

Spracherhalt im Migrationskontext: Muster und Bedingungen des Sprachgebrauchs und seine Folgen für den Bildungserfolg

Inauguraldissertation

zur Erlangung eines Doktorgrades (Dr. rer. pol.)
an der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der
Otto Friedrich - Universität Bamberg



vorgelegt von

Dipl. Soz. (Univ.) Bernadette Strobel

(geb. Fischer, am 01.12.1987 in Krumbach/Schwaben)

im
November 2015

Gutachter: Prof. Dr. Cornelia Kristen
Prof. (em.) Dr. Harmut Esser
Prof. Dr. Steffen Schindler

Datum der Abschlussprüfung: 29.09.2016

Vorwort und Danksagung

Es gibt so viele Arten von Sprache in der Welt und nichts ist ohne Sprache. Wenn ich nun die Bedeutung der Sprache nicht kenne, werde ich den nicht verstehen, der redet, und der redet, wird mich nicht verstehen. (1 Kor 14, 10-11)

Dieser kumulativen Dissertation liegen Beiträge und Analysen zugrunde, die im Zusammenhang mit dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt *Immigrants' First and Second Language Proficiency and Social Integration* entstanden sind. Das Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Cornelia Kristen (Otto Friedrich-Universität Bamberg) und Prof. Dr. Petra Stanat (Humboldt-Universität zu Berlin) ist Teil des Schwerpunktprogramms 1646 *Education as a Lifelong Process*, das seit Frühjahr 2014 an der Otto Friedrich-Universität Bamberg angesiedelt ist. Im Fokus des interdisziplinären Projektes steht die Frage, welche Rolle der Erst- und Zweitsprache von Personen mit Migrationshintergrund für ihre Sozialintegration im Aufnahmeland, insbesondere im Bildungssystem, zukommt.¹

In diesem Rahmen habe ich mich vertieft mit Mustern des Sprachgebrauchs und ihrer Bedeutung für das Leben im Aufnahmekontext auseinandergesetzt. Mein herzlicher Dank gilt meiner Betreuerin und meinen Betreuern Prof. Dr. Cornelia Kristen, Prof. Dr. Harmut Esser und Prof. Dr. Steffen Schindler, deren wertvolle Kritik und Unterstützung meine wissenschaftliche Arbeit erheblich vorangebracht haben. Darüber hinaus danke ich allen meinen Kollegen am Lehrstuhl und in der BAGSS, insbesondere Julian Seuring, die mir mit ihrem Rat stets zur Seite standen. Auch den anonymen Gutachtern der Zeitschriften danke ich für ihre konstruktiven Anregungen zur Verbesserung der Manuskripte.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freunden, die mich in schwierigen Phasen stets unterstützt und aufgebaut haben.

¹ <https://spp1646.neps-data.de/Projects/1stFundingPhase%282012-2014%29/ProjectKristenStanat>

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung: Bildungserfolg und Sprache im Migrationskontext..... | 7 |
| 1.1 | Die Debatte um die Bilingualität | 8 |
| 1.2 | Sprachgebrauch und Sprachkompetenzen | 9 |
| 1.3 | Fragestellung und Überblick über die Dissertation | 11 |
| 2 | Theoretische Rahmung und empirische Evidenz | 13 |
| 2.1 | Formen des Sprachgebrauchs | 13 |
| 2.2 | Muster und Bedingungen des Sprachgebrauchs | 14 |
| 2.2.1 | Klassische Assimilationstheorie..... | 15 |
| 2.2.2 | Befundlage im deutschen Kontext | 16 |
| 2.2.3 | Sprachgebrauch als Entscheidung | 17 |
| 2.3 | Sprachgebrauch und Kompetenzerwerb | 18 |
| 2.3.1 | Widersprüche bisheriger Ansätze und Befunde | 18 |
| 2.3.2 | Sprachgebrauch als Determinante im allgemeinen Lernmodell | 20 |
| 3 | Datengrundlage NEPS | 25 |
| 3.1 | Startkohorte 6, Erwachsene | 25 |
| 3.2 | Startkohorte 4, Neuntklässler/innen..... | 26 |
| 4 | Wichtige Herkunftsgruppen im deutschen Kontext: Zahlen und Hintergründe im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch | 29 |
| 4.1 | Einwanderer aus der Türkei..... | 29 |
| 4.2 | Einwanderer aus der Ehemaligen Sowjetunion | 30 |
| 4.3 | Einwanderer aus Polen | 32 |
| 5 | Zusammenfassung der dissertationsrelevanten Manuskripte | 34 |
| 5.1 | Artikel 1: Erhalt der Herkunftssprache? Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien | 35 |
| 5.2 | Artikel 2: Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitspracherwerb bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund..... | 36 |
| 5.3 | Artikel 3: Does family language matter? – The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany | 38 |
| 6 | Abschlussdiskussion | 40 |
| 7 | Literatur | 43 |
| 8 | Anhang | 50 |

1 Einleitung: Bildungserfolg und Sprache im Migrationskontext

Nach den Erhebungen des Mikrozensus lebten 2013 ca. 15,9 Millionen Personen mit Migrationshintergrund² in Deutschland (Destatis 2014). Wie empirische Studien wiederholt berichten, zeigt sich für diesen Teil der Bevölkerung eine im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft schlechtere Positionierung im Bildungssystem: Personen mit Migrationshintergrund erzielen beispielsweise durchschnittlich schlechtere Schulleistungen (z. B. Müller & Stanat 2006; Segeritz et al. 2010) und niedrigere Abschlüsse (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Kristen & Granato 2007) als die Mehrheitsbevölkerung. Diese Nachteile lassen sich in Teilen auf die im Schnitt schlechteren sozio-ökonomischen Bedingungen in Zuwandererfamilien zurückführen (Kristen & Granato 2007; Segeritz et al. 2010; Walter 2009). Aber auch unter Berücksichtigung sozio-ökonomischer Merkmale wie dem elterlichen Einkommen, deren Bildung oder Status, bleiben ethnische Nachteile bestehen. Dabei fallen die Bildungsrückstände herkunftsgruppenspezifisch unterschiedlich aus und zeigen sich beispielsweise bei Personen türkischer Herkunft besonders deutlich (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Walter 2009). Gleichzeitig wird in türkischen Familien besonders häufig in der Herkunftssprache kommuniziert (z. B. Segeritz et al. 2010, S. 126). In diesem Zusammenhang wird die von Zuwanderern³ gesprochene Sprache als wichtige Determinante ethnischer Ungleichheiten diskutiert (Esser 2006; Olczyk & Kristen 2013).

Inbesondere ist umstritten, ob sich durch die Zweisprachigkeit und eine bilinguale Erziehung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Vor- oder Nachteile für den Bildungserfolg ergeben. Zwar besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes (L2)⁴ unabdingbar für das Vorankommen im Bildungssystem sind, die Chancen und Risiken des Erhalts der Herkunftssprache (L1) bei Zuwanderern werden jedoch kontrovers diskutiert (z. B. Dollmann & Kristen 2010). Während einige Autoren die Herkunftssprache als ethnische Ressource wertschätzen (z. B. Leyendecker et al. 2015;

² Im Mikrozensus definiert als alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. (Destatis 2014, S. 6).

³ Aus Gründen der Lesbarkeit werden mit den Formulierungen Zuwanderer oder Zugewanderter bzw. mit den entsprechenden Pluralformen geschlechtsneutral sowohl männliche als auch weibliche Personen mit Migrationshintergrund angesprochen. Dabei werden sowohl Personen mit eigener Wanderungserfahrung als auch deren Nachkommen in der zweiten und dritten Generation mit eingeschlossen.

⁴ Im Folgenden wird die im Aufnahmeland gesprochene Sprache als L2 oder Zweitsprache, die Herkunftssprache als L1 oder Erstsprache bezeichnet, unabhängig davon, in welcher Reihenfolge die beiden Sprachen erlernt wurden (Kristen et al. 2011).

Portes & Zhou 1993), wird der Spracherhalt an anderer Stelle als Risiko für den Zweitspracherwerb und den Bildungserfolg im Aufnahmeland eingestuft (z. B. Hopf 2005; Rossell 2003; Söhn 2005).

1.1 Die Debatte um die Bilingualität

Im Kontext der Debatten um die Bilingualität lassen sich grundsätzlich eine kognitive und eine kulturelle Argumentationslinie unterscheiden (Esser 2006; Mouw & Xie 1999; Olczyk & Kristen 2013).

Der Interdependenzhypothese nach Cummins (1979) folgend, nimmt die kognitive Sichtweise an, dass es Übertragungseffekte zwischen der Erst- und Zweitsprache gibt. Beherrscht eine Person die Herkunftssprache, kann sie – so die Annahme – ihr metasprachliches Wissen auch für den Erwerb von L2-Kenntnissen nutzen (Cummins 1979; Cummins 1984). Zudem wird argumentiert, dass Bilinguale durch die kontinuierliche Aktivierung zweier Sprachen flexiblere Denkstrukturen entwickeln und dadurch kognitive Vorteile auch in nicht-sprachlichen Bereichen erzielen können (Adesope et al. 2010; Bialystok et al. 2008; Bialystok 2009; Carlson & Meltzoff 2008). Im Gegensatz dazu wird an anderer Stelle zu Bedenken gegeben, dass positive Übertragungseffekte kaum nachweisbar seien und bei Bilingualen eher mit kognitiven Nachteilen, beispielsweise einer sprachlichen Interferenz oder dem *Tip-of-the-tongue*-Phänomen⁵, zu rechnen sei (Adesope et al. 2010; Bialystok 2009; Gollan & Acenas 2004; Gollan et al. 2002).

Aus der kognitiven Perspektive heraus werden augenscheinlich vorrangig Argumente genannt, die darauf beruhen, dass Zuwanderer sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache mehr oder weniger gute *Kompetenzen* aufweisen. Die mit dem Bildungserfolg in Zusammenhang stehenden Mechanismen leiten sich somit aus der *Beherrschung* zweier Sprachen ab.

Von der kulturellen Perspektive ausgehend wird hingegen argumentiert, dass über die Kommunikation im sozialen Netzwerk für den Bildungserfolg relevante Ressourcen mobilisiert sowie Bildungsorientierungen vermittelt werden (Bankston & Zhou 1995; Portes & Hao 2002; Portes & Zhou 1993). Anders als bei der kognitiven Sichtweise wird der Spracherhalt hier nicht durch die Beherrschung, sondern durch den *Gebrauch* zweier Sprachen wirksam. Durch die Zweisprachigkeit ist es Personen mit Migrationshintergrund möglich, parallel im

⁵ Das *Tip-of-the-tongue*-Phänomen (*Zungenspitzenphänomen*) beschreibt den Zustand, wenn ein eigentlich bekanntes Wort gar nicht, oder beispielsweise nur die erste Silbe davon wiedergegeben werden kann. Dies führt bei den Betroffenen zu Frustration, da ihnen der Begriff *auf der Zunge liegt*, aber dennoch nicht verfügbar ist (vgl. Gollan & Acenas 2004; Gollan et al. 2002).

inter-, sowie im intraethnischen Netzwerk verbal zu interagieren. In Falle eines Spracherhalts können daher bildungsrelevante Ressourcen aus zwei sozialen Kontexten genutzt werden. Dabei wird das hohe Unterstützungspotential der Familie und der ethnischen Gemeinschaft betont (Bankston & Zhou 1995; Portes & Zhou 1993). Die Wirksamkeit der im eigenethnischen Kontext mobilisierten Ressourcen und Orientierungen für den Bildungserfolg ist jedoch stark umstritten (Dollmann & Kristen 2010; Kroneberg 2008). In diesem Zusammenhang wird teilweise auch argumentiert, dass die aus eigenethnischen Ressourcen erwachsenden Vorteile nur bedingt zu erwarten sind und beispielweise von den Sprachkompetenzen (Mouw & Xie 1999) oder sozio-ökonomischen Merkmalen in der ethnischen Gemeinschaft (Kroneberg 2008) abhängen. Möglicherweise können auch nur Angehörige besonders bildungsorientierter Herkunftskulturen davon profitieren (Bankston & Zhou 1995, S. 5).

Werden Vor- oder Nachteile der Zweisprachigkeit für den Bildungserfolg diskutiert, scheint es also durchaus einen Unterschied zu machen, ob der Spracherhalt als die *Beherrschung* oder der *Gebrauch* der Herkunftssprache aufgefasst wird. Es kann angenommen werden, dass Sprachgebrauch und -Kompetenzen interdependent verknüpft sind: Eine Sprache kann nur verwendet werden, wenn entsprechende Fähigkeiten vorhanden sind (Mouw & Xie 1999). Gleichzeitig werden Fähigkeiten in einer Sprache auch dadurch erworben bzw. weiter ausgebaut, dass sie genutzt wird (Chiswick & Miller 2001; Esser 2006). Dennoch ist die Vermischung von Sprachgebrauch und -Kompetenz problematisch, da die beiden Konzepte in vielerlei Hinsicht Unterschiedliches abbilden (Tubergen & Kalmijn 2009). Um dies zu verdeutlichen, stellt der nachfolgende Abschnitt die beiden Betrachtungsweisen von Sprache vergleichend gegenüber.

1.2 Sprachgebrauch und Sprachkompetenzen

Sprachkompetenzen sind zunächst eine *latente Fähigkeit* (Mouw & Xie 1999, S. 237), die sich nicht unbedingt direkt im tatsächlichen Verhalten widerspiegelt (Chomsky 1965): Beispielsweise könnte ein Zuwanderer seine L1 beherrschen, sie aber nach der Migration gar nicht mehr oder nur in bestimmten Kontexten oder Situationen verwenden. Gleiches ist im Hinblick auf die Zweitsprache denkbar. Sprachkompetenzen sind damit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Sprachgebrauch. Beispielsweise finden Tubergen und Kalmijn (2009) in einer niederländischen Studie, dass rund 45 Prozent der Zugewanderten, welche die L2 beherrschen, diese Sprache mit dem Partner niemals verwenden. Umgekehrt kommunizieren auch 23 Prozent der Befragten mit geringen L2-Kompetenzen regelmäßig in dieser Sprache (Tubergen & Kalmijn 2009, S. 176).

In ihrer Funktion als Ressource für die Integration im Aufnahmeland (Esser 2006, S. 56), stellen Sprachkompetenzen einen Teil des internalisierten Wissens einer Person, bzw. einen Aspekt des Humankapitals dar (Chiswick & Miller 2001; Tubergen & Kalmijn 2009, S. 170). Unter der Annahme, dass ein Mindestmaß an Kompetenzen notwendig für den Gebrauch der jeweiligen Sprache ist, erlaubt auch die Betrachtung des Sprachgebrauchs zumindest indirekte, jedoch wenig präzise Rückschlüsse bezüglich des sprachlichen Humankapitals. Die Besonderheit beim Blick auf den Sprachgebrauch liegt darin, dass er eine Form des Handelns darstellt und in einen bestimmten Kontext eingebunden ist (vgl. Fishman 1972). Dieser kann Möglichkeiten und Anreize für den Gebrauch einer Sprache bieten oder eben nicht, je nachdem, ob entsprechende Interaktionspartner bzw. Medien vorhanden sind (Stevens 1992). Im sprachlichen Verhalten werden Prozesse auf der sozialen Ebene sichtbar, welche über die Sprachkompetenzen nicht abgebildet werden können. Als Medium der Kommunikation (Esser 2006, S. 56) wird Sprache zu einer sozialen Ressource, die dazu beitragen kann, über die Interaktion in Netzwerken andere Ressourcen zu mobilisieren (Haller et al. 2011; Tubergen & Kalmijn 2009). Da Sprache durch ihre tatsächliche Nutzung äußerlich beobachtbar ist, kann sie Reaktionen im sozialen Umfeld hervorrufen und beispielsweise als Merkmal der Gruppenzugehörigkeit positive oder negative Diskriminierung auslösen. Im Sprachgebrauch kommen ethnische Orientierungen zum Ausdruck, die zwar möglicherweise auch den Sprachkompetenzen der Person zugrunde liegen; Jedoch wird Sprache erst durch ihren aktiven Gebrauch als Symbol im sozialen Kontext erfahrbar (Berry 1997; Esser 2006). Die durch den Sprachgebrauch ausgelösten sozialen Reaktionen können wiederum ausschlaggebend für die Mobilisierung bestimmter Ressourcen innerhalb des Netzwerks sein.

Aufgrund seiner interaktiven Komponente können aus dem Sprachgebrauch neben Aussagen über das Verhalten oder Orientierungen der Zielperson selbst auch Rückschlüsse über den sozialen Kontext, in dem kommuniziert wird, gezogen werden. Ist beispielsweise von einer Person bekannt, dass sie mit ihren Kindern die Herkunftssprache spricht, lässt sich vermuten, dass auch die Kinder diese Sprache in der Familie erlernen. Diese Information ist unter anderem relevant, wenn der Erhalt der Herkunftssprache im Generationenverlauf prognostiziert werden soll. Spricht eine Person die L1 im außerfamiliären Umfeld, ist es wahrscheinlich, dass auch die Interaktionspartner die L1 beherrschen und womöglich ebenfalls einen Migrationshintergrund haben (Olczyk & Kristen 2013; Tubergen & Kalmijn 2009). Dadurch werden wiederum Rückschlüsse auf ethnische Orientierungen oder Segregation in den sozialen Netzwerken möglich. Diese Aspekte werden bei der alleinigen Betrachtung der Sprachkompetenzen der Zielperson nicht erfasst.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Betrachtung des Sprachgebrauchs Prozesse auf der sozialen Ebene sichtbar macht, die beim Blick auf die Sprachkompetenzen im Hintergrund stehen. In der bestehenden Literatur werden die beiden Konzepte jedoch oftmals nicht klar getrennt. In der Folge werden häufig auch Mechanismen, die inhaltlich mit der Kommunikation in der Herkunftssprache zusammenhängen, empirisch über sprachliche Kompetenzen abgebildet (z. B. Bankston & Zhou 1995; Lutz & Crist 2009; Waters et al. 2010). Im Gegensatz dazu rückt die vorliegende Arbeit bewusst die mit dem Spracherhalt verbundenen interaktiven Prozesse in den Vordergrund und setzt sich mit verschiedenen Aspekten des *Sprachgebrauchs* von Zuwanderern sowie seinen Implikationen für den Bildungserfolg auseinander.

1.3 Fragestellung und Überblick über die Dissertation

In der vorliegenden kumulativen Dissertation wird der Spracherhalt aus einer Perspektive betrachtet, die das sprachliche Verhalten von Zuwanderern in ihrem jeweiligen sozialen Kontext, und damit den *Sprachgebrauch* in den Vordergrund stellt.⁶ Die aktive Nutzung der Erst- oder Zweitsprache wird dabei sowohl als Determinante als auch als Folge der Integration im Aufnahmekontext untersucht.

Zunächst wird gefragt, ob und inwieweit Zugewanderte nach der Migration die Herkunftssprache zuhause noch verwenden. Da Gelegenheiten zum Erlernen und Verwenden der L1 oftmals nur in der Familie bestehen, sollte sich daraus ableiten lassen, inwiefern langfristig mit einer Ein- oder Mehrsprachigkeit unter Zuwanderern und ihren Nachkommen zu rechnen ist. Dabei wird untersucht, ob die Aufgabe bzw. der Erhalt der Herkunftssprache in allen Gruppen gleichermaßen ausgeprägt ist und welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, ob und wie lange die Herkunftssprache auch im Aufnahmeland weiter verwendet wird (Artikel 1, vgl. Kapitel 5.1).

Gerade die Familiensprache wird jedoch häufig mit dem Bildungserfolg und insbesondere mit dem dafür unerlässlichen Erwerb von Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes in Verbindung gebracht. In einem nächsten Schritt wird daher gefragt, welche Folgen sich aus dem familiären Gebrauch der Herkunftssprache für den Zweitspracherwerb von Jugendlichen ergeben. Dabei interessiert nicht nur die Rolle der Familiensprache per se, sondern auch deren Bedeutung in Relation zum Sprachgebrauch in anderen Kontexten, wie beispielsweise im Peerkontext oder beim Medienkonsum (Artikel 2, vgl. Kapitel 5.2).

⁶ Daraus ergibt sich auch, dass auf Diskussionen über bilinguale Unterrichtskonzepte sowie die Vor- oder Nachteile der kompetenten Beherrschung von Erst- und Zweitsprache nicht näher eingegangen wird.

Schließlich wird der Frage nachgegangen, ob der familiäre Sprachgebrauch eine über die Sprachkompetenzen hinausgehende Bedeutung für den Erwerb schulischer Kompetenzen hat. Dabei wird diskutiert und empirisch überprüft, ob Lernende, die Zweitsprachkompetenzen erwerben, in der Familie aber dennoch die Herkunftssprache verwenden, zusätzliche bildungsrelevante Ressourcen mobilisieren können, die ihren Lernerfolg im Aufnahmekontext unterstützen. Dabei wird die Anwendbarkeit der umstrittenen *Theory of Segmented Assimilation* im deutschen Kontext in Frage gestellt (Artikel 3, vgl. Kapitel 5.3).

Für die Bearbeitung dieser Anliegen werden im nachfolgenden Kapitel 2 zunächst zentrale Ansätze und Theorien vorgestellt. Die Argumente werden explizit auf den Sprachgebrauch angewendet und dabei mit ausgewählten Befunden bisheriger Forschung verknüpft. Dabei werden einige Defizite bisheriger Studien aufgedeckt, welche die Relevanz der im Zuge dieser Dissertation durchgeführten Untersuchungen verdeutlichen. Die empirische Basis dieser Arbeit stellen Datensätze des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die im anschließenden Kapitel 3 kurz vorgestellt werden. Alle Untersuchungen dieser Arbeit beziehen sich in erster Linie auf die drei bedeutendsten Herkunftsgruppen im deutschen Kontext. In Kapitel 4 werden daher im Hinblick auf den Sprachgebrauch interessierende Besonderheiten von Personen mit Migrationshintergrund aus der Türkei, Gebieten der Ehemaligen Sowjetunion und Polen erläutert. Schließlich erfolgt in Kapitel 5 eine kurze Zusammenfassung der drei dieser Dissertation zugrunde liegenden Artikel. Da die Artikel aufgrund urheberrechtlicher Bestimmungen an dieser Stelle nicht abgedruckt werden dürfen, wird an dieser Stelle auf deren Veröffentlichung in den entsprechenden Fachzeitschriften verwiesen. Kapitel 6 schließt die Arbeit mit einer kurzen Gesamtdiskussion und Anregungen für die zukünftige Forschung ab.

2 Theoretische Rahmung und empirische Evidenz

Im Folgenden wird die Verwendung der Herkunftssprache unter Zuwanderern als Ausdruck der Integration in den eigenethnischen Kontext interpretiert. Dieser kann ausschließlich sein, oder aber parallel zu einer gleichzeitigen Integration in den Aufnahmekontext erfolgen (Kapitel 2.1). Davon ausgehend werden zunächst Ansätze vorgestellt, die erklären sollen, warum bestimmte Personengruppen die Herkunftssprache mehr oder weniger verwenden (Kapitel 2.2). Anschließend wird erläutert, wie sich der Sprachgebrauch mit ethnischen Ungleichheiten beim Kompetenzerwerb in Verbindung bringen lässt (Kapitel 2.3).

2.1 *Formen des Sprachgebrauchs*

Ausgehend von bekannten Integrationsmodellen kann bei Personen mit Migrationshintergrund der Gebrauch der Herkunftssprache als Ausdruck der kulturellen Integration in die eigenethnische Gemeinschaft, die Verwendung der Sprache des Aufnahmelandes als Zeichen der Integration in die Mehrheitsgesellschaft aufgefasst werden (Berry 1997; Esser 2000). Dabei ist festzuhalten, dass die Integration in einen Kontext nicht zwangsläufig eine Desintegration in Bezug auf den anderen Kontext impliziert, sondern eine gleichzeitige Integration in mehrere Kontexte möglich ist. Dieser Fall wird auch als multiple Inklusion bezeichnet. Angewendet auf die sprachliche Integration und den Sprachgebrauch im Aufnahmeland wäre eine gleichzeitige Integration in den Herkunfts- und Aufnahmekontext dann zu beobachten, wenn Zuwanderer beide Sprachen verwenden (vgl. Tabelle 2.1). Gibt eine Person mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprache auf und verwendet nur noch die L2, wird von sprachlicher Assimilation oder von einer Einsprachigkeit in L2 gesprochen, während der ausschließliche Gebrauch der Herkunftssprache als Segmentation oder Einsprachigkeit in L1 bezeichnet wird. Der letztgenannte Fall ist allenfalls in einer stark eigenethnisch geprägten Umgebung zu erwarten. Eine vierte Ausprägung des Sprachgebrauchs, die sogenannte Marginalität, beschreibt hingegen den Fall einer Desintegration in Bezug auf beide Kontexte und könnte sich in einem Ausweichen auf eine Drittsprache äußern (Berry 1997; Esser 2006).

Tabelle 2.1 Vier Formen des Sprachgebrauchs bei Personen mit Migrationshintergrund (in Anlehnung an Berry 1997 und Esser 2006)

| Gebrauch der L2 | Gebrauch der L1 | |
|-----------------|--|---|
| | ja | nein |
| ja | Multiple Inklusion: Zweisprachig | Assimilation: Einsprachig L2 |
| nein | Segmentation: Einsprachig L1 | Marginalität: Ausweichen auf Drittsprache |

Die in der Vierfeldertafel abgebildeten Optionen sind dabei nicht als absolute Entweder-oder-Optionen zu werten, sondern bilden vielmehr die Extrempunkte eines Kontinuums ab. L1- und L2 stehen in Relation zueinander und können jeweils mehr oder weniger verwendet werden. Kaum eine zweisprachige Person wird in allen Lebensbereichen beide Sprachen in genau gleichem Umfang verwenden. Gleichzeitig kann die Nutzung der Kommunikationssprache in Abhängigkeit von Kontext und Gesprächssituation stark variieren (Fishman 1972). So ist denkbar, dass innerhalb der Familie nur die L1, aber beispielsweise am Arbeitsplatz oder in der Schule nur die L2 gesprochen wird. Ebenso könnte für den Austausch vertraulicher Inhalte bevorzugt die Herkunftssprache, in formellen Gesprächssituationen eher die Sprache des Aufnahmelandes gewählt werden (Fishman 1965; Fishman 1972).

Wenn, ausgehend von diesem Modell, der Erhalt der Herkunftssprache als Integration in den L1-Kontext interpretiert wird, stellen sich im Rahmen dieser Arbeit zwei grundlegende Fragen: Erstens, welche Bedingungen sind dafür ausschlaggebend, dass die L1 oder die L2 mehr oder weniger verwendet werden? Und zweitens, welche Folgen ergeben sich aus der spezifischen Ausgestaltung des Sprachgebrauchs für die Integration und insbesondere für den Bildungserfolg im Aufnahmeland?

2.2 Muster und Bedingungen des Sprachgebrauchs

Im Folgenden werden zunächst Annahmen der klassischen Assimilationstheorie und Befunde aus dem US-amerikanischen Kontext vorgestellt, aus dem sie hervorgeht (Kapitel 2.2.1). Diese werden durch den anschließenden Blick auf Beobachtungen im deutschen Kontext ergänzt (Kapitel 2.2.2), bevor Unterschiede in den sprachlichen Mustern schließlich in Kapitel 2.2.3 durch die spezifische Anwendung eines allgemeinen Entscheidungsmodells erklärt werden.

2.2.1 *Klassische Assimilationstheorie*

Die meisten Studien zum Spracherhalt, bzw. zur Sprachverlagerung bei Personen mit Migrationshintergrund liegen für den US-amerikanischen Kontext vor. Im Hinblick auf die vorwiegend europäische Zuwanderung im 19. und frühen 20. Jahrhundert wurde auch die klassische Assimilationstheorie und das sogenannte *Model of Anglicization* (Alba et al. 2002) entwickelt, das eine Sprachverlagerung zur englischen Monolingualität über drei Generationen hinweg beschreibt. Dabei wird angenommen, dass die erste Generation die im Alltag notwendigen Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes erwirbt, jedoch vor allem im familiären Kontext die Verwendung der Herkunftssprache bevorzugt und an die Kinder weitergibt. Die zweite Generation erlernt gleichzeitig im außerfamiliären Kontext die L2 und wächst zweisprachig auf. Die meisten präferieren jedoch bereits den Gebrauch der Zweitsprache, die sie dann auch bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder verwenden. Dem Modell folgend wächst die dritte Generation einsprachig in L2 auf. Langfristig wird demnach unausweichlich mit der Aufgabe der Herkunftssprache gerechnet (Alba et al. 2002; Gordon 1964). Gemäß der klassischen Assimilationstheorie wird die Aufenthaltsdauer als die entscheidende Determinante des Spracherhalts bzw. der Sprachverlagerung interpretiert. Der starke, für die sogenannte *old immigration* belegte Assimilationstrend ist insgesamt auch für neuere Einwanderungsströme beobachtbar (Alba et al. 2002; Rumbaut 2009). Gleichzeitig unterscheiden sich in den neueren Zuwanderungsbewegungen verschiedene Herkunftsgruppen teilweise erheblich danach, in welchem Ausmaß sie die Herkunftssprache verwenden und im Generationenverlauf erhalten (Akresh 2007; Alba 2004; Alba et al. 2002; Kasinitz et al. 2008; Tseng & Fuligni 2000). So scheint der familiäre Gebrauch der Herkunftssprache bei Zuwanderern aus Lateinamerika, insbesondere bei denjenigen aus Mexiko, auch in der dritten Generation noch relativ weit verbreitet zu sein, während die Enkel asiatischer oder europäischer Zuwanderer beinahe ausschließlich englisch verwenden (Alba et al. 2002; Alba 2004). Die im Vergleich zu anderen Gruppen erhöhte Neigung mexikanischer Einwanderer zur Verwendung der Herkunftssprache wird dabei nicht nur in der Familie, sondern auch in anderen Sprachkontexten beobachtet (Akresh 2007). Insgesamt dominiert jedoch über alle Gruppen und Kontexte hinweg die englische Einsprachigkeit, sodass die USA bereits als Sprachfriedhof für Zuwanderersprachen bezeichnet wird (Rumbaut 2009).

Auch für andere Aufnahmeländer ist der Trend zur sprachlichen Assimilation im Generationenverlauf beobachtbar (z. B. Azzolini et al. 2012; Lanza & Svendsen 2007; Picot 2012), wobei sich länderübergreifend Unterschiede im Spracherhalt bei verschiedenen Herkunftsgruppen herauskristallisieren. So scheinen sich im europäischen Kontext vor allem tür-

kische Zuwanderer durch einen relativ starken herkunftssprachlichen Gebrauch auszuzeichnen (z. B. Extra & Yağmur 2004; Scheele et al. 2010).

2.2.2 *Befundlage im deutschen Kontext*

In Deutschland, das im Vergleich zu den USA eine eher kurze Zuwanderungsgeschichte aufweist, wird der Sprachgebrauch vorwiegend als Determinante ethnischer Bildungsungleichheiten diskutiert. Informationen zum Sprachgebrauch bei Personen mit Migrationshintergrund werden oftmals zwar erhoben (z. B. in den PISA-Studien), jedoch nicht systematisch, beispielsweise im Hinblick auf Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen oder Generationen, ausgewertet (z. B. Stanat & Christensen 2006; Walter 2009). Die im Hinblick auf das Forschungsanliegen interessanten Studien werden in den veröffentlichten Fachartikeln detaillierter beschrieben und daher an dieser Stelle nur ein kurzer Überblick gegeben. In Tabelle 2.2 im Anhang (Kapitel 12) enthält diejenigen mir bekannten Beiträge, aus denen sich gruppen- und/oder generationenspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch ablesen lassen.

Da sich die aufgelisteten Studien auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen und sich auch hinsichtlich der Forschungsinteressen und der Erhebungsinstrumente stark unterscheiden, sind die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar. Einige Befunde kristallisieren sich jedoch in mehreren Beiträgen unabhängig voneinander heraus: So lässt sich zunächst auch für Deutschland der Trend zur sprachlichen Assimilation im Generationenverlauf bestätigen (Ramm et al. 2005; Segeritz et al. 2010). Zudem ist festzustellen, dass die Herkunftssprache innerhalb der Familie deutlich häufiger verwendet wird als im außerhäuslichen Kontext (Gärtig et al. 2010; Nauck 2007). Medien werden hingegen oft auch bilateral genutzt (Simon & Neuwöhner 2011; Worbs 2010).

Ferner wird auf einen starken Erhalt der Herkunftssprache bei Personen mit türkischem Migrationshintergrund hingewiesen (Noll & Weick 2011; Ramm et al. 2005). Der Gebrauch der L1 ist bei dieser Gruppe sowohl im Hinblick auf den innerfamiliären Kontext (Gostomski 2010; Haug 2008; Nauck 2009; Segeritz et al. 2010) als auch in der Interaktion mit Personen außerhalb der Familie (Gärtig et al. 2010; Nauck 2007) oder beim Medienkonsum (Diehl & Schnell 2006; Gostomski 2010; Simon & Neuwöhner 2011; Trebbe 2007; Worbs 2010) weit verbreitet.

Fraglich ist jedoch bislang, worauf diese gruppen- und kontextspezifischen Unterschiede im Sprachgebrauch zurückzuführen sind. Diese lassen sich nicht allein durch die verbrachte Zeit im Aufnahmeland erklären. Bei einer Untersuchung von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion können Michel et al. (2012) neben der Aufenthaltsdauer auch die sozialen Netzwerke und ethnischen Orientierungen als ursächlich für den Erhalt bzw. die

Aufgabe der Herkunftssprache identifizieren (Michel et al. 2012). Die Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse ist jedoch mit Blick auf die Spezifität der untersuchten Zuwanderergruppe mehr als fraglich. Auch das Einreisealter oder sozio-ökonomische Faktoren wie beispielsweise der Bildungsstand werden mit Unterschieden im Sprachverhalten in Verbindung gebracht (Nauck 2009; Simon & Neuwöhner 2011). Jedoch haben die bisherigen Auswertungen eher explorativen Charakter und liefern kein überzeugendes theoretisches Modell zur Erklärung der beobachteten Unterschiede im Sprachgebrauch.

2.2.3 *Sprachgebrauch als Entscheidung*

Die bisherigen Befunde deuten darauf hin, dass es neben der Aufenthaltsdauer noch andere wichtige Einflussfaktoren auf den Sprachgebrauch von Zuwanderern geben muss, die ursächlich für die gruppen- und kontextspezifischen Unterschiede sind. Um diese berücksichtigen zu können, wird der Sprachgebrauch im Folgenden als das Ergebnis einer Entscheidung aufgefasst, die eine bzw. die andere Sprache in einem bestimmten Ausmaß zu verwenden (vgl. hierzu auch Artikel 1 dieser Arbeit). Die Entscheidung über den Gebrauch der L1 oder L2 wird von den im jeweiligen Kontext unterschiedlich ausgeprägten Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen beeinflusst (Tubergen & Kalmijn 2009). Anreize können positiver oder negativer Natur sein und dadurch die Attraktivität für die Verwendung einer Sprache bestimmen. Positive Anreize können beispielsweise dadurch gegeben sein, dass eine Person eine Sprache besonders schätzt oder durch deren Gebrauch die Wertschätzung relevanter Bezugspersonen erwartet. Im Gegensatz dazu kann die negative Bewertung einer Sprache durch die Person selbst oder das soziale Umfeld als negativer Anreiz empfunden werden und den Gebrauch der anderen Sprache nahe legen (Fishman 1972; Gärtig et al. 2010; Yağmur & van de Vijver 2011). Gleichzeitig kann in einer Sprache nur kommuniziert werden, wenn entsprechende Gelegenheiten gegeben sind. Dies hängt in erster Linie von den Sprachkompetenzen der jeweiligen Interaktionspartner ab (Tubergen & Kalmijn 2009). Auch der rezeptive Sprachgebrauch ist an den Zugang zu sprachbasierten Inhalten wie beispielsweise Medien gebunden (Trebbe 2007). Je mehr Gelegenheiten zum Gebrauch einer bestimmten Sprache vorliegen und je deutlicher die positiven im Vergleich zu negativen Anreizen ausgeprägt sind, desto wahrscheinlicher wird die entsprechende Sprachverwendung.

Dieser Ansatz steht damit nicht im Widerspruch zur klassischen Assimilationstheorie. Die vollständige Aufgabe der Herkunftssprache stellt hier jedoch nur eine von mehreren denkbaren Alternativen dar. Sie ist nur dann zu erwarten, wenn ab einer bestimmten Aufenthaltsdauer oder Zuwanderergeneration keine ausreichenden Anreize und Gelegenheiten mehr für den Gebrauch der L1 bestehen. Unterschiede in der Assimilationsgeschwindigkeit lassen

sich dadurch erklären, dass diese Situation nicht bei allen Personen nach der gleichen Zeit im Aufnahmeland oder möglicherweise überhaupt nicht eintritt, weil in manchen Fällen mehr, in anderen weniger Aspekte den Erhalt der L1 bzw. den Übergang zur L2 nahelegen. Auf dieselbe Weise lassen sich Variationen im individuellen Sprachgebrauch in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation oder dem Bezugskontext erklären: Wenn beispielsweise Kontaktpersonen außerhalb der Familie die L1 nicht beherrschen, ergeben sich hier auch keine Gelegenheiten zur herkunftssprachlichen Kommunikation.

2.3 Sprachgebrauch und Kompetenzerwerb

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Bilingualität wurde der Sprachgebrauch im vorangegangenen Abschnitt als Folge der Integration im Aufnahmekontext betrachtet. Umgekehrt lässt sich jedoch auch die Frage stellen, ob sich durch die verschiedenen Ausprägungen des Sprachgebrauchs auch unterschiedliche Bedingungen für die Integration von Zuwanderern ergeben. Dabei werden aktuell vor allem Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch von Personen mit Migrationshintergrund und deren Integration im Bildungssystem des Aufnahmelandes diskutiert (Baumert & Schümer 2001; Esser 2006; Kristen 2008). Während der Erwerb von L2-Kenntnissen als unabdingbar für den Bildungserfolg gilt, ist stark umstritten, ob und wie der Gebrauch der Herkunftssprache mit dem bildungsrelevanten Kompetenzerwerb⁷ in Verbindung steht (Dollmann & Kristen 2010; Esser 2006).

Unter Berücksichtigung bestehender Ansätze und Befunde werden im Folgenden die Widersprüche der Diskussion um die Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und Bildungserfolg vorgestellt (Kapitel 2.3.1). Anschließend wird versucht, die bestehenden Annahmen in ein allgemeines Lernmodell zu integrieren und darauf aufbauend Unterschiede im Erwerb von sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen zu erklären (Kapitel 2.3.2).

2.3.1 Widersprüche bisheriger Ansätze und Befunde

Was den Zusammenhang von Erstsprachgebrauch und Kompetenzerwerb im Aufnahmekontext angeht, kommen bisherige Ansätze oft zu widersprüchlichen Aussagen: Die sogenannte *Time on Task-Hypothese* (TOT-Hypothese) beispielsweise betont, dass mit dem L1-Gebrauch eine mangelnde Sprachpraxis in der L2 einhergeht. Dem lernpsychologischen Modell von Carroll (1963) zufolge ist der Grad des Lernerfolgs eine Funktion des Verhältnisses von aufgewendeter zu benötigter Zeit. Je mehr Zeit für eine Sache aufgewendet wird (*time on task*),

⁷ Ansätze und Studien, die Bildungserfolg über die Bildungsentscheidungen operationalisieren und sogenannte sekundäre Effekte untersuchen, sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Siehe hierzu z. B. Kristen & Dollmann (2010); Relikowski et al. (2010).

desto besser das Lernergebnis (Carroll 1963; Driessen 2005). Bezogen auf den Sprachgebrauch wird argumentiert, dass umso bessere Sprachkenntnisse zu erwarten sind, je zeitintensiver in der Sprache des Aufnahmelandes kommuniziert wird. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass jegliche Verwendung der L1 anstelle der L2 zu Lasten der L2-Kenntnisse der Lernenden geht (Hopf 2005, S. 244). Die Argumentation der TOT-Hypothese in ihrer ursprünglichen Formulierung bezieht sich primär auf die im Unterricht zum Einsatz kommende Sprache. Die Befundlage ist dabei nicht eindeutig. Aus den wenigen Studien, welche sich mit der Evaluation bilingualer Unterrichtsprogramme befassen, ist bekannt, dass eine zeitweise Unterrichtung der Schüler in ihrer L1 die L2-Kompetenzen nicht zwingend beeinträchtigt (Söhn 2005). Ist die L1 nicht Unterrichtssprache, deuten Befunde darauf, dass Lernende, die in ihren Schulklassen aufgrund eines hohen Anteils an L1-Sprechern vermutlich teilweise die Erstsprache nutzen, eher Nachteile im Spracherwerb erfahren (vgl. Olczyk & Kristen 2013).

Andere Studien bringen den Sprachgebrauch in weiteren Kontexten mit dem Spracherwerb in Verbindung und nehmen an, dass auch die Verwendung der Herkunftssprache in der Familie oder im Freundeskreis mit fehlender Sprachpraxis in der Sprache des Aufnahmelandes einhergeht (Chiswick & Miller 2001; Esser 2006). Tatsächlich wird mehrheitlich empirisch bestätigt, dass Lernende mit nicht-deutscher Familiensprache geringere Zweitsprachkompetenzen aufweisen (im deutschen Kontext z. B. Baumert & Schümer 2001; Esser 2006; Kristen 2008; Müller & Stanat 2006; Verwiebe & Riederer 2013; Walter 2009). Gleichzeitig lassen jedoch Studien, die auf kognitive Vorteile von Zweisprachigen hindeuten, annehmen, dass eine zeitweise Nutzung der Herkunftssprache nicht zwingend mit Defiziten beim Kompetenzerwerb verbunden sein muss (vgl. Adesope et al. 2010).

Des Weiteren wird für Kinder vietnamesischer Zugewanderter in den USA unter bestimmten Bedingungen ein positiver Einfluss des familiären L1-Gebrauchs auf den allgemeinen Kompetenzerwerb berichtet (z. B. Mouw & Xie 1999). Für die Erklärung solch positiver Zusammenhänge wird überwiegend *die Theory of Segmented Assimilation* (TSA) herangezogen. Diese nimmt an, dass Sprecher der Herkunftssprache von zusätzlichem Sozialkapital im eigenethnischen Netzwerk profitieren (Portes & Zhou 1993, S. 81f). Dabei wird argumentiert, dass die Kommunikation in der Herkunftssprache ethnische Solidaritäten stärkt, was sich einer erhöhten Unterstützungsbereitschaft seitens der ethnischen Gruppe, einer Intensivierung sozialer Kontrolle und der Transmission kultureller Werte und Bildungsorientierungen äußern kann (Mouw & Xie 1999; Portes & Zhou 1993; Zhou & Kim 2006). Gesetz dem Fall, dass innerhalb der Gruppe hohe Leistungsorientierungen und bildungsfördernde Praktiken vertreten werden (Bankston & Zhou 1995; Kroneberg 2008; Mouw & Xie 1999), lassen sich

dadurch Vorteile im Bildungserwerb erwarten. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass der Gebrauch der L1 eine Akkulturationslücke zwischen den Generationen verhindert (Leyendecker et al. 2006; Portes & Hao 2002; Tannenbaum & Berkovich 2005), was möglicherweise das psychologische Wohlbefinden stärkt sowie das Selbstkonzept der Jugendlichen unterstützt. Dies wird wiederum mit einer Steigerung der Schulleistungen in Verbindung gebracht (Portes & Zhou 1993; Schmitt 2009).

Die tatsächliche Wirksamkeit dieser kommunikativen Mechanismen (Mouw & Xie 1999, S. 235) ist jedoch stark umstritten. Während für asiatische Zuwanderer in den USA durchaus positive Effekte berichtet werden (z. B. Bankston & Zhou 1995; Portes & Hao 2002), deuten Untersuchungen mit anderen Herkunftsgruppen und in anderen Kontexten überwiegend auf negative oder neutrale Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch der Herkunftssprache und dem allgemeinen Kompetenzerwerb hin (z. B. Aldous 2006; Azzolini et al. 2012; Dollmann & Kristen 2010; Oller et al. 2007; Ramm et al. 2005). Die von der TSA erwarteten indirekten Mechanismen, die eine mediierende Wirkung des Sozialkapitals vermuten, wurden im deutschen Kontext jedoch bislang kaum untersucht (Dollmann & Kristen, 2010).

Die verschiedenen Teilnehmer der Diskussion um die Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und Bildungserfolg berufen sich in ihrer Argumentation auf unterschiedliche Mechanismen. Dabei kommen sie zu teils gegensätzlichen Aussagen im Hinblick auf den Zusammenhang von Sprachgebrauch und Kompetenzerwerb. Gleichzeitig finden sich in den unterschiedlichen Studien oft widersprüchliche Befunde. Daher liegt die Vermutung nahe, dass hier möglicherweise gegenläufige Mechanismen gleichzeitig am Werk sind und die sichtbaren Einflüsse des Sprachgebrauchs auf den Kompetenzerwerb von weiteren Bedingungen abhängen. Nachfolgend wird versucht, die Annahmen der beiden vorgestellten Ansätze in ein allgemeines Lernmodell zu integrieren. Dabei werden Überlegungen darüber aufgestellt, unter welchen Umständen eher positive und wann eher negative Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch der Herkunftssprache und dem Kompetenzerwerb zu erwarten sind.

2.3.2 Sprachgebrauch als Determinante im allgemeinen Lernmodell

Ausgehend von Esser (2006) lässt sich der (allgemeine oder sprachliche) Kompetenzerwerb über eine Funktion aus der Lernmotivation, der Lerneffizienz und des Zugangs zu einer produktiven Lernumgebung abbilden. Das Modell entspricht einem Investitionsmodell, in dem spezifische Anreize und Gelegenheitsstrukturen eine tragende Rolle spielen (s.a. Chiswick & Miller 2001). Die Lernmotivation entspringt den spezifischen Anreizen und dem Nutzen, den sich eine Person nach Abzug der anfallenden Lernkosten von einem Lernzuwachs erwartet.

Über den Zugang werden die Lerngelegenheiten berücksichtigt, d.h. in welchem zeitlichen Umfang und mit welcher Intensität eine Person relevanten Lerninhalten ausgesetzt ist. Zusätzlich wird im Lernmodell noch die Lerneffizienz einbezogen. Diese entspricht dem individuellen Lernvermögen und ist über den pro Zeiteinheit erreichbaren Lernzuwachs definiert. Die Parameter Effizienz und Zugang sind dabei multiplikativ verknüpft. Dies bedeutet, dass auch eine besonders starke Ausprägung der Lerneffizienz nicht das völlige Fehlen des Zugangs kompensieren kann und umgekehrt. Je stärker Effizienz, Zugang und Motivation ausgeprägt sind, desto größere Lernzuwächse sind zu erwarten (Esser 2006, S. 288f).

Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern der zeitweise Gebrauch der Herkunftssprache diese drei Parameter beeinflussen kann und welche Schlussfolgerungen sich daraus möglicherweise für den Zweitspracherwerb und den schulischen Kompetenzerwerb im Allgemeinen ergeben.

2.3.2.1 Zweitspracherwerb

In Bezug auf den Zweitspracherwerb kann der Gebrauch der L1 als fehlender Zugang zur L2 interpretiert werden (Esser 2006, S. 73–94). Dies entspricht im Kern der Argumentation der TOT-Hypothese, die betont, dass durch die Kommunikation in der Herkunftssprache letztendlich weniger Zeit für den L2-Erwerb bleibt. Ausgehend von dem genannten Lernmodell führt der L1-Gebrauch jedoch nur dann zwingend zu Lerndefiziten, wenn eine Person ausschließlich die L1 nutzt und keinerlei Gelegenheiten hat, die L2 zu verwenden. Werden jedoch beide Sprachen in einem bestimmten Ausmaß genutzt, ist womöglich nicht nur der zeitliche Umfang relevant, in dem eine Person die L2 in verschiedenen Kontexten verwendet, sondern auch die Qualität des Sprachzugangs. Diese sollte umso höher sein, je besser die L2-Kompetenzen der Kommunikationspartner sind. Daher könnte eine Person, die zwar beispielweise in der Familie nur die L1 verwendet, aber im Freundeskreis oder in der Schule einen qualitativ hochwertigen Zugang zur Zweitsprache erhält, *ceteris paribus* gleiche L2-Kompetenzen erwerben wie eine Person, die zwar in allen Kontexten teilweise die L2 spricht, jedoch nur auf niedrigem sprachlichen Niveau.

Zudem könnten – insofern ein gewisser Kontakt zur L2 besteht – Defizite im Zugang zumindest teilweise durch eine erhöhte Lerneffizienz und -Motivation kompensiert werden. Wie bereits in Kapitel 1.1 erläutert, gibt es Hinweise darauf, dass das abwechselnde Kommunizieren in zwei Sprachen zu erhöhten kognitiven Fähigkeiten führt, die wiederum einen effizienten L2-Erwerb unterstützen. Solche kognitiven Vorteile wurden bislang allerdings nur bei kompetent Bilingualen beobachtet, d.h. bei Personen, die bereits ein entsprechend hohes

Kompetenzniveau in beiden Sprachen erlangt haben (vgl. Adesope et al. 2010; Bialystok et al. 2008; Bialystok 2009; Carlson & Meltzoff 2008). Dafür, ob positive Einflüsse des L1-Gebrauchs auf die Lerneffizienz auch auftreten, wenn noch keine L2-Kompetenzen vorhanden sind, liegen meines Wissens bislang keine belastbaren Befunde vor.

Auch im Hinblick auf die Lernmotivation sollte die Wirkungsweise des L1-Gebrauchs an zusätzliche Bedingungen geknüpft sein. Nimmt man der TSA folgend an, dass durch den Gebrauch der L1 das Selbstkonzept der Lernenden gestärkt und bildungsfördernde Orientierungen vermittelt werden, könnte die Verwendung der L1 auch zu einer erhöhten Lernmotivation für den L2-Erwerb führen. Dies sollte jedoch nur der Fall sein, wenn die Leistungsorientierungen in der ethnischen Gemeinschaft auch auf den Zweitspracherwerb ausgerichtet sind (Bankston & Zhou 1995). Anderenfalls lässt sich annehmen, dass Personen, die viele Gelegenheiten und Anreize haben, die L1 zu verwenden, gleichzeitig weniger motiviert sind, in den L2-Erwerb zu investieren (vgl. Esser 2006, S. 73–94).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der teilweise Gebrauch der Herkunftssprache möglicherweise zu Defiziten beim Zweitspracherwerb führen kann, diese Assoziation jedoch nicht zwingend ist. Unter der Voraussetzung, dass trotz der teilweisen Verwendung der L1 noch quantitativ und qualitativ ausreichender L2-Zugang besteht, könnten bei hoher Lerneffizienz und -Motivation L2-Kompetenzen parallel zum Erstspracherhalt erworben werden.

2.3.2.2 Allgemeiner schulischer Kompetenzerwerb

Im Hinblick auf den allgemeinen schulischen Kompetenzerwerb sind grundsätzlich zwei Szenarien denkbar: Wenn der teilweise Gebrauch der Herkunftssprache zu Defiziten in der L2 führt, sollte darüber vermittelt fachübergreifend das Lernvermögen der Lernenden beeinträchtigt sein (Hopf 2005; Söhn 2005): Bei geringen L2-Kompetenzen werden in einer Unterrichtsstunde weniger Lerninhalte aufgenommen, d.h. die Lerneffizienz sinkt. Zusätzlich könnte auch der Zugang zu den Lerninhalten eingeschränkt werden, wenn Lehrkräfte bei Sprachdefiziten in der Klasse den Lernstoff reduzieren und das Unterrichtsniveau herabstufen (Olczyk & Kristen 2013, S. 358). Auch der Zugang zu weiteren Lehrmedien, wie z. B. Büchern, die nur in der L2 verfügbar sind, könnte durch mangelnde L2-Kenntnisse eingeschränkt sein. Sind Zugang und Effizienz durch die fehlenden Sprachkompetenzen derartig beeinträchtigt, sollte auch im Falle einer hohen Lernmotivation der allgemeine schulische Kompetenzerwerb erschwert sein. Jedoch sind auch hier Unterschiede je nach interessierendem Kompetenzbereich zu erwarten. Beispielsweise ist denkbar, dass fehlende L2-Kenntnisse die Lerneffizienz und den -Zugang im Bereich Mathematik weniger beeinträchtigen als in stärker sprachbasierten

Fächern (Moschkovich 2005).

Gelingt allerdings – und davon geht die TSA aus (Portes & Hao 2002, S. 906) – der Erwerb von Zweitsprachkompetenzen parallel zum Erhalt der Herkunftssprache, lassen sich auch für den fachübergreifenden Kompetenzerwerb deutlich optimistischere Prognosen ableiten. Wie die TSA betont, kann auch die L1 als Medium der Vermittlung von relevanten Kompetenzen fungieren. Zum einen gibt es Hinweise darauf, dass Mathematikkompetenzen ebenso gut in der Herkunftssprache unterrichtet werden können (Moschkovich 2005). Zum anderen kann auch eine in der Herkunftssprache gehaltene, privat organisierte Hausaufgabenhilfe den Bildungserfolg unterstützen. Wenn davon ausgegangen wird, dass der Erhalt der Herkunftssprache die Unterstützungsbereitschaft des sozialen Umfelds erhöht, lässt sich die Verwendung der L1 möglicherweise mit einem verbesserten Lernzugang assoziieren (Coleman 1988).

Dabei bleibt allerdings zu bedenken, dass der vom ethnischen Netzwerk ausgehende Lernzugang, beispielsweise in Form von Nachhilfestunden, möglicherweise wenig wirkungsvoll ist. Dies ist insbesondere dann in Erwägung zu ziehen, wenn die Personen, mit denen in L1 kommuniziert wird, selbst nur eingeschränkte Kenntnis der schulischen Anforderungen und eine größere Distanz zu den Bildungseinrichtungen haben. Dies wiederum würde die Nachhaltigkeit und Möglichkeiten der Unterstützung beeinträchtigen (Esser 2006, S. 294). Konkret könnte dies bedeuten, dass ein Jugendlicher, der die L1 im ethnischen Kontext verwendet, besonders zeitintensiv unterstützt wird, dabei jedoch nur geringe Lernzuwächse erzielt.

Nichtsdestotrotz könnte die herkunftssprachliche Kommunikation den allgemeinen Kompetenzerwerb über den Parameter der Lernmotivation positiv beeinflussen; nämlich dann, wenn – der TSA folgend – angenommen wird, dass durch den Gebrauch der L1 leistungsfördernde Werte und Orientierungen vermittelt werden und das Selbstkonzept des Schülers gestärkt wird. Wie bereits im Hinblick auf den Zweitspracherwerb angedeutet, sind positive Zusammenhänge jedoch nur zu erwarten, wenn im ethnischen Netzwerk entsprechend hohe Bildungsorientierungen kommuniziert werden.

Wie in den vorausgehenden Abschnitten deutlich wurde, sind die Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch und dem Kompetenzerwerb meist indirekter Natur und in ihrer Wirkungsrichtung stark von weiteren intervenierenden Faktoren abhängig. Der Gebrauch der Herkunftssprache unterstützt oder behindert Lernende vor allem dadurch, dass er ihnen den Zugriff zu anderen Ressourcen eröffnet. Die Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb sollten daher davon abhängen, über welche Ressourcen die Kommunikationspartner verfügen. Rele-

vant sollten hier insbesondere die im sozialen Umfeld vorliegenden L2-Kenntnisse und Bildungsorientierungen sein (Mouw & Xie 1999).

Zudem sind Interaktionseffekte, beispielsweise im Hinblick auf die Herkunftskultur zu erwarten: Möglicherweise ist die Erstsprache in bestimmten Herkunftsgruppen nur in geringem Ausmaß mit der ethnischen Identität verbunden. Dies könnte insbesondere auf Zugewanderte aus mehrsprachigen Herkunftsländern oder ehemaligen Kolonialstaaten zutreffen. In diesem Fall ist es eher unwahrscheinlich, dass der L1-Gebrauch ausschlaggebend für die Generierung ethnischer Solidaritäten und damit für die Mobilisierung ethnischen Sozialkapitals ist, welches über die Parameter des Lernzugangs oder der –Motivation mit dem Kompetenzerwerb verknüpft ist. Zudem vertreten womöglich nicht alle Herkunftsgruppen gleichermaßen hohe Leistungsnormen (Bankston & Zhou 1995, S. 5), was wiederum die Bedeutung der Kommunikationsgewohnheit für die Lernmotivation variieren lässt.

Im vorliegenden Kapitel 2 wurden verschiedene Ansätze vorgestellt, welche die Ursachen der beobachtbaren Unterschiede im Sprachgebrauch erklären und mögliche Zusammenhänge mit dem sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzerwerb aufzeigen können. In den drei Fachartikeln, die den Kern dieser Dissertation bilden, werden die entsprechenden Theorien wieder aufgegriffen, auf die jeweiligen Forschungsfragen bezogen und anschließend empirisch untersucht. Alle Analysen basieren dabei auf derselben Datengrundlage, die im Folgenden Kapitel 3 vorgestellt wird.

3 Datengrundlage NEPS

Alle in dieser Arbeit abgebildeten Analysen beruhen auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Die NEPS-Datensammlung ist Teil eines Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, das von 2008 bis 2013 vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert und von den Bundesländern unterstützt wurde. Seit 2014 wird das NEPS im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) weitergeführt. Ziel des Nationalen Bildungspanels ist es, Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben. Einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design folgend wurden dafür sechs getrennte Teilstichproben für Personen in einer bestimmten Stufe im Bildungssystem oder in einem bestimmten Alter gezogen, die anschließend über mehrere Jahre hinweg befragt und getestet wurden und werden (Blossfeld et al. 2011).

Zur Bestimmung des Migrationshintergrundes liegen in allen Teilstudien des NEPS neben Informationen zur aktuellen und früheren Staatsbürgerschaften auch Angaben zum Geburtsland der Befragten und dem ihrer Eltern vor. In einigen Startkohorten sind diese Informationen auch für die Großeltern vorhanden. Da zudem weitere Informationen zur individuellen Migrationsgeschichte wie z. B. der Einreisezeitpunkt vorliegen, kann der Migrationsstatus der Zielpersonen sehr differenziert bestimmt werden (Olczyk et al. 2014).

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Teilstudien des NEPS verwendet: Die Startkohorte 4 (SC4), deren Teilnehmer bei der ersten Befragung die neunte Klasse besuchten, sowie die Startkohorte 6 (SC6), in der Erwachsene der Geburtskohorten 1944 bis 1986 repräsentiert sind. Im Folgenden werden beide Startkohorten kurz vorgestellt. Insbesondere wird darauf eingegangen, welche Informationsgrundlagen die Daten im Hinblick auf die Erfassung des Sprachgebrauchs und der Sprachkompetenzen allgemein und insbesondere bei Personen mit Migrationshintergrund bieten.

3.1 Startkohorte 6, Erwachsene

Wie eingangs erwähnt, wurden in der Startkohorte 6 Erwachsene Personen der Geburtskohorten 1944 bis 1986 befragt. Diese waren somit zu Beginn der Panelstudie im Jahr 2009 zwischen 22 und 65 Jahre alt. Die Stichprobe setzt sich aus mehreren Teilstichproben zusammen: Zum einen wurden Personen der Geburtsjahrgänge 1956 bis 1986 befragt, die bereits Teil einer früheren Studie *Arbeiten und Lernen im Wandel* (ALWA) des Instituts für Arbeitsmarkt-

und Berufsforschung in Nürnberg waren. Diese Stichprobe wurde zum einen durch Personen der bereits adressierten Jahrgänge aufgefrischt, zum anderen zusätzlich um Personen der Geburtskohorten 1944 bis 1955 ergänzt (Aßmann et al. 2011; Leopold et al. 2011).

Zu Bestimmung des Migrationshintergrunds können in der SC6 Informationen über das Geburtsland der Befragten sowie über das ihrer Eltern herangezogen werden. Zudem können anhand der erfragten Migrationsgeschichte beispielsweise auch (Spät-)Aussiedler von sonstigen Einwanderern aus den ehemals deutschen Siedlungsgebieten in Osteuropa identifiziert werden (Olczyk et al. 2014).

Des Weiteren wurde erhoben, welche Sprache die Zielpersonen während ihrer Kindheit in der Familie gesprochen haben und welche sie jetzt zuhause verwenden. Während bei den retrospektiven Angaben nur die Sprache(n) an sich erfasst wurde(n), konnte beim derzeitigen Sprachgebrauch angegeben werden, ob *nur Deutsch, meistens Deutsch aber auch eine andere Sprache, meistens eine andere Sprache aber auch Deutsch* oder *nur eine andere Sprache* verwendet wird. Gaben die Teilnehmer in diesem Zusammenhang den Gebrauch einer nicht-deutschen Sprache an, wurde zusätzlich erfasst, wie gut die deutsche sowie die erste genannte Fremdsprache beherrscht werden. In der ersten Befragungswelle, die Grundlage des in Kapitel 5.1 vorgestellten Artikels ist, basieren die Angaben zu den Sprachkompetenzen auf Selbsteinschätzungen. In einer späteren Welle wurden zusätzlich objektive Sprachtests durchgeführt. Zudem wurde auch einmalig der Sprachgebrauch in anderen Kontexten z. B. mit Freunden oder Kollegen erfragt, wodurch die NEPS-Daten durchaus Potenzial für weiterführende Analysen bieten.⁸ Zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Dissertation waren diese Daten jedoch noch nicht verfügbar.

3.2 Startkohorte 4, Neuntklässler/innen

Die Startkohorte 4 basiert auf Neuntklässler/innen aller allgemeinbildenden Schultypen in Deutschland. Im Jahr 2010 wurden für Förder- und Regelschulen getrennte Stichproben gezogen. Für Regelschulen wurden zunächst proportional zu ihrer Klassenanzahl Schulen verschiedener Schultypen gezogen. Innerhalb der ausgewählten Bildungseinrichtungen wurden anschließend, wenn vorhanden, je zwei neunte Klassen ausgewählt, deren Schüler alle zur Teilnahme an der Studie eingeladen wurden. In Förderschulen wurden alle Schüler der neunten Jahrgangsstufe untersucht. Die Zielpersonen werden regelmäßig zu verschiedenen bildungsrelevanten Aspekten befragt und in verschiedenen Kompetenzbereichen getestet. Zu-

⁸ Weitere Informationen zu den Erhebungen der SC6 unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohorteerwachsene.aspx>.

sätzlich werden auch Eltern, Lehrer und Schulleiter befragt, solange die Zielpersonen sich noch an einer allgemeinbildenden Schule befinden (Skopek et al. 2013). Leider füllten nur sehr wenige Eltern von Schüler/innen mit Migrationshintergrund den freiwilligen Elternfragebogen aus. Da davon ausgegangen werden muss, dass diese Ausfälle nicht nur bekannte sozio-ökonomische, sondern auch sprachliche Hintergründe haben (der Elternfragebogen musste auf Deutsch ausgefüllt werden), wurden für die vorgestellten Untersuchungen nur die Angaben der Schüler/innen selbst, sowie Schuldaten herangezogen.

In der Startkohorte 4 stehen zur Bestimmung des Migrationshintergrundes das Geburtsland der Zielperson, das ihrer Eltern sowie das der Großeltern zu Verfügung. Dies ermöglicht die Identifizierung von Zuwanderern der dritten, sowie eine differenzierte Betrachtung der zweiten Generation: Dadurch lässt sich beispielsweise abgrenzen, ob ein in Deutschland geborenes Elternteil eines/r Schülers/in einen Migrationshintergrund hat oder nicht (Olczyk et al. 2014). In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist eine solche Unterscheidung relevant, da beispielsweise Neuntklässler/innen, deren Eltern als Kinder von Gastarbeitern in Deutschland geboren wurden, oftmals stärkere Bezüge zur Kultur und Sprache des Herkunftslandes haben als Kinder mit deutschen Großeltern (Haug 2008).

Die ausgewählten Neuntklässler/innen wurden auf verschiedene Aspekte ihrer Deutschkompetenzen hin getestet. Im Herbst 2010 wurden die Lesegeschwindigkeit sowie das Hörverstehen auf Wortebene durch einen rezeptiven Wortschatztest gemessen. Im Frühjahr 2011 erfolgte die Erfassung der Lesekompetenz. Zusätzlich wurde zu diesem Zeitpunkt auch einmalig ein rezeptiver Hörverstehenstest in der Herkunftssprache bei russisch- und türkischsprachigen Schüler/innen durchgeführt (Edele et al. 2012). Die deutsche Lesekompetenz wird planmäßig zwei Jahre, Lesegeschwindigkeit drei Jahre nach der Ersterfassung wiederholt, wodurch sich langfristig auch Entwicklungen im Spracherwerb der Schüler/innen nachzeichnen lassen (Halle et al. 2012; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Aus der Herbstbefragung liegen zudem detaillierte Informationen über den Sprachgebrauch der Zielpersonen vor: Konkret wurden Personen, die in einer vorangehenden Filterfrage eine nicht-deutsche Muttersprache angegeben hatten, gefragt, welche Sprache sie mit dem Vater, der Mutter, den Geschwistern, dem besten Freund und den Mitschülern verwenden. Dabei konnten sie jeweils angeben, ob sie *nur Deutsch, meist Deutsch, meist die andere Sprache* oder *nur die andere Sprache* nutzen. Auf dieselbe Art wurde erhoben, in welcher Sprache die Zielperson Mails/SMS schreibt, Bücher, Zeitungen und Nachrichten im Internet liest, im Internet surft, DVDs/Filme schaut und fernsieht. Durch die Erfassung der sprachlichen Gewohnheiten in verschiedenen Lebensbereichen können Unterschiede im Sprachverhalten und

ihre Zusammenhänge mit dem Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund detaillierter untersucht werden.

Die in den Kapiteln 5.2 und 5.3 vorgestellten Beiträge beruhen auf kombinierten Daten der Erhebungen im Herbst 2010 und Frühjahr 2011, die als Querschnitt behandelt werden. Längsschnittliche Betrachtungen sind auf dieser Basis nicht möglich, da alle Informationen nur jeweils einmal erhoben wurden.⁹

⁹ Weitere Informationen zu den Erhebungen der SC4 unter <https://www.neps-data.de/de/de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohorteklasse9.aspx>

4 Wichtige Herkunftsgruppen im deutschen Kontext: Zahlen und Hintergründe im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch

Zuwanderer aus der Türkei, Gebieten der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen stellen im deutschen Kontext die numerisch größten Zuwanderergruppen dar (Destatis 2014). Da sich alle dieser Dissertation zugrundeliegenden Untersuchungen auf diese Gruppen beziehen, werden im Folgenden relevante historische, rechtliche und kulturelle Besonderheiten in Bezug auf das Herkunftsland oder ihre Integration deutschen Aufnahmekontext beschrieben. Insbesondere wird darauf eingegangen, inwiefern sich daraus teilweise unterschiedliche Voraussetzungen für den Sprachgebrauch ergeben.

4.1 Einwanderer aus der Türkei

Aus keinem Nationalstaat sind so viele Personen nach Deutschland eingewandert wie aus der Türkei: Rund 2,793 Millionen der 2013 in Deutschland lebenden Personen sind türkischer Abstammung (Destatis 2014, S. 82). Die erste bedeutsame Migrationswelle nach Deutschland war eine Folge des Anwerbeabkommens von 1961. In den 1960er und 1970er Jahren kamen vor allem gering qualifizierte, männliche Türken als Gastarbeiter nach Deutschland. Bereits 1968 waren 10,7 Prozent der in Deutschland lebenden Ausländer türkische Staatsangehörige. 1973 betrug ihr Anteil bereits etwa 23 Prozent (BMI 2014).

Da sie hauptsächlich für manuelle Tätigkeiten und meist zusammen mit anderen Gastarbeitern der gleichen Herkunft angestellt und untergebracht wurden, bestanden wenig Gelegenheiten oder Anreize, die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen und zu verwenden (Luft 2009). Entgegen dem ursprünglich geplanten Rotationsprinzip kehrten nach dem Anwerbestopp im Jahr 1973 die meisten der Gastarbeiter nicht in das Heimatland zurück, sondern blieben dauerhaft in Deutschland (BMI 2014, S. 14f). Weitere Türken reisten im Zuge des Familiennachzugs oder als Asylbewerber in die Bundesrepublik ein (BMI 2014, S. 14–17). Die meisten Einwanderer dieser Herkunftsgruppe entstammen somit einer niedrigen Bevölkerungsschicht mit geringer Ressourcenausstattung. Sprachliche Vorkenntnisse waren meist nicht vorhanden und im Aufnahmeland, vor allem auch aufgrund der hohen ethnischen Segregation in Wohngebieten und im beruflichen Alltag, schwer nachzuholen (Kalter 2006; Luft 2009). Von politischer Seite wurden ab dem Jahr 2000 Anreize für den Erwerb der deutschen Sprache gesetzt: Einwanderern wurde die Einbürgerung ermöglicht, wenn sie unter anderem auch deutsche Sprachkompetenzen aufweisen konnten. Im Aufnahmeland geborene Kinder konnten hingegen *ius soli* die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten – unabhängig von den eigenen Sprachkompetenzen oder denen der Eltern. Die Teilnahme an geförderten Sprachkur-

sen ist jedoch erst seit dem Jahr 2005 möglich (BMI 2014; Schneider 2011). Folglich ist in der Gruppe türkischer Zugewanderter mit durchschnittlich geringen Deutschkenntnissen zu rechnen, wodurch – zumindest unmittelbar nach der Migration – mit einem starken Gebrauch der Herkunftssprache anstelle der L2 zu rechnen ist.

Obwohl sich die negative Selektivität der einwandernden Türken und Türkinnen in den letzten Jahren relativiert hat und auch bei den Nachkommen der Gastarbeiterfamilien soziale Mobilität zu erkennen ist (BMI 2014; Granato & Kalter 2001; Kalter et al. 2007), sind Personen mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Herkunftsgruppen nach wie vor strukturell schlechter integriert (Noll & Weick 2011) und vor allem im Hinblick auf den Bildungserfolg benachteiligt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Gleichzeitig wird von einer Verfestigung ethnischer Netzwerke, verstärkt intraethnischen Beziehungen und der Persistenz kultureller Orientierungen im Generationenverlauf berichtet (z. B. Diehl & König 2009; Nauck 2009; Schacht et al. 2014). Wenn von verstärkt eigenethnischen Interaktionskontexten ausgegangen wird, ist auch mit einer verstärkten Verwendung der Herkunftssprache zu rechnen.

4.2 Einwanderer aus der Ehemaligen Sowjetunion

Aufgrund ihrer gemeinsamen politischen Geschichte werden Zuwanderer aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion meist als eigene Gruppe ausgewiesen. Zusammengenommen stellen sie mit einer Anzahl von 2,863 Millionen die größte Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland dar. Die meisten davon, rund 1,186 Millionen, stammen aus der russischen Föderation (Destatis 2014, S. 82). Ihr Zuzug nach Deutschland stieg im Lauf der 1980er Jahre an und erreichte seinen Höhepunkt zu Beginn der 1990er Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs. In den Jahren 1989 bis 2004 wurde die ehemalige Sowjetunion zum bedeutsamsten Sendungsgebiet für die Bundesrepublik (Dietz 2006).

Bei einem erheblichen Teil der Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion handelt es sich um Aussiedler, bzw. Spätaussiedler¹⁰, die aufgrund ihrer deutschen Volkszugehörigkeit im Herkunftsland massiv verfolgt und benachteiligt wurden. Gemäß Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes ist Deutscher, wer als Vertriebener oder Flüchtling deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in Deutschland Aufnahme gefunden hat. Konnten die Einwandernden nachweisen, dass sie als deutsche Volkszugehörige unter den Kriegsfolgen gelitten hatten, wurde ihnen bereits bei der Einreise die deutsche Staatsbürger-

¹⁰ Deutsche Volkszugehörige, die aus den Aussiedlungsgebieten vor 1993 zugewandert sind, werden juristisch als Aussiedler, danach Eingewanderte als Spätaussiedler bezeichnet (Eisfeld 2013). Nachfolgend wird die Bezeichnung Aussiedler übergreifend für beide Gruppen verwendet.

schaft zugesprochen (BMI 2014, S. 133ff). Das Bekenntnis zum deutschen Volkstum galt allgemein als bestätigt, wenn die Zuwanderer zumindest ein einfaches Gespräch in der deutschen Sprache führen konnten. Alternativ wurde ein solches Bekenntnis auch unterstellt, wenn die Verwendung derselben im Herkunftsland mit Gefahr für Leib und Leben oder schwerwiegenden beruflichen oder wirtschaftlichen Nachteilen verbunden war und daher nicht erlernt wurde (BMI 2014, S. 135f).

Bis zum 31. Dezember 2009 wurden Aussiedler nach ihrer Einreise gemäß einer gesetzlich festgelegten Quote auf die Bundesländer verteilt. Ihre Einreise war in den meisten Fällen auf den dauerhaften Verbleib in Deutschland ausgerichtet (Dietz 2006, S. 125). Um eine rasche Integration zu erleichtern, ermöglichte ihnen das Eingliederungsprogramm der Bundesregierung von 1976 nicht nur spezielle ökonomische oder soziale Unterstützungsleistungen, sondern auch die Teilnahme an kostenlosen Deutschkursen (BMI 2014; Schneider 2011). Die Integrationshilfen wurden 1993 teilweise gekürzt. Seit 2005 gelten auch für Aussiedler die für alle Zuwanderer einheitlichen Integrationskurse (Schneider 2011).

Aussiedler wanderten von ehemaligen Reichsgebieten östlich von Oder und Neiße sowie aus Ost, Mittelost- und Südosteuropa in die Bundesrepublik ein (BMI 2014, S. 133). Bei Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion war die Einbürgerung in einigen Punkten jedoch zusätzlich vereinfacht: Beispielsweise galt nur bei diesen nach dem Bundesvertriebenengesetz eine generelle Kriegsfolgenschicksalsvermutung. Aussiedler aus anderen Gebieten hingegen mussten bei einem Antrag auf Einbürgerung gesondert nachweisen, dass sie Benachteiligungen aufgrund ihrer deutschen Volkszugehörigkeit erfahren hatten (BMI 2014, S. 135). Da bekannt war, dass die restriktive Politik in der ehemaligen Sowjetunion die Verwendung der deutschen Sprache verboten hatte (Dietz 2006, S. 118), wurden von Personen aus diesen Gebieten auch oft keine Sprachkenntnisse verlangt. Des weiteren berichtet Dietz (2006), dass deutsche Familien in der ehemaligen Sowjetunion weit verstreut gelebt, sich zunehmend mit der russischen Bevölkerung vermischt und die deutsche Kultur und Sprache oft weitgehend aufgegeben hatten. Daher ist bei Aussiedlern aus diesen Gebieten nicht zwingend damit zu rechnen, dass sie zum Zeitpunkt der Migration bereits über Deutschkenntnisse verfügen.

Seit 1989 stammt die überwiegende Mehrheit aller einwandernden Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion (BAMF 2013). Als Gründe für den Zuzug in diesen Jahren werden überwiegend politische und wirtschaftliche Gründe genannt, während die von anderen Sendungsländern dominierten früheren Zuzugswellen mehr familiär und ethnisch motiviert waren (Dietz 2006, S. 123). Gleichzeitig werden für Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion

abnehmende Deutschkompetenzen (ebd.: S. 124) und geringere berufliche Qualifikationen zum Zeitpunkt ihrer Einreise berichtet (ebd.: S. 127).

Zusammengenommen lässt sich schließen, dass Einwanderer aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion zwar im Vergleich zu Sendungsländern ohne deutsche Vergangenheit relativ starke, im Vergleich zu anderen Aussiedlergruppen hingegen eher geringe Bezüge zur deutschen Kultur und Sprache aufweisen. Analog dazu sind auch Unterschiede im Sprachgebrauch zu erwarten. Nicht-deutschstämmige Personen aus diesen Gebieten sind eine eher heterogene Gruppe, zu denen neben vielen zum Zwecke einer Beschäftigung oder Ausbildung Eingereisten auch ein erheblicher Anteil Asylbewerber zählt (BAMF 2013; BMI 2014). Prognosen über den Sprachgebrauch lassen sich daher kaum aufstellen.

4.3 Einwanderer aus Polen

Mit rund 1,535 Millionen in Deutschland lebenden Personen bilden die aus Polen Stammenden die drittgrößte Zuwanderergruppe im deutschen Kontext (Destatis 2014, S. 82). Auch innerhalb dieser Gruppe haben viele deutsche Wurzeln. Bemerkenswert im Gegensatz zum Aussiedlerzuzug aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion ist, dass die deutsche Minderheit in Polen stark segregiert lebte und als gesellschaftliche Außenseiter in ethnischen Gemeinschaften die deutsche Sprache und Kultur weitgehend beibehielt. Auch waren interethnische Beziehungen mit Einheimischen vergleichsweise selten. Dementsprechend hat die Wanderung polnischer Aussiedler bzw. deren Nachkommen vorwiegend ethnische oder familiäre Gründe und konzentriert sich auf die frühen Jahre zwischen 1950 und 1988 (Dietz 2006 S. 122ff; BAMF 2013, S. 46–52). Diese Einwanderer hatten bereits zum Zeitpunkt der Einreise vergleichsweise hohe Deutschkompetenzen und entstammten nicht überwiegend den niedrigen sozialen Schichten (Dietz 2006, S. 128f).

Seit Mitte der 1990er Jahre wandern zunehmend auch Polen nicht-deutscher Abstammung in die Bundesrepublik ein (BAMF 2013, S. 184f). Diese Gruppe ist in Bezug auf die Einreisemotive eher heterogen und umfasst beispielsweise temporäre Arbeits- und Bildungsmigranten ebenso wie auch dauerhafte Heiratsmigranten. Auch bei diesen sind häufig bereits vor der Migration Deutschkenntnisse vorhanden: Wenngleich das Englische mittlerweile auch in Polen auf dem Vormarsch ist, ist die deutsche Sprache dennoch nach wie vor die am meisten beherrschte Fremdsprache (Földes 2003). Tatsächlich werden Personen mit polnischem Migrationshintergrund im Vergleich zu Zuwanderern aus anderen Herkunftsländern überdurchschnittlich gute Deutschkompetenzen bescheinigt. Zudem sind sie insgesamt relativ

hoch qualifiziert und am Arbeitsmarkt, im Bildungswesen sowie sozial gut integriert (BAMF 2013; Destatis 2014; Gostomski 2010).

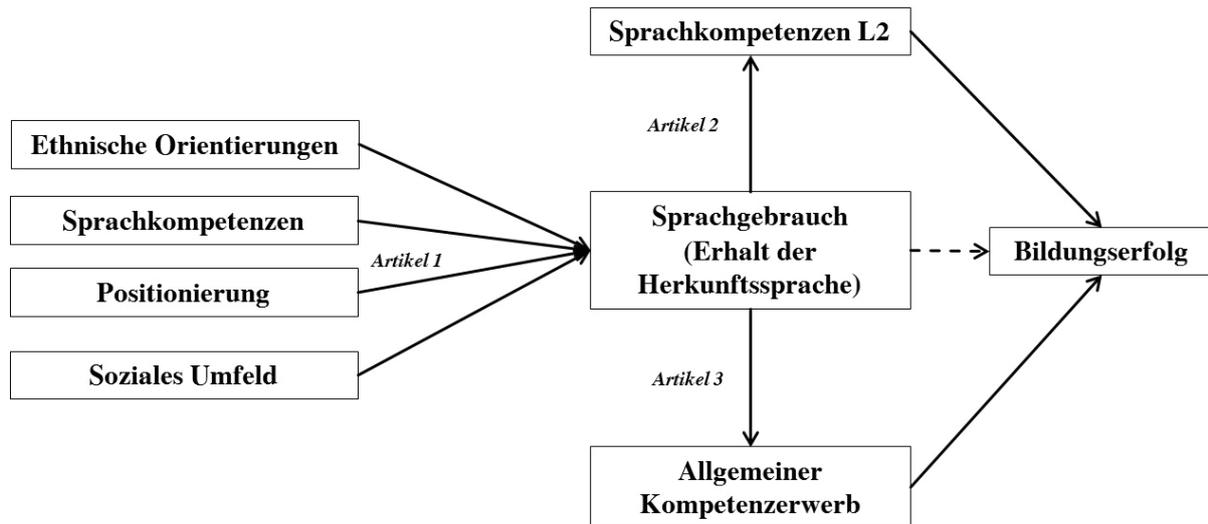
Daher lässt sich annehmen, dass Personen mit polnischem Migrationshintergrund, insbesondere diejenigen deutscher Abstammung, im Vergleich zu Personen anderer Herkunftsländer verstärkt die deutsche Sprache verwenden.

5 Zusammenfassung der dissertationsrelevanten Manuskripte

Nachdem in den bisherigen Kapiteln die relevanten theoretischen Ansätze, die verwendeten Daten und untersuchten Herkunftsgruppen vorgestellt wurden, wird nachfolgend ein Überblick über die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen gegeben (Kapitel 5.1 bis 5.3). Die vorgestellten Arbeiten sind bereits alle in Fachzeitschriften mit Peer-Review-Verfahren veröffentlicht. In diesen werden jeweils verschiedene Facetten und Zusammenhänge des Sprachgebrauchs bei Personen mit Migrationshintergrund untersucht (vgl. Abbildung 5.1).

Der erste Artikel, *Erhalt der Herkunftssprache? Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien* entstand in Ko-Autorenschaft mit Prof. Dr. Cornelia Kristen und wurde in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* veröffentlicht. Darin stehen Muster und Determinanten des Sprachgebrauchs erwachsener Zuwanderer im Fokus. Der zweite Artikel, *Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitspracherwerb bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund* geht einen Schritt weiter und hinterfragt, welche Folgen sich aus dem Gebrauch der Herkunftssprache für den Zweitspracherwerb ergeben. Das Manuskript erwächst aus einer Zusammenarbeit mit Julian Seuring. und ist in der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* erschienen. Den dritten Artikel, *Does family language matter? The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany*, habe ich als Alleinautorin verfasst. Darin untersuche ich die Bedeutung des Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit dem allgemeinen Kompetenzerwerb. Der Artikel wurde in der internationalen Fachzeitschrift *Ethnic and Racial Studies* veröffentlicht.

Abbildung 5.1 Überblick über die der Dissertation zugrunde liegenden Artikel



5.1 Artikel 1: Erhalt der Herkunftssprache? Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien

Der diesem Kapitel zugrundeliegende Artikel ist erschienen als

Strobel, B., & Kristen, C. (2015). Erhalt der Herkunftssprache? - Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 125–142.
doi:10.1007/s11618-014-0607-1.

Nachzulesen unter

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-014-0607-1>

Vor dem Hintergrund der Debatten um die Überlebensfähigkeit der Bilingualität wird in dieser Studie untersucht, inwiefern Erwachsene Zugewanderte in ihren Familien die Herkunftssprache verwenden und welche Bedingungen dafür ausschlaggebend sind. Die Besonderheit dieses Beitrags liegt zum einen in der differenzierten Betrachtung gruppenspezifischer Unterschiede im Sprachgebrauch. Dabei wird nicht nur unterschieden, ob die Zugewanderten aus der Türkei, Polen oder Gebieten der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingereist sind, sondern auch, ob sie deutscher Abstammung sind oder nicht.

Als eine zweite Ergänzung zum bisherigen Forschungsstand stellt der Beitrag die Frage nach den Determinanten des familiären Spracherhalts insgesamt und in den verschiedenen Zuwanderergruppen. Die beobachteten Variationen im Sprachgebrauch werden dabei mit Unterschieden in den Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen in Verbindung gebracht (s.a. Kapitel

2.2). Es wird argumentiert, dass sich Unterschiede in der kulturellen, strukturellen, identifikativen oder sozialen Integration (Esser 1980) auch in der familiären Kommunikation niederschlagen. Für die empirische Überprüfung dieser Annahmen werden Daten der Erwachsenenkohorte (SC6) des NEPS herangezogen, welche eine Unterscheidung von (Spät-)Aussiedlern und sonstigen Zugewanderten ermöglichen. Dabei zeigt sich, dass insbesondere Aussiedler, vor allem diejenigen aus Polen, die Herkunftssprache in ihrer Familie kaum noch verwenden. Aber auch Zugewanderte aus Polen ohne deutsche Vorfahren sprechen überwiegend Deutsch zuhause. Im Gegensatz dazu wird in fast allen türkischstämmigen Familien die Herkunftssprache auch nach der Migration noch verwendet und an die Kinder weitergegeben. Personen aus der ehemaligen Sowjetunion nehmen eine Mittelstellung ein, wobei auch hier ein deutlich stärkerer L1-Erhalt unter den Aussiedlern beobachtbar ist.

Die multivariaten Untersuchungen bestätigen gruppenübergreifend die von der Assimilationstheorie vermutete sprachliche Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft im Zeitverlauf. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass die Unterschiede im Spracherhalt vor allem mit den Deutschkompetenzen und den sozialen Netzwerken zusammenhängen. Insbesondere Zugewanderte mit einem deutschen Partner gehen vergleichsweise schnell zum Gebrauch der Sprache des Aufnahmelandes über. Aber auch die ethnische Zusammensetzung im Freundes- und Bekanntenkreis spielt hier eine Rolle. Die strukturelle Einbindung im Aufnahmeland hat hingegen nur geringen Einfluss auf die familiären Sprachgewohnheiten.

In den Untersuchungen mit erwachsenen Zugewanderten wird deutlich, dass der Gebrauch des Deutschen eng damit zusammenhängt, ob diese Sprache als Kind in der Familie gelernt wurde und wie gut diese beherrscht wird. Umgekehrt kann daraus geschlossen werden, dass die L1 insbesondere dann in den Familien verwendet wird, wenn die Deutschkompetenzen der Eltern eher gering sind. Daraus ergibt sich wiederum die Frage, welche Auswirkungen es für die Deutschkompetenzen der Kinder hat, wenn zuhause die Herkunftssprache verwendet wird. An diese Frage knüpft der im nächsten Abschnitt vorgestellte Artikel an.

5.2 Artikel 2: Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitspracherwerb bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Der diesem Kapitel zugrundeliegende Artikel ist erschienen als:

Strobel, B., & Seuring, J. (2016). Spracherhalt oder Sprachverlagerung? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), 309–339. doi:10.1007/s11577-016-0360-y.

Nachzulesen unter:

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11577-016-0360-y>

Dieser Artikel stellt die Frage nach den Folgen der herkunftssprachlichen Kommunikation für den Erwerb von Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dabei wird angenommen, dass jeder Gebrauch der Sprache des Aufnahmelandes eine Form des Zugangs zu dieser darstellt und den Spracherwerb unterstützt. Die Familiensprache, auf die sich bisherige Studien primär fokussieren, wird dabei als besonders wichtiger, jedoch nicht als einziger relevanter Kommunikationskontext aufgefasst. Dabei wird erwartet, dass Jugendliche, die zuhause die Herkunftssprache sprechen, damit assoziierte Nachteile beim Zweitspracherwerb durch den Deutschgebrauch in anderen Kontexten reduzieren können.

Als Ergänzung bisheriger Forschung liefert der Beitrag zunächst einen differenzierten Überblick über die aggregierten Verteilungen des Sprachgebrauchs in verschiedenen Kontexten, bei dem zusätzlich auch verschiedene Herkunftsgruppen von der ersten bis zur dritten Generation differenziert betrachtet werden. Darüber hinaus werden zusätzlich individuelle Sprachprofile abgeleitet, die anzeigen, in welchen und in wie vielen Kontexten eine Person die Sprache des Aufnahmelandes verwendet. Dadurch werden näherungsweise Aussagen über die individuelle Gesamtnutzung einer Sprache im Alltag möglich.

Die auf den Daten der Neuntklässler/innen- Kohorte (SC4) des NEPS beruhenden deskriptiven Analysen verdeutlichen, dass die Herkunftssprache mit den Eltern öfter als mit Geschwistern verwendet wird. Gleichzeitig findet die L1 in der Familie häufiger als im Freundes- oder Bekanntenkreis Verwendung, während sich beim Medienkonsum ein komplementärer Gebrauch beider Sprachen abzeichnet. Zudem werden sprachliche Assimilationstendenzen im Generationenverlauf deutlich, die sich bei Zugewanderten aus Polen stärker zeigen als bei denjenigen aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion oder aus der Türkei. Die deskriptive Betrachtung der individuellen Sprachprofile ergibt überdies, dass Personen, die mit den Eltern deutsch sprechen, dies auch überwiegend in allen anderen Kontexten tun. Jugendliche, die mit den Eltern die Herkunftssprache verwenden, zeigen jedoch teils sehr unterschiedliche Muster im Hinblick auf den Sprachgebrauch in anderen Kontexten.

Die in den Sprachprofilen zum Ausdruck kommenden Unterschiede im Sprachgebrauch werden anschließend mit den Deutschkompetenzen in Verbindung gebracht. Dabei zeigt sich, dass mit dem fehlenden elterlichen Deutschgebrauch assoziierte Kompetenzrückstände zumindest teilweise durch die Verwendung der Zweitsprache im Peer-Kontext reduziert werden können. Die mit Geschwistern oder beim Medienkonsum gesprochene Sprache

ist hingegen nicht relevant. Insgesamt betonen die Befunde die zentrale Bedeutung der Familiensprache als Prädiktor für die Zweitsprachkompetenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Damit validieren sie die in früheren Studien überwiegend herangezogene Operationalisierungsstrategie, die Familiensprache als Proxy für den kontextübergreifenden Sprachgebrauch heranzuziehen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen bestätigen, dass bei Personen mit nicht-deutscher Familiensprache der für den Zweitspracherwerb notwendige Zugang teils erheblich beeinträchtigt ist. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb in anderen Leistungsbereichen gibt die Forschungsliteratur jedoch Hinweise darauf, dass der Spracherhalt Vorteile mit sich bringen kann, indem er Zuwanderern Zugang zu bildungsrelevanten Ressourcen eröffnet. Dieser Frage wird im dritten Artikel dieser Arbeit nachgegangen.

5.3 Artikel 3: *Does family language matter? – The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany*

Der diesem Kapitel zugrundeliegende Artikel ist erschienen als:

Strobel, B. (2016). Does family language matter?: The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 39(14). doi:10.1080/01419870.2016.1145712.

Nachzulesen unter:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01419870.2016.1145712>

Der dritte Artikel dieser Arbeit untersucht Zusammenhänge des familiären Gebrauchs der Herkunftssprache mit dem fachübergreifenden Kompetenzerwerb. Dabei wird eine Argumentationslinie verfolgt, die nicht nur auf der Relevanz des Lernzugangs beruht, sondern darüber hinaus auch die Lernmotivation als Determinante des Bildungserfolgs berücksichtigt. Ausgangspunkt dafür ist die stark umstrittene *Theory of Segmented Assimilation* (TSA). Diese betrachtet die Herkunftssprache als ethnische Ressource, die unter bestimmten Umständen auch Vorteile beim Kompetenzerwerb bringen kann. Dabei wird angenommen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ihre Herkunftssprache erhalten, vereinfachten Zugang zu ethnischem Sozialkapital erhalten und dadurch zusätzliche bildungsrelevante Ressourcen mobilisieren können (s.a. Kapitel 2.3). Dabei trifft sie jedoch nur sehr vage Aussagen darüber, welche Mechanismen hinter diesem Zusammenhang stehen und inwiefern die Annahmen auf andere Kontexte übertragbar sind.

Der Beitrag leistet daher zunächst eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit den Annahmen der TSA, verknüpft sie mit Colemans (1988) Idee des familiären Sozialkapitals und arbeitet schließlich die Mechanismen heraus, die den Sprachgebrauch mit dem Kompetenzerwerb in Verbindung bringen. Als Ergänzung bisheriger Studien werden an dieser Stelle auch Annahmen über die Wirksamkeit der Prozesse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungshintergrund und der Herkunftskultur getroffen.

Durch die Überprüfung der angenommenen Zusammenhänge auf Basis der Daten der Neuntklässler-Kohorte des NEPS wird die bislang kaum empirisch belegte Anwendbarkeit der Theorie im deutschen Kontext hinterfragt. Dabei wird auch der Einfluss des Sprachgebrauchs unter Kontrolle der Deutschkompetenzen der Jugendlichen untersucht. Dieser Aspekt ist von besonderer Relevanz, da die von der TSA angenommenen Prozesse die Beherrschung der L2 voraussetzen. Werden Deutschkenntnisse berücksichtigt, lassen sich durch Unterschiede im Sprachgebrauch weder Vor- noch Nachteile bei den Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften nachweisen. Zumindest tendenziell zeigt sich jedoch, dass über den Gebrauch der Herkunftssprache mobilisiertes Sozialkapital in bildungsfernen Familien eher hinderlich für den Bildungserfolg ist. Die vermuteten Mechanismen tragen jedoch weder dazu bei, Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen zu erklären, noch geben sie Aufschluss über Unterschiede innerhalb der Herkunftsgruppen. Ausschlaggebend für den Kompetenzerwerb ist vor allem die Zweitsprachkompetenz der Lernenden. Die empirische Anwendbarkeit der TSA im deutschen Kontext ist, zumindest im Hinblick auf den Sprachgebrauch, durch diesen Beitrag stark in Frage gestellt.

6 Abschlussdiskussion

Die von Zuwanderern gesprochene Sprache gilt seit langem als Schlüssel zu deren Integration im Aufnahmeland. Auf Basis eines nationalen Datensatzes wird in dieser Arbeit gefragt, welche Sprache Zuwanderer unterschiedlicher Herkunftsgruppen, Einwanderergenerationen und Alterskohorten zuhause oder in anderen alltagsrelevanten Kontexten verwenden. Die aus bisherigen Studien bereits vorliegenden Befunde werden durch differenzierte Deskriptionen ergänzt und erweitert, beispielsweise durch die Untersuchung gruppenspezifischer Veränderungen im Generationenverlauf oder die Unterscheidung von Aussiedlern polnischer und ehemals sowjetischer Herkunft. Des Weiteren werden Angaben zum individuellen Sprachgebrauch im Hinblick auf verschiedene Gesprächskontexte, bzw. -Partner, sowohl im inner- als auch im außerfamiliären Bereich ausgewertet.

Dabei bestätigt sich beispielsweise der in den USA seit langem zu beobachtende Trend zur sprachlichen Assimilation im Zeit- und Generationenverlauf auch im deutschen Kontext. Gleichzeitig lässt sich zeigen, dass der Angleichungsprozess zwar übergreifend, jedoch nicht in allen Gruppen und Bereichen mit derselben Geschwindigkeit und im selben Ausmaß erfolgt. Unter anderem kann ein im Vergleich mit Zugewanderten aus Polen oder Gebieten der ehemaligen Sowjetunion besonders ausgeprägter Erhalt der Herkunftssprache bei aus der Türkei stammenden Personen belegt werden. Dieser zeigt sich nicht nur im familiären Kontext, sondern auch in den sozialen Netzwerken oder beim Medienkonsum.

Die Ursachen für den innerfamiliären Sprachgebrauch sind, nach den Befunden meiner Studien, in erster Linie in herkunftsspezifischen Unterschieden bei den Deutschkompetenzen und den sozialen Netzwerken zu suchen. Insbesondere die Knüpfung bzw. die Pflege starker eigenethnischer Kontakte (z. B. durch Heirat), fördert den Erhalt der Herkunftssprache.

Aus integrations- und bildungspolitischer Sicht problematisch ist dabei allerdings die Beobachtung, dass der Gebrauch der Herkunftssprache, insbesondere innerhalb der Familie, oftmals mit Defiziten in den L2-Kompetenzen der Kinder einhergeht. Dieses Ergebnis wurde bereits in früheren Studien berichtet und kann in dieser Arbeit bestätigt werden

Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der Jugendlichen betonen die Befunde mehrfach die besondere Bedeutung der Familiensprache im Vergleich zu anderen Kontexten. Aus methodischer Sicht scheint die vielfach angewendete Vorgehensweise, den kontextübergreifenden Sprachgebrauch primär über die Familiensprache zu operationalisieren, weitgehend

unproblematisch. Die Verwendung des Sprachgebrauchs als Ersatzmessung für die Erhebung von Sprachkompetenzen kann jedoch nicht unterstützt werden.

Trotz der besonderen Relevanz der Familiensprache lassen sich sprachliche Defizite, die mit einer familiären Nutzung der L1 assoziiert sind, teilweise durch den L2-Gebrauch in anderen Kontexten reduzieren. Hier könnten zukünftige Untersuchungen anschließen und der Frage nachgehen, ob und inwieweit sich beispielsweise die Sprachkompetenzen der Interaktionspartner im Schulkontext auf den Zweitspracherwerb auswirken (vgl. auch Stanat et al. 2010). Denkbar wäre, dass sich durch eine hohe Konzentration L2-kompetenter Lernender in einer Schulklasse oder gezielte Sprachfördermaßnahmen der Zugang zur L2 derart verbessern ließe, dass die mit der Familiensprache assoziierten Nachteile in den Sprachkompetenzen kaum noch ins Gewicht fallen. Zudem wäre es in diesem Zusammenhang interessant zu untersuchen, ob die Defizite auch auftreten, wenn die Eltern zuhause zwar die L1 verwenden, selbst aber über gute Deutschkenntnisse verfügen. Möglicherweise beherrschen bei einer Mehrheit der Familien, in denen die Herkunftssprache verwendet wird, die Eltern die Zweitsprache kaum und können ihre Kinder daher weniger beim L2-Erwerb unterstützen als L2-kompetente Eltern. Diese Annahmen können jedoch anhand der vorliegenden Daten nicht überprüft werden, da keine verwertbaren Informationen zu den Sprachkompetenzen anderer Familienmitglieder vorliegen.

Im Hinblick auf den fachübergreifenden Kompetenzerwerb, der hier am Beispiel mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen untersucht wird, bestätigt sich die Unabdingbarkeit von L2-Kompetenzen. Ein über die Sprachkenntnisse hinausgehender Effekt des Sprachgebrauchs kann nicht nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis widerspricht den Annahmen der umstrittenen *Theory of Segmented Assimilation*, welche die Verwendung der Herkunftssprache mit Vorteilen für den Bildungserfolg in Verbindung bringt. Sie gilt allerdings bisher nur für asiatische Zuwanderer in den USA ansatzweise als empirisch bestätigt. Bei Jugendlichen, die, bzw. deren Eltern, aus der Türkei, Polen oder Gebieten der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingewandert sind, kann die Wirksamkeit derartiger Prozesse in den vorliegenden Analysen nicht nachgewiesen werden.

Dabei muss jedoch offen bleiben, ob der Sprachgebrauch möglicherweise in anderen Herkunfts- oder Altersgruppen Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb hat. Denkbar wäre, dass die von der TSA vermuteten Mechanismen eher in besonders stark bildungsorientierten Herkunftsgruppen zum Tragen kommen (vgl. Bankston & Zhou 1995, S. 5). Zudem könnte der Einfluss der Eltern auf die Kompetenzentwicklung jüngerer Lernender stärker ausgeprägt sein als bei den untersuchten Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern (z. B. Hillmert und Ja-

cob 2005). Auch lassen die Befunde keine Schlüsse darüber zu, ob sich möglicherweise in anderen Kompetenzbereichen Zusammenhänge zeigen.

Vor dem Hintergrund bekannter Pfadabhängigkeiten in den Bildungsverläufen (z. B. Becker & Reimer 2010) sollten weiterführende Analysen darüber hinaus auch die Beziehungen mit anderen Aspekten des Bildungserfolgs wie den Bildungsentscheidungen hinterfragen: Unter anderem ist bekannt, dass die Entscheidung, welche weiterführende Schule ein Kind nach Abschluss der Grundschule besuchen soll, stark von den elterlichen Ressourcen und Bildungsorientierungen geprägt ist (Kristen & Dollmann 2010; Relikowski et al. 2010). Wenn also Zusammenhänge zwischen der Familiensprache und der intergenerationalen Transmission von Ressourcen oder Orientierungen bestehen, sollten sie an diesem Punkt in der Bildungskarriere besonders deutlich hervortreten. Untersuchungen mit älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen könnten ferner darüber Aufschluss geben, welche Bedeutung der Erstspracherhalt für die Wahl des Studienfachs bzw. eines Ausbildungsberufes und den Übergang ins Erwerbsleben hat. Hier bieten sich zahlreiche Ansatzpunkte für die weitere Forschung.

Die erwähnten Fragestellungen sollten dabei basierend auf Längsschnittdaten untersucht werden. Damit ließen sich nicht nur individuelle sprachliche Assimilationsverläufe abbilden, sondern auch Fragen der Kausalität klären. Zum Zeitpunkt der Abgabe dieser Arbeit waren längsschnittliche Auswertungen leider nicht möglich, was einen Hauptkritikpunkt der durchgeführten Analysen darstellt. Mittels der zukünftig im NEPS zur Verfügung stehenden Wiederholungsmessungen bietet sich jedoch langfristig die Möglichkeit, Veränderungen beim Sprachverhalten und den schulischen Kompetenzen auf individueller Ebene nachzuzeichnen. Damit wäre auch eher belegbar, inwieweit die herkunftssprachliche Kommunikation die L2-Kompetenzen beeinflusst oder inwieweit der L1-Gebrauch aus den Defiziten in den Zweitsprachkenntnissen resultiert.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die vorliegende Dissertation verschiedene Fragen zu den Bedingungen des Spracherhalts und seine Folgen für den Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland beantwortet, gleichzeitig jedoch etliche neue Fragestellungen aufwirft. Die oftmals indirekten Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und Bildungserfolg sind noch lange nicht ausreichend erforscht. Diese bedürfen gerade auch vor dem Hintergrund der sich aktuellen Veränderung der ethnischen Zusammensetzung der Zuwanderungsbevölkerung in Deutschland und den damit verbundenen Herausforderungen für deren Integration weiterer Untersuchungen.

7 Literatur

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207–245.
- Akresh, I. R. (2007). Contexts of English language use among immigrants to the United States. *International Migration Review, 41*(4), 390–355.
- Alba, R. (2004). *Language assimilation today: Bilingualism persists more than in the past, but English still dominates* (Working Paper). UC San Diego: Center for Comparative Immigration Studies.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A., & Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography, 39*(3), 467–484.
- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues, 27*(12), 1633–1667.
- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Kiesl, H., Koch, S., Schönberer, B., Müller-Kuller, A., ... (2011). Sampling designs of the National Educational Panel Study: Challenges and solutions. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Rossbach, & J. v. Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 51–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: BMBF.
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. B. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new” immigration countries: Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 643*(1), 46–77.
- BAMF (2013). *Migrationsbericht 2011*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bankston, C. L., & Zhou, M. (1995). Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans. *Sociology of Education, 68*(1), 1–17.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 323–407). Opladen: Leske und Budrich.
- Becker, B., & Reimer, D. (Hrsg.) (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 40*(1), 5–68.
- Bialystok, E. (2009). Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In I. Gogolin (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit* (1. Aufl., S. 53–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34*(4), 859–873.

- Blossfeld, H.-P., Rossbach, H.-G., & Maurice, J. v. (Hrsg.) (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMI (2014). *Migration und Integration: Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium des Inneren.
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282–298.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391–409.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts Institute of Technology. Research Laboratory of Electronics. Special technical report: Vol. 11. Cambridge: M.I.T. Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 76, 187–198.
- Destatis (2014). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2013* (Fachserie Nr. 2.2). Wiesbaden: Destatis.
- Diehl, C., & König, M. (2009). Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: Ein Befund und einige Erklärungsversuche. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(4), 300–319.
- Diehl, C., & Schnell, R. (2006). "Reactive ethnicity" or "assimilation"? Statements, arguments, and first empirical evidence for labor migrants in Germany. *International Migration Review*, 40(4), 786–816.
- Dietz, B. (2006). Aussiedler in Germany: From smooth adaption to tough integration. In L. Lucassen, D. Feldman, & J. Oltmer (Hrsg.), *Paths of integration. Migrants in Western Europe (1880-2004)* (S. 116–138). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dollmann, J., & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg?: Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 55, S. 123–146). Weinheim u.a.: Beltz.
- Driessen, G. (2005). From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands. In Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.), *Discussion Paper SP IV: Vol. 601, The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*. (S. 77–108). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Edele, A., Schotte, K., Hecht, M., & Stanat, P. (2012). *Listening comprehension tests of immigrant students' first language (L1) Russian and Turkish in grade 9: Scaling procedure and results*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.

- Eisfeld, A. (2013). (Spät-)Aussiedler in Deutschland. In BpB (Hrsg.), *Gesellschaftliche Zusammenhänge* (Aus Politik und Zeitgeschichte: 63, S. 51–57). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten : eine handlungstheoretische Analyse. Soziologische Texte: Vol. 119*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Esser, H. (2000). *Die Konstruktion der Gesellschaft. Soziologie: Spezielle Grundlagen; Bd. 2*. Frankfurt/Main: Campus.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2004). *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school. Multilingual matters: Vol. 130*. Clevedon, Avon, England, Buffalo: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 1(2), 67–88.
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Gärtig, A.-K., Plewnia, A., & Rothe, A. (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen* (IDS Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache Nr. 40). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Gollan, T. H., & Acenas, L.-A. R. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 246–269.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16(4), 562–576.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Gostomski, C. B. von (2010). *Fortschritte der Integration: Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen* (Forschungsbericht Nr. 8). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Granato, N., & Kalter, F. (2001). Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(3), 497–520.
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 1–20.
- Haller, W., Portes, A., & Lynch, S. M. (2011). Dreams fulfilled, dreams shattered: Determinants of segmented assimilation in the second generation. *Social Forces*, 89(3), 733–762.
- Haug, S. (2008). *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland* (Working Paper Nr. 14). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(3), 414–442.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 236–251.

- Kalter, F. (2006). Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(2), 144–160.
- Kalter, F., Kristen, C., & Granato, N. (2007). Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In Scherer S., R. Pollak, G. Otte, & M. Gangl (Hrsg.), *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research* (S. 215–245). Frankfurt/Main: Campus.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., Waters, M. C., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrants come of age*. New York, Cambridge, Mass: Russell Sage Foundation; Harvard University Press.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 48, S. 230–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (1. Aufl., S. 117–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P., & Will, G. (2011). The education of migrants and their children across the life course. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Rossbach, & J. v. Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 121–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7, 343–366.
- Kroneberg, C. (2008). Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (620), 138–160.
- Lanza, E., & Svendsen, B. A. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 275–300.
- Leopold, T., Raab, M., & Skopek, J. (2011). *Starting Cohort 6: Adults (SC6) SUF-Version 1.0.0 Data Manual* (NEPS Research Data Paper). Bamberg: Nationales Bildungspanel.
- Leyendecker, B., Schoelmerich, A., & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second-generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Monographs in parenting series, Acculturation and parent-child relationships, Measurement and development* (S. 297–315). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leyendecker, B., Willard, J., & Caspar, U. (2015). Die Bedeutung der Muttersprache in zugewanderten Familien für die Eltern-Kind Beziehung. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 111–123). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Luft, S. (2009). *Staat und Migration: Zur Steuerbarkeit von Zuwanderung und Integration*. Frankfurt/Main: Campus.
- Lutz, A., & Crist, S. (2009). Why do bilingual boys get better grades in English-only America? The impacts of gender, language and family interaction on academic achievement of Latino/a children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 346–368.
- Michel, A., Titzmann, P. F., & Silbereisen, R. K. (2012). Language shift among adolescent ethnic German immigrants: Predictors of increasing use of German over time. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 248–259.
- Moschkovich, J. (2005). Using two languages when learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 121–144.
- Mouw, T., & Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review*, 64(2), 232–252.
- 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 J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nauck, B. (2007). Immigrant families in Germany. Family change between situational adaptation, acculturation, segregation and remigration. *Zeitschrift für Familienforschung*, 19(1), 34–54.
- Nauck, B. (2009). Intergenerational transmission, social capital, and interethnic contact in immigrant families. In U. Schönplflug (Hrsg.), *Cultural transmission. Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (S. 161–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Noll, H.-H., & Weick, S. (2011). Zuwanderer mit türkischem Migrationshintergrund schlechter integriert: Indikatoren und Analysen zur Integration von Migranten in Deutschland. *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 46, 1–6.
- Olczyk, M., & Kristen, C. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer.
- Olczyk, M., Will, G., & Kristen, C. (2014). *Immigrants in the NEPS: Identifying generation status and group of origin* (NEPS Working Paper Nr. 41a). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191–230.
- Picot, G. (2012). *Immigrant status and secondary school performance as determinants of post-secondary participation: A comparison of Canada and Switzerland* (OECD Education Working Papers Nr. 77): OECD Publishing.
- Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 889–912.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(74), 74–96.

- Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, ... (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* (S. 269–297). Münster: Waxmann.
- Relikowski, I., Schneider, T., & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah, & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 133–167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rossell, C. H. (2003). The Near End of Bilingual Education. *Education Next*, (4), 44–52.
- Rumbaut, R. G. (2009). A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants. In T. G. Wiley, J. S. Lee, & R. W. Rumberger (Hrsg.), *Bilingual education and bilingualism: Vol. 74, The education of language minority immigrants in the United States* (S. 35–71). Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Schacht, D., Kristen, C., & Tucci, I. (2014). Interethnische Freundschaften in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(3), 445–458.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140.
- Schmitt, M. (2009). Innerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 715–732.
- Schneider, J. (2011). *Grundlagendossier Migration: Integration*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 04.11.2015
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56404/integration?p=all>.
- Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138.
- Simon, E., & Neuwöhner, U. (2011). Medien und Migranten 2011: Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Untersuchung der ARD/ZDF-Medienkommission. *Media Perspektiven*, 10, 458–470.
- Skopek, J., Pink, S., & Bela, D. (2013). *Data manual starting cohort 4: School and vocational training* (Research Data). Bamberg: National Educational Panel Study.
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg* (AKI-Forschungsbilanz Nr. 2). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003* (Bildungsforschung Nr. 19). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stanat, P., Schwippert, K., & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.): *Vol. 55. Beiheft, Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 147–164). Weinheim u.a.: Beltz.

- Tannenbaum, M., & Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance: Implications for language educational policies. *Language Policy*, 4(3), 287–309.
- Trebbe, J. (2007). Akkulturation und Mediennutzung von türkischen Jugendlichen in Deutschland. In H. Bonfadelli (Hrsg.), *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?* (S. 183–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tseng, V., & Fuligni, A. J. (2000). Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with East Asian, Filipino, and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 465–476.
- Tubergen, F. van, & Kalmijn, M. (2009). Language proficiency and usage among immigrants in the Netherlands: Incentives or opportunities? *European Sociological Review*, 25(2), 169–182.
- Verwiebe, R., & Riederer, B. (2013). Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften: Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der PISA-Studie von 2000 bis 2009. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(3), 201–221.
- Walter, O. (2009). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waters, M. C., Tran, V. C., Kasinitz, P., & Mollenkopf, J. H. (2010). Segmented assimilation revisited: Types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1168–1193.
- Worbs, S. (2010). *Mediennutzung von Migranten in Deutschland* (Integrationsreport Nr. 8). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Yağmur, K., & van de Vijver, F. J. R. (2011). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110–1130.
- Zhou, M., & Kim, S. S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1–29.

8 Anhang

Tabelle 2.2 Ergänzung zu Kapitel 2.2.2: Quellen für Befunde zum Sprachgebrauch im Deutschen Kontext

| Quelle | darin S. | Datenbasis | Kontext(e) des Sprachgebrauchs | Untersuchte Herkunftsgruppe(n) und Generation | Zuwanderergeneration | Alter | Determinanten Sprachgebrauch |
|--|----------|---|---|---|--|---------------------------|------------------------------|
| Biedinger, N., Becker, B., & Klein, O. (2015). Turkish-language ability of children of immigrants in Germany: which contexts of exposure influence preschool children's acquisition of their heritage language? <i>Ethnic and Racial Studies</i> , 38(9), 1520–1538. | 1527 | Projekt <i>Preschool Education and Educational Careers among Migrant Children</i> | Verwandte Medien | Türkei | 2 | Kleinkinder | nicht untersucht |
| Dietz, B. (2006). Aussiedler in Germany: From smooth adaption to tough integration. In L. Lucassen, D. Feldman, & J. Oltmer (Hrsg.), <i>Paths of integration. Migrants in Western Europe (1880-2004)</i> (S. 116–138). | 131 | German Socio-Economic Panel 1997 | Alltag | Aussiedler aus Rumänien, Polen, FSU | 1 | Erwachsene | nicht untersucht |
| Gärtig, A.-K., Plewnia, A., & Rothe, A. (2010). <i>Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen</i> (IDS Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache Nr. 40). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. | 241-43 | Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen, gefördert von DFG + VW-Stiftung | Lebenspartner Familie Freundes- und Bekanntenkreis Nachbarn, Einkaufen Beruf | nicht differenziert | Personen mit nicht-deutscher Muttersprache | Erwachsene | nicht untersucht |
| Gostomski, C. B. von (2010). <i>Fortschritte der Integration: Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen</i> (Forschungsbericht Nr. 8). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. | 119-121 | RAM 2006/2007 | Familie Medien | Türkei, Ehemalige Jugoslawien, Italien, Griechenland, Polen | Ausländer | Erwachsene Jugendliche | nicht untersucht |

Fortsetzung auf nächster Seite

Fortsetzung Tabelle 2.2, Teil 2

| Quelle | darin S. | Datenbasis | Kontext(e) des Sprachgebrauchs | Untersuchte Herkunftsgruppe(n) und Generation | Zuwanderergeneration | Alter | Determinanten Sprachgebrauch |
|---|----------|--|--|--|----------------------|------------------------|--|
| Hans, S. (2010). <i>Assimilation oder Segregation?: Anpassungsprozesse von Einwanderern in Deutschland</i> (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | | SOEP | Umgangssprache | Türkei, Ehemalige Jugoslawien, Italien, Spanien, Griechenland, Osteuropa | 1 + 2 | Erwachsene | Aufenthaltsdauer; Generationenstatus |
| Haug, S. (2008). <i>Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland</i> (Working Paper Nr. 14). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. | 41f | RAM 2006/2007 | Familie | Türkei, Ehemaliges Jugoslawien, Italien, Griechenland, Polen | Ausländer | Erwachsene Jugendliche | nicht untersucht |
| Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. In F. Kalter (Hrsg.), <i>Migration und Integration</i> (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 48, S. 230–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | 238f | IGLU | Familie | Türkei | 1 + 2 | Kinder | nicht untersucht |
| Michel, A., Titzmann, P. F., & Silbereisen, R. K. (2012). Language shift among adolescent ethnic German immigrants: Predictors of increasing use of German over time. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 36(2), 248–259. | | Projekt <i>Soviet Union in Israel and Germany on Delinquency and Deviant Behavior</i> (4 Wellen 2002-06) | Index über Sprachgebrauch mit Eltern, Freunden und Mediennutzung | Aussiedler aus FSU | 1 | Jugendliche | Aufenthaltsdauer; interethnische Kontakte; Orientierungen/Motivation |

Fortsetzung auf nächster Seite

Fortsetzung Tabelle 2.2, Teil 3

| Quelle | darin S. | Datenbasis | Kontext(e) des Sprachgebrauchs | Untersuchte Herkunftsgruppe(n) und Generation | Zuwanderergeneration | Alter | Determinanten Sprachgebrauch |
|--|----------|---|--|---|----------------------|---------------------------|---|
| 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 J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), <i>Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000</i> (S. 221–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | 236 | PISA 2000 | Familie | FSU, Türkei | 1 + 2 | Jugendliche | nicht untersucht |
| Nauck, B. (2007). Immigrant families in Germany. Family change between situational adaptation, acculturation, segregation and remigration. <i>Zeitschrift für Familienforschung</i> , 19(1), 34–54. | 45 | DJI Youth Survey 1997 | Eltern-Kind Geschwister Arbeitsplatz, bzw. Schule | Türkei, Italien | 1 + 2 | Erwachsene Jugendliche | nicht untersucht |
| Nauck, B. (2009). Intergenerational transmission, social capital, and interethnic contact in immigrant families. In U. Schönplflug (Hrsg.), <i>Cultural transmission. Psychological, developmental, social, and methodological aspects</i> (S. 161–184). Cambridge: Cambridge University Press. | 168f; | Datenerhebung gefördert von DFG + VW-Stiftung | Eltern-Kind Geschwister | Italien, Griechenland, Türkei, Aussiedler in Deutschland, jüdische Aussiedler aus Russland in Israel | 1 + 2 | Erwachsene Jugendliche | Bildung, Diskriminierung, Identität |

Fortsetzung auf nächster Seite

Fortsetzung Tabelle 2.2, Teil 4

| Quelle | darin S. | Datenbasis | Kontext(e) des Sprachgebrauchs | Untersuchte Herkunftsgruppe(n) und Generation | Zuwanderergeneration | Alter | Determinanten Sprachgebrauch |
|--|----------|--|---|--|--------------------------------------|-------------|------------------------------|
| Noll, H.-H., & Weick, S. (2011). Zuwanderer mit türkischem Migrationshintergrund schlechter integriert: Indikatoren und Analysen zur Integration von Migranten in Deutschland. <i>Informationsdienst Soziale Indikatoren</i> , 46, 1–6. | 5 | Mikrozensus SUF 2008 | Umgangssprache | Aussiedler, Türkei, West-/Osteuropa, Südeuropa, Ex-Jugoslawien, Nordeuropa, Asien, Naher Osten, Afrika | 1 + 2 | Erwachsene | nicht untersucht |
| Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, ... (Hrsg.), <i>PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?</i> (S. 269–297). Münster: Waxmann. | | PISA 2003 | Familie | FSU, Türkei, Polen, ehem. Jugoslawien, anderer Staat | 1 + 2 | Jugendliche | nicht untersucht |
| Salentin, K., & Wilkening, F. (2003). Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. <i>Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie</i> , 55(2), 278–298. | 294 | Studie <i>Zusammenleben in Deutschland</i> | Eltern, Geschwister, Kinder, Freunde aus Herkunftsgruppe, Arbeitskollegen bzw. Mitschüler aus Herkunftsgruppe | Türkei, Italien, Sri Lanka, Vietnam, Jugoslawien/Kroatien | 1 + 2 + 3 (Eingebürgerte, Ausländer) | Erwachsene | nicht untersucht |

Fortsetzung auf nächster Seite

Fortsetzung Tabelle 2.2, Teil 5

| Quelle | darin S. | Datenbasis | Kontext(e) des Sprachgebrauchs | Untersuchte Herkunftsgruppe(n) und Generation | Zuwanderergeneration | Alter | Determinanten Sprachgebrauch |
|--|----------|---|--------------------------------|---|----------------------|------------------------|--|
| Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? <i>Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie</i> , 62(1), 113–138. | 126 | PISA-E 2003 | Familiensprache | FSU, Türkei, Polen, anderer Staat | 1 + 2 | Jugendliche | nicht untersucht |
| Simon, E., & Neuwöhner, U. (2011). Medien und Migranten 2011: Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Untersuchung der ARD/ZDF-Medienkommission. <i>Media Perspektiven</i> , 10, 458–470. | | von ARD und ZDF beauftragte Studie <i>Migranten und Medien 2007</i> | Mediennutzung Familiensprache | Russland/FSU, Türkei, Serbien/Montenegro/Kroatien/Bosnien-Herzegowina, Griechenland, Italien, Polen | 1 + 2 | Erwachsene Jugendliche | Alter, Schulbildung in Dtschl, Geburtsland, Deutschkenntnisse |
| Trebbe, J. (2007). Akkulturation und Mediennutzung von türkischen Jugendlichen in Deutschland. In H. Bonfadelli (Hrsg.), <i>Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?</i> (S. 183–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | | Studie <i>Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland</i> | Mediennutzung Familiensprache | Türkei | 1 + 2 | Jugendliche | bezogen auf Fernsehnutzung Türkei: Alter und Akkulturationsindex (keine weiteren Determinanten untersucht) |