

Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*

Leona Cecile Osler

Studium von 2002 bis 2008 an der LMU München mit dem Hauptfach Deutsch als Fremdsprache und Nebenfächern in Pädagogik und Semiotik. Im Februar 2008 erlangte sie den Magister Artium. Seit Oktober 2007 arbeitet sie beim Projekt DUO (Deutsch Uni Online) mit, einem Online-Sprachlernportal des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München. E-mail: Cecile.Osler@gmx.net. Web: http://www.deutsch-uni.com/duo_webshop/portal/index.jsp.

Erschienen online: 1. April 2008

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2008

Abstract. Der Soziologe Hartmut Esser legte 2006 eine Studie mit dem Titel *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten* vor. In dieser Untersuchung werden unter Anderem linguistische Themen aufgegriffen, zu denen Esser Ergebnisse neuerer Studien zitiert. Er bettet diese Ergebnisse dann in den sozialen Kontext des Spracherwerbs von Migranten in Deutschland ein.

Da die von ihm vorgelegten Ergebnisse und Interpretationen zu weiten Teilen sowohl den bisherigen, als auch den aktuellen Erkenntnissen zu den betreffenden Themen widersprechen, ist es notwendig, die von ihm gemachten Aussagen und Schlussfolgerungen ins rechte Licht zu rücken. Die vorliegende Arbeit hat daher die von Esser zitierten Studien einmal näher beleuchtet, mit dem Ziel, eine Evaluation dieser Untersuchungen in Bezug auf die Validität und methodische Stringenz vorzunehmen. Die vorliegende Arbeit bezieht sich dabei auf drei große Themenkomplexe aus Essers Studie: die *Critical-Period-Hypothese*, die Auswirkungen der Bilingualität auf kognitive Fertigkeiten und die Interdependenzhypothese. In Bezug auf die *Critical-Period-Hypothese* vertritt Esser (2006) die Meinung, dass eine sogenannte „critical period“ existiert, und dass sie den Spracherwerb negativ beeinflusst (ebd.: 262f). Im Bereich Bilingualität und kognitive Fertigkeiten stützt sich Essers Argumentation unter Anderem auf die Ergebnisse von PISA-2000 und die der *Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS). Beide Studien belegen Esser zufolge, dass Bilingualität auf die schulischen Leistungen der untersuchten Jugendlichen keinen positiven Einfluss hätte, sondern dass die Bilingualität sich im Gegenteil sogar negativ auf die schulischen Leistungen auswirke (ebd.: 320f; 325). Schließlich vertritt er in Bezug auf die Interdependenzhypothese die Meinung, dass dazu gemischte Ergebnisse vorliegen. Während beispielsweise die Untersuchungsergebnisse bei den pragmatischen Fähigkeiten für eine Interdependenz sprächen, würde es bei den grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten keine oder kaum Hinweise auf eine Interdependenz geben (ebd.: 266).

Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation legen nahe, dass die von Esser herangezogenen Studien aus zwei dieser Themenbereiche, nämlich *Critical-Period-Hypothese* und Zusammenhänge zwischen Bilingualität und kognitiven Fertigkeiten, methodisch unsauber erarbeitet wurden und sich somit nicht für den wissenschaftlichen Dialog eignen. In Bezug auf die Interdependenzhypothese bestätigt die von Esser herangezogene Studie den aktuellen Forschungsstand, nämlich dass bisher keine konklusiven Befunde vorliegen. Jedoch konnte die Hypothese auch nicht widerlegt werden.

1. Einführung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einer aktuellen Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit. Es handelt sich dabei um die 2006 erschienene Studie *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten* von Hartmut Esser, einem Professor für Soziologie an der Universität Mannheim. In dieser Untersuchung werden unter anderem linguistische Themen aufgegriffen, zu denen Esser Ergebnisse neuerer Studien zitiert. Er bettet diese Ergebnisse dann in den sozialen Kontext des Spracherwerbs von Migranten in Deutschland ein.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine Evaluation der besagten Studie. Dabei soll überprüft werden, ob die von Esser erarbeiteten Ergebnisse wissenschaftliche Gültigkeit haben. Die Gründe, die es notwendig erscheinen lassen, die besagte Studie genauer zu untersuchen und zu evaluieren, liegen darin, dass ihre Ergebnisse zu großen Teilen im Widerspruch zu aktuellen Forschungsergebnissen im Bereich Bilingualität und Spracherwerb stehen. Die Evaluation umfasst dabei die Themen Critical-Period-Hypothese, Bilingualität und kognitive Leistungen und Interdependenzhypothese.

2. Critical-Period-Hypothese

Die Critical-Period-Hypothese (CPH) geht davon aus, dass es im Verlauf des Spracherwerbs eine „kritische Phase“ gibt, nach deren Erreichen es aus physiologischen Gründen entweder überhaupt nicht mehr möglich sei, eine neue Sprache zu erlernen, oder nur mit sehr großem Aufwand und verhältnismäßig schlechten Resultaten. Die Formulierung dieser Hypothese geht ursprünglich auf Lenneberg zurück (Lenneberg, 1967, zit. n. Esser, 2006: 253). Er geht von einer erheblichen Zunahme sogenannter „language-learning-blocks“ nach Erreichen der Pubertät aus (ebd.). Demnach sei das Erlernen einer Fremdsprache ab der Pubertät entweder unmöglich oder erheblich erschwert.

Zur CPH liegen derzeit gemischte Ergebnisse vor. Wie bei Singleton & Ryan (2004) sehr übersichtlich nachzulesen ist, kann die Annahme, jüngere Lerner seien generell im Vorteil, in Anbetracht des aktuellen Forschungsstands nicht als gesichert gelten. Vielmehr liegen gemischte Ergebnisse vor, die bestätigen, dass der Fremdspracherwerb sowohl bei jungen als auch älteren Lernern auf sehr hohem Niveau möglich ist. Die eindimensionale Interpretation Essers zu diesem Thema, die im Folgenden dargestellt werden soll, gibt somit den aktuellen Forschungsstand nicht korrekt wieder.

Hartmut Esser vertritt in seiner Studie *Sprache und Integration* die Meinung, dass die Critical-Period-Hypothese durch vorliegende Daten untermauert werde und zitiert die „damit befassten Forscher“ (Esser 2006: 263), die nicht ohne Grund davon sprechen, „dass die Akzeptanz einer etwas abgemilderten Form der starken Variante der CPH der derzeitige Stand der Dinge sei“ (ebd.). Dabei bezieht er sich auf den „richtungsweisenden“ (Esser 2006: 253) empirischen Beitrag von Johnson und Newport (1989). Die Daten dieser Untersuchung zeigten, dass die L2-Fähigkeiten ab einem Einreisealter von etwa 7 oder 8 Jahren drastisch abfielen (Johnson & Newport 1989: 79, Figure 1).

Dieser Abfall wurde als ein Beleg für die CPH gewertet. Die Autoren schreiben zusammenfassend (Johnson & Newport 1989: 97):

In sum, we now have a number of findings which should be accounted for in any explanation of a critical period. There is the nature of the relationship between age of arrival and performance: a linear decline in performance up through puberty and a subsequent lack of linearity and great variability after puberty. There is also the pattern of

Leona Cecile Osler, Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 11 S.

errors found for the wide range of aspects of syntax and morphology of English studied: age effects were found for every rule type, with low levels of performance on every rule type except word order and present progressive.

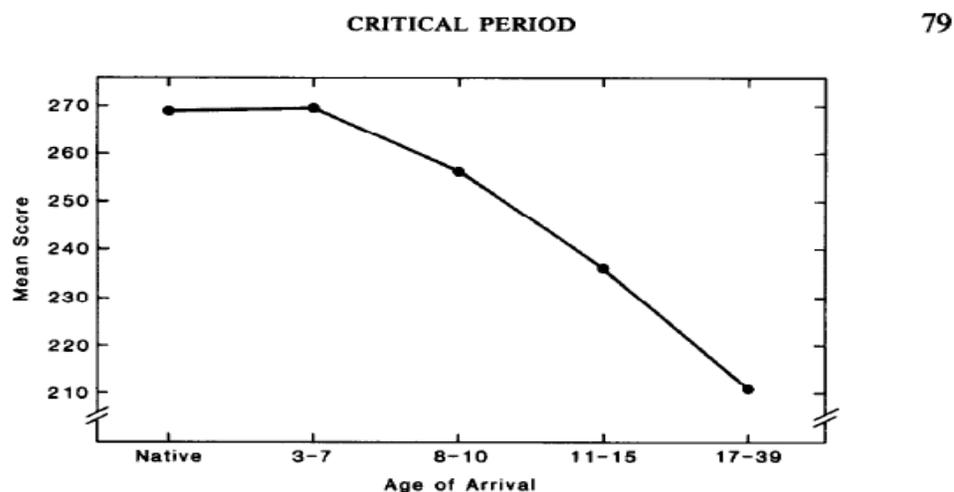


FIG. 1. The relationship between age of arrival in the United States and total score correct on the test of English grammar.

Die Studie von Johnson & Newport soll nun im Folgenden im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise näher untersucht werden. Die Untersuchungsteilnehmer waren 46 chinesische und koreanische Muttersprachler, die Englisch als Zweitsprache gelernt hatten. Alle Teilnehmer waren vor der Untersuchung muttersprachlichem Englisch ausgesetzt und sollten mindestens fünf Jahre Zugang zur englischen Sprache gehabt haben. Außerdem sollten sie vor der Untersuchung mindestens drei Jahre am Stück in den USA gelebt haben. Die Teilnehmer waren Studenten der University of Illinois. Sie waren im Alter zwischen drei und 39 Jahren in die USA eingereist. Dabei wurde das Einreisalter, laut der Untersuchungsleiter als Beginn des Zugangs zur englischen Sprache angenommen (Johnson & Newport 1989: 68). Die Teilnehmer wurden dann in zwei Gruppen unterteilt: frühes und spätes Einreisalter. Wobei die Teilnehmer der ersten Gruppe im Alter zwischen drei und 15 eingereist waren, die der anderen Gruppe im Alter zwischen 17 und 39. Zu der Gruppe der späten Einreisler lässt sich noch sagen, dass sie alle vor ihrer Einreise zwischen zwei und 12 Jahren Englischunterricht in ihren Heimatländern hatten, was wiederum der zuvor gemachten Aussage widerspricht, wonach die Einreise in die USA den Beginn des Zugangs zur englischen Sprache darstelle. Die Vergleichsgruppe zu diesen beiden Gruppen bildete eine dritte Gruppe von 23 englischen Muttersprachlern, die sich dem gleichen Test unterzogen.

Bei dem Test wurden Syntax und Morphologie abgefragt, indem die Teilnehmer gesprochene Sätze auf ihre grammatikalische Richtigkeit hin bewerten sollten. Die Sätze wurden von einer Muttersprachlerin auf Band gesprochen, wobei jeder Satz zweimal gelesen wurde. Die Sprecherin achtete auf eine klare Aussprache und normale Intonation. Diese Sätze wurden den Teilnehmern vorgespielt. Sie sollten entscheiden, ob der jeweilige Satz korrekt war. Nach diesem Grammatiktest folgte noch ein 30-minütiges Interview über den „language background“ (Johnson & Newport 1989: 71) der Teilnehmer. Die Ergebnisse des Tests zeigten:

a clear and strong relationship between age of arrival in the United States and performance. Subjects who began acquiring English in the United States at an earlier age obtained higher scores on the test than those that began later (Johnson & Newport 1989: 77).

In sum, there appears to be a strong linear relationship between age of exposure to the language and ultimate performance in that language, up to adulthood (ebd.: 78f).

Bei näherer Betrachtung des Untersuchungsdesigns treten jedoch einige Probleme hervor. Zunächst muss zur Auswahl der Stichprobe gesagt werden, dass alle Teilnehmer Studenten einer Universität waren. Das heißt, sie kamen vermutlich alle aus ähnlichen sozialen Schichten und Verhältnissen. Daher ist die Stichprobe nicht repräsentativ für Lerner aus anderen sozialen Verhältnissen, zumal die soziale Schicht und das Bildungsniveau durchaus Faktoren sind, die sich auf den Spracherwerb auswirken können (vgl. Portes & Rumbaut 2001; Roche 2005). Zudem haben Studenten auf dem Campus und vermutlich auch privat Zugang zu einer anderen Gruppe von Muttersprachlern, nämlich solchen mit einem höheren Bildungsniveau und folglich auch einem höheren Sprachniveau. Das ist ein weiterer Grund, der die Repräsentativität, und damit die externe Validität der Stichprobe, für Lerner aus anderen Schichten, die ja im deutschen Kontext des Zweitspracherwerbs durchaus relevant sind, zweifelhaft erscheinen lässt. Es sei außerdem erwähnt, dass die Untersuchungsteilnehmer während ihres Aufenthaltes in den USA die Sprache an der Universität erlernten. Diese Form des gesteuerten Spracherwerbs auf akademischem Niveau lässt sich nur schwer mit dem Spracherwerb der Mehrheit der Migranten in Deutschland vergleichen.

Weitere Einschränkungen der Validität der Studie ergeben sich, wenn man die Verteilung der Lerner mit kurzer und langer Aufenthaltsdauer in den beiden Gruppen genauer betrachtet. Die Gruppe der Lerner mit jungem Einreisealter besteht aus 23 Untersuchungsteilnehmern. Davon hat die Mehrheit, nämlich 19 Teilnehmer, zwischen 7 und 15 Jahren in den USA verbracht. Dem steht die Gruppe mit hohem Einreisealter gegenüber, ebenfalls bestehend aus 23 Teilnehmern, jedoch hat dort die Mehrheit, nämlich 18 Personen, zwischen drei und zehn Jahren in den USA verbracht, also deutlich weniger. Bei solch einer Gruppeneinteilung ist es dann nicht verwunderlich, wenn die Gruppe mit dem jungen Einreisealter besser abschneidet.

Abschließend sei noch bemerkt, dass auch das Testverfahren selbst einige Fragen aufwirft. Wie die Untersuchungsleiter beschreiben, wurde bei der Aufzeichnung der Sätze auf Band darauf geachtet, dass klar, nicht zu schnell und mit normaler Intonation gesprochen wurde. Es ist jedoch trotz der Bemühungen um eine möglichst „normale“ Aussprache nicht auszuschließen, dass die Sprecherin künstlich spricht, da sie nun einmal weiß, dass ihre Worte auf Band aufgenommen werden, vielleicht weiß sie sogar, wofür die Aufzeichnungen später verwendet werden. Eine Aussprache, wie unter normalen, alltäglichen Bedingungen wird daher sehr unwahrscheinlich. Eine solche artifizielle Laborsituation mindert die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse über die Untersuchungssituation hinaus. Zudem beinhaltete der Test ja auch grammatikalisch falsche Sätze, und es ist fraglich, ob die Sprecherin in der Lage war, falsche Sätze neutral auszusprechen. Daher sind Effekte solcherart nicht auszuschließen.

Zu der Untersuchung von Johnson & Newport (1989) lässt sich also abschließend sagen, dass die Ergebnisse angesichts des oben Beschriebenen höchst problematisch sind. Sie gelten höchstens für die Untersuchungssituation allein, können aber darüber hinaus keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen. Und auch das ist angesichts der Möglichkeit der Verzerrung der Ergebnisse durch unausgewogene Stichproben nicht zweifelsfrei anzunehmen.

3. Bilingualität und kognitive Fertigkeiten

Esser stützt sich zu diesem Thema auf mehrere Studien, unter Anderem PISA-2000, die CILS-Daten (Children of Immigrants Longitudinal Study), die bei Portes & Rumbaut (2001) verwendet werden, und eine Untersuchung von Alba, Handl & Müller (1994).

PISA-2000 ist eine groß angelegte Studie, die die schulischen Leistungen der 15-jährigen im internationalen Vergleich misst. Dabei wurden verschiedene Kompetenzbereiche gemessen, wie Lesen, Mathematik, Selbstreguliertes Lernen und andere. Parallel dazu wurden auch gewisse Kontextbedingungen mit erfasst, nämlich individuelle

Leona Cecile Osler, Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 11 S.

Daten der Schüler und ihrer Eltern sowie Daten über die jeweilige Schule (Kunter et al. 2002). Esser nimmt dann eine Re-Analyse der Pisa-Daten vor (Esser 2006: 320) und kommt zu dem Ergebnis, dass die Leseleistungen der ausländischen Schüler erheblich schlechter ausfallen, dabei vor allem die der türkischen Schüler, und dass besonders diejenigen Schüler schlechte Leistungen erbringen, die mit über 12 Jahren nach Deutschland eingereist sind und deren Lernalter über 9 Jahre ist. Seine Ergebnisse fasst er so zusammen (ebd.: 320f):

Drei durchgängig stabile Beziehungen fallen auf. Erstens: Auf allen vier Bildungsstufen sind die türkischen Kinder auch nach Kontrolle aller Hintergrundvariablen in ihren Leseleistungen schlechter, und zwar besonders stark in den Gymnasien, aber auch in den Hauptschulen. Die integrierte Gesamtschule und die Realschule scheinen für diese Gruppe dagegen ein im Vergleich etwas günstigeres Umfeld zu bieten.

Zweitens: Ein höheres Einreisealter führt zu, teilweise massiven, Nachteilen in den Leseleistungen auf allen vier Bildungsstufen. Allerdings ist für die offensichtlich besonders befähigten Schüler, die es bis ins Gymnasium geschafft haben, erst ein sehr hohes Einreisealter (über 12 Jahre) von Nachteil, der dann aber sehr beträchtlich ist.

Drittens: In allen Fällen sind die schulischen Leseleistungen von der sozioökonomischen Position der Eltern abhängig, besonders aber vom kulturellen Kapital. Das Lernalter verliert dagegen innerhalb der verschiedenen Bildungsstufen seine Wirkung und ist damit wohl eher im Hintergrund bei der Verteilung auf die Schulstufen bedeutsam. Dagegen ist insbesondere für den Erfolg in den höheren Bildungsstufen wieder die Familienposition wichtig.

Eine gewisse Problematik dieses Datensatzes ist Esser durchaus bewusst, wenn er einräumt, dass sich die Studie ausschließlich auf 15-jährige bezieht und somit eine

Übertragbarkeit auf [...] Populationen aller Altersklassen und auch erwachsener Migranten nicht immer gegeben ist (ebd.: 306).

Insbesondere sind durch das fixierte Alter die Effekte der Aufenthaltsdauer und des Einreisealters konfundiert und es lässt sich daher nicht trennen, ob eventuelle Effekte eher dem „exposure“ (Aufenthaltsdauer) oder eher der Effizienz des Lernens (Einreisealter) zuzuschreiben sind (ebd.: 306f).

Dazu ist zunächst zu sagen, dass die Aufenthaltsdauer nicht mit dem „exposure“ gleichgesetzt werden kann, wie Esser es hier darstellt. Auch bei einer langen Aufenthaltsdauer mag es kaum zu einem Zugang zur deutschen Sprache kommen, da im Gegenteil eine Segregation stattgefunden haben mag, also eine Aus- oder Abgrenzung von der Landessprache.

Ein weiteres Problem stellt die Auswahl der Stichprobe dar. Es werden in der PISA-2000-Studie nur Jugendliche im Alter von 15 Jahren untersucht. Zwar werden alle Schularten, von Hauptschule über Gesamtschule bis Gymnasium abgedeckt und auch verschiedene Nationalitäten, doch in Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bilingualität und kognitiven Leistungen ist eine Stichprobe, die aus nur einer Altersstufe besteht, eindimensional, da sie nicht repräsentativ ist. Im Übrigen gilt das nicht nur für die Untersuchung kognitiver Leistungen. Eine Stichprobe bestehend aus nur einer Altersstufe ist auch in Bezug auf die anderen in der PISA-Studie untersuchten vielfältigen Zusammenhänge nicht repräsentativ.

Ein zweites Problem ergibt sich bei der Frage danach, was in dieser Untersuchung eigentlich gemessen wurde. Wie oben bereits erwähnt, ist PISA eine groß angelegte Studie, die die Leistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen misst. In Bezug auf die Messung sprachlicher Fertigkeiten wird jedoch nur ein einziger Kompetenzbereich

Leona Cecile Osler, Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 11 S.

herausgegriffen, nämlich das Lesen. Die Lesefertigkeiten sind in der PISA-Studie die einzigen Fertigkeiten, die mit Sprache zusammenhängen und die direkt gemessen wurden. In Bezug auf die Ergebnisse der Re-Analyse der PISA-Daten, die Esser vorgenommen hat, heißt das, dass man alleine von den *Leseleistungen* einer Stichprobe der 15-jährigen Schüler des Landes nicht auf die allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten aller ausländischen Schüler hier zu Lande schließen kann. Auch das ist Esser wohl bewusst, denn er bemerkt:

Beachtet werden muss auch, dass die schulischen Sprachleistungen, gemessen etwa über Lesetests, nicht unbedingt unmittelbar mit den *alltäglich* erworbenen und benutzten Sprachkompetenzen zusammenhängen müssen, an denen sich die subjektiven Kompetenzeinschätzungen orientieren (Esser 2006: 307; Hervorhebungen im Original).

In einer zweiten Re-Analyse in Bezug auf die Mathematikleistungen (Esser 2006: 322) kommt Esser zu einem ähnlichen Ergebnis. Auch hier schneiden ausländische Jugendliche schlechter ab als deutsche:

Wieder zeigen sich [...] schon erstaunlich schlechtere Leistungen in Mathematik bei den türkischen Schülern an den *Gymnasien*, die sich auch schon bei den Leseleistungen beobachten ließen, auch wenn man die Sprache kontrolliert (ebd.: 324; Hervorhebungen im Original).

Das Problem der Herangehensweise bei Esser zeigt sich darin, dass weder überprüft wird, ob die untersuchten Schüler eigentlich kompetent bilingual sind, noch ob die verwendeten Tests überhaupt kognitive Fertigkeiten messen. Die PISA-Studie untersucht alle Schüler ausnahmslos und erfasst nicht, ob sie kompetent bilingual sind. Dass die Untersuchung von Bilingualität in dieser Studie gar nicht vorgesehen war, zeigt sich schon alleine daran, dass es bei der Erfragung der Familiensprache der Schüler nicht möglich ist, mehr als eine Sprache anzugeben (Kunter et al. 2002: 237). Esser nimmt in seiner Re-Analyse demnach einfach an, dass diejenigen, die als Familiensprache etwas anderes als Deutsch angegeben haben, bilingual sind. Inwieweit das jedoch zutrifft, kann anhand der PISA-Daten nicht beurteilt werden. Es mag sich dabei um Schüler gehandelt haben, die in Deutsch relativ schwach sind. Der zweite Schwachpunkt in der Argumentation liegt darin, dass in den von Esser zitierten Ergebnissen keine kognitiven Fertigkeiten gemessen wurden, sondern schulische Leistungen. Sicherlich hängen kognitive Fertigkeiten eng mit schulischen Leistungen zusammen. Sie sollten jedoch nicht gleichgesetzt werden. Denn bei der Erfassung schulischer Leistungen können leicht andere relevante Variablen, wie die angewandte Lehrmethode, das Korrekturverhalten der Lehrer, die Konzentration oder die Übung das Ergebnis verfälschen.

Ähnliches zeigt sich bei näherer Betrachtung der CILS-Daten. Esser zieht diese Studie zur Veranschaulichung der Lese- (ebd.: 308ff) und Mathematikleistungen (ebd.: 324ff) heran und kommt auch hier nach Durchführung seiner Re-Analysen wieder zu dem Schluss, dass das Einreisealter, „wie beim L2-Erwerb insgesamt, einen starken negativen Einfluss auf die Leseleistungen“ hat (ebd.: 310) und dass sich bei den CILS-Daten eine „starke Parallelität“ zu den Ergebnissen der Leseleistungen und denen der Mathematikleistungen aus der PISA-2000-Studie zeigt (ebd.: 325).

Genau wie bei der PISA-Studie muss auch für die CILS-Daten angemerkt werden, dass es sich um eine Studie handelt, bei der nur eine Altersgruppe untersucht wurde, nämlich 13- bis 17-jährige Jugendliche (Portes & Rumbaut 2001: 22). Somit ist auch diese Stichprobe nicht repräsentativ.

Darüber hinaus sind die einzigen gemessenen sprachlichen Fähigkeiten die Leseleistungen. Für die Mathematikleistungen wird angenommen, dass sie indirekt mit den Leseleistungen in Zusammenhang stünden, da die Lesefertigkeiten für das Verständnis der Mathematikaufgaben von Bedeutung seien. Genau wie bei PISA kann man auch hier wieder festhalten, dass Leseleistungen alleine noch nicht aussagekräftig genug sind, um davon auf die allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten schließen zu können.

Leona Cecile Osler, Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 11 S.

Bemerkenswert ist, dass Portes & Rumbaut (2001), auf deren Ergebnisse Esser sich stützt, ihre Befunde völlig anders interpretieren als Esser. Auch ihnen ist das teilweise schlechtere Abschneiden der Kinder aus Einwandererfamilien aufgefallen, jedoch führen sie es nicht auf das Einreisealter oder etwaige negative Auswirkungen der Bilingualität auf schulische Leistungen zurück. Vielmehr identifizieren sie vor allem die zunehmende kulturelle Anpassung („acculturation“), kulturelle Spannungen in der Eltern-Kind Beziehung („parent-child cultural conflict“) und den Verlust von Freunden aus demselben Kulturkreis als Gründe dafür (Portes & Rumbaut 2001: 239). Weiterhin übe auch die Schule einen starken Einfluss aus. So erbringen Schüler aus „minority inner-city schools“ durchweg schlechtere Leistungen (ebd.: 242).

Hier wird also schnell deutlich, dass Esser in seiner Studie die Untersuchungsergebnisse aus ihrem Zusammenhang gelöst präsentiert und dabei ein Untersuchungsdesign unterstellt, das in der Originalstudie nicht vorlag.

Auch bei der Interpretation einer weiteren von Esser zitierten Studie ergeben sich Schwierigkeiten, nämlich der von Alba, Handl & Müller (1994). Mit dieser Studie soll unter anderem belegt werden, dass schon alleine die Sprachkenntnisse der Eltern einen negativen Einfluss auf den gesamten Bildungsverlauf der Kinder haben (Esser 2006: 286). Für die Untersuchung wurden die Sprachkenntnisse der Eltern durch Selbsteinschätzungen gemessen, wie Esser bemerkt:

... aber zum Einbezug der sprachlichen Kompetenzen musste auf die Daten des GSOEP zurückgegriffen werden, in denen die Sprachvariablen als subjektive Einschätzungen enthalten sind (ebd.: 285; siehe auch Alba, Handl & Müller 1994: 214).

Subjektive Einschätzungen der Eltern ihrer eigenen Sprachkenntnisse sind für eine wissenschaftliche Auswertung denkbar unzuverlässig, da keine einheitlichen Referenzstandards vorliegen, also gänzlich Unterschiedliches bewertet wird. Darüber hinaus fehlen verlässliche Angaben zu den Sprachkenntnissen der Schüler selbst. Sie wurden in dieser Untersuchung gar nicht erfasst. Somit kann nicht beurteilt werden, welchen Einfluss objektive Sprachkenntnisse auf das Ergebnis der Untersuchung hatten. Das gesteht Esser zwar ein:

Die Sprachkenntnisse der Kinder selbst waren in den Daten freilich nicht enthalten, sodass auch hier nicht überprüft werden konnte, welche Effekte davon unmittelbar ausgehen (Esser 2006: 286).

Es hindert ihn jedoch nicht, diese korrumpierte Datenbasis zur Stütze seiner Argumentation heranzuziehen. Somit fehlt die Erfassung eines wichtigen Faktors, der zweifelsohne einen Einfluss auf das Ergebnis hat. Das Untersuchungsdesign ist somit unvollständig und die Ergebnisse sind folglich nicht zuverlässig.

Angesichts der von Esser zitierten Studien zum Thema Bilingualität und kognitive Fertigkeiten und der dazu verwendeten Stichproben ist es nicht verwunderlich, dass die Ergebnisse keine positiven Effekte der Bilingualität zeigen. Es wurden weder kognitive Fertigkeiten direkt untersucht, noch kompetent bilinguale Sprecher. Vielmehr handelte es sich vermutlich um Schüler, die in einer der beiden Sprachen stärker, oder eventuell sogar in beiden Sprachen relativ schwach waren. Es sollte demnach nicht verwundern, dass in diesem Fall keine besonderen kognitiven Effekte erkennbar waren. Es ist jedoch in anderen Studien belegt, dass bei kompetent bilingualen Sprechern, die in beiden Sprachen stark sind, gewisse kognitive Vorteile vorzufinden sind (siehe Petit 2002; Bournot-Trites & Reeder 2001; Bialystok 1991; Malakoff & Hakuta 1991; Diaz & Klingler 1991; Johnson 1991). Diese Ergebnisse sollten demnach dazu veranlassen, eine kompetente Bilingualität anzustreben und zu fördern, und das am besten so früh wie möglich. Dies insbesondere angesichts der großen Zahl der Sprecher in diesem Lande, die zwei oder mehr Sprachen beherrschen.

4. Interdependenz

Die Interdependenzhypothese geht ursprünglich auf James Cummins (1979) zurück. Sie beschreibt die Annahme, dass beim Fremdspracherwerb die Muttersprache eine wichtige Rolle spielt, und zwar insofern, als die Förderung der Muttersprache eine Bedingung für den erfolgreichen Erwerb der Fremdsprache darstellt.

Esser vertritt die Meinung, dass dazu gemischte Ergebnisse vorliegen (Esser 2006: 266). Somit weicht er grundsätzlich nicht vom aktuellen Forschungsstand zu diesem Thema ab. Zur Begründung dieser Position führt er eine Studie von Verhoeven (1994) an, die die Sprachentwicklung türkischer Immigrantenkinder in den Niederlanden untersuchte. Der Sprachstand in beiden Sprachen wurde mit Hilfe von vier Teilbereichen ermittelt: Lexikon, Grammatik, Phonologie und pragmatische Fertigkeiten (ebd.: 390). Dabei lautete die Forschungsfrage: Wie viel sagen die Sprachfertigkeiten in L1 über die Fertigkeiten in L2 aus?

Die pragmatischen Fertigkeiten wurden anhand von Daten aus freiem Sprechen sowie von räumlichen Beschreibungen und Beschreibungen von Situationen erhoben. Dazu wurden den Kindern Bilder gezeigt. Das Vokabular wurde getestet, indem die Teilnehmer ein Wort zu hören bekamen und dann aus einer Auswahl von Bildern dasjenige auszusuchen hatten, das dem gehörten Wort entsprach. Außerdem sollten sie Gegenstände auf Bildern benennen. Die grammatikalischen Fertigkeiten wurden durch korrektes Nachsprechen von Sätzen gemessen, während die Kinder im Bereich Phonologie Paare von Phonemen zu hören bekamen, welche sie dann als „ähnlich“ oder „unterschiedlich“ einstufen sollten. Zusätzlich wurden auch Lesetests durchgeführt (ebd.: 391ff). Um eine möglichst hohe Neutralität der verwendeten Wörter zu erzielen, wurden die Wörter mit Hilfe eines mehrstufigen Verfahrens ausgewählt (ebd.: 391f). Die Studie war longitudinal angelegt, so wurden die Teilnehmer dreimal untersucht, in einem Zeitraum von zwei Jahren (ebd.: 394). Die Gruppe bestand aus 98 türkischstämmigen Kindern aus Grundschulen aus verschiedenen größeren Städten der Niederlande (ebd.). Die Teilnehmer stammten alle aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen (ebd.) und lebten seit mindestens zwei Jahren in den Niederlanden (ebd.: 391). Es handelte sich um 50 Jungen und 48 Mädchen, deren durchschnittliches Alter etwa 6 Jahre betrug. Sie bildeten zwei Gruppen: eine Gruppe wurde zusätzlich zum traditionellen Lehrplan auch in der Muttersprache unterrichtet, und zwar für drei Stunden pro Woche; die andere Gruppe bestand aus Kindern, die Lesen und Schreiben zunächst in ihrer Muttersprache, also Türkisch, lernten und erst danach in Niederländisch (ebd.).

Die Ergebnisse deuteten im Bereich der pragmatischen Fertigkeiten, die durch die Variablen „*Number of Different Content Words*“ und „*Mean Length of Utterance*“ erfasst wurden (ebd.: 396) auf einen starken Einfluss der L1-Kenntnisse auf die L2-Kenntnisse hin:

... the longitudinal effects of pragmatic proficiency in Turkish and Dutch were only moderate. However, the strong path coefficients from Turkish Pragmatic Proficiency to Dutch Pragmatic Proficiency at both the first and the second moment showed a strong causal effect from L1 to L2 (ebd.: 399).

Dagegen konnte beim Vokabular kein solcher Zusammenhang nachgewiesen werden (ebd.: 401). Bei den grammatikalischen Fertigkeiten, die durch die Variablen „*Function Words*“, „*Word Final Markers*“ und „*Word Order*“ ermittelt wurden konnte ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zwischen L1 und L2 belegt werden, jedoch nur für den ersten der drei gemessenen Zeitpunkte, danach verschwand dieser Effekt:

... the longitudinal effects of grammatical measures in L1 and L2 were again quite strong. There was a significant interdependence effect at Moment 1. At the other times of measurement, a positive effect was still present but not significant (ebd.: 402).

Das Gleiche gilt für die Ergebnisse aus den Tests zur Phonologie. Zunächst sind noch wechselseitige Effekte der einen Sprache auf die andere sichtbar, doch im Laufe der Zeit verschwinden sie (ebd.: 404). Schließlich wurde im Bereich der Lesefertigkeiten ein sehr starker wechselseitiger Einfluss der beiden Sprachen gemessen (ebd.: 406). Die Ergebnisse sprechen also für eine Interdependenz eher bei den Lesefertigkeiten und nicht so sehr im Bereich der Lexik und Grammatik (ebd.: 409):

The present results only partly fit Cummins` final theoretical framework of interdependence relations between languages that are successively acquired. Indeed, for tasks that demand metalinguistic skills, such as the judgement of minimal pairs in the phonemic discrimination tasks, L1/L2 interdependence does play a role. The same is true for literacy acquisition. The acquisition of decontextualized literacy skills in one language does indeed predict the development of comparable skills in the other language. These findings accord with Cummins` theoretical framework. The tasks` high level of abstractness and decontextualized contents explain the large transfer of skills from one language to the other. However, the lack of context in the lexical and morpho-syntactic tasks under consideration did *not* result in substantial transfer of skills from L1 to L2 (ebd.: 409f).

Im Gegensatz zu den anderen bereits erläuterten Studien weist diese Untersuchung im Grunde genommen kaum methodische Schwachstellen auf. Wie weiter oben erläutert, wurde die Untersuchung sehr sorgfältig vorbereitet. Ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal der Studie ist der relativ lange Untersuchungszeitraum. Dennoch gibt es einige Einschränkungen für die Gültigkeit der Ergebnisse, die der Autor auch selbst offen anspricht (ebd.: 410ff). Zunächst besteht das Problem der Kausalität. Einige der Ergebnisse zeigen zwar eine Korrelation zwischen den Leistungen in L1 und L2. Doch wäre es ein Fehler, aufgrund dessen auf eine Kausalität zu schließen. Denn eine Korrelation zeigt eben nur an, dass zwei Merkmale miteinander korrelieren. Damit wird nicht belegt, dass zwischen den Merkmalen eine Kausalität besteht. Das heißt die gefundene Korrelation der Leistungen in L1 und L2 kann nicht zweifelsfrei als Kausalität interpretiert werden, so wie es die Interdependenzhypothese annimmt.

Eine weitere Einschränkung besteht in der Auswahl der Stichprobe. Für die Untersuchung wurden türkische Migrantenkinder in den Niederlanden herangezogen. Das heißt die Ergebnisse sind nur für diese Population gültig, nämlich türkisch- und niederländischsprechende Grundschüler in den Niederlanden. Die Ergebnisse sind somit nicht pauschalisierbar und können nicht auf andere Altersgruppen oder Sprachkombinationen übertragen werden. Da alle Untersuchungsteilnehmer aus ähnlichen sozialen Verhältnissen stammten, kann das Ergebnis auch nicht auf alle türkisch- und niederländischsprachigen Kinder im Grundschulalter übertragen werden, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass der soziale Status beim Spracherwerb eine Rolle spielt.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die methodische Vorgehensweise der Studie zwar gewisse Schwachstellen aufweist, die eine Ausweitung der Ergebnisse auf andere Populationen nicht zulässt. Jedoch sind die Ergebnisse für die untersuchte Population gültig. Die Ergebnisse stützen die Interdependenzhypothese nur teilweise, ziehen sie aber auch nicht grundsätzlich in Zweifel.

5. Schlussfolgerungen

In Anbetracht der oben erläuterten Mängel der meisten von Esser reanalysierten Untersuchungen ist die Vehemenz, mit der Esser seine Positionen vertritt, beachtlich wagemutig. Wie gezeigt wurde, weisen sie größtenteils erhebliche Mängel auf, und die Ergebnisse haben somit keine oder nur eingeschränkte Gültigkeit. Für die einzelnen Themenschwerpunkte heißt das, dass eine Critical-Period alles andere als zweifelsfrei nachweisbar ist. Somit sind die Einschränkungen im Spracherwerb, die Esser postuliert, hinfällig. Im Bereich der kognitiven Fertigkeiten sind, entgegen der von Esser vertretenen Meinung, positive Auswirkungen der kompetenten Bilingualität nachweisbar, vor Allem im Bereich des abstrakten Denkens (siehe Petit 2002; Bournot-Trites & Reeder 2001; Bialystok 1991; Malakoff & Hakuta 1991; Diaz & Klingler 1991; Johnson 1991). Lediglich beim Thema Interdependenz

Leona Cecile Osler, Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 11 S.

stimmt Essers Position mit dem aktuellen Forschungsstand überein, nämlich insofern, als dazu gemischte Ergebnisse vorliegen, welche die Hypothese nur teilweise stützen, aber bisher auch nicht widerlegen. Essers Studie muss in Anbetracht der hier dargestellten kritischen Evaluation, mit Ausnahme der Befunde zur Interdependenzhypothese, für weitestgehend unbrauchbar erklärt werden, und es wäre angesichts der gravierenden handwerklichen Mängel fatal, sie als Referenz für bildungspolitische Entscheidungen heranzuziehen.

Literatur

- Alba, R., Handl, J. & Müller, W. (1994), Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Friedrichs, J. Leptsius, M. R. & Neidhardt, F. (Hg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. Jahrgang.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In Bialystok, E. (Hg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Bournot-Trites, M. & Reeder, K. (2001), Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *Canadian Modern Language Review* 58 (1), 27-43.
- Cummins, J. (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2), 222-251.
- Diaz, R. M. & Klingler, C. (1991), Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In Bialystok, E. (Hg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Esser, H. (2006), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Johnson, J. (1991), Constructive processes in bilingualism and their cognitive growth effects. In Bialystok, E. (Hg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989), Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 20, 60-99.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002), *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin: Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co.
- Malakoff, M. & Hakuta, K. (1991), Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In Bialystok, E. (Hg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Petit, J. (2002), Acquisition strategies of German in Alsatian immersion classrooms. In Burmeister, P. et al. (Hg.), *An Integrated View of Language Development*. Trier: WVT.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Roche, J. (2005), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Singleton, D. & Ryan, L. (2004), *Language Acquisition. The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Verhoeven, L. (1994), Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44 (3), 381-415.