



Vera Eberl

Rezension zu

Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(Suppl. 1), 125–142.

Kommentierter Kurzbefund

Der familiäre Gebrauch einer nicht deutschen Herkunftssprache (L1) ist statistisch mit schlechteren Schulleistungen assoziiert, doch die Ursachen dafür sind unklar. Dominique Rauch geht zum einen der Frage nach, ob ein Zusammenhang zwischen der L1-Nutzung und dem Generationsstatus besteht, wie es Assimilationstheorien nahelegen. Zum anderen untersucht sie, ob sich, der Time-on-Task-Hypothese entsprechend, negative Auswirkungen auf schulisch relevante Kompetenzen in Abhängigkeit vom personen- und anlassbezogenen privaten Gebrauch der nicht deutschen L1 zeigen.

Hierzu analysiert sie PISA-2012-Daten von 1.023 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und findet heraus, dass Jugendliche, die selbst und deren Eltern im Ausland geboren wurden (1. Generation), die L1 für die Kommunikation mit den Eltern häufiger nutzen als Jugendliche, die selbst in Deutschland und deren beide Eltern im Ausland geboren wurden (2. Generation). Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil wiederum sprechen die L1 mit Mutter und Vater am seltensten. Dieses Generationenmuster ist für die Kommunikation mit Geschwistern, Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern hingegen nicht zu belegen, und auch bei Betrachtung unterschiedlicher Nutzungsanlässe (z. B. Bücher lesen, im Internet surfen, E-Mails schreiben, fernsehen) lässt es sich nicht nachweisen. Vielmehr nutzen Jugendliche in der 2. Generation die L1 seltener als Jugendliche mit anderem Generationsstatus.

Darüber hinaus findet sich unter Kontrolle des Generationsstatus entgegen der Time-on-Task-Hypothese für die meisten Gesprächspartnerinnen und -partner sowie die meisten Nutzungsanlässe kein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen L1-Nutzung und Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz. Rauch sieht daher keinen Anlass für die Vermutung, dass die familiäre L1-Nutzung gegenwärtig ein Problem für schulisch relevante Kompetenzen darstellt.

Wenngleich die theoretischen Bezüge nicht gut zum Untersuchungsansatz passen und die Ergebnisse wegen methodischer Einschränkungen nicht verlässlich interpretierbar sind, ergeben sich Hinweise, dass die Rolle der L1-Nutzung für kompetenzbezogene Nachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bisher zu undifferenziert betrachtet wurde. Für die Schulpraxis und -entwicklung können Erkenntnisse hierzu für den Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit bedeutsam sein, insbesondere da von bildungspolitischer Seite ihre Anerkennung und Förderung gefordert werden.

Hintergrund

Das vergleichsweise schlechtere Abschneiden mehrsprachig aufwachsender Kinder bei Leistungsstudien wird immer wieder mit dem Gebrauch einer nicht deutschen Familiensprache zu Hause und insofern auch mit ihrer Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht.

Rauch geht der Frage nach, ob sich ein Zusammenhang zwischen Generationsstatus und Nutzung der L1 zeigt, der sich durch Assimilationstheorien ableiten lässt, und ob sich, der Time-on-Task-Hypothese entsprechend, durch den personen- und anlassbezogenen privaten Gebrauch der nicht deutschen Familiensprache L1 eine Konkurrenz und insofern negative Auswirkungen auf schulisch relevante sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache L2 zeigen.

Während sich aus den gängigen Assimilationstheorien ableiten ließe, dass sich mit zunehmender Angleichung von zugewanderten Familien an die Aufnahmegesellschaft ihr Sprachgebrauch über die Generationenfolge von der Nutzung der L1 zur Nutzung der L2 verschiebe, gingen neuere Konzepte davon aus, dass es zum Beispiel durch die Einordnung in Gesellschaftsschichten zu segmentierter Assimilation komme oder zu selektiver Akkulturation, wenn Familien bestimmte kulturelle Elemente und Praktiken der Mehrheitskultur übernähmen, gleichzeitig aber andere aus ihrer eigenen Kultur beibehielten. Beide Konzepte kämen nicht unbedingt zu dem Schluss, dass die Nutzung der L1 zwangsläufig abnehme: Für den komplexen Prozess der Akkulturation und somit auch für Mechanismen von Beibehalt oder Vernachlässigung der L1 von Zugewanderten spielten unter anderem Motivation, Identifikation, Integration und Möglichkeiten wesentliche Rollen.

Rauch legt als theoretischen Ausgangspunkt die auf J. B. Carrolls (1963, 1989) Modell schulischen Lernens zurückgehende Time-on-Task-Hypothese zugrunde. Diese setzt für eine Definition von Lernerfolg die bereitgestellte Lern- bzw. Unterrichtszeit in ein Verhältnis zur benötigten Lernzeit.

Die Fähigkeiten in der Schulsprache Deutsch, also der L2 der Kinder, hänge demnach von der Zeit und den Erwerbsgelegenheiten ab, in der sie zur Kommunikation genutzt werde. Anders als beim monolingualen Erstspracherwerb in Deutschland aufwachsender Kinder seien diese aufgrund der (zumeist familiären) Kontexte, in denen die L1 gesprochen wird, reduziert.

Dabei zeigten sich durch die differenzierte Erforschung der Sprachnutzung in Zuwandererfamilien deutliche Unterschiede in der Sprachwahl mit unterschiedlichen Familienmitgliedern. Deshalb sei es nicht ausreichend, die Time-on-Task-Hypothese allgemein anhand der Nutzungshäufigkeit in der Familie zu untersuchen. Vielmehr sei es erforderlich, sie nach Familienmitgliedern und Sprachanlässen zu differenzieren. Dies umso mehr, als bisherige Forschung zum Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der L1 und schulischen Kompetenzen ambivalent erscheine und nur selten nach Gesprächspartnerinnen und -partnern sowie nach Gesprächsanlässen unterscheide. Rauch weist auf Studien hin (Stanat et al., 2010; Rauch et al., 2016; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Duursma, 2007), die höhere L2-Kompetenzen belegen, wenn zu Hause vermehrt die L2 gesprochen wird. Andere Studien zeigten zum Beispiel positive Zusammenhänge zwischen der L2-Nutzung in Gesprächen mit dem Vater und schulischen Kompetenzen, die sich für andere Familienmitglieder nicht bestätigten (Agirdaag & Vanlaar, 2016; Rauch et al., 2017). In weiteren Untersuchungen ergaben sich negative Effekte bei häufigerem (Kinder-)Fernsehen in der L1 und dem Wortschatz in der L2, während alle anderen L1-Aktivitäten keinen Einfluss zeigten (Lesemann et al., 2009).

Vor diesem Hintergrund entwickelt Rauch vier Hypothesen zur Nutzung der L1 und dem Zusammenhang

mit schulisch relevanten Kompetenzen in der L2. Die Hypothesen 1 und 2 gehen davon aus, dass die L1 für Kommunikation und Mediennutzung von Jugendlichen der ersten Generation (beide Elternteile und Jugendliche bzw. Jugendlicher im Ausland geboren) häufiger genutzt wird als von Jugendlichen der zweiten Generation (beide Elternteile im Ausland und Jugendliche bzw. Jugendlicher in Deutschland geboren) und Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil:

Hypothese 1: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil nutzen die L1 seltener als Jugendliche der zweiten Generation, und diese wiederum nutzen sie seltener als Jugendliche der ersten Generation.

Hypothese 2: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil nutzen die L1 seltener zum Lesen, Fernsehen, bei der Internetnutzung und beim E-Mail-Schreiben als Jugendliche der zweiten Generation, und diese wiederum nutzen sie seltener als Jugendliche der ersten Generation.

Die Hypothesen 3a und 3b gehen im Sinne der Time-on-Task-Hypothese von geringeren Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften in der L2 aus, wenn die L1 mit bestimmten Gesprächspartnerinnen und -partnern bzw. für bestimmte Mediennutzung mindestens ebenso häufig verwendet wird wie die L2:

Hypothese 3a: Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ihre L1 in der Kommunikation mit Mutter, Vater, Geschwistern, besten Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern meistens oder ebenso häufig wie die L2 nutzen, weisen niedrigere Lese-, Mathematik- und naturwissenschaftliche Kompetenzen auf als solche, die meistens die L2 nutzen.

Hypothese 3b: Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ihre L1 zum Lesen, Fernsehen, bei der Internetnutzung und beim E-Mail-Schreiben meistens oder ebenso häufig wie die L2 nutzen, weisen niedrigere Lese-, Mathematik- und naturwissenschaftliche Kompetenzen auf als solche, die meistens die L2 nutzen.

Design

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Daten der Fragebögen von Schülerinnen und Schülern der PISA-2012-Deutschland-Erhebung zur L1-Nutzung in der Familie, mit Peers und bei unterschiedlichen Freizeitaktivitäten genutzt sowie die Fähigkeitsschätzungen der in PISA-2012 getesteten Lesekompetenz, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen.

Nach Ausschluss der Daten von Jugendlichen ohne zuzuordnenden Zuwanderungshintergrund und an Förder- und Sonderschulen wurden Daten von $N = 1.023$ Jugendlichen einbezogen, von denen etwas mehr als die Hälfte (51,4 %) Mädchen waren.

Der größte Anteil mit 46,2 % gehört der zweiten Generation an, 14,3 % der ersten, nicht in Deutschland geborenen Generation, 39,5 % haben einen im Ausland geborenen Elternteil.

Zur Nutzung der L1 und L2 mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern beantworteten diese Jugendlichen die Frage: „Welche Sprache sprichst du mit den folgenden Menschen?“ für den Sprachgebrauch mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern, bester Freundin bzw. bestem Freund, Mitschülerinnen und Mitschülern.

Zur Häufigkeit der Nutzung der L1 und L2 für unterschiedliche Aktivitäten wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, welche Sprache sie verwenden für das Lesen von Büchern, Zeitschriften oder Zeitungen, wenn sie fernsehen, Filme oder Videos ansehen, im Internet surfen sowie E-Mails oder Briefe schreiben.

Beide Fragen konnten in einer vierstufigen Skala mit „Meistens meine Muttersprache“, „Etwa gleich häufig meine Muttersprache und Deutsch“, „Meistens Deutsch“ und „Trifft auf mich nicht zu“ beantwortet werden. Für die Auswertung wurden die Antworten in zwei Kategorien zusammengefasst: diejenigen, die meist und gleich häufig ihre Muttersprache (= 1) sprechen, und diejenigen, die meist Deutsch nutzen (= 0).

Als Kontrollvariablen wurden anhand des HISEI („Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“) der sozioökonomische Hintergrund, anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Besitz von Literatur, Gedichtbänden, Kunstwerken u. a. die kulturellen Ressourcen und anhand der Angaben der Eltern zu ihrem höchsten Schulabschluss das Bildungsniveau der Eltern erhoben.

Die Hypothesen wurden anhand der Vergleiche der Mittelwerte (t -Test, ANOVA) und der Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Variablen geprüft. Fehlende Werte wurden imputiert. In multiplen Regressionen auf Basis der Plausible Values für die Kompetenzen wurden unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale die Einflüsse der Variablen berechnet.

Ergebnisse

Entgegen der **Hypothese 1** zeigt sich ein unterschiedliches Nutzungsmuster der L1 in der Kommunikation mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern. Für beide Elternteile wurde die Hypothese bestätigt, wobei die Mittelwerte und Standardabweichungen für Vater und Mutter leicht voneinander abweichen (ein im Ausland geborener Elternteil: $MW = 0.56$; $SD = 0.50$ (Vater), $MW = 0.55$; $SD = 0.50$ (Mutter); Jugendliche der zweiten Generation: $MW = 0.81$; $SD = 0.40$ (Vater), $MW = 0.76$; $SD = 0.43$ (Mutter); Jugendliche der ersten Generation: $MW = 0.92$; $SD = 0.27$ (Vater), $MW = 0.90$; $SD = 0.30$ (Mutter)).

In Gesprächen mit dem Vater zeigt sich nach der Anpassung des Signifikanzniveaus durch einen Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Test eine signifikant seltenere L1-Nutzung (mit einem Signifikanzwert von $p < .005$) von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zu Jugendlichen der zweiten Generation (wahrer Mittelwert nach der Festlegung eines Konfidenzniveaus von 95 % = -0.24 bei einer Obergrenze des Intervalls von -0.32 und einer Untergrenze von -0.16) und der ersten Generation (-0.36; 95 %-CI [-0.46; -0.25]). Jugendliche der zweiten Generation nutzen die L1 signifikant seltener als Jugendliche der ersten Generation (-0.11; 95 %-CI [-0.21; -0.02]).

Auch die Angaben zu Gesprächen mit der Mutter zeigen eine unterschiedlich häufige Nutzung der L1 ($F(2, 746) = 30.90$; $p < .001$) bei Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil ($MW = 0.55$; $SD = 0.50$) und Jugendlichen der zweiten Generation ($MW = 0.76$; $SD = 0.43$) und der ersten Generation ($MW = 0.90$; $SD = 0.30$). Ebenso zeigt sich die deutliche Tendenz der geringeren L1-Nutzung über die Generationenfolge mit einer signifikant selteneren (Signifikanzwert $p < .005$) L1-Nutzung von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zu Jugendlichen der zweiten (-0.21; 95 %-CI [-0.30; -0.13]) und der ersten Generation (-0.35; 95 %-CI [-0.47; -0.25]). Jugendliche der zweiten Generation nutzen signifikant seltener die L1 als Jugendliche der ersten Generation (-0.14; 95 %-CI [-0.25; -0.04]).

Anders als für die Eltern gilt die Hypothese aber nicht für Gespräche in der L1 mit Geschwistern, Freunden, Freundinnen, Mitschülern und Mitschülerinnen.

In Gesprächen mit Geschwistern zeigt sich zwar eine unterschiedlich häufige Verwendung der L1 über die Generationsgruppen hinweg (Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil, $MW = 0.41$; $SD = 0.49$; der zweiten Generation, $MW = 0.34$; $SD = 0.47$; der ersten Generation ($MW = 0.53$; $SD = 0.50$; $F(2, 709) = 7.04$; $p < .001$)), allerdings zeigt der Post-hoc-Test nur eine signifikant seltenere ($p < 0.005$) L1-Nutzung der Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zur ersten Generation (-0.12 ; 95 %-CI $[-0.25; -0.01]$).

Für die Sprachnutzung mit den besten Freunden und Freundinnen zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Generationen. Bei Gesprächen mit Mitschülerinnen und Mitschülern auf dem Schulhof zeigt sich ein signifikanter Gesamteffekt ($F(2, 734) = 7.92$; $p < 0.001$), jedoch mit umgekehrten Verhältnissen: Während sich keine Unterschiede zwischen Jugendlichen der ersten und zweiten Generation zeigen, nutzen Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil ($MW = 0.22$; $SD = 0.42$) die L1 häufiger als Jugendliche der zweiten ($MW = 0.12$; $SD = 0.32$; 0.10, 95 %-CI $[0.04; 0.18]$) und der ersten Generation ($MW = 0.10$; $SD = 0.36$; 0.12; 95 %-CI $[0.03; 0.21]$).

Für die Kommunikation mit Geschwistern, Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern gilt die Hypothese 1 demnach nicht.

Auch **Hypothese 2** lässt sich nicht bestätigen, Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil ($MW = 0.31$; $SD = 0.46$) und Jugendliche der zweiten ($MW = 0.20$; $SD = 0.40$) und ersten Generation ($MW = 0.30$; $SD = 0.46$) lesen unterschiedlich häufig in der L1 ($F(2, 741) = 5.23$; $p < .05$). Nach Bonferroni-korrigiertem Post-hoc-Test zeigt sich, dass Jugendliche der zweiten Generation im Vergleich zu Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil signifikant seltener ($p < .005$) in der L1 lesen (-0.11 ; 95 %-CI $[-0.19; -0.02]$). Zwischen den Gruppen zeigen sich keine Unterschiede beim Fernsehen, Film- oder Videosehen. Im Internet nutzen Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil ($MW = 0.30$; $SD = 0.46$) und Jugendliche der zweiten ($MW = 0.17$; $SD = 0.37$) und ersten Generation ($MW = 0.25$; $SD = 0.44$) die L1 unterschiedlich häufig ($F(2, 763) = 8.55$; $p < .001$). Jugendliche der zweiten Generation nutzen im Vergleich zu Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil die L1 im Internet (-0.14 ; 95 %-CI $[-0.22; -0.05]$) signifikant seltener ($p < .005$).

E-Mails in ihrer L1 schreiben Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil ($MW = 0.37$; $SD = 0.48$) und Jugendliche der zweiten ($MW = 0.20$; $SD = 0.40$) und ersten Generation ($MW = 0.25$; $SD = 0.43$) unterschiedlich häufig ($F(2, 743) = 10.73$; $p < .001$). Im Vergleich zu Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil schreiben Jugendliche der zweiten Generation signifikant seltener ($p < .005$) in der L1 (-0.16 ; 95%CI $[-0.25; -0.08]$).

Insgesamt verwenden Jugendliche der zweiten Generation die L1 seltener als die mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendliche der ersten Generation.

Die Ergebnisse zur L1-Nutzung von Jugendlichen werden im Zusammenhang mit schulischen Kompetenzen für die Überprüfung der Hypothesen 3a und 3b genutzt.

Hier zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen der Verwendung der L1 mit den besten Freundinnen und Freunden außerhalb der Schule und Lesekompetenzen (-24 P.), mathematischen Kompetenzen (-30 P.) und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (-27 P.) und negative Zusammenhänge bei

Jugendlichen, die die L1 auf dem Schulhof verwenden, für die Lesekompetenz (-33 P.).

Die Verwendung der L1 mit Gesprächspartnerinnen und -partnern in der Familie hat keinen zusätzlichen signifikanten Effekt auf schulisch relevante Kompetenzen. Damit gilt, dass **Hypothese 3a** nur für Gespräche mit Freundinnen und Freunden außerhalb der Schule belegbar ist, nicht aber für alle anderen Gesprächspartnerinnen und -partner.

Die Nutzungsanlässe der L1 zeigen ausschließlich für das Lesen in der L1 einen signifikanten negativen Effekt auf die Lesekompetenz in der L2 (-27 P.) auf der PISA-Lesekompetenzskala, für alle anderen Nutzungsanlässe zeigen sich bei der Überprüfung der **Hypothese 3b** keine Zusammenhänge.

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Mit ihrer Untersuchung verfolgt Rauch zwei Ziele: Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ansätze der Assimilationstheorie untersucht sie zum einen den Zusammenhang zwischen der (Aufrechterhaltung der) L1-Nutzung und dem Generationsstatus. Zum anderen überprüft sie anhand der Angaben zur Nutzung der L1 mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern und in unterschiedlichen Medien die Time-on-Task-Hypothese, nach der der Gebrauch der L1 Lerngelegenheiten der L2 einschränkt.

Vor allem durch die Verbindung dieser beiden Teilstudien wird nicht nur ein Einblick in die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und in Tendenzen ihrer Entwicklung gewährt. Vielmehr wird auch ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet, wie einflussreich oder schädlich die Nutzung einer nicht deutschen Erstsprache für schulische Kompetenzen ist, die ausschließlich in der Schulsprache L2 überprüft werden.

Dadurch dass sie die Überprüfung der Time-on-Task-Hypothese ausweitete und nach Gesprächspartnerinnen und -partnern sowie für verschiedene Nutzungsanlässe differenzierte, liefert Rauch einen Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen schulischer Leistung und Migration bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, der in der Forschung bisher nicht hinreichend geklärt ist.

Design

Das Design und die Durchführung der Studie erscheinen plausibel, obwohl die Ergebnisse ihres zweiteiligen Aufbaus in einer expliziten Zusammenführung der Teilergebnisse noch deutlicher aufeinander bezogen werden könnten.

Die Darstellung kausaler Zusammenhänge kann die Studie allerdings nicht leisten: Zahlreiche Faktoren des Spracherwerbs, seiner Bedingungen und Voraussetzungen, die den L1-Sprachgebrauch beeinflussen, bleiben unberücksichtigt, so zum Beispiel emotionale sowie themenspezifische Komponenten.

In diesem Zusammenhang ist auch die Erfassung des Generationsstatus für zielgerichtete Antworten auf Fragen der Assimilation und Sprachverwendung zu ungenau. Dies gilt umso mehr, als zusätzlich sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil vergleichend untersucht werden, ohne erklärungskräftige Faktoren des Einflusses auf die Verwendung von L1 und L2 anzuführen (z. B. welcher Elternteil zu welchem Zeitpunkt unter welchen Umständen zugezogen ist, Beschulung, Spracheinstellung, Community). Diese Fragen müssten zudem im Rahmen einer Längsschnittstudie beantwortet werden. Die sich in der Forschung abzeichnenden Unterschiede

zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen und der familiären Sprachverwendung können aufgrund der Stichprobengröße nicht nachvollzogen werden.

Rauch selbst greift die Time-on-Task-Hypothese zur Nutzungshäufigkeit der L1 auf und differenziert sie nach Gesprächspartnern und -anlässen, sie beurteilt aber die Nützlichkeit der Time-on-Task-Hypothese durchaus kritisch: Zum einen fokussiere sie einseitig und undifferenziert auf die Quantität des sprachlichen Inputs. Zum anderen beziehe sich ihre theoretische Begründung in Carrolls Modell des schulischen Lernens auf die Konkurrenz (der Qualität) von Unterricht, also den gesteuerten Erwerb einer Fremdsprache, nicht aber auf den natürlichen familiären Spracherwerb. Zudem wird das Ausmaß an Time-on-Task nicht valide erfasst, denn wie viel Zeit für Kommunikation in der L1 mit den verschiedenen Gesprächspartnerinnen und -partnern genutzt wird, bleibt unberücksichtigt.

Die Stichprobe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus der PISA-Untersuchung ist nicht repräsentativ und die Subgruppen umfassen teilweise nur wenige Jugendliche (z. B. gehören 146 Jugendliche zur ersten Generation). Neben der fehlenden Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist dadurch der Nachweis signifikanter Befunde beeinträchtigt.

Hinsichtlich der Auswertungen zu Effekten der L1-Nutzung auf schulisch relevante Kompetenzen ist kritisch anzumerken, dass eine wechselseitige Konfundierung der unabhängigen Variablen nicht überprüft wird, obwohl sie naheliegend erscheint. Beispielsweise kann der ermittelte Zusammenhang zwischen Generationsstatus und L1-Nutzung bei der Kommunikation der Jugendlichen mit den Eltern dazu führen, dass in der Regressionsanalyse jenseits des dominierenden Effekts des Generationsstatus kein (zusätzlicher) Effekt der L1-Nutzung im Kontakt mit Vater und Mutter nachweisbar ist, obwohl sie den Erwerb schulischer Kompetenzen möglicherweise doch beeinflusst. Insofern sind die Ergebnisse nicht verlässlich dahingehend interpretierbar, dass das Ausmaß der familiären L1-Nutzung für die Entwicklung schulischer Kompetenzen irrelevant ist.

Rauchs kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Forschung und deren Limitationen sowie die Bezugnahme auf andere Forschungsarbeiten ermöglichen über das Erfassen der Ergebnisse der Studie hinaus (die durch tabellarische Darstellungen veranschaulicht sind) einen Einblick in den Kontext und Diskurs, dem diese zuzuordnen ist.

Ergebnisse

Aus den oben genannten Einschränkungen der Studie, die Rauch teilweise selbst darstellt, ergeben sich weitere Forschungsfragen.

Dennoch hat die Verbindung der zwei Forschungsergebnisse der Studie eine grundlegende Bedeutung für das Verständnis von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und für Entscheidungen auf allen Akteursebenen des Bildungssystems:

Es lässt sich in fast allen Gesprächskonstellationen ein Trend zur Assimilierung an die L2 in Familien der ersten und zweiten Generation feststellen, wenngleich die L1-Nutzung mit Geschwistern und Freundinnen und Freunden keine eindeutigen Muster zeigt. (Hierbei ist nicht einseitig davon auszugehen, dass Eltern nicht den Wunsch hätten, ihre Familiensprache weiterzugeben. Vielmehr dominiert die Mehrheitssprache Deutsch im Alltag gegenüber Lern- und Verwendungsmöglichkeiten der Herkunftssprachen.)

Es können keine negativen Auswirkungen der familiären Verwendung einer nicht deutschen Herkunftssprache auf schulisch relevante Kompetenzen in der deutschen Schulsprache nachgewiesen

werden, vorbehaltlich der im Designteil dargestellten Einschränkungen. (Anzeichen für schlechtere schulische Leistungen aufgrund des Gebrauchs der Herkunftssprache mit Gleichaltrigen in privaten Kontexten seien eher auf Kompositionseffekte der sozialen Umgebung zurückzuführen als auf den Sprachgebrauch.) Für fast alle der untersuchten Partner und Anlässe für Kommunikation findet sich kein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen L1-Verwendung und schulischen Kompetenzen in der L2. Eine grundsätzliche Gültigkeit der zugrunde gelegten Time-on-Task-Hypothese zeigt sich aufgrund der Untersuchung demnach nicht.

Diese Ergebnisse weisen auf ein Spannungsfeld hin zwischen der aktiven Nutzung von Herkunftssprachen – die in den privaten Bereich gedrängt und kaum institutionell unterstützt wird –, der Ursachenforschung zu migrationsspezifischen Disparitäten von Bildungserfolg und der Empfehlung der KMK (mit Beschluss vom 05.12.2019), bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache zu stärken und gleichzeitig Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung und Sprachförderung anzuerkennen und aufzugreifen.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte

- Welche meiner Schülerinnen und Schüler nutzen zu Hause und mit Mitschülerinnen und Mitschülern eine nicht deutsche Herkunftssprache?
- Auf welche Weise unterstütze ich im Unterricht bildungssprachliches und fachsprachliches Lernen von Lernenden mit nicht deutscher Herkunftssprache?
- Welche Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik setze ich im Unterricht ein?
- Wie können Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer mit Fachlehrkräften so zusammenarbeiten, dass sie die Sprachkompetenzen der Kinder in allen Fächern bzw. fächerübergreifend unterstützen?

Reflexionsfragen für Schulleitungen

- Welche Erfahrungen und welchen Diskurs gibt es an meiner Schule zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern, die zu Hause und mit Mitschülerinnen und Mitschülern eine nicht deutsche Herkunftssprache nutzen?
- Welche Vorgaben und Unterstützungsmaterialien gibt es länderspezifisch zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Herkunftssprache?
- Wie kann es gelingen, Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Schule curricular zu verankern?
- Mit welchen ersten oder nächsten Schritten kann herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler im Unterricht und im Schulleben aufgegriffen und genutzt (und gestärkt) werden? Welchen Unterstützungsbedarf gibt es an welchen Stellen?

Literatur

- Agirdag, O. & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: a 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 3–26.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D. & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on Bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 171–190.
- KMK (2019). Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019).
- Leseman, P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y. & Messer, M. H. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 289–316). Wiesbaden: VS.
- Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 317–348). Münster: Waxmann.
- Rauch, D., Decristan, J., Reitenbach, V. & Schastak, M. (2017). Familiäre Sprachnutzung und Leseverstehen Türkisch-Deutsch bilingualer Grundschulkinder. *Empirische Pädagogik*, 31(4), 330–344.
- Sälzer, C. & Prenzel, M. (2013). PISA 2012 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 11–46). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 41–49.

Rezensent/-in

Vera Eberl, Pädagogische Mitarbeiterin an der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), Soest. Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Kooperation von Wissenschaft und Praxis

Zitiervorschlag

Eberl, V. (2021). Rezension zu Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(Suppl. 1), 125–142. *Forschungsmonitor Schule*, 168. Abgerufen von <https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=116>

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der [CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz](#). Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Vera Eberl (2021) für den [Forschungsmonitor Schule](#).