

*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 Vedder<sup>1</sup> 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 Adaptionsvariablen 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 schulischem 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 beinhaltet, 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