

Migration, Sprache und Integration

Esser, Hartmut

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. (AKI-Forschungsbilanz, 4). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Hartmut Esser

**MIGRATION, SPRACHE
UND INTEGRATION**

AKI-Forschungsbilanz 4

**Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte
und gesellschaftliche Integration (AKI)
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung (WZB)**

Januar 2006

Migration, Sprache und Integration: Die AKI-Forschungsbilanz kurz gefasst

Sprache als Schlüssel der Integration

Im Mittelpunkt dieser AKI-Forschungsbilanz steht die Bedeutung der Sprache für die Integration von Migrantinnen und Migranten. Der Hintergrund ist die Entstehung und Verfestigung von ethnischen Schichtungen in so gut wie allen Aufnahmeländern und die Vermutung, dass dabei – wenngleich nicht nur und nicht unabhängig von möglichen anderen Einflüssen, wie etwa soziale Distanzen oder Diskriminierungen – bestimmte Defizite in der Beherrschung der jeweiligen Landessprache eine besonders große Rolle spielen. Sprache hat im Prozess der individuellen wie der gesellschaftlichen Integration eine herausgehobene Bedeutung, da sie mehrere Funktionen erfüllt. Sie ist sowohl Medium der alltäglichen Kommunikation als auch eine Ressource, insbesondere bei der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Zudem können Sprachen und Sprachakzente als Symbole von Zusammengehörigkeit oder auch Fremdheit wirken und zu Abgrenzungen oder Diskriminierungen führen. Ungleichheiten im Zugang zu Bildung, Einkommen, den zentralen Institutionen und gesellschaftlicher Anerkennung ebenso wie soziale Kontakte sind wesentlich, wenngleich nicht allein, durch sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache bedingt. Allein daraus ergibt sich ein deutliches Interesse am Erwerb der jeweiligen Landessprache und es kommt, wenn es die entsprechenden Bedingungen gibt, auch regelmäßig dazu, wenigstens im Verlauf der Generationen. Sprachliche Vielfalt kann dabei, wie die kulturelle Vielfalt allgemein, einerseits zu innovativen Anregungen und interkulturellem Austausch führen, andererseits aber auch Verständigungs- und Abstimmungsprobleme nach sich ziehen, etwa bei betrieblichen Abläufen oder sozialen Kontakten allgemein. Aus der sprachlichen Pluralisierung ergibt sich daher immer auch ein Bedarf für ein übergreifendes Verständigungsmedium, der meist am ehesten über die Vermittlung und Aneignung der jeweiligen Landessprache (oder einer allgemein geltenden lingua franca, wie inzwischen Englisch) erfüllt werden kann. Auch das sorgt tendenziell für Prozesse der sprachlichen Angleichung, der jedoch durch bestimmte Umstände behindert oder ganz unterbunden werden kann.

Weitgehende Übereinstimmung über Mechanismen und soziale Bedingungen des Spracherwerbs

Zentrales Anliegen dieser Forschungsbilanz ist es, die Mechanismen, sozialen Bedingungen und Folgen zu identifizieren, die dem Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes sowie der Beibehaltung oder Aufgabe der Herkunftssprache zugrunde liegen. Da die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Spracherwerb befassen, von im Kern ähnlichen Grundannahmen ausgehen, können deren Perspektiven in einem übergreifenden theoretischen Modell integriert werden. Spracherwerb und -erhalt werden dabei als Ergebnis eines Zusammenspiels des Handelns bzw. Lernens der MigrantInnen einerseits und gewisser sozialer Bedingungen andererseits verstanden. Dabei ist das Erlernen der neuen Sprache von den grundlegenden Größen Motivation (z. B. die Aussicht auf ein höheres Einkommen), Zugang (z. B. Kontaktmöglichkeiten oder Kursangebote),

Fähigkeiten (z. B. Intelligenz oder die spezielle Lernfähigkeit für Sprachen) und Kosten des Lernens (z. B. Zeitaufwand, Angleichungs-Stress) abhängig. Empirische Grundlage dieser Forschungsbilanz sind vor allem Ergebnisse multivariater statistischer Analysen von repräsentativen Datensätzen aus wissenschaftlichen Umfragen und amtlichen Erhebungen in verschiedenen Einwanderungsländern – vor allem den USA, Australien, Kanada, Großbritannien, Israel und Deutschland. Für diese Länder mit ihren unterschiedlichen migrations- und integrationspolitischen Traditionen stimmen die Ergebnisse in hohem Maß überein.

Bedingungen des Erwerbs der Landessprache

Der Erwerb der Landessprache als Zweitsprache der MigrantInnen wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Dazu gehören Bedingungen im Herkunfts- und Aufnahmeland, die Existenz und Struktur einer ethnischen Gemeinde sowie – besonders bedeutsam – die individuellen und familiären Lebensbedingungen sowie die besonderen Umstände der Migration. Als besonders wirksame Faktoren erweisen sich das Einreisealter und die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland sowie für die Kinder das Einreisealter und die Sprachfertigkeiten der Eltern. Eine höhere Bildung der MigrantInnen selbst bzw. ihrer Eltern begünstigt das Erlernen der Zweitsprache deutlich. Dagegen wirken größere linguistische Distanzen zwischen der Erstsprache und der zu erlernenden Zweitsprache, eine hohe weltweite Verwertbarkeit der Erstsprache (wie vor allem des Englischen) und vermutlich starke sozio-kulturelle Distanzen („Fremdenfeindlichkeit“) zwischen der Einwanderergruppe und der Mehrheitsgesellschaft hemmend auf den Zweitspracherwerb von Zuwanderern. Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes wird insbesondere auch durch stärkere ethnische Konzentrationen im Wohnumfeld, durch binnenethnische Kontakte und Kommunikationsmöglichkeiten in der Herkunftssprache im Wohnumfeld oder über die Verfügung über herkunftssprachliche Medien behindert. Kinder lernen die Sprache des Aufnahmelandes leichter, wobei sich empirisch eine deutliche Schwelle etwa bei 10 bis 12 Jahren feststellen lässt. Zwar stimmt es nicht, dass ein kompetenter Zweitspracherwerb nach der Pubertät (schon neurophysiologisch) ausgeschlossen ist, es kann aber als gesichert gelten, dass im Erwachsenenalter ein hohes sprachliches Niveau und ein akzentfreies Sprechen nur mit besonderem Aufwand und bei einer ausgeprägten Motivation erreicht werden können. Über die Wirkungen von (staatlich verordneten) Sprachkursen für Erwachsene liegen bislang keine geeigneten empirischen Untersuchungen vor, so dass sich darüber nichts Verlässliches sagen lässt.

Kompetente Bilingualität bleibt die Ausnahme

International überwiegt über die Einwanderergenerationen hinweg eine deutliche Tendenz zur monolingualen Assimilation. Eine kompetente Zweisprachigkeit, also die Beherrschung von sowohl Herkunfts- als auch Landessprache auf hohem (mündlichem und schriftlichem) Niveau, wird der Ausnahmefall bleiben. Denn Bedingungen, die den Zweitspracherwerb fördern, wirken zumeist einer Beibehaltung und kompetenten Beherrschung der Muttersprache entgegen – und umgekehrt: Je höher etwa das Einreisealter und je stärker die

Einbindung in den ethnischen Kontext, umso eher wird die Muttersprache beibehalten, aber umso weniger kommt es zum Zweitspracherwerb.

Bildungserfolg hängt zentral von guten Kenntnissen der Landessprache ab

Schulische Leistungen sind sowohl direkt als auch indirekt an sprachliche Kompetenzen gebunden. Entscheidend sind dabei heute fast ausschließlich Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache. Dies gilt unabhängig von der möglichen Wirkung anderer Faktoren auf die Bildungschancen der Migrantenkinder, wie der Integration in die vorschulische Erziehung, der Schulwahl, familiärer Umstände und direkter oder indirekter Diskriminierungen im Bildungssystem. Sprachliche Schulleistungen werden allgemein durch die gleichen Bedingungen positiv beeinflusst, die auch für den Zweitspracherwerb günstig sind, wie ein niedriges Einreisealter und ein höhere Bildung der Eltern. Besonders ungünstig dagegen wirkt es sich auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen aus, wenn das Lernen in Schulen und Schulklassen mit hohen Anteilen von Schülern stattfindet, die die Landessprache nicht ausreichend beherrschen. Zusätzliche Kompetenzen in der Herkunftssprache haben keinen erkennbaren Einfluss auf die schulischen Leistungen. Eine besondere Wirkung von Programmen der bilingualen Erziehung auf das Erlernen der Landessprache und die schulischen Leistungen wird (bislang) durch die empirische Forschung nicht bestätigt.

Ungünstige Umstände verstärken sich wechselseitig

Ungünstige Umstände, wie die ethnische Konzentration in der Wohnumgebung und in den (Grund-)Schulen, ein höheres Einreisealter oder eine geringe Bildung der Eltern, verstärken sich in ihren negativen Auswirkungen gegenseitig. Gerade Migrantenkinder in ohnehin schon problematischen familiären Situationen werden daher durch derartige ungünstige Umstände in ihrem weiteren Umfeld besonders benachteiligt. Umgekehrt profitieren gerade die schlechter gestellten Migrantenkinder besonders schon von der Verbesserung einzelner Umstände, etwa bei den Lernbedingungen in der (Grund-)Schule, so dass es durchaus Möglichkeiten gibt, diese Verstärkungsspirale ungünstiger Umstände zu durchbrechen. Bei derartigen Verbesserungen der Situation der Migrantenkinder können auf der anderen Seite die privilegierteren Kinder Einheimischer einen Teil ihrer (relativen) Vorteile verlieren, die sich daraus ergeben, dass sie meist (Grund-)Schulen mit geringen Migrantenanteilen besuchen. Daraus könnte sich ein Akzeptanzproblem bei den Einheimischen ergeben, wenn an die stärkere ethnische Durchmischung der Schulen und Schulklassen gedacht werden sollte, um die besonders hohen ethnischen Konzentrationen und Isolation der Migrantenkinder in den (Grund-)Schulen zu vermeiden, an denen ein Großteil der Probleme der Migrantenkinder besonders in den benachteiligenden familiären Bedingungen und migrationsbedingten Umständen hängt.

Kenntnisse der Landessprache entscheiden über berufliche Chancen

Für die Integration von MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt sind neben den zentralen Faktoren des (Aus-)Bildungsniveaus und der Betriebserfahrung umfassende Kompetenzen in der Landessprache von überragender Bedeutung. Sprachliche Defizite vermindern die Chance, überhaupt eine Beschäftigung zu finden und vor allem eine höhere Stellung zu erlangen, deutlich und sind mit merklichen Abschlägen beim Einkommen verbunden. Dies gilt umso mehr, je stärker der Anteil an kommunikativen Tätigkeiten und Abstimmungen ist und insbesondere dann, wenn die Muttersprache einen geringen Verwendungswert auf dem (globalen) Arbeitsmarkt hat. Wer die Landessprache nicht umfassend beherrscht, kann auch durchaus vorhandene und wertvolle eigene Kenntnisse und Berufserfahrungen kaum nutzen. Andererseits verstärken sich für die Arbeitsmarktintegration förderliche Bedingungen – etwa eine höhere Bildung und eine kompetente Beherrschung der Landessprache – wechselseitig. Zur beruflichen Schlechterstellung von MigrantInnen tragen unter Umständen auch („statistische“) Diskriminierungen durch Arbeitgeber bei, die aufgrund von Akzenten erhöhte Transaktionskosten fürchten oder die beruflichen Fähigkeiten der Bewerber unterschätzen und „vorsichtshalber“ von einer Einstellung absehen. MigrantInnen sehen gelegentlich dann, wenn Alternativen in eigenethnischen Nischenökonomien offen stehen, von Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt der Aufnahmegesellschaft ab. Unter Umständen sind sie als Folge der („exklusiven“) Einbettung in binnenethnische Netzwerke und durch sprachliche Defizite von Informationen und Beziehungen ausgeschlossen, die Zugänge zu Arbeitsplätzen eröffnen könnten.

Bilinguale Kompetenzen zählen sich (in der Regel) nicht aus

Bilinguale Kompetenzen von MigrantInnen, also die zur Sprache des Aufnahmelandes zusätzliche Beherrschung der Muttersprache, sind über den Effekt der Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes hinaus für den Schulerfolg und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt weitgehend irrelevant. Anders ist dies lediglich bezogen auf in speziellen Arbeitsmarktsegmenten nachgefragte sprachliche Kompetenzen sowie allgemein bei Kenntnissen im Englischen. Die kanadische Politik der Multilingualität zeigt, dass eine Aufwertung (in diesem Fall des Französischen) durchaus zu merklich positiven Arbeitmarkteffekten führen kann. Das gilt aber nur für die alteingesessene Bevölkerung in den frankophonen Provinzen. EinwanderInnen mit „nicht-offiziellen“ Sprachen haben in Kanada im Prinzip die gleichen Probleme wie anderswo, und erst die Anpassung an die jeweilige Regionalsprache vermindert die Defizite. Aber selbst bei Beherrschung einer oder auch beider offiziellen Sprachen (Englisch, Französisch) bleiben deutliche Nachteile bestehen.

Ethnische Ressourcen für Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg weitgehend bedeutungslos

Insgesamt belegen die feststellbaren empirischen Beziehungen die überragende und auch im Rahmen einer verstärkten Transnationalität des Migrationsgeschehens andauernde Bedeutung der institutionellen und kulturellen Vorgaben des jeweiligen Aufnahmelandes (bzw. der regionalen Vorgaben) für die (intergenerationale) Integration, und in zwar in allen

drei Bereichen: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt. Hinweise auf eine besondere Bedeutung ethnischer Ressourcen für die strukturelle Integration der Migranten, wie der Beibehaltung der Muttersprache, der Bilingualität oder der Verfügung über ethnische Netzwerke, gibt es dagegen kaum. Stärkere ethnische Bindungen und exklusive binnene ethnische Beziehungen behindern die Integration eher und vermögen allenfalls bestehende Nachteile zu mildern, nämlich dann, wenn die jeweiligen Gruppen, ethnischen Enklaven und Märkte groß genug sind. Ein wirksames Gegengewicht zu den ethnischen Schichtungen als Folge sprachlicher und anderer Defizite bilden die ethnischen Ressourcen jedenfalls nicht.

Einige Unterschiede zwischen Migranten unterschiedlicher Herkunft noch nicht erklärt

Einige Unterschiede in den Bildungs- und Arbeitsmarktchancen bestimmter Gruppen können durch die genannten zentralen Einflussfaktoren bisher nicht vollständig erklärt werden. Das gilt in Deutschland für die nach wie vor relativ schlechte Position der türkischen Immigranten. In den USA betrifft dies speziell die Nachteile der mexikanischen (und der meisten anderen lateinamerikanischen) Immigranten und den starken Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg der asiatischen Immigranten. Möglicherweise treffen hier jeweils spezifische Umstände zusammen, wie die Beibehaltung transnationaler Kontakte, hohe linguistische, soziale und kulturelle Distanzen, große ethnische Netzwerke und die unterschiedliche Wertschätzung von Bildung. Hier besteht weiterer Klärungsbedarf.

Intergenerationale Integration, sprachliche Pluralisierung und ethnische Differenzierung

Trotz aller Unterschiede lassen sich im Generationenverlauf bei allen ethnischen Gruppen deutliche Tendenzen zur sprachlichen Assimilation feststellen – und darüber vermittelt dann auch zum stärkeren Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg. Gleichzeitig kann es über fortlaufende Neueinwanderungen zu einem stetigen oder auch wachsenden Anteil von Migranten kommen, die die Landessprache nicht beherrschen. Entsprechend kann eine auch dauerhafte Koexistenz der sprachlichen und sonstigen Integration in die Aufnahmegesellschaft (über die Generationen hinweg) einerseits und einer sprachlichen Pluralisierung mit der Anwesenheit von nennenswerten Anteilen von Personen mit Sprachdefiziten andererseits entstehen. Sie sind der Normalfall in Einwanderungsgesellschaften im Zuge der eher weiter zunehmenden internationalen Migration. Die – nach den geschilderten Bedingungen unterschiedlich große – Offenheit der Aufnahmegesellschaften und der ethnischen Gemeinden für den Prozess der intergenerationalen (sprachlichen und weiteren) Integration ist für die längerfristige Entwicklung der sozialen Integration der Migranten wie der Art der ethnischen Differenzierungen und Ungleichheiten in den jeweiligen Aufnahme-ländern von entscheidender Bedeutung.

INHALT

| | |
|---|-----|
| 1. Das Problem | 1 |
| 2. Konzeptionelle Grundlagen | 7 |
| 3. Migration und Spracherwerb | 15 |
| 3.1 Grundmechanismen | 15 |
| 3.2 Empirische Zusammenhänge | 21 |
| 3.3 Spezielle Konstellationen | 37 |
| 4. Bilingualität | 47 |
| 4.1 Grundmechanismen | 47 |
| 4.2 Empirische Zusammenhänge | 51 |
| 4.3 Die Debatte um die Bilingualität | 59 |
| 5. Sprache und schulische Leistungen | 65 |
| 5.1 Sprachleistung und Schulerfolg | 66 |
| 5.2 Bilingualität und schulische Leistungen | 72 |
| 5.3 Effekte der bilingualen Erziehung | 76 |
| 6. Sprache und Arbeitsmarkt | 81 |
| 6.1 Sprache und Produktivität | 81 |
| 6.2 Sprachliche Assimilation und Arbeitsmarkterfolg | 83 |
| 6.3 Bilingualität und Arbeitsmarkterfolg | 92 |
| 7. Zusammenfassung | 99 |
| Vier zentrale in dieser Forschungsbilanz analysierte Datensätze | 104 |
| Literatur | 107 |

1. Das Problem¹

Eine der auffälligsten Folgen im Zusammenhang der internationalen Migration ist die Entstehung und Verfestigung von *vertikalen* ethnischen Ungleichheiten in den jeweiligen Aufnahmeländern, bei denen ethnische und kulturelle Merkmale systematisch mit Ungleichheiten in Bildung, Einkommen, Zugang zu den zentralen Institutionen und gesellschaftlicher Anerkennung verbunden sind. Sie treten in so gut wie allen Einwanderungsländern und unter den unterschiedlichsten Bedingungen der jeweiligen Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, des öffentlichen Diskurses oder des rechtlichen Status der Migranten auf, wie u. a. in Belgien, Australien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Israel, Kanada, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz oder den USA (vgl. speziell dazu noch die Abschnitte 6.2 und 6.3 unten), und auch in den meisten neueren Zielländern der internationalen Migration, wie Griechenland, Italien, Portugal und Spanien, sind derartige Tendenzen zu beobachten. Vertikale ethnische Ungleichheiten werden auch *ethnische Schichtungen* genannt (vgl. Abschnitt 2). Ethnische Schichtungen sind über systematische Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen im Erfolg auf dem Arbeitsmarkt definiert, insoweit diese Unterschiede nicht durch arbeitsmarktrelevante Qualifikationen, wie insbesondere die Bildung und die betriebliche Erfahrung, erklärt werden können. Derart verbleibende Unterschiede können freilich mit weiteren, meist nicht erfassten, arbeitsmarktrelevanten Hintergrundmerkmalen zu tun haben, wie andere Fertigkeiten oder Motivationen, aber auch mit sozialen Distanzen und Diskriminierungen der ethnischen Gruppen auf den jeweiligen Arbeitsmärkten. Eine weitere und – für kompetitive Arbeitsmärkte zumal – auch näherliegende Ursache könnten demgegenüber aber auch gewisse Defizite in den *sprachlichen* Kompetenzen der Migranten sein, die die Nutzung des jeweils verfügbaren Humankapitals auf den Arbeitsmärkten entweder nicht oder nicht vollständig erlauben. Sprachliche Defizite können dabei bereits beim Erwerb des arbeitsmarktrelevanten Humankapitals eine Rolle spielen, speziell bei den schulischen Leistungen und bei der daran hängenden Schulkarriere, so dass es sowohl direkte wie indirekte Einflüsse der Sprache auf die Arbeitsmarktintegration geben kann.

► Ausgangsfrage: Zusammenhänge zwischen ethnischer Schichtung und Sprachkompetenzen von Migranten

Der Hintergrund für die Erstellung dieser AKI-Forschungsbilanz 4 zu der Thematik des Zusammenhangs von Migration, Sprache und Integration war, dass die überragende Bedeutung der Sprache für die Integration von Migranten zwar einerseits inzwischen kaum (noch) bestritten wird (vgl. etwa Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 259 ff.;

¹ Der Verfasser dieser AKI-Forschungsbilanz 4 bedankt sich für die vielen hilfreichen Diskussionen, Hinweise, Kommentare und Anregungen im Verlaufe ihrer Erstellung bei Jens Alber, Klaus J. Bade, Birgit Becker, Nicole Biedinger, Barry Chiswick, Amelie Constant, Don DeVoretz, Claudia Diehl, Jörg Dollmann, Jürgen Gerhards, Wilhelm Heitmeyer, Frank Kalter, Irena Kogan, Ulrich Kohler, Cornelia Kristen, Martin Kroh, Clemens Kroneberg, Utz Maas, Douglas Massey, Wolfgang Merkel, Paul Miller, Walter Müller, Amelie Mummendey, Bernhard Nauck, Friedhelm Neidhardt, Karen Schönwälder, Janina Söhn, Frank van Tubergen, Gert Wagner, Andreas Wimmer und Klaus F. Zimmermann sowie bei Jürgen Kocka und Dagmar Simon für die Ermöglichung und Unterstützung eines viermonatigen Aufenthalts am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004: 253 ff.; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 18 ff.), es aber andererseits nur wenig Konsens über die dabei wirksamen Mechanismen und sozialen Bedingungen gibt, wie etwa über die Bedeutung des Einreisalters oder der ethnischen Konzentrationen in Wohnumgebungen und Schulen, über die Vorteile von bilingualen Fertigkeiten für den Erfolg in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt, über die Wirksamkeit einer multilingualen Politik, wie etwa in Kanada, oder der jetzt auch hierzulande eingeführten Sprach- und Integrationskurse für neu einreisende oder auch schon länger ansässige Migranten bzw. von Programmen einer multilingualen Erziehung in den Schulen. Die Übersicht über die Forschungslage wurde (und wird) hier wie kaum sonst noch durch den Umstand erschwert, dass gerade die Thematik des Spracherwerbs und seiner Folgen Gegenstand von sehr unterschiedlichen und oft stark segmentierten (sozial-) wissenschaftlichen Disziplinen, wie Linguistik, (Sozial-) Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Ökonomie, ist und die Debatte darüber auch oft nicht frei von normativen Voreingenommenheiten und politisch motivierten Empfindlichkeiten geführt wird. Daraus haben sich vielfach ebenso Lücken im Kenntnisstand über das Problem bei den einzelnen Disziplinen wie unbemerkte, aber nicht genutzte Übereinstimmungen ergeben. Ein vordringliches Ziel dieser AKI-Forschungsbilanz 4 ist es daher, die zwischen den Disziplinen oft nur schwer erkennbaren Bezüge zugunsten eines möglichst vollständigen und integrierenden Konzeptes belastbarer Ergebnisse zu verdeutlichen und davon ausgehend die engen Verbindungen von Spracherwerb, Schul- und Arbeitsmarkterfolg und anderen Aspekten der Integration von Migranten, wie soziale Kontakte und die Organisation des Alltagshandelns allgemein, systematisierend und belastbar zu klären. Um der Komplexität und auch der erkennbaren Weitläufigkeit dieses Anliegens gerecht zu werden, wurde neben dieser AKI-Forschungsbilanz 4 eine umfangreichere und oft ins Detail gehende Studie verfasst, die zu Einzelfragen jeweils zu Rate gezogen werden kann (Esser 2006).

In der folgenden Ausarbeitung der Zusammenhänge zwischen Migration, Sprache und Integration werden zunächst einige grundlegende konzeptionelle und theoretische Einzelheiten zur Einordnung der sprachlichen Dimension in die Problematik der Integration von Migranten insgesamt dargestellt (Abschnitt 2). Anschließend geht es um die theoretische Erklärung und die wichtigsten empirischen Zusammenhänge beim (Zweit-) Spracherwerb von Migranten (Abschnitt 3). Der Abschnitt 4 behandelt vor diesem Hintergrund die besonderen Vorgänge und Bedingungen der Entstehung einer (kompetenten) Bilingualität und bespricht einige, teilweise bis heute nicht beigelegte, Debatten in diesem Zusammenhang. Der dann folgende Abschnitt 5 geht auf die Hintergründe von Defiziten in den sprachlichen Schulleistungen und auf deren Bedeutung für die schulischen Leistungen und die Bildungskarriere insgesamt ein, dabei dann auch auf die Wirksamkeit bilingualer Unterrichtsprogramme. Abschnitt 6 behandelt schließlich die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für die Positionierung und den (Einkommens-) Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Einige Besonderheiten der Sprache, die in der ausführlichen Studie im Detail dargestellt sind, wie die Berechnung des sog. Q-Value, einem Maß zur Bestimmung des Kommunikationswertes von Sprachen, oder das Problem subjektiver Einschätzungen als Messungen für die sprachlichen Kompetenzen, werden jeweils nur kurz angesprochen und die Einzelheiten müssten ggf. der ausführlicheren Studie entnommen werden. Eine kurze

Zusammenfassung (Abschnitt 7) der zentralen Ergebnisse beschließt die AKI-Forschungsbilanz 4.

Die Grundlage dieser AKI-Forschungsbilanz 4 bilden vorzugsweise theoretische und empirische Studien, die die sozialen Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs bzw. der Entstehung einer (kompetenten) Bilingualität und deren Effekte auf den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg auf einer möglichst *systematisierenden* und *explizit* gemachten *theoretischen Grundlage*, in einer *empirisch belegbaren* und dabei möglichst *verallgemeinerbaren* und statistisch *abgesicherten* Weise und möglichst *ohne Fehlspezifikationen* bei der empirischen Bestimmung der jeweils wirksamen *Kausalbeziehungen*, etwa durch das Auslassen relevanter Faktoren und Bedingungen, abzuschätzen erlauben (vgl. dazu jeweils auch die Hinweise auf die verwendeten Studien in den Einleitungen der Abschnitte 3 bis 6).

Der Zugang zum Problemfeld „Migration, Sprache und Integration“ erfolgte zunächst auf der Grundlage von Recherchen in den einschlägigen Forschungsdatenbanken und Literatursammlungen. Weil die dabei ermittelten Hinweise nicht ohne weiteres auch auf die für diese Vorgabe relevanten und brauchbaren Studien führten, wurden, so weit dies möglich war, in einem zweiten Schritt (möglichst aktuelle) systematisierende Übersichten, vorzugsweise state-of-the-art-Reviews oder Übersichten in Sammelbänden, über die verschiedenen Themenfelder (Zweitspracherwerb, Bilingualität, Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg) ausgewertet. Der Hintergrund dieses von Beginn an eher gezielten und systematischen Vorgehens ist unmittelbar mit dem Hauptanliegen der AKI-Forschungsbilanzen verbunden: die über Orientierungshypothesen, Impressionen von Einzelstudien und die Illustrationen durch Einzelergebnisse hinausgehende theoretische Modellierung der jeweils anzunehmenden generierenden Mechanismen und die Dokumentation von belastbaren und möglichst allgemein nachweisbaren empirischen Zusammenhängen, dann auch im Vergleich zu den theoretischen Modellierungen und über verschiedene – nationale, kulturelle und historische – Kontexte hinweg. Daher bilden die Untersuchungen, auf die sich die folgenden Systematisierungen beziehen, auch keine Vollerhebung oder Zufallsauswahl aller erreichbaren Titel, sondern eine nach (speziell in Abschnitt 2) explizit gemachten theoretischen und methodischen Gesichtspunkten gezielt vorgenommene Auswahl. Insbesondere wurden Beiträge, die sich auf punktuelle Beschreibungen oder statistisch nicht weiter kontrollierte bivariate Beziehungen beschränken, etwa von Einzelfällen eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs auch in höherem Alter oder der die Integration angeblich unterstützende Effekt der Einbettung in eine ethnische Gemeinde, nur ausnahmsweise berücksichtigt, dies aber besonders dann, wenn sie im Widerspruch zu den systematisch gewonnenen Ergebnissen zu stehen scheinen oder als Belege für Hypothesen gelten, die von den systematischen Resultaten her nicht gedeckt werden. Daher sind Studien mit (sehr) kleinen Fallzahlen, mit offenkundig systematisch verzerrten Stichproben, speziell wenn die Verzerrung, wie sehr häufig in den sog. qualitativen Studien, sich schon auf die abhängige Variable bezieht, ohne Kontrollgruppen und ohne ausreichende multivariate statistische Kontrolle relevanter Hintergrundvariablen in der Regel nicht berücksichtigt. Übrig geblieben sind vor diesem

► **Übergreifendes theoretisches Modell und empirische Fundierung durch Analysen repräsentativer Datensätze**

Hintergrund jene, dann relativ wenigen, Untersuchungen, die in den einleitenden Passagen der inhaltlichen Abschnitte (3 bis 6) aufgeführt werden. Es handelt sich jeweils um (so gut wie) alle ermittelbaren relevanten Untersuchungen zu der jeweiligen Thematik. Aus diesem, von einem unsystematischen Standpunkt gesehen: selektiven, Vorgehen muss, anders als man das meinen könnte, keineswegs eine „Verzerrung“ der schließlich zu berichtenden Ergebnisse resultieren. Es ist eher das Gegenteil der Fall: Noch so viele nur deskriptive oder fehlspezifizierte Untersuchungen können eine (und unter Umständen auch: die einzige) Studie, die die erforderlichen Kriterien erfüllt und die gesuchten Kausalbeziehungen (in den Grenzen des Möglichen) anzugeben in der Lage ist, nicht „überstimmen“ oder gar ersetzen. Das Hauptproblem bei den für die Zwecke der AKI-Forschungsbilanz 4 danach ungeeigneten Untersuchungen ist, dass im Grunde keines der Ergebnisse daraus verwendbar ist und nur irreführende Eindrücke erzeugen kann, und der Hauptvorteil auch nur einer einzigen, nach den Regeln der Kunst durchgeführten Untersuchung, dass sie – wenn überhaupt – die gesuchten belastbaren Ergebnisse *allein* schon erbringen kann.

Die in der Diskussion über die Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten nach wie vor vorhandenen Unklarheiten und kontroversen Auffassungen (s. bereits oben dazu) sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass bei den empirischen Belegen, auf die sich die jeweiligen Urteile berufen, die nötigen Standards nicht immer erfüllt gewesen sind. Gerade die Geschichte der Bewertung der Bedingungen des Erwerbs der Zweitsprache bzw. einer (kompetenten) Bilingualität und deren Effekte auf die (strukturelle) Integration von Migranten ist ein Musterbeispiel dafür, zu welchen, oft lange tradierten und zum Teil höchst kostspieligen, Fehlurteilen punktuell bleibende Einzelfallbeschreibungen und ungeeignete Untersuchungsanlagen führen können (vgl. dazu dann noch speziell die Abschnitte 3.3, 4.3, 5.3 und 6.3). Das Hauptanliegen der AKI-Forschungsbilanz 4 ist es auch daher, den (nach den o. a. Kriterien beurteilten) *belastbaren* Forschungsstand für die vier inhaltlichen Felder – Bedingungen des Zweitspracherwerbs und der (kompetenten) Bilingualität und deren jeweiligen Wirkung auf den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg – möglichst vollständig zu dokumentieren, auch damit evtl. praktische Maßnahmen zur Bekämpfung ethnischer Schichtungen auf einer stärker informierten Basis erfolgen können als das bisher hier und da durchaus der Fall gewesen ist. Wenn es Abweichungen von zunächst verlässlich oder selbstverständlich erscheinenden Ergebnissen zu geben scheint, wie bei der Frage nach der Wirkung der ethnischen Konzentrationen auf den (Zweit-) Spracherwerb oder bei der Wirkung staatlich verordneter Sprach- und Integrationskurse (vgl. die Abschnitte 3.2 und 3.3), bei der sog. Critical-Period-Hypothese über die Bedeutung des Einreisealters (vgl. Abschnitt 4.3), bei der Effektivität von Programmen der bilingualen Erziehung (vgl. Abschnitt 5.3) oder bei den Vermutungen über die hilfreichen Wirkungen ethnischer Ressourcen, wie ethnische Netzwerke oder der oft angenommenen Sonderrolle Kanadas (vgl. Abschnitt 6.3), wird daher dann besonders darauf geachtet, ob dies jeweils „belastbare“ Ausnahmen sind oder nicht, ob es sich um unerklärliche Widersprüche handelt – oder ob dazu angesichts der vorliegenden Untersuchungen und Ergebnisse überhaupt etwas gesagt werden kann.

So weit dies (technisch) möglich war, wurde, gerade um die Basis zur Klärung solcher kontroverser Fragen über die veröffentlichten Ergebnisse hinaus zu erweitern, auch auf als

geeignet erscheinende Datensätze zurückgegriffen und gezielte eigene Analysen vorgenommen, speziell dann, wenn die publizierten Ergebnisse unvollständig oder im Widerspruch zu anderen Evidenzen zu stehen schienen. Die zu diesen Zwecken herangezogenen Datensätze sind das Sozio-ökonomische Panel (SOEP; zur Beschreibung der Studie vgl. S. 105 sowie Wagner, Schupp und Rendtel 1994; Schupp und Wagner 2002), die US-amerikanische „Children of Immigrants Longitudinal Study“ (CILS; zur Beschreibung der Studie vgl. S. 104 sowie Portes und Rumbaut 2001: xxi ff. und 287-347), die deutsche PISA 2000-Studie, so weit sie von den Verantwortlichen zur Verfügung gestellt wurde (zur Beschreibung der Studie vgl. S. 104 sowie Deutsches PISA-Konsortium 2001) und der Datensatz einer DFG-Studie aus den 80er-Jahren zur Integration von Migranten im intergenerationalen und interkontextuellen Vergleich (KITTY; zur Beschreibung der Studie vgl. S. 104 sowie Esser und Friedrichs 1990: 20 ff.). Nicht nur an einer Stelle haben diese Reanalysen auch zur Korrektur von Annahmen geführt, die in der wissenschaftlichen wie öffentlichen Debatte bisher auf der Grundlage von durchaus zahlreichen Einzelimpressionen oder fehlspezifizierten Auswertungen als plausibel oder gar selbstverständlich angesehen wurden (vgl. dazu jeweils noch die Abschnitte 3.2, 3.3, 4.2, 5.2 und 6.3).

Obwohl sich diese AKI-Forschungsbilanz 4 primär auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland beziehen will, wurden so weit wie möglich alle (geeigneten) Untersuchungen auch aus anderen (Aufnahme-) Ländern zur Systematisierung und Absicherung der Ergebnisse herangezogen. Meist überwiegt der Bezug zu den außerdeutschen Untersuchungen sogar. Das hat einen einfachen Grund: Speziell zu den deutschen Verhältnissen gibt es nur wenige brauchbare Studien. Gleichwohl sind die – vergleichsweise zahlreichen – Ergebnisse zu anderen Aufnahmeländern auch für die Beurteilung der deutschen Verhältnisse von größter Bedeutung: Erst im internationalen und interkontextuellen Vergleich kann sich die Stabilität der Ergebnisse, die Belastbarkeit der empirischen Zusammenhänge und die Triftigkeit der theoretischen Modellierungen erweisen und wenn sich ein theoretisch zu erwartender Zusammenhang überall auch empirisch bestätigt, dann spricht das auch dann für eine Übertragbarkeit, wenn es die spezielle deutsche Untersuchung zu dem Problem nicht gibt oder die Datenlage inkonsistent ist.

► **Überprüfung der Belastbarkeit der Kausalzusammenhänge in Deutschland und anderen Einwanderungsländern**

Das wohl wichtigste und angesichts der kontroversen Diskussionen bisher auch einigermaßen überraschende Resultat war dann auch die fast schon überwältigende Konvergenz und Gleichförmigkeit der zentralen Beziehungen über die verschiedenen Kontexte hinweg, und zwar auf allen vier Einzelfeldern. Zwar lassen sich auch gewisse Sonderbewegungen und Unterschiede, etwa im Ausmaß des Zweitspracherwerbs, des sprachlich bedingten Schulerfolgs oder der Arbeitsmarktintegration, nach (national-) staatlichen, institutionellen und kulturellen Kontexten ausmachen (vgl. dazu die bisher umfangreichste international und interethnisch vergleichende Studie von van Tubergen 2004), aber diese Effekte sind – im Vergleich zu anderen Einflussgrößen, wie vor allem die Familien- und Migrationsbiographie und das alltägliche Nahumfeld – eher gering und meist auch nur schwer bestimmten Eigenschaften des institutionellen Kontextes (kausal) zuordenbar. Das heißt

freilich nicht, dass es keinerlei Wirkungen von politischen und institutionellen praktischen Maßnahmen, etwa zur Verbesserung des Zweitspracherwerbs oder der Bildungschancen der Migranten (-kinder), gäbe. Nach allem, was sich abzeichnet, sind dies aber eher Bedingungen auf der (Mikro-) Ebene von alltagsnahen Umständen, wie die ethnische Konzentration und die Qualität der unmittelbaren Wohnumgebung und die Verhältnisse in den (Vor-) Schulen, besonders offenbar die ethnischen Konzentrationen dort. Die „Makro“-Kontexte, etwa die der allgemeinen Migrations- und Integrationspolitik der Aufnahmeländer und des öffentlichen Diskurses darüber, scheinen demgegenüber, wenn überhaupt, deutlich weniger Bedeutung zu haben, jedenfalls nach allem, was sich aus den systematischen Studien und im internationalen Vergleich dazu finden lässt.

Diese AKI-Forschungsbilanz 4 behandelt die theoretischen und empirischen Zusammenhänge der mit der Thematik der ethnischen Schichtung angesprochenen Felder der Bildungsungleichheit und der Ungleichheit auf Arbeitsmärkten (vor allem aus Platzgründen) nur insoweit, wie dies für die Einordnung der Sprache in die betreffenden Prozesse erforderlich ist. Das gilt speziell für die Behandlung des Problems ethnischer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung allgemein, bei dem neben der Sprache auch andere Vorgänge, wie die der Bildungskarriere vorgelagerten Prozesse der selektiven Migration von Migrantenfamilien in bestimmte Wohngegenden, des dadurch bereits deutlich vorstrukturierten Besuchs von bestimmten Arten von Vor- und Grundschulen (mit den daran hängenden Folgen für die weitere Schulkarriere), mögliche institutionelle oder sonstige ethnische Diskriminierungen in den Schulen, Einflüsse der Organisation der Bildungseinrichtungen und solche der (Un-) Durchlässigkeit des Bildungssystems, etwa in den verschiedenen (Bundes-) Ländern, oder aus der Untersuchung von Bildungsungleichheiten ganz allgemein bekannte Prozesse, wie Unterschiede in Bildungsaspirationen, Informationsdefiziten oder subjektiven Alternativen zu einer Bildungsinvestition, eine (zusätzliche) Rolle spielen mögen. Alle vorliegenden (belastbaren) Ergebnisse aus diesen Feldern weisen darauf hin, dass derartige Prozesse zu den hier behandelten Zusammenhängen (allenfalls) *hinzukommen* und damit *weitere* Mechanismen der Durchsetzung ethnischer Schichtungen bilden können, sie aber *nicht* außer Kraft setzen.

2. Konzeptionelle Grundlagen

Die Sprache ist ein zentraler Bestandteil der Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft. Damit lässt sie sich als Spezialfall des Problems der Integration allgemein behandeln, auch in Hinsicht auf die dabei bedeutsamen Mechanismen und Bedingungen. Diese allgemeinen Mechanismen und Bedingungen stehen auch im Hintergrund von Bildungskarrieren und Arbeitsmarkterfolg, die ihrerseits als Aspekte und Spezialfälle der Integration anzusehen sind. Insofern ist die Klärung der hierbei wichtigen Zusammenhänge eine systematisierende Grundlage für alle drei Bereiche, um die es geht: Spracherwerb, Bildung und Arbeitsmarkt.

Integration

Das Problem der Integration allgemein berührt zwei verschiedene, aber aufeinander bezogene Aspekte: die soziale Integration und die Systemintegration (vgl. dazu allgemein auch Esser 2000: Kapitel 6; bezogen auf die Integration von Migranten Esser 2004). Unter *sozialer Integration* wird die *Inklusion* (bzw. Exklusion) von *Akteuren* in ein bestehendes soziales System, etwa eine Bildungseinrichtung oder eine berufliche Tätigkeit in einem Betrieb, und daran anschließend dann die gleiche oder ungleiche *Verteilung* von Merkmalen bei *Aggregaten* bzw. *Kategorien* von Akteuren verstanden, etwa beim Einkommen nach ethnischer Zugehörigkeit. Mit *Systemintegration* ist hingegen der *Zusammenhalt* ganzer *sozialer Systeme* gemeint und dieser Begriff bezieht sich auf die Kohäsion über verschiedene Teile einer Gesellschaft hinweg – Gruppierungen ethnischer Minderheiten oder funktionale Teilsysteme zum Beispiel.

Geht man bei der *sozialen Integration* von *individuellen* Akteuren vereinfachend von zwei möglichen Bezügen der Inklusion/Exklusion aus – ethnische Gruppe vs. Aufnahmegesellschaft – ergeben sich vier Typen der individuellen Sozialintegration (vgl. dazu schon Berry und Kim 1988: 211 ff. bzw. Berry 1990: 245 f. für die subjektive Zugehörigkeit): die *Marginalität*, bei der es weder eine Inklusion in die ethnische Gruppe noch eine in die Aufnahmegesellschaft gibt; die ethnische *Segmentation* als Inklusion in die ethnische Gruppe und Exklusion aus der Aufnahmegesellschaft; die *Assimilation* als die (umgekehrte) Form einer Inklusion in die Aufnahmegesellschaft bei Exklusion aus der ethnischen Gruppe; und die *multiple Inklusion* als die Inklusion in beide soziale Systeme. Entsprechend lassen sich für den Aspekt der Sprache die sprachliche Marginalität bzw. eine begrenzte Bilingualität, die monolinguale Segmentation, die monolinguale Assimilation und die kompetente Bilingualität unterscheiden (vgl. Abbildung 2.1).

Abb. 2.1: Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen

| | | Integration in die Aufnahmegesellschaft | |
|--|------|---|--|
| | | Ja | Nein |
| Integration in die ethnische Gruppe | Ja | multiple Inklusion/ kompetente Bilingualität | Segmentation/ monolinguale Segmentation |
| | Nein | Assimilation/ monolinguale Assimilation | Marginalität/ begrenzte Bilingualität |

Alle vier Konstellationen sind Erklärungsgegenstände für Theorien des Spracherwerbs, darunter insbesondere der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes als Erwerb einer *Zweitsprache* (L2). Zur Erklärung der (kompetenten) *Bilingualität* über die monolinguale Assimilation des L2-Erwerbs hinaus kommt *zusätzlich* die Frage nach dem Erwerb bzw. des Erhalts der *Muttersprache* (L1) hinzu.

Die vier verschiedenen Typen der sozialen Integration können sich, wie das Beispiel der Sprache schon zeigt, inhaltlich auf verschiedene Dimensionen beziehen. Es werden dabei die *kulturelle* Dimension des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten, die *strukturelle* Dimension der Platzierung auf Positionen, etwa des Bildungssystems oder des Arbeitsmarktes, die *soziale* Dimension der Aufnahme von Kontakten und sozialen Beziehungen und die *emotionale* Dimension der Identifikation unterschieden. Entsprechend gibt es jeweils eine kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale Marginalität, Segmentation, Assimilation oder multiple Inklusion. Die Sprache ist dabei zunächst ein Teil der kulturellen Dimension der sozialen Integration. Sie hat aber über die kulturelle Dimension hinausgehend enge Beziehungen zur Aufnahme sozialer Kontakte und zur emotionalen Identifikation und alle drei Aspekte bedingen sich gegenseitig. Besonders bedeutsam ist die Sprache dann aber in ihrer Funktion für die strukturelle Integration in das Aufnahmeland, nämlich als Teil des Humankapitals eines Akteurs und darüber vermittelt in ihrer Funktion bei der Platzierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.

Unterschiede in der *sozialen Integration* der Individuen nach *Aggregaten* bzw. *Kategorien*, wie nach Geschlecht oder Alter, erzeugen soziale Ungleichheiten. Ethnische Ungleichheiten sind systematische Unterschiede in der *Verteilung* von Eigenschaften, wie Lebensgewohnheiten oder berufliche Tätigkeiten, *zwischen* den verschiedenen ethnischen Gruppen. Ethnische Gleichheit besteht, wenn es *keine* systematischen Unterschiede *zwischen* den ethnischen Gruppen gibt, etwa nach dem durchschnittlichen Einkommen. Dabei können die Angleichungen in der Verteilung im Prinzip von allen Teilen der betroffenen Kategorien ausgehen. Gibt es jedoch solche Unterschiede, liegt eine *ethnische Ungleichheit* vor. Beschränken sich die ethnischen Unterschiede dabei auf *horizontal* bewertete Merkmale, wie kulturelle Gewohnheiten oder religiöse Überzeugungen, liegt eine *ethnische Vielfalt* vor, bei Unterschieden in auch vertikal bewerteten Eigenschaften, wie Bildung oder Berufsprestige, eine *ethnische Schichtung*. Sprachliche Unterschiede berühren in ihrer kulturellen Dimension zunächst nur den Aspekt der ethnischen bzw. linguistischen Vielfalt, sobald jedoch Folgen

für die strukturelle Integration (in Bildung und Arbeitsmarkt vor allem) hinzukommen, gewinnt die Sprache auch Eigenschaften, die für die Erzeugung ethnischer Schichtungen folgenreich sind.

Die *Systemintegration* von Gesellschaften bezieht sich auf ihre Einheit bei einer Differenzierung in unterschiedliche Teilbereiche oder Teilsysteme. Für das Problem der Systemintegration bei einer ethnischen Pluralisierung einer Gesellschaft werden speziell zwei Formen bedeutsam: die *plurale Differenzierung* als ein Nebeneinander von im Grunde selbständigen Einheiten von abgegrenzten Bevölkerungsteilen mit eigener institutioneller und funktionaler Vollständigkeit (vgl. allgemein Francis 1976: 349 ff.; Esser 1980: 249 ff.; Hechter 2000: 15 ff.; oder speziell für einige postkoloniale Staaten in Afrika: Francis 1976: Kapitel 2; Kuper 1969, 1971; Smith 1969) und die *funktionale Differenzierung* einer arbeitsteiligen Interdependenz funktionaler Sphären ohne besondere Zuordnung zu bestimmten Regionen oder Teilen einer Bevölkerung. Handelt es sich bei den plural differenzierten Teilen um ethnische Gruppen, liegt eine *ethnische Differenzierung* vor. Hierbei sind – wie bei der ethnischen Ungleichheit – wieder zwei Fälle zu unterscheiden: eine horizontale ethnische Differenzierung von Gruppen mit (annähernd) gleichem Rang, wie z. B. im (inzwischen so gut wie aufgelösten) System der *verzuiling* in den Niederlanden, oder eine vertikale ethnische Differenzierung, wie etwa in Kastengesellschaften, in rassistischen Systemen, wie die Apartheid im früheren Südafrika, oder bei Bestehen von nach innen und außen abgegrenzten „Ghettos“. Die horizontale Form der ethnischen Pluralisierung sei als ethnische Fragmentierung, die vertikale – im Anschluss an die bekannte Terminologie von Hoffmann-Nowotny (1973: 128 ff., 240 ff.) – als *ethnischer Neo-Feudalismus* bezeichnet.

Bei plural differenzierten Gesellschaften mit ihren verschiedenen „Parallelgesellschaften“ sind besondere Mechanismen der Integration erforderlich, die den Zusammenhalt der im Prinzip zentripetalen Kräfte *extern* erzwingen, wie etwa ein übergreifendes Wertesystem, z. B. in Form einer politischen oder religiösen Ideologie, oder eine staatliche Organisation mit ausgeprägter Kontrolle des Zusammenhalts. Für moderne Gesellschaften ist dagegen die funktionale Integration typisch. Das ist der (zwanglose und *intern* geregelte) Zusammenhang über die funktionalen Interdependenzen und den Austausch von wechselseitig interessierenden Ressourcen, letztlich also über gemeinsame Interessen. Ethnische Unterschiede kann es in modernen Gesellschaften durchaus geben, und zwar in besonders ausgeprägter Weise, wie die kulturelle Vielfalt ganz allgemein, nämlich als individueller „Lebensstil“ oder als kulturelles „Milieu“. Insoweit die Systemintegration des gesellschaftlichen Zusammenhalts in den modernen, funktional differenzierten Aufnahmegesellschaften vorwiegend über (Markt-) Interdependenzen und ökonomischen Austausch erfolgt, hängen die soziale Integration der Akteure über die wechselseitige Kontrolle von gegenseitig interessierenden Ressourcen und die funktionale Systemintegration eng zusammen. Von daher werden die Beziehungen von Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt nicht nur für die Sozialintegration der individuellen Migranten und für die Vermeidung ethnischer Schichtungen bedeutsam, sondern (darüber) auch für die Systemintegration der jeweiligen Aufnahmegesellschaften und die Auflösung ethnischer Fragmentierungen und neo-feudaler „Parallelgesellschaften“ und der damit verbundenen Potentiale für ethnische Konflikte.

Mechanismen und Bedingungen

Die soziale Integration von Migranten kann als die Folge des Zusammenspiels von Aktivitäten der Migranten einerseits und gewissen sozialen Bedingungen andererseits verstanden werden, wobei mit den sozialen Bedingungen Anreize, Möglichkeiten bzw. Restriktionen und Kosten für die entsprechenden Aktivitäten variieren. Diese sozialen Bedingungen lassen sich verschiedenen Kontexten und Ebenen zuordnen. Besonders bedeutsam ist dabei zunächst die Ebene der individuellen *Familien- und Migrationsbiographien*, mit ihren Unterschieden etwa nach Wanderungsmotiv, Bildung oder Einreisealter. Zusätzlich lassen sich drei gesellschaftliche Ebenen unterscheiden: Bedingungen im *Herkunftsland*, im *Aufnahmeland* und in der *ethnischen Gruppe*, wobei hier noch zwischen ethnischen Gemeinden und Netzwerken im Aufnahmeland und transnationalen Netzwerken unterschieden werden kann. Zu den relevanten Kontexten insgesamt kann man supranationale Einheiten, wie die EU, und letztlich auch die „Weltgesellschaft“ und ihre Entwicklung, etwa im Rahmen von Prozessen der ökonomischen Globalisierung, zählen. In den folgenden Analysen werden so gut wie ausschließlich die Einflüsse über die Familien- und Migrationsbiographie, die Herkunfts- und Aufnahmeländer und die ethnischen Gruppen betrachtet (vgl. dazu auch van Tubergen 2004: Kapitel 3).

Als grundlegenden Mechanismus von Prozessen der Sozialintegration und ihrer strukturellen Folgen lassen sich die an den jeweiligen Umständen orientierten Aktivitäten der Migranten angeben. Das grundlegende Problem von Migranten besteht darin, dass sie – letztlich – mit den Einheimischen die gleichen Ziele, etwa ökonomischer Wohlstand, teilen, aber meist nur über weniger oder weniger effiziente Mittel verfügen, um das zu erreichen. Dieses Problem hat mit der Spezifität des jeweiligen (Human-) Kapitals der Migranten zu tun, dessen Wert an die Existenz eines *spezifischen* Kontextes gebunden ist. Die Sprache gehört ohne Zweifel auch zu einem solchen spezifischen Kapital, weil ihre Verwendbarkeit an eine bestimmte sprachliche Umwelt gebunden ist. Es gibt verschiedene Lösungen des Problems: die Akzeptanz des Verlustes oder die Investition in neue Kapitalien, die im neuen Kontext besser verwendbar sind.

Drei Grundkonstrukte bestimmen nach diesen Vorgaben die Entscheidung zu einer Investition in den Erwerb eines aufnahmelandsspezifischen Kapitals: die mit dem Investitionsmotiv gegebene *Motivation*, die *Opportunitäten* und die *Kosten*. Es wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der Zweitsprache (L2) und auch der Erhalt bzw. die Aufgabe der Muttersprache (L1) im Prinzip dem gleichen Mechanismus folgen (vgl. dazu noch die Abschnitte 3.1 und 4.1). Außerdem gibt es weitere Alternativen der Lösung des Problems: die Investition *mit* ethnischem Kapital, etwa über ein ethnisches Unternehmen, oder die Investition *in* die Aufwertung des ethnischen Kapitals, etwa die Mobilisierung einer ethnischen Bewegung mit entsprechenden politischen Zielen. Es ist davon auszugehen, dass gerade für diese Alternativen stets auch der Zweitspracherwerb relevant ist, so dass sich die Frage nach sprachbezogenen Investitionen in jedem Fall stellt.

Es wird angenommen, dass alle *empirischen* Beziehungen bestimmter sozialer Bedingungen zur sozialen Integration bzw. zum Spracherwerb über die Grundkonstrukte und den Mechanismus dieses *theoretischen* Modells verlaufen und darüber zu erklären sind. So wirkt etwa die Bildung als eine Erhöhung des möglichen Investitionsertrages, eine Verstärkung der Chancen auf eine erfolgreiche Investition und auch als Senkung des Aufwandes beim Spracherwerb. Die Hauptprobleme sind dabei die Herstellung von *begründeten* Beziehungen („Brückenhypothesen“) zwischen den o. a. Kontexten und Ebenen *empirischer* sozialer Bedingungen und den Grundkonstrukten des *theoretischen* Modells (vgl. dazu auch noch die Abschnitte 3 und 4 speziell für den Spracherwerb) und der Sachverhalt, dass diese Beziehungen nicht immer eindeutig oder über die Kontexte und den Zeitverlauf hinweg stabil sind, wie das etwa für eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit zutrifft, die ja auf bestimmte Motivationen, Opportunitäten und Kosten von aufnahmelandsspezifischen Investitionen nicht fixiert ist.

Allgemeines Modell der sozialen Integration

Die Entscheidung zur Investition in eine neue Ressource lässt sich auf eine einfache Weise in der Logik der Wert-Erwartungstheorie modellieren. Danach lassen sich die Ertragserwartungen (EU) für die beiden Alternativen „Hinnahme des Status quo“ (sq) und „Investition“ (in) so bestimmen:

$$(2.1) \quad EU(sq) = U(sq)$$

$$(2.2) \quad EU(in) = p(in)U(in) + (1-p(in))U(sq) - C(in).$$

EU(sq) ist der für den Status quo sicher zu erwartende Ertrag in der Höhe von U(sq). EU(in) ist der Ertrag, der nach einer erfolgreichen Investition zu erwarten ist. Er setzt sich aus dem bei Erfolg zu erwartenden Ertrag U(in), gewichtet mit den Opportunitäten für einen Erfolg der Investition p(in), den sicheren Kosten C(in) und dem bei Misserfolg immer noch vorhandenen Status quo Ertrag U(sq) zusammen, der mit der komplementären Wahrscheinlichkeit des Erfolges 1-p(in) eintritt. Daraus ergibt sich für den Übergang von einem gegebenen Status quo in den erfolgreichen Erwerb einer Ressource die Bedingung:

$$(2.3) \quad U(in) - U(sq) > C(in)/p(in).$$

Die Differenz zwischen dem Ertrag bei Erfolg und dem Ertrag des Status quo $U(in) - U(sq)$ bildet dabei die *Investitionsmotivation* und das Verhältnis der Kosten der Investition zu den Erfolgsopportunitäten $C(in)/p(in)$ die *Investitionsschwelle*, die überschritten werden muss, damit es zu einer Investitionsbemühung kommt.

Sprache und Integration

Die besondere Bedeutung der Sprache für die Integration hat mit ihrer mehrfachen Funktionalität zu tun. Drei spezielle Funktionen lassen sich angeben. Die Sprache ist *erstens* eine – mehr oder weniger – wertvolle *Ressource*, über die andere Ressourcen erlangt werden können und in die man investieren kann (oder auch nicht), also ein Teil des Humankapitals der Akteure. Sie ist *zweitens* ein *Symbol*, das Dinge bezeichnen, innere Zustände ausdrücken, Aufforderungen transportieren und (darüber) Situationen „definieren“ kann, einschließlich der Aktivierung von Stereotypen über den Sprecher mit evtl. daran hängenden Diskriminierungen, etwa über einen Akzent. Und sie ist *drittens* ein *Medium* der Kommunikation und der darüber verlaufenden Transaktionen und hat dabei die besondere Funktion der kommunikativen Sicherstellung von Abstimmungen und „Verständigung“.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund ist der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes eine zentrale Bedingung zunächst jeder weiteren *Sozialintegration* der Migranten außerhalb des ethnischen Kontextes. Bildungserfolg, die Platzierung auf interessanten Positionen, die Aufnahme von Kontakten und die Strukturierung von Identitäten hängen allesamt deutlich von sprachlichen Kompetenzen ab – und wirken, wenigstens teilweise – darauf wieder zurück (s. dazu auch schon oben). Darüber und darüber hinaus ist die Sprache auch ein

wichtiger Teil der Mechanismen, über die die *Systemintegration* (differenzierter) Gesellschaften verläuft. Sie sorgt als Teil der Ressourcenausstattung und des Humankapitals für die integrierenden Interdependenzen auf den verschiedenen Märkten und als Situationen definierendes und kulturelle Vorstellungen oder Werte aktivierendes Symbol auch für kollektive Identifikationen. Als Medium wird sie für die Sozial- wie für die Systemintegration dahin gehend bedeutsam, dass sie Transaktionskosten einsparen und die Produktivität ökonomischer Abläufe erhöhen hilft, was den Individuen unmittelbar und dem gesellschaftlichen Wohlstand mittelbar zugute kommt. Die Investition in eine (gemeinsame) Sprache ist insofern auch ein Problem der Bereitstellung eines *kollektiven* Gutes, das allen von Nutzen ist, auch denen, die die betreffende Sprache nicht lernen.

Es lassen sich für die Zusammenhänge von Sprache und *sozialer* Integration drei verschiedene Erklärungsfragen konkretisieren: Die Erklärung des Spracherwerbs allgemein, mit dem Erwerb der Zweitsprache einerseits und der (kompetenten) Bilingualität andererseits als *Explanandum*, das wird im Anschluss an das o. a. theoretische Modell der Sozialintegration als Spezialfall des Grundmechanismus der Sozialintegration angesehen. Der zweite und der dritte Fragenkomplex betreffen die Funktion sprachlicher Kompetenzen bei der strukturellen Integration der Migranten in die Aufnahmegesellschaft, speziell über die Bildung und über den Arbeitsmarkt.

Für die Verbindung zwischen *Sprache und Bildung* (mit der Sprache als Teil des Explanans des Bildungserfolgs) gibt es eine Reihe von naheliegenden theoretischen und institutionellen Gründen: Schulischer Unterricht ist zuerst eine Unterweisung über sprachliche Kommunikation und er verläuft, auch in den Zeiten einer verstärkten transnationalen Migration, so gut wie immer in der jeweiligen nationalen, lokalen oder institutionellen Sprache. Die Sprache wirkt in dieser Hinsicht als eine die Effizienz des Lernens deutlich beeinflussende *Ressource*. Sie hilft oder hindert beim Erlernen des jeweiligen Unterrichtsstoffes. Daneben kann die Sprache im schulischen Kontext auch als *symbolischer* Mechanismus der Aktivierung von Stereotypen fungieren mit entsprechenden Auswirkungen auf die Leistungen selbst, etwa über Phänomene des „stereotype threat“ bei den Schülern selbst oder über die Erwartungen und die Verzerrung der Notengebung bei den Lehrern. Schließlich behindert u. U. eine zu große sprachliche Vielfalt, etwa über starke ethno-linguistische Konzentrationen in den Schulklassen, die Funktion der Sprache als *Medium*, hier: zur Vermittlung von Lerninhalten, und erhöht auf diese Weise – *ceteris paribus* – den nötigen Lernaufwand.

Für die Verbindung von *Bildung und Arbeitsmarkt* gibt es ebenso deutliche theoretische Gründe. Auch sie haben mit den drei Funktionen der Sprache zu tun. Mit den sprachlichen Fertigkeiten als für viele Tätigkeiten notwendiger *Ressource* können zunächst die mit dem jeweiligen Humankapital verbundenen Produktivitäten variieren. Besonders Migranten stehen oft vor dem Problem, dass mit dem Wechsel des sprachlichen Kontextes die Verwertbarkeit des bereits erworbenen Humankapitals, wie Bildung und Betriebserfahrung, leidet. Sprache kann ferner auf Arbeitsmärkten symbolische Wirkungen haben, etwa wenn über einen Akzent Stereotype oder Unsicherheiten über die nicht erkennbaren Qualifikationen oder über sonstige Eigenschaften (wie eine Illegalität) entstehen und zu Diskriminierungen führen, sei es eine Diskriminierung aufgrund der Aktivierung von

sozialen Distanzen und abwehrenden Vorurteilen, sei es eine „statistische“ Diskriminierung aufgrund von Unsicherheit über die „wahren“ Eigenschaften, etwa die Produktivität des Humankapitals eines Bewerbers. Sprachliche Vielfalt kann schließlich zu Beeinträchtigungen der Funktion der Sprache als kommunikatives *Medium* und darüber zu (erheblichen) Transaktionskosten bei betrieblichen Abläufen führen, was sich dann in Einkommensabschlägen oder Nicht-Einstellungen sprachlicher Minderheiten zeigt.

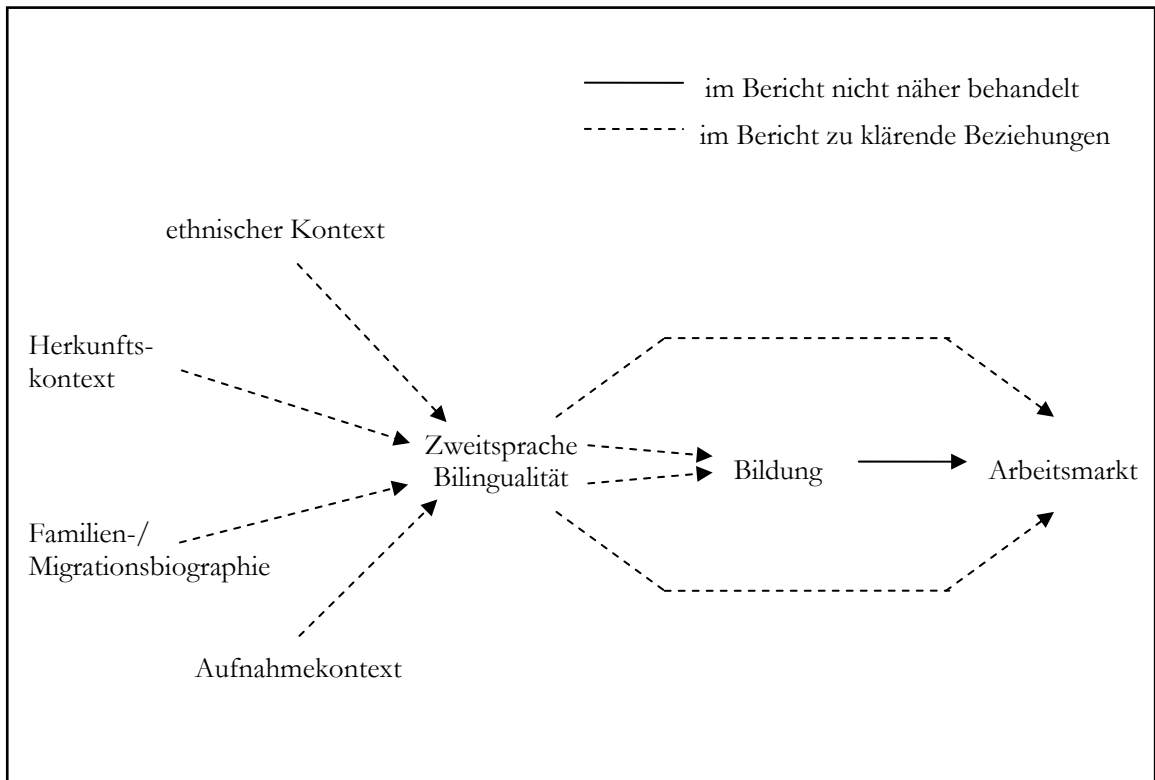
Vor dem Hintergrund der (strukturellen) sozialintegrativen Funktionen und Folgen der Sprache lassen sich die *systemintegrativen* Aspekte ebenfalls über ihre drei Funktionen zusammenfassen und systematisieren. Die sprachliche Vielfalt eines Landes kann – als Teil der produktiven Folgen kultureller Vielfalt ganz generell – als eine wichtige eigenständige Ressource angesehen werden, etwa durch die damit möglichen inter- und transnationalen Beziehungen, und als Teil der Offenheit und Innovationsfähigkeit der jeweiligen Gesellschaft. Als Symbol ist die Sprache Träger kollektiver „Definitionen“ von Situationen und vermag über die Aktivierung von Identitäten und Loyalitäten kollektive Zusammengehörigkeiten zu erzeugen. Ähnliches gilt für die Funktion der Sprache als Medium der übergreifenden gesellschaftlichen Kommunikation. Auch hier ist, wie in Schulen und Betrieben, die sprachliche Vielfalt eher ein Problem: Den produktiven Aspekten steht das „Turmbau-zu-Babel-Problem“ der eingeschränkten Verständigung und kommunikativen Transaktionskosten gegenüber, und es entsteht ein Bedarf nach einer übergreifenden Lingua franca. In Abbildung 2.2 sind die beschriebenen sozial- und systemintegrativen Funktionen der Sprache zusammengefasst.

Abb. 2.2: Strukturelle Sozialintegration, Systemintegration und die Funktionen der Sprache

| Funktionen der Sprache | (strukturelle) Sozialintegration | | Systemintegration |
|------------------------|----------------------------------|--------------------|-------------------------|
| | Bildung | Arbeitsmarkt | |
| Ressource | Lern-Effizienz | Produktivität | kulturelle Vielfalt |
| Symbol | Diskriminierung | Diskriminierung | kollektive Grenzziehung |
| Medium | Lern-Aufwand | Transaktionskosten | „Turmbau-zu-Babel“ |

In Abbildung 2.3 sind schließlich die oben beschriebenen Zusammenhänge der Determinanten des Spracherwerbs und der Wirkungen der Sprache auf den Bildungs- und auf den Arbeitsmarkterfolg vereinfachend beschrieben.

Abb. 2.3: Migration, Sprache und (strukturelle) Integration



Die (gestrichelten) Linien bezeichnen die Zusammenhänge, um deren theoretische Klärung und empirische Haltbarkeit es in dieser AKI-Forschungsbilanz 4 insbesondere geht: Die Einflüsse der vier Kontexte Familien- und Migrationsbiographie, Herkunftsland, Aufnahmeland und ethnische Gruppe auf den Spracherwerb und die Wirkung sprachlicher Kompetenzen auf den Bildungs- und den Arbeitsmarkterfolg, jeweils gesondert für den Zweitspracherwerb bzw. die monolinguale Assimilation und die kompetente Bilingualität, also den zusätzlichen Erhalt der Muttersprache. Andere Einflüsse werden, so weit das möglich und nötig ist, selbstverständlich jeweils mit berücksichtigt und berichtet, allein schon um Fehlbewertungen durch die Auslassung wichtiger konkurrierender Faktoren zu vermeiden und die Bedeutung der Sprache in den Kontext des *gesamten* Vorgangs der (intergenerationalen) Integration von Migranten zu stellen.

3. Migration und Spracherwerb

Letztlich geht es bei dem Problem der intergenerationalen Integration von Migranten über sprachliche Fertigkeiten um die Prozesse und Bedingungen des Erwerbs einer kompetenten *Zweitsprachbeherrschung*, gleichgültig zunächst, was dabei mit der Muttersprache geschieht, also um die *sprachliche Assimilation* an den Aufnahmekontext bzw. an gewisse Teile davon.

Dem wird gelegentlich entgegengehalten, dass gerade in Zeiten zunehmender internationaler Migration und transnationaler Beziehungen bi- oder multilinguale Kompetenzen bedeutsamer und auch empirisch verbreiteter seien als die monolinguale Assimilation. Richtig ist, dass die Bi- und Multilingualität auch außerhalb von Migrationszusammenhängen das übliche Muster der Sprachperformanz ist, wahrscheinlich häufiger als die bloße Monolingualität. Die (kompetente) Beherrschung einer Zweitsprache muss sich auch keineswegs auf alle Aspekte sprachlicher Fertigkeiten und nicht auf alle denkbaren öffentlichen oder privaten Situationen beziehen. Das aber entschärft das Problem nicht: Es kommt darauf an, dass die Sprachkompetenz den formellen und informellen Anforderungen in den jeweiligen *relevanten* Alltagsbereichen bzw. Funktionssystemen, wie Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt, entspricht. Bedeutsam ist also nicht irgendeine, sondern eine „funktional differenzierte“ Mehrsprachigkeit (Maas und Mehlem 2003: 30 f.). Damit werden teilweise sehr spezifische Anforderungen gestellt, deren (Nicht-) Erfüllung deutliche Folgen für den Erfolg in den jeweiligen Funktionsbereichen haben kann. Hinzu kommt eine oft übersehene Selbstverständlichkeit: Für jede *kompetente* Bi- oder Multilingualität ist die sprachliche Assimilation eine *notwendige* Bedingung, wie das analog für jede Form der multiplen Inklusion bei der Sozialintegration von Migranten gilt.

Die Erklärung des (assimilativen) Zweitspracherwerbs ist damit der Kern aller relevanten Vorgänge der linguistischen Sozialintegration von Migranten, auch weil sie, schon aus logischen Gründen, immer schon ein notwendiger Teil der Erklärung auch der (kompetenten) Bi- und Multilingualität ist (vgl. dazu auch noch Abschnitt 4.1). Der folgende Abschnitt behandelt die dazu grundlegenden Mechanismen und Bedingungen. Er beginnt mit einem konzeptionell-theoretischen Teil 3.1 über die Grundaspekte und -prozesse des Spracherwerbs, systematisiert dann in Teil 3.2 auf dieser Grundlage die Ergebnisse der wichtigsten empirischen Studien zu den sozialen Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs von Migranten und geht in Teil 3.3 auf einige spezielle Konstellationen ein, darunter auch auf die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse über unterschiedliche historische, nationalstaatliche, kulturelle und soziale Kontexte hinweg.

3.1 Grundmechanismen

Obwohl es keine unumstrittene Theorie des Spracherwerbs gibt, lassen sich gleichwohl einige deutlich erkennbare Konvergenzen in gewissen Grundfragen benennen (vgl. zu den allgemeinen theoretischen Positionen und zu den sprachpsychologischen Grundlagen

speziell auch des L2-Erwerbs, auch in Bezug auf Migranten, u. a. List 1981; Verhoeven 1987: Kapitel 2 und 3; Spolsky 1989; Weinert 1991; Bleidistel 1992; Ellis 1994; Apeltauer 1997; Fabbro 1999; Klann-Delius 1999; Mehler und Christophe 1995, 2000; Stromswold 2000; Baker 2001; Szagun 2001, 2003; Grimm und Weinert 2002; Pieper 2002; Foley und Thompson 2003; Klein und Dimroth 2003; Reich und Roth 2002: Kapitel 2; Maas 2005: 102 ff.; vgl. auch die weiteren Hinweise in Abschnitt 4.1 zum Erwerb bilingualer Kompetenzen). Der Erwerb einer sprachlichen Kompetenz kann danach zunächst als eine spezielle Form des *Lernens* angesehen werden. Wie bei jedem Lernen spielen auch beim Spracherwerb vier grundlegende Größen zusammen: die *Motivation*, erlebt oder erwartet in Form der Assoziation mit (primären) Verstärkern, die *Gelegenheiten* des Lernens, messbar an den Häufigkeiten eines Zugangs zu entsprechenden Verstärkungen aus der Umgebung, die grundlegende *Fähigkeit*, mit der ein bestimmtes Lernen überhaupt stattfinden kann, etwa vor dem Hintergrund neuronaler Kapazitäten, wie besonders in Form von Intelligenz, bereits vorhandener „konsonanter“ oder „dissonanter“ Assoziationen oder einer mit Vorwissen und Alterung variierenden, meist aber abnehmenden „Plastizität“ des neuronalen Systems und die Abwesenheit von stärkeren aversiven Folgen, die man auch als die erlebten oder erwarteten *Kosten* des Lernens ansehen kann.

Das Erlernen einer Sprache findet den *psycho-linguistischen* Theorien des Spracherwerbs zufolge, speziell im Fall der Erstsprache (L1), meist ungesteuert und als eher *passiv* erlebtes und (so) *nicht intendiertes Nebenprodukt* anderer Aktivitäten und entsprechender Gelegenheits-

► **Motivation, Gelegenheiten, Fähigkeiten und Kosten bestimmen Spracherwerb**

und Verstärkungsstrukturen und ohne eine besondere (bewusste) Motivation statt. Der Spracherwerb kann jedoch auch *aktiv* und *intentional* angestrebt werden.

Das gilt schon für den Erwerb schriftsprachlicher Fertigkeiten in einer Erstsprache, speziell aber für den Fall des Erwerbs einer Zweitsprache (L2) (und jeder weiteren Sprache) bei Erwachsenen, und hier wiederum am deutlichsten für die Einschreibung zu einem mit auch materiellen Kosten verbundenen Sprachunterricht. Insoweit mindestens kann man den Spracherwerb auch als Ergebnis einer *aktiven* Handlung und damit als intentionale *Investition* ansehen.

Diese Position wird insbesondere in den *ökonomischen* Theorien des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs vertreten (vgl. dazu etwa Breton und Mieszkowski 1977; Grin 1990, 1994, 2002; Lazear 1995; Breton 1998; Chiswick 1998; Chiswick und Miller 1992, 1995, 1999; DeVoretz und Werner 2000; Chiswick und Repetto 2001 oder Jirjahn und Tsertsvadze 2004). Interessanterweise werden bei den aktiven Investitionen in den Spracherwerb die gleichen Konstrukte bedeutsam wie beim eher passiven Lernen ganz allgemein: eine *Motivation* in Form von Investitionsanreizen, etwa dem mit einer Sprachkompetenz erwartbaren Zusatzeinkommen, der Zugang zu *Gelegenheiten* für den Erfolg der Investition, etwa in der Existenz bestimmter Angebote oder Kontaktgelegenheiten, die *Effizienz* des Spracherwerbs, vor allem in Form der mit der Intelligenz oder mit der jeweiligen Sprachdidaktik variierenden Lernrate, und die *Kosten* der Investition, etwa in Form der Überwindung sozialer oder linguistischer Distanzen oder der Opportunitätskosten für die mit dem Lernen verbrachte Zeit.

Die *soziologischen* Beiträge zum Spracherwerb bei Migranten gehen von ganz ähnlichen Annahmen aus, darunter speziell auch die, dass der Zweitspracherwerb bei Migranten, wie die allzu forcierte Assimilation insgesamt, auch Stress und Spannungen erzeugt, also mit Kosten verbunden ist (vgl. z. B. Jasso und Rosenzweig 1990; Portes und Rumbaut 1996; Espenshade und Fu 1997; Dávila und Mora 2000a und b; Bean und Stevens 2003; Stevens 1992; van Tubergen 2004, 2004a).

Es gibt also offenkundig eine deutliche Konvergenz in den grundlegenden Annahmen über die Mechanismen und Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs über so verschiedene Disziplinen wie Linguistik, Ökonomie und Soziologie hinweg, auch wenn das angesichts der verschiedenen Begrifflichkeiten und Schwerpunktsetzungen in den (empirischen) Forschungen oft verdeckt bleibt. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Zweitspracherwerb als Spezialfall des in Abschnitt 1 oben beschriebenen Modells der Sozialintegration rekonstruieren.

Wie für jede andere Dimension der Sozialintegration gibt es zwei Alternativen: das Verbleiben in einem gegebenen (L1-) Status quo als (eher passive) Hinnahme der vorgefundenen Verhältnisse ohne weitere Investitionsbemühung gegenüber dem erfolgreichen (L2-) Spracherwerb über Lernen oder über eine aktive investive Aktivität. Die beiden Alternativen seien als L1 und L2 bezeichnet. Das allgemeine Modell der Sozialintegration erklärt die Investition bzw. das erfolgreiche Lernen einer (Zweit-) Sprache über die Bewertung des Status quo, die Bewertung des mit der

Theoretische und statistische Modellierung der Erklärung des Zweitspracherwerbs

Entsprechend der Terminologie des allgemeinen Modells bezeichnet $U(L1)$ die mit einer Muttersprache L1 gegebene Bewertung der Grundausrüstung mit sprachlichen Fertigkeiten in L1 und deren eingeschätzte Produktivität und $U(L2)$ ist der produktive Wert der zu erwerbenden Zweitsprache L2. Der Term $p(L2)$ bezieht sich analog auf die – objektiven oder subjektiven – Opportunitäten, mit denen der L2-Spracherwerb möglich ist, und der Ausdruck $C(L2)$ auf die Kosten des L2-Spracherwerbs. Daraus ergeben sich für die Alternativen L1 und L2 die beiden folgenden EU-Gewichte:

$$(3.1) \quad EU(L1) = U(L1)$$

$$(3.2) \quad EU(L2) = p(L2) \cdot U(L2) + (1-p(L2)) \cdot U(L1) - C(L2).$$

Gegenüber dem Grundmodell der sozialen Integration ergibt sich für den Spracherwerb eine Differenzierung bei den Opportunitäten p . Darin gehen sowohl der *Zugang* (exp) zu einem L2-input wie die *Effizienz* (eff) ein: *Beide* Bedingungen begrenzen die Möglichkeiten zum Spracherwerb und Defizite in dem einen können durch Spielräume in dem anderen *nicht* ausgeglichen werden. Das kann durch eine multiplikative Verknüpfung dieser Wahrscheinlichkeiten berücksichtigt werden, die zusammen dann den Term p für die Opportunitäten ergeben: $p(L2) = p(exp) p(eff)$. Für den Übergang von einem gegebenen L1-Status quo in den erfolgreichen L2-Spracherwerb (durch Investition oder Lernen) muss das EU-Gewicht von L2 größer sein als das von L1. Daraus ergibt sich als Bedingung für den Spracherwerb (mit der o. a. Differenzierung der Opportunitäten in Zugang und Effizienz):

$$(3.3) \quad U(L2) - U(L1) > C(L2)/p(exp) \cdot p(eff).$$

Die Differenz $U(L2)-U(L1)$ kann entsprechend dem Grundmodell der Sozialintegration als die Motivation zum L2-Erwerb angesehen werden und der Ausdruck $C(L2)/(p(exp) p(eff))$ als die Lernschwelle. Die Bedingung für den L2-Erwerb kann (ohne weitere Differenzierung von p in $p(exp)$ und $p(eff)$) auch so geschrieben werden:

$$(3.4) \quad (U(L2) - U(L1)) \cdot (p(L2) - C(L2)) > 0.$$

Vereinfacht man den Ausdruck $(U(L2) - U(L1))$ für die Motivation zu $M(L2)$, ergibt sich als Bedingung für den Spracherwerb $M(L2) \cdot (p(L2) - C(L2)) > 0$. Daraus lässt sich ein Regressionsmodell mit einem Interaktionseffekt $M(L2) \cdot p(L2)$ und einem Haupteffekt für $C(L2)$ ableiten. Das Modell kann um die beiden im Interaktionsterm $M(L2) \cdot (p(L2))$ enthaltenen Variablen als Haupteffekte erweitert werden und das führt schließlich zu einer Regressionsgleichung mit drei Haupteffekten und einem Interaktionseffekt:

$$(3.5) \quad L2 = c + b1M(L2) + b2p(L2) + b3M(L2) \cdot p(L2) - b4C(L2).$$

Dieses statistische Modell ist, einschließlich der hier nicht weiter aufgeführten weiteren Differenzierungen nach Zugang und Effizienz und der daraus folgenden Interaktionseffekte, das Grundmodell für die Schätzung der Effekte der verschiedenen realen Bedingungen des Spracherwerbs, wie etwa das Einreisealter, die linguistische Distanz, der Verwendungswert der L2 oder die ethnische Konzentration.

Die beiden Alternativen seien als L1 und L2 bezeichnet. Das allgemeine Modell der Sozialintegration erklärt die Investition bzw. das erfolgreiche Lernen einer (Zweit-) Sprache über die Bewertung des Status quo, die Bewertung des mit der

Investition zu erreichenden Zustandes, die Opportunitäten für das entsprechende Handeln und dessen Kosten.

Ergänzt sei noch, dass sich das Modell (einschließlich seiner statistischen Umsetzung) auf das Lernen jeder *weiteren* Sprache L3, L4, ..., Ln anwenden lässt, wobei dann die bereits erworbenen Repertoires als Status quo Referenz gelten, etwa beim L3-Erwerb das bilinguale Repertoire (L1, L2). Und ebenso kann damit die Aufgabe und Vernachlässigung einer jeden schon gegebenen Sprache, dem sog. *minority language shift* (auch: „language loss“, „language death“) gegenüber ihrem Erhalt, ihrer Pflege und ihrem weiteren Ausbau, der „language retention“, theoretisch gefasst werden. Das ist speziell für die Erklärung der Entstehung einer kompetenten Bilingualität von Bedeutung, die ja auch daran gebunden ist, dass die Muttersprache weiter beherrscht wird (vgl. dazu auch noch Abschnitt 4 ausführlich).

Zur Bestimmung der Stärke und Signifikanz der verschiedenen *empirischen* Umstände aus den vier Kontexten (Familien- und Migrationsbiographie, Herkunftsland, Aufnahmeland und ethnische Gruppe) müssen diese den *theoretischen* Komponenten des Spracherwerbsmodells (Motivation, Zugang, Effizienz und Kosten) und damit dem *statistischen* Grundmodell systematisch und mit jeweils gesonderten Begründungen zugeordnet werden. Eine derartige Zuordnung von „Brückenhypothesen“ zwischen empirischen Bedingungen und theoretischen Konstrukten bzw. statistischen Modellen erfolgt unter Bezug u. a. auf ähnliche Versuche etwa bei Jasso und Rosenzweig 1990: 320 ff., 327 ff.; Carliner 1995: 3 ff.; Chiswick und Miller 1995: 248 ff.; Chiswick und Repetto 2001: 205 ff.; Dustmann 1997: 245 ff., 1999: 299 ff.; van Tubergen 2004a: 81 ff.). Daraus lassen sich dann über die Beziehungen im theoretischen Modell Hypothesen über die zu erwartenden Wirkungen der verschiedenen empirischen Bedingungen ableiten.

In Bezug auf die *Familien- und Migrationsbiographie* sind die wichtigsten empirischen Bedingungen für den L2-Erwerb das Wanderungs- und das Bleibemotiv, die Aufenthaltsdauer, das Einreisalter und die Bildung (sowohl im Herkunfts- wie im Aufnahmeland), das mitgebrachte kulturelle Kapital, der darüber bedingte subjektive Eigenwert der Sprache und die (individuelle) Intelligenz. Für den *Herkunftskontext* sind es der sog. Q-Value der Muttersprache (ein Maß für den kommunikativen Wert der Sprache definiert über die Anzahl der – weltweit – vorhandenen anderen Sprecher dieser Sprache; vgl. de Swaan 2001: 35 ff.; Esser 2006: Abschnitt 7.1), der Zugang zur jeweiligen L2 bereits im Herkunftskontext, etwa über die jeweilige Landessprache oder Medienkontakte, Sprachunterricht in L2 bereits im Herkunftsland, die linguistische Distanz zwischen L1 und L2, gemessen etwa über die Zugehörigkeit zu einer ähnlichen oder einer anderen Sprachfamilie, sowie die kulturellen und die räumlichen Distanzen zwischen Herkunfts- und Aufnahmekontext. Beim *Aufnahmekontext* werden der Q-Value für die jeweilige L2, die Verwertbarkeit der Sprache auf dem Arbeitsmarkt, der besondere soziale und institutionelle Wert der L2, die besondere institutionelle Förderung der mitgebrachten Muttersprache, der Kollektivgutwert der L2 als Lingua franca bei der Überbrückung sprachlich bedingter Transaktionskosten, interethnische Kontakte und soziale Distanzen sowie das Angebot an Sprachkursen für L2 bedeutsam. Der *ethnische Kontext* schließlich kann über die Verfügbarkeit von Übersetzern Einfluss nehmen, über L1-Medienkontakte und die Aufrechterhaltung transnationaler Beziehungen, über die ethnische Konzentration bzw.

über die Größe der ethnischen Gruppe, über den Anteil von bilingualen Sprechern, den Gebrauch der L1 in der Familie, einen eigenethnischen Partner, die Kontrolle und Kohäsion in der Familie und – nicht zuletzt – über die Kinder und deren Kontakte.

Das skizzierte Modell des (Zweit-) Spracherwerbs knüpft, wie das Grundmodell der Sozialintegration von Migranten allgemein (vgl. Abschnitt 2), in seiner Struktur an Annahmen der Humankapital-Theorie an. Dagegen könnte eingewandt werden, dass es sich um eine (sehr) spezielle theoretische Perspektive handele, die für den Spracherwerb, wie für andere Formen der Sozialintegration, einseitig und/oder unangemessen wäre und dass alternative Theorien vorzuziehen seien. Zu diesem Einwand ist zunächst zu sagen, dass es eine schon bemerkenswerte Konvergenz in den bei den verschiedenen Ansätzen angenommenen Grundmechanismen und Faktoren gibt, und diese dort jeweils bloß verbal beschriebenen Beziehungen fasst das Modell nur expliziter und präziser und setzt sie – unter Rückgriff auf die Humankapital-Theorie – in einen allgemeineren und anderswo gut bewährten Zusammenhang. Der wichtigste Vorteil der auch formalen Präzisierung ist die damit mögliche Ableitung von auch (sehr) riskanten Einzelhypothesen, etwa zur statistischen Interaktion von Motivation und Opportunitäten des Spracherwerbs bzw. von Bildung, Einreisealter und ethnischer Konzentration als jeweils möglichen Konkretisierungen (s. dazu auch noch die entsprechenden empirischen Ergebnisse in den Abschnitten 3.2, 3.3, 5.2 und 6.2). Ferner können die von den alternativen Ansätzen genannten Umstände und Vorgänge – wie beispielsweise (institutionelle oder statistische) Diskriminierungen, die Wirkung von Institutionen und die Eigenlogik von Organisationen, ethnische Ressourcen und ethnisches kulturelles Kapital – ohne weiteres über entsprechende Brückenhypothesen zugeordnet und damit *systematisch* und *im Kontext* der anderen Einflüsse berücksichtigt werden (vgl. dazu speziell noch die Übersichten derartiger Zuordnungen in den Abbildungen 3.1 für den Zweitspracherwerb und 4.1 für die Bilingualität). Es gibt bei den alternativen Ansätzen keine theoretische Fassung mit einer ähnlichen Präzision und Anschlussfähigkeit zu bewährten theoretischen Hypothesen, so dass die Alternative zu dem hier verwendeten Modell jeder Verzicht auf eine Präzisierung bedeutet hätte. Die Triftigkeit des Modells muss sich selbstverständlich dann in den empirischen Ergebnissen erweisen und dafür sind riskante Hypothesen besonders geeignet, etwa über die o. a. statistischen Interaktionseffekte. Wenn sich diese alles andere als offenkundigen Beziehungen empirisch finden lassen, so wäre das eine besondere Bestätigung der Belastbarkeit des theoretischen Ansatzes wie der jeweiligen empirischen Beziehungen.

Abbildung 3.1 enthält eine Übersicht über die genannten Beziehungen zwischen den Konstrukten des theoretischen Modells (die Motivation bezogen jeweils auf den Wert der Zweitsprache (L2) und dem der Erstsprache (L1), die Opportunitäten mit den beiden Bestandteilen Zugang und Effizienz sowie die Kosten des Zweitspracherwerbs) und den verschiedenen, in der Literatur vorkommenden (hypothetischen) empirischen Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs.

Abb. 3.1: Brückenhypothesen über die Beziehung zwischen den empirischen Bedingungen und den Konstrukten der Erklärung des Zweitspracherwerbs

| | Motivation | | Opportunitäten | | Kosten | L2 |
|--|------------|-------|----------------|-----------|--------|-----|
| | U(L2) | U(L1) | Zugang | Effizienz | | |
| 1. Familien- und Migrationsbiographie | | | | | | |
| freiwillige Migration | + | | | | | + |
| temporäre Migration | - | + | | | | - |
| Aufenthaltsdauer | | | + | | | + |
| Einreisealter | - | + | | - | | - |
| Bildung (HK/AK) | + | | | + | - | + |
| kulturelles Kapital (AK) | + | | | + | - | + |
| kultureller Eigenwert L2 | + | | | | | + |
| Intelligenz | | | | + | - | + |
| 2. Herkunftskontext (HK) | | | | | | |
| Q-Value L1 | | + | | | | - |
| Zugang zu L2 in HK/Medienkontakt | | | + | | | + |
| Sprachunterricht L2 in HK | | | + | | | + |
| linguistische Distanz L1-L2 | | | | - | + | - |
| kulturelle Distanz HK-AK | | | | - | + | - |
| räumliche Distanz HK-AK | + | - | + | | | + |
| 3. Aufnahmekontext (AK) | | | | | | |
| Q-Value L2 | + | | | | | + |
| Arbeitsmarkt AK | + | | | | | + |
| sozialer/institutioneller Wert L2 | + | | | | | + |
| institutionelle Förderung L1 | - | + | | | | - |
| Kollektivgutwert L2 | (+) | | | | | (+) |
| interethnische Kontakte | + | | + | | | + |
| soziale Distanz AK-HK | - | | - | | + | - |
| Sprachkurse L2 | | | + | +/- | + | ? |
| 4. Ethnischer Kontext | | | | | | |
| Übersetzer | - | | | | | - |
| L1-Medienkontakt | | + | - | | | - |
| transnationale Beziehungen | + | + | +/- | | | ? |
| ethn. Konzentration/Gruppengröße | | + | - | | | - |
| Anteil Bilinguale | - | + | - | | | - |
| Familiensprache L1 | | + | - | | | - |
| eigenethnischer (Ehe-) Partner | | + | - | | | - |
| Familienkohäsion | | + | | | | - |
| Kinder | - | +/- | +/- | | | ? |

Anmerkung: U = zu erwartender Nutzen; HK = Herkunftskontext; AK = Aufnahmekontext;
L1 = Erstsprache; L2 = Zweitsprache

In den Spalten der Abbildung sind die verschiedenen theoretischen Konstrukte (Motivation für L2, Motivation für L1, Zugang, Effizienz und Kosten) und die aus den theoretischen Beziehungen ableitbaren Hypothesen zur resultierenden Gesamtwirkung der jeweiligen empirischen Bedingung auf den Zweitspracherwerb (L2) aufgeführt. Die verschiedenen empirischen Bedingungen sind, geordnet nach den vier o. a. Ebenen von Kontexten (Familien- und Migrationsbiographie, Herkunftskontext, Aufnahmekontext und ethnischer Kontext), in den Zeilen aufgeführt. Plus-Zeichen geben eine angenommene positive Beziehung an, jeweils bezogen auf die verbale Beschreibung (z. B. „freiwillige Migration“ ist mit einer höheren L2-Motivation verbunden), Minus-Zeichen entsprechend eine negative. In einigen wenigen Fällen gibt es gegenläufige (Brücken-) Hypothesen, wie bei den Kindern, und entsprechend muss die Hypothese für den Zweitspracherwerb offen bleiben; das ist jeweils mit ? gekennzeichnet. Die eingeklammerte Beziehung (vom Kollektivgutwert der Zweitsprache auf die Motivation und den L2-Erwerb) soll andeuten, dass es zwar ein Motiv gibt, dieses aber in der Regel nicht zum Tragen kommt, weil genau das das Problem bei Kollektivgütern ist (s. dazu auch noch Abschnitt 3.2). Die Symbolik gilt entsprechend auch für die Abbildung 4.1 in Abschnitt 4.

Die verschiedenen empirischen Bedingungen sind danach nicht unbedingt immer nur einem Konstrukt zuordenbar und nicht in allen Fällen sind über die Zuordnung und die Beziehungen im theoretischen Modell eindeutige Hypothesen möglich. Das liegt auch daran, dass die empirischen Umstände meist nur grobe (Proxy-) Messungen der relevanten theoretischen Konstrukte bilden oder ohnehin schon mehrdimensional sind. Ein Teil der kontroversen Diskussionen und unklaren Ergebnisse lässt sich allein darauf zurückführen und erst in der expliziten Klärung der Beziehungen über derartige Brückenhypothesen werden diese Komplikationen erkennbar. In den meisten Fällen aber lässt sich durchaus eindeutig sagen, was für den Zweitspracherwerb zu erwarten ist. Diese theoretische Erwartung findet sich in der letzten Spalte L2. Der nun folgende Bericht über die empirischen Befunde folgt im Prinzip der Reihenfolge und Systematik dieser Zusammenfassung.

3.2 Empirische Zusammenhänge

Verglichen mit der Fülle an Studien zur sozialen Integration von Migranten insgesamt gibt es zu den empirischen Umständen der sprachlichen Integration eine zwar auch umfangreiche, aber immer noch recht überschaubare Menge an *systematischen*, das heißt: methodisch angemessenen und mit multivariaten Verfahren operierenden, brauchbaren empirischen Untersuchungen.

Der folgende Bericht über die wichtigsten empirischen Ergebnisse zu den sozialen Bedingungen des L2-Spracherwerbs bei Migranten stützt sich im Wesentlichen auf die Beiträge von Alba 2004; Alba, Logan, Lutz und Stults 2002; Bean und Stevens 2003; Beenstock 1996; Beenstock, Chiswick und Repetto 2001; Bleakley und Chin 2002, 2004a, 2004b; Carliner 1995; Chiswick 1991, 1998; Chiswick und Miller 1992, 1994, 1995, 1996, 1999; Chiswick und Repetto 2001; Chiswick und Wenz 2004; Chiswick, Lee und Miller 2002a, 2002b; Dávila und Mora 2000a und b, 2001; Demel, Kohlbacher und Reeger 2003; Dustmann 1994, 1997, 1999; Dustmann und Fabbri 2003; Espenshade und Fu 1997;

Espinosa und Massey 1997; Esser 1981, 1982, 1986, 1989, 1990a, 1990b; Gazioğlu 1996; Grenier 1984; Hayfron 2001; Jasso und Rosenzweig 1990; Lazear 1995; Lindstrom und Massey 1994; Lopez 1996, 1999; McManus, Gould und Welch 1983; Nauck 2001; Portes und Hao 1998; Portes und Rumbaut 1996a, 2001a; Portes und Schauffler 1996; Rumbaut 2004; Shields und Wheatley Price 2001, 2002; Stevens 1985, 1992, 1994; Stevens und Schoen 1988; Stevens und Garrett 1994; Stevens und Swicegood 1987; Stolzenberg und Tienda 1997; van Tubergen 2004a und Zhou und Bankston 1998. Auf weitere Studien auch zum L2-Erwerb wird in Abschnitt 4 über die Bilingualität eingegangen, die ja immer auch den L2-Erwerb mit einschließt.

Die Darstellung der Zusammenhänge folgt, so weit wie möglich, den oben unterschiedenen Ebenen für die theoretisch angenommenen Einflussgrößen: *Familien- und Migrationsbiographie*, *Herkunftskontext*, *Aufnahmekontext* und *ethnischer Kontext*, gegliedert nach Möglichkeit jeweils in der Reihenfolge der theoretischen Konstrukte von Motivation, Zugang, Effizienz und Kosten. Teilweise werden diese Ergebnisse dann in Abschnitt 3.3 über einige spezielle Konstellationen noch einmal aufgegriffen und anders geordnet, etwa wenn es um den Erwerb der verschiedenen *Sprachformen*, wie Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben, um Unterschiede im Spracherwerb nach *Geschlecht* und *Generation* oder *Nationalität* oder um spezielle *Interaktionseffekte* der Grundfaktoren miteinander geht, speziell mit der ethnischen Konzentration. Die berichteten Effekte sind, wenn nichts anderes vermerkt wird, um die jeweils relevanten Hintergrundvariablen statistisch kontrolliert. Das heißt: Es handelt sich, so weit das möglich ist, nicht um scheinbare Kovariationen, sondern um (direkt wirksame) *kausale* Beziehungen.

Familien- und Migrationsbiographie

Die Familien- und Migrationsbiographie beschreibt die Besonderheiten der sozialen Situation der einzelnen Migranten (und ihrer Familien) im Herkunftsland, die Umstände ihrer Wanderung und die ihres Aufenthaltes in der neuen Umgebung. Nach dem theoretischen Modell werden negative Auswirkungen auf den L2-Erwerb bei nur temporär geplanter Migration und bei einem höheren Einreisalter erwartet. Eine freiwillige Migration, eine höhere Aufenthaltsdauer, höhere Bildung, mehr kulturelles Kapital, ein höherer kultureller Eigenwert der Sprache und eine hohe Intelligenz sollten dagegen den L2-Erwerb fördern. Die verfügbaren empirischen Untersuchungen zu den Wirkungen der Familien- und Migrationsbiographie auf den Spracherwerb liefern verlässliche empirische Evidenzen für so gut wie alle diese Hypothesen, und zwar auch in Details.

Zu den (negativen) Wirkungen einer *unfreiwilligen* oder nur *temporär* geplanten Migration auf den L2-Spracherwerb gibt es kaum Untersuchungen, weil die Wanderungsmotive meist nicht erfasst werden. In den wenigen Untersuchungen dazu, werden die Vermutungen jedoch deutlich bestätigt (Dustmann 1999: 308 ff.). Indirekte Hinweise gibt es auch: Bei geringen Bindungen zum Aufnahmeland verzögert sich der Spracherwerb (Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 2). Bei vorwiegend familiären Migrationsmotiven sowie besonders bei Flüchtlingen sind im Vergleich zu freiwilligen Migranten mit primär ökonomischen Gründen die L2-Fertigkeiten geringer, wobei sich die Unterschiede im Laufe der Zeit verkleinern (Chiswick, Lee und Miller 2002b: 15 ff.).

So gut wie alle Studien, die die *Aufenthaltsdauer* erhoben haben, berichten deutliche und signifikante Wirkungen (vgl. z. B. Jasso und Rosenzweig 1990: 320 f.; Stevens 1994: 176 ff., Tab. 6.5 und 6.6; Portes und Schauffler 1996: 15 ff., Tab. 2.1; Gazioglu 1996: 105 ff., Tab. 7 und 8; Chiswick und Repetto 2001: 211; Portes und Rumbaut 2001b: 124 f., Figure 6.3, und 137, Tab. 6.5; Dustmann und Fabbri 2003: 705, Tab. 4; Demel, Kohlbacher und Reeger 2003: 71 ff.). In seiner breit angelegten international vergleichenden Studie findet auch van Tubergen (2004a: 103 f., Tab. 4.8 und 4.9, jeweils Modell 2) einen Effekt der Aufenthaltsdauer, und zwar über sehr verschiedene Herkunfts-, Aufnahme- und ethnische Kontexte hinweg. Allerdings nimmt die Stärke des Effektes der Aufenthaltsdauer mit der Zunahme der Aufenthaltsdauer ab. Das erklärt auch, warum in Panelstudien mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer der Panel-Teilnehmer oft schließlich kaum noch Effekte der Aufenthaltsdauer gefunden werden, wenn man nach Generationen differenziert (vgl. Haug 2005: 276; s. auch Hayfron 2001: 1975, Tab. 2). Der Zusammenhang bleibt bestehen, wenn die Rückkehrabsicht und die tatsächliche Rückkehr kontrolliert werden (Lindstrom und Massey 1994). Er kann als eines der am deutlichsten und am nachhaltigsten bestätigten Resultate über die Bedingungen eines L2-Spracherwerbs gelten (vgl. Bean und Stevens 2003: 159).

► Lange Aufenthaltsdauer, niedriges Einreisalter und gute Bildung haben positive Wirkung auf Zweitspracherwerb

Auch der Zusammenhang des *Einreisalters* mit dem L2-Erwerb kann als eines der am besten belegten und über die verschiedensten anderen Bedingungen hinweg stabilen Ergebnisse gelten (s. dazu speziell etwa Johnson und Newport 1989: 79, Figure 1; Jasso und Rosenzweig 1990: 320 f.; Dustmann und Fabbri 2003: 705, Tab. 4 oder Rumbaut 2004: 1193, Tab. 7). In den Studien, in denen es überprüft wird, lässt sich ein massiver Abfall der Lernerffizienz etwa ab dem 10. Lebensjahr feststellen (vgl. z. B. Bleakley und Chin 2002: 36, Figure 1; Bleakley und Chin 2004a: 36, Figure 1). Zwar sind verschiedene theoretische Aspekte dieses Zusammenhangs umstritten, wie die Begründung und die empirische Haltbarkeit der sog. Critical-Period-Hypothese, wonach es neurologische Lerngrenzen gäbe (vgl. dazu noch Abschnitt 4.3 ausführlich), und es kann auch keinen Zweifel geben, dass ein kompetenter L2-Erwerb auch noch bei Erwachsenen möglich ist. Aber dass das Einreisalter die Wahrscheinlichkeit dafür unabhängig von anderen Einflüssen und Kompensationsmaßnahmen negativ beeinflusst, ist ebenso wenig bestreitbar, jedenfalls nach allem, was aus den systematischen Studien dazu vorliegt. Es gibt auch Hinweise, dass sich das Einreisalter der *Eltern* indirekt auch auf die Kinder negativ auswirkt. Die Vererbung der L2-Defizite von Eltern mit einem hohen Einreisalter ist dabei offenbar gerade für *jüngere* Kinder besonders stark (Bleakley und Chin 2004a: 38 ff., Figure 3 und Tab. 3). Weil sich die Weichen für eine erfolgreiche Bildungskarriere der Kinder aber gerade schon in den ersten Lebensjahren stellen, sind diese Auswirkungen des Einreisalters der Eltern für den späteren Bildungsweg der Kinder besonders folgenreich (vgl. dazu auch noch unten mehr).

Es gibt eine überwältigende empirische Evidenz auch dafür, dass die *Bildung* den (L2-) Spracherwerb von Immigranten fördert: Praktisch alle (systematischen) empirischen Untersuchungen zum L2-Spracherwerb bei Migranten berichten von einem starken und

signifikanten Einfluss (vgl. u. a. McManus, Gould und Welch 1983: 199 ff., Tab. 10 und 11; Esser 1989: 433 f.; Portes und Schauffler 1996: 15 ff., Tab. 2.1; Dustmann 1997: 254 f., Tabellen 3 und 4; Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 2; Demel, Kohlbacher und Reeger 2003: 67, Tab. 5; Portes und Rumbaut 1996a: 222 f., 2001b: 136, Tab. 6.5; Dávila und Mora 2000a: 375, Tab. 2; Shields und Wheatley Price 2002: 146, Tab. 2; Bean und Stevens 2003: 162, Tab. 7.5; Dustmann und Fabbri 2003: 705, Tab. 4). Grob gerechnet verbessern sich gemäß den Untersuchungen von Chiswick und Miller (1995: 274 f.) die Sprachkenntnisse mit jedem Jahr an Bildung um 2 % (berechnet auf die Basis „keine Bildung“) – unter statistischer Kontrolle von anderen wichtigen Einflussgrößen, wie der Rückkehrorientierung, der Aufenthaltsdauer oder dem Einreisalter und bei Berücksichtigung einer möglichen Wechselbeziehung zwischen Bildung und Spracherwerb, und das auch über sehr verschiedene Herkunfts- und Aufnahmekontexte und Typen von Migranten hinweg (vgl. zur jeweils eigenen Wirkung der Bildung bei Kontrolle von Bleibemotiven, Aufenthaltsdauer und Einreisalter auf den Spracherwerb, sowohl für die erste wie für die zweite Generation auch noch Esser 1981: 91 ff., 1982: 286 ff., 1986: 42 ff., 1989: 433 ff.).

Drei Bezüge des unmittelbaren Einflusses der Bildung auf den Spracherwerb sind zu unterscheiden: die bereits im *Herkunftskontext* erworbene Bildung, die nach der Immigration im *Aufnahmekontext* erworbene Bildung und die Bildung der *Eltern*. Zwar gehen die unterstützenden Wirkungen von allen drei Größen aus, jedoch ist der Einfluss der herkunftsspezifischen Bildung meist (deutlich) geringer als der einer erst im Aufnahmekontext erworbenen Qualifikation (vgl. dazu speziell Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 2, die auch finden, dass die stärkeren Effekte der Bildung im Aufnahmeland mit der Aufenthaltsdauer wieder abnehmen; vgl. zu einem ähnlichen Ergebnis McManus, Gould und Welch 1983: 120, Tab. 11). Die Wirkung der Bildung scheint dabei unter ansonsten ungünstigen Bedingungen besonders ausgeprägt zu sein. Das hat auch mit einem eher technischen Zusammenhang zu tun: Je höher bereits die mitgebrachten oder sonst wie erworbenen Sprachkenntnisse sind, desto eher entsteht ein *ceiling-Effekt* für den weiteren Spracherwerb, denn von einem hohen Kompetenz-Niveau aus sind größere Veränderungen immer schwerer möglich. Eine solche Interaktion der Wirkung der Bildung mit der Aufenthaltsdauer haben z. B. Chiswick und Miller (1992, 1995: 255 f., Spalte 3) nachgewiesen.

Ein spezieller Aspekt der Bedeutsamkeit des mitgebrachten kognitiven und kulturellen Kapitals auf den Spracherwerb ist die Wirkung des *Analphabetismus*. Das Fehlen von Lese- und, besonders, von Schreibfähigkeiten schon in der Muttersprache hat, wiederum unter Kontrolle der relevanten Drittvariablen, einen *eigenen* (negativen) Einfluss auf den Spracherwerb. Dustmann (1994: 142 ff., 1999: 309 ff.; vgl. auch Hayfron 2001: 1975 ff.) berichtet von einem deutlichen Einfluss der *Schreibfertigkeit* in der *Muttersprache* auf den L2-Erwerb, wodurch ein Teil der Bildungseffekte erklärt wird – ein Hinweis darauf, dass die Bildung in der Tat ein Indikator für das kognitive und kulturelle Kapital allgemein ist. Der Effekt ist für den Erwerb von *Schreibfertigkeiten* in der L2 dann (erheblich) stärker (vgl. zum „Transfer“ von L1-Kompetenzen auf den L2-Erwerb noch Abschnitt 4.3 ausführlich).

Herkunftskontext

Der Herkunftskontext wirkt als der wichtigste strukturelle Hintergrund für die Besonderheiten der individuellen Familien- und Migrationsbiographien und die damit verbundenen Folgen. Es gibt aber auch eine Reihe von unmittelbaren Bezügen des Herkunftskontextes auf den Zweitspracherwerb (vgl. die Übersicht in Abbildung 3.1 oben). Für die *Motivation* sind speziell der Q-Value der L1, der Muttersprache also, und die räumliche Distanz zum Aufnahmekontext bedeutsam, für den *Zugang* zur Zweitsprache der Kontakt zur L2 schon im Aufnahmeland, einschließlich von Medienkontakten und Sprachunterricht in L2 sowie, auch angesichts stärkerer transnationaler Mobilität, die räumliche Distanz, die den L1-Zugang erschwert. Die linguistische Distanz zwischen L1 und L2 und die kulturelle Distanz zwischen den Kontexten wirken auf die *Effizienz* des Sprachlernens, aber auch auf die *Kosten* des L2-Erwerbs. Es gibt zwar auch zu den speziellen Wirkungen des Herkunftskontextes auf den L2-Erwerb nicht sonderlich zahlreiche empirische Belege, aber die empirische Fundierung wenigstens zu einigen zentralen Aspekten ist auch hier vergleichsweise gut. Das gilt speziell für den Einfluss des Q-Value der L1 (in Relation zur jeweiligen L2), für die räumliche Distanz zwischen den Kontexten, für den vorherigen Zugang zu L2 im Herkunftsland und, besonders, für die linguistische Distanz zwischen L1 und L2.

Zur Abschwächung der Motivation zum L2-Spracherwerb durch den Q-Value der L1 gibt es kaum Studien, aber wenigstens einige signifikante Belege: die (oben bereits erwähnte) Untersuchung von Chiswick (1998: 262, Tab. 4) zum Erwerb von Hebräisch bei Einwanderern nach Israel insbesondere. Das wichtigste Ergebnis ist, dass die Verfügung über Englischkenntnisse als der Sprache mit dem weltweit höchsten Q-Value den Erwerb jeder L2 abschwächt. Beenstock, Chiswick und Repetto (2001: 51, Tab. 3) finden sogar, dass sich die Sprachdefizite in Hebräisch bei denjenigen, die aus englischsprachigen Herkunftsländern kamen, im Laufe der Zeit eher *vergrößert* haben. Damit bestätigt sich am Beispiel der Sprache ein für die Integration von Migranten insgesamt bedeutsamer Zusammenhang: Mit der Kontrolle über ein allgemein produktives und gleichzeitig *generell* verwendbares Kapital bereits *vor* der Migration *sinkt* die Neigung zur (sprachlichen) Anpassung an den jeweiligen Aufnahmekontext und sie steigt mit der Schwächung des Wertes des ethnischen Kapitals.

Die Ergebnisse zu den Wirkungen der *räumlichen Distanz* sind nicht einheitlich. Einerseits scheinen die L2-Sprachkenntnisse mit der Entfernung vom Herkunftskontext zuzunehmen (nach Alba 1999: 8, Tab. 1), Jasso und Rosenzweig (1990: 321 f.) stellen andererseits eine deutlich *negative* Beziehung zwischen der geographischen Distanz des Herkunftslandes von den USA und der Sprachkompetenz fest, während Espenshade und Fu (1997: 297, Tab. 2) *keine* unmittelbaren Effekte der räumlichen Distanz auf die L2-Kompetenz finden. In seiner international vergleichenden Untersuchung u. a. über weltweit erfasste räumliche Distanzen kommt van Tubergen (2004a: 101 f., Tab. 4.8 und 4.9, 107), wieder nach Kontrolle der anderen möglichen Einflüsse, ebenfalls auf eine *negative* Beziehung. Erklärbar wäre das über die dann in der Regel höheren linguistischen Distanzen und damit womöglich korrelierten weiteren, vor allem wohl kulturellen und sozialen Distanzen (s. dazu auch noch gleich unten). In einer Disaggregation der Entfernung in eine kürzere (bis 2000 Meilen), eine mittlere (2000 bis 4000 Meilen) und eine längere Distanz (4000 Meilen und mehr) finden

dann auch Espenshade und Fu (1997: 297) unterschiedliche Effekte: Die Kompetenz wächst leicht bis zur mittleren Entfernung und sinkt dann aber stark mit der Entfernung ab (vgl. dazu auch noch Abschnitt 3.3 unten im Zusammenhang der Nationalitäteneffekte).

Der Effekt des *Zugangs zur L2 im Herkunftsland* ist theoretisch naheliegend und fast trivial, und er wird empirisch auch deutlich bestätigt, wenn es denn überhaupt geprüft wird (vgl. z. B. Jasso und Rosenzweig 1990: 321 f.; Chiswick 1991: 158, Tab. 3; Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 2; Chiswick und Miller 2002; Bean und Stevens 2003: 156, Tab. 7.4; van Tubergen 2004a: 101 f., Tab. 4.8 und 4.9, 106). Der Extremfall für die internationalen Migrationen ist, dass sich die Sprachen in Herkunfts- und Aufnahmekontext nicht unterscheiden. Das ist besonders für die Immigration in englischsprachige Länder bedeutsam. Insgesamt scheint über die Kohorten hinweg der vorherige Kontakt zu Englisch als L2 mit seiner Verbreitung über die weltweiten Medien und als globale Lingua franca zugenommen zu haben (vgl. dazu Carliner 1995: 25). Auch der Grad der Modernisierung und die Einbindung des Herkunftslandes in

► **Linguistische Distanz zwischen den Sprachen des Herkunfts- und Aufnahmeland erschwert die sprachliche Integration**

den Prozess der (ökonomischen) Globalisierung können diesen vorherigen Zugang zur L2, speziell für Englisch, bedingen (vgl. dazu van Tubergen 2004a: 105 f.). Ein Teil des Bildungseffektes (der Eltern wie der Kinder) und der nationalen Herkunft auf den L2-Erwerb lässt sich so ggf. auch schon über das bereits vorhandene L2-Niveau erklären (Chiswick 1991: 157). Analoge Folgen sind für andere Arten von Zugängen zu L2 schon im Herkunftsland, wie Sprachunterricht, Sprachkurse oder Medienkontakt, zu erwarten. Systematische empirische Untersuchungen liegen dazu jedoch nicht vor. Indirekte Hinweise lassen sich aber aus den Ergebnissen zur linguistischen Distanz zwischen L1 und L2 ableiten (s. dazu gleich unten): Jeder Zugang zu L2 schon im Herkunftsland bedeutet eine Verringerung des Aufwandes, der dann noch zu einem L2-Spracherwerb nötig ist.

Die Bedeutsamkeit der *linguistischen Distanz* zwischen einer L1 und einer L2 für den L2-Erwerb ist insbesondere in den Arbeiten von Chiswick belegt worden (Chiswick 1998: 262; Chiswick und Miller 1992: 238; Chiswick und Repetto 2001: 212 f.; Beenstock, Chiswick und Repetto 2001: 40, 44, 51, Tab. 3; Chiswick, Lee und Miller 2002c). Herkunftseffekte, die als Folge linguistischer Distanzen interpretiert werden können, sind eines der stabilsten Ergebnisse, auch über ganz verschiedene Kontexte und Sprachfamilien hinweg (vgl. dazu auch noch Abschnitt 3.3 unten zur Erklärung von Unterschieden nach der Nationalität der Migranten). Dahinter verbergen sich wahrscheinlich weitere Aspekte unterschiedlicher Lerneffizienzen, wie etwa auch kulturelle und soziale Distanzen (vgl. dazu Dustmann 1997: 257 f. für die Unterschiede im L2-Erwerb speziell bei Jugoslawen und Türken in Deutschland). Es gibt allerdings eine Studie, die derartige Effekte nicht in der Weise findet wie Chiswick u. a.: die von Carliner (1995). Er vermutet stattdessen, dass sich die Migranten in Abhängigkeit von der räumlichen Distanz, die sie wandern, systematisch unterscheiden. Für den internationalen weltweiten Vergleich über verschiedene Migrantengruppen und Aufnahmeländer hinweg und unter Kontrolle aller verfügbaren Hintergrundfaktoren findet van Tubergen (2004a: 101 f., Tab. 4.8 und 4.9, 106) jedoch insgesamt den erwarteten Effekt.

Zur spezifischen Wirkung von *kulturellen* (und sozialen) Distanzen zwischen den Bevölkerungen der Aufnahmeländer und den Immigranten bestimmter Herkunftskontexte gibt es kaum systematische empirische Untersuchungen, allein deshalb, weil es dazu des systematischen Vergleichs von mehreren Aufnahmeländern *gleichzeitig* mit mehreren Migrantengruppen bedarf. Erst mit der aktuellen Studie von van Tubergen (2004, 2004a) gibt es entsprechende Analysen. Der Indikator für kulturelle Unterschiede ist die Unterscheidung nach *Religion* mit der Annahme, dass Migranten mit einer nicht-christlichen Religion in den zumeist christlich-religiösen Aufnahmeländern den stärksten kulturellen und sozialen Distanzen gegenüberstehen. Nach Kontrolle der relevanten Hintergrundvariablen findet sich ein solcher Effekt jedoch *nicht*, sondern das Gegenteil (van Tubergen 2004a: 101 f.; Tab. 4.8 und 4.9, 105): Migranten aus nicht-christlichen Ländern haben die *besseren* L2-Kenntnisse. Möglicherweise ist das auch eine Folge davon, dass es für die unterschiedlichen nicht-christlichen Religionen sehr verschiedene Beziehungen in der Neigung zur (sprachlichen) Assimilation gibt, wie etwa beim Islam gegenüber den asiatischen Religionen. In der Studie wird das nicht weiter untersucht. Ein Grund könnte jedoch auch sein, dass in der Untersuchung von van Tubergen auch die linguistischen Distanzen und – besonders – der Einfluss negativer Stereotype in den Aufnahmeländern mitkontrolliert wurden und dass der Anteil an dem Religionseffekt, der auf die linguistischen und die sozialen Distanzen zurückgeht, dann dort aufgefangen wird (s. zur Wirkung der sozialen Distanzen gleich unten mehr), so dass in dem Effekt, den van Tubergen findet, sich in der Tat *nur* noch die *kulturellen* Aspekte der Religionen zeigen.

Insgesamt sind diese Ergebnisse jedoch, allein schon wegen der sehr groben Operationalisierungen und der Violdimensionalität der Unterscheidung von christlich und nichtchristlich, mit großer Vorsicht zu betrachten, und im Grunde weiß man so gut wie nichts über die Zusammenhänge und die Mechanismen, die von bestimmten religiösen Überzeugungen zu Unterschieden im Spracherwerb führen.

Aufnahmekontext

Nach den theoretischen (Brücken-) Hypothesen über die Wirkung des Aufnahmekontextes wird die *Motivation* zum L2-Erwerb zunächst durch den Q-Value der jeweiligen L2 (in Relation zum Wert von L1) bestimmt, dann aber speziell über die mit einer L2-Kompetenz verbundenen Erträge auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes. Hinzu kommt die sonstige institutionelle und soziale Produktivität von L2, einschließlich der möglichen Minderung der Motivation durch eine institutionelle Förderung der L1 im Rahmen einer multilingualen Sprachpolitik im Aufnahmeland. Der latente Kollektivgutwert des L2-Lernens dürfte dagegen keinen empirischen Effekt haben: Zwar sind alle daran interessiert, dass die Sprache sich verbreitet, aber jeder würde davon profitieren, wenn jemand anderes den Lernaufwand auf sich nähme. Auch die interethnischen Kontakte im Aufnahmeland und die sozialen Distanzen dort haben Auswirkungen auf die Motivation zum Erlernen der Landessprache. Der Aufnahmekontext ist jedoch speziell für den *Zugang* zu Lerngelegenheiten von Bedeutung, wobei insbesondere über die alltäglichen interethnischen Kontakte und das Angebot an Sprachkursen solche Gelegenheiten schaffen können, während ethnische Konzentrationen und die Einbettung in binnenethnische Netzwerke diese

ebenso einschränken können wie soziale Distanzen. Für die *Effizienz* des Sprachlernens sind, neben den didaktischen Möglichkeiten der Effizienzverbesserung bei Sprachkursen, die *relationalen* Verhältnisse von L1 und L2 bzw. zwischen Aufnahme- und Herkunftskontext bedeutsam, wie sie oben bereits im Zusammenhang des Herkunftskontextes besprochen wurden, also die linguistische und die kulturelle Distanz. Bei den *Kosten* fallen erneut die sozialen Distanzen ins Gewicht ebenso wie die direkten und indirekten Kosten der Sprachkurse.

Sieht man von den oben bereits aufgeführten Einflüssen der Relationen zwischen Herkunfts- und Aufnahmekontext, wie denen aus dem Unterschied im Q-Value von L1 und L2 und denen einer evtl. linguistischen und kulturellen Distanz, ab, gibt es zu den Einflüssen der ethnischen Konzentration (s. dazu unten im Zusammenhang des ethnischen Kontextes) und zur Wirkung von angebotenen Sprachkursen, bis auf eine Ausnahme, kaum verlässliche empirische Ergebnisse zu speziellen Wirkungen des Aufnahmekontextes auf den L2-Erwerb. Die Studien zur Analyse der Bedeutung der Sprache für die Positionierung auf den *Arbeitsmärkten* (s. dazu noch Abschnitt 6 ausführlich), auf die sich auch ein großer Teil der hier berichteten Ergebnisse *zum* Spracherwerb stützt, enthalten keine besonderen Informationen zur speziellen motivationalen Bedeutung von unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen im Aufnahmeland *auf* den Spracherwerb. Es fehlen beispielsweise Studien, die zeigen, dass der Spracherwerb bei guten Arbeitsmarktchancen, z. B. in Abhängigkeit von Konjunkturzyklen oder für spezielle Branchen, ansteigt, oder dass die mit der Arbeitsplatzintegration ggf. vorhandenen Zugänge sich auf den Spracherwerb auswirken. Allerdings gibt es einen vereinzelt Hinweis bei Bean und Stevens (2003: 162), wonach die Eingliederung in den Arbeitsmarkt die Sprachkenntnisse (zusätzlich zu den anderen Einflüssen) fördere (vgl. dazu auch noch Abschnitt 6.2).

Die Wirkung einer eigenen *institutionellen Förderung der L1* im Aufnahmeland kann nur indirekt erschlossen werden, etwa über die generelle (migrations-) politische Ausrichtung des Aufnahmelandes. Dazu gibt es auch nur wenige und dann wiederum nur grobe oder indirekte Hinweise. In der Studie von van Tubergen (2004) wird das „politische Klima“ von Unterschieden in der institutionellen Förderung der L1, etwa im Rahmen einer eher assimilationistischen gegenüber einer eher multilingualen Politik, über die Rechts-Links-Orientierung der jeweils herrschenden politischen Parteien operationalisiert, wobei der Spezialfall Kanada aus technischen Gründen nicht mitaufgenommen wurde (van Tubergen 2004a: 86). Der Effekt ist durchgehend und bei allen multivariaten Kontrollen derart, dass bei der politischen Herrschaft von *Links*-Regierungen die L2-Kompetenz (signifikant) *kleiner* ist als bei Rechts-Regierungen (van Tubergen 2004a: 102 ff.). Die aus dem Modell des L2-Erwerbs naheliegende Interpretation ist, dass mit der Unterstützung der nicht-investiven Status quo Option des Erhalts der L1 der Wert und der Zugang zu L1 erhöht werden, was sich wegen der Absenkung des Investitionsmotivs dann negativ auf den L2-Erwerb auswirkt. Allerdings verschwindet bei van Tubergen der Effekt, wenn die USA, die als rechts-regiert eingestuft wird, aus der Analyse ausgeschlossen werden. Es sei noch ergänzt, dass die Rechts-Ausrichtung eines (Aufnahme-) Landes bivariat deutlich mit dem Ausmaß der sozialen Distanz zu Immigranten korreliert (mit $r = 0.57$) und dass die soziale Distanz wiederum den L2-Erwerb behindert (vgl. dazu noch gleich unten näher).

Gut belegt sind dagegen die Wirkungen der *interethnischen Kontakte* auf den Spracherwerb, auch bei multivariater Kontrolle (vgl. etwa Esser 1981: 78 f., 1982: 285 f.) und unter Berücksichtigung des Problems der Endogenität von Spracherwerb und interethnischen Kontakten (vgl. dazu speziell auch Esser 1981: 82 ff, 1982: 284 f., 1986: 42 ff., 1989: 433 ff., 1990c: 199 ff.). Mindestens kann davon ausgegangen werden, dass die Wirkung der Sprachkompetenzen auf die Kontakte *größer* ist als die der Kontakte auf die Sprachkenntnisse (s. dazu auch noch Abschnitt 6 zur Wirkung der Sprache und der interethnischen Kontakte auf die Arbeitsmarktplatzierung sowie speziell Kalter 2005a: 22 f., Tab. 5).

Ethnische Vorurteile, ein Klima der Fremdenfeindlichkeit und *soziale Distanzen* allgemein haben, wie die international vergleichende Studie von van Tubergen (2004a: 104 f.) zeigt und wie es, über den Mechanismus der Kostenerhöhung und Motivationsabsenkung für sprachliche Investitionen, nach dem theoretischen Modell auch zu erwarten ist, eine *negative* Auswirkung auf den L2-Erwerb. Zu beachten ist aber auch hier eine mögliche Wechselbeziehung, wonach die Fremdenfeindlichkeit (auch) mit dem Anteil der sprachlich nicht integrierten Migranten zusammenhängen könnte; van Tubergen will jedenfalls diese Möglichkeit nicht ausschließen (van Tubergen 2004a: 105). In diesem Zusammenhang werden die o. a. Beziehungen zwischen der Fremdenfeindlichkeit in einem (Aufnahme-) Land, der politischen Ausrichtung und dem L2-Spracherwerb bedeutsam, wonach eine Rechts-Ausrichtung mit einer geringeren Toleranz einhergeht, aber gleichzeitig den L2-Erwerb eher fördert als behindert. Das institutionelle und das soziale Klima gegenüber den Immigranten wirken also, wenn man die Ergebnisse bei van Tubergen zugrunde legt, in *gegensätzliche* Richtungen und über unterschiedliche Mechanismen: Eine multilinguale *Politik* (mit entsprechenden Maßnahmen der L1-Förderung) wirkt eher *gegen* den L2-Erwerb, ein multikulturelles öffentliches Klima der Toleranz und Offenheit wirkt *eher* dafür. Empirisch heben sich wegen der gegenläufigen Korrelation von Rechts-Orientierung und Toleranz die Effekte weitgehend auf. Die optimale Kombination wäre, folgt man den erkennbaren kausalen Zusammenhängen, eine tolerante Öffentlichkeit und eine assimilationistische Politik. Das ist aber eher unwahrscheinlich, wenn davon auszugehen ist, dass die (Migrations-) Politik eines Landes und das Werteklima der Öffentlichkeit wenigstens in einer gewissen Beziehung zueinander stehen.

► Kontakte und geringe soziale Distanzen zwischen Migranten und Einheimischen positiv für Zweitspracherwerb

Verlässliche empirische Studien zur Wirksamkeit von *Sprachkursen* für (erwachsene) Immigranten gibt es so gut wie nicht (vgl. dazu gleich unten mehr). Ausnahmen sind, weil dabei jeweils die Teilnahme an Sprachkursen unter Einschluss der wichtigsten anderen Bedingungen des Spracherwerbs erfasst und statistisch kontrolliert wird, die Untersuchungen von Beenstock (1996), Gonzalez (2000) und Beenstock, Chiswick und Repetto (2001). Sie finden durchweg positive, aber auch nur schwache Wirkungen. Interessant sind die Ergebnisse bei Hayfron (2001) über die Bedingungen und Wirkungen des Spracherwerbs bei Immigranten nach Norwegen. 90 % der untersuchten Immigranten, vorwiegend aus unterentwickelten Ländern, hatten an Sprachkursen teilgenommen und davon beendeten 79,5 % das Programm. Es gibt in zwei Fällen und in Übereinstimmung mit den Resultaten der oben genannten Studien bei Beenstock (1996), Beenstock, Chiswick und Repetto

(2001) und Gonzalez (2000) einen signifikanten Effekt der Sprachkurse auf den Spracherwerb in der zu erwartenden Richtung, nämlich beim Sprechen und beim Lesen. Das ist aber nur bei den *abgebrochenen* Kursen der Fall. Bei den komplett beendeten Kursen finden sich sogar einige (nicht signifikante) *negative* Einflüsse. Eine wohl nicht allzu unplausible Deutung dieser Ergebnisse wäre, dass die Sprachkurse entweder eher von wirksameren Zugängen zum L2-Erwerb abhalten oder dass diejenigen, die den Kurs abbrechen, bereits vorher bessere L2-Kenntnisse haben, die besseren Lerner sind oder, wegen anderer (nicht erfasster) Vorteile, rascher eine Beschäftigung gefunden haben, die den weiteren Besuch nicht erlaubte.

Zur Wirksamkeit der inzwischen in verschiedenen Ländern, etwa in den Niederlanden und in Schweden, zur Förderung der Eingliederung der Migranten *staatlich* angeordneten Sprach- und Integrationskurse, die als Vorbild der Empfehlungen für die Neuausrichtung der Migrations- und Integrationspolitik auch in Deutschland gedient haben (vgl. Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001: 258 ff.; Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004: 334 ff.), gibt es dagegen so gut wie keine belastbaren empirischen Ergebnisse. Zwar haben für diese Kurse inzwischen Evaluationen stattgefunden (vgl. dazu Schönwälder, Söhn und Michalowski 2005). Diese Evaluationen berichten jedoch vorwiegend über die eher praktischen Umstände und Probleme der Einrichtung und

- **Kaum Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Sprachkursen**
- Durchführung der Kurse und über die Umsetzung der damit verbundenen politischen Zielsetzungen. Danach scheint es nicht unerhebliche Probleme bei der Sicherung einer umfassenden Teilnahme bis hin zum Abschluss der Kurse zu geben und es gibt Hinweise, dass diese Probleme für die Migrantengruppen mit den stärksten Integrationsproblemen und unter den schwierigeren sozialen Situationen, etwa in den größeren Städten, besonders ausgeprägt sind. Über den eigentlichen Erfolg der Maßnahmen, speziell über die tatsächliche und dem Kursangebot kausal zurechenbare Verbesserung der L2-Kompetenzen und die spätere Integration etwa auf dem Arbeitsmarkt, gibt es in den Berichten jedoch so gut wie keine verlässlichen Aussagen. Wie nicht selten in ähnlichen Berichten über die Durchführung von staatlichen Fördermaßnahmen, etwa auch im Zusammenhang der Untersuchungen zur Wirksamkeit der bilingualen Erziehung (vgl. dazu noch Abschnitt 5.2), sind auch hier die methodischen Bedingungen für eine belastbare kausale Zurechnung so gut wie nicht gegeben (vgl. dazu auch die Anmerkungen zur Auswahl der Studien zum Spracherwerb insgesamt in Abschnitt 1). Daher sind selbst vereinzelte Hinweise, etwa dass das Interesse an den Kursen groß sei und dass bei einigen Teilen der Teilnehmer die Kursziele erreicht worden seien, nicht interpretierbar. Es gibt allenfalls einige Hinweise darauf, dass, wenn überhaupt, von den Kursen diejenigen mit bereits höherer Bildung und besseren Qualifikationen besonders profitieren. Ohne methodisch korrekte Evaluationen, wie sie bisher so gut wie nicht vorgenommen wurden, lassen sich aber selbst solche Feststellungen nicht bewerten.

Ethnischer Kontext

In Hinsicht auf die *Motivation* spielen vonseiten des ethnischen Kontextes die Verfügbarkeit von Übersetzern, Kinder (in ihrer Funktion als Übersetzer) und der Anteil bilingualer Sprecher eine die Bedeutung der Zweitsprache abwertende Rolle, während transnationale Beziehungen die Zweitsprache eher aufwerten, aber diese Einflüsse sind als eher gering oder widersprüchlich zu werten. Starke Auswirkungen auf die Motivation hat der ethnische Kontext jedoch über die Aufwertung der L1-Kompetenzen: Die Verfügung über L1-Medienkontakte (über Presse oder Satellitenfernsehen etwa), transnationale Beziehungen, ethnische Konzentrationen und größere linguistische Gruppen oder der Anteil der Bilingualen in der Umgebung, der L1-Sprachgebrauch in der Familie, ein eigenethnischer (Ehe-) Partner, eine starke Familienkohäsion und auch Kinder verstärken die Verwertbarkeit der Muttersprache. Ganz ähnlich ist es mit dem *Zugang*. So gut wie alle eben genannten Umstände der Verfügung über einen ethnischen Kontext bedeuten gleichzeitig den alltäglichen Zugang zur Muttersprache. Daraus ergibt sich über die Kombination einer Aufwertung der L1 und der damit sich abschwächenden Motivation für den L2-Erwerb, auch bei relativ hohen Bewertungen der L2, mit dem alltäglichen und so gut wie kostenfreien Zugang eine klare Tendenz dahin, dass eine sprachliche Assimilation an den nicht-ethnischen Aufnahmekontext *nicht* stattfindet. Das dürfte bei hohen ethnischen Konzentrationen und in dabei institutionell gut ausgebauten ethnischen Gemeinden ganz besonders der Fall sein, weil sich dann mehrere der Bedingungen bündeln und sogar gegenseitig verstärken (wie die Interaktion von geringer L2-Motivation und starkem L1-Zugang; vgl. zur theoretischen Begründung dieser Interaktionseffekte schon Abschnitt 3.1 oben, sowie zu den empirischen Zusammenhängen noch Abschnitt 3.3 unten).

Über die jeweils eigenen Wirkungen von *Übersetzern* und des *L1-Mediengebrauchs* im Aufnahmeland, etwa über das Satellitenfernsehen oder die Printmedien, auf den L2-Erwerb gibt es kaum verlässliche empirische Untersuchungen, schon gar nicht solche, die auch die Kontrolle der relevanten Hintergrundvariablen zulassen. Bivariat korreliert die Nutzung ethnischer Medien deutlich *negativ* mit dem L2-Erwerb (Weiß und Trebbe 2001: 129, Tabelle 61). Das bestätigt sich in den – wenigen – multivariaten Analysen des Zusammenhangs, etwa bei Chiswick und Miller (1996, 2002), die eher nebenbei im Rahmen der Untersuchung von Wirkungen der ethnischen Konzentration feststellen, dass die Verfügbarkeit einer ethnischen Presse (in Australien) bzw. das regelmäßige Hören spanischsprachiger Radiostationen (bei mexikanischen Einwanderern in die USA) *zusätzlich* zu allem anderen einen deutlichen negativen Effekt auf den L2-Spracherwerb haben (Chiswick und Miller 1996: 24, Tab. 1, 2002: 19 und 36, Tab. 1). Der L1-Medienkontakt scheint sich entsprechend besonders auf den *Erhalt* der Muttersprache auszuwirken, also die monolinguale Segmentation zu bestärken (vgl. dazu noch Abschnitt 4.2 im Zusammenhang des Problems von language shift und Bilingualität).

Zur Wirkung *transnationalen* Beziehungen auf den Spracherwerb gibt es keine entsprechenden Studien. Es lassen sich jedoch einige indirekte Schlüsse aus den unterschiedlichen Typen transnationaler Beziehungen ableiten (vgl. dazu Itzigsohn und Giorguli Saucedo 2002: : 771 ff.). Sind die transnationalen Beziehungen ein Äquivalent für die Existenz von

ethnischen Gemeinden, so können die Ergebnisse dafür für diesen Typ der Transnationalität übernommen werden: eine verringerte Neigung zum L2-Erwerb (s. zur Wirkung ethnischer Konzentrationen und Gemeinden gleich unten mehr). Der einzige unmittelbare Hinweis findet sich bei Shields und Wheatley Price (2002: 146, Tab. 2), wonach bei Transferzahlungen in das Herkunftsland die L2-Kenntnisse (unter Kontrolle relevanter Drittvariablen) geringer sind (vgl. auch schon oben zur Wirkung der Bleibemotive). Einen bedeutsamen Teil der transnationalen Beziehungen unterhalten die ethnischen Unternehmer. Sie sind vorzugsweise besser ausgebildet, haben spezielle Geschäftserfahrungen und verfügen in vergleichsweise hohem Maße über generalisierbare Kapitalien, darunter auch Kenntnisse der Sprache der „Aufnahme“-Gesellschaft oder des Englischen (vgl. Portes, Haller und Guarnizo 2002: 290 ff. und Itzigsohn und Giorguli Saucedo 2002: 785 ff.). Obwohl es bislang keine unmittelbaren Hinweise auf die besseren L2-Sprachkenntnisse der transnationalen Unternehmer gibt, ist das allein schon aufgrund ihrer Brückenfunktionen und übernationalen ökonomischen Aktivitäten anzunehmen. Daneben dürften sie weiter über eine hohe L1-Kompetenz verfügen, weil ja gerade darin einer ihrer differentiellen Vorteile liegt, den sie anbieten, der nachgefragt wird und den sie mit (unternehmerischem) Gewinn ausnutzen: Die Bilingualität ist ein zentraler Teil des speziellen Betriebskapitals der transnationalen Unternehmer, wie das zuvor bei den „middleman minorities“ allgemein immer schon der Fall gewesen ist (vgl. dazu auch noch Abschnitt 4 insgesamt). Transnationale Beziehungen werden auch als Folge einer gewissen Marginalisierung und bei schwachen Bleibemotiven unterhalten. Daher lassen sich die Ergebnisse zu den Auswirkungen des Bleibemotivs auf den Spracherwerb und zu den Eigenschaften von Rückkehrern übertragen. Mit geringeren Bleibemotiven geht regelmäßig ein schwächerer L2-Erwerb einher (vgl. Dustmann 1994 und Steiner und Velling 1994; s. dazu auch schon oben). Der Grund für die Rückkehr scheint in der Regel, wenngleich nicht in jedem Fall, eine nicht gelingende Integration in den Aufnahmekontext zu sein. Mit steigender Aufenthaltsdauer, höherer Bildung, steigender Integration in den Arbeitsmarkt, interethnischer Heirat, in das Aufnahmeland nachgewanderten Familienmitgliedern und auch mit den Sprachkenntnissen sinkt die Rückkehrneigung (vgl. Velling 1994, Constant und Massey 2003, Constant und Zimmermann 2003 für Rück-Rückkehrer). Zu beachten ist aber auch hier freilich wieder das Problem der Endogenität, diesmal das zwischen Sprache, Bleibeabsicht und (Rück-) Rückkehrneigung: Bei geringen Bleibeabsichten schon zu Beginn des Aufenthalts leidet der L2-Erwerb und damit die weitere Integration und das führt dann zu einer Verstärkung der Rückkehrneigung und ggf. zur vollzogenen (und gelegentlich dann auch wieder: vorläufigen) Rückkehr. Die Studien gehen auf dieses Problem zwar so gut wie nicht ein, aber es ist, wie bei den interethnischen Kontakten und dem Spracherwerb, davon auszugehen, dass allein schon aus technischen Gründen regelmäßige Abwesenheiten vom Aufnahmekontext eine Verminderung des Zugangs und damit des Spracherwerbs bedeuten (müssen).

Bei der Identifikation von Wirkungen *ethnischer Konzentrationen* auf den Spracherwerb ist zu beachten, dass Unterschiede der Eigenschaften der Bewohner in ethnisch konzentrierten oder gemischten Gebieten schon als Folge der bloßen Komposition bestimmter Wohngebiete durch Personen mit bestimmten Merkmalen, etwa nach Einkommen, Miethöhe und ethnischen Präferenzen entstehen können (vgl. für derartige selektive Migrationen in

Gebiete mit höherer ethnischer bzw. linguistischer Konzentration nach Status und Einkommen in den USA Jasso und Rosenzweig 1990: 325 f. oder Stevens und Garrett 1994: 415 ff.; nach Familienstruktur Chiswick und Miller 1996: 32 ff.; und vor allem auch nach Sprachdominanz in multilingualen Ländern, wie Kanada, Chiswick und Miller 1994: 122 ff.; vgl. zur Unterscheidung verschiedener Typen der räumlichen Organisation ethnischer Gruppen u. a. auch noch Logan, Alba und Zhang 2002). Eine „Wirkung“ ethnischer Konzentrationen liegt jedoch nur dann vor, wenn diese Kompositionseffekte statistisch kontrolliert werden. Die vorliegenden empirischen Untersuchungen zum Zusammenhang von Spracherwerb und ethnischen Konzentrationen (und Gruppengröße) berichten so gut wie ausnahmslos von derartigen genuinen Effekten der ethnischen Konzentration auf den L2-Erwerb (vgl. Mirowsky und Ross 1984: 559, Figure 1; Stevens 1992: 179 ff.; Chiswick 1998: 262 ff.; Chiswick und Miller 1992: 234 ff., 240, 1995: 259 f., 1996: 24, Tab. 1, 1999: 74, 2002: 18 ff.; Chiswick und Repetto 2001: 215; Dávila und Mora 2000a: 375, Tab. 2, 2001: 86, Tab. 2; Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 1; Lazear 1995: 35 ff.; Portes und Rumbaut 2001b: 125, 127; Dustmann und Fabbri 2003: 705 f., Tab. 4). Bemerkenswert sind dabei die auch stets festgestellten *Interaktionseffekte* der ethnischen Konzentration mit anderen relevanten Faktoren für den Spracherwerb (s. dazu auch noch Abschnitt 3.3). Das generelle Ergebnis ist eine deutlich erkennbare *Verstärkung* von für den L2-Erwerb *nachteiligen* Umständen aus der Migrationsbiographie, speziell in Hinsicht auf Aufenthaltsdauer, Einreisalter und Bildung, durch die gleichzeitige Einbettung in eine ethnisch konzentrierte Wohnumgebung. Die Ergebnisse sind auch über sehr verschiedene Migrantengruppen, nach Geschlecht und für die verschiedenen Sprachformen ähnlich und finden sich in allen untersuchten Aufnahmekontexten: USA, Kanada, Australien und Israel. In seiner breit angelegten international vergleichenden Studie findet van Tubergen (2004a: 107) ebenfalls einen starken negativen Effekt der (relativen)

► **Ethnische Konzentrationen behindern den Spracherwerb**

Gruppengröße der jeweiligen Migrantenminorität auf den L2-Erwerb. Dabei stellt sich auch heraus, dass der negative Effekt der Gruppengröße, als einem Proxy-Maß für die ethnische Konzentration und die Institutionalisierung ethnischer Gemeinden, in der Stärke abnimmt, wenn die Gruppengröße ansteigt und gegen einen unteren Wert der L2-Inkompetenz konvergiert.

Untersuchungen zur Wirkung ethnischer Konzentrationen gibt es auch für die Bundesrepublik Deutschland. Allerdings werden hier regelmäßig deutlich *schwächere* Effekte der ethnischen Konzentration gefunden, wenn es sie denn nach Kontrolle der relevanten migrationsbiographischen Variablen überhaupt noch gibt. In einigen älteren Untersuchungen speziell zu den Wirkungen der sozialräumlichen Einbettung der Migranten auf deren Spracherwerb (und auf andere Integrationsvariablen) verschwanden die sozialräumlichen Effekte der ethnischen Konzentration nach der Kontrolle von Aufenthaltsdauer, Einreisalter und Bildung weitgehend (vgl. insbesondere Esser 1982, 1986; s. dazu speziell auch Alpheis 1990). In diesen Studien war zur Erklärung der Abweichung von anderen Aufnahmeländern vermutet worden, dass die Institutionalisierung ethnischer Gemeinden in Deutschland noch nicht weit genug vorangeschritten sei. In einer späteren Analyse der Daten des SOEP findet Dustmann (1997: 256 ff.) nach den entsprechenden multivariaten Kontrollen ebenfalls nur geringe Wirkungen ethnischer Nachbarschaften, und in einer

neueren Analyse, ebenfalls des SOEP, kann auch Drever (2004: 1434, Tab. 5) *keine* besonderen Effekte sozialräumlicher Variablen auf die sprachliche (und die sonstige) Integration feststellen.

Ob die Sondersituation in Deutschland, wonach es anders als überall sonst keine nennenswerten Effekte der ethnischen Konzentration in der Wohnumgebung auf den Spracherwerb gibt, auch tatsächlich oder weiterhin zutrifft, ist inzwischen nicht mehr gewiss. In einer aktuellen Analyse der Daten des SOEP, in der (erstmalig) *offizielle* statistische Daten als Operationalisierung der ethnischen Konzentration verwendet werden konnten, finden Jirjahn und Tsertsvadze (2004), anders als zuvor bei der Operationalisierung der ethnischen Konzentration über die subjektiven Einschätzungen durch die Befragten im SOEP, doch eigenständige und statistisch signifikante Effekte. Nun finden sie auch exakt jene Interaktionseffekte der ethnischen Konzentration mit der Aufenthaltsdauer, dem Einreisealter und der Bildung, wie sie sich aus dem theoretischen Modell des Spracherwerbs ableiten lassen und, etwa von Chiswick und Miller, regelmäßig gefunden wurden. Die Operationalisierung über objektive ethnische Konzentrationen bezieht sich, aus technischen Gründen der Datenweitergabe, bei Jirjahn und Tsertsvadze freilich nur auf die Ebene der Bundesländer, so dass unmittelbare Rückschlüsse auf die (kausale) Bedeutung des Zusammenhangs nicht möglich sind. Dieses Problem teilt die Analyse mit allen Kontextvergleichen, wenn die Kovariation möglicher relevanter Merkmale hoch ist, wie das für die Länderebene angenommen werden muss. Weil aber gewöhnlich Kontexteffekte eher *unterschätzt* werden, wenn die Kontexteinheiten (zu) weiträumig sind, und weil die Beziehungen in allen Einzelheiten mit den ansonsten gefundenen Relationen übereinstimmen, handelt es sich, bei aller gebotenen Vorsicht, allerdings durchaus schon um einen ernstzunehmenden Hinweis darauf, dass es einen deutschen „Sonderweg“ bei der Wirkung ethnischer Konzentrationen (inzwischen) wahrscheinlich doch nicht gibt. Analysen auf kleinräumigerer Grundlage, die die Frage endgültig klären würden, liegen bisher nicht vor.

Die Interaktionen in der Familie bilden den wohl wichtigsten Zugang zu Gelegenheiten zum Spracherwerb (vgl. dazu Jasso und Rosenzweig 1990: 334 f.). Hinzu kommt, dass hier ein Zugang im frühestmöglichen Einreisealter und daher unter den Umständen einer besonders starken Effizienz des Lernens stattfinden kann. Insofern sollten von den sprachlichen Kompetenzen der Eltern und dem alltäglichen *Sprachgebrauch in der Familie*

- **Familiensprachen: zweitsprachliche Kompetenzen der Migranteltern förderlich für die Kinder**

starke Wirkungen auf den L2-Erwerb der Kinder ausgehen (vgl. dazu auch noch Abschnitt 4 über die Bilingualität). Den bisher wohl klärendsten Beitrag dazu findet man bei Bleakley und Chin (2004a).

Danach hat das Einreisealter der Eltern deutliche indirekte *Spätwirkungen* für die Kinder (vgl. dazu schon im Zusammenhang der Familien- und Migrationsbiographie): Eine mit dem Einreisealter verringerte Zweitsprachkompetenz der *Eltern* und der damit zusammenhängende vorwiegende Gebrauch der L1 innerhalb der Familie haben einen geringeren und ineffizienteren L2-Zugang zur Folge und das hat wiederum deutliche Wirkungen für den L2-Erwerb der Kinder. Die Effekte der L2-Vererbung über das Einreisealter der Eltern und die Familiensprache *variieren* jedoch mit dem *Alter der Kinder*. In den ersten Lebensjahren wirken sich die (nachteiligen) Folgen eines

höheren Einreisalters der Eltern auf die Kinder deutlich *stärker* aus als später, so dass gerade bei allen vorschulischen Prozessen besonders starke negative Effekte eines höheren Einreisalters der Eltern zu erwarten sind. In einer früheren Analyse hatten Portes und Rumbaut (2001b: 138 ff., speziell Tab. 6.6 und 6.7) gefunden, dass für den Erwerb eines kompetenten Bilingualismus die regelmäßige Verwendung der *Muttersprache* in der Familie förderlich sei. Das erscheint wie eine Anomalie der ansonsten gefundenen Zusammenhänge. Das Problem löst sich jedoch auf, wenn man auf die Wirkung auf den L2-Erwerb (Englisch) achtet, *gleichgültig* ob Englisch nur monolingual oder auch bilingual beherrscht wird: Sowohl die Englischkompetenzen der Eltern wie die Häufigkeit der Verwendung von Englisch in der Familie *fördern* die monolingualen *wie* auch die bilingualen L2-Kompetenzen der Kinder (vgl. zu den möglichen Fehlschlüssen bei der Analyse der Bilingualität auch noch Abschnitt 4.2).

Das gleiche Muster findet sich dann bei Bleakley und Chin (2004a, 2004b) für die Wirkung des *L2-Sprachvermögens der Eltern* auf die L2-Kompetenz ihrer Kinder. Die Folgen sind sehr ähnlich wie beim Einreisalter der Eltern: Ein geringeres L2-Sprachvermögen der Eltern wirkt sich besonders bei den *jüngeren* Kindern aus. Später gleichen sich die Unterschiede in den Defiziten aus einem hohen Einreisalter bzw. aus den L2-Kenntnissen der Eltern durch andere Einflüsse offenbar wieder aus, etwa über peer-group-Kontakte oder schulische Einflüsse. Die frühen Defizite können aber gleichwohl ganz erhebliche Auswirkungen haben, etwa auf die späteren schulischen Leistungen und Erfolge der Kinder: Da gerade schon im *frühen* Alter vieles über die schulischen Leistungen und den später darüber dann vorgezeichneten Weg festgelegt wird und weil dabei speziell die in der Familie erworbenen L2-Kompetenzen eine entscheidende Rolle spielen. Der *spätere* Ausgleich, ab etwa 10 Jahren, in den Benachteiligungen für die L2-Kompetenzen ist dafür dann eher irrelevant.

Familien und intraethnische (*Ehe-*) *Partnerschaften* sind ein Spezialfall eines ethnischen (Binnen-) Kontextes. Daher ist zu erwarten, dass bei binnenethnischen Beziehungen die Tendenz zum L2-Erwerb geringer ist als bei interethnischen (*Ehe-*) *Partnerschaften*. Das wird empirisch auch regelmäßig gefunden (vgl. Grenier 1984: 542 ff.; Stevens 1985: 79 ff., 1992: 180 ff.; Stevens und Swicegood 1987: 78 ff.; Stevens und Schoen 1988: 273 ff.; Chiswick 1998: 262 ff., Chiswick und Miller 1995: 255 f.; Chiswick und Repetto 2001: 210 ff.; Chiswick, Lee und Miller 2002a: 12 f., 2004; Dustmann 1994: 145 ff., 1999: 308 ff.; Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 2; Shields und Wheatley Price 2002: 146, Tab. 2). Wenn Ehen *vor* der Wanderung geschlossen wurden (als Indikator für das Vorliegen einer binnenethnischen Ehe), hat das regelmäßig (deutliche) negative Auswirkungen auf den L2-Erwerb, besonders offenbar in unteren Bildungsschichten (Stevens und Schoen 1988: 274 f.). Der Familienstatus alleine (verheiratet oder nicht) hat dagegen kaum Auswirkungen. Es scheint sogar so zu sein, dass die Zwischengruppenheirat einer der nachhaltigsten Umstände ist, in dessen Folge sich das Sprachverhalten ändert und darauf dann wieder die gesamte weitere soziale Integration (vgl. dazu speziell Lopez 1999: 219 f.). Es gibt vor diesem Hintergrund Hinweise, dass die oben berichteten Wirkungen der ethnischen Konzentration in der Wohnumgebung so gut wie komplett über die damit oft kovariierenden Familienstrukturen vermittelt werden. Chiswick und Miller finden in ihrer Studie zur

Wirkung ethnischer Netzwerke und dabei speziell der Zwischengruppenheirat, dass der zunächst starke Effekt der ethnischen Konzentration auf den Spracherwerb (Sprechen, Lesen, Schreiben) verschwindet, wenn die Zwischengruppenheirat kontrolliert wird (Chiswick und Miller 1996: 24, Tab. 1; vgl. aber auch Stevens 1992: 180, Tab. 3, die diesen Mediatoreffekt nicht findet). Für die (negativen) Wirkungen von intraethnischen (Ehe-) Partnerschaften auf den L2-Erwerb stellen Chiswick und Miller in ihrer Synopse der Ergebnisse für Australien, die USA, Kanada und Israel für verschiedene Jahre schließlich auch insgesamt eine große Übereinstimmung im internationalen Vergleich fest (1995: 275, Tab. 6). Allein in der Untersuchung von Hayfron (für Norwegen) finden sich keine Effekte der intraethnischen Heirat (2001: 1975, Tab. 2). Der zentrale Mechanismus scheint dabei allgemein die Konkomitanz des Sprachgebrauchs und -erwerbs zwischen den Eltern und den Kindern sowie zwischen den Kindern als Geschwister untereinander zu sein (vgl. Chiswick, Lee und Miller 2004: 45, Tab. 7). Alles in allem fügen sich die Ergebnisse gut in allgemeinere und gut bestätigte familiensoziologische Erkenntnisse wie die des „assortative mating“ bei (Ehe-) Partnern und der nach Alter unterschiedlichen Bindungen der Kinder an Eltern und andere Bezugsumwelten ein.

Für die speziellen Effekte der Anwesenheit von *Kindern* auf die Zweitsprachkompetenzen (der *Eltern*) sind die Ergebnisse inkonsistent. In manchen Studien werden keine besonderen Wirkungen gefunden (so bei Chiswick und Miller 1995: 255 f., Tab. 1; Dustmann 1994: 145, 149, Tab. 4 und 5), in anderen kommt heraus, dass Kinder, speziell dann, wenn sie im Aufnahmeland geboren wurden, die L2-Kompetenz der Eltern erhöhen (wie bei Chiswick 1998: 262, Tab. 4; Chiswick und Repetto 2001: 214 ff.; Dustmann 1999: 311, Tab. 5, jedoch nur für Kinder über sechs Jahre; Shields und Wheatley Price 2002: 146, Tab. 2). Die unklaren empirischen Auswirkungen der Anwesenheit von Kindern haben wahrscheinlich mit den von ihnen ausgehenden gegenläufigen Effekten zu tun (vgl. dazu schon die Abbildung 3.1 oben): Einerseits sind Kinder Anreiz zum L2-Erwerb und bilden einen eigenen Zugang zur L2, andererseits können sie den Eltern als Übersetzer dienen und damit deren Anreiz zum L2-Erwerb wieder mindern. Die Sorge um eine gewisse Entfremdung von den Kindern, wenn auf die Muttersprache in der Familie kein Wert mehr gelegt wird, mag auch eine Rolle spielen (vgl. für diese gegenläufigen Mechanismen der Wirkung von Kindern auf den Spracherwerb der Eltern Chiswick, Lee und Miller 2004: 7 f.; vgl. dazu auch noch Abschnitt 5.2 zur Bedeutung der Muttersprache für die innerfamiliäre soziale Kontrolle und dabei insbesondere die Studie von Mouw und Xie 1999).

Es gibt kaum empirische Studien, in denen die nach dem theoretischen Modell des (L2-) Erwerbs bedeutsamen Variablen und betrachteten Ebenen zusammengeführt und in ihrer relativen Stärke verglichen werden, wenngleich besonders die Untersuchungen von Chiswick und seinen verschiedenen Mitautoren sämtliche Informationen ausnutzen, die die amtlichen (Mikro-) Zensusdaten liefern. Aber alle Untersuchungen, die (immer freilich mit Ausnahmen) die relevanten Variablen enthalten, bestätigen die oben berichteten Einzelergebnisse. Verwiesen sei dabei speziell auf die Übersicht bei Espenshade und Fu (1997: 296 f., Tab. 2). Andere Übersichten findet man bei Bean und Stevens (2003: 162, Tab. 7.5), Jasso und Rosenzweig (1990: 321 f., Tab. 8.7 und 8.8; auch für einen Vergleich zwischen 1900 und 1980), Portes und Hao (1998: 277 ff.), Portes und Schauffler (1996: 15 ff., Tab. 2.1),

Portes und Rumbaut (1996a: 210 ff., Tab. 29 und 30), Shields und Wheatley Price (2001: 743, Tab. 1), Shields und Wheatley Price (2002: 146, Tab. 2) sowie in den diversen Beiträgen von Chiswick und seinen Koautoren. Die international vergleichende Studie von van Tubergen ist die (bisher) einzige Untersuchung, die auch die Kontexteinflüsse von Herkunftsland, Aufnahmeland und ethnischer Gruppe in einem breiteren Rahmen berücksichtigt (vgl. van Tubergen 2004a: 104, Tab. 4.9, Model 2). Die meisten der von van Tubergen (2004) zusätzlich untersuchten kontextuellen Effekte wurden bereits an den betreffenden Stellen oben erwähnt, wie zum politischen Klima, zur sozialen Distanz im Aufnahmeland oder zur Gruppengröße und der damit oft verbundenen ethnischen Konzentrationen. Wenn auch einige wichtige Variablen fehlen, wie besonders jene, die sich auf die individuellen Umstände der Familien- und Migrationsbiographie beziehen, etwa die Anwesenheit eines ethnischen (Ehe-) Partners, zeigt sich (wie in der Übersicht bei Espenshade und Fu 1997) auch hier eine – durchaus beeindruckende – Bestätigung des theoretischen Modells ebenso wie der empirischen Ergebnisse der verschiedenen Einzelstudien zu den sozialen Bedingungen des L2-Erwerbs bei Migranten, und zwar diesmal in einer bereits weltweiten Perspektive und unter systematischem Einschluss der verschiedensten Kontexte des Spracherwerbs.

3.3 Spezielle Konstellationen

Bei den sozialen Bedingungen des L2-Erwerbs bzw. der Prozesse der sozialen Integration von Migranten allgemein sind bestimmte Konstellationen und Aspekte von speziellem Interesse, weil sie besonders augenfällige und relevante Muster sozialer Bedingungen bündeln. Dazu gehören insbesondere die demographischen Grundkategorien der Generationenzugehörigkeit, der Herkunft bzw. der Nationalität und das Geschlecht. Bezogen auf den Spracherwerb sind zusätzlich die Besonderheiten zu beachten, die sich aus den verschiedenen Sprachformen (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) ergeben. Dazu gehören auch Ergebnisse zur (statistischen) Interaktion der wichtigsten sozialen Umstände und die Stabilität der Beziehungen über die verschiedenen Kontexte und historischen Perioden hinweg (im Vergleich der Kontexte jeweils für sich und nicht allein, wie bei van Tubergen 2004 im Wesentlichen, in der Gesamttaggregation über die verschiedenen Kontexte und Ebenen hinweg).

Sprachformen

Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben sind die vier wichtigen Formen, die die (vollständige) sprachliche Kompetenz ausmachen (vgl. dazu schon Abschnitt 3.1). Das „Buchwissen“, wie das Lesen und speziell das Schreiben, sind dabei für die anspruchsvolleren Positionen auf den Arbeitsmärkten besonders bedeutsam. Das wichtigste übergreifende Ergebnis der Untersuchungen zu den Sprachformen ist, dass sich die grundlegenden Determinanten und Beziehungen für die vier Formen nicht besonders unterscheiden: Stets bleiben für alle Formen die Aufenthaltsdauer, das Einreisalter, die (vorherige oder später erworbene) Bildung und, bis allenfalls auf den deutschen Kontext, die ethnische Konzentration bedeutsam (vgl. Chiswick 1991: 159 ff., 1998: 73 f.; Chiswick

und Repetto 2001: 215; Dustmann 1994: 145 ff., 1997: 252 f.; Gonzalez 2000; Hayfron 2001: 1975 f.). Allerdings gibt es auch einige übereinstimmend festgestellte Unterschiede. Der wichtigste scheint die Bedeutung der Bildung zu sein: Sie wirkt sich auf die Lese- und Schreibfähigkeit („literacy“) stärker aus als auf die mündliche Sprachkompetenz („fluency“). Das gilt auch für die Wirkung des Einreisalters: Es hat auf den Schriftspracherwerb deutlichere Effekte als auf das Verstehen und das Sprechen. Dabei sind, wie so häufig, wechselseitige Einflüsse anzunehmen: Der Bildungserfolg eröffnet einen besseren Zugang zum Schriftspracherwerb und der wiederum erleichtert und bestärkt den Bildungserfolg. Daneben gibt es Hinweise, dass alltägliche Kontakte, etwa in der Nachbarschaft oder am Arbeitsplatz, eher dem Verstehen und dem Sprechen zuträglich sind, und dass für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen „systematischere“ und stärker gesteuerte Formen des Zugangs nötig sind, wie ein eigenes Sprachtraining (vgl. dazu speziell Dustmann 1994: 148 f.). Das erklärt auch den von Chiswick (und seinen jeweiligen Koautoren) mehrfach bestätigten Befund, dass sich die ethnische Konzentration auf den Erwerb der Lesekompetenz deutlich weniger auswirkt als auf das Sprechen (Chiswick 1998: 74; Chiswick und Repetto 2001: 214 ff.).

Generation

Die stabilsten empirischen Zusammenhänge im Spracherwerb werden regelmäßig für die Unterschiede nach *Generationen* beobachtet und das auch nach Kontrolle des Einreisalters als der wohl augenfälligsten, mit dem Generationenstatus zusammenhängenden Hintergrundbedingung. Die zweite Generation hat in aller Regel schon deutlich bessere L2-Kompetenzen als die erste Generation, auch wenn relevante Hintergrundvariablen kontrolliert werden (vgl. z. B. Portes und Rumbaut 1996a: 216 ff., Tab. 32, 2001b, 127 ff., Tab. 6.4), und die dritte Generation übernimmt die jeweilige Landessprache dann meist vollständig (vgl. Lopez 1982a und c, 1996: 147 ff., 1999: 219 f. sowie die oben berichteten Ergebnisse bei Alba 1999, ferner Alba und Nee 1999 allgemein zur intergenerationalen Integration verschiedener ethnischer Gruppen in den USA, auch im längerfristigen historischen Vergleich; vgl. dazu auch noch die Abschnitte 4.1 und 4.2 für die empirischen Verteilungen der vier Typen der Sprachkompetenz in Abhängigkeit des Einreisalters bzw. der Generation). In einer Auswertung der Daten des SOEP über die Erhebungswellen zwischen 1983 und 2001 finden, dem vollauf entsprechend, auch Diehl und Schnell (2004) für Deutschland wieder dieses bekannte Muster und das selbst für die türkischen Immigranten: Die zweite Generation macht im L2-Erwerb, wie in so gut wie allen anderen Integrationsvariablen, geradezu einen Assimilationssprung, der für alle Immigrantengruppen, für alle Kohorten und über alle

► **Deutliche sprachliche Assimilation meist schon in der zweiten Generation**

periodischen Schwankungen erhalten bleibt. Bei dem deutlichen Zusammenhang zwischen dem Generationenstatus und dem L2-Erwerb sind *alle* vier grundlegenden theoretischen Komponenten beteiligt:

Es gibt eine höhere Motivation, weil schon von der Lebenszeitperspektive her die Erträge höher sind als bei einer Einreise in höherem Alter; der Zugang zu L2-Lernopportunitäten ist bei der zweiten Generation schon von den strukturell gegebenen Chancen für interethnische Kontakte und L2-Lerngelegenheiten her größer; es ist, besonders wegen des geringeren

Einreisearchers, die Effizienz des Lernens (deutlich) höher als bei der Erstgeneration; und die in der Regel schon kleineren kulturellen und sozialen Distanzen senken auch die Widerstände und Kosten. Nicht immer müssen freilich diese Bedingungen auch empirisch vorliegen. Aber derart eindeutig und über die Kontexte hinweg stabil ist der Zusammenhang von Generation und L2-Erwerb speziell wohl auch deshalb, weil sich die vier Komponenten des Zweitspracherwerbs auch gegenseitig unterstützen und sich so in ihrer Wirkung kumulativ verstärken und auch ergänzen können, wenn eine einzelne, gelegentlich auch wirksame empirische Bedingung einmal nicht zutrifft.

Nationalität

Meist werden deutliche Unterschiede beim L2-Erwerb nach der Nationalität der Gruppen gefunden. Signifikante Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen Einwanderern aus unterschiedlichen Herkunftsländern findet auch van Tubergen (2004a: 100), allerdings mit nicht geringen Schwankungen bei dieser Differenz für jeweils die gleiche ethnische Gruppe (vgl. van Tubergen 2004a: 100, Tab. 4.6). Diese Unterschiede lassen sich jedoch fast immer bereits mit der Kontrolle der wichtigsten Umstände der Migrations- und Familienbiographie erklären. Eine restlose (statistische) Erklärung der ethnisch-nationalen Differenzen beim Spracherwerb über die Standardvariablen des Spracherwerbs (vgl. die Übersicht in Abbildung 3.1 oben) verweist darauf, dass außer den familien- und migrationsspezifischen Hindernissen oder Vorteilen keine besonderen weiteren, mit der nationalen oder ethnischen Herkunft zusammenhängenden, und andere ungemessene Einflüsse vorhanden sind (vgl. dazu auch die Ergebnisse bei Espenshade und Fu 1997: 296, Tab. 2). Erst wenn es *nach* derartigen Kontrollen noch Unterschiede gibt, kann von speziellen Nationalitäteneffekten beim Spracherwerb gesprochen werden.

Lassen sich die ethnischen/nationalen Unterschiede jedoch *nicht* weiter erklären, sind wiederum mehrere Ursachen denkbar: die kulturell verankerte Bewertung von Lernen und Sprache als Eigenwert, verschiedene Kombinationen des Q-Value von L1 und L2, die Verwendbarkeit der mitgebrachten L1 in einer ethnischen Gemeinde, kulturelle, soziale und auch räumliche Distanzen, auch Diskriminierungen oder die von (sprachlichen) Investitionen u. U. ablenkenden Wirkungen der institutionellen Vollständigkeit ethnischer Gemeinden und der damit zusammenhängenden Mobilitätsfallen. Nicht immer aber sind, anders als bei der „Generation“, die mit der Proxy-Variable „Nationalität“ grob verkoppelten Kombinationen konsistent oder stabil. Manche Gruppen haben eine hohe Bildungsferne und ein niedriges Einreisearcher und bei anderen ist es u. U. umgekehrt. Allein weil sich die Zusammensetzungen der Migrantengruppen beständig ändern (können), sind eigentlich keine fixen Effekte einer „Nationalität“ oder einer „ethnischen“ Zugehörigkeit zu erwarten, sondern allenfalls die Auflösung dieser Differenzen bei der Kontrolle der relevanten Hintergrundvariablen.

► Hintergründe der Unterschiede nach nationaler Herkunft nicht immer erklärbar

Der plausibelste, *allein* auf die ethnischen/nationalen Besonderheiten unmittelbar bezogene Hintergrundfaktor von – auch nach der Kontrolle aller wichtigen Hintergründe empirisch belegbaren – ethnischen bzw. nationalen Unterschieden in den *sprachlichen* (L2-) Kompetenzen ist die *linguistische Distanz* zwischen einer L1 und einer L2 und die damit *strukturell*

gegebene Verringerung der Effizienz des Sprachlernens in der neuen Umgebung (vgl. Chiswick und Miller 2002, 2004). Das heißt freilich nicht, dass es nicht stets immer wieder auch andere oder neue Faktoren sind, die solche Unterschiede entstehen lassen, wie Unterschiede, die mit dem Verwendungswert der Sprache, vor allem ihrem Q-Value, oder ihre Verwendbarkeit in ethnischen Netzwerken und Gemeinden, zusammenhängen. Mit der Zunahme von Möglichkeiten transnationaler Beziehungen, etwa über Medienkontakte oder dauerhafte Kontakte zum Herkunftsland, steigt die Anbindung an einen bestimmten ethnischen Kontext ebenfalls und auch das kann einen Teil der ethnisch-nationalen Unterschiede im L2-Erwerb bewirken. Der Fall der türkischen Immigranten in Deutschland, für die die linguistische Distanz höher ist als für andere Gruppen, der Q-Value ihrer Muttersprache relativ gering und der binnenethnische Verwendungswert allein schon wegen der Gruppengröße relativ hoch sind, verweist auf solche, dann auch konsistente und stabile, Unterschiede nach der Nationalität der Herkunftsgesellschaft, möglicherweise auch auf die Effekte sozialer Distanzen gegenüber der türkischen Bevölkerung vonseiten der Einheimischen, die sich als Kosten auch des Spracherwerbs auswirken können. Die Erklärung der Nationalitätenunterschiede beim Spracherwerb (ausschließlich) über die linguistische Distanz ist aber auch nicht unumstritten (s. auch dazu die bereits oben erwähnten Ergebnisse bei Carliner 1995). Zu den bis heute nicht befriedigend erklärten Unterschieden zwischen Migranten verschiedener nationaler Herkunft zählt insbesondere der Erfolg einiger asiatischer Einwanderergruppen in den USA, die umstandslos zur monolingualen Assimilation neigen und dabei die höchsten linguistischen Distanzen zu überwinden haben (s. dazu auch noch die Abschnitte 4.2 und 5.2).

Geschlecht

In den systematischen Untersuchungen zum Spracherwerb von Migranten wird kaum über Unterschiede im L2-Erwerb nach *Geschlecht* berichtet und wenn, dann sind die Ergebnisse nicht eindeutig (vgl. etwa Chiswick und Miller 1999: 73 f., Tab. 5 bei einem speziellen Vergleich legalisierter mit legal eingewanderten Migranten auch nach Geschlecht; s. dazu auch Espenshade und Fu 1997: 290 f. zur Erklärung der widersprüchlichen Ergebnisse zum Geschlechtseffekt). Meist sind die Effekte, wenn sie überhaupt berichtet werden, auch nur gering, wobei es eine gewisse Tendenz gibt, dass die weiblichen Migranten die Zweitsprache eher weniger rasch erlernen als die männlichen. Einer der wenigen systematischen Hinweise auf Geschlechtsdifferenzen beim Zweitspracherwerb findet sich in den Analysen der Daten des SOEP durch Dustmann (1994, 1997). Er fand über die geschlechtsspezifische *Wirkung* der Bildung auf den L2-Erwerb heraus, dass die weiblichen Immigranten meist mit geringeren L2-Kompetenzen als die männlichen starten, aber sie holen das Defizit rascher auf, wenn sie mit der Aufnahmegesellschaft in Kontakt kommen und, speziell, eine weitere (Aus-) Bildung *dort* erhalten (vgl. besonders Dustmann 1997: 253 f.). Erklärungen von derartigen, nach der Kontrolle von relevanten Hintergrundvariablen verbleibenden, Geschlechtseffekten sind, wie die der Nationalitäteneffekte, schwer. Am plausibelsten sind, wenn die strukturellen Benachteiligungen nach Aufenthaltsdauer, Einreisalter, Bildung oder sozialen Kontakten herausgerechnet sind, kulturelle Aspekte, wie Rollenvorstellungen und deren Kontrolle durch Familie und Verwandtschaft. Wegen

der oft starken Verbindung der Geschlechtsrollenmodelle mit nationalen Wertvorstellungen und Traditionen sind im Grunde auch nur nationalitätsspezifische Unterschiede interpretierbar, wie bei den Analysen von Dustmann, aber die sind oft wegen der dann rasch zu geringen Fallzahlen nicht mehr analysierbar. Auch das erklärt, warum es derart wenige systematische Ergebnisse zu dieser Frage gibt. Nicht ausgeschlossen ist natürlich auch die Möglichkeit, dass es tatsächlich nur sehr kleine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, jedenfalls was den (Zweit-) Spracherwerb angeht.

Generation, Nationalität und Geschlecht

Die Kategorien Generation, Nationalität und Geschlecht können sich wiederum jeweils zu sehr speziellen Mustern von (impliziten) Randbedingungen des Spracherwerbs *kombinieren*, etwa nach linguistischer (bzw. kultureller und sozialer) Distanz und jeweils nationalitätsspezifischen Rollenmodellen. Aber auch für solche, im Prinzip in nahezu unendlicher Komplexität denkbaren, Interaktionen von Generation, Nationalität und Geschlecht müsste sich (für den L2-Erwerb wie für andere Indikatoren der sozialen Integration) erwarten lassen, dass die anfänglich in der bivariaten Verteilung evtl. klar erkennbaren Unterschiede mit der Kontrolle der Hintergrundvariablen kleiner werden oder sogar ganz verschwinden. Solche Analysen finden sich in der Literatur so gut wie nicht, allein oft deshalb nicht, weil in den Studien oder Publikationen meist schon nicht gesondert nach Generationen unterschieden wird (wie bei der CILS-Untersuchung) oder weil die Besetzungsgrößen bei mehreren Nationalitäten für eine genauere (Subgruppen-) Analyse rasch zu gering werden (wie beim SOEP), obwohl im Prinzip mit der Verfügung über Informationen über das Geburtsland der Eltern und das (Einreise-) Alter solche Analysen möglich wären (wie das Diehl und Schnell 2004 für das SOEP gemacht haben; s. oben). Gesonderte Analysen der Interaktion von Generation, Nationalität und Geschlecht auf der Grundlage des KITTY-Datensatzes ergaben nach anfänglichen starken bivariaten Unterschieden nach Herkunft (Türken vs. Jugoslawen), erster und zweiter Generation und Geschlecht unter Kontrolle der relevanten Hintergrundvariablen ein so gut wie völliges Verschwinden aller dieser Differenzen in der zweiten Generation. Es sei noch hinzugefügt, dass die relativ problem- und bruchlose soziale Integration in die Aufnahmegesellschaft nach den Analysen des KITTY-Datensatzes zu dem damaligen Zeitpunkt (1987) nicht in der gleichen Weise wie bei der Sprache für die interethnischen Beziehungen und auch nicht für die ethnische Identifikation gilt (vgl. Esser 1990a): Trotz der voranschreitenden sprachlichen Integration blieben die türkischen Immigranten bei den sozialen Kontakten, kulturellen Gewohnheiten und der emotionalen Orientierung deutlich stärker der eigenen Gruppe zugewandt als die anderen Nationalitäten. Das bestätigt sich letztlich auch wieder in den aktuellen Analysen, etwa der Daten des SOEP bei Diehl und Schnell (2004, Figures 1, 3, 6-9). Es gibt aber gleichzeitig auch *keinerlei* Anzeichen dafür, dass sich die Differenzen im Laufe der Zeit verstärken würden. Es ist eher das Gegenteil der Fall und von einer Re-Ethnisierung der jüngeren Türken (und anderer Gruppen) kann keine Rede sein, jedenfalls wenn man ihre *individuellen* (Familien-) Biographien im Zeitverlauf betrachtet.

Kurz: *Alles* aus den verfügbaren *systematischen* empirischen Untersuchungen, wie für Deutschland aus der KITTY-Studie der Situation bis Ende der 80er-Jahre und dem SOEP

für die Zeit zwischen 1984 und 2003, weist, wenigstens insgesamt gesehen, darauf hin, dass auch die türkischen Immigranten, wie die wohl vergleichbarste Gruppe der US-Immigration, die mexikanischen Einwanderer, schließlich jenen Weg gehen, der bisher, sowohl in der „old“ wie in der „new“ Immigration, alle Gruppen letztlich gegangen sind: den Weg der (sprachlichen) „Assimilation“ mit allen Folgen auch für die strukturelle Integration des Zugangs zu den zentraleren Bereichen des Arbeitsmarktes und der Institutionen, wenngleich nicht sofort, sondern in einem längeren Prozess auch über mehrere Generationen hinweg. Das gilt jedenfalls dann, wenn man die Biographien der einzelnen Migrantenfamilien über die Generationen hinweg verfolgt – und nicht nur auf die sich durch Neueinwanderungen immer wieder mit Ersteinwanderern auffüllenden Gruppen insgesamt sieht. Impressionistische Fallbeschreibungen, dramatisierende Beobachtungen, etwa von Stadtvierteln, die nur ein vorübergehendes Auffangbecken für Migranten in schwierigen Situationen sind, oder einfache bivariate Aufstellungen zeichnen, nicht nur hier, ein oft von den tatsächlichen Verhältnissen und Entwicklungen sehr abweichendes Bild.

Interaktionseffekte

An verschiedenen Stellen dieses Berichtes wurde auf (statistische) Interaktionen der verschiedenen Bedingungen des L2-Erwerbs untereinander hingewiesen. Derartige Interaktionseffekte sind besonders für praktische Maßnahmen von erheblicher Bedeutung: Erst in bestimmten *Kombinationen* können sich Änderungen in den (Rand-) Bedingungen auswirken und es gibt auch Konstellationen, unter denen gewisse Maßnahmen weitgehend unwirksam oder ganz besonders effizient sind. Hypothesen über die Existenz und die Richtung von Interaktionseffekten zwischen den Standardvariablen des (Zweit-) Spracherwerbs folgen unmittelbar aus dem theoretischen Modell des Spracherwerbs und seiner Umsetzung in ein statistisches Regressionsmodell (vgl. dazu schon Abschnitt 3.1; vgl. zu

► **Ethnische Konzentrationen in Wohnumgebung erschweren Erwerb der Landessprache vor allem bei ohnehin benachteiligten Migranten**

einer anderen theoretischen Begründung der von Chiswick und Miller gefundenen Interaktionseffekte: Jirjahn und Tsertsvadze 2004: 148). Dabei sind besonders die Interaktionen der Umstände der Familienbiographie und der ethnischen Konzentration interessant: Helfen oder behindern ethnische Konzentrationen eher, wenn schon die anderen Umstände ungünstig sind? Nach dem theoretischen Modell sind dabei positive Interaktionen der ethnischen Konzentration mit der Aufenthaltsdauer und der Bildung zu erwarten und eine negative für die Interaktion mit dem Einreisalter. Das heißt inhaltlich, dass sich die negativen Wirkungen der ethnischen Konzentration bei einer höheren Aufenthaltsdauer und einer besseren Bildung weniger stark negativ auswirken und die Effekte eines hohen Einreisalters noch stärker werden. Für insgesamt fünf Konstellationen der aus dem theoretischen Modell zu erwartenden Interaktionseffekte lassen sich empirische Belege finden (vgl. Chiswick 1991, 1998; Chiswick und Miller 1992, 1995; Jirjahn und Tsertsvadze 2004): Aufenthaltsdauer und Einreisalter, Aufenthaltsdauer und Bildung, ethnische Konzentration und Aufenthaltsdauer, ethnische Konzentration und Einreisalter und ethnische Konzentration und Bildung.

Das substantielle Ergebnis ist einfach zusammenzufassen – und alarmierend genug: Bei stärkeren ethnischen Konzentrationen wirken sich die ungünstigen Bedingungen einer geringen Bildung, einer kürzeren Aufenthaltsdauer und eines höheren Einreisesalters in der Tat jeweils besonders stark aus:

„The *adverse* effect on English-language skills of living in an ethnic-language enclave is *greater* for those with *less* skill – that is, less schooling, or for more recent arrivals who immigrated at an older age. These are the immigrants with the *lowest* language facility, *ceteris paribus*.“ (Chiswick und Miller 1992: 241; Hervorhebungen nicht im Original)

Es gibt aber auch eine optimistische Sicht des gleichen Zusammenhangs: Die Verbesserung der Umstände, etwa die Verringerung der ethnischen Konzentration, nutzt denjenigen (relativ) mehr, die die schlechteren (anderen) Bedingungen haben. Wenigstens für den Spracherwerb von Migranten gäbe es, folgt man diesen Ergebnissen, also durchaus die Möglichkeit, den vicious circle der Kumulation der schlechten Umstände zu durchbrechen: durch die Verbesserung bei auch nur einer der schlechten Bedingungen, besonders der einer hohen ethnischen Konzentration (vgl. zu den ganz ähnlichen (Interaktions-) Zusammenhängen für die ethnische Konzentration in den Schulen und Schulklassen noch Abschnitt 5.1).

Die Stabilität der Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse zu den Bedingungen des L2-Erwerbs stehen so gut wie ausnahmslos im Einklang mit den theoretischen Hypothesen der Ansätze zur Erklärung des L2-Erwerbs. Sie beziehen sich zwar auf nicht sehr zahlreiche Studien, aber auf sehr verschiedene zeitliche Perioden und nationale Kontexte von Aufnahmegesellschaften, auch sehr unterschiedliche ethnische Gruppen und Herkunftsländer und, vor allem, große Datensätze mit statistisch stabilen Ergebnissen. Insbesondere Chiswick und Miller haben ganz bewusst sehr unterschiedliche Aufnahmekontexte miteinander verglichen, darunter speziell die USA und Kanada, aber auch Israel und Australien, und damit Länder mit deutlich unterschiedlichen Konzeptionen der Immigrationspolitik. Für Deutschland liegen mit den Ergebnissen der Auswertungen des SOEP und des, wenngleich schon älteren, KITTY-Datensatz vergleichbare Resultate vor. Das erlaubt die Überprüfung der Frage nach der Verallgemeinerung der Zusammenhänge auch *innerhalb* der *verschiedenen* Kontexte (anders als in der Studie von van Tubergen 2004a, der die über alle Kontexte hinweg *aggregierten* Zusammenhänge untersucht; vgl. zur Stabilität der zentralen Beziehungen über den *zeitlichen* Vergleich auch noch Chiswick, Lee und Miller 2002c). Im Anschluss an die Zusammenstellung von Chiswick und Miller (1995: 275, Tab. 6) werden in Tabelle 3.1 die wichtigsten Ergebnisse zu den Einflussgrößen auf den L2-Erwerb im internationalen Vergleich von Australien, den USA, Kanada, Israel und Deutschland zusammenfassend dargestellt.

Tab. 3.1: Vergleich der Effekte relevanter Einflussgrößen auf den Zweitspracherwerb in mehreren Aufnahmeländern

| Variablen | Australien | | USA | Kanada | Israel | Deutschland | |
|-------------------------|------------|------|-----|--------|--------|-------------|-------|
| | 1980 | 1986 | | | | SOEP | KITTY |
| Aufenthaltsdauer | + | + | + | + | + | + | + |
| Einreisealter | - | - | - | - | - | - | - |
| Bildung | + | + | + | + | + | + | + |
| ethnische Konzentration | - | - | - | - | - | _* | _* |

Anmerkung: * Effekt nicht konsistent bestätigt

Quelle: für Australien, USA, Kanada und Israel: Chiswick und Miller 1995: 275, Tab. 6; für Deutschland: Dustmann 1997: 256 f., Tab. 6 und 7 für das SOEP, 3. Welle (1987); eigene Reanalyse des KITTY-Datensatzes nach Esser und Friedrichs 1990; Drever 2004: 1434, Tab. 5; Jirjahn und Tsertsvadze 2004: 154 f., Tab. 4

Das Ergebnis ist eindeutig: Alle vier verglichenen zentralen Einflussgrößen auf den L2-Erwerb haben in allen verglichenen Kontexten signifikante Wirkungen in der theoretisch erwarteten Richtung. Allein in Deutschland sind die Ergebnisse zur Wirkung der ethnischen Konzentration nicht konsistent (s. dazu auch schon Abschnitt 3.2 oben): In der speziell zur Analyse derartiger Kontexteffekte angelegten KITTY-Studie fanden sich derartige Kontexteffekte nicht und auch in einigen Analysen des SOEP (bei Dustmann und Drever) wurden nach der Kontrolle relevanter Individualvariablen keine Kontexteffekte auf den Spracherwerb gefunden. Erst neuerdings zeigen sich in einer Auswertung des SOEP bei Jirjahn und Tsertsvadze unter Zuspielung offizieller statistischer Daten über die ethnische Konzentration solche Effekte, wenngleich (bisher) nur auf einer sehr großräumigen Ebene.

Eine dazu analoge vergleichende Übersicht auch für die *Interaktionseffekte* von Aufenthaltsdauer, Einreisealter und Bildung mit der ethnischen Konzentration findet sich bei Chiswick und Miller (1995: 275, Tab. 7; vgl. Tabelle 3.2). Auch hier sind die Ergebnisse für Deutschland angefügt, die sich im Wesentlichen auf die Auswertungen des SOEP durch Jirjahn und Tsertsvadze (2004) beziehen, dem bislang einzigen Hinweis, dass es solche Interaktionseffekte inzwischen auch dort gibt, nachdem die früheren Untersuchungen und Auswerten schon keine Haupteffekte der ethnischen Konzentration auf den Spracherwerb haben nachweisen können.

Tab. 3.2: Interaktionseffekte auf den Spracherwerb im internationalen Vergleich

| Variablen | Australien | USA | Kanada | Israel | Deutschland* |
|-------------------------|------------|-----|--------|--------|--------------|
| ethnische Konzentration | – | – | – | – | – |
| ~ und Einreisealter | – | – | – | – | – |
| ~ und Aufenthaltsdauer | + | + | + | + | + |
| ~ und Bildung | + | + | + | + | + |

Anmerkung: * Effekte nicht konsistent bestätigt

Quelle: für Australien, USA, Kanada und Israel: Chiswick und Miller 1995: 275, Tab. 6; für Deutschland: Dustmann 1997: 256 f., Tab. 6 und 7 für das SOEP, 3. Welle (1987); eigene Reanalyse des KITTY-Datensatzes nach Esser und Friedrichs 1990; Jirjahn und Tsertsvadze 2004: 154 f., Tab. 4

Es sei noch hinzugefügt, dass die Ergebnisse zum Spracherwerb (bis auf kleinere Variationen in den Effektstärken) auch für einige spezielle Immigrantengruppen zutreffen, wie etwa für später legalisierte Immigranten mit z. T. einer längeren Vorgeschichte der illegalen Einwanderung (Chiswick 1991; Chiswick und Miller 1999), für Veteranen der US-Armee (Chiswick und Miller 1992), für Flüchtlinge (Carliner 1995: 25; Hayfron 2001: 1975; Chiswick und Wenz 2004: 10 f.), für temporäre (Dustmann 1999) und für transnationale Migranten (Massey 1986, 1987). Zwar sind dabei jeweils auch noch besondere Bedingungen wirksam, etwa ein deutliches Rückkehrmotiv, aber wenn das jeweils konstant gehalten wird, wirken sich die grundlegenden Variablen zur Erklärung von Unterschieden im L2-Erwerb stets in der theoretisch zu erwartenden Richtung und so gut wie immer auch signifikant aus. Auch das sind deutliche Hinweise darauf, dass die empirischen Beziehungen zwischen sozialen Bedingungen und Zweitspracherwerb nicht an spezielle Umstände gebunden sind, sondern allem Anschein nach einem allgemeinen Mechanismus folgen. Insofern die Ergebnisse bis in die Einzelheiten hinein mit dem theoretischen Modell des Spracherwerbs übereinstimmen, kann das auch als eine Bestätigung der betreffenden konzeptionellen Annahmen gelten.

4. Bilingualität

Bilingualität bedeutet die Beherrschung von *zwei* Sprachen: der Muttersprache L1 und einer weiteren, gleichzeitig oder später gelernten, Zweitsprache L2. Je nach Kombination der jeweiligen Kompetenzen in L1 und L2 können verschiedene Konstellationen entstehen. Im geläufigsten Fall ergibt sich die in Abbildung 2.1 in Abschnitt 2 dargestellte Typologie von sprachlicher Marginalität bzw. begrenzter Bilingualität, monolingualer Segmentation, monolingualer Assimilation und kompetenter Bilingualität (vgl. zu diesen und weiteren Unterscheidungen und Varianten der Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit allgemein u. a. Verhoeven 1987: Kapitel 2 und 3; Baur und Meder 1992: 111 f.; Romaine 1999: 252 ff.; Tracy und Gawlitzek-Maiwald 2000: 496 ff.; Belliveau 2002: 13 ff.; Jampert 2002: 64 ff.; Gogolin, Neumann und Roth 2003: 38 ff.; Reich und Roth 2002: 35 ff.). In diesem Abschnitt werden zunächst wieder die relevanten Grundmechanismen geklärt, dann die verfügbaren empirischen Ergebnisse systematisiert und schließlich auf einige, teilweise bis heute nicht abgeschlossene, Kontroversen über die Bilingualität eingegangen.

4.1 Grundmechanismen

Geht man davon aus, dass die Migranten in der Regel eine bestimmte Kompetenz in ihrer Muttersprache bereits mitbringen, reduziert sich das Problem der Erklärung von kompetenter Bilingualität *zunächst* auf die Frage nach der Erklärung des L2-Erwerbs bzw. der sprachlichen Assimilation. Die Annahme, dass Migranten eine gewisse L1-Kompetenz behalten, ist jedoch nicht selbstverständlich. Daher geht es stets auch um die Erklärung des *Erhalts* der (L1-) Muttersprache gegenüber ihrer Aufgabe. Der Vorgang wird auch als *language shift* bezeichnet (auch: „minority language shift“, „mother-tongue-shift“, „language loss“ oder „first-language-attribution“). Die Alternative ist die Beibehaltung der Muttersprache, auch bezeichnet als „minority language retainment“ oder „language-maintenance“ (vgl. dazu u. a. Fishman 1966: 392 ff.; Veltman 1983: 171 ff.; Bean und Stevens 2003: 164 ff.). Beim Begriff des language shift müssen zwei, nicht immer explizit gemachte, Bedeutungen voneinander unterschieden werden: erstens der (übliche) Blick auf die *individuellen* Veränderungen bei den Migranten und deren statistische Aggregation, die sich als Veränderungen in der *Verteilung* der Sprachkompetenzen in L1 und L2, etwa nach Nationalität oder Generation, beschreiben und erklären lassen. Daneben wird der language shift aber auch als Ergebnis eines *kollektiven* und *interaktiven* Prozesses der Diffusion von Sprachpräferenzen und Sprachgebrauch verstanden, als Prozess des gesellschaftlichen *Sprachwandels*. Dabei wird angenommen, dass das (sprachliche) Verhalten der Personen von anderen Personen wahrgenommen wird, was dann wieder Folgen für das Verhalten der Akteure hat und zu bestimmten Gleichgewichten der kollektiven Verbreitung von Sprachen wie auch zu ihrem völligen Verschwinden oder dem Absinken auf eine extreme Minderheitenposition führen kann (vgl. dazu u. a. Linton 2004). Die theoretische Grundlage der Erklärung *beider* Vorgänge ist jedoch immer die Erklärung des language shift bei den *individuellen* Akteuren (vgl. zu Einzelheiten Esser 2006: Abschnitte

4.4 und 7.5). Liegt eine L2-Kompetenz bereits vor, verschiebt sich das Problem der Erklärung bilingualer Kompetenzen auf den language shift. Dabei geht es um die Selektion zwischen den Alternativen der *Aufgabe* der Erstsprache (L1s) („language shift“) gegenüber ihrem *Erhalt* (L1r) („language retention“). Der Vorgang lässt sich als Spezialfall des allgemeinen Modells des Spracherwerbs aus Abschnitt 3.1 in Abhängigkeit von Zugang, Motivation, Effizienz und Kosten ansehen: Wie jede andere Fertigkeit bedarf auch der Erhalt der L1-Kompetenz des Zugangs zu den entsprechenden Kontexten und wenn die Erträge für den Gebrauch der Muttersprache geringer werden, sinkt – ceteris paribus – die Neigung, sie beizubehalten. Hinzu kommen evtl. Kosten für den L1-Gebrauch in der neuen Umgebung, etwa soziale Missbilligung. Der Aspekt der Effizienz dürfte dagegen, anders als beim L2-Erwerb, kaum eine Rolle spielen, weil es nicht um das Erlernen einer neuen, sondern um die Beibehaltung einer bereits vorhandenen Fertigkeit geht. Er würde allenfalls wichtig, wenn es um den L1-Erwerb bzw. -erhalt in einem höheren Lernalter ginge, etwa bei Programmen zur

Theoretische und statistische Modellierung der Erklärung des Erhalts der Muttersprache

Die Gelegenheiten zur Verwendung der L1 seien mit $q(L1)$, der Wert der Beherrschung und des Gebrauchs der L1 mit $U(L1)$ und die evtl. Kosten mit $C(L1)$ ausgedrückt. Daraus ergibt sich nach der Logik des Modells des Spracherwerbs für die Gewichte von Erhalt bzw. Aufgabe der Muttersprache die folgende Beziehung, wobei für die Nutzenerwartung bei der Aufgabe der Muttersprache ein Referenzwert von null (für die monolinguale Assimilation also) angenommen wird:

$$(4.1) \quad EU(L1r) = q(L1) \cdot U(L1) - C(L1)$$

$$(4.2) \quad EU(L1s) = 0.$$

Zum Erhalt der Muttersprache und zur kompetenten Bilingualität kommt es dann unter der Bedingung:

$$(4.3) \quad U(L1) \cdot q(L1) - C > 0.$$

Entsprechend sähe das statistische Modell zur Schätzung der empirischen Effekte aus: Es gibt drei Haupteffekte: die Motivation für den Beibehalt der L1 $U(L1)$, die Gelegenheiten dafür $q(L1)$ und die Kosten C ; hinzu tritt der Interaktionseffekt $U(L1) \cdot q(L1)$. Er entspricht dem allgemeinen Zusammenhang, wonach es zum Erhalt der (Mutter-) Sprache nur dann kommen kann, wenn die Lerner hinreichend motiviert sind *und* es die Gelegenheiten zur Pflege der jeweiligen L1 gibt.

Förderung der Bilingualität bei monolingual (L2-) Assimilierten, in denen die (L1-) Muttersprache gepflegt werden soll. Der Erhalt bzw. die Aufgabe der Muttersprache L1 ist ein Spezialfall des Modells des Spracherwerbs aus Abschnitt 3.1.

Erneut müssen (wie beim Zweitspracherwerb) Brückenhypothesen von den (nunmehr: drei) theoretischen Konstrukten des Grundmodells des L1-Erhalts zu den verschiedenen sozialen Bedingungen des Spracherwerbs bzw. des language shift

formuliert werden: Motivation, Zugang und Kosten des L1-Erhalts. Die entsprechende Aufstellung in Abbildung 4.1 bezieht sich insbesondere auf diesbezügliche Hinweise bei Portes und Schauflyer (1996: 12 ff., 22 ff.); Portes und Hao (1998: 279 ff.); Portes und Rumbaut (1996a: 214 ff.); Zhou und Bankston (1998: 120 ff.); Nauck (2001: 167 ff.); Portes und Rumbaut (2001b: 134 ff.); Alba, Logan, Lutz und Stults (2002: 471 f.) und Bean und Stevens (2003: 164 ff.). Danach lassen sich, wieder wie in Abbildung 3.1 für den L2-Erwerb nach den vier Kontexten Familien- und Migrationsbiographie, Herkunftsland, Aufnahmeland und ethnischer Kontext geordnet, die folgenden Beziehungen annehmen: Bei nur temporär geplantem Aufenthalt, bei einer geringen Aufenthaltsdauer, bei einem höheren Einreiselalter, bei einem hohen Q-Value der L1, bei einer hohen kulturellen, räumlichen und sozialen Distanz, bei einer institutionellen Förderung der L1 im Aufnahmeland, beim Fehlen interethnischer Kontakte, bei der Verfügung über L1-Medienkontakte, bei transnationalen Beziehungen, bei ethnischen Konzentrationen und Gemeinden, bei einem höheren Anteil

bilingualer Sprecher in der Umgebung, bei Pflege der L1 als Familiensprache, bei ethnischer Endogamie und sonstigen binnenethnischen Familienbeziehungen und bei einer starken Familienkohäsion (dabei) steigt die Neigung zum L1-Erhalt. Diese Faktoren sollten daher die Entstehung der kompetenten Bilingualität erklären – *sofern* es (gleichzeitig oder anschließend) zum Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes kommt.

Ein großer Teil gerade jener Umstände, unter denen der L2-Erwerb eher *unwahrscheinlich* ist, fördert nach diesen Brückenhypothesen über die Verbindung der empirischen Bedingungen zu den Konstrukten des Spracherwerbsmodells gleichzeitig den L1-Erhalt. Daraus ließe sich eine *negative* Kovariation zwischen L2- und L1-Kompetenzen erwarten, wenngleich nicht schon aus logischen Gründen (s. dazu auch die folgenden empirischen Ergebnisse). Die einzige konsistent *gleichläufige* Wirkung gibt es bei der *Intelligenz* und diese ist deshalb in der Abbildung hervorgehoben: Sie motiviert und erleichtert den Erwerb *beider* Sprachen. In der Abbildung wird das, weil die Effizienz nicht mehr eigens aufgeführt ist, durch eine Verringerung der Kosten für den L1-Erhalt angezeigt.

Die *Bildung* stellt eine besondere Bedingung für die Entstehung einer kompetenten Bilingualität dar. Für sie gibt es gegenläufige Hypothesen. Einerseits bleibt die L1 gerade in den unteren (Bildungs-) Schichten eher die alltägliche und auch sozial kontrollierte Verkehrssprache. Andererseits könnten gerade die höheren Schichten ein Interesse an der Pflege der L1 haben, weil sich daraus besondere Gewinne, etwa aus transnationalen Unternehmungen oder interethnischen Maklerfunktionen, erwarten lassen, wenn das nicht schon aus Gründen des Identitätserhalts, etwa bei den Bildungseliten der ersten Migrantengeneration, naheliegt. Die Hypothese von der besonderen Neigung oberer (Bildungs-) Schichten zum L1-Erhalt (und damit auch zur kompetenten Bilingualität) wird insbesondere von Portes und Rumbaut vertreten (vgl. etwa Portes und Rumbaut 1996a: 224 f.; s. auch die Ergebnisse bei Zhou und Bankston 1998: 124 f. für den L1-Erhalt bei vietnamesischen Immigranten in die USA nach der Bildung des Vaters; oder bei Nauck 2001: 169 für die oberen Bildungsschichten bei den sog. Aussiedlern in die Bundesrepublik Deutschland und bei russischen Immigranten nach Israel). Im Anschluss an die etwa von Alba, Logan, Lutz und Stults (2002: 473) vertretene Gegenthese wird hier jedoch kein konsistenter Einfluss der Bildung (der Eltern) in die eine oder die andere Richtung auf den L1-Erhalt erwartet.

Abb. 4.1: Brückenhypothesen über die Beziehung zwischen den empirischen Bedingungen und den Konstrukten der Erklärung des Erhalts der Herkunftssprache (L1)

| | Motivation | Zugang | Kosten | Kompetenz | |
|--|------------|--------|--------|-----------|-----|
| | | | | L1 | L2 |
| 1. Familien-/Migrationsbiographie | | | | | |
| freiwillige Migration | | | | | + |
| temporäre Migration | + | | | + | - |
| Aufenthaltsdauer | | - | | - | + |
| Einreisealter | + | + | | + | - |
| Bildung (HK/AK) | +/- | +/- | | +/- | + |
| kulturelles Kapital (AK) | | | | | + |
| kultureller Eigenwert L2 | | | | | + |
| Intelligenz | | | - | + | + |
| 2. Herkunftskontext (HK) | | | | | |
| Q-Value L1 | + | | | + | - |
| Zugang zu L2 in HK/Medienkontakt | | | | | + |
| Sprachunterricht L2 in HK | | | | | + |
| linguistische Distanz L1-L2 | | | | | - |
| kulturelle Distanz HK-AK | | | + | + | - |
| räumliche Distanz HK-AK | - | - | + | - | + |
| 3. Aufnahmekontext (AK) | | | | | |
| Q-Value L2 | | | | | + |
| Arbeitsmarkt AK | | | | | + |
| sozialer/institutioneller Wert L2 | | | | | + |
| institutionelle Förderung L1 in AK | + | + | | + | - |
| Kollektivgutwert L2 | | | | | (+) |
| interethnische Kontakte | | | + | - | + |
| soziale Distanz AK-HK | | | + | + | - |
| Sprachkurse L2 | | | | | + |
| 4. Ethnischer Kontext | | | | | |
| Übersetzer | | | | | - |
| L1-Medienkontakt | + | + | | + | - |
| transnationale Beziehungen | + | + | | + | ? |
| ethn. Konzentration/Gruppengröße | + | + | | + | - |
| Anteil Bilinguale in Region | + | + | | + | - |
| Familiensprache L1 | + | + | | + | - |
| eigenethnischer (Ehe-) Partner | + | + | | + | - |
| Familienkohäsion | + | + | | + | - |
| Kinder | +/- | +/- | | ? | ? |

Anmerkung: HK = Herkunftskontext; AK = Aufnahmekontext, L1 = Erstsprache; L2 = Zweitsprache

4.2 Empirische Zusammenhänge

Es gibt kaum empirische Studien, die neben der Analyse des Zweitspracherwerbs auch noch die von Veränderungen in der *Muttersprache* (und damit in der Bilingualität) erlauben und dazu dann noch wenigstens einige der im theoretischen Modell genannten Bedingungen enthalten (vgl. den Hinweis bei Bean und Stevens 2003: 164). Meist werden, wenn überhaupt, nur einfache Verteilungen über die Sprachtypen berichtet, etwa bei Bean und Stevens (2003: 149 ff.) oder in einer aktuellen Untersuchung des BMFSFJ über die 2. Generation von Migrantinnen in der Bundesrepublik (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2004: 288 ff.). Die daneben einzigen, für multivariate Analysen geeigneten, systematischen Studien sind das SOEP und das CILS-Projekt. Für die spezielle Frage nach der Erklärung des language shift und der kompetenten *Bilingualität* liegen aus dem SOEP bisher jedoch keine publizierten Ergebnisse vor. Das ist anders für das CILS-Projekt. Hierfür gibt es publizierte Ergebnisse (vgl. Portes und Rumbaut 2001: Kapitel 7), aber nicht in allen Fällen sind sie für die hier gestellten Fragen relevant oder nutzbar. Die folgende Zusammenfassung der empirischen Zusammenhänge beruht daher neben dem Bericht über einige publizierte Ergebnisse auch auf Reanalysen der CILS- und der SOEP-Daten. Zunächst werden die empirischen Verteilungen und das Muster des Erhalts der Muttersprache bzw. des (L1-) language shift im Generationenverlauf beschrieben und vor diesem Hintergrund schließlich die teilweise auf Reanalysen beruhenden Ergebnisse zu den Bedingungen systematisiert, die über die monolinguale Assimilation hinaus zur kompetenten Bilingualität führen.

Language shift

In Tabelle 4.1 sind empirische Daten zur empirischen Verteilung auf die vier Typen der Sprachkompetenz aus den wenigen (größeren) Studien wiedergegeben, die die Messungen der Sprachkompetenz in der Zweitsprache *und* in der Muttersprache enthalten: aus der National Educational Longitudinal Study (NELS) von 1988 für die 2. Generation von Migranten in den USA (vgl. Mouw und Xie 1999: 241), aus der CILS-Studie für die 2. Generation von Migranten in Kalifornien (eigene Auswertung nach den Angaben bei Portes und Rumbaut 2001: 342), aus der aktuellen Untersuchung des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ) (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2004: 289) für die 2. Generation von Migrantinnen in der Bundesrepublik und eigene Auswertungen des SOEP für die Wellen von 1984, 1993 und 2003, dort jeweils getrennt für „Sprechen“ (s) und „Schreiben“ (w).

Das wohl wichtigste Ergebnis ist, dass die kompetente Bilingualität empirisch durchaus häufig vertreten ist, und zwar in allen Generationen. Aus den einfachen Verteilungen lässt sich wegen der Abhängigkeit von der Art der Messung und Dichotomisierung jedoch nicht viel ablesen, besonders nicht zur Frage, wie viele bilinguale und andere Sprecher es denn „wirklich“ gibt. Es wird allenfalls deutlich, dass alle vier Typen besetzt sind und dass es die kompetente Bilingualität empirisch ebenso gibt wie die sprachliche Marginalisierung. Es gibt offenbar aber einen klaren Unterschied zwischen den Sprachformen: Bei der für den alltäglichen Umgang bedeutsamen mündlichen Sprache gelingt die sprachliche Integration

in die Aufnahmegesellschaft durchaus, einschließlich des Erwerbs einer kompetenten Bilingualität. Bei der Schriftsprache, die für alle institutionellen Kontakte und für die strukturelle Integration letztlich maßgeblich ist, ist das jedoch weit weniger der Fall. Interessant ist noch, dass sich (in der hier vorgenommenen Querschnittsbetrachtung) kaum Veränderungen über die Zeit (zwischen 1984, 1993 und 2003) feststellen lassen, wobei die Tendenz allerdings schon in die Richtung der sprachlichen L2-Integration geht.

Tab. 4.1: Die empirische Verteilung der Bilingualität aus verschiedenen Studien mit Informationen zur Kompetenz in Erst- und Zweitsprache (in %)

| | | Kompetenz Erstsprache | | | | |
|---|-------------|---|--|--|--|----|
| | | Hoch | | Niedrig | | |
| Kompetenz Zweit- sprache | Hoch | multiple Inklusion/ kompetente Bilingualität | | Assimilation/ monolinguale Assimilation | | |
| | | CILS | 23 | CILS | 40 | |
| | | NELS | 37 | NELS | 39 | |
| | | BMFSFJ | 31 | BMFSFJ | 36 | |
| | | SOEP (s) 1984* | 25 | SOEP (s) 1984 | 17 | |
| | | SOEP (s) 1993 | 30 | SOEP (s) 1993 | 21 | |
| | | SOEP (s) 2003 | 30 | SOEP (s) 2003 | 22 | |
| | | SOEP (w) 1984** | 12 | SOEP (w) 1984 | 12 | |
| | | SOEP (w) 1993 | 12 | SOEP (w) 1993 | 15 | |
| | | SOEP (w) 2003 | 12 | SOEP (w) 2003 | 13 | |
| | | Niedrig | Segmentation/ monolinguale Segmentation | | Marginalität/ begrenzte Bilingualität | |
| | | | CILS | 16 | CILS | 21 |
| | | | NELS | 16 | NELS | 10 |
| | | | BMFSFJ | 18 | BMFSFJ | 15 |
| SOEP (s) 1984 | 30 | | SOEP (s) 1984 | 28 | | |
| SOEP (s) 1993 | 24 | | SOEP (s) 1993 | 26 | | |
| SOEP (s) 2003 | 21 | | SOEP (s) 2003 | 27 | | |
| SOEP (w) 1984 | 32 | | SOEP (w) 1984 | 44 | | |
| SOEP (w) 1993 | 27 | | SOEP (w) 1993 | 46 | | |
| SOEP (w) 2003 | 27 | | SOEP (w) 2003 | 47 | | |

Anmerkungen: Die Anteile in % (teilweise gerundet) addieren sich jeweils pro (Teil-)Studie über die vier Typen sprachlicher Integration auf 100 %; s = Sprechen; w = schreiben; Stichprobengrößen: N(CILS) = 3741, N(NELS) = 825, N(BMFSFJ) = 950, N(GSOEP (s) 1984) = 2616, N(GSOEP (s) 1993) = 1279, N(GSOEP (s) 2003) = 601, N(GSOEP (w) 1984) = 2605, N(GSOEP (w) 1993) = 1275, N(GSOEP (w) 2003) = 599

Quelle: CILS: eigene Berechnung; NELS: vgl. Mouw und Xie 1999: 241; BMFSFJ: vgl. Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2004: 289; SOEP für die Erhebungswellen 1984, 1993 und 2003: eigene Berechnung

Es gibt auch deutliche Unterschiede zwischen türkischen, griechischen, italienischen und (ex-) jugoslawischen Migranten in Deutschland. Sie sind in Tabelle 4.2 für die Wellen von 1984 und 1993 des SOEP wiedergegeben. Dabei zeigen sich die bekannten Differenzen, speziell zwischen den Türken, Italienern und Griechen einerseits und den (Ex-) Jugoslawen andererseits. Wieder wird die marginalisierte Situation der Türken erkennbar, aber auch bei den Italienern zeigt sich die schon früher immer wieder festgestellte geringe (sprachliche) Integration. Das gilt speziell für die Schriftsprache und über die Zeit ändert sich (im Aggregat der beiden Wellen) kaum etwas daran.

Tab. 4.2: Typen der sprachlichen Integration bei mehreren Migrantengruppen in Deutschland (1984 und 1993)

| | Türken | Italiener | Griechen | (Ex-) Jugoslawen |
|-------------------|---------------|------------------|-----------------|-------------------------|
| 1984 | | | | |
| Sprechen | | | | |
| Bilingualität | 16 | 26 | 25 | 41 |
| spr. Assimilation | 15 | 21 | 20 | 15 |
| spr. Segmentation | 35 | 23 | 31 | 26 |
| spr. Marginalität | 33 | 30 | 24 | 18 |
| Schreiben | | | | |
| Bilingualität | 9 | 10 | 13 | 18 |
| spr. Assimilation | 11 | 13 | 15 | 11 |
| spr. Segmentation | 32 | 28 | 25 | 43 |
| spr. Marginalität | 49 | 49 | 46 | 29 |
| N | 1011 | 548 | 454 | 603 |
| 1993 | | | | |
| Sprechen | | | | |
| Bilingualität | 23 | 25 | 32 | 44 |
| spr. Assimilation | 19 | 27 | 19 | 21 |
| spr. Segmentation | 25 | 22 | 22 | 23 |
| spr. Marginalität | 33 | 26 | 26 | 12 |
| Schreiben | | | | |
| Bilingualität | 10 | 9 | 14 | 19 |
| spr. Assimilation | 13 | 19 | 15 | 12 |
| spr. Segmentation | 25 | 19 | 24 | 39 |
| spr. Marginalität | 53 | 53 | 47 | 29 |
| N | 490 | 268 | 222 | 295 |

Anmerkung: Die Anteile in % (teilweise gerundet) addieren sich jeweils pro Migrantengruppe über die vier Typen sprachlicher Integration auf 100 %.

Quelle: SOEP, Erhebungswellen 1984 und 1993: eigene Berechnung

Ferner zeigen sich klare Zusammenhänge bei der Verteilung auf die vier Typen nach dem Einreisealter (vgl. Tabelle 4.3, nur für die Welle von 1984 des SOEP).

Tab. 4.3: Sprachliche Integration und Einreisealter bei Migranten in Deutschland (1984)

| Einreisealter | bis 7 | bis 14 | bis 20 | 21+ |
|-------------------|-------|--------|--------|------|
| Sprechen | | | | |
| Bilingualität | 31 | 34 | 30 | 21 |
| spr. Assimilation | 58 | 39 | 14 | 9 |
| spr. Segmentation | 1 | 9 | 31 | 37 |
| spr. Marginalität | 10 | 18 | 25 | 33 |
| Schreiben | | | | |
| Bilingualität | 20 | 25 | 13 | 9 |
| spr. Assimilation | 55 | 31 | 7 | 4 |
| spr. Segmentation | 5 | 11 | 40 | 37 |
| spr. Marginalität | 20 | 34 | 41 | 51 |
| N | 116 | 255 | 565 | 1515 |

Anmerkung: Die Anteile in % (teilweise gerundet) addieren sich jeweils pro Spalte über die vier Typen sprachlicher Integration auf 100 %.

Quelle: SOEP, Erhebungswelle 1984: eigene Berechnung

Die sprachliche Segmentation und Marginalität nehmen mit sinkendem Einreisealter *beide* ab. Entsprechend nehmen die Häufigkeiten für den L2-Erwerb deutlich zu. Allerdings ist das Tempo für die beiden Unterformen des L2-Erwerbs – monolinguale Assimilation und kompetente Bilingualität – unterschiedlich: Der Anteil der Bilingualen steigt mit abnehmendem Einreisealter nur langsam und der der sprachlich Assimilierten entsprechend rascher und auch ganz erheblich, in der Welle 1984 z. B. von 9 % auf 58 % beim Sprechen und von 4 % auf 55 % beim Schreiben. Das hat vor allem mit der Aufgabe bzw. dem Nicht-Erwerb der Muttersprache bei den jüngeren Migranten zu tun. Das Ergebnis ist für andere Wellen des SOEP ähnlich (s. dazu auch noch unten).

Die deutsche Situation entspricht, jedenfalls bezogen auf die Gastarbeitermigranten, damit vollauf dem, was auch anderswo, etwa in den USA, immer schon und auch aktuell beobachtet wird: ein deutlicher language shift über die Generationen hin zur Sprache des Aufnahmelandes und weg von der Muttersprache und damit, sofern es zum L2-Erwerb kommt, in die monolinguale Assimilation (vgl. Lopez 1982a-d; Stevens 1985; Portes und Rumbaut 1996a: 214 ff., 217 f., 2001b: 127 f.; Alba, Logan, Lutz und Stults 2002: 471 ff.). In seiner Analyse des Zensus-Mikrofiles von 2000 findet z. B. Rumbaut (2004: 1193, Tab. 7 und 1196, Tab. 8) über den Generationenverlauf parallel zur Abnahme der L1-Kompetenzen eine, vor allem vom Einreisealter abhängige, starke Zunahme der englischen Monolingualität, die sich aus der Kombination von L2-Erwerb und Aufgabe der L1 ergibt. Der language shift bei der Erstsprache ist, weil der L2-Erwerb, bis auf wenige Ausnahmen,

nahezu automatisch erfolgt, demnach in den USA das eigentliche Problem, wenn es um die Bilingualität geht (vgl. Portes und Rumbaut 1996a: 230 f.; Bean und Stevens 2003: 166 ff.). Dabei unterscheiden sich auch dort die ethnischen Gruppen in ihrer „linguistic resilience“ deutlich: Die spanisch sprechenden Immigranten tendieren erheblich stärker zum L1-Erhalt als die asiatischen Immigranten und entsprechend ist ihr Anteil an bilingualen Sprechern größer, wenn man das mit der monolingualen Assimilation vergleicht (vgl. Portes und Rumbaut 2001b: 127 ff. und 138 f.; sowie Alba, Logan, Lutz und Stults 2002: 473, Tab. 2). In einer aktuellen Analyse der Daten des US-Zensus von 2000 findet Alba (2004) für den Verlauf der monolingualen Assimilation dies dann nicht nur für die Familiensprache als *Gebrauch*, sondern auch für die *Sprachkenntnisse* selbst. Und auch hier zeigt sich der o. a. Unterschied zwischen den lateinamerikanischen und den asiatischen Immigranten (Alba 2004: 9 f., Tab. 1 und Figure 1).

Offenbar wiederholen die asiatischen Gruppen das für die früheren Einwanderungen aus Europa in die USA bekannte Muster für die Sprachentwicklung über die ersten drei Generationen so gut wie komplett: Die erste Generation übernimmt so viel Englisch wie gerade nötig, behält aber die Muttersprache bei, die zweite Generation spricht schon fast ausnahmslos Englisch, behält aber, für den familiären Bereich vor allem, auch noch die Muttersprache weitgehend bei und in der dritten Generation kommt es dann zum weitgehenden Übergang in die monolinguale Assimilation. Alba, Logan, Lutz und Stults (2002: 473, Tab. 2; ähnlich Alba 2004) werten dies einerseits als eine Bestätigung der Fortdauer des immer wieder vorher festgestellten language shift weg von den Muttersprachen hin zum Englischen auch unter den Bedingungen der „new immigration“. Andererseits scheinen die lateinamerikanischen, darunter besonders die mexikanischen, Migranten dem, wenn überhaupt, nur in einem verlangsamten Tempo zu folgen (Alba, Logan, Lutz und Stults 2002: 480; so auch Alba 2004; vgl. dazu aber auch noch unten im Zusammenhang der multivariaten Ergebnisse zum language shift). Die wichtigsten Faktoren für diesen L1-Erhalt bei den hispanischen Gruppen scheinen dabei die ethnische Konzentration und die geographische Nähe zu den Herkunftsländern zu sein, verstärkt durch einige besondere Konstellationen wie in Kalifornien oder Florida, sowie – vor allem anderen – die *Zwischengruppenheirat* zu sein (vgl. dazu auch noch unten im Zusammenhang der Ergebnisse aus multivariaten Analysen).

Das Muster von L2-Erwerb und L1-Aufgabe über die Generationen hinweg bestätigt insgesamt die in Abschnitt 4.1 nahe gelegte theoretische Vermutung, wonach oft gerade die Faktoren, die den L1-Erhalt begünstigen, solche sind, die den L2-Erwerb erschweren (vice versa). Die Beziehung ist aber nicht schon „logisch“ gegenläufig, weil es auch Kombinationen geben kann, die beides ermöglichen, so dass es bei (günstigen) Bedingungen, etwa des frühzeitigen Zugangs zu Lerngelegenheiten in beiden Sprachumwelten, einer besonderen Förderung der Muttersprache, bei einer starken Intelligenz oder bei einer produktiven Nutzbarkeit beider Sprachen, etwa in transnationalen Unternehmungen, auch zum kompetenten Bilingualismus kommen kann – *sofern* es die L2-Kompetenz schon gibt. Ein (zu) spätes Einreisealter scheint das jedoch weitgehend auszuschließen, weil dann der nötige L2-Erwerb nicht erfolgen kann, und ein niedriges Einreisealter und der damit wenigstens mögliche Kontakt zu anderen Sprachumwelten behindert, wenn man den o. a.

empirischen Ergebnissen folgt, offenbar den Erwerb und Erhalt einer L1-Kompetenz, die für die *Bilingualität* nötig ist (vgl. dazu auch noch die folgenden multivariaten Analysen zum L1-Erhalt und L2-Erwerb bzw. zur kompetenten Bilingualität weiter unten, sowie Abschnitt 4.3 zur Critical-Period-Hypothese).

Bedingungen des L1-Erhalts

Frühere Analysen zum language shift bzw. zum L1-Erhalt beschränkten sich weitgehend auf einfache Auszählungen von Häufigkeiten des Sprachgebrauchs im Vergleich der Jahre und der Immigrantengruppen (so z. B. in den Studien von Lopez 1982a-d oder Veltmann 1983) und auch heute findet man nur verhältnismäßig wenige Studien, die auch multivariate Analysen über die verschiedenen Effekte berichten oder erlauben. Darin aber finden sich durchgängig Hinweise auf die empirische Wirkung der genannten Bedingungen auf den L1-Erhalt. Die Wirkungen des *Einreisealters* und, besonders, der *interethnischen Heirat* wurden zuerst durch Analysen des Survey of Income and Education (SIE) von 1976 in den USA belegt (vgl. Bean und Stevens 2003: 165), die der interethnischen Heirat noch einmal nachhaltig durch eine aktuellere Analyse des US-Mikrozensus (vgl. Alba, Logan, Lutz und Stults 2002: 477 f.). In den Zusammenfassungen der meist sehr vereinzelt und verstreuten Ergebnisse wird das immer wieder bestätigt (vgl. Portes und Rumbaut 1996a: 217 f., Bean und Stevens 2003: 166 f.). Vor allem die Studien von Lopez (1982a-d) haben auch schon früh die Bedeutung der *ethnischen Konzentration* und der *Gruppengröße* nachgewiesen. Auch das wurde später mehrfach wieder gefunden (so etwa neuerdings wieder bei Linton 2004: 297 ff.). Die ethnische Konzentration scheint, neben der Binnengruppenheirat, dabei eine der Hauptursachen für die erkennbare *L1-Resilienz* der mexikanischen Einwanderer zu sein (vgl. Alba, Logan, Lutz und Stults 2002: 478 f.). Die Richtung des Einflusses der verschiedenen Umstände stimmt auch bei den multivariaten Analysen so gut wie ausnahmslos mit den theoretischen Erwartungen überein: Je geringer das Einreisealter, je geringer die Einbettung in den ethnischen Kontext, je kleiner und je verstreuter die ethnische Gruppe räumlich verteilt ist, umso eher erfolgt, auch nach Kontrolle der anderen Faktoren, die Aufgabe der L1. Das bestätigen auch die Reanalysen der CILS-Daten und des SOEP (vgl. zu den Einzelergebnissen im Detail Abschnitt 4.2 bei Esser 2006). Das gilt insbesondere wieder für die Wirkung des Einreisealters auf den L1-Erhalt: Je höher das Einreisealter, umso stärker ist die Neigung zum L1-Erhalt bzw. je höher das Einreisealter, umso geringer ist die Neigung zum L1-language shift. Daneben gibt es erkennbare Auswirkungen der *L1-Einbettung* in den sozialen Beziehungen (Familiensprache, L1-Kompetenz der Eltern und der Freunde). Für die SOEP-Daten gilt das jedoch nur für die L1-Schriftkompetenz. Darauf wirkt, bemerkenswerterweise, auch die Nutzung *ethnischer Medien* (Zeitung und Musik), aber (signifikant) *negativ*, womöglich weil das den Erwerb jeder Schriftkompetenz behindert (vgl. dazu auch die Ergebnisse zur negativen Beziehung des ethnischen Medienkonsums auch zum L2-Erwerb in Abschnitt 3.2).

Bei den CILS-Daten zeigen sich auch die bekannten Unterschiede zwischen den lateinamerikanischen und den asiatischen Kindern in den USA: Der L1-language shift ist bei den asiatischen Kindern stärker und bei allen Gruppen signifikant größer als bei der Referenzkategorie der Mexikaner. In den SOEP-Daten findet sich, wenn man die Bedingungen der

Familien- und Migrationsbiographie berücksichtigt, eine *stärkere* Tendenz zur *Aufgabe* der Muttersprache bei den Türken (!) im Vergleich zu allen anderen Gastarbeiternationalitäten, dabei besonders im Vergleich zu den Griechen und auch den (Ex-) Jugoslawen. Das weist darauf hin, dass die dem (bivariaten) Augenschein nach besonders starke Orientierung auf die Muttersprache bei den Türken nichts weiter ist als eine Folge der besonderen alltäglichen Bedingungen, die für die Beibehaltung der Muttersprache sorgen; mit einer besonderen „türkischen“ Neigung zum Kulturerhalt hat das aber offenbar nichts zu tun.

Das Geschlecht hat auf den L1-Erhalt offenbar keine besondere Auswirkung; die durchweg negativen Vorzeichen, die auf eine geringere L1-Kompetenz bei den Mädchen hinweisen könnten, sind alle nicht signifikant.

Erwähnenswert ist insbesondere noch die *fehlende* Wirkung der *Bildung* auf den L1-Erhalt in beiden Datensätzen. Das ist nicht gänzlich überraschend, weil für die Wirkung der Bildung auf den L1-Erhalt ohnehin keine eindeutigen (Brücken-) Hypothesen abzuleiten gewesen sind (vgl. dazu schon Abbildung 4.1). Es gibt Studien, nach denen die Bildung (der Eltern) den language shift beschleunigt (wie bei Alba, Logan, Lutz und Stults 2002: 477 f.), und andere nach denen es mit der Bildung der Eltern eher zum L1-Erhalt kommt, wenngleich jeweils für recht spezielle Verhältnisse. So findet Nauck (2001: 167, 169) eine *negative* Beziehung der Bildung der Eltern auf den L1-Erhalt als Familiensprache, und zwar bei den Gastarbeiterimmigranten nach Deutschland (Italiener, Griechen und Türken), aber bei den Aussiedlern aus den osteuropäischen Ländern ebenso wie bei russischen Immigranten nach Israel (und dann auch für das gepoolte Sample aller Gruppen insgesamt) eine *positive*. In einer Reanalyse der PISA-Daten, die auch Angaben zur Familiensprache, zur Bildung und zum aktuellen beruflichen Status der Eltern enthalten, zeigte sich die Neigung zum Erhalt der L1 mit steigender Bildung ebenfalls, aber nur für den Fall eines gleichzeitig geringen beruflichen Status, also als Folge einer deutlichen Statusinkonsistenz (vgl. auch dazu Abschnitt 4.2 bei Esser 2006 näher).

► Kein konsistenter Zusammenhang zwischen Bildung der Migranteneltern und Kompetenz ihrer Kinder in Herkunftssprache

In den Reanalysen der CILS- und der SOEP-Daten bestätigt sich damit die im Grunde tatsächlich eher *gegenläufige* Entwicklung von L1-Erhalt und L2-Erwerb ebenfalls. Für die Bilingualität sind eben *beide* Kompetenzen nötig, für die sprachliche Assimilation dagegen „nur“ die in der Zweitsprache, und wenn es keine Anreize oder alltäglichen Möglichkeiten für den Erhalt der Muttersprache mehr gibt, dann geht die Entwicklung über die Generationen hinweg zur monolingualen Assimilation. Das gilt besonders ausgeprägt für die asiatischen Gruppen in den USA.

Bedingungen der kompetenten Bilingualität

Bei der Erklärung der *kompetenten* Bilingualität ist auf den Bezug zu achten, von dem her der Erwerb der betreffenden Fertigkeitskombination gesehen wird. Ausgangspunkt kann einmal das Nicht-Beherrschen der L2 sein (sprachliche Marginalität und monolinguale Segmentation zusammen). Von hier aus lassen sich zunächst zwei Übergänge des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen betrachten: von der L2-Inkompetenz entweder zur monolingualen

Assimilation oder zur kompetenten Bilingualität. Hinzu kommt ein dritter möglicher Übergang: von der monolingualen Assimilation auf die kompetente Bilingualität. Jedes Mal sind andere Einflüsse zu erwarten, weil es beim Übergang von der L2-Inkompetenz auf die monolinguale Assimilation oder auf die kompetente Bilingualität auf den Erwerb der L2 ankommt und *dann* auch noch auf die Aufgabe oder den Erhalt der L1. Wegen der – schon theoretisch zu erwartenden und auch empirisch feststellbaren – Gegenläufigkeit der Wirkungen der Bedingungen müssen diese Besonderheiten beachtet werden, um Fehlschlüsse zu vermeiden. Nicht immer aber sind in den – wenigen – publizierten Analysen der Bedingungen für die kompetente Bilingualität diese Besonderheiten beachtet worden, und deshalb werden hier nur die Ergebnisse entsprechend differenzierender eigener Reanalysen (der CILS- und der SOEP-Daten) berichtet (vgl. zu diesen auch technischen Einzelheiten und den publizierten – fehlerhaften – Ergebnissen auch noch Abschnitt 4.2 bei Esser 2006 näher).

Die Ergebnisse der Reanalysen der CILS- und der SOEP-Daten über die Bedingungen der Entstehung der kompetenten Bilingualität sind, so weit sich die Variablen überhaupt vergleichend operationalisieren ließen, sehr ähnlich: Das *Einreisealter* hat für den Übergang von der L2-Inkompetenz in die sprachliche Assimilation wie in die kompetente Bilingualität die stärkste Wirkung und das liegt eindeutig an der Bedeutung des Einreisealters für den dafür jeweils erforderlichen L2-Erwerb. Auch die *Bildung* (in der Familie) hat, aus ähnlichen Gründen, einen signifikanten Einfluss sowohl auf die sprachliche Assimilation wie auf die Bilingualität. Die Abweichungen in den Effekten beziehen sich auf die Wirkungen der L1-Einbettung. Hier zeigen sich die nach dem theoretischen Modell nicht anders zu erwartenden *gegenläufigen* Effekte von L2-Erwerb und L1-Erhalt: Mit zu-

► **Bedingungen für Zweitspracherwerb und Erhalt der Muttersprache oft gegenläufig**

zunehmenden *ethnischen Konzentrationen* und bei einer *L1-Umgebung in der Familie* sinkt die Wahrscheinlichkeit für den Übergang von der L2-Inkompetenz in die monolinguale *Assimilation* und mit dem Vorhandensein von *L1-Freunden* steigt die Wahrscheinlichkeit für den Übergang in die *Bilingualität*, und zwar jedes Mal aus dem gleichen Grund: Es bleibt unter diesen Bedingungen eher die L1 erhalten, was dann für die Verzweigung in die Assimilation versus der Bilingualität sorgt. Dazu kommt ein deutlicher negativer Effekt der *Familienkohäsion* auf die sprachliche Assimilation: Wenn die Familie darauf achtet, wird die L1 nicht aufgegeben, und statt der monolingualen Assimilation kommt es dann besonders zur kompetenten Bilingualität. Die Betrachtung des dritten Übergangs, der von der monolingualen Assimilation auf die kompetente Bilingualität, macht die gegenläufigen Effekte, die sich aus der Bedingung des L1-Erhalts bei einem vollzogenen L2-Erwerb ergeben, noch deutlicher: Ein steigendes Einreisealter erhöht im Vergleich zur monolingualen Assimilation die Neigung zur Bilingualität, weil der Erhalt der L1 mit dem Einreisealter zunimmt. Ähnliche Vorgänge lassen sich für die Effekte anderer Variablen beobachten. Bemerkenswert ist die nach den CILS-Daten deutliche Zurückhaltung der asiatischen Kinder beim Übergang in die Bilingualität – wenn sie denn die englische Sprache gelernt haben.

Das etwas verwickelte Muster der Bedingungen für die drei Übergänge beschreibt die empirisch auffindbaren Spuren eines recht komplexen Vorgangs im Hintergrund des

L2-Erwerbs und – unabhängig und *zusätzlich* dazu – des L1-Erhalts. Die kompetente Bilingualität ist offenbar von einer sehr speziellen Kombination der familien- und migrationsbiographischen Situation abhängig: geringes Einreisealter und eine hohe Bildung (in der Familie) einerseits *und* die Fortdauer binnenethnischer Beziehungen und familialer Loyalitäten andererseits. Es ist eher die Situation von stärker vernetzten ethnischen Eliten, deren Alltagssituation in der Tat beides möglich macht und für die die Bilingualität auch eher nutzbare Vorteile mit sich bringt. Im Vergleich ähneln sich die Muster der Übergänge in die monolinguale Assimilation und in die kompetente Bilingualität in den USA und Deutschland sehr. Es scheint jedoch ganz allgemein für die deutsche Situation der *Erwerb der L2-Kompetenz* und der Verbleib in der sprachlichen Segmentation oder gar der sprachlichen Marginalität der „Flaschenhals“ zu sein, an dem die Entstehung der kompetenten Bilingualität scheitert, ganz im Unterschied zu den USA und dort besonders bei den asiatischen Gruppen, wo eher die *Aufgabe der L1* und der Übergang sofort in die sprachliche Assimilation das Problem ist, warum es nicht zur (kompetenten) Bilingualität kommt.

4.3 Die Debatte um die Bilingualität

Über die Erklärung und die Folgen der Bilingualität gab (und gibt es) einige Debatten, die im Wesentlichen mit *eigenständigen* kausalen Beziehungen und der Annahme von unterstützenden Verbindungen oder aber störenden Interferenzen zwischen dem L1- und L2-Erwerb und der Interaktion mit stark begrenzenden Umständen, wie dem Einreisealter, zu tun haben. Sie sind auch im Zusammenhang von teilweise stark politisierten Auseinandersetzungen über die Sprachpolitik und gewisse schulische Maßnahmen, darunter speziell das Konzept des bilingualen Unterrichts, zu sehen (vgl. dazu auch noch Abschnitt 5.3 über die Effizienz von Programmen des bilingualen Unterrichts). Eine lange Zeit, seit den 1920er-Jahren, herrschte die Auffassung vor, dass Bilingualität eher schädliche Folgen speziell für die kognitive Entwicklung von Kindern und ihre Identität habe (vgl. zu dieser Debatte u. a. Mouw und Xie 1999: 234 ff.; Portes und Rumbaut 2001b: 115 ff.). Eine Reihe von Untersuchungen schienen ein solches „language handicap“ bei (neu eingewanderten) bilingualen Kindern zu belegen. Diese Auffassung ist jedoch seit langem diskreditiert. Es war speziell die Untersuchung von Peal und Lambert (1962), die diese Sicht änderte. Sie fanden, ganz im Unterschied zu den Untersuchungen zuvor, eher *bessere* kognitive Fähigkeiten der bilingualen Kinder (Peal und Lambert 1962: 10 ff., 21 f.). Warum das zuvor nicht oder sogar das Gegenteil herauskam, hatte einen einfachen Grund: Wichtige Hintergrundvariablen, wie insbesondere Bildung und Status der Eltern, waren nicht kontrolliert worden und weil die Bilingualen mehrheitlich neu eingewanderte Kinder aus unteren Schichten waren, konnte der irreführende Eindruck einer kognitiven Retardierung durch Bilingualität entstehen (vgl. dazu auch die Begründungen in Abschnitt 1 zur Auswahl der in dieser AKI-Forschungsbilanz 4 verwendeten Studien). Der aktuelle Stand zum Verhältnis von Bilingualität und kognitiven Fähigkeiten ist, dass (kompetent) bilinguale Sprecher (bei Kontrolle der Hintergrundfaktoren) eher *höhere* kognitive Fähigkeiten und ein *größeres* Abstraktionsvermögen als monolinguale Sprecher haben. Nicht geklärt ist dabei die Frage, ob das am Erwerb der Bilingualität selbst liegt, die es erlaubt, in verschiedenen

kognitiven Welten zu denken und abstrahierende Überbrückungen zu finden, oder daran, dass nur kognitiv besonders befähigte Personen eine kompetente Bilingualität erreichen (vgl. dazu auch Stromswold 2001).

Bei den Debatten danach geht es, von vielen Spezialproblemen, etwa der besten Technik des Zweitspracherwerbs und der Zweitsprachdidaktik oder der Unterschiede dabei in bestimmten Sprachformen und linguistischen Dimensionen, abgesehen (vgl. dazu etwa die aktuellere Übersicht bei Verhoeven 2003), im Wesentlichen um zwei Fragen: die Fundierung der sog. *Critical-Period-Hypothese*, wonach es aus gehirnphysiologischen Gründen mit der Pubertät nicht mehr zum Erwerb einer (gänzlich) kompetenten Bilingualität kommen kann; und die Haltbarkeit der sog. *Interdependenz-Hypothese*, nach der erst mit gewissen L1-Kompetenzen auch ein erfolgreicher L2-Erwerb und damit erst die kompetente Bilingualität möglich wird und die L1-Kompetenzen sich sogar förderlich auf den L2-Erwerb auswirken.

Die Critical-Period-Hypothese

Die Critical-Period-Hypothese (CPH) besagt in ihrer allgemeinsten Form, dass es für den Erwerb von perfekten Sprachkompetenzen auch bei hinreichendem Zugang und gegebener Motivation gewisse *Alters*begrenzungen in der Effizienz des Erwerbs gibt, und zwar sowohl für den Erst- wie für den Zweitspracherwerb. Der richtungsweisende empirische Beitrag zur Diskussion um die CPH stammt von Johnson und Newport (1989; s. auch Newport 1990). Bis zu einem Einreisalter von 7 bis 10 Jahren unterscheiden sich danach die Migranten nicht von den Einheimischen. Danach fällt die erreichte L2-Kompetenz deutlich ab, und zwar, wie es scheint, immer stärker bis zu einem Alter von etwa 15 Jahren. Die Diskussionen um die CPH im Anschluss an diese Studie drehen sich um verschiedene Varianten der Interpretation der Ergebnisse einer großen Anzahl von daran anschließend durchgeführten Untersuchungen (vgl. die Übersichten bei Long 1990; Birdsong 1999 oder Scovel 2000). Dabei wird zwar letztlich der beobachtbare Zusammenhang von „the younger, the better“ kaum bestritten, wohl aber die Behauptung ihrer Universalität, die (ausschließlich) neurophysiologische Begründung und vor allem die These, dass es ab einem bestimmten Lernalter unmöglich sei, ein der muttersprachlichen Kompetenz vergleichbares Niveau zu erreichen, besonders in Hinsicht auf ein akzentfreies Sprechen.

Es lassen sich drei Positionen unterscheiden. Die *erste* Position bezeichnet die stärkste Variante der CPH. Sie geht von einem zunächst leichten und nahezu automatischen Lernen bis zum Erreichen der Grenze der „kritischen“ bzw. „sensiblen“ Periode aus. Danach fällt die Lernrate (drastisch) ab und das Lernen geschieht dann nicht mehr automatisch, sondern unter Einbezug von anderen kognitiven Aktivitäten. Das schließt nicht aus, dass es auch bei einem höheren Lernalter noch zu beachtlichen Sprachkompetenzen kommen kann, aber für vergleichbare Ergebnisse müssen Motivation und Zugang *zunehmend* stärker werden. Die wichtigsten (aktuelleren) Vertreter dieser starken Version der CPH sind Long (1990), Patkowski (1980, 1990) und Scovel (2000).

Die *zweite* Position unterscheidet sich von der starken Version der CPH insbesondere in der Hinsicht, dass es zwar eine negative Korrelation zwischen L2-Erwerb und dem

Lernalter gebe, dass dafür aber das (biologische) Alter und die damit angenommenen neurophysiologischen Veränderungen keine *kausale* Wirksamkeit haben. Auch gebe es keine „kritische“ Periode mit einem abrupten Abfall der Lernfähigkeiten, sondern nur eine eher graduelle Abnahme. Daran anschließend werden auch andere Mechanismen benannt, die für die Korrelation verantwortlich sein könnten, wie die allgemeine kognitive Entwicklung und, speziell, die mit dem Alter immer stärker interferierende Interaktion zur bereits erworbenen L1, sowie der Einfluss anderer Faktoren, darunter die sprachlichen Strukturen selbst, etwa die linguistische Distanz, aber auch das Fehlen von geeigneten Lernumwelten für die älteren Lerner. Als (aktuellere) Vertreter dieser Position lassen sich Flege (1999) und Bialystok und Hakuta (1999) benennen.

Auch die *dritte* Position bestreitet die beobachtbare Korrelation zwischen Lernalter und Kompetenzerwerb, wenigstens für einige Dimensionen des Spracherwerbs, nicht. Hier geht es eher um den Nachweis, dass es entgegen der starken Version der CPH auch bei einem hohen Lernalter noch zu perfekten L2-Kompetenzen, selbst in einem so sensiblen Bereich wie dem Erlernen oder der Aufgabe eines speziellen Akzentes, kommen *kann*. Vertreter der dritten Position, wie insbesondere Birdsong (1999) und Bongaerts (1999), berufen sich auf Experimente mit speziellen Teilpopulationen und den im Grunde schon mit einem einzigen Fall zu erbringenden „Beweis“, dass perfekter L2-Erwerb immer noch „möglich“ ist.

Die Kritik an der starken Version der CPH hat auch mit einer bestimmten Gegenkritik von Vertretern der CPH an der Kritik der CPH zu tun. Es war gegen die CPH auch eingewandt worden, dass ältere L2-Lerner meist ein höheres *Lerntempo* ausweisen als jüngere L2-Lerner bzw. L1-Lerner einer bestimmten Sprache (vgl. die Hinweise bei Long 1990: 260 f.). Dagegen war wiederum eingewandt worden, dass es nicht auf das Tempo, sondern letztlich auf das *Ergebnis* nach einem mehr oder weniger langen Lernprozess ankomme.

► Leichter Zweitspracherwerb bis zur Pubertät – danach größerer Aufwand und Motivation vonnöten

Und das ist auch das empirische Resultat: Ältere Lerner lernen schneller als jüngere, aber sie erreichen auch nach einer längeren Zeit so gut wie nie das (durchschnittliche) Niveau der Jüngeren (vgl. zu dieser Debatte über die „ultimate attainment differences“ insbesondere Long 1990: 264 ff.).

Die sehr enge Fassung der CPH, wonach es auch vereinzelte Ausnahmen nicht geben dürfte, wäre mit dem Nachweis von Einzelfällen sicher widerlegt. Aber gerade die Studien, die das zeigen, bestätigen den Ausnahmecharakter eines (perfekten) L2-Erwerbs mit wachsendem Lernalter: Es kann zwar durchaus noch zur L2-Perfektion kommen, aber *nur*, wenn die mit dem Alter offenbar durchaus unverrückbar zunehmenden Schwierigkeiten über einen *besonders* intensiven, ununterbrochenen und durch gezieltes Training noch verstärkten Zugang und durch eine sehr hohe und andauernde Lernmotivation ausgeglichen werden (vgl. die Einzelheiten der Experimente bei Bongaerts 1999). Das heißt zwar auch: Es wird mit dem Alter schon immer schwieriger, zu einer vollen L2-Kompetenz zu kommen, aber selbst mit einem höheren Einreisealter ist noch (fast) alles möglich. Es muss dazu aber als Ausgleich schon viel geschehen, vor allem an Zugang zu günstigen Umständen und an besonderen Maßnahmen, wie Sprachkurse oder Unterrichtsmaßnahmen, und bei wenig motivierten Sprechern würden auch keine noch so günstige Umgebung und kein

noch so gutes Zugangsangebot etwas ausrichten (vgl. dazu auch bereits die Ergebnisse zur Wirksamkeit staatlich verordneter Sprachkurse in Abschnitt 3.2 oben). Die Resümees der aktuelleren Übersichten sprechen daher nicht ohne Grund davon, dass die Akzeptanz einer etwas abgemilderten Form der starken Variante der CPH der derzeitige Stand der Dinge sei und auch die Mehrheitsmeinung der damit befassten Forscher darstelle (so z. B. Long 1990: 279 f.; Scovel 2000: 216).

Die Interdependenz-Hypothese

Die Interdependenzhypothese, wie sie vor allem von Cummins (1981, 1984) formuliert und vertreten wurde, besagt in ihrem Kern, dass die Entwicklung in der einen Sprache der Entwicklung in der anderen Sprache folgt. Sie geht von zwei aufeinander aufbauenden Teilannahmen aus. Erstens gebe es gewisse, durch die jeweils im Vergleich retardierte Sprache errichtete Schwellen, die es zunächst zu überwinden gelte, wenn Fortschritte in der jeweils anderen Sprache – wie in der kognitiven Entwicklung allgemein – gemacht werden sollen („threshold-hypothesis“). Zweitens führe eine Förderung in der einen Sprache dann, wenn es eine hinreichende Motivation und einen ausreichenden Zugang zur jeweils anderen Sprache gebe, zu einem rascheren Lernerfolg in dieser anderen Sprache. Das ist die eigentliche Annahme von der Interdependenz der Entwicklung der beiden Sprachen über den *Transfer* der jeweils in der anderen Sprache erworbenen Kompetenzen („interdependence-hypothesis“). Empirisch wäre demnach zu erwarten, dass der Zweitspracherwerb und die muttersprachlichen Kompetenzen nicht nur miteinander korrelieren, sondern dass die positive Kovariation der Sprachentwicklung auch bei Kontrolle von bestimmten Drittvariablen bestehen bleibt, die die Korrelation auch bewirken könnten, wie etwa die Intelligenz oder eine hohe Motivation.

Die Interdependenz-Hypothese geht auf Beobachtungen bei finnischen Migrantenkindern in Schweden zurück, für die Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) gefunden hatten, dass der L2-Erwerb bei zum Zeitpunkt der Einreise schon älteren Kindern von etwa 10 Jahren, die mit einer guten L1-Kompetenz ausgestattet waren, gute Fortschritte machte, während bei *jüngeren* Kindern, deren L1-Entwicklung mit der Migration stagnierte, auch beim L2-Erwerb Probleme auftraten (vgl. die Hinweise zur Entwicklung der Interdependenz-Hypothese u. a. bei Verhoeven 1987: 15 ff., 76 ff.; Baur und Meder 1992: 112 f.; Siebert-Ott 1997: 458 ff.). Die Interdependenz-Hypothese spielt(e) von daher eine zentrale Rolle bei der theoretischen Begründung für die diversen Modelle des bilingualen Unterrichts, die gerade daran ansetzen, dass eine komplette „submersion“ der Migrantenkinder in die L2-Sprache im Unterricht ohne Berücksichtigung der muttersprachlichen Fähigkeiten nur schaden könne und dass erst mit einer – wenigstens gleichzeitigen – Förderung der L1-Kompetenzen auch beim L2-Erwerb mit wirklichen Fortschritten zu rechnen ist und das auch bei den anderen Schulleistungen (vgl. die Hinweise bei Gogolin, Neumann und Roth 2003: 45 ff. und Reich und Roth 2002: 17 ff.; s. dazu auch noch Abschnitt 5.3).

In der Folge wurde die Interdependenz-Hypothese in einer Reihe von Untersuchungen empirisch zu prüfen versucht (vgl. die Übersichten bei Verhoeven 1987: 79 ff., 1994: 385 ff.). Das Ergebnis ist gemischt: Es gibt Hinweise auf ihre empirische Triftigkeit, meist darüber, dass in der Tat Kovariationen zwischen den L1- und L2-Kompetenzen festgestellt

werden, aber auch theoretische Kritik an der Hypothese selbst, an methodischen Einzelheiten der Studien, wie den Stichproben und den Operationalisierungen, und besonders an der oft unbesohlenen Interpretation von etwa gefundenen Kovariationen zwischen L1- und L2-Erwerb als Beleg für das Vorliegen einer *kausalen* Beziehung. Der Haupteinwand ist die in so gut wie allen empirischen Studien nicht weiter kontrollierte Möglichkeit einer Scheinbeziehung zwischen der Entwicklung einer L1 und einer L2 über *gemeinsam* darauf wirkende Drittvariablen, wie vor allem die Intelligenz. Hinzu kommt, dass zur Überprüfung eigentlich nur Longitudinalstudien geeignet sind.

Eine der wenigen longitudinalen Studien zur unmittelbaren Überprüfung der *kausalen* Implikationen der Interdependenz-Hypothese ist die Untersuchung von Verhoeven (1994: 389 ff.) zum Spracherwerb bei 98 sechs Jahre alten türkischen Kindern in den Niederlanden. Auch hier zeigten sich allenfalls gemischte Ergebnisse (Verhoeven 1994: 398, 401 ff.; vgl. zur Kontroverse über die Gültigkeit der Interdependenz-Hypothese und Hinweise auf weitere empirische Studien u. a. weiter Siebert-Ott 1997 und Baur und Meder 1992: 111 ff.). Verhoeven selbst relativiert die wenigen Ergebnisse aus seiner Untersuchung, die die Interdependenz-Hypothese noch am ehesten stützen, unter Hinweis auf die möglichen Einflüsse von nicht gemessenen Drittvariablen, wie gewisse soziale Merkmale der Kinder und ihrer Familien oder dem Zugang zu Lernumgebungen für beide Sprachen (Verhoeven 1994: 408). Die Interdependenz-Hypothese kann jedenfalls solange nicht als wirklich überprüft gelten, wie diese möglichen anderen Einflüsse auf den L2-Erwerb nicht einbezogen sind (so Verhoeven 1994: 411 in seinem Fazit), selbst dann nicht, wenn die Messungen zeitbezogen und die gefundenen bivariaten Kovariationen zwischen L1- und L2-Kompetenzen relativ stark sind (vgl. zu einem ebenfalls höchstens nur schwachen Beleg der Interdependenz-Hypothese über eine multivariate Reanalyse der CILS-Daten Abschnitt 4.3 bei Esser 2006).

► Bisher keine konsistenten Belege für die Interdependenzhypothese.

Zusammenfassend zu beiden Kontroversen lässt sich zunächst festhalten, dass es keinerlei Hinweis auf eine Schädlichkeit der Bilingualität für die kognitive und emotionale Entwicklung von (Migranten-) Kindern gibt. Ob es altersbedingte neurophysiologische Grenzen des Spracherwerbs gibt, ist bisher nicht schlüssig geklärt, wohl aber, dass es ein deutliches Anwachsen der Anforderungen an die Lernbedingungen insgesamt gibt, vor allem in Hinsicht auf Zugang und Motivation, wenn vergleichbare Kompetenzen auch noch in einem höheren Alter erreicht werden sollen. Und die Belege für die Interdependenz-Hypothese, die die Grundlage für die bilingualen Unterrichtsprogramme bildet, sind allenfalls schwach, wobei es immer noch das Problem gibt, ob nicht ungemessene Hintergrundvariablen, wie vor allem die Intelligenz, für die festgestellten (schwachen) Effekte sorgen.

5. Sprache und schulische Leistungen

Das zentrale Bindeglied zwischen den sprachlichen Kompetenzen und der strukturellen Integration von Migranten (auf dem Arbeitsmarkt) ist die Bildung. Die in der Regel im Vergleich zu den Einheimischen schlechtere schulische Situation von Migrantenkindern in den jeweiligen Aufnahmeländern ist eines der stabilsten Ergebnisse der internationalen Forschung zum Problem der ethnischen Schichtung (vgl. die Übersichten und Hinweise bei Kao und Thompson 2003 oder Phillips und Chin 2004). Das gilt auch für die Situation in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. dazu speziell Nauck und Diefenbach 1997; Karakaşoğlu-Aydin 2001; Diefenbach 2004a; Kristen und Granato 2004: 123; Diefenbach 2004b: 227 ff.; oder Kristen 2005: 13 f.). Obwohl dieser Bericht nicht unmittelbar die Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten (-kindern) zum Gegenstand hat, allein, weil es dazu neben dem sprachlichen Aspekt eine Reihe weiterer Prozesse einzubeziehen gilt, wie die Eingliederung schon in die Vorschulen, die Schulwahl bzw. die Verteilung auf die Schulen und die Migration in die betreffenden Stadtteile, die Bildungsvorstellungen und -entscheidungen der Eltern und ihr Verhalten bei Misserfolgen, die Notengebung der Lehrer und evtl. institutionelle oder sonstige Diskriminierungen in den Schulen, werden jene Aspekte der schulischen Probleme von Migrantenkindern behandelt, die mit dem Zusammenhang von schulischen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen zu tun haben.

Der Grund für die spezielle Betrachtung der Zusammenhänge von Sprache und Bildungserfolg ist naheliegend: Schulische Leistungen sind unmittelbar und indirekt an sprachliche Kompetenzen gebunden, allein schon, weil die Unterrichtssprache in der Regel die des Aufnahmelandes ist und viele Aufgabenstellungen in einen auch sprachlichen Kontext eingebettet sind, mindestens aber mit einem mit der Sprache eng zusammenhängenden kulturellen Kontext und mit kulturell geprägtem Vorwissen verbunden sind (vgl. dazu auch schon Abschnitt 2). Trotz einer geradezu überbordenden Fülle an, vor allem kleinen und punktuellen, Studien zur schulischen Situation von Migrantenkindern, fehlt es bis heute weitgehend an systematischen empirischen Untersuchungen zu dem Zusammenhang von Sprache, schulischen Leistungen und Schulerfolg, allein schon, weil kaum einmal auch die sprachlichen Kompetenzen erfasst bzw. die relevanten Hintergrundvariablen kontrolliert werden. Eine der wenigen aussagekräftigen Analysen dazu war die von Alba, Handl und Müller (1994) und hier zeigte sich ein sehr starker Effekt der Sprachkenntnisse der *Eltern* auf den Schulerfolg der Kinder. Die Bedeutung der Sprache bzw. allgemeiner des kulturellen Hintergrundes im Elternhaus für den Erwerb von Sprachkenntnissen und den Bildungserfolg der Kinder ist in weiteren Analysen, auch des SOEP, verschiedentlich auch später festgestellt worden (vgl. z. B. Nauck und Diefenbach 1997 oder Nauck, Diefenbach und Petri 1998: 493 f.; Baur 2000; Helmke und Reich 2001; Diefenbach 2002: 56 ff.; Bleakley und Chin 2002: 16 ff., 2004a: 17 ff.; Siebert-Ott 2003), wobei, allein schon aufgrund entsprechender empirischer Studien, die alle relevanten Umstände simultan berücksichtigen, nicht immer klar wurde, ob andere Faktoren, wie das sprachlich bedingte Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, institutionelle Diskriminierungen oder

bestimmte kontextuelle Merkmale der Schulen, relevanter sind (vgl. etwa Müller 1996: 48, Abbildung 4 oder Diefenbach 2004b: 243).

Es geht um drei spezielle Fragen: Was erklärt die Unterschiede in den sprachlichen Schulleistungen und den damit zusammenhängenden Schulerfolg? Welche Bedeutung haben bilinguale Kompetenzen für den Schulerfolg? Und welche Wirkung haben bilinguale Unterrichtsprogramme auf den Spracherwerb und die schulischen Leistungen?

5.1 Sprachleistung und Schulerfolg

Ein Spezialfall des Problems des L2-Erwerbs sind die *sprachlichen* Schulleistungen, wie das Lesen, und in dessen Folge dann die anderen schulischen Leistungen und die Bildungskarriere. Weil es auch zum Zusammenhang von Sprache und schulischen Leistungen kaum verwendbare publizierte Ergebnisse gibt, beziehen sich Teile des Berichtes dazu wieder auf Reanalysen anderer Studien, darunter speziell der CILS-Daten und der (deutschen) PISA 2000-Studie, die die schulischen Leistungen und die familien- und migrationsbiographischen Umstände bei ca. 15-jährigen Migrantenkindern wenigstens zum Teil erfasst haben (nähere Einzelheiten finden sich in Abschnitt 5.1 bei Esser 2006).

Sprachliche Schulleistungen

Die Auswertung des CILS-Datensatzes bestätigt für die *sprachlichen Schulleistungen* so gut wie ausnahmslos die Annahmen des theoretischen Modells des L2-Erwerbs und die bisher für den allgemeinen Fall des L2-Erwerbs gefundenen Zusammenhänge: Das Einreisalter hat auch hier eine sehr deutliche Wirkung und das, erneut im Einklang mit der Critical-Period-Hypothese, besonders erst ab einer gewissen Altersschwelle. Hierbei ist freilich zu beachten, dass die Effekte aufgrund des fixierten Alters der Kinder bei der Datenerhebung (15 Jahre) mit den Wirkungen der Aufenthaltsdauer konfundiert sind und daher die Wirkungen eher inflationiert werden. Die L2-Kompetenzen der Eltern befördern die Leseleistungen der Kinder kaum, ebenso wenig wie die in der Familie jeweils (alltäglich) benutzte (L1-) Sprache etwas ausmacht. Eine stark negative Wirkung auf die Leseleistungen in der Schule gibt es dagegen, wenn die Kinder speziell mit ihren Eltern in der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes kommunizieren. Das widerspricht durchaus, ebenso wie die eher negative Wirkung der Familienkohäsion und der Sprache im Freundeskreis, der nicht selten vertretenen Hypothese, wonach die ethnischen Ressourcen, hier: der L1-Gebrauch in der Interaktion mit den Eltern, einen eigenen, leistungsfördernden Einfluss hätten (vgl. etwa Zhou und Bankston 1994; Bankston und Zhou 1995; Rumbaut 1994; Portes und Hao 1998). Bei den schulischen Kontexten wirkt nur der Unterschichtenanteil in den Schulen, und zwar im Sinne einer Verschlechterung der Leseleistung (s. dazu auch unten noch im Zusammenhang der Effekte der ethnischen Konzentration). Die alltäglichen (und subjektiv gemessenen) Sprachkompetenzen in L1 haben dagegen *keinen* eigenen Einfluss auf die Leseleistungen, wie es nach der Interdependenz-Hypothese zu erwarten wäre (vgl. Abschnitt 4.3). Von den (alltäglichen) L2-Kompetenzen geht dagegen, kaum überraschend, ein sehr starker eigenständiger Effekt auf die schulischen Leseleistungen aus.

Eine ähnlich konsistente Bestätigung des allgemein gefundenen Musters findet man auch in den PISA-Daten: Der Gebrauch der Muttersprache in der Familie wirkt sich (deutlich) negativ aus; ein höheres Einreisealter behindert mit einem markanten Critical-Period-Knick ab ca. 12 Jahren den L2-Erwerb; ein – unabhängig vom Einreisealter erfragtes – höheres Lernalter für Sprache hat einen davon noch einmal unabhängigen negativen Effekt; und alle Variablen, die mit der sozialen Position und der Bildungsnähe der Eltern zu tun haben – die Bildung, der berufliche Status und das über die Anzahl von Büchern im Haushalt operationalisierte kulturelle Kapital – haben eine zusätzliche und dabei noch einmal besonders starke Wirkung auf die sprachlichen Schulleistungen.

Die sprachlichen Schulleistungen unterscheiden sich (nach der Analyse der Daten der PISA-Studie) naturgemäß zwischen den verschiedenen Bildungsstufen (Hauptschule, Integrierte Gesamtschule, Realschule, Gymnasium), wobei offen bleiben muss, was davon Selektivitätseffekt nach vorher schon bestehenden Sprachkompetenzen und was ein eigener Sozialisationseffekt der Bildungskontexte ist. Für die Wirkungen der familien- und migrationsbiographischen Variablen *innerhalb* der (vier) *Bildungsstufen* lassen sich drei durchgängig stabile Beziehungen angeben. Erstens: Auf allen vier Bildungsstufen bleiben die türkischen Kinder auch nach Kontrolle aller Hintergrundvariablen in ihren Leseleistungen benachteiligt, und zwar besonders stark in den Gymnasien, aber auch in der Hauptschule. Die integrierte Gesamtschule und die Realschule scheinen für diese Gruppe dagegen ein im Vergleich etwas günstigeres Umfeld zu bieten. Zweitens: Ein höheres Einreisealter führt generell zu, teilweise massiven, Nachteilen 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 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. Speziell für den Erfolg in den höheren Bildungsstufen ist dagegen wieder die sozioökonomische Familienposition wichtig.

► **Familiäre Kommunikation in Herkunftssprache und hohes Einreisealter gehen oft mit niedriger Lesekompetenz im Deutschen einher**

In den CILS-Daten bleiben auch nach Kontrolle der Hintergrundfaktoren gewisse *ethnische Unterschiede* in den Sprachleistungen bestehen, vor allem gewisse, ohne weiteres nicht genauer erklärbare, Vorteile der asiatischen gegenüber den hispanischen Migranten. Nach den PISA-Daten verschwinden in Deutschland die ethnischen Nachteile in den Sprachleistungen gegenüber den deutschen Schülern weitgehend, wenn man die familien- und migrationsbiographischen Hintergründe kontrolliert. Das gilt allerdings nicht für die Türken. Dabei scheint es für die verschiedenen Migrantengruppen typisch unterschiedliche Mechanismen beim Lernerfolg zu geben. Die Nachteile der Aussiedlerkinder haben vor allem mit deren relativ hohem Einreisealter zu tun, die der Gastarbeiternachkommen und hier speziell der Türken mit der Bildung, dem Status und dem kulturellen Kapital der Eltern.

Insgesamt bestätigen die Reanalysen der CILS-Daten und der PISA-Studie damit alle bisherigen theoretischen Hypothesen und empirischen Ergebnisse zum L2-Spracherwerb allgemein (aus Abschnitt 3) auch für die (*objektiv* gemessenen) L2-Leseleistungen in der Schule. Keine greifbare Unterstützung erhalten dagegen die Vermutungen, wonach die muttersprachlichen Fertigkeiten und Praktiken in der Familie den L2-Erwerb und die schulischen Leseleistungen in besonderer Weise fördern (vgl. dazu auch noch die Abschnitte 5.2 und 5.3 unten).

Ethnische Konzentration

Bei den schulischen (Sprach-) Leistungen von Migrantenkindern werden neben den allgemeinen Bedingungen der (sprachlichen) sozialen Integration auch bestimmte *kontextuelle* Eigenschaften der *Schulen* und *Schulklassen* wichtig. Zu derartigen Kontexteffekten gibt es seit langem eindeutige Hinweise, spätestens seit dem sog. Coleman-Report aus den 1960er-Jahren. Insbesondere scheint der *durchschnittliche* sozioökonomische Status der Eltern der Kinder in den Schulklassen eine solche Wirkung auszuüben, und zwar in der Weise, dass höhere Konzentrationen von Kindern aus statusniedrigeren Elternhäusern *insgesamt* zu schlechteren schulischen Leistungen führen als mittlere und geringere Grade der Konzentration, auch unabhängig von der Wirkung individueller Eigenschaften, wie insbesondere der *individuelle* soziale Status (vgl. die Übersichten und Hinweise bei Caldas und Bankston 1997: 269 ff.; Bankston und Caldas 1996: 537 ff.; Portes und MacLeod 1996: 256 ff.; Portes und Hao 2004: 2 ff.; Stanat 2005: 56 ff.). An Mechanismen für diesen Effekt werden die mit diesen Konzentrationen verbundenen Unterschiede in der Qualität der Lehrer, in den Ausstattungen der Schulen, in den Erwartungen der Lehrer, auch in den Stereotypisierungen („stereotype vulnerability“) und – ganz allgemein – im intellektuellen Klima genannt, die als „common fate“ jeweils *alle* Schüler in ihren Leistungen beeinflussen, und zwar *zusätzlich* zu den anderen (individuellen) Variablen, die ihre schulische Leistungen bestimmen. Nach dem theoretischen Modell des Spracherwerbs ist ein negativer Zusammenhang zwischen der Konzentration statusniedriger Schüler bzw. der ethnischen Konzentration und den schulischen (Lese-) Leistungen zu erwarten, und zwar ganz analog zu dem, was für den L2-Erwerb allgemein gilt (vgl. dazu schon die Ergebnisse zur Wirkung der ethnischen Konzentration in der Wohnumgebung in Abschnitt 3.2): Mit der Verteilung der Schüler nach Status bzw. mit der Verteilung nach ihren sprachlichen Kompetenzen und kulturellen Praktiken in den Schulen und Schulklassen variiert der Zugang zur L2-Umgebung und das über die Statusverteilung erzeugte unterschiedliche intellektuelle Klima und die damit variierende Qualität des Unterrichts beeinflussen sowohl die Motivation wie die Effizienz des Erlernens der (Zweit-) Sprache und (auch darüber) die anderen schulischen Leistungen.

Studien speziell zu den Wirkungen ethno-linguistischer Konzentrationen in Schulklassen auf die schulischen (Sprach-) Leistungen von Migrantenkindern sind selten. Die wichtigsten Analysen stammen von Portes und Rumbaut (2001) in ihrer Auswertung der CILS-Daten, Kristen (2002), Portes und Hao (2004) und Stanat (2005) in einer Analyse der PISA-Studie. In allen diesen Untersuchungen finden sich, zum Teil deutliche und zu den anderen Einflüssen hinzukommende, *negative* Effekte der ethno-linguistischen Komposition der

Schulen bzw. Schulklassen auf die schulischen (Sprach-) Leistungen. Stanat (2005) findet darüber hinaus, dass sich Kontexteffekte erst bei einem gewissen Schwellenwert der ethnischen Zusammensetzung der Schulen (mehr als 40 % Kinder mit der L1 als Familiensprache in den Schulen) einstellen.

Die Frage bleibt bei allen derartigen Ergebnissen, was genau an der ethno-linguistischen Konzentration in den Schulen den Lernerfolg so behindert (etwa die mit der ethno-linguistischen Konzentration variierende Unterrichtsqualität, Ressourcenausstattung, Lehrererwartungen oder das intellektuelle Klima). Die einfachste Interpretation der Wirkung der ethno-linguistischen Konzentrationen auf den L2-Spracherwerb ist, dass damit der für das Sprachlernen nötige (interaktive) Zugang immer unwahrscheinlicher wird. Stanat versucht in ihrer Deutung des Effektes den Mechanismen durch zwei alternative Operationalisierungen der Komposition der Schulen auf die Spur zu kommen: über den Mittelwert des Status der Eltern einerseits, der das Motivations-, Anregungs- und Ressourcenpotential wiedergeben könnte, das aus den Elternhäusern in die Schulen transportiert wird, und über den Mittelwert der sog. kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder andererseits. Das empirische Ergebnis ist, dass mit der Kontrolle der durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten *alle* Kontexteffekte der ethno-linguistischen Zusammensetzung verschwinden und dass dann auch der durchschnittliche Status der Eltern den Einfluss, den er zunächst hat, einbüßt. Das Ergebnis scheint darauf zu verweisen, dass die Vermittlung der (sprachlichen) Schulleistungen (wenigstens: auch) über andere Mechanismen als über den linguistischen Zugang verläuft (vgl. dazu auch schon die Ergebnisse bei Bankston und Caldas 1996 und Caldas und Bankston 1997). Danach scheinen es weniger die mit der ethno-linguistischen Komposition verbundenen Zugänge zur L2 zu sein, die den Effekt erzeugen, als das mit den durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten gemessene intellektuelle Klima. Allerdings messen die in der PISA 2000-Studie erfassten „kognitiven“ Grundfähigkeiten keine „Intelligenz“, sondern ein kulturelles Vorwissen. Das aber ist selbst wiederum stark mit den L2-Fertigkeiten und der ethno-linguistischen Komposition der Schulen verbunden, so dass die ermittelten Kontexteffekte schließlich doch wieder mit der kulturellen Homogenität bzw. Heterogenität der Schulen und Schulklassen in Verbindung kommen (vgl. dazu näher Abschnitt 5.1 bei Esser 2006).

► Hoher Anteil von Nicht-Muttersprachlern in Schulklassen erschwert Kompetenzerwerb zusätzlich

In einigen (wenigen) Untersuchungen finden sich überdies Hinweise auf einen deutlichen *Interaktionseffekt* zwischen den individuellen Eigenschaften, die die schulischen Leistungen befördern, und den Kontextmerkmalen der Schulen bzw. Schulklassen. Danach werden die Wirkungen von individuellen Vorteilen, speziell die eines höheren Status der Eltern, in statushöheren Schulen bzw. Schulklassen *verstärkt*, während bei niedrigerem durchschnittlichem Status der Schule bzw. Schulklassen sich die Wirkung des individuellen Status abschwächt (vgl. Portes und Hao 2004: 8 f., Figure 1; Portes und MacLeod 1996: 268 f.). Der Interaktionseffekt zwischen dem individuellen Status und dem durchschnittlichen Status der Schule auf die schulischen Leistungen (einschließlich der sprachlichen Leistungen) entspricht dabei exakt dem, der bereits allgemein für den Zusammenhang von ethnischer Konzentration in der Wohnumgebung und individuellen Variablen, wie

Aufenthaltsdauer, Bildung und Einreisealter, auf den Spracherwerb allgemein gefunden wurde (vgl. dazu bereits ausführlich Abschnitt 3.3). Entsprechend sind die inhaltlichen Folgerungen die gleichen wie dort: Von einer Verschlechterung der Schulsituation im Sinne der Konzentration statusniedriger Kinder oder von Kindern mit einem geringeren Leistungsniveau sind die statusniedrigen Kinder besonders betroffen. Umgekehrt können

► **Ethnische Konzentrationen in Schulklassen verstärken andere ungünstige Bedingungen**

statushöhere Kinder ihre Familienvorteile in stärker konzentrierten Schulen nicht mehr so ausspielen als wenn sie unter sich sind. Das lässt sich mutatis

mutandis auf die ethnischen Konzentrationen in den Schulen bzw. Schulklassen übertragen. Jede Politik der De-Segregation von Schulen hat daher zwei Seiten, die Caldas und Bankston so zusammenfassen:

„Our results suggest that if a young person from a disadvantaged socioeconomic background, has parents with *low* social status, and belongs to a *minority race*, then *diversity* would be an *advantage*. The student would benefit from the resources that the more advantaged students would bring to the social context of the school. On the other hand, our findings indicate that if a young person comes from a relatively *privileged* background, then *diversity* could be a *disadvantage*, at least in terms of academic achievement.“ (Caldas und Bankston 1997: 276; Hervorhebungen nicht im Original)

Es deutet so gut wie alles darauf hin, dass die ethno-linguistischen Konzentrationen bzw. die damit meist deutlich kovariierenden Konzentrationen statusniedriger Kinder (und die damit verbundenen Wirkungen auf das Lernklima und die Lerneffizienz) eine der zentralen Ursachen der ethnischen Unterschiede in den schulischen (Sprach-) Leistungen sind und dass entsprechende Mischungen in den Schulen und Schulklassen ein wichtiger Teil der Lösung des Problems wären (unter Beachtung evtl. Schwellenwerte, etwa nach den Ergebnissen aus der PISA-Studie). Ob das die damit offenkundig auch verbundenen (relativen) Nachteile bei den privilegiierteren Kindern aufwiegt, die die Chance auf gewisse *absolute* Leistungsniveaus und nicht nur einen relativen Vorsprung einbüßen würden, ist eine offene Frage. Die politische Durchsetzbarkeit von Maßnahmen einer De-Segregation in den Schulen und Schulklassen unterstützen diese, durch die empirischen Ergebnisse und die theoretische Erklärung des (Sprach-) Lernens zweifelsfrei belegten, Ambivalenzen in den Wirkungen stärkerer ethno-linguistischer Mischungen der Schulen und Schulklassen jedenfalls nicht.

Andere Schulleistungen und Bildungserfolg

Im Wesentlichen bleibt das Muster der Einflüsse auf die sprachlichen Leistungen in der Schule gleich, wenn man die *anderen* Schulleistungen, wie speziell die in Mathematik, und die gesamte Bildungskarriere betrachtet. Bemerkenswert ist bei den CILS-Daten das dabei deutlich bessere Abschneiden der asiatischen Kinder gegenüber den hispanischen und dass bei den Mathematikleistungen auch bei Kontrolle der Hintergrundvariablen die ethnischen Unterschiede bestehen bleiben (wobei es keine Referenz zu den Nichtmigranten gibt). Von den familien- und migrationsbiographischen Hintergründen haben für die Mathematik nur die Bildungsaspiration, die Sprache der Elternkommunikation (L1 Eltern) und der Unterschichtenanteil in den Schulen einen Einfluss, und dieser ist jeweils beachtlich. Die über die Tests gemessene Leseleistung hat naturgemäß – wie auch bei den PISA-Daten –

einen sehr starken Einfluss auf die Leistungen in Mathematik. Aufschlussreich ist vor diesem Hintergrund auch das völlige Verschwinden der Effekte des Einreisalters auf die Leistungen in Mathematik. Es ist anzunehmen, dass diese Effekte alle über die Sprachleistungen vermittelt werden, auf die es ja starke Wirkungen des Einreisalters gibt. Für beide Studien (CILS und PISA) zeigen sich die Beziehungen für die naturwissenschaftlichen Leistungen ähnlich, wobei die Unterschiede, etwa in den Nationalitätseffekten, im „Mittel“ zwischen den Lese- und den Mathematikleistungen liegen. Das liegt daran, dass in den Aufgaben dazu in der Tat beide Arten von Fertigkeiten gefordert sind: sprachliche *und* logisch-abstrahierende Kompetenzen.

Ein in den Wirkungen wiederum ganz analoges Muster findet man schließlich (in den PISA-Daten) für die *Bildungskarriere* der Kinder insgesamt. Für den Zugang auf die Realschule und das Gymnasium (im Vergleich zum Verbleib in der Hauptschule) zeigt sich zunächst die offenkundig besonders prekäre Lage der türkischen Schüler, wenn man nicht ihre besonderen Umstände, besonders das familiäre Umfeld, berücksichtigt: Verglichen mit der deutschen Vergleichsgruppe haben sie eine nur 15%ige Chance auf einen Übergang von der Hauptschule auf die Realschule und für den Übergang auf das Gymnasium sinken die Chancen sogar auf nur 10 %. Mit der Berücksichtigung der migrations- und familienbiographischen Umstände verlieren sich bei allen Gruppen die ethnischen Nachteile jedoch so gut wie ganz. Allein die türkischen Kinder haben dann noch einen signifikanten Nachteil für den Besuch der Realschule, jedoch *nicht* mehr für den Besuch des Gymnasiums. Dafür zeigen sich jetzt sogar massive *Vorteile* der Ostmigranten (stets: gegenüber den deutschen Schülern). Es ist der Effekt der relativ hohen Bildungsnähe der Aussiedlerfamilien und einer offenkundig zusätzlichen Bildungsmotivation, vergleichbar mit dem, was bei besser situierten und „individualisierten“ Migranten nicht ungewöhnlich oder sogar die Regel ist und etwa in den USA derzeit bei den asiatischen Einwanderern beobachtet wird.

Alles in allem folgen sowohl die im engeren Sinne sprachlichen Leistungen in der Schule wie die anderen darüber vermittelten nicht-sprachlichen Leistungen, wie die Kenntnisse in Mathematik und in den Naturwissenschaften, und die Bildungskarriere insgesamt dem gleichen Muster wie beim L2-Erwerb bei (erwachsenen) Migranten ganz allgemein. Relevant sind insbesondere das *Einreisalter*, die *Bildungsnähe der Eltern* und als Kontextmerkmal die *ethnische Konzentration* in den Schulen bzw. Schulklassen. Die große Ähnlichkeit auch des Musters der Bildungsübergänge mit den Bedingungen der nicht-sprachlichen Schulleistungen und mit den zuvor untersuchten Prozessen bei den unmittelbaren und mittelbaren sprachlichen Leistungen bestärkt ferner die Vermutung, dass die schulischen Leistungen wie die gesamte Bildungskarriere mit dem Spracherwerb in den Migrantenfamilien und der *familialen sprachlichen Interaktion* auf das Engste verbunden sind und augenscheinlich ein damit gemeinsames Syndrom von, wahrscheinlich auch endogen angelegten und damit ggf. auch kumulativen, Verstärkungen und Abschwächungen bildet, die dann noch einmal durch die Effekte der ethnischen Konzentrationen in der Wohnumgebung und den Schulen und Schulklassen verschärft werden.

Die zweifelsfrei belegbaren und deutlichen Einflüsse der familien- und migrationsbiographischen Umstände und die offenkundige Bedeutung der ethnischen Konzentrationen in den Schulen und Schulklassen, auch in ihrer Interaktion, schließen selbstverständlich

nicht aus, dass es noch weitere Faktoren bei der Erzeugung der ethnischen Bildungungleichheiten gibt, wie allzu frühe Festlegungen und dadurch erzeugte besondere Undurchlässigkeiten, Effekte des Lehrerverhaltens oder (institutionelle) Diskriminierungen in den Schulen. Nach allem was sich abzeichnet, kommen derartige Vorgänge zu den hier ermittelten Mechanismen *hinzu* und es ist angesichts der empirischen Evidenzen aus sehr verschiedenen Quellen sehr unwahrscheinlich, dass, wenn es diese Vorgänge tatsächlich gibt, die Umstände der Familien- und Migrationsbiographien und die ethnischen Konzentrationen in den Schulen ihre Bedeutung für den Bildungserfolg der Migrantenkinder verlieren würden. Studien, die die verschiedenen Einflüsse systematisch in Verbindung setzen und eine Abschätzung über die relativen Wirkungsgrößen von familien- und migrationsbiographischen Bedingungen, der ethnischen Konzentration in den Schulen und Schulklassen und der institutionellen und organisatorischen Prozesse in den Schulen selbst erlauben würden, gibt es bisher nicht.

5.2 Bilingualität und schulische Leistungen

Im Zusammenhang mit den schulischen Leistungen wird, speziell in der neueren Literatur zum Bildungserfolg von Migranten (-kindern), die Hypothese vertreten, dass die (kompetente) Bilingualität einen eigenständigen *positiven* Effekt habe, und zwar über den Erwerb der L2 hinaus durch die Wirkung der Beibehaltung und Pflege der *Muttersprache*. Auch die Programme zum bilingualen Unterricht und die (auch: politischen) Forderungen nach der auch institutionalisierten Förderung der Sprachen von ethnischen Minderheiten beruhen auf dieser Annahme (vgl. dazu auch noch Abschnitt 5.3 unten), wenngleich dabei auch andere Motive hinzutreten mögen, wie die gesellschaftliche Anerkennung der Migrantsprachen.

Zur Begründung des leistungsfördernden Effektes der Bilingualität werden zwei spezielle Mechanismen und Perspektiven zur Begründung eines Zusammenhangs von L1-Beherrschung und schulischen Leistungen angegeben: die kognitive und die kulturelle Perspektive (vgl. für eine Zusammenfassung der beiden Perspektiven Mouw und Xie 1999: 233 ff.). Die *kognitive* Perspektive entspricht im Wesentlichen den Argumenten der in Abschnitt 4.3 besprochenen Interdependenz-Hypothese, wie sie insbesondere auf Cummins (1981, 1984) zurückgeht. Danach gibt es einen Transfer von L1-Fertigkeiten auf den L2-Erwerb und auf andere kognitive Leistungen. In der *kulturellen* Perspektive werden die *kommunikativen* und darüber vermittelten *sozialen* Folgen angeführt, darunter speziell der Transfer von (Leistungs-) Werten von den Eltern auf die Kinder, der Erhalt familiärer sozialer Kontrolle zur Überwachung ihrer Kontakte und, besonders, die Unterstützung der mitgebrachten (ethnischen) Identität und des Selbstbildes, die allesamt für die schulischen Leistungen förderlich seien (vgl. etwa Portes und Rumbaut 2001a: 247 ff.). Empirisch wird in diesem Zusammenhang auf die bemerkenswerten Erfolge der asiatischen und indischen Einwanderer in die USA verwiesen, die speziell darauf zurückzuführen seien, dass die Familien ihre Kinder von den (assimilativen) innerstädtischen Ghettos fernhielten und dass dabei die andauernde Kommunikation ein Teil des ethnischen Sozialkapitals sei, das dieses bewirke (vgl. dazu u. a. Zhou und Bankston 1994; Bankston und Zhou 1995; Rumbaut

1994; Portes und Hao 1998). Gegen diese Beobachtungen wird – wie bei der Kritik an den Belegen für die Interdependenz-Hypothese – der Einwand erhoben, dass diese Ergebnisse ohne die Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale zustande gekommen wären (vgl. Mouw und Xie 1999: 237) und dass es gerade bei den asiatischen Gruppen eine sehr viel stärkere Rate der Zwischengruppenheirat gebe als bei allen anderen, speziell den hispanischen, für die deutlich geringere schulische Leistungen beobachtet werden. Es könne also das ethnische Kapital nicht alleine und nicht generell, unabhängig vom Inhalt dieses Kapitals, etwa der jeweiligen Werthaltungen zu Bildung, Lernen und Leistung, sein, das diese Wirkung ausmache (Mouw und Xie 1999: 237 f.).

Beide Perspektiven gehen von einer *eigenständigen* positiven Auswirkung der kompetenten Bilingualität aus, und zwar *über* die Wirkung der L2-Beherrschung und der anderen familien- und migrationsbiographischen Hintergründe hinaus. Wenn auch nur einer der beiden angenommenen Mechanismen, der kognitive und/oder der kulturelle, in der behaupteten Richtung wirkt, müsste sich das als *zusätzlicher* positiver Effekt der kompetenten Bilingualität gegenüber der bloßen monolingualen Assimilation (bei Kontrolle der relevanten Hintergrundmerkmale) auf die schulischen Leistungen zeigen lassen. Die Daten des CILS-Projektes eignen sich, anders als die PISA-Studie, die keine unmittelbare Messung der L1-Kompetenzen enthält, auch zur Prüfung der Frage, ob sich die kompetente Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation (bzw. dem L2-Erwerb ganz allgemein, wie er in Abschnitt 3.2 behandelt wurde) bei den schulischen Leistungen besonders auszahlt oder nicht. Tabelle 5.1 gibt die Ergebnisse einer entsprechenden Analyse der CILS-Daten über die Wirkung der verschiedenen Sprachtypen auf die schulischen Sprachleistungen unter schrittweiser Kontrolle von Hintergrundvariablen wieder.

Tab. 5.1: Wirkung kompetenter Bilingualität auf Leseleistung in der Zweitsprache

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|-------------------|---|--|--|---|
| Variablen | bivariat: Typen sprachlicher Integration | wie Modell 1 & Geschlecht/ Nationalität | wie Modell 2 & Einreisealter/ Bildung Familie | wie Modell 3 & ethnischer Kontext/Schule |
| OLS-Koeffizienten | | | | |
| Bilingualität | -9 | -2 | 0 | 0 |
| spr. Assimilation | --- | --- | --- | --- |
| spr. Segmentation | -41 | -33 | -23 | -22 |
| spr. Marginalität | -29 | -26 | -20 | -19 |
| R ² | 0.10 | 0.13 | 0.14 | 0.27 |
| N | 3271 | 3271 | 2625 | 1032* |

Anmerkung: Koeffizienten (OLS) in vier linearen Regressionsmodellen; Referenzkategorie: monolinguale Assimilation; signifikante Ergebnisse fett gedruckt; * verringerte Fallzahlen durch Einschluss der Angaben zu den Eltern

Quelle: CILS: eigene Berechnung

Die Referenzkategorie ist die monolinguale Assimilation. In der bivariaten Betrachtung (Modell 1 in Tabelle 5.1) zeigt sich zunächst der kaum überraschende Vorteil der Englischkompetenzen insgesamt, sowie dass die Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation eher nachteilig ist. Schon mit der Kontrolle von Geschlecht und Nationalität gibt es praktisch keinen Unterschied mehr in der Wirkung zwischen monolingualer Assimilation und kompetenter Bilingualität auf die schulischen Leseleistungen und es zählt offenkundig allein das Englisch (Modell 2). Mit der Kontrolle der migrations- und familienbiographischen Hintergründe (Modell 3) und schließlich auch des ethnischen und des schulischen Kontextes (Modell 4) verringert sich die Differenz weiter und verschwindet schließlich ganz. Übrig bleiben immer noch deutliche Effekte der sprachlichen Kompetenzen, aber das *nur* in Hinblick auf die Wirkungen der Kompetenz in der *Zweitsprache*, egal ob mono- oder bilingual, und es gibt schließlich auch keine besonderen Differenzen mehr zwischen der sprachlichen Marginalität und der monolingualen ethnischen Segmentation. Die Trennlinie läuft eindeutig entlang der L2-Kompetenzen. Alles andere, auch der evtl. Verlust der Muttersprache und die sprachliche Marginalität, ist offenbar irrelevant. Für die mathematischen Leistungen sieht es im Ergebnis

► **Kompetenzen in der Herkunftssprache neben der Landessprache wirken sich auf die Schulleistungen nicht förderlich aus**

letztlich ganz ähnlich aus: Was zählt, ist so gut wie nur das Englisch, wenngleich, nicht überraschend, insgesamt die Effekte der sprachlichen Kompetenzen kleiner sind als bei den Leseleistungen.

In ihrer Analyse der schulischen Leistungen finden Portes und Rumbaut (2001a: 240, Tab. 9.2) mit den gleichen Daten der CILS-Studie nach Kontrolle der relevanten Variablen, speziell des Einflusses der jeweiligen Herkunftsländer, signifikante positive Wirkungen der kompetenten Bilingualität. Sie interpretieren dies als einen Hinweis auf die Bedeutung der ethnischen Ressourcen (Portes und Rumbaut 2001a: 243). Zu beachten ist dabei jedoch, dass Portes und Rumbaut die Sprachtypen als Dichotomie operationalisieren: „fluent bilingual“ sind alle, die beide Sprachen beherrschen, und die Referenzkategorie sind dann alle anderen, also einschließlich derjenigen ohne Englischkenntnisse. Für die Analyse der spezifischen Effekte der kompetenten Bilingualität müssen aber die Einflüsse des L2-Erwerbs einerseits und des dann zusätzlichen Effektes des L1-Erhalts getrennt werden. Das Ergebnis bei Portes und Rumbaut über die leistungsfördernde Wirkung der Bilingualität ist ein Artefakt ihrer speziellen und ungeeigneten Operationalisierung. Allenfalls kann festgestellt werden, dass mit steigender Gruppengröße der jeweiligen ethnischen Gemeinde bestimmte Nachteile (in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt; vgl. dazu auch noch Abschnitt 6.2) durch bilinguale Fertigkeiten ausgeglichen werden können. Das gilt beispielsweise für die lateinamerikanischen Immigrantenkinder, die (nach weiteren Reanalysen der CILS-Daten) gegenüber den asiatischen Immigranten durchaus gewisse Vorteile von einer Bilingualität haben, dies jedoch von einem deutlich geringeren Leistungsniveau her. Bei den (erheblich erfolgreicher) asiatischen Kindern *schadet* dagegen die Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation.

Damit scheint weder die (rein) kognitive Perspektive über die Vermutung einer generell günstigen Wirkung der Bilingualität noch die (rein) kulturelle Perspektive über die generell positive Bedeutung ethnischer Ressourcen auch bei den schulischen (und sonstigen) Leistungen haltbar zu sein. Offensichtlich gibt es spezielle *Bedingungen*, unter denen die Beibehaltung der Muttersprache bzw. die Bilingualität bei den schulischen (und sonstigen) Leistungen nutzt oder nicht. Die Hypothese von der nur *bedingten* Wirkung der Bilingualität auf den schulischen Erfolg haben insbesondere Mouw und Xie (1999) vertreten. Sie gehen von jenem Teil der kulturellen Perspektive aus, der die familiäre Kontrolle von schulischen Leistungen der Kinder durch eine ungebrochene effektive Kommunikation zwischen Kindern und Eltern als einen der Mechanismen der Wirkung der ethnischen Ressourcen, von denen die Muttersprache ein zentraler Teil sei, in den Mittelpunkt stellt. Anders als bei der kulturellen (und auch bei der kognitiven) Perspektive, wird diese positive Wirkung der Bilingualität jedoch nur für die Eltern und nur so lange angenommen, wie sie selbst die Zweitsprache nicht beherrschen. Der Mechanismus ist also nicht die (Mutter-) Sprache an sich, sondern die damit u. U. nur weiter mögliche familiäre Kontrolle der Kinder. Die Wirkung der Bilingualität ist somit nur „transitional“ und hängt an der Bedingung, dass die Eltern die *Zweitsprache* nicht beherrschen. Mouw und Xie (1999: 246 ff.) präsentieren empirische Ergebnisse, die das zu bestätigen scheinen.

In späteren Versuchen zur Replikation dieses Ergebnisses durch Portes und Hao (2002) hat sich der mit den CILS-Daten nachgestellte Interaktionseffekt der transitionalen Perspektive jedoch nicht wieder finden lassen. Auch weitere Reanalysen der CILS-Daten mit einer getrennten Betrachtung der hispanischen und der asiatischen Kinder erbrachten keine Wiederholung der Ergebnisse von Mouw und Xie. Immerhin lässt sich aus allen diesen Ergebnissen zu den dann insgesamt drei Perspektiven über die besondere Wirkung der Bilingualität schließen, dass es über die monolinguale Beherrschung der Zweitsprache hinaus offenbar *keine* systematischen und, insbesondere, keine „unbedingten“ und kausal eigenständigen Wirkungen der kompetenten Bilingualität auf die schulischen Leistungen gibt. Das gilt auch unabhängig davon, ob die Beibehaltung der Muttersprache und damit die kompetente Bilingualität möglicherweise nicht andere positive Folgen haben, wie etwa für das Selbstbild, für die Stabilität der Verhältnisse in den Migrantenfamilien (vgl. dazu etwa Portes und Rumbaut 1996, 2001; Portes und Hao 1998) oder für die Vermeidung der Assimilation an ein „falsches“ Segment der Aufnahmegesellschaft durch die sprachlich vermittelte familiäre soziale Kontrolle. Die empirischen Belege für die Vermutung, dass bilinguale Fertigkeiten eine über die Effekte der Zweitsprachenkompetenz hinausgehende positive Wirkung auf das soziale und psychische Wohlergehen der Migranten(kinder) haben, sind jedenfalls äußerst spärlich und es zeigt sich eher, dass die (sprachliche) *Assimilation* dazu führt, was gelegentlich der Beibehaltung der Muttersprache bzw. der Bilingualität und – allgemein – der multikulturellen Orientierung und Einbettung zugeschrieben wird (vgl. noch neuerdings Vedder 2005: 408-414): ein *höheres* Selbstwertgefühl und *geringere* psychische Probleme.

5.3 Effekte der bilingualen Erziehung

Zur Lösung der mit der kulturellen und sprachlichen Pluralisierung in den Schulen verbundenen Probleme und zur Milderung der Benachteiligung der Migrantenkinder mit geringen Kompetenzen in der jeweiligen L2 gibt es, neben eher politisch motivierten Beweggründen, bereits seit geraumer Zeit den Vorschlag zu einer multilingualen Organisation des Unterrichts mit einer besonderen Förderung der jeweiligen Muttersprache(n). Statt der einfachen „submersion“ in den normalen Unterricht in der L2 nach dem „sink-or-swim“-Prinzip sollte es eine „immersion“ mit – mehr oder weniger – deutlichen Anteilen eines mehrsprachigen Unterrichts geben, wobei es Unterschiede in den Programmen danach gibt, wie lange und wie ausschließlich dieser Unterricht in der Erstsprache erfolgt und ob auch die anderen Schüler darin einbezogen sind oder nicht (vgl. für eine Übersicht über die verschiedenen Varianten der Programme z. B. Cummins 2003: 3 ff.; Slavin und Cheung 2003: 2 ff., 2005: 7 ff.; Söhn 2005: 14 ff.). Theoretisch begründet werden diese – organisatorisch voraussetzungsreichen und aufwendigen – Maßnahmen im Wesentlichen über die Annahmen der Interdependenz-Hypothese einer wechselseitigen Begrenzung von L1- und L2-Erwerb (vgl. dazu insbesondere die Gutachten von Reich und Roth 2002: 18 ff.; Gogolin, Neumann und Roth 2003: 38 ff. oder die Hinweise bei Slavin und Cheung 2005: 6 f.; s. dazu auch schon Abschnitt 4.3). Die Frage ist dann: Haben diese Maßnahmen den theoretisch angenommenen und praktisch erhofften Erfolg? Die Klärung dieser Frage ist umso dringlicher als, ähnlich wie bei den Vorschlägen von eigenen Sprach- und Integrationskursen für erwachsene Migranten nach Deutschland (vgl. dazu bereits Abschnitt 3.2), in den verschiedenen Stellungnahmen und Beschlüssen zur Neuregelung der Einwanderung und zu Maßnahmen der Integration diese (und ähnlich angelegte) Konzepte eine herausgehobene Rolle spielen (vgl. Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001: 216 f.; Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004: 259 f., 268 ff.). Zwar wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass die positiven Wirkungen an bestimmte Bedingungen gebunden sind, wie die Art der Modelle, eine gewisse Minderdauer, die Ausbildung der Lehrer und die Qualität und Konsequenz in der Implementation, aber daran, dass es grundsätzlich eine fördernde Wirkung gebe, die auch den größeren Aufwand rechtfertigen kann, wird kein Zweifel gelassen (vgl. Cummins 2003: 12 ff.; Gogolin, Neumann und Roth 2003: 45 f.; Reich und Roth 2002: 18 ff.).

Die Annahmen über die deutlichen und unzweifelhaften positiven Effekte der bilingualen Erziehung werden dabei meist mit einigen (wenigen) zentralen Evaluationsstudien, etwa die von Ramírez u. a. (1991a, b, c) und insbesondere die von Thomas und Collier (1997, 2002), sowie mit den Ergebnissen von inzwischen auch vorliegenden Metaanalysen begründet, speziell mit der von Greene (1998). Die Metaanalyse von Greene war als eine Kritik an einer vorherigen Metaanalyse von Rossell und Baker (1996) gedacht. Die Studie von Rossell und Baker war ihrerseits schon eine Reaktion auf frühere Synopsen und Metaanalysen gewesen, woraus sich keine konsistenten Schlüsse ziehen lassen (vgl. zu dieser Vorgeschichte die aktuellen Zusammenfassungen bei Rossell und Kuder 2005: 43-46 oder bei Slavin und Cheung 2005: 14 f.; vgl. zu dieser Debatte z. B. auch Reich und Roth 2002: 19). Die Analyse von Rossell und Baker beruhte auf einer Auswahl von schließlich 72 aus ihrer Sicht methodisch akzeptablen Untersuchungen aus ursprünglich etwa 300 (vgl. zu den

Auswahlkriterien Rossell und Baker 1996: 13 ff.). Das allgemeine Ergebnis von Rossell und Baker (1996:19) war, dass „ ... there is as yet ... no consistent research support for transitional bilingual education as a superior instructional practice for improving the English language achievement of limited English proficient children.“

Die Hauptkritik an der Studie von Rossell und Baker war nach Greene die Bestimmung der Effektstärke schlicht über die Feststellung der An- oder Abwesenheit eines Effektes, aber ohne Berücksichtigung ihrer jeweiligen Stärke. Greene führt seine Analyse deswegen über den Versuch einer Quantifizierung der Effektstärken nach inzwischen etablierten Konventionen von Metaanalysen durch. Bei der Auswahl der methodisch akzeptablen Studien legte er deutlich strengere Kriterien als Rossell und Baker an und in seine Analyse gingen von den 72 Studien bei Rossell und Baker schließlich nur noch *elf* ein. Nur zwei der elf Studien weisen signifikante Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe aus, alle anderen Effekte sind nicht signifikant und bei sechs Studien finden sich so gut wie keine Wirkungen. Überwiegend scheint es aber eine positive Wirkung zu geben: „Despite the relatively small number of studies, the strength and consistency of these results, especially from the highest quality randomized experiments, increases confidence in the conclusion that bilingual programs are effective at increasing standardized test scores measured in English.“ (Greene 1998: 7)

Es gab nach dieser weit beachteten und als Beleg für die Wirksamkeit immer wieder zitierten Metaanalyse von Greene eine weitere und besonders aufwendige Metaanalyse, die von Slavin und Cheung 2003 (vgl. dazu auch die Zusammenfassung bei Söhn 2005: 55-60). Diese stellt die Auswahl der Studien bei Greene als oft zu restriktiv in Frage und schließt wieder mehr Untersuchungen in die Analyse ein. Slavin und Cheung bezeichnen ihr Vorgehen als „best-evidence-synthesis“ (2005: 6), weil sie auch unvollständig berichtete Effektstärken zu rekonstruieren versuchen oder auch verbale Darstellungen und „qualitative“ Informationen nutzen, um die Bedeutung der Effektstärken zu ermitteln. Slavin und Cheung (2003) geben zunächst auch kein Gesamtmaß der Effektivität an, in der letzten Veröffentlichung dann aber doch (Slavin und Cheung 2005: 31). Danach ist der Median-Effekt aus 13 Studien für Grundschulmodelle 0.45 und der nach den Samplegrößen gewichtete Effekt 0.30. Insgesamt scheinen somit die positiven Effekte zu überwiegen, und zwar stärker noch als bei Greene. In diesem neueren Beitrag wird das ursprüngliche Urteil einer eher positiven Wirkung noch einmal bekräftigt, wenngleich nicht ohne Hinweis darauf, dass es für ein definitives Urteil viel zu wenig geeignete Untersuchungen gäbe (Slavin und Cheung 2005: 31). Als nach den vorliegenden Evidenzen angemessenste Methode zur Förderung der Zweitsprachentwicklung wird der Schriftsprachunterricht in beiden Programmen empfohlen, kombiniert mit „appropriate adaptations of the English program for the needs of English language learners“ (Slavin und Cheung 2005: 33).

► Die Wirkung bilingualer Unterrichtsmodelle auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg bisher nicht nachgewiesen

Auch darauf ist jedoch wieder kritisch und mit dem Ergebnis reagiert worden, dass es trotz aller Bemühungen zur Klärung bisher keinen Nachweis der Effektivität gebe (Rossell und Kuder 2005). Die Entgegnung auf die Metaanalyse von Greene durch Rossell und Kuder besteht in der Neuberechnung der Effektstärken vor dem Hintergrund einerseits der

Korrektur von (einzelnen) Fehlern bei Greene, andererseits von nach Rossell und Kuder nötigen Gewichtungen der Effektstärken nach den Samplegrößen (vgl. die Fußnoten 11 bis 13 bei Rossell und Kuder 2005: 61). In der Neuberechnung verschwinden alle Effekte aus der Metaanalyse von Greene (vgl. auch die Übersicht bei Rossell und Kuder 2005: 63 sowie Tab. 3 dort über die Ergebnisse der Neuberechnung für die elf Studien im Einzelnen). Die Entgegnung von Rossell und Kuder auf die Analyse(n) von Slavin und Cheung besteht im Wesentlichen auf einer (z. T. heftigen) Kritik an den Kriterien und der Auswahl der Studien und der Bewertung der Effektstärken (Rossell und Kuder 2005: 65 ff.). Das Urteil lautet für die beiden Metaanalysen zusammengefasst schließlich: „At this point, we can say that our reanalyses of both Greene (1998) and Slavin and Cheung (2004, 2005) do not support the conclusions they draw regarding the superiority of bilingual education over a mainstream classroom.“ (Rossell und Kuder 2005: 69)

Rossell und Kuder meinen aber auch, dass die zweisprachigen Maßnahmen wenigstens kein „disaster“ erzeugt hätten. Das Problem sei vielmehr die aus der Cummins-Hypothese abgeleitete Auffassung (gewesen), dass die zweite Sprache nur im Rahmen der ersten zu lernen sei, und das habe in den Programmen zu einer zu langen Zeit des (unnötigen) bilingualen Unterrichts geführt, die besser anders hätte verwendet werden können. In der Aufarbeitung der Debatte um die Wirksamkeit von Programmen der bilingualen Erziehung wurde darüber hinaus für die immer wieder als zweifelsfreie Belege angeführten Studien von Thomas und Collier (1997, 2002) gezeigt, dass auch diese gravierende methodische Mängel enthalten und, wenigstens teilweise, irreführende und inkonsistente Ergebnisse berichten, die man nur bei einer akribischen Rekonstruktion beurteilen kann (Söhn 2005: 38 ff.; vgl. dazu auch Hopf 2005: 240 f.).

Selbst wenn man angesichts der Kritik an Greene und Slavin und Cheung bzw. an Thomas und Collier noch nicht meinen möchte, dass die Sache geklärt ist und dass es letztlich keine messbare Wirkung der bilingualen Erziehung auf den Zweitspracherwerb und die schulischen (Lese-) Leistungen gibt, ist mindestens festzuhalten, dass es auch nach langen Jahren an Bemühungen zu einer Klärung der Frage offenkundig immer noch *keine* einheitliche und unkontroverse Beurteilung der (im Grunde: einfachen) Frage gibt: Haben die Programme der bilingualen Unterrichtung nun eine messbare Wirkung auf den Zweitspracherwerb und die schulischen Leistungen oder nicht? Als allgemeinstes und von den Kontrahenten geteiltes Ergebnis der Kontroversen lässt sich allenfalls festhalten, dass es wohl keine Nachteile beim L2-Erwerb und für die schulischen Leistungen gibt. Es gibt aber offenkundig auch keine Übereinstimmung über gesicherte Wirkungen und Vorteile derart, dass man die Programme über den Hinweis auf ihre Wirkung rechtfertigen und die Kritiker an ihnen über zweifelsfreie empirische Ergebnisse hätte überzeugen können. Das Hauptproblem bei allen diesen Bewertungen und die wohl wichtigste Ursache für die Komplikationen und Divergenzen in der Beurteilung der Effektivität der bilingualen Programme scheint jedoch die ausgesprochen schlechte methodische Qualität der allermeisten Untersuchungen zu den Effekten zu sein: keine Kontrollgruppen, keine Vorher-Messungen, keine Randomisierung oder andere Kontrollen von Hintergrundvariablen, verzerrte und zu kleine Stichproben u. a. (vgl. die Übersicht über die methodischen Probleme und die für eine Analyse erforderlichen Kriterien bei Slavin und Cheung 2005: 9 ff.; Söhn 2005: 19-23).

Die Situation ist ganz ähnlich zu den eklatanten methodischen Mängeln der sog. Evaluationsstudien zu den Sprach- und Integrationskursen in den Niederlanden und in Schweden, für die auch nicht gesagt werden kann, ob sie die avisierten Ziele erreichen oder nicht (vgl. dazu schon die empirischen Ergebnisse in Abschnitt 3.2). Unter dieser Unsicherheit, ob selbst die in den Metaanalysen verwendeten, nach methodischen Kriterien durchaus sorgfältig und unvoreingenommen ausgewählten, Studien überhaupt Schlüsse auf evtl. Effekte zulassen, leiden schließlich alle Bewertungen der Effekte, und es fällt weiterhin schwer, überhaupt zu einem definitiven Urteil zu kommen (vgl. dazu auch noch einmal abschließend Slavin und Cheung 2005: 33). Es gibt – wie für die staatlich verordneten Sprach- und Integrationskurse in den Niederlanden, in Schweden und jetzt auch in Deutschland (vgl. dazu schon oben Abschnitt 3.2 sowie Schönwälder, Söhn und Michalowski 2005) – bisher nicht eine, den methodischen Regeln der Kunst entsprechende empirische Untersuchung, die es erlauben würde, die Frage nach der Wirksamkeit der bilingualen Maßnahmen in verlässlicher Weise zu beurteilen (vgl. dazu auch Hopf 2005: 249) und das, *obwohl* eine Reihe von entsprechenden praktischen und politischen Maßnahmen schon seit geraumer Zeit und mit nicht geringem Aufwand versucht, eingerichtet, empfohlen oder geplant (worden) sind.

6. Sprache und Arbeitsmarkt

Der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist der *strukturelle* Kern der (intergenerationalen) Integration von Migranten und der zentrale Mechanismus für das Entstehen einer ethnischen Schichtung (vgl. dazu auch schon Abschnitt 1). Zur in der Regel schlechteren Positionierung von Migranten auf dem Arbeitsmarkt gibt es eine Reihe von empirischen Hinweisen (vgl. allgemein und für die Situation in den USA den frühen Beitrag von Chiswick 1978 oder die Übersicht bei Stolzenberg und Tienda 1997: 26 f.; für Deutschland u. a. Dustmann 1993; Seifert 1995; Bender und Seifert 1996; Granato und Kalter 2001; Konietzka und Kreyenfeld 2001; Kalter und Granato 2002a, b; Constant und Massey 2003; Granato 2003; Kogan 2003, 2004a, b; Seibert und Solga 2005). Der folgende Abschnitt befasst sich mit den theoretischen Argumenten und empirischen Ergebnissen zur Bedeutung der Sprache dabei, einschließlich der Effekte einer kompetenten Bilingualität und der besonderen Verhältnisse in Kanada.

6.1 Sprache und Produktivität

Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden in der Arbeitsmarktplatzierung lassen sich die allgemeinen Annahmen der Humankapital-Theorie auf den speziellen Fall der Migranten übertragen (vgl. dazu insbesondere die Übersichten bei Granato 2003: Kapitel 3; Kalter 2003: Kapitel 3; Kogan 2004a: Kapitel 2 sowie auch schon Abschnitt 2 oben): Beschäftigung, berufliche Position und Einkommen bestimmen sich nach der Produktivität der Anbieter von Arbeit und diese variiert im Wesentlichen mit der Bildung, der betrieblichen Erfahrung und der betrieblichen Ausbildung. Für Migranten ergibt sich das Problem, dass sich ihr Humankapital, etwa eine im Herkunftsland erworbene Bildung, oft nicht oder nur in geringerem Maße verwerten lässt (vgl. dazu allgemein schon Chiswick 1978; McManus, Gould und Welch 1983; Konietzka und Kreyenfeld 2001 bzw. insbesondere Friedberg 2000 sowie den systematisierenden Überblick bei Kalter 2005b: Abschnitt 1.2; s. allgemein dazu auch schon Abschnitt 2 in diesem Bericht). Meist verschwinden empirisch die ethnischen Unterschiede im Arbeitsmarkterfolg schon nach der statistischen Kontrolle nur der Bildung (vgl. für die Immigranten in die USA generell Chiswick 1978 oder speziell für die mexikanischen Einwanderer in die USA Trejo 1997 oder Dávila und Mora 2000a und b; vgl. für Deutschland Kalter 2005b). Nicht selten verbleiben jedoch bei bestimmten ethnischen Gruppen die Unterschiede auch nach Kontrolle aller Hintergrundvariablen (vgl. Trejo 1997: 1252 ff. für die mexikanischen Immigranten in den USA oder Kalter 2005b: 19, Abbildung 4, sowie Seibert und Solga 2005: 374-379, Tabellen 2 bis 5, für die Türken in Deutschland). Für die dann immer noch verbleibenden ethnischen Unterschiede werden üblicherweise drei Mechanismen genannt: ethnische Diskriminierungen, die Existenz (unbeobachteter) weiterer Merkmale und die Verfügung über leichter erreichbare ethnische Optionen.

Unterschiede in der Verwertbarkeit des Humankapitals durch den Einfluss sprachlicher (In-) Kompetenzen sind eine naheliegende weitere Möglichkeit zur Erklärung derartiger Unterschiede in der Arbeitsmarktplatzierung von Migranten (vgl. McManus, Gould und Welch 1983: 102): Wenn die berufliche Positionierung der Produktivität des Humankapitals der Bewerber folgt und wenn die sprachlichen Kompetenzen die Produktivität des Humankapitals beeinflussen, dann müsste sich das *zusätzlich* zu den anderen Mechanismen auf den Arbeitsmarkterfolg auswirken (vgl. Kossoudji 1988: 210 f.). Im Wesentlichen tangieren vier mit den sprachlichen Kompetenzen verbundene Vorgänge die Produktivität eines gegebenen Humankapitals: der Grad der *kulturellen Passung* der jeweiligen Sprache mit dem jeweiligen Bereich – das betrifft die oft nicht (mehr) gegebene Verwendbarkeit einer L1 in der neuen Umgebung; der allgemeine *Kommunikationswert* einer Sprache, wie er im Konzept des Q-Value aufgefasst und gemessen wird (vgl. dazu de Swaan 2001 sowie schon Abschnitt 3.1); die *Relevanz der sprachlichen Kommunikation* in einer Tätigkeit, etwa bei manuellen Arbeiten ohne größere kommunikative Abstimmungen und Leistungen im Vergleich zu Beratungsleistungen oder Tätigkeiten im Medienbereich; und ihre *Form* (Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit), wobei, in funktional differenzierten Gesellschaften, Kenntnisse in der Schriftform einer Sprache generell eine höhere Produktivität haben als das bloße Verstehen und Sprechen.

Auf die nach kultureller Passung, Kommunikationswert, kommunikativer Relevanz und Form bestimmte Produktivität einer gegebenen Ausstattung mit Humankapital kann es dann weitere Abschläge geben. Zwei Aspekte sind bei diesen zusätzlichen Abschlägen zu unterscheiden: erstens Minderungen in Einstellungschancen bzw. im Einkommen, die bei der *Nachfrage* nach Arbeit durch die Unternehmer entstehen. Hierzu sind gewisse (statistische) *Diskriminierungen*, etwa aufgrund von Akzenten, einerseits und die Befürchtung von erhöhten *Transaktionskosten*, etwa aufgrund von Abstimmungsproblemen oder Lernkosten bei sprachlichen Defiziten, andererseits zu nennen. Und zweitens Abschläge, die über das *Angebot* von Arbeit entstehen, speziell über die Zurückhaltung bei Bewerbungen auf die (längerfristig) besser bezahlten Positionen. Hierbei werden vor allem leichter verfügbare *intervenierende Opportunitäten*, etwa bei Existenz einer ethnischen Nischenökonomie, bedeutsam und damit indirekt die (regional konzentrierte) Gruppengröße einer ethnischen Minderheit. Hinzu kommen Informationsdefizite und Unsicherheiten der Bewerber über ihre Erfolgsaussichten, die sich aus ihrer evtl. Einbettung in homogene und begrenzte *ethnische Netzwerke* ergeben.

Abbildung 6.1 gibt eine Übersicht über die genannten Beziehungen zwischen bestimmten empirischen Umständen und den theoretisch zu erwartenden Auswirkungen auf den Arbeitsmarkterfolg. Der Bericht über die wichtigsten *empirischen* Ergebnisse zur spezifischen Wirkung sprachlicher Kompetenzen auf den Arbeitsmarkterfolg folgt im Wesentlichen dieser Aufstellung.

Abb. 6.1: Brückenhypothesen über die Beziehung zwischen den empirischen Bedingungen und den Konstrukten der Erklärung des Arbeitsmarkterfolges

| empirische Bedingungen | hypothetische Wirkung auf den Arbeitsmarkterfolg |
|--|--|
| Ausstattung | |
| Humankapital (Bildung, Betriebserfahrung) | + |
| Sprachkompetenz (L2) | + |
| Variationen in der Produktivität | |
| kulturelle Passung | + |
| Kommunikationswert (Q-Value) | + |
| kommunikative Relevanz | + |
| Sprachform | + |
| Abschläge | |
| Nachfrage: (statistische) Diskriminierung | - |
| Transaktionskosten | - |
| Angebot: intervenierende Opportunitäten (Gruppengröße) | - |
| ethnische Netzwerke (Information, Unsicherheit) | - |

6.2 Sprachliche Assimilation und Arbeitsmarkterfolg

Es gibt zwar nicht übermäßig zahlreiche empirische Studien zu dem speziellen Zusammenhang von Migration, Sprache und Arbeitsmarkterfolg, aber in fast allen finden sich Hinweise auf die Triftigkeit der beschriebenen theoretischen Mechanismen des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenzen und Arbeitsmarkterfolg. Im Wesentlichen handelt es sich um die Beiträge von Berman, Lang und Siniver 2000; Blackaby, Clark, Leslie und Murphy 1994; Blackaby, Leslie, Murphy und O'Leary 1998; Bleakley und Chin 2002, 2004a, 2004b; Bloom und Grenier 1992; Carliner 1981; Carnevale, Fry und Lowell 2001; Chiswick 1991, 1998; Chiswick, Lee und Miller 2002d; Chiswick und Miller 1992, 1995, 1999; Chiswick und Repetto 2001; Christofides und Swidinsky 1998; Dávila und Mora 2000a und b, 2001; Demel, Kohlbacher und Reeger 2003; Dustmann 1994; Dustmann und Fabbri 2003; Dustmann und van Soest 2001, 2002; Fry und Lowell 2003; García 1995; Gazioglu 1996; Gonzalez 2004; Hayfron o. J., 2001; Kalter 2005a und c; Kossoudji 1988; Lindley 2002; McManus, Gould und Welch 1983; Mora 1998; O'Leary, Murphy, Drinkwater und Blackaby 2001; Pendakur und Pendakur 1998, 2002; Rivera-Batiz 1990; Shields und Wheatley Price 2001, 2002; Stolzenberg und Tienda 1997; Tienda und Neidert 1984; Trejo

1997 und van Tubergen 2004: Kapitel 6 und 7; für eine Übersicht über ältere Studien für die USA und Kanada s. noch Bloom und Grenier 1992: 374 ff., Tab. 9-1. Die Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zur Wirkung des Zweitspracherwerbs beginnt mit den Effekten auf das Einkommen, weil es hierzu die meisten (und oft genug die einzigen) Untersuchungen gibt. Ob und wie sich die Zweitsprache auf die (das Einkommen deutlich vorstrukturierende) Platzierung (Beschäftigung, berufliche Positionen) auswirkt, wird daran anschließend berichtet, ergänzt um Ergebnisse zur (statistischen) Interaktion von Sprache und Humankapital auf den Arbeitsmarkterfolg und um Hinweise auf die Stabilität der Ergebnisse im internationalen Vergleich.

Einkommen

Die Wirkung der *kulturellen Passung* einer Sprache auf den Aufnahmekontext wird so gut wie immer auch empirisch festgestellt (vgl. die Aufstellung der empirischen Studien dazu oben, vor allem aber die verschiedenen Arbeiten von Chiswick und seinen Koautoren für die USA, Kanada, Australien und Israel sowie die Ergebnisse bei Dustmann und van Soest 2002: 483, Tab. 5; Dustmann und van Soest 2001: 671, Tab. 4; Lindley 2002: 473, Tab. 2, Gazioglu 1996: 107 f., Tab. 9 und 10, sowie Dustmann und Fabbri 2003: 711, Tab. 7 für Großbritannien). Die stärksten Effekte auf das Einkommen haben danach weiter die auch sonst bedeutsamen Variablen Bildung, Familienstatus und speziell die betriebliche Erfahrung. Die Sprache (L2) hat aber eine signifikante *eigene* Bedeutung für das Einkommen. Dabei ist zu beachten, dass in dem Effekt der Bildung jene *indirekten* Wirkungen der Sprache bereits enthalten sind, die auf den Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg (vgl. dazu bereits Abschnitt 5) bzw. betrieblicher Ausbildung und Betriebserfahrung zurückgehen. Der dann immer noch verbleibende direkte Effekt der sprachlichen Kompetenzen auf den Arbeitsmarkterfolg ist daher besonders bemerkenswert. Er verweist auf die unmittelbaren produktiven Wirkungen sprachlicher Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes. Dieser unmittelbare Effekt der Sprache wird jedoch nicht in allen

Studien festgestellt. So finden Bleakley und Chin (2002: 23 ff.) unter Kontrolle der relevanten anderen Variablen *außer* der Bildung einen, wie üblich, starken Effekt der Sprache auf das Einkommen (Tab. 3), die Einführung der Bildung als Kontrollvariable erklärt

► **Deutlicher eigenständiger Effekt der Sprachkenntnisse auf Einkommen – besonders in kommunikativ anspruchsvollen Berufen**

dann aber 90 % der Spracheffekte (Tab. 8; vgl. zur starken indirekten Vermittlung der Wirkung der L2-Kompetenzen auf das Einkommen auch Bleakley und Chin 2004b: 488 f.). Für solche (vereinzelt) Anomalien der direkten Wirkung der Sprache gibt es einen naheliegenden Grund: Der unmittelbare Effekt der kulturellen Passung der Sprache und ihre Wirkung als produktive Ressource dürften in aller Regel *unterschätzt* werden, wenn, wie zumeist, nicht weiter nach den speziellen Umständen differenziert wird, nach denen sich die Effekte der Sprache ändern können, etwa nach der kommunikativen Relevanz (s. dazu gleich unten).

Für den Ertrag einer Sprache über ihren *Q-Value* gibt es nur wenige empirische Ergebnisse. Eine davon ist die Untersuchung von Chiswick und Repetto (2001) für Israel. Sie finden in einer Analyse der Einkommen von Migranten nach Israel zusätzliche Effekte von Englisch

und Arabisch (Chiswick und Repetto 2001: 221, Tab. 10.9). Englisch hat als die Sprache mit dem höchsten Q-Value einen deutlichen *positiven* Einfluss auf das Einkommen und Fertigkeiten in Arabisch sind mit *Abschlägen* versehen – immer unabhängig und jeweils additiv zu den Effekten der Kompetenzen in Hebräisch. Ein ähnliches Ergebnis findet sich bereits bei Chiswick (1998: 266, Tab. 8, Spalten 4 und 5), wobei allein schon die Herkunft aus einem englischsprachigen Land (stets: bei Kontrolle aller anderen Hintergrundvariablen und der L2-Sprachkenntnisse in Hebräisch) einen Vorteil beim Einkommen mit sich bringt.

In einer der sehr wenigen systematischen Untersuchungen zum Einfluss der *kommunikativen Relevanz* von Tätigkeiten auf die sprachlich bedingten Variationen im Einkommen wurden von Berman, Lang und Siniver (2000) für den Fall von Immigranten nach Israel und den Erwerb hebräischer Sprachkenntnisse nach Tätigkeitsmerkmalen getrennte Analysen vorgenommen, und zwar einmal für Bauarbeiter und Tankwarte und dann für Software-spezialisten und Techniker. Es gibt danach einen Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Einkommen *nur* bei den Softwarespezialisten und den Technikern, *nicht* aber bei den Bauarbeitern und den Tankwarten (Berman, Lang und Siniver (2000: 15 ff.; Figures 1a und 1b). Ein ähnliches Ergebnis findet Gonzalez (2004: 24 f., Tab. 9) für die Einkommenseffekte der Sprachkenntnisse für sechs verschiedene Berufsklassen: Die leitenden und die Instandsetzungsberufe zeigen die stärksten Abschläge bei Sprachdefiziten, die landwirtschaftlichen und die Dienstleistungsberufe die geringsten. Die Vermutung liegt auf der Hand: Es gibt Berufe und Bereiche des Arbeitsmarktes, in denen die Sprache einen höheren produktiven Wert hat als in anderen, und das schlägt sich dann in der Wirksamkeit der Sprache für das Einkommen nieder.

Zur unterschiedlichen Wirkung der verschiedenen *Sprachformen* (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) und zur besonderen Bedeutung der Beherrschung *schriftsprachlicher* Fertigkeiten für das Einkommen gibt es ebenfalls nicht sehr viele Studien, die Hinweise in den wenigen vorliegenden Untersuchungen sind jedoch eindeutig: Das Verstehen ist eine Minimalbedingung, aber erst mit der Schriftsprache wächst das Einkommen merklich an, stets: unter Kontrolle anderer Variablen für den Arbeitsmarkterfolg (vgl. Chiswick und Repetto 2001: 220, Tab. 10.8; Rivera-Batiz 1990: 298 f., Tab. 2 für Immigranten in die USA der ersten und der zweiten Generation; Dustmann 1994: 152 ff., Tab. 7 und 8 auf der Grundlage des SOEP für Deutschland; sowie Chiswick und Miller 1999: 79, Tab. 8, Spalte vi für ein Sample legalisierter, ehemals illegaler, Einwanderer aus nicht-englischsprachigen Ländern in die USA). Die Bedeutung des „Verstehens“ als einer Minimalbedingung für praktisch jeden nennenswerten Arbeitsmarkterfolg wird schließlich aus einer Untersuchung von Carnevale, Fry und Lowell (2001: 161 ff.) erkennbar: Ohne das Verstehen in der alltäglichen Kommunikation nutzen die „höheren“ Formen der Sprachkompetenzen nichts, aber in Kombination damit werden sie ganz besonders ertragreich.

Zur Wirkung von *Diskriminierungen* auf das Einkommen sind zwei Formen zu unterscheiden: unmittelbare Diskriminierungen, etwa aus über Akzente aktivierten sozialen Distanzen, und bedingte Diskriminierungen, die aus Unsicherheiten über die „wirklichen“ Eigenschaften der Bewerber entstehen und dann verschwinden, wenn es diese Unsicher-

heiten nicht (mehr) gibt. Eine der sehr wenigen Untersuchungen zu *unbedingten Diskriminierungen* beim Einkommen über Akzente ist die von Dávila, Bohara und Sáenz (1993: 907 ff.). Neben den, wie üblich, wirksamen Humankapital-Faktoren hat der Akzent in der Tat eine deutliche eigenständige negative Wirkung auf das Einkommen. Es sieht sogar so aus, als ob darüber weitgehend die Effekte der L2-Kompetenzen selbst erklärt würden. Insgesamt ist das Ergebnis bei allen methodischen Vorbehalten, die die Autoren selbst vorbringen, eindeutig genug: Es *gibt* Minderungen beim Einkommen über die symbolische Wirkung von Akzenten, wobei nicht jeder Akzent zu Einkommensminderungen führt (s. auch Pendakur und Pendakur 2002: 167 f.).

Einen expliziten Versuch zur empirischen Bestimmung von Effekten der *bedingten* Diskriminierung haben Stolzenberg und Tienda (1997) in einem Vergleich von asiatischen Einwanderern und weißen (nicht-hispanischen) US-Bürgern unternommen. Die Überlegung ist, dass sprachliche Defizite bzw. Akzente sich über die Produktivitätswirkung als Humankapital hinaus *nur* dann gesondert diskriminierend auswirken können, wenn nicht schon ohnehin über andere, nicht-sprachliche, gut sichtbare, Merkmale, wie die Gesichts-

► „Statistische“ Diskriminierung aufgrund von Akzenten bei Einkommen

form oder die Hautfarbe, ein entsprechendes Stereotyp aktiviert ist. Perfekte Sprachkenntnisse und eine hohe Bildung sind für Stolzenberg und Tienda die „Bedingungen“ für eine ansonsten aus (statistischer) Diskriminierung verhinderte „economic assimilation“ bei Migranten, bei denen schon über ihr Äußeres bestimmte Stereotype bzw. Unsicherheiten aktiviert werden. Sie finden dieses Muster dann in der Tat in einer Analyse des Mikrofile des US-Zensus von 1980 für die beiden Gruppen der asiatischen Einwanderer einerseits und der weißen (nicht-hispanischen) US-Bürger andererseits (Stolzenberg und Tienda 1997: 36 ff.). Danach müssen die asiatischen Einwanderer bei geringerer Bildung und bei nicht-perfekten Sprachkenntnissen einen beträchtlichen Einkommensabschlag hinnehmen. Das ist der von den Autoren für diese Gruppe angenommene Effekt einer (statistischen) Diskriminierung. Aber sie holen diesen Nachteil mit steigender Bildung und der Verbesserung der Sprachkenntnisse komplett auf. Das Ergebnis korrigiert nicht zuletzt die ansonsten üblichen Erklärungen ethnischer Nachteile auf dem Arbeitsmarkt, die ausschließlich von „unbedingten“ Diskriminierungen bestimmter Gruppen nach „tastes“ und damit unabhängig von deren sonstigen (arbeitsmarktrelevanten) Eigenschaften ausgehen (s. oben). Es ist damit (auch) ein Hinweis darauf, dass derartige Diskriminierungen nicht unbedingt Reflexe von sozialen Distanzen allgemein sein müssen, sondern die Folge von Unsicherheiten über die latenten Produktivitäten sein können: Wenn jemand über das Aussehen als fremd-ethnischer Migrant identifizierbar ist und wenn sonst keine Hinweise auf eine höhere Produktivität vorhanden sind, dann reagiert ein Unternehmer mit statistischer Diskriminierung, allein schon zur Risikominimierung einer Fehlplatzierung.

Zu den Abschlägen vom eigentlich erzielbaren Einkommen über die Zurückhaltung schon beim *Angebot* von Arbeit aufgrund *intervenierender Opportunitäten* und Informationsdefiziten durch die „exklusive“ Einbettung in ethnische Netzwerke gibt es wieder nur wenige und dann auch nur indirekte Hinweise. Nur zwei (neuere) Studien beziehen sich unmittelbar darauf (s. aber auch noch die Untersuchungen zur beruflichen Platzierung unten). Die eine

Untersuchung befasst sich mit den Wirkungen der geographischen Nähe zum Herkunftsland auf das Einkommen von US-Bürgern mexikanischer Herkunft (Dávila und Mora 2000b: 134 ff.), die andere mit der Bedeutung ethnischer Netzwerke für die Einnahme beruflicher Positionen (Pendakur und Pendakur 2002: 168 ff.). In der Untersuchung von Dávila und Mora 2000b werden aus den Mikrofile-Daten für den Zensus von 1990 US-Bürger mexikanischer Herkunft in fünf an Mexiko angrenzenden Städten identifiziert (Brownsville, El Paso, Laredo, McAllen, alle in Texas, und San Diego in Kalifornien) und mit Städten in anderen Regionen der USA verglichen. Nach Kontrolle der Humankapital-Variablen bleiben jedoch keine besonderen Kontexteffekte der räumlichen Nähe zur Herkunftsgesellschaft übrig (Dávila und Mora 2000b: 142 ff., Tab. 4). Offenbar verteilen sich die mexikanischen US-Bewohner – den Prämissen der klassischen Arbeitsmarkttheorie gemäß – alsbald nach ihrer (Grenz-) Produktivität über das Land und erhalten, wenn man das kontrolliert, das danach dann jeweils gleiche Einkommen. Allein bei einer getrennten Analyse von mexikanischen Immigranten und in den USA geborenen Bürgern mexikanischer Herkunft zeigt sich für die Männer ein „border“-Effekt (Dávila und Mora 2000b: 149, Tab. 6). Es ist der einzige Hinweis auf eine mexikanisch-ethnische „mobility trap“ aufgrund der bloßen Grenznähe. Die unterstützenden Wirkungen ethnischer intervenierender Opportunitäten und mit der Gruppengröße kleiner werdender Abschläge auf das Einkommen finden dagegen Pendakur und Pendakur (2002: 168 ff.) für Immigranten nach Kanada mit „non-official“ Sprachen (vgl. dazu auch noch Abschnitt 6.3 unten). In allen Fällen gibt es zwar für die Angehörigen der „non-official“ Sprachminderheiten signifikante Einkommensminderungen. Diese Nachteile vermindern sich jedoch mit der Gruppengröße und schlagen in Extremfällen sogar Einkommensvorteile um. Ähnliche positive Enklaven-Effekte findet Gazioğlu 1996: 94 f. bei türkischen Immigranten nach Großbritannien. Und so können auch die Ergebnisse bei Mora (1998: 589 f.) in einem Vergleich von Los Angeles und Miami interpretiert werden, nach denen in Miami mit seiner großen und ausgebauten hispanischen Gemeinde die relativen Nachteile sprachlicher Defizite auf das Einkommen kleiner sind als in Los Angeles.

Insgesamt zeigt sich, dass bei Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen auch zunächst gravierend scheinende ethnische Nachteile auf dem Arbeitsmarkt (vollständig) verschwinden (vgl. dazu die Ergebnisse bei Kalter 2005c: 23 ff., 28 ff. in Kritik an Seibert und Solga 2005, die ohne Berücksichtigung der Sprachkenntnisse deutliche ethnische Benachteiligungen bei türkischen Jugendlichen ausmachen und diese, fälschlicherweise, als Folge von – statistischen – Diskriminierungen werten). Ähnliches gilt für die negativen Arbeitsmarkteffekte einer exklusiven Inklusion in ethnische Netzwerke, die verhindern, dass die Migranten relevante Informationen erhalten oder sich durch die Bereitstellung intervenierender Opportunitäten bei Bewerbungen auf den außerethnischen (primären) Arbeitsmärkten zurückhalten (vgl. dazu auch Kalter 2005c: 24 f.).

Beschäftigung und Positionseinnahme

Die Erzielung von Einkommen ist die Folge des über die sprachlichen Fertigkeiten gesteuerten Zusammenspiels von Nachfrage und Angebot von produktiven Arbeitsleistungen und der daran orientierten Einstellungen und beruflicher Mobilität. Nach der Studie von Shields und Wheatley Price (2001: 744, Tab. 2; auf der Grundlage der Daten des Fourth National Survey of Ethnic Minorities; vgl. Modood u. a. 1997) über Immigranten nach Großbritannien sind die Chancen auf eine *Beschäftigung*, wie das Einkommen, deutlich auch von den Sprachkenntnissen in Englisch beeinflusst. Erwähnenswert ist, dass die ethnischen Unterschiede dabei nicht verschwinden (bei einem Vergleich nur der Immigrantengruppen untereinander): Die Inder, die African Asians und die Chinesen haben nach Kontrolle aller Variablen die im Vergleich besten Beschäftigungschancen und die Pakistanner, die Bangladescher und die (farbigen) Immigranten aus der Karibik die schlechtesten. Ähnliche Ergebnisse für die Verhältnisse in Großbritannien berichten Dustmann und Fabbri (2003: 708, Tab. 5) für die Bedeutung der Sprache bei der Übernahme einer Beschäftigung auf der Grundlage des Family and Working Lives Survey (FWLS) von 1994 und 1995, auch für unterschiedliche Operationalisierungen (Selbsteinschätzung vs. Interviewereinschätzung).

Die Wirkung der Sprachvariablen auf die Arbeitsmarktbeteiligung bzw. die Beschäftigung bestätigt sich auch in der großen international vergleichenden Mehr-Kontext-Studie von van Tubergen (2004: Kapitel 6), in der die Beschäftigung von Immigranten aus 187 verschiedenen Herkunftskontexten in 18 verschiedenen (westlichen) Aufnahmeländern und für unterschiedliche Konstellationen ihrer ethnischen Einbettung untersucht wurde. Etwas überraschend hat der vorherige Kontakt mit der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes (bei van Tubergen: „official language“) nur in einem Fall eine (positive) Wirkung: auf die Beschäftigungschancen der Männer. Das steht schon etwas im Widerspruch zu den üblichen Ergebnissen aus früheren Studien, etwa bei Borjas (1987) oder bei Jasso und Rosenzweig (1990), wonach gerade das die Beschäftigungschancen erhöht. Van Tubergen (2004: 170) vermutet, dass das von ihm in dieser Weise erstmals ausgeführte Mehrebenen-Design und die damit mögliche Erfassung weiterer Hintergrundvariablen, wie die Herkunft aus nicht-christlichen Ländern oder eine selektive Migration von Personen mit besonderen Hintergrundmerkmalen, die Abweichungen der Wirkung dieses Faktors im Vergleich zu den bisherigen Studien erklärt.

Mit der Wirkung sprachlicher Fertigkeiten auf die *Positionseinnahme* (bzw. die berufliche Mobilität) befasst sich die aktuelle Untersuchung von Kalter (2005a), in der der Übergang von der Arbeiter- auf die Angestelltenposition über Daten des SOEP analysiert wird. Das zentrale Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass letztlich, wie beim Einkommen, neben den Standardvariablen der Humankapital-Theorie *nur* die L2-Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes die Chancen auf die Übernahme besserer Positionen erhöhen. Es zeigt sich dabei gleichzeitig, dass ethnische Netzwerke ebenso wenig wie die Herkunftssprache (s. dazu noch unten zu den Effekten der Bilingualität) *keinen* eigenen Einfluss auf die Verbesserung des beruflichen Status haben und dass über die Sprach- und Netzwerkvariablen die nach der Kontrolle der Bildung immer noch verbliebenen ethnischen Nachteile

der Türken statistisch insignifikant werden (vgl. Kalter 2005a: 35 f., Tab. 3 und 4). Die auch nach der Kontrolle der Bildung immer noch relativ niedrigen Positionen der Türken sind demnach offenbar eine Folge sowohl der in der Tat geringeren sprachlichen Assimilation wie auch der Abschließung von relevanten Informationen durch das Verbleiben in (ausschließlich) binnenethnischen Netzwerken.

In dem Abschnitt der international vergleichenden Studie von van Tubergen zur Positionseinnahme (van Tubergen 2004: Kapitel 7) fehlen zwar Messungen der individuellen Sprachkompetenzen der Migranten, jedoch wurde wenigstens der Zugang zur Sprache des Aufnahmelandes schon im Herkunftskontext erfasst. Das Ergebnis ist, dass es *mit* der Kontrolle der individuellen arbeitsmarktrelevanten Variablen sehr starke Wirkungen der L2-Kompetenz auf die Positionseinnahme gibt: Wer bereits im Herkunftsland mit der Sprache des Aufnahmelandes in Berührung gekommen ist, hat deutlich verbesserte Chancen auf die Übernahme attraktiverer beruflicher Positionen.

Insgesamt finden sich in den (relativ wenigen) Untersuchungen zur Wirkung der Sprachkenntnisse des Aufnahmekontextes auf die Beschäftigung und Positionseinnahme die gleichen Muster wie bei den Untersuchungen zum Einkommen. Das ist aber auch kaum verwunderlich: Das Einkommen ist eine Folge der Einstellung, Beförderung und beruflichen Mobilität und alle diese Prozesse folgen – letztlich – den Produktivitäten des jeweiligen Humankapitals, von dem die Sprache ein wichtiger und für die Arbeitsmarktchancen von Migranten offenbar besonders relevanter Bestandteil ist.

Interaktionseffekte

Es ist anzunehmen, dass sprachliche Fertigkeiten zu den *notwendigen*, wenngleich nicht unbedingt auch hinreichenden, Bedingungen der Nutzung eines gegebenen Humankapitals gehören (vgl. dazu schon Abschnitt 6.1 oben): Defizite in der jeweiligen L2 entwerten u. U. das produktive Potential anderer Fertigkeiten und Opportunitäten und die Vorteile der verschiedenen Fertigkeiten können sich auch gegenseitig verstärken. Das ist schon aus dem Modell der Einstellung von (fremdethnischen) Bewerbern bzw. des Angebotes auf einem (fremdethnischen) Arbeitsmarkt zu erwarten: Die Nachfrage folgt der erwarteten Produktivität eines Bewerbers, das Angebot dem erwarteten Erfolg eines Bewerbers. Beide Male werden (Erfolgs-)Erwartungen mit den Produktivitäten bzw. dem zu erzielenden Einkommen *kombiniert*. Zu derartigen Interaktionseffekten des Zusammenspiels von Sprache und (anderem) Humankapital gibt es einige aufschlussreiche empirische Studien. So finden schon McManus, Gould und Welch (1983) in einer der ersten Untersuchungen zu den Spracheffekten auf dem Arbeitsmarkt, dass *alle* eigenständigen Spracheffekte über derartige statistische Interaktionen vermittelt werden. Sprachliche Defizite *mindern* danach die Nutzbarkeit von u. U. durchaus vorhandenen Opportunitäten auf dem Arbeitsmarkt gerade unter den *besseren* Bedingungen: Sie senken den (Produktivitäts-) Effekt einer *besseren* Bildung, einer *höheren* Betriebserfahrung und der Möglichkeiten für bessere Positionen über Kontakte *außerhalb* der ethnischen Enklaven (McManus, Gould und Welch (1983: 115). Umgekehrt heißt das: Mit einer Verbesserung der Sprachkenntnisse gleichen sich die Produktivitäten

► Sprachliche Defizite entwerten andere Qualifikationen

(und die Einkommen) *überproportional* an. Das entspricht dem Zusammenhang, den Stolzenberg und Tienda als „*conditional economic assimilation*“ bezeichnet haben. Analoge Ergebnisse berichten Dávila und Mora (2000b: 143, Tab. 4) für die statistische Interaktion von Sprachdefiziten mit der Bildung und der Betriebserfahrung: Sprachdefizite mindern Produktivitätsvorteile *überproportional*. Sie wirken bei höherer Bildung und größerer Betriebserfahrung *stärker* als bei geringer Bildung und nur kurzer Betriebszugehörigkeit. Die insgesamt ganz erhebliche Bedeutung der Interaktion von Sprache und anderem Humankapital weist allgemein auf deren in der Regel starke Komplementarität hin. Das zeigen insbesondere Chiswick und Miller (1995) in einer Untersuchung der Abhängigkeit des Einkommens von den Sprachfertigkeiten bei Immigranten in Australien. Tabelle 6.1 gibt die Effekte der Bildung und der Betriebserfahrung auf das Einkommen *getrennt* für Migranten mit fehlenden und mit hohen (Englisch-) Kenntnissen wieder (unter Kontrolle der einschlägigen anderen Hintergrundvariablen; Chiswick und Miller 1995: 267 ff.).

Tab. 6.1: Die Interaktion der Sprachfertigkeiten mit Bildung und Betriebserfahrung bei der Erklärung des Einkommens von Immigranten

| Variablen | Modell 1 alle Immigranten | | Modell 2 mit guten Englischkenntnissen | | Modell 3 mit geringen Englischkenntnissen | |
|--------------------------------------|------------------------------|--------|--|--------|---|--------|
| | OLS | t-Wert | OLS | t-Wert | OLS | t-Wert |
| Bildung | 0.060 | 19.1 | 0.076 | 19.4 | 0.020 | 4.0 |
| Betriebserfahrung | 0.013 | 4.4 | 0.020 | 5.4 | 0.008 | 1.3 |
| Betriebserfahrung (quadriert/100) | -0.027 | 4.8 | -0.039 | 5.5 | -0.016 | 1.8 |
| Aufenthaltsdauer | 0.003 | 3.3 | 0.003 | 3.2 | 0.003 | 1.1 |
| Sprachkenntnisse (L2) | 0.053 | 2.5 | --- | --- | --- | --- |
| R ² | 0.15 | | 0.15 | | 0.05 | |
| N | 7288 | | 5540 | | 1748 | |

Anmerkung: Koeffizienten (OLS) in drei linearen Regressionsmodellen; signifikante Ergebnisse fett gedruckt
Quelle: Chiswick und Miller 1995: 270, Tab. 5, Spalten 2, 4 und 6

Bei schlechten Sprachkenntnissen wirkt sich das arbeitsmarktrelevante Humankapital kaum noch aus, bei einer Verbesserung der Sprachkenntnisse steigen jedoch die „returns“ von Bildung und Betriebserfahrung überproportional.

Auf dem Arbeitsmarkt scheint es nach diesen Ergebnissen, ganz ähnlich wie beim Zusammenspiel der ethnischen Konzentration mit den anderen Lernumständen bei Spracherwerb und Bildung, eine *kumulierte* Wirkung zu geben: Gerade unter den besseren Bedingungen wirkt sich der Abbau der (sprachlichen) Defizite einkommensfördernd aus, während bei schlechten Sprachkenntnissen auch eine höhere Bildung kaum etwas nützt.

Insbesondere wirken sich demnach Versäumnisse beim Spracherwerb in den *jüngeren* Jahren auf den Arbeitsmarkterfolg besonders stark negativ aus, und zwar sowohl direkt wie indirekt und dann noch sich gegenseitig verstärkend: Es sinken bei Sprachdefiziten die Bildungschancen und damit später die Arbeitsmarktchancen unmittelbar. Aber selbst für diejenigen, die einen Bildungsabschluss erhalten, nutzt das schließlich kaum etwas, wenn sie keine entsprechenden (Zweit-) Sprachkenntnisse haben.

Internationaler Vergleich

Insgesamt bestätigen die Untersuchungen zu den Einkommenseffekten der Sprache und zu ihrer Wirkung auf die Beschäftigung und die Positionseinnahme das allgemeine Ergebnis, wonach die sprachliche Assimilation eine zentral notwendige, wenngleich nicht unbedingt auch hinreichende Voraussetzung zur strukturellen Integration von Migranten in den jeweiligen Aufnahmeländern ist (vgl. in diesem Zusammenhang auch noch die Untersuchung von Demel, Kohlbacher und Reeger 203: 73 f. für Immigranten auf dem Arbeitsmarkt in Wien; die Studie von Chiswick, Lee und Miller 2002d: 20 über die Bedeutung der Schriftsprachkenntnisse für die Erklärung der Bildungseffekte auf die Beschäftigungschancen von Immigranten in Australien; oder die Untersuchung von Tienda und Neidert 1984 für die hispanischen Immigranten in die USA). Nach allen vorliegenden Evidenzen lassen sich die in den Einzelstudien für die verschiedenen Aufnahmeländer gefundenen Effekte der sprachlichen Assimilation auf den Arbeitsmarkterfolg (Beschäftigung, Positionseinnahme, Einkommen) generalisieren: Die verschiedenen Untersuchungen von Chiswick (und seinen Koautoren) für die USA, für Kanada, für Australien und für Israel, die Untersuchungen von Dustmann und van Soest für Deutschland oder die von Dustmann und Fabbri, Gazioğlu oder Shields und Wheatley Price für Großbritannien haben in ihren zentralen Ergebnissen allesamt die Grundhypothesen des Humankapital-Modells bestätigt. Die Tabelle 6.2 gibt entsprechend die Zusammenstellung der Spracheffekte auf das Einkommen bei Chiswick und Miller (1995: 276, Tab. 8) wieder.

Tab. 6.2: Die Effekte der Kompetenz in der Sprache des Aufnahmelandes auf das Einkommen von Immigranten in Australien, die USA, Kanada und Israel

| | Australien | | USA | Kanada | Israel |
|----------------------|------------|-------|-------|--------|--------|
| | 1981 | 1986 | 1980 | 1981 | 1983 |
| Effekt Sprache (OLS) | 0.053 | 0.083 | 0.169 | 0.122 | 0.110 |
| t-Wert | 2.5 | 4.7 | 12.5 | 2.4 | 12.7 |

Anmerkung: Koeffizienten (OLS) in fünf linearen Regressionsmodellen; in allen Modellen wurden folgende Einflussgrößen zusätzlich kontrolliert: Schulbildung, betriebliche Erfahrung, Aufenthaltsdauer in Jahren, Herkunftsland, Angaben zur Region; im USA- und Kanada-Modell außerdem: Anzahl gearbeiteter Wochen.

Quelle: Chiswick und Miller 1995: 276, Tab. 8

Die international vergleichende (Mehrebenen-) Untersuchung von van Tubergen (2004) hat diese Beziehungen der sprachlichen Assimilation zum Arbeitsmarkterfolg in einem noch erheblich weiteren Rahmen und mit aktuelleren Daten, darunter vor allem aus Survey-Untersuchungen, bestätigt. Das Einzige, was stören mag, ist die schon fast langweilige Uniformität der empirischen Ergebnisse über die Bedeutung der zunächst nur kulturell verankerten sprachlichen Fertigkeiten für die strukturelle Integration der Migranten, die die Aufmerksamkeit auf die hohe Bedeutung der sprachlichen Assimilation und deren Bedingungen manchmal zu verdecken vermag: „In general, language capital is too obvious to be noticed“ (Chiswick und Miller 1992: 279).

6.3 Bilingualität und Arbeitsmarkterfolg

Bilingualität bedeutet die kompetente Beherrschung von zwei Sprachen und bei Migranten damit den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes *und* die Beibehaltung der Muttersprache (vgl. dazu schon Abschnitt 4). Nach dem theoretischen Modell muss damit nicht unbedingt ein im Vergleich zur sprachlichen Assimilation zusätzlicher Vorteil auf dem Arbeitsmarkt verbunden sein, nämlich dann nicht, wenn die betreffende weitere Sprache keinerlei (zusätzlichen) Produktivitätswert hat, wie oft bei einer mitgebrachten L1 mit einem geringen Q-Value. Drei Fragen stellen sich: Wie ließe sich theoretisch erfassen, wann und warum es zu Arbeitsmarktvorteilen durch bilinguale Kompetenzen kommen kann? Entsprechen dem dann die empirischen Befunde? Was ist mit den bilingualen Kompetenzen in Aufnahmeländern mit mehreren offiziellen Sprachen, wie etwa in Kanada?

Theoretische Grundlagen

Von Carliner (1981: 386 f.) stammt ein einfaches theoretisches Modell zur Ableitung von Bedingungen, unter denen sich die Bilingualität auf dem Arbeitsmarkt auszahlt.

Das Modell folgt der allgemeinen Grundlage, wonach der Erwerb einer (zusätzlichen) Sprache von ihrem Verwendungswert einerseits und den Kosten des Erwerbs andererseits abhängig ist (vgl. dazu auch schon Abschnitt 4.1 zum Erwerb der Bilingualität). Der Verwendungswert auf dem Arbeitsmarkt ist dabei einerseits von der Produktivität der Sprache(n) und andererseits von der Nachfrage nach und dem verfügbaren Angebot an Sprechern in bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes abhängig. Vor diesem Hintergrund formuliert Carliner sieben spezielle Annahmen. Die *erste* Annahme geht von einem Arbeitsmarkt mit einer Anzahl $A(n)$ von muttersprachlichen Sprechern einer Sprache A und mit einer Anzahl $B(n)$ von muttersprachlichen Sprechern einer Sprache B aus, wie z. B. in Kanada Sprecher von Englisch und Französisch. Es gebe *zweitens* drei Arten von Jobs: solche, die die Sprache A, solche, die die Sprache B, und solche, die bilinguale Fertigkeiten in A und in B erfordern. Die Job-Inhaber bevorzugen *drittens* eine Tätigkeit in ihrer jeweiligen L1, würden aber in den Erwerb der jeweils anderen Sprache investieren, wenn sich das auf den Arbeitsmärkten lohnt. Die Fähigkeiten zum Lernen sind *viertens* nicht gleich verteilt, so dass sich eine positive Steigung zwischen den Anreizen zum Erwerb der jeweils anderen Sprache und dem „Angebot“ an bilingualen Sprechern ergibt. Die Job-Inhaber seien *fünftens* indifferent gegenüber Jobs mit der jeweils anderen Sprache und den bilingualen Tätigkeiten. Sechstens gebe es in dem jeweiligen Arbeitsmarkt-Kontext stets eine stärkere Nachfrage nach einer der beiden Sprachen, etwa wegen der besonderen

Art der Außenbeziehungen (etwa: Kunden und andere Geschäftspartner in einem anderen Land mit A als Verkehrssprache), mit der Folge, dass die Nachfrage nach A-Bewerbern dort größer ist als das Angebot A(n). Entsprechend ist dann siebtens die Nachfrage nach B-Bewerbern kleiner als das Angebot B(n), solange jedenfalls, wie die Entlohnung für die B-Jobs die gleiche ist wie für die A- und für die bilingualen Jobs.

Aus den Annahmen ergibt sich die Konsequenz, dass generell die Einkommen für die A-Jobs höher sein müssten als die für die B-Jobs, etwa für Englisch in Kanada insgesamt, z. B. wegen der Nähe zu den USA und des höheren Verkehrswertes von Englisch gegenüber Französisch. Weil die bilingualen Sprecher gegenüber den A-Jobs und den bilingualen Jobs indifferent sind, sollte es ferner keine Einkommensunterschiede zwischen den A-Jobs und den bilingualen Jobs geben. Die Bilingualität erbringt folglich für A-Sprecher *keine* zusätzlichen Erträge über das hinaus, was es für die Beherrschung der „produktiveren“ Sprache A ohnehin schon gibt. Infolgedessen gibt es, wenn nur der Aspekt der Marktproduktivität betrachtet wird, auch keine bilingualen Sprecher mit A als L1, weil es sich für sie nicht lohnt, die Kosten einer Investition in B aufzubringen, und alle bilingualen Sprecher wären dann Sprecher mit B als L1. Für diese lohnt sich jedoch die Bilingualität durchaus, weil sie mit der L2-Kompetenz in A auch Zugang zu den besser bezahlten A-Jobs haben. Unter den monolingualen Sprechern hätten dann diejenigen mit A als L1 das höchste Einkommen, gefolgt von denjenigen mit B als L1 und noch weniger würden dann alle anderen monolingualen Sprecher verdienen, etwa die sog. allophonen Immigranten in Kanada, die nur eine „non official“-Sprache beherrschen.

Empirisch müsste sich, wenn diese aus der Humankapital-Theorie ableitbaren Implikationen zutreffen, zeigen, dass die Bilingualität sich – bis auf die Sonderfälle unmittelbarer Nachfragen nach bilingualen Leistungen, wie bei Übersetzern oder anderen Vermittlungsfunktionen über die Sprachgemeinschaften hinweg – im Vergleich zur monolingualen Assimilation an die jeweils dominante Landes- bzw. Regionalsprache *nicht* in einem höheren Einkommen auszahlt. Gewisse Effekte wären jedoch dann zu erwarten, wenn eine dominante Landes- oder Regionalsprache mit einer anderen Sprache mit einem sehr hohen Q-Value konkurriert, wie etwa in den französischsprachigen Provinzen Kanadas.

Arbeitsmarkteffekte der Bilingualität

Es gibt nicht sehr viele Studien, die sich mit den Arbeitsmarkteffekten der Bilingualität befassen (im Wesentlichen: Carliner 1981: 392; Chiswick 1998: 266, 269; Christofides und Swidinsky 1998: 131 ff.; Fry und Lowell 2003; Garcia 1995: 154; Kalter 2005a: 19 ff.; Kamphoefner 1994; Pendakur und Pendakur 1998: 97 ff., 2001: 156 ff.; Tienda und Neidert 1984: 528 ff.). Diese Studien bestätigen übereinstimmend die Implikationen der theoretischen Annahmen des Humankapital-Ansatzes und der daran anschließenden Hypothesen des Carliner-Modells: Die Bilingualität lohnt sich – im Vergleich zur monolingualen Assimilation – für Migranten normalerweise *nicht*, es sei denn, dass die zweite Sprache einen besonderen regionalen oder globalen Wert hat, der die Produktivität eines bereits höheren Humankapitals dann noch einmal steigert (s. dazu auch noch unten in diesem Abschnitt).

In der Untersuchung von Fry und Lowell (2003: 134, Tab. 3) auf der Basis der National Adult Literacy Study (NALS) von 1992 wurde die Bilingualität in zwei Kompetenzstufen unterschieden: L1 und L2 „gut“ und L1 und L2 „perfekt“. Für *keine* der beiden Stufen der bilingualen Kompetenz gibt es indessen einen zusätzlichen Einkommensvorteil, wenn die Bildung kontrolliert wird. Die in den bivariaten Beziehungen zunächst noch erkennbaren Vorteile der Bilingualen „can be fully explained by their educational advantages over their

English monolingual counterparts.“ (Fry und Lowell 2003: 133). Ein dazu ganz analoges Ergebnis mit einer bemerkenswerten Erweiterung auf die Wirksamkeit von ethnischem Sozialkapital über das sprachliche Humankapital hinaus findet Kalter (2005a: 36, Tab. 4)

► **Hohe Kompetenzen in der Herkunftssprache neben der Landessprache so gut wie ohne Auswirkung auf Arbeitsmarkterfolg**

in einer Analyse der Daten des SOEP für die berufliche Platzierung (Übergang Arbeiter/Angestellter). Zunächst zeigt sich eine deutliche Benachteiligung der türkischen Migranten im Vergleich zu den anderen. Dieser Nachteil verschwindet bei Kontrolle der L2-Sprachkenntnisse. Von den *L1*-Kompetenzen gehen dagegen keine besonderen Wirkungen aus. Wenn es überhaupt einen Effekt gibt, dann erhöhen *Defizite* in der L1 die Chancen für einen beruflichen Aufstieg eher. Es zählt nach allem, was sich aus den wenigen systematischen Studien ergibt, offenkundig *nur* die Sprache des Aufnahmelandes und der L1-Erhalt bzw. die kompetente Bilingualität hat gegenüber der monolingualen Assimilation *keine* weitere Wirkung; er schadet aber auch nicht sonderlich (s. auch ähnlich Tienda und Neidert 1984: 530 f. für die hispanischen Einwanderer in die USA; Grin, Rossiaud und Kaya 2003: 438 ff. für die italienischen und türkischen Immigranten in die Schweiz; oder Kamphoefner 1994: 857, Tab. 8 für deutsche Immigranten in die USA der 1940er-Jahre; vgl. dazu auch noch die Ergebnisse zur Wirkung der Beherrschung der nicht-offiziellen Immigrantensprachen in Kanada gleich unten).

Die ethnischen Netzwerke haben daneben, wenn überhaupt, nur *negative* Auswirkungen auf die berufliche Platzierung (vgl. auch dazu Kalter 2005a: 36, Tab. 4). Es kann angenommen werden, dass dies mit der begrenzten Reichweite der binnenethnischen Netzwerke zu tun hat, in denen es die nötigen Informationen (und informellen Beziehungen) nicht gibt, die den Zugang zu den attraktiveren Positionen eröffnen könnten (vgl. dazu auch schon Abschnitt 6.1). Selbst die ethnisch gemischten Netzwerke helfen nicht weiter. Die Effekte der Bilingualität und des ethnischen Sozialkapitals insgesamt können allein schon deshalb meist nur relativ begrenzt sein, weil die Gruppengrößen und damit die Märkte, in denen sich die L1-Kompetenz und die ethnischen Netzwerke für eine Arbeitsmarktplatzierung bemerkbar machen könnten, für die meisten Immigrantengruppen nur gering sind. Entsprechend könnte man gewisse positive Effekte nach der Gruppengröße erwarten. Die oben bereits erwähnten Ergebnisse zur Wirkung ethnischer intervenierender Opportunitäten über die Gruppengröße haben darauf einige Hinweise gegeben, speziell die Untersuchungen von Pendakur und Pendakur (2002). Danach scheint die Gruppengröße aber eher nur die Nachteile zu verringern oder bestenfalls auszugleichen, wenn man denn solche Effekte überhaupt findet (vgl. dazu auch noch einmal Fry und Lowell 2003: 137).

Die einzigen Hinweise auf positive Arbeitsmarkteffekte der Bilingualität findet man in zwei Studien von Saiz und Zoido (2002: 12 ff., 2005: 530 ff., Tab. 5 und 6) für U.S.-College-Absolventen, also Erwerbstätige mit *hohen* Qualifikationen (und nicht unbedingt auch Migranten). Es ist eine Bestätigung für die Bedeutung der Sprache als ertragreichem Komplementärfaktor gerade des höheren Humankapitals: bei höherer Bildung (und in kommunikativen Tätigkeiten) verstärkt eine entsprechend relevante Zweitsprache die Produktivität mitunter sogar. Dabei zeigt sich jedoch auch, dass nicht alle Sprachen die gleichen Erträge erbringen: Deutsch führt zu den stärksten Einkommenszuwächsen und Spanisch zu den schwächsten. Eine naheliegende Interpretation ist, dass das Angebot an Spanisch in den USA (in den betreffenden Tätigkeiten) höher ist als für andere, dort seltener gesprochene, verwendbare Sprachen.

Kanada

Kanada ist eines der – relativ wenigen – Einwanderungsländer mit mehreren offiziellen Sprachen (Englisch und Französisch) und mit einer ausdrücklichen multilingualen Sprachpolitik, wozu insbesondere die institutionelle Förderung und Bevorzugung des Französischen, speziell in der Provinz Quebec, gehören (vgl. zur Geschichte und zu den einzelnen Gesetzgebungsakten der kanadischen Sprachpolitik Vaillancourt 1992: 179-195 oder Fenwick 1982: 2 ff.). Die Hintergründe der kanadischen Politik des Multilingualismus waren (und sind) die deutlichen ökonomischen Unterschiede zwischen dem französischsprachigen und dem englischsprachigen Teil der Bevölkerung. Ein Teil der Bemühungen um die Förderung des Französischen hat(te) mit der Hoffnung auf eine nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktsituation für die französischsprachige Bevölkerung zu tun, wie das in den französischsprachigen Teilen Kanadas insbesondere durch eine entsprechende Ausrichtung des öffentlichen Dienstes auch geschehen ist. Theoretisch ist (nach dem o. a. Modell von Carliner) für den freien Arbeitsmarkt zu erwarten, dass es außerhalb der französischsprachigen Provinzen keine besondere Bilingualitätsprämie über das Englische hinaus geben sollte. In den französischsprachigen Provinzen kann es danach dagegen sehr wohl Prämien für den Erwerb von Englisch (und damit für die französisch-englische Bilingualität) geben: Die institutionellen Vorgaben erzeugen eine Tendenz zur „Assimilation“ an das Französisch, aber angesichts der starken Verflechtungen mit den anglophonen Regionen (und mit den USA) erbringt eine zusätzliche Kompetenz in Englisch einen deutlichen Zuwachs an Produktivität. Die Sprecher der nicht-offiziellen anderen Sprachen dürften allerdings keinerlei (zusätzliche) Prämien erwarten, auch nicht für eine Bilingualität mit Englisch als L2. Insgesamt sollte es jedoch allein schon für die anglophone Monolingualität hohe Erträge geben, und das umso mehr, je stärker die (ökonomischen) Beziehungen zu den anglophonen Regionen (bzw. zu den benachbarten USA oder der Weltwirtschaft insgesamt) und je schwächer sie zu den frankophonen Regionen sind.

Diese theoretischen Vermutungen werden im Wesentlichen durch die – nicht einmal wenigen – empirischen Untersuchungen zur Wirkung der beiden offiziellen Sprachen bzw. der Bilingualität auf den Arbeitsmarkterfolg in Kanada belegt (vgl. für eine Übersicht über die Studien speziell zu Kanada bis zur Mitte der 90er-Jahre Bloom und Grenier 1992: 373-381). Die von Carliner im Anschluss an sein theoretisches Modell selbst durchgeführte

empirische Analyse mit Daten des kanadischen Zensus von 1971 (mit Ergebnissen jeweils für Kanada insgesamt, seinem englischsprachigen Teil und für drei Städte, nämlich Montreal, Quebec und Toronto) bestätigt zunächst die deutlich schlechtere ökonomische Position des französischsprachigen Teils der Bevölkerung zu dieser Zeit, darunter besonders die der monolingualen Französisch-Sprecher (Carliner 1981: 389 f., Tab. 1; vgl. ähnlich Bloom und Grenier 1992: 389 ff., Tab. 9-4 bis 9-6 für Quebec im Vergleich zu Kanada insgesamt; Shapiro und Stelcner 1997: 118 ff., Tab. 1 bis 3; sowie Grenier 1997: 290 ff. für Ontario und New Brunswick). Die niedrigsten ökonomischen Positionen nehmen jedoch stets die allophonen Immigranten mit einer nicht-offiziellen Sprache ein, besonders bei den Männern (s. Shapiro und Stelcner 1997: 119, Tab. 1). In der multivariaten Analyse bestätigt sich für diese Periode dann (unter Kontrolle wieder der relevanten Hintergrundvariablen) das bereits oben allgemein gefundene Ergebnis zu den Effekten der Bilingualität: Verglichen mit der englischsprachigen Monolingualität sind sowohl die monolingualen Französischkenntnisse wie die Englisch-Französisch-Bilingualität bedeutungslos oder sogar eher von Nachteil. Die deutlich schlechtesten Ergebnisse erzielen nach der Studie von Shapiro und Stelcner (1997) auch damals schon die allophonen Immigranten, die nur eine nicht-offizielle Sprache beherrschen, und diese Nachteile sind in den beiden französischsprachigen Städten Montreal und Quebec am stärksten und in den englischsprachigen Teilen Kanadas am schwächsten.

Die kanadische Sprachpolitik, die insbesondere aus der institutionellen Förderung des Französisch in den frankophonen Regionen besteht, hat im Verlaufe der Jahrzehnte jedoch eine durchaus erkennbare Wirkung gehabt. Es gibt drei größere Studien zu dieser Entwicklung: die von Shapiro und Stelcner (1997), die von Vaillancourt (1992) und die von Christofides und Swidinsky (1998), alle auf der Grundlage der kanadischen Zensen von 1970, 1980 und 1990 (gelegentlich auch über spezielle Mikrodatenfiles, woraus sich bestimmte Unterschiede in den Ergebnissen erklären). Besonders instruktiv ist dabei die Analyse von Shapiro und Stelcner (1997: 119) für die Entwicklung der Einkommensunterschiede der verschiedenen Sprachkategorien im Vergleich zu den monolingual anglophonen Sprechern. Der zunächst starke Nachteil der frankophonen gegenüber den monolingual anglophonen Sprechern in den 70er-Jahren verringert sich und das ganz besonders für die frankophon-bilingualen Sprecher, für die es schon ab den 80er-Jahren keinen Abschlag mehr gibt. Bei den monolingual frankophonen Sprechern bleibt aber immer noch ein merkliches Defizit. Nicht überraschend ist, dass die allophonen Sprecher, die keine der beiden offiziellen Sprachen beherrschen, die größten Nachteile überhaupt haben. Mit Kompetenzen in jeweils einer der beiden offiziellen Sprachen verbessert sich deren Situation zwar deutlich, aber die Nachteile bleiben beträchtlich. Für sie ist im Zuge der kanadischen Sprachpolitik im Grunde alles beim Alten geblieben. Diese Beziehungen und Entwicklungen werden im Wesentlichen auch durch die Auswertungen von Christofides und Swidinsky (1998) bestätigt. Die zentralen Ergebnisse der Studie lassen sich so zusammenfassen (Christofides und Swidinsky 1998: 179, vgl. auch 149 ff.): Zu Beginn (1971) gibt es für die französischsprachige Monolingualität deutliche Abschläge gegenüber der englischsprachigen Monolingualität und keine der beiden Formen der Bilingualität (mit Französisch als L1 oder Englisch als L1) hat signifikante Wirkungen auf das Einkommen. Im Jahr 1981 bleibt der Abschlag für die monolinguale Frankophonie erhalten, wird aber

statistisch insignifikant. Nun gibt es positive Auswirkungen für beide Formen der Bilingualität. Für 1991 bestätigt sich das Muster. Die Einkommen der monolingualen Sprecher der beiden offiziellen Sprachen unterscheiden sich 1991 dann so gut wie nicht mehr. Bei der regionalen Betrachtung (Quebec im Vergleich zu den englischsprachigen Regionen) finden sich einige Hinweise darauf, dass die gezielte Förderung der französischen Sprache zu Vorteilen für anglophone wie für frankophone bilinguale Sprecher geführt hat, aber auch, dass es dort 1991 sogar Einbußen für die anglophone Monolingualität gibt (vgl. zur Erklärung dieser Einbußen auch noch gleich unten in diesem Abschnitt). Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass monolingual französische Sprecher in Quebec bei aller Förderung nicht signifikant mehr verdienen als die monolingual Anglophonen dort. In ihrer Analyse der Daten des kanadischen Zensus von 1991 finden schließlich Pendakur und Pendakur (2002) im Wesentlichen ähnliche Ergebnisse und das dann auch für noch andere regionale Differenzierungen (vgl. auch schon Pendakur und Pendakur 1998).

► **Kanadische Sprachpolitik ohne Auswirkungen auf den Arbeitsmarkterfolg der „allophonen“ Immigranten**

Speziell für die Immigranten mit einer nicht-offiziellen allophonen Sprache findet sich auch in dieser Auswertung wieder das gewohnte Bild einer deutlichen Benachteiligung und das auch dann wieder, wenn die offiziellen Sprachen gesprochen werden können. Normalerweise verschwinden dann die Unterschiede, sofern es keine Diskriminierungen gibt, so gut wie vollständig. Hier verringern sie sich zwar auch, aber sie bleiben gleichwohl erkennbar bestehen. Die schlechte Arbeitsmarktsituation der Sprecher einer nicht-offiziellen Sprache auch dann, wenn sie eine der offiziellen Sprachen beherrschen, verweist, weil die relevanten Hintergrundvariablen stets mitkontrolliert sind, letztlich auf diskriminatorische Vorgänge, wenigstens solche der statistischen Diskriminierung. Es kann zumindest gesagt werden, dass es auch in Kanada mit seiner expliziten Politik der Multikulturalität – wie so gut wie überall sonst – stabile Benachteiligungen *fremdsprachiger* Migranten gibt, selbst wenn die kanadische Sprachpolitik die früheren Nachteile der *frankophonen* Bevölkerung etwas hat ausgleichen können.

Angesichts der empirischen Ergebnisse zu den Arbeitsmarkteffekten für die beiden offiziellen Sprachen, für die Bilingualität in den offiziellen Sprachen und – besonders – für die allophonen Immigranten kann man nicht (wie etwa Geißler 2003: 25) wie selbstverständlich davon ausgehen, dass das kanadische Modell die Plausibilität politisch oder sonst wie motivierter multikultureller Vorstellungen unterstützt, die sich gegen die „Assimilation“ der Migranten – empirisch wie normativ – wenden (vgl. zu den deutlichen empirischen Tendenzen zur sprachlichen Assimilation letztlich dann doch an das Englisch in Kanada allgemein auch Grenier 1997: 297 ff.). Die multilinguale Offenheit des kanadischen Modells bezieht sich so gut wie ausschließlich auf die als institutionell *dominant* definierten kulturellen Elemente, auf eine regional verteilte und politisch unterstützte frankophone bzw. anglophone „Leitkultur“ also. Das kanadische Modell scheint, ganz im Gegensatz zu den Hoffnungen, die man darauf gelegentlich setzt, so gut wie fast überall sonst auch einen „Verzicht auf die Herkunftskultur“ zu verlangen, jedenfalls was die *allophonen* Sprachen und den darüber vermittelten und für die soziale Integration der Migranten letztlich entscheidenden Aspekt angeht: den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt.

7. Zusammenfassung

Die zentralen Resultate der Forschungsbilanz lassen sich in relativ wenigen Punkten zusammenfassen. Der Spracherwerb ist, unter Zusammenfassung entsprechender Hypothesen der Linguistik, der Sprachpsychologie, der Ökonomie und der Soziologie, *theoretisch* als eine, mehr oder weniger intentionale, Investition unter bestimmten sozialen Bedingungen aufzufassen, die allgemein von der Motivation, dem Zugang, der Effizienz und den Kosten dieser Investition abhängig ist. Bei den sozialen Bedingungen des Zweitspracherwerbs von Migranten sind vier Ebenen zu unterscheiden: die Familien- und Migrationsbiographien der individuellen Migranten, das Herkunftsland, das Aufnahmeland und der ethnische Kontext. Die sozialen Bedingungen bilden jeweils konkrete Exemplifizierungen der (vier) grundlegenden theoretischen Konstrukte und die mit ihnen verbundenen statistisch feststellbaren Wirkungen erhalten ihre theoretische Erklärung über entsprechende Zuordnungen (Brückenhypothesen) zum theoretischen Modell. Die in den verschiedenen Studien vor diesem Hintergrund vorfindbaren *empirischen* Ergebnisse konvergieren damit nicht nur nahezu ausnahmslos, auch im internationalen Vergleich und über verschiedene Konstellationen ethnischer Gruppen hinweg, sondern finden bis hinein in einige kaum zu erwartende Details, etwa bestimmter statistischer Interaktionseffekte bei den relevanten Bedingungen, eine nachhaltige Unterstützung. Das trifft auf alle vier behandelten inhaltlichen Felder zu: Zweitspracherwerb, Bilingualität und language shift, schulische (Sprach-) Leistungen bzw. Bildungserfolg und die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt.

Für den *Zweitspracherwerb* erweisen sich die Bedingungen der Familien- und Migrationsbiographie und die des ethnischen Kontextes als besonders bedeutsam, darunter speziell das Einreisealter (auch das der Eltern der Migrantenkinder für deren Spracherwerb), die Bildung, die ethnische Konzentration und die ethnischen Binnenbeziehungen, dabei besonders die Zwischengruppenheirat. Andere Faktoren sind die Aufenthaltsdauer, der Kontakt mit der Zweitsprache schon im Herkunftsland, Medienkontakte mit der Herkunftsgesellschaft und die linguistischen, räumlichen und sozialen Distanzen. Über die Wirkung von Sprach- und Integrationskursen, wie sie in einigen Ländern, etwa in den Niederlanden oder in Schweden eingerichtet wurden, kann kaum etwas gesagt werden, weil es hierzu (bisher) keine geeigneten empirischen Untersuchungen gibt. Die Bedingungen in der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft spielen gegenüber den Umständen der Familien- und Migrationsbiographie für den Erwerb der Zweitsprache eine vergleichsweise geringere Rolle und die zentralen Beziehungen sind über die verschiedenen Kontexte von Herkunfts- und Aufnahmeländern weitgehend stabil.

Der Erwerb einer (kompetenten) *Bilingualität* setzt die Pflege bzw. die Beibehaltung der Muttersprache voraus. Auch das lässt sich mit dem theoretischen Modell erfassen und die empirischen Zusammenhänge entsprechen dem: Je höher das Einreisealter und je stärker die Einbindung in den ethnischen Kontext sind, desto eher wird die Muttersprache beibehalten. Das führt jedoch *nur* dann zur (kompetenten) Bilingualität, wenn es bereits zum Zweitspracherwerb gekommen ist. Da die meisten Bedingungen für den Zweitspracherwerb einerseits und für die Beibehaltung der Muttersprache andererseits gegenläufig sind,

findet der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs statt (und umgekehrt). Über den Generationenverlauf vermindern sich meist die Gelegenheiten zur Pflege der Muttersprache und daher wird in aller Regel über die Generationen hinweg eine deutliche Tendenz zur monolingualen Assimilation beobachtet. Nur in einigen Spezialfällen, etwa bei großen Gruppengrößen oder transnationalen Beziehungen, bleibt es auch dauerhaft beim Erhalt der Muttersprache, das jedoch dann vorwiegend als sprachliche Segmentation. Für zwei der im Zusammenhang der Bilingualität geführten Debatten – über die Critical-Period-Hypothese und über die Interdependenz-Hypothese – lassen sich einige Klärungen absehen. Die stärkste Form der Critical-Period-Hypothese, wonach ein kompetenter Zweitspracherwerb nach der Pubertät schon neurophysiologisch ausgeschlossen sei, ist zwar kaum zu halten, aber es kann auch als gesichert gelten, dass ein bestimmtes Lernergebnis mit höherem Alter nur mit zunehmendem Aufwand erreicht werden kann. Für die Interdependenz-Hypothese, wonach der Zweitspracherwerb nur im Rahmen von muttersprachlichen Kompetenzen möglich sei, gibt es gemischte Resultate, aber letztlich keine gesicherten Erkenntnisse, auch weil es die dazu erforderlichen Längsschnittstudien mit multivariaten Kontrollen möglicher Hintergrundvariablen (bisher) nicht gibt.

Für die *schulischen (Sprach-) Leistungen* und den *Bildungserfolg* gelten, nicht unerwartet, im Wesentlichen die gleichen Bedingungen wie für den Zweitspracherwerb allgemein: Einreisalter, Bildung der Eltern, ethnischer Kontext und – zusätzlich – die ethnolinguistische Konzentration in den Schulen und Schulklassen. Die anderen schulischen Leistungen und die gesamte Bildungskarriere folgen diesem Muster, auch weil diese jeweils eng mit dem Zweitspracherwerb zusammenhängen und von den gleichen Hintergrundfaktoren bestimmt werden. Andere Umstände der Bildungsungleichheit bei Migrantenkindern, wie der Vorschulbesuch, die Schulwahl, die schulische Organisation und evtl. (institutionelle) Diskriminierungen, kommen evtl. hinzu, setzen aber den genannten Prozess der sprachlichen Vermittlung des Bildungserfolges und die Effekte der Familien- und Migrationsbiographie bzw. der ethnischen Konzentration in den Schulen und Schulklassen nicht außer Kraft. Bei Bilingualität hat die Beherrschung der Muttersprache auf den Bildungserfolg der Migrantenkinder keinen über die Effekte der Beherrschung der Zweitsprache hinausgehenden Einfluss. Es gibt auch so gut wie keine systematischen empirischen Belege für die Vermutung, dass bilinguale Fertigkeiten eine über die Effekte der Zweitsprachenkompetenz hinausgehende positive Wirkung auf das soziale und psychische Wohlergehen der Migranten(kinder) haben. Es zeigt sich eher, dass nicht die Beibehaltung der Muttersprache, sondern die (sprachliche) Assimilation zu einem höheren Selbstwertgefühl und zu geringeren psychischen Problemen führt. Die Wirkung bilingualer Programme des Unterrichts mit einer expliziten muttersprachlichen Förderung ist trotz einer Vielzahl von Studien und (Meta-) Analysen bisher nicht geklärt, vor allem weil es an methodisch geeigneten Studien mangelt. Es scheint aber, wenn überhaupt, keine nennenswerten Effekte zu geben, weder negative noch positive. Das entspricht der o. a. Bedeutungslosigkeit der Bilingualität für die schulischen Leistungen über die Zweitsprachenkompetenz hinaus.

Auf dem *Arbeitsmarkt* zählt, neben den üblichen Einflussgrößen auf die Produktivität, wie insbesondere die Bildung und die Betriebserfahrung, nur der Zweitspracherwerb: Jedes

Defizit darin ist mit geringeren Chancen auf Beschäftigung und Positionseinnahme und mit Abschlägen beim Einkommen verbunden. Dabei spielen die mit sprachlichen Defiziten verbundenen Produktivitätsverluste die zentrale Rolle. Es gibt aber auch Hinweise auf (statistische) Diskriminierungen aus Unsicherheiten über die Bewerber und auf die Zurückhaltung von Bewerbern beim Angebot von Arbeit, vor allem wenn sie über weniger ertragreiche, aber sichere ethnische intervenierende Opportunitäten verfügen und in exklusive ethnische Netzwerke eingebettet sind und deshalb nicht über die relevanten Informationen verfügen. Bei sehr großen Gruppengrößen vermindern sich diese Nachteile aus der Verfügung über ethnische Alternativen, werden aber nicht ausgeglichen. Bilinguale Kompetenzen sind gegenüber den Erträgen der sprachlichen Assimilation bedeutungslos, mit Ausnahme von Kenntnissen in Englisch zusätzlich zur jeweiligen Sprache des Aufnahmelandes. Das gilt auch für die (allophonen) Migranten in Kanada, deren Nachteile, nicht nur bei sprachlichen Defiziten, eher größer zu sein scheinen als anderswo. Die Arbeitsmarkteffekte der kanadischen Politik der Multilingualität beschränken sich auf die Aufwertung des Französischen bei der eingesessenen Bevölkerung in den frankophonen Provinzen.

Zusätzlich zu den genannten Einzeleffekten und im Einklang mit dem theoretischen Modell finden sich empirisch einige *Interaktionseffekte* der verschiedenen Bedingungen untereinander. Beim *Spracherwerb* und beim *Schulerfolg* werden dabei vor allem die ethnischen Konzentrationen in der Wohnumgebung bzw. den Schulklassen bedeutsam. Sie führen zu einer wechselseitigen Verstärkung mit den jeweils schlechten anderen Bedingungen, wie einem höheren Einreisealter oder einer geringeren Bildung der Eltern. Umgekehrt profitieren gerade die schlechter gestellten Migranten (-kinder) von der Verbesserung einzelner Umstände besonders, etwa bei einer Verminderung der ethnischen Konzentrationen in problematischen Wohnumgebungen und Schulsituationen. Allerdings würden die besser gestellten einheimischen Kinder gleichzeitig einen Teil ihrer Vorteile verlieren, wenn sich ihre Schulen und Schulklassen stärker ethnisch mischen würden. Auf dem *Arbeitsmarkt* interagiert insbesondere die Bildung als wichtigste Humankapitalkomponente für Beschäftigung und Einkommen statistisch mit der Sprachkompetenz. Es scheint dabei, wie beim Spracherwerb und der Bildung, eine *kumulierte* Wirkung von Bildung und (Zweit-) Sprachkompetenz auf Beschäftigungschancen und Einkommen zu geben: Migranten mit höheren Bildungsqualifikationen profitieren vom Abbau sprachlicher Defizite besonders und bei schlechten Sprachkenntnissen nutzt auch die beste Bildung kaum etwas. Umgekehrt bleiben auch gute Sprachkenntnisse folgenlos, wenn der Bildungsstand schlecht ist.

► **Wechselseitige Verstärkung von günstigen und ungünstigen Bedingungen der Integration**

Die Ergebnisse sind, so weit das empirisch überprüft wurde, für die verschiedensten *Aufnahmeländer* – wie USA, Australien, Kanada, Israel, Deutschland – *stabil*, und zwar bis hinein in die Besonderheiten der beschriebenen Interaktionseffekte, ebenso für spezielle Kategorien von Migranten, wie für später legalisierte Immigranten mit z. T. einer längeren Vorgeschichte der illegalen Einwanderung, für Flüchtlinge, für temporäre oder für transnationale Migranten. Systematische Geschlechtseffekte werden (nach Kontrolle der

Hintergrundvariablen) nicht festgestellt und wenn es überhaupt einmal Differenzen gibt, sind sie gering. Es werden jedoch einige stabile Unterschiede zwischen bestimmten *ethnischen Gruppen* festgestellt, die sich auch über die Kontrolle der Hintergrundvariablen nicht auflösen lassen. Das gilt speziell für die ethnischen Nachteile der mexikanischen (und der meisten anderen lateinamerikanischen) Immigranten und für den großen Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg der asiatischen Immigranten in den USA sowie für die relativ schlechte Position der türkischen Immigranten in Deutschland. Schlüssige

► **Konsistente Zusammenhänge Sprache - Integration für unterschiedliche Migrantengruppen und Aufnahmeländer empirisch bestätigt**

Erklärungen für derartige ethnische Differenzen gibt es bisher nicht. Möglicherweise treffen jeweils sehr unterschiedliche Umstände bzw. spezielle Kombinationen davon zu, wie geringe räumliche Entfernungen zur Herkunftsgesellschaft und der Erhalt transnationaler Kontakte, hohe linguistische, kulturelle und soziale Distanzen, große Gruppen und ethnische Enklaven, ethnisches Sozialkapital in der Form familialer sozialer Kontrolle oder besondere Werthaltungen zu Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg. An den grundlegenden Vorgängen ändern diese verbleibenden und bisher kaum geklärten ethnischen Unterschiede nichts.

Angesichts der Vielschichtigkeit der Aspekte und Zusammenhänge von „Migration, Sprache und Integration“, der zahllosen und oft unüberschaubar erscheinenden Beiträge variierender Qualität aus sehr unterschiedlichen Disziplinen und einer Reihe von z. T. heftig ausgetragenen Kontroversen mag die Konvergenz der theoretischen und empirischen Ergebnisse, wie sie aus der AKI-Forschungsbilanz 4 deutlich wird, überraschen. Manche der Ergebnisse sind auch keineswegs neu, wie die enorme Bedeutung von Bildung, Einreisealter und ethnischer Konzentration für den (Zweit-) Spracherwerb, andere dagegen schon eher, wie der so gut wie gänzlich fehlende Effekt der Bilingualität für den Bildungserfolg und für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Insgesamt belegen die feststellbaren empirischen Beziehungen die überragende und auch im Rahmen einer verstärkten Transnationalität des Migrationsgeschehens andauernde Bedeutung der institutionellen und kulturellen Vorgaben des Aufnahmelandes für die Erklärung der (intergenerationalen) Integration, und zwar in allen vier behandelten Bereichen: Zweitspracherwerb, Bilingualität, Bildung und Arbeitsmarkt. Hinweise auf eine besondere Bedeutung ethnischer Ressourcen, wie der Erhalt der Muttersprache oder die Verfügung über ethnische Netzwerke, für die strukturelle Integration gibt es dagegen so gut wie nicht. Ethnische Bindungen und Beziehungen behindern sie eher und vermögen allenfalls bestehende Nachteile zu mildern, nämlich dann, wenn die jeweiligen Gruppen, ethnischen Enklaven und Märkte groß genug sind. Ein Gegengewicht zu den ethnischen Schichtungen bilden sie jedenfalls nicht.

Dass die empirischen Ergebnisse so gut wie ausnahmslos den Annahmen und Implikationen des theoretischen Modells der sozialen Integration von Migranten allgemein und des daran anknüpfenden des Modells des Spracherwerbs speziell entsprechen, unterstützt die Belastbarkeit der gefundenen empirischen Beziehungen nur weiter und das auch in bestimmten, nicht unbedingt offenkundigen Details, wie bei den Interaktionseffekten und der kumulativen Verstärkung von schlechten und guten Bedingungen.

Vier zentrale in dieser Forschungsbilanz analysierte Datensätze

CILS

Die „Children of Immigrants Longitudinal Study“ (CILS) ist eine große Paneluntersuchung mit drei Erhebungswellen, mit der der Eingliederungsprozess der zweiten Immigrantengeneration in den USA untersucht werden soll. Themengebiete sind unter anderem Sprachgebrauch, ethnische Identität, schulische Leistungen, in der dritten Erhebungswelle zudem u.a. Erwerbsstatus, Einkommen, Ehe und Partnerschaft, politisches und zivilgesellschaftliches Engagement. In Miami/Fort Lauderdale (Florida) und San Diego (Kalifornien) wurden 1992/93 über 5000 Acht- und Neuntklässler befragt, die entweder in den USA geboren wurden und mindestens ein im Ausland (in 77 unterschiedlichen Herkunftsländern) geborenes Elternteil haben oder die selbst als kleine Kinder in die USA eingewanderten. Die zweite Erhebungswelle erfolgte 1995, kurz vor Abschluss der High School, und wurde durch eine Befragung der Eltern von ca. der Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen ergänzt. 2002/03 wurden in einer dritten Erhebungswelle (68% der ursprünglichen Stichprobe) die inzwischen im Durchschnitt 24-Jährigen erneut befragt.

Weitere Informationen bei Portes und Rumbaut (2001: xxi ff. und 287-347) sowie unter <http://cmd.princeton.edu/cils.shtml>.

KITTY

Die Studie „Kulturelle und ethnische Identität bei Arbeitsmigranten im interkontextuellen und intergenerationalen Vergleich“ ist eine Erhebung aus dem Jahr 1984, in der türkische und jugoslawische Arbeitsmigranten und zu gleichen Anteilen ihre 15 bis 25-jährigen Kinder – insgesamt 1846 Personen – befragt wurden. Thematische Schwerpunkte waren u.a. ethnische Identität, Sprachkenntnisse, interethnische Freundschaften, Schulkarrieren, Geschlechterrollenorientierung. Erhebungsorte waren Duisburg, Essen, München, Nürnberg und Hamburg. Um die Auswirkungen des Wohnumfeldes der Befragungspersonen auf Integrationsprozesse analysieren zu können, wurde der sozialökologische Kontext kleinräumig erfasst, indem die Stichprobe nach Stadtteilen (3 pro Stadt) und dortigen Quartierseinheiten (2 pro Stadtteil) weiter geschichtet und objektive und subjektive Indikatoren der ethnischen Konzentration erhoben wurden.

Weitere Informationen bei Esser und Friedrichs (1990: 20 ff.) sowie auf der Website des Zentralarchivs für Empirische Sozialforschung:

<http://info1.za.gesis.org/dbksearch12/SDESC2.asp?no=1580&search=Esser&search2=&DB=D>

PISA

Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) ist eine internationale Schulleistungsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und seiner Mitgliedstaaten. 2000 untersuchte das Programm im ersten von drei Erhebungszyklen schwerpunktmäßig den Kompetenzbereich Leseverständnis (reading literacy), daneben auch die mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in insgesamt 32 Staaten. Grundlage für die Reanalysen in dieser AKI-Forschungsbilanz ist die erweiterte nationale Stichprobe (PISA-E) in jener öffentlich zugänglichen Form, deren Umfang sich auf insgesamt 33.809 15-jährigen Schülerinnen und Schüler aus 1460 bundesdeutschen Schulen beläuft. Dieses Sample lässt repräsentative Aussagen auch über Jugendliche zu, die einen Migrationshintergrund (d.h. mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil) haben. Neben den Leistungstests wurden durch Schüler-, Eltern- und Schulleiter-Fragebogen zahlreiche Merkmale der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie der Schulen ergänzend erhoben. In dem der Öffentlichkeit bereitgestellten Datensatz sind keine Informationen (u.a.) über die Schulen und die kognitiven Grundfähigkeiten (KFT) enthalten, so dass deren Einflüsse in den eigenen Analysen nicht untersucht werden konnten.

Weitere Informationen bei Baumert u.a. (2002) sowie auf der Website des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin (MPI): <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>

SOEP

Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) ist eine seit 1984 jährlich laufende Längsschnitterhebung, die vom Umfrageforschungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) durchgeführt wird. Grundgesamtheit der Befragung ist die Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland. Der Survey liefert repräsentative Mikrodaten für Haushalte, Familien und Einzelpersonen. Neben den Hauptbereichen "Arbeitsmarkt und Erwerbsbeteiligung" sowie "Einkommen" liegen inhaltliche Schwerpunkte auf einer Reihe von weiteren relevanten Lebensbereichen wie Gesundheit, Wohnen, Bildung, Partizipation. Das SOEP enthält eine überproportional große Stichprobe von Migranten: Zum einen umfasst die seit 1984 enthaltene Stichprobe B die Arbeitsmigranten aus den Mittelmeeranrainerstaaten und zum anderen repräsentiert seit 1995 die Stichprobe D Zuwanderer, die seit Mitte der 1980er Jahre nach Westdeutschland gekommen sind. Für 1984 bis 2002 stehen kumulativ Daten von insgesamt rund 7.400 individuell zugewanderten Personen und weiteren rund 1.000 in Deutschland geborenen Ausländern zur Verfügung (vgl. Frick/Söhn 2005: 81).

Weitere Informationen bei Wagner, Schupp und Rendtel (1994); Schupp und Wagner (2002) sowie unter www.diw-berlin.de/soep.

Literatur

- Alba, Richard. Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism. In: Münz, Rainer und Seifert, Wolfgang, Hrsg. Inclusion or exclusion of immigrants: Europe and the U.S. at the crossroads. Berlin: Institut für Sozialwissenschaften, Philosophische Fakultät III, Bevölkerungswissenschaft; 1999: 3-16.
- . Language assimilation today: bilingualism persists more than in the past, but English still dominates. CCIS Working Paper No. 111. San Diego: Lewis Mumford Center for Comparative Urban and Regional Research, University at Albany; 2004.
- Alba, Richard D.; Handl, Johann, und Müller, Walter. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 1994; 46: 209-237.
- Alba, Richard D.; Logan, John R.; Lutz, Amy, und Stults, Brian. Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*. 2002; 39: 467-484.
- Alba, Richard und Nee, Victor. Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. In: Hirschman, Charles; Kasinitz, Philip, und DeWind, Josh, Hrsg. *The handbook of international migration: the American experience*. New York: Russell Sage Foundation; 1999: 137-160.
- Alpheis, Hannes. Erschwert die ethnische Konzentration die Eingliederung? In: Esser, Hartmut und Friedrichs, Jürgen, Hrsg. *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag; 1990: 147-184.
- Apeltauer, Ernst. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin und München: Langenscheidt; 1997.
- Baker, Colin. The development of bilingualism. In: Baker, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. Aufl. Clevedon, Buffalo, Toronto und Sydney: Multilingual Matters Ltd.; 2001: 86-108.
- Bankston, Carl L. III und Caldas, Stephen J. Majority African American schools and social injustice: the influence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces*. 1996; 75: 535-555.
- Bankston, Carl L. III und Zhou, Min. Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans. *Sociology of Education*. 1995; 68: 1-17.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Carstensen, Claus H.; Sibberns, Heiko und Stanat, Petra. Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen. Leske + Budrich, 2002: 11-38.
- Baur, Rupprecht S. Schulischer Zweitspracherwerb bei Migrantenschülern – Theorie und Empirie. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 2000; 37: 131-135.
- Baur, Rupprecht S. und Meder, Gregor. Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor, und Previšić, Vlatko, Hrsg. *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; 1992: 109-140.
- Bean, Frank D. und Stevens, Gillian. *America's newcomers and the dynamics of diversity*. New York: Russell Sage Foundation; 2003.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer. *Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Bonn: Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer; 1997. (In der Diskussion; 7).
- Beenstock, Michael. The acquisition of language skills by immigrants: the case of Hebrew in Israel. *International Migration*. 1996; 34: 3-30.
- Beenstock, Michael; Chiswick, Barry R., und Repetto, Gaston L. The effect of linguistic distance and country of origin on immigrant language skills: application to Israel. *International Migration*. 2001; 39: 33-60.
- Belliveau, Corinna. *Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs- und kognitionspsychologischen Aspekten*. Aachen: Shaker; 2002.

- Bender, Stefan und Seifert, Wolfgang. Zuwanderer auf dem Arbeitsmarkt: Nationalitäten- und geschlechtsspezifische Unterschiede. *Zeitschrift für Soziologie*. 1996; 25: 473-495.
- Berman, Eli; Lang, Kevin, und Siniver, Erez. Language-skill complementarity: returns to immigrant language acquisition. NBER Working Paper No. 7737. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 2000.
- Berry, John W. Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures. In: Brislin, Richard W., Hrsg. *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, London und New Delhi: Sage Publications; 1990: 232-253.
- Berry, John W. und Kim, Uichol. Acculturation and mental health. In: Dason, Pierre R.; Berry, John W., und Sartorius, Norman, Hrsg.. *Health and cross-cultural psychology. Toward applications*. Newbury Park, Beverly Hills, London und New Delhi: Sage Publications; 1988: 207-236.
- Bialystok, Ellen und Hakuta, Kenji. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, David, Hrsg. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates; 1999: 161-181.
- Birdsong, David, Hrsg. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.
- Blackaby, David H.; Clark, Ken; Leslie, Derek G., and Murphy, Philip D. Black-white male earnings and employment prospects in the 1970s and 1980s: evidence for Britain. *Economics Letters*. 1994; 46: 273-279.
- Blackaby, David H.; Leslie, Derek G.; Murphy, Philip D., and O'Leary, Nigel C. The ethnic wage gap and employment differentials in the 1990s: evidence for Britain. *Economics Letters*. 1998; 58: 97-103.
- Bleakley, Hoyt und Chin, Aimee. Language skills and earnings: evidence from childhood immigrants. 2002 (unveröffentlichtes Manuskript).
- . What holds back the second generation? The intergenerational transmission of language human capital among immigrants. CCIS Working Paper No. 104. San Diego: The Center for Comparative Immigration Studies; 2004a.
- . Language skills and earnings: evidence from childhood immigrants. *The Review of Economics and Statistics*; 2004b; 86: 481-496.
- Bleidistel, Andreas. *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs*. Bochum: AKS-Verlag; 1992. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF); 11).
- Bloom, David E. und Grenier, Gilles. Earnings of the French minority in Canada and the Spanish minority in the United States. In: Chiswick, Barry R., Hrsg. *Immigration, language and ethnicity: Canada and the United States*. Washington, DC: The AEI Press; 1992: 373-409.
- Bongaerts, Theo. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: Birdsong, David, Hrsg. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates; 1999: 133-159.
- Boos-Nünning, Ursula und Karakaşoğlu, Yasemin. *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; 2004.
- Borjas, George J. Self-selection and the earnings of immigrants. *The American Economic Review*. 1987; 77: 531-553.
- Breton, Albert. An economic analysis of language. In: Breton, Albert, Hrsg. *Economic approaches to language and bilingualism*. Ottawa: Department of Public Works and Government Services Canada; 1998: 1-33.
- Breton, Albert und Mieszkowski, Peter. The economics of bilingualism. In: Oates, Wallace E., Hrsg. *The political economy of fiscal federalism*. Lexington, Mass und Toronto: Lexington Books; 1977: 261-273.
- Caldas, Stephen J. und Bankston, Carl L. III. Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*. 1997; 90:269-277.
- Carliner, Geoffrey. Wage differences by language group and the market for language skills in Canada. *The Journal of Human Resources*. 1981; 16: 384-399.
- . The language ability of U.S. immigrants: assimilation and cohort effects. NBER Working Paper No. 5222. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 1995.

- Carnevale, Anthony P.; Fry, Richard A., und Lowell, B. Lindsay. Understanding, speaking, reading, writing, and earnings in the immigrant labor market. *The American Economic Review*. 2001; 91: 159-163.
- Chiswick, Barry R. The effect of americanization on the earnings of foreign-born men. *The Journal of Political Economy*. 1978; 86: 897-921.
- . Speaking, reading, and earnings among low-skilled immigrants. *Journal of Labor Economics*. 1991; 9: 149-170.
- . Hebrew language usage: determinants and effects on earnings among immigrants in Israel. *Journal of Population Economics*. 1998; 11: 253-271.
- Chiswick, Barry R.; Lee, Yew Lian, und Miller, Paul. W. Family matters: the role of the family in immigrants' destination language acquisition. IZA Discussion Paper No. 460. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2002a.
- . Immigrants' language skills and visa category. IZA Discussion Paper No. 471. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2002b.
- . Immigrants' language skills: the Australian experience in a longitudinal survey. IZA Discussion Paper No. 502. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2002c.
- . Schooling, literacy, numeracy and labor market success. IZA Discussion Paper No. 450. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2002d.
- . Parents and children talk: the family dynamics of English language proficiency. IZA Discussion Paper No. 1216. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2004.
- Chiswick, Barry R. und Miller, Paul. W. Language in the immigrant labor market. In: Chiswick, Barry R., Hrsg. *Immigration, language and ethnicity: Canada and the United States*. Washington, DC: The AEI Press; 1992: 229-296.
- . Language choice among immigrants in a multilingual destination. *Journal of Population Economics*. 1994; 7: 119-131.
- . The endogeneity between language and earnings: international analyses. *Journal of Labor Economics*. 1995; 13: 246-288.
- . Ethnic networks and language proficiency among immigrants. *Journal of Population Economics*. 1996; 9: 19-35.
- . Language skills and earnings among legalized aliens. *Journal of Population Economics*. 1999; 12: 63-89.
- . Do enclaves matter in immigrant adjustment? IZA Discussion Paper No. 449. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2002.
- . Linguistic distance: a quantitative measure of the distance between English and other languages. IZA Discussion Paper No. 1246. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2004.
- Chiswick, Barry R. und Repetto, Gaston. Immigrant adjustment in Israel: literacy and fluency in Hebrew and earnings. In: Djajic, Slobodan, Hrsg. *International migration. Trends, policy and economic impact*. London und New York: Routledge; 2001: 204-228.
- Chiswick, Barry R. und Wenz, Michael. The linguistic and economic adjustment of Soviet Jewish immigrants in the United States, 2000: a preliminary report. IZA Discussion Paper No. 1238. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2004.
- Christofides, Louis N. und Swidinsky, Robert. Bilingualism and earnings: a study based on 1971, 1981 and 1991 census data. In: Breton, Albert, Hrsg. *Economic approaches to language and bilingualism*. Ottawa: Department of Public Works and Government Services Canada; 1998: 123-185.
- Constant, Amelie und Massey, Douglas S. Self-selection, earnings, and out-migration: a longitudinal study of immigrants to Germany. *Journal of Population Economics*. 2003; 16: 631-653.
- Constant, Amelie und Zimmermann, Klaus F. The dynamics of repeat migration: a Markov chain analysis. IZA Discussion Paper No. 885. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2003.
- Cummins, James. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education, Hrsg. *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University; 1981: 3-49.
- . Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung Der Schulwirklichkeit*. 1984; 76: 187-198.

- . Bilingual education. In: Bourne, Jill und Reid, Euan, Hrsg. World yearbook of education: Language education. London: RoutledgeFalmer; 2003: 3-19.
- Dávila, Alberto; Bohara, Alok K., und Sáenz, Rogelio. Accent penalties and the earnings of Mexican Americans. *Social Science Quarterly*. 1993; 74: 902-916.
- Dávila, Alberto und Mora, Marie T. The English fluency of recent Hispanic immigrants to the United States in 1980 and 1990. *Economic Development and Cultural Change*. 2000a; 48: 369-389.
- . English skills, earnings, and the occupational sorting of Mexican Americans along the U.S.-Mexico border. *International Migration Review*. 2000b; 34: 133-157.
- . Hispanic ethnicity, English-skill investments, and earnings. *Industrial Relations*. 2001; 40: 83-88.
- Demel, Katharina; Kohlbacher, Josef, und Reeger, Ursula. The role of language skills in the process of labour market integration – the case of migrants in Vienna. *Migration*. 2003; 42: 53-88.
- Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich; 2001.
- DeVoretz, Don J. und Werner, Christiane. A theory of social forces and immigrant second language acquisition. IZA Discussion Paper No. 110. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2000.
- Diefenbach, Heike. Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht, Hrsg. Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 5. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut; 2002: 9-70.
- . Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. (FIAB) an der Ruhr-Universität Bochum, Hrsg. Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware. (Band 21/22 des Jahrbuchs Arbeit, Bildung Kultur). Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. (FIAB); 2004a: 225-255.
- . Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang, Hrsg. Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften; 2004b: 225-249.
- Diehl, Claudia und Schnell, Rainer. ‚Ethnic revival‘ among labor migrants in Germany? Statements, arguments, and first empirical evidence. unpublished manuscript. 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Drever, Anita I. Separate spaces, separate outcomes? Neighbourhood impacts on minorities in Germany. *Urban Studies*. 2004; 41: 1423-2439.
- Dustmann, Christian. Earnings adjustment of temporary migrants. *Journal of Population Economics*. 1993; 6: 153-168.
- . Speaking fluency, writing fluency and earnings of migrants. *Journal of Population Economics*. 1994; 7: 133-156.
- . The effects of education, parental background and ethnic concentration on language. *The Quarterly Review of Economics and Finance*. Supplement 1, Special Issue: The Economics of Immigrant Skill and Adjustment. 1997; 37: 245-262.
- . Temporary migration, human capital, and language fluency of migrants. *The Scandinavian Journal of Economics*. 1999; 101: 297-314.
- Dustmann, Christian und Fabbri, Francesca. Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK. *The Economic Journal*. 2003; 113: 695-717.
- Dustmann, Christian und van Soest, Arthur. Language fluency and earnings: estimation with misclassified language indicators. *The Review of Economics and Statistics*. 2001; 83: 663-674.
- . Language and the earnings of immigrants. *Industrial and Labor Relations Review*. 2002; 55: 473-492.
- Ellis, Rod. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press; 1994.
- Espenshade, Thomas J. und Fu, Haishan. An analysis of English-language proficiency among U.S. immigrants. *American Sociological Review*. 1997; 62: 288-305.
- Espinosa, Kristin E. und Massey, Douglas S. Determinants of English proficiency among Mexican migrants to the United States. *International Migration Review*. 1997; 31: 28-50.

- Esser, Hartmut. Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand; 1980.
- . Aufenthaltsdauer und die Eingliederung von Wanderern: Zur theoretischen Interpretation soziologischer ‚Variablen‘. Zeitschrift für Soziologie. 1981; 10: 76-97.
- . Sozialräumliche Bedingungen der sprachlichen Assimilation von Arbeitsmigranten. Zeitschrift für Soziologie. 1982; 11: 279-306.
- . Social context and interethnic relations: the case of migrant workers in West German urban areas. European Sociological Review. 1986; 2: 30-51.
- . Die Eingliederung der zweiten Generation. Zur Erklärung ‚kultureller‘ Differenzen. Zeitschrift für Soziologie. 1989; 18: 426-443.
- . Nur eine Frage der Zeit? Zur Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin zu erklären. In: Esser, Hartmut und Friedrichs, Jürgen, Hrsg. Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag; 1990a: 73-100.
- . Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Esser, Hartmut und Friedrichs, Jürgen, Hrsg. Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag; 1990b: 127-146.
- . Interethnische Freundschaften. In: Esser, Hartmut und Friedrichs, Jürgen, Hrsg. Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag; 1990c: 185-205.
- . Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/M. und New York: Campus; 2000.
- . Does the ‚new‘ immigration require a ‚new‘ theory of intergenerational integration? International Migration Review. 2004; 38: 1126-1159.
- . Migration, Sprache und Integration. Frankfurt/M. und New York: Campus; 2006 (im Druck).
- Esser, Hartmut und Friedrichs, Jürgen, Hrsg. Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag; 1990.
- Fabbro, Franco. The neurolinguistics of bilingualism. An introduction. Hove: Psychology Press; 1999.
- Fenwick, Rudy. Ethnic culture and economic structure: determinants of French-English earnings inequality in Quebec. Social Forces. 1982; 61: 1-23.
- Fishman, Joshua A. Language loyalty in the United States. The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups. London: Mouton; 1966.
- Flege, James E. Age of learning and second language speech. In: Birdsong, David, Hrsg. Second language acquisition and the critical period hypothesis. Mahwah, NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates; 1999: 101-131.
- Foley, Joseph und Thompson, Linda. Language learning. A lifelong process. London: Edward Arnold; 2003.
- Francis, Emerich K. Interethnic relations. An essay in sociological theory. New York, Oxford und Amsterdam: Elsevier; 1976.
- Frick, Joachim R. und Janina Söhn. Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: AKI, Hrsg. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin, Band 14 der Reihe Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; 2005: 81-90.
- Friedberg, Rachel M. You can't take it with you? Immigrant assimilation and the portability of human capital. Journal of Labor Economics. 2000; 18: 221-251.
- Fry, Richard und Lowell, B. Lindsay. The value of bilingualism in the U.S. labor market. Industrial and Labor Relations Review. 2003; 57: 128-140.
- García, Ofelia. Spanish language loss as a determinant of income among Latinos in the United States: implications for language policy in schools. In: Tollefson, James W. Hrsg. Power and inequality in language education. New York: Cambridge University Press; 1995: 142-160.
- Gazioğlu, Şaziye. English language proficiency and the earnings of Turkish and Bangladeshi immigrants in London. In: Gazioğlu, Şaziye, Hrsg. Migrants in the European labour market. Aberdeen: J-net; 1996: 85-110.

- Geißler, Rainer. Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland? Aus Politik und Zeitgeschichte. 2003; B26: 19-25.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula, und Roth, Hans-Joachim. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; 2003. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung; 107).
- Gonzalez, Arturo. The acquisition and labor market value of four English skills: new evidence from NALS. Contemporary Economic Policy. 2000; 18: 259-269.
- Gonzalez, Libertad. Nonparametric bounds on the returns to language skills. IZA Discussion Paper No. 1098. Bonn: Institute for the Study of Labor; 2004.
- Granato, Nadia. Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen: Leske + Budrich; 2003.
- Granato, Nadia und Kalter, Frank. Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 2001; 53: 497-520.
- Greene, Jay P. A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education. Claremont, CA: Tomás Rivera Policy Institute; 1998.
- Grenier, Gilles. Shifts to English as usual language by Americans of Spanish mother tongue. Social Science Quarterly. 1984; 65: 537-550.
- . Linguistic and economic characteristics of francophone minorities in Canada: a comparison of Ontario and New Brunswick. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1997; 18: 285-301.
- Grimm, Hannelore und Weinert, Sabine. Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo, Hrsg. Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim: Beltz PVU; 2002: 517-550.
- Grin, François. The economic approach to minority languages. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1990; 11: 153-173.
- . The economics of language: match or mismatch? International Political Science Review. 1994; 15: 25-42.
- . Using language economics and education economics in language education policy. Guide for the development of language policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division; 2002.
- Grin, François; Rossiaud, Jean, und Kaya, Bülent. Immigrationsprachen und berufliche Integration in der Schweiz. In: Wicker, Hans-Rudolf; Fibbi, Rosita, und Haug, Werner, Hrsg. Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms ‚Migration und interkulturelle Beziehungen‘. Zürich: Seismo Verlag; 2003: 421-452.
- Haug, Sonja. Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozio-ökonomischen Panel. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2005; 8: 263-284.
- Hayfron, John E. Language training, language proficiency and earnings of immigrants in Norway. Applied Economics. 2001; 33: 1971-1979.
- . Estimating the effects of language training on the earnings of immigrants using a ‚treatment effects‘ model. O.J. (unveröffentlichtes Manuskript).
- Hechter, Michael. Containing nationalism. Oxford: Oxford University Press; 2000.
- Helmke, Andreas und Reich, Hans H. Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 2001; 15: 567-600.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim. Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Enke; 1973.
- Hopf, Diether. Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik. 2005; 51: 236-251.
- Itzigsohn, José und Giorguli Saucedo, Silvia. Immigrant incorporation and sociocultural transnationalism. International Migration Review. 2002; 36: 766-798.
- Jampert, Karin. Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich; 2002.

- Jasso, Guillermina und Rosenzweig, Mark R. English language proficiency and the locational choices of immigrants. In: Jasso, Guillermina und Rosenzweig, Mark R. *The new chosen people: immigrants in the United States*. New York: Russell Sage Foundation; 1990: 308-337.
- Jirjahn, Uwe und Tsertsvadze, Georgi. Bevölkerungsanteil und Sprachkenntnisse von Migranten. *Jahrbuch für Wirtschaftswissenschaften*. 2004; 55: 142-162.
- Johnson, Jacqueline S. und Newport, Elissa L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*. 1989; 21: 60-99.
- Kalter, Frank. Chancen, Fouls und Abseitsfallen. *Migranten im deutschen Ligenfußball*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag; 2003.
- . The second generation in the German labor market. What is wrong with Turks? 2005a (unveröffentlichtes Manuskript)
- . Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin und Hinz, Thomas, Hrsg. *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2005b
- . Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile Jugendlicher türkischer Herkunft. Auch eine Replik auf Seibert/Solga (2005) *ZfS* 34: 364-382. 2005c (unveröffentlichtes Manuskript)
- Kalter, Frank und Granato, Nadia. Ethnic minorities' education and occupational attainment: the case of Germany. *MZES Working Paper No. 58*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 2002a.
- . Demographic change, educational expansion, and structural assimilation of immigrants: the case of Germany. *European Sociological Review*. 2002b; 18: 199-216.
- Kamphoefner, Walter D. German-American bilingualism: cui malo? Mother tongue and socioeconomic status among the second generation in 1940. *International Migration Review*. 1994; 28: 846-864.
- Kao, Grace und Thompson, Jennifer S. Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*. 2003; 29: 417-442.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin. Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang; Klemm, Klaus, und Rauschenbach, Thomas, Hrsg. *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim: Juventa; 2001: 273-302.
- Klann-Delius, Gisela. *Spracherwerb*. Stuttgart und Weimar: Metzler; 1999.
- Klein, Wolfgang und Dimroth, Christine. Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, Utz und Mehlem, Ulrich, Hrsg. *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge Themenheft 21. Osnabrück: IMIS; 2003: 127-161.
- Kogan, Irena. A study of employment careers of immigrants in Germany. *MZES Working Paper No. 66*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 2003.
- . Labour market integration of immigrants in the European Union: the role of host countries' institutional contexts. Mannheim: University of Mannheim; 2004a.
- . Last hired, first fired? The unemployment dynamics of male immigrants in Germany. *European Sociological Review*. 2004b; 20: 445-461.
- Konietzka, Dirk und Kreyenfeld, Michaela. Die Verwertbarkeit ausländischer Ausbildungsabschlüsse. Das Beispiel der Aussiedler auf dem deutschen Arbeitsmarkt. *Zeitschrift für Soziologie*. 2001; 30: 267-282.
- Kossoudji, Sherrie A. English language ability and the labor market opportunities of Hispanic and East Asian immigrant men. *Journal of Labor Economics*. 1988; 6: 205-228.
- Kristen, Cornelia. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2002; 54: 534-552.
- . School choice and ethnic school segregation. Primary school selection in Germany. Münster: Waxmann; 2005.
- Kristen, Cornelia und Granato, Nadia. Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bade, Klaus J. und Bommers, Michael, Hrsg. *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problem-bereiche*. IMIS-Beiträge Themenheft 23. Osnabrück: IMIS; 2004: 123-141.
- Kuper, Leo. Plural societies: perspectives and problems. In: Kuper, Leo und Smith, M. G., Hrsg. *Pluralism in Africa*. Berkeley und Los Angeles: University of California Press; 1969: 7-26.

- . Political change in plural societies: problems in racial pluralism. *International Social Science Journal*. 1971; 23: 594-607.
- Lazear, Edward P. Culture and language. NBER Working Paper No. 5249. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 1995.
- Lindley, Joanne. The English language fluency and earnings of ethnic minorities in Britain. *Scottish Journal of Political Economy*. 2002; 49: 467-487.
- Lindstrom, David P. und Massey, Douglas S. Selective emigration, cohort quality, and models of immigrant assimilation. *Social Science Research*. 1994; 23: 315-349.
- Linton, April. A critical mass model of bilingualism among U.S.-born Hispanics. *Social Forces*. 2004; 83: 279-314.
- List, Gudula. Sprachpsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz: Kohlhammer; 1981.
- Logan, John R.; Alba, Richard D., und Zhang, Wenquan. Immigrant enclaves and ethnic communities in New York and Los Angeles. *American Sociological Review*. 2002; 67: 299-322.
- Long, Michael H. Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*. 1990; 12: 251-285.
- Lopez, David E. Language maintenance and shift in the United States today: the basic patterns and their social implications. Vol. I: Introduction and summary of findings. Los Alamitos, CA: National Center of Bilingual Research; 1982a.
- . Language maintenance and shift in the United States today: the basic patterns and their social implications. Vol. II: Native Americans. Los Alamitos, CA: National Center of Bilingual Research; 1982b.
- . Language maintenance and shift in the United States today: the basic patterns and their social implications. Vol. III: Hispanics and Portuguese. Los Alamitos, CA: National Center of Bilingual Research; 1982c.
- . Language maintenance and shift in the United States today: the basic patterns and their social implications. Vol. IV: Asian languages. Los Alamitos, CA: National Center of Bilingual Research; 1982d.
- . Language: diversity and assimilation. In: Waldinger, Roger und Bozorgmehr, Mehdi, Hrsg. *Ethnic Los Angeles*. New York: Russell Sage Foundation; 1996: 139-164.
- . Social and linguistic aspects of assimilation today. In: Hirschman, Charles; Kasinitz, Philip, und DeWind, Josh, Hrsg. *The handbook of international migration: the American experience*. New York: Russell Sage Foundation; 1999: 212-222.
- Maas, Utz. Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: Maas, Utz, Hrsg. *Sprache und Migration*. IMIS-Beiträge Themenheft 26. Osnabrück: IMIS; 2005: 89-133.
- Maas, Utz und Mehlem, Ulrich. Klärung der begrifflichen Grundlagen. In: Maas, Utz und Mehlem, Ulrich, Hrsg. *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge Themenheft 21. Osnabrück: IMIS; 2003: 17-39.
- Massey, Douglas S. The settlement process among Mexican migrants to the United States. *American Sociological Review*. 1986; 51: 670-684.
- . Understanding Mexican migration to the United States. *American Journal of Sociology*. 1987; 92: 1372-1403.
- McManus, Walter; Gould, William, und Welch, Finis. Earnings of Hispanic men: the role of English language proficiency. *Journal of Labor Economics*. 1983; 1: 101-130.
- Mehler, Jacques und Christophe, Anne. Maturation and learning of language in the first year of life. In: Gazzaniga, Michael S., Hrsg. *The cognitive neurosciences*. Cambridge, Mass: MIT Press; 1995: 943-954.
- . Acquisition of languages: infant and adult data. In: Gazzaniga, Michael S., Hrsg. *The new cognitive neurosciences*. 2. Aufl. Cambridge, Mass: MIT Press; 2000: 897-908.
- Mirowsky, John und Ross, Catherine E. Language networks and social status among Mexican Americans. *Social Science Quarterly*. 1984; 65: 551-564.
- Modood, Tariq; Berthoud, Richard; Lakey, Jane; Nazroo, James; Smith, Patten; Virdee, Satnam, und Beishon, Sharon. *Ethnic minorities in Britain: diversity and disadvantage*. London: Policy Studies Institute; 1997.
- Mora, Marie T. Did the English deficiency earnings penalty change for Hispanic men between 1979 and 1989? *Social Science Quarterly*. 1998; 79: 581-594.

- Mouw, Ted und Xie, Yu. Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review*. 1999; 64: 232-252.
- Müller, Romano. Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In: Schneider, Hansjakob und Hollenweger, Judith, Hrsg. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern: Edition SZH/SPC; 1996: 33-89.
- Nauck, Bernhard. Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001; 32: 159-173.
- Nauck, Bernhard und Diefenbach, Heike. Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In: Schmidt, Folker, Hrsg. Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; 1997: 289-307.
- Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike, und Petri, Kornelia. Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*. 1998; 44: 701-722.
- Newport, Elissa L. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*. 1990; 14: 11-28.
- O'Leary, Nigel C.; Murphy, Philip D.; Drinkwater, Stephen J., und Blackaby, David H. English language fluency and the ethnic wage gap for men in England and Wales. *Economic Issues*. 2001; 6: 21-32.
- Patkowski, Mark S. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*. 1980; 30: 449-472.
- . Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*. 1990; 11: 73-89.
- Peal, Elizabeth und Lambert, Wallace E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1962; 76: 1-23.
- Pendakur, Krishna und Pendakur, Ravi. Speak and ye shall receive: language knowledge as human capital. In: Breton, Albert, Hrsg. Economic approaches to language and bilingualism. Ottawa: Department of Public Works and Government Services Canada; 1998: 89-121.
- . Language as both human capital and ethnicity. *International Migration Review*. 2002; 36: 147-177.
- Phillips, Meredith und Chin, Tiffani. School inequality: what do we know? In: Neckerman, Kathryn M., Hrsg. Social inequality. New York: Russell Sage Foundation; 2004: 467-519.
- Pieper, Ursula. Biological correlates of first language acquisition. In: Burmeister, Petra; Piske, Thorsten, und Rohde, Andreas, Hrsg. An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier; 2002: 3-15.
- Portes, Alejandro; Haller, William J., und Guarnizo, Luis Eduardo. Transnational entrepreneurs: an alternative form of immigrant economic adaptation. *American Sociological Review*. 2002; 67: 278-298.
- Portes, Alejandro und Hao, Lingxin. E pluribus unum: bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*. 1998; 71: 269-294.
- . The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*. 2002; 25: 889-912.
- . The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2004; 101: 11920-11927.
- Portes, Alejandro und MacLeod, Dag. Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*. 1996; 69: 255-275.
- Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén G. *Immigrant America. A portrait*. 2. Aufl. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press; 1996.
- . Learning the ropes. Language and education. In: Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén G. *Immigrant America. A portrait*. 2. Aufl. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press; 1996a: 192-231.

- . Legacies. The story of the immigrant second generation. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press; 2001.
- . School achievement and failure. In: Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén G. Legacies. The story of the immigrant second generation. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press; 2001a: 233-268.
- . Lost in translation. Language and the new second generation. In: Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén G. Legacies. The story of the immigrant second generation. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press; 2001b: 113-146.
- Portes, Alejandro und Schaufler, Richard. Language and the second generation: bilingualism yesterday and today. In: Portes, Alejandro, Hrsg. The new second generation. New York: Russell Sage Foundation; 1996: 8-29.
- Ramírez, J. David; Yuen, Sandra D., and Ramey, Dena R. Final report: longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Executive summary. San Mateo, CA: Aguirre International; 1991a.
- Ramírez, J. David; Yuen, Sandra D.; Ramey, Dena R., and Pasta, David J. Final report: longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Vol. I. San Mateo, CA: Aguirre International; 1991b.
- Ramírez, J. David; Pasta, David J.; Yuen, Sandra D.; Billings, David K., and Ramey, Dena R. Final report: longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Vol. II. San Mateo, CA: Aguirre International; 1991c.
- Reich, Hans H. und Roth, Hans-Joachim. Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport; 2002.
- Rivera-Batiz, Francisco L. English language proficiency and the economic progress of immigrants. *Economics Letters*. 1990; 34: 295-300.
- Romaine, Suzanne. Bilingual language development. In: Barrett, Martyn, Hrsg. The development of language. Hove: Psychology Press; 1999: 251-275.
- Rossell, Christine H. und Baker, Keith. The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*. 1996; 30: 7-74.
- Rossell, Christine H. und Kuder, Julia. Meta-murky: a rebuttal to recent meta-analyses of bilingual education. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Hrsg. The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, AKI; 2005: 43-76.
- Rumbaut, Rubén G. The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*. 1994; 28: 748-794.
- . Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*. 2004; 38: 1160-1205.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. Nürnberg: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration; 2004.
- Saiz, Albert und Zoido, Elena. The returns to speaking a second language. Working Paper No. 02-16. Philadelphia: Federal Reserve Bank of Philadelphia; 2002.
- . Listening to what the world says: bilingualism and earnings in the United States. *The Review of Economics and Statistics*. 2005; 87: 523-538.
- Schönwälder, Karen; Sohn, Janina, und Michalowski, Ines. Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. AKI-Forschungsbilanz 3. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI); 2005.
- Schupp, Jürgen und Wagner, Gert G. Maintenance of and innovation in long-term panel studies: the case of the German Socio-Economic Panel (SOEP). *Allgemeines Statistisches Archiv*. 2002; 86: 163-175.
- Scovel, Thomas. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000; 20: 213-223.

- Seibert, Holger und Heike Solga. Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*. 2005; 34: 364-382.
- Seifert, Wolfgang. Die Mobilität der Migranten. Die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik. Eine Längsschnittanalyse mit dem sozio-ökonomischen Panel, 1984-1998. Berlin: Edition Sigma; 1995.
- Shapiro, Daniel M. und Stelcner, Morton. Language and earnings in Quebec: trends over twenty years, 1970-1990. *Canadian Public Policy – Analyse De Politiques*. 1997; 23: 115-140.
- Shields, Michael A. und Wheatley Price, Stephen. Language fluency and immigrant employment prospects: evidence from Britain's ethnic minorities. *Applied Economic Letters*. 2001; 8: 741-745.
- . The English language fluency and occupational success of ethnic minority immigrant men living in English metropolitan areas. *Journal of Population Economics*. 2002; 15: 137-160.
- Siebert-Ott, Gesa. Frühe Mehrsprachigkeit – Problem und Chance. In: Dürscheid, Christa; Ramers, Karl Heinz, und Schwarz, Monika, Hrsg. Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag. Tübingen: Max Niemeyer Verlag; 1997: 457-471.
- . Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg, Hrsg. Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich; 2003: 161-176.
- Skutnabb-Kangas, Tove und Toukomaa, Pertti. Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Report written for Unesco. Tampere: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology; 1976. (Research Reports No. 15)
- Slavin, Robert E. und Cheung, Alan. Effective reading programs for English language learners. A best-evidence synthesis. Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR). Report No. 66. Baltimore, MD: Johns Hopkins University; 2003.
- . A synthesis of research on language reading instruction for English language learners. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Hrsg. The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, AKI; 2005: 5-42.
- Smith, M. G. Some developments in the analytic framework of pluralism. In: Kuper, Leo und Smith, M. G., Hrsg. Pluralism in Africa. Berkeley und Los Angeles: University of California Press; 1969: 415-458.
- Söhn, Janina. Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI); 2005.
- Spolsky, Bernard. Conditions for second language learning: introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press; 1989.
- Stanat, Petra. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra, und Watermann, Rainer, Hrsg. Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2005: 51-80 (im Druck).
- Steiner, Viktor und Velling, Johannes. Re-migration behavior and expected duration of stay of guest workers in Germany. In: Steinmann, Gunter und Ulrich, Ralf E., Hrsg. The economic consequences of immigration to Germany. Heidelberg: Physica-Verlag; 1994: 101-119.
- Stevens, Gillian. Nativity, intermarriage, and mother-tongue shift. *American Sociological Review*. 1985; 50: 74-83.
- . The social and demographic context of language use in the United States. *American Sociological Review*. 1992; 57: 171-185.
- . Immigration, emigration, language acquisition, and the English language proficiency of immigrants in the United States. In: Edmonston, Barry und Passel, Jeffrey S., Hrsg. Immigration and ethnicity. The integration of America's newest arrivals. Washington, DC: The Urban Institute Press; 1994: 163-186.
- Stevens, Gillian und Garrett, Nancy. Migrants and the linguistic ecology of New Jersey, 1990. In: Edmonston, Barry und Passel, Jeffrey S., Hrsg. Immigration and ethnicity. The integration of America's newest arrivals. Washington, DC: The Urban Institute Press; 1994: 395-422.

- Stevens, Gillian und Schoen, Robert. Linguistic intermarriage in the United States. *Journal of Marriage and the Family*. 1988; 50: 267-279.
- Stevens, Gillian und Swicegood, Gray. The linguistic context of ethnic endogamy. *American Sociological Review*. 1987; 52: 73-82.
- Stolzenberg, Ross M. und Tienda, Marta. English proficiency, education, and the conditional economic assimilation of Hispanic and Asian origin men. *Social Science Research*. 1997; 26: 25-51.
- Stromswold, Karin. The cognitive neuroscience of language acquisition. In: Gazzaniga, Michael S., Hrsg. *The new cognitive neurosciences*. 2. Aufl. Cambridge, MA: MIT Press; 2000: 909-932.
- . The heritability of language: a review and metaanalysis of twin, adoption, and linkage studies. *Language*. 2001; 77: 647-723.
- Swaan, Abram de. *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press; 2001.
- Szagan, Gisela. *Wie Sprache entsteht. Sprachentwicklung bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Weinheim und Basel: Beltz; 2001.
- . *Sprachentwicklung beim Kind*. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz; 2003.
- Thomas, Wayne P. und Collier, Virginia. *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education; 1997.
- . *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence; 2002.
- Tienda, Marta und Neidert, Lisa J. Language, education, and the socioeconomic achievement of Hispanic origin men. *Social Science Quarterly*. 1984; 65: 519-536.
- Tracy, Rosemarie und Gawlitzek-Maiwald, Ira. Bilingualismus und frühe Kindheit. In: Grimm, Hannelore, Hrsg. *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe; 2000: 495-535.
- Trejo, Stephen J. Why do Mexican Americans earn low wages? *The Journal of Political Economy*. 1997; 105: 1235-1268.
- Tubergen, Frank van. *The integration of immigrants in cross-national perspective. Origin, destination and community effects*. Utrecht: ICS Dissertation Series; 2004.
- . Destination-language proficiency. In: van Tubergen, Frank. *The integration of immigrants in cross-national perspective. Origin, destination and community effects*. Utrecht: ICS Dissertation Series; 2004a: 77-111.
- Unabhängige Kommission „Zuwanderung“. *Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“*. Berlin: Bundesministerium des Innern; 2001.
- Vaillancourt, François. An economic perspective on language and public policy in Canada and the United States. In: Chiswick, Barry R., Hrsg. *Immigration, language and ethnicity: Canada and the United States*. Washington, DC: The AEI Press; 1992: 179-228.
- Vedder, Paul. Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*. 2005; 20: 396-416.
- Velling, Johannes. The determinants of family reunification among German guest-workers. In: Burkhauser, Richard V. und Wagner, Gert G., Hrsg. *Proceedings of the 1993 international conference of German Socio-Economic Panel Study users*. Berlin: Duncker & Humblot; 1994: 126-132.
- Veltman, Calvin. *Language shift in the United States*. Berlin, New York und Amsterdam: Mouton de Gruyter; 1983.
- Verhoeven, Ludo. *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris Publications; 1987.
- . Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*. 1994; 44: 381-415.
- . Literacy development in immigrant groups. In: Maas, Utz und Mehlem, Ulrich, Hrsg. *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge Themenheft 21. Osnabrück: IMIS; 2003: 162-179.
- Wagner, Gert; Schupp, Jürgen, und Rendtel, Ulrich. Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) – Methoden der Datenproduktion und-aufbereitung im Längsschnitt. In: Hauser, Richard; Ott, Notburga, und Wagner, Gert, Hrsg. *Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik. Band 2: Erhebungsverfahren, Analysemethoden und Mikrosimulation. Ergebnisse aus dem gleichnamigen Sonderforschungsbereich an den Universitäten Frankfurt und Mannheim*. Berlin: Akademie Verlag; 1994: 70-112.

- Weinert, Sabine. Spracherwerb und implizites Lernen. Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch-sprachgestörten Kindern. Bern, Göttingen und Toronto: Verlag Hans Huber; 1991.
- Weiß, Hans-Jürgen und Trebbe, Joachim. Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. Potsdam: GöfaK Medienforschung GmbH; 2001.
- Zhou, Min und Bankston, Carl L. III. Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans. *International Migration Review*. 1994; 28: 821-845.
- . Language and adaptation. In: Zhou, Min und Bankston, Carl L. III, Hrsg. *Growing up American. How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York: Russell Sage Foundation; 1998: 108-129.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)

Die Arbeitsstelle wurde 2003 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) eingerichtet und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert. Sie ist mit zwei Wissenschaftlerinnenstellen ausgestattet und hat eine fünfköpfige Steuerungsgruppe sowie einen Beirat, der Mitglieder aus Wissenschaft, Politik und Medien umfasst.

Maßgebend bei der Einrichtung des Projekts waren zwei Grundüberlegungen: Durch vielfältige und anhaltende Wanderungsbewegungen in Europa ist das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit zur Normalität geworden. Diese Situation beinhaltet Herausforderungen und Konfliktpotenziale, aber auch Chancen. Zweitens geht das Projekt davon aus, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung sowohl weit entwickelte theoretische Modelle als auch eine umfangreiche empirische Evidenz für die Analyse von Problemen und die Unterstützung politischer Entscheidungen vorliegen, diese Ressourcen aber aus verschiedenen Gründen nicht optimal genutzt werden.

Ein zentrales Ziel der Arbeitsstelle ist die problemgeleitete systematische Bilanzierung der in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erarbeiteten Forschungsevidenz zu ausgewählten Fragestellungen im Themenfeld. Die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) will so zur Weiterentwicklung der Forschung beitragen sowie – soweit möglich – Grundlagen für politisches Handeln bieten. Allgemein macht es sich die AKI zur Aufgabe, die Kommunikation und Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Themenfeld Migration-Integration-Konflikte zu fördern. Sie möchte auch einen Beitrag dazu leisten, dass das Forschungsfeld Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration mehr Kontur und Gestalt gewinnt und wissenschaftlich wie gesellschaftlich stärker sichtbar wird.

Die *AKI-Forschungsbilanzen* verstehen sich als Beitrag zur Entwicklung angemessener Formen, um komplexe Wissensbestände komprimiert, zuverlässig und mit Blick auf ihre politische Relevanz erfassen und bewerten zu können. Angesichts der Zunahme und Ausdifferenzierung wissenschaftlichen Wissens, immer stärker internationaler Kommunikationszusammenhänge, der Forderung nach interdisziplinärer Orientierung und nicht zuletzt auch der Komplexität vieler Probleme unserer modernen Gesellschaften gewinnen solche Synthesen an Bedeutung. Die AKI-Forschungsbilanzen sollen den Kenntnisstand zu ausgewählten Thematiken bewerten, hinreichend gesicherte Erkenntnisse von Hypothesen und kontroversen Positionen scheidern, Lücken und Desiderata aufweisen, wissenschaftliche Erkenntnisse systematisieren und damit auch Grundlagen für politisches Handeln bieten. Ziel der Arbeitsstelle ist es, zu gesellschaftlich bedeutenden Fragen wissenschaftliche Analysen zu bieten, die ihre Fragen und Interpretationsansätze eigenständig formulieren, aber auch zur Lösung politischer und gesellschaftlicher Probleme beitragen.

Zu den Aktivitäten der AKI gehören neben der Erstellung der Forschungsbilanzen interdisziplinäre Expertenworkshops; außerdem gibt sie den AKI-Newsletter heraus.

Weitere Informationen zur Arbeitsstelle und ihren Veranstaltungen, der AKI-Newsletter sowie weitere Veröffentlichungen sind online unter www.aki.wz-berlin.de verfügbar. Der Newsletter kann als Print- oder Online-Ausgabe bei der Arbeitsstelle abonniert werden.

Veröffentlichungen der AKI:

- Miles Hewstone, *Neuere Forschungen über Intergruppenkonflikte: Konsequenzen für den Umgang mit Migration und Integration*, WZB-discussion paper Nr. SP IV 2004-601, Berlin 2004.
- Karen Schönwälder, Dita Vogel, Giuseppe Sciortino, *Migration und Illegalität in Deutschland*. AKI-Forschungsbilanz 1, Berlin 2004.
- AKI (Hrsg.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, WZB-discussion paper SP IV 2005-601, Berlin 2005; Dokumentation einer AKI-Tagung mit Beiträgen von R. Slavin/A. Cheung, Chr. Rossell/J. Kuder, G. Driessen, M. Axelsson, H. Reich und I. Gogolin.
- Janina Söhn, *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*, AKI-Forschungsbilanz 2, Berlin 2005.
- AKI, *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Band 14 der Reihe Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin 2005.
- Karen Schönwälder, Janina Söhn, Ines Michalowski (unter Mitwirkung von Katarina Löbel), *Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland*, AKI-Forschungsbilanz 3, Berlin 2005.
- Hartmut Esser, *Migration, Sprache und Integration*, AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006.

* * *

Die Arbeitsstelle am WZB: Dr. habil. Karen Schönwälder (Leiterin), Dipl. Soz. Janina Söhn (wissenschaftliche Mitarbeiterin), Manuela Ludwig (Sekretariat), Nadine Schmid (studentische Mitarbeiterin).

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe der AKI: Prof. Dr. Klaus J. Bade, Osnabrück, Prof. Dr. Hartmut Esser, Mannheim, Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer, Bielefeld, Prof. Dr. Amélie Mummendey, Jena, Prof. Dr. Friedhelm Neidhardt, Berlin.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
Tel.: 030-25491-352
aki@wz-berlin.de/www.aki.wz-berlin.de