

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

Weinheim u.a. : Beltz 2010, 186 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a. : Beltz 2010, 186 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69425 - DOI: 10.25656/01:6942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69425>

<https://doi.org/10.25656/01:6942>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

Herausgegeben von

Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel
und Charlotte Röhner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41156

Inhaltsverzeichnis

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhner</i> Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt	7
--	---

Identität und Akkulturation

<i>John W. Berry/Jean S. Phinney/David L. Sam/Paul Vedder</i> Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation	17
--	----

<i>Gabriel Horenczyk</i> Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students in Israel	44
---	----

<i>Christine Wolfram/Melanie Rau/Lysann Zander-Musić/Janine Neuhaus/ Bettina Hannover</i> Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz	59
---	----

Sprachtransfer und Sprachförderung

<i>Dominique P. Rauch/Astrid Jurecka/Hermann-Günter Hesse</i> Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern	78
--	----

<i>Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse</i> Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung	101
--	-----

Sprachhintergrund und Bildungserfolg

Jörg Dollmann/Cornelia Kristen

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer
Grundschul Kinder 123

Petra Stanat/Knut Schwippert/Carola Gröhlich

Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb:
Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts 147

Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit
Migrationshintergrund 165

Cristina Alleman-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhner

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

Einleitung

Seitdem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland als Gruppe wahrgenommen werden – also seit den späten 1960er Jahren – wird in allen einschlägigen Kreisen – vom Lehrerzimmer der Einzelschule bis zur offiziellen Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer und der Kultusministerkonferenz sowie natürlich in der Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt in den Medien darüber diskutiert, wie diese Kinder und Jugendlichen am besten schulisch zu fördern und zu integrieren seien. Von erstrangiger Bedeutung ist dabei – darüber besteht Konsens – die Förderung der nationalen Unterrichtssprache Deutsch, die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund meist eine Zweitsprache (L2) ist. Gegenstand von Kontroversen ist hingegen – in Deutschland wie anderswo – der Stellenwert, den die Herkunftssprachen und -kulturen der Migranten in der familiären Erziehung und in der institutionellen Bildungspraxis haben sollten. Hierbei sind zwei Schwerpunkte auszumachen. Erstens geht es um die philosophische oder ethische Frage der Gleichwertigkeit und ggf. der institutionellen Gleichstellung von Kulturen und Sprachen (sowie Religionen und Ethnien). Zweitens geht es um die Bedeutung der Herkunftssprachen (L1) und der Herkunftskulturen für die psychische, soziale und sprachliche Entwicklung sowie für die Akkulturation und Adaption der bikulturell und zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen. Stellt die zweisprachige und bikulturelle Sozialisation ein Problem oder eine Ressource für das Individuum und für seine ethnische Gruppe dar? Diese Frage wird seit geraumer Zeit kontrovers und leidenschaftlich diskutiert, wobei in diesem Zusammenhang auch die kognitiven Auswirkungen der zweisprachigen Sozialisation interessieren (Bialystok 2005).

Erste Befunde sprechen dafür, dass eine erfolgreiche psychosoziale Adaption von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien mit einer harmonischen Beziehung sowohl zur Herkunfts- als auch zur Aufnahmekultur (wozu auch die jeweiligen Sprachen gehören) einhergeht. Dies scheint zudem mit positiven Auswirkungen auf ihren schulischen Erfolg verbunden zu sein. So fanden Portes und Rumbaut (2001) in den Vereinigten Staaten Hinweise darauf, dass Jugendliche mit einer balancierten bikulturellen und zweisprachigen Sozialisation in der Akkulturation und im Bildungserfolg Vorteile haben. Kinder und Jugendliche, die sich aufgrund ihres Migrationshintergrundes ggf. in Kombination mit ihrer sozialen Herkunft und Stellung diskriminiert fühlen, scheinen hingegen in der Schule schlechter abzuschneiden (Vedder u.a. 2006).

Im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit und in welcher Weise das zweisprachige und bikulturelle Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

ihren Bildungserfolg beeinflusst, wird auch die Frage diskutiert, ob vorschulische und schulische Institutionen die Vielfalt der Kulturen und Sprachen aktiv unterstützen sollten, oder ob es – im Sinne der Integration – besser sei, alle Anstrengungen auf die Förderung der Unterrichtssprache (L2) zu richten. Diese Diskussion wird jedoch oft weniger auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien und empirischer Forschungsergebnisse geführt, sondern eher anhand von ideologischen Orientierungen, die aus Sicht der Bildungsverantwortlichen gerade opportun sind.

Die Diskussion in den deutschsprachigen Ländern ist stark von internationalen Diskursen (insbesondere aus den Vereinigten Staaten und aus supranationalen Organisationen) mitgeprägt. Es überwiegt die Position, dass die Förderung oder zumindest die Unterstützung und die Wertschätzung der Herkunftssprachen und Kulturen aus ethischen Gründen zu vertreten und im Sinne einer Stärkung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz und der Identität der Schülerinnen und Schüler, aber auch im Sinne einer interkulturellen Bildung für alle ein zu verfolgendes Ziel sei (Dietz 2007; Zeitschrift für Pädagogik, Thementeile 2006 und 2008). Diese Position wird vom Kulturrelativismus genährt, einer Sicht, deren Ursprünge weit zurückreichen, und die etwa seit den 1970er Jahren in den Sozialwissenschaften viele Vertreter gefunden hat. Auch die Bildungspolitik hat der Kulturrelativismus – der inzwischen differenzierter diskutiert wird – beeinflusst. So propagieren europäische Institutionen und Gremien seit Jahrzehnten die Idee, dass die Vielfalt aller Sprachen und Kulturen (einschließlich derer, die von Migranten gesprochen und gelebt werden) die Identität Europas ausmachen und zu integrieren – nicht zu assimilieren – seien (Europäisches Parlament 2005). Die europäische Kommission ist periodisch bemüht, die Mitgliedstaaten daran zu erinnern, dass sie die Herkunftssprachen der Migranten angemessen im Curriculum zu berücksichtigen haben. Nach Angaben der Ministerien ist der muttersprachliche Unterricht (so die deutsche Bezeichnung) zumindest offiziell – wenngleich mit unterschiedlichen Akzenten – in fast allen Bildungssystemen der EU vorgesehen (Eurydice 2009). Analysen der tatsächlichen Bildungspolitik und Schulpraxis zeigen aber, dass in Deutschland wie auch in anderen Einwanderungsländern der Europäischen Union und weltweit der Unterricht in den Herkunftssprachen der Migranten mit einer Ausnahme (Schweden) juristisch eine unsichere Stellung hat und seine politische und pädagogische Akzeptanz kontinuierlich zurückgegangen ist (Allemann-Ghionda/Deloitte 2008).

Die Förderung der Mehrsprachigkeit insbesondere durch früh einsetzenden Fremdsprachenunterricht – ebenfalls eine Leitidee der Europäischen Union (Europäische Kommission 1996) – wird von kaum einem europäischen Land in Frage gestellt. Für die Sprachen der Migration gelten jedoch andere Maßstäbe als für Weltsprachen wie Englisch oder Französisch. Assimilation scheint in der Praxis der meisten Bildungssysteme letztlich – trotz anders lautender Rhetorik – die favorisierte Option zu sein (Banks 2009). In Bezug auf die Migrantensprachen besteht also ein offensichtlicher Widerspruch zwischen dem proklamierten Ideal der Förderung von Mehrsprachigkeit als unabdingbarer Bestandteil einer zeitgemäßen allgemeinen Bildung und als global aktuelles Forschungsthema (García 2008) einerseits, und der umgesetzten Bildungspolitik und Schulpraxis andererseits.

Dieser Widerspruch könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass bislang kaum belastbare Studien zu den Effekten zweisprachiger Förderung vorliegen, auf die sich eine evidenzbasierte Bildungspolitik stützen könnte. Lange Zeit wurde die Debatte über die angemessene schulische und sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Erziehungswissenschaft eher theoretisch und ideologisch als empirisch gestützt geführt. Während dem kanadischen Sprachwissenschaftler und Pädagogen Jim Cummins folgende Forschergruppen von einem positiven Effekt der Erstsprache auf die Zweitsprache ausgehen (vgl. z.B. Roth 2009), konnte in quantitativ-empirischen Studien bislang kein positiver Einfluss des erfolgreichen Erwerbs der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache oder auf Bildungs- und Berufsabschlüsse identifiziert werden (Esser 2006). Nach Einschätzung des Erziehungswissenschaftlers Diether Hopf (2005) ist es angesichts der zur Verfügung stehenden Schuljahre, der nötigen Lernzeit (*time-on-task*) und der personellen wie finanziellen Mittel von höchster Priorität, alle Anstrengungen auf den Erwerb der L2 zu richten. Bilinguale Förderung sei – so eine weitere Hypothese von Hopf – möglicherweise kein Modell, das sich auf alle Schülerinnen und Schülern anwenden ließe.

Nach kürzlich veröffentlichten Übersichten des Forschungsstands konnten die bisher durchgeführten empirischen Studien nicht nachweisen, dass bilinguale Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund der ausschließlichen Förderung der L2 überlegen sei (Esser 2006; Limbird/Stanat 2006; Söhn 2005). Sowohl Esser als auch Söhn sowie Limbird und Stanat beurteilen die vorliegenden Untersuchungen zur bilingualen Förderung von Migrantenkindern (wobei „bilinguale Förderung“, ein Vielfalt von Modellen umfasst) als methodisch ungenügend. Auch die wenigen Programme der bilingualen oder muttersprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland angeboten werden, sind bislang nicht systematisch auf ihre Effektivität überprüft worden. Während die institutionelle Förderung von L1 eindeutig die Kompetenzen in L1 verbessert, konnte bisher nicht nachgewiesen werden, dass dadurch auch die Kompetenzen in L2 und die schulischen Leistungsentwicklung gefördert werden (Caprez-Krompák 2009). Ergebnisse der DESI Studie weisen allerdings darauf hin, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler über ein Sprachlernpotenzial verfügen, von dem sie beim Erwerb einer Fremdsprache (L3) profitieren (Hesse/Göbel/Hartig 2008).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Es hat in Deutschland und im europäischen Ausland bisher kaum empirische Untersuchungen gegeben, die aufgrund belastbarer Daten zeigen konnten, welche Auswirkungen die spontane und die institutionell geförderte Zwei- und Mehrsprachigkeit auf den Erwerb der Zweitsprache und auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben. Nachdem jedoch die großen Schulleistungsstudien wie PISA und PIRLS/IGLU die im internationalen Vergleich sehr ausgeprägte Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland bestätigend nachgewiesen haben (vgl. dazu Walter 2008), wurden Forschungsaktivitäten zur Frage, worauf die Benachteiligung zurückzuführen ist und wie ihr entgegen gewirkt werden kann, deutlich erhöht. Initiativen wie z.B. das BMBF Programm zur Förderung der Bildungsforschung im Be-

reich Sprachdiagnostik/Sprachförderung, FörMig oder das Bildungspanel werden wichtige Hinweise darauf geben, wie die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund optimiert werden kann.

Im vorliegenden Beiheft wird das Zusammenspiel zwischen Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg in den Blick genommen. Es werden aktuelle Untersuchungen vorgestellt, die sich anhand von empirischen Daten mit einigen der in dieser Einleitung angesprochen Themen und Forschungslücken beschäftigen. Die Befundmuster weisen darauf hin, dass man bei der Beantwortung der Frage nach dem Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund ein komplexes Geflecht von Faktoren in den Blick nehmen muss, zu denen die beteiligten Sprachen und die Identitätsbildung zwischen zwei oder mehr Kulturen gehören.

Im ersten Block „Identität und Akkulturation“ werden soziologische und psychosoziale Aspekte thematisiert. Zur Akkulturation, Adaption und kulturellen Identität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt in Deutschland bisher keine umfassende empirische Studie vor. Im Bestreben, die Thematik in ihrer globalen Tragweite abzubilden, wurde ein Beitrag einer internationalen Autorengruppe ausgewählt.

Der Aufsatz von John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam und Paul Vedder¹ berichtet über einige der Hauptergebnisse einer grossen internationalen Studie (ICSEY) zur Akkulturation und Adaption von zugewanderten Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren, die in 13 verschiedenen Aufnahmeländern (einschließlich Deutschland) leben (n = 5.366). Weiterhin wurde eine Stichprobe von einheimischen (im Original: *national*) Jugendlichen (n = 2.631) untersucht. Die Analyse geht drei Kernfragen nach: Wie gehen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit dem Akkulturationsprozess um? Wie gut passen sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund an die Gesellschaft und Schule des Aufnahmelandes an? Bestehen bedeutsame Beziehungen zwischen ihrer Akkulturationseinstellung und ihrer sozialen und schulischen Anpassung? Eine Clusteranalyse förderte vier unterschiedliche Profile von Akkulturationseinstellungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zutage: *integrativ*, *ethnisch*, *national* und *diffus*. Eine Faktorenanalyse von fünf Adoptionsvariablen ließ auf zwei verschiedene Formen der Adaption schliessen: *psychisch* und *soziokulturell*. Es zeigten sich substantielle Beziehungen zwischen den Akkulturationseinstellungen der Jugendlichen und ihrer Anpassung. Die Jugendlichen mit einem Integrationsprofil weisen die besten Ergebnisse in Bezug auf psychische (Wohlbefinden) und soziokulturelle (schulische und soziale) Adaption auf, während diejenigen mit einem diffusen Akkulturationseinstellungsprofil die ungünstigsten Ergebnisse erreichen. Dazwischen liegen die Jugendlichen mit einem ethnischen Profil, deren Anpassung in Bezug auf ihr Wohlbefinden recht gut, ihre soziale und schulische Anpassung jedoch schlechter ist. Ebenfalls dazwischen liegen die Jugendlichen mit einem nationalen

1 Aus: Applied Psychology: An International Review 2006, 55, H. 3, S. 303–332. Wir danken den Autoren und dem Verlag Blackwell Publishing (Oxford) für die freundliche Genehmigung, den Aufsatz hier abzdrukken.

Profil, deren Adaption in psychischer Hinsicht eher ungünstig ist und in soziokultureller Hinsicht eine leicht negative Tendenz aufweist. Dieses Ergebnismuster konnte durch Strukturgleichungsmodelle weitgehend bestätigt werden. Weiterhin zeigen die Analysen dieser Studie, dass wahrgenommene Diskriminierung sowohl mit psychischer als auch mit sozialer Anpassung negativ zusammen hängt und einen stark segregierenden Effekt auf Migranten hat. Die Schlussfolgerungen der Untersuchung für das Leben der Jugendlichen in einer Einwanderungsgesellschaft sind klar: Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten ermutigt werden, einen Bezug zu ihrer Herkunftskultur zu erhalten und gleichzeitig enge Verbindungen zur Aufnahmegesellschaft aufzubauen.

Gabriel Horenczyk, dessen in diesem Band dargestellte Analyse ebenfalls auf dem Datensatz der ICSEY Studie basiert, untersucht Muster der Adaption von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den Aspekten Sprache, Identität und soziokulturelle Anpassung in einem bestimmten Akkulturations- und Bildungskontext, nämlich dem israelischen Schulsystem. Das israelische Schulsystem ist, so der Autor, durch eine Kombination von assimilationistischen und pluralistischen Ansätzen gekennzeichnet. Insgesamt 327 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion sowie aus Äthiopien, die in Israel leben und die Sekundarstufe besuchen, wurden befragt. Der Fragebogen basiert auf Selbstaussagen und umfasst Fragen zu den Themen Sprachgebrauch und Sprachkompetenz (Herkunftssprache und Schulsprache), Identität, wahrgenommene Diskriminierung, schulische Adaption und Verhaltensprobleme. Zwischen den beiden ethnischen Gruppen konnten erhebliche Unterschiede im Sprachgebrauch und in den Sprachkompetenzen festgestellt werden. Die Beherrschung der Schulsprache erweist sich als der bedeutsamere Prädiktor für schulische Adaption und Verhaltensprobleme als Kompetenzen in der Herkunftssprache. Gleichzeitig ist die ethnische Identität (im Sinne der Loyalität zur Herkunftskultur) in beiden Gruppen stärker ausgeprägt als die Identifikation mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft. Schulische Adaption wird von beiden Gruppenloyalitäten, stärker jedoch von der Identifikation mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft beeinflusst. Zusätzlich hängt die wahrgenommene Diskriminierung negativ mit schulischer Adaption zusammen. Die Ergebnisse der Analysen werden unter dem Aspekt der Passung zwischen dem akkulturativen Kontext von Schulen in Israel und dem Muster der Identitätsbildung einerseits und der Akkulturation, die die Jugendlichen an den Tag legen andererseits, diskutiert.

Die Studie von Christine Wolfgramm, Melanie Rau, Lysann Zander-Music, Bettina Hannover und Janine Neuhaus untersucht den Einfluss des auf die kulturelle Herkunftsgruppe bezogenen kollektiven Selbstwerts bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf deren Motivation, Deutsch – als Sprache der Aufnahmekultur – zu erlernen. Nach den theoretischen Überlegungen der Autorinnen stellt eine positive Bewertung der eigenen kulturellen Gruppe und dem Gefühl der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe eine Ressource dar, die mit einem hohen personalen Selbstwert und hoher Selbstwirksamkeit zusammenhängen sollte. Andererseits könnte ein hoher auf die Herkunftsgruppe bezogener kollektiver Selbstwert auch im Konflikt zur Identifikation mit Schule – als Institution der Aufnahmekultur – stehen und somit die Motivation, Deutsch zu lernen oder zu sprechen, unterminieren. Es wurden 782 Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutsch-

land (n = 398) oder der deutschsprachigen Schweiz (n = 384) die Schule besuchen, befragt. Das Strukturgleichungsmodell zeigt, dass ein positiver kollektiver Selbstwert einerseits direkt mit einer geringeren Motivation, Deutsch zu lernen und mit einem selteneren Gebrauch der deutschen Sprache mit Peers zusammenhängt. Andererseits wirkt sich der kollektive Selbstwert indirekt – vermittelt über eine erhöhte schulbezogene Selbstwertkontingenz (*contingencies of self-worth*) – positiv auf die Motivation, Deutsch zu lernen, aus. Die Ergebnisse weisen also insgesamt darauf hin, dass ein positiver kollektiver Selbstwert bei jugendlichen Migranten sowohl Kosten als auch Nutzen mit sich bringt, wobei sich diese in Bezug auf das Deutschlernen in etwa die Waage halten.

Im zweiten Block „Spracherwerb und Sprachförderung,“ werden mögliche Vor- bzw. Nachteile der Zweisprachigkeit von Migranten für den Erwerb einer Fremdsprache (L3) untersucht. Der Beitrag von Dominique P. Rauch, Astrid Jurecka und Hermann Günter Hesse knüpft an die Interdependenzhypothese von Jim Cummins und an Befunde der *Deutsch-Englisch Studie International* (DESI-Konsortium 2008) an. Er untersucht die Zusammenhänge zwischen L1, L2 und L3 anhand von standardisierten Erhebungen von Lesekompetenz. Verglichen werden die Leistungen von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunftssprache (n = 139) und deutscher Herkunftssprache (n = 121). Die Ergebnisse der vorgenommenen multiplen Regressionsanalysen weisen darauf hin, dass zwischen der L1 und der L3 ein positiver Zusammenhang besteht, nicht aber zwischen der L1 und der L2. Damit stützen die Befunde für die Lesekompetenz in Englisch weitgehend die Interdependenzthese von Jim Cummins. Den fehlenden Effekt der Lesekompetenz in Türkisch auf die Lesekompetenz in Deutsch interpretieren Rauch, Jurecka und Hesse mit Rückgriff auf internationale Forschungsbefunde in zweifacher Richtung: Demnach wäre ein positiver Transfer zwischen L1 und L2 nur dann zu erwarten, wenn die Herkunftssprachen im schulischen und gesellschaftlichen Kontext anerkannt wären und die Sprachbeherrschung in der Herkunftssprache gefördert würde. Ferner könnten herkunftssprachliche Kompetenzen nur dann zum Tragen kommen, wenn die zu lernende Sprache im formalen Sprachunterricht vermittelt und Schritt für Schritt der Bezug zur Herkunftssprache hergestellt würde. Systematische Sprachvergleiche und Sprachtransferunterstützung bilden jedoch sowohl im Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache als auch im Fremdsprachenunterricht eher die Ausnahme (vgl. auch Göbel/Vieluf/Hesse i.d.H.).

Der Beitrag von Kerstin Göbel, Svenja Vieluf und Hermann-Günter Hesse knüpft ebenfalls an die Befunde der DESI-Studie an, die auf spezifische Ressourcen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beim Fremdspracherwerb aufmerksam gemacht hatten (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Da die sprachliche Erfahrung dieser Schülerinnen und Schüler einen positiven Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Klasse im Englischen zu haben scheint, wurde unter Nutzung der DESI-Daten (n = 11.000 Lernende, n = 440 Lehrpersonen) untersucht, inwieweit diese Kompetenzen von den Lehrpersonen im Unterricht aufgegriffen und produktiv genutzt werden. Forschungsarbeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik weisen darauf hin, dass durch systematische Sprachvergleiche, Sprachentransfer- und Inferenzunterstützung der Erwerb von Fremdsprachen unterstützt werden kann (Marx 2005; Jessner 2008). Die

Analysen von Göbel, Vieluf und Hesse zeigen, dass die Lehrpersonen das Aufgreifen der Sprachentransferstrategien grundsätzlich für sinnvoll erachten. Eine konkrete Nutzung dieses didaktischen Mittels im Deutsch- oder Englisch- Unterricht wird jedoch nur von einem Drittel der Lehrpersonen berichtet. Die Effekte von Sprachentransferunterstützung auf die Leistungsergebnisse der Lernenden hängen offenbar vom Fach ab. Im Fach Deutsch zeigt sich nach Kontrolle aller relevanten Variablen insgesamt kein signifikanter Zusammenhang zwischen Sprachentransferunterstützung und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Im Fach Englisch kann hingegen ein positiver Effekt von Sprachentransferunterstützung identifiziert werden, von dem alle Lernenden gleichermaßen zu profitieren scheinen. Die insgesamt leistungssteigernden Effekte der Sprachentransferunterstützung im Fach Englisch bestätigen die Befunde der Mehrsprachigkeitsforschung und machen auf eine sprachlernunterstützende Unterrichtsstrategie aufmerksam. Für Lernende mit Migrationshintergrund könnte die Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen im Unterricht ein Signal der Anerkennung ihrer kulturellen und sprachlichen Wurzeln Herkunftssprachen darstellen.

Im dritten Block „Migration und Bildungserfolg„ werden Zusammenhänge zwischen dem Sprachhintergrund von Heranwachsenden und ihrem schulischen Erfolg untersucht. Der Beitrag von Jörg Dollmann und Cornelia Kristen geht der Frage nach, welche Rolle die Herkunftssprache für die strukturelle Integration von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien spielt. Im Zentrum steht die kontrovers diskutierte These, Bilingualität würde die schulischen Leistungen von Heranwachsenden positiv beeinflussen. Die Annahme, dass ein solcher Effekt bestehen könnte, wird aus kognitiven und kulturellen Perspektiven auf unterschiedliche Weise begründet. Anhand von Analysen einer Primärdatenerhebung in einer Stichprobe von Grundschulkindern türkischer Herkunft ($n = 766$), die eine Erfassung des Sprachstands in der Familien- und der Verkehrssprache anhand von C-Tests beinhaltete, wird gezeigt, dass mit einer besseren Kenntnis des Türkischen keine zusätzlichen – über die Deutschkenntnisse hinausgehenden – Vorteile für die Leistungen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen verbunden sind.

Im Beitrag von Petra Stanat, Knut Schwippert und Carola Gröhlich wird untersucht, inwieweit sich der sprachliche Kontext in Schulen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Den Ausgangspunkt der Analysen bildet das Integrationsmodell von Esser (2006), wonach bei hoher ethnischer Konzentration in der Wohnumgebung und in der Schule sowohl die Opportunitäten als auch die Motivation für den Erwerb der Zweitsprache fehlen, was wiederum den schulischen Lernerfolg der Kinder beeinträchtigen könnte. Die im Beitrag dargestellten Analysen basieren auf zwei Erhebungen, die im Rahmen der Hamburger Studie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern; Bos u.a. 2007) gegen Ende der 4. Klassenstufe und am Anfang der 7. Klassenstufe durchgeführt worden sind ($n = 10.447$). Die Befunde ergeben zwar einen negativen Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache auf die Leistungen im Lesen, der sich jedoch nach Kontrolle der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft deutlich reduziert und nach zusätzlicher Kontrolle der mittleren Ausgangsleistungen der Kinder nicht länger signifikant ist. Ein ähnliches

Befundmuster zeigt sich auch für den Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien Türkisch sprechen.

Damit bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Analysen nochmals, dass der Effekt des Migrantenanteils in Klassen auf den Kompetenzerwerb in einem Maße mit der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft konfundiert ist, dass er nach Kontrolle dieses Kompositionsmerkmals nicht mehr nachgewiesen werden kann.

Der Beitrag von Michael Segeritz, Petra Stanat und Oliver Walter schließlich geht der Frage nach, ob sich Geschlechterunterschiede in Bezug auf Merkmale des Bildungserfolgs bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Geschlechterunterschieden bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Vor dem Hintergrund von Theorien zu Geschlechtsrollenorientierungen, Marginalisierungserfahrungen und differentiellen Effekten der sozialen Herkunft wird erwartet, dass bei Jugendlichen, deren Eltern aus der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion oder aus Polen zugewandert sind, stärkere Bildungsvorteile für Mädchen zu finden sein sollten als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Die Datengrundlage zur Prüfung dieser Fragestellung bildet eine Teilstichprobe 15-jähriger Schülerinnen und Schüler der Erweiterungsstichprobe von PISA 2003 ($n = 29.177$ insgesamt; $n = 5.024$ Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Die Befunde stützen die Annahme differentieller Geschlechterunterschiede nur teilweise: Bei türkischstämmigen Jugendlichen zeigen sich größere Vorteile zugunsten der Mädchen bei der elterlichen Hausaufgabenunterstützung und der Einstellung zur Schule sowie tendenziell in der Lesekompetenz; bei Jugendlichen, deren Eltern aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion stammen, finden sich größere Vorteile zugunsten der Mädchen in der Bildungsbeteiligung und tendenziell in der elterlichen Hausaufgabenunterstützung; und bei Jugendlichen polnischer Herkunft schließlich ist eine günstigere Bildungsbeteiligung der Mädchen im Vergleich zu Jungen als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund festzustellen. Mediationsanalysen ergeben keine Hinweise darauf, dass die differentiellen Geschlechterunterschiede sich auf den Sozialstatus oder die kulturelle Orientierung der Familie an der Herkunftskultur, operationalisiert anhand der zu Hause gesprochenen Sprache, zurückführen lassen.

Die in der Diskussion oft wiederkehrende Polarisierung nach den Mustern „entweder Förderung der L1 oder Förderung der L2“; „entweder Integration mit dem Ziel einer weitgehenden sprachlichen und kulturellen Anpassung an die Aufnahmegesellschaft oder Rückzug in die Herkunftskultur und Schulversagen“; „entweder Förderung der Erstsprachen oder Diskriminierung“ – diese vereinfachenden Dichotomien halten der empirischen Überprüfung nicht stand. Die in diesem Beiheft vorgestellten Untersuchungen zeichnen ein viel nuancierteres Bild, in dem sich folgende Tendenzen abzeichnen:

Die gleichzeitige Verbundenheit mit der soziokulturellen und sprachlichen Herkunft der Eltern und der Sprache und Kultur der Aufnahmegesellschaft scheint für eine harmonische Identitätsbildung und eine erfolgreiche Akkulturation wichtig zu sein; sie behindert nicht den Bildungserfolg, sondern begünstigt ihn eher. Das Empfinden, Gegenstand von Stereotypen und Diskriminierungen zu sein, kann die schulische Adaption von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen. Eine gute Beherrschung der Zweitspra-

che ist der wichtigere Prädiktor für schulische Leistungen als Kompetenzen in der Erstsprache. Zweisprachigkeit scheint vorteilhaft für den Erwerb des Englischen als Fremdsprache zu sein, aber keine eindeutig positiven Effekte auf den Erwerb des Deutschen und auf Kompetenzen in den Sachfächern zu haben. Schulische Leistungen scheinen nicht vom Anteil der Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Klasse *per se* beeinflusst zu werden, wohl aber von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. Mädchen werden zumindest in einigen ethnischen Gruppen von der Familie im Hinblick auf schulische Leistungen stärker unterstützt als Jungen.

Nachdem über lange Zeit kaum belastbare Daten zur Situation von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund zur Verfügung standen, verbessert sich die Befundlage inzwischen erheblich. Dennoch stehen wir erst am Anfang der Bemühungen, uns ein empirisch fundiertes und differenziertes Bild darüber zu verschaffen, unter welchen Bedingungen die Förderung und Integration von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien gelingen kann. Hierzu möchte das vorliegende Beiheft einen Beitrag leisten.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C./Deloitte (2008): Intercultural Education in Schools. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education. In cooperation with Deloitte Consulting; with Rühle, S./Threin, J.-M. Brussels: European Parliament. <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=en>
- Banks, J.A. (Hrsg.) (2009): The Routledge International Companion to Multicultural Education. Oxford u.a.: Routledge, Taylor & Francis, S. 134–145.
- 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 University Press, S. 417–432.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe, T./Vieluf, U./Wocken, H. (2007): KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, Jahrgangsstufe 7. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Caprez-Kropf, E. (2009): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Dissertation, Universität Zürich (unveröffentlicht).
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz.
- Dietz, A. (2007): Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 1, S. 7–30.
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. Berlin: AKI/WZB.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften.
- Europäisches Parlament (2005): Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen. Berichterstatter M. Portas. Brüssel: 2005.
- Eurydice (2009): Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to foster communication with immigrant families, Heritage language teaching for immigrant children. Brussels: European Commission.
- García, O. (2008): Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. Malden (Mass.): Wiley-Blackwell.

- Hesse, H.G./Göbel, K./Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz, S. 208–230.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 237–251.
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: findings, trends and challenges. In: *Language Teaching* 41, H. 1, S. 15–56.
- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–308.
- Marx, N. (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation.* Berkeley: University of California Press.
- Roth, H.-J. (2009): Mehrsprachigkeit als Aufgabe für die institutionelle Bildung. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/2: Familie – Kindheit – Jugend – Gender/Umwelten.* Bearbeitet von Meder, N./Allemann-Ghionda, C./Uhlendorff, U./Mertens, G. Paderborn: Schöningh, S. 1113–1126.
- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P. (im Druck): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.*
- Söhn, J. (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweispracherwerb und Schulerfolg.* Berlin: AKI, Wissenschaftszentrum Berlin.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006). Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Vedder, P./Horenczyk, G./Liebkind, K./Nickmanns, G. (2006): Ethno-culturally diverse educational settings; problems, challenges and solutions. In: *Educational Research Review* 1, S. 157–168.
- Walter, O. (2008): *Lesekompetenz und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Wie lassen sich Unterschiede erklären?* Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S. (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung.* Berlin: Franke & Timme, S. 69–84.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda
Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, D-50923 Köln
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

Prof. Petra Stanat, PhD
Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: petra.stanat@fu-berlin.de

Dr. Kerstin Göbel
Bergische Universität Wuppertal, Gauss-Straße 20, D-42119 Wuppertal
E-Mail: kgoebel@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Charlotte Röhner
Bergische Universität Wuppertal, Gauss-Straße 20, D-42119 Wuppertal
E-Mail: roehner@uni-wuppertal.de

Identität und Akkulturation

John W. Berry/Jean S. Phinney/David L. Sam/Paul Vedder

Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation¹

1. Introduction

Immigration is a world-wide phenomenon, involving many millions of people and most countries (UN Population Report 2002). It has been portrayed as both a source of problems and as an opportunity for individuals and societies (Baubock/Heller/Zolberg 1996). Psychology, in addition to other social science disciplines, has begun to contribute to an understanding of those factors that contribute to making the process a positive, rather than a negative, factor in personal and societal development (Berry 2001). Two consequences of immigration are the experience of acculturation by groups and individuals (Sam/Berry 2006), and the emergence of culturally plural societies (Kymlicka 1995). In such societies, individuals and groups need to work out how to live together, adopting various strategies that will allow them to achieve a reasonably successful adaptation to living interculturally.

Acculturation is the process of cultural and psychological change that follows intercultural contact (Berry 2003). Cultural changes include alterations in a group's customs, and in their economic and political life. Psychological changes include alterations in individuals' attitudes toward the acculturation process, their cultural identities (Phinney 2003), and their social behaviors in relation to the groups in contact. The eventual adaptations also have core psychological features, including a person's wellbeing and social skills that are needed to function in their culturally-complex daily world (Ward/Bochner/Furnham 2001).

Considerable research has been devoted to the understanding of immigration, acculturation and adaptation of adults (Berry/Sam 1997), but much less has addressed these phenomena among youth (Aronowitz 1984). This lack has stimulated a number of recent studies (Fuligini 2001; Ghuman 2003; Rumbaut/Portes 2001), as well as the present study. A key issue is whether the findings from research with adult immigrants can apply to youth.

In this paper, we use data from a large international study of immigrant youth in 13 immigrant-receiving countries (Berry et al. 2006) to address three key issues. First,

1 Erstveröffentlichung in *Applied Psychology: An International Review* 2006, 55, H. 3, S. 303–332. Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Verfasser sowie des Verlags Blackwell Publishing, Oxford.

how do immigrant youth live within and between two cultures? These cultures are usually those of their immigrant parents, families and communities on the one hand, and those of their peers and the larger society on the other. Second, *how well* (in personal, social, and academic areas of their lives) do immigrant youth deal with their intercultural situation? And, third, are there patterns of relationships between *how* adolescents engage in their intercultural relations and *how well* they adapt? If there are such patterns, we believe that they can be used to guide the development of policies and programs that will enhance the experience of acculturation, so that the eventual adaptations of immigrant youth will be directed toward more positive outcomes.

With respect to our first question, *how* immigrant youth live in their new intercultural setting, early research had assumed that immigrants would inevitably be absorbed into the receiving society, in a unilinear, unidirectional process (Gordon 1964). However, beginning in the 1970s, Berry (1974, 1980) proposed that there are two independent dimensions underlying the process of acculturation: individuals' links to their cultures of origin and to their societies of settlement. These links can be manifested in a number of ways, including preferences for involvement in the two cultures (termed acculturation attitudes), and in the behaviors that they engage in (for example, their language knowledge and use, and social relationships). A similar bidimensional proposal was made by Phinney (1990), who argued that there were two independent dimensions underlying peoples' cultural identity; individuals may have independent identities with respect to their cultures of origin and to their societies of settlement. This bidimensional conception has been presented frequently in the literature (e.g. Berry 1997).

In this framework, two issues are raised: the degree to which people wish to maintain their heritage culture and identity; and the degree to which people seek involvement with the larger society. When these two issues are crossed, an acculturation space is created with four sectors within which individuals may express *how* they are seeking to acculturate. *Assimilation* is the way when there is little interest in cultural maintenance combined with a preference for interacting with the larger society. *Separation* is the way when cultural maintenance is sought while avoiding involvement with others. *Marginalisation* exists when neither cultural maintenance nor interaction with others are sought. *Integration* is present when both cultural maintenance and involvement with the larger society is sought. In sum, the first goal of this study was to seek evidence that *how* youth acculturate corresponds to this bidimensional view, and to test the model that defines these four ways of acculturating.

The second goal of the study was to examine *how well* immigrant youth are adapting to their acculturation experience. We are guided by the view developed by Ward (1996) that there are two distinct ways of adapting to acculturation. The first, termed *psychological adaptation* refers to personal well-being and good mental health. The second, *sociocultural adaptation*, refers to the individuals' social competence in managing their daily life in the intercultural setting. We expect to find evidence to support this distinction between these two forms of adaptation. Moreover, we examine whether immigrant and national youth differ in their levels of adaptation.

Our third, and core, issue was whether the variable ways of acculturating are related to differing levels of adaptation. Previous studies (reviewed by Berry/Sam 1997) concluded that there is a relationship between the *how* and *how well* questions. Given the evidence from earlier studies (Berry 1997; Howard 1998; Phinney/Devich-Navarro 1997), we expected that the combined involvement with both the national and the ethnic cultures, rather than involvement with either one, would be the most adaptive mode of acculturation and the most conducive to immigrants' well-being. At the same time we expected that orientation toward the ethnic culture would be a better predictor of psychological adaptation than orientation toward the national culture, whereas the latter would be a better predictor of adolescents' sociocultural adaptation (cf. Oppedal/Røysamb/Sam 2004; Ward/Bochner/Furnham 2001).

Beyond these three issues, we explored the possible role of perceived discrimination in guiding the choices of how to acculturate and in limiting successful psychological and sociocultural adaptation. Studies have shown that perceived discrimination is negatively related to immigrant adaptation (Liebkind/Jasinskaja-Lahti 2000; Noh et al. 1999); thus we expected this factor to impact negatively on immigrant youths' adaptation.

Acculturation is a process that takes place over time. Although we did not have longitudinal data to examine changes with time, we were able to examine differences among groups of immigrant youth with different lengths of residence in the new society. We expected that with longer residence, youth would be more likely to be integrated into their country of residence.

Finally, demographic factors may also play a role. Age, gender, religion, and the socioeconomic status of the family have all been identified as possible sources of variation (Berry/Sam 1997). There is also some evidence that the ethnic composition of the immediate neighborhood may be important in the ways immigrant acculturate and adapt (Galster/Metzger/Waite 1999; Myles/Hou 2003; Neto 2001).

2. Method

The immigrant youth came from 26 different cultural backgrounds and lived in 13 countries (see Table 1). We distinguished settler societies (Australia, Canada, Israel, New Zealand, and the United States of America) from countries with fewer and more recent immigrants. In each country we sampled both national and immigrant youth. We attempted to sample the same cultural group in as many societies as possible, but there is wide variation in the groups studied because of the different immigrant groups that live in each country.

	N	Age in years	% female	% 2 nd generation	Prop Life in country	Parents' occ. status
All						
Immigrants	5,366	15.35 (1.56)	53.4	65.3	.77 (.33)	1.87 (1.20)
Nationals	2,631	15.32 (1.53)	49.4	–	.99 (.07)	2.71 (1.10)
Australia						
Immigrants	456	15.22 (1.60)	60.7	69.3	.78 (.30)	2.45 (1.08)
Nationals	155	15.06 (1.45)	59.4	–	.99 (.06)	3.19 (1.74)
Canada						
Immigrants	257	15.87 (1.58)	55.6	49.7	.71 (.34)	2.89 (.99)
Nationals	139	15.49 (1.31)	55.4	–	1.00	2.99 (.98)
Finland						
Immigrants	442	15.30 (1.58)	50.1	23.5	.43 (.35)	1.78 (1.00)
Nationals	346	14.97 (1.36)	43.4	–	1.00	2.45 (.95)
France						
Immigrants	517	15.61 (1.45)	57.5	94.5	.95 (.16)	1.73 (1.17)
Nationals	151	15.52 (1.72)	58.0	–	1.00	2.56 (1.11)
Germany						
Immigrants	295	16.36 (1.36)	52.7	–	.76 (.29)	2.22 (1.09)
Nationals	249	16.61 (1.43)	56.5	–	1.00	3.27 (.79)
Israel						
Immigrants	461	16.31 (.90)	41.0	13.2	.40 (.28)	2.31 (1.27)
Nationals	214	16.41 (.90)	39.7	93.4	.96 (.13)	3.12 (1.04)
Netherlands						
Immigrants	354	14.87 (1.53)	49.7	88.9	.93 (.20)	2.34 (.98)
Nationals	101	14.74 (1.62)	60.4	–	1.00	3.48 (.73)
New Zealand						
Immigrants	256	15.70 (1.28)	54.2	67.6	1.00	–
Nationals	243	15.08 (1.17)	33.7	–	1.00	–
Norway						
Immigrants	484	15.24 (1.53)	50.1	68.7	.83 (.27)	1.79 (1.03)
Nationals	207	15.09 (1.52)	47.8	–	1.00	3.21 (.83)
Portugal						
Immigrants	426	14.79 (1.62)	62.6	–	.45 (.27)	1.13 (.65)
Nationals	355	14.44 (1.07)	46.3	–	1.00	1.39 (.69)
Sweden						
Immigrants	829	15.11 (1.60)	51.0	81.2	.88 (.25)	1.83 (1.01)
Nationals	214	15.86 (1.60)	51.9	–	1.00	2.79 (1.03)
U.K.						
Immigrants	120	15.18 (1.70)	45.0	95.8	.97 (.15)	2.23 (1.03)
Nationals	120	15.49 (1.57)	50.0	–	1.00	2.35 (.84)
U.S.A.						
Immigrants	472	14.60 (1.33)	60.7	69.6	.76 (.27)	2.25 (1.03)
Nationals	137	14.54 (1.40)	65.0	–	1.00	3.19 (.95)

Tab. 1: Sample Characteristics by Country for Immigrant and National Youth

2.1 Participants

Participants in the study were 7,997 adolescents, including 5,366 immigrant youth and 2,631 national youth (ages 13 to 18; mean age = 15 years and 4 months for both groups). Given the relatively low numbers of members of particular immigrant groups in the population, sampling took place in cities or clusters of cities with relatively high concentrations of particular immigrant groups. Samples of the national groups were mostly from the same cities, neighborhoods and schools as the immigrant adolescents. In no country did we have random samples.

The sample included both first-generation (those who were born in country of origin and arrived after the age of 6; 34.7%) and second-generation (born in receiving country, or arrived before the age of 7; 65.3%) immigrant youth. Adolescents from some groups were predominately from one or the other generation, so that generation and ethnic group could not be included as separate variables in the analyses. For this reason we created a new variable: proportion of life spent in the new country, which for those born in the country of settlement equals one and for foreign born is the number of years they have spent in the receiving country divided by their age.

Countries differed in the proportion of participating males and females. Overall, slightly more girls (52.1%) than boys participated in the study. Adolescents reported on their parents' occupational status, defined as the highest level obtained by either parent: 1 (unskilled), 2 (skilled), 3 (white collar), 4 (professional). In every country parents in the national samples had a significantly higher occupational status than immigrant parents had (overall $t(4618) = 22.08, p < .001$; Cohen's $d = .59$).

2.2 Instruments and Procedure

Data were collected in all countries by the researchers themselves or by research assistants (usually postgraduate students or teachers who were often members of the ethno-cultural group) and who were selected and trained by the researchers in each country. Data collection involved completion of a structured questionnaire. All participants were informed that participation was voluntary, and that responses were anonymous. Most questionnaires were group-administered in classrooms. In other cases adolescents were approached individually, and the questionnaire was filled out individually. In most countries, ethnic language versions of the questionnaire were available, but adolescents generally preferred using the national language version.

The questionnaire assessed a wide range of variables related to acculturation and adaptation. Measures were either developed for the project, or taken directly or with some modification from existing scales. For most scales response options ranged from „strongly disagree“ (1) to „strongly agree“ (5). The psychometric properties of most scales were established in the present study and are reported in Table 2. This table also contains information on the number and source of the items.

Scale	# items	Source	Mean Cronbach α (SD)	
			Immigrants	Nationals
Acculturation attitudes				
Integration	5	ICSEY; Berry et al. (1989)	.48 (.126)	–
Assimilation	5		.58 (.109)	–
Separation	5		.64 (.070)	–
Marginalisation	5		.55 (.107)	–
Cultural Identity				
Ethnic identity	8	Phinney (1992), Phinney/ Devich-Navarro (1997)	.82 (.095)	–
National identity	4		.84 (.053)	.69 (.304)
Acculturation behaviors				
Ethnic language prof.	4	Kwak (1991)	.85 (.068)	–
National language prof.	4	Kwak (1991)	.88 (.056)	–
Language use	4	Kwak (1991)	.71 (.163)	–
Ethnic peer contacts	4	ICSEY	.79 (.056)	.82 (.054)
National peer contacts	4	ICSEY	.78 (.070)	.70 (.102)
Family relationship values				
Family obligations	10	Nguyen/Williams (1989), Georgas (1989), Georgas et al. (1996)	.72 (.069)	.72 (.056)
Adolescents' rights	4		.78 (.112)	.75 (.111)
Perceived Discrimination				
	9	ICSEY	.83 (.039)	–
Psychological adaptation				
Life satisfaction	5	Diener et al. (1985)	.77 (.056)	.81 (.049)
Self-esteem	10	Rosenberg (1965)	.75 (.105)	.83 (.051)
Psychological problems	15	Beiser/Flemming (1986), Kinzie et al. (1982), Kovacs (1980/1981), Mollica et al. (1987), Reynolds/ Richmond (1985), Robinson et al. (1991)	.88 (.037)	.89 (.030)
Sociocultural adaptation				
School adjustment	7	Anderson (1982), Moos (1989), Sam (1994), Samdal (1998), Wold (1995)	.65 (.100)	.68 (.061)
Behavior problems	10	Olweus (1989, 1994), Bendixen/Olweus (1999)	.80 (.077)	.82 (.058)

Tab. 2: Scales Used in the ICSEY Study; Number of Items, Source, and Reliability Based on Adolescent Data from Present Study

Acculturation Attitudes. This scale assessed four acculturation attitudes: assimilation, integration, separation, and marginalisation. The items concern five domains of life: cultural traditions, language, marriage, social activities, and friends. For example, the items in the social activities domain include four questions: „I prefer social activities which involve both [nationals] and [my ethnic group]“ (integration); „I prefer social activities which involve [nationals] only“ (assimilation); „I prefer social activities which involve [members of my own ethnic group] only“ (separation); and „I don't want to attend either [national] or [ethnic] social activities“ (marginalisation).

Cultural Identity. *Ethnic identity* was measured with items assessing ethnic affirmation (e.g. sense of belonging, positive feelings about being group member). A sample item is „I feel that I am part of [ethnic] culture.“ *National identity* was assessed with measures of national affirmation and the importance of one’s national identity. A sample item is: „I am happy that I am [national].“

Language Proficiency and Language Use: The scale for ethnic language proficiency inquired about a person’s abilities to understand, speak, read and write the ethnic language. An example: „How well do you speak [ethnic language]?“ Answers were given on a five-point scale from *not at all* (1) to *very well* (5). Proficiency in the national language was assessed with the same self-report questions, but with respect to the national language. Language use refers to the extent to which adolescents use either their ethnic language or the national language when talking with their parents or their siblings. Their communication practices were measured on a five-point scale running from *not at all* to *all the time*. Higher scores express a relatively more frequent usage of the national language.

Ethnic and National Peer Contact. The two scales assessed the frequency of interaction with peers from ones own ethnic group, or from the national group. An example is: „How often do you spend free time with peers from your own ethnocultural group?“ Participants responded on a scale ranging from *never* (1) to *very often* (5).

Family Relationship Values. This scale consisted of two subscales. Ten items assessed attitudes towards *parental authority* (henceforth *family obligations*; e.g. „Children should obey their parents.“) Four items assessed the extent of acceptance of children’s autonomy, which we refer to as *adolescents’ rights* (e.g. „When a girl reaches the age of 16, it is all right for her to decide whom to date“).

Perceived Discrimination. This was assessed with immigrant youth only. The scale assessed perceived frequency of being treated unfairly or negatively or being teased, threatened, or feeling unaccepted because of one’s ethnicity (e.g. „I have been teased or insulted because of my ethnic background“). Participants responded on a scale ranging from *never* (1) to *very often* (5).

Psychological Adaptation. Psychological adaptation was measured with three scales: life satisfaction, self-esteem, and psychological problems. *Life satisfaction* was measured with a five-item scale which assessed the overall degree of adolescents’ satisfaction with their lives. A sample item is: „I am satisfied with my life.“ The scale has been tested among diverse groups, such as adolescents and college students and has shown good psychometric properties (see Diener et al. 1985). *Self-esteem* was measured using Rosenberg’s (1965) 10-item self-esteem inventory. A sample item is „On the whole I am satisfied with myself.“ The scale for *psychological problems* measured depression, anxiety, and psychosomatic symptoms. A sample item is: „My thoughts are confused.“

Sociocultural Adaptation. Sociocultural adaptation was assessed using scales for school adjustment and behavior problems. A sample item of the scale for *school adjustment* is: „I feel uneasy about going to school in the morning.“ Two sample items of the scale for *behavior problems* are: „Cursed at a teacher.“ and „Purposely destroyed seats in a bus or a movie theatre.“ A 5-point response category ranging from *never* to *several times in the course of a 12-month period* was used.

In the version of the questionnaire for national adolescents no questions were asked with respect to language proficiency and language use, ethnic identity, and perceived discrimination.

As can be seen in Table 2, most scales had satisfactory to good reliability. The subscales for acculturation attitudes had slightly problematic reliabilities. The mean Cronbach alpha scores were aggregated across countries and ethnocultural groups in the case of the immigrants and across countries in case of the nationals.

We examined whether the scales measured the same psychological constructs in all cultural groups in all countries using a procedure described by Van de Vijver and Leung (1997). All scales that we refer to in this paper were unidimensional and we found very strong support for the structural equivalence of the measures (for further information, see Vedder/Van de Vijver 2006).

The questionnaire also sought information about a variety of demographic variables. These included adolescents' age, age of arrival in the country of residence, gender, religious affiliation (with individual responses grouped into four broad categories: Judeo-Christian, Muslim, Eastern, and none), parent's occupational status (as defined above), ethnic composition of neighborhood (five levels ranging from „Almost everyone comes from an ethnic group different from mine“ to „Almost all the people are from my ethnic group“). We constructed a length of residence variable, consisting of three categories: 0–6 years, 6–12 years, and 12–18 years.

3. Results

3.1 *How do Immigrant Youth Acculturate?*

Our bidimensional model of immigrant acculturation suggests four different ways in which immigrant adolescents live in relation to both their culture of origin and their society of settlement. To test the model we used a person approach (Bergman/Magnusson/El-Khoury 2003), rather than using a variable approach. In contrast to a variable approach, which examines statistical relations among variables across individuals, the person approach describes characteristic patterns of variables that distinguish among individuals (ibid.). In the person approach, individuals are grouped into categories on the basis of pattern similarity, such that each category has a particular set of properties that differentiates it from other categories. In this study, cluster analysis was used to identify patterns of acculturation.

Cluster analysis was carried out with all the variables associated with the acculturation process: acculturation attitudes (integration, separation, assimilation, marginalisation), ethnic and national identities, ethnic and national language knowledge, language use (with high scores indicating greater national language use), ethnic and national peer social contacts, and family relationship values (family obligations and adolescents' rights). The analyses were conducted using scores standardized within country and ethnic groups, using the *k*-means method. Because this method is sensitive to decisions as

to the preferred number of clusters and the values for the initial cluster centers, we first conducted several exploratory analyses with 20 per cent of the data selected at random. Based on the fit with the dominant theoretical framework guiding the study and on the interpretability of the resulting clusters, we decided to use four clusters. We then replicated this four cluster solution using all the data. We refer to the resulting clusters as *acculturation profiles*: an *ethnic* profile (including 22.5% of the sample), a *national* profile (18.7%), an *integration* profile (36.4%), and a *diffuse* profile (22.4%). All adolescents for whom we had complete data ($N = 4,334$) fit one of the four profiles.

The *ethnic profile* (shown in Figure 1a), consisted of 975 adolescents who showed a clear orientation toward their own ethnic group, with high ethnic identity, ethnic language proficiency and usage, and ethnic peer contacts. They endorsed the separation attitude and scored low on assimilation, national identity and contacts with the national group. Their support for family relationship values was well above the average. They represent young people who are largely embedded within their own culture and show little involvement with the larger society.

The *national profile* (shown in Figure 1b) included 810 adolescents who showed a strong orientation toward the society in which they were living. As can be seen in the figure, their profile is almost a mirror image of the ethnic profile. These adolescents were high on national identity and on assimilation and very low on ethnic identity. They were proficient in the national language and used it predominantly. Their peer contacts were largely with members of the national group, and they showed low support for family obligations. These adolescents appear to exemplify the idea of assimilation, indicating a lack of retention of their ethnic culture and identity.

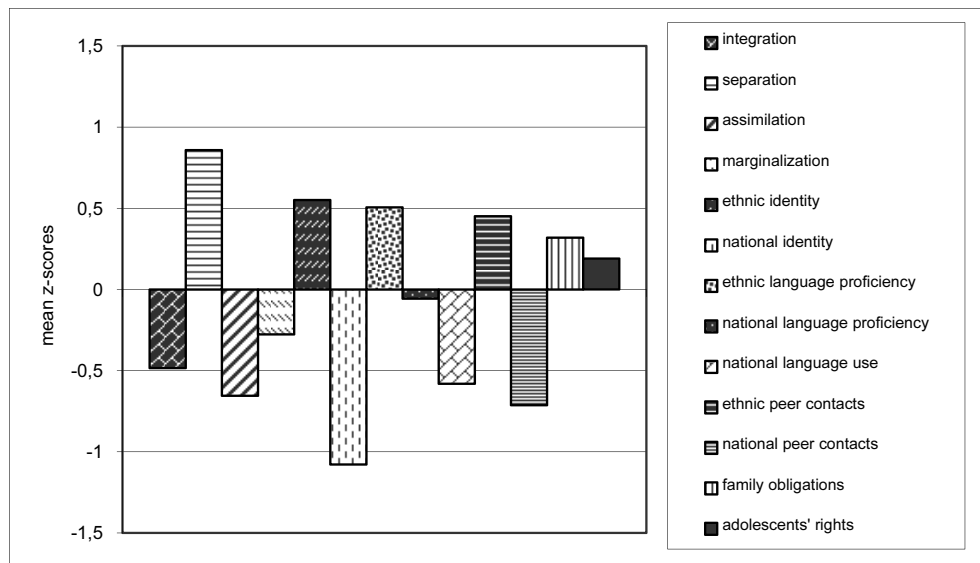


Fig. 1. (a) *Ethnic profile, showing standardised scores on 13 intercultural variables (Reproduced from Figure 4.15, Berry et al. 2006)*

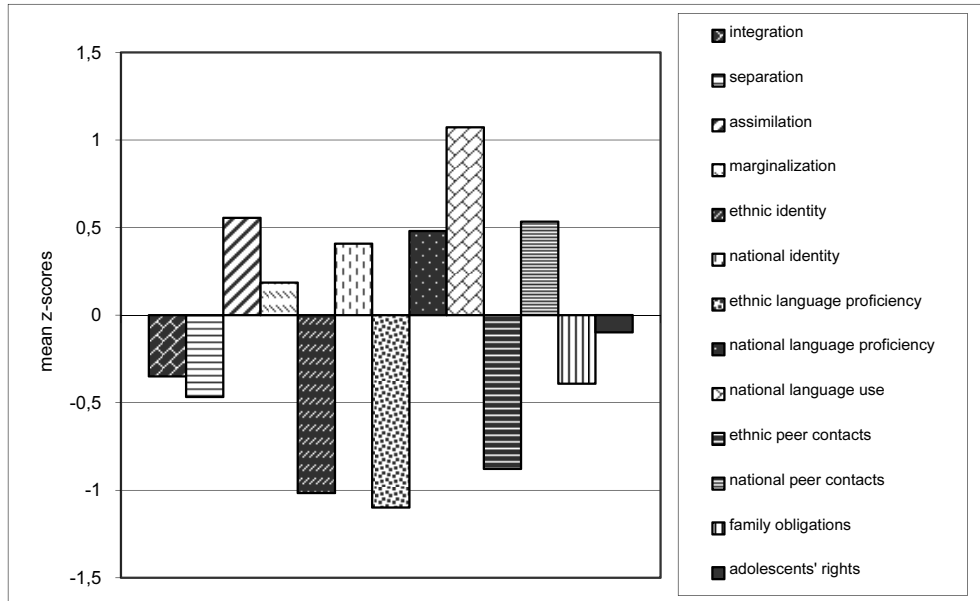


Fig. 1. (b): National profile, showing standardised scores on 13 intercultural variables (Reproduced from Figure 4.16, Berry et al. 2006)

The *integration profile* (see Figure 2a) was the most frequently occurring profile. It consisted of 1,576 adolescents who indicated relatively high involvement in both their ethnic and national cultures. These adolescents were high on both ethnic and national identities. They strongly endorsed integration and gave low endorsement to assimilation, separation, and marginalisation. They reported high national language proficiency and average ethnic language proficiency; their language usage suggested balanced use of both languages. They had peer contacts with both their own group and the national group. They were near the mean on family relationships values. These adolescents appear to be comfortable in both the ethnic and national contexts, in terms of identity, language, peer contacts, and values.

The final profile (shown in Figure 2b), is not as easily interpretable. These 973 youth reported high proficiency in, and usage of, the ethnic language, but also reported low ethnic identity. They had low proficiency in the national language, and they reported somewhat low national identity and national peer contacts. They endorsed three contradictory acculturation attitudes, assimilation, marginalisation, and separation. This inconsistent pattern suggests that these young people are uncertain about their place in society, perhaps wanting to be part of the larger society but lacking the skills and ability to make contacts. This profile appears similar to young people described in the identity formation literature as „diffuse“, characterized by a lack of commitment to a direction or purpose in their lives and often socially isolated (Marcia 1994). Therefore this profile was termed a *diffuse profile*.

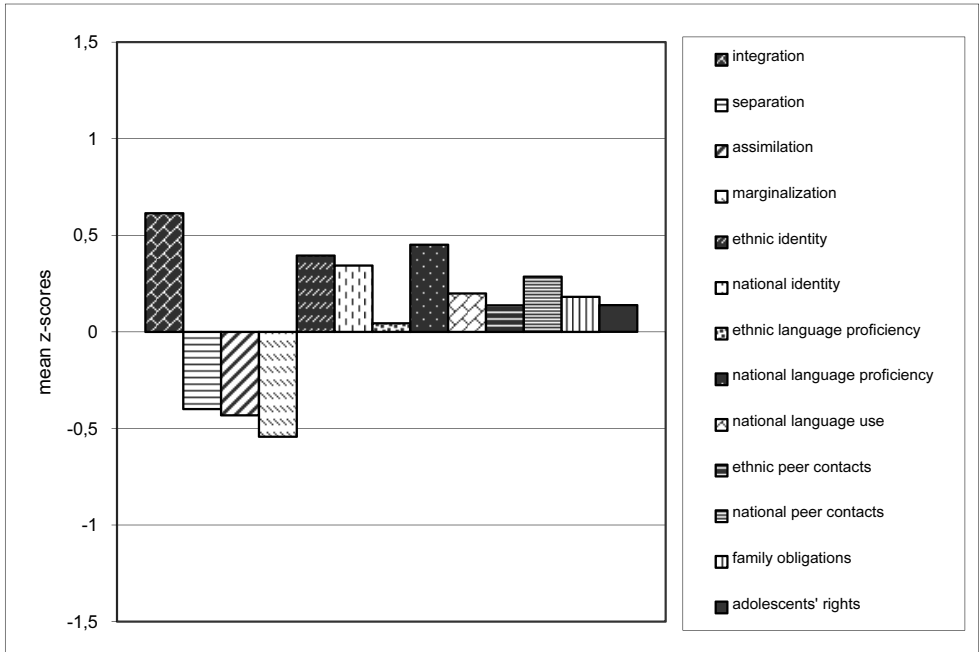


Fig. 2. (a) Integration profile, showing standardised scores on 13 intercultural variables (Reproduced from Figure 4.14, Berry et al. 2006)

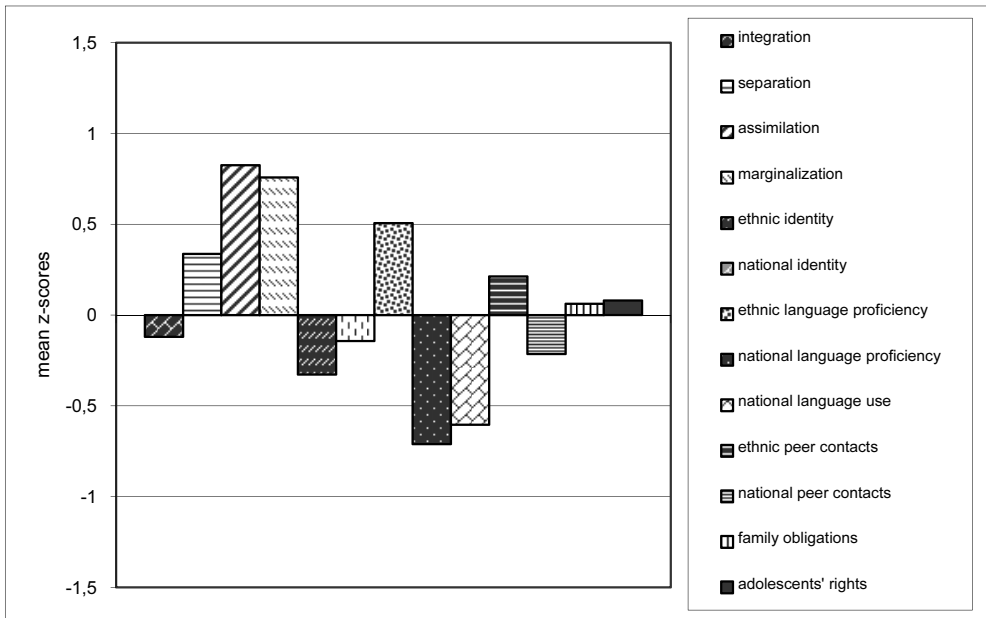


Fig. 2. (b) Diffuse profile, showing standardised scores on 13 intercultural variables (Reproduced from Figure 4.17, Berry et al. 2006)

The profiles were analysed for differences in relation to some individual characteristics. Because we do not have longitudinal data, we used length of residence in the new society as a means of examining differences in profiles over time following immigration. The profiles showed a clear pattern of differences across the three length-of-residence categories, $\chi^2(6, N = 2,855) = 383.56, p < .001$, (see Figure 3a). The integration and national profiles were more frequent among those with longer residence; the proportion of integration and national profiles among those born in the new society or with 12 years or more of residence was more than double that of those with 6 years or less of residence. In contrast, the diffuse profile was dramatically less frequent in those with longer residence; over 45 per cent of those with six years or less residence showed a diffuse profile, while only about 12 per cent of those with the longest residence showed this profile. On the other hand, the ethnic profile was almost equally frequent in all length-of-residence categories. Thus, as the figure shows, among the most recent arrivals, the diffuse profile dominated, while the national profile was very low. For those who lived in the society of settlement from birth or from their early school years on, the integration profile dominated, and the national profile was second in frequency. In spite of these differences, a substantial group of adolescents, 20–25 per cent, showed strong and enduring involvement with their ethnic culture regardless of length of residence.

We expected perceived discrimination to be negatively related to adolescents' involvement in the larger society, that is, to be less frequent in the national and integration profiles (see Figure 3 b). Analysis of variance showed a significant difference among the profiles in perceived discrimination, $F(3, 4314) = 36.76, p < .001, \eta^2 = .03$. Post hoc tests showed that significantly less discrimination was reported by adolescents with

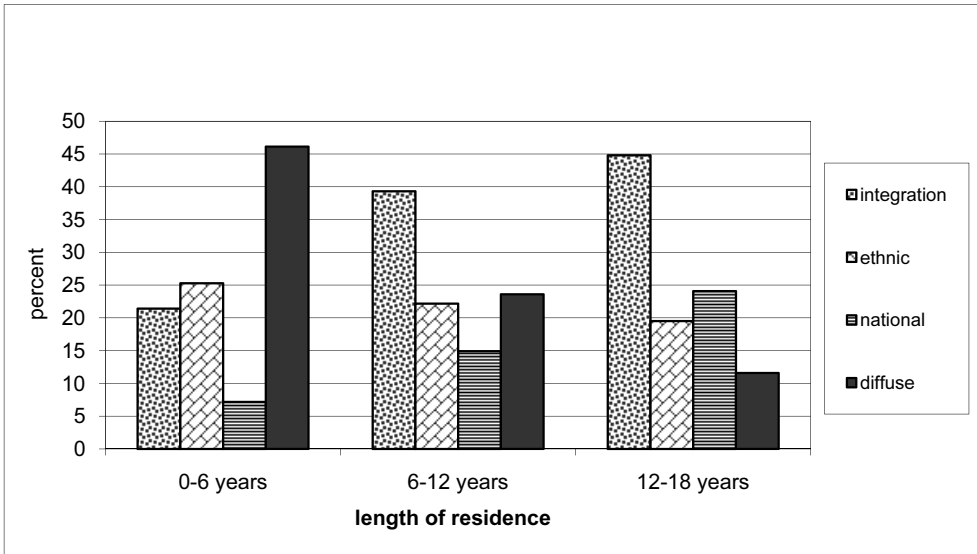


Fig. 3. (a) Acculturation profiles by length of residence (Reproduced from Figure 4.18, Berry et al. 2006)

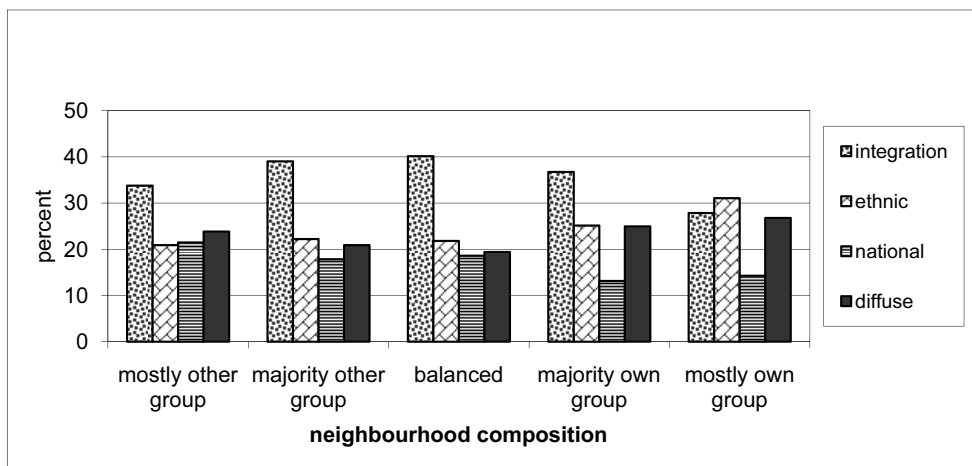


Fig. 3. (b) Acculturation profiles by neighborhood ethnic composition (Reproduced from Figure 4.19, from Berry et al. 2006)

the integration profile (standardised mean = $-.17$) and national profiles (standardised mean = $-.08$) than the other two profiles. Those with the ethnic profile had a mean of $.09$. They were significantly higher in perceived discrimination than those with the integration and national profiles. Adolescents with the diffuse profile reported more perceived discrimination (mean = $.23$) than those in the other three profiles. These results were essentially unchanged when length of residence was included as a covariate.

Acculturation profiles were significantly related to neighborhood ethnic composition, $\chi^2(18, N = 4,190) = 65.79, p < .001$ (see Figure 4a). The integration profile was most strongly represented in all neighborhoods, except in those consisting predominantly of one's group; in the latter neighborhoods, the ethnic profile dominated. Neighborhoods with a larger proportion of residents who were not from one's own group tended to have a higher proportion of national profiles than those with more same-group residents.

We analysed differences in profiles in relation to adolescents' self-report of their religion (see Figure 4b). A chi-square analysis of the four profiles by the four broad categories of religion (Judeo-Christian, Muslim, Eastern, and none) was significant, $(\chi^2(9, N = 3,708) = 347.57, p = .001)$. The integration profile predominated in both the Judeo-Christian and Eastern religion categories, with 40.6% and 41.9%, respectively. Fewer Muslims (32.4%) and non-religious youth (26.6%) were in the integration profile. The differences were more dramatic for the ethnic profile. Among Muslims, the ethnic category predominated, with 39.8 per cent; in contrast, the other three religious groups had between 10 per cent and 19 per cent in the ethnic profile.

The proportion of males and females differed significantly across profiles ($\chi^2(3, N = 4,321) = 45.62, p < .001$), with girls more often showing the integrated profile and boys the diffuse profile. Parental occupational status showed only a modest relationship to the profiles; the national profile was more common among those whose parents had higher status occupations ($\chi^2(12, N = 3,574) = 92.49, p < .001$).

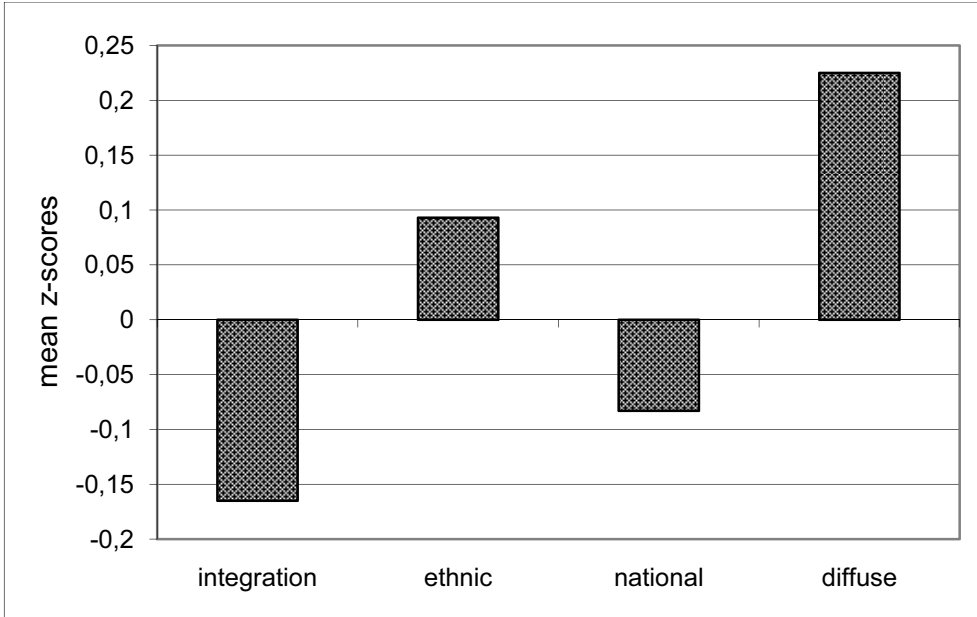


Fig. 4. (a) Perceived discrimination by profile

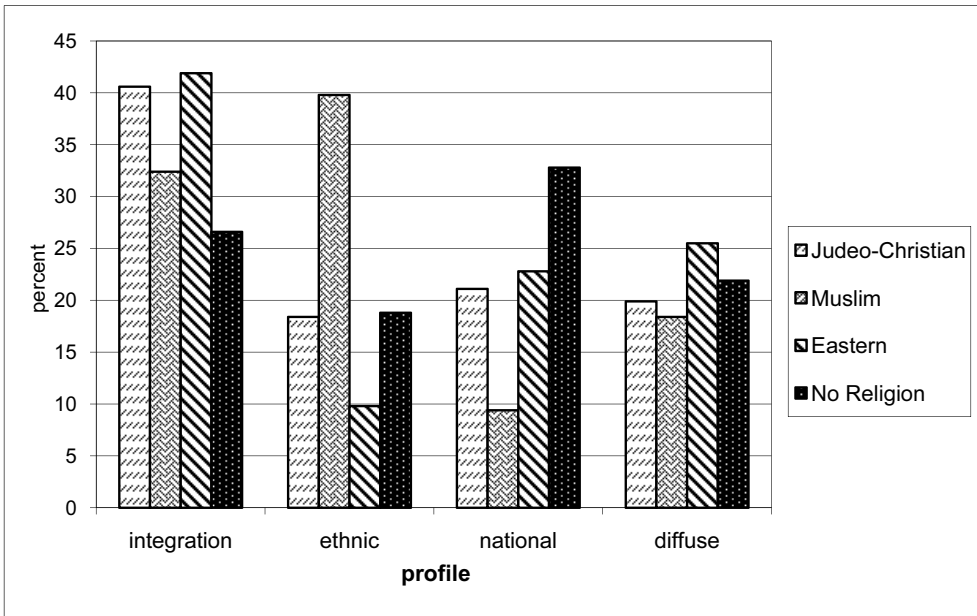


Fig. 4. (b) Religious affiliation by profile

At the country level, the profiles differed depending on whether the society of settlement had been established largely by immigrants („settler societies“ such as Australia, Canada, and the U.S.) or whether immigration was a more recent and less common phenomenon (e.g. European countries). In the settler societies, over 50 per cent of the adolescents showed an integration profile. The integration profile was generally less common in European countries, typically between 30 per cent and 40 per cent. However, the proportion of profiles by country is somewhat misleading, as profile distribution varied widely across immigrant groups within a given country (see Berry et al. 2006 for details).

3.2 *How Well Do Immigrant Youth Adapt?*

We expected to find a distinction between psychological and sociocultural adaptation. We conducted a principal component analysis to see if the five adaptation variables (life satisfaction, self-esteem, psychological problems, school adjustment and behavior problems) could be grouped into two factors. Two factors were indeed found: the first factor included life satisfaction (loading of .79), self-esteem (.84), and psychological problems (–.63), all measuring as expected, *psychological adaptation*. The second factor (*sociocultural adaptation*) included school adjustment (–.68) and behavior problems (–.89). The *psychological adaptation* factor had an eigenvalue of 2.23 and explained 44.51 per cent of the variance, and the *sociocultural adaptation* factor had an eigenvalue of 1.03 and explained 20.51 per cent. Adaptation varied with only one demographic variable: gender. Psychological adaptation was weakly but significantly related to gender, with immigrant boys having a slightly better psychological adaptation score than immigrant girls. Immigrant boys scored lower on sociocultural adaptation compared to immigrant girls. No relationships were found between adaptation scores on the one hand and age, length of residence, neighborhood ethnic density, and parents' level of education on the other hand.

We also examined how well immigrant youth were adapting in comparison to national youth, using a MANOVA with the two adaptation factors as dependent variables. We included immigrant versus national and gender as fixed factors and age as a covariate. The contrast that interested us most, the comparison of national and immigrant youth yielded no significant effect. Overall, national and immigrant youth had similar levels of both psychological and sociocultural adaptation. Among national youth, we again we found the earlier reported effect of gender, with boys having higher scores for psychological adaptation and lower for sociocultural adaptation than girls (Wilks $F(2,7786) = 165.60, p = .000, \eta^2 = .04$).

3.3 *Is How Immigrant Youth Acculturate Related to How Well They Adapt?*

We examined the relationship between how youth acculturate and how well they adapt in two ways. First, we report the levels of the two adaptation scores in relation to the

four acculturation profiles; and second, we present these relationships using structural equation modeling.

Adaptation and Profiles. On the basis of previous research (see Berry 1997; Berry/Sam 1997), we expected the integration profile to have the best, and the diffuse profile the worst, psychological and sociocultural adaptations. As can be seen in Figure 5 this was clearly the case. Immigrant youth in the integration profile have both adaptation scores that are above the grand mean, while those with the diffuse profile are below the grand mean. Results partially supported our expectation that an ethnic profile would contribute positively to psychological adaptation and a national orientation would positively influence sociocultural adaptation. Adolescents with a national profile had relatively poor psychological adaptation, whereas they were not clearly distinct from other profiles with respect to sociocultural adaptation. In contrast, the ethnic profile showed good psychological adaptation but poor sociocultural adaptation.

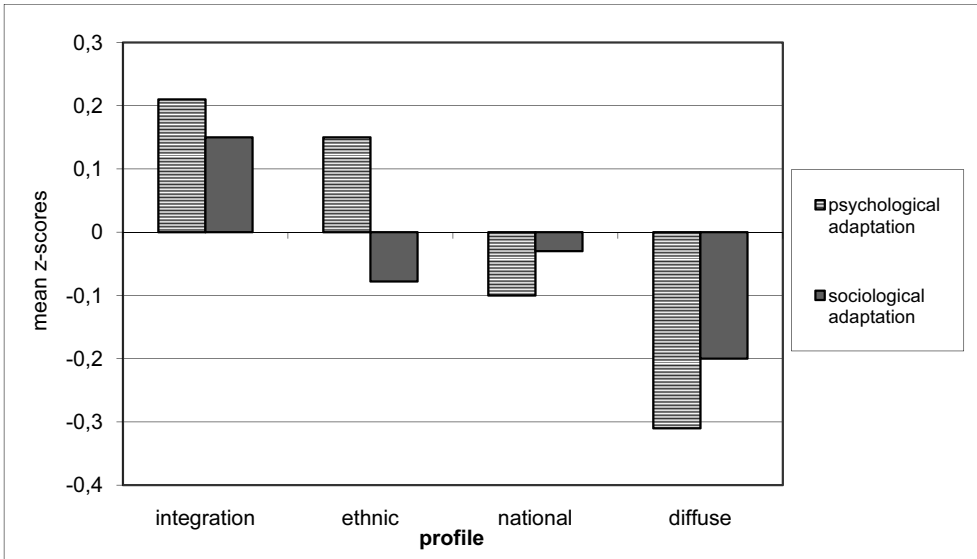


Fig. 5: Psychological and sociocultural adaptation by acculturation profile (Reproduced from Figure 5.6, from Berry et al. 2006).

We also examined relationships between the two forms of adaptation and two other variables. First, perceived discrimination was negatively and significantly ($p < 0.001$) related to both psychological ($r = -.31$) and sociocultural ($r = -.30$) adaptations. Second, we examined the two kinds of adaptation in relation to religion in order to determine whether immigrants whose religions were different from the predominant Judeo-Christian beliefs of the populations of the societies of settlement experienced less positive adaptation. For psychological adaptation, we found the opposite to be the case: Muslims had the highest (standardised) score (+.20), while all the other three groups had slightly neg-

ative scores. A similar tendency was found for sociocultural adaptation: Muslims had the highest (.05) and the non-religious youth the lowest scores (-.10).

Adaptation and Structural Equation Model. The second approach to describing the relationship between how youth acculturate and how well they adapt was to factor analyse all the separate acculturation and adaptation variables that we have used so far, and then use the factor scores in a structural equation model (see Vedder/Van de Vijver/Liebkind 2006 for technical details).

The exploratory factor analyses with the acculturation variables resulted in four factors. The *ethnic orientation* factor refers to various aspects of relationships or identification with an immigrant adolescents' own ethnic culture; higher scores mean a stronger orientation toward one's own group. The *national orientation* factor refers to various aspects of relationships or identification with the national culture; higher scores mean a stronger orientation toward the national society. The *integration* factor combines attitudes toward both the ethnic and the national cultures; higher scores indicate positive attitudes to both cultures (more integration and less marginalisation). The fourth factor involves *ethnic behaviors*; higher factor scores indicate more contacts with ethnic peers and a higher proficiency in the ethnic language, whereas lower scores indicate a stronger orientation toward friends of the national group and a higher proficiency in the national language. These four factors, which combine different *variables*, should not be confused with the four acculturation profiles (*integration, ethnic, national, and diffuse*), which combine different *individuals*. We also employed the two adaptation factors: *psychological and sociocultural adaptation*.

In the model that was tested, these four acculturation factors were assumed to precede sociocultural and psychological adaptation. Perceived discrimination was not included in the acculturation factors, since it was considered to be basic to immigrants' acculturation experiences. Like other researchers (e.g. Sellers/Shelton 2003), we treated perceived discrimination as an independent variable that contributes to the explanation of immigrants' adaptation outcomes. While it is assumed here that perceived discrimination is an antecedent variable, it obviously can also be considered to be an outcome variable. Similarly, while we considered the four intercultural factors to have an impact on the two adaptation variables, the relationship might also be in the opposite direction. To obtain an acceptable fit for the model, we included a latent variable, termed *ethnic contact*, which reflected the strength of orientation toward one's ethnic group and away from the national group.

The empirical model generally provided support for our expectation that a combined involvement in the national and the ethnic cultures is associated with more positive adaptation outcomes than a preference for either the national or the ethnic culture alone. In support of this same hypothesis, we found that integration had a positive impact on both adaptation scores. Contrary to our expectation, we found that national orientation did not have a stronger impact on sociocultural adaptation than ethnic orientation. Ethnic orientation, however, did have an effect on both types of adaptation and, in support of our expectation we found that the effect on psychological adaptation was stronger than the one on sociocultural adaptation. The ethnic behaviour factor did not

have a direct impact on adaptation outcomes, but did have an indirect effect, via ethnic contact. *Ethnic contact* had a significant impact on psychological adaptation, but not on sociocultural adaptation. The results suggest that adolescents' orientation toward their own group is more important for their psychological wellbeing than for their sociocultural adaptation.

Perceived discrimination showed a stronger relationship with the two adaptation outcome variables than any other variable; it was negatively related to psychological adaptation and contributed to poorer sociocultural adaptation. It also had a strong effect on *ethnic contact*, indicating that perceived discrimination increases immigrants' orientation toward their own group.

4. Discussion

This article reports some of the central issues and findings that are covered more fully in a recent book (Berry et al. 2006). Here, we highlighted three of the main concerns facing researchers in the psychology of immigration, acculturation and adaptation. First, *how* do immigrant youth live within and between two cultures? Second, *how well* do immigrant youth deal with their intercultural situation? And, third, are there patterns of relationships between *how* adolescents engage in their intercultural relations and *how well* they adapt? Employing a large sample of immigrant youth settled in 13 societies, as well as a comparison sample of national youth, we found that there is large variability in both acculturation and adaptation, and that there is indeed a substantial relationship between them. These findings permit making some proposals for applications in the domains of public policy and for offering personal assistance (information and guidance) to immigrant youth.

4.1 Ways of Acculturating

In addressing the first issue, how immigrant youth acculturate, we tested the bidimensional model of acculturation that has been proposed in the literature (Berry 1974; 1997; Phinney 1990; Rumbaut/Portes 2001). A cluster analysis using a number of intercultural variables, all with a two-culture structure, revealed four distinct profiles or ways of acculturating that are consistent with the bidimensional model. The largest number of youth (36.4%) was classified in the *integration* profile; they sought to acculturate by being involved with both their heritage culture and the national culture. This bicultural way of living includes various ways of engaging in both cultures: preferences (acculturation attitudes), cultural identities (both ethnic and national), language behaviour (ethnic and national language knowledge and use), social engagements (with both ethnic and national peers), and relationships with parents within their families (including acceptance of both obligations and rights). This high level of bicultural or double-engagement of youth supports many earlier findings with adult immigrants (reviewed by Berry/Sam 1997).

The second largest group (22.5%) were in the *ethnic* profile. They sought to acculturate by being primarily oriented towards their own ethnic group, with limited involvement with the national society. The size of this ethnic profile was surprising for two reasons: first, previous findings with adults showed that this separatist way was not usually accepted as a way of acculturating; and second, there is a common belief that immigrant youth are likely to be much more oriented to the culture of their national peers. Taken together, the integration and ethnic profiles, both of which involve links to one's heritage culture, provide substantial evidence for cultural maintenance during the process of acculturation.

In contrast, the *national* profile was the smallest group (18.7%) among the participants, indicating that assimilation tendencies were rather limited among these youth. The reason for this is not entirely clear. Perhaps in seeking areas with sufficient representation of immigrants, we unavoidably drew more on neighborhoods with fewer members of the national society, thus limiting the possibility of immigrant youth being oriented toward the national society. However, as we have shown, we found a range in neighborhood ethnic composition across our samples, thus limiting this possible interpretation.

Even more surprising than the low frequency of youth with a national orientation was the rather large size of the diffuse profile (22.4%), representing the third largest group, almost equal to the ethnic profile. These young people lack a clear orientation and appear to be marginal and confused; they thus represent a group in which, according to previous research, personal and social problems are likely to appear. Thus there is potential for serious problems in intercultural relations between these immigrant youth and others in their society of settlement. We conclude that our results with immigrant youth resemble those found for adult immigrants with respect to the preference for integration, but diverge from it with respect to the relatively high numbers in the ethnic and diffuse profiles, and low numbers with a national orientation.

These patterns were linked to variations in a number of personal and demographic variables. Perhaps most important is the relationship with the length of residence; the longer youth are in the new culture, the more they are found in the integration profile, and the less in the diffuse profile. Because both psychological and sociocultural adaptation are linked to the integration and diffuse profiles, this difference suggests that with increasing residence, young immigrants will experience more positive outcomes, and avoid the more negative ones.

Of similar interest is the fact that most adolescents in the integration profile and the fewest in the diffuse profile live in ethnically mixed communities. Furthermore, there is evidence that the ethnic profile predominates in more ethnically homogeneous neighbourhoods, while more of those in the national profile are found in neighborhoods that are predominantly of other than their own ethnic background. These results suggest that the local ecology is important in influencing how young immigrants acculturate. In the case of adults, it is possible to argue that they settle in neighbourhoods that best fit their acculturation preferences, but this argument is not plausible for youth who do not usually determine the neighborhood of residence of the family.

We found that religious preference was related to youth acculturation in the 13 broadly Judeo-Christian societies of settlement. Integration predominated for the Judeo-Christian immigrant youth; however, this was also the case for those with Eastern religions. This may be due to the long-standing presence of western colonial influence in the societies where many of these immigrants originated (India, Pakistan, Vietnam). In the ethnic profile, Muslims had much the largest presence, with others much lower. In sharp contrast, Muslims were minimally present in the national profile. These differences may be due to the large presence in European samples of Turks, most of whom arrived as guest workers, and who were not expected to establish links with the national society.

4.2 *Adaptation of Immigrant Youth*

With respect to our second main issue, concerning how well immigrant youth adapt, we found two distinct forms of adaptation, similar to those found for adult immigrants and sojourners by Ward (1996). This was the case, even though somewhat different variables were used to define psychological and sociocultural adaptation in our study than have been used with adults. This suggests that the basic distinction between psychological and sociocultural adaptation is a robust one that can be operationalised using different domains of life, depending on the samples being studied.

Adaptation varied according to gender; boys had slightly better psychological adaptation than girls, but had poorer sociocultural adaptation. These findings support earlier ones that females may be more at psychological risk for acculturation problems than males (Beiser et al. 1988; Carballo 1994). In addition, studies have shown that women exhibit more symptoms of psychological distress in terms of depression and anxiety while men are more frequently diagnosed with behavioral and personality disorders; these gender differences have been observed across cultures (Tanaka-Matsumi/Draguns 1997).

Recent research comparing adaptation among immigrant and national youth (see Garcia Coll 2005; Hayes-Bautista 2004, Nguyen 2006) has identified what has been termed the *immigrant paradox*, broadly defined as the counterintuitive finding that immigrants adapt just as well or better than their national peers despite their poorer socioeconomic conditions. We found that immigrant youth are generally doing as well as their national peers, thus providing some support for the paradox. However, detailed analyses (see Berry et al. 2006) show considerable variation across countries and immigrant groups, providing limited support for such a paradox.

4.3 *Acculturation and Adaptation*

Our third, and central, issue was the relationship between how immigrant youth acculturate and how well they adapt. In addressing this issue, we used two different statistical ap-

proaches: we examined both forms of adaptation for youth with each of the four acculturation profiles, and we carried out a structural equation analysis. Both approaches provided a rather clear pattern of relationships: being involved in both cultures (integration) served to promote better psychological and sociocultural adaptation, while being involved in neither culture or being confused about one's situation (diffuse) undermined both forms of adaptation. This conclusion conforms to generalizations made previously, based on reviews of the research with adult immigrants (e.g. Berry 1997; Berry/Sam 1997).

In between these two strongly contrasting ways to acculturate are two alternative ways, which we have termed ethnic and national. The two methods of analyzing the data are consistent in showing that ethnic involvement promotes psychological wellbeing. However, for sociocultural adaptation, belonging to the ethnic profile is associated with poorer sociocultural adaptation, while in the structural equation model an ethnic orientation promotes sociocultural adaptation. Overall, the outcomes of the two approaches to the question of how acculturation and adaptation are related lead to similar conclusions: there is a positive role for integration as well as relatively beneficial consequences of a strong orientation toward one's own ethnocultural group when compared to a preference for an orientation toward the national society.

With respect to national involvement, being in the national profile is associated with moderately poorer psychological and sociocultural adaptation; however, in the structural equation model, national involvement promotes both forms of adaptation. These seemingly different outcomes using the two approaches may be confusing; it is necessary to keep in mind that they are different in important respects. Findings with respect to a profile always include only a subsample of the adolescents (those that are characterised by the particular profile), while the structural equation model included all participants, so that the reported relationships are characteristic of the whole sample of immigrant youth. Given this difference it is not surprising that not all findings are identical. Moreover, structural equation modelling yields information about the relationship between any two variables taking all other variables in the model into account. The finding about the contribution of immigrant youth's orientation toward the national group on their sociocultural adaptation has to be seen in combination with the contribution of their ethnic orientation. Together the findings basically support the notion that a combination of a strong ethnic and a strong national orientation is conducive to immigrant youth's positive adaptation.

4.4 *The Role of Discrimination*

In the social psychology of intergroup attitudes, there is a phenomenon of *reciprocity* in which mutual likes or dislikes are reciprocated (Kalin/Berry 1996). Our finding of a link between perceived discrimination and acculturation profiles provides further evidence for this reciprocity. When there is little perception of discrimination, young immigrants are most likely to be found in the integration profile, and to a lesser extent in the national

profile; however, when there is more perceived discrimination, they are likely to be in the diffuse profile, or to a lesser extent in the ethnic profile. We conclude that when individuals experience discrimination, they are likely to reject close involvement with the national society and be more oriented to their own group (ethnic) or be confused or ambivalent (diffuse) about their involvement. However, when not discriminated against, they approach the national society with the same degree of respect that has been accorded to them.

In the structural equation model, we found that the strongest relationships are for the links between discrimination and poor adaptation. Taking these two sets of findings together, we may conclude that while discrimination affects profile membership, discrimination may also influence adaptation indirectly through membership in the integration versus the diffuse profile. And in the structural equation model, we have seen that discrimination influences adaptation directly. These results provide a coherent picture, in which how youth acculturate and how well they adapt, are part of a triangular network that includes the experience of discrimination. While the cluster analysis cannot provide evidence regarding which comes first (profile membership or discrimination), the structural equation model implicates the prior role of discrimination in this network of relationships.

4.5 *Implications*

Applied psychology has branched out in recent years to incorporate many areas of human behavior that were not earlier included; the study of immigration and of immigrants is one of these newer domains. We believe that studies such as this one can contribute to the overall quality of life in immigrant-receiving societies, for both the immigrants and the settled populations. While studies of adult immigrants have increased substantially, perhaps because of their economic importance in relation to employment, productivity and leadership issues, the study of immigrant youth has lagged behind.

Given the broad international sweep of our study and the coherence of many of the results across immigrant groups and receiving societies, we believe that results of this study have some important implications for both public and private areas of applied psychology. What do our results suggest for governments and their agencies (such as immigration and settlement services) and institutions (such as schools and health care services), and for individuals who are navigating their way through the complex process of immigration, acculturation and adaptation? Our answer depends on the information and policy needs of each of these domains.

For governments in societies that are receiving immigrants, our findings suggest that there should be support and encouragement for immigrants to pursue the integration path, since both psychological and sociocultural adaptation are more positive among those who orient themselves in this way. Integration involves acceptance of two kinds of attitudes or orientations, among both the immigrant groups and the larger society. First, cultural maintenance should be desired by the immigrant community, and permit-

ted (even encouraged) by the society as a whole. Second, participation and inclusion in the life of the larger society should be sought by the immigrants, and permitted and supported by the larger society. Given these features, integration requires a number of initiatives. First, governments should consider providing support for immigrant and ethnocultural community organisations so that cultural loss is limited or prevented, their ethnic identity is promoted, and their way of life is allowed to be maintained and to thrive. Second, governments should seek to develop policies and programs to encourage the participation of immigrants in the daily life of the national society, so that they do not remain isolated in their own communities, or alienated from the larger society. And third, governments should develop policies and programs for the general population to encourage their acceptance of the cultural diversity and the participation of diverse peoples in the life of the larger society. Public education about the value of diversity, and anti-discrimination and equity laws are appropriate vehicles for these initiatives.

The integration path appears to be generally the most beneficial. However, other ways of acculturating, particularly the ethnic or separation orientation, can be beneficial in some cases. The ethnic orientation contributes to both types of adaptation, but to a lesser extent than integration. This implies that a policy allowing immigrants to maintain separation if they wish to, for example by allowing immigrants to settle within their own ethnic communities, is preferable to a policy that would push immigrants to assimilate, for example by denying ethnic cultural and language rights, or by promoting scattered settlement over wide areas of a country. Clearly, a policy of exclusion, leading to the marginalisation of youth, has nothing to recommend it as a public policy.

The legislation and policies installed and formulated by the governments eventually are implemented by a variety of institutions. Public institutions, such as schools and health care, tend to reflect the national policies that are promoted by the dominant group. For example, when the assimilation path is pursued, schools tend to reflect only the values and knowledge of the dominant society. If the integration path is adopted as public policy, institutional change is required to reflect the joint goals of cultural diversity and inclusion. In schooling, the multicultural education movement underway in many societies has brought about curriculum change so that all peoples now living in the society can find themselves represented in the classroom, without stereotyping or derogation, and with adequate portrayal of their way of life.

For immigrant youth and their families, our results have clear implications for the promotion of successful adaptation following migration. In keeping with the recommendations for governments and institutions, the core message for individuals is to seek ways to follow the integrative path as much as possible. However, this general conclusion may need to be qualified in differing contexts. For example, in more public areas of life (such as in school, and in the general community), a form of integration that approaches assimilation may allow a better fit with the larger society and its institutions, especially when attitudes in the larger society are intolerant of the maintenance of heritage cultural practices in public. Alternatively, in more private contexts, such as family and ethnocultural communities, a form of integration that approaches the separation orientation may allow for a better fit with co-ethnics in daily interactions. These variations

in the way of acculturating require some degree of flexibility and the ability to mix and match strategies. In our conceptualisation of integration, such blending and merging are possible ways of obtaining the best of both worlds, especially when there are two or more worlds to be enjoyed and mastered.

The results also provide information about discrimination and its negative effects on personal well-being. If public policy and institutional change work toward the acceptance of diversity and equality, as we propose above, then discrimination might decrease in the long term. However, discrimination is unlikely to disappear by itself, and individuals need to be aware of its negative effects. Adolescents who are confident in their own ethnicity and proud of their ethnic group may be better able to deal constructively with discrimination, for example, by regarding it as the problem of the perpetrator or by taking proactive steps to combat it.

For those who are counseling immigrant youth undergoing acculturation, our findings may help them to better understand the processes and problems that these youth are experiencing. Teachers, therapists, and parents may all profit from knowing that the integrative way of acculturating is likely to lead these young people to more satisfactory and successful transitions to adulthood in their culturally diverse societies.

5. Author Note

The findings reported in this paper come from the International Comparative Study of Ethnocultural Youth (ICSEY), carried out in thirteen countries. Members of the project group are (in alphabetical order of countries) C. Leung, R. Rooney, and D. Sang (Australia); J.W. Berry and K. Kwak (Canada); K. Liebkind (Finland); C. Sabatier (France); P. Schmitz (Germany); G. Horenczyk (Israel); P. Vedder and F. van de Vijver (the Netherlands); C. Ward (New Zealand); D.L. Sam (Norway); F. Neto (Portugal); E. Virta and C. Westin (Sweden); L. Robinson (the United Kingdom); and J.S. Phinney (the United States).

An account of the ICSEY study can be found in: Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. (Eds.) (2006): *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Other papers based on the project are listed on the project website <http://www.ceifo.su.se/icsey/icsey.html>

References

- Anderson, C. (1982): The search for school climate: A review of the research. In: *Review of Educational Research* 53, pp. 368–420.
- Aronowitz, M. (1984): The social and emotional adjustment of immigrant children. A review of literature. In: *International Migration Review* 18, pp. 237–257.
- Baubock, R./Heller, A./Zolberg, A. (Eds.) (1996): *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration*. Aldershot: Avebury.

- Beiser, M./Flemming, J.A.E. (1986): Measuring psychiatric disorder among Southeast Asian refugees. In: *Psychological Medicine* 16, pp. 627–639.
- Beiser, M./Wood, M./Barwick, C./Berry, J. W./deCosta, G./Milne, W./Fantino, A.M./Ganesan, S./Lee, C./Tousignant, M./Naidoo, J./Prince, R./Vela, E. (1988): After the door has been opened: Mental health issues affecting immigrants and refugees in Canada. Ottawa: Ministries of Multiculturalism and Citizenship, and Health and Welfare.
- Bendixen, M./Olweus, D. (1999): Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: Psychometric properties and substantive findings. In: *Criminal Behaviour and Mental Health* 9, pp. 323–354.
- Bergman, L./Magnusson, D./El-Khoury, B. (2003): Studying individual development in an inter-individual context: A person-oriented approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berry, J.W. (1974): Psychological aspects of cultural pluralism. In: *Culture Learning* 2, pp. 17–22.
- Berry, J.W. (1980): Acculturation as varieties of adaptation. In: Padilla, A. (Ed.): *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder: Westview, pp. 9–25.
- Berry, J.W. (1997): Immigration, acculturation and adaptation. In: *Applied Psychology* 46, pp. 5–68.
- Berry, J.W. (2001): A psychology of immigration. In: *Journal of Social Issues* 57, pp. 611–627.
- Berry, J.W. (2003): Conceptual approaches to acculturation. In: Chun, K./Balls-Organista, P./Marin, G. (Eds.): *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research*. Washington, DC: APA Press, pp.17–37.
- Berry, J.W./Kim, U./Power, S./Young, M./Bujaki, M. (1989): Acculturation attitudes in plural societies. In: *Applied Psychology: An International Review* 38, pp. 185–206.
- Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. (Eds.) (2006): *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, J.W./Sam, D.L. (1997): Acculturation and adaptation. In Berry, J.W./Segall, M.H./Kagitcibasi, C. (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology, vol. 3: Social behaviour and applications*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 291–326.
- Carballo, M. (1994): Scientific consultation on the social and health impact of migration: priorities for research. Final report. Geneva: International Organization for Migration.
- Diener, E./Emmons, R.A./Larsen, R.J./Griffin, A. (1985): The satisfaction with life scale. In: *Journal of Personality Assessment* 49, pp. 71–75.
- Fuligni, A. (2001): A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. In: *Harvard Educational Review* 71, pp. 566–578.
- Galster, G.C./Metzger, K./Waite, R. (1999): Neighborhood opportunity and immigrants' socio-economic advancement. In: *Journal of Housing Research* 10, pp. 95–127.
- Garcia Coll, C. (2005): The immigrant paradox: Critical factors in Cambodian students' success. Paper presented at the 2005 Biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Atlanta, Georgia. April 7–10, 2005.
- Georgas, J. (1989): Changing family values in Greece: From collectivist to individualism. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 20, pp. 80–91.
- Georgas, J./Berry, J.W./Shaw, A./Christakopoulou, S./Mylonas, S. (1996): Acculturation of Greek family values. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 27, pp. 329–338.
- Ghuman, P. (2003): *Double loyalties: South Asian adolescents in the west*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gordon, M. (1964): *Assimilation in American life*. New York: Oxford.
- Hayes-Bautista, D. (2004): *La Nueva California: Latinos in the Golden State*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Howard, R. (1998): Being Canadian: Citizenship in Canada. *Citizenship Studies* 2, pp. 133–152.
- Kalin, R./Berry, J.W. (1996): Interethnic attitudes in Canada: Ethnocentrism, consensual hierarchy and reciprocity. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 28, pp. 253–261.

- Kinzie, J.D./Manson, S.M./Vinh, D.T./Tolan, N.T./Anh, B./Pho, T.N. (1982): Development and validation of a Vietnamese-language depression rating scale. In: *American Journal of Psychiatry* 139, pp. 1276–1281.
- Kovacs, M. (1980, 1981): Rating scales to assess depression in school-aged children. In: *Acta Paedopsychiatri* 46, pp. 305–315.
- Kwak, K. (1991): Second language learning in a multicultural society: A comparison between the learning of a dominant language and a heritage language. PhD thesis Queen's University, Kingston, ON, Canada.
- Kymlicka, W. (1995): *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Liebkind, K./Jasinskaja-Lahti, I. (2000): The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology* 10, pp. 1–16.
- Marcia, J. (1994): The empirical study of ego identity. In: Bosma, H./Graafsma, T.L.G./Grotevant, H./de Levita, D. (Eds.): *Identity and development: An interdisciplinary approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 67–80.
- Mollica, R./Wyshak, G./DeMarneffe, D./Khuon, F./Lavelle, J. (1987): Indochinese versions of the Hopkins Symptom Checklist-25: A screening instrument for the psychiatric care of refugees. In: *American Journal of Psychiatry* 144, pp. 497–500.
- Moos, R. (1989): *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Myles, J./Huo, F. (2003): Neighbourhood attainment and residential segregation among Toronto's visible minorities; <http://www.statcan.ca/english/research/11F0019MIE/11F0019MIE2003206.pdf> [accessed Dec 12, 2005]
- Neto, F. (2001): Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. In: *Journal of Youth and Adolescence* 30, pp. 53–67.
- Nguyen, H.H. (2006): Acculturation in the United States. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.): *Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, N./Williams, H. (1989): Transition from East to West: Vietnamese adolescents and their parents. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 28, pp. 505–515.
- Noh, S./Beiser, M./Kaspar, V./Hou, F./Rummen, J. (1999): Perceived racial discrimination, depression and coping. In: *Journal of Health and Social Behavior* 40, pp. 193–207.
- Olweus, D. (1989): Prevalence and incidence in the study of antisocial behaviour: Definition and measurement. In: Klein, M.W. (Ed.): *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 187–201.
- Olweus, D. (1994): *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Oppedal, B./Røysamb, E./Sam, D.L. (2004): The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. In: *International Journal of Behavioral Development* 28, pp. 481–494.
- Phinney, J. (1990): Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. In: *Psychological Bulletin* 108, pp. 499–514.
- Phinney, J. (1992): The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. In: *Journal of Adolescent Research* 7, H. 2, pp. 156–176.
- Phinney, J. (2003): Ethnic identity and acculturation. In: Chun, K./Organista, P./Marin, G. (Eds.): *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 63–81.
- Phinney, J./Devich-Navarro, M. (1997): Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. In: *Journal of Research on Adolescence* 7, pp. 3–32.
- Reynolds, C.R./Richmond, B.O. (1985): *Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

- Robinson, J.P./Shaver, P.R./Wrightsman, L.S. (Eds.) (1991): Measures of personality and social psychological attitudes. Vol. 1. San Diego, CA: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1965): Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rumbaut, R./Portes, A. (Eds.) (2001): Ethnicities: Children of immigrants in America. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sam, D.L. (1994): School adaptation of young Vietnamese refugees in Norway. In: Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relations 24, pp. 219–242.
- Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.) (2006): Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samdal, O. (1998): The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviour and subjective well-being. PhD Dissertation, Bergen: University of Bergen.
- Sellers, R./Shelton, J. (2003): The role of racial identity in perceived racial discrimination. In: Journal of Personality and Social Psychology 84, pp. 1079–1092.
- Tanaka-Matsumi, J./Draguns, J. (1997): Culture and psychopathology. In: Berry, J.W./Segall, M.H./Kagitcibasi, C. (Eds.): Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 3: Social behaviors and applications. Boston, MA: Allyn & Bacon, pp. 413–448.
- United Nations Population Division (2002): World Immigration Report. New York: UNPD.
- Van de Vijver, F.J.R./Leung, K. (1997): Methods and data analysis for cross-cultural research. Newbury Park, CA: Sage.
- Vedder, P./van de Vijver, F.J.R. (2006): Methodological aspects: Studying adolescents in thirteen countries. In Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. (Eds.): Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 7–69.
- Vedder, P./Van de Vijver, F.J.R./Liebkind, K. (2006): Predicting immigrant youths' adaptation across countries and ethnocultural groups. In: Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. (Eds.): Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 143–165.
- Ward, C. (1996): Acculturation. In: Landis, D./Bhagat, R. (Eds.): Handbook of intercultural training. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 124–147.
- Ward, C./Bochner, S./Furnham, A. (2001): The psychology of culture shock. Hove: Routledge.
- Wold, B. (1995): Health behaviour in school-aged children: A WHO cross-national survey (HSCB). Resource package of questions, 1993–94. Bergen: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

Anschrift der Autoren

Prof. John W. Berry, PhD, Queen's University, 154 Albert St., Kingston, Ontario, K7L 3N6, Canada
E-Mail: berryj@kos.net

Prof. Jean S. Phinney, California State University, Los Angeles, California, USA
E-Mail: jphinne@calstatela.edu

Prof. David L. Sam, Faculty of Psychology, Christiesgt. 12, University of Bergen, Bergen, Norway
E-Mail: david.sam@psysp.uib.no

Prof. Dr. Paul Vedder, University of Leiden/Department Education and Child Studies, Wassenaarseweg 52, 2300 RB Leiden, The Netherlands
E-Mail: vedder@fsw.leidenuniv.nl

Gabriel Horenczyk

Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students in Israel

1. Introduction

During the last decades, numerous studies within the various branches of psychology, sociology, and education have focused on factors that may contribute to the adaptation of immigrants and members of minority groups. In the areas of social and cross-cultural psychology, Ward (1996; Ward/Kennedy 1993) proposed a useful distinction between psychological and socio-cultural adaptation. Broadly speaking, psychological adaptation refers to emotional well-being and a sense of satisfaction, while socio-cultural adaptation is concerned with the acquisition of the culturally appropriate skills needed to negotiate or fit into a specific social or cultural milieu.

For most children and adolescents, the major setting for socio-cultural adaptation is that of the school, and school adjustment is undoubtedly their central acculturative task. Newcomers tend to see schools as major entry gates to the new society (Gibson 1991). In addition, the school setting generally introduces the immigrant to the norms, values, and expectations of the host society (Vedder/Horenczyk 2006). The school is also the main arena of intergroup contact – a space for mutual acquaintance, for establishment of friendships, but also quite often for intergroup friction (Horenczyk/Tatar 1998). The prominence of school in the lives of immigrant youngsters calls thus for an examination of the factors promoting school adaptation and those hindering it. Our study will focus primarily on two of these factors: language skills (in both majority and ethnic languages) and cultural identity (national and ethnic).

Skills in the new majority language are relevant to the performance of daily tasks and are important in creating and maintaining interpersonal relationships across cultures. Majority language fluency has been found to be positively related to socio-cultural adjustment (see: Masgoret/Ward 2006). Minority language is also likely to serve valuable communicational and educational functions; good ethnic language proficiency, for example, may allow parents or siblings to better support a child's school learning (Extra/Yağmur 2006). Minority language maintenance can also contribute to the student's social adjustment via its effect on his or her ethnic identity. Therefore, it seems important to optimally capitalize on the cognitive, linguistic and emotional resources that come with the students' proficiency in their first or ethnic language (Vedder/Horenczyk/Liebkind 2006).

Cultural identity refers to an individual's sense of self in terms of membership in a cultural group (Horenczyk 2008; Liebkind 2001). The term is used in a rather generic way to include the two group identities relevant to the immigrant individual – namely the „former“ identity, often transformed into an „ethnic“ identity, and the new „natio-

nal“ identity. The relationship between the two cultural identities among immigrants has been debated for decades, and the uni-dimensional view according to which the two identities are necessarily negatively correlated has been largely replaced by a bi-dimensional model suggesting that they are conceptually independent and may be positively or negatively correlated or uncorrelated (Phinney/Ong 2007). Numerous studies have examined the separate and joint contribution of the two cultural identities to psychological and socio-cultural adjustment among immigrants (for a review, see: Liebkind 2006).

Another acculturative factor that has been found to play an important role in the adaptation of immigrant students is the level of discrimination toward them and toward their ethnic group (see, for example, Liebkind/Jasinskaja Lahti/Solheim 2004). Research has shown that perceptions of discrimination vary across acculturating groups and individuals, and that they are related to positive ethnic – and negative national – identity (Ward/Leong 2006). Perceived discrimination has been associated with a variety of negative outcomes, such as low self-esteem, increased stress, and antisocial behavior (Ward/Bochner/Furnham 2001).

Our investigation is grounded in a contextual approach to immigrant acculturation and adaptation (Phinney et al. 2001). This perspective places emphasis on the systematic analysis of the contextual factors affecting the adjustment of immigrants and members of minority groups, and moderating the effects of various types of predictors on psychological and socio-cultural adaptation. These contextual factors are assumed to be perceived, experienced, and interpreted differently by distinct acculturating subgroups within the larger society. One major contextual factor likely to be relevant to the acculturation and adaptation of young immigrants is the acculturative policy implemented in a society in general, and in its educational system in particular (Bourhis/Dayan 2004; Bourhis et al. 1997). In this study, we wish to apply the contextual approach to the examination of a specific acculturative context, that of the Israeli society and its educational system, and to explore commonalities and differences among two distinct immigrant sub-groups – newcomers from the former Soviet Union and from Ethiopia – in their language and identity patterns and in the relationship between these factors and school adjustment.

The Israeli assimilationist policies toward its Jewish immigrants have been widely documented (e.g., Horowitz/Leshem 1998). This is explicit in the very name given to the Ministry in charge of immigration („Ministry of Immigration Absorption“). However, assimilationist pressures and rhetoric are gradually weakening and giving way to more multiculturalist norms and policies. This process of „pluralization“ seems, however, to be much slower and complex within the educational system. Horenczyk and Tatar (2002) found that Israeli teachers endorsed pluralistic attitudes when referring to the integration of FSU immigrants into the general society, but assimilationist attitudes were more predominant when related to the approach toward immigrants in educational contexts. The teachers seem to view education as the primary means for transforming the immigrant into an „Israeli“, and they see the school as the most appropriate setting for attaining this goal. In a study conducted among Israeli educational counselors, Tatar (1998) classified three quarters of his respondents as „assimilationist“ and the remaining one-quarter as

„cultural pluralist“. Eisikovitz (2008) has documented the clash between the national-building orientation of the Israeli teacher and the largely transnational attitude of the immigrant student.

Horowitz (1999) argued that the educational policies toward immigrants from the former Soviet Union are guided, although not explicitly, by the principle that “new immigrants should be absorbed according to the assimilationist model, on one hand, and the ethnic additive model, on the other” (p. 35). In other words, education should strive to “absorb” the new immigrants into the mainstream of Israeli society, while allowing for the expression of traditions brought with them from their countries of origin. This ideological position clearly departs from the previous pure assimilationist approach by incorporating elements of cultural recognition into the educational discourse.

In this study we seek to show how this acculturative context is differentially reflected in the patterns of language and cultural identity – and in the prediction of socio-cultural adjustment – among newcomers from the former Soviet Union and from Ethiopia. The two immigrant groups are markedly different in terms of size and acculturation patterns. Immigrants who arrived from the former Soviet Union (FSU) since 1989 constitute approximately 15% of the Israeli population. The acculturative orientation of this group is a hotly debated issue, both in the academic and public spheres. It has been suggested (Horowitz/Leshem 1998) that this group is neither assimilating into the host society nor distancing itself from it. Rather, these newcomers seem to fit an „integration“ model (Berry 1990): They are engaged in the creation of a new community within a changing Israeli society, strengthening its pluralization processes.

Almost the entire Jewish Ethiopian population emigrated to Israel in two waves: „Operation Moses“ (1984–5) and „Operation Solomon“ (1991). Relative to the total Israeli population, the Ethiopian newcomers and their offspring constitute a small immigrant group: less than 75,000 people, they make up 5% of the total number of immigrants who settled in the country during the 1980s and 1990s. Ethiopian immigrants, however, exhibit unique patterns of acculturation due to their traumatic geographical and cultural transition as well as to their distinctive characteristics (Horenczyk/Ben-Shalom 2006).

The current study examines questions of language, identity, and adaptation within a specific educational acculturative context – the Israeli school setting – seen as combining assimilationist and pluralistic features. It addresses the following questions:

- What are the commonalities and differences among the two immigrant groups in their patterns of language skills (proficiency and use in both their majority and ethnic languages) and cultural identities (ethnic and national)?
- How do language skills and cultural identities predict socio-cultural adjustment (in terms of school adaptation and behavioral problems) among students from these two immigrants groups? It is expected that the minor pluralistic features of the Israeli acculturative context will provide some adaptational value to ethnic identity and language skills, but that within the predominantly assimilative context characterizing Israeli society and its educational system, national identity and language skills will emerge as strong predictors of adaptation.

To what extent does discrimination (as perceived by the immigrant student) contribute to the prediction of socio-cultural adjustment, beyond the contribution of the cultural identities? We propose that the negative effects of perceived discrimination on adaptation can not be attributed solely to the relationship between perceived discrimination and the cultural identities, and we thus expect a unique contribution of perceived discrimination to the prediction of immigrant adaptation.

2. Method

2.1 Respondents

This study is based on the Israeli data collected within the framework of the ICSEY international project¹. The Israeli sample consisted of 327 adolescents between the ages of 14 and 20 (median age: 16 years); 40% of them boys and 60% girls. Respondents were sampled from two immigrant groups: 65% (N = 215) were newcomers from the Former Soviet Union and 35% (N = 112) were immigrants from Ethiopia. All of them were high-school students attending schools from various geographical areas. Length of stay in Israel ranged from a few months to 18 years (median: 6 years); no marked differences were found between the two immigrant groups in their length of stay in the new country (FSU immigrants: Mean = 5.67; SD = 2.88; Ethiopian immigrants: Mean = 6.42; SD = 3.14).

2.2 Questionnaires

The participants completed an anonymous questionnaire, in Hebrew, consisting of various sections, of which four are relevant to the questions examined in this paper.

Language skills

We assessed self-reported language use and proficiency in both ethnic and majority languages. Language use was measured by means of two items for each language: „I speak [ethnic/majority language] with my parents“ and „I speak [ethnic/majority language] with my brothers and sisters“. Response scales ranged from 1 („not at all“) to 5 („all the time“). Language proficiency was measured using four items for each language: „How well do you understand [ethnic/majority language]; speak [ethnic/majority language];

1 The International Comparative Study of Ethno cultural Youth (the ICSEY Project) was carried out in a number of immigrant-receiving countries. Members of the project, in alphabetical order by country, are C. Fan, R. Pe-Pua, & D. Sang (Australia), J. Berry & K. Kwak (Canada), K. Liebkind (Finland), C. Sabatier (France), P. Schmitz (Germany), G. Horenczyk (Israel), P. Vedder & F. van de Vijver (Netherlands), David L. Sam (Norway), F. Neto (Portugal), E. Virta & C. Westin (Sweden), J. Phinney (USA). The Israeli study was conducted with the support of the NCJW Research Institute for Innovation in Education.

read [ethnic/majority language]; write [ethnic/majority language]“. Response scales ranged from 1 („not at all“) to 5 („very well“). Scores for each of the two language skills (use and proficiency) in the two languages (ethnic and majority) were computed as the means of the responses to the items included in the respective scales.

Cultural identities

Ethnic identity was measured with four items assessing ethnic affirmation (e.g., sense of belonging, positive feelings) based on the Multigroup Ethnic Identity Measure (Phinney 1992; Phinney/Ong 2007); for example, „I am happy to be of Russian origin.“ National (Israeli) identity was measured with four parallel items (based on Phinney/Devich-Navarro 1997), worded with reference to majority identity (e.g., „I am happy that I am Israeli.“). Respondents were asked to indicate their extent of agreement with each statement on a five-point scale, ranging from 1 (“totally disagree”) to 5 (“definitively agree”). Scores for each of the two identities were computed as the means of the responses to the items included in the respective scales. Internal consistencies of the two measures were satisfactory (ethnic identity: $\alpha = 0.65$; majority identity: $\alpha = 0.76$).

Socio-cultural adjustment

Socio-cultural adjustment was measured using scales for school adaptation and behavioral problems. School adaptation was assessed by means seven items, each on a 5-point agreement response scale; a sample item: „I feel uneasy about going to school in the morning.“ The ten-item scale of behavioral problems is an adaptation of the anti-social behavior scale developed by Olweus (1994; Bendixen/Olweus 1999). A five-point response category ranging from „never“ to „several times in the course of a 12 month period“ was used. Two sample items: „cursed at a teacher“, and „purposely destroyed seats in a bus or a movie theatre.“ Internal consistencies of the two scales were high (School adaptation: $\alpha = 0.69$; Behavior problems: $\alpha = 0.80$).

Perceived discrimination

This section consisted of nine items. Four of them assessed the respondents' perceived frequency of being recently treated unfairly or negatively because of their immigrant background by their peers at school, teachers and other adults, and by children or adolescents outside school; response options ranged from 1 („never“) to 5 („very often“). The other five items assessed their experiences of being teased, threatened or made to feel unaccepted because of their immigrant background (e.g., I feel that veteran Israelis don't like me“); this was done on Likert-type scales, with response options ranging from 1 („strongly disagree“) to 5 („strongly agree“). Scores of perceived discrimination were computed as means of the responses to the items included in this section. Internal consistency of the scale was high ($\alpha = 0.81$).

2.3 Procedure

Questionnaires were administered in class to the students by research assistants, with the teacher present. The assistants helped clarify language issues when needed. Participants were told that the study deals with the lives of new immigrants, and that participation is voluntary. 23 respondents failed to answer to central questions and were excluded from the study. Confidentiality was assured. Completion of the questionnaire lasted for about 30 minutes.

3. Results

We will first examine patterns of ethnic and majority language proficiency and use, and differences between the two cultural groups in these patterns. Language skills will be then used to predict socio-cultural adjustment among the adolescent immigrants. Analyses related to ethnic and majority identities will follow a similar sequence: We will first examine group differences in the cultural identity patterns and then evaluate the extent to which ethnic and national identities contribute to the prediction of socio-cultural adjustment. Finally, the unique contribution of perceived discrimination to the prediction of adaptation will be examined.

3.1 Language

Table 1 depicts the means and standard deviations of the reported usage and proficiency of ethnic and majority language in the two immigrant groups. A 2 (language: ethnic vs. majority) X 2 (linguistic skill: use vs. proficiency) X 2 (cultural group: FSU vs. Ethiopian immigrants) mixed-design MANOVA was performed; the first two variables are within-subjects factors and the third is a between-subjects variable. The three-way interaction was found significant ($F[1,249] = 11.166, p = .001$) suggesting that the patterns of ethnic and majority language skills are different for the Ethiopian and FSU immigrants. We therefore proceeded to examine these patterns for each cultural group separately.

Within-subjects MANOVAs revealed significant main effects for language (ethnic vs. majority) and for linguistic skills (proficiency vs. use) in each of the two cultural groups (FSU immigrants, language: $F[1,153] = 198.05, p < .001, \eta^2 = 0.56$; FSU immigrants, linguistic skills: $F[1,153] = 708.98, p < .001, \eta^2 = 0.62$; Ethiopian immigrants, language: $F[1,96] = 194.48, p < .001, \eta^2 = 0.67$; Ethiopian immigrants, linguistic skills: $F[1,96] = 214.74, p < .001, \eta^2 = 0.69$). The interaction between the two factors was also found significant in the two groups (FSU immigrants: $F[1,153] = 130.59, p < .001, \eta^2 = 0.46$; Ethiopian immigrants: $F[1,96] = 130.59, p < .001, \eta^2 = .0.30$). However, a close look at the group patterns of language proficiency and use in the two languages showed that they differ markedly. In order to interpret the significant interactions in each group, we computed two difference scores comparing the competences in the two languages – one for proficiency and one for use.

Group	Ethnic Language		Majority Language	
	Use	Proficiency	Use	Proficiency
FSU immigrants	4.21 (0.92)	4.65 (0.56)	2.11 (0.92)	3.97 (0.94)
N =	161	208	157	209
Ethiopian immigrants	2.68 (0.87)	2.99 (0.96)	3.71 (0.78)	4.84 (0.30)
N =	106	112	99	112

Tab. 1: Means and standard deviations (in parentheses) of ethnic and majority language use and proficiency by immigrant group

As to the Russian-speaking adolescents, results show that they score higher on ethnic as compared to national language with regards to language proficiency ($t[206] = 8.15, p < .001$) as well as language use ($t[154] = 15.62, p < .001$). The differences between the two languages, however, were significantly larger with regards to language use as compared to language proficiency (paired samples *t*-test between the use and proficiency language difference scores: $t[153] = 11.43, p < .001$). The pattern emerging from the findings obtained among the Ethiopian immigrants is almost the opposite one: They score lower on ethnic as compared to national language with regards both to language proficiency ($t[111] = -19.49, p < .001$) and to language use ($t[96] = -7.27, p < .001$). The differences in competency between the two languages among the Ethiopian immigrants were significantly lower with regards to language use as compared to language competency (paired samples *t*-test between the difference scores: $t[153] = 96, p < .001$).

To what extent do ethnic and majority language skills predict socio-cultural adjustment? Due to the marked differences between the groups in their language patterns, we conducted regression analyses for each immigrant group separately. Since we included two measures for socio-cultural adjustment in this study, two analyses were performed for each group – one predicting school adaptation and the other predicting behavioral problems. Following the formulation of our research questions, in each of the hierarchical regression analyses the two language skills in ethnic language were entered in the first block, and the two majority language skills were added in the second step.

The results were similar for the two groups. As to school adaptation (see Table 2), ethnic language skills did not contribute to its prediction (FSU immigrants: $R = .143, R^2 = 0.20, F[2,149] = 1.55, n.s.$; Ethiopian immigrants: $R = .208, R^2 = 0.43, F[2,94] = 2.13, n.s.$), but majority language skills did add a unique significant positive contribution to the prediction of school adaptation (FSU immigrants: $\Delta R^2 = 0.13, \Delta F [2,147] = 10.92, p < .001$; Ethiopian immigrants: $\Delta R^2 = 0.11, \Delta F [2,92] = 3.22, p = 0.045$). The prediction of behavior problems on the basis of language skills is considerably weaker. Ethnic language skills did not contribute to their prediction in neither of the two groups (FSU immigrants: $R = .070, R^2 = 0.005, F[2,149] = 0.37, n.s.$; Ethiopian immigrants: $R = .128, R^2 = 0.016, F[2,91] = 0.762, n.s.$); majority language skills added a significant, positive

but weak, contribution to the prediction of behavior patterns among the immigrants from the FSU ($\Delta R^2 = 0.048$, $\Delta F [2,147] = 3.74$, $p = 0.026$), but not among the Ethiopian immigrants ($\Delta R^2 = 0.01$, $\Delta F [2,89] = 0.436$, n.s.).

Variable	B	Beta	R ²	Adj. R ²	ΔR^2	ΔF
School Adaptation: FSU Immigrants						
Step 1: Ethnic language skills			.020	.007	.020	1.55
Language use	-.013	-.022				
Language proficiency	.153	.148				
Step 2: Majority language skills			.147	.124	.127	10.92**
Language use	.254	.407**				
Language proficiency	.097	.150				
School Adaptation: Ethiopian Immigrants						
Step 1: Ethnic language skills			.043	.023	.043	2.13
Language use	.134	.208				
Language proficiency	.085	.140				
Step 2: Majority language skills			.106	.067	.063	3.22*
Language use	.095	.135				
Language proficiency	.372	.204				
Behavior problems: FSU Immigrants						
Step 1: Ethnic language skills			.005	.000	.005	.370
Language use	-.117	-.161				
Language proficiency	-.088	-.073				
Step 2: Majority language skills			.053	.027	.048	3.74*
Language use	-.071	-.098				
Language proficiency	-.153	-.203*				
Behavior Problems: Ethiopian Immigrants						
Step 1: Ethnic language skills			.016	.000	.016	.76
Language use	-.168	-.226				
Language proficiency	.044	.064				
Step 2: Majority language skills			.026	.000	.010	.436
Language use	-.108	-.137				
Language proficiency	-.086	.042				

* $p < .05$

** $p < .01$

Tab. 2: Hierarchical Regression for School Adaptation and Behavior Problems predicted by Language Skills, by Group

3.2 Identity and Perceived Discrimination

A 2 (identity: ethnic vs. national) X 2 (group: FSU vs. Ethiopian immigrants) mixed-design MANOVA showed significant main effects of identity ($F[1,306] = 87.045, p < .001, \eta^2 = 0.221$) and immigrant group ($F[1,306] = 117.992, p < .001, \eta^2 = 0.278$), but no interaction between the two factors ($F[1,306] = 0.362, n.s.$). As shown in Table 3, ethnic identity emerged stronger as compared to national identity in both immigrant groups, and scores on both identities were higher among the Ethiopian immigrants than among the newcomers from the FSU. As to perceived discrimination, similar levels were reported by respondents from both cultural groups (among newcomers from the FSU, Mean = 2.477, SD = 0.673, and among Ethiopian immigrants, Mean = 2.618, SD = .678).

Group	Identity	
	Ethnic	National
FSU immigrants	3.92 (0.77)	3.23 (1.11)
N =	201	202
Ethiopian immigrants	4.68 (0.43)	3.88 (0.79)
N =	111	108

Tab. 3: Means and standard deviations (in parentheses) of ethnic and majority identities by immigrant group

Two hierarchical regression analyses were first conducted in order to examine the extent to which the two identities contribute to the prediction of socio-cultural adjustment (see Table 4). School adaptation was predicted by ethnic identity ($R = .123, R^2 = 0.15, F[1,295] = 4.528, p = .034$); majority national identity made an additional – and stronger – contribution to the prediction ($\Delta R^2 = 0.09, \Delta F [1,294] = 28.71, p < .001$). Both identities were positively correlated with school adaptation. But the Beta coefficient for national identity was markedly higher ($\beta = .296, t = 5.358, p < .001$) than the one for ethnic identity ($\beta = .132, t = 2.392, p = .017$). Behavioral problems were not significantly predicted by ethnic identity ($R = .055, R^2 = 0.003, F[1,293] = 0.894, n.s.$), but national identity made a unique positive – although marginal – contribution to their prediction ($\Delta R^2 = 0.016, \Delta F [1,292] = 4.744, p = 0.030$).

Lastly, we examined the contribution of perceived discrimination to the prediction of socio-cultural adaptation (see Table 5). Since perceived discrimination was found to be related to ethnic and national identity (e.g., Alvarez/Juang/Liang 2006)², it was entered

2 In this study, perceived discrimination was positively correlated with ethnic identity ($R = 0.143, p = 0.11$) and negatively with national identity ($R = -0.208, p < 0.001$)

in the hierarchical regression analyses in the third step – after ethnic identity and national identity – so as to assess its unique contribution to the prediction of adjustment. Our findings show a significant contribution of perceived discrimination to the prediction of school adaptation ($\Delta R^2 = 0.049$, $\Delta F [1,293] = 16.934$, $p < .001$), in the expected negative direction, but not to the prediction of behavioral problems ($\Delta R^2 = 0.002$, $\Delta F [1,291] = 0.494$, n.s.).

Variable	B	Beta	R ²	Adj. R ²	ΔR^2	ΔF
Predicted: School Adaptation						
Step 1: Ethnic identity	.122	.162*	.015	.012	.015	4.53*
Step 2: Majority identity	.137	.250**	.103	.097	.088	28.71**
Step 3: Perceived discrimination	-.193	-.228**	.152	.143	.049	16.93**
Predicted: Behavior Problems						
Step 1: Ethnic identity	-.057	-.065	.003	.000	.003	.894
Step 2: Majority identity	-.074	-.117*	.019	.012	.016	4.74*
Step 3: Perceived discrimination	.042	.042	.021	.011	.002	.494

* $p < .05$

** $p < .01$

Tab. 4: Hierarchical Regression for School Adaptation and Behavior Problems predicted by Ethnic and National Identities and Perceived Discrimination

4. Discussion

In this study we examined patterns of language skills, cultural identity, perceived discrimination and their role in the prediction of socio-cultural adaptation among immigrant students in Israel. Grounded in a contextual approach, this research can be seen as a „case study“ – an investigation of differential patterns among members of two markedly different cultural groups (newcomers from the FSU and from Ethiopia) within a specific acculturative context characterized by an assimilative orientation with some increasing pluralistic trends. Findings from the study show a considerable „fit“ between this acculturative context and the patterns observed among the immigrant students; they also reveal interesting commonalities and differences among the two immigrant groups.

4.1 Language

Marked differences emerged in the language patterns of the two immigrant groups. Russian-speaking immigrants reported higher skills in their ethnic language as compared to the majority language, and the opposite trend was obtained among the Ethiopian immi-

grants. This pattern can be attributed to differences in the ethnolinguistic vitality (Giles/Bourhis/Taylor 1977; Liebkind/ Henning-Lindblom/Solheim 2008) of the two groups. Ethnolinguistic vitality has been defined as the sum of all the resources that will make a group more likely to maintain its language and survive collectively as a distinct linguistic community (e.g., Barker/Giles 2004)). In contemporary Israeli society, the vitality of the Russian-speaking immigrant groups has a clear advantage over the vitality of the Ethiopian community on almost every parameter. Moreover, FSU immigrants are one of the cultural groups placing the highest emphasis on (Russian) culture and language as a source of value and pride (Remennick 2004). Other factors might also contribute to the group differences observed. The somewhat shorter length of stay in the new country among the Russian-speaking immigrants can explain the diminished erosion of the ethnic language use among these newcomers as compared to the Ethiopian immigrants. The larger size of the Russian-speaking community in Israel may also provide its members with more opportunities for in-group communication.

It is important to note, however, that this pattern of preference for the ethnic language among the Russian-speaking immigrants is less pronounced when it comes to proficiency in the majority language. Our results show both groups reporting relatively high levels of proficiency in the Hebrew language, which is likely to be seen as a major means for social and cultural learning in the new society (Masgoret/Ward 2006). The claim regarding the adaptational advantage of skills in the majority language finds clear support in the findings of our study: For both groups, skills in majority, but not ethnic, language emerged as an important predictor of school adaptation and – although to a lesser degree – of behavioral problems.

This latter finding would seem to fit best an assimilative acculturative context. But the fact that ethnic language proficiency and use did not contribute *negatively* to the prediction of school adaptation seems to suggest that in Israeli school settings there is no antagonism against – or „punishment“ for – ethnic language proficiency and use. A truly pluralistic (multicultural and multilingual) acculturative context would perhaps also allow for positive adaptive value to the ethnic language, but our findings seem to better fit the specific character of the Israeli educational approach towards immigrants – a primarily assimilative but increasingly pluralistic one.

4.2 Identity

Immigrant adolescents from the former Soviet Union and Ethiopia appear to be resisting the assimilative acculturative pressures of Israeli society in general and of their school acculturative contexts in particular: In both groups, ethnic identity was found to be stronger than national identity. The relative strength of ethnic identity can be explained in terms of world-wide processes of reaction against homogenizing pressures (Castells 1997), but also more contextually-specific factors can be seen as responsible for this pattern. Russian-speaking immigrants often report on a sense of cultural superiority over the local culture in Israel (Leshem/Sicron 2004; Lissitza/ Peres 1999). As to the im-

migrants from Ethiopia, recent studies have started documenting the gradual development of a distinctive racial identity within the young members of the community, primarily in reaction to perceived racism and discrimination by Israeli society (Ben-Eliezer 2004; Goldblatt/Rosenblum 2007).

Whereas the identity patterns may reflect reluctance to yield to assimilative societal and school pressures, our findings from the regression analyses show a considerable degree of fit between the Israeli school acculturative context (largely assimilationist, but with some pluralistic features) and the adaptive value of the cultural identities. National identity predicts positively school adaptation, and to some extent also behavioral problems. The contribution of ethnic minority identity to school adaptation is much weaker. Similar findings were obtained in a study examining acculturation and adaptation of Israeli immigrant soldiers (Ben-Shalom/Horenczyk 2004).

4.3 *Perceived discrimination*

A growing number of studies consistently show the negative impact of perceived discrimination on the psychological and socio-cultural adjustment of young immigrants (e.g. Gil/Vega 1996; Liebkind/Jasinskaja Lahti 2000; Liebkind/Jasinskaja Lahti/Solheim 2004; Vega et al. 1995). In light of the evidence on the correlation between cultural identities and perceived discrimination, we included in this study an additional step in the regression analyses aimed at examining the extent to which perceived discrimination provides a unique additional contribution to the prediction of socio-cultural adaptation.

The analyses confirmed such a unique negative contribution to the prediction of school adaptation, but not to that of behavioral problems. This finding urges us to develop policies and strategies to minimize the negative attitudes and behaviours of members of the host society toward immigrants. It can be argued that perceived discrimination is not necessarily real discrimination (Ward/Leong 2006). But, as suggested by Dion and Kawakami (1996), perceptions of discrimination represent a salient psychological reality for immigrants, regardless of their adequacy as indicators of „actual“ discrimination or intolerance. Moreover, as the saying goes, where there’s smoke, there’s fire; and this conflagration, one that any immigrant society can ill afford, can be extinguished – and better, avoided – by educational means.

5. **Conclusions and limitations**

Some important conclusions can be derived from our study. Clearly, our findings call for continuing and increasing efforts to design and implement high-level educational programs aimed at improving the majority language skills of immigrants. Educational and social interventions need also to foster the development of a healthy national identity among the newcomers, which was found to constitute an important adaptive asset. But ethnic language and identity should also not be ignored. Although their contribution to

adaptation is somewhat minor, they clearly do not hamper school adaptation, and they deserve legitimization and even encouragement.

But some words of caution are needed. First, we need to bear in mind that all the major variables in this study were measured using self-report questionnaires, and the accuracy of the information – particularly related to language skills – provided by these research instruments is at times questionable. The validity of the findings could be enhanced in future research by the inclusion of language tests, objective measures of language proficiency, and direct observations of school academic and social behavior.

We should also be very prudent when inferring causal relationships based on the results from our regression analyses. Alternative – or complementary – causal explanations can be plausible: Successful adaptation to the new society may help to enhance majority identity; it may also affect the immigrant's perceptions of discrimination by host peers and teachers. As to perceived discrimination, negative adaptation could be a result (and not a cause, or not only a cause) of poor socio-cultural adjustment. Therefore, we need not only to direct efforts and resources to promoting language learning, to strengthening identities, and to improve intergroup relations; we should also devote resources to the facilitation of the socio-cultural adaptation of immigrants into their new societies.

References

- Alvarez, A.N./Juang, L./Liang, C.T.H. (2006): Asian Americans and racism: When bad things happen to „model minorities“. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 12, pp. 477–492.
- Barker, V./Giles, H. (2004): English-only policies: Perceived support and social limitation. In: *Language and Communication* 24, pp. 77–95.
- Ben-Eliezer, U. (2004): Becoming a black Jew: Cultural racism and anti-racism in contemporary Israel. In: *Social Identities* 10, pp. 245–266.
- Ben-Shalom, U./Horenczyk, G. (2004): Cultural identity and adaptation in an assimilative setting: Immigrant soldiers from the former Soviet Union in Israel. In: *International Journal of Intercultural Relations* 28, pp. 461–479.
- Bendixen, M./Olweus, D. (1999): Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: Psychometric properties and substantive findings. In: *Criminal Behaviour and Mental Health* 9, pp. 323–354.
- Berry, J.W. (1990): Psychology of Acculturation. In Berman, J.J. (Ed.): *Cross-Cultural Perspectives, Nebraska Symposium on Motivation 1989*. Lincoln: University of Nebraska, pp. 201–234.
- Bourhis, R.Y./Dayan, J. (2004): Acculturation orientations toward Israeli Arabs and Jewish immigrants in Israel. In: *International Journal of Psychology* 39, pp. 118–131.
- Bourhis, R.Y./Moise, L.C./Perreault, S./Senecal, S. (1997): Towards an Interactive Acculturation Model: A Social psychological approach. In: *International Journal of Psychology* 32, pp. 369–386.
- Dion, K.L./Kawakami, K. (1996): Ethnicity and perceived discrimination in Toronto: Another look at the personal/group discrimination discrepancy. In: *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 28, pp. 203–213.
- Castells, M. (1997): *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Eisikovits, R.A. (2008): Coping with high-achieving transnationalist immigrant students: The experience of Israeli teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 24, pp. 277–289.

- Extra, G./Yağmur, K. (2006): Immigrant minority languages at home and at school. In: *European Education* 38, pp. 50–63.
- Gibson, M. (1991): Minorities and schooling: Some implications. In: Gibson, M.A./Ogbu, J.U. (Eds.): *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland, pp. 357–381.
- Gil, A.G./Vega, W.A. (1996): Two different worlds: Acculturation stress and adaptation among Cuban and Nicaraguan families. In: *Journal of Social and Personal Relationships* 13, pp. 435–456.
- Giles, H./Bourhis, R.Y./Taylor, D.M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: Giles, H. (Ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, pp. 307–348.
- Goldblatt, H./Rosenblum, S. (2007): Navigating among worlds: The experience of Ethiopian adolescents in Israel. In: *Journal of Adolescent Research* 22, pp. 585–611.
- Horenczyk, G. (2008): Cultural identities, perceived discrimination, and adaptation: Immigrant adolescents in Israel. In: Stavans, A./Kupferberg, I. (Eds.): *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshtain*. Jerusalem: Magnes Press.
- Horenczyk, G./Ben-Shalom, U. (2006): Acculturation in Israel. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.): *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 294–310.
- Horenczyk, G./Tatar, M. (1998): Friendship expectations among immigrant adolescents and their host peers. In: *Journal of Adolescence* 21, pp. 69–82.
- Horenczyk, G./Tatar, M. (2002): Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. In: *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 435–445.
- Horowitz, T. (1999): Assimilation, monolingualism, unidirectionality, and stereotyping. In: Horowitz, T. (Ed.): *Children of perestroika in Israel*. Lanham, MD: University Press of America, pp. 22–71.
- Horowitz, T./Leshem, E. (1998): The immigrants from the FSU in the Israeli cultural sphere. In: Siron, M./Leshem, E. (Eds.): *Profile of an immigration wave*. Jerusalem: The Magnes Press, pp. 291–333 (Hebrew).
- Leshem, E./Siron, M. (2004): The Soviet immigrant community in Israel. In: Rebhun, U./Waxman, C.I. (Eds.): *Jews in Israel: Contemporary social and cultural patterns*. Boston, MA: Brandeis University Press, pp. 81–117.
- Liebkind, K. (2001): Acculturation. In: Brown, R./Gaertner, S. (Eds.): *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (Vol. 4). Oxford: Blackwell, pp. 386–406.
- Liebkind, K. (2006): Ethnic identity and acculturation. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 78–96.
- Liebkind, K./Henning-Lindblom, A./Solheim, E. (2008): Group size, group status and trait valence as determinants of intergroup bias: Stereotyping in Finland and Sweden. In: *European Journal of Social Psychology* 38, pp. 637–651.
- Liebkind, K./Jasinskaja Lahti, I. (2000): The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups. In: *Journal of Community and Applied Social Psychology* 10, pp. 1–16.
- Liebkind, K./Jasinskaja-Lahti, I./Solheim, E. (2004): Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. In: *Journal of Adolescent Research* 19, pp. 635–656.
- Liebkind, K./Jasinskaja Lahti, I./Solheim, E. (2004): Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustment: Vietnamese youth in Finland. In: *Journal of Adolescent Research* 19, pp. 635–656.
- Lissitza, S./Peres, Y. (1999): Immigrants from the former Soviet Union in Israel: Identity formation and integration procedures. Tel Aviv: Itzhak Rabin Center.

- Masgoret, A.-M./Ward, C. (2006): Culture learning approach to acculturation. In Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1994): *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Phinney, J.S. (1992): The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. In: *Journal of Adolescent Research* 7, pp. 156–176.
- Phinney, J.S./Devich-Navarro, M. (1997): Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. In: *Journal of Research on Adolescence* 7, pp. 3–32.
- Phinney, J.S./Horenczyk, G./Liebkind, K./Vedder, P. (2001): Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. In: *Journal of Social Issues* 57, pp. 493–510.
- Phinney, J.S./Ong, A.D. (2007): Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. In: *Journal of Counseling Psychology* 54, pp. 271–281.
- Remennick, L. (2004): Language acquisition, ethnicity and social integration among former Soviet immigrants of the 1990's in Israel. In: *Ethnic and Racial Studies* 27, pp. 431–454.
- Tatar, M. (1998): Counselling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counselling* 26, pp. 337–352.
- Vedder, P./Horenczyk, G. (2006): Acculturation and the school. In Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.): *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 419–438.
- Vedder, P./Horenczyk, G./Liebkind, K. (2006): Ethno-culturally diverse education settings; Problems, challenges and solutions. In: *Educational Research Review* 1, pp. 157–168.
- Vega, W.A./Khouri, E.L./Zimmerman, R.S./Gil, A.G./Warheit, G.J. (1995): Cultural conflicts and problem behaviors of latino adolescents in home and school environments. In: *Journal of Community Psychology* 23, pp. 167–179.
- Ward, C. (1996): Acculturation. In: Landis, D./Bhagat, R.S. (Eds.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 124–147.
- Ward, C./Bochner, S./Furnham, A. (2001): *The psychology of culture shock*.
- Ward, C./Kennedy, A. (1993): Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. In: *International Journal of Psychology* 28, pp. 129–147.
- Ward, C./Leong, C.H. (2006): Intercultural relations in plural societies. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Eds.): *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 484–503.

Address

Professor Gabriel Horenczyk, School of Education, the Hebrew University of Jerusalem,
Jerusalem 91905, Israel
E-Mail: gabriel@vms.huji.ac.il

Christine Wolfgramm/Melanie Rau/Lysann Zander-Music/Janine Neuhaus/
Bettina Hannover

Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen

Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz

1. Einleitung

„Also, für mich ist der [Migrationshintergrund] sehr wichtig, da mir die Türkei sehr viel bedeutet und ich da meine Familie hab und viele Freunde. Und ich würde sagen, dass die Türkei ein sehr großer Teil von mir ist.“ (Zitat aus einem Interview mit einem türkischdeutschen männlichen Jugendlichen in Berlin, im Herbst 2005.)

Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen in den Industriestaaten einen wesentlichen Teil der Schülerschaft dar. So wurden beispielsweise bei der PISA-Erhebung 2003 in Deutschland 14,1% und in der Schweiz 19,7% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler als Einwanderer der ersten oder zweiten Generation identifiziert. Im Unterschied zu Personen ohne Migrationshintergrund sind Migrantinnen und Migranten bikulturelle Personen (Benet-Martínez u.a. 2002), d.h., sie sind in ihrer Identitätsentwicklung typischerweise den Einflüssen zweier (oder mehrerer) verschiedener Kulturen über einen längeren Zeitraum hinweg ausgesetzt. Sie haben deshalb im Vergleich zu monokulturellen Personen eine sehr viel schwierigere Herausforderung zu bewältigen, nämlich verschiedene kulturspezifische Identitätsaspekte in ihr Selbst zu integrieren (z.B. Berry u.a. 2006; Benet-Martínez u.a. 2002; Campbell/Assanand/DiPaula 2004).

Verschiedene Studien haben die Art der Integration dieser unterschiedlichen Identitäten zum Gegenstand der Untersuchung gemacht. Typischerweise zeigte sich dabei, dass Personen, die auf Herkunfts- und Aufnahmekultur bezogene Identitätsaspekte integrieren, psychosozial und soziokulturell am besten angepasst sind (z.B. Berry u.a. 2006; Oyserman u.a. 2003; Oyserman 2008).

Zahlreiche Studien haben das Beispiel afroamerikanischer Jugendlicher und Hispanics in den USA gewählt. Eine starke ethnische Identität dieser Jugendlichen steht in einem positiven Zusammenhang mit einem hohen personalen Selbstwert (Phinney 1992; Roberts u.a. 1999; Wright 1985) und Wohlbefinden (Cross/Parham/Helms 1991). Die Rolle der ethnischen Identität im Zusammenhang mit schulischen Leistungen ist komplex. Einerseits fürchten sich Jugendliche mit einer stark ausgeprägten ethnischen Identität mehr vor Diskriminierung in der Schule (z.B. Operario/Fiske 2001; Rowley u.a. 2008). Andererseits schützt die ethnische Identität vor den negativen Folgen wahr-

genommener Diskriminierung auf psychisches Stresserleben (Mendoza-Denton/Petrzak/Downey 2008; Sellers u.a. 2003). Dass die wahrgenommene Diskriminierung nicht nur zu psychischem Stress, sondern auch zu Stereotypenbedrohung und Disidentifikation mit Schule führen kann, konnte eine europäische Studie in den Niederlanden zeigen (Verkuyten/Thjis 2004).

Auch die Peers spielen bei der schulischen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Rolle. Eine US-amerikanische Studie zeigte beispielsweise, dass bei Jugendlichen, die der schwarzen Minderheit angehören, eine stärkere Zugehörigkeit zur eigenen ethnischen Community mit einem stärkeren schulischen Engagement zusammenhängt, wogegen Jugendliche, die sich stärker mit den Werten der Outgroup identifizierten, geringere Ausdauer und Neugier und mehr Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigten (Smalls u.a. 2007). Dieser Effekt wird damit begründet, dass die Jugendlichen, die sich mit den Werten der Outgroup identifizierten, aus Furcht, dass dies bei den Peers schlecht ankommen könnte, sozusagen „kompensatorisch“ negative schulische Verhaltensweisen zeigten.

Im Zentrum der vorliegenden Studie soll die Untersuchung der Frage stehen, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund in Schulleistungsstudien in verschiedenen Ländern signifikant schlechter abschneiden (z.B. Stanat/Christensen 2006). Eine wesentliche Ursache der Leistungsunterschiede scheint in der geringeren Kompetenz zu liegen, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Unterrichtssprache haben (ebd.). Hieraus entsteht für sie ein bedeutsamer Nachteil beim Erwerb schulischer Kompetenzen. Denn um das schulische Lernangebot vollständig nutzen zu können, benötigt der Lernende nicht nur grundlegende interpersonale Sprachfertigkeiten (sog. Basic Interpersonal Communicative Skills; Cummins 1979), sondern darüber hinausgehend auch die Fähigkeit, Sprache als Werkzeug bei Problemlösungen zu gebrauchen, begriffliche Operationen mittels Sprache auszuführen oder dekontextualisierte, abstrakte Sprache in intellektuell anspruchsvollen Situationen zu nutzen (sog. Cognitive Academic Language Proficiency; ebd.). Dass der Leistungsrückstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wesentlich in mangelnder Kompetenz in der Unterrichtssprache begründet ist, zeigt sich auch darin, dass diejenigen von ihnen, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, in der Schule besonders benachteiligt sind (Stanat/Christensen 2006).

Vor diesem Hintergrund kommt der Frage große Bedeutung zu, von welchen Faktoren die erfolgreiche sprachliche Akkulturation, d.h. das Erlernen der Sprache der Aufnahmekultur, abhängig ist.

Wir wollen untersuchen, inwieweit Identitätsaspekte, genauer der Selbstwert und die Selbstwertkontingenz, von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Motivation Einfluss nehmen, die Sprache der Aufnahmekultur zu lernen und zu sprechen. Als Sprache der Aufnahmekultur wird Deutsch untersucht. Um die Vielfalt der Lebensbedingungen Jugendlicher mit Migrationshintergrund zu reflektieren, wurden Jugendliche aus verschiedenen Herkunftsländern in unsere Stichprobe einbezogen. Es wurden Jugendliche aus Deutschland und der Schweiz untersucht, um die Generalisierbarkeit der Befunde zu erhöhen.

1.1 *Selbst, Selbstwert und Selbstwertkontingenz*

Das Selbst ist eine Wissensstruktur, die alle Informationen enthält, die Personen im Laufe ihres Lebens über die eigene Person im Gedächtnis speichern (z.B. Hannover 1997; Markus 1977). Selbstwissen kann sich auf soziale Gruppenzugehörigkeiten (z.B. „ich bin polnisch“, „ich bin ein Mädchen“) oder persönliche Eigenschaften (z.B. „ich bin schüchtern“, „Deutsch fällt mir leicht“) beziehen. Neben kognitiven Komponenten enthält das Selbst auch affektive Aspekte, den so genannten Selbstwert: Der personale Selbstwert (Rosenberg 1979) umfasst die affektiven Komponenten des auf personale Eigenschaften bezogenen Wissens (z.B. „ich bin traurig darüber, dass ich so schüchtern bin“) und der kollektive Selbstwert (Luhtanen/Crocker 1992) die affektiven Komponenten des auf eigene Gruppenzugehörigkeiten bezogenen Wissens (z.B.: „ich bin stolz darauf, aus Polen zu stammen“). Aus welchen Quellen Menschen ihren Selbstwert speisen, ist interindividuell verschieden (sog. Selbstwertkontingenz; contingencies of self-worth; Crocker u.a. 2003). So hat beispielsweise für Minoritätsangehörige die affektive Bedeutung, die sie ihrer Gruppenzugehörigkeit beimessen, eine stärkere Selbstwertrelevanz als für Majoritätsangehörige (z.B. Twenge/Crocker 2002). Zudem unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler deutlich in Bezug auf das Ausmaß, indem sie ihren Selbstwert davon abhängig machen, welche Noten sie in der Schule bekommen, (siehe z.B. Crocker u.a. 2003).

1.2 *Kollektiver Selbstwert und Auswirkungen auf die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu sprechen*

Was bedeuten diese Überlegungen für die sprachliche Akkulturation Jugendlicher mit Migrationshintergrund? Sprache ist nicht nur ein Werkzeug für Informationsübermittlung und soziale Interaktion, sondern erfüllt als Träger personalen und sozialen Selbstwissens auch eine identitätsstiftenden Funktion: Wissen über die eigene Person ist weitgehend sprachgebunden und die Darstellung der eigenen Person nach außen erfolgt hauptsächlich mit sprachlichen Mitteln.

Das Selbst von Jugendlichen mit Migrationshintergrund enthält sowohl Aspekte, die auf die Zugehörigkeit zur Herkunftskultur bezogen sind, als auch solche, die die eigene Mitgliedschaft in der Aufnahmekultur betreffen (z.B. Benet-Martínez u.a. 2002; Campbell/Assanand/DiPaula 2004). Gleichzeitig ist für viele Migrantinnen und Migranten die Sprache der Herkunftskultur eine andere als die der Aufnahmekultur. Folglich sollten Selbstaspekte, die auf die Herkunftskultur bezogen sind, stärker mit der Herkunftssprache und Selbstaspekte, die auf die Mitgliedschaft in der Aufnahmekultur bezogen sind, besonders stark mit der Sprache der Aufnahmekultur assoziiert sein.

Entsprechend vermuten wir, dass die gruppenbezogenen affektiven Aspekte des Selbst (d.h. der gruppenbezogene Selbstwert) bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Zusammenhang stehen mit ihrer Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu beherrschen. Genauer nehmen wir an, dass der kollektive Selbstwert – als Bewer-

tung der eigenen ethnischen Gruppenzugehörigkeiten – die Motivation, die Aufnahmekultursprache zu lernen oder zu sprechen auf zweierlei Weise beeinflussen kann:

Einerseits kann ein hoher kollektiver Selbstwert bedeuten, dass die Person ein positives, d.h. erfolgreiches Mitglied der eigenen ethnischen Gruppe sein will und sie danach strebt, dass die eigene Gruppe von anderen als positiv oder erfolgreich wahrgenommen wird. Dies könnte seinen Niederschlag darin finden, dass die Person die Sprache der Aufnahmekultur beherrschen will und dass sie ihren Selbstwert an schulischen Erfolg bindet (Selbstwertkontingenz, Crocker u.a. 2003). Empirisch sollte sich demnach ein positiver Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Sprachlernmotivation zeigen, der über den schulischen Selbstwert vermittelt wird (indirekter positiver Effekt).

Andererseits aber kann ein hoher kollektiver Selbstwert auch bedeuten, dass die Person sich innerhalb ihrer Herkunftsgruppe orientiert, für sie die Nichtzugehörigkeit zur Aufnahmekultur also psychologisch salient ist. Dies kann seinen Niederschlag darin finden, dass sie ihr Selbst über Abgrenzung von der Aufnahmekultur, z.B. über Distanz oder Opposition zur Schule – als einer Institution der Aufnahmekultur – definiert (vgl. Ogbu 1991, 1994; Oyserman u.a. 2006; Phinney u.a. 2001). Wir erwarten, dass sich dies empirisch in einem direkten negativen Zusammenhang zwischen kollektivem Selbst und Sprachlernmotivation zeigt.

1.3 Hypothesen unserer Untersuchung

Aus diesen Annahmen leiten sich die folgenden Hypothesen ab, die in unserer Studie getestet werden sollen.

- Ein hoher kollektiver Selbstwert stärkt die Kontingenz des Selbstwerts von der Schulleistung und vermittelt darüber die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur/Schule zu lernen und zu praktizieren (indirekt positiver Zusammenhang).
- Gleichzeitig wirkt ein hoher kollektiver Selbstwert direkt negativ auf die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu lernen oder zu sprechen, da er mit einer Orientierung an der eigenen Herkunftskultur einhergeht (direkt negativer Zusammenhang).

2. Methoden

782 Schülerinnen und Schüler des achten und neunten Schuljahres in 111 Schulklassen an 58 Schulen in Deutschland und der Schweiz nahmen an der Studie teil. In Deutschland waren 398 Schülerinnen und Schülern (211 weiblich, 180 männlich und 7 mit unbekanntem Geschlecht) des neunten Schuljahrs aus 40 Klassen in 21 Schulen in verschiedenen Bundesländern beteiligt. Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt $M = 15,5$ Jahre alt ($SD = 1,05$). 245 (65,1%) Schülerinnen und

Schülern besuchen eine Haupt-, Real, oder eine kombinierte Haupt- und Realschule, 204 (34,9%) ein Gymnasium.

Die Einteilung in Herkunftsgruppen wurde aufgrund der Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Geburtsland ihrer Eltern vorgenommen. Die beiden grössten Gruppen sind die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei und Osteuropa. Die Eltern von 223 Schülerinnen und Schüler sind in der Türkei geboren, 71 in Ländern des ehemaligen Ostblocks (UDSSR, Jugoslawien, Rumänien, Bulgarien und Polen). Die verbleibenden 104 Jugendlichen wurden der Gruppe „Andere“ zugeordnet, die sich aus über 20 verschiedenen Herkunftsländern zusammensetzt.¹ Die Gruppen mit Migrationshintergrund aus der Türkei und aus Osteuropa wurden jeweils auf Unterschiede zur Gesamtstichprobe untersucht.

Die Schweizer Stichprobe besteht aus 384 Schülerinnen und Schülern (191 weiblich und 193 männlich). Diese wurden in 71 Schulklassen des achten und neunten Schuljahrs an 37 Schulen verschiedener Deutschschweizer Kantone befragt. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen ist $M = 14,9$ ($SD = 0,87$). 216 (56,3%) Schülerinnen und Schüler besuchen eine Schule mit Grundansprüchen (je nach Kanton Realschule, Werkklasse, Sekundarschule C oder B usw.), 168 (43,8%) eine mit erweiterten Ansprüchen (z.B. Sekundarschule A, Spez. Sek., Progymnasium, Gymnasium). In der Schweizer Stichprobe haben 48 Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aus der Türkei, 169 aus Osteuropa (160 davon aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und Albanien) und 167 kommen aus anderen Ländern.²

Aufgrund verschiedener Samplingstrategien ist die Verteilung der Stichprobe auf Schultypen mit Grund- bzw. erweiterten Ansprüchen in Deutschland und der Schweiz unterschiedlich ($\chi^2(1) = 6.38, p < .05$). Während in Deutschland gezielt Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angefragt wurden, wurden in der Schweiz wegen der kleinen Grundgesamtheit an Schulen alle Klassen, die bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen, in die Stichprobe aufgenommen.

Unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatten, wurden in beiden Ländern verschiedene Preise (z.B. hochwertige mp3-Player) verlost.

1 1 Angola, 1 Äquatorialguinea, 1 Argentinien, 1 Äthiopien, 1 China, 2 England, 1 Eritrea, 1 Ghana, 1 Guinea, 1 Indien, 11 Italien, 1 Kolumbien, 1 Niederlande, 1 Pakistan, 1 Spanien, 1 Sri Lanka, 1 Thailand, 1 Togo, 1 Uruguay, 3 Vietnam, 34 Arabische Länder, 13 unbekanntes Herkunftsland

2 1 Aserbaidshan, 4 Algerien, 3 Angola, 1 Bolivien, 7 Brasilien, 1 Chile, 1 China, 1 Dänemark, 3 Deutschland, 1 Dominikanische Republik, 2 Ecuador, 4 England, 3 Finnland, 8 Griechenland, 1 Indonesien, 3 Irak, 1 Irland, 1 Israel, 41 Italien, 1 Kambodscha, 1 Kamerun, 1 Kolumbien, 1 Nordkorea, 1 Marokko, 2 Mexiko, 2 Niederlande, 4 Österreich, 1 Peru, 3 Philippinen, 17 Portugal, 2 Schottland, 2 Schweden, 4 Spanien, 18 Sri Lanka, 1 Südafrika, 1 Thailand, 2 Tunesien, 1 Venezuela, 5 USA, 3 Vietnam, 5 unbekanntes Herkunftsland

2.1 Instrumente

Die Schülerinnen und Schüler beantworteten während zwei Schulstunden in der Klasse einen umfangreichen Fragebogen wahlweise in einer Papier und Bleistift-, oder einer online-Version.

Die Schülerinnen und Schüler wurden nach der Herkunft ihrer Familien gefragt „Kommt deine Familie (du oder deine Eltern oder Großeltern) ursprünglich aus einem anderen Land als Deutschland (bzw. der Schweiz)?“. Diese Frage konnte mit „ja“ oder „nein – ich bin nur Deutsche/r (bzw. Schweizer/in)“ beantwortet werden. Danach wurde der Term *kulturelle Gruppe* erläutert: „Einige der nächsten Fragen beschäftigen sich mit kulturellen Gruppen. Zur Kultur einer Gruppe gehören landestypische Dinge wie die Sprache, das Essen, typische Kleidung, die Religion, verschiedene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen. Bei allen Fragen über *deine kulturelle Gruppe* denke immer an die Gruppe, die du hier angegeben hast. Das ist *deine kulturelle Gruppe*.“

Zur Erfassung des *kollektiven Selbstwerts* wurde die *race specific version* der *collective self-esteem-scale* (cse) nach Luhtanen und Crocker (1992) übersetzt. Die Subskalen wurden mit je vier Items erfasst, die jeweils auf einer fünfstufigen Antwortskala von „stimmt gar nicht“ (= 1) bis „stimmt genau“ (= 5) beantwortet werden konnten. Die Skala besteht aus drei Subskalen, die messen, (a) wie sehr sich die Person als wertvolles Mitglied der Gruppe sieht (*membership esteem*; z.B. „Ich bin ein wertvolles Mitglied meiner kulturellen Gruppe“), (b) wie sie die eigene Gruppe selbst bewertet (*private collective self-esteem*; z.B. „Im Allgemeinen bin ich froh, ein Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein“), sowie (c) wie wichtig die Zugehörigkeit zur kulturellen Gruppe für ihre Identität ist (*importance to identity*; z.B. „Insgesamt ist die Zugehörigkeit zu meiner kulturellen Gruppe ein wichtiger Teil meines Selbstbildes“). Die vierte Subskala *public collective self-esteem* wurde in der vorliegenden Studie nicht mit berücksichtigt, da der Fokus hier auf der Selbstwahrnehmung der eigenen Gruppe (nicht wie in dieser Subskala bei der Fremdwahrnehmung) liegt. Aus den Subskalen kann ein globaler Wert für den kollektiven Selbstwert berechnet werden.

Die *schulische Selbstwertkontingenz* wurde anhand einer leicht abgewandelten und für die Zielgruppe angepassten Kurzform zweier Subskalen der *contingencies of self worth scale* von Crocker u.a. (2003), wiederum mit einer fünfstufigen Antwortskala von „stimmt gar nicht“ (= 1) bis „stimmt genau“ (= 5) gemessen. Eingesetzt wurden die beiden schulbezogenen Skalen *Wettbewerb* (*competition*; z.B. „Ich fühle mich nur dann gut, wenn ich bei Aufgaben besser abschneide als andere“) und *schulische Leistung* (*academic competence*; z.B. „Wenn ich in der Schule gute Arbeit leiste, bin ich mit mir zufriedener“).

Die *Motivation Deutsch zu lernen* wurde mit zwei Items erfasst: „Wenn ich mir etwas wünschen könnte, wäre es, die deutsche Sprache perfekt in Wort und Schrift zu beherrschen!“ und „Ich möchte die deutsche Sprache genauso gut beherrschen wie meine Muttersprache!“ (cronbach's Alpha = .720). Die Antwortmöglichkeiten waren zwischen den Polen: „stimme gar nicht zu“ (= 1) bis „stimme völlig zu“ (= 5) aufgespannt. Alternativ konnten die Schüler/innen die Antwortkategorie „Ich kann schon so gut Deutsch“ (= 6) ankreuzen. Versuchspersonen, die diese Antwortoption gewählt hatten, wurden nicht in die Auswertungen mit einbezogen.

Der *Gebrauch der deutschen Sprache mit Peers* wurde mit zwei Items erfasst: „In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freunden/innen?“, bzw. „In welcher Sprache sprichst du mit deinen Klassenkameraden/-innen?“ (cronbach's Alpha = .727). Die fünf Antwortmöglichkeiten bewegten sich zwischen „nur in meiner Muttersprache“ (= 1) bis „nur Deutsch“ (= 5).

Die *Testleistung in Deutsch* wurde mittels 15 standardisierten, öffentlich zugänglichen Testaufgaben zum Textverständnis aus der PISA-Studie erhoben (OECD, 2002), für deren Beantwortung die Schülerinnen und Schüler 15 Minuten Zeit hatten.

2.2 Datenanalyse

Die fehlenden Werte wurden, getrennt für die deutsche und die Schweizer Stichprobe, durch multiple Imputation mit dem Statistikprogramm Norm (Schafer 1997) ersetzt. Wenn die Muttersprache nicht bekannt war und somit nicht ausgeschlossen werden konnte, dass die Jugendlichen trotz eines Migrationshintergrunds Deutsch als Muttersprache haben, wurden die fehlenden Werte auf den Skalen *Motivation Deutsch zu lernen* und *Sprachgebrauch Deutsch* nicht ersetzt. Alle Analysen wurden mit drei imputierten Datensätzen ausgeführt. Da sich die Ergebnisse der drei Datensätze nicht voneinander unterschieden, wird jeweils nur eine Version berichtet.

Wegen der Komplexität der empirischen Tests wurde die Datenauswertung in zwei Schritten durchgeführt (z.B. Jöreskog 1993; Hayduk 1996). Im ersten Schritt wurden die latenten Variablen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) getestet und das Messmodell wo nötig angepasst. Es wurde ein Messmodell mit den latenten Konstrukten Kollektiver Selbstwert, Selbstwertkontingenz, Motivation Deutsch zu lernen und Sprachgebrauch Deutsch gerechnet. Die Testleistung im Sprachverständnis Deutsch wurde in diesem Modell nicht berücksichtigt, da diese durch einen Index, bestehend aus den 15 Items, repräsentiert wird und somit Konstrukt und beobachtete Variable identisch sind. Anhand einer Multigruppen-CFA (MCFA) wurde die deutsche und Schweizer Stichprobe auf Invarianz zwischen den Länderstichproben geprüft (z.B. Vandenberg 2002).

Im zweiten Schritt wurde das Modell mit gerichteten Pfaden anhand einer Strukturgleichungsanalyse überprüft. Alle Schätzungen wurden mit AMOS 7 (Arbuckle 2007) und der Maximum Likelihood Schätzmethode durchgeführt. Die Richtung der Zusammenhänge wird einerseits theoretisch angenommen, lässt sich mittels *Spezifikationsuche* aber auch statistisch bestätigen. Es wurde jeweils das Modell mit den tiefsten Werten beim *Bayes information criterion* (BIC) und beim *Browne–Cudeck criterion* (BCC) ausgewählt, da es als das Modell angesehen werden kann, das die vorliegenden Daten optimal repräsentiert (Schumacker 2006). Nichtsignifikante Pfade wurden aus dem Modell entfernt. Alle signifikanten Pfade sind im Modell sichtbar. Aufgrund des paarweisen Ausschlusses der fehlenden Werte auf den Konstrukten Sprachgebrauch und Motivation wurden je etwa 50 Fälle in der deutschen und in der Schweizer Stichprobe aus einem Teil der Analyse ausgeschlossen.

3. Ergebnisse

3.1 Länder- und Gruppenunterschiede

Als erstes wurde geprüft, ob sich die Stichproben aus Deutschland und der Schweiz bezüglich der berücksichtigten Herkunftsgruppen und untersuchten Variablen unterscheiden. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse zur Verteilung der Versuchspersonen nach Land, Schultyp und Herkunftsgruppe werden in Tabelle 1 dargestellt. Die Länderstichproben unterschieden sich in Bezug auf die relativen Häufigkeiten der Herkunftsgruppen. In der deutschen Stichprobe stellten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei die größte Gruppe dar, in der Schweizer Stichprobe diejenigen aus Osteuropa: dies entspricht den Anteilen unter den Migranten in den beiden Ländern.

	Türkei	Osteuropa	Andere
Deutschland	56.03	17.84	23.37
Schweiz	12.50	44.01	32.81
Schultyp mit Mindestanforderungen	61.62	66.67	53.88
Schultyp mit erweiterten Anforderungen	38.38	33.33	46.12

Anmerkung: In den ersten beiden Zeilen sind die Prozentangaben der Herkunftsgruppen nach Land aufgeführt. Die Verteilung der Herkunftsgruppen unterscheidet sich zwischen den Erhebungsländern ($\chi^2(1) = 175.1, p < .01$). In der dritten und vierten Zeile sind die Schultypen nach Herkunftsgruppe dargestellt. Die Verteilung der Herkunftsgruppen ist in beiden Schultypen unterschiedlich ($\chi^2(1) = 8.1, p < .05$).

Tab.1: Die größten Herkunftsgruppen getrennt nach Erhebungsland und Schultyp (in Prozent)

Weiter wurden die Mittelwerte aller Items auf Unterschiede zwischen der deutschen und der Schweizer Stichprobe überprüft (Tabelle 2). Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz unterschieden sich voneinander in beiden Items zur Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache sowie in mehreren Items des kollektiven Selbstwerts und der Selbstwertkontingenz. Die Unterschiede auf Itemebene zeigten einen häufigeren Gebrauch der deutschen Sprache und geringere Werte im kollektiven Selbstwert der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schweiz im Vergleich zu denen in Deutschland an. Bei der Selbstwertkontingenz waren die Ergebnisse nicht einheitlich. Je nach Item hatte die deutsche oder die Schweizer Stichprobe höhere Werte. Keines der Items unterschied sich nach Geschlecht.

Gemessene Variablen nach Land			
Variablen, Items	Deutschland (N= 398) M (SD)	Schweiz (N= 384) M (SD)	Gruppen- unterschied (F-Werte)
Leistung Textverständnis	.48 (.21)	.52 (.22)	5.71*
Sprachgebrauch Deutsch			
In welcher Sprache sprichst du mit deinen Klassenkamerad/innen? <i>dvsm8</i>	3.94 (1.08)	4.35 (0.88)	34.52**
In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freund/innen? <i>dvsm9</i>	3.47 (1.15)	3.94 (1.00)	36.69**
Motivation Deutsch			
Wenn ich mir etwas wünschen könnte, wäre es, die deutsche Sprache perfekt in Wort und Schrift zu beherrschen. <i>motdeu1</i>	3.37 (1.46)	3.59 (1.25)	3.57
Ich möchte die Deutsche Sprache genauso gut beherrschen wie meine Muttersprache. <i>motdeu2</i>	3.69 (1.40)	3.61 (1.29)	0.44
Privater kollektiver Selbstwert			
Ich bedauere es häufig, zu meiner kulturellen Gruppe zu gehören. <i>rcollse2 (gedreht)</i>	3.56 (1.4)	3.71 (1.3)	2.51
Im Allgemeinen bin ich froh, ein Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein. <i>rcollse6</i>	4.18 (1.06)	4.03 (0.96)	4.29*
Insgesamt empfinde ich oft, dass es sich nicht lohnt, ein Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein. <i>rcollse10 (gedreht)</i>	3.6 (1.38)	3.62 (1.26)	0.05
Ich halte viel von der kulturellen Gruppe, zu der ich gehöre. <i>rcollse14</i>	3.49 (1.11)	3.23 (1.08)	6.84**
Kollektiver Selbstwert: Mitgliedschaft			
Ich bin ein wertvolles Mitglied meiner kulturellen Gruppe. <i>rcollse1</i>	3.53 (1.10)	3.41 (1.07)	10.07**
Ich glaube, dass ich meiner kulturellen Gruppe nicht viel anzubieten habe. <i>rcollse5 (gedreht)</i>	3.55 (1.17)	3.22 (1.14)	15.86**
Ich bin ein kooperatives Mitglied meiner kulturellen Gruppe. <i>rcollse9</i>	3.76 (1.08)	3.85 (0.98)	2.65
Ich habe oft das Gefühl, ein nutzloses Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein. <i>rcollse13 (gedreht)</i>	3.75 (1.26)	3.8 (1.14)	0.25
Kollektiver Selbstwert: Wichtigkeit für die Identität			
Insgesamt hat meine Mitgliedschaft in meiner kulturellen Gruppe wenig damit zu tun, was ich von mir selbst halte. <i>rcollse4 (gedreht)</i>	2.78 (1.11)	2.62 (1.03)	4.72*
Meine Mitgliedschaft in meiner kulturellen Gruppe spiegelt wichtige Aspekte meines Selbst wieder. <i>Rcollse8</i>	3.99 (1.02)	3.80 (1.10)	10.49**
Meine Mitgliedschaft in meiner kulturellen Gruppe ist für das Bild, das ich von mir selbst habe, nicht wichtig. <i>Rcollse12 Reverse:</i>	3.15 (1.28)	2.85 (1.12)	12.03**
Insgesamt ist die Zugehörigkeit zu meiner kulturellen Gruppe ein wichtiger Teil meines Selbstbildes. <i>rcollse16</i>	3.63 (1.13)	3.35 (1.17)	11.58**
Selbstwertkontingenz schulische Leistung			
Wenn ich in der Schule gute Arbeit leiste, bin ich mit mir zufriedener. <i>cont3r</i>	4.33 (0.83)	4.47 (0.74)	6.38*
Ich habe ein besseres Bild von mir selbst, wenn ich in der Schule gut bin. <i>Cont9r</i>	3.83 (1.07)	3.90 (0.99)	0.88
Mein Selbstvertrauen hat etwas mit meinen schulischen Leistungen zu tun. <i>cont11r</i>	3.39 (1.19)	3.32 (1.10)	0.88
Selbstwertkontingenz schulischer Wettbewerb			
Ich fühle mich nur dann gut, wenn ich bei Aufgaben besser abschneide als andere. <i>cont13r</i>	3.33 (1.14)	3.02 (1.16)	14.13*
Wenn ich in einer Aufgabe besser bin als andere, steigt mein Selbstbewusstsein. <i>cont18r</i>	3.55 (1.20)	3.57 (1.13)	0.02
Wenn ich bessere Leistung als andere erbringe, mag ich mich lieber. <i>cont25r</i>	3.35 (1.25)	3.01 (1.21)	14.66*

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tab. 2: Mittelwerte der Leistung, Sprachgebrauch, Sprachmotivation, kollektiver Selbstwert und Selbstwertkontingenz getrennt nach Erhebungsland

3.2 Strukturgleichungsmodell

In einem ersten Schritt wurde zur Überprüfung der latenten Konstrukte eine simultane Schätzung der Messmodelle vorgenommen. Aus verschiedenen Anpassungen aufgrund von Faktorenladung, Fit-Indizes und theoretischen Überlegungen resultierte unter Berücksichtigung der Modifikations-Indizes und Signifikanztests das im Folgenden verwendete Modell.³

Zwischen den Variablen kollektiver Selbstwert und Selbstwertkontingenz sowie der Selbstwertkontingenz und der Motivation Deutsch zu lernen bestanden Korrelationen von mittlerer Effektstärke (Cohen 1988). Aufgrund dieser Korrelationen wird deutlich, dass sich die Motivation Deutsch zu lernen und der Gebrauch der deutschen Sprache nur begrenzt durch den kollektiven Selbstwert und die Selbstwertkontingenz erklären lassen. Alle Korrelationen zwischen den latenten Konstrukten, außer der zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation Deutsch zu lernen, waren statistisch signifikant (siehe Tabelle 3).

3 Beim kollektiven Selbstwert wurden alle negativ gepolten (gedrehten) Items wegen geringer Ladungen entfernt. Sowohl beim kollektiven Selbstwert als auch bei der Selbstwertkontingenz wurde eine Lösung mit einem Faktor zweiter Ordnung gewählt. Die Entscheidung für die latenten Variablen in der vorliegenden Form wird auch durch explanatorische Faktorenanalysen gestützt. Cronbach's Alpha für die Subskalen beträgt zwischen .56, für die Selbstwertkontingenz schulischer Leistung und .74 bei der Identitätssubskala des kollektiven Selbstwerts. Der kollektive Selbstwert (Cronbach's Alpha = .83) wurde bereits von verschiedenen Autoren als Mittelwert über alle Subskalen erfasst (z.B. Cassidy u.a. 2004). Da sich die drei erfassten Subskalen alle auf die Eigenbewertung der sozialen Gruppe beziehen, scheint uns diese Entscheidung inhaltlich plausibel. Bei der Selbstwertkontingenz lässt sich die Lösung mit einem gemeinsamen Faktor durch die Formulierung der Items erklären. Die Formulierungen: „in der Schule gute Leistungen erbringen“, und: „in der Schule bessere Leistungen erbringen als andere“, waren vermutlich zu ähnlich, um zwischen den beiden Skalen zu differenzieren.

Die Faktorenladungen waren im kongenerischen Modell, statistisch signifikant ($p < .001$). Die *Fit-Indices* bestätigten das Modell ($\chi^2(93) = 280.69, p < .001, CFI = .939, RMSEA = .051, SRMR = .0431$). Berichtet werden nach Hu und Bentler (1999) der Comparative-Fit-Index (CFI; Bentler 1990), der Root-mean-square-error of approximation (RMSEA; Steiger 1998) und der Standardized-Root-Mean-Residual (SRMR; Beauducel/Wittmann 2005; Marsh/Wen/Hau 2004) jedoch wegen ihrer hohen Stichprobenabhängigkeit nicht der GFI und AGFI.

Die standardisierten Werte zwischen .49 bis .91 bestätigten die formale Validität der Items (siehe Bollen 1989). Die erklärte Varianz der Items bewegte sich zwischen $R^2 = .24$ für das Item 11 der Selbstkontingenz („Mein Selbstvertrauen hat etwas mit meinen schulischen Leistungen zu tun.“) und $R^2 = .83$ für das zweite Item der Variablen Sprachgebrauch („In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freund/innen?“) und war somit zufriedenstellend.

Die Multigruppenanalyse zeigte einen Unterschied zwischen dem Fit für die kongenerischen und für die restriktiven Modelle ($\chi^2(7) = 29,5, p < .001$). Dies bedeutet, dass sich die Faktorenladungen zwischen beiden Länderstichproben unterschieden. Da die Faktorenladungen für beide Gruppen positiv und signifikant waren und die *Fit-Indices* ebenfalls für beide Modelle gut waren, wurde von einer funktionalen Äquivalenz ausgegangen und das Modell beibehalten. Um die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben sichtbar zu machen, wurde die Variable Land in das Modell mit aufgenommen.

	LD	SGD	MD	KS	SWK
Leistung Textverständnis (LD)					
Sprachgebrauch Deutsch (SGD)	0.07				
Motivation Deutsch (MD)	-0.12	0.17			
Kollektiver Selbstwert (KS)	0.07	-0.17	0.03		
Selbstwertkontingenz (SWK)	0.08	0.10	0.35	0.43	
Erhebungsland	0.09	0.27	0.05	-0.15	0.01
Schultyp	0.50	0.02	-0.03	0.05	0.05
Herkunft Türkei	-0.05	-0.22	0.04	0.13	-0.01
Herkunft Osteuropa	-0.02	0.02	-0.01	-0.03	0.04

Anmerkung: Fett gedruckte Korrelationen sind statistisch signifikant ($p < .05$) oder hochsignifikant ($p < .01$). Die Ausprägungen der manifesten Variablen: Land (1 = Schweiz, 2 = Deutschland), Schultyp (1 = Schultyp mit Grundanforderungen, 2 = Schultyp mit erweiterten Anforderungen), Herkunft Türkei (0 = andere Herkunft, 1 = Herkunftsland Türkei), Herkunft Osteuropa (0 = andere Herkunft, 1 = osteuropäisches Herkunftsland).

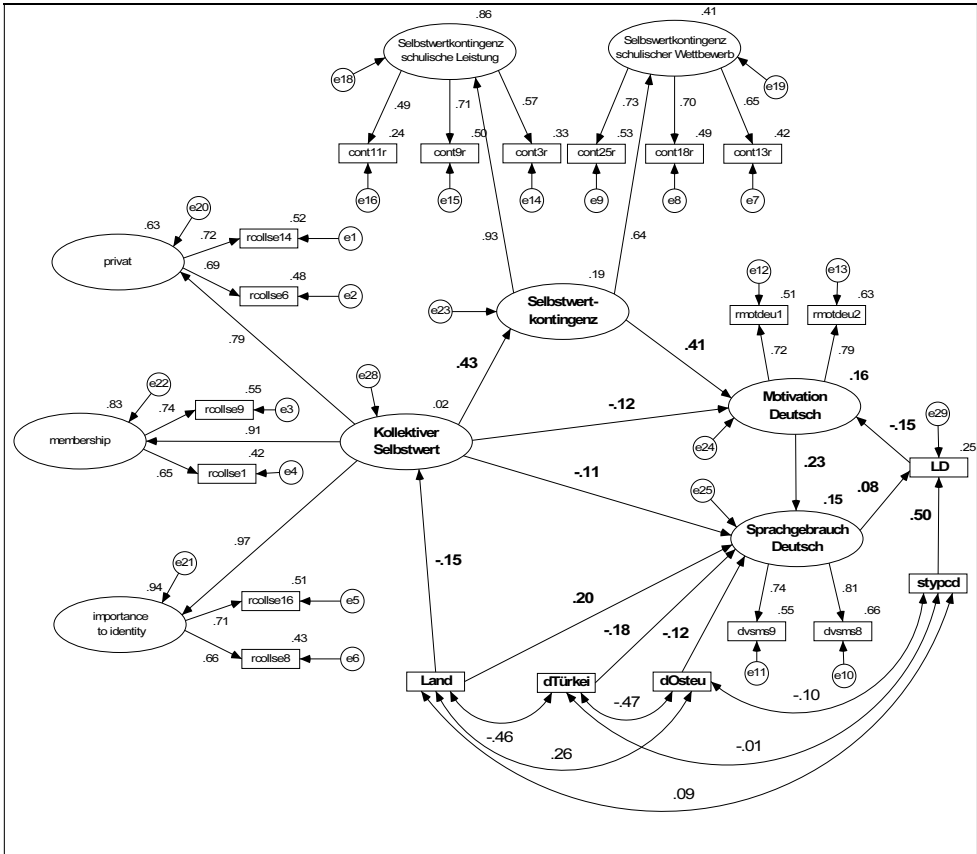
Tab. 3: Korrelationen für die in das Strukturgleichungsmodell eingehenden Variablen

Im zweiten Schritt der Datenanalyse wurde ein Strukturgleichungsmodell berechnet, indem die korrelativen Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen durch gerichtete standardisierte Pfade ersetzt wurden (vgl. Jöreskog 1993). Mit dem Strukturgleichungsmodell sollte geprüft werden, wie sich der kollektive Selbstwert, bezogen auf die Gruppe der Herkunftskultur von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auf deren Motivation, Deutsch zu lernen und anzuwenden auswirkt. Dazu wurde einerseits der direkte Einfluss des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen und die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache geprüft, als auch der indirekte Einfluss im Sinne einer Mediation über die schulleistungsbezogene Selbstwertkontingenz. Wie oben beschrieben wurden auch alle Variablen auf Unterschiede zwischen den Erhebungsländern geprüft, wozu die manifeste Variable Land mit in das Modell aufgenommen wurde. Daneben wurden als Kontrollvariablen das Testergebnis beim Textverständnis in den PISA-Aufgaben (LD) und der Schultyp (stypcd, dummy-codiert) ebenfalls ins Modell integriert. Um die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen aus der Türkei und aus Osteuropa im Gesamtmodell modellieren zu können, wurden zudem die dummy-codierten Variablen für die Herkunftsgruppen (dTürkei und dOsteu) als weitere manifeste Variablen ergänzt.

Die *Fit-Indices* des endgültigen Modells (Abbildung 1) waren gut ($\chi^2(171) = 438.976$, $p < .001$, CFI = .931, RMSEA = .044, SRMR = .0439). Wie bereits die Korrelationen gezeigt hatten, bestand erwartungsgemäß ein positiver Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und schulleistungsbezogener Selbstwertkontingenz, wobei der

kollektive Selbstwert 19% der Varianz der Selbstwertkontingenz erklärte. Die schulleistungsbezogene Selbstwertkontingenz wiederum hatte einen positiven Einfluss auf die Motivation Deutsch zu lernen. Der standardisierte indirekte Effekt (Kline 1998) des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen, mediiert durch die schulleistungsbezogene Selbstwertkontingenz, war signifikant ($\beta = .18, p < .001$).

Anders als im Messmodell, wo sich keine Korrelation zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation Deutsch zu lernen gezeigt hatte, bestand im gerichteten Gleichungsmodell ein negativer standardisierter direkter Effekt ($\beta = .12, p < .001$), welcher sich als Suppressionseffekt erklären lässt. Der daraus resultierende standardisierte totale Effekt ($\beta = .04, p > .1$) war nicht signifikant. Der direkte negative und der indirekte



Alle eingezeichneten Pfade sind auf dem $p < .01$ -Level signifikant. Die Ausprägungen der manifesten Variablen: Land (1 = Schweiz, 2 = Deutschland), Schultyp (1 = Schultyp mit Grundanforderungen, 2 = Schultyp mit erweiterten Anforderungen), Herkunft Türkei (0 = andere Herkunft, 1 = Herkunftsland Türkei), Herkunft Osteuropa (0 = andere Herkunft, 1 = osteuropäisches Herkunftsland).

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell

positive Effekt des kollektiven Selbstwerts hoben sich also gegenseitig auf. Wie erwartet zeigte sich sowohl ein positiver (indirekter) als auch ein negativer Zusammenhang des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen. Der kollektive Selbstwert der Gruppe der Herkunftskultur wirkte sich ebenfalls negativ auf die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache aus ($\beta = -.11, p < .01$). Ein indirekter positiver Einfluss des kollektiven Selbstwerts auf den Sprachgebrauch Deutsch über die leistungsbezogene Selbstwertkontingenz konnte nicht nachgewiesen werden. Jedoch zeigte sich ein positiver Effekt der Motivation Deutsch zu lernen auf den effektiven Gebrauch der deutschen Sprache ($\beta = .23, p < .01$).⁴

Die Stichproben der beiden Erhebungsländer unterschieden sich sowohl im kollektiven Selbstwert als auch in ihrem Gebrauch der deutschen Sprache voneinander. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland hatten einen höheren kollektiven Selbstwert als die in der Schweiz ($\beta = -.15, p < .01$). Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz sprachen mit ihren Peers häufiger Deutsch ($\beta = .20, p < .01$). Insgesamt konnten die Variablen im Modell 14% der Varianz in der Motivation Deutsch zu lernen und 13% der Varianz im Gebrauch der deutschen Sprache erklären.

Ob die Schülerinnen und Schüler einen Schultyp mit Grund- oder erweiterten Anforderungen besuchten, hatte erwartungsgemäß einen grossen Einfluss auf die Leistung im Textverständnistest ($\beta = .50, p < .001$); der Schultyp allein konnte 25% der Varianz im Textverständnis erklären⁵. Die Testleistung beeinflusste die Motivation Deutsch zu lernen ($\beta = -.15, p < .01$); Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Leistungen waren stärker motiviert, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern⁶. Die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache hatte einen positiven, wenn auch geringen Einfluss auf das Textverständnis in Deutsch ($\beta = .08, p < .01$).⁷

Beide Herkunftsgruppen sprachen signifikant seltener Deutsch mit ihren Peers als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus anderen Herkunftsländern (Türkei: $\beta = -.18, p < .01$; Osteuropa $\beta = -.12, p < .01$).

4 Das Modell in dem der Einfluss der Motivation auf den Sprachgebrauch modelliert wurde ($\chi^2(171) = 438.976, p < .001, BCC = 87,063, BIC = 0.000$) erwies sich als besser als das mit dem umgekehrten Zusammenhang ($\chi^2(171) = 445.645, p < .001, BCC = 93,731, BIC = 6.669$), wobei auch der Einfluss des Sprachgebrauchs auf die Motivation signifikant wurde ($\beta = .19, p < .01$).

5 Der Einfluss des Schultyps auf die Sprachtestleistung ($\chi^2(174) = 824.325, p < .001, BCC = 466,238, BIC = 0.000$) erwies sich im Vergleich zum umgekehrten Einfluss ($\chi^2(174) = 829.999, p < .001, BCC = 471,912, BIC = 5.674$), als besser zu den Daten passend. Der Einfluss war jedoch auch in umgekehrter Richtung signifikant ($\beta = .48, p < .01$).

6 Das Modell mit der Pfadrichtung von der Sprachtestleistung auf die Motivation konnte die Daten besser repräsentieren ($\chi^2(171) = 438.976, p < .001, BCC = 87,063, BIC = 0.000$) als wenn die Testleistung durch die Motivation Deutsch zu lernen erklärt wurde ($\chi^2(171) = 443.961, p < .001, BCC = 92,048, BIC = 4.986$). Jedoch konnte die Motivation ebenfalls einen Teil der Testleistung erklären ($\beta = -.11, p < .01$).

7 Wiederum konnte das gewählte Modell bei dem der Einfluss des Gebrauchs der Deutschen Sprache auf die Leistung im Sprachtest modelliert wurde ($\chi^2(171) = 443.961, p < .001, BCC = 92,048, BIC = 2.596$) die Daten besser wiedergeben als das mit der umgekehrten Einflussrichtung. ($\chi^2(171) = 445.429, p < .001, BCC = 93,048, BIC = 4.005$). Der Einfluss der Testleistung auf den Sprachgebrauch wurde statistisch nur marginal signifikant ($\beta = .07, p < .08$).

4. Diskussion

Ziel unserer Studie war es zu untersuchen, ob die Motivation Jugendlicher mit Migrationshintergrund, die Sprache der Aufnahmekultur zu lernen und zu praktizieren, mit ihrem kollektiven Selbstwert, d.h. ihrer Bewertung der eigenen kulturellen Herkunftsgruppe, zusammenhängt. Untersucht wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund, die entweder in Deutschland oder in der Schweiz die Schule besuchten. Diese Gruppen wurden gewählt, weil in beiden Ländern (bzw. zumindest in Teilen beider Länder) Deutsch die Unterrichtssprache in öffentlichen Schulen ist und beide Länder einen ähnlich hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben. Mit der aus verschiedenen Herkunftskulturen bestehenden heterogenen Stichprobe sollte die Generalisierbarkeit unserer Ergebnisse erhöht werden.

Wir haben erwartet, dass ein hoher kollektiver Selbstwert bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund einerseits als Ressource dienen kann: Jugendliche, die sich besonders mit ihrer Herkunftsgruppe verbunden fühlen, sollten besonders motiviert sein, sich als gute, erfolgreiche Mitglieder ihrer Gruppe zu beweisen und die Gruppe in der Aufnahmekultur, d.h. nach außen hin, gut zu repräsentieren. Insofern sollte der kollektive Selbstwert mit einer erhöhten Abhängigkeit des Selbstwerts von schulischer Leistung (Selbstwertkontingenz) zusammenhängen: Schulischer Erfolg kann im Allgemeinen genutzt werden, um sich als erfolgreiches Mitglied der eigenen Herkunftsgruppe und der Aufnahmekultur zu profilieren. Entsprechend wurde ein indirekter positiver Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen erwartet. Dieser erwartete Effekt konnte im Strukturgleichungsmodell bestätigt werden.

Die positive Wirkung des kollektiven Selbstwerts steht im Einklang mit Befunden anderer Studien, nach denen eine günstige Bewertung der eigenen Herkunftskultur mit einer Vielzahl von Variablen positiv zusammenhängt, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. Angehörigen von Minoritäten als Ressource dienen können, wie z.B. dem personalen Selbstwert (Phinney 1992; Roberts 1999; Wright 1985) und der Selbstwirksamkeit (Bennett/Okinaka 1990; Oyserman/Harrison/Bybee 2001).

In unserer Studie haben wir neben dem positiven, indirekten Effekt auch eine direkte negative Wirkung des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu beherrschen, erwartet. Unseren Vorhersagen entsprechend zeigte sich im Strukturgleichungsmodell ein direkter negativer Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen und auf die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache mit Peers in schulischen und außerschulischen Kontexten. Diese Effekte waren relativ klein, können aber als Hinweis darauf gedeutet werden, dass ein hoher kollektiver Selbstwert die Identifikation mit Schule als Institution der Aufnahmekultur verringern kann. Damit stehen unsere Befunde in Übereinstimmung mit Ergebnissen anderer Studien, nach denen schulische Erfolge eine Bedrohung der auf die eigene Herkunftskultur bezogenen Identität darstellen können. So fanden verschiedene Studien Belege dafür, dass afroamerikanische Jugendliche, als Angehörige einer ethnischen Minoritätsgruppe, eigene schulische Erfolge als „acting white“ und damit als Gefährdung der eigenen Verbindung zur schwarzen Community ansehen und ihre Peers,

die schulisch erfolgreich sind, psychologisch aus der schwarzen Community ausschließen (Fordham/Ogbu 1986; Ogbu 1991; Smalls u.a. 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Oyserman u.a. (2006) bei männlichen lateinamerikanischen Jugendlichen in den USA. Je weniger die Jugendlichen aufgrund von dunkler Hautfarbe als Ingroup-Mitglieder der lateinamerikanischen Gruppe erkennbar waren, desto mehr versuchten sie, ihre Zugehörigkeit durch Verhalten, das in Übereinstimmung mit dem negativen Stereotyp über ihre ethnische Gruppe steht, wie die Schule zu schwänzen oder in der Schule nicht mitzuarbeiten, zu demonstrieren oder verifizieren.

In unserer Studie hatten wir keine gerichteten Vorhersagen zur relativen Stärke der positiven und negativen Auswirkungen des kollektiven Selbstwerts formuliert, da sich aus bereits vorliegenden Befunden nicht ableiten ließ, welcher Effekt sich stärker auswirken würde. Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich die beiden Effekte, d.h. der indirekte positive Einfluss des kollektiven Selbstwerts über die schulleistungsbezogenen Selbstwertkontingenzen und der direkte negative Effekt, gegenseitig aufheben. Der totale Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation, Deutsch zu lernen, war somit nicht signifikant.

Die beiden größten Herkunftsgruppen, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei und aus Osteuropa, unterschieden sich beide von den Jugendlichen aus anderen Herkunftsländern dadurch, dass sie mit ihren Peers seltener Deutsch sprachen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Herkunftsgruppen mit den Erhebungsländern konfundiert waren. In der deutschen Stichprobe befanden sich mehr Jugendliche mit türkischem, in der Schweizer mehr mit osteuropäischem Migrationshintergrund. Dennoch bestätigt dieser Befund die öffentliche Wahrnehmung, dass in Deutschland insbesondere Jugendliche aus der Türkei (Woellert u.a. 2009) und in der Schweiz insbesondere Jugendliche aus Osteuropa (Imhof 2001) als besonders schlecht sprachlich integriert gelten.

Die beiden Herkunftsgruppen der Jugendlichen aus der Türkei und aus Osteuropa waren im Vergleich zu den Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund aus anderen Ländern in Deutschland und in der Schweiz in den Schultypen mit geringeren Anforderungen überrepräsentiert. Dies kann als zusätzlicher Hinweis auf die besonders schlechte schulische Integration dieser beiden Gruppen verstanden werden.

Welche Rolle aber kommt der Schule im Einzelnen bei der identifikatorischen und sprachlichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu? Es ist anzunehmen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in niedrigen Bildungsgängen auf weniger Peers mit deutscher Muttersprache treffen und deshalb im schulischen Kontext weniger Gelegenheit zum Lernen und Üben der deutschen Sprache haben. Erstaunlicherweise fand sich in den vorliegenden Daten jedoch kein Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler in den Schultypen mit geringen Anforderungen mit ihren Peers seltener Deutsch sprechen würden. Der über die Leistung in Deutsch vermittelte indirekte Zusammenhang zwischen Schultyp und der Motivation Deutsch zu lernen zeigt jedoch einen Einfluss der Schule und des Schultyps auf das Deutschlernen.

Ein weiterer möglicher Einfluss der Schule auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die soziale Diskriminierung, die sich von Schule zu Schule

und in Abhängigkeit vom Herkunftsland stark unterscheiden und einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler haben kann (z.B. Mendoza-Denton u.a. 2002; Mendoza-Denton/Pietrzak/Downey 2008; Neblett u.a. 2006; Steele/Spencer/Aronson 2002). Den Ergebnissen einer Studie von Fibbi, Bülent und Piguet (2003) zufolge, die den Erfolg bei der Lehrstellensuche bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht haben, ist davon auszugehen, dass in der Schweiz insbesondere Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus dem Balkan stigmatisiert werden. Diese Gruppe stellt innerhalb der Schweiz – und auch innerhalb unserer Stichprobe – die größte Herkunftsgruppe dar. Inwiefern die Wahrnehmung von Diskriminierung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz ihre Akkulturation, ihre Bewertung der eigenen kulturellen Gruppe und schlussendlich ihre schulischen Leistungen beeinflusst, wäre eine bedeutende Untersuchungsfrage für zukünftige Studien.

Ein interessanter differenzieller Effekt zeigte sich bezüglich der Erhebungsländer. Die Jugendlichen in Deutschland gaben einen höheren kollektiven Selbstwert an als die in der Schweiz. Mit den Daten der vorliegenden Studie konnte nicht erklärt werden, ob dieser Unterschied in der unterschiedlichen ethnischen Zusammensetzung der Migrationspopulationen beider Erhebungsländer bzw. Stichproben begründet ist.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Erhebungsländern fand sich in der Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache mit den Peers in der Schule, wobei die Jugendlichen in der Schweiz angaben, häufiger Deutsch zu sprechen. Eine entsprechende Auswirkung bei den Jugendlichen in der Schweiz auf die Leistung im Sprachverständnis zeigte sich allerdings nicht. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen in der Schule in der Schweiz miteinander Dialekt sprechen, nicht aber Hochdeutsch. Der Dialekt ist in der Schweiz im mündlichen Bereich die vorherrschende Sprache. In den Volksschulen wird laut der Volkszählung 2000 (Lüdi/Werlen 2000) von über 87 Prozent der Schülerinnen und Schülern unter anderem Dialekt gesprochen, 45 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler gaben an, in der Schule sogar ausschließlich Dialekt zu sprechen. Wie genau die Diglossie jedoch mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler Deutsch, d.h. Hochdeutsch, als Zweitsprache zu lernen und zu sprechen, zusammenhängt, kann mit der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden.

Zusammenfassend zeigen unsere Ergebnisse, dass der kollektive Selbstwert sowohl eine Ressource als auch ein Hemmnis für die sprachliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein kann und dass sich beide Effekte ausgleichen. Die Identifikation schulischer Rahmenbedingungen und personbezogener Faktoren, in Abhängigkeit von denen der eine oder andere Prozess stärker zum Tragen kommt, sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Literatur

- Arbuckle, J.L. (2007): Amos 16.0 User's Guide. Chicago, IL: SPSS, Inc.
- Beauducel, A./Wittmann, W.W. (2005): Simulation study on fit indices in confirmatory factor analysis based on data with slightly distorted simple structure. In: *Structural Equation Modeling* 12, S. 41–75.
- Benet-Martinez, V./Leu, J./Lee, F./Morris, M. (2002): Negotiating biculturalism: Cultural frame-switching in biculturals with “oppositional” vs. “compatible” cultural identities. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33, S. 492–516.
- Bennett, C./Okinaka, A.M. (1990): Factors related to persistence among Asian, Black, Hispanic, and White undergraduates at a predominantly White university: Comparison between first and fourth year cohorts. In: *Urban Review* 22, H. 1, S. 33–60.
- Bentler, P.M. (1990): Comparative fit indexes in structural models. In: *Psychological Bulletin* 107, S. 238–246.
- Berry, J./Phinney, J./Sam D./Vedder, P. (2006): Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. In: *Applied Psychology: An International Review* 55, S. 303–332.
- Bollen, K.A. (1989): *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley and Sons.
- Cassidy, C./O'Connor, R.C./Howe, C./Warden, D. (2004): Perceived discrimination and psychological distress: the role of personal and ethnic self-esteem. In: *Journal of Counseling Psychology* 51, S. 329–339.
- Campbell, J./Assanand, S./DiPaula, A. (2004): The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. In: *Journal of Personality* 71, S. 115–140.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crocker, J./Karpinski, A./Quinn, D.M./Chase, S. (2003): When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85, S. 507–516.
- Crocker, J./Luhtanen, R.K./Cooper, M.L./Bouvette, S. (2003): Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85, S. 894–908.
- Cross, W.E. Jr./Parham, T.A./Helms, J.E. (1991): The stages of Black identity development: Nigrescence models. In: Jones, R.L. (Hrsg.) *Black psychology*. Berkeley: Cobb & Henry, S. 319–338.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222–251.
- Fibbi, R./Bülent, K./Piguet, E. (2003): *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la difference*. NFP NR43 Synthesis 3. Bern u.a.: Schweizerischer Nationalfonds.
- Fordham, S./Ogbu, J.U. (1986): Black students school success: Coping with the “burden of acting white.” In: *The Urban Review* 18, S. 176–206.
- Hannover, B. (1997): *Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Hayduk, L.A. (1996): *LISREL Issues, debates, and strategies*. Baltimore u.a.: The Johns Hopkins University Press.
- Hu, L./Bentler, P.M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. In: *Structural Equation Modeling* 6, S. 1–55.
- Imhof, K. (2001): *Das Fremde in der Schweiz: Einsichten eines Symposiums*. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.): *Das Fremde in der Schweiz*. Zürich: Seismo, S. 275–286.
- Jöreskog, K.G. (1993): Testing structural equation models. In: Bollen, K.A./Long, J.S. (Hrsg.): *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage, S. 249–317.
- Kline, R.B. (1998): *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

- Lüdi, G./Werlen, I. (2005): Eidgenössische Volkszählung 2000. Sprachenlandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: BFS.
- Luhtanen, R./Crocker, J. (1992): A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 18, S. 302–318.
- Markus, H. (1977): Self-schemata and processing information about the self. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 35, S. 63–78.
- Marsh, H.W./Wen, Z./Hau, K. (2004): Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. In: *Psychological Methods* 9, S. 275–300.
- Mendoza-Denton, R./Downey, G./Purdie, V./Davis, A./Pietrzak, J. (2002): Sensitivity to status-based rejection: Implications for African-American students' college experience. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 83, S. 896–918.
- Mendoza-Denton, R./Pietrzak, J./Downey, G. (2008): Distinguishing institutional identification from academic goal pursuit: Interactive effects of ethnic identification and race-based rejection sensitivity. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 95, S. 338–351.
- Neblett, E.W./Philip, C.L./Cogburn, C.D./Sellers, R.M. (2006): African American adolescents' discrimination experiences and academic achievement: Racial socialization as a cultural protective factor. In: *Journal of Black Psychology* 32, H. 2, S. 199–218.
- OECD (2002): Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/28/37831236.pdf> [27.10.2008].
- Ogbu, J.U. (1991): Minority coping responses and school experience. In: *The Journal of Psychohistory* 18, S. 433–456.
- Ogbu, J.U. (1994): Minority status, cultural frame of reference and literacy. In: Keller-Cohen, D. (Hrsg.): *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton Press, S. 361–384.
- Operario, D./Fiske, S.T. (2001): Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and evaluations of subtle versus blatant bias. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, S. 550–561.
- Oyserman, D. (2008): Racial-ethnic self-schemas: Multidimensional identity-based motivation. In: *Journal of Research in Personality* 42, S. 1186–1198.
- Oyserman, D./Brickman, D./Bybee, D./Celious, A. (2006): Fitting in Matters: Markers of in-group belonging and academic outcomes. *Psychological Science* 17, S. 854–861.
- Oyserman, D./Harrison, K./Bybee, D. (2001): Can racial identity be promotive of academic efficacy? In: *International Journal of Behavioral Development* 25, S. 379–385.
- Oyserman, D./Kimmelmeier, M./Fryberg, S./Brosh, H./Hart-Johnson, T. (2003): Racial-ethnic self-schemas. In: *Social Psychology Quarterly* 66, S. 333–347.
- Phinney, J. S. (1992): Ethnic identity in adolescence: process, context and outcome. In: Adams, G.R./Gullotta, T.P./Montemayor, R. (Hrsg.): *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc, S. 145–172.
- Phinney, J./Horenczyk, G./Liebkind, K./Vedder, P. (2001): Ethnic Identity, Immigration, and Wellbeing: an interactional perspective. In: *Journal of Social Issues* 57, S. 493–510.
- Roberts, R.E./Phinney, J.S./Masse, L.C./Chen, Y.R./Roberts, C.R./Romero, A.J. (1999): The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. In: *Journal of Early Adolescence* 19, H. 3, S. 301–322.
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rowley, S./Burchinal, M./Roberts, J./Zeisel, S. (2008): Racial Identity, Social Context, and Race-Related Social Cognition in African Americans during Middle Childhood. In: *Developmental Psychology* 44, H. 6, S. 1537–1546.
- Schafer, J.L. (1997): *Analysis of Incomplete Multivariate Data*. London: Chapman and Hall.

- Schumacker, R.E. (2006): Teacher's Corner: Conducting Specification Searches With Amos. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 13, H. 1, S. 118–129.
- Smalls, C./White, R./Chavous, T./Sellers R. (2007): Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among African American adolescents. In: *Journal of Black Psychology* 33, H. 3, S. 299–330.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Sellers, R.M./Caldwell, C.H./Schmeelk-Cone, K.H./Zimmerman, M. A. (2003): Racial identity, racial discrimination, perceived stress, and psychological distress among African American young adults. In: *Journal of Health and Social Behavior* 44, H. 3, S. 302–317.
- Steele, C.M./Spencer, S.J./Aronson, J. (2002): Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In: *Advances in experimental social psychology* 34, S. 379–440.
- Steiger, J.H. (1998): A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. In: *Structural Equation Modeling* 5, S. 411–419.
- Twenge, J./Crocker, J. (2002): Race, ethnicity, and self-esteem: Meta-analyses comparing Whites, Blacks, Hispanics, Asians, and Native Americans, including a commentary on Gray-Little and Hafdahl (2000). In: *Psychological Bulletin* 128, S. 371–408.
- Vandenberg, R.J. (2002): Towards a further understanding of and improvement in measurement invariance methods and procedures. In: *Organizational Research Methods* 5, S. 139–158.
- Verkuyten, M./Thijs, J. (2004): Psychological Disidentification with the Academic Domain Among Ethnic Minority Adolescents in The Netherlands. In: *British Journal of Educational Psychology* 74, H. 1, S. 109–125.
- Woellert, F./Kröhnert, S./Sippel, L./Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf [30.6.2009].
- Wright, B. (1985): The effects of racial self-esteem on the personal self-esteem of Black youth. In: *International Journal of Intercultural Relations* 9, S. 19–30.

Anschrift der Autorinnen

Christine Wolfgramm, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Zug,
Zugerbergstrasse 3, CH-6300 Zug
E-Mail: christine.wolfgramm@phz.ch

Melanie Rau, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: melanie.rau@fu-berlin.de

Lysann Zander-Music, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: melanie.rau@fu-berlin.de

Janine Neuhaus, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: janine.neuhaus@fu-berlin.de

Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: bettina.hannover@fu-berlin.de

Sprachtransfer und Sprachförderung

Dominique P. Rauch/Astrid Jurecka/Hermann-Günter Hesse

Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache

Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern¹

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist ein zentrales Ergebnis der DESI-Studie (Beck/Klieme 2007). Demnach weisen Schüler, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch erlernt haben, sei es ausschließlich oder zusätzlich zum Deutschen, niedrigere Deutschkompetenzen aber höhere Englischkompetenzen auf als ihre ausschließlich deutschsprachigen Mitschüler (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Dieser Unterschied in den Deutsch- und Englischkompetenzen „Mehrsprachige(r)“ und „nicht deutscher Erstsprachige(r)“ (ebd., S. 210) im Vergleich zu ihren ausschließlich deutschsprachigen Mitschülern wurde schon rein deskriptiv sichtbar und verstärkte sich bei Kontrolle einflussreicher, mit der Herkunftssprache konfundierter Variablen wie Bildungsgang, sozioökonomischem Status, kognitive Grundfähigkeit und Geschlecht (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Der Befund wurde in einer aktuellen Debatte um die Bedeutung der Herkunftssprache von Schülern mit Migrationshintergrund für den Erwerb von weiteren sprachlichen Kompetenzen aufgegriffen. In dieser Debatte steht die Bedeutung der Herkunftssprache für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache Deutsch im Vordergrund (Maas/Mehlem/Schroeder 2004); es geht aber auch um den Erwerb von weiteren Sprachen, bspw. der zumeist ersten institutionell erworbenen Fremdsprache Englisch. Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass der Erhalt und die Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen auf Kosten des Erwerbs des Deutschen geht (Esser 2006; Hopf 2005). Des Weiteren wird gegen die Beibehaltung bzw. aktive Förderung der herkunftssprachlichen Kompetenzen angeführt, dass herkunftssprachliche Kompetenzen keine über die Effekte der Deutschkompetenz hinausgehende positive Wirkung auf Schulerfolg im Allgemeinen haben und, dass solche additiven Effekte der Herkunftssprache auch im Bereich des Drittspracherwerbs umstritten sind (Esser 2006). Dagegen wird argumentiert, dass herkunftssprachliche Kompetenzen keinen negativen Einfluss auf den Erwerb weiterer

1 Um das Lesen des Textes zu erleichtern, wird statt von „Schülerinnen und Schülern“ nur von „Schülern“ gesprochen.

Sprachen haben (Gogolin/Neumann/Roth 2004; Tracy 2007) sondern die Basis für den Erwerb weiterer Sprachen sind (Neuner 2003; Reich/Roth 2001).

1. Interdependenz von Kompetenzen in mehreren Sprachen

Theoretische Grundlage für die Annahme, dass die Beherrschung der Herkunftssprache die Basis für den Erwerb weiterer Sprachen bildet, ist die Interdependenzhypothese (Cummins 1991). Diese postuliert, dass die Kompetenz, die ein Sprachlerner in seiner zweiten Sprache erwirbt, zum Teil abhängt von der Kompetenz, die er bereits in seiner ersten Sprache erworben hat. Lerner einer zweiten Sprache nutzen bspw. die in der ersten Sprache bereits erworbene Dekodierfähigkeit um in der zweiten Sprache Gehörtes und Geschriebenes zu dekodieren. Erweitert man die Interdependenzhypothese auf den Erwerb einer dritten Sprache, kann man davon ausgehen, dass Sprachlerner, die bereits auf zwei erworbene Sprachen zurückgreifen können, in der Lage sind, Kompetenzen in ihrer ersten Sprache (Language 1 = L1) und zweiten Sprache (L2) für den Erwerb einer dritten Sprache (L3) zu nutzen. Auch ein „Rücktransfer“ von sprachlichen Kompetenzen aus später erworbene Sprachen auf früher erworbenen Sprachen (L2 → L1, L3 → L2) ist laut Cenoz (2003) nicht ausgeschlossen. Dabei kann es sich beispielsweise um durch den Fremdspracherwerb vergrößertes Grammatikwissen handeln, das auch die sprachanalytische Kompetenz in der L1 positiv beeinflusst oder um im Fremdsprachunterricht erworbenes Lesestrategiewissen, das sich positiv auf die Lesekompetenz in der L1 auswirkt.

Empirisch ist die Grundvoraussetzung für die Annahme einer Interdependenz zwischen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, dass positive Zusammenhänge zwischen korrespondierenden Kompetenzbereichen in diesen Sprachen gefunden werden können. Hartig, Jude und Wagner (2008, S. 198) berichten aus DESI Korrelationen von $r = .31$ für die Lesekompetenz in Deutsch und Englisch und $r = .37$ für Textproduktion in Deutsch und Englisch. Demnach gibt es, wie auf Basis der Interdependenzhypothese zu erwarten, zwischen beiden Sprachen positive, wenn auch nur moderate, Zusammenhänge.

Zum Zusammenhang zwischen herkunftssprachlicher Kompetenz und Deutschkompetenz von Migranten gibt es in Deutschland einige Untersuchungen. Haug (2005) berichtet beispielsweise eine Korrelation von $Rho = .164^2$ für den Zusammengang zwischen herkunftssprachlicher Kompetenz und schriftlicher Deutschkompetenz für Migranten der zweiten Generation, für Migranten der ersten Generation eine Korrelation von $Rho = .299$. Diese Berechnungen beruhen jedoch auf Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenzen und sind deshalb, wie im Weiteren gezeigt wird, nur mit Einschränkungen auf den Zusammenhang zwischen tatsächlichen Sprachkompetenzen zu übertragen.

2 Haug (2005, S. 271) verwendet den Rangkorrelationskoeffizienten Spearman's Rho ($-1 < Rho < 1$).

Auch in DESI konnte die Interdependenzhypothese im Sinne eines positiven Effekts der Kompetenzen Bilingualer in ihrer L1 auf den Erwerb des Deutschen und des Englischen nur insoweit untersucht werden, als die Selbsteinschätzungen herkunftssprachlicher Kompetenzen erhoben wurden (Hesse/Göbel/Hartig 2008, S. 219ff.). Die Zusammenhänge zwischen selbst eingeschätzter herkunftssprachlicher Kompetenz und den Teilleistungen im Deutschen und im Englischen erwiesen sich als mehrheitlich positiv, wenn auch nur in einigen Fällen signifikant. Die Ergebnisse der DESI Studie sprechen demnach nicht gegen die Interdependenzhypothese von Cummins, aber auch nur bedingt dafür. Eine eindeutige Bewertung ist auf Basis der DESI Daten nicht möglich.

2. Stand der Forschung zum L3-Erwerb bei Bilingualen

In den letzten fünfzehn Jahren hat sich der L3-Erwerb bei Bilingualen als eigenständiges Forschungsfeld neben der Forschung zur Bilingualität und der Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb (L2-Erwerb) etabliert. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse des internationalen und interdisziplinären Interesses am L3-Erwerb bei Bilingualen vorgestellt werden. Untersucht wurden zumeist Sprachkompetenzen von jugendlichen Sprachlernern in Schulen in Spanien, Kanada, den USA und den Niederlanden. Welche Sprachen als Herkunftssprache (L1), Verkehrssprache (L2) und institutionell erlernte Fremdsprache (L3) untersucht wurden, unterschied sich in diesen Studien genauso, wie auch die untersuchten Teilaspekte des Spracherwerbs variierten. Im Folgenden sollen nur diejenigen dieser Studien kurz vorgestellt werden, die sich mit übergeordneten sprachlichen Kompetenzen wie Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben beschäftigen und nicht solche, die auf Spezifika des Spracherwerbs wie z.B. die Beherrschung morphologischer oder syntaktischer Elemente abzielen. Einen Überblick über diese letztgenannten Studien gibt Cenoz (2003).

Studien, die auf den Effekt von Bilingualismus auf eher allgemeine Maße der L3-Sprachkompetenz fokussierten, befassten sich mit unterschiedlichen Kompetenzbereichen der L3, beispielsweise mit dem Hörverstehen, (Cenoz/Valencia 1994; Lasagabaster 2000), dem Schreiben (Cenoz/Valencia 1994; González-Ardeo 2000; Lasagabaster 2000; Muñoz 2000), der Lesekompetenz (Cenoz/Valencia 1994; Lasagabaster 2000), dem Wortschatz (Sanz 2000), und der Grammatik (Cenoz/Valencia 1994; Sanz 2000). Viele dieser Studien wurden im Baskenland und Katalonien durchgeführt, wo die L1 jeweils Baskisch oder Katalanisch, die L2 Spanisch und die L3 Englisch ist. Beim Baskischen wie beim Katalanischen handelt es sich um eine offizielle Landessprache, die auch als Unterrichtssprache verwandt wird. Die Ergebnisse dieser Studien deuteten darauf hin, dass Bilinguale ein höheres Kompetenzniveau im Englischen erzielten als monolingual aufgewachsene Schüler. Brohy (2001) berichtete ähnliche Ergebnisse auch aus der Schweiz, wo Rumansch-Deutsch Bilinguale signifikant besser im Englischen abschnitten als Deutsch Monolinguale. Bild und Swain (1989) verglichen in Kanada die Französisch-Kompetenz (L3), gemessen mit einem Cloze-Test, von Italienisch-Englisch Bilingualen (L1: Italienisch; L2: Englisch) mit der Französisch-Kompetenz von

Schülern, die als L1 eine nicht romanische Sprache und als L2 ebenfalls Englisch erworben hatten und mit der Französisch-Kompetenz von monolingual Englisch aufgewachsenen Schülern. Die L1 der Schüler war keine offizielle Sprache und dementsprechend auch nicht die hauptsächliche Unterrichtssprache in der Schule, auch wenn es einige Stunden formalen Sprachunterricht in der L1 gab. Beide Gruppen von bilingualen Schülern erzielten höhere Punktzahlen im Cloze-Test als die monolingual Englisch aufgewachsenen Schüler der Vergleichsgruppe, aber es ließen sich entgegen der Hypothese keine Unterschiede zwischen den Gruppen bilingualer Schüler nachweisen: Der erwartete positive Effekt der romanischen Erstsprache wurde nicht signifikant.

Neben dem Vergleich der L3-Kompetenz zwischen Bilingualen und Monolingualen berichteten einige Autoren auch über Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen: Muñoz (2000) zeigte, dass es positive Korrelationen zwischen der Schreibkompetenz in Katalanisch, Spanisch und Englisch gibt. Sprachlerner mit einer hohen Kompetenz in der L1 und der L2 zeigen auch höhere Kompetenzen in der L3. Swain u.a. (1990) untersuchten den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz in verschiedenen Herkunftssprachen (L1) und Englisch (L2) und Hörverstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen im Französischen (L3). Die Ergebnisse ihrer Studie belegten, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz in der Herkunftssprache und dem Erwerb der L3 gibt. Einige Studien gruppierten Bilinguale nach dem Niveau, auf dem sie ihre Sprachen beherrschten (González-Ardeo 2000; Lasagabaster 2000). Diese Autorinnen zeigten, dass die Bilingualen, die in der L1 und L2 über höhere Kompetenzen verfügten, auch in den Tests der L3 besser abschnitten. Thomas (1988) untersuchte Spanisch-Englisch Bilinguale in den USA und unterschied Bilinguale, die in Spanisch (L1) Lesen und Schreiben konnten von solchen, die nur über mündliche Kompetenzen im Spanischen verfügten. Sie stellt fest, dass Schriftsprachbeherrschung im Gegensatz zur nur mündlichen Kompetenz in der L1 einen positiven Zusammenhang mit dem Erwerb der L3 hat.

In einigen niederländischen Studien, die monolinguale Sprecher der Nationalsprache mit bilingualen Migranten verglichen, konnte kein Unterschied im L3-Erwerb nachgewiesen werden. So untersuchten Jaspaert und Lemmens (1990) den Erfolg des Niederländischerwerbs (L3) bei Italienisch- (L1) stämmigen Schülern, die Unterricht in Italienisch und Französisch (L2) erhielten. Die Niederländisch-Kompetenz, gemessen mit einer umfassenden Testbatterie aus Grammatik-, Schreib-, Wortschatz-, Rechtschreibungs-, Leseverständnis- und Clozetests, dieser Italienisch-Französisch Bilingualen unterschied sich nicht von der einer Gruppe von Französisch monolingualen Schülern. Sanders und Meijers (1995) verglichen in den Niederlanden die Englischkompetenz (L3), erfasst über spontanen mündlichen Sprachgebrauch, Wortschatz und Grammatiktests, von Türkisch-Niederländisch Bilingualen (Türkisch L1, Niederländisch L2), Arabisch-Niederländisch Bilingualen (Arabisch L1, Niederländisch L2) und Niederländisch-Monolingualen. Die Autoren konnten keinen Gruppenunterschied in der Englischkompetenz nachweisen. Ebenfalls in den Niederlanden untersuchten Van Gelderen u.a. (2003) die Englischkompetenz (L3) von Schülern, die verschiedene Herkunftssprachen (L1) hatten und in der Schule Niederländisch (L2) erworben haben, im

Vergleich zu Niederländisch Monolingualen; sie können ebenfalls keinen Unterschied zwischen Bilingualen und Monolingualen feststellen. In den genannten niederländischen Studien wurden die Sprachkompetenzen in der jeweiligen L1 und L2 nicht erhoben. Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen der untersuchten bilingualen Sprachlerner konnten deshalb nicht berichtet werden.

Während die Studien aus Spanien und Kanada einen Vorteil bilingualer Schüler gegenüber monolingualen Schülern beim Drittspracherwerb feststellten und, sofern es überprüft wurde, auch einen Zusammenhang zwischen herkunftssprachlichen Kompetenzen und Kompetenzen in der Drittsprache nachweisen konnten, konnte in den niederländischen Studien kein Vorteil bilingualer Schüler gegenüber monolingualen Schülern beim Drittspracherwerb nachgewiesen werden. Die gesellschaftlichen Bedingungen von Bilingualität in Spanien und Kanada auf der einen und den Niederlanden auf der anderen Seite unterscheiden sich grundlegend. Während in Spanien und Kanada die L1 der bilingualen Schüler offizielle Landes- und häufig auch Unterrichtssprache ist, werden die Migrantensprachen in den Niederlanden nur selten an Schulen unterrichtet und sind noch seltener Unterrichtssprache im Sachfachunterricht. Cenoz (2003) vermutet deshalb, dass der Erfolg beim Erwerb einer L3 bei bilingualen Schülern davon abzuhängen scheint, ob die L1 in der Gesellschaft und in der Schule als offizielle Verkehrs- und Unterrichtssprache genutzt wird, oder ob es sich um eine Sprache von geringerer gesellschaftlicher Anerkennung und eingeschränkten Nutzungskontexten handelt, wie es oftmals bei der Sprache von Migranten der Fall ist. Die niederländischen Studien konnten jedoch nicht die Frage beantworten, ob der ausbleibende Vorteil beim Erwerb der L3 mit geringen oder nicht vorhandenen Kompetenzen, vor allem schriftsprachlichen Kompetenzen, in der L1 und L2 einherging.

3. Forschungsfragen

Die vorliegende Studie stellt die Sprachkompetenzen Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler ins Zentrum der Untersuchung. Die Entscheidung, auf sprachliche Kompetenzen Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler zu fokussieren, lag in der besonderen Relevanz dieser Gruppe Mehrsprachiger im deutschen Schulkontext begründet: Ein Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis max. 25 Jahre mit türkischem Migrationshintergrund sind in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). In internationalen Schulleistungsstudien wie dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA) schnitten Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechter ab als deutsche Schüler. Im Bereich Lesen zeigten insbesondere die Schüler, deren Eltern zwar im Ausland geboren wurden, die jedoch selbst bereits in Deutschland geboren wurden deutliche Defizite gegenüber deutschen Schülern. Diese sog. „second-generation students“ erreichten durchschnittlich 96 (SE = 10.5) Punkte weniger auf der PISA Lesekompetenzskala (SD = 100) als ihre deutschen Mitschüler und 10 (SE = 12.8) Punkte weniger als Schüler, die wie ihre Eltern im Ausland geboren wurden (sog. „first-generation students“; Stanat/Chris-

tensen 2006, S. 183). Das schlechte Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund und insbesondere derjenigen, die bereits in Deutschland geboren aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, stellt eine Herausforderung für das deutsche Bildungssystem dar. Wenn, wie die Interdependenzhypothese vermuten lässt, herkunftssprachliche Kompetenzen für den Erwerb Kompetenzen in weiteren Sprachen genutzt werden können, könnte dies besondere Fördermöglichkeiten für Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler in den Sprachfächern eröffnen.

Ein wichtiges differenzierendes Merkmal individueller Mehrsprachigkeit ist die Beherrschung der Schriftlichkeit in den jeweiligen Sprachen. Viele Mehrsprachige haben in ihren verschiedenen Sprachen einen unterschiedlichen Zugang zur Schrift. So kann es z.B. sein, dass Mehrsprachige aufgrund ihrer Schulbildung nur in einer Sprache Lesen bzw. Schreiben gelernt haben. Es gibt Hinweise darauf, dass mündliche und schriftliche Sprachverwendung an bestimmte soziale und gesellschaftliche Kontexte gekoppelt ist: So ist für viele Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache das Türkische die Sprache der Familie und des Peer-Kontakts, wo Sprache vor allem zur mündlichen Kommunikation gebraucht wird, während das Deutsche vor allem mit dem schulischen Kontext assoziiert ist und somit auch als Schriftsprache genutzt wird (Gogolin/Reich 2001; Haug 2005). Swain u.a. (1990) sowie Sanz (2000) stellten fest, dass der Erfolg beim Erwerb einer dritten Sprache bei Bilingualen weniger von mündlich-kommunikativer Sprachkompetenz als von Schriftsprachbeherrschung (Biliteracy) abhängt. Im vorliegenden Kontext wird deshalb untersucht, über welche schriftsprachlichen Kompetenzen Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler im Türkischen, Deutschen und Englischen verfügen. Der Zugang zur Schriftsprachlichkeit wird über Lesekompetenztests in allen drei Sprachen getestet.

In Anlehnung an DESI und die vorgestellten Studien zum L3-Erwerb Bilingualer werden drei Forschungsfragen untersucht. Zunächst ist von Interesse wie gut Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler in ihren beiden Alltagssprachen und der ersten institutionell erworbenen Fremdsprache lesen können:

- Über welche Lesekompetenz verfügen Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler in Türkisch, Deutsch und Englisch?

In einem zweiten Schritt wird versucht das eingangs vorgestellte DESI Ergebnis, nachdem mehrsprachige Schüler monolingualen Schülern im Deutschen unter- aber im Englischen überlegen sind, zu replizieren:

- Welches Deutsch-Lesekompetenzniveau und Englisch-Lesekompetenzniveau erreichen Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler im Vergleich zu Deutsch monolingualen Schülern?

Schließlich wird als Beitrag zur eingangs angesprochenen aktuellen Diskussion der Einfluss der Herkunftssprache auf den Erwerb weiterer Sprachen untersucht:

- Gibt es bei Türkisch-Deutsch bilingualen Schülern einen Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz?

4. Operationalisierung und Stichprobe

Um diese Fragen zu beantworten, wurde bei Türkisch-Deutsch bilingualen Schülern die Lesekompetenz im Türkischen, Deutschen und Englischen mit standardisierten Lesekompetenztests getestet. Ein Vergleich der sprachlichen Fähigkeiten zwischen bilingual und monolingual aufgewachsenen Schülern wurde ermöglicht, indem bei den Schülern mit Deutsch als Herkunftssprache ebenfalls die Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz getestet wurde.

Beim Türkisch-Lesekompetenztest handelte es sich um einen adaptiven computerbasierten Test, der von CITO, der nationalen Testagentur der Niederlande, entwickelt wurde (CITO, im Druck). Dieser adaptive Test hatte den Vorteil, dass er Türkisch-Lesekompetenz sowohl auf niedrigem als auch auf hohem Niveau reliabel und in relativ kurzer Zeit (ca. 30–45 Minuten) messen konnte. Angesichts der Tatsache, dass über die Lesekompetenz im Türkischen bei Schülern mit Türkisch als Herkunftssprache in Deutschland wenige Informationen vorlagen, war die Verwendung eines adaptiven Tests notwendig, um Aufgaben mit angemessenem Schwierigkeitsniveau vorzugeben. Bei den zu lesenden Texten handelte es sich beispielsweise um Zeitungsausschnitte, zu denen Multiple-Choice Fragen beantwortet werden sollten.

Der Deutsch-Lesekompetenztest bestand aus Aufgaben des DESI Deutsch-Lesekompetenztests (Willenberg 2007). Der in der vorliegenden Studie vorgegebene Teil erfasste fünf Lesetexte, zu denen jeweils Fragen mit Multiple-Choice Antwortformat (insgesamt 16) oder offene Fragen (insgesamt 3) beantwortet werden mussten. Die Auswahl der vorgegebenen Lesetexte richtet sich nach den aus der DESI-Studie zu erwartenden Leistungsverteilungen der Schüler. Es wurden diejenigen Lesetexte ausgewählt, deren Items in einem mittleren Schwierigkeitsbereich lagen. Zudem wurde darauf geachtet, nach Möglichkeit Items mit Multiple-Choice Format vorzugeben, da sich Items mit offenen Antworten als überproportional schwierig für Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch erwiesen haben (Rauch/Hartig, eingereicht).

Die Aufgaben des Englisch-Lesekompetenztests stammten ebenfalls aus DESI (Nold/Rossa 2007). Der DESI Englisch-Lesekompetenztest wurde mit Hinblick auf die curricularen Mindestanforderungen an die Englischkompetenz im Hauptschulbildungsgang in der neunten Jahrgangsstufe entwickelt. Schon in DESI zeigten sich deutliche Bodeneffekte, d.h. viele Schüler erreichten das Eingangsniveau des Tests nicht (Nold/Rossa/Chatzivassiliadou 2008, S. 134). Die für die vorliegende Studie ausgewählten Aufgaben deckten deshalb zwar die gesamte DESI Englisch-Lesekompetenzskala ab, hatten aber einen Schwerpunkt im unteren Kompetenzbereich. Aus dem DESI Englisch-Lesekompetenztest wurden drei Lesetexte von etwa einer halben Seite mit insgesamt 34 Multiple-Choice Items vorgegeben.

Die Erhebung fand als deutsche Zusatzstudie zur EBAFLS-Studie (EBAFLS = European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills, Fandel u.a. 2007) statt. Um den Jahreswechsel 2007/2008 wurden an 14 Schulen in Hamburg Schüler befragt und getestet. Die Teilnahme an der Studie war für Schulen und Schüler freiwillig. Die Schüler besuchten zum Erhebungszeitraum die 9. Jahrgangsstufe an Integrierten Haupt- und

Realschulen ($N_{\text{Schulen}} = 4$; $N_{\text{Schüler}} = 77$), Gesamtschulen ($N_{\text{Schulen}} = 8$; $N_{\text{Schüler}} = 143$) und Gymnasien ($N_{\text{Schulen}} = 2$; $N_{\text{Schüler}} = 40$). Teilgenommen haben Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, entweder als einzige Familiensprache oder zusätzlich zu Deutsch (Sprachgruppe Türkisch), und Schüler, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen (Sprachgruppe Deutsch). Diese besondere Anforderung an die Stichprobe machte eine Erhebung von vollständigen Klassen zu zeitaufwändig und kostspielig, da hierbei ein erheblicher Anteil von Schülern mit anderen Familiensprachen als Türkisch oder Deutsch ebenfalls an der Erhebung teilgenommen hätte. Zudem wäre bei der häufig geringen Anzahl an türkischsprachigen Schülern pro Klasse die Testung von einer Vielzahl von Klassen notwendig geworden, um auf eine hinreichende Stichprobe zu kommen. Aus diesen Gründen wurden die Schüler über Klassengrenzen hinweg zur Teilnahme an der Studie aufgefordert und zur Testung in Gruppen von bis zu 15 Schülern zusammengefasst. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Teilnahme an den Lesekompetenztests, dem zusätzlich eingesetzten kognitiven Fähigkeitstest (KFT, Heller/Perleth 2000), sowie über die Beantwortung der Fragen zum sozioökonomischen Status (SES) der Herkunftsfamilie.

	Sprachgruppe Deutsch	Sprachgruppe Türkisch
N Gesamtstichprobe	121	139
N Türkisch Lesekompetenztest	–	129
N Deutsch Lesekompetenztest	121	139
N Englisch Lesekompetenztest	120	136
N Kognitiver Fähigkeitstest	121	139
N SES	91	84

Tab. 1: Teilnahme an den Leseverstehenstests, dem kognitivem Fähigkeitstest und Beantwortung der Fragen zum sozioökonomischen Status (SES) der Herkunftsfamilie.

5. Ergebnisse

5.1 Geburtsland, familiäre Sprachnutzung und selbsteingeschätzte Sprachkompetenz der mehrsprachigen Schüler

89% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch wurden in Deutschland geboren und nur 11% in der Türkei. In der Elterngeneration zeichnet sich dagegen ein anderes Bild ab. Der weitaus größte Anteil von Vätern und Müttern der Schüler der Sprachgruppe Türkisch wurde in der Türkei geboren (Väter: 95%, Mütter: 87%). 78% der mehrsprachigen Schüler gab an, sowohl Türkisch als auch Deutsch als Familiensprache zu benutzen. Lediglich 30 Schüler gaben ausschließlich Türkisch als Familiensprache an. In ihrer Selbsteinschätzung berichten die mehrsprachigen Schüler mehrheitlich, Türkisch gut oder sehr gut zu verstehen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die selbst einge

Skala: Türkisch Verstehen		Skala: Sich auf Türkisch Ausdrücken	
Ich verstehe praktisch alle schwierigen Texte mühelos.	26%	Ich kann mich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei schwierigen Themen feinere Bedeutungsunterschiede machen.	31%
Ich kann die meisten schwierigen Texte, auch wenn sie länger sind, verstehen. Ich kann auch Andeutungen verstehen und „zwischen den Zeilen“ lesen.	23%	Ich kann mich bei schwierigen Themen klar, strukturiert und ausführlich äußern ohne dabei nach Worten suchen zu müssen.	28%
Ich kann die Hauptinhalte auch bei schwierigen Texten verstehen.	26%	Ich kann mich zu den meisten Themen klar und genau ausdrücken.	25%
Ich kann das Wichtigste verstehen, was die Leute im Radio oder Fernsehen sagen oder was in der Zeitung steht, wenn es um mir vertraute Dinge aus Schule, Freizeit usw. geht.	18%	Ich kann mich zusammenhängend über mir vertraute Dinge und meine persönlichen Interessen unterhalten.	7%
Ich kann einfache Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen.	5%	Ich kann mich in Situationen verständigen, in denen es um einen Austausch von Informationen über mir bekannte Dinge geht.	7%
Ich kann nur ganz einfache Sätze verstehen.	2%	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn die Personen, mit denen ich spreche langsam und deutlich sprechen und bereit sind, mir zu helfen.	1%
Ich verstehe kaum etwas.	0%	Ich kann mich kaum verständigen.	0%

* Die Schüler der Sprachgruppe Türkisch (N = 128) wurden gefragt: „Wie gut kommst Du mit der türkischen Sprache zurecht?“ Die hier verwendete Skala wurde im Rahmen der DESI-Studie entwickelt und eingesetzt (Hesse/Göbel/Hartig 2008, S. 220). Höher liegende Niveaus schließen die Kompetenzen, die auf den darunter liegenden beschrieben werden, mit ein. In Prozent angegeben ist der Anteil der Schüler, die höchstens das jeweilige Niveau erreichen.

Tab. 2: Selbsteinschätzung Türkischkompetenz.

schätzte Kompetenz, Türkisch zu verstehen und sich im im Türkischen auszudrücken; dabei wurde nicht weiter zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache unterschieden.

Sowohl im Bereich der Sprachrezeption wie auch der Sprachproduktion schätzen die Schüler Ihre Türkischkompetenz als relativ gut ein. Knapp 50% der Schüler geben an, die meisten oder alle schwierigen Texte im Türkischen verstehen zu können und über 50% aller Schüler berichten, sich zu schwierigen Themen ausführlich, spontan und genau äußern zu können.

5.2 Leistungsverteilungen

Türkisch-Lesekompetenz

Die Ergebnisse im Türkisch-Lesekompetenztest zeigten, dass sich die Schüler der Sprachgruppe Türkisch hinsichtlich der Lesekompetenz im Türkischen deutlich von

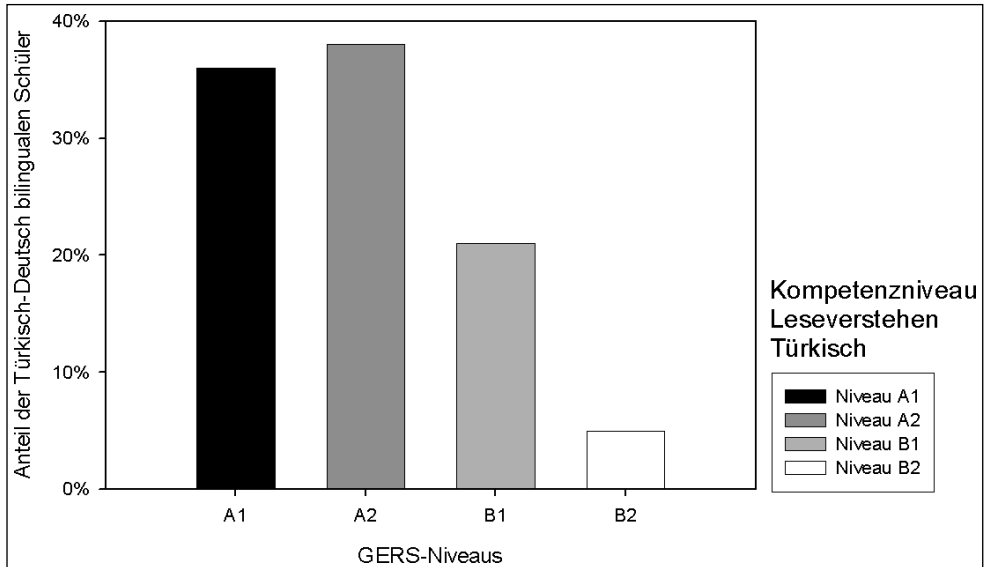


Abb. 1: Verteilung der Schüler auf die Türkisch-Lesekompetenzniveaus (Niveaus entsprechen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen)

einander unterschieden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Leistungsverteilung der Schüler im Türkischen.

Die Benennung und Anforderungen der Kompetenzniveaus des eingesetzten Türkisch-Lesekompetenztests entsprechen den spezifischen Deskriptoren der Skala Lesen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, Europarat 2001). Über ein Drittel der getesteten Schüler (36%) konnten Geschriebenes im Türkischen demnach nur auf A1 Niveau verstehen. Damit waren sie in der Lage, vertraute Wörter und ganz einfache Sätze zu verstehen, wie sie beispielsweise auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen zu finden sind. 38% der Schüler befanden sich auf Niveau A2 und konnten somit darüber hinaus kurze, einfache Texte lesen und darin konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Solche Texte sind bspw. Anzeigen, Prospekte, Speisekarten oder Fahrpläne. 21% der Schüler verfügten über Lesekompetenzen auf Niveau B1 und konnten somit ein größeres Spektrum an Texten verstehen, sofern in ihnen vor allem gebräuchliche Alltagssprache vorkommt. Ein kleiner Teil der Schüler (5%) erreichte im Türkisch Lesen Niveau B2 und war somit in der Lage, abstraktere Artikel oder Berichte, in denen bestimmte Haltung oder Standpunkte vertreten werden und zeitgenössische literarische Prosatexte zu verstehen. Die Korrelation zwischen der selbst berichteten Fähigkeit, Türkisch zu verstehen und dem Türkisch-Lesekompetenztest war mit $r = .202$ ($p < .032$) zwar signifikant, aber unerwartet niedrig. Es gab keine signifikante Korrelation zwischen der getesteten Türkischlesekompetenz und der selbstberichteten Fähigkeit, sich im Türkischen ausdrücken zu können.

Deutsch-Lesekompetenz

Im Unterschied zur Lesekompetenz im Türkischen wurde die Lesekompetenz im Deutschen mit einem DESI-Test erfasst, der auf die Lehrpläne in Deutschland ausgerichtet und nicht im GERS verankert ist. Ein unmittelbarer Vergleich der erreichten Kompetenzniveaus zwischen dem Türkischen und Deutschen ist deshalb nicht möglich. Abbildung 2 gibt getrennt nach Sprachgruppen einen Überblick über die Leistungsverteilungen im Deutsch- Lesekompetenztest. Die Ergebnisse des Deutsch-Lesekompetenztests zeigen einen deutlichen Schwerpunkt der Leistungen auf Kompetenzniveau A der DESI Deutsch-Lesekompetenzskala.

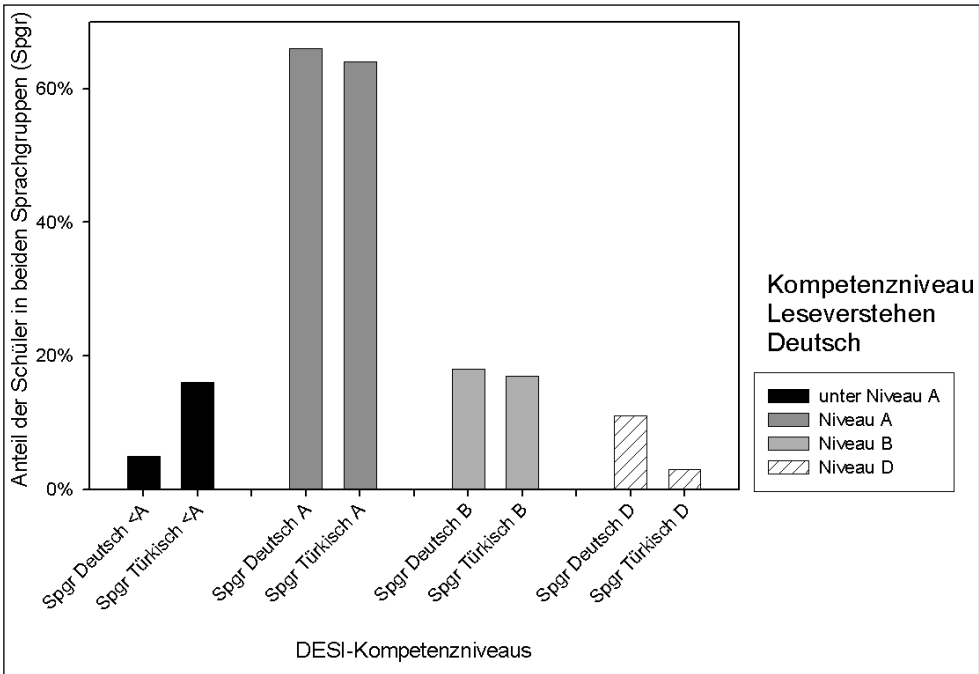


Abb. 2: Verteilung der Schüler auf die DESI Deutsch-Lesekompetenzniveaus getrennt für die Sprachgruppen Deutsch und Türkisch. Kein Schüler verfügt über Kompetenzen auf Niveau C

Ca. 16% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch und 5% der Schüler der Sprachgruppe Deutsch blieben unter Niveau A und beherrschten damit nicht zuverlässig die einfache Informationsentnahme (Willenberg 2007, S. 109). Die Lesekompetenz der meisten Schüler beider Sprachgruppen lag auf Niveau A (66% Sprachgruppe Deutsch, 64% Sprachgruppe Türkisch). Diese Schüler waren in der Lage, durch Lesen des Texts diejenigen Passagen, auf die sich Fragen beziehen, zu identifizieren und dem Text explizit formulierte Informationen zu entnehmen. 17% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch und 18% der Schüler der Sprachgruppe Deutsch konnten darüber hinaus, wie auf Niveau B gefordert, an semantisch oder logisch schwierigen Stellen genau und fokussiert

lesen und Sinnzusammenhänge zwischen entfernten Textstellen herstellen. Kein Schüler der vorliegenden Stichprobe liegt auf Niveau C der DESI Deutsch-Lesekompetenzskala, das mit 15 Punkten im Vergleich zu anderen Kompetenzniveaus nur einen kleinen Skalenbereich abdeckt (Gailberger/Willenberg 2008, S. 62). Das höchste Niveau (D), auf dem Fragen beantwortet werden können, die die Integration von Vorwissen und Gelesenem zu einer eigenen Interpretation des Texts erforderlich machen, erreichten dagegen ca. 3% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch und 11% der Schüler der Sprachgruppe Deutsch.

Englisch-Lesekompetenz

Empirische Untersuchungen zur Korrespondenz zwischen DESI Englisch-Lesekompetenzniveaus und GERS-Niveaus stehen noch aus. Ein unmittelbarer Vergleich der erreichten Kompetenzniveaus zwischen dem Türkischen und Englischen ist deshalb zurzeit ebenfalls nicht möglich. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Verteilung der Schüler auf die Kompetenzniveaus des Englisch-Lesekompetenztests. Der Englisch-Lesekompetenztest deckt in beiden Schülergruppen erhebliche Lücken auf: Über die Hälfte der Schüler beider Sprachgruppen sind nicht in der Lage, konkrete Einzelinformationen in englischen Texten zu erkennen, selbst wenn der vorgegebene Text im Wesentlichen in einfacher Sprache verfasst ist.

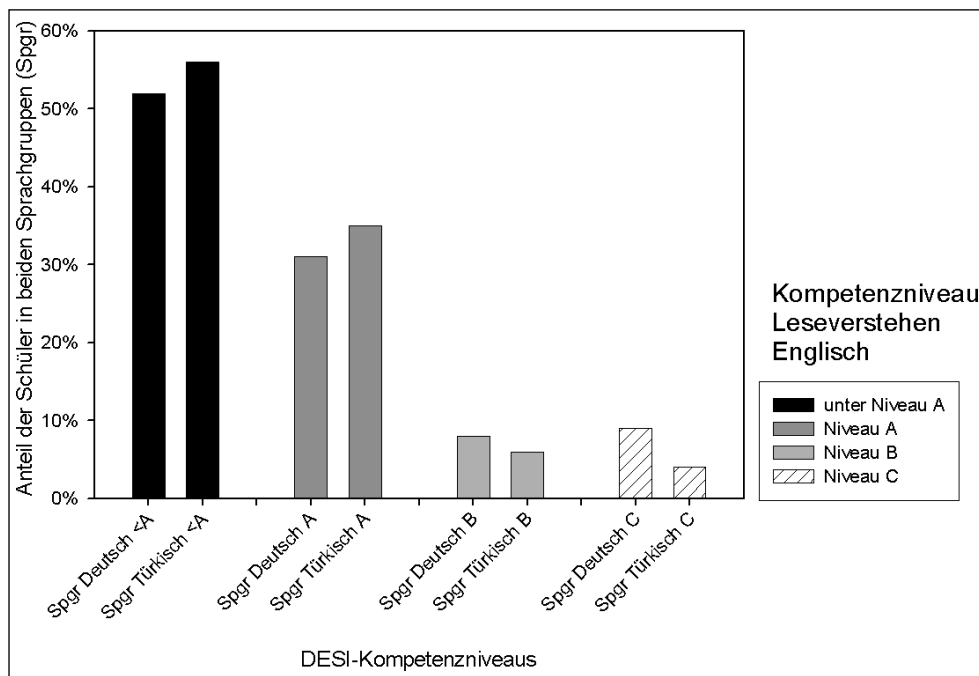


Abb. 3: Verteilung der Schüler auf die DESI Englisch-Lesekompetenzniveaus getrennt für die Sprachgruppen Deutsch und Türkisch

Wie Abbildung 3 zeigt, waren etwa 56% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch und 52% der Schüler der Sprachgruppe Deutsch nicht in der Lage, die Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus A hinreichend sicher zu lösen. Im Vergleich zur repräsentativen DESI Stichprobe lag der Anteil der Schüler, die Niveau A nicht erreichen und somit die curricularen Vorgaben für das Fach Englisch in der 9. Jahrgangsstufe nicht erfüllen konnten (Nold/Rossa 2007), in der vorliegenden Studie etwas höher; in DESI erreichen über alle Bildungsgänge und Sprachgruppen hinweg 44% der Schüler Niveau A nicht (Nold/Rossa/Chatzivassiliadou 2008, S. 134). Ähnlich sind jedoch die Ergebnisse für Niveau A: 35% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch und 31% der Schüler der Sprachgruppe Deutsch erreichten das Niveau A und verfügen damit über eine grundlegende Kompetenz, die die Entnahme von Einzelinformationen aus sprachlich und thematisch auf die Erfahrungswelt der Schüler abgestimmten Texten erlaubt. Mit insgesamt 10% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch war auf den Niveaus B (6%) und C (4%) eine im Vergleich zur Sprachgruppe Deutsch (8% Niveau B, 9% Niveau C) kleinere Gruppe in der Lage, Informationen beim Lesen zu verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen und ein umfassendes mentales Modell eines entsprechenden Textes zu entwickeln. Das höchste Kompetenzniveau wurde von Schülern der vorliegenden Stichprobe mit insgesamt 6% seltener erreicht als in DESI, wo immerhin 13% aller getesteten Schüler auf Kompetenzniveau C liegen (Nold/Rossa/Chatzivassiliadou 2008, S. 135). Eine mögliche Erklärung für die Verschiebung der Leistungsverteilung gegenüber DESI ist der geringere Anteil von Gymnasien in der hier vorliegenden Stichprobe.

5.3 Mittelwertvergleiche der Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz zwischen den Sprachgruppen

Vergleicht man die mittlere Lesekompetenz in Deutsch und Englisch zwischen den Schülern der Sprachgruppen Deutsch und Türkisch, ist es für die klare Interpretation der Effekte sinnvoll, Faktoren, die mit der Herkunftssprache konfundiert sein könnten, statistisch zu kontrollieren. In den nachfolgend vorgestellten Analysen wurde ähnlich wie in DESI (Hartig/Jude/Wagner 2008) der sozioökonomische Status (SES) der Herkunftsfamilie kontrolliert. Hierzu wurde aus den Angaben der Schüler der „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI, Ganzeboom u.a. 1992) gebildet. Außerdem wurde der Bildungsgang der besuchten Schule als Kontrollvariable aufgenommen, dabei wurde nur zwischen dem Besuch des Bildungsgangs Gymnasium und dem Besuch anderer Bildungsgänge unterschieden. Der Unterschied zwischen Integrierter Haupt- und Realschule und Gesamtschule wurde nicht als zusätzliche Kontrollvariable einbezogen, da er in Voranalysen keine signifikanten Effekte zeigte. Auch von einer zusätzlichen statistischen Kontrolle des Geschlechts wurde abgesehen, da sich im Gegensatz zu den sonst berichteten Effekten (Hartig/Jude 2008) in der vorliegenden Stichprobe kein signifikanter Effekt des Geschlechts auf die Deutsch- oder Englisch-Lesekompetenz nachweisen ließ. Es gibt Hinweise darauf, dass sich Bilinguale von Monolingualen im Bereich kognitiver Grundfähigkeiten voneinander un-

terscheiden. Bialystok (2001) reanalysierte Studien der letzten 30 Jahre zu diesem Thema und fasste zusammen, dass Bilinguale Monolingualen vor allem in der Fähigkeit zur Kontrolle von kognitiven Prozessen (control of processes) überlegen waren. In anderen Bereichen, wie der Fähigkeit zur Analyse von Wissen (analysis of knowledge) ließen sich dagegen keine Unterschiede zwischen Bilingualen und Monolingualen finden, sofern nicht noch auf Basis der L1 und L2-Kompetenz zwischen vollständig und teilweise Bilingualen unterschieden wurde. In einen auf verbale und nonverbale kognitive Grundfähigkeiten ausgerichteten Test, wie den in der vorliegenden Studie eingesetzten KFT, fließen sowohl die Fähigkeit zur Kontrolle kognitiver Prozesse als auch zu Analyse von Wissen ein. Da unterschiedliche kognitiven Voraussetzungen zu den charakteristischen Unterschieden zwischen den Sprachgruppen gehören, erscheint eine Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten für den Mittelwertvergleich zwischen Türkisch-Deutsch bilingualen und Deutsch monolingualen Schülern nicht sinnvoll.

In den Mittelwertvergleich wurden die Daten derjenigen Schüler einbezogen, die sowohl Deutsch- bzw. Englisch-Tests absolviert sowie Angaben zum HISEI gemacht haben ($N = 175$). Die Intraklassenkorrelationen (ICC) des Deutsch-Lesekompetenz ($ICC = .18$) und des Englisch-Lesekompetenz ($ICC = .27$) zeigen, dass ein erheblicher Anteil der Leistungsvariation in beiden Sprachen auf Schulebene zu finden ist. Bei der inferenzstatistischen Absicherung der Mittelwertsunterschiede und der später vorgestellten Regressions-effekte (Tabellen 2 und 3) wird daher die Clusterstruktur der Daten berücksichtigt. Dabei wurden die Schulen als separate Analyseebene in die Mehrebenenregressionsmodelle mit einbezogen, wobei keine zusätzlichen Prädiktoren auf Schulebene einbezogen wurden. Die statistischen Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Deutsch- bzw. Englisch-Lesekompetenz wurden als fixierte Effekte modelliert; das Intercept der Regression dagegen variierte über die Schulen hinweg. Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm HLM in der Version 6.06 (Raudenbusch/Bryk/Congdon 2004) durchgeführt.

Die Schüler der Sprachgruppe Deutsch verfügen im Mittel über eine signifikant ($p < .001$) höhere Deutsch-Lesekompetenz ($MW = 478.23$) als die Schüler der Sprachgruppe Türkisch ($MW = 435.96$). Der Unterschied in der Deutsch-Lesekompetenz beträgt, nach Kontrolle des Bildungsgangs und des SES, mit 42.27 Punkten fast eine halbe Standardabweichung auf der DESI Skala. Hingegen wird der Mittelwertsunterschied von 21.22 Punkten zwischen der Englisch-Lesekompetenz der Schüler der Sprachgruppen Deutsch ($MW = 475.80$) und Türkisch ($MW = 454.58$) nicht signifikant ($p < .113$). Das DESI Ergebnis, nach dem „Mehrsprachige“ und „nicht-Deutsch Aufgewachsene“ im Englischen besser abschneiden als ihre monolingual Deutsch aufgewachsenen Mitschüler (Hesse/Göbel/Hartig 2008, S. 216ff.), kann in der vorliegenden Studie nicht repliziert werden.³ Es bleibt jedoch festzuhalten, dass Türkisch-Deutsche Bilingualität für die Englisch Lesekompetenz auch keinen signifikanten Nachteil mit sich bringt.

3 Dies gilt auch dann, wenn das in DESI verwandte Regressionsmodell, in dem neben dem HISEI und dem Bildungsgang zusätzlich allgemeine kognitive Grundfähigkeiten und Geschlecht kontrolliert werden, vollständig repliziert wird.

5.4 Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Englisch- und Deutsch-Lesekompetenz

Die dritte Forschungsfrage bezieht sich auf den Einfluss der herkunftssprachlichen Lesekompetenz auf die Lesekompetenz in der zweiten und dritten erworbenen Sprache. Bevor der Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz in multiplen Regressionen überprüft wird, sind in Tabelle 3 die bivariaten Korrelationen zwischen den Lesekompetenzen in Türkisch, Deutsch und Englisch in der Sprachgruppe Türkisch dargestellt.

	Türkisch-Lesekompetenz	Deutsch-Lesekompetenz
Deutsch-Lesekompetenz	.30 ($p < .001$)	
Englisch-Lesekompetenz	0.54 ($p < .001$)	0.55 ($p < .001$)

Tab. 3: *Bivariate Korrelationen zwischen den Lesekompetenzen in Türkisch, Deutsch und Englisch in der Sprachgruppe Türkisch (N = 129), dargestellt sind die Korrelationskoeffizienten nach Pearson.*

Die Korrelationen zwischen der Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz ist höher als die in DESI berichtete Korrelation zwischen den Lesekompetenztests in beiden Sprachen. In der Sprachgruppe Deutsch ist die Korrelation zwischen den Lesekompetenzen im Deutschen und Englischen mit $r = .56$ ($p < .001$) vergleichbar hoch. Fast genauso hoch ist auch die Korrelation zwischen der Türkisch- und der Englisch-Lesekompetenz. Dagegen ist die Korrelation zwischen der Türkisch- und der Deutsch-Lesekompetenz deutlich niedriger.

Um herauszufinden, ob die Türkisch-Lesekompetenz Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler einen Effekt auf die Deutsch-Lesekompetenz hat werden im Folgenden drei Regressionsmodelle miteinander verglichen. In Modell 1 wird die nur die Englisch-Lesekompetenz als Prädiktor aufgenommen, in Modell 2 nur die Türkisch-Lesekompetenz und in Modell 3 werden sowohl die Lesekompetenz im Englischen als auch im Türkischen als Prädiktoren aufgenommen. In allen drei Regressionsmodellen werden der KFT und der Bildungsgang als Kontrollvariablen aufgenommen. Durch die zusätzliche Aufnahme des KFT ins Modell soll der Effekt der Lesekompetenz in der Herkunftssprache Türkisch von allgemeinen Effekten der kognitiven Grundfähigkeiten statistisch getrennt werden. Der SES wird aufgrund fehlender Effekte in Voranalysen nicht ins Regressionsmodell aufgenommen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Regressionsmodelle zur Deutsch-Lesekompetenz.

In Modell 1 zeigen sowohl die Englisch-Lesekompetenz als auch die kognitiven Grundfähigkeiten einen signifikanten Effekt auf die Deutsch-Lesekompetenz. In Modell 2 zeigt sich, dass der Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch-Lesekompetenz nicht signifikant ist. Durch die Aufnahme von der Türkisch-Lese-

Prädiktor (x)	Effekt auf Deutsch-Lesekompetenz in Punkten der DESI Skala (SD = 100)		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bildungsgang = Gymnasium	48.34 ($p < .063$)	68.96 ($p < .013$)	57.43 ($p < .032$)
KFT	45.66 ($p < .002$)	67.04 ($p < .001$)	48.84 ($p < .001$)
Englisch-Lesekompetenz	34.77 ($p < .002$)		39.58 ($p < .001$)
Türkisch-Lesekompetenz		-3.07 ($p < .763$)	-14.30 ($p < .165$)

Anmerkung: Bildungsgang wurde als dummykodierte Variable (Besuch eines Gymnasiums = 1) nicht standardisiert.

Tab. 4: Regressionsmodelle zur Deutsch-Lesekompetenz (y) für Schüler der Sprachgruppe Türkisch (N = 129), dargestellt sind die auf der Basis der SD des Prädiktors (x) standardisierten Regressionskoeffizienten.

kompetenz statt der Englisch-Lesekompetenz (Vergleich Modell 1 und 2) wird der Effekt des Bildungsgangs und des KFT auf die Deutsch-Lesekompetenz größer. Im vollständigen Modell 3 ist der Effekt des Besuchs eines Gymnasiums auf die Deutsch-Lesekompetenz mit knapp 57 Punkten über eine halbe Standardabweichung groß. Auch der Effekt des KFT ist mit knapp 49 Punkten fast eine halbe Standardabweichung groß. Etwas kleiner ist mit knapp 40 Punkten im Vergleich der Effekt der Englisch-Lesekompetenz auf die Deutsch-Lesekompetenz, der wie schon in Modell 1 signifikant wird. Der negative Effekt der Türkisch-Kompetenz wird im vollständigen Modell 3 etwas größer, bleibt jedoch wie in Modell 2 nicht signifikant.

Der Effekt der Türkisch-Lesekompetenz Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler auf die Englisch-Lesekompetenz wird ebenfalls in drei aufeinander aufbauenden Regressionsmodellen analysiert. In Modell 1 wird neben den Kontrollvariablen KFT und Bildungsgang nur die Deutsch-Lesekompetenz als Prädiktor aufgenommen, in Modell 2 nur die Türkisch-Lesekompetenz und in Modell 3 werden die Deutsch- und die Türkisch-Lesekompetenz als Prädiktoren aufgenommen.

In Modell 1 zeigen sowohl die Deutsch-Lesekompetenz als auch die kognitiven Grundfähigkeiten und der Besuch eines Gymnasiums einen signifikanten Effekt auf die Englisch-Lesekompetenz. In Modell 2 wird der Effekt des Bildungsganges nicht mehr signifikant. Der positive Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Englisch-Lesekompetenz beträgt mit rund 25 Punkten etwa eine viertel Standardabweichung auf der DESI Skala und ist signifikant. Das vollständige Modell 3 zeigt, dass alle einbezogenen Prädiktoren bis auf den Bildungsgang einen signifikanten Effekt auf die Englisch-Lesekompetenz haben. Der bekannten hohen Erklärungskraft kognitiver Grundfähigkeiten entsprechend ist der Effekt einer Steigerung der KFT Leistung um eine Standardabweichung mit 27 Punkten Zugewinn im Englisch-Lesekompetenztest relativ hoch. Die Deutsch-Lesekompetenz hat einen etwas geringeren Effekt von 23 Punkten. Der Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Englisch-Lesekompetenz beträgt unter Kontrolle aller anderen Prädiktoren im Modell anderen Prädiktoren im Modell

Prädiktor (x)	Effekt auf Englisch-Lesekompetenz in Punkten in Punkten der DESI Skala (SD = 100)		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bildungsgang = Gymnasium	33.83 (p < .038)	26.19 (p < 0.271)	12.03 (p < .593)
KFT	37.88 (p < .001)	40.83 (p < .001)	26.45 (p < .009)
Deutsch-Lesekompetenz	21.31 (p < .002)		23.32 (p < .001)
Türkisch-Lesekompetenz		25.18 (p < .001)	26.14 (p < .001)

Anmerkung: Bildungsgang wurde als dummykodierte Variable (Besuch eines Gymnasiums = 1) nicht standardisiert.

Tab. 5: Regressionsmodelle zur Englisch-Lesekompetenz (y) für Schüler der Sprachgruppe Türkisch (N = 129), dargestellt sind die auf der Basis der SD des Prädiktors (x) standardisierten Regressionskoeffizienten.

etwa eine viertel Standardabweichung auf der DESI Skala: Ein Schüler, der eine um eine Standardabweichung höhere Türkisch-Lesekompetenz hat als sein Mitschüler, erreicht bei gleicher Deutsch- Lesekompetenz, gleichen kognitiven Grundfähigkeiten im Englisch-Lesekompetenztest ca. 26 Punkte mehr. Somit hat die Lesekompetenz in der Herkunftssprache Türkisch einen deutlich positiven Effekt auf die Lesekompetenz im Englischen.

6. Diskussion

6.1 Lesekompetenz in Türkisch, Deutsch und Englisch

Türkisch-Lesekompetenz und Selbsteinschätzung

Die Lesekompetenz im Türkischen streut unter den getesteten Schülern weit. Ein gutes Drittel der Schüler der Sprachgruppe Türkisch kann lediglich einzelne geschriebene Türkische Wörter oder kurze Sätze verstehen. Ein weiteres gutes Drittel der Schüler kann einfache türkische Texte lesen und konkret im Text genannte Informationen entnehmen. 74% der Schüler bleiben in ihrer herkunftssprachlichen Lesekompetenz unter dem kritischen Niveau B1, das im GERS als Durchbruch (breakthrough) zur selbstständigen Sprachbeherrschung angesehen wird. Nur knapp über 25% der Schüler erreichen im Türkischen Lesekompetenzniveau B1 oder B2 und können auch mit etwas längeren und komplexeren türkischen Texten selbständig arbeiten. Die niedrige Korrelation von nur .202 zwischen der selbstberichteten Fähigkeit, Türkisch zu verstehen und der getesteten Türkisch-Lesekompetenz macht deutlich, dass Selbsteinschätzungsskalen, wie sie standardmäßig verwendet werden, einen zu geringen Zusammenhang zu tatsächlichen Sprachkompetenzen aufweisen, um Testungen der Herkunftssprachkompetenz ersetzen zu können.

Deutsch-Lesekompetenz

Ein unmittelbarer Vergleich zwischen dem im Türkischen und Deutschen erreichten Lesekompetenzniveau ist nicht möglich, da der DESI Deutsch-Lesekompetenztest nicht im GERS verankert ist. Die Sichtung des Testmaterials des DESI Deutsch-Lesekompetenztests macht jedoch deutlich, dass er die Anforderungen, die auf den Lesekompetenzniveaus A1 und bedingt auch auf A2 des GERS beschrieben werden, voraussetzt, und dass keine Testitems entwickelt wurden, die diesen untersten GERS-Niveaus entsprechen. So sind auch die Texte, die samt zugehörigen Fragen dem Niveau A des DESI Deutsch-Lesekompetenztests zuzuordnen sind, ca. eine halbe Seite lang und deutlich komplexer als Schilder, Kataloge, Speisekarten oder Fahrpläne (GERS Niveau A1, A2). Die Beantwortung der Fragen auf DESI Niveau A erfordert, dass man dazu fähig ist, mehr als einzelne Wörter oder kurze Sätze zu verstehen, um somit beispielsweise in der Lage zu sein, in längeren Texten relevante Passagen zu orten und lokal Informationen aus dem Text zu entnehmen. Die Anforderungen des DESI Deutsch-Lesekompetenzniveaus A bewältigt ein Großteil der Schüler: 84% der Schüler der Sprachgruppe Türkisch und 95% der Schüler der Sprachgruppe Deutsch. Wagt man in aller Vorsicht auf Basis einer Inspektion des Testmaterials doch einen Vergleich zwischen den Sprachen, so scheint es, dass die Schüler der Sprachgruppe Türkisch deutsche Texte besser verstehen als türkische. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, da die Schüler der Sprachgruppe Türkisch an deutschen Schulen ständigen Kontakt mit deutschen Texten haben, türkische Texte jedoch kaum eine Rolle spielen.

Englisch-Lesekompetenz

Für das Englische wird deutlich, dass über die Hälfte der Schüler in beiden Sprachgruppen (Sprachgruppe Türkisch: 56%; Sprachgruppe Deutsch: 52%) nicht in der Lage sind, die Aufgaben des curricular angestrebten ersten Kompetenzniveaus hinreichend sicher zu lösen. Damit entsprechen die Ergebnisse der vorliegenden Studie den Ergebnissen der DESI Studie (vgl. Nold/Rossa/Chatzivassiliadou 2008). Die Englisch-Lesekompetenz dieser Schüler kann auf Basis des DESI Englisch-Leseverstehenstests kaum näher beschrieben werden, da keine hinreichend leichten Testitems entwickelt wurden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sie höchstens einfache geschriebene englische Sätze oder Textpassagen verstehen können. Ein Drittel der Schüler beider Sprachgruppen haben hinreichende Lesekompetenz, um englischen Texten zentrale Informationen entnehmen zu können. Ein knappes Zehntel der Schüler beider Sprachgruppen erreicht eine für die neunte Klasse schon deutlich weiter fortgeschrittene Lesekompetenz in der ersten institutionell erworbenen Fremdsprache.

6.2 Mittelwertvergleich im Deutschen und Englischen

Die signifikant niedrigere Deutsch-Lesekompetenz der Schüler der Sprachgruppe Türkisch deckt sich mit Befunden aus Large Scale Assessments wie PISA und DESI (Mül-

ler/Stanat 2006; Stanat/Christensen 2006a, b). Der Mittelwertunterschied zwischen der Englisch-Lesekompetenz der Schüler der Sprachgruppen Deutsch und Türkisch ist dagegen nicht signifikant. Bilinguale Sprachlerner haben gegenüber monolingualen Sprachlernern weder einen Vor- noch ein Nachteil beim Englischerwerb. Das DESI-Ergebnis, nach dem „Schüler nicht deutscher Erstsprache“ und „Mehrsprachige“ (Hesse/Göbel/Hartig 2008, S. 210) im Englischen besser abschneiden als ihre monolingual Deutsch aufgewachsenen Mitschüler (ebd., S. 216ff.), kann in der vorliegenden Studie nicht repliziert werden. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass in DESI Schüler verschiedener Herkunftssprachen zusammengefasst wurden und je nachdem, ob sie ausschließlich diese Sprache oder zusätzlich das Deutsche zu Hause erworben haben, der Gruppe der Schüler nicht deutscher Erstsprache oder der Mehrsprachigen zugeordnet wurden. Der von den Autoren berichtete Vorsprung der Schüler nicht deutscher Erstsprache und der Mehrsprachigen bezieht sich dementsprechend auf herkunftssprachlich sehr heterogene Gruppen. Dass in der vorliegenden Studie kein Unterschied zwischen Monolingualen und Bilingualen L3-Lernern nachgewiesen werden kann, schließt sich an an die Befunde von Jaspaert und Lemmens (1990), Sanders und Meijers (1995) sowie Van Gelderen u.a. (2003). Die Ergebnisse der Regressionsanalyse geben einen Hinweis darauf, dass dies mit der mangelnden Schriftsprachbeherrschung in der Herkunftssprache zusammenhängen könnte.

6.3 Effekt der Türkisch-Lesekompetenz

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Bezug auf Cummins Interdependenzhypothese uneindeutig: Während der Effekt der Englisch-Lesekompetenz auf die Deutschlesekompetenz positiv und signifikant ist, lässt sich kein signifikanter Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch-Lesekompetenz nachweisen. Hingegen zeigen sowohl die Deutsch- als auch die Türkisch-Lesekompetenz signifikante positive Effekte auf die Englisch-Lesekompetenz.

Es stellt sich die Frage, warum die Türkisch-Lesekompetenz nur einen Effekt auf die Englisch-Lesekompetenz und nicht auch auf die Deutsch-Lesekompetenz hat. Die typologische Ähnlichkeit der Sprachen kann keine Rolle spielen, da das Deutsche und das Englische als germanische Sprachen dem Türkischen gleich unähnlich sind. Zudem zeigt die Studie von Bild und Swain (1989), dass die typologische Ähnlichkeit von Sprachen nur eine untergeordnete Rolle für den Erfolg beim L3-Erwerb spielt. Eine mögliche Erklärung, die auf Basis der vorliegenden Daten nicht überprüft werden kann, ist, dass bilinguale Sprachlerner beim Erwerb ihrer L2 spezifische Lern- und Verarbeitungsstrategien entwickelt haben (Wolff 2001), die sie beim Erwerb der L3 anwenden können. Thomas (1988) geht dagegen davon aus, dass Bilinguale über eine erhöhte Sprachbewusstheit verfügen, die sie beim formalen Erlernen einer Sprache gewinnbringend einbringen können. Welchen Zusammenhang es zwischen Bilingualität und Sprachbewusstheit gibt und wie sich Sprachbewusstheit wiederum auf den L3-Erwerb auswirkt, ist eine der spannenden Fragen im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung

(Rauch/Jude/Naumann, in Vorbereitung). Die von Thomas (1988) postulierte erhöhte Sprachbewusstheit erklärt jedoch noch nicht, warum Lesekompetenz in der L1 einen positiven Effekt auf Lesekompetenz in der L3, jedoch nicht in der L2 haben sollte. Der Schlüssel liegt jedoch in der zweiten Hälfte des nachfolgenden Zitats, nach der die erhöhte Sprachbewusstheit in formalen Sprachlernsituationen zum Tragen kommt. Thomas spricht von einer „sensitivity to language as a system which helps them perform better on those activities usually associated with formal language learning“ (ebd., S. 240). Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Wirkung der L1-Kompetenz auf L2- und L3-Erwerb ist demnach, dass das Englische in formalem Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, während der Deutschunterricht die Kenntnis der Sprache selbst weitgehend voraussetzt und darauf aufbauende Kompetenzen vermittelt.

Die vorliegende Studie ist aufgrund ihrer Begrenzung auf die Individualebene nicht in der Lage, Aussagen über die Wirkungsweise und den Erfolg von schulischem Sprachunterricht zu machen. Dennoch stellt sich abschließend die Frage, in welchen Sprachen Förderung auf Basis dieser Ergebnisse sinnvoll erscheint. Ein großer Teil Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler kann im Türkischen nicht auf einem Niveau lesen, das einen selbständigen Umgang mit Texten ermöglicht. Ob dieses Ergebnis an sich für eine Förderung des Türkischen an deutschen Schulen spricht, ist keine wissenschaftliche, sondern eine gesellschaftspolitische Frage. Was die Interdependenz von Kompetenzen in mehreren Sprachen angeht, legt der von Thomas (1988) hergestellte Bezug zwischen Sprachbewusstheit, formalem Sprachunterricht und Interdependenz von Sprachkompetenzen nahe, dass Kompetenzen in der Herkunftssprache nur dann zum Tragen kommen, wenn die zu lernende Sprache im formalen Sprachunterricht vermittelt wird und Schritt für Schritt der Bezug zur eigenen Herkunftssprache hergestellt werden kann. Lightbown und Spada (2000) sowie Timmermann (2000) weisen darauf hin, dass ein Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen erworbener und zu erwerbender Sprache positive Transfereffekte fördert und negative verhindert. In aller Vorsicht lässt sich hieraus ein Argument für die frühe Sprachförderung im Deutschen ableiten: früher formaler Deutschunterricht könnte es Schülern, die zu Hause bilingual aufwachsen, ermöglichen, von ihrer Bilingualität auch für das Deutsche zu profitieren. Was die Interdependenz von L1 und L3 angeht, spricht der in der vorliegenden Studie gezeigte Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Englisch-Lesekompetenz für eine Förderung der Türkisch-Lesekompetenz. Ein negativer Einfluss der Türkisch-Kompetenz auf die Deutsch-Lesekompetenz muss nach den vorliegenden Ergebnissen nicht befürchtet werden.

Literatur

- Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Konzepte und Messung. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik.
- Bild, E.R./Swain, M. (1989): Minority language students in a French Immersion programme: Their French proficiency. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, S. 255–274.

- Brohy, C. (2001): Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, S. 38–49.
- Bialystok, E. (1998): The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. In: *Applied Psycholinguistics* 19, H. 1, S. 69–85.
- Cenoz, J. (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. In: *The International Journal of Bilingualism* 7, H. 1, S. 71–87.
- Cenoz J./Valencia, J.F. (1994): Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. In: *Applied Psycholinguistics* 15, S. 195–207.
- CITO (im Druck): TURCAT. Een computergestuurd toetspakket voor Turks als tweede taal. CITO: Arnhem.
- Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth. In: *Working papers on bilingualism* 9, S. 1–43.
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second language proficiency. In: Bialystok, E. (Hrsg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, S. 70–89.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandel, J.C./Gille, E./Hesse, H.G./Van Krieken, R./Lagergren, T./Tóth, T./Tovar, C./Troseille, B. (2007): My B1 is not very likely your B1: A problem or a challenge? Discussion Group at the 8th Annual AEA-Europe Conference, November 8th–10th, 2007, Stockholm.
- Gailberger, S./Willenberg, H. (2008): *Leseverstehen Deutsch*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60–71.
- Ganzeboom, H.B.G./de Graaf, P.M./Treimann, D.J. (1992): A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21, S.1–56.
- Gelderen, A. van/Schoonen, R./Glopper, K. de/Hulstijn, J./Snellings, P./Simis, A./Stevenson, M. (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./Reich, H.H. (2001): Immigrant languages in federal Germany. In: Extra, G./Gorter, D. (Hrsg.): *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 193–214.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2004): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 107)*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gonzalez-Ardeo, J. (2000): Engineering students and ESP in the Basque Country: SLA versus TLA. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.): *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenberg, S. 75–95.
- Hartig, J./Jude, N. (2008): Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 202–207.
- Hartig, J./Jude, N./Wagner, W. (2008): *Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 34–54.
- Haug, S. (2005): Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse des Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozioökonomischen Panel. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 8, H. 2, S. 263–284.

- Heller, K.A./Perleth, C. (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Hesse, H.G./Göbel, K./Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 208–230.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 236–251.
- Jaspaert, K./Lemmens, G. (1990): Linguistic evaluation of Dutch as a third language. In: Byram, M./Leman, J. (Hrsg.): Bicultural and trilingual education: The Foyer model in Brussels. Clevedon: Multilingual Matters, S. 30–56.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lightbown, P.M./Spada, N. (2000): Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. In: Language Awareness 9, H. 4, S. 198–217.
- Lasagabaster, D. (2000): Three languages and tree linguistic models in the Basque educational system. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Hrsg.): English in Europe: The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, S. 179–197.
- Mackey, W. (2000): The description of bilingualism. In: Wei, L. (Hrsg.): The Bilingualism Reader. London: Routledge, S. 26–54.
- Maas, U./Mehlem, U./Schroeder, C. (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Baade, K./Bommes, M./Münz, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Frankfurt a.M., S. 117–150.
- Müller, A.G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS, S. 223–255.
- Munöz, C. (2000): Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Hrsg.): English in Europe: The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, S. 7–21.
- Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzepte und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./Neuner, G.: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
- Nold, G./Rossa, H. (2007): Hörverstehen. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Konzepte und Messung. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik, S. 178–196.
- Nold, G./Rossa, H./Chatzivassiliadou, K. (2008): Hörverstehen Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 120–129.
- Rauch, D.P./Hartig, J. (eingereicht): A differential analysis of abilities relevant for open-ended versus multiple-choice test items in reading comprehension assessment.
- Rauch, D.P./Jude, N./Naumann, J. (in Vorbereitung): Specifying the role of language awareness in L3 acquisition. The example of Turkish-German EFL-learners.
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S./Congdon, R. (2004): HLM 6 for Windows [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Reich, H.H./Roth, H.-J. (2001): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Sanders, M./Meijers, G. (1995): English as L3 in elementary school. In: ITL Review of Applied Linguistics 107, H. 8, S. 59–78.

- Sanz, C. (2000): Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. In: *Applied Psycholinguistics* 21, S. 23–44.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006a): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Stanat, P./Christensen, G. (2006b): Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Swain, M./Lapkin, S./Rowen, N./Hart, D. (1990): The role of mother tongue literacy in third language learning. In: *Language, Culture and Curriculum* 3, H. 1, S. 65–81.
- Thomas, J. (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, S. 235–246.
- Timmermann, W. (2000): Transfer: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie. In Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprache*. Tübingen: Narr, S. 171–185.
- Tracy, R. (2007): „Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung.“ In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, S. 69–92.
- Willenberg, H. (2007): Lesen. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Konzepte und Messung*. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik, S. 107–117.
- Wolff, D. (2001): Einige Anmerkungen zum Erwerb bereits gelernter Fremdsprachen auf den Erwerb weiterer Sprachen. In: Schröder, H./Kumschlies, P./Gonzales, M. (Hrsg.): *Linguistik als Kulturwissenschaft. Festschrift für Berd Spillner zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 377–390.

Anschrift der Autoren

Dominique P. Rauch, DIPF , Bildungsqualität und Evaluation, Schloßstraße 29,
D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: rauch@dipf.de

Astrid Jurecka, Goethe Universität Frankfurt, Institut für Pädagogik der Elementar- und
Primarstufe (WE II), Robert-Mayer-Str. 1,
D-60054 Frankfurt am Main
E-Mail: jurecka@dipf.de

Dr. Hermann-Günter Hesse, DIPF, Bildungsqualität und Evaluation, Schloßstraße 29,
D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: hesse@dipf.de

Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse

Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union zu fördern ist eines der zentralen Anliegen der EU-Kommission. Die Fähigkeit, mehrere Sprachen kontextadäquat und flexibel anwenden zu können wird als Schlüsselqualifikation sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft angesehen. Die beteiligten Länder sollen im Rahmen der Bildung in der frühen Kindheit Initiativen fördern, die die Mehrsprachigkeit in den europäischen Gesellschaften unterstützen (EU Kommission 2005). Der vorliegende Artikel beschäftigt sich daher mit der Frage, in welcher Weise das Konzept Sprachtransfer und damit die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit im Kontext von Englisch- und Deutschunterricht systematisch unterstützt werden könnte und inwiefern Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Sprachlernerfahrung davon profitieren können.

1.1. *Ergebnisse der DESI-Studie zur Sprachenkompetenz von Schülerinnen und Schülern verschiedener Herkunftssprachen*

Internationale Schulleistungsstudien konzentrieren sich zumeist auf die Leistungsdomänen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften und weisen in diesen Kompetenzdomänen in den überwiegenden Fällen Nachteile für Lernende mit Migrationshintergrund aus. Untersuchungen, die die Leistungsfähigkeit von dieser Lernergruppe im Hinblick auf die fremdsprachlichen Leistungen im Fach Englisch untersuchen, kommen zu einer positiveren Einschätzung der bildungsbezogenen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus einer Hamburger Grundschulstudie (KESS) legen die Vermutung nahe, dass Lernende mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Englischkompetenz ihren deutschsprachigen Mitschülern gegenüber leicht im Vorteil sein könnten (May 2006). Die Analysen der Leistungsergebnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund im Rahmen der DESI-Studie machen deren spezifische Ressourcen beim Fremdsprachenerwerb nochmals in differenzierter Weise deutlich (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Im Rahmen der DESI Studie wurden die Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachbiografie nach der zuerst erworbenen Sprache gruppiert. Es wurde nach Erstsprache Deutsch, nicht-Deutsch und mehrsprachig unterschieden. Es zeigte sich, dass sowohl mehrsprachige Lernende als auch solche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, einen leichten, aber signifikanten Vorteil gegenüber den monolingualen Schülerinnen und Schülern deutscher Erstsprache haben.

Die Ergebnisse der DESI-Studie legen den Schluss nahe, dass mehrsprachige Lernumwelten günstige Bedingungen für den Erwerb der Fremdsprache Englisch darstellen. Dabei zeigte sich für die Lernenden anderer Erstsprachen als Deutsch ein positiver und sogar zum Teil signifikanter Zusammenhang zwischen der selbst eingeschätzten Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache (Sprachvitalität) und den Leistungsergebnissen im Deutschen sowie im Englischen. Eine mögliche Interpretation des positiven Effekts mehrsprachiger Lernumwelten ist die Annahme einer Interdependenz zwischen der Erstsprache und weiteren Sprachen, wie sie von Cummins formuliert wurde (Cummins 1991). Analysen der Effekte der Klassenzusammensetzung auf die Leistungsergebnisse weisen sogar darauf hin, dass sich der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler in der Klasse nach Kontrolle verschiedener lernrelevanter Merkmale sogar positiv auf die Gruppenleistung der Klasse im Englischen auswirkt. Die Ergebnisse der DESI-Studie verweisen auf die Ressourcen von Lernenden mit Migrationshintergrund sowie darüber hinaus auf die positive Beeinflussung der Klassenkompetenzen im Englischen durch Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind. Auch von anderen Autoren werden kognitive und sprachlernrelevante Vorteile von Bilingualen gegenüber Monolingualen berichtet (Bialystok 2004; Jessner 2008). Inwieweit der positive Einfluss der Sprachlernerfahrung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Unterricht unterstützt wird, kann vor dem Hintergrund der bislang publizierten Analysen nicht beantwortet werden, der vorliegende Artikel versucht dieser Frage nachzugehen.

1.2 *Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit*

Schule ist ein gesellschaftlicher Raum, in dem sich die innerhalb der Gesellschaft existierende Multilingualität in besonderem Maße abbildet. Während einige Vertreter der deutschen Bildungsdiskussion den zusätzlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mitbringen, keinen erkennbar positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen zusprechen (Esser 2006; Hopf 2005), sehen andere in der schulischen Sprachförderung und der zweisprachigen Entwicklung von Migrantinnen und Migranten eine wichtige Größe für die schulische Eingliederung und für schulische Leistungsentwicklung der Lernenden mit Migrationshintergrund (Reich/Roth 2002; Gogolin 2005). Man kann davon ausgehen, dass für Lernende mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprachen ein bedeutender Teil ihrer Identität sind und wichtige Orientierungen innerhalb ihrer Lebensbiografie bilden. Allerdings scheinen diese wichtigen sprachlichen Bezugspunkte der Migrantenschüler von den Lehrpersonen kaum wahrgenommen zu werden (Hu 2005). In ihrer qualitativen Befragung von Lehrpersonen zweier Schulen zeigt Hu, dass die mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen der Migrantenschüler für diese Lehrpersonen nur dann relevant zu sein scheinen, wenn es sich um Sprachen handelt, die international einen hohen Stellenwert haben. Als weniger wichtig erachtete Sprachen werden hingegen abgewertet. Eine Studie von Boos-

Nünning und Karakasoglu weist darauf hin, dass die geringe Wertschätzung der Herkunftssprachen von Migranten in der deutschen Schule und die starke Fokussierung auf die Verkehrssprache Deutsch eine Belastung für Lernende mit Migrationshintergrund darstellen kann (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Auch die Ergebnisse internationaler Akkulturationsstudien weisen darauf hin, dass die psychischen und soziokulturellen Anpassungsprozesse, die jugendliche Migranten in einer neuen Gesellschaft zu leisten haben, entscheidend vom Umfeld moderiert werden. Eine international vergleichende Untersuchung belegt, dass durch wahrgenommene Diskriminierung die psychische und soziokulturelle Anpassung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr stark beeinträchtigt wird (Berry u.a. 2006). Um die schulische Eingliederung von Lernenden mit Migrationshintergrund zu fördern, wird auch in der internationalen Diskussion für wichtig befunden, ihnen die Aufrechterhaltung ihrer ethnischen Identität zu ermöglichen und Diskriminierungen auch im Hinblick auf die Herkunftssprachen von Migranten Gruppen zu vermeiden (Vedder u.a. 2006).

1.3 Befunde zu Transfereffekten und zur Sprachentransferunterstützung

Innerhalb der Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung wird gefordert, die Herkunftssprachen und Sprachlernerfahrungen der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen und diese zu nutzen (Krumm 2005). Der Begründungszusammenhang richtet sich auf die produktive Nutzung der mit der Mehrsprachigkeit verbundenen Sprachlernressourcen. Die Bilingualismusforschung hat zeigen können, dass es grundsätzlich möglich ist, in mehr als einer Sprache ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen und dass darüber hinaus Mehrsprachige gegenüber Monolingualen kognitive Vorteile haben, die ihnen den Erwerb weiterer Fremdsprachen erleichtern (Bialystok 2005).

Bereits vor 20 Jahren verglich Ringbom (1987) in einer Studie Monolinguale und Bilinguale Lernende in Finnland bezüglich ihrer Englischkompetenz und stellte die Überlegenheit der Bilingualen Lernenden fest. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei Thomas (1988) in den USA; hier haben Englisch-Spanisch-Bilinguale Lernende signifikant bessere Französisch-Leistungen gezeigt, als ihre monolingualen Peers. Studien in Catalonien und im Baskenland konnten ebenfalls nachweisen, dass bilinguale Lernende ihren monolingualen Mitschülern im Erwerb der Englischen Sprache überlegen waren (Cenoz 1991; Sanz 1997; Munoz 2000; Sagasta 2003). Der Vorteil der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Englischleistungen konnte auch bilingualen türkischen und marokkanischen Immigranten im Rahmen von Untersuchungen in Spanien nachgewiesen werden. Für den Sprachlernvorteil mehrsprachiger Lernender gibt es unterschiedliche Erklärungen. Cenoz (2003) geht davon aus, dass die Gründe für den Sprachlernvorteil von bilingualen Lernern auf erhöhte Sprachbewusstheit, Sprachlernstrategien und kommunikative Kompetenzen dieser Lernergruppe zurückzuführen sind. Bialystok (2001) nimmt weiterhin an, dass mehrsprachige Lerner in besonderer Weise dazu in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit selektiv zu nutzen. Empirisch wurden die Erklärungen für den Erfolg von multilingualen Lernern zum Beispiel in einer Large-

Scale-Studie von Naimann u.a. (1996) untersucht. Hier zeigte sich eine Reihe von Sprachlernstrategien über die Multilinguale in stärkerem Maße verfügen als Monolinguale. Dies sind aktive Lernstrategien, die Wahrnehmung von Sprache als System und Kommunikationsmittel, der aktive Umgang mit emotionalen Anforderungen im Sprachlernen und ein Monitoring des Sprachlernerfolgs. Auch andere z.T. Large Scale-Studien zeigen die sprachlernstrategischen Kompetenzen von multilingualen Lernern auf und betonen vor allem deren Flexibilität im Restrukturieren ihres internen Sprachsystems (Nayak u.a. 1990; Mißler 2000; Thomas 1992). In einer neueren Studie konnte Kemp zeigen, dass multilinguale Lerner grammatische Strukturen einer neuen Sprache schneller begreifen und memorieren können (Kemp 2001). Neben diesen Vorteilen von multilingualen Lernern, gibt es jedoch auch Studien, die auf ihre vergleichsweise geringeren Sprachproduktionsraten hinweisen (Mägiste 1984).

Auch wenn sich die Prinzipien von Zweit- und Drittspracherwerb in manchen Punkten voneinander unterscheiden (Cenoz 2000), wird es vor dem Hintergrund zunehmend mehrsprachig zusammengesetzter Schulklassen immer dringender, Bilingualismus, Zweitsprachenerwerb und Sprachlehr- und -lernforschung miteinander zu verzahnen (Jessner 2003). Die Fremdsprachenforschung konnte zeigen, dass Lernende einer zweiten oder weiteren Fremdsprache beim Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen ihre vorher gelernte Fremdsprache mit einbeziehen und Inferenzen bilden. Inferenzen, also produktive Schlussfolgerungen von einer Sprache auf die andere, sind dann wahrscheinlicher, je ähnlicher die Sprachen einander sind (Cenoz/Genese 1998). Es wird davon ausgegangen, dass Lernende, die über ihre Erstsprache hinaus schon weitere Sprachen kennen, über Sprachenlernstrategien und Lerntechniken verfügen und risikobereiter im Hinblick auf das Verständnis fremder Sprachen sind (Hufeisen/Marx 2006). Lernende können sich bereits verfügbare Sprachenkenntnisse beim Erwerb weiterer Sprachen zu Nutze machen (Marx 2005). Ohne didaktische Unterstützung geschieht dies jedoch nur bei so genannten „good language learners“, schwächere Lernende müssen auf Transfermöglichkeiten erst aufmerksam gemacht werden. Dieser Ansatz impliziert, dass das bereits vorhandene linguistische Wissen der Lernenden genutzt werden kann und dieses linguistische Vorwissen keine negative, interferierende und destruktive Kraft darstellt, die weitere Sprachlernprozesse behindert (Jessner 2008). Die Annahmen der modernen Mehrsprachigkeitsdidaktik gehen weiterhin davon aus, dass sich fremdsprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch Sprachtransferunterstützung verbessern lassen, wenn im sprachlernorientierten Unterricht systematisch auf Inferenzmöglichkeiten zu anderen Sprachen hingewiesen wird (Hufeisen 2006). Die Kenntnisse in bereits verfügbaren Sprachen – und zwar sowohl linguistischer als auch in fremdsprachenlernstrategischer Art – sollten systematisch bewusst gemacht und in den Unterricht einbezogen werden, um den Lernprozess effizienter zu gestalten. Dabei wird der ersten erworbenen Fremdsprache im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine besondere Brückenfunktion zugesprochen. Diese Sprachtransferunterstützung oder -sensibilisierung im Fremdsprachenunterricht wird bisher entlang der Dimensionen Wortschatz, Semantik, Struktur, Morphosyntax, Verbalgruppe, Morphologie und Aussprache, sowie in Bezug auf die Fremdsprachenlernstra-

tegien konzipiert. Erste empirische Analysen weisen darauf hin, dass ein zielgerichteter Sprachunterricht, der für Inferenzen sensibilisiert und weiterhin grundsätzlich Fremdsprachenlernstrategien vermittelt, zu besseren Lernergebnissen im Deutschen als Tertiärsprache führt (Marx 2005; Kärchner-Ober 2009). Explorative Studien von Marx (2005) weisen darauf hin, dass eine Synergieausnutzung mehrerer Sprachkompetenzen beim Erwerb von Deutsch als Tertiärsprache dann am größten ist, wenn Sprachenrepertoires systematisch miteinander verglichen werden. Dennoch ist Sprachenlernen trotz einer möglichen unterrichtlichen Steuerung ein individueller Prozess, der von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden stark mitbestimmt wird, so von der generellen Spracherwerbsfähigkeit, der Lernumwelt, der Sprachlernmotivation, der Sprachenbewusstheit und den Sprachenvorerfahrungen (Hufeisen 2006). Vor dem Hintergrund der starken Beeinflussung des Spracherwerbs durch vorhergehende Sprachenlernerfahrung wird innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums plädiert (Hufeisen 2005, Neuner 2005). Inwieweit sich das Konzept der Sprachentransferunterstützung, wie sie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipiert wurde, auf die Sprachlernsituation von Lernenden mit Migrationshintergrund übertragen lässt, ist bislang empirisch nicht untersucht worden.

Der vorliegende Beitrag nimmt die Sprachentransferunterstützung als eine mögliche Unterrichtsstrategie in den Blick. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Möglichkeiten für Vergleiche, Transferenzen und Inferenzen zu den Herkunftssprachen der Lernenden und zu anderen fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden von den Lehrpersonen im Unterricht aufgegriffen und produktiv genutzt werden. Weiterhin ist zu fragen, inwieweit sich diese Sprachlernstrategie günstig auf die fachliche Integration von Lernenden unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung auswirkt.

2. Fragestellung

Unter Nutzung der Daten der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) stellt der Beitrag Analysen zum Aufgreifen der Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Sinne einer Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht vor und bezieht diese auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. Im Einzelnen sollen die folgenden Fragen untersucht werden:

- Wird Sprachentransfer im Englisch- und Deutschunterricht von Lehrpersonen der verschiedenen Schulformen systematisch unterstützt?
- Von welchen Bedingungen hängt die Sprachentransferunterstützung ab?
- Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Sprachentransferunterstützung im Unterricht und den Leistungsergebnissen der Lernenden in den Testdomänen Deutsch und Englisch?
- Zeigen sich differenzielle Zusammenhänge zwischen Lernenden unterschiedlicher Herkunftssprachen und Sprachentransferunterstützung im Hinblick auf ihre Leistungsergebnisse in den Testdomänen Deutsch und Englisch?

3. Stichprobe

Datengrundlage des vorliegenden Artikels sind die Erhebungen im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International). Für die DESI-Studie wurden ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe schriftlich befragt sowie in den Leistungsdomänen Englisch und Deutsch getestet. Weiterhin wurden die insgesamt 440 Lehrpersonen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht befragt. Die Durchführung der Testung fand im Schuljahr 2003/2004 an zwei Messzeitpunkten statt (DESI-Konsortium 2008). Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine für das deutsche Bildungssystem – im Hinblick auf die 9. Jahrgangsstufe in den verschiedenen Schulformen – repräsentative Untersuchung.

4. Design

4.1 Fragebögen, Testverfahren

Leistungsdaten

In DESI wurden die Deutsch- und die Englischleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe differenzierter Testinstrumente erfasst, die in Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktikern, Schulforschern und Testexperten entwickelt wurden. Die vorgestellten Analysen nutzen jeweils einen Indikator für die Gesamtkompetenz in Deutsch und Englisch (Hartig/Jude/Wagner 2008). Diese setzen sich aus den folgenden Teilkompetenzen zusammen: Leseverstehen Deutsch, Wortschatz Deutsch, Argumentation Deutsch, Schreiben Deutsch, Rechtschreiben Deutsch, Sprachbewusstheit Deutsch, Hörverstehen Englisch, Leseverstehen Englisch, Schreiben Englisch, Textrekonstruktion Englisch, Sprachbewusstheit Englisch (Soziopragmatik und Grammatik) und Sprechen Englisch (vgl. Beck/Klieme 2007).

Sprachtransferunterstützung

Sprachtransferunterstützung bezeichnet das Aufgreifen von Fremdsprachen sowie der Herkunftssprachen der Lernenden und das Vergleichen dieser Sprachen mit der Zielsprache des Unterrichts. Die Sprachtransferunterstützung wurde aus Lehrerperspektive und getrennt für den Deutsch- und den Englischunterricht erhoben. Weiterhin wurden sowohl die Einstellung zum Sprachtransfer als auch das tatsächliche Aufgreifen der Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Unterricht, sowie Sprachtransfer im Hinblick auf Lexik und Pragmatik erfasst. Die Lehrpersonen beantworteten vier Items. Diese lauten: „Ich halte das Aufgreifen verschiedener Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Unterricht grundsätzlich für sinnvoll“, „Ich nutze – etwa indem ich vergleichend arbeite – die verschiedenen Herkunftssprachen und Fremdsprachen der Schüler/innen für meinen Unterricht“, „Ich greife im Unterricht die herkunftssprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen hinsichtlich der Lexik auf“ und „Ich greife im Unterricht die herkunftssprachli-

chen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen hinsichtlich der Pragmatik auf“. Das Antwortformat ist vierstufig. Die Antwortalternativen sind „trifft vollkommen zu“, „trifft weitgehend zu“, „trifft beschränkt zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“. Die Items wurden rekodiert, so dass ein hoher Wert für eine hohe wahrgenommene Bedeutung bzw. Häufigkeit des Einsatzes von Sprachentransfer im Deutsch- oder Englischunterricht steht.

Die Items werden in Regressionen als Indikatoren einer latenten Variablen für den Deutsch- und einer latenten Variable für den Englischunterricht verwendet. Vorausgehende konfirmatorische Faktorenanalysen mit der Analysesoftware Mplus (Muthén/Muthén 2007) ergaben eine gute Modellanpassung für beide Skalen. Als akzeptabel gilt ein Modell, wenn $CFI \geq 0.90$, $RMSEA \leq 0.08$ und $SRMR \leq 0.08$. Für die Skala zum Deutschunterricht ergaben sich die folgenden Kennwerte: $CFI = 0.97$, $RMSEA = 0.03$ und $SRMR = 0.03$. Der Fit für die Skala zum Englischunterricht ist mit $CFI = 0.96$, $RMSEA = 0.04$ und $SRMR = 0.04$ vergleichbar gut. Auch die Reliabilitäten beider Skalen sind gut. Für die Skala zum Deutschunterricht wurde ein Cronbach's Alpha von $\alpha = .86$ ermittelt, für die Skala zum Englischunterricht liegt Cronbach's Alpha bei $\alpha = .88$.

Hintergrundvariablen

Zur Differenzierung des sprachlichen Hintergrundes der Lernenden werden in DESI in Anlehnung an Untersuchungen der Mehrsprachigkeitsforschung drei Sprachgruppen unterschieden: (a) Die Gruppe der monolingual Deutschsprachigen. Hier handelt es sich zumeist um Lernende ohne Migrationshintergrund. (b) Die Gruppe der Mehrsprachigen. Diese Lernenden haben im Sinne der frühen simultanen Mehrsprachigkeit neben Deutsch eine andere Erstsprache erworben. (c) Die Gruppe derer mit nicht-deutscher Erstsprache. Hier handelt es sich um Lernende, die hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erworben haben (Hesse/Göbel/Hartig 2008).

Als Index des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler wurde der *Highest International Socio-Economic Index* (HISEI) nach Ganzeboom u.a. (1992) herangezogen. Die kognitive Grundfähigkeit wurde mit dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) von Heller und Perleth (2000) ermittelt. Für die vorliegenden Analysen wurde nur die quantitative (numerische) Fähigkeit herangezogen, um eine zu hohe Überlappung rein sprachlich orientierter Messungen von Prädiktor- und vorhergesagten Variablen zu vermeiden.

Auf Individualebene wurden Schülerangaben zu ihrem Geschlecht einbezogen und auf Schulebene wurde der Bildungsgang berücksichtigt. Um Kompositionseffekte zu kontrollieren, wurden der sozioökonomische Status sowie der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Lernender und solcher nicht-deutscher Erstsprache auf Schulebene aggregiert.

4.2 Analysemodelle

Wird eine Stichprobe von Schülern in Schulklassen gezogen, so ist zu erwarten, dass sich die Lernenden einer Klasse – aufgrund ähnlicher Lernbedingungen und einer ge-

meinsamen Sozialisation – ähnlicher sind, als Schüler, die verschiedene Klassen besuchen. Gewöhnliche Auswertungsverfahren führen hier zu einer Unterschätzung der Standardfehler. Für die statistische Analyse von Daten mit hierarchischer Struktur sollten deshalb spezielle Verfahren mit Standardfehlerkorrektur oder Mehrebenenanalysen eingesetzt werden (Raudenbush/Bryk 2002). Für den vorliegenden Artikel wurden daher Mehrebenenmodelle mit dem Programm Mplus in der Version 5.1 (Muthén/Muthén 2007) berechnet.

Vor der Analyse wurden die unabhängigen Variablen z-standardisiert. Der Mittelwert der latenten Variable Sprachtransferunterstützung wurde in Mplus auf 0 fixiert und die Varianz auf 1. Die Ergebnisse der Leistungstests sind entsprechend der DESI-Metrik standardisiert; sie weisen einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 in der Grundgesamtheit zum Ende der 9. Jahrgangsstufe auf. Für die primär interessierende Variable, Sprachtransfer im Deutsch- bzw. im Englischunterricht, wurde zusätzlich das Effektstärkemaß Δ berechnet (Schagen/Elliot 2004; Trautwein/Baeriswyl 2007). Dieses ist an Cohen's d -Wert-Maß angelehnt. Effektstärken ab $\Delta = 0.20$ sind als bedeutsam zu interpretieren.

Der Umgang mit fehlenden Werten für die vorliegenden Analysen unterscheidet sich je nach Art der Daten. Um fehlende Daten aus Leistungstests und für den HISEI zu schätzen, wurde das Verfahren der multiplen Imputation eingesetzt (vgl. Hartig/Jude/Wagner 2008). Zudem wurden für die Analysen in Mplus der Schätzalgorithmus Robust-Maximum-Likelihood (MLR) und der Expectation-Maximization (EM)-Algorithmus verwendet. Dies ist ein modellbasiertes Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten. Es schätzt die Populationsparameter und ihre Standardfehler unter Berücksichtigung aller Personen – auch jener mit unvollständigen Daten (vgl. Lüdtke u.a. 2007; Muthén/Muthén 2007).

In der DESI-Stichprobe findet sich ein überproportional hoher Anteil bilingualer Klassen (Klassen mit Englisch als Arbeitssprache im bilingualen Sachfachunterricht). Um dies auszugleichen und um auch für Nichtteilnahme auf Schul-, Klassen- und Schülerschülererebene zu adjustieren, wurden alle Analysen mit Stichprobengewichten berechnet (vgl. Beck/Bundt/Gomolka 2008).

5. Ergebnisse

5.1 Unterstützung von Sprachtransfer im Deutsch- und Englischunterricht sowie Zusammenhänge mit Lehrer- und Klassenmerkmalen

Um zu untersuchen, ob Sprachtransfer im Englisch- und im Deutschunterricht systematisch unterstützt wird, werden Mittelwerte und Konfidenzintervalle für die Indikatoren der Variable Transferunterstützung berechnet. Die Bildungsgänge werden hierbei getrennt betrachtet. Abbildung 1 zeigt, dass die befragten Lehrpersonen die Unterstützung von Sprachtransfer im Unterricht im Mittel durchaus für sinnvoll halten. In allen Bildungsgängen liegt der Mittelwert der Zustimmung zu diesem Item über dem

bei vier Antwortkategorien theoretisch zu erwartenden Mittelwert von 2.5. Gleichzeitig wird dem tatsächlichen Einsatz entsprechender Strategien im Unterricht im Mittel eher nicht zugestimmt. Die Mittelwerte für die anderen drei Items liegen deutlich unter dem theoretisch zu erwartenden Mittel von 2.5. Lehrpersonen an Gymnasien unterstützen den Sprachtransfer im Deutsch- und Englischunterricht etwas stärker als solche in anderen Bildungsgängen. Diese Unterschiede sind allerdings nur bezogen auf den Deutschunterricht statistisch signifikant.

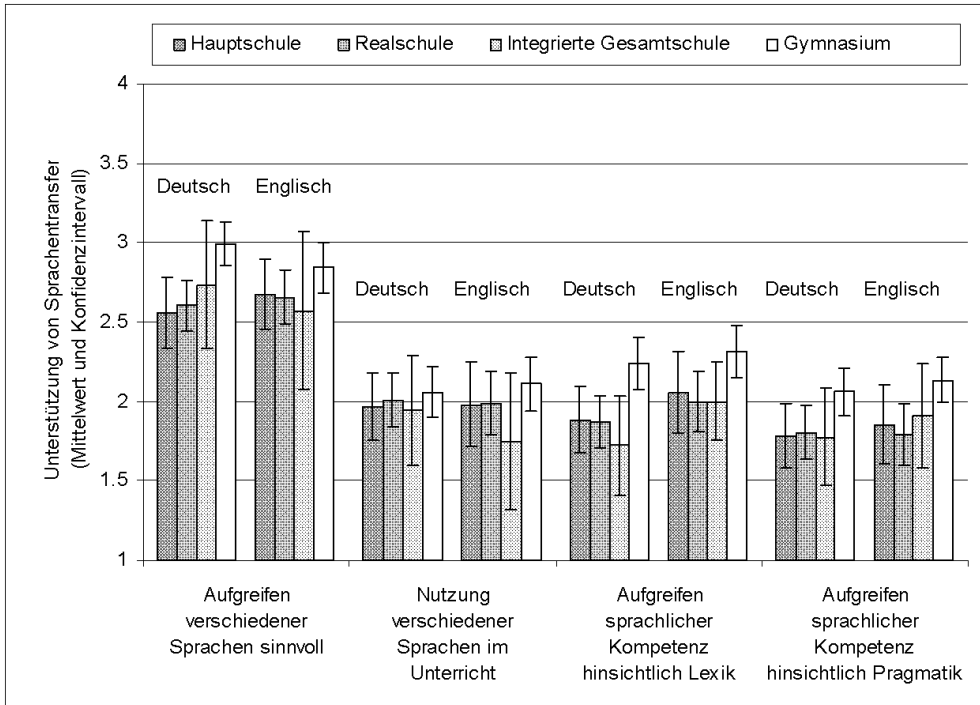


Abb. 1: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für die jeweils vier Items, die die Unterstützung von Sprachtransfer im Deutsch- und im Englischunterricht erfassen nach Bildungsgang

Neben Unterschieden zwischen den Bildungsgängen wurde auch die Bedeutung von Lehrermerkmalen, sowie von Merkmalen der Schulklasse, für die Unterstützung von Sprachtransfer im Deutsch- und im Englischunterricht auf Klassenebene betrachtet. Hierfür wurde eine multiple lineare Regression mit latenter abhängiger Variable berechnet. Die Antworten auf die jeweils vier in Abschnitt 4.1 dargestellten manifesten Items für den Deutsch- und den Englischunterricht werden dabei auf die nicht direkt beobachtbare Variable „Unterstützung von Sprachtransfer“ zurückgeführt. Die Variation in diesem latenten Merkmal soll wiederum mithilfe der beschriebenen Prädiktoren erklärt werden. Für Deutsch und für Englisch werden je zwei Modelle berechnet. In Modell 1 werden nur

die Merkmale der Schulklasse „bilingualer Sachfachunterricht“ und „Bildungsgang“ aufgenommen. In Modell 2 werden zusätzlich auch Merkmale der Lehrkraft (für Deutsch nur fachfremdes Unterrichten, für Englisch auch die Häufigkeit der Aufenthalte im englischsprachigen Ausland und die Häufigkeit der Kontakte ins englischsprachige Ausland) sowie die Klassenkomposition hinsichtlich der Erstsprache der Schüler berücksichtigt.

Tabelle 1 zeigt, dass sowohl der Bildungsgang als auch der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache einen statistisch signifikanten Effekt auf die Sprachentransferunterstützung haben. Der Effekt des Bildungsgangs ist allerdings nur dann signifikant, wenn der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache kontrolliert wird (vgl. Modell 2). Sprachentransferunterstützung wird demnach häufiger eingesetzt je höher der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache ist. Zudem wird diese Technik in Gymnasialklassen relativ häufig eingesetzt, wenn man berücksichtigt, dass der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache in diesen Klassen verhältnismäßig gering ist.

Sprachentransfer im Englischunterricht wird vor allem von Lehrpersonen mit verhältnismäßig häufigem Kontakt ins englischsprachige Ausland genutzt. Alle anderen Effekte von Hintergrundmerkmalen der Klasse und des Lehrers auf die Unterstützung von Sprachentransfer sind nicht statistisch signifikant.

	Deutsch		Englisch	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Klasse erhält bilingualen Sachfachunterricht (ja=1, nein=0)	-0.15	-0.19	0.30	0.32
Gymnasium (=1; Rest=0)	0.22	0.62*	0.20	0.29
Realschule (=1; Rest=0)	-0.12	0.19	-0.13	-0.08
Deutsch bzw. Englisch studiert (=1; fachfremd=0)	-	0.13	-	-0.13
Häufigkeit Aufenthalte im englischsprachigen Ausland	-	. ¹	-	-0.04
Skala Kontakte ins englischsprachige Ausland	-	. ¹	-	0.16*
% Anteil Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind	-	-0.09	-	0.07
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist	-	0.40*	-	0.14
Varianzaufklärung				
R ²	0.02	0.14	0.03	0.09
<i>Anmerkungen: *p<.05. ¹ Wurde nur bei Englischlehrpersonen erfragt.</i>				

Tab. 1: Effekte von bilinguaem Sachfachunterricht, des Bildungsgang, der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der Lehrkraft und der Klassenzusammensetzung hinsichtlich des Sprachenhintergrunds auf die Unterstützung von Sprachentransfer im Deutsch- und Englischunterricht (standardisierte Koeffizienten)

5.2 Zusammenhänge zwischen der Unterstützung von Sprachentransfer und den Deutschleistungen der Lernenden mit unterschiedlichem Sprachenhintergrund

Der Zusammenhang zwischen Sprachentransfer und Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler wird mit Hilfe von Mehrebenenregressionen mit latentem Prädiktor analysiert. Der latente Prädiktor Sprachentransfer basiert auf den in Abschnitt 4.1 beschriebenen je vier manifesten Indikatoren. Als abhängige Variable wird die Gesamtleistung in Deutsch betrachtet. In allen Modellen werden die Hintergrundmerkmale Geschlecht, sozioökonomischer Status, kognitive Grundfähigkeit, Mehrsprachigkeit und nicht-deutsche Erstsprache als Prädiktorvariablen auf Individualebene modelliert. Auf Klassenebene werden zusätzlich bilingualer Sachfachunterricht, der Bildungsgang, der mittlere sozioökonomische Status, die mittlere kognitive Grundfähigkeit und der Anteil mehrsprachiger Lernender sowie der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache kontrolliert. Zunächst werden jeweils zwei Random Intercept Modelle berechnet. Diesen liegt die Annahme zugrunde, dass die Schülerleistung als vorhergesagte Variable zwischen Schülern variiert, gleichzeitig aber auch die mittlere Schülerleistung zwischen den Schulklassen variiert. Die Varianz auf beiden Ebenen soll mithilfe der Hintergrundvariablen aufgeklärt werden, und es soll analysiert werden, welchen zusätzlichen Beitrag die Unterstützung von Sprachentransfer zur Varianzaufklärung leistet. Anschließend wird getestet, ob die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem sprachlichen Hintergrund der Schüler und ihrer Leistung zwischen den Schulklassen variiert (Random Slope Modelle). Schließlich wird versucht, die Zwischenklassenvarianz im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Sprachenhintergrund und Leistung mit der Unterstützung von Sprachentransfer im Unterricht zu erklären, indem Cross-Level-Interaktionen modelliert werden. Dies soll Aufschluss darüber geben, ob die Unterstützung von Sprachentransfer differenzielle Effekte auf die Leistungen von Schülern in Abhängigkeit von ihrem sprachlichen Hintergrund hat.

Der Einsatz von Mehrebenenanalysen erfordert, dass sich die Schulklassen über die individuelle Varianz hinaus voneinander unterscheiden. Zunächst wurde deshalb die relative Verteilung der Varianz auf die Schüler- und die Klassenebene im Nullmodell ermittelt. Die Analyse ergab, dass etwa 70% der Varianz in der Deutschleistung und etwa 79% der Varianz in der Englischleistung auf der Klassenebene liegen. Schulklassen unterscheiden sich folglich in erheblichem Maße hinsichtlich ihrer mittleren Deutsch- und Englischleistung. Allerdings zeigen Tabellen 2 und 5, dass ein großer Teil dieser Zwischenklassenvarianz durch den Bildungsgang erklärt wird.

Im nächsten Schritt werden Zusammenhänge zwischen Sprachentransfer und Deutschleistung analysiert. Tabelle 2 zeigt, dass die Sprachentransferunterstützung im Deutschunterricht keinen signifikanten Netto-Effekt auf die Deutschleistung der Lernenden hat. Die Effektstärke ($\Delta = 0.09$) ist zwar positiv, aber schwach. Insgesamt wird mit etwa 87% ein großer Teil der Varianz in der Deutschleistung auf Klassenebene durch die einbezogenen Hintergrundvariablen aufgeklärt (vgl. Tabelle 3). Die zusätzliche Berücksichtigung der Sprachentransferunterstützung im Deutschunterricht führt nicht zu einer Erhöhung der aufgeklärten Varianz.

Lernende deutscher Erstsprache haben auf der DESI-Skala einen im Mittel um 14 Punkte höheren Deutsch-Gesamtscore als mehrsprachige Lernende, wenn die beschriebenen Hintergrundvariablen kontrolliert werden. Der Vorteil von deutschsprachigen Lernenden gegenüber solchen mit nicht-deutscher Erstsprache liegt im Mittel sogar bei etwa 41 Punkten. Die Zwischenklassenvarianzen der Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigen und der Deutschleistung bzw. zwischen Lernenden nicht-deutscher Erstsprache und der Deutschleistung sind beide nicht statistisch signifikant (vgl. Tabelle 2). Die Leistungsunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen sind folglich in allen Klassen ähnlich groß. Der Vorteil der monolingual deutschsprachigen Schüler ist selten bedeutend größer als 14 bzw. 41 Punkte. Es gibt aber kaum Klassen, in denen Schüler mit einer nicht-deutschen Erstsprache besser in den Deutschtests abschneiden als Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist. Trotz der nicht-signifikanten Varianzen der Random Slopes werden auch Cross-Level-Interaktionen berechnet¹. Es wird also untersucht, ob die Sprachtransferunterstützung einen relevanten Beitrag zur Aufklärung von Varianz zwischen Schulklassen hinsichtlich des Zusammenhangs der Erstsprache der Lernenden mit ihrer Deutschleistung leistet. Wie Tabelle 2 zeigt, ist die Interaktion zwischen der Unterstützung von Sprachtransfer im Deutschunterricht und einer nicht-deutschen Erstsprache statistisch signifikant und negativ. Sprachtransferunterstützung erklärt 51% bzw. 82% der Zwischenklassenvarianz im Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Hintergrund und der Deutschleistung (vgl. Tabelle 4). Je größer die Sprachtransferunterstützung im Deutschunterricht, desto stärker ist der negative Zusammenhang zwischen nicht-deutscher Erstsprache und der Deutschleistung. Sprachtransferunterstützung muss jedoch nicht kausal für den Zusammenhang sein. Es ist ebenso denkbar – und vielleicht sogar plausibler –, dass in Klassen, in denen der Leistungsunterschied zwischen Schülern deutscher und nicht-deutscher Erstsprache besonders groß ist, diese Unterrichtsstrategie besonders häufig eingesetzt wird.

Zusammenfassend konnte also anhand der vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden, dass Sprachtransferunterstützung im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe mit den Deutschleistungen aller Lernenden zusammenhängt. Allerdings finden sich Unterschiede zwischen den Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen. Je größer der Rückstand von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache im Fach Deutsch ist, desto eher nutzen Lehrpersonen Sprachtransferunterstützung im Unterricht. Oder: Je eher Sprachtransferunterstützung genutzt wird, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen sprachlichem Hintergrund und Deutschleistung.

1 Snijders/Bosker (1999) empfehlen Cross-Level-Interaktionen auch trotz nichtsignifikanter Varianz des Random Slopes zu berechnen, wenn sich die Interaktionseffekte aus der Theorie ableiten lassen, da der Test auf Cross-Level-Interaktionen eine größere Power hat als der Test auf Random Slopes.

	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts	Modell mit Random Slopes	Modell mit Cross-Level- Interaktionen
Schülerebene				
weiblich (=1, männlich=0)	28.93*	28.94*	29.04*	28.95*
sozioökonomischer Status (HISEI) ¹	3.42*	3.42*	3.45*	3.46*
kognitive Grundfähigkeit (KFT) ¹	22.18*	22.18*	22.09*	22.19*
Mehrsprachig (=1, Rest=0)	-13.79*	-13.80*	-14.08*	-13.38*
Erstsprache nicht Deutsch (=1, Rest=0)	-40.70*	-40.69*	-40.76*	-38.60*
Klassenebene				
Klasse erhält bilingualen Sachfachunterricht (ja=1, nein=0)	21.77*	21.78*	21.64*	21.68*
Gymnasium (=1; Rest=0)	65.77*	63.37*	67.21*	63.60*
Realschule (=1; Rest=0)	38.04*	36.86*	38.68*	36.92*
mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI) ²	14.44*	14.28*	14.14*	13.82*
mittlere kognitive Grundfähigkeit ²	20.24*	20.71*	20.07*	21.16*
% Anteil Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind ²	-0.75	-0.48	-0.63	-0.55
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist ²	0.27	-0.52	0.88	-0.04
Unterstützung von Sprachtransfer im Deutschunterricht ²	-	2.30	-	3.08
Random Slopes				
Varianz des Random Slopes für Mehrsprachigkeit ²	-	-	288.05 ³	142.71
Varianz des Random Slopes für Erstsprache≠nicht Deutsch	-	-	85.30 ³	15.04
Cross-Level Interaktionen				
Sprachtransfer im Deutschunterricht x Mehrsprachigkeit	-	-	-	0.29
Sprachtransfer im Deutschunterricht x Erstsprache nicht Deutsch	-	-	-	-6.64*
<i>Anmerkungen: *p<.05; ¹z-transformiert; ²auf der Basis schulklassenweise aggregierter Werte, die auf Schulebene z-transformiert wurden; ³Die Signifikanz des Random Slopes wurde mit dem Likelihood Ratio Test (vgl. Snijders/Bosker 1999) berechnet.</i>				

Tab. 2: Effekte des Sprachtransfers im Deutschunterricht auf die Deutschleistung, unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (HISEI), der kognitiven Grundfähigkeit (KFT), des Geschlechts, des Sprachenhintergrundes, des Bildungsgangs und der Klassenkomposition bezogen auf den sozioökonomischen und den Sprachenhintergrund der Schüler (Koeffizienten der primär interessierenden Prädiktoren in schwarzer und jene der Kontrollvariablen in grauer Schriftfarbe)

Varianzaufklärung	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts
R ² Schülerebene	0.26	0.26
R ² Klassenebene	0.87	0.87

Tab. 3: Anteil der Varianz in der Deutschleistung auf beiden Analyseebenen, die durch das Hintergrundmodell (Modell 1) und durch das Modell mit Unterstützung von Sprachtransfer als zusätzlichem Prädiktor (Modell 2) aufgeklärt wird

Varianzaufklärung³	Modell mit Cross-Level- Interaktion: Random Slope für Mehrsprachig	Modell mit Cross-Level- Interaktion: Random Slope für nicht- deutsche Erstsprache
R ² Klassenebene	0.51	0.82
³ Für eine detaillierte Beschreibung der Berechnung der Varianzaufklärung vgl. Raudenbush/Bryk (2002).		

Tab. 4: Anteil der Varianz zwischen Schulklassen im Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und Deutschleistung, die durch die Unterstützung von Sprachtransfer aufgeklärt wird

5.3 Zusammenhänge zwischen der Unterstützung von Sprachtransfer und den Englischleistungen der Lernenden mit unterschiedlichem Sprachhintergrund

Inwiefern die Sprachtransferunterstützung im Englischunterricht mit der Englischleistung zusammenhängt, wurde in analoger Weise zum Deutschunterricht untersucht. Die in Tabelle 5 abgebildeten Koeffizienten für den Netto-Effekt von Sprachtransfer weisen darauf hin, dass die Englischleistungen der Schüler besser sind, je mehr die Englischlehrpersonen Sprachtransfer unterstützen. Der Effekt auf die Gesamtleistung ist mit $\Delta = 0.23$ statistisch bedeutsam, und für die nicht-experimentelle Unterrichtsforschung vergleichsweise stark. Da auf Klassenebene bereits 87% der Varianz in der Schülerleistung durch das Hintergrundmodell aufgeklärt werden, leistet die Einbeziehung der Variable Sprachtransferunterstützung vor dem Hintergrund der bereits aufgeklärten Varianz hier keinen relevanten zusätzlichen Beitrag (vgl. Tabelle 6).

Aus Tabelle 5 wird weiter ersichtlich, dass mehrsprachig aufgewachsene Lernende in Englisch auf der DESI-Skala einen im Mittel um etwa 13 Punkte höheren Testscore erreichen als Lernende deutscher Erstsprache, wenn die relevanten Hintergrundvariab-

	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts	Modell mit Random Slopes	Modell mit Cross-Level- Interaktionen
Schülerebene				
weiblich (=1, männlich=0)	18.06*	18.12*	18.13*	18.07*
sozioökonomischer Status (HISEI) ¹	3.85*	4.37*	4.34*	4.33*
kognitive Grundfähigkeit (KFT) ¹	17.92*	17.90*	17.81*	17.80*
Mehrsprachig (=1, Rest=0)	13.32*	13.37*	13.01*	12.85*
Erstsprache nicht Deutsch (=1, Rest=0)	2.69	2.89	2.89	2.82
Klassenebene				
Klasse erhält bilingualen Sachfachunterricht (ja=1, nein=0)	49.39*	50.29*	50.23*	49.83*
Gymnasium (=1; Rest=0)	86.65*	86.35*	90.04*	87.45*
Realschule (=1; Rest=0)	47.54*	49.15*	49.76*	49.03*
mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI) ²	23.33*	22.43*	22.59*	22.15*
mittlere kognitive Grundfähigkeit ²	21.17*	21.15*	21.05*	21.49*
% Anteil Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind ²	5.50*	5.55*	5.69*	5.50*
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist ²	5.55*	4.92*	6.31*	5.64*
Unterstützung von Sprachtransfer im Englischunterricht ²	-	5.57*	-	5.41*
Random Slopes				
Varianz des Random Slopes für Mehrsprachigkeit ²	-	-	321.89 ³	306.95
Varianz des Random Slopes für Erstsprache ² nicht Deutsch	-	-	131.45 ³	128.53
Cross-Level Interaktionen				
Sprachtransfer im Englischunterricht x Mehrsprachig	-	-	-	2.73
Sprachtransfer im Englischunterricht x Erstsprache nicht Deutsch	-	-	-	2.66
<i>Anmerkungen: *p<.05; ¹z-transformiert; ²auf der Basis schulklassenweise aggregierter Werte, die auf Schulebene z-transformiert wurden; ³Die Signifikanz des Random Slopes wurde mit dem Likelihood Ratio Test (vgl. Snijders/Bosker 1999) berechnet.</i>				

Tab. 5: Effekte des Sprachtransfers im Englischunterricht auf die Englischleistung, unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (HISEI), der kognitiven Grundfähigkeit (KFT), des Geschlechts, des Sprachenhintergrundes, des Bildungsgangs und der Klassenkomposition bezogen auf den sozioökonomischen und den Sprachenhintergrund der Schüler (Koeffizienten der primär interessierenden Prädiktoren in schwarzer und jene der Kontrollvariablen in grauer Schriftfarbe)

len kontrolliert werden. Lernende deutscher Erstsprache und Lernende nicht-deutscher Erstsprache unterscheiden sich hingegen nicht signifikant voneinander. Die Leistungsunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen sind in allen Klassen ähnlich groß; die Varianzen der „Random Slopes“ sind beide nicht statistisch signifikant. Auch die Cross-Level-Interaktionen zwischen dem Sprachenhintergrund der Schüler und der Unterstützung von Sprachtransfer im Englischunterricht bleiben unter einem Signifikanzniveau von 5% (vgl. Tabelle 5). Die Sprachtransferunterstützung trägt somit nicht bedeutsam zur Erklärung der Zwischenklassenvarianz hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sprachenhintergrund und Englischleistung bei (vgl. Tabelle 7). Inhaltlich ist dieses Ergebnis so zu interpretieren, dass sich in Schulklassen, in denen die Englischlehrer Sprachtransfer unterstützen, vergleichbare Leistungsunterschiede zwischen den in DESI unterschiedenen drei Sprachgruppen finden, wie in Klassen, in denen die Englischlehrer Sprachtransfer nicht unterstützen. Das bedeutet auch, dass die Englischleistungen mehrsprachiger Schüler nicht stärker aber auch nicht weniger stark mit Sprachtransfer im Englischunterricht zusammenhängen als jene der beiden anderen Gruppen.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgern, dass unabhängig von der Erstsprache die Unterstützung des Englischlernens durch Sprachtransfer positiv mit der Englischkompetenz der Lernenden zusammenhängt. Das Ergebnis ist vor dem Hintergrund der in der nicht-experimentellen Unterrichtsforschung realisierten Effektstärken als bedeutsam einzuschätzen (Seidel/Shavelson 2007).

Varianzaufklärung	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts
R ² Schülerebene	0.15	0.15
R ² Klassenebene	0.87	0.88

Tab. 6: Anteil der Varianz in der Englischleistung auf beiden Analyseebenen, die durch das Hintergrundmodell (Modell 1) und durch das Modell mit Unterstützung von Sprachtransfer als zusätzlichem Prädiktor (Modell 2) aufgeklärt wird

Varianzaufklärung ³	Modell mit Cross-Level-Interaktion: Random Slope für Mehrsprachig	Modell mit Cross-Level-Interaktion: Random Slope für nicht-deutsche Erstsprache
R ² Klassenebene	0.05	0.02

³Für eine detaillierte Beschreibung der Berechnung der Varianzaufklärung vgl. Raudenbush/Bryk (2002).

Tab. 7: Anteil der Varianz zwischen Schulklassen im Zusammenhang zwischen Sprachenhintergrund und Deutschleistung, die durch die Unterstützung von Sprachtransfer aufgeklärt wird

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die im Rahmen der DESI-Studie befragten Deutsch- und Englisch-Lehrpersonen die Sprachentransferunterstützung im Unterricht insgesamt als sinnvoll erachten, diese jedoch eher selten tatsächlich im Unterricht einsetzen. Fächerbezogene Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung von Sprachentransferunterstützung werden nicht deutlich. Hinsichtlich des Deutschunterrichts zeigt sich, dass Lehrpersonen Sprachentransferunterstützung im Unterricht offenbar vor allem im Gymnasium einsetzen und weiterhin dann, wenn der Anteil der Lernenden nicht-deutscher Erstsprache höher ist. Bei Englischlehrpersonen hängt die Sprachentransferunterstützung nicht von der Klassenzusammensetzung ab, sondern ist dann häufiger, wenn sie über intensivere Kontakte zum englischsprachigen Ausland verfügen.

Die Effekte von Sprachentransferunterstützung auf die Leistungsergebnisse der Lernenden hängen offenbar vom Fach ab. Im Fach Deutsch zeigt sich nach Kontrolle aller relevanten Variablen für alle Lernenden insgesamt nur ein schwach positiver Effekt, aber kein signifikanter Zusammenhang zwischen Sprachentransferunterstützung und den Lernergebnissen. Für Lernende nicht-deutscher Erstsprache zeigt sich, dass in Klassen, in denen Sprachentransferunterstützung stattfindet, der Unterschied zu den Deutscherstsprachigen besonders groß ist.

Im Fach Englisch zeigt sich hingegen ein deutlicher Effekt von Sprachentransfer auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Klassen, in denen Sprachentransferunterstützung eingesetzt wird, schneiden insgesamt besser ab, als solche in denen diese Transferunterstützungshilfe nicht gegeben wird. Alle Lernenden profitieren im Hinblick auf die Lernergebnisse offenbar gleichermaßen von der Sprachentransferunterstützung im Unterricht. Einzelne Sprachlerngruppen scheinen nicht in spezifischer Weise in ihrem Lernprozess unterstützt zu werden, da sich differenzielle Effekte auf einzelne Sprachlerngruppen in Bezug auf die Englischleistungen nicht nachweisen ließen.

6.2 Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zunächst, dass die Nutzung von Mehrsprachigkeit innerhalb des Deutsch- und Englischunterrichts bislang noch wenig Berücksichtigung findet. Die Sprachentransferunterstützung hängt im Deutschunterricht an Gymnasien von der Anzahl der Nicht-Deutschsprachigen ab, was darauf hinweist, dass hier die Klassenkomposition eine Rolle für die Nutzung dieser Sprachlernunterstützung spielt. Im Hinblick auf das Fach Englisch ist es hingegen eher die Kompetenz und interkulturelle Erfahrung der Lehrkraft, die eine Nutzung des Sprachentransfers erklärt. Die interkulturelle Erfahrung der Englischlehrpersonen hat sich bereits in anderen Analysen hinsichtlich der fachlichen und der interkulturellen Qualität des Englischunterrichts als be-

deutsam erwiesen (Göbel 2007; Helmke u.a. 2008). Es überrascht, dass obwohl es Hinweise darauf gibt, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Fach Englisch eine besondere Ressource darstellt (Hesse/Göbel/Hartig 2008), Sprachtransfer hier nicht stärker genutzt wird als im Fach Deutsch und darüber hinaus diese Sprachtransferunterstützung unabhängig vom Anteil der mehrsprachigen Lernenden in der Klasse ist. Zwar unterstützen Deutschlehrpersonen den Sprachtransfer etwas stärker in Klassen, die von vielen Schülern nicht-deutscher Erstsprache besucht werden, aber insgesamt legen die Analyseergebnisse die Annahme nahe, dass die besonderen sprachlichen Kompetenzen Mehrsprachiger von Lehrpersonen nur selten fachspezifisch genutzt werden.

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen positiven Effekt der Sprachtransferunterstützung auf die Englischleistungen. Ein spezifischer Fördereffekt von Sprachtransfer für Lernende unterschiedlicher Erstsprachen lässt sich im Englischen nicht nachweisen. Alle Lernenden scheinen gleichermaßen zu profitieren und dieser Effekt scheint zwischen den einzelnen Lernergruppen dann nicht mehr systematisch zu variieren. Auch ein Effekt für Lernende unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung ließ sich nicht zeigen. Die vorliegenden Analysen lassen demnach den Schluss zu, dass Sprachtransfer im Englischunterricht eine für alle Schülergruppen potenziell nützliche Strategie darstellt, wie sie auch innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgeschlagen wird (Marx 2005; Hufeisen 2006; Jessner 2008).

Für den Deutschunterricht hingegen lässt sich kein signifikant positiver Effekt von Sprachtransferunterstützung nachweisen. Die Sprachtransferunterstützung hängt im Deutschunterricht vermutlich von der sprachlichen Zusammensetzung der Klasse einerseits und von den Kompetenzen der Lernenden andererseits ab. Je größer der Rückstand von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache im Fach Deutsch, desto eher nutzen Lehrpersonen eine Sprachtransferunterstützung. Möglicherweise wird diese Unterrichtsstrategie also explizit von Lehrkräften eingesetzt, um Schülern nicht-deutscher Erstsprache zu helfen, ihren Leistungsrückstand zu den deutscherstsprachigen Klassenkameraden zu verringern. Ein Deutschunterricht, der dieses Unterrichtskonzept in Klasse 9 einsetzt, legt unter Umständen viel Wert auf sprachsystematische und lexikalische Aspekte. Diese Aspekte werden jedoch in den Leistungsmessungen der Deuschtests zumeist vorausgesetzt und es werden darüber hinaus deutlich komplexere Anforderungen an die sprachliche Kompetenz der Lernenden gestellt. Im ungünstigen Fall müsste man davon ausgehen, dass Sprachtransferunterstützung einen negativen Einfluss auf die Leistungsergebnisse hat, aber diese Erklärung scheint weniger plausibel, da sich insgesamt kein negativer Zusammenhang zwischen Sprachtransferunterstützung und den Leistungsergebnissen in Deutsch zeigte.

Der im Rahmen der DESI-Studie entwickelte Indikator für Sprachtransferunterstützung ist leider nur sehr grob, aktuelle Forschungsergebnisse legen inzwischen viel feinstufigere Einordnungen vor (Marx 2005). Der eingesetzte Fragebogen umfasst nur 4 Items und stellt eine Vermischung von Transfer im Hinblick auf Fremdsprachen und Herkunftssprachen der Lernenden dar. Weiterhin wurde Sprachtransferunterstützung nur aus Lehrpersonenperspektive erfasst. Eventuell wird die tatsächlich Spra-

chentransferaktivität durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Lehrpersonen überschätzt, was bedeuten würde, dass tatsächlich noch weniger Sprachtransferunterstützung im Unterricht stattfindet. Immerhin ist die Richtung des Einflusses vor dem Hintergrund der Datenlage im Fach Englisch positiv und bedeutsam. Für zukünftige Analysen sollten auch die DESI-Unterrichtsvideos im Hinblick auf die Sprachtransferaktivität im Unterricht berücksichtigt werden. Die Video-Auswertungen zu dieser Unterrichtsstrategie stehen allerdings noch aus.

Ob die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Klasse für die Lernergebnisse in Deutsch und Englisch bedeutsam mit der Sprachtransferunterstützung interagiert, wurde bislang nicht untersucht. Vor dem Hintergrund der Analysen in DESI könnte jedoch angenommen werden, dass mehrsprachige Lernende in der Klasse den Sprachtransfereffekt gerade im Fach Englisch noch weiter positiv beeinflussen könnten (Hesse/Göbel/Hartig 2008).

Auch wenn Sprachtransferunterstützung bislang noch keine für alle Lehrpersonen gängige Praxis darstellt, weisen die vorgestellten Ergebnisse auf die positive Wirkrichtung der Unterstützung von Sprachtransfer im Englischunterricht hin. Sie machen damit auf eine potenziell lernförderliche Unterrichtsstrategie aufmerksam, die auch aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll erachtet wird (Jessner 2008). Neben der Nutzung der Transfermöglichkeiten zu schulisch erworbenen Fremdsprachen stellt eine Transferunterstützung zu den sprachlichen Ressourcen Lernender mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit, dar deren sprachliche und kulturelle Herkunft anzuerkennen. Der Einbezug von Migrantensprachen in schulisch relevante Lerninhalte, wie beispielsweise in die der Sprachenfächer, könnte einen Beitrag für die Förderung der Akzeptanz der Herkunftskulturen von Migranten und damit für die schulische Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund sowie für eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit leisten (Vedder 2006; Gogolin 2005). Unklar bleibt jedoch, ob sich Lernende mit Migrationshintergrund durch den Einbezug ihrer Herkunftssprachen im Sprachunterricht in ihrer sprachlichen Identität und ihrer kulturellen Herkunft tatsächlich stärker gewürdigt fühlen. Dies ist empirisch noch zu untersuchen.

Inwieweit die Mehrzahl der Lehrpersonen ohne entsprechende Fortbildung in der Lage ist, Sprachtransferunterstützung in ihrem Unterricht zu realisieren, ist fraglich. Für den Englischunterricht scheint der interkulturellen Erfahrung der Lehrpersonen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zuzukommen. Die tatsächliche Nutzung hängt vermutlich in besonderer Weise von den Einstellungen der Lehrperson zur Sprachtransferunterstützung sowie von den Kompetenzen der Lehrpersonen in den möglichen Bezugssprachen ab. Dies wurde jedoch im Rahmen der DESI-Studie nicht erhoben und konnte entsprechend in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Es ist anzunehmen, dass für die Realisierung dieser Unterrichtsstrategie ein deutlicher Fortbildungsbedarf besteht. Lehrpersonen sollten in den häufig vorkommenden Herkunftssprachen der Lernenden mit Migrationshintergrund sowie der anderen schulischen Fremdsprachen aus- oder fortgebildet sein, damit sie im Unterricht systematisch darauf Bezug nehmen können. Weiterhin müssten die Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidak-

tik auf die schulische Sprachenlernsituation angepasst und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit evaluiert werden (vgl. auch Jessner 2008).

Literatur

- Beck, B./Bundt, S./Gomolka, J. (2008): Ziele und Anlage der DESI-Studie. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim und Basel: Beltz, S. 11–25.
- Beck, B./Klieme, E. (2007): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung – DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz.
- Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. In: *Applied Psychology* 55, S. 303–332.
- Bialystok, E. (2001): Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, S. 169–181.
- Bialystok, E. (2004): Impact of bilingualism on language and literacy development. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (Hrsg.): *Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwells, S. 577–601.
- 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 University Press, S. 417–432.
- Boos-Nünning, U./Karaksoğlu, Y. (2005): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Cenoz, J. (1991): *Ensenanza-aprendizaje de ingles como L2 o L3*. Donostia: Universidad del Pais Vasco.
- Cenoz, J. (2000): Research on Multilingual Acquisition. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Hrsg.): *English in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 39–53.
- Cenoz, J. (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7, H. 1, S. 71–88.
- Cenoz, J./Genese, F. (1998): Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In: Cenoz, J./Genese, F. (Hrsg.): *Beyond Bilingualism – Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 16–34.
- Cummins, J. (1991): Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica* 29, S. 1–194.
- DESI-Konsortium. (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: AKI/WZB.
- EU-Kommission (2005): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Ganzeboom, H.B.G./de Graaf, P.M./Treiman, D.J./de Leeuw, J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21, S. 1–56.
- Göbel, K. (2007): *Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C. (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. Weinheim: Juventa, S. 13–24.
- González, P. (1998): Learning a L2 in a third language environment. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 59, S. 31–39.
- Hartig, J./Jude, N./Wagner, W. (2008): Methodische Grundlagen zur Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz, S. 34–54.
- Heller, K.A./Perleth, C. (2000): *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen*. Göttingen: Beltz.

- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, F.W./Wagner, W./Klieme, E./Nold, G. u.a. (2008): Wirksamkeit des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim und Basel: Beltz, S. 382–397.
- Hesse, H.G./Göbel, K./Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz, S. 208–230.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrant*innenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 236–251.
- Hu, A. (2005): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. In: Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungstheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–178.
- Hufeisen, B. (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Tübingen: Günter Narr, S. 9–18.
- Hufeisen, B. (2006): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 530–537.
- Hufeisen, B./Marx, N. (2006): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 34, S. 146–155.
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: findings, trends and challenges. In: Language Teaching 41, H. 1, S. 15–56.
- Jessner, U. (2003): Das multilinguale Selbst. Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, M./Hu, A. (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenberg, S. 25–38.
- Kärcher-Ober, R. (2009): The German Language is Completely Different from the English Language – Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenberg.
- Kemp, C. (2001): Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment. Ph.D. dissertation, University of Edinburgh.
- Krumm, H.-J. (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migrant*innen- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Tübingen: Günter Narr, S. 27–36.
- Lüdtke, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen [Handling of missing data in psychological research]. Psychologische Rundschau 58, S. 103–117.
- Mägiste, E. (1984): Learning a third language. Journal of Multilingual and Multicultural Development 5, S. 415–421.
- Marx, N. (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- May, P. (2006): Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen (Vol. 1). Münster: Waxmann, S. 203–224.
- Mißler, B. (2000): Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In: Dentler, S./Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenberg, S. 7–22.
- Munöz, C. (2000): Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: Cenoz/Jessner (Hrsg.): English in Europe: The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, S. 157–178.

- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (2007): *Mplus User's Guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Naiman, N./Fröhlich, M./Stern, H./Todesco, A. (1996): *The good language learner*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Nayak, N./Hanse, N./Krueger, N./McLaughlin, B. (1991): Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning* 40, H. 2, S. 221–244.
- Neuner, G. (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßbourg: Council of Europe, S. 13–34.
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2002): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park: Sage.
- Reich, H.H./Roth, H.J. (2002): *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg.
- Ringbom, H. (1987): *The role of L1 in foreign language learning*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Sagasta, M. (2003): Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *The International Journal of Bilingualism* 7, H. 1, S. 27–42.
- Sanz, C. (1997): L3 acquisition and the cognitive advantages of bilingualism: Catalans learning English. In: Diaz, L./Perez, C. (Hrsg.): *Views on the acquisition and use of a L2*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, S. 449–456.
- Schagen, I./Elliot, K. (Hrsg.) (2004): *But What Does It Mean? The Use of Effect Sizes in Educational Research*. Slough: NFER.
- Seidel, T./Shavelson, R.J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. In: *Review of Educational Research* 77, S. 454–499.
- Snijders, T./Bosker, R. (1999): *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modelling*. London: Sage.
- Thomas, J. (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, S. 235–246.
- Thomas, J. (1992): Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris, R. (Hrsg.): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North Holland, S. 531–545.
- Trautwein, U./Baeriswyl, F. (2007): Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind – Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, S. 119–133.
- Vedder, P./Horenczyk, G./Liebkind, K./Nickmanns, G. (2006): Ethno-culturally diverse educational settings; problems, challenges and solutions. In: *Educational Research Review* 1, S. 157–168.

Anschrift der Autorinnen

Dr. Kerstin Göbel, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20,
D-42119 Wuppertal
E-Mail: kgoebel@uni-wuppertal.de

Svenja Vieluf, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt
E-Mail: vieluf@dipf.de

Dr. Hermann-Günter Hesse, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt
E-Mail: hesse@dipf.de

Jörg Dollmann/Cornelia Kristen

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg?

Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder¹

1. Einleitung

Kenntnisse der in der jeweiligen Gesellschaft gesprochenen Sprache sind für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zweifellos von zentraler Bedeutung. Welche Rolle der Herkunftssprache für die Schulleistungen zukommt, ist dagegen umstritten. Im Kern geht es hierbei um die Frage nach der Bedeutung ethnischer Ressourcen für die strukturelle Integration von Zuwanderern und ihren Nachkommen in zentrale gesellschaftliche Bereiche wie das Schulsystem.

Einerseits wird argumentiert, dass über die Einbindung in die Herkunftsgruppe, sei es in Form von Bindungen, Netzwerken, Orientierungen, Identitäten oder der jeweiligen Familiensprache, wichtige Ressourcen mobilisiert werden, die den strukturellen Erfolg befördern. Aus dieser Perspektive heraus werden ethnische Ressourcen als Potential für den Aufstieg angesehen (vgl. Fürstenau 2005; Gogolin/Neumann/Roth 2003; Portes/Hao 2002; Pott 2001; Zhou/Bankston 1994). Andererseits wird davon ausgegangen, dass für eine erfolgreiche schulische und berufliche Karriere vor allem Ressourcen, welche im Kontext der jeweiligen Gesellschaft als wichtig erachtet werden, benötigt werden (vgl. Esser 2004, S. 1134f.; 2006a). In erster Linie gehe es um die Aneignung aufnahmelandspezifischer Kompetenzen wie den Erwerb der Verkehrssprache, die Aufnahme interethnischer Beziehungen oder die Ausrichtung an Orientierungen der jeweiligen Gesellschaft. Die Pflege ethnischer Eigenschaften wird zwar nicht als hinderlich angesehen, aber sie wird auch nicht als zuträglich erachtet (Esser 2009).

Diese Auseinandersetzung wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel einer aktuellen Debatte über die Bedeutung der Herkunftssprache für die schulischen Leistungen aufgegriffen und für ausgewählte Fähigkeitsbereiche empirisch untersucht.

Positive Effekte des Beibehaltens, der Pflege und Förderung der Herkunftssprache werden nicht nur für die schulischen Leistungen (vgl. Bankston/Zhou 1995; Cummins

1 Für wertvolle Hinweise danken wir den anonymen Gutachtern sowie Henning Best, Hartmut Esser, Thorsten Kneip und Steffen Kühnel.

1984, 2000; Hao/Bonstead-Bruns 1998; Portes/Rumbaut 2001, 2006), sondern für eine Reihe unterschiedlicher Bereiche vermutet. Hierzu gehören das Erlernen der Verkehrssprache (Cummins 1984, 2000; Gogolin/Neumann/Roth 2003), die kognitiven Fähigkeiten (Cummins 1984, 2000), der Erwerb einer weiteren Fremdsprache (Hesse 2007; Hesse/Göbel/Hartig 2008), der Arbeitsmarkterfolg (Gogolin/Neumann/Roth 2003) und das Selbstkonzept (Baker 2006; Portes/Hao 2002). Außerdem werden Vorteile für den Erhalt der linguistischen und ethnischen Identität (Verhoeven 2003), des ethnischen Sozialkapitals (Zhou/Bankston 1994) sowie der Familiensolidarität (Portes/Hao 2002) diskutiert. Die sprachlich vermittelte soziale Kontrolle biete einen Schutz vor der Angleichung an nachteilige Segmente der Aufnahmegesellschaft wie in Form krimineller Subkulturen (Zhou 1997).

Mit den schulischen Leistungen wird an dieser Stelle eine Schlüsselgröße des strukturellen Erfolgs herausgegriffen. Zunächst wird gefragt, auf welche Weise Kenntnisse der Herkunftssprache die schulischen Leistungen der Nachkommen von Migranten in bestimmten Fähigkeitsbereichen beeinflussen könnten und welche Vorhersagen sich aus den Überlegungen ergeben (Abschnitt 2). Für die empirische Studie werden anschließend Daten zu türkischstämmigen Grundschulkindern aus dem DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ herangezogen (Abschnitt 3). Im Gegensatz zu vielen anderen Studien konnten hier anstelle von Selbsteinschätzungen Sprachstandsmessungen im Türkischen und im Deutschen eingesetzt werden. Die Daten ermöglichen es deshalb in besonderer Weise, der empirischen Frage nachzugehen, ob mit einer besseren Kenntnis der Herkunftssprache zusätzliche – über die Kenntnis der Verkehrssprache hinausgehende – positive Effekte auf die schulischen Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen verbunden sind (Abschnitt 4). Die Befunde werden im Anschluss zusammengefasst und diskutiert (Abschnitt 5).

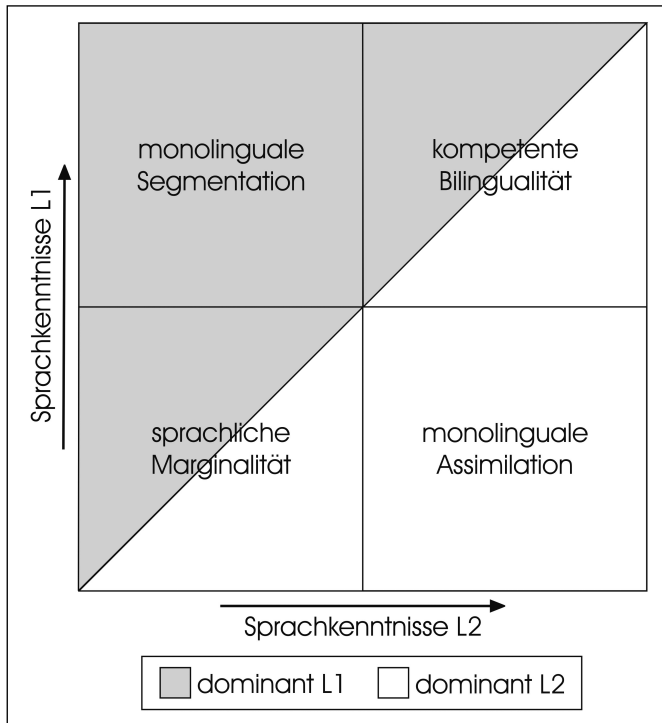
2. L1 als Ressource? – Wirkungsweisen und Vorhersagen

Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kann als eine Kombination aus Kenntnissen in der nach der Geburt im Familienkreis zuerst erlernten Herkunfts- oder Familiensprache L1 und der in der jeweiligen Gesellschaft gesprochenen Sprache L2 beschrieben werden. Dabei lassen sich unterschiedliche Konstellationen der Sprachbeherrschung unterscheiden (vgl. Abbildung 1).

„Kompetente Bilingualität“ liegt dann vor, wenn L1 und L2 kompetent beherrscht werden. Die „monolinguale Assimilation“ ist dagegen durch gute L2-, aber keine guten L1-Kenntnisse gekennzeichnet. Davon lassen sich die „monolinguale Segmentation“, welche eine Kombination aus kompetenten Kenntnissen in L1, nicht aber in L2 beschreibt und die „sprachliche Marginalität“ unterscheiden. Letztere ist dann anzutreffen, wenn weder L1 noch L2 beherrscht werden. Individuen, welche in beiden Sprachen ähnlich gut entwickelte Kenntnisse aufweisen, befinden sich im Schaubild auf der diagonalen Linie und werden als „balanced bilinguals“ (Peal/Lambert 1962; Butler/Ha-

kuta 2004, S. 115f.) bezeichnet. Die Linie trennt den grauen Bereich, in dem die L1-Kenntnisse überwiegen, vom weißen Bereich, in dem die L2-Kenntnisse überwiegen.

Die vermuteten positiven Effekte des Erhalts der Herkunftssprache für die schulischen Leistungen werden in der Literatur in erster Linie vor dem Hintergrund der so genannten kognitiven und kulturellen Perspektive diskutiert (vgl. Mouw/Xie 1999; Esser 2006a). Während die kognitive Sichtweise an die Interdependenzhypothese von Cummins (1984, 2000) anknüpft, greift die kulturelle Perspektive auf Argumente der



Quellen: Berry 1997, S. 10; Esser 2006b, S. 210; kombiniert mit der Darstellung nach Butler/Hakuta 2004, S. 119

Abb. 1: Konstellationen der Sprachbeherrschung in L1 und L2

„Theory of Segmented Assimilation“ zurück (Portes/Rumbaut 2001, 2006; Portes/Zhou 1993; Zhou 1997). Im Kern treffen beide Perspektiven die gleiche Vorhersage, wonach die kompetent Bilingualen aufgrund guter Kenntnisse in L1 und L2 bessere schulische Leistungen erzielen als monolingual Assimilierte, welche ausschließlich über gute Kenntnisse in L2 verfügen. Die kognitive und kulturelle Perspektive unterscheiden sich allerdings in der Begründung des vermuteten positiven Effekts der kompetenten Bilingualität auf den Schulerfolg und damit in der Beantwortung der Frage, auf welche Weise die Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg wirksam wird.

2.1 Kognitive Perspektive

In der kognitiven Perspektive wird die positive Wirkungsweise der Herkunftssprache im Wesentlichen über die Interdependenzhypothese begründet. Diese postuliert einen Transfer von Fähigkeiten in der Familiensprache auf den Erwerb einer zusätzlichen Sprache (und umgekehrt) sowie auf andere kognitive Leistungen (Cummins 1984, 2000). Die Kenntnisse in L1 und L2 sind diesen Überlegungen zufolge interdependent und schaffen bzw. begrenzen die Möglichkeiten für das Erlernen der jeweils anderen Sprache. Vorteile der kompetenten Bilingualität werden unter anderem für die meta-sprachliche Entwicklung, für das Erlernen einer zusätzlichen Sprache und für die kognitiven Fertigkeiten vermutet (Cummins 2000, S. 198). Daraus lässt sich ein positiver Zusammenhang von Bilingualität und verschiedenen schulischen Kompetenzen wie den Lese- oder Mathematikleistungen ableiten (Baker 2006).

Die zentrale Vorhersage lässt sich mit Blick auf den Anwendungsfall, in dem die schulischen Leistungen im Vordergrund stehen, illustrieren. In Abbildung 2 sind auf der x-Achse die L2-Kenntnisse abgetragen, auf der y-Achse der Schulerfolg. Da in der kognitiven Perspektive der Vergleich der Gruppen mit guten L2-Kenntnissen im Vordergrund steht, greift das Schaubild die beiden rechten Quadranten aus Abbildung 1

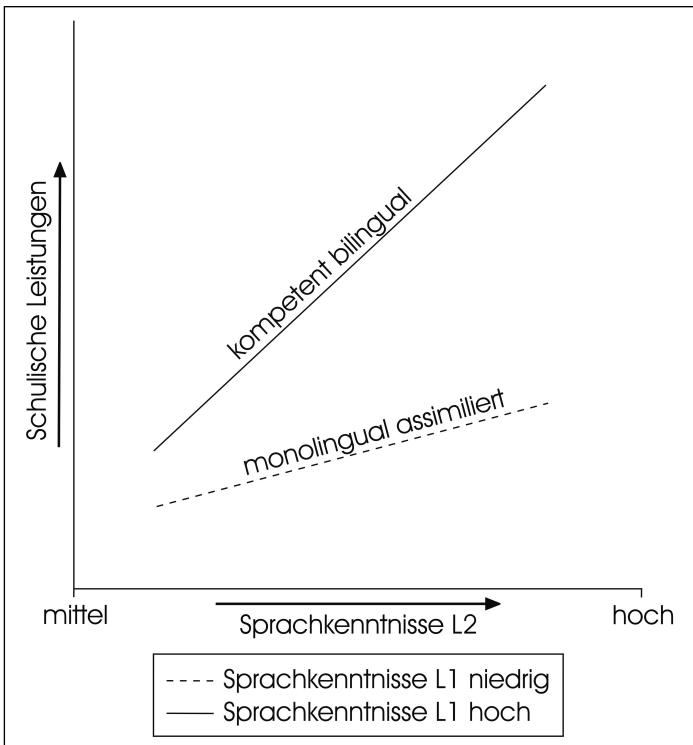


Abb. 2: Vorhersage der kognitiven und kulturellen Perspektive

heraus. Die durchgezogene Linie beschreibt den erwarteten Kurvenverlauf für die kompetent Bilingualen, die gestrichelte Linie für die monolingual Assimilierten. Bei gegebenen guten bzw. zunehmend besseren L2-Kenntnissen, so die Vorhersage, erzielen Kinder mit höheren Kompetenzen in L1 bessere schulische Leistungen als Kinder, deren L1-Kenntnisse weniger gut ausfallen. Dieser Leistungsvorteil von bilingualen gegenüber sprachlich assimilierten Schülerinnen und Schüler lässt sich am steileren Verlauf der Kurve für die kompetent Zweisprachigen ablesen.

Die kognitive Perspektive wird in empirischen Studien einerseits mit Blick auf das Verhältnis von L1 und L2 zueinander untersucht, andererseits hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Mehrsprachigkeit und Schulleistungen (vgl. Hopf 2007, S. 165). Empirische Arbeiten im letztgenannten Bereich sind für den Anwendungsfall von besonderem Interesse. In erster Linie handelt es sich allerdings um Evaluationsstudien zu Modellen des bilingualen Unterrichts und zur Förderung der Herkunftssprache, für deren Etablierung die Interdependenzhypothese die theoretische Begründung liefert (vgl. Cummins 1984; Gogolin/Neumann/Roth 2003; Reich/Roth 2002). Limbird und Stanat (2006, S. 291) kommen in ihrem Forschungsüberblick, in dem sie die einzelnen Studien diskutieren, zu dem Schluss, dass die Befundlage alles andere als eindeutig ist und in Anbetracht methodischer Mängel sowie erheblicher Variationen in den zu Grunde gelegten Populationen und Methoden keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen möglich sind. Söhn (2005, S. 4) kommt in ihrer Einschätzung, die ebenfalls auf einer Zusammenschau des Forschungsstands beruht, zu einem ähnlichen Urteil: Der zweisprachige Unterricht habe im Vergleich zu monolingualen Alternativen zwar keine negative Wirkung, ein positiver Effekt auf die schulischen Leistungen könne jedoch nicht nachgewiesen werden. Losgelöst von der Evaluation bestimmter Maßnahmen werden Einflüsse von Kenntnissen der Herkunfts- und Verkehrssprache auf die schulischen Leistungen kaum untersucht. Eine empirische Einschätzung der kognitiven Sichtweise für einzelne schulische Leistungsbereiche ist deshalb nicht ohne weiteres möglich. Eine Ausnahme bildet der Beitrag Mouws und Xies (1999). Sie untersuchen in ihren Analysen von Daten der „National Educational Longitudinal Study“ (NELS) den Einfluss der Bilingualität auf die Mathematikleistungen und den Notenschnitt. Während bei den Schulnoten kein Effekt nachgewiesen werden kann, zeigt sich im Bereich Mathematik ein negativer Einfluss für bilinguale Jugendliche gegenüber den monolingual Assimilierten.

2.2 Kulturelle Perspektive

Die kulturelle Perspektive knüpft an die „Theory of Segmented Assimilation“ (TSA) an (vgl. Portes/Rumbaut 2001, 2006; Portes/Zhou 1993; Zhou 1997). Das Konzept wurde in den USA vor dem Hintergrund der nach dem zweiten Weltkrieg einsetzenden Zuwanderungsströme vor allem aus asiatischen und lateinamerikanischen Ländern entwickelt. Die TSA sieht im Gegensatz zur klassischen Assimilationstheorie drei Pfade der Eingliederung von Migranten und ihren Nachkommen vor: (1) die Assimilation in den Mainstream der Aufnahmegesellschaft, (2) die Assimilation in die Unterschicht („down-

ward assimilation“) bzw. die Angleichung an deviante Subkulturen mit der Folge einer dauerhaften Marginalisierung sowie (3) die selektive Akkulturation. Das dritte Muster verweist auf einen strukturellen Aufstieg, der über die Aufrechterhaltung und Pflege von eigenethnischen Beziehungen, dem Erhalt bestimmter Orientierungen und dem Rückgriff auf ethnische Ressourcen wie der Familiensprache ermöglicht und nachhaltig abgesichert wird. Über die Bereitstellung wichtiger Kapitalien und Opportunitätsstrukturen innerhalb der Herkunftsgruppe werde der strukturelle Erfolg, insbesondere im Bildungssystem, befördert.

Angewandt auf den Erhalt und die Pflege der Familiensprache wird davon ausgegangen, dass Kinder, welche zusätzlich zur Verkehrssprache die Herkunftssprache kompetent beherrschen, einen besseren Zugang zu wichtigen, dem Schulerfolg zuträglichen Kapitalien ihrer Eltern finden (Bankston/Zhou 1995). Im Kern handelt es sich um einen kommunikativen Mechanismus (Mouw/Xie 1999, S. 235), über den innerhalb der Familie zentrale Werte und Überzeugungen übertragen werden, Leistungsorientierungen weitergegeben, die Familiensolidarität gestärkt, soziale Kontrollen zum Schutz gegen nachteiliges Verhalten eingesetzt, die mitgebrachte sprachliche und ethnische Identität unterstützt und das Selbstkonzept gestärkt werden (z.B. Bankston/Zhou 1995; Portes/Hao 2002; Portes/Rumbaut 2001, 2006). All dies könne sich förderlich auf die schulischen Leistungen auswirken. Einzelne Leistungsbereiche werden allerdings nicht gesondert angesprochen.

Ausgehend von der kulturellen Perspektive wäre zunächst wie in der kognitiven Perspektive zu vermuten, dass kompetent Bilinguale gegenüber Kindern, die vor allem die Verkehrssprache beherrschen, bessere schulische Leistungen erzielen (vgl. Abbildung 2).

Darüber hinaus zeichnet sich in der Argumentation der TSA eine bedingte Sichtweise ab, wonach der Erhalt der Familiensprache vor allem dann von Vorteil ist, wenn innerhalb der Gruppe Werte und Praktiken verfolgt werden, die dem Bildungserfolg zuträglich sind (vgl. Kroneberg 2008; Mouw/Xie 1999, S. 233, 238). Bestimmte Kulturen wirken dieser Auffassung zufolge eher vorteilhaft als andere (Zhou/Bankston 1994, S. 825). Im US-amerikanischen Kontext wird in diesem Zusammenhang auf die besonders erfolgreiche zweite Generation asiatischer Zuwanderer verwiesen. Für den deutschen Kontext stellt sich die Frage, ob bestimmte Migrantengruppen über die Nutzung der Herkunftssprache wichtige Ressourcen mobilisieren können, etwa in Form bestimmter Bildungsorientierungen oder entsprechender Unterstützungsleistungen, über die es ihnen in besonderer Weise gelingt, die schulische Laufbahn des Nachwuchses abzusichern.

Zur kulturellen Sichtweise liegen inzwischen eine Reihe empirischer Studien in erster Linie aus den USA vor. So untersuchen Bankston und Zhou (1995) anhand von Daten der „Children of Immigrants Longitudinal Study“ (CILS) den Einfluss der Herkunftssprache auf den Bildungserfolg. Sie kontrollieren jedoch weder die Kenntnisse in der Verkehrssprache, noch stellen sie den kompetent Bilingualen eine geeignete Referenzgruppe gegenüber. Die gefundenen Effekte können deshalb nicht für eine Einschätzung der interessierenden Zusammenhänge herangezogen werden. Ähnliches gilt für den Beitrag Portes und Rumbauts (2001), in dem zwar positive Effekte der Bilingualität auf Mathematikleistungen, Leseleistungen und den Notenschnitt berichtet werden, diese Befunde aber nicht auf einem Vergleich der beiden relevanten Sprach-

gruppen (kompetent Bilinguale versus monolingual Assimilierte) beruhen. In einer Re-Analyse (Esser 2006b, S. 374ff.), in der die einzelnen Sprachgruppen voneinander unterschieden werden, findet sich dagegen kein Effekt. Lutz und Crist (2009) weisen in einem neueren Beitrag, ebenfalls auf Basis der CILS-Daten, positive Einflüsse der schriftsprachlichen Bilingualität („biliteracy“) auf den Notenschnitt nach. Allerdings ziehen sie als Vergleichsgruppe nicht die schriftsprachlich Assimilierten heran. Auch dieser Befund lässt deshalb keine Rückschlüsse auf den Einfluss der kompetenten Zweisprachigkeit auf die schulischen Leistungen zu.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass diejenigen Studien, die von positiven Effekten berichten, in ihren Analysen keine geeignete Referenzgruppe berücksichtigen. Bei angemessener Operationalisierung finden sich keine Evidenzen für eine zusätzliche, über die Kenntnisse der Verkehrssprache hinausgehende, positive Wirkung der Herkunftssprache auf die schulischen Leistungen. Der empirische Forschungsstand entspricht damit nicht der von beiden Sichtweisen geteilten Erwartung. Außerdem werden spezifische Aspekte der einzelnen Perspektiven, welche sich auf die zugrunde liegenden Mechanismen richten, kaum aufgegriffen. Dies gilt nicht zuletzt für die in der TSA angelegte bedingte Sichtweise, die allenfalls in Arbeiten zu anderen Aspekten als der Mehrsprachigkeit behandelt werden (z.B. Kroneberg 2008). Die Überprüfung der zentralen Überlegungen steht insofern noch weitgehend aus.

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Studie der Frage nach der Rolle der Herkunftssprache für den Schulerfolg nachgegangen werden. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit der Vorhersage eines positiven Effekts der kompetenten Bilingualität auf die schulischen Leistungen. Mit Blick auf die zugrunde liegenden Prozesse wird zusätzlich die bedingte Sichtweise der kulturellen Perspektive am Beispiel der in den Bezugsgruppen verankerten Bildungsorientierungen untersucht.

3. Methode

3.1 Untersuchungsanlage

Die Analysen beruhen auf einer Primärdatenerhebung aus dem DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“, die in der Stadt Köln durchgeführt wurde. Zu ihren zentralen Bestandteilen gehören Leistungsmessungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen, die am Ende der dritten Klassenstufe überwiegend im Klassenkontext, teilweise auch bei den Familien zu Hause stattfanden. Parallel zu den Leistungsmessungen wurde die erste Elternbefragung realisiert. Weitere Befragungen der Eltern folgten Mitte und Ende des vierten Grundschuljahrs. Im Rahmen der ersten Erhebung wurde der Sprachstand des Kindes und eines Elternteils im Türkischen und Deutschen erfasst.

Die Untersuchung bezieht sich auf zwei aufeinander folgende Schülerkohorten. Die erste Stichprobe von Kölner Drittklässlern und ihren Eltern konnte im Schuljahr 2004/2005 getestet und befragt werden. Ein Jahr später wurde eine weitere Stichprobe gezogen (Schuljahr 2005/2006). Alle Erhebungen wurden in Eigenregie durchgeführt.

3.2 Stichprobe

Zur Grundgesamtheit gehören alle Drittklässler türkischer Herkunft sowie alle Drittklässler ohne Migrationshintergrund, die in den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006 eine der 146 öffentlichen Kölner Grundschulen besuchten. Während türkischstämmige Kinder vergleichsweise selten in Schulen mit niedrigen Migrantenanteilen vertreten sind, besuchen Kinder ohne Zuwanderungshintergrund in geringerem Ausmaß Schulen mit hohen Migrantenanteilen. Um auch diese Gruppen in ausreichender Zahl zu berücksichtigen, wurde ein geschichtetes disproportionaler Ziehungsverfahren verwendet. Hierzu wurden zunächst Schulen mit niedrigen, mittleren und hohen Migrantenanteilen ausgewählt. Aus diesen Schichten wurde anschließend die Stichprobe gezogen. Tabelle 1 veranschaulicht die verschiedenen Schritte der Ziehung und die jeweiligen Ausschöpfungsquoten für die Gruppe der türkischstämmigen Kinder.

	Migrantenanteil Schule ¹			insgesamt
	<25%	25-50%	>50%	
1. Schulen				
Grundgesamtheit Schulen	148	92	52	292
Brutto-Stichprobe	79	43	33	155
Netto-Stichprobe	47	30	21	98
Realisierungsquote (in %)	59,5	69,8	63,6	63,2
2. Schülerschaft: Einverständniserklärung				
Grundgesamtheit Schüler/innen	296	460	522	1278
nach Einverständniserklärung	242	407	463	1112
Realisierungsquote (in %)	81,8	88,5	88,7	87,0
3. Schülerschaft: Interviews				
Brutto-Stichprobe	242	343	373	958
Welle 1				
bereinigt um stichprobenneutrale Ausfälle ²	222	333	357	912
realisierte Interviews	183	278	305	766
Realisierungsquote (in %)	82,4	83,5	85,4	84,0
Welle 2				
bereinigt um stichprobenneutrale Ausfälle	182	272	299	753
realisierte Interviews	165	255	280	700
Realisierungsquote (in %)	90,7	93,8	93,6	93,0
Realisierungsquote insgesamt (in %; berechnet als Produkt der Teilrealisierungsquoten aus den Wellen 1 und 2)	74,7	78,3	80,0	78,1

Anmerkungen: ¹ Der Migrantenanteil wurde über den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft operationalisiert. Die Daten stellte das Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW zur Verfügung.

² Stichprobenneutrale Ausfälle (vgl. Porst 1991, S. 61; Schnell 1997, S. 23ff.) liegen u.a. vor, wenn die Person nicht zur Grundgesamtheit gehört oder die Adresse nicht auffindbar ist (relevant für Welle 1). In Welle 2 handelt es sich vor allem um Fälle mit ungültigen Telefonnummern.

Tab. 1: Grundgesamtheit, Stichprobe und Ausschöpfung

Im Schuljahr 2004/2005 erklärten sich 57 der ausgewählten 79 Grundschulen zur Unterstützung der Studie bereit, im Schuljahr 2005/2006 belief sich die Zustimmung auf 41 der 76 ausgewählten Grundschulen. Die Realisierungsquote der Schulstichprobe liegt damit bei 63% (Schritt 1). Von den türkischstämmigen Familien stimmten 87% der Teilnahme an der Untersuchung zu, wobei die Einverständniserklärung auf Türkisch und Deutsch vorgelegt wurde (Schritt 2). Aus Schulen mit niedrigen Migrantenanteilen wurden alle Kinder türkischer Herkunft einbezogen, ansonsten wurden Zufallsstichproben gezogen (Schritt 3). In den Analysen werden Informationen aus den ersten beiden Wellen berücksichtigt. Die Ausschöpfungsquote liegt bei 78%.

In der Stichprobe gibt es verschiedene fehlende Werte, die einerseits auf Panelmortalität oder Ausfälle bei den Leistungs- bzw. Sprachstandsmessungen zurückzuführen sind („unit nonresponse“), andererseits aus fehlenden Angaben bei einzelnen Fragen („item nonresponse“) resultieren. Mit Hilfe des Stata add-on „ice“ wurden die fehlenden Werte nach dem Verfahren der Multiplen Imputation geschätzt (Royston 2005). Hierbei werden fünf Datensätze mit vollständigen Informationen generiert, welche die Grundlage der weiteren Analysen bilden. Die Ergebnisse der einzelnen Auswertungen werden anschließend nach dem von Rubin (1987) vorgeschlagenen Verfahren kombiniert. Für die Analysen stehen 766 Fälle zur Verfügung.

3.3 Erhebungsinstrumente

Die schulischen Leistungen werden anhand etablierter Leistungstests für ausgewählte Fähigkeitsbereiche abgebildet. Hierzu gehören kognitive Kompetenzen, mathematische Leistungen und die Lesefähigkeiten der Drittklässler.

Die kognitiven Kompetenzen werden über die Kurzform des Grundintelligenztests Skala 2 (CFT 20) erfasst (Weiß 1998). Dieser Test misst die Fähigkeit, figurale Beziehungen und formal-logische Denkprobleme mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu erkennen und innerhalb einer bestimmten Zeit zu verarbeiten. Die einzelnen Testaufgaben des CFT 20 sind sprachfrei gehalten, um sprachlich bedingte Nachteile weitgehend zu vermeiden (Range: 0–46). Diesem Erhebungsinstrument kommt vor dem Hintergrund der kognitiven Perspektive besondere Bedeutung zu.

Die mathematischen Fähigkeiten werden als weiterer Indikator für das deduktive Denken herangezogen. Mit dem Deutschen Mathematiktest für dritte Klassen (DE-MAT3+) wird ein lehrplangültiges Testverfahren eingesetzt, das zentrale Inhaltskomplexe der Grundschulmathematik berücksichtigt (Roick/Gölitze/Hasselhorn 2004). Beim DEMAT kann kein Gesamtscore berechnet werden, da die verschiedenen Testbereiche zum Zeitpunkt der Erhebung nicht immer vollständig im Unterricht behandelt worden waren. Aus diesem Grund wird für die bearbeiteten Testteile der Anteil richtiger Lösungen berichtet (Range: 0–1). Ergänzend werden die Noten in Mathematik im Halbjahreszeugnis der vierten Klassenstufe einbezogen. Fehlende Werte werden durch Zensuren aus dem vorangegangenen Halbjahreszeugnis ersetzt. Die Noten variieren zwar mit der Benotungspraxis der Schulen, sie enthalten jedoch Elemente wie Anstren-

gung und Motivaton, die vermutlich nicht in gleicher Weise in standardisierten Leistungsmessungen enthalten sind (Mouw/Xie 1999, S. 241). Diese Aspekte spielen innerhalb der kulturellen Perspektive eine Rolle.

Mit der Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) wird schließlich die Leseleistung der Kinder bzw. ihre Lesegeschwindigkeit einbezogen (Range: 0–140; Küspert/Schneider 1998). Dieser Leistungsindikator lässt sich wiederum eher mit der kognitiven Sichtweise in Verbindung bringen. Diese geht davon aus, dass sich Zweisprachigkeit positiv auf metasprachliche Fähigkeiten und damit auf die Leseleistungen auswirkt (Bialystok 1997, 2001, 2004). Die Testwerte der verschiedenen Kompetenzmessungen wurden für die Analysen standardisiert. Der Populationsmittelwert liegt bei 100 Punkten, die Standardabweichung beträgt 10 Punkte.

Zur Messung der Sprachkenntnisse in L1 und L2 wurden C-Tests eingesetzt (Grotjahn 1995; Raatz/Klein-Braley 1983; zu den Besonderheiten bei der Entwicklung türkischer C-Tests vgl. Baur/Meder 1994; Daller u.a. 2002). Bei den C-Tests handelt es sich um ein reliables Verfahren zur globalen Feststellung des allgemeinen Sprachstands (Grotjahn 1995, 2002). C-Tests bestehen aus mehreren, inhaltlich in sich geschlossenen Texten mit jeweils ca. 100 Wörtern, von denen ein Teil nach dem so genannten C-Prinzip „beschädigt“ wird. Beginnend mit dem zweiten Satz wird bei einigen Wörtern ein Teil des Wortes durch eine Lücke ersetzt. Pro Text sind 20 dieser Lücken sinnhaft aufzufüllen, wobei in jeder Sprache vier nach aufsteigender Schwierigkeit geordnete Texte bearbeitet werden müssen. Für die Lösung eines einzelnen Textes stehen insgesamt 5 Minuten zur Verfügung. Der Gesamtscore errechnet sich aus dem Anteil richtig ausgefüllter Lücken (Range: 0–1). Die C-Tests wurden speziell für diese Studie am Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen entwickelt und normiert. Aus den Analysen werden diejenigen Kinder ausgeschlossen, die angaben, einen oder beide Tests aufgrund von Sprachproblemen nicht lösen zu können ($n = 32$). Sie unterscheiden sich in ihren schulischen Leistungen nicht von denjenigen, die an den C-Tests teilgenommen haben.

Innerhalb der kulturellen Perspektive wird davon ausgegangen, dass über die Nutzung der Herkunftssprache wichtige Ressourcen, zum Beispiel in Form von Leistungsorientierungen, mobilisiert werden. Diese Überlegung kann über den Sprachgebrauch des Kindes in der Familie (vgl. Mouw/Xie 1999, S. 237) und die in den Bezugsgruppen vorherrschenden Bildungsaspirationen operationalisiert werden. Der Sprachgebrauch wird über Angaben zur in der Familie hauptsächlich verwendeten Sprache erfasst („nur/überwiegend Türkisch“, „gleich viel Deutsch und Türkisch“, „nur/überwiegend Deutsch“). Die Bildungsaspirationen der Bezugsgruppen können über den von den Verwandten gewünschten Bildungsübergang nach der Grundschule einbezogen werden. Dabei wird zwischen der Zielsetzung eines Haupt- bzw. Realschulübergangs und dem Ziel eines Übertritts auf das Gymnasium unterschieden. Einige der Befragten konnten hierüber keine Auskunft erteilen („Aspiration unbekannt“). Die Bildungsziele der eigenethnischen Referenzgruppe scheinen in diesen Fällen weniger präsent und deshalb vermutlich nicht entsprechend verankert zu sein.

	3. Gen.		2,5. Gen.		2. Gen.		1. Gen.		insgesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Leistungen	39	5,0	227	30,4	454	62,0	19	2,6	739	100
	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
CFT 20	101,1	11,0	100,3	10,0	99,8	9,9	99,1	10,1	100	10
Mathematiknote	2,8	1,0	2,9	1,0	3,0	1,0	3,3	1,2	3,0	1,0
DEMAT 3+	102,5	8,9	100,7	10,2	99,5	10,0	98,3	9,3	100	10
WLLP	102,0	9,2	99,4	10,3	100,3	9,9	96,8	9,9	100	10
Sprachkenntnisse Kind										
L2: Deutsch (in %)	63,3	16,6	57,5	17,8	57,4	17,1	54,4	24,0	57,6	17,5
L1: Türkisch (in %)	40,3	24,9	35,6	22,3	38,3	21,4	48,3	26,5	37,8	22,0
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teilnahme C-Test Dt.	39	100	226	99,6	454	100	18	95,3	737	99,8
keine Teilnahme C-Test Dt.	0	0	1	0,4	0	0	1	4,7	2	0,3
Teilnahme C-Test Türk.	35	87,7	219	96,1	436	95,9	18	95,3	708	95,5
keine Teiln. C-Test Türk.	4	12,3	8	4,0	18	4,2	1	4,7	31	4,5
Sprachgebrauch Familie										
nur/überwiegend Türkisch	13	32,3	76	32,6	196	42,7	11	54,9	296	39,4
gleich viel Türkisch/Deutsch	17	43,0	105	47,1	184	40,8	6	33,7	312	42,6
nur/überwiegend Deutsch	9	24,7	46	20,3	74	16,6	2	11,4	131	18,0
Aspirationen Bezugsgruppe										
Aspiration unbekannt	7	17,6	47	20,7	125	27,4	7	39,1	186	25,2
Haupt-/Realschule	14	40,1	88	39,4	152	32,8	5	27,3	259	35,1
Gymnasium	18	42,3	92	39,9	177	39,7	7	33,6	294	39,8
Sprachkenntnisse Eltern	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
L2: Deutsch (in %)	73,8	19,2	64,0	24,9	50,1	26,2	37,2	26,4	55,6	26,7
L1: Türkisch (in %)	67,8	21,5	68,8	19,1	66,4	23,7	56,5	24,6	67,0	22,3
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teilnahme C-Test Dt.	38	96,0	217	95,5	384	84,5	15	79,0	654	88,3
keine Teilnahme C-Test Dt.	1	4,0	10	4,5	70	15,5	4	21,0	85	11,7
Teilnahme C-Test Türk.	38	96,0	225	99,0	435	96,2	16	83,8	714	96,7
keine Teiln. C-Test Türk.	1	4,0	2	1,0	19	3,9	3	16,2	25	3,3
Soziale Herkunft										
<i>Höchster Bildungsabschluss</i>										
kein Abschluss	0	0	27	12,2	185	40,7	13	67,6	225	30,7
Hauptschulabschluss	16	41,1	109	47,4	185	41,4	4	22,4	314	42,7
Realschulabschluss	13	34,2	67	29,2	52	11,1	2	10,1	134	17,7
Abitur/FHR	10	24,8	24	11,2	32	6,8	0	0	66	8,9
<i>Höchste sozioök. Stellung</i>										
niedrig	20	51,4	144	64,1	326	71,9	14	74,3	504	68,6
mittel	14	36,4	48	20,4	82	17,9	3	15,6	147	19,5
hoch	5	12,2	35	15,5	46	10,2	2	10,1	88	11,9
<i>Einkommensquartile</i>										
1. Quartil	7	17,3	53	24,4	109	24,1	8	41,6	177	24,3
2. Quartil	4	9,4	61	26,2	123	27,2	6	33,3	194	26,2
3. Quartil	14	36,7	65	26,7	134	29,5	3	15,2	216	28,6
4. Quartil	14	36,6	48	22,7	88	19,3	2	10,0	152	20,9
	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
Anzahl Kinder	2,2	0,6	2,5	0,8	2,8	1,0	2,9	1,6	2,7	1,0
weitere Kontrollgrößen										
Alter (in Monaten)	113,6	5,9	113,8	6,0	114,4	6,2	118,4	9,3	114,3	6,2

	3. Gen.		2,5. Gen.		2. Gen.		1. Gen.		insgesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Geschlecht</i>										
weiblich	23	58,4	114	51,4	212	46,9	12	63,7	361	49,3
männlich	16	41,6	113	48,6	242	53,1	7	36,3	378	50,7
<i>Ort der Testdurchführung</i>										
Schule	32	86,1	202	91,2	417	92,4	19	100	670	91,9
Familie	7	13,9	25	8,8	37	7,6	0	0	69	8,1
<i>Kohorte</i>										
Schuljahr 2004/2005	21	49,7	114	47,1	218	47,3	8	46,0	361	47,3
Schuljahr 2005/2006	18	50,3	113	52,9	236	52,7	11	54,0	378	52,7

Anmerkungen: Die Werte sind gewichtet. Durch Rundungen ergeben sich beim Aufaddieren der Prozentwerte geringfügige Abweichungen von 100%. Die Fallzahlen werden ungewichtet berichtet.

Tab. 2: Verteilung der Modellvariablen

Neben diesen inhaltlich zentralen Größen wird eine Reihe von Kontrollvariablen einbezogen. Hierzu gehören zunächst mit dem Migrationshintergrund verbundene Aspekte. Der Generationenstatus lässt sich über Angaben zum Geburtsland von Kind, Eltern und Großeltern sowie dem Alter von Eltern und Kind zum Zeitpunkt des Zuzugs nach Deutschland bilden. Dabei ist zu beachten, dass Eltern, die in der Türkei geboren und vor dem sechsten Lebensjahr nach Deutschland zugewandert sind und damit ihre gesamte Bildungskarriere im deutschen Schulsystem durchlaufen haben, der Gruppe der in Deutschland geborenen zugerechnet werden. Ebenso wird bei Kindern verfahren, die in der Türkei geboren und vor dem Alter von zwei Jahren in die Bundesrepublik gekommen sind. Zunächst wird anhand des Geburtslandes von Eltern und Großeltern bestimmt, ob die Eltern einen türkischen Migrationshintergrund aufweisen. Dies ist der Fall, wenn das jeweilige Elternteil selbst in der Türkei geboren ist oder, falls es in Deutschland geboren ist, wenn mindestens ein Großelternanteil in der Türkei geboren ist. Gehören die Elternteile nicht derselben Herkunftsgruppe an, so wird das Kind aus den Analysen ausgeschlossen ($n = 27$).

Für die Kinder der auf diese Weise identifizierten türkischstämmigen Eltern lässt sich in einem nächsten Schritt der Generationenstatus bestimmen. Dabei kann danach unterschieden werden, ob beide Eltern und das Kind in Deutschland geboren sind („3. Gen.“), ob ein Elternteil und das Kind in Deutschland geboren sind, während das andere Elternteil außerhalb der Bundesrepublik geboren ist („2,5. Gen.“) oder ob beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren sind, während das Kind in Deutschland geboren ist („2. Gen.“). Zur ersten Generation gehören Kinder, die selbst und deren Eltern außerhalb Deutschlands geboren sind („1. Gen.“). Diese Gruppe wird in Anbetracht der Fallzahlen lediglich in den deskriptiven Analysen betrachtet ($n = 19$).

Ein weiterer mit dem Zuwanderungshintergrund verbundener Aspekt betrifft die Sprachkenntnisse der Eltern. Sie wurden wie bei den Kindern über speziell für diese Studie entwickelte C-Tests erhoben. Beim deutschen C-Test musste das befragte Eltern-

teil sechs anstelle von vier Texten bearbeiten. Konnte die türkische und/oder deutsche Version des C-Tests aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht durchgeführt werden, wird dies in den Analysen durch eine entsprechende Dummy-Variable berücksichtigt.

Die soziale Herkunft wird über die Bildung der Eltern und ihre berufliche Stellung erfasst. Hierzu wird der höchste in Deutschland erreichte Schulabschluss herangezogen („kein Abschluss/Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss“, „Abitur/Fachhochschulreife“). Die höchste sozioökonomische Positionierung in der Familie wird über Angaben zur Stellung im Beruf anhand der fünfstufigen Skala zur „Autonomie des Handelns“ abgebildet (Hoffmeyer-Zlotnik 2003). Für die Analysen werden die beiden niedrigsten und die beiden höchsten Ausprägungen zusammengefasst, so dass zwischen den Kategorien „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ unterschieden werden kann. Die ökonomische Situation wird über das Einkommen, unterteilt nach Einkommensquartilen, sowie die Anzahl der Kinder abgebildet.

Als weitere Kontrollvariablen werden Informationen zum Geschlecht und Alter des Kindes in Monaten, zum Ort der Testdurchführung sowie zur Zugehörigkeit zur jeweiligen Übergangskohorte berücksichtigt. In Tabelle 2 sind die Randverteilungen der verschiedenen Modellgrößen für die einzelnen Generationen dargestellt.

3.4 Vorgehensweise bei den Analysen

Die Sprachkenntnisse werden in empirischen Studien zumeist über Selbsteinschätzungen operationalisiert (z.B. Mouw/Xie 1999; Portes/Rumbaut 2001). Die Angaben für L1 und L2 liegen dabei, anders als in den hier verwendeten Daten, als ordinale Variablen mit verschiedenen kategorialen Ausprägungen vor. Hiervon ausgehend lassen sich für L1 und L2 Dummy-Variablen bilden, die zwischen hohen und niedrigen Sprachkenntnissen unterscheiden. Aus der Kreuztabellierung der beiden Dummy-Variablen ergeben sich die eingangs beschriebenen vier Konstellationen der Sprachbeherrschung (vgl. Abbildung 1; z.B. Mouw/Xie 1999; Portes/Hao 2002).

In der vorliegenden Studie erfolgt die Unterscheidung zwischen den Sprachgruppen anhand des Medians. Er beträgt beim Sprachstand der Kinder im Türkischen 0,35 und im Deutschen 0,57. Der Hälfte der Kinder gelingt es demzufolge, mindestens 35% richtige Lösungen im türkischen Sprachtest und mindestens 57% richtige Lösungen im deutschen Test zu erzielen. Die abweichenden Ergebnisse für die beiden Testinstrumente könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder im Türkischen schlechtere schriftsprachliche Kenntnisse besitzen als im Deutschen genauso wie die Tests unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen könnten. Allerdings gibt es ungeachtet des Medianunterschieds zahlreiche Kinder, die auch im Türkischen sehr gute Leistungen aufweisen.

Während im deskriptiven Teil alle Sprachgruppen betrachtet werden, geht es in den multivariaten Analysen um die Frage, ob sich die schulischen Leistungen der kompetent Bilingualen von denen der monolingual Assimilierten unterscheiden. Dementsprechend rückt der Vergleich der beiden Gruppen mit hohen L2-Kenntnissen (L2+) in den

Mittelpunkt der Betrachtung. Die linearen Regressionsanalysen beziehen sich damit auf die beiden rechten Quadranten aus Abbildung 1 ($n = 346$).

Im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen werden die Vorhersagen der kognitiven und kulturellen Perspektive über einen Interaktionseffekt aus den Kenntnissen in L2+ und L1 untersucht. Dies bietet sich aufgrund der metrischen Skalierung der Sprachstandsdaten an. Hierüber lässt sich ein fließender Übergang zwischen kompetenter Bilingualität und monolingualer Assimilation modellieren, der über den Vergleich zweier kategorialer Variablen nicht in derselben Weise abgebildet werden kann (vgl. Butler/Hakuta 2004, S. 118). Die Sprachstandsvariablen werden zentriert, indem der Mittelwert des jeweiligen Tests von jedem individuellen Wert abgezogen wird. Hierdurch wird vermieden, dass die Sprachstandsvariablen mit dem Interaktionsterm korrelieren (Aiken/West 1991, S. 32ff.).

In den Analysen werden die mit der disproportional geschichteten Klumpenstichprobe verbundenen Besonderheiten ebenso wie die mit der Mehrebenenstruktur der Daten einhergehenden Erfordernisse über geeignete Designgewichtungen und die Schätzung robuster Standardfehler berücksichtigt.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

In einem ersten Schritt sollen die Sprachkenntnisse türkischstämmiger Grundschul-kinder anhand ihres Sprachstands in L1 und L2 beschrieben werden. Die sprachlichen Fähigkeiten im Türkischen und Deutschen lassen sich den anhand des Medians unterschiedenen Sprachgruppen zuordnen. Die kompetent Bilingualen machen mit 34% und die sprachlich Marginalisierten mit 32% die größten Gruppen aus. Die übrigen Kinder teilen sich auf die monolingual Segmentierten mit 18% und die Assimilierten mit 16% auf. Bei der Interpretation dieser Anteilswerte ist zu beachten, dass die Zuordnung zu den einzelnen Sprachgruppen auch anders hätte vorgenommen werden können, indem ein mehr oder weniger strenges Kriterium als der Median zugrunde gelegt wird.

Abbildung 3 beschreibt die Verteilungen der schulischen Leistungen für die unterschiedlichen Sprachgruppen anhand von Boxplots. Innerhalb einer Box befinden sich 50% aller Werte. Sie wird durch das obere und das untere Quartil begrenzt. Die Lage des Medians wird durch einen Strich innerhalb der Box kenntlich gemacht. Die von der Box wegführenden Linien stellen die außerhalb liegenden Datenpunkte dar. Ausreißer sind durch einen Punkt gekennzeichnet. Die Darstellung bezieht sich auf den ersten der insgesamt fünf imputierten Datensätze.

Zwischen den kompetent Bilingualen und monolingual Assimilierten lassen sich für keinen der betrachteten Leistungsbereiche auffällige Abweichungen in den Verteilungen feststellen. Im Übrigen zeigen sich auch bei den Gruppenmittelwerten für keinen der Kompetenzbereiche signifikante Unterschiede (nicht gesondert ausgewiesen). Sie treten erst bei der Gegenüberstellung mit den übrigen Sprachgruppen zutage. Die

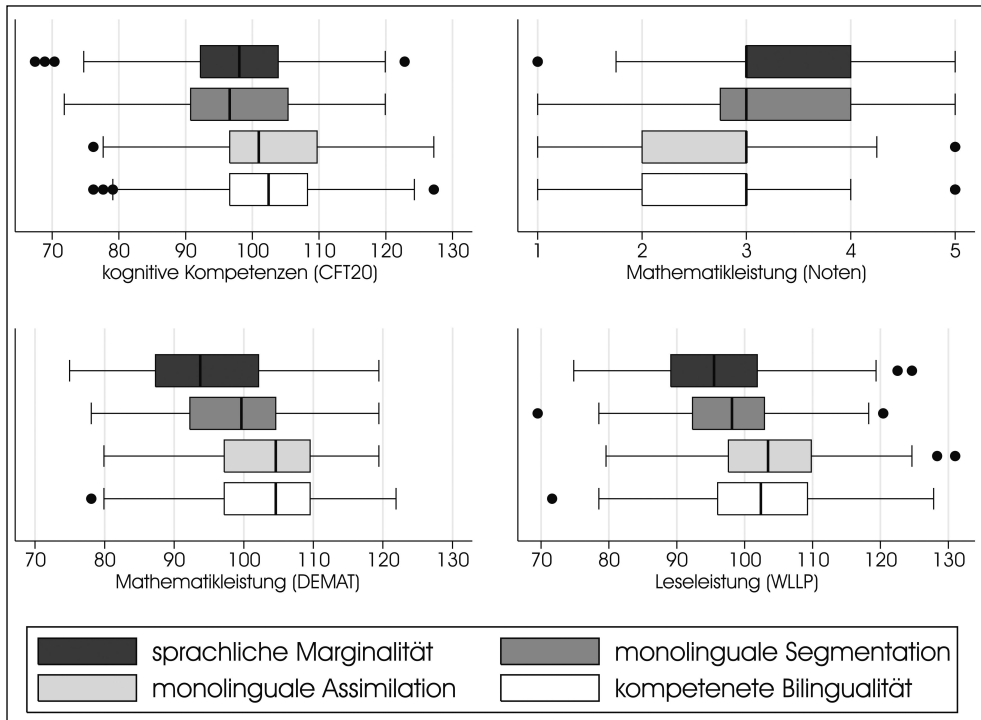


Abb. 3: Verteilungen der Leistungen innerhalb der vier Sprachgruppen

sprachlich marginalisierten und monolingual segmentierten Grundschulkindern weisen in allen Bereichen schlechtere Leistungsergebnisse auf. Dies schlägt sich auch in signifikanten Mittelwertsunterschieden nieder (nicht gesondert ausgewiesen). Die Abbildung illustriert damit den Zusammenhang zwischen verbesserten Sprachkenntnissen im Deutschen und den schulischen Leistungen, während über die Beziehung zwischen den Fähigkeiten im Türkischen und dem Schulerfolg an dieser Stelle noch keine Aussage getroffen werden kann. Diese Ergebnisse zeigen sich im Übrigen auch dann, wenn mit dem 0,75-Quantil ein strengeres Kriterium als der Median zur Unterscheidung zwischen hohen und niedrigen Türkisch- bzw. Deutschkenntnissen herangezogen wird.

4.2 Multivariate Ergebnisse

In den multivariaten Analysen wird zunächst die zentrale Vorhersage der kognitiven und kulturellen Perspektive aufgegriffen. Für jeden Kompetenzbereich wird geprüft, ob sich ein Effekt der kompetenten Bilingualität nachweisen lässt. Wie oben ausgeführt (vgl. Abschnitt 3.4), geht es um einen Vergleich der Gruppen mit hohen L2-Kenntnissen (L2+). Tabelle 3 weist die entsprechenden Befunde aus.

	CFT 20			Mathematiknote			DEMAT			WLLP		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9	Modell 10	Modell 11	Modell 12
Sprachkenntnisse Kind												
L2+: Deutsch	24,64* (5,21)	27,22* (5,52)	27,77* (5,54)	-2,81* (0,46)	-2,97* (0,50)	-2,99* (0,50)	23,14* (4,46)	23,38* (4,60)	24,28* (4,62)	14,96‡ (5,15)	17,16‡ (5,03)	17,0‡ (5,12)
L1: Türkisch	-4,19 (2,64)	-3,75 (2,76)	-25,32 (24,63)	0,26 (0,25)	0,24 (0,26)	0,34 (0,26)	-0,39 (2,52)	0,34 (2,48)	-41,46† (19,26)	-3,54 (2,17)	-3,67* (2,19)	7,34 (21,49)
Interaktion (Dt. x Türk.)				0,92 (2,21)								
Kontrollvariablen migrationspezifisch												
Generation (Ref. 2. Gen.)	-2,29 (2,35)	-2,30 (2,38)	-2,14 (2,44)	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,68 (1,87)	0,68 (1,87)	0,92 (1,87)	-1,24 (2,05)	-1,26 (2,11)	-1,31 (2,09)
2.5. Generation	-0,15 (1,38)	-0,07 (1,39)	-0,00 (1,42)	-0,03 (0,12)	-0,03 (0,12)	-0,04 (0,12)	0,47 (1,23)	0,48 (1,24)	0,58 (1,27)	-0,78 (1,24)	-0,71 (1,23)	-0,73 (1,22)
Sprachkenntnisse Eltern												
L2: Deutsch	0,06 (3,00)	-0,41 (3,15)	-0,13 (3,20)	0,25 (0,30)	0,28 (0,31)	0,27 (0,31)	-4,08 (2,67)	-4,12 (2,69)	-3,66 (2,69)	2,87 (2,91)	2,47 (2,93)	2,38 (2,94)
L1: Türkisch	-0,74 (3,10)	0,42 (3,07)	0,48 (3,05)	-0,18 (0,32)	-0,25 (0,33)	-0,25 (0,33)	2,51 (2,76)	2,62 (2,78)	2,72 (2,83)	-3,32 (2,89)	-2,34 (2,96)	-2,36 (2,96)
keine Teilnahme C-Test Dt.	-2,11 (2,43)	-2,13 (2,45)	-2,00 (2,44)	0,46+ (0,24)	0,46+ (0,24)	0,46+ (0,24)	-3,45 (2,16)	-3,45 (2,17)	-3,23 (2,16)	0,25 (2,35)	0,24 (2,34)	0,19 (2,35)
keine Teilnahme C-Test Türk.	1,27 (3,49)	1,59 (3,52)	1,51 (3,52)	-0,56 (0,45)	-0,58 (0,44)	-0,58 (0,44)	4,30 (4,10)	4,31 (4,18)	4,18 (4,18)	6,38+ (3,23)	6,67† (3,29)	6,70† (3,30)
Soziale Herkunft												
Höchster Bildungsabschl. (Ref. kein Abschluss/Hauptschule)												
Realschulabschluss	-0,71 (1,48)	-0,81 (1,46)	-0,96 (1,50)	0,12 (0,14)	0,12 (0,13)	0,13 (0,13)	1,77 (1,43)	1,77 (1,44)	1,50 (1,48)	-0,56 (1,53)	-0,65 (1,53)	-0,60 (1,54)
Abitur/FHR	-0,00 (1,65)	-0,08 (1,62)	0,05 (1,55)	-0,11 (0,19)	-0,10 (0,19)	-0,11 (0,19)	0,76 (1,96)	0,76 (1,96)	0,97 (1,94)	1,06 (1,74)	0,99 (1,73)	0,95 (1,71)
Höchste soziöök. Stellung (Ref. niedrig)												
mittel	-0,48 (1,13)	-0,43 (1,12)	-0,39 (1,12)	-0,08 (0,16)	-0,08 (0,16)	-0,08 (0,16)	0,07 (1,48)	0,08 (1,48)	0,15 (1,48)	-0,62 (1,54)	-0,57 (1,55)	-0,58 (1,56)
hoch	-0,34 (1,54)	-0,52 (1,50)	-0,59 (1,47)	-0,04 (0,17)	-0,03 (0,17)	-0,03 (0,17)	0,66 (1,87)	0,64 (1,88)	0,50 (1,87)	0,57 (1,78)	0,43 (1,76)	0,45 (1,77)
Einkommen (Ref. 1. Quantil)												
2. Quantil	-1,69 (1,73)	-1,62 (1,72)	-1,62 (1,73)	-0,07 (0,18)	-0,08 (0,18)	-0,07 (0,19)	0,85 (1,66)	0,86 (1,67)	0,85 (1,68)	1,89 (1,56)	1,96 (1,59)	1,96 (1,59)
3. Quantil	-0,38 (1,46)	-0,34 (1,47)	-0,14 (1,52)	-0,07 (0,16)	-0,07 (0,16)	-0,08 (0,17)	0,95 (1,78)	0,95 (1,79)	1,28 (1,80)	2,30 (1,62)	2,34 (1,63)	2,28 (1,67)
4. Quantil	1,07 (1,75)	1,06 (1,75)	1,02 (1,72)	-0,13 (0,19)	-0,13 (0,19)	-0,12 (0,19)	2,31 (1,79)	2,31 (1,80)	2,25 (1,78)	2,98+ (1,61)	2,97+ (1,61)	2,98+ (1,62)
Anzahl Kinder	-0,06 (0,53)	-0,02 (0,54)	0,00 (0,55)	-0,08 (0,06)	-0,08 (0,06)	-0,08 (0,06)	-0,09 (0,61)	-0,08 (0,61)	-0,04 (0,63)	0,16 (0,55)	0,20 (0,56)	0,19 (0,56)
weitere Kontrollgrößen												
Alter (in Monaten)	-0,07 (0,09)	-0,06 (0,09)	-0,06 (0,09)	0,02+ (0,01)	0,01+ (0,01)	0,01+ (0,01)	-0,15 (0,09)	-0,15 (0,09)	-0,14 (0,09)	-0,13+ (0,07)	-0,12+ (0,07)	-0,12+ (0,07)
Geschlecht (Ref. weiblich)	0,82 (1,02)	0,64 (1,05)	0,74 (1,05)	-0,39* (0,11)	-0,38* (0,11)	-0,38* (0,10)	1,60 (1,12)	1,58 (1,15)	1,77 (1,13)	0,29 (0,99)	0,14 (0,98)	0,10 (1,00)
Ort des Tests (Ref. Schule)	11,09* (2,12)	10,87* (2,16)	10,68* (2,25)	-0,03 (0,33)	-0,02 (0,33)	-0,01 (0,33)	6,39† (2,63)	6,36† (2,67)	6,07† (2,81)	13,56* (2,19)	13,37* (2,20)	13,43* (2,23)
Kohorte (Ref. 2004/2005)	1,09 (1,17)	1,42 (1,20)	1,42 (1,20)	0,21+ (0,12)	0,19 (0,12)	0,19 (0,12)	-0,34 (1,15)	-0,32 (1,18)	-0,32 (1,18)	-0,55 (1,05)	-0,26 (1,06)	-0,26 (1,06)
Konstante	109,70* (10,94)	108,13* (10,72)	107,39* (10,78)	1,20 (1,01)	1,29 (1,00)	1,32 (1,00)	118,34* (10,91)	118,22* (10,85)	117,00* (10,92)	115,35* (9,18)	113,99* (9,32)	114,22* (9,37)
R ²	0,24	0,25	0,25	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,17	0,22	0,22	0,22

Anmerkungen: * $p < 0,001$; ‡ $p < 0,01$; † $p < 0,05$; + $p < 0,1$; robuste Standardfehler in Klammern; $n = 346$.

Tab. 3: Einflüsse der kompetenten Bilingualität auf die schulischen Leistungen (OLS-Regression, unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

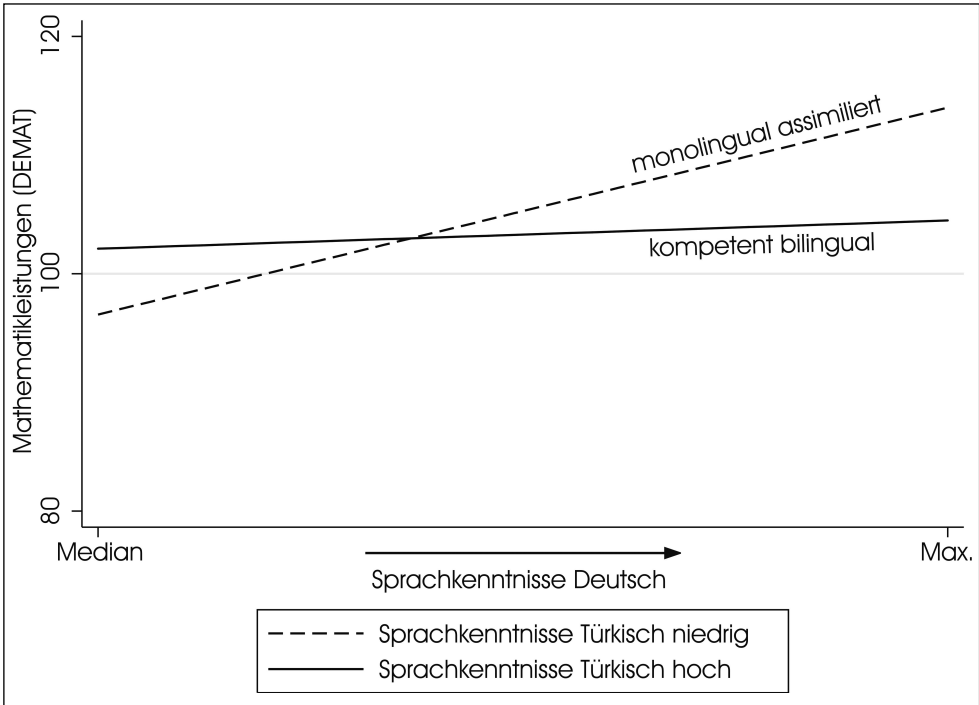
In den Modellen 1, 4, 7 und 10 wird zunächst der Einfluss von Kenntnissen der Verkehrssprache auf das Abschneiden in den einzelnen Leistungsbereichen untersucht. Wird bei der Beschreibung der Befunde an verschiedenen Stellen von schulischen Leistungen oder Schulerfolg gesprochen wird, so ist stets die betrachtete Leistungsdomäne gemeint.

Für die ausgewählten Kompetenzbereiche zeigen sich erwartungsgemäß deutliche Vorteile für Kinder, die über bessere Deutschkenntnisse verfügen. Es macht also auch innerhalb der Gruppe der Kinder mit L2+-Kenntnissen einen Unterschied, wie gut diese ausfallen. Bei der Mathematiknote ist im Gegensatz zu den übrigen Leistungsindikatoren zu beachten, dass der negative Effekt auf eine entsprechende Verbesserung der Zensur hinweist. In einem zweiten Schritt wird der Sprachstand im Türkischen einbezogen (Modelle 2, 5, 8 und 11). Für keinen der Leistungsaspekte ergibt sich ein signifikanter Effekt.

Um der Frage nach der Wirksamkeit der Bilingualität auf die schulischen Leistungen nachzugehen, werden die L1- und L2+-Kenntnisse schließlich kombiniert betrachtet. Dies geschieht in den Modellen 3, 6, 9 und 12 über die Berücksichtigung eines Interaktionsterms aus den Sprachstandsmessungen im Türkischen und Deutschen. Entgegen den Vermutungen der kognitiven und kulturellen Hypothese lässt sich für keinen der betrachteten Kompetenzbereiche ein vorteilhafter Einfluss der kompetenten Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation auf den Schulerfolg nachweisen. Bei steigenden L2+-Kenntnissen übt ein zunehmend besseres Abschneiden in L1 keinen zusätzlichen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen aus. Ausschlaggebend sind vielmehr die Kenntnisse der Verkehrssprache.

Die Koeffizienten von L1 und L2+ sind in diesen Modellen als so genannte konditionale Haupteffekte zu interpretieren (Aiken/West 1991, S. 37). Sie weisen den Effekt einer bestimmten Variable auf die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen aus, wenn die andere Variable, die in den Interaktionsterm einfließt, den Wert 0 annimmt. Da die Variablen zentriert wurden und damit einen Mittelwert von 0 aufweisen, beschreibt der konditionale Haupteffekt von L1 den Einfluss der Familiensprache auf die Leistungen bei mittleren Kenntnissen von L2+. Entsprechend ist der konditionale Haupteffekt von L2+ als Effekt der Deutschkenntnisse auf das Abschneiden im jeweiligen Fähigkeitsbereich bei mittleren Kenntnissen von L1 zu interpretieren.

Bei den Ergebnissen des Mathematiktests (DEMAT3+) zeigt sich anstelle des vermuteten positiven ein negativer Interaktionseffekt (Modell 9), der in Abbildung 4 illustriert wird. Dargestellt sind die vorhergesagten Werte für die Mathematikleistungen für verschiedene Kombinationen aus L1- und L2+-Kenntnissen. Die zwei Linien beschreiben den Kurvenverlauf für die kompetent Bilingualen und die monolingual Assimilierten. Hierfür wurden Werte eingesetzt, die zwei Standardabweichungen unterhalb bzw. oberhalb des Mittelwertes des türkischen Sprachstands liegen. Die Darstellung bezieht sich damit auf Grundschul Kinder, welche sich nahe an den Verteilungsgrenzen befinden. Daraus folgt, dass nahezu alle Fälle zwischen diesen beiden Linien zu verorten sind.



Anmerkung: „Sprachkenntnisse Türkisch niedrig“ = Mittelwert - 2 Standardabweichungen; „Sprachkenntnisse Türkisch hoch“ = Mittelwert + 2 Standardabweichungen. Die Werte der Kontrollvariablen wurden wie folgt festgelegt: 2. Generation, kein Abschluss/Hauptschule, niedrige sozioökonomische Stellung, 3. Einkommensquartil, männlich, Testdurchführung in der Schule, Kohorte 2004/2005. Für das Alter, den Sprachstand der Eltern sowie die Anzahl der Kinder wird der Populationsmittelwert eingesetzt.

Abb. 4: Einflüsse unterschiedlicher Kombinationen von L1 und L2+ auf den DEMAT, Conditional-Effects-Plot (Modell 9)

Zunächst deutet sich in der Abbildung ein Leistungsvorteil für eine bestimmte Subgruppe der Bilingualen an, und zwar für diejenigen, die bei der Sprachstandsmessung im Deutschen ein mittleres Ergebnis aufweisen. Im Schaubild handelt es sich um Kinder, die sich auf der durchgezogenen Linie im unteren L2+-Leistungsbereich befinden – bis hin zum Schnittpunkt der beiden Geraden. Bei gegebenen Deutschkenntnissen profitieren diese Schülerinnen und Schüler von ihren Türkischkenntnissen, während die Assimilierten in diesem Bereich schlechter abschneiden. Dies lässt sich daran ablesen, dass die Linie der Bilingualen oberhalb der Linie der Assimilierten verläuft. Dieses Ergebnis steht allerdings im Widerspruch zur Vorhersage der kognitiven und kulturellen Hypothese, die sich nicht auf einen bestimmten mittleren Leistungsbereich bezieht, sondern davon ausgeht, dass sich die Vorteile aus dem Zusammenspiel zunehmend verbesserter Kenntnisse in L1 und L2+ ergeben.

	CFT 20			Mathematiknote			DEMAT			WLLP						
	Modell 13	Modell 14	Modell 15	Modell 16	Modell 17	Modell 18	Modell 19	Modell 20	Modell 13	Modell 14	Modell 15	Modell 16	Modell 17	Modell 18	Modell 19	Modell 20
Sprachegebrauch																
(Ref. nur/überwiegend Deutsch)	1,19	(1,51)	0,34	(2,97)	0,01	(0,14)	-0,31	(0,26)	0,70	(1,59)	2,64	(2,57)	0,59	(1,66)	-3,15	(2,76)
gleich viel Deutsch/Türkisch	2,22	(1,79)	2,47	(3,04)	-0,01	(0,17)	-0,08	(0,26)	-0,42	(1,75)	1,13	(2,55)	1,47	(1,77)	-0,45	(2,93)
nur/überwiegend Türkisch																
Aspirationsen Bezugsgruppe																
(Ref. Haupt-/Realschule)																
Aspiration unbekannt (AU)																
Gymnasium (GYM)																
Sprachegebrauch x Aspiration																
(Ref. Haupt-/Realschule)																
Gleich viel Deutsch/Türkisch x AU	0,86	(3,28)	0,97	(2,85)	-0,57	(0,44)	-0,78*	(0,22)	0,12	(4,07)	5,58†	(2,39)	17,96*	(5,00)	15,46†	(5,34)
gleich viel Deutsch/Türkisch x GYM	1,23	(3,80)	1,23	(3,80)	0,29	(0,53)	0,29	(0,53)	0,84	(3,95)	2,32	(4,28)	3,02	(2,95)	2,72	(3,74)
nur/überwiegend Türkisch x AU	-1,33	(3,22)	-1,33	(3,22)	-0,07	(0,48)	-0,07	(0,48)	2,39	(2,82)	-2,66	(2,76)	-2,70	(2,97)	-2,84	(2,92)
nur/überwiegend Türkisch x GYM	1,44	(3,53)	1,44	(3,53)	0,39	(0,29)	0,39	(0,29)	2,92	(2,15)	-2,66	(2,76)	0,52	(2,31)	0,73	(2,30)
nur/überwiegend Türkisch x GYM	0,37	(3,48)	0,37	(3,48)	-0,02	(0,28)	-0,02	(0,28)	4,73	(4,11)	-2,42	(2,82)	6,38+	(3,33)	6,43+	(3,27)
Sprachkenntnisse Kind																
L2+: Deutsch	28,40*	(5,90)	27,60*	(6,27)	-2,98*	(0,52)	-2,52*	(0,50)	23,04*	(4,75)	19,84*	(5,01)	17,96*	(5,00)	15,46†	(5,34)
L1: Türkisch	-4,96+	(2,86)	-5,43+	(2,94)	0,26	(0,26)	0,33	(0,25)	-0,33	(2,56)	-0,75	(2,49)	-4,04+	(2,26)	-4,36+	(2,28)
Kontrollvariablen																
<i>migrationspezifisch</i>																
Generation (Ref. 2. Gen.)																
3. Generation	-2,53	(2,45)	-2,37	(2,36)	0,07	(0,24)	-0,04	(0,21)	0,76	(1,85)	1,24	(1,89)	-1,42	(2,13)	-1,83	(2,13)
2.5. Generation	-0,17	(1,38)	0,03	(1,40)	-0,03	(0,12)	-0,08	(0,12)	0,56	(1,26)	0,76	(1,27)	-0,79	(1,24)	-0,95	(1,16)
Sprachkenntnisse Eltern																
L2: Deutsch	0,32	(3,34)	0,08	(3,39)	0,27	(0,33)	0,30	(0,33)	-4,53	(2,79)	-4,40	(2,77)	3,02	(2,95)	3,10	(3,02)
L1: Türkisch	-0,08	(3,19)	0,08	(3,17)	-0,24	(0,34)	-0,19	(0,30)	2,92	(2,87)	2,39	(2,82)	-2,70	(2,97)	-2,84	(2,92)
keine Teilnahme C-Test Dt.	-1,77	(2,40)	-1,70	(2,37)	0,46+	(0,24)	0,38	(0,24)	-3,70+	(2,15)	-3,28	(2,16)	0,52	(2,31)	0,73	(2,30)
keine Teilnahme C-Test Türk.	1,23	(3,61)	1,12	(3,49)	-0,57	(0,45)	-0,39	(0,40)	4,73	(4,11)	3,45	(4,21)	6,38+	(3,33)	6,43+	(3,27)
Soziale Herkunft																
Höchster Bildungsabschl. (Ref. kein Abschluss/Hauptschule)																
Realschulabschluss	-0,58	(1,44)	-0,59	(1,42)	0,12	(0,13)	0,13	(0,14)	1,69	(1,46)	1,53	(1,46)	-0,50	(1,53)	-0,56	(1,53)
Abitur/FHR	-0,04	(1,61)	0,04	(1,73)	-0,10	(0,19)	-0,17	(0,17)	0,85	(1,95)	1,00	(1,94)	0,99	(1,77)	0,99	(1,90)
Höchste soz.ökol. Stellung (Ref. niedrig)																
mittel	-0,48	(1,13)	-0,35	(1,14)	-0,08	(0,16)	-0,10	(0,15)	0,10	(1,48)	-0,01	(1,42)	-0,61	(1,57)	-0,63	(1,59)
hoch	-0,34	(1,53)	-0,23	(1,56)	-0,03	(0,18)	-0,04	(0,17)	0,72	(1,93)	0,75	(1,87)	0,51	(1,79)	0,71	(1,71)
Einkommen (Ref. 1. Quartil)																
2. Quartil	-1,74	(1,72)	-1,68	(1,71)	-0,07	(0,18)	-0,03	(0,18)	0,93	(1,71)	0,75	(1,73)	1,87	(1,60)	2,35	(1,58)
3. Quartil	-0,34	(1,46)	-0,40	(1,46)	-0,07	(0,16)	-0,03	(0,16)	0,94	(1,80)	0,74	(1,90)	2,34	(1,64)	2,60	(1,70)
4. Quartil	1,08	(1,74)	0,98	(1,74)	-0,13	(0,19)	-0,06	(0,18)	2,36	(1,80)	1,87	(1,83)	2,98+	(1,61)	3,14†	(1,52)
Anzahl Kinder																
<i>weitere Kontrollgrößen</i>																
weitere Kontrollgrößen																
Alter (in Monaten)	-0,06	(0,09)	-0,05	(0,08)	0,01+	(0,11)	0,01	(0,11)	-0,12	(0,09)	-0,12	(0,09)	-0,12	(0,07)	-0,10	(0,07)
Geschlecht (Ref. weiblich)	0,84	(1,09)	0,84	(1,08)	-0,38*	(0,11)	-0,35†	(0,11)	1,57	(1,16)	1,41	(1,17)	0,26	(0,99)	0,31	(1,02)
Ort des tests (Ref. Schule)	11,01*	(2,27)	10,97*	(2,21)	-0,02	(0,33)	-0,01	(0,30)	6,30†	(2,64)	6,20†	(2,51)	13,47**	(2,22)	13,98*	(2,13)
Kohorte (Ref. 2004/2005)	1,24	(1,21)	1,32	(1,26)	0,19	(0,13)	0,14	(0,12)	-0,31	(1,21)	-0,02	(1,21)	-0,38	(1,07)	-0,04	(1,10)
Konstante	106,54*	(10,90)	104,34*	(10,29)	1,29	(1,00)	2,13†	(1,07)	118,17*	(11,00)	111,70*	(10,92)	112,97*	(9,38)	111,97*	(9,51)
R ²	0,26		0,27		0,16		0,25		0,16		0,19		0,22		0,26	

Anmerkungen: * $p < 0,001$; † $p < 0,01$; ‡ $p < 0,05$; + $p < 0,1$; robuste Standardfehler in Klammern; $n=346$.

Tab. 4: Einflüsse von Sprachegebrauch und Aspirationsen auf die schulischen Leistungen (OLS-Regression, unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Gleichzeitig zeigen sich bei einem höheren Sprachstandswert im Türkischen auch bei ansteigenden Kenntnissen der Verkehrssprache nahezu keine Veränderungen in den Leistungen. Die kompetent Bilingualen profitieren damit kaum von verbesserten Deutschkompetenzen. Dies lässt sich an der fast flach verlaufenden durchgezogenen Linie ablesen. Bei den monolingual Assimilierten sind dagegen mit besseren Kompetenzen im Deutschen deutlich höhere Leistungen zu verzeichnen. Der Schulerfolg der monolingual assimilierten Schülerinnen und Schüler übersteigt mit zunehmenden L2+-Kenntnissen den der Bilingualen – entgegen den Vorhersagen der kognitiven und kulturellen Perspektive, die von einem gegenläufigen Kurvenverlauf ausgehen (vgl. Abbildung 2).

In einem zweiten Schritt wird die der kulturellen Perspektive zugrunde liegende Überlegung aufgegriffen, wonach der Erhalt und die Pflege der Herkunftssprache den Zugang zu wichtigen Ressourcen im eigenethnischen Umfeld eröffnen können. In Tabelle 4 wird zunächst der Einfluss des Sprachgebrauchs in der Familie betrachtet. In den Modellen 13, 15, 17 und 19 findet sich für keinen der Kompetenzbereiche ein signifikanter Effekt.

Die Nutzung der Familiensprache muss der „Theory of Segmented Assimilation“ (TSA) zufolge allerdings nicht zwangsläufig von Vorteil sein. Eine positive Wirkung wird vielmehr dann unterstellt, wenn hierüber bildungsförderliche Ressourcen mobilisiert werden können, etwa in Form bestimmter Leistungsorientierungen. Diese bedingte Sichtweise (vgl. Kroneberg 2008; Mouw/Xie 1999) wird im Folgenden über einen Interaktionseffekt zwischen dem Sprachgebrauch in der Familie und den in den Bezugsgruppen vorherrschenden Bildungsaspirationen abgebildet (Modelle 14, 16, 18 und 20).

Dabei zeigen sich zunächst signifikante Haupteffekte der Bildungsorientierungen im Umfeld auf die Mathematikleistungen und Mathematiknoten, wobei höhere Aspirationen mit besseren Leistungsergebnissen einhergehen. Eine bedingte Wirkungsweise des Sprachgebrauchs in der Familie zeichnet sich dagegen nicht ab. Der einzig signifikante Interaktionseffekt für die Leseleistungen ergibt sich für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, deren Eltern jedoch keine Aussagen über die Aspirationen in ihren Bezugsgruppen treffen können. Auch dieser Befund ist nicht konform mit den Vorhersagen der TSA. Zusätzliche Analysen, in denen der Interaktionsterm über den Sprachstand des Kindes im Türkischen gebildet wird, ergeben ebenfalls keine Hinweise auf positive Leistungseffekte durch eine Mobilisierung ethnischer Ressourcen (nicht gesondert ausgewiesen).

Für die in den Tabellen 3 und 4 einbezogenen Kontrollgrößen zeigen sich ansonsten nur wenige signifikante Einflüsse auf die Leistungsergebnisse. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass mit der Sprachstandsmessung im Deutschen eine zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg berücksichtigt wurde. Darüber hinaus fällt auf, dass die Sprachkenntnisse im Deutschen einen geringeren Einfluss auf die Leseleistungen haben als auf die mathematischen und kognitiven Kompetenzen.

5. Diskussion

Den Überlegungen der kognitiven und kulturellen Perspektive folgend wären positive Effekte der kompetenten Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation zu erwarten gewesen. Sie konnten jedoch für keinen der betrachteten Leistungsbereiche nachgewiesen werden. Der gefundene negative Einfluss der Bilingualität auf die Mathematikleistungen verweist auf einen gegenläufigen Zusammenhang. Er zeigt sich jedoch nur für einen der betrachteten Leistungsindikatoren, so dass es voreilig erscheint, hier von einem robusten Befund auszugehen.

In zusätzlichen Analysen zur kulturellen Sichtweise finden sich keine Hinweise darauf, dass sich über die Verwendung der Herkunftssprache die in den Bezugsgruppen vorherrschenden Bildungsorientierungen mobilisieren und hilfreich für die Bildungskarrieren einsetzen lassen. Einschränkend sei angemerkt, dass nur die Aspirationen der Verwandten, nicht jedoch die anderer Bezugsgruppen berücksichtigt werden konnten. Diese Erweiterung könnte in zukünftigen Analysen aufgegriffen werden, auch mit Blick auf die Intensität und Bedeutung der jeweiligen Kontakte.

Insgesamt ergibt sich für die Überlegungen der kognitiven und kulturellen Perspektive für keinen der untersuchten Leistungsbereiche eine Bestätigung. Dieser Befund deckt sich weitgehend mit dem Forschungsstand. Die vorgelegten Analysen gehen insofern über bisherige Arbeiten hinaus als zusätzlich die in der TSA angelegte bedingte Sichtweise am Beispiel der Bildungsaspirationen aufgegriffen wurde.

Die Befunde können angesichts der verwendeten Daten zu türkischstämmigen Kölner Grundschulkindern nur bedingt generalisiert werden, sei es mit Blick auf andere Zuwanderergruppen, Kontexte, Altersgruppen oder zusätzliche Leistungsbereiche. In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise zu fragen, ob ähnliche Ergebnisse resultierten, wenn Migrantengruppen einbezogen würden, die eine engere Sprachverwandtschaft zum Deutschen als Kinder aus türkischen Familien aufweisen. Der kognitiven Perspektive folgend wären positive Effekte eher dann zu erwarten, wenn die Sprachen eine geringere linguistische Distanz aufweisen (Odlin/Jarvis 2004, S. 124; Söhn 2005, S. 12). Der kulturellen Perspektive folgend wären sie in erster Linie für Gruppen zu vermuten, in denen besondere bildungsförderliche Orientierungen und Praktiken vorherrschen. Dieser Frage ließe sich über einen Vergleich verschiedener Herkunftsgruppen nachgehen. Für den deutschen Kontext böte sich eine Gegenüberstellung türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler mit besonders bildungserfolgreichen Gruppen an wie den Nachkommen griechischer oder vietnamesischer Migranten.

Ein weiterer Einwand bezieht sich auf das Design der Studie. Die Leistungsmessungen und Sprachstandserhebungen fanden ungefähr zum gleichen Zeitpunkt statt, während die Mathematiknoten etwa acht Monate nach der Sprachstandsmessung erfasst wurden. Im Querschnitt lassen sich zwar Zusammenhänge nachweisen, eine strenge Überprüfung der kausalen Beziehungen ist dagegen nicht möglich. Dennoch gilt, dass sich der Effekt der Bilingualität bei Zutreffen der Hypothese der unterstützenden Funktion der Herkunftssprache auch im Querschnitt hätte zeigen müssen.

Eine Besonderheit dieser Studie liegt nicht zuletzt in den eingesetzten C-Tests, mit denen sich über standardisierte Messungen der globale Sprachstand in verschiedenen Sprachen erfassen lässt. Diesem Instrument kommt vor dem Hintergrund bisheriger Studien, die auf subjektive Einschätzungen der Sprachkenntnisse zurückzugreifen, eine besondere Bedeutung zu. Gleichzeitig sei angemerkt, dass mit den schriftsprachlichen Kompetenzen im C-Test nur ein Teilbereich der Sprachkenntnisse abgedeckt wird. Alltags- oder spontansprachliche Aspekte sind nicht enthalten. Allerdings sollten vor dem Hintergrund der kognitiven Perspektive gute schriftsprachliche Kenntnisse die meta-sprachlichen Fähigkeiten in besonderer Weise befördern (Bialystok 2002), weshalb gerade hier positive Effekte zu erwarten gewesen wären.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich eine positive Wirkung familiensprachlicher Kompetenzen – über Kenntnisse der Verkehrssprache hinaus – für keinen der betrachteten Leistungsbereiche nachweisen lässt. Von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg sind die Deutschkenntnisse. Die ethnischen Ressourcen scheinen, zumindest an dieser Stelle, keine zusätzliche fördernde Wirkung zu entfalten.

Literatur

- Aiken, L.S./West, S.G. (1991): *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park u.a.: Sage Publications.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bankston III, C.L./Zhou, M. (1995): Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans. In: *Sociology of Education* 68, S. 1–17.
- Baur, R.S./Meder, G. (1994): C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, R. (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 2. Bochum: Brockmeyer, S. 151–178.
- Berry, J.W. (1997): Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: *Applied Psychology* 46, S. 5–68.
- Bialystok, E. (1997): Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. New York: Cambridge University Press. In: *Developmental Psychology* 33, S. 429–440.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2002): Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In: *Language Learning* 52, S. 159–199.
- Bialystok, E. (2004): The impact of bilingualism on language and literacy development. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (Hrsg.): *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell, S. 577–601.
- Butler, Y.G./Hakuta, K. (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (Hrsg.): *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell, S. 114–144.
- Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: *Die Deutsche Schule* 76, S. 187–198.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Daller, H./Treffers-Daller, J./Ünalđı-Ceylan, A./Yıldız, C. (2002): The development of a Turkish C-Test. In: Coleman, J.A./Grotjahn, R./Raatz, U. (Hrsg.): *University Language Testing and the C-Test*. Bochum: AKS-Verlag, S. 187–199.
- Esser, H. (2004): Does the „New“ Immigration Require a “New” Theory of Intergenerational Integration? In: *International Migration Review* 38, S. 1126–1159.
- Esser, H. (2006a): Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: *Berliner Journal für Soziologie* 16, S. 525–543.
- Esser, H. (2006b): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main u.a.: Campus.
- Esser, H. (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 5, S. 358–378.
- Fürstenau, S. (2005): Migrants’ Resources: multilingualism and transnational mobility. A Study on Learning Paths and School to Job Transition of Young Portuguese Migrants. In: *European Educational Research Journal* 4, S. 369–381.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.
- Grotjahn, R. (1995): Der C-Test: State of the Art. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6, S. 37–60.
- Grotjahn, R. (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, R. (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4. Bochum: AKS-Verlag, S. 211–225.
- Hao, L./Bonstead-Bruns, M. (1998): Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students. In: *Sociology of Education* 71, S. 175–198.
- Hesse, H.-G. (2007): Mehrsprachigkeit als Chance. In: *Bildung, Gesellschaft und Politik* 6, S. 11.
- Hesse, H.-G./Göbel, K./Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 208–230.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (2003): „Stellung im Beruf“ als Ersatz für eine Berufsklassifikation zur Ermittlung von sozialem Prestige. In: *ZUMA-Nachrichten* 53, S. 114–127.
- Hopf, D. (2007): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 31, S. 163–169.
- Kroneberg, C. (2008): Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, S. 138–160.
- Küspert, P./Schneider, W. (1998): *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–308.
- Lutz, A./Crist, S. (2009): Why do bilingual boys get better grades in English-only America? The impacts of gender, language and family interaction on academic achievement of Latino/a children of immigrants. In: *Ethnic and Racial Studies* 32, S. 346–368.
- Mouw, T./Xie, Y. (1999): Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation. In: *American Sociological Review* 64, S. 232–252.

- Odlin, T./Jarvis, S. (2004): Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland. In: *The International Journal of Multilingualism* 1, S. 123–140.
- Peal, E./Lambert, W.E. (1962): The Relation of Bilingualism to Intelligence. In: *Psychological Monograph: General and Applied* 76, S. 1–23.
- Porst, R. (1991): Ausfälle und Verweigerungen bei einer telefonischen Befragung. In: *ZUMA-Arbeitsbericht* 91/10.
- Portes, A./Hao, L. (2002): The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. In: *Ethnic and Racial Studies* 25, S. 889–912.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2006): *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A./Zhou, M. (1993): The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 525, 74–96.
- Pott, A. (2001): Ethnicity and Social Mobility: The Case of Turks in Germany. In: *Journal of International Migration and Integration* 2, S. 169–186.
- Raatz, U./Klein-Bräley, C. (1983): Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung. Der C-Test: Theorie und Praxis. In: Horn, R./Ingenkamp, K./Jäger, R.S. (Hrsg.): *Tests and Trends*. 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 107–138.
- Reich, H./Roth, H.-J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Roick, T./Gölit, D./Hasselhorn, M. (2004): *Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (DE-MAT3+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Royston, P. (2005): Multiple imputation of missing values: update of ice. In: *Stata Journal* 5, S. 527–536.
- Rubin, D.B. (1987): *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: Wiley.
- Schnell, R. (1997): *Nonresponse in Bevölkerungsumfragen. Ausmaß, Entwicklung und Ursachen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Söhn, J. (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweispracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: AKI, Wissenschaftszentrum Berlin.
- Verhoeven, L.T. (2003): Literacy Development in Immigrant Groups. In: *IMIS-Beiträge* 21, S. 162–179.
- Weiß, R.H. (1998): *Grundintelligenztest Skala 2. CFT20*. Göttingen: Hogrefe.
- Zhou, M. (1997): Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. In: *International Migration Review* 31, S. 975–1008.
- Zhou, M./Bankston III, C.L. (1994): Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. In: *International Migration Review* 28, S. 821–845.

Anschrift der Autoren

Jörg Dollmann, Universität Mannheim, MZES, D-68131 Mannheim
E-Mail: Joerg.Dollmann@mzes.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Cornelia Kristen, Institut für Soziologie, Platz der Göttinger Sieben 3,
D-37073 Göttingen
E-Mail: Cornelia.Kristen@sowi.uni-goettingen.de

Petra Stanat/Knut Schwippert/Carola Gröhlich¹

Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb

Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts

Ende der 1960er Jahre wurde in den USA das so genannte *School Busing* eingeführt – der tägliche Transport afro-amerikanischer Schülerinnen und Schüler in Schulen, die vormals ausschließlich oder überwiegend von weißen Schülerinnen und Schülern besucht worden waren. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Rassensegregation in Schulen aufzuheben und auf diese Weise die Benachteiligung von afro-amerikanischen Kindern und Jugendlichen im schulischen Erfolg zu reduzieren. Dem System des *Busing* lag die Annahme zugrunde, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen die Leistungsentwicklung in entscheidendem Maße beeinflusst. Diese Annahme geht unter anderem auf den sogenannten Coleman Report zurück, in dem auf der Grundlage von Daten der *Equality of Educational Opportunity Study* die folgende Schlussfolgerung gezogen wurde: „The social composition of the student body is more highly related to achievement, independent of the student’s own social background, than is any school factor“ (Coleman u.a. 1966, S. 325).

Seit der Veröffentlichung des Coleman Reports wurde die Annahme, die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern würde unter anderem davon abhängen, wie die Schülerschaft in ihrer Schule bzw. Klasse zusammengesetzt ist, vielfach untersucht (vgl. zusammenfassend Baumert/Stanat/Watermann 2006). Das Hauptaugenmerk liegt dabei überwiegend auf Effekten der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, die in der Regel anhand des durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Familien auf Schul- oder Klassenebene operationalisiert wird. In deutlich weniger Analysen werden Effekte der ethnischen Komposition bzw. des Migrantenanteils an der Schülerschaft in den Blick genommen. Diese Forschungslücke ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Wie der folgende Literaturüberblick zeigen wird, ist die Frage, ob sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Schulen auf die Leistungsentwicklung von Heranwachsenden auswirkt, nicht abschließend geklärt.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Nach dem Integrationsmodell von Esser (2006) kommt dem ethnischen Kontext des Lebensumfelds und, damit einhergehend, der ethnischen Komposition der Schule für die

1 Wir danken Hans-Anand Pant und zwei anonymen Gutachtern für ihre Kommentare zu einer früheren Fassung dieses Manuskripts.

strukturelle Integration von Migranten eine wichtige Bedeutung zu (vgl. auch Friedrichs 2008). Anknüpfend an Befunde aus PISA und IGLU (Baumert/Schümer 2001; Schwipert/Bos/Lankes 2003) geht Esser (2006) davon aus, dass der Erwerb der Verkehrssprache des Aufnahmelandes eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien spielt. Weiterhin nimmt er an, dass bei hoher ethnischer Konzentration in der Wohnumgebung und/oder in der Schule sowohl die Opportunitäten als auch die Motivation für den Erwerb der Zweitsprache fehlen können, was wiederum den schulischen Lernerfolg der Kinder beeinträchtigen sollte.

Die Befundlage zu der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler in Klassen oder Schulen mit hohem Migrantenanteil geringere Leistungen erzielen, ist jedoch sowohl für Deutschland als auch international widersprüchlich (vgl. zusammenfassend Stanat 2006). Die meisten der Analysen sind zudem methodisch nicht vollständig befriedigend, da für eine Identifizierung von Kompositionseffekten letztlich längsschnittliche Erhebungsdesigns notwendig sind, die es erlauben, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, das zum Zeitpunkt des Wechsels an die jeweilige Schule vorlag, zu kontrollieren (s.u.). Dies war von nur in wenigen der früheren Studien möglich.

Kristen (2002) identifizierte anhand von Daten, die in den 4. Klassen von sechs Grundschulen Baden-Württembergs erhoben worden waren, Hinweise darauf, dass mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft in der Schulklasse die relative Chance, statt in eine Hauptschule in eine Realschule oder ein Gymnasium überzugehen, sinkt. Als Kontrollvariable konnten in den Analysen jedoch nur die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik berücksichtigt werden. Angesichts der Tendenz von Lehrkräften, Zensuren am sozialen Referenzrahmen der jeweiligen Lerngruppe zu orientieren (z.B. Ingenkamp 1997), ist die Verwendung von Noten als Indikator für das mittlere Leistungsniveau der Klasse problematisch. Auch als Maß für das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler eignen sich Schulnoten nur bedingt. Zur Schätzung von Kompositionseffekten ist es jedoch notwendig, die Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren.

In PISA 2000 wurde als Indikator für das Vorwissen der Jugendlichen ein Test der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten verwendet (zur Validität dieses Indikators vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006) und der Migrationshintergrund wurde anhand der in den Familien gesprochenen Sprache operationalisiert (Stanat 2006). Da der Migrantenanteil nur in den Hauptschulen der alten Bundesländer in erheblichem Maße variiert, bezogen sich die Analysen ausschließlich auf diese Teilstichprobe. Die Ergebnisse der Mehrebenenmodelle bestätigten zunächst die Hypothese, dass in Hauptschulen mit einem höheren Anteil von Jugendlichen, die in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, geringere Leistungen erzielt werden (Stanat 2006). Mit einem Anstieg des Anteils um einen Prozentpunkt war im Durchschnitt eine Abnahme der Lesekompetenz um einen halben Punkt auf der PISA-Skala verbunden. Differenziertere Analyse, des Effekts, zeigten weiterhin, dass in Schulen, in denen 40 Prozent oder mehr der Jugendlichen zu Hause nicht Deutsch sprechen, im Durchschnitt etwa 25 Punkte weniger im PISA-Lesetest erzielt wurden als in Schulen, in denen weniger als 5 Prozent der Jugendlichen in der Familie nicht Deutsch sprechen. Diese Diffe-

renz entspricht einem Leistungsrückstand von ungefähr einem Jahr (Baumert/Artelt 2002).

Ausgehend von Essers (2001) Annahmen über die Wirkmechanismen, die den Effekten ethnischer Segregation zugrunde liegen, sollte sich der Migrantenanteil in Schulen vor allem auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien auswirken. Dies zeigte sich in den Analysen der PISA Daten jedoch nicht (Stanat 2006). Schätzungen von *Cross-Level* Interaktionen zwischen dem Migrantenanteil auf der Schulebene und dem Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler auf der Individualebene ergaben keine Hinweise darauf, dass sich die Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft in Abhängigkeit von der Familiensprache der Jugendlichen unterscheiden.

Wichtig ist weiterhin der Befund, dass der Leistungsrückstand in Schulen mit hohem Migrantenanteil offenbar nicht spezifisch an diesen Aspekt der Zusammensetzung der Schülerschaft gekoppelt ist. In Schulen, die von relativ vielen Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien besucht werden, verfügt die Schülerschaft häufig auch im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten über weniger günstige Eingangsvoraussetzungen. Bei Kontrolle dieser Merkmale der Schülerschaft auf Schulebene waren die Effekte des Migrantenanteils in der Analyse nicht mehr nachweisbar (Stanat 2006).

Die beschriebenen Befunde beziehen sich auf die Gesamtgruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ohne zwischen ethnischen Gruppen zu differenzieren. Dem Argument von Esser (2006) zufolge sollte ein hoher Migrantenanteil jedoch vor allem dann zu Beeinträchtigungen des schulischen Erfolgs führen, wenn es sich um eine ethnisch homogene Gruppe handelt, in der häufig die Herkunftssprache verwendet wird. Dieser Annahme sind Walter und Stanat (2008) in einer Analyse von Daten aus PISA 2003 nachgegangen. Dabei ergab sich für den Anteil von Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, kein signifikanter Kompositionseffekt. Für den Anteil von Jugendlichen türkischer Herkunft konnte dagegen zunächst ein negativer Effekt nachgewiesen werden. Dieser war zwar auch noch nach Kontrolle des mittleren sozioökonomischen Status und der mittleren kognitiven Grundfähigkeiten auf Schulebene signifikant, allerdings erst ab einem Anteil türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler von 40 Prozent.

Auch die von Kristen (2008) berichteten Ergebnisse einer Analyse von Daten der Grundschulstudie IGLU sprechen gegen einen eigenständigen Effekt des Migrantenanteils in Schulen. Bei Kontrolle der mittleren kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerschaft konnte sie keine Zusammenhänge zwischen dem Anteil von Kindern, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben, und den Lese- oder Mathematikleistungen nachweisen. Der Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft war ebenfalls nicht signifikant. Damit scheint sich die Vermutung zu erhärten, dass es vor allem die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft ist, die sich auf die Lernentwicklung von Kindern auswirkt, während soziale und ethnische Kompositionsmerkmale offenbar sekundär sind (vgl. auch Baumert/Stanat/Watermann 2006; Opdenakker/Van Damme 2001; Thrupp/Lauder/Robinson 2002).

Die Interpretierbarkeit der bislang durchgeführten und hier beschriebenen Analysen ist allerdings dadurch eingeschränkt, dass diese auf Querschnittsdaten basieren und als Proxy für das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ihre simultan mit der abhängigen Variablen gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten verwendet wurden. Bei diesem Vorgehen handelt es sich um eine grobe Approximation, die mit Ungenauigkeiten bei der Bestimmung von Kompositionseffekten verbunden sein dürften (vgl. zusammenfassend Schümer 2004). Einerseits sagen die kognitiven Grundfähigkeiten den aktuellen Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern in einer Domäne weniger gut vorher als ihre Ausgangsleistungen in derselben Domäne. Mit den kognitiven Grundfähigkeiten werden die Effekte des Vorwissens also nur partiell kontrolliert, was zu einer Überschätzung von Kompositionseffekten führen dürfte. Andererseits wird jedoch nicht nur das fachbezogene Lernen, sondern auch die Intelligenzentwicklung durch die Schule beeinflusst (vgl. z.B. Ceci 1991; Köller/Baumert 2002). Sofern dabei die Zusammensetzung der Schülerschaft eine Rolle spielt, sollte mit der Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten also gleichzeitig auch eine Unterschätzung von Kompositionseffekten verbunden sein. Für die relative Stärke dieser gegenläufigen Tendenzen liegen keine genauen Schätzungen vor (Schümer 2004).

Zur präzisen Bestimmung von Effekten der Zusammensetzung der Schülerschaft ist es also notwendig, Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern über die Zeit zu untersuchen und anstelle der zeitgleich gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten die zu einem früheren Zeitpunkt erzielten Leistungen in der jeweiligen Domäne zu kontrollieren. Eine erste längsschnittliche Analyse hat Walter (2006) anhand von Daten der im Rahmen von PISA 2003 durchgeführten Messwiederholungsstudie vorgelegt, in der die Kompetenzentwicklung vom Ende der neunten bis zum Ende der zehnten Klasse untersucht wurde. Unter Kontrolle des mittleren kognitiven Fähigkeitsniveaus und des mittleren sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Schulen konnten auch in dieser Analyse keine eigenständigen Effekte des Migrantenanteils nachgewiesen werden. Allerdings war der Beobachtungszeitraum in der Studie mit einem Jahr relativ kurz. Zudem befanden sich die Schülerinnen und Schüler bereits am Ende der Sekundarstufe I, waren also in der Regel bereits seit mehreren Jahren den Kompositionsmerkmalen ihrer Klassen und Schulen ausgesetzt. Für eine optimale Schätzung von Kompositionseffekten ist es jedoch erforderlich, die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler möglichst direkt vor oder unmittelbar nach dem Eintritt in die jeweilige Schule bzw. Klasse zu erheben und ihre Kompetenzen über einen längeren Zeitraum zu untersuchen.

Anhand von Daten der Hamburger Studie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern), in der schulbezogene Kompetenzen von Kindern im Längsschnitt in der vierten und in der siebten Klassenstufe erhoben wurden, ist dies möglich (Bos u.a. 2007). Eine erste Analyse zu Kompositionseffekten im Bereich Mathematik, die mit den KESS Daten durchgeführt worden ist, ergab bei Kontrolle der besuchten Schulform und der mittleren Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler keine Hinweise auf Effekte des Migrantenanteils an Schulen (Bos u.a. 2007). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, diese ersten Hinweise durch differenzierte Analysen genauer zu bestimmen.

2. Fragestellung

Mit den im Folgenden beschriebenen Reanalysen der KESS-Daten soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Ausgangsleistungen in Abhängigkeit vom Migrantenanteil in ihren Schulklassen unterschiedliche Leistungen erzielen. Dabei wird erstmals ein im Längsschnitt erhobener Datensatz verwendet, der für eine präzise Schätzung solcher Kompositionseffekte notwendig ist. An Essers (2006) Annahme einer sprachlichen Vermittlung ethnischer Kompositionseffekte anknüpfend, wird der Migrationshintergrund anhand der in den Familien hauptsächlich gesprochenen Sprache operationalisiert. Um weiterhin zu prüfen, ob mit dem Migrantenanteil in Schulklassen zusätzliche Effekte verbunden sind, die sich nicht allein auf sprachliche Gewohnheiten zurückführen lassen, wird als weiteres Kompositionsmerkmal der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil untersucht. Als abhängige Variable wird die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler im Deutschen herangezogen, die durch einen Mangel an Opportunitäten für den Erwerb von Deutschkenntnissen in besonderem Maße beeinträchtigt werden sollte. Unter Kontrolle der Ausgangsleistungen der Kinder zum Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe I wird geprüft, ob sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern in der Klasse, die in den Familien nicht Deutsch sprechen bzw. die aus zugewanderten Familien stammen, auf die bis zur siebten Klassenstufe erzielten Leistungen im Lesen auswirkt.

Sofern migrationsbezogene Kompositionseffekte zu beobachten sind, wird anschließend der Frage nachgegangen, ob sich diese auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zurückführen lassen, die mit dem Migrantenanteil konfundiert ist. Dieses Merkmal wird anhand des mittleren sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler in der Klasse operationalisiert. Es wird also geprüft, ob sich für den Anteil von Jugendlichen, deren Familien überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen bzw. die aus zugewanderten Familien stammen, auch dann noch eigenständige Effekte auf die Leseleistungen identifizieren lassen, wenn berücksichtigt wird, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse eher aus sozial schwachen oder eher aus sozial besser gestellten Familien stammen.

Im letzten Schritt schließlich wird untersucht, inwieweit migrationsbezogene und soziale Kompositionseffekte durch das Niveau des Vorwissens im untersuchten Leistungsbereich vermittelt werden, über das die Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Durchschnitt verfügten, als sie die gemeinsame Schulzeit nach dem Übergang in die Sekundarstufe I begannen. Hierzu werden die mittleren Ausgangsleistungen im Lesen, die die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen siebten Klasse zum Zeitpunkt des Übertritts in die Sekundarstufe I aufwiesen, kontrolliert.

Die Analysen werden sowohl für die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache als auch separat für die Gruppe der türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Eine differenzierte Analyse für weitere Herkunftsgruppen ist nicht möglich, da die Fallzahlen nicht ausreichen.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die folgenden Analysen basieren auf zwei Messzeitpunkten der KESS-Studie, die von Wilfried Bos und seiner Arbeitsgruppe in Hamburg durchgeführt worden ist (Bos/Pietsch 2006; Bos u.a. 2007). Dabei handelt es sich um eine Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Klassenstufen. Im Jahr 2003 wurden mit den Kindern gegen Ende der 4. Klassenstufe Tests in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie durchgeführt. Die zu diesem Zeitpunkt ermittelten Kompetenzen stellen sowohl den Lernstand am Ende der Grundschulzeit als auch die Ausgangslage für das weitere Lernen in der Sekundarstufe dar. Weiterhin wurden Schüler-, Eltern-, Schulleitungs- und Lehrerfragebögen administriert. Insgesamt nahmen 14.110 Hamburger Viertklässler an den Tests teil.

Rund zwei Jahre später wurden die Schülerinnen und Schüler am Anfang der siebten Klassenstufe nochmals getestet. Die zu diesem Zeitpunkt gemessenen Testwerte repräsentieren die Lernstände am Ende der Jahrgangsstufe 6 und die Lernausgangslagen für den Beginn der Jahrgangsstufe 7. Aufgrund von Klassenstufenwechseln sowie Zuzug nach bzw. Wegzug aus Hamburg unterscheiden sich die Fallzahlen der Messzeitpunkte 2003 und 2005. Zudem war es aufgrund der Verwendung eines vom Datenschutz vorgegebenen pseudonymisierten Schülerkodes bei einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht möglich, die vor und nach dem Übergang in die Sekundarschule erhobenen Daten zuzuordnen. Diese Fälle werden in die folgenden Analysen nicht einbezogen, was zu einer systematischen Überschätzung der Leistungen führt. Schülerinnen und Schüler, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, erreichten zu Beginn der Sekundarschulzeit eine um $d = 0,30$ höhere Lesekompetenz als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die aus der Stichprobe herausgefallen sind. Allerdings fällt die durch Ausfall bedingte Verzerrung bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eher geringer aus als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. So ist im Lesen der Leistungsvorteil der Jugendlichen, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache tendenziell etwas kleiner ($d = 0,20$) als innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Familiensprache ($d = 0,27$). Die entsprechende Interaktion wird in einer Varianzanalyse mit den Faktoren Familiensprache (Deutsch vs. nicht Deutsch) und Teilnahme an den Erhebungen (nur 4. Klassenstufe vs. 4. und 7. Klassenstufe) überprüft, verfehlt jedoch das Signifikanzniveau ($F_{(1,3)} = 2,20, p = .138$). Deutlicher ausgeprägt ist das Muster wenn das Geburtsland der Eltern als Gruppierungsvariable verwendet wird (beide Elternteile in Deutschland geboren: $d = 0,30$; mindestens ein Elternteil im Ausland geboren: $d = 0,16$). Die Interaktion dieser Variable mit der Teilnahme an den Erhebungen ist signifikant ($F_{(1,3)} = 6,94, p = .008$). Demnach ist nicht damit zu rechnen, dass die Ergebnisse durch einen systematischen Ausfall von besonders schwachen Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflusst werden. Dennoch muss bei der Interpretation der Befunde be-

rücksichtigt werden, dass diese nur für Schülerinnen und Schüler gelten, die ihre Schulzeit von der vierten bis zur siebten Jahrgangsstufe nahtlos durchlaufen haben.

Fehlende Einzelinformationen für die verbleibenden Schülerinnen und Schüler wurden mit dem Programm NORM nach dem Verfahren der multiplen Imputation geschätzt (Schafer 1997). Die im Ergebnisteil beschriebenen Analysen wurden mit den fünf generierten Imputationsdatensätzen durchgeführt. Insgesamt stehen für die Analysen 10.447 Fälle zur Verfügung (50,9% Mädchen und 49,1% Jungen). Von diesen Schülerinnen und Schülern haben 35,8 Prozent ($n = 3744$) mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil und 19,7 Prozent ($n = 2056$) sprechen in der Familie meistens eine andere Sprache als Deutsch. Überwiegend bzw. ausschließlich Türkisch sprechen zu Hause 3,5 Prozent ($n = 356$) der Schülerinnen und Schüler und überwiegend bzw. ausschließlich Russisch 1,2 Prozent ($n = 126$) (zur genauen Definition dieser Hintergrundvariablen s.u.). Das Durchschnittsalter der Kinder lag in der 4. Klassenstufe bei 10,5 Jahren und in der 7. Klassenstufe bei 12,9 Jahren.

Eine zentrale Variable in den folgenden Analysen bildet der Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache in den Klassen. Um die Effekte dieser Variablen testen zu können, ist es notwendig, dass ihre Ausprägungen hinreichend variieren. Dies ist in der KESS-Stichprobe der Fall. Der Anteil der Kinder aus Familien, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen, liegt in 77 von 522 Klassen bei 0–5%, in 78 Klassen bei 5–10%, in 144 Klassen bei 10–20%, in 103 Klassen bei 20–30%, in 65 Klassen bei 30–40%, in 39 Klassen bei 40–50% und in 16 Klassen bei mehr als 50%. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus türkischsprachigen Familien variiert zwar weniger stark, für die Analysen jedoch in ausreichendem Maße. In 389 der Klassen liegt der Anteil bei 0–5%, in 80 Klassen bei 5–10%, in 26 Klassen bei 10–15%, in 11 Klassen bei 15–20% und in 16 Klassen bei mehr als 20%.

4. Erhebungsinstrumente

4.1 Merkmale auf Individualebene

Bei der abhängigen Variablen der Analysen handelt es sich um die direkt zu Schuljahresbeginn in der 7. Klassenstufe erfasste *Lesekompetenz* der Schülerinnen und Schüler, die gleichzeitig als Lernstand am Ende der Klassenstufe 6 interpretiert werden kann (für ausführliche Beschreibungen der Messinstrumente vgl. Bos/Pietsch 2006; Bos u.a. 2007). Um die Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft auf den Kompetenzerwerb schätzen zu können, wird die am Ende der 4. Klassenstufe erhobene *Ausgangsleistung* im Lesen in den Analysen auf der Individualebene kontrolliert. Die Leseleistungen in den Klassenstufen 4 und 7 wurden für die folgenden Analysen jeweils separat auf der Individualebene standardisiert und linear transformiert. Der Mittelwert der resultierenden Skala liegt bei 0 Punkten, die Standardabweichung beträgt 100 Punkte.

Alle Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler, die in die Mehrebenenanalysen eingehen, wurden am Ende der 4. Klassenstufe erhoben. Der Migrationshin-

tergrund der Kinder wird anhand von zwei Merkmalen gekennzeichnet. Im Zentrum der Analysen steht die *Familiensprache* der Schülerinnen und Schüler, die mit der Frage „Welche Sprache(n) sprechen deine Eltern überwiegend zuhause?“ im Schülerfragebogen erhoben wurde. In den Analysen wird teilweise zwischen nichtdeutscher vs. deutscher Familiensprache (0 = Deutsch, 1 = eine andere Sprache als Deutsch) und teilweise zwischen türkischer vs. nichttürkischer Familiensprache (0 = eine andere Sprache als Türkisch, 1 = Türkisch) unterschieden. Weiterhin geht das *Geburtsland* der Eltern in die Analysen ein, das durch eine dichotome Variable repräsentiert wird (0 = beide Elternteile in Deutschland geboren, 1 = mindestens ein Elternteil im Ausland geboren).

Zusätzlich zur Ausgangsleistung der Schülerinnen und Schüler im Lesen zum ersten Messzeitpunkt werden verschiedene Merkmale ihres familiären Hintergrunds kontrolliert. Zu den wichtigsten Strukturmerkmalen der sozialen Herkunft gehört der *sozioökonomische Status*. Als Indikator hierfür dient der *Höchste Internationale Sozioökonomische Index* in der Familie (HISEI; vgl. Ganzeboom u.a. 1992), der auf der Individualebene z-standardisiert wurde. Weiterhin wird das *Bildungsniveau der Eltern* einbezogen, das durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern repräsentiert wird. Der Bildungsabschluss wurde anhand einer 7-stufigen Skala erfasst, die zwischen den Polen „Abschluss einer wissenschaftlichen Hochschule“ (1) und „Hauptschulbesuch ohne Lehre“ (7) variiert. Diese Ordinalskala wurde für die Analysen umgepolt, so dass höhere Werte einem höherwertigen Abschluss entsprechen.

Soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb werden nur unvollständig abgebildet, wenn neben Strukturmerkmalen nicht auch Prozessmerkmale der familiären Herkunft berücksichtigt werden (vgl. Baumert/Watermann/Schümer 2003). Daher werden in den Analysen weiterhin die Einflüsse verschiedener Aspekte der familiären Lebensverhältnisse kontrolliert, die anhand von gängigen Skalen erfasst wurden. Um die *Wohlstandsinvestitionen* der Familien zu erfassen, wurde im Schülerfragebogen erhoben, ob bestimmte Gegenstände zur Verfügung stehen (Beispielitems: „Wie viele der folgenden Dinge habt ihr zu Hause?“ – „Fernseher“, „Autos“, „Badezimmer“). Als ein Indikator für die kulturelle Praxis in der Familie gehen *kulturelle Ressourcen* in die Analysen ein (Beispielitem: „Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?“). Ein weiterer Indikator für die kulturelle Praxis basiert auf Angaben zu *kulturellen Aktivitäten* der Schülerinnen und Schüler, wie etwa Museums- oder Theaterbesuche. Alle kontinuierlichen Prädiktoren werden auf der Individualebene gruppenzentriert in die Modelle eingeführt.

4.2 Merkmale auf Klassenebene

Auf der Klassenebene werden drei Kompositionsmerkmale in die Analysen einbezogen. Zur Bildung dieser Variablen wurden jeweils die Individualwerte derjenigen Schülerinnen und Schüler aggregiert, die sich am Ende der 6. Klassenstufe in einer Klasse befanden. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Komposition der Klassen, die die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Übergang in die Sekundarstufe I besucht haben, abzubil-

den. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Zusammensetzung der Klassen vom Anfang der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe weitgehend konstant geblieben ist. Durch Schulwechsel oder Neuzugänge verursachte Veränderungen lassen sich in den Analysen nicht berücksichtigen.

In die Analysen werden zwei migrationsbezogene Kompositionsmerkmale einbezogen. Bei der wichtigsten handelt es sich um den *Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher bzw. türkischer Familiensprache*. Zusätzlich werden Effekte des *Anteils von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil* geprüft. Weiterhin wird in den Analysen die *soziale und leistungsbezogene Zusammensetzungen* der Schülerschaft untersucht, die anhand des mittleren sozioökonomischen Status und der mittleren Ausgangsleistungen der Kinder in der jeweiligen Klasse operationalisiert werden. Beide Merkmale haben sich auf Schul- bzw. Klassenebene als bedeutsam für den Kompetenzerwerb erwiesen (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Bos u.a. 2007; Opendakker/Van Damme 2001; Thrupp/Lauder/Robinson 2002) und sind mit dem Migrantenanteil konfundiert (Anteil Familiensprache nicht Deutsch, sozioökonomischer Status: $r = -.57$, $p < .05$; Anteil Familiensprache nicht Deutsch, mittlere Ausgangsleistungen im Lesen: $r = -.54$, $p < .05$; Anteil mind. ein Elternteil im Ausland geb., sozioökonomischer Status: $r = -.58$, $p < .05$; Anteil mind. ein Elternteil im Ausland geb., mittlere Ausgangsleistungen im Lesen: $r = -.51$, $p < .05$). Alle kontinuierlichen Variablen wurden auf der Klassenebene zentriert.

Die Schülerinnen und Schüler in der untersuchten Stichprobe besuchen in der Sekundarstufe I Schulen der verschiedenen Schulformen. In diversen Analysen hat sich gezeigt, dass die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Schulformen unterschiedlich verläuft (z.B. Becker u.a. 2006). Dies scheint nicht nur auf Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern auch auf institutionelle Effekte zurückzuführen zu sein, die etwa mit schulformspezifischen Lehrplänen oder Ausbildungsprofilen der Lehrkräfte zusammenhängen dürften (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Da sich die Wirkungen dieser Faktoren nicht trennen lassen, wird in den Mehrebenenanalysen auch die *Schulform* kontrolliert. In Hamburg beinhaltet das gegliederte Schulsystem in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die so genannte Beobachtungsstufe, die Korrekturen der Schulformzuweisung ermöglichen soll. Innerhalb dieser Beobachtungsstufe sind Haupt- und Realschulen als eine Schulform organisiert; eine Differenzierung der Schülerinnen und Schüler findet dort erst mit dem Beginn der siebten Jahrgangsstufe in einigen Fächern statt. Die kombinierten Haupt- und Realschulen bilden in den folgenden Analysen die Referenzkategorie; Gymnasien und Gesamtschulen werden jeweils mit Dummy-Variablen kategorisiert.

4.3 Statistische Analysen

Zur Bestimmung von Kompositionseffekten ist es notwendig, die Wirkungen von Prädiktoren auf zwei Ebenen – der Individualebene und der Klassenebene – simultan zu analysieren. Dies lässt sich mit Mehrebenenmodellen realisieren (für eine ausführliche

Beschreibung des Verfahrens vgl. Raudenbush/Bryk 2002). In der vorliegenden Studie wurden die Analysen mit dem Programm HLM 6.06 (Raudenbush/Bryk/Congdon 2004) durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 *Effekte des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache*

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse von Mehrebenenanalysen, in denen bei der Definition der Familiensprache zunächst allgemein zwischen „Deutsch“ und „nicht Deutsch“ unterschieden wird. Bei Modell 1a handelt es sich um ein reines Individualmodell. Die Ergebnisse dieser Analysen zeigen erwartungsgemäß, dass die in der 7. Klassenstufe erreichte Lesekompetenz mit der früheren Lesekompetenz am Ende der 4. Klassenstufe zusammenhängt. Demnach erzielten Schülerinnen und Schüler, die in der 4. Klassenstufe ein höheres Kompetenzniveau aufwiesen, auch in der 7. Klasse höhere Leistungen als Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem Ausgangsniveau. Die meisten der einbezogenen Struktur- und Prozessmerkmale des familiären Hintergrunds tragen signifikant zur Vorhersage der Leistungen bei. Bei gleicher Ausgangsleistung in der 4. Klassenstufe erreichten Schülerinnen und Schüler in der 7. Klassenstufe ein höheres Kompetenzniveau im Lesen, wenn ihre Eltern über einen höheren sozioökonomischen Status und ein höheres Bildungsniveau verfügen und wenn im Haushalt mehr kulturelle Ressourcen vorhanden sind. Die Häufigkeit kultureller Aktivitäten der Familien leistet dagegen keinen zusätzlichen Beitrag zur Vorhersage der Leistungen in der 7. Klassenstufe. Die Anzahl der Wohlstandsgüter im Haushalt als Indikator für ökonomisches Kapital korreliert negativ mit den Leistungen, was auf die teilweise hohen Interkorrelationen der Prädiktorvariablen zurückzuführen sein dürfte. Werden die Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familien (Bildungsniveau der Eltern, kulturelle Ressourcen und Aktivitäten) nicht in die Analyse einbezogen, so ist der Effekt der Wohlstandsinvestitionen nicht länger signifikant.

Auch der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler scheint auf der Individualebene die Leistungen im Lesen zu beeinflussen. Besonders ausgeprägt ist der Effekt des Geburtslands der Eltern. Selbst bei gleichen Ausgangsleistungen in der 4. Klassenstufe sowie unter Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds und verschiedener Aspekte des kulturellen Kapitals erzielten Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil in der 7. Klassenstufe um 13,48 Punkte bzw. 0,14 Standardabweichungen geringere Leistungen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

In Modell 1b wird zusätzlich zu den Individualmerkmalen der Anteil von Schülerinnen und Schülern in der Klasse, die in der Familie nicht Deutsch sprechen, in die Analyse aufgenommen. Der Effekt dieses Kompositionsmerkmals ist signifikant. Bei einem Anstieg des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Fami-

	Modell 1a	Modell 1b	Modell 1c	Modell 1d	Modell 1e	Modell 1f
<i>Individualebene</i>						
Ausgangsleistungen im Lesen ¹	0,52	0,52	0,52	0,52	0,52	0,52
Mind. ein Elternteil im Ausland geb.	-13,48	-12,74	-11,90	-12,19	-12,08	-11,87
Familiensprache nicht Deutsch	-4,21	-2,71	-4,57	-2,99	-3,03	-2,86
Sozioökonomischer Status ¹	2,31	2,43	2,41	2,47	2,48	2,50
Bildungsniveau der Eltern ¹	3,55	3,39	3,39	3,35	3,34	3,33
Wohlstandsinvestitionen ¹	-3,36	-3,13	-3,17	-3,08	-3,07	-3,03
Kulturelle Ressourcen ¹	4,35	4,36	4,35	4,36	4,37	4,37
Kulturelle Aktivitäten ¹	-0,72	-0,66	-0,65	-0,65	-0,65	-0,66
<i>Klassenebene</i>						
Anteil Familiensprache nicht Deutsch		-7,31		-5,65	-2,96	0,32
Anteil mind. ein Elternteil im Ausland geb.			-6,45	-2,44	0,54	1,20
Mittlerer sozioökonomischer Status					37,60	10,18
Mittlere Ausgangsleistungen im Lesen						0,65
Schulform						
Gesamtschule		23,42	23,02	22,90	16,07	9,37
Gymnasium		108,37	110,11	107,95	83,22	35,76
Varianzaufklärung						
R ² Individualebene (Nullmodell: 67,1%)	31,1%	31,9%	31,0%	31,1%	31,1%	31,1%
R ² Klassenebene (Nullmodell: 32,9%)	0,02%	86,8%	85,8%	86,9%	90,1%	95,9%

Anmerkung. Signifikante Koeffizienten ($p < .05$) sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

¹Die Variable wurde z-standardisiert.

Tab. 1: Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Schätzung von Kompositionseffekten auf die Lesekompetenz in der 7. Klassenstufe mit kontinuierlich modelliertem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache

liensprache um 1% sinken die Leistungen der Kinder um 7,31 Punkte, also um 0,07 Standardabweichungen. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch in Modell 1c, in dem die migrationsbezogene Komposition anhand des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil operationalisiert wurde. Werden schließlich in Modell 1d beide Aspekte der migrationsbezogenen Komposition in die Analyse einbezogen, so wird nur der Effekt der Familiensprache signifikant. Dies spricht für die Annahme von Esser (2001, 2006), dass mögliche Einflüsse der ethnischen Komposition über sprachliche Gewohnheiten und Lerngelegenheiten vermittelt werden.

Wie Modell 1e zeigt, ist der Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern, die in der Familie nicht Deutsch sprechen, auch dann noch signifikant, wenn der mittlere sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen auf Klassenebene kontrolliert wird. Der Koeffizient reduziert sich jedoch auf -2,96 Punkte. Der Effekt der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft hingegen ist erheblich. Mit einem Anstieg des mitt-

leren sozioökonomischen Index um eine Standardabweichung erhöhen sich die Leistungen um 37,60 Punkte bzw. um 0,38 Standardabweichungen.

Der Effekt der sozialen Komposition reduziert sich allerdings wiederum erheblich, wenn – wie in Modell 1f geschehen – die mittleren Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden. Zudem werden in dieser Analyse die Effekte der migrationsbezogenen Kompositionsmerkmale nicht mehr signifikant. Dies kann als weiterer Hinweis darauf gewertet werden, dass sowohl ethnische als auch soziale Kompositionseffekte weitgehend über das mittlere Vorwissen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse vermittelt werden.

Um zu prüfen, ob Effekte des Migrantenanteils möglicherweise erst dann auftreten und bei Kontrolle der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schüler-

	Modell 2a	Modell 2b	Modell 2c	Modell 2d
<i>Individualebene</i>				
Ausgangsleistungen im Lesen ¹	0,52	0,52	0,52	0,52
Mind. ein Elternteil im Ausland geb.	-13,48	-12,68	-11,88	-11,39
Familiensprache nicht Deutsch	-4,21	-2,72	-3,07	-3,16
Sozioökonomischer Status ¹	2,31	2,44	2,49	2,53
Bildungsniveau der Eltern ¹	3,55	3,38	3,33	3,32
Wohlstandsinvestitionen ¹	-3,36	-3,12	-3,04	-2,99
Kulturelle Ressourcen ¹	4,35	4,36	4,37	4,37
Kulturelle Aktivitäten ¹	-0,72	-0,65	-0,65	-0,66
<i>Klassenebene</i>				
Anteil Familiensprache nicht Deutsch				
5-10 Prozent		-5,52	0,49	2,68
10-20 Prozent		-11,15	-1,71	1,17
20-30 Prozent		-18,53	-2,70	3,93
30-40 Prozent		-33,97	-13,75	-0,86
40-50 Prozent		-34,61	-10,03	7,34
> 50 Prozent		-38,51	-14,89	9,92
Mittlerer sozioökonomischer Status			37,28	8,88
Mittlere Ausgangsleistungen im Lesen				0,65
Schulform				
Gesamtschule		23,85	16,28	9,72
Gymnasium		108,78	83,34	36,12
Varianzaufklärung				
R ² Individualebene (Nullmodell: 67,1 %)	31,1%	31,0%	31,1%	31,1%
R ² Klassenebene (Nullmodell: 32,9 %)	0,0%	86,8%	90,2%	96,0%

Anmerkung. Signifikante Koeffizienten ($p < .05$) sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

¹Die Variable wurde z-standardisiert.

Tab. 2: Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Schätzung von Kompositionseffekten auf die Lesekompetenz in der 7. Klassenstufe mit kategorial modelliertem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache

schaft nachweisbar bleiben, wenn der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache eine bestimmte Schwelle überschreitet, wurden die Analysen mit einer kategorialen Modellierung dieser Variablen wiederholt. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 2 dargestellt. Das Befundmuster ist weitgehend unverändert. In Modell 2b ist wiederum der negative Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache zu beobachten, der mit steigendem Anteil größer wird. Nach Kontrolle der sozialen Komposition in Modell 2c werden die Effekte jedoch nur für die Kategorie 30–40 Prozent signifikant und für die Kategorie >50 Prozent marginal signifikant ($p = .056$). Wird in Modell 2d weiterhin das mittlere Leistungsniveau in der 4. Klassenstufe kontrolliert, lässt sich keiner der Koeffizienten für die migrationsbezogenen Kompositionseffekte mehr gegen den Zufall absichern.

5.2 Effekte des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit türkischer Familiensprache

	Modell 3a	Modell 3b	Modell 3c	Modell 3d
<i>Individualebene</i>				
Ausgangsleistungen im Lesen ¹	0,52	0,52	0,52	0,52
Mind. ein Elternteil im Ausland geb.	-15,23	-15,80	-13,69	-12,25
Familiensprache Türkisch	-8,54	-6,09	-6,53	-6,85
Sozioökonomischer Status ¹	1,90	1,85	2,05	2,17
Bildungsniveau der Eltern ¹	3,53	3,48	3,35	3,30
Wohlstandsinvestitionen ¹	-3,12	-3,14	-2,87	-2,71
Kulturelle Ressourcen ¹	4,53	4,52	4,55	4,56
Kulturelle Aktivitäten ¹	-0,60	-0,55	-0,53	-0,52
<i>Klassenebene</i>				
Anteil Familiensprache Türkisch				
5–10 Prozent		-14,38	-7,53	-3,67
10–15 Prozent		-16,63	-4,99	0,56
15–20 Prozent		-22,86	-9,66	-1,00
>20 Prozent		-27,84	-11,81	6,51
Mittlerer sozioökonomischer Status			39,43	6,84
Mittlere Ausgangsleistungen im Lesen				0,63
Schulform				
Gesamtschule		23,44	15,03	9,61
Gymnasium		111,95	81,69	37,84
Varianzaufklärung				
R ² Individualebene (Nullmodell: 67,4%)	31,4%	31,3%	31,3%	31,4%
R ² Klassenebene (Nullmodell: 32,6%)	0,0%	85,2%	90,1%	95,9%

Anmerkung. Signifikante Koeffizienten ($p < .05$) sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

¹Die Variable wurde z-standardisiert.

Tab. 3: Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Schätzung von Kompositionseffekten auf die Lesekompetenz in der 7. Klassenstufe mit kategorial modelliertem Anteil von Schülerinnen und Schülern türkischer Familiensprache

Sofern die Annahme zutrifft, dass ein hoher Migrantenanteil in Schulen bzw. Klassen den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern durch die häufige Verwendung einer nichtdeutschen Sprache beeinträchtigt, sollten Kompositionseffekte vor allem dann auftreten, wenn die jeweilige Migrantengruppe im Hinblick auf ihren Sprachhintergrund homogen ist. Dies lässt sich anhand des KESS-Datensatzes für die Gruppe der türkischsprachigen Kinder prüfen. In Tabelle 3 sind die entsprechenden Ergebnisse dargestellt, die weitgehend den Befundmustern für die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache entsprechen. Auch in dieser Analyse sind keine migrationsbezogenen Kompositionseffekte zu beobachten, wenn neben der Schulform zusätzlich auch der mittlere soziökonomische Status und die mittleren Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse kontrolliert werden.

6. Diskussion

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob der Migrantenanteil in Klassen den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern beeinträchtigt. Ausgehend von der theoretischen Annahme, dass in ethnisch segregierten Kontexten die Opportunitäten und Motivation für den Erwerb der deutschen Sprache reduziert sein könnten, was sich negativ auf die schulische Kompetenzentwicklung auswirken sollte (Esser 2006), wurde der Migrationshintergrund anhand der in den Familien hauptsächlich gesprochenen Sprache operationalisiert. Die abhängige Variable bildeten die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen zu Beginn der 7. Klassenstufe, die unter Kontrolle der am Ende der 4. Klassenstufe erfassten Ausgangsleistungen analysiert wurden.

In den Analysen zeigte sich zunächst ein linear negativer Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache auf die Leistungen im Lesen. Nach Kontrolle der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, die anhand des mittleren sozioökonomischen Status der Familien operationalisiert wurde, reduzierte sich dieser Effekt jedoch und war bei zusätzlicher Kontrolle der mittleren Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler nicht länger signifikant. Ein ähnliches Befundmuster ergab sich auch für den Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien Türkisch sprechen. Der Effekt dieser Variablen verfehlte nach Kontrolle der sozialen und leistungsbezogenen Komposition der Klassen ebenfalls das Signifikanzniveau.

Diese Ergebnisse arrondieren die Serie von Analysen, die zu Effekten des Migrantenanteils in Schulen und Klassen sowohl in Deutschland als auch international durchgeführt worden sind, und fügen sich gut in die Befundlage ein (vgl. z.B. Kristen 2008; Portes/Hao 2004; Rüesch 1998; Stanat 2006; Walter 2006; Walter/Stanat 2008; Westerbeek 1999). Auch bei längsschnittlicher Kontrolle von Ausgangsleistungen, die zur korrekten Schätzung von Kompositionseffekten erforderlich ist, zeigt sich kein eigenständiger Einfluss des Migrantenanteils auf den Kompetenzerwerb. Allerdings sind auch mit dem zur Schätzung von Kompositionseffekten sehr gut geeigneten Datensatz der

KESS-Studie Einschränkungen verbunden, die möglicherweise zu einer Unterschätzung von Effekten des Migrantenanteils geführt haben könnten. So lassen sich die Ergebnisse nur für Schülerinnen und Schüler generalisieren, die ihre Schullaufbahn in diesem Zeitraum ohne Verzögerungen durchlaufen haben. Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen mussten, in eine Förderschule gewechselt sind oder im Untersuchungszeitraum weggezogen sind, blieben in den Analysen unberücksichtigt. Ausfälle vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt traten jedoch in den Gruppen von Heranwachsenden mit und solchen ohne Migrationshintergrund in etwa gleichem Umfang auf. Da zudem die mit den Ausfällen verbundenen Leistungsverzerrungen bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eher kleiner waren als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, ist nicht damit zu rechnen, dass dadurch die ethnischen Kompositionseffekte unterschätzt wurden.

Eine Unterschätzung von Kompositionseffekten könnte allerdings mit der Kontrolle der Schulform verbunden sein. So ist zu vermuten, dass die differenziellen Lernverläufe von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schulformen, die in einer Reihe von Analysen identifiziert worden sind, zumindest teilweise auf Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft zurückgehen (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Allerdings würden sich die Schlussfolgerungen der in diesem Beitrag dargestellten Analysen kaum verändern, wenn man auf die Kontrolle der Schulform verzichten würde. So fallen die Koeffizienten für den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache bzw. mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil in Modell 1d (vgl. Tabelle 1) zwar größer aus, wenn die Schulform nicht kontrolliert wird (Anteil Familiensprache nicht Deutsch: $b = -11,92$, $p < .05$ ohne Kontrolle der Schulform vs. $b = -5,65$, $p < .05$ mit Kontrolle der Schulform; Anteil mind. ein Elternteil im Ausland geb.: $b = -7,91$ ohne Kontrolle der Schulform, $p < .05$ vs. $b = -2,44$, n.s. mit Kontrolle der Schulform), nach Kontrolle des mittleren sozioökonomischen Status in Modell 1e reduzieren sich diese jedoch wiederum so stark, dass sie nicht länger signifikant sind (Anteil Familiensprache nicht Deutsch: $b = -1,65$, n.s.; Anteil mind. ein Elternteil im Ausland geb.: $b = 2,90$, n.s.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Analysen bestätigen also nochmals, dass der Effekt des Migrantenanteils in Klassen auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler in einem Maße mit der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft konfundiert ist, dass er nach Kontrolle dieses Kompositionsmerkmals nicht mehr nachgewiesen werden kann. Der Effekt der sozialen Komposition konnte hingegen selbst dann noch identifiziert werden, als die Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf ihre Ausgangsleistungen kontrolliert wurde. Auch dieses Ergebnis entspricht der allgemeinen Befundlage. Dabei sind allerdings die dem sozialen Kompositionseffekt zugrunde liegenden Prozesse noch weitgehend ungeklärt (vgl. zusammenfassend Baumert/Stanat/Watermann 2006). Ein in der Literatur häufig anzutreffender Erklärungsansatz bezieht sich auf Normen und Verhaltensweisen, die von Schülerinnen und Schülern einer Schule bzw. Klasse geteilt werden und für die Entwicklung von motivationalen Orientierungen, Einstellungen zur Schule und Aspirationen relevant sind. Bislang wurde diese Hypothese jedoch kaum empirisch geprüft und die wenigen Analy-

sen, die dazu durchgeführt worden sind, konnten keine konsistenten Hinweise auf eine vermittelnde Rolle von Peernormen und -verhalten identifizieren (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Parr/Townsend 2002; Thrupp/Lauder/Robinson 2002).

Dass sich für den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler auf der Klassenebene kein eigenständiger Einfluss auf den Kompetenzerwerb nachweisen lässt, sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Effekt des Migrationshintergrunds auf der Individualebene sehr ausgeprägt ist. Auch bei vergleichbaren sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen erreichen Kinder aus zugewanderten Familien ein niedrigeres Kompetenzniveau als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies scheint nicht allein auf die in der Familie verwendete Sprache zurückzuführen sein, da der Effekt des Geburtslands der Eltern auch bei Kontrolle der Familiensprache erheblich ist (zu differenziellen Effekten in einzelnen Herkunftsgruppen vgl. zusammenfassend Stanat 2008 sowie Segeritz/Walter/Stanat im Druck). Das Befundmuster könnte auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen sein, wie etwa mangelnde schulische Unterstützung im Elternhaus, eine trotz Verwendung der deutschen Sprache im Alltag eingeschränkte Beherrschung der Instruktionssprache oder geringe Leistungserwartungen der Lehrkräfte. Das Ursachengefüge dieses Befunds sollte in zukünftigen Studien genauer analysiert werden, um auf diese Weise Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie das Potenzial von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten und sozial schwachen Familien besser gefördert werden kann.

Literatur

- Baumert, J./Artelt, C. (2002): Bereichsübergreifende Perspektiven. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, J./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 219–231.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 159–200.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–188.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 46–72.
- Becker, M./Lüdtke, O./Trautwein, U./Baumert, J. (2006): Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20, S. 233–242.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe, T./Vieluf, U./Wocken, H. (2007): KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, Jahrgangsstufe 7. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

- Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Ceci, S.J. (1991): How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. In: *Developmental Psychology* 27, S. 703–722.
- Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.J./McPartland, J./Mood, A.M./Weinfeld, F.D./York, R.L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.
- Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung*. MZES Arbeitspapiere 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Friedrichs, J. (2008): *Ethnische Segregation*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 48, S. 380–411.
- Ganzeboom, H.B.G./De Graaf, P.M./Treiman, D.J./De Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research* 21, S. 1–56.
- Ingenkamp, K. (1997): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köller, O./Baumert, J. (2002): *Entwicklung schulischer Leistungen*. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 756–786.
- Kristen, C. (2002): *Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, S. 534–552.
- Kristen, C. (2008): *Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 48, S. 230–251.
- Opendakker, M.-C./Van Damme, J. (2001): *Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement*. In: *British Educational Research Journal* 27, S. 407–432.
- Parr, J.M./Townsend, M.A.R. (2002): *Environments, processes, and mechanisms in peer learning*. In: *International Journal of Educational Research* 37, S. 403–423.
- Portes, A./Hao, L. (2004): *The schooling of children of immigrants. Contextual effects on the educational attainment of the second generation*. In: *Proceedings of the National Academy of Science* 101, S. 11920–11927.
- Raudenbush, S./Bryk, A.S. (2002): *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raudenbush, S./Bryk, A./Congdon, R. (2004): *HLM 6. Hierarchical linear & nonlinear modeling*. Lincolnwood, IL: SSI Scientific Software International.
- Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Schafer, J.L. (1997): *Analysis of incomplete multivariate data*. London: Chapman & Hall.
- Schümer, G. (2004): *Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen*. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–114.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann, S. 265–302.

- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P. (im Druck): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- 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. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 189–219.
- Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck: Rowohlt, S. 683–743.
- Thrupp, M./Lauder, H./Robinson, T. (2002): School composition and peer effects. In: International Journal of Educational Research 37, S. 483–504.
- Walter, O. (2006): Die Entwicklung der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf eines Schuljahres. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003 – Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster: Waxmann, S. 249–275.
- Walter, O./Stanat, P. (2008): Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz. Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 84–105.
- Westerbeek, K. (1999): The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds. Florence: European University Institute.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Petra Stanat, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: petra.stanat@fu-berlin.de

Prof. Dr. Knut Schwippert, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion 1: Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstraße 34, D-20146 Hamburg
E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Carola Gröhlich, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund
E-Mail: groehlich@ifs.tu-dortmund.de

Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund

1. Einleitung

Soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten bilden seit den 1960er Jahren zwei zentrale Untersuchungsfelder der empirischen Bildungsforschung. Während sich der Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Bildungserfolg bis heute als relativ persistent erweist (z.B. Geißler 1999), haben sich die geschlechtsspezifischen Muster des Bildungserfolgs im Laufe der Jahrzehnte deutlich gewandelt. In einigen Bereichen des Bildungssystems haben Mädchen die Jungen inzwischen überholt und gelten als „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ (Faulstich-Wieland 2001).

Seit den frühen 1980er Jahren ist mit Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien eine weitere Gruppe verstärkt in das Blickfeld der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung gelangt. In etlichen Bildungsstudien hat sich gezeigt, dass diese Heranwachsenden insgesamt weniger erfolgreich sind als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dabei sind allerdings erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen zu beobachten (vgl. zusammenfassend Stanat 2008). Während Zuwanderer aus der Türkei und aus Italien in Bezug auf Indikatoren des Bildungserfolgs besonders stark benachteiligt sind, ist die Situation von Zuwanderern aus Polen und der ehemaligen UdSSR deutlich weniger ungünstig (z.B. Müller/Stanat 2006; Walter 2008).

Auffällig ist dabei, dass in quantitativen Analysen migrationsbezogener Ungleichheit geschlechtsspezifische Unterschiede bislang nur selten in den Blick genommen worden sind. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht häufig differenzielle Muster der Ungleichheit vermutet werden. So ist nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch in der Bildungs- und Migrationsforschung die Annahme anzutreffen, bei männlichen Zuwanderern (einzelner Migranten- und Gruppen) würden verschiedene Dimensionen der Benachteiligung kumulieren und zu einer besonders ungünstigen Bildungssituation führen (z.B. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Inwieweit sich Geschlechtsunterschiede in verschiedenen Migranten- und Gruppen tatsächlich von Geschlechtsunterschieden bei Nichtmigranten unterscheiden, ist jedoch bislang nicht systematisch untersucht worden.

Diese Forschungslücke ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Es soll zunächst geprüft werden, ob Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Merkmale des Bildungserfolgs¹ bei Jugendlichen verschiedener Zuwanderergruppen anders gelagert sind als bei

1 Der Begriff des Bildungserfolgs wird in diesem Beitrag relativ breit gefasst. Neben Bildungsbeteiligung und erworbenen Kompetenzen werden auch solche erfolgsrelevanten Merkmale wie Aspirationen und Einstellungen zur Schule in die Analysen einbezogen.

Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ausgehend von verschiedenen theoretischen Überlegungen über mögliche Wirkprozesse (s.u.) wird dabei angenommen, dass die Vorteile von Mädchen in den Migrantengruppen stärker ausgeprägt sind als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Sofern dies tatsächlich der Fall ist, soll im nächsten Schritt der Frage nachgegangen werden, worauf die differenziellen Muster zurückzuführen sind. Aufgrund von Einschränkungen der derzeit verfügbaren Datenlage können diese Mediationsanalysen jedoch nur erste Anhaltspunkte auf mögliche Ursachen liefern, die in zukünftigen Studien systematischer geprüft werden sollten.

2. Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg

Sowohl in Deutschland als auch in vielen anderen Ländern hat sich seit den 1960er Jahren die Bildungsbenachteiligung von Mädchen deutlich verringert. Insbesondere im allgemeinbildenden Schulwesen kam es in den letzten 50 Jahren zu einer Trendwende (Stürzer 2005). So waren zum Beispiel im Schuljahr 2005/06 Mädchen im Gymnasium deutlich stärker repräsentiert (54%) als Jungen (46%) (Statistisches Bundesamt 2007). In Bezug auf die erreichten Kompetenzniveaus sind für Jungen in Mathematik und teilweise auch in den Naturwissenschaften zwar noch Vorteile gegenüber Mädchen zu beobachten, diese sind jedoch relativ klein. Mädchen hingegen sind mittlerweile im Hinblick auf Bildungsbeteiligung, Schulabschlüsse und verbale Kompetenzen den Jungen deutlich überlegen (vgl. zusammenfassend: Stanat/Bergann 2009).

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch für bildungsbezogene Einstellungen und motivationale Merkmale zu verzeichnen (z.B. Prenzel/Schütte/Walter 2007; Stanat/Kunter 2001). Während etwa Jungen in männlich konnotierten Fächern, wie beispielsweise Mathematik, ein positiveres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als Mädchen, zeigt sich für das Selbstkonzept in eher weiblich konnotierten Kompetenzbereichen, wie beispielsweise Lesen, das umgekehrte Muster (ebd.). In diesen Fähigkeitsbereichen sind Mädchen auch deutlich stärker intrinsisch motiviert. Zudem zeichnen sie sich durch eine allgemein positivere Einstellung zur Schule aus als Jungen (z.B. OECD 2004; Stanat/Kunter 2001).

2.1 Ursachen von Geschlechtsunterschieden im Bildungserfolg

Bei der Erklärung geschlechtsspezifischer Differenzen im Bildungserfolg wird häufig auf die Bedeutung von geschlechtsstereotypen Sozialisationserfahrungen bzw. geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen der Umwelt hingewiesen (vgl. zusammenfassend: Hannover 2008; Stanat/Bergann 2009), die zur Entwicklung traditioneller Interessens- und Kompetenzmuster beitragen können. So wird vermutet, dass Eltern und Lehrkräfte aufgrund von Geschlechtsrollenstereotypen auf unterschiedliche Weise mit Jungen und Mädchen interagieren und dadurch geschlechtstypische Interessensprofile verstärken würden (Dresel/Schober/Ziegler 2007).

In einer Reihe von empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass sich in der Tat sowohl die Erwartungshaltung als auch das Unterstützungsverhalten von Eltern gegenüber Söhnen und Töchtern unterscheiden (z.B. Eccles u.a. 2000; Trautner 1994). Ähnliche Ergebnisse liegen auch für die Erwartungen von Lehrkräften vor. So scheinen Lehrkräfte zu erwarten, dass Jungen in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mädchen im Bereich Lesen höhere Leistungen erzielen und dass Mädchen ein angemesseneres Sozialverhalten zeigen (Rustemeyer/Fischer 2007; Tournaki 2003).

2.2 Annahmen über spezifische Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund

Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird vermutet, dass – zumindest in einzelnen Zuwanderergruppen – zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund größere Differenzen im Bildungserfolg bestehen als zwischen Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund (z.B. Feliciano/Rumbaut 2005). Für diese Vermutung lassen sich drei theoretische Annahmen über mögliche Ursachen identifizieren, die im Folgenden genauer beschrieben werden. Die ersten beiden Annahmen beziehen sich auf migrationsspezifische Faktoren, insbesondere traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen und Marginalisierungserfahrungen, während die dritte Annahme die Ursachen primär beim sozioökonomischen Hintergrund von Zuwanderern, der häufig mit dem Migrationshintergrund konfundiert ist, sieht.

Traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen und Marginalisierungserfahrungen

Feliciano und Rumbaut (2005) vermuten, dass die traditionelleren Geschlechtsrollenorientierungen, die einige Zuwanderergruppen aus ihrem Herkunftsland mitbringen, der Entwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Bildungserfolg von Jugendlichen Vorschub leisten würden. Dabei gehen sie davon aus, dass sich traditionellere Orientierungen positiv auf den Bildungserfolg von Mädchen und negativ auf den Bildungserfolg von Jungen auswirken sollten. So würden geschlechtsspezifische Rollenerwartungen den Mädchen stärker folgsames Verhalten vorschreiben als den Jungen. Diese Erwartungen würden sich nicht nur auf Verhalten in der Familie, sondern auch auf Verhalten in der Schule beziehen. Demnach sind Jungen weniger der Erwartung ausgesetzt, sich in der Schule angepasst zu verhalten und würden von ihren Eltern insgesamt weniger soziale Kontrolle erfahren als Mädchen.

Als weitere mögliche Ursache für besonders ausgeprägte Geschlechtsunterschiede bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird angeführt, dass Mädchen Marginalisierung in geringerem Maße wahrnehmen würden als Jungen. Aufgrund der stärkeren familiären Eingebundenheit von jungen Migrantinnen (Nauck 2000) und der damit einhergehenden geringeren Interaktion mit der sozialen Umwelt, würden sich Mädchen demnach der schwierigen sozialen Lage ihrer Familien weniger bewusst werden als Jungen. Männliche Migrant*innen würden hingegen in stärkerem Maße die

Marginalisierung von Zuwanderern und die relativ geringen Chancen eines sozialen Aufstiegs wahrnehmen (King 2007). Darauf würden viele von ihnen mit Resignation und Verweigerung, nicht zuletzt auch in Bezug auf die schulische Arbeit, reagieren. Um dennoch ein positives Selbstbild aufrecht zu erhalten, gingen diese Jugendlichen zudem häufig dazu über, schulischem Erfolg nur eine geringe Bedeutung beizumessen.

Sozialstatus

In Deutschland ist ein Migrationshintergrund häufig mit einem niedrigen Sozialstatus verbunden. Dabei variiert das Ausmaß der sozialen Benachteiligung zwischen ethnischen Gruppen erheblich und ist in Familien, die aus der Türkei zugewandert sind, besonders ausgeprägt (vgl. zusammenfassend Stanat 2008). Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermuten, dass bildungsbezogene Geschlechtsunterschiede in sozial benachteiligten Familien – mit und ohne Migrationshintergrund – besonders groß sind.

Mickelson (1989) etwa geht davon aus, dass die Geschlechtsrollen in Arbeiterfamilien traditioneller geprägt sind als in Familien der Mittelschicht. Demnach sei in Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status eine gewisse Unangepasstheit sowie Widerstand gegenüber Lehrkräften Teil des männlichen Rollenverständnisses, während von den Mädchen erwartet werden würde, durch Folgsamkeit und gute schulische Leistungen ihrer weiblichen Rolle zu entsprechen.

Auch Entwisle, Alexander und Olson (2007) argumentieren, dass in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status stärker geschlechtsstereotype Sozialisationsbedingungen vorherrschen, die sich tendenziell positiv auf den Bildungserfolg von Mädchen und negativ auf den Bildungserfolg von Jungen auswirken würden. So seien in diesen Familien die Leistungserwartungen für Mädchen höher als für Jungen. Eltern der Mittelschicht hingegen würden von Söhnen und Töchtern in gleichem Maße schulischen Erfolg erwarten. Allgemein gehen die Autoren davon aus, dass sich die Sozialisationsbedingungen für Jungen und Mädchen in Mittelschichtsfamilien weniger deutlich unterscheiden als in Familien mit niedrigerem Sozialstatus. Zudem könnten Eltern mit höherem Sozialstatus und Bildungsniveau ihre Söhne bei Anpassungsproblemen in der Schule besser unterstützen.

Sowohl Mickelson (1989) als auch Entwisle, Alexander und Olson (2007) konnten größere geschlechtsspezifische Differenzen in sozial schwachen Familien bzw. Arbeiterfamilien im Vergleich zu Mittelschichtsfamilien nachweisen. In Mickelsons (1989) Untersuchung zeigte sich, dass der Vorsprung von Mädchen in Bezug auf den Notendurchschnitt in Familien der Arbeiterschicht deutlich größer war als in Familien der Mittelschicht. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis konnten Entwisle, Alexander und Olson (2007) in ihrer neueren Studie bei Kindern aus sozial schwachen Familien geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz am Ende der 5. Klasse nachweisen, während sich Jungen und Mädchen aus Mittelschichtsfamilien nicht bedeutsam voneinander unterschieden.

2.3 Befundlage zu spezifischen Geschlechtsunterschieden im Bildungserfolg bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund

Bislang liegen kaum Untersuchungen vor, die sich mit Unterschieden in geschlechtsspezifischen Differenzen des Bildungserfolgs bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beschäftigen. Erste empirische Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die in der Gesamtpopulation von Schülerinnen und Schülern beobachteten Bildungsvorteile von Mädchen gegenüber Jungen in einzelnen Zuwanderergruppen in der Tat stärker ausgeprägt sein könnten.

In einer Studie aus Österreich etwa zeigte sich, dass der Vorteil von Mädchen in Bezug auf den Besuch einer weiterführenden Schule in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund größer ist als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Bacher 2004). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Riphahn und Serfling (2002) in ihren Analysen der deutschen Mikrozensusdaten aus dem Jahr 1997. Sie konnten für junge Ausländerinnen und Ausländer der 2. Generation nachweisen, dass Frauen deutlich häufiger als Männer die allgemeine Hochschulreife erwerben (22% vs. 13%). Dieses Muster unterscheidet sich deutlich von den entsprechenden Ergebnissen für Deutsche, bei denen die geschlechtsspezifischen Differenzen deutlich geringer ausfielen (23% vs. 24%). In multivariaten Analysen, in die Interaktionsterme für Geschlecht und ethnische Gruppenzugehörigkeit einbezogen wurden, zeigte sich allerdings, dass die Vorteile der Frauen hinsichtlich des Bildungsabschlusses nur in der Gruppe der Ausländer aus Südwesteuropa signifikant stärker ausgeprägt waren als für Deutsche. Die Interaktionseffekte für alle weiteren Zuwanderergruppen (Mittel-Westeuropa, Südwesteuropa, Osteuropa, Türkei und übrige Welt) wiesen zwar in dieselbe Richtung, sie waren jedoch nicht statistisch signifikant.

Ergebnisse von Feliciano und Rumbaut (2005) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich die Geschlechterdisparitäten zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen erheblich unterscheiden können. In Analysen von Daten der in den USA durchgeführten *Children of Immigrants Longitudinal Study* zeigte sich, dass der Anteil der jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der Befragung ein College besuchten oder bereits abgeschlossen hatten, bei Frauen und Männern mexikanischer Herkunft annähernd gleich war (20% vs. 19%). Für vietnamesische Zuwanderer hingegen konnten deutliche Vorteile zugunsten der Frauen nachgewiesen werden (84% vs. 52%).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Die dargestellten theoretischen Überlegungen und ersten empirischen Befunde lassen vermuten, dass schulische Erfolgserwartungen für Mädchen allgemein höher sind als für Jungen und dass diese Tendenz in zugewanderten Familien stärker ausgeprägt ist als in Familien ohne Migrationshintergrund. Dieses Muster sollte sich sowohl in schulbezogenen Orientierungen der Eltern und ihrer Kinder als auch in verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs der Jugendlichen zeigen. Im Einzelnen werden die folgenden Interaktionsmuster erwartet:

- Die Tendenz, Mädchen in ihrer schulischen Arbeit stärker zu unterstützen als Jungen, ist bei Eltern mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Eltern ohne Migrationshintergrund.
- Die Tendenz von Mädchen, eine positivere Einstellung zur Schule und höhere Bildungsaspirationen zu entwickeln als Jungen, ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
- Die Vorteile der Mädchen in den Mustern der Bildungsbeteiligung sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
- Der Leistungsvorsprung von Mädchen im Vergleich zu Jungen im Bereich der Lesekompetenz ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
- Der Leistungsnachteil von Mädchen im Vergleich zu Jungen im Bereich der mathematischen Kompetenz ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger stark ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Sofern sich diese Hypothesen bestätigen, sollen im nächsten Schritt mit Hilfe von Mediationsanalysen erste Anhaltspunkte darauf gewonnen werden, worauf die Interaktionsmuster zurückzuführen sein könnten:

- Zunächst wird geprüft, ob die beobachteten Interaktionen tatsächlich mit dem Migrationshintergrund der Jugendlichen verknüpft sind oder ob sie sich auf den sozioökonomischen Status der Familien und das Bildungsniveau der Eltern zurückführen lassen. Es soll also getestet werden, ob die Interaktionseffekte auch noch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds und des elterlichen Bildungsniveaus zu beobachten sind.
- Weiterhin soll getestet werden, ob die beobachteten Interaktionen mit einer stärkeren Orientierung an der Herkunftsgesellschaft zusammenhängen. Als grobe Proxy für dieses Merkmal wird die in der Familie gesprochene Sprache verwendet (siehe z.B. Esser 2006). Sollten die bei Migranten besonders ausgeprägten Geschlechtsunterschiede tatsächlich durch die traditionelleren Geschlechtsrollenorientierungen der Herkunftsgesellschaft bedingt sein, müssten diese mit dem Ausmaß der Orientierung an der Herkunftsgesellschaft zusammenhängen. Da derzeit kein Datensatz vorliegt, der neben Indikatoren des schulischen Erfolgs auch Informationen über Geschlechtsrollenorientierungen und explizite Maße von Orientierungen an der Herkunftsgesellschaft enthält, lässt sich diese Annahme nicht direkt prüfen. Die hier durchgeführten Analysen können jedoch einen ersten Hinweis darauf liefern, ob es sich lohnen könnte, diese Annahme weiter zu verfolgen.

Da geschlechtsspezifische Muster in bildungsbezogenen Orientierungen und Kompetenzen auch durch die differenziellen Lernumwelten in den verschiedenen Schulformen geprägt sein können, wird in den Mediationsanalysen zusätzlich die Schulformzugehörigkeit der Jugendlichen kontrolliert.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Datenbasis der Untersuchung bildet eine Teilstichprobe der nationalen Erweiterungsstichprobe von PISA 2003 (PISA-E 2003). Diese umfasst 46.185 15-jährige Schülerinnen und Schüler, darunter befinden sich aufgrund eines Oversamplings überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Nicht zur Stichprobe gehören Jugendliche, die eine Sonder- oder Förderschule besuchen (Carstensen u.a. 2005). Da in Deutschland nur sehr wenige 15-Jährige bereits eine Berufsschule besuchen, ist diese Gruppe im Datensatz mit einer relativ geringen Anzahl von Schülerinnen und Schülern repräsentiert ($N_{BS} = 654$), die vor dem Übergang in die Berufsbildung überwiegend eine Hauptschule besucht haben dürften. Daher werden sie in den Analysen als Hauptschülerinnen und Hauptschülern klassifiziert.

In die Analysen werden nur Jugendliche einbezogen, die eindeutig der Gruppe von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund oder einer der untersuchten Migrantengruppen zugeordnet werden können. Die Zuordnung erfolgte über den Migrationsstatus der 15-Jährigen, der anhand ihrer Angaben zum eigenen Geburtsland und zum Geburtsland ihrer Eltern bestimmt wurde. Eine Schülerin bzw. ein Schüler wurde einer dieser Herkunftsgruppen zugeordnet, wenn beide Elternteile aus dem jeweiligen Land zugewandert sind. Aufgrund ausreichender Fallzahlen für Jugendliche aus den Herkunftsländern Türkei, ehemalige UdSSR und Polen ist es möglich, diese Gruppen in den Analysen getrennt auszuweisen. Jugendliche, deren Eltern aus sonstigen Ländern oder bei denen die Elternteile aus unterschiedlichen Ländern zugewandert sind, wurden ebenso aus den Analysen ausgeschlossen wie Jugendliche aus Familien, in denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat bzw. Jugendliche mit unvollständigen Informationen hinsichtlich des Migrationshintergrunds oder weiterer untersuchter Variablen (s.u.).

Daraus ergibt sich eine Analysestichprobe von $N_{\text{Gesamt}} = 29.177$ Jugendlichen, von denen $N_{\text{Migranten}} = 5.024$ einen Migrationshintergrund haben. Tabelle 1 stellt die Fall-

	Mädchen		Jungen		Gesamt	
	N	Reihenprozent	N	Reihenprozent	N	Spaltenprozent
Deutschland	12213	51.3	11940	48.7	24153	89.1
ehem. UdSSR	1272	54.3	1001	45.7	2273	5.0
Polen	534	52.4	487	47.6	1021	2.2
Türkei	870	50.6	860	49.4	1730	3.8
Gesamt	14889	51.4	14288	48.6	29177	100.0

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Herkunftsland der Familie und Geschlecht

zahlen differenziert nach Herkunftsland und Geschlecht dar. In allen untersuchten Herkunftsgruppen ist der Anteil von Jungen und Mädchen nahezu ausgewogen. Lediglich in der Gruppe von Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR oder aus Polen stammen, sind die Mädchen etwas überrepräsentiert.

4.2 Erhebungsinstrumente

Die Daten wurden mit dem internationalen Lese- und Mathematiktest und dem internationalen Schülerfragebogen von PISA 2003 erhoben. Die Leistungstests und Fragebogenskalen, ihre Konstruktion und psychometrischen Eigenschaften sowie die Skalierung der Rohwerte und die Schätzung der in den folgenden Analysen verwendeten *Plausible Values* (PV) und *Warm Estimates* (WLE) sind im technischen Bericht von PISA 2003 ausführlich dokumentiert (OECD 2005).

Die Angaben der Jugendlichen zur Häufigkeit der Hausaufgabenunterstützung durch Vater oder Mutter bilden den Indikator für das Ausmaß der elterlichen Unterstützung. Diese Variable wurde dummykodiert (1 = „mehrmals im Monat“; 0 = „einmal im Monat oder seltener“). Die Erfassung der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule erfolgte mit vier Items (Beispielitem: „Die Schule war reine Zeitverschwendung“, $Rel[WLE] = .54$). Die Antwortskala reichte von 1 „stimmt ganz genau“ bis 4 „stimmt überhaupt nicht“. Die bildungsbezogenen Aspirationen der Jugendlichen wurden anhand des gewünschten Bildungsabschlusses operationalisiert. Entsprechend des Vorgehens beim Bildungsniveau der Eltern (s.u.) wurde die Skala in Bildungsjahre transformiert.

Die Lese- und Mathematikkompetenz wurden mit den internationalen PISA Tests erhoben. Der Mittelwert der Leseskala (28 Items, $Rel[PV] = .88$) liegt in Deutschland bei 491 Punkten, die Standardabweichung beträgt 109 Punkte. Die Mathematikskala (84 Items, $Rel[PV] = .93$) hat in Deutschland einen Mittelwert von 503 Punkten und eine Standardabweichung von 103 Punkten.

Der Sozialstatus der Familien wurde anhand des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern operationalisiert. In Familien, in denen sich Vater und Mutter auf diesen Merkmalen unterscheiden, wurde der jeweils höhere Wert verwendet. Die Erfassung des sozioökonomischen Status basiert auf Angaben zu den Berufen der Eltern und wurde mit dem *International Socio-Economic Index* (ISEI) quantifiziert (Ganzeboom u.a. 1992). Das Bildungsniveau der Eltern wurde über deren Bildungsabschlüsse ermittelt, in die *International Classification of Education* (ISCED) überführt und in Bildungsjahre umgerechnet (OECD 2005).

Die Angabe der Jugendlichen, ob sie mit ihren Eltern vorwiegend Deutsch oder die Herkunftssprache der Familie sprechen, wurde als Proxy-Variable für die Orientierung an der Herkunftskultur verwendet.

4.3 Analysen

Im Ergebnisteil des Artikels werden die geschlechtsspezifischen Differenzen für die untersuchten abhängigen Variablen zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend mit varianzanalytischen Kontrastanalysen auf ihre statistische Bedeutsamkeit überprüft. Abhängige Variablen, für die zumindest in der Tendenz ($p < .10$) Interaktionen zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht zu beobachten sind, werden anschließend einer Reihe von Mediationsanalysen unterzogen. Mit den entsprechenden Regressionsmodellen soll geprüft werden, ob die Interaktionseffekte bei Kontrolle von Schulform, sozioökonomischem Status und Sprachpräferenz der Familien verschwinden.

4.4 Fehlende Werte und „fixed effect approach to clustering“

Der Anteil fehlender Werte ist im verwendeten Datensatz für die meisten Variablen relativ gering (<10%). Um zu gewährleisten, dass sich die Ergebnisse der Regressionsmodelle vergleichend interpretieren lassen können, werden nur Fälle in die Untersuchung einbezogen, die auf allen Variablen vollständige Werte haben.² Eine Ausnahme bildet die Sprachpräferenz der Familien. Da bei dieser Variablen der Anteil fehlender Werte bei fast 19% liegt, werden Schülerinnen und Schüler auch dann in die Analysen einbezogen, wenn sie zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben. In multivariaten Analysen, in denen die Sprachpräferenz eine Rolle spielt, wird zusätzlich eine dummykodierte Missingvariable einbezogen.

Um die aus anderen Untersuchungen bekannten Schulformeffekte zu kontrollieren, werden die Regressionsanalysen unter Einbeziehung von Dummyvariablen für die einzelnen Schulformen durchgeführt. Aufgrund der geringen Anzahl der Schulformen können keine mehrebenenanalytischen Regressionsmodelle eingesetzt werden. Daher wurde der so genannte *fixed effect approach to clustering* verwendet, der unter den gegebenen Bedingungen geeignet ist, den Einfluss von Variablen auf Ebene 2 zu kontrollieren (Cohen u.a. 2003; Snijders/Bosker 1999).

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst deskriptiv Geschlechtsunterschiede in der elterlichen Hausaufgabenunterstützung, der Einstellung zur Schule, den Bildungsaspirationen, der Bildungsbeteiligung sowie der Lese- und Mathematikkompetenz präsentiert. Anschließend wird mit Hilfe von Kontrasten geprüft, ob diese Differenzen tatsächlich in den

² Um sicherzustellen, dass das gewählte Vorgehen der *listwise deletion* nicht mit systematischen Verzerrungen der Ergebnisse verbunden ist, wurden die Analysen zusätzlich unter Verwendung von vollständigen, durch multiple Imputation generierten Datensätzen durchgeführt. Die hierbei gewonnenen Ergebnisse unterscheiden sich nicht substantiell von den im Folgenden berichteten Befunden.

verschiedenen Gruppen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien anders ausgeprägt sind als in der Gruppe von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Sollte dies der Fall sein, wird zusätzlich untersucht, ob sich die Interaktionseffekte auf den sozioökonomischen Hintergrund und/oder die sprachliche Präferenz der Familien zurückführen lassen.

5.1 *Geschlechtsunterschiede in schulbezogenen Orientierungen der Kinder und Eltern und in Indikatoren des Bildungserfolgs nach Herkunftsland der Familien: Deskriptive Befunde*

Für die elterliche Hausaufgabenunterstützung sind einzelne Hinweise auf differenzielle Geschlechtsunterschiede bei Familien mit und solchen ohne Migrationshintergrund zu beobachten. Während in Familien ohne Migrationshintergrund und in Familien polnischer Herkunft Jungen und Mädchen in ähnlichem Maße von ihren Eltern unterstützt werden, scheinen insbesondere in Familien türkischer Herkunft, aber auch in Familien aus der ehemaligen UdSSR, geschlechtsspezifische Unterschiede in der erwarteten Richtung zu bestehen. In beiden Gruppen berichten Mädchen häufiger als Jungen, mehrmals im Monat von ihren Eltern Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten (ehem. UdSSR: 46% vs. 39%; Türkei: 42% vs. 31%).

Auch in Bezug auf die Einstellung zur Schule sind in den verschiedenen Zuwanderergruppen größere Differenzen zwischen Mädchen und Jungen zu beobachten als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Tab. 2). Während die Differenz bei 15-Jährigen aus Familien deutscher Herkunft mit weniger als 0,1 Standardabweichungen eher gering ausfällt, sind die Geschlechtsunterschiede in den untersuchten Migrantengruppen stärker ausgeprägt. Am größten ist die Differenz in der Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer (0,41 SD). Zwar liegt auch die Einstellung der Jungen in dieser Gruppe über dem Mittelwert der Gesamtpopulation ($z = 0,10$), die Einstellung der türkischstämmigen Mädchen zur Schule ist jedoch noch deutlich positiver ($z = 0,51$).

Die deskriptiven Befunde für die Bildungsaspirationen weisen darauf hin, dass in der Gruppe der Jugendlichen aus Familien, die aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR stammen, die Mädchen deutlich höhere Werte aufweisen als ihre männlichen Peers (0,26 SD). Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind die Differenzen etwas geringer ausgeprägt (0,12 SD) und für Jugendliche polnischer und türkischer Herkunft konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede identifiziert werden.

In Tabelle 2 sind zudem erste Hinweise darauf zu erkennen, dass geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungserfolg zugunsten der Mädchen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund größer sind als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. So scheint die Überrepräsentation von Jungen auf Hauptschulen in allen Migrantengruppen etwas stärker ausgeprägter zu sein (12–15%) als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (7%). Besonders groß ist die Differenz bei Jugendlichen aus Familien polnischer Herkunft. In dieser Gruppe besuchen etwa doppelt so viele Jungen (30%) wie Mädchen (15%) die Hauptschule.

		Herkunftsland													
		Deutschland						ehem. UdSSR			Polen			Türkei	
		Mädchen	Jungen	Diff. M-J	Mädchen	Jungen	Diff. M-J	Mädchen	Jungen	Diff. M-J	Mädchen	Jungen	Diff. M-J		
Hausaufgabenunterstützung durch Eltern (mehrmals im Monat oder öfter)	Prozent	49.1	47.9	1.2	46.0	38.7	7.3*	37.4	35.6	1.8	42.0	30.5	11.5**		
	z-Wert	0.03	-0.05	0.07**	0.22	0.02	0.19*	0.13	-0.08	0.21*	0.51	0.10	0.41**		
	z-Wert	0.14	0.02	0.12**	-0.04	-0.30	0.26**	0.37	0.17	0.20	-0.31	-0.37	0.06		
Schulform	Prozent	16.3	23.1	-6.8**	29.1	41.3	-12.2**	14.8	30.1	15.3**	48.3	61.9	13.6**		
	Prozent	11.3	12.7	-1.4**	3.9	3.9	0.1	1.4	2.0	-0.5	1.8	0.8	1.0*		
	Prozent	26.3	21.7	4.6**	35.5	30.6	4.9	30.0	27.5	2.5	24.3	18.5	5.9		
	Prozent	8.1	9.4	-1.3**	9.0	9.4	-0.4	14.3	9.2	5.1*	13.6	12.4	1.2		
	Prozent	37.9	33.1	4.8**	22.5	14.8	7.7**	39.4	31.2	8.2	11.9	6.5	5.4*		
	Punkte	534	505	29**	482	445	37**	509	480	29*	431	386	45**		
Mathematikkompetenz	Punkte	522	539	-17**	473	484	-10	499	521	-22*	413	434	-21*		

Anmerkung: Diff. M-J = Differenz zwischen den Mittelwerten der Mädchen und der Jungen.
 ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 2: Ausprägungen bildungsrelevanter Merkmale nach Herkunftsland der Familien und Geschlecht

In der Lesekompetenz scheinen die geschlechtsspezifischen Differenzen insbesondere bei türkischstämmigen Jugendlichen größer zu sein (45 Punkte) als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (29 Punkte). Entsprechend ist im Vergleich zu den jeweils gleichgeschlechtlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Leistungsnachteil der türkischstämmigen Jungen (119 Punkte) größer als der Leistungsnachteil der türkischstämmigen Mädchen (103 Punkte).

Für die Leistungen in Mathematik zeigt sich das entgegengesetzte Bild. Hier sind in den Gruppen der Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund und aus Familien türkischer Herkunft die Leistungen von Jungen signifikant besser als die Leistungen der Mädchen. Bei den polnischstämmigen Jugendlichen ist dieses Muster in der Tendenz ebenfalls zu erkennen, während der Geschlechtsunterschied bei den Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR zu vernachlässigen ist.

5.2 *Differenzielle Geschlechtsunterschiede zwischen Jugendlichen einzelner ethnischer Gruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund*

Im Folgenden soll geprüft werden, ob sich die Geschlechtsunterschiede in den Zuwanderergruppen von den Geschlechtsunterschieden in der Gruppe von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund statistisch bedeutsam unterscheiden. Hierzu wird der adjustierte Wald F-Test eingesetzt (Westat 2007).

Deutliche Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen Jugendlichen türkischer Herkunft und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lassen sich für die elterliche Hausaufgabenunterstützung und die Einstellung zur Schule beobachten (Tab. 3). Hier zeigt sich, dass Mädchen türkischer Herkunft im Vergleich zu ihren männlichen Peers häufiger von ihren Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt werden und eine deutlich positivere Einstellung zur Schule haben. Diese Unterschiede sind signifikant stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ($p < .05$). In der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, ist zwar ebenfalls ein größerer Vorteil der Mädchen bei der Hausaufgabenunterstützung zu erkennen, dabei handelt es sich aber lediglich um eine Tendenz ($p < .10$).

In Bezug auf die Bildungsaspirationen wird der Kontrast zwischen Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant. Demnach sind die allgemein höheren Bildungsaspirationen der Mädchen in der erstgenannten Gruppe besonders ausgeprägt.

Die Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung weisen darauf hin, dass hinsichtlich der Chance auf den Besuch einer höheren Schulform lediglich Schülerinnen polnischer Herkunft in der Tendenz ($p < .10$) größere Vorteile gegenüber ihren männlichen Peers aufweisen als Schülerinnen ohne Migrationshintergrund. Die in den Gruppen der Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei oder aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, identifizierten Geschlechtsunterschiede unterscheiden sich dagegen nicht signifikant vom Geschlechtsunterschied bei Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund.

abhängige Variablen	Kontrast Jugendliche mit vs. Jugendliche ohne Migrantengruppe	Differenz ^{a)}	F	p
Hausaufgabenunterstützung durch Eltern	UdSSR	0.25	2.81	.095
	Polen B ^{b)}	0.03	0.01	.927
	Türkei	0.45	7.63	.006
Einstellung zur Schule	UdSSR	0.12	2.23	.137
	Polen z	0.13	1.77	.185
	Türkei	0.33	12.92	.000
Bildungsaspiration	UdSSR	0.14	5.50	.020
	Polen z	0.08	0.36	.551
	Türkei	-0.06	0.34	.560
Chance des höheren Schulbesuchs (vs. Hauptschule)	UdSSR	0.11	0.39	.532
	Polen B ^{b)}	0.48	2.83	.094
	Türkei	0.12	0.39	.531
Lesekompetenz	UdSSR	7.6	1.16	.284
	Polen Punkte	-0.1	0.00	.997
	Türkei	15.7	3.31	.071
Mathematikkompetenz	UdSSR	-6.2	0.86	.355
	Polen Punkte	5.2	0.16	.687
	Türkei	4.7	0.29	.593

Anmerkung: a) Geschlechtsdifferenz Jugendliche mit Migrationshintergrund – Geschlechtsdifferenz Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

b) Der B-Koeffizient entspricht einem logistischen Partialregressionskoeffizienten und kann über e^B in adjustierte odds ratios transformiert werden. e^B gibt dann den Unterschied im Chancenverhältnis von Mädchen mit Migrationshintergrund (im vgl. zu ihren männlichen Peers) zu Mädchen ohne Migrationshintergrund (im vgl. zu ihren männlichen Peers) an. $df = 1,200$ für alle Kontraste.

Tab. 3: Differenzielle Geschlechtsunterschiede zwischen Jugendlichen einzelner ethnischer Gruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in bildungsrelevanten Merkmalen

Für die Mathematik- und Leseleistungen lassen sich ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Differenzen ($p < .05$) zwischen den Geschlechtsunterschieden bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nachweisen. Lediglich für türkischstämmige Jugendliche ergibt sich in der Tendenz ($p < .10$) ein größerer geschlechtsspezifischer Unterschied in der Lesekompetenz.

5.3 Mögliche Ursachen differenzieller Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund

Um Hinweise darauf zu erhalten, worauf die differenziellen Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zurückzuführen sind, wird im letzten Schritt eine Reihe von Mediationsanalysen durchgeführt. Als mögliche Mediatorvariablen werden der sozioökonomische Status der Familien, der Bildungshintergrund der Eltern und – als Indikator für die Orientierung an die Herkunftskultur – die Sprachpräferenz in der Familie untersucht. Zudem wird als Kontrollvariable die Schulform einbezogen. Dabei werden nur diejenigen abhängigen Variablen betrachtet, für die im letzten Abschnitt zumindest in der Tendenz eine Interaktion zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht identifiziert werden konnte. Da dies für die Mathematikkompetenz nicht der Fall war, wird diese Variable nicht weiter berücksichtigt.

Zunächst wird geprüft, ob zwischen den Kriteriumsvariablen und den potenziellen Mediatorvariablen substantielle Korrelationen bestehen ($r > .10$) (Cohen 1988), da dies eine notwendige Voraussetzung für die Analyse von Mediationseffekten ist (Baron/Kenny 1986). In Tabelle 4 ist zu sehen, dass weder die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern noch die Einstellung der Jugendlichen zur Schule in substantieller Höhe mit dem sozioökonomischen Hintergrund, dem Bildungsniveau der Eltern oder der Sprachpräferenz in der Familie korreliert. Daraus lässt sich schließen, dass die potenziellen Mediatorvariablen nichts zur Erklärung der differenziellen Geschlechtsunterschiede in der Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern und in der Einstellung zur Schule beitragen können, so dass auf vertiefende Analysen dieser abhängigen Variablen verzichtet werden kann.

Kriteriumsvariablen					
potenzielle Mediatorvariablen	Hausaufgabenunterstützung durch Eltern	Einstellung zur Schule	Bildungsaspiration	Chance des Besuchs einer höheren Schulform (vs. Hauptschule)	Lesekompetenz
Höchster SES in der Familie	0.04**	-0.06**	0.35**	-0.27**	0.35**
Höchstes Bildungsniveau im Elternhaus	0.07**	-0.04**	0.29**	-0.22**	0.29**
Sprachpräferenz in der Familie Deutsch	-0.04**	0.03**	-0.06**	0.12**	-0.18**
Missing Sprachpräferenz	-0.01	0.01	-0.05**	0.06**	-0.10**
Hauptschule	0.04**	0.04**	-0.33**	–	-0.47**
Schule mit mehreren Bildungsgängen	0.07**	0.00	-0.19**	–	-0.14**
Realschule	-0.04**	0.02*	-0.16**	–	0.05**
Gesamtschule	0.05**	0.01	-0.06**	–	-0.11**
Gymnasium	-0.07**	-0.05**	0.60**	–	0.52**

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 4: Korrelation zwischen Kriteriumsvariablen und potentiellen Mediatorvariablen

Für die weiteren Kriteriumsvariablen, also die Bildungsaspirationen, die Chance des Besuchs einer höheren Schulform und die Lesekompetenz, sind dagegen substantielle Korrelationen mit den potenziellen Mediatorvariablen zu beobachten. Im Folgenden wird daher untersucht, ob die in einzelnen Zuwandergruppen besonders ausgeprägten Geschlechtsunterschiede bei diesen Variablen auf den sozioökonomischen Hintergrund oder die Sprachpräferenz in der Familie zurückgeführt werden kann.

Den Ergebnissen der vorausgehenden Analysen entsprechend, zeigt sich in Tabelle 5a, dass die Bildungsaspirationen der Mädchen in der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, relativ zu den Jungen besonders hoch sind.³ Für die türkischstämmigen Jugendlichen ist dagegen kein signifikanter Interaktionseffekt zu beobachten, vielmehr weist das Vorzeichen des Koeffizienten sogar in die entgegengesetzte Richtung. Da die Bildungsaspirationen mit den tatsächlichen Leistungen und der Bildungsbeteiligung zusammenhängen, werden diese beiden Aspekte in Modell 2 kontrolliert. Dadurch reduziert sich der Geschlechtsunterschied in den Aspirationen zugunsten der Mädchen und der Interaktionseffekt für die Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR ist nicht mehr nachweisbar. Auch in den Modellen 3 und 4, bei denen neben der besuchten Schulform der sozioökonomische Status der Familien und der Bildungshintergrund der Eltern (Modell 3) bzw. die in der Familie gesprochene Sprache (Modell 4) kontrolliert werden, sind keine signifikanten Interaktionseffekte zu erkennen. Demnach scheinen die besonders hohen Bildungsaspirationen von Mädchen aus der ehemaligen UdSSR weitgehend auf ihre vergleichsweise günstigen Muster des Bildungserfolgs zurückzuführen zu sein.

Die in Tabelle 5b dargestellten Ergebnisse des Ausgangsmodells (Modell 1) weisen nochmals sehr deutlich darauf hin, dass die allgemein höhere Chance der Mädchen, eine andere Schulform als die Hauptschule zu besuchen, für Schülerinnen polnischer Herkunft zumindest tendenziell noch höher ist als für Mädchen ohne Migrationshintergrund (odds ratio = 1,62). Wird in Modell 2 der familiäre Hintergrund kontrolliert, dann vergrößert sich der Interaktionseffekt für die Gruppe der polnischstämmigen Jugendlichen sogar noch etwas. In Modell 3, in dem die sprachliche Präferenz der Familie kontrolliert wird, ergeben sich im Vergleich zu den Modellen 1 und 2 nur geringfügige Änderungen der Interaktionskoeffizienten. Der Koeffizient für die Interaktion zwischen polnischem Hintergrund und Geschlecht wird zwar nicht mehr signifikant, seine Größe bleibt jedoch weitgehend unverändert. Diese Ergebnisse deuten

3 Dass die Modelle, in denen lediglich der Migrationshintergrund und das Geschlecht der Jugendlichen als unabhängige Variablen enthalten sind, einen relativ geringen Anteil an Varianz aufklären, ist zu erwarten. Obwohl sowohl zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund als auch zwischen Mädchen und Jungen teilweise erhebliche Unterschiede bestehen, sind die Überlappungsbereiche der Gruppen sehr groß. Insgesamt sind Migrationshintergrund und Geschlecht deutlich weniger erklärungsmächtige Variablen als etwa der Bildungshintergrund der Eltern oder die besuchte Schulform. Das Ziel der hier dargestellten Analysen besteht allerdings nicht darin, den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern insgesamt zu erklären, sondern Gruppenunterschiede zu identifizieren und Hinweise auf mögliche Ursachen für diese Unterschiede zu bestimmen. Der Anteil erklärter Varianz ist für diese Fragestellung zweitrangig.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	B	B	B	B
ehem. UdSSR	-0.19**	0.10**	0.29**	0.11*
Polen	0.22*	0.24**	0.38**	0.25**
Türkei	-0.46**	0.07	0.27**	0.08
Geschlecht (1 = weibl./0 = männl.)	0.12**	0.01	0.01	-0.01
ehem. UdSSR*Geschl.	0.14*	0.09	0.09	0.09
Polen*Geschl.	0.08	0.03	0.08	0.03
Türkei*Geschl.	-0.06	-0.10	-0.14	-0.11
Lesekompetenz (z-stand.)		0.22**	0.20**	0.22**
Schule mit mehreren Bildungsgängen		-0.01	-0.02	-0.01
Gesamtschule		0.33**	0.29**	0.33**
Realschule		0.13**	0.10**	0.13**
Gymnasium		1.13**	1.02**	1.13**
Höchster SES in der Familie			0.07**	
Höchstes Bildungsniveau im Elternhaus			0.12**	
vorwiegend Herkunftssprache				-0.02
Sprachpräferenz (1 = missing)				-0.03
R ²	0.01	0.40	0.42	0.40

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 5a: Ergebnisse linearer Regressionsanalysen: Haupt- und Interaktionseffekte von ethnischem Hintergrund und Geschlecht auf die Bildungsaspirationen der Jugendlichen (z-standardisiert)

darauf hin, dass sich der bei polnischstämmigen Jugendlichen besonders ausgeprägte Geschlechterunterschied in der Bildungsbeteiligung weder auf den sozioökonomischen Hintergrund noch auf die – anhand der Sprachpräferenz operationalisierte – Orientierung der Familie an der Herkunftskultur zurückführen lassen.

In den Analysen der Lesekompetenz zeigt Modell 1 wiederum das aus den vorausgegangenen Analysen bereits bekannte Muster, nämlich dass die geschlechtsspezifischen Differenzen in der Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft tendenziell stärker ausgeprägt sind als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 5c). In den Modellen 2, 3 und 4, in denen nacheinander die Bildungsbeteiligung und der sozioökonomische Hintergrund bzw. die präferierte Familiensprache kontrolliert werden, reduziert sich der Interaktionskoeffizient jedoch und ist nicht länger signifikant. Die Kontrolle der Bildungsbeteiligung reicht also offenbar aus, um die etwas größeren geschlechtsspezifischen Differenzen in der Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer zum Verschwinden zu bringen.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Odds	Odds	Odds
Deutschland	Referenzklasse (odds = 1)		
ehem. UdSSR	0.48**	0.98	0.58**
Polen	1.12	1.92**	1.32**
Türkei	0.21**	0.45**	0.26
Geschlecht (1 = weibl./0 = männl.)	1.54**	1.62**	1.54**
ehem. UdSSR*Geschl.	1.12	1.20	1.12
Polen*Geschl.	1.62 ⁺	1.86 ⁺	1.60
Türkei*Geschl.	1.13	1.09	1.08
Sozioökonomischer Status (z-stand.)		1.92**	
Bildungsniveau d. Familie (z-stand.)		1.23**	
vorwiegend Herkunftssprache			0.65**
Sprachpräferenz (1 = missing)			0.63**
Nagelkerke Pseudo-R ²	0.05	0.15	0.06

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 5b: Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen: Odds-ratios für die relative Chance des höheren Schulbesuchs (vs. Hauptschulbesuch)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	B	B	B	B
ehem. UdSSR	-52.4**	-36.5**	-26.6**	-29.0**
Polen	-24.7**	-29.4**	-21.6**	-23.3**
Türkei	-102.7**	-64.1**	-53.1**	-54.7**
Geschlecht (1=weibl./0=männl.)	29.4**	19.9**	20.8**	19.9**
ehem. UdSSR*Geschl.	7.6	2.5	3.0	2.1
Polen*Geschl.	-0.1	-6.2	-3.9	-6.7
Türkei*Geschl.	15.7 ⁺	11.8	10.7	9.9
Schule mit mehreren Bildungsgängen		33.6**	32.4**	33.3**
Gesamtschule		45.5**	41.5**	45.2**
Realschule		82.9**	79.2**	82.3**
Gymnasium		139.6**	129.8**	138.9**
Sozioökonomischer Status (z-stand.)			7.6**	
Bildungsniveau d. Familie (z-stand.)			4.2**	
vorwiegend Herkunftssprache				-17.4**
Sprachpräferenz (1=missing)				-17.9**
R ²	0.09	0.42	0.42	0.42

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 5c: Ergebnisse linearer Regressionsanalysen: Haupt- und Interaktionseffekte von ethnischem Hintergrund und Geschlecht auf die Lesekompetenz

6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Analysen bestätigen die Annahme, dass Geschlechtsunterschiede in Bezug auf bildungsrelevante Faktoren bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in besonderem Maße ausgeprägt sind, nur teilweise. Signifikante Unterschiede in geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und den untersuchten Zuwanderergruppen ergaben sich für die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben, die Einstellung der Jugendlichen zur Schule und die Bildungsaspirationen. Für die ersten beiden Variablen waren die Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund signifikant stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Demnach werden in türkischstämmigen Familien Mädchen relativ zu Jungen bei den Hausaufgaben häufiger unterstützt als in Familien ohne Migrationshintergrund. Zudem ist die im Vergleich zu Jungen allgemein positivere Einstellung der Mädchen zur Schule bei türkischstämmigen Jugendlichen besonders ausgeprägt.

Für Jugendliche, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, waren differenzielle geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich der Bildungsaspirationen zu beobachten. Allgemein wiesen Mädchen höhere Bildungsaspirationen auf als Jungen, dieser Unterschied ist in der Gruppe der Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR jedoch signifikant größer als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Für die Bildungsbeteiligung und die Lesekompetenz zeigten sich ebenfalls, wenn auch nur marginal signifikante, differenzielle geschlechtsspezifische Muster. Die höhere Chance von Mädchen, eine höhere Schulform als die Hauptschule zu besuchen, ist bei Jugendlichen polnischer Herkunft tendenziell größer als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Für die Lesekompetenz ergab sich für türkischstämmige Jugendliche im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine etwas größere geschlechtsspezifische Differenz. Demnach scheinen Mädchen türkischer Herkunft ihren männlichen Peers im Lesen zumindest tendenziell in besonderem Maße überlegen zu sein.

Mit Hilfe von Mediationsanalysen wurde der Frage nachgegangen, ob die identifizierten Interaktionseffekte zwischen ethnischem Hintergrund und Geschlecht auf den sozioökonomischen Hintergrund oder die anhand der Sprachpräferenz operationalisierte Orientierung der Familie an der Herkunftskultur zurückzuführen sind. Hierfür ließen sich kaum Anhaltspunkte finden. Weder für die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern noch für die Einstellung der Jugendlichen zur Schule konnten substantielle Korrelationen mit den untersuchten Mediatorvariablen identifiziert werden. In den Analysen der Bildungsaspirationen, der Muster der Bildungsbeteiligung und der Lesekompetenz verschwanden zwar nach Kontrolle der Mediatorvariablen die vereinzelt (marginal) signifikanten Effekte, die Größe der Koeffizienten veränderte sich jedoch kaum.

Insgesamt konnte also die in der Literatur verschiedentlich anzutreffende Vermutung, dass die Vorteile von Mädchen im Bildungserfolg bei Heranwachsenden aus zugewanderten Familien stärker ausgeprägt sind als bei Heranwachsenden ohne Migra-

tionshintergrund nur ansatzweise bestätigt werden. In der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR oder Polen zugewandert sind, scheinen sich die geschlechtspezifischen Muster größtenteils nicht von denen in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden. Für die Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer ergaben sich hingegen Hinweise auf besonders ausgeprägte Geschlechterdifferenzen. Über die Ursachen dieser differenziellen Befunde konnten mit den vorliegenden Analysen jedoch keine eindeutigen Anhaltspunkte gewonnen werden.

Die Schwierigkeit, die differenziellen geschlechtsspezifischen Muster zu erklären, könnte unter anderem auf die verwendete Proxyvariable für die Orientierung an der Herkunftskultur zurückzuführen sein, die vom eigentlich interessierenden Konstrukt relativ weit entfernt ist. Weiterhin fehlte ein Indikator für die Geschlechterrollenorientierung der Befragten und ihren Eltern, so dass sich der Einfluss dieses Faktors nicht bestimmen ließ. In zukünftigen Studien sollte versucht werden, die in der Literatur genannten potenziellen Mediatorvariablen direkt zu erfassen und ihre Erklärungskraft für differenzielle Bildungsprozesse und -erträge bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund zu untersuchen.

Insbesondere die Analyse von Geschlechterrollenorientierungen könnte einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis von differenziell ausgeprägten geschlechtsspezifischen Mustern leisten, die in der vorliegenden Studie identifiziert worden sind. So waren in der Gruppe der türkischstämmigen Jugendlichen größere Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen in der elterlichen Hausaufgabenunterstützung und in der Einstellung zur Schule zu finden als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Auch in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und die Lesekompetenz sind die Mädchen den Jungen in dieser Gruppe deutlich überlegen, wenn auch nur marginal (Lesekompetenz) bzw. nicht (Bildungsbeteiligung) signifikant stärker als es in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Gleichzeitig weisen die Mädchen türkischer Herkunft jedoch keine höheren Bildungsaspirationen auf als Jungen türkischer Herkunft, vielmehr weist der Koeffizient sogar in die entgegengesetzte Richtung. Dieses Muster deckt sich mit Ergebnissen aus anderen Studien, die darauf hinweisen, dass türkischstämmige Mädchen trotz besserer schulischer Leistungen seltener eine Berufsausbildung aufnehmen als ihre männlichen Peers (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Auch über die Ursachen dieses Befunds ist bislang wenig bekannt. Es wäre denkbar, dass die relativ zum Leistungsniveau geringen Aspirationen und ungünstigen Muster der Ausbildungsbeteiligung bei den Mädchen unter anderem mit traditionellen Geschlechterrollenorientierungen zusammenhängen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Dieser Möglichkeit sollte in zukünftigen Studien nachgegangen werden.

Die weitgehend ausbleibenden Interaktionseffekte zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht hinsichtlich der schulischen Kompetenzen und der Bildungsbeteiligung sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lage für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise besonders schwierig ist. In Deutschland sind Kinder und Jugendliche aus einigen Zuwanderergruppen in ihrer Bildungslauf-

bahn deutlich weniger erfolgreich als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserfolg zugunsten der Mädchen in diesen Gruppen mindestens genauso stark ausgeprägt wie in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund. Dies hat zur Folge, dass die Gruppe der Jungen mit Migrationshintergrund das Schlusslicht bildet und vergleichsweise häufig die Schule ohne Abschluss verlassen (z.B. Granato 2004). Die Annahme, dass sich diese Schüler in besonderem Maße marginalisiert fühlen und ihren Selbstwert von Bildungsprozessen entkoppeln (King 2007), ist zwar nicht abschließend geprüft, erscheint aber durchaus plausibel.

Literatur

- Bacher, J. (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, H. 4, S. 71–96.
- Baron, R.M./Kenny, D.A. (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. Conceptual, strategic, and statistical considerations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 51, H. 6, S. 1173–1182.
- Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht: Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Carstensen, C.H./Knoll, S./Siegler, T./Rost, J./Prenzel, M. (2005): Technische Grundlagen des Ländervergleichs. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 385–401.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: LEA.
- Cohen, J./Cohen, P./West, S.G./Aiken, L.S. (2003): *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ: LEA.
- Dresel, M./Schober, B./Ziegler, A. (2007): Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern? In: Ludwig, P.H./Ludwig, H. (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, S. 61–81.
- Eccles, J.S./Freedman-Doan, C./Frome, P./Jacobs, J./Yoon, K.S. (2000): Gender-role socialization in the family. A longitudinal approach. In: Eckes, T./Trautner, H.M. (Hrsg.): *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: LEA, S. 333–360.
- Entwisle, D.R./Alexander, K.L./Olson, L.S. (2007): Early schooling. The handicap of being poor and male. In: *Sociology of Education* 80, H. 2, S. 114–138.
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz 4). Berlin: WZB.
- Faulstich-Wieland, H. (2001): Mädchen: Besser in der Schule ... aber benachteiligt bei der Ausbildung. In: *Erziehung & Wissenschaft* 2, S. 14–15.
- Feliciano, C./Rumbaut, R.G. (2005): Gendered paths. Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. In: *Ethnic and Racial Studies* 28, H. 6, S. 1087–1118.
- Ganzeboom, H.B.G./de Graaf, P.M./Treimann, D.J./de Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research* 21, H. 1, S. 1–56.
- Geißler, R. (1999): Mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit: Ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe, S./Lehmann, W./Thiele, B. (Hrsg.): *Emanzipative Bildungspolitik*. Münster: LIT-Verlag, S. 83–93.

- Granato, M. (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf, Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 1–56.
- Hannover, B. (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht. Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: Renkl, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 339–388.
- King, V. (2007): Typisch „türkischer Jugendlicher“? Bildungswege und Missachtungserfahrungen bei Söhnen aus Migrantenfamilien. In: PÄD-Forum 35, H. 3, S. 141–144.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mickelson, R.A. (1989): Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. In: *Sociology of Education* 62, H. 1, S. 47–63.
- Müller, A.G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 221–256.
- Nauck, B. (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation*. Opladen: Leske + Budrich, S. 347–392.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005): *PISA 2003. Technical report*. Paris: OECD.
- Prenzel, M./Schütte, K./Walter, O. (2007): Interesse an den Naturwissenschaften. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, S. 107–124.
- Riphahn, R.T./Serfling, O. (2002): Neue Evidenz zum Schulerfolg von Zuwanderern der zweiten Generation in Deutschland. In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 71, H. 2, S. 230–248.
- Rustemeyer, R./Fischer, N. (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, P.H./Ludwig, H. (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, S. 83–101.
- Snijders, T./Bosker, R. (1999): *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt, S. 691–705.
- Stanat, P./Bergann, S. (2009): Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: VS Verlag, S. 513–527.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 249–269.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007): *Statistisches Jahrbuch 2007*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stürzer, M. (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, W. (Hrsg.): *Gender-Datenreport: 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. München: BMFSFJ, S. 17–90.

- Tournaki, N. (2003): Effect of student characteristics on teachers' predictions of student success. In: *Journal of Educational Research* 96, H. 5, S. 310–319.
- Trautner, H.M. (1994): Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 167–195.
- Walter, O. (2008): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008*, S. 149–168.
- Westat. (2007): *Wesvar user's guide 4.3*. Rockville, MD: Westat.

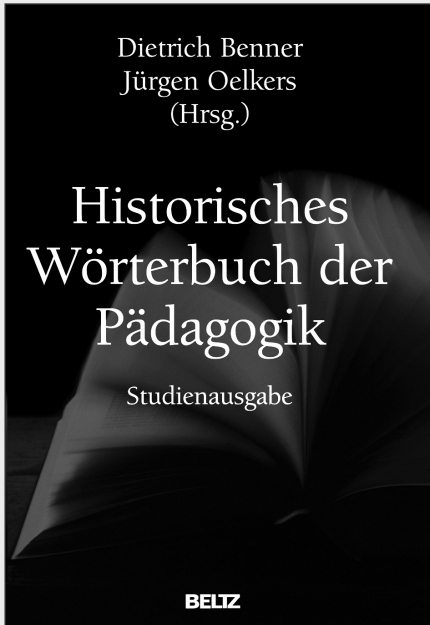
Anschrift der Autoren

Michael Segeritz, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: michael.segeritz@fu-berlin.de

Prof. Petra Stanat, Ph.D., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: petra.stanat@fu-berlin.de

Dr. phil. Oliver Walter, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Abteilung für Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre, Olshausenstr. 62, D-24098 Kiel
E-Mail: walter@ipn.uni-kiel.de

Jetzt als preisgünstige Studienausgabe!



Dietrich Benner / Jürgen Oelkers
(Hrsg.)

**Historisches Wörterbuch
der Pädagogik**

Studienausgabe

1127 Seiten. Broschiert.

ISBN 978-3-407-83169-9

€ 69,95 D/sFr 113,00

Das erste »Historische Wörterbuch der Pädagogik« behandelt in theorie- und problemgeschichtlichen Analysen: pädagogische Begriffe, pädagogische Sachverhalte der menschlichen Existenz, pädagogische Institutionen sowie pädagogische und erziehungswissenschaftliche Disziplinen.

Während andere Disziplinen zuweilen stolz darauf sind, auf eine ebenso kurze wie erfolgreiche Wissenschaftsgeschichte zurückzublicken, muss sich die theoretische Pädagogik wie die Physik, die Psychologie, die Ethik und die Metaphysik auf eine mehr als 2000 Jahre umfassende Geschichte einstellen. In Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind begriffliche und semantische Traditionen wirksam, die bis auf die Antike zurückgehen und zugleich auf eigentümliche Weise vergessen sind.

Das »Historische Wörterbuch der Pädagogik« verfolgt das Anliegen, Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden historischen Orientierung entspricht.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: www.beltz.de

Erziehungswissenschaft im internationalen Kontext



Handwörterbuch Erziehungswissenschaft

2009. 924 Seiten. Gebunden.
ISBN 978-3-407-83159-0

Eine aktuelle Darstellung der relevanten Begriffe der Erziehungswissenschaft, bestens geeignet zur Einarbeitung und Auffrischung von Grundlagenwissen. Führende Experten aus dem In- und Ausland stellen die wesentlichen Begriffe dar, maßgeblich ist jeweils der internationale Forschungsstand.

Dieses Wörterbuch geht erstmals über die nationale Perspektive hinaus und berücksichtigt auch die jüngsten Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft:

- das internationale Zusammenwachsen der Bildungsforschung,
- den üblich gewordenen Vergleich nationaler Bildungssysteme,
- die Berücksichtigung der Themen und Problemlagen der Systementwicklung.

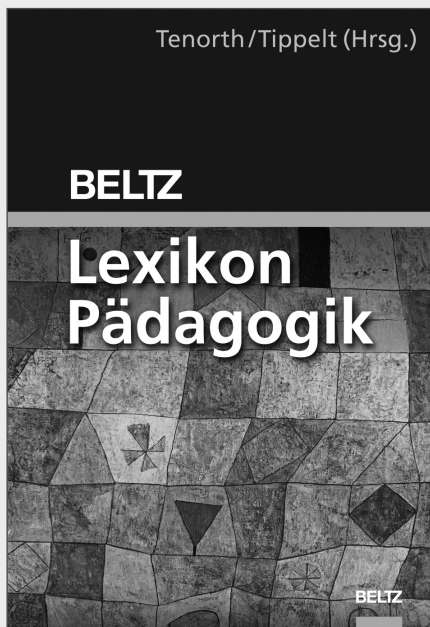
Die über 60 Stichwörter erschließen das Spektrum der modernen Erziehungswissenschaft im internationalen Kontext. Zu diesem Zweck wurden die Autorinnen und Autoren allein nach ihrer in Fachzeitschriften ausgewiesenen Kompetenz ausgewählt; sie gehören keiner bestimmten Richtung oder Schule an. So ist ein Nachschlagewerk entstanden, das die Problemlagen, Befunde und Fragestellungen der verschiedenen Bereiche der Erziehungswissenschaft darstellt und zugleich einen raschen Überblick ermöglicht.

Herausgegeben von
Sabine Andresen, Rita Casale,
Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher,
Sabina Larcher Klee und
Jürgen Oelkers.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Lexikon und Handwörterbuch zugleich



Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt
(Hrsg.)

Beltz Lexikon Pädagogik

2007. 800 Seiten. Gebunden.
ISBN 978-3-407-83155-2

Das umfassende pädagogische Nachschlagewerk. Unverzichtbar für alle, die in Beruf, Ausbildung und Praxis mit Pädagogik zu tun haben. Renommierete Fachleute bringen pädagogische Frage- und Problemstellungen kurz, prägnant und verständlich auf den Punkt – in der dreizeiligen Stichwortdefinition ebenso wie im mehrseitigen Beitrag.

Mit rund 6.000 Stichwörtern von A wie ABC-Schütze bis Z wie zweiter Bildungsweg und 65 ausführlichen Überblicksartikeln bietet das BELTZ Lexikon Pädagogik sowohl die Möglichkeit zum Nachschlagen als auch zum Vertiefen pädagogischer Zusammenhänge. Es ist damit Lexikon und Handwörterbuch zugleich.

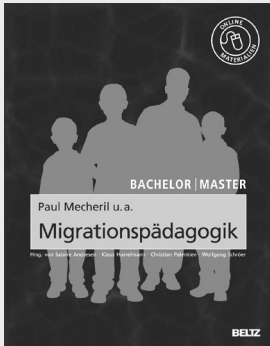
Auf einen Blick:

- internationale Ausrichtung
- 6.000 Stichwörter
- 65 ausführliche Überblicksartikel
- rund 150 Abbildungen, Grafiken und Schaubilder
- übersichtliche, leserfreundliche Gestaltung

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Die neuen Kurzlehrbücher für B.A./M.A.



Paul Mecheril/Maria do Mar
Castro Varela/İnci Dirim/
Annita Kalpaka/Klaus Melter
Migrationspädagogik
ISBN 978-3-407-34205-7



Hanna Kiper
Unterrichtsplanning
ISBN 978-3-407-34200-3



Wolfgang Böttcher
Bildungsmarketing
ISBN 978-3-407-34207-2

Unsere modernen Kurzlehrbücher – verfasst von ausgewiesenen Experten in Lehre und Forschung zum jeweiligen Thema – überzeugen durch

- Konzentration auf das Wesentliche
- verständliche und ansprechende Darstellung des behandelten Gebiets auf jeweils 192 Seiten
- durchgängige Didaktisierung und durchdachte Präsentation des Lehr- und Lernstoffs:
 - intelligente Reflexions- und Arbeitsfragen
 - übersichtliche Tabellen, Schaubilder und Diagramme
 - zahlreiche Definitionen und Beispiele
 - ausgewählte Literatur zum Weiterlesen
 - Zusatzmaterialien im Internet

Weitere Bände sind in Vorbereitung.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: www.beltz.de

Migration als Chance begreifen



Paul Mecheril/Maria do Mar
Castro Varela/Inci Dirim/
Annita Kalpaka/Klaus Melter
Migrationspädagogik
192 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-34205-7

Diese Einführung vermittelt einen Überblick über die Art und Weise, wie im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs, in pädagogischen Handlungskontexten und in politischen und Alltagsdiskursen über Migration und Bildung gesprochen wird und welche pädagogischen Konsequenzen an welche Redeweise geknüpft sind. Ein besonderes Augenmerk legt das Buch dabei auf die Dimension der Macht.

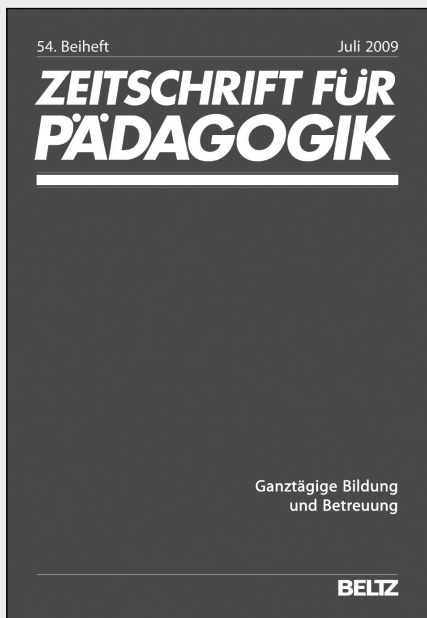
Aus dem Inhalt

- Perspektiven der Migrationspädagogik
- migrationshistorischer Überblick
- interkulturelle Ansätze
- die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft
- Wege aus dem Rassismus

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: www.beltz.de

Zeitschrift für Pädagogik – Beihefte



Bestellen Sie die noch lieferbaren Beihefte einzeln:

Ganztägige Bildung und Betreuung

54. Beiheft/2009/Best-Nr. 41155/39,95 €

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

53. Beiheft/2008/Best-Nr. 41154/29,90 €

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

52. Beiheft/2007/Best-Nr. 41153/29,90 €

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

51. Beiheft/2006/Best-Nr. 41152/12,- €

Hochschullandschaft im Wandel

50. Beiheft/2005/Best-Nr. 41151/12,- €

Erziehung – Bildung – Negativität

49. Beiheft/2005/Best-Nr. 41150/12,- €

Der Bildungsgang des Subjekts

Bildungstheoretische Analysen

48. Beiheft/2004/Best-Nr. 41149/24,90 €

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

47. Beiheft/2003/Best-Nr. 41148/29,90 €

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft

46. Beiheft/2003/Best-Nr. 41147/12,- €

Bildungsqualität von Schule

Schule und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen

45. Beiheft/2002/Best-Nr. 41146/12,- €

Zukunftsfragen der Bildung

43. Beiheft/2001/Best-Nr. 41144/24,90 €

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext

42. Beiheft/2000/Best-Nr. 41143/29,- €

Beruf und Berufsbildung

40. Beiheft/1999/Best-Nr. 41141/5,- €

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

38. Beiheft/1998/Best-Nr. 41139/5,- €

Weitere Beihefte auf Anfrage.

Einzelheftbestellungen:

Beltz Medien-Service bei Rhenus,
86895 Landsberg

Tel.: +49 (0)8191/97000-622

Fax: +49 (0)8191/97000-405

E-Mail: beltz@de.rhenus.com

Fragen zum Abonnement:

Beltz Medien-Service

Postfach 100565

69445 Weinheim

Tel.: +49 (0)6201/6007-330

Fax: +49 (0)6201/6007-9-331

E-Mail: medienservice@beltz.de