

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 2 (Oktober 2011)

---

## Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen

Kerstin Göbel, Dominique Rauch & Svenja Vieluf

**Kerstin Göbel**

Institut für Bildungsforschung  
School of Education  
Bergische Universität Wuppertal  
Gaußstr. 20  
42119 Wuppertal  
Tel: +49(0)202 4392326  
Fax: +49(0)202 43923  
Email: [kgoebel@uni-wuppertal.de](mailto:kgoebel@uni-wuppertal.de)

---

**Dominique Rauch**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Schloßstraße 29  
60486 Frankfurt am Main  
Tel: +49(0)69 24708136  
Fax: +49(0)69 24708444  
Email: [rauch@dipf.de](mailto:rauch@dipf.de)

---

**Svenja Vieluf**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Tel: +49(0)69 24708222  
Fax: +49(0)69 24708444  
Email: [vieluf@dipf.de](mailto:vieluf@dipf.de)

**Abstract.** Der vorliegende Beitrag berichtet die Ergebnisse von Reanalysen der Daten des DESI-Projekts (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) im Hinblick auf die Leistungsergebnisse und die elterliche Unterstützung von Lernenden verschiedener Migrantengruppen. Es konnten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit türkischem, russischem und polnischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Leistungsergebnisse in Deutsch und Englisch gefunden werden. Im Hinblick auf die Deutschkompetenzen zeichnen sich die deutsch erstsprachig aufgewachsenen Lernenden durch einen besonderen Vorsprung gegenüber den Lernenden mit Zuwanderungshintergrund aus, wobei Lernende mit türkischem Zuwanderungshintergrund besonders benachteiligt zu sein scheinen. Im Hinblick auf die Englischtests schneiden die Lernenden der drei Migrantengruppen etwas besser ab als die Deutscherstsprachigen Lernenden, die mehrsprachig aufgewachsenen Lernenden haben gegenüber den monolingual Deutscherstsprachigen sogar einen deutlichen Vorteil. Die elterliche Unterstützung steht den Analysen zufolge in keinen systematischen Zusammenhang mit den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Allerdings zeigt sich ein Unterschied im Niveau der elterlichen Unterstützung zwischen den verschiedenen Migrantengruppen. Lernende mit russischem Migrationshintergrund berichten über die geringste elterliche Unterstützung in den beiden Fächern.

The following article examines the differences in English and German proficiency of 9<sup>th</sup> grade migrant students from different cultural backgrounds and the differences in parental support in these groups. Using the data from a large-scale German study (DESI-German-English-Proficiency of 9<sup>th</sup> graders), the findings reveal differences in German and English competence between students with Turkish, Russian and Polish migration background. Regarding their German proficiency, monolingual German

students outperform all migrant groups, whereas the Turkish group seems to be the most disadvantaged. Regarding their English tests, the three groups have slightly better scores than German monolinguals, but bilingual students perform significantly better than German monolinguals. Parental support does not correlate significantly with the students' proficiency measures, but the analysis does show differences in parental support among the three groups of immigrants, with Russian students reporting the least parental support in both domains.

**Schlagwörter:** Migration, Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz, elterliche Unterstützung, Schulleistungsstudien

## 1. Einleitung

Deutschland hat sich in den letzten 50 Jahren zu einem Einwanderungsland entwickelt. Die schulische Integration von Migranten im Schulsystem stellt auch für andere Zuwanderungsländer eine Herausforderung dar, dennoch scheint es in Deutschland weniger als in anderen Ländern zu gelingen, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Verkehrssprache und in anderen Leistungsdomänen zu unterstützen (vgl. Limbird & Stanat 2006). Unter Nutzung der Daten des DESI-Projekts (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) untersucht der vorliegende Beitrag die Leistungsergebnisse in Deutsch und Englisch von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen sowie deren familiäre Unterstützungsbedingungen.

### 1.1 Ergebnisse von Schulleistungsstudien

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schneiden im Lesekompetenztest in PISA 2009, wie schon in früheren PISA-Erhebungen, deutlich schlechter ab als die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Zwar zeigen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber der PISA-Erhebung des Jahres 2000 (Baumert & Schümer 2001) substantiell bessere Ergebnisse in der Lesekompetenz, sie liegen aber immer noch deutlich unter jenen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Internationale Schulleistungsstudien weisen darauf hin, dass sich die Leistungsergebnisse zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen unterscheiden. Die Heterogenität der in Deutschland lebenden Migranten ist groß und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können daher kaum als einheitliche Gruppe betrachtet werden. Sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Herkunftskulturen und auf ihren Migrationsstatus in bedeutsamer Weise. Dies wurde bereits in Analysen zur Bildungsbeteiligung verschiedener Migrantengruppen deutlich und hier zeigten unter anderem Hugener und Thränhardt (2001) die Benachteiligung von Jugendlichen mit italienischem und türkischem Bildungshintergrund im Hinblick auf den Besuch von Gymnasien auf. Seit PISA liegen auch differenzierende Befunde zur Lesekompetenz im Deutschen vor. Die größten Lesekompetenznachteile gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in Deutschland wurden bei Schülerinnen und Schülern aus Familien beobachtet, die aus der Türkei stammen (Müller & Stanat 2006). Dieser Lesekompetenznachteil war sowohl bei Schülerinnen und Schülern der 1. als auch der 2. Generation erheblich und war selbst bei Schülerinnen und Schülern, bei denen nur ein Elternteil aus der Türkei stammt, nachzuweisen und blieben auch unter Kontrolle des ökonomischen, kulturellen Kapitals und der zu Hause gesprochenen Sprache bestehen. Im PISA-Trend zeigte sich keine signifikante Verbesserung der Lesekompetenzleistungen dieser Schülergruppe (Stanat, Rauch & Segeritz 2010). Demgegenüber standen die Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen UdSSR sowohl in der alleinigen Betrachtung der PISA-Erhebung des Jahres 2009 als auch im Trend (2000-2009) besser da: Für die 2. Generation kann kein Lesekompetenznachteil gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund nachgewiesen werden und für die 1. Generation verschwand er, sobald das ökonomische und kulturelle Kapital sowie die zu Hause gesprochene Sprache statistisch kontrolliert wurden. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit polnischem Migrationshintergrund der 1. Generation nach Migration aus Polen lagen zwischen denen mit türkischem Migrationshintergrund und denen aus der ehemaligen UdSSR. In der 2. Generation waren die Leistungsnachteile der Schülerinnen und Schüler mit polnischem Migrationshintergrund deutlich geringer als die der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern aus der Türkei stammen. Zudem verschwanden hier die Leistungsnachteile bei statistischer Kontrolle des ökonomischen und kulturellen Kapitals sowie der zu Hause gesprochenen Sprache völlig. Im Trend (Pisa 2000-2009) zeigte sich für die Gruppe der polnischstämmigen Ju-

---

Kerstin Göbel, Dominique Rauch & Svenja Vieluf (2011), Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 50-65. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel\\_Rauch\\_Vieluf.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel_Rauch_Vieluf.pdf).

gendlichen der 1. Generation eine Zunahme, für die der 2. Generation eine Abnahme der Disparitäten, beide Entwicklungen wurden nicht signifikant.

## 1.2 Zum Zusammenhang zwischen Sprachlernerfahrungen und Leistungsergebnissen

Lernende mit Migrationshintergrund wachsen in mehrsprachigen Lernumwelten auf und verfügen daher über Sprachlernerfahrungen, die sie von monolingual aufgewachsenen Schülern unterscheiden. Durch die Besorgnis über die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat es in den letzten zwei Jahrzehnten ein zunehmendes Interesse am Transfer bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenz gegeben (Butler & Hakuta 2008). Es gibt heute relativ gesicherte Befunde dazu, dass Lesekompetenzerwerb in einer zweiten Sprache durch die Lesekompetenz in der ersten Sprache unterstützt wird (vgl. Baker 2006). Damit Lesekompetenz in der ersten Sprache zu einer Erleichterung des Zweitsprachlesens führen kann, muss der Lerner jedoch die zweite Sprache mündlich auf einem ausreichenden Niveau beherrschen. Alderson (1984) warf hierzu die Frage auf, ob Lesen in der Zweitsprache ein Leseproblem oder ein Sprachproblem sei. Die Metaanalyse von Bernhardt & Kamil (1995) zeigte, dass beide Faktoren Einfluss auf die zweitsprachliche Lesekompetenz haben: Die Lesekompetenz in der Erstsprache klärte durchschnittlich 20 Prozent der Varianz, die allgemeine Sprachkompetenz in der zweiten Sprache über 30 Prozent der Varianz der Ergebnisse im Lesetest in der Zweitsprache auf. Bedenkt man den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die spätestens mit ihrem Eintritt in eine deutsche Schule durch den Erwerb des Deutschen (auf unterschiedlichem Niveau) bilingual werden, so ist die Frage nach deren Erfolg beim Erwerb einer weiteren, dritten Sprache keineswegs randständig. In den letzten fünfzehn Jahren hat sich die Drittspracherwerbsforschung als eigenständiges Forschungsfeld neben der Forschung zur Bilingualität und der Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb (L2-Erwerb) etabliert (Cenoz 2003). Hier gab es zwar zum Teil widersprüchliche Ergebnisse, insgesamt kann man jedoch davon ausgehen, dass relativ hohe und auch formale Sprachkompetenzen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Sprache mit einer hohen Kompetenz in der Drittsprache zusammenhängen. Zusammenfassend zeigen die Studien zur Bilingualität und zum Drittspracherwerb, dass Bilinguale, die in ihren beiden Sprachen über relativ hoch entwickelte Sprachkompetenzen verfügen, gegenüber monolingualen Lernern einer weiteren Sprache im Vorteil sind. Dies entspricht den Erwartungen, die man auf Basis der Interdependenzhypothese (Cummins 1991) formulieren kann, wenn man diese auf den Drittspracherwerb erweitert: Die Kompetenz, die ein bilingualer Sprachlerner in seiner dritten Sprache erwirbt, hängt zum Teil von den Kompetenzen ab, die er bereits in seinen beiden anderen Sprachen erworben hat. Um eine hohe Kompetenz in einer dritten Sprache zu erwerben, scheint es zudem von Vorteil zu sein, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Sprache lesen zu können. Auch diese Ergebnisse weisen auf die Wichtigkeit der Sprachkompetenz in der Erstsprache für das weitere Sprachlernen hin.

Der Frage, ob mehrsprachige Lernumwelten grundsätzlich günstige oder ungünstige Bedingungen für die Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch darstellen, konnte im Rahmen des Projektes DESI nachgegangen werden (Hesse, Göbel & Hartig 2008). Dort wurden der Zusammenhang zwischen der Sprachvitalität in der Erstsprache und dem Erwerb weiterer Sprachen sowie die Korrelation der Klassenzusammensetzung in Bezug auf mono- und multilinguale Schülerinnen und Schüler mit mittleren sprachlichen Leistungen untersucht. Die Analysen haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache und Mehrsprachige nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds, der kognitiven Eingangsbedingungen und des Geschlechts in den Deutschtests vergleichbar abschnitten wie in anderen Schulleistungsstudien, sie weisen hier einen deutlichen Leistungsnavteil gegenüber den Deutscherstsprachigen auf. Im Hinblick auf die Englischkompetenz zeigten Lernende mit Zuwanderungsgeschichte jedoch bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache. Hesse et al. (2008) konnten zeigen, dass Bilinguale mit verschiedenen Herkunftssprachen den Monolingual-Deutsch-Aufgewachsenen in einer Reihe von Drittsprachkompetenztests (L3=Englisch), unter diesen auch die Lesekompetenz, überlegen waren. Zudem korrelierte die selbst berichtete herkunftssprachliche Kompetenz positiv mit der Drittsprachkompetenz. Die mehrsprachig aufgewachsenen Lernenden hatten hier einen besonderen Leistungsvorsprung. Der Zusammenhang zwischen der Kompetenz in der Erstsprache Türkisch und den Leistungsergebnissen im Englischen konnte in einer späteren Studie von Stanat et al. (2010) bestätigt werden. Darüber hinaus zeigte sich in Mehrebenenanalysen, dass der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler positiv mit der Klassenleistung im Englischen zusammenhängt (Hesse et al. 2008). Bislang wurde jedoch noch nicht untersucht, ob sich die Effekte des Leistungs-

---

Kerstin Göbel, Dominique Rauch & Svenja Vieluf (2011), Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 50-65. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel\\_Rauch\\_Vieluf.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel_Rauch_Vieluf.pdf).

vorteils bzw. des Leistungsnachteils in verschiedenen Migrantengruppen gleichermaßen auffinden lassen, dies soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags nachgeholt werden.

### 1.3 Zum Zusammenhang zwischen elterlicher Unterstützung und den Leistungsergebnissen von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund

Neben der Diskussion um den Einfluss der Sprachlernbiographie auf die Leistungsergebnisse in den Sprachlernfächern wird innerhalb der Bildungsforschung der Zusammenhang zwischen elterlicher Unterstützung auf die Leistungsentwicklung der Lernenden mit Zuwanderungshintergrund reflektiert. Mit wachsenden Ansprüchen im Hinblick auf Bildungsergebnisse wächst auch die Anforderung an die Eltern, die schulische Bildung ihrer Kinder zu unterstützen. Die elterliche Unterstützung betrifft zumeist die Hausaufgaben und stellt somit eine Fortsetzung des schulischen Lernens im familiären Umfeld dar (Solzbacher 2011). Metastudien aus dem anglo-amerikanischen Raum weisen darauf hin, dass die elterliche Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einen wichtigen Beitrag zur Erklärung von Schulleistungsunterschieden leistet und ein genaueres Verständnis über diesen Zusammenhang eine wichtige Information zur Beseitigung von Bildungsungleichheiten leisten könnte (Jeynes 2003). Die Metastudie von Jeynes (2003) weist darauf hin, dass die elterliche Unterstützung jedoch für verschiedene Migrantengruppen unterschiedlich mit den Leistungsergebnissen zusammenhängt. Für den deutschsprachigen Raum weisen die Ergebnisse der DESI-Studie auch darauf hin, dass die aus Elternsicht erhobene familiäre sprachbezogene Unterstützung mit den Schülerleistungen in den Fächern Deutsch und Englisch in systematischem Zusammenhang stehen (Rolff, Leucht & Rösner 2008). Allerdings ist der Zusammenhang bei der Gesamtstichprobe schwach negativ, was darauf hinweist, dass elterliche Unterstützung eher remedial eingesetzt wird. Auch die PISA-Ergebnisse weisen darauf hin, dass elterliche Unterstützung unter Umständen eher dann zum Tragen kommt, wenn Schülerinnen und Schüler einen niedrigeren Bildungsgang besuchen, als bei Gymnasialschülern (Hollenbach & Meier 2004). Dabei erhalten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt seltener elterliche Unterstützung als ihre deutsch-erstsprachigen Mitschüler. Die Gründe für die geringere Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte können vielfältig sein, selten hängen sie mit einer geringen Bildungserwartung der jeweiligen Eltern zusammen. Unter Umständen sind die Einschätzungen über das notwendige schulische Engagement von Migranteneltern verschieden. So macht Leyendecker (2011: 281) deutlich, dass „das deutsche Bildungssystem anders als in vielen anderen Ländern auf eine enge Kooperation zwischen Eltern und Schule angelegt ist“. Zugewanderte Eltern, die aus Bildungssystemen entstammen, in denen Schulen mehr Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Klientel übernehmen, haben oftmals die Erwartung, dass das Lernen ihrer Kinder im Verantwortungsbereich ihrer Schule läge. Gerade Eltern türkischer Herkunft haben, so Leyendecker (2011), besonders hohe Erwartungen im Hinblick auf die Schule als Vermittlungsinstanz von Bildung. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die elterliche Unterstützung und die elterlichen Erwartungen an Schule stark vom Bildungshintergrund der Migranteneltern moderiert werden (Leyendecker 2011). Grundsätzlich ist zu erwarten, dass für Migranten der ersten Generation, infolge der fehlenden elterlichen Sprachkompetenz in der Verkehrssprache, die elterliche Unterstützung gerade im Fach Deutsch geringer ist als bei Schülerinnen und Schülern deutscher Erstsprache und Migranten der 2. und weiterer Generationen.

## 2. Fragestellung

Wie zuvor dargestellt, bestehen zwischen Sprach- und Migrationsbiographie sowie der Unterstützung der Eltern und dem Bildungsprozess von Migranten bedeutsame Zusammenhänge. Der vorliegende Beitrag untersucht (1) Unterschiede in der elterlichen Unterstützung zwischen Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen, (2) Unterschiede in den Leistungsergebnissen in Deutsch und Englisch zwischen den verschiedenen Gruppen sowie (3) den Zusammenhang zwischen Leistungsergebnissen und elterlicher Unterstützung (3). Zur Kontextualisierung der Situation der verschiedenen Sprachgruppen werden diese zunächst hinsichtlich ihres Migrationsstatus und ihrer Bildungsbeteiligung beschrieben. Sodann werden die Ergebnisse hinsichtlich elterlicher Unterstützung und der Leistungsergebnisse dargestellt.

---

Kerstin Göbel, Dominique Rauch & Svenja Vieluf (2011), Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 50-65. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel\\_Rauch\\_Vieluf.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel_Rauch_Vieluf.pdf).

### 3. Forschungsmethode

#### 3.1 Stichprobe und Datengrundlage

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

#### 3.2 Allgemeine soziokulturelle Merkmale

Da sich Schülerinnen und Schüler ohne und mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die sozioökonomische Situation ihrer Familien deutlich voneinander unterscheiden (Ehmke & Jude 2010), ist es notwendig diese Unterschiede zu erfassen und bei Leistungsvergleichen zu kontrollieren. Dadurch soll verhindert werden, dass Effekte der sozioökonomischen Familiensituation als Effekte des Migrationshintergrundes fehlinterpretiert werden. Als Index des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler wurde der *Highest International Socio-Economic Index* (HISEI) nach Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw (1992) herangezogen. Weiterhin wurde, um den Zusammenhang zwischen Herkunftssprache und der elterlichen Unterstützung mit der Schülerleistung von allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten getrennt darstellen und interpretieren zu können, der Kognitive Fähigkeitstest (KFT) von Heller & Perleth (2000) eingesetzt. Der KFT besteht aus drei Teilen, einem verbalen, einem quantitativen und einem nonverbalen Teil. Für die vorliegenden Analysen wurde nur die quantitative (numerische) Fähigkeit herangezogen, um eine zu hohe Überlappung rein sprachlich orientierter Messungen von Prädiktor- und vorhergesagten Variablen zu vermeiden.

Um Kompositionseffekte zu kontrollieren wurden der sozioökonomische Status und der Bildungsgang kontrolliert. Weiterhin wurde das Geschlecht als Kontrollvariable in die Regressionsanalysen einbezogen, da die Variable Geschlecht mit der Variable elterliche Unterstützung im vorliegenden Datensatz konfundiert ist. Sowohl für das Fach Englisch als auch für das Fach Deutsch waren die Geschlechtsunterschiede unter Berücksichtigung der Standardfehlerkorrektur signifikant. (Unterstützung Deutsch: MW Jungen = 2.62; MW Mädchen = 2.70; die Differenz ist signifikant (t-Wert: 2.573,  $p < 0.05$ ). Unterstützung Englisch: MW Jungen = 1.93; MW Mädchen = 1.80; die Differenz ist hoch signifikant (t-Wert: -4.252,  $p < 0.01$ )).

#### 3.3 Migrationsspezifische Merkmale – Erstsprache und Migrationshintergrund

Da sich DESI mit sprachlichen Kompetenzen befasste, wurden Schülerinnen und Schüler nicht nach ihrem Migrationshintergrund sondern nach ihrer Spracherwerbsbiographie gruppiert. Vor dem Hintergrund der Bedeutung, die in neuester Zeit dem Drittspracherwerb von simultanen Bilingualen zugesprochen wird (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001), wurde im DESI-Projekt eine differenziertere Kategorisierung der Personen auf Grund ihrer Sprachbiographie vorgenommen. Hierzu wurden sie nach der ersten Sprache, die sie erworben haben, befragt. Sie konnten dabei auch mehr als eine Sprache angeben. Drei Gruppen wurden wie folgt definiert:

- “Deutsch”: einsprachige Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch als Erstsprache erworben haben.
- “Nicht Deutsch”: Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch erworben haben und später zusätzlich Deutsch - sukzessive Mehrsprachige (L1 -> L2 / L1 nicht Deutsch, L2 Deutsch); diese Gruppe ist nach den Herkunftssprachen Türkisch, Russisch, Polnisch und andere differenziert.

- „Mehrsprachige“: Schülerinnen und Schüler, die Deutsch und eine oder zwei weitere Sprachen als Erstsprachen erworben haben – simultane Mehrsprachige (L1/L2 oder L1/L2/L3)

Die größte Gruppe stellt 81% der Schülerinnen und Schüler dar, die ausschließlich Deutsch als Erstsprache angeben. Mehrsprachig aufgewachsene Schülerinnen und Schüler stellen 6 % der DESI-Gesamtstichprobe dar. 13% geben ausschließlich eine andere Erstsprache als Deutsch an. Von diesen Schülerinnen und Schülern, die zunächst monolingual mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind, ist anzunehmen, dass sie spätestens mit dem Eintritt in die deutsche Schule, u. U. aber auch schon im Kindergarten, Deutsch als zweite Sprache erworben haben; sie zeichnen sich somit durch einen sukzessiven Spracherwerb aus (L1 → L2), wobei die L1 unterschiedlich je nach Herkunftsfamilie und die L2 Deutsch ist. Diese sukzessiv Bilingualen werden im Folgenden zur besseren Abgrenzung als „nicht deutsch Erstsprachige“ bezeichnet, und in dem vorliegenden Artikel differenziert nach Sprachgruppen dargestellt: türkische/kurdische, russische und polnische Erstsprache.

### 3.4 Elterliche Unterstützung

Die elterliche Unterstützung wird aus der Schülerperspektive im Hinblick auf die Deutsch- und Englischleistungen getrennt erfasst, beide Skalen werden parallel im Elternfragebogen erhoben. Die Skala zur elterlichen Unterstützung im Fach Englisch wird durch sechs Items abgebildet, die die Hilfestellungen der Eltern in Bezug auf das Fach Englisch abfragen. Für das Fach Deutsch besteht die Skala aus fünf Items. Die Items enthalten Aussagen zur Unterstützung bei Hausaufgaben, der Korrektur von Texten und Fehlern, der Unterstützung bei Klassenarbeiten, die allgemeine Einschätzung der elterlichen Kompetenz sowie im Englischen die Erklärung und Übersetzung einzelner Wörter. Den Schülerinnen und Schülern stand zur Beantwortung eine vierstufige Rating-Skala (Skalenwerte 1-4) zur Verfügung. Die Antwortalternativen sind „stimmt ganz genau“ (Skalenwert 4), „stimmt eher“ (Skalenwert 3), „stimmt eher nicht“ (Skalenwert 2) und „stimmt überhaupt nicht“ (Skalenwert 1). Die Items wurden so kodiert, dass ein hoher Wert indikativ für eine hohe wahrgenommene elterliche Unterstützung für den Deutsch- oder Englischunterricht ist. Die Reliabilitäten beider Skalen weisen zufriedenstellende Werte auf. Für die Skala zur elterlichen Unterstützung im Fach Deutsch und für die Skala zur elterlichen Unterstützung im Fach Englisch liegt Cronbach's Alpha bei  $\alpha=,89$ . Die Korrelationen zwischen der Einschätzung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler liegt für die Unterstützung im Fach Englisch bei  $r=,50$  und im Fach Deutsch bei  $r=,42$ . Diese nur mittlere Korrelation weist darauf hin, dass die elterliche Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und Eltern nicht immer in gleichsinniger Weise eingeschätzt wird. Wir haben uns für den Einbezug der Schülereinschätzung zur elterlichen Unterstützung entschieden, weil diese dem individuellen Lernprozess am nächsten liegt.

### 3.5 Leistungsdaten in Deutsch und Englisch

In DESI wurden die Deutsch- und die Englischleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe differenzierter Testinstrumente erfasst, die in Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktikern, Schulforschern und Testexperten entwickelt wurden. Die vorgestellten Analysen nutzen jeweils einen Indikator für die Gesamtkompetenz in Deutsch und Englisch (Hartig, Jude & Wagner 2008). Diese setzen sich aus den folgenden Teilkompetenzen zusammen: Leseverstehen Deutsch, Wortschatz Deutsch, Argumentation Deutsch, Schreiben Deutsch, Rechtschreiben Deutsch, Sprachbewusstheit Deutsch, Hörverstehen Englisch, Leseverstehen Englisch, Schreiben Englisch, Textrekonstruktion Englisch, Sprachbewusstheit Englisch (Soziopragmatik und Grammatik) und Sprechen Englisch (vgl. Beck & Klieme 2007). Ein großer Teil der Tests zu rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen wurde neu entwickelt und auf der Basis des Rasch-Modells skaliert, welches erlaubt, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die Schwierigkeit der Aufgaben auf derselben Skala abzubilden. Die Kombinationen der individuellen Ergebnisse der spezifischen Tests ergaben für Deutsch und Englisch je einen zusammengefassten Wert, der die allgemeine Sprachleistung in diesen beiden Sprachen repräsentiert (Hartig et al. 2008).

### 3.6 Analysen

Dem vorliegenden Artikel liegen deskriptive Beschreibungen der Verteilung verschiedener Migrantengruppen innerhalb der Stichprobe zugrunde. Diese Gruppen werden verglichen hinsichtlich ihrer mittleren Leistungen in Deutsch

und Englisch sowie der mittleren berichteten Unterstützung durch die Eltern in den beiden Fächern Deutsch und Englisch. Schließlich werden mithilfe von Regressionsanalysen die Zusammenhänge des sprachlichen Hintergrunds, des sozioökonomischen Hintergrunds und der elterlichen Unterstützung mit den Leistungen in Deutsch und Englisch untersucht.

Die Stichprobe der DESI-Studie hat eine Klumpen- oder Clusterstruktur, da eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern innerhalb von Schulklassen untersucht wurde. Beobachtungen innerhalb einer Schulklasse sind u. U. nicht unabhängig voneinander und statistische Standardverfahren sind nicht robust gegenüber einer Verletzung der Unabhängigkeitsannahme. Die Anwendung von Standardverfahren für Mittelwertsvergleiche und Zusammenhangsanalysen würde deshalb zu einer Unterschätzung der Standardfehler führen. Um dies zu vermeiden, wurden entsprechende Analysen mit dem Programm WesVar gerechnet. Dieses erlaubt eine Berücksichtigung der Clusterstruktur der Stichprobe, bzw. eine Korrektur der Standardfehler. Die Ergebnisse der Leistungstests weisen einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 in der Grundgesamtheit zum Ende der 9. Jahrgangsstufe auf. Alle anderen Variablen wurden für die Regressionsanalysen z-standardisiert, sie weisen also einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 auf.

Der Umgang mit fehlenden Werten für die vorliegenden Analysen unterscheidet sich je nach Art der Daten. Um fehlende Daten aus Leistungstests und für den HISEI zu schätzen, wurde das Verfahren der multiplen Imputation eingesetzt (vgl. Hartig et al. 2008). Für die Fragebogenskalen wurde hingegen auf das sehr aufwendige Verfahren der multiplen Imputation verzichtet und stattdessen der fallweise Ausschluss eingesetzt.

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

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Migrationshintergrund und Erstsprache

In der folgenden Tabelle 1 werden zur Kontextualisierung der Migrationssituation innerhalb der einzelnen Sprachgruppen die Erstsprache und Migrationshintergrund einander gegenüber gestellt. Schülerinnen und Schüler, die neben Deutsch noch eine weitere Sprache als Erstsprache erworben haben, wurden in dieser Tabelle den Mehrsprachigen zugeordnet. Erwartungsgemäß liegt auch in der DESI-Studie ein deutlicher Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Migrationsstatus vor. Für die Beschreibung des Einwanderungsstatus wurde analog zur PISA Erhebung im Jahre 2006 (Walter & Taskinen 2007) ein vierstufiger Indikator mit den Ausprägungen ‚beide Eltern in Deutschland geboren‘ (entspricht ‚kein Migrationshintergrund‘), ‚ein Elternteil nicht in Deutschland geboren‘, ‚Zweite Generation‘ und ‚Erste Generation‘ gebildet. 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die angeben eine andere Sprache als Deutsch oder neben Deutsch als Erstsprache erworben zu haben, haben einen Migrationshintergrund – im Vergleich zu acht Prozent der Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache. Tabelle 1 zeigt den Zusammenhang zwischen der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler und ihrem Migrationshintergrund.

In der Gruppe der Deutschsprachigen finden sich kaum Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (8%); umgekehrt weist der weitaus größte Teil der Schülerinnen und Schüler ausschließlich mit einer nicht deutschen Erstsprache einen Migrationshintergrund auf. Die Mehrsprachigen verteilen sich weit gleichmäßiger über die Kategorien des Migrationshintergrunds. Schülerinnen und Schüler, die als erste Sprache Türkisch oder Kurdisch erworben haben, gehören zu fast zwei Dritteln der 2. Migrationsgeneration an, nur ein knappes Viertel von ihnen wurde selbst noch im Ausland geboren. Deutlich anders ist dagegen die Situation bei den Schülerinnen und Schülern mit Russisch als Erstsprache: Fast 90 Prozent sind gemeinsam mit ihren Eltern selbst nach Deutschland eingewandert. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Polnisch als Erstsprache, die selbst nach Deutschland zugewandert sind (1. Generation), liegt zwischen dem Anteil der 1. Generation bei Schülerinnen und Schülern mit Türkisch und Russisch als Erstsprache. Sieht man von der zusammenfassenden Kategorie ‚andere Erstsprache‘ ab,

---

Kerstin Göbel, Dominique Rauch & Svenja Vieluf (2011), Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 50-65. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel\\_Rauch\\_Vieluf.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Goebel_Rauch_Vieluf.pdf).

gibt es bei den Schülerinnen und Schülern mit Polnisch als Erstsprache den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern, bei denen ein Elternteil aus Deutschland und das andere Elternteil aus dem Ausland stammt.

Erstsprache	Migrationshintergrund				Gesamt
	Ohne Migrationshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation	1. Generation	
Deutsch	92%	6%	1%	1%	100%
Mehrsprachig	22%	33%	27%	18%	100%
Türkisch/Kurdisch	1%	5%	67%	27%	100%
Russisch	1%	4%	2%	93%	100%
Polnisch	4%	12%	22%	62%	100%
Andere	9%	14%	32%	45%	100%

Tabelle 1: Migrationshintergrund und Erstsprache

Die Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und die Mehrsprachigen unterscheiden sich in Bezug auf die erworbenen Sprachen (Tabelle 2). Türkisch und Russisch stellen mehr als die Hälfte derer, die eine andere Erstsprache als Deutsch erworben haben, im Vergleich zu nur etwa einem Drittel bei den Mehrsprachigen. Türkisch überwiegt auch bei den Mehrsprachigen neben Polnisch, Südslawisch und insbesondere Englisch. Etwa viermal so viele Mehrsprachige haben im Vergleich zu den nicht deutsch Erstsprachigen bereits zu Hause Englisch gelernt. Um triviale Schlussfolgerungen zu vermeiden, wurden die Analysen Englischkompetenzen unter Ausschluss der Englischsprachigen gerechnet.

Erstsprache	Sprachgruppen						Gesamt
	Türkisch	Russisch	Polnisch	Südslawisch	Englisch	andere	
Nicht Deutsch	27	27	8	3	4	31	100
Mehrsprachig	17	13	11	6	15	38	100

Tabelle 2: Relativer Anteil der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Erstsprache in Bezug auf die Sprachgruppen in Prozent

## 4.2 Bildungsbeteiligung und Sprachhintergrund

Bereits im Hinblick auf die Verteilung der Lernenden auf verschiedene Schulformen zeigt sich, dass Lernende anderer Erstsprachen als Deutsch deutlich häufiger an der Hauptschule anzutreffen sind als Deutscherstsprachige (siehe Abbildung 1). Dabei sind Lernende türkischer Erstsprache im Verhältnis zu polnisch- und russisch-erstsprachigen Lernenden noch häufiger an der Hauptschule anzutreffen. Im Gymnasium ist es genau umgekehrt, hier sind die Lernenden anderer Herkunftssprachen deutlich seltener anzutreffen als deutscherstsprachige Schülerinnen und Schüler; auch hier zeigt sich eine besondere Benachteiligung für Türkischerstsprachige.

Abbildung 1 weist auf die ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen auf die Bildungsgänge hin, auf die auch im Rahmen der PISA-Studie aufmerksam gemacht wurde (Baumert & Schümer 2001; Walter & Taskinen 2007). Für die Interpretation der Ergebnisse bedeutet dies, dass die Effekte der potenziell



für die Sprachleistungen verantwortlichen Faktoren durch die Betrachtung von nur zwei Variablen (z.B. Leistung und Erstsprache) kaum abzuschätzen sind.

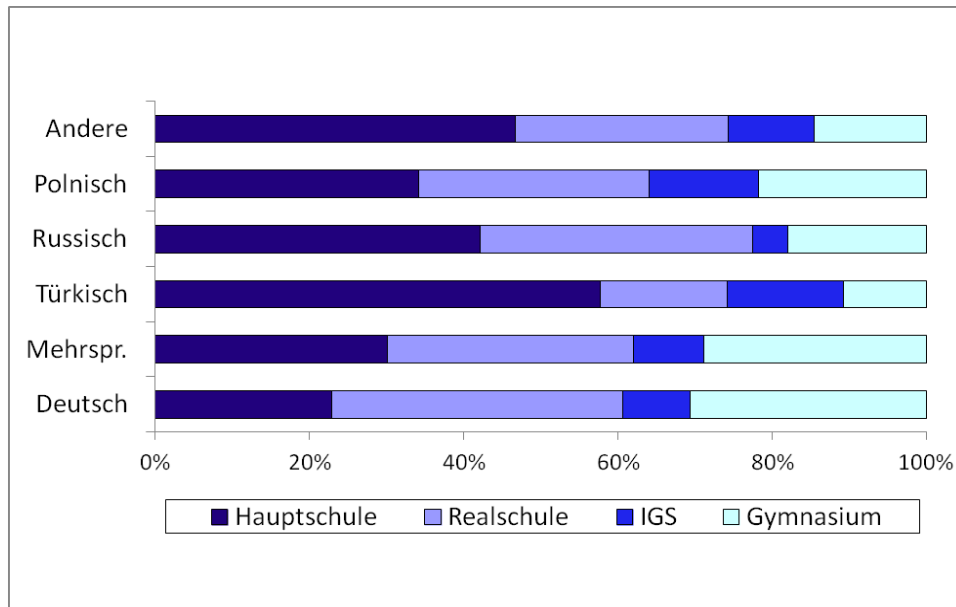


Abb. 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Erstsprachen auf die Bildungsgänge

### 4.3 Elterliche Unterstützung

Die folgenden Abbildungen 2 und 3 stellen die Mittelwerte hinsichtlich der elterlichen Unterstützung im Fach Deutsch und Englisch nach Sprachlerngruppen dar. Insgesamt liegen die Mittelwerte für die elterliche Unterstützung im Fach Deutsch (Abb.2) bei einem Wert von 2,67, im Fach Englisch liegt die mittlere wahrgenommene elterliche Unterstützung bei 1,87 (Abb.3). Die Mittelwertvergleiche zeigen deutliche Unterschiede in der wahrgenommenen Unterstützung zwischen den verschiedenen Migrantengruppen.

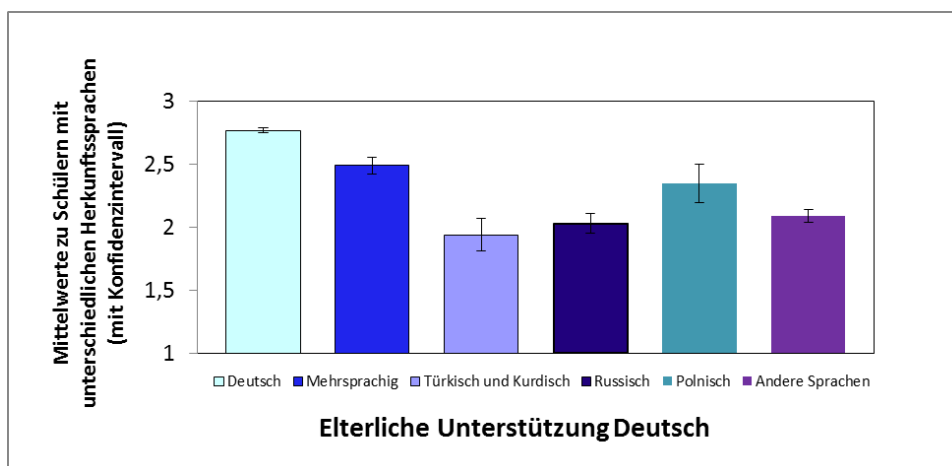


Abb. 2: Elterliche Unterstützung im Fach Deutsch nach Sprachgruppen

Für das Fach Deutsch schätzen die deutsch-erstsprachigen, die mehrsprachigen und die polnisch-erstsprachigen Schülerinnen und Schüler die Unterstützung etwas höher ein als die anderen Sprachgruppen. Die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen sind dabei nur zum Teil statistisch signifikant. So sind die Unterschiede zwischen den deutsch-erstsprachigen und den türkisch-/kurdisch-, russisch- und anderssprachigen Schülerinnen und Schülern mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von  $p < 0.05$  statistisch bedeutsam.

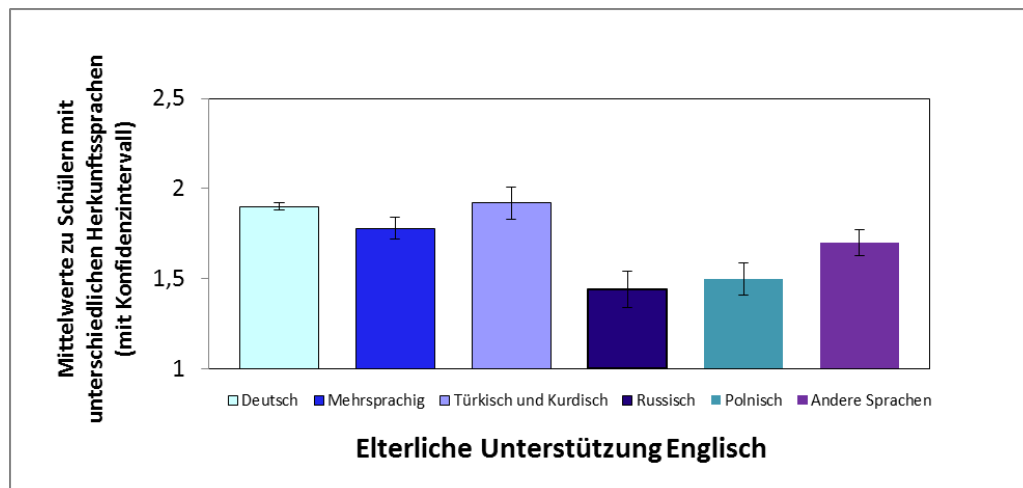


Abb. 3: Elterliche Unterstützung im Fach Englisch nach Sprachgruppen

Die wahrgenommene familiäre Unterstützung im Fach Englisch liegt bei einem Gesamtmittelwert 1,87. In der Gruppe der Deutsch-Erstsprachigen und in der Gruppe der Türkisch/Kurdisch-Erstsprachigen ist der Mittelwert der wahrgenommenen elterlichen Unterstützung am höchsten. Diese beiden Gruppen erleben vergleichsweise die höchste familiäre Unterstützung. Der Unterschied in der wahrgenommenen familiären Unterstützung zwischen der Gruppe der Deutsch-Erstsprachigen zu den russisch-, polnisch- und anderssprachigen Gruppen ist bei einem Alphafehlerniveau von  $p < 0.01$  statistisch signifikant.

#### 4.4 Leistungen im Deutschen und Englischen nach Herkunftssprache unter Kontrolle der sozioökonomischen Hintergrundvariablen, des Bildungsganges, der Schulform und der elterlichen Unterstützung

Tabelle 3 zeigt den Zusammenhang zwischen den Herkunftssprachen und der Deutschkompetenz, Tabelle 4 analog den Zusammenhang zwischen den Herkunftssprachen und der Englischkompetenz. Es werden für die Deutsch- und Englischkompetenz jeweils drei sukzessiv aufeinander aufbauende Regressionsmodelle gegenübergestellt. Im ersten Modell geben die Regressionskoeffizienten Auskunft über die Höhe des Zusammenhangs zwischen den Herkunftssprachen und den Deutsch- und Englischkompetenzen. In das zweite Modell wurden zusätzlich der Bildungsgang, der sozioökonomische Hintergrund, die Grundfähigkeiten und das Geschlecht als Prädiktoren aufgenommen. Hierdurch wird es möglich, die Höhe des Zusammenhangs zwischen Herkunftssprache und der Deutsch- und Englischkompetenz ohne überlagernde Effekte der Hintergrundvariablen abzuschätzen. Zudem kann auch der Zusammenhang zwischen den Hintergrundvariablen selbst und der Deutsch- und Englischleistung aus Modell 2 entnommen werden. In Modell 3 schließlich wurde außer den Herkunftssprachen und den Hintergrundvariablen die elterliche Unterstützung ins Modell aufgenommen. Bei den dargestellten Beta-Koeffizienten der Sprachgruppen handelt es sich um mittlere Abweichungswerte der einzelnen Sprachgruppen im Verhältnis zu hinsichtlich der kontrollierten Merkmale vergleichbaren Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache.

Deutsch-Kompetenz	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
INTERCEPT	517,2**	594,82**	590,16**
mehrsprachig	-27,96**	-12,43**	-18,87**
türkisch/kurdisch	-133,58**	-70,38**	-72,97**
Russisch	-68,87**	-35,18**	-37,56**
Polnisch	-63,07**	-27,43*	-39,30*
andere Sprache	-95,79**	-43,56**	-45,77**
KFT		29,31**	30,05**
Geschlecht (männlich = 0, weiblich = 1)		-30,70**	-30,11**
HISEI		8,02**	7,48**
HS		-130,51**	-120,85**
RS		-67,44**	-60,37**
IGS		-108,40**	-101,93**
Familiäre Unterstützung Deutsch			2,03

Tabelle 3: Schrittweise Regressionsanalyse zu Deutsch-Gesamtleistungen

In Modell 1 zeigt sich, dass ohne Berücksichtigung der Hintergrundvariablen alle mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und solche mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch über eine deutlich und signifikant niedrigere Deutsch-Kompetenz verfügen als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Herkunftssprache. Den geringsten Kompetenznachteil im Deutschen weisen Schülerinnen und Schüler auf, die mehrsprachig aufgewachsen sind. Dagegen zeigen Schülerinnen und Schüler mit Türkisch oder Kurdisch als Herkunftssprache mit über 130 Punkten einen besonders deutlichen Kompetenznachteil gegenüber den Deutsch-Erstsprachigen. Nimmt man in Modell 2 den Bildungsgang, den sozioökonomischen Hintergrund, die Grundfähigkeiten und das Geschlecht als Prädiktoren auf, halbiert sich der Abstand aller Herkunftssprachgruppen zur Gruppe der Deutsch-Erstsprachigen fast. Weiterhin weisen die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler den geringsten und die Türkisch- oder Kurdisch- Erstsprachigen Schülerinnen und Schüler den größten Abstand zu den Deutsch-Erstsprachigen auf. Die Differenz zwischen den Deutsch- und Russisch-Erstsprachigen ist mit ca. 35 Punkten nur etwa halb so groß und die zwischen den Deutsch- und den Polnisch-Erstsprachigen mit ca. 27 Punkten noch einmal niedriger. Die in Modell 3 zusätzlich aufgenommene elterliche Unterstützung weist in der Gesamtbetrachtung keinen signifikanten Zusammenhang zu den Gesamtleistungen in den Deutsch-Kompetenztests auf. Um zu überprüfen, ob sich zwischen den Gruppen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der elterlichen Unterstützung und den verschiedenen Sprachlerngruppen zeigen, wurden für die verschiedenen Gruppen individuelle Regressionsanalysen durchgeführt. Es zeigte sich jedoch in keiner Gruppe ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung und dem Leistungsergebnis der Deutschkompetenztests.

Englisch-Kompetenz	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
INTERCEPT	507,56**	599,02**	600,69**
mehrsprachig	1,13	18,31**	21,30**
türkisch/kurdisch	-68,09**	-1,35	3,47
Russisch	-28,39**	8,02	11,53
Polnisch	-20,49*	13,33	8,66
andere Sprache	-38,00**	16,23**	23,43**
KFT		23,08**	23,09**
Geschlecht (männlich = 0, weiblich = 1)		-18,89**	-20,50**
HISEI		8,15**	9,16**
HS		-159,95**	-162,55**
RS		-94,55**	-96,84**
IGS		-141,65**	-140,61**
Familiäre Unterstützung Englisch			1,34

Tabelle 4: Schrittweise Regressionsanalyse zu Englisch-Gesamtleistungen

Für das Modell 1 zeigt sich, dass auch ohne Berücksichtigung der Hintergrundvariablen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler über höhere Englisch-Kompetenzen verfügen als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Herkunftssprache. Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch verfügen dagegen rein deskriptiv über deutlich und signifikant niedrigere Englisch-Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Herkunftssprache. Wiederum einen besonders deutlichen Kompetenznachteil gegenüber den Deutsch-Erstsprachigen zeigen Schülerinnen und Schüler mit Türkisch oder Kurdisch als Erstsprache. Nimmt man in Modell 2 die Hintergrundvariablen ins Modell auf, kehrt sich für die Russisch- und Polnisch-Erstsprachigen sowie für die Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache der vormals negative Zusammenhang zwischen Herkunftssprache und Englisch-Kompetenz in einen positiven Zusammenhang um. Unter Berücksichtigung des Bildungsgangs, des sozioökonomischen Hintergrunds, der kognitiven Grundfähigkeiten und des Geschlechts stellt es für die Englisch-Kompetenz keinen Nachteil dar, Türkisch oder Kurdisch als Erstsprache erworben zu haben und es ist tendenziell sogar von Vorteil, Russisch oder Polnisch als Erstsprache erworben zu haben. Für die anderen Herkunftssprachen wird dieser positive Zusammenhang sogar signifikant. Im Englischen schneiden Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler und solche mit Russisch und Polnisch sowie Schülerinnen und Schüler einer anderen Erstsprache besser ab als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache. Mit 25 Punkten am deutlichsten ist der Vorteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern und jener der zusammenfassenden Kategorie ‚andere Erstsprache‘. Die in Modell 3 zusätzlich aufgenommene elterliche Unterstützung weist in der Gesamtbetrachtung keinen Zusammenhang zu den Gesamtleistungen in den Englisch-Kompetenztests auf. Um zu überprüfen, ob sich zwischen den Gruppen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der elterlichen Unterstützung und den verschiedenen Sprachlerngruppen zeigen, wurden für die verschiedenen Gruppen individuelle Regressionsanalysen durchgeführt. Es zeigte sich jedoch in keiner Gruppe ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung und dem Leistungsergebnis der Englischkompetenztests.

## 5. Diskussion der Ergebnisse und Forschungsausblick

### 5.1 Kompetenzunterschiede verschiedener Migrantengruppen

Zwei der vorgestellten Ergebnisse zu den Leistungsunterschieden fallen ins Auge: Zum einen das besonders gute Abschneiden der mehrsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler im Englischen und zum anderen das im Vergleich zu den Russisch- und Polnisch-Erstsprachigen besonders schlechte Abschneiden der Türkisch oder Kurdisch-Erstsprachigen im Deutschen.

Auf Basis der Interdependenzhypothese (Cummins 1991) und der Forschung zum Drittspracherwerb (Cenoz 2003) kann das gute Abschneiden der Mehrsprachigen auf deren im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen komplexeren Sprachlernerfahrungen zurückgeführt werden. Dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die bereits in frühester Kindheit zwei Sprachen erworben haben, steht neben der Herkunftssprache ihrer Familien auch das Deutsche als Referenzsystem für den Erwerb des Englischen zur Verfügung. Neben dem Transfer von sprachlichem Wissen auf allen Ebenen des Sprachsystems (Phonologie, Morphologie, Wortschatz, Syntax, Text, Pragmatik) kann dies zu einer Erhöhung der Sprachbewusstheit führen. Diese erhöhte Sprachbewusstheit Mehrsprachiger erleichtert dann wiederum den Erwerb weiterer Sprachen (Cenoz 2003; Rauch, Jude & Naumann im Druck). Zudem kann die zusätzliche Spracherwerbserfahrung zur Verbesserung von sprachlernbezogenen Lernstrategien führen.

Das im Vergleich schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit Türkisch oder Kurdisch als Herkunftssprache im Deutschen kann, wie die vorgestellten Regressionsmodelle 2 und 3 zeigen, nicht auf die schlechtere sozioökonomische Situation, den besuchten Bildungsgang, geringere kognitive Grundfähigkeiten oder eine in Bezug auf das Geschlecht andere Gruppenzusammensetzung oder auf geringere elterliche Unterstützung zurückgeführt werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Türkisch und Kurdisch als Herkunftssprache in ihrer Erstsprache nicht oder kaum lesen und schreiben können, während russisch- oder polnischsprachige Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache auch als Schriftsprache beherrschen. Die vorgestellten Studien zum Drittspracherwerb (bspw. Cenoz 2003) wie auch die zum Transfer von Lesekompetenzen (bspw. Bernhardt & Kamil 1995) unterstützen diese Interpretation: Es gibt Transfer auf allen Ebenen des Leseprozesses zwischen erworbener und zu erwerbender Sprache. Dies führt dazu, dass Sprachlerner, die in ihren beiden zunächst erworbenen Sprachen lesen können, in ihrer Drittsprache höhere Kompetenzen erreichen. Für die Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler konnte die Studie von Rauch et al. (im Druck) zeigen, dass ein Großteil der getesteten türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler lediglich über eine Türkisch-Lesekompetenz verfügt, die ein selbständiges Umgehen mit türkischen Texten nicht möglich macht. Die Autoren zeigten zudem, dass je höher die Lesekompetenz im Türkischen und Deutschen ist, desto höher auch die Lesekompetenz in der dritten Sprache Englisch ist. Auf Basis der in DESI erhobenen Daten ist eine Überprüfung dieser Interpretation des Befundmusters jedoch nicht möglich, da keine Erstsprachlichen-Lesekompetenztests vorgegeben wurden. Der positive Zusammenhang zwischen selbstgeschätzten Erstsprachkompetenzen und den Englisch-Kompetenzen (Hesse et al. 2008) spricht jedoch zumindest nicht gegen diese Interpretation. Die Russisch-Erstsprachigen schneiden demgegenüber sowohl in Deutsch als auch in Englisch deutlich besser ab, bei dieser Gruppe handelt es sich zu 93% um Migranten der 1. Generation, bei den Polnisch-Erstsprachigen sind es 62%. Unter Umständen verfügen diese beiden Migrantengruppen über schulische Erfahrungen im Herkunftsland und somit über eine höhere Schriftsprachenkompetenz in ihrer Herkunftssprache als dies bei türkisch-kurdischen Erstsprachlern der Fall ist. Weiterhin handelt es sich bei beiden Gruppen zu einem großen Teil um Aussiedler bzw. Spätaussiedler, die im Rahmen ihrer Migration nach Deutschland einerseits Sprachlernunterstützung im Deutschen erhielten und sich andererseits vor dem Hintergrund ihrer deutschen Herkunft insgesamt stärker mit der deutschen Sprache und Kultur identifizieren.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource im Bildungsprozess darstellt, die positiv bewertet und gerade im Hinblick auf das weitere Fremdsprachenlernen auch im Klassenverband genutzt werden könnte (Göbel, Vieluf & Hesse, 2010). Das besonders schlechte Abschneiden der türkisch-kurdisch-Erstsprachigen in den Deutschtests zeigt hingegen einen besonderen Förderbedarf dieser Migrantengruppe auf, der nicht mit Beendigung der Grundschulzeit enden sollte, sondern auch in der Sekundarstufe fortgeführt werden sollte. Aber auch wenn die Leistungsnachteile der anderen Sprachgruppen gegenüber den Deutsch-Erstsprachigen nicht

ganz so ausgeprägt sind, liegen hier deutliche Leistungsnachteile vor, die ebenfalls auf einen Förderbedarf hinweisen.

## 5.2 Elterliche Unterstützung in verschiedenen Migrantengruppen

Die Literaturlage zur elterlichen Unterstützung in den Sprachfächern ist recht dünn gesät, daher stellen die vorgestellten Analysen einen interessanten ersten Befund zum Deutsch- und Englischunterricht in der 9. Jahrgangsstufe aus Schülersicht dar. Die elterliche Unterstützung in der 9. Jahrgangsstufe wird von den Schülerinnen und Schülern im Mittel nicht besonders hoch eingeschätzt. Vergleichbar mit der US-amerikanischen Metastudie von Jeynes (2003) zeigen sich Unterschiede in der elterlichen Unterstützung zwischen den verschiedenen Migrantengruppen. Für das Fach Deutsch und das Fach Englisch gehen die jeweiligen Gruppenmittelwerte allerdings in unterschiedliche Richtungen. In beiden Fächern berichten die Deutsch-Erstsprachigen über eine relativ hohe elterliche Unterstützung. Im Fach Deutsch sind es die Deutsch-Erstsprachigen, die Mehrsprachigen und die Schülerinnen und Schüler polnischer Erstsprache, die eine höhere elterliche Unterstützung angeben. Im Fach Englisch sind es die Türkisch/Kurdisch-Erstsprachigen und die Deutsch-Erstsprachigen, die angeben, von ihren Eltern eher unterstützt zu werden. Ein Zusammenhang zwischen elterlicher Unterstützung und den Gesamtleistungen im Englischen und im Deutschen lässt sich im Rahmen von Regressionsanalysen weder für die gesamte Stichprobe zeigen, noch für einzelne Migrantengruppen abbilden.

Vergleicht man die wahrgenommene elterliche Unterstützung mit den Leistungsergebnissen der einzelnen Gruppen, so fällt dennoch auf, dass die Mehrsprachigen und Deutsch-Erstsprachigen über mehr elterliche Unterstützung im Fach Deutsch berichten und tatsächlich in den Deutschtests besser abschneiden als die anderen Gruppen. Dieses Ergebnis kann jedoch nicht systematisch auf die elterliche Unterstützung zurückgeführt werden, sondern hat vermutlich andere Begründungen, die eher in den Sprachlernvoraussetzungen zu suchen sind. Für das Fach Englisch berichtet gerade die Gruppe der Türkisch-Kurdisch-Erstsprachigen, die die schwächsten mittleren Leistungsergebnisse erzielt hat, über eine relativ hohe elterliche Unterstützung. Diese Befundlage weist darauf hin, dass unter Umständen die Einschätzung zwischen den verschiedenen Gruppen nicht vergleichbar ist und eventuell unterschiedlichen Verständnissen des Konstrukts folgt. Das, was als elterliche Unterstützung wahrgenommen wird, ist vielleicht qualitativ recht verschieden und diese Differenziertheit konnte im Rahmen der dargestellten Analysen nicht abgebildet werden. Die Russisch-Erstsprachigen geben in beiden Sprachdomänen vergleichbar niedrigere elterliche Unterstützung an, was vor dem Hintergrund der Migrationssituation (hauptsächlich 1. Generation Migranten) dieser Schülergruppe auch theoretisch zu vermuten war.

Vor dem Hintergrund der Konfundierung von Geschlecht und elterlicher Unterstützung im vorliegenden Datensatz ist anzunehmen, dass Geschlechtsunterschiede in der Realisierung und Wahrnehmung elterlicher Unterstützung eine Rolle spielen. Es wäre daher wünschenswert, die Stichprobe nach Geschlechtern und Migrantengruppen getrennt zu analysieren. Es stellt sich weiterhin die Frage, inwieweit der Gesamtwert in Deutsch und Englisch von der elterlichen Unterstützung überhaupt als beeinflussbar angenommen werden kann. Unter Umständen hängen die Zuwachswerte, die innerhalb eines Jahres erzielt werden, stärker mit elterlicher Unterstützung zusammen als dies bei dem Gesamtwert der Fall ist, der auch noch stärker von den Vorleistungen des letzten Schuljahres beeinflusst sein muss, da er einen Mittelwert aus den Kompetenzerhebungen zum Schuljahresanfang und zum Schuljahresende darstellt.

## 5.3 Herausforderungen

Trotz der insgesamt repräsentativen Gesamtstichprobe im vorliegenden Projekt, sind die Fallzahlen in den einzelnen Sprachgruppen doch relativ klein. Vor dem Hintergrund der kleinen Fallzahlen in den Substichproben werden die unter Umständen in der Grundgesamtheit existierenden Gruppenunterschiede im Rahmen der durchgeführten Analysen nicht signifikant. Dieser Sachverhalt stellt eine generelle Herausforderung im Forschungsbereich Bildung und Migration dar. Insofern wäre es sinnvoll in zukünftigen Studien ausreichend hohe Fallzahlen in den interessierenden Migranten-Substichproben vorzusehen. Zur Analyse der Ursache-Wirkungsbeziehungen wäre es weiterhin wün-

schenswert, den Zusammenhang zwischen Unterstützung und Leistung in den verschiedenen Gruppen in einer längsschnittlichen Analyse zu betrachten.

## Literatur

- Alderson, J. C. (1984), Reading in a foreign language: A reading or a language problem? In: Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (Eds.) (1984), *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1-24.
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001), Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323-410.
- Beck, B.; Bundt, S. & Gomolka, J. (2008), Ziele und Anlage der DESI-Studie. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, 11-25.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995), Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics* 16: 15-34.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2008), Bilingualism and second language acquisition. In: Bhatia, T.H. & Ritchie, W.C. (Eds.) (2008), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 114-145.
- Cenoz, J. (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7: 2, 71-87.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991), Interdependence of first- and second language proficiency. In: Bialystok, E. (Ed.) (1991), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 70-89.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010), Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2010), *PI-SA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 231-154.
- Ganzeboom, H. B. G.; de Graaf, P. M.; Treiman, D. J. & de Leeuw, J. (1992), A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21, 1-56.
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.G. (2010), Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 55, 101-122.
- Hartig, J.; Jude, N. & Wagner, W. (2008), Methodische Grundlagen zur Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, 34-54.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000), *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Hesse, H. G.; Göbel, K. & Hartig J. (2008), Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 208-230.

- Hollenbach, N. & Meier, U. (2004), Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer, G.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2004), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 165-183.
- Hugener, U. & Thränhardt D. (2001), Vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ zum „italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald“. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, K.J. (Hrsg.) (2001), *Integration und Illegalität in Deutschland. Bad Iburg: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien*, 51-61.
- Jeynes, William H. (2003), A meta-analysis, the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society* 35: 2, 202-218.
- Leyendecker, B. (2011), Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In: Neumann, U. & Schneider, S. (Hrsg.) (2011), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 276-284.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006), Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J.; Stanat P. & Watermann, R. (Eds.) (2006), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 257-307.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006), Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und von Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Baumert, J.; Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2004), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-255.
- Rauch, D. P.; Jude, N. & Naumann, J. (im Druck), Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *The International Journal of Bilingualism*.
- Rolff, H. G.; Leucht, M. & Rösner, E. (2008), Sozialer und familiärer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 283-300.
- Solzbacher, C. (2011), Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. In: Fuhr, T.; Gonon, P. & Hof, C. (Hrsg.) (2011), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh, 247-266.
- Stanat, P.; Rauch, D. P. & Segeritz, M. (2010), Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann: Münster, 200-230.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007), Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: Prenzel, M.; Artelt, C.; Baumert, J.; Bulm, W.; Hammann, M.; Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2007), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 337-366.