

Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid; Hesse, Hermann-Günter

## **Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern**

*Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 78-100. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)*

urn:nbn:de:0111-opus-69469



in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

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 Wolfgramm/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

# 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 Schülern<sup>1</sup>*

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 ( $L2 \rightarrow L1$ ,  $L3 \rightarrow L2$ ) 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 Clozetesten, 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

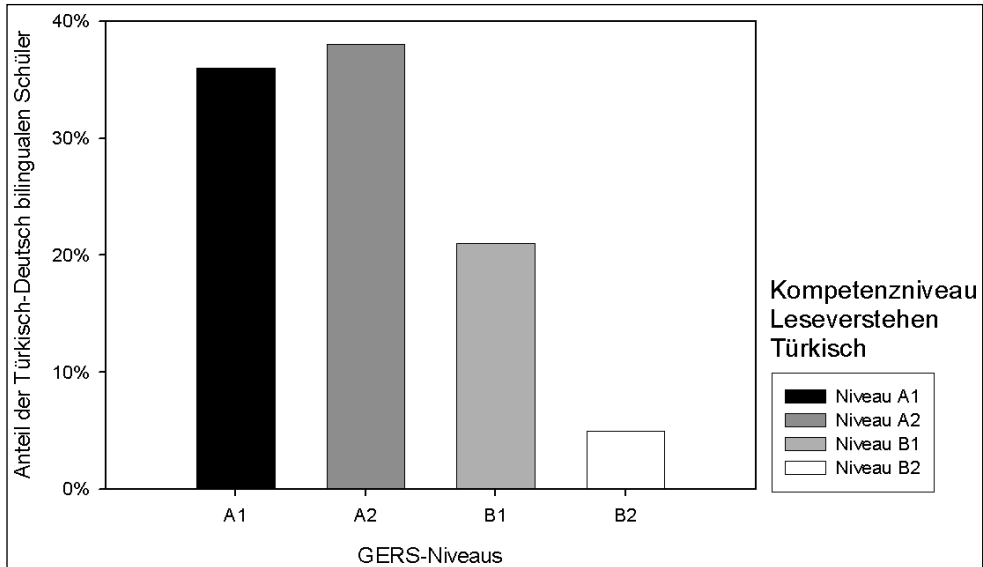


Abb. 1: Verteilung der Schüler auf die Türkisch-Lesekompetenzniveaus (Niveaus entsprechen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen)

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.

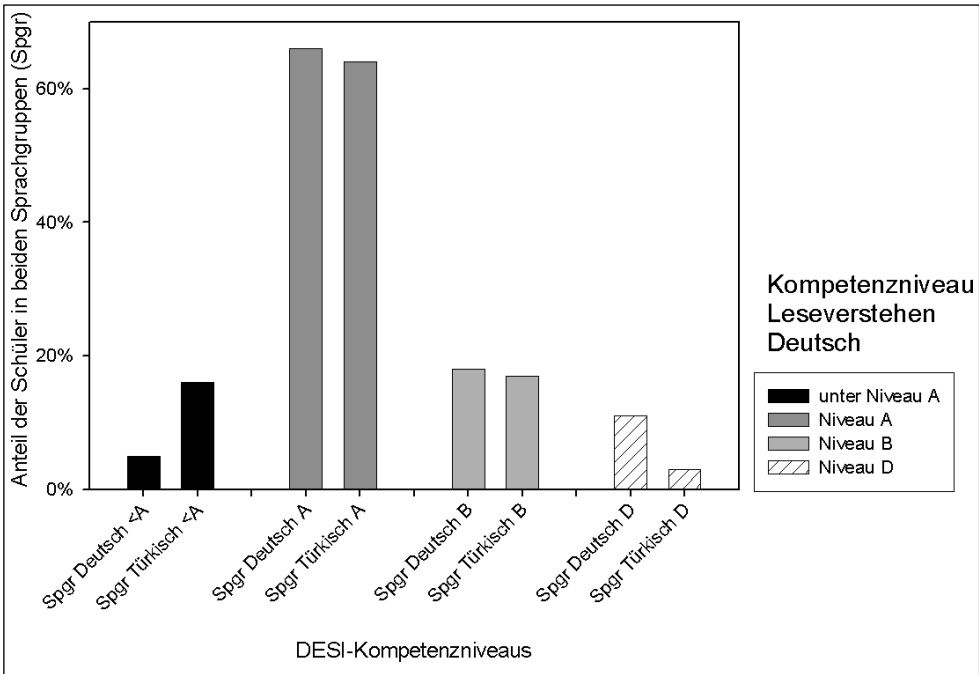


Abb. 2: Verteilung der Schüler auf die DESI Deutsch-Lesekompetenzniveaus getrennt für die Sprachgruppen Deutsch und Türkisch. Kein Schüler verfügt über Kompetenzen auf Niveau C

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.

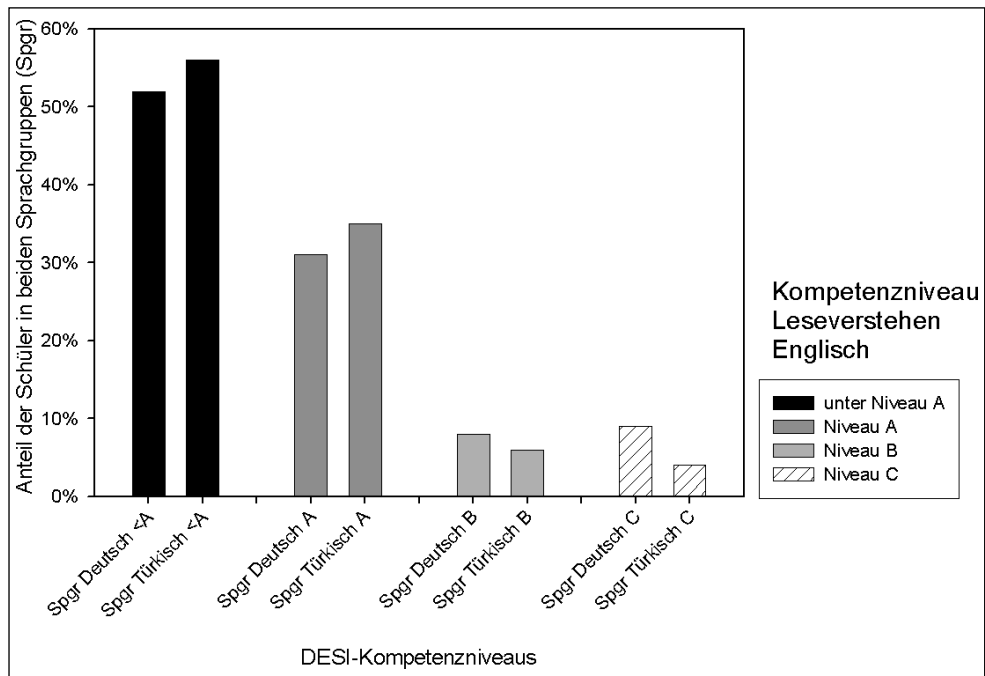


Abb. 3: Verteilung der Schüler auf die DESI Englisch-Lesekompetenzniveaus getrennt für die Sprachgruppen Deutsch und Türkisch

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.<sup>3</sup> 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 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 Bernd 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