

# Die Rolle herkunftssprachlicher Kompetenz und kultureller Identität für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien

## **Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von  
Dipl.-Psych. Aileen Edele

eingereicht an der  
Freien Universität Berlin  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Berlin, 2016

Tag der Disputation: 16.11.2016

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Petra Stanat

Diese Dissertation ist entstanden im Rahmen des Projektes „Bildungserwerb von Migranten im Lebensverlauf (Säule 4) des Nationalen Bildungspanels, Schwerpunkt Sprache, Identität und Akkulturation, Teilarbeitspaket III“ an der Freien Universität Berlin (Förderkennzeichen 01GJ0888), welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde, sowie im Rahmen des Projektes „The role of immigrants’ first and second language proficiency for social integration, particularly in education: Analyses of NEPS data“ (Geschäftszeichen: STA 626/8-1), welches durch Sachbeihilfen der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Schwerpunktprogramm „Education as a Lifelong Process“ (SPP 1646) ermöglicht wurde.



---

## ZUSAMMENFASSUNG

Wie die Integration von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund in das Bildungssystem des Aufnahmekontexts gelingen kann, ist eine Frage von beträchtlicher gesellschaftspolitischer Bedeutung und eine zentrale Fragestellungen der Akkulturationsforschung. Die vorliegende Dissertation hat das Ziel, zur Klärung dieser Frage beizutragen. Im Rahmen von vier empirischen Teilstudien untersucht sie drei Forschungsanliegen: erstens geht sie der Frage nach, wie sich Sprachkompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund, die für den Bildungserfolg von hoher Relevanz sind, adäquat erfassen lassen (Teilstudie I und II); zweitens untersucht sie, welche Bedeutung das Hörverstehen in der Erstsprache (L1) für den Bildungserfolg von Jugendlichen aus zugewanderten Familien hat (Teilstudie III) und drittens überprüft sie, welche Rolle die kulturelle Identität für den Bildungserfolg dieser Gruppe spielt (Teilstudie IV).

Ziel von Teilstudie I ist es, Tests zu entwickeln, die zur Erfassung der L1-Kompetenz der beiden größten in Deutschland lebenden Zuwanderergruppen im Rahmen von Large-Scale-Untersuchungen geeignet sind, und die Validität dieser Instrumente zu überprüfen. Die Teilstudie beschreibt die Konstruktion von Hörverstehentests zur Erfassung der Russisch- bzw. Türkischkenntnisse von Jugendlichen und bestätigt basierend auf den Daten von zwei unabhängigen Stichproben die Konstruktvalidität dieser Instrumente.

Teilstudie II überprüft die Validität selbsteingeschätzter Sprachkompetenzen, die häufig zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien verwendet werden. Die Studie zeigt, dass auf Selbsteinschätzungen beruhende Befunde bedeutsam von den Befunden, die mit objektiven Kompetenztests ermittelt werden, abweichen. Zudem weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass selbsteingeschätzte Sprachkompetenzen in manchen Gruppen besonders verzerrt sind. Insgesamt legt die Studie nahe, dass selbsteinschätzte Sprachkompetenzen in ihrer Validität eingeschränkt und somit wenig geeignet zur Erfassung tatsächlicher Sprachkompetenzen sind.

Ziel von Teilstudie III ist es, die Rolle des Hörverstehens in der L1 für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien zu untersuchen. Die Ergebnisse der Studie zeigen einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der L1-Hörverstehenskompetenz und dem Leseverstehen in der Zweitsprache (L2), einem wichtigen Indikator des Bildungserfolgs, in beiden untersuchten Sprachgruppen (Russisch bzw. Türkisch als L1). Dieser Befund bleibt bestehen, wenn Alternativerklärungen für die beobachteten Zusammenhänge durch die Kontrolle von Drittvariablen ausgeschlossen werden. Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Assoziation zwischen der L1-Kompetenz und der L2-Kompetenz auf höheren L1-Niveaus besonders ausgeprägt ist (Schwellenannahme), zumindest in Sprachen mit geringer Ähnlichkeit wie Türkisch und Deutsch. Indem die Studie einen Transfereffekt mündlicher Kompetenzen in der L1 auf das Leseverstehen in der L2 belegt und die Schwellenannahme empirisch überprüft, erweitert sie den Forschungsstand zum Sprachtransfer bedeutsam.

Teilstudie IV untersucht die Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien. Sie zeigt, dass Jugendliche mit einer assimilierten Identitätsstrategie die besten Lesekompetenzen erreichten; nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen übertreffen ihre Leistungen sogar die ihrer Altersgenossen ohne Zuwanderungshintergrund. Demnach scheint für den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund an deutschen Schulen die Identifikation mit dem Aufnahmekontext besonders förderlich zu sein, während die Identifikation mit dem Herkunftskontext keinen zusätzlichen adaptiven Vorteil bietet.

---

## ABSTRACT

The integration of children and adolescents with an immigrant background into the education system of their receiving context is a pressing societal concern and a key issue in acculturation research. The present dissertation aims to contribute to the clarification of this issue. Based on four empirical studies, it addresses three research questions: First, it examines how the language skills of students with an immigrant background, which are a key to educational success, can be adequately assessed (study I and II); second, it investigates the impact of first language (L1) listening comprehension on the educational success of students with an immigrant background (study III) and third, it determines the role of cultural identity in the educational success of these students (study IV).

The aim of study I is to develop tests that are suitable to assess the L1 listening comprehension of the two largest immigrant groups in Germany within large-scale assessments and to determine the validity of the developed instruments. The study describes the construction of the listening comprehension tests in Russian and Turkish. Subsequently, it confirms the construct validity of the tests based on the data of two independent samples.

Study II examines the validity of immigrant adolescents' self-assessed language proficiency; an indicator which is commonly applied in research on immigrants and their descendants to assess their language skills. The study reveals that self-assessments yield different results than test scores. In addition, the findings of the study suggest that self-assessed language skills are systematically biased in some groups. Self-assessments thus do not seem to be valid measures of language skills and are therefore inappropriate to assess actual language proficiencies.

The aim of study III is to determine whether L1 listening comprehension predicts the educational success of students with an immigrant background. The results of the study show a significant relationship between students' L1 listening comprehension and their reading comprehension in the second language (L2)—an important indicator of their school success—in both language groups that were examined (Russian or Turkish as L1). This is also true when analyses control for important third variables, so that alternative explanations for the observed relationships are ruled out. In addition, the findings suggest that the relationship between L1 proficiency and L2 proficiency was stronger at higher levels of L1 proficiency (threshold assumption) in languages with a low degree of similarity, such as Turkish and German. In demonstrating a transfer effect from oral language skills in L1 on reading comprehension in L2 and in investigating the rarely studied threshold assumption, the study extends previous knowledge on linguistic transfer.

Study IV examines the role of cultural identity in the educational success of students with an immigrant background. It demonstrates that students with an assimilated cultural identity attained the highest reading comprehension scores; after controlling for background characteristics they even outperformed their peers without immigrant background. Thus, the identification with the receiving context seems to be pivotal for the educational success of immigrant students in Germany, whereas the identification with the context of origin does not entail an additional adaptive advantage.





---

## INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG .....	1
ABSTRACT .....	3
INHALTSVERZEICHNIS .....	5
<b>1 THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT .....</b>	<b>10</b>
1.1 Einleitung .....	10
1.2 Akkulturation .....	13
1.2.1 Psychologische Konzeptionen der Akkulturation .....	14
1.2.2 Ein Rahmenkonzept der Akkulturation .....	16
1.2.3 Akkulturationsbedingungen .....	19
1.2.4 Akkulturationsoutcomes .....	24
1.2.5 Akkulturationsorientierungen .....	27
1.2.6 Die Bedeutung der Akkulturationsorientierung für die Akkulturationsoutcomes .....	36
1.3 Die Rolle der Herkunftssprache (L1) für den Bildungserfolg .....	40
1.3.1 Theoretische Annahmen zur Bedeutung der L1 für den Bildungserfolg .....	41
1.3.2 Befunde zur Bedeutung der L1 für den Bildungserfolg .....	45
1.4 Kulturelle Identität und Bildungserfolg .....	63
1.4.1 Das Konzept der kulturellen Identität .....	63
1.4.2 Theoretische Annahmen zur Rolle der kulturellen Identität für den Bildungserfolg .....	71
1.4.3 Befunde zum Zusammenhang von kultureller Identität und Bildungserfolg .....	83
<b>2 ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN DER VORLIEGENDEN ARBEIT .....</b>	<b>92</b>
<b>3 ASSESSMENT OF IMMIGRANT STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION IN THEIR FIRST LANGUAGES (L1) RUSSIAN AND TURKISH IN GRADE 9: TEST CONSTRUCTION AND VALIDATION (TEILSTUDIE I) .....</b>	<b>99</b>
3.1 Introduction .....	99
3.2 General Framework and Requirements for Assessing L1 Proficiency within the NEPS .....	100
3.2.1 Defining and Identifying the Target Population .....	100
3.2.2 Efficiency .....	100
3.2.3 Focus on Listening Comprehension .....	101
3.2.4 Coverage of Proficiency Distribution .....	101
3.2.5 Independence of Test Performance from Previous Knowledge .....	101
3.2.6 Comparability of the Russian and Turkish Test .....	102
3.3 Test Construction .....	102
3.4 Validity of the L1 Tests .....	103

---

3.4.1	Validation Strategy .....	103
3.4.2	Study Design .....	104
3.4.3	Assessment of Validation Criteria.....	105
3.4.4	Sample .....	108
3.4.5	Results .....	110
3.5	Discussion .....	114
3.6	Literature.....	115
4	WHY BOTHER WITH TESTING? THE VALIDITY OF IMMIGRANTS' SELF-ASSESSED LANGUAGE PROFICIENCY (TEILSTUDIE II).....	121
5	THE ROLE OF FIRST-LANGUAGE LISTENING COMPREHENSION IN SECOND-LANGUAGE READING COMPREHENSION (TEILSTUDIE III) .....	165
5.1	The Role of Listening Comprehension in Reading Comprehension.....	165
5.2	Linguistic Transfer.....	167
5.3	Transfer of L1 Listening Comprehension to L2 Reading Comprehension .....	168
5.4	L1 Proficiency Level.....	170
5.5	Present Study .....	171
5.6	Method .....	172
5.6.1	General Information on the Study and Procedure .....	172
5.6.2	Sample Selection and Sample .....	173
5.6.3	The Degree of Language Similarity of Russian and Turkish to German .....	174
5.6.4	Instruments .....	175
5.6.5	Analyses .....	178
5.7	Results.....	180
5.7.1	Descriptive Statistics and Correlational Analyses.....	180
5.7.2	Linear Effect of Listening Comprehension in L1 on Reading Comprehension in L2. 181	
5.7.3	Polynomial Effect of Listening Comprehension in L1 on Reading Comprehension in L2.....	185
5.8	Discussion.....	188
5.9	Literature.....	192
6	KULTURELLE IDENTITÄT UND LESEKOMPETENZ VON JUGENDLICHEN AUS ZUGEWANDERTEN FAMILIEN (TEILSTUDIE IV) .....	204
6.1	Einleitung .....	204
6.1.1	Akkulturation und kulturelle Identität.....	204
6.1.2	Theoretische Annahmen zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und kultureller Identität mit der schulischen Adaption bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund.....	207

---

6.1.3 Befundlage zum Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulischer Adaption von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund .....	209
6.1.4 Ziele der Untersuchung und Hypothesen .....	210
6.2 Methode .....	212
6.2.1 Definition des Zuwanderungshintergrundes .....	212
6.2.2 Stichprobe .....	213
6.2.3 Messinstrumente .....	213
6.3 Ergebnisse .....	217
6.3.1 Kulturelle Identität von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland .....	217
6.3.2 Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz .....	217
6.4 Diskussion .....	222
6.5 Literatur .....	226
7 GESAMTDISKUSSION UND AUSBLICK .....	231
7.1 Zentrale Befunde und Limitationen der vorliegenden Arbeit .....	231
7.1.1 Entwicklung von Tests zur Erfassung des Hörverstehens in den L1 Russisch und Türkisch .....	231
7.1.2 Überprüfung der Validität selbsteingeschätzter Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund .....	233
7.1.3 Die Bedeutung des Hörverstehens in der L1 für den Bildungserfolg .....	237
7.1.4 Die Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg .....	240
7.1.5 Fazit .....	247
7.2 Implikationen für die zukünftige Forschung und Forschungsdesiderata .....	247
7.3 Implikationen für die Praxis .....	252
LITERATURVERZEICHNIS .....	255
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	281
TABELLENVERZEICHNIS .....	282
DANKSAGUNG .....	284
LEBENS LAUF .....	285
ERKLÄRUNG SELBSTSTÄNDIGKEIT .....	290
ERKLÄRUNG ÜBER DEN EIGENANTEIL AN DEN VERÖFFENTLICHTEN SCHRIFTEN INNERHALB MEINER DISSERTATIONSSCHRIFT .....	291



# 1

## Theoretischer Rahmen der Arbeit

# 1 THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT

## 1.1 Einleitung

In Deutschland hatte im Jahr 2014 etwa jede bzw. jeder dritte Jugendliche (32% im Alter von 10 bis 15 Jahren und 36% im Alter von 15 bis 20 Jahren) einen Zuwanderungshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2015). Durch die außergewöhnlich hohe Zahl von Geflüchteten, die seitdem nach Deutschland gekommen sind, dürfte sich dieser Anteil mittlerweile noch erhöht haben. Deutschland stellt keine Ausnahme dar: Weltweit und besonders in ökonomisch gut entwickelten Ländern lebt eine große Zahl von Menschen, die im Ausland geboren sind bzw. deren Eltern (oder Großeltern) immigriert sind, und dieser Trend scheint sich in den letzten Jahre sogar noch verstärkt zu haben (OECD, 2013; United Nations, 2013).

Der dadurch entstehende Kontakt zwischen Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und -kulturen<sup>1</sup> bedeutet sowohl für die Zuwanderer und ihre Nachkommen als auch für die Majoritätsgesellschaft eine maßgebliche Veränderung, die insbesondere für die zugewanderte Gruppe als besondere Herausforderung gilt (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry, 1990). Für sie stellt sich etwa die Frage, inwieweit sie Verhaltensweisen und Überzeugungen aus ihrer Herkunftskultur beibehalten und inwieweit sie diese an den neuen kulturellen Kontext anpassen (Berry, 1997). Zudem stehen Menschen mit Zuwanderungshintergrund oft vor besonderen Herausforderungen bei der Adaption an die Aufnahmegesellschaft<sup>2</sup>. Häufig erschweren beispielsweise mangelnde Sprachkenntnisse oder Bildungsvoraussetzungen die Integration in das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und die Aufnahmegesellschaft – und nicht immer gelingt die Integration. Eine der gesellschaftspolitischen Kernfragen im Hinblick auf die Integration von Zuwandern und ihrer Nachkommen ist, wie es gelingen kann, Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund in das Bildungssystem des Aufnahmelandes zu integrieren.

Aus wissenschaftlicher Perspektive stellt die Integration von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien in das Bildungssystem ein fruchtbares Forschungsfeld dar. In Deutschland besuchen Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund häufig niedrigere Schulformen, erreichen geringere Schulabschlüsse und erwerben geringere schulische Kompetenzen als ihre Peers aus nicht zugewanderten Familien (vgl. Kapitel 1.2.4). Zur Erklärung der bildungsbezogenen Disparitäten haben sich *humankapitaltheoretische Ansätze* bewährt, die Bildungserfolg als Resultat von individueller Motivation, institutionellen Bedingungen und der individuellen und familiären Ressourcenausstattung verstehen (Becker, G. S., 2009; Bourdieu, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson, R. & Jonsson,

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Herkunftskontext, -land, -gesellschaft und -kultur einerseits, sowie Majoritäts- bzw. Aufnahmekontext, -land, -gesellschaft und -kultur andererseits werden in der vorliegenden Dissertation synonym verwendet.

<sup>2</sup> Die Begriffe Aufnahmekontext, -land, -gesellschaft, und -kultur werden teilweise kritisiert, da sie implizierten, dass Veränderungen ausschließlich auf Seiten der ethnischen Minorität, nicht aber auf Seiten der Majorität, stattfänden bzw., dass ausschließlich die Majorität die ethnische Minorität beeinflusse (vgl. Zick, 2010). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Aufnahme-“ als Bezeichnung des Kontexts verwendet, in den die Zuwanderer migrieren; die genannten Implikationen sind nicht intendiert.

1996). Demnach beruhen die Bildungsnachteile von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund zu einem erheblichen Anteil auf einem Mangel an *sozioökonomischen, kulturellen* und *sozialen Ressourcen* in ihrer Herkunftsfamilie. Unter sozioökonomischen Ressourcen ist der Besitz materieller Güter und der soziale Status der Familie zu verstehen; bei kulturellen Ressourcen handelt es sich um nicht-monetäre, bildungsrelevante Ressourcen wie Bildungsabschlüsse und Sprachkenntnisse; soziale Ressourcen umfassen das soziale Netz, auf das eine Person zurückgreifen kann (vgl. Stanat & Edele, 2015). Empirische Befunde stützen die humankapitaltheoretische Perspektive. So lässt sich ein beträchtlicher Anteil der bildungsbezogenen Disparitäten auf den im Durchschnitt niedrigeren sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund zurückführen (Heath, Rothon & Kilpi, 2008; OECD, 2010, 2013; Segeritz, Walter & Stanat, 2010). Bildungsbezogene Disparitäten zwischen Heranwachsenden mit und Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund sind also zu einem erheblichen Anteil auf allgemeine Effekte sozialer Ungleichheit zurückzuführen (Kalter, 2007).

Allerdings lassen sich die Bildungsdisparitäten zwischen Heranwachsenden aus zugewanderten und nicht zugewanderten Familien nicht vollständig auf sozioökonomische Unterschiede zurückführen (Edele & Stanat, 2011; Haag, Böhme & Stanat, 2012; OECD, 2010, 2013; Pöhlmann, Haag & Stanat, 2013; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Vielmehr scheinen den Unterschieden auch *zuwanderungsspezifische Mechanismen* bzw. *ethnische Effekte*, also Bedingungen, die genuin Zuwanderer und ihre Nachkommen betreffen, zugrunde zu liegen.

Ein zuwanderungsspezifischer Mechanismus von zentralem Stellenwert für ethnische Bildungsungleichheiten sind die besonderen Spracherwerbsbedingungen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund (Esser, 2006b). In ihren Familien und in ihrem außerfamiliären Umfeld wird oftmals die Sprache des Aufnahmekontexts – im Folgenden als *L2* bezeichnet<sup>3</sup> – nur selten verwendet. Somit haben sie häufig wenig Gelegenheiten zum Erwerb dieser Sprache (Strobel & Kristen, 2015; Strobel & Seuring, 2016). Aufgrund dieses Mangels an Lerngelegenheiten erwerben Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund im Mittel geringere Kompetenzen in der *L2* als ihre Peers ohne Zuwanderungsgeschichte (z.B. OECD, 2013; Prevoo, Malda, Mesman & Van IJzendoorn, 2015). Die Beherrschung der *L2* ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund. Es ist gut belegt, dass die *L2*-Kompetenz für den Erwerb schulischer Kompetenzen und für den Bildungserfolg eine zentrale Rolle spielt (Barrett, Barile, Malm & Weaver, 2012; Beal, Adams & Cohen, 2010; Prevoo et al., 2015). Somit können die geringeren Kenntnisse in der *L2* als wichtige Bedingung für ethnische Bildungsnachteile angesehen werden.

---

<sup>3</sup> Die Bezeichnungen Herkunftssprache/Erstsprache (auch mit *L1* abgekürzt) bzw. Sprache des Aufnahmelandes/Zweitsprache (auch mit *L2* abgekürzt) werden in dieser Arbeit jeweils synonym verwendet. Dabei bezeichnet *L1* die Sprache des Landes, aus dem die Heranwachsenden oder ihre Familien zugewandert sind und *L2* die Sprache des Aufnahmelandes, unabhängig davon, ob die Sprachen sukzessiv oder simultan erworben wurden.

Dass sich die L2-Kompetenzen auf den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund auswirken, erschließt sich unmittelbar. Insgesamt besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Verteilung solcher auf den Aufnahmekontext bezogener Ressourcen für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund von hoher Relevanz ist. Die Bedeutung von sogenannten *ethnischen Ressourcen*, die sich auf den Herkunftskontext bzw. die im Aufnahmekontext lebende eigenethnische Gruppe beziehen, wie etwa Kenntnisse in der Herkunftssprache (*L1*), ethnische Netzwerke oder die Identifikation mit der ethnischen Gruppe, ist hingegen strittig (vgl. Kristen et al., 2011). Die klassische *Assimilationstheorie* (Gordon, 1964; Park, 1928, 1950) sowie *neoassimilationstheoretische Positionen* (Esser, 2004, 2006b) postulieren, dass ethnische Ressourcen im Aufnahmekontext irrelevant oder sogar hinderlich für den Bildungserfolg sind (vgl. Zhou, 2015 sowie Kapitel 1.2, Kapitel 1.2.2 zur Bedeutung der Akkulturationsorientierung für die Akkulturationsoutcomes und Kapitel 1.4.2 zu Ethnischer Identität und Bildungserfolg). *Pluralistische Ansätze* gehen hingegen davon aus, dass die Einbettung in die eigenethnische Gruppe und der damit verbundene Erwerb ethnischer Ressourcen auch im Aufenthaltsland Vorteile mit sich bringen und folglich positive Effekte auf den Bildungserfolg haben können (Portes, 1995; Portes & Rumbaut, 2001b; Zhou, 1997). Empirisch wurden Effekte herkunftsbezogener Ressourcen bislang jedoch wenig untersucht.

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Bedeutung von zwei ethnischen Ressourcen, L1-Kenntnissen und ethnischer Identität, für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund. Insbesondere wird die Bedeutung dieser Ressourcen für die schulische Kompetenzentwicklung betrachtet. Der theoretische Rahmen der Arbeit (Kapitel 1) geht zunächst auf grundlegende Annahmen und Befunde der *Akkulturationsforschung* ein, die das übergeordnete Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit darstellt (Kapitel 1.2). Anschließend werden theoretische Annahmen zur Rolle der L1 für den Bildungserfolg beschrieben und die entsprechenden Befunde dargestellt (Kapitel 1.3). Kapitel 1.4 beschreibt das Konzept der kulturellen Identität und den theoretischen sowie empirischen Forschungsstand zur Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg. Anschließend werden die Ziele und Fragestellungen der Arbeit expliziert (Kapitel 2).

Im Anschluss werden die vier Teilstudien der Dissertation dargestellt (Kapitel 3-6). Eine Voraussetzung, um die Bedeutung der L1 für den Bildungserfolg klären zu können, ist eine valide Erfassung dieser Sprachkompetenzen. Dazu besteht allerdings noch erheblicher Forschungsbedarf. Insbesondere mangelt es bislang an Instrumenten, mit denen sich die L1-Kompetenzen der größten Zuwanderergruppen in Deutschland adäquat erfassen lassen. Darüber hinaus ist unklar, ob die häufig verwendeten Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen belastbare Befunde liefern. Die Teilstudien I und II widmen sich diesen Forschungsdesiderata und prüfen, wie sich sprachliche Kompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund angemessen erfassen lassen. In Teilstudie III wird anschließend die Bedeutung der L1-Hörverstehenskompetenz für den Bildungserfolg untersucht. Teilstudie IV geht der Frage nach, welche Rolle die *kulturelle Identität*,



also die Identifikation mit dem Herkunftskontext sowie die Identifikation mit dem Aufnahmekontext, für den Bildungserfolg von Jugendlichen aus zugewanderten Familien spielt. In der Gesamtdiskussion (Kapitel 7) werden die Befunde der Studien in das jeweilige Forschungsfeld eingeordnet und vertieft diskutiert sowie ihre Implikationen für Forschung und Praxis analysiert.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich in erster Linie auf psychologische Forschung. Allerdings handelt es sich bei der Akkulturationsforschung und der Frage, welche Rolle die L1 bzw. die kulturelle Identität für die Bildungsintegration von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien darstellt, um ein interdisziplinäres Forschungsfeld, mit dem sich auch Nachbardisziplinen wie die Soziologie, die Anthropologie und die Erziehungswissenschaften intensiv auseinandersetzen. Würde die Forschung aus diesen Disziplinen zu den Themen der vorliegenden Arbeit konsequent ausgeblendet, blieben zentrale Erklärungsansätze und Befunde unerwähnt. Daher geht die vorliegende Dissertation auch auf Theorien und Befunde aus anderen Disziplinen als der Psychologie ein.

## 1.2 Akkulturation

Durch die gegenwärtig stark ausgeprägten Migrationsbewegungen in aller Welt, aber auch als (Spät-) Folge von Kolonialisierung und Eroberungen, kommen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen heute in nie dagewesenem Ausmaß miteinander in Kontakt. Was *Kultur* bedeutet, ist allerdings schwer zu bestimmen und es existiert eine Vielzahl von Definitionen des Begriffs (z.B. Messerschmidt, 2008; Olmedo, 1979; Rudmin, 2009). Zahlreiche Disziplinen, darunter die Philosophie, die Kulturwissenschaft, die Biologie und die Anthropologie, haben sich intensiv mit dem Konzept Kultur auseinandergesetzt (z.B. Böhme, 1996; Luhmann, 1985; McFarland, 1999; Schultz & Lavenda, 2009). Die Betrachtung dieser vielfältigen Perspektiven würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings sprengen. Eine in der psychologischen Forschung einflussreiche Definition von Kultur lautet: „a set of human-made objective and subjective elements that in the past have increased the probability of survival and resulted in satisfaction for participants in an ecological niche, and thus became shared among those who could communicate with each other because they had a common language and they lived in the same time and place“ (Triandis, 1994, S. 22). Demnach entsteht Kultur zwischen Menschen, die miteinander in Kontakt stehen und kommunizieren und einander Bewährtes übermitteln. Insbesondere geben sie Fertigkeiten, typische Verhaltensweisen, unausgesprochene Annahmen, Kategorisierungen, Definitionen, soziale Normen und Wertüberzeugungen aneinander weiter (Triandis & Trafimow, 2001). In jeder kulturellen Gruppe bildet sich dadurch eine einzigartige Kombination dieser Attribute heraus (Triandis, 1967). Nach Triandis und Trafimow (2001, S. 368) gibt es so viele Kulturen wie es Sprachen und innerhalb der Sprachen Lebensweisen gibt. Folglich liegt innerhalb von Herkunftsgruppen bzw. Sprachgruppen nicht unbedingt eine homogene Kultur vor, vielmehr kann auch innerhalb dieser Gruppen erhebliche Varianz bestehen (Rudmin, 2009).

Trotz der begrifflichen Unschärfe und der Heterogenität innerhalb von kulturellen Gruppen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen kulturelle

Unterschiede bestehen, die sich beispielweise in den Essgewohnheiten, der Sprache und den religiösen und sonstigen Überzeugungen ihrer Mitglieder manifestieren. Die Interkulturalität der Lebenssituation von Zuwanderern, die aus einem anderen Herkunftskontext in den Aufnahmekontext eingewandert sind, sei es um zu arbeiten, um zu studieren oder um vor Verfolgung, Armut oder Krieg zu fliehen, ist besonders offensichtlich. Aber auch die Nachkommen der ersten Zuwanderergeneration, die selbst im Aufnahmeland geboren sind, deren Eltern (zweite Zuwanderergeneration) oder Großeltern (dritte Zuwanderergeneration) jedoch im Ausland geboren sind, befinden sich aufgrund ihrer familiären Herkunft in einer interkulturellen Situation.

Die Akkulturationsforschung beschäftigt sich mit den Veränderungsprozessen, die auftreten, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in dauerhaften Kontakt miteinander treten. Eine viel zitierte Definition der Akkulturation lautet: "Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups." (Redfield, Linton & Herskovits, 1936, S. 149). Gemäß dieser anthropologischen Definition wird Akkulturation als Gruppenphänomen aufgefasst. Theoretisch werden durch die Akkulturationserfahrung sowohl Veränderungen in den *ethnischen Minoritätsgruppen*, also bei den Zuwanderern und ihren Nachkommen, als auch in der im Aufnahmeland ansässigen *Majoritätsgruppe* erwartet. Allerdings geht die Akkulturationsforschung üblicherweise davon aus, dass der interkulturelle Kontakt größere Veränderungen in den Minoritätsgruppen als in der Majoritätsgruppe anstößt und konzentriert sich meist auf die Akkulturationsprozesse der ethnischen Minoritäten (vgl. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry, 1990).

### 1.2.1 Psychologische Konzeptionen der Akkulturation

In den letzten Jahrzehnten hat sich der ursprüngliche gruppenorientierte Fokus der anthropologischen bzw. soziologischen Akkulturationsforschung mehr und mehr in Richtung *psychologischer Akkulturation* (Graves, 1967) verschoben. Dieses Forschungsfeld befasst sich mit den Veränderungsprozessen, denen Individuen aufgrund von anhaltendem Kontakt mit einer anderen Kultur (oder mehreren anderen Kulturen) sowie aufgrund der durch die Akkulturationserfahrung angestoßenen Veränderungen in ihrer ethnischen Gruppe unterliegen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b, S. 3; Berry, 1990, S. 235). Der Ansatz nimmt in Betracht, dass die Akkulturationserfahrungen von Individuen sehr unterschiedlich verlaufen können, selbst wenn sie derselben Herkunftsgruppe angehören und in denselben Aufnahmekontext einwandern. Frühe Ansätze der psychologischen bzw. individuellen Akkulturation beschäftigten sich vor allem mit den Pathologien, die eine Akkulturationserfahrung auslösen kann, beispielsweise Angstzuständen oder Neurosen, die aus einem Kulturschock bzw. einer Fluchterfahrung resultieren könnten (Oberg, 1960; Pedersen, 1949). Zeitgenössische Ansätze der psychologischen Akkulturation knüpfen hingegen an nichtklinische Perspektiven der Psychologie, wie etwa der Sozialpsychologie, der Lernpsychologie oder der Kognitionspsychologie, an (vgl. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Ward, 1996, 2001).

Der *soziale Identitätsansatz* (Ward, 2001; Ward, Fox, Wilson, Stuart & Kus, 2010) basiert auf Forschung zur sozialen Kognition und konzentriert sich auf die Frage, wie Menschen sich selbst und andere in interkulturellen Situationen wahrnehmen. Im Zentrum steht einerseits die individuelle kulturelle Identität der Zuwanderer und ihrer Nachkommen, also etwa die Frage, wie sie ihre Gruppenzugehörigkeit bewerten. Andererseits ist auch die Gruppenebene von Interesse, insbesondere die Frage, wie die Minoritätsgruppen und die Majoritätsgruppe einander wahrnehmen, wie das Verhältnis zwischen den Gruppen ist und wodurch es beeinflusst wird. Häufig werden die Beziehungen zwischen den Gruppen aus dem Blickwinkel der *sozialen Identitätsperspektive* (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979; Turner, 1999; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987; vgl. Kapitel 1.4.1) betrachtet.

Der von der (experimentellen) Sozialpsychologie und dem Paradigma des sozialen Lernens (z.B. Argyle, 1969) beeinflusste *Ansatz des kulturellen Lernens* geht davon aus, dass Schwierigkeiten in interkulturellen Situationen vor allem darauf zurückzuführen sind, dass Zuwanderer (und andere Personen in interkulturellen Situationen, etwa Geschäftsreisende) nicht die notwendigen Fähigkeiten besitzen, um sich in der neuen Kultur sozial angemessen zu verhalten. Folglich wird im Erwerb von sozialen und interpersonalen Fertigkeiten, die ein angemessenes Verhalten im neuen Kontext ermöglichen, der Schlüssel zur Bewältigung interkultureller Situationen gesehen (z.B. Bochner, 1986; Furnham & Bochner, 1986; Rudmin, 2009). Laut Rudmin (2009) können diese Fertigkeiten im Wesentlichen auf vier Arten erlernt werden: erstens durch Informationen über die neue Kultur, beispielsweise aus den Medien, zweitens durch direkte Instruktion, beispielsweise in Form von interkulturellen Trainings, drittens durch Imitation von für die neue Kultur typischen Verhaltensweisen und viertens durch mit der Aufnahmekultur vertraute Mentorinnen und Mentoren, die die akkultrierende Person persönlich unterstützen. Dieses Paradigma hat besonders die Forschung zur interkulturellen Kompetenz und zum Training kultureller Kompetenzen inspiriert (vgl. Ward, 2001; Ward & Kennedy, 1994). Insgesamt wurde der Ansatz des kulturellen Lernens innerhalb der Akkulturationsforschung bislang jedoch wenig beachtet (vgl. Rudmin, 2009).

Der wohl einflussreichste Ansatz der psychologischen Akkulturation, dessen bekanntester Vertreter John W. Berry ist (z.B. Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006a, 2006b; Berry & Sam, 1997), baut auf Lazarus und Folkmans (1984) *Stress- und Copingmodell* auf. Gemäß dieser Perspektive handelt es sich bei der Akkulturationserfahrung um ein potenziell Stress auslösendes Lebensereignis, das vom Individuum eine Anpassungsleistung erfordert. Wenn das Individuum nicht über die notwendigen Ressourcen (beispielsweise Sprachkenntnisse oder soziale Unterstützung) verfügt, um die Anforderungen zu bewältigen, entsteht als unmittelbare Reaktion *akkulturativer Stress* (Berry, 1970), der sich beispielsweise in geringerem Wohlbefinden oder Gesundheitsproblemen äußern kann. Im Laufe der Zeit mündet der Akkulturationsprozess in eine mittel- bzw. langfristige *Adaption* an den neuen Kontext. Mit Adaption ist nicht notwendigerweise eine gelungene Anpassung an die neue Situation gemeint, vielmehr kann jeder Zustand zwischen einer rundum erfolgreichen und einer

vollständig misslungenen Adaption eintreten. Dieses Paradigma betrachtet die psychologische Akkulturation als umfassenden Prozess und bezieht sowohl individuelle Charakteristika als auch Charakteristika der Situation, die die Akkulturation befördern oder behindern könnten, ein. Der Ansatz dominiert die Akkulturationsforschung seit einigen Jahrzehnten. Das in der Stress- und Copingforschung stark ausgeprägte Interesse an den psychischen Folgen von Stress erklärt, warum sich die Akkulturationsforschung besonders intensiv mit den Folgen der Akkulturation für die psychische Gesundheit auseinandergesetzt hat (Rudmin, 2009).

Ein Begriff, der der Akkulturation verwandt ist und in älteren Publikationen teilweise synonym verwendet wird, ist *Assimilation*. Allerdings bestehen entscheidende Unterschiede zwischen beiden Konzepten. Anders als die Akkulturationsforschung betrachtet die Assimilationstheorie den Ausgang der Akkulturation nicht als offen. Vielmehr charakterisieren die klassische Assimilationstheorie (Gordon, 1964; Park, 1928, 1950) und die neoklassische Assimilationstheorie (Alba & Nee, 2003) die Situation von Zuwanderern und ihren Nachkommen als eine fortschreitende und irreversible Absorption in die dominante Aufnahmekultur, in deren Verlauf sie die Herkunftskultur vollständig aufgeben und die Kultur der Majorität übernehmen. Eine Orientierung an beiden Kontexten ist gemäß dieser Perspektive also ein Übergangsphänomen. Die klassische Assimilationstheorie betrachtete die Zugehörigkeit zu zwei Kontexten als marginalisierten Zustand, der mit nachteiligen Effekten, wie etwa innerpsychologischen Konflikten und dem Verlust von Werten und Normen, assoziiert ist (vgl. LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993). Der Gebrauch des Begriffs Assimilation ist seit einigen Jahrzehnten sehr kontrovers, häufig wird er als normativ konnotiert im Sinne einer erzwungenen Anpassung an die Majorität verstanden (vgl. Zhou, 2015). In der vorliegenden Arbeit wird Assimilation, wie in der Akkulturationsforschung üblich (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry, 1997; Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006), als eine bestimmte *Akkulturationsstrategie* (vgl. Kapitel 1.2.5) aufgefasst und wird nicht im assimilationstheoretischen Sinn gebraucht.

### 1.2.2 Ein Rahmenkonzept der Akkulturation

Die Akkulturationsforschung hat mehrere Rahmenkonzeptionen hervorgebracht, um den Akkulturationsprozess und die für die psychologische Akkulturation als zentral erachteten Faktoren zu systematisieren. Arends-Tóth und van de Vijver (2006b) etwa schlagen ein Rahmenkonzept vor, das drei übergeordnete Aspekte unterscheidet, nämlich *Akkulturationsbedingungen*, *Akkulturationsorientierungen* und *Akkulturationsoutcomes* (vgl. Abbildung 1).

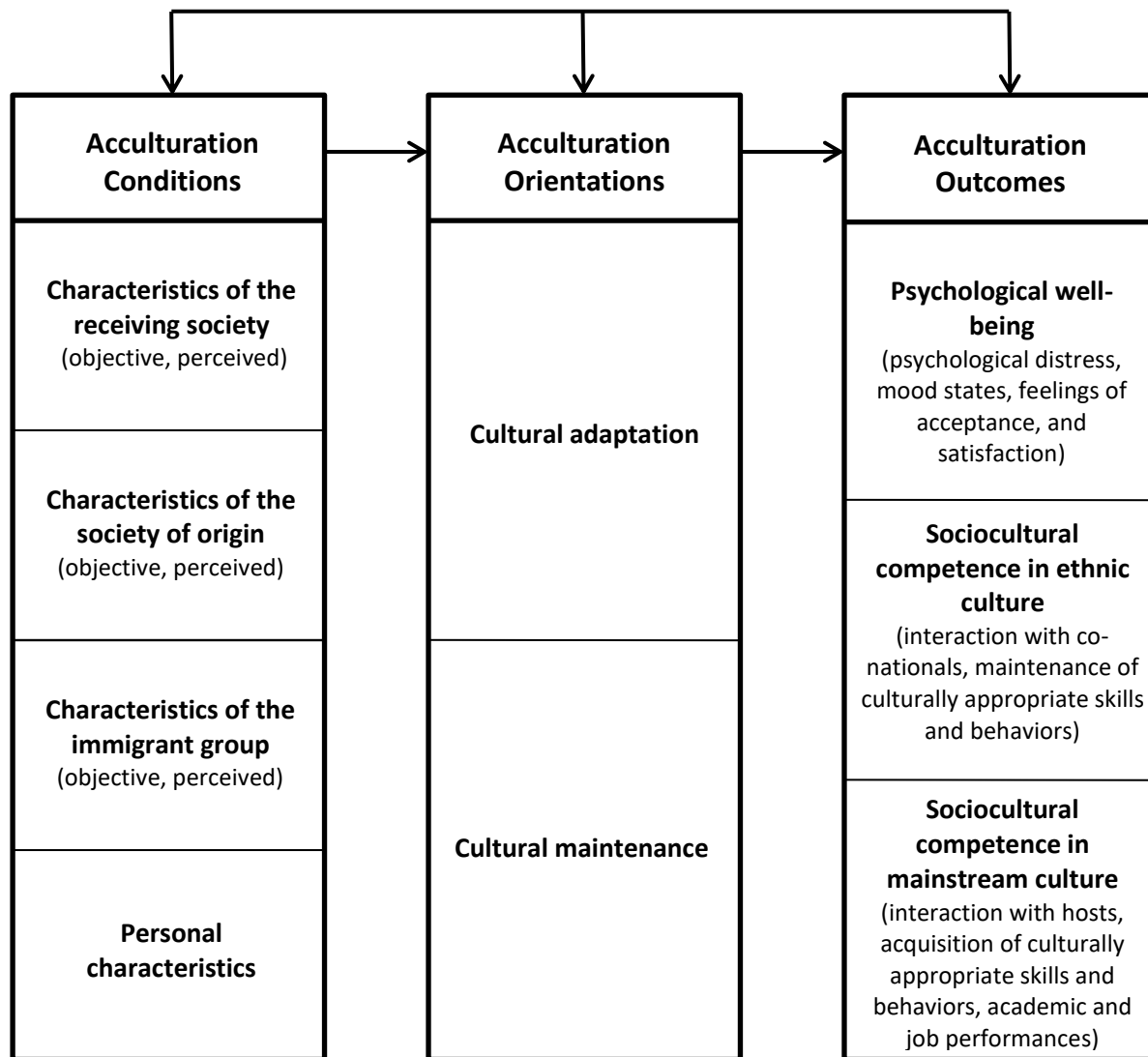


Abbildung 1. Rahmenkonzept der Akkulturation nach Arends-Tóth & Van de Vijver (2006b)

Das Konzept scheint am stärksten vom stress- und copingbezogenen Paradigma beeinflusst zu sein, wie man beispielsweise an der expliziten Betrachtung der psychologischen Outcomes sieht, es kann jedoch mühelos auch Konzepte integrieren, die in den anderen Paradigmen der psychologischen Akkulturation im Mittelpunkt stehen. Übereinstimmend mit kontextuellen Akkulturationskonzepten (z.B. Berry, 1997; Bourhis, Moise, Perreault & Sénécal, 1997; Motti-Stefanidi et al., 2012; Ward et al., 2010) hängt die psychologische Akkulturation laut Arends-Tóth und van de Vijver (2006b) maßgeblich von den Bedingungen der Akkulturation ab. Zentrale Akkulturationsbedingungen sind demnach die Opportunitäten und Einstellungen, die in der Aufnahmegesellschaft, in der Herkunftsgesellschaft sowie in der im Aufnahmekontext ansässigen eigenethnischen Zuwanderergruppe vorliegen. Aber auch Merkmale der Person, etwa das Alter oder die Aufenthaltsdauer, zählen zu den Akkulturationsbedingungen. Die Akkulturationsoutcomes bilden ab, wie gut einer Person mit Zuwanderungsgeschichte die Adaption an den Aufnahmekontext mittel- bzw. langfristig gelingt. Dies kann anhand von sehr unterschiedlichen Kriterien beurteilt werden, etwa der psychischen Gesundheit oder der gesellschaftlichen Position (z.B. Ward et al., 2010). Arends-Toth

und van de Vijver (2006b) unterscheiden drei übergeordnete Outcomes, nämlich das psychologische Wohlbefinden, die soziokulturelle Kompetenz in der Herkunftskultur und die soziokulturelle Kompetenz in der Aufnahmekultur. Die Akkulturationsorientierung (in der Akkulturationsforschung auch als Akkulturationsstrategie, Akkulturationseinstellung oder Akkulturationspräferenz bezeichnet), beschreibt, inwiefern eine Person sich an ihrer Herkunftskultur bzw. an der Aufnahmekultur orientiert. Sie wird als vermittelnde Instanz zwischen den Bedingungen und den Outcomes der Akkulturation betrachtet (z.B. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry & Sam, 1997). Dadurch kommt ihnen innerhalb der Akkulturationsforschung eine Schlüsselbedeutung zu.

Zwischen den einzelnen Aspekten der Akkulturation werden Wechselwirkungen angenommen. In erster Linie postuliert Arends-Tóths und van de Vijvers (2006b) Konzept Effekte der Akkulturationsbedingungen auf die Akkulturationsorientierungen und Effekte der Akkulturationsorientierungen auf die Akkulturationsoutcomes. Aber auch direkte Effekte von den Akkulturationsbedingungen auf die Akkulturationsoutcomes sind mit den Annahmen des Modells vereinbar. Zusätzlich wird eine Rückkopplungsschleife von den Outcomes auf die Orientierungen und Bedingungen sowie von den Orientierungen auf die Bedingungen der Akkulturation angenommen.

Das in Abbildung 2 dargestellte Rahmenkonzept der Akkulturation, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, unterscheidet wie das Konzept von Arends-Tóth und Van de Vijver (2006b) Akkulturationsbedingungen, Akkulturationsorientierungen und Akkulturationsoutcomes als übergeordnete Aspekte des Akkulturationsprozesses und nimmt dieselben Wechselwirkungen zwischen diesen Komponenten an. Übereinstimmend mit diesem Ansatz betrachtet es die individuellen Akkulturationsumstände und Merkmale der Person sowie die Charakteristika der eigenethnischen Gruppe und des Aufnahmekontexts als wichtige Akkulturationsbedingungen. Im Unterschied zu Arends-Tóths und van de Vijver (2006b) weist das Rahmenkonzept angelehnt an die Akkulturationskonzeptionen von Motti-Stefanidi et al. (2012) sowie Schachner, van de Vijver und Noack (2014b) jedoch explizit die Familie und die Schule als wichtige Akkulturationskontexte für Heranwachsende aus. Zudem wird, wie in den beiden letztgenannten Konzeptionen, berücksichtigt, dass die individuellen Akkulturationsumstände sowie die proximalen Kontexte Familie, Schule und eigenethnische Gruppe in den übergeordneten Kontext der Aufnahmegesellschaft eingebettet sind (genauer dazu in Kapitel 1.2.3).

Hinsichtlich der Akkulturationsoutcomes orientiert sich das vorgeschlagene Rahmenkonzept an Wards (1996) prominenter Unterscheidung zwischen der soziokulturellen und psychologischen Adaption (vgl. Kapitel 1.2.4). Im Gegensatz zu Arends-Tóth und Van de Vijver (2006b) differenziert es nicht zwischen der soziokulturellen Kompetenz bezogen auf die Herkunftskultur und der sozialen Kompetenz bezogen auf die Aufnahmekultur, da auf die Herkunftskultur bezogene Kompetenzen bzw. die soziokulturelle Adaption im Herkunftskontext nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind. Bei den Akkulturationsorientierungen wird wie auch bei Arends-Tóth und Van de Vijver (2006b) die Orientierung am Herkunftskontext und die Orientierung am Aufnahmekontext einbezogen.

Die für die Forschungsanliegen der vorliegenden Dissertation relevanten Akkulturationsbedingungen, Akkulturationsorientierungen und Akkulturationsoutcomes lassen sich alle in dem vorgeschlagenen Rahmenkonzept verorten. Für die der vorliegenden Arbeit nachgeordnete Aspekte klammert es hingegen aus Gründen der Übersichtlichkeit weitgehend aus. Dass weitere Faktoren die individuelle Akkulturation maßgeblich beeinflussen können bzw. Teil des Akkulturationsprozesses sind, soll durch den gewählten Fokus nicht in Abrede gestellt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte des Akkulturationsprozesses näher beschrieben.

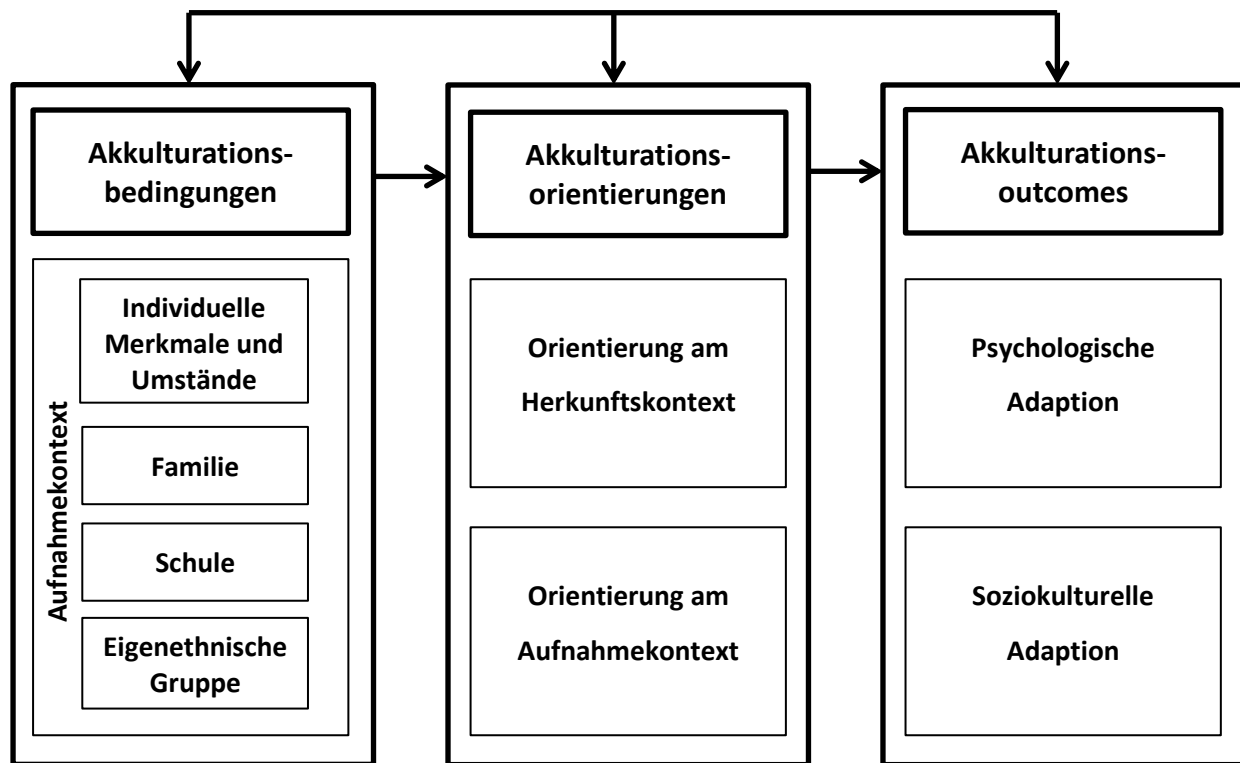


Abbildung 2. Rahmenkonzept der Akkulturation, angelehnt an Arends-Tóth & Van de Vijver, 2006b; Motti-Stefanidi et al. (2012) und Schachner, van de Vijver & Noack (2014b).

### 1.2.3 Akkulturationsbedingungen

Die meisten Modelle der psychologischen Akkulturation nehmen an, dass Prozess und Ausgang der Akkulturation maßgeblich von bestimmten Rahmenbedingungen abhängen (z.B. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry, 1997; Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997; Ward, 2013). Sie fokussieren dabei unterschiedliche Aspekte. Weitgehend übereinstimmend erachten sie individuelle Faktoren, d.h. Merkmale der Person und ihre individuellen Akkulturationsumstände, sowie den Kontext bzw. verschiedene Kontexte, in denen die Akkulturationserfahrung stattfindet, als relevant (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry, 1997).

Als wichtige individuelle Akkulturationsumstände gelten das Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung, die Aufenthaltsdauer, der Generationsstatus, der Zugang zu sozialer Unterstützung und der Bildungsgrad der Person (z.B. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b). Beispielsweise wird häufig

angenommen, dass der Akkulturationsprozess umso unproblematischer verläuft, je jünger die Person zum Zeitpunkt der Zuwanderung ist (Berry, 1997; Esser, 2006b). Nach Berry gilt dies insbesondere, wenn Kinder bereits vor dem Schulalter einwandern, da die Anpassungsfähigkeit von Kindern höher ist als die von Jugendlichen und Erwachsenen und da es in diesem Alter am leichtesten fällt, den Herkunftskontext zu verlassen.

Außerdem werden individuelle Merkmale der Person, also bestimmte Überzeugungen, Copingstrategien und Eigenschaften, als wichtige Faktoren im Akkulturationsprozess betrachtet. Beispielsweise gilt eine interne Kontrollüberzeugung als adaptiv (Berry, 1997; Ward, 2001). Allerdings hängt die Adaptivität von Persönlichkeitsmerkmalen laut Berry auch von ihrer Passung mit dem Aufnahmekontext ab. Außerdem wird häufig angenommen, dass der Bildungsgrad den Akkulturationsprozess von Zuwandern und ihren Nachkommen positiv beeinflusst (Berry, 1997; Esser, 2006). Personen mit höherem Bildungsgrad besitzen demgemäß bessere Problemlösefähigkeiten und bekommen leichter Zugang zu solchen Ressourcen wie höheren Einkommen oder Bildungsabschlüssen. Ein hoher sozialer Status im Herkunftsland kann laut Berry den Akkulturationsprozess ebenfalls begünstigen. Gleichzeitig birgt er jedoch das Risiko eines Statusverlusts, was psychologische Anpassungsprobleme nach sich ziehen kann. Auch die Migrationsgründe und die damit verbundenen Erwartungen an den Aufnahmekontext spielen nach Berry (1997) eine wichtige Rolle für den Akkulturationsprozess. In Anlehnung an Richmond (1993) unterscheidet Berry zwischen einer *Push-Motivation* und einer *Pull-Motivation*. Die Push-Motivation ist typisch für Zuwanderer, deren Auswanderung aus dem Herkunftskontext erzwungen wurde. Berry nimmt an, dass sie mit negativen Erwartungen an den Aufnahmekontext einhergeht und den Anpassungsprozess erschwert. Eine Pull-Motivation besitzen Zuwanderer, die sich freiwillig zur Migration entschieden haben und positive Erwartungen an den Aufnahmekontext mitbringen. Ursprünglich wurde die Pull-Motivation als besonders adaptiv erachtet. Allerdings werden laut Berry die hohen Erwartungen von Zuwanderern und ihren Nachkommen mit Pull-Motivation oft enttäuscht, was sie anfällig für psychologische Anpassungsprobleme macht.

Als wichtige kontextuelle Einflüsse werden in der psychologischen Akkulturationsforschung sowohl die Aufnahmegesellschaft als Ganzes als auch verschiedene *proximalere Kontexte* diskutiert. Da die Familie für Heranwachsende den proximalsten Kontext darstellt, wird sie als zentrale Determinante des Akkulturationsprozesses gesehen (z.B. Schachner, van de Vijver & Noack, 2014a; Ward et al., 2010). Empirisch lässt sich beispielsweise ein Effekt der elterlichen Akkulturationserwartungen sowie des Stellenwerts der Religion in der Familie auf die Akkulturationsorientierung von Jugendlichen aus zugewanderten Familien beobachten (Schachner et al., 2014b). Der familiäre Kontext scheint aber auch für die Outcomes der Akkulturation ausschlaggebend zu sein. Insbesondere für das psychische Wohlbefinden wird die Familie als zentral erachtet. So wird etwa argumentiert, dass sie soziale Unterstützung biete und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärke (z.B. Ward et al., 2010). Aber auch der Bildungserfolg von



Heranwachsenden aus zugewanderten Familien scheint von ihren familiären Umständen abzuhängen. Als besonders zentral haben sich der sozioökonomische Status der Familie und die in der Familie gesprochene Sprache erwiesen (z.B. Haag et al., 2012; OECD, 2013; Pöhlmann et al., 2013; Stanat et al., 2010). Auch das Interesse der Eltern am schulischen Leben ihrer Kinder und deren akademischem Erfolg (Schachner et al., 2014b) sowie die elterliche Akkulturationsorientierung (Becker, B., Klein & Biedinger, 2013) scheinen die schulischen Kompetenzen von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien zu beeinflussen.

Viele Autoren sehen in der Schule einen besonders wichtigen Akkulturationskontext für Heranwachsende (Horenczyk & Tatar, 2012; Motti-Stefanidi et al., 2012; Sam, Vedder, Ward & Horenczyk, 2006; Vedder & Horenczyk, 2006; Ward et al., 2010). Insbesondere sollte die schulische Umgebung den Bildungserfolg und andere Aspekte der schulischen Anpassung, beispielsweise die schulische Motivation oder die schulbezogenen Einstellungen beeinflussen. Wie kein anderer proximaler Kontext repräsentiert die Schule die Aufnahmegesellschaft und die dort vorherrschende *Ideologie* (Horenczyk & Tatar, 2012; Motti-Stefanidi et al., 2012). Die Ideologie eines Aufnahmekontexts spiegelt nach Bourhis et al. (1997) die Überzeugungen wider, die in der im Aufnahmeland in wirtschaftlicher, demographischer und politischer Hinsicht dominierenden Gruppe verbreitet sind; für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die auf die Zuwanderung und Integration bezogenen Aspekte relevant. Die Ideologie des Aufnahmekontexts sollte sich beispielsweise im Schul- und Klassenklima niederschlagen, welches wiederum unmittelbar die schulische Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund beeinflusst (Schachner, Noack, van de Vijver & Eckstein, 2016; Schachner et al., 2014a). Aber auch andere Merkmale der Schule, wie die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft, haben sich für die Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund, insbesondere ihre schulische Motivation und Schulleistung, als relevant erwiesen (z.B. Rjosk et al., 2014; Rjosk, Richter, Hochweber, Lüdtke & Stanat, 2015; Stanat & Christensen, 2006). Gemessen an der großen Bedeutung, die die Schule für die Entwicklung von Heranwachsenden haben sollte, wurde sie in der Akkulturationsforschung bislang allerdings wenig beachtet.

Ein weiterer Kontext, den psychologische Akkulturationsmodelle als relevant für Menschen mit Zuwanderungshintergrund betrachten, ist die im Aufnahmekontext ansässige eigenethnische Gruppe (z.B. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry, 1997; Ward et al., 2010). Die Modelle nehmen mehrheitlich an, dass die Einbindung in die eigenethnische Gruppe und die damit verbundene soziale, emotionale und praktische Unterstützung die Adaption an den Aufnahmekontext begünstigen (vgl. Kapitel 1.2.6 und Kapitel 1.4.2). Als wichtige Einflussgröße auf die Einbindung in die eigenethnische Gruppe gilt unter anderem die ethnische Zusammensetzung der Wohnumgebung (Ward et al., 2010). Diese Annahme bestätigte sich auch empirisch (Berry, Phinney, et al., 2006b; Phinney, Berry, Vedder, et al., 2006): Heranwachsende, in deren Nachbarschaft die eigenethnische Gruppe dominierte, besaßen überproportional häufig eine Akkulturationsorientierung, die durch eine

starke Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe, viele eigenethnische Freunden und hohe L1-Kompetenzen gekennzeichnet ist. Allerdings wird eine ausschließliche Einbindung in die eigenethnische Gemeinschaft oft als problematisch erachtet, eine Einbettung in die eigenethnische Gruppe bei gleichzeitigem Kontakt zur Majoritätsgruppe gilt hingegen als besonders adaptiv (vgl. Kapitel 1.2.6 und Kapitel 1.4.2).

Die meisten Akkulturationsansätze nehmen zudem einen Einfluss der in der Aufnahmegesellschaft vorherrschenden kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, historischen und politischen Rahmenbedingungen auf den individuelle Akkulturationsprozess an (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Berry & Sam, 1997; Bourhis et al., 1997; Ward et al., 2010). Sie postulieren, dass der Makrokontext die Akkulturationserfahrungen nicht nur direkt beeinflusst, sondern auch vermittelt über die proximalen Kontexte, die im Makrokontext eingebettet sind und maßgeblich von ihm abhängen (Motti-Stefanidi et al., 2012; Schachner et al., 2014b). Besonders detailliert beschreibt das *Interaktive Akkulturationsmodell* von Bourhis, Moise, Perreault und Senécal (1997) den Einfluss des Aufnahmekontexts auf den individuellen Akkulturationsprozess. Nach dem Modell beeinflussen Einwanderungspolitik und Integrationspolitik maßgeblich die Akkulturationsorientierung von Mitgliedern der Majoritätsgruppe, aber auch von Menschen mit Zuwanderungshintergrund. Die Einwanderungspolitik von Ländern unterscheidet sich beispielweise darin, wie vielen Menschen die Immigration erlaubt wird, nach welchen Kriterien Zuwanderer ausgewählt werden und welchen rechtlichen, sozialen sowie ökonomischen Status Zuwanderer und ihre Nachkommen im Aufnahmeland erhalten. Insbesondere die Integrationspolitik spiegelt laut Bourhis et al. (1997) die zuwanderungsbezogene ideologische Orientierung der Aufnahmegesellschaft wider. Sie kann auf einem Kontinuum zwischen den Polen Pluralismus und Ethnizismus angesiedelt werden. Insgesamt unterscheidet Bourhis vier zuwanderungsbezogene Ideologieformen.

Die *pluralistische Ideologie* verlangt, wie die anderen drei Ideologieformen auch, dass Zuwanderer und ihre Nachkommen die öffentliche Werte (*Public Values*) des Aufnahmekontexts, z.B. die Verfassung des Landes, die Demokratie oder die allgemeinen Menschenrechte, anerkennen. Der Staat wird jedoch nicht als berechtigt angesehen, auf die privaten Werte (*Private Values*) der Menschen mit Zuwanderungshintergrund, etwa religiöse Angelegenheiten oder Sprachgebrauch, Einfluss zu nehmen, solange die Rechte anderer Bürgerinnen und Bürger gewahrt bleiben. Zudem bewerten pluralistische Aufnahmegesellschaften es positiv, wenn Zuwanderer die Sprache und kulturellen Gewohnheiten ihrer Herkunftskultur beibehalten und leisten finanzielle und institutionelle Unterstützung für entsprechende Aktivitäten.

Die *staatsbürgerliche Ideologie* betrachtet ein Eingreifen des Staates in die privaten Werte seiner Bürger grundsätzlich ebenfalls als illegitim. Allerdings unterstützt der Staat das Aufrechterhalten der Herkunftskultur und –sprache nicht aktiv, sondern nimmt eine noninterventionalistische Haltung ein. Zwar wird versucht, die Integration von Zuwanderern und ihren Nachkommen durch Antidiskriminierungsgesetze zu verbessern, ethnische Minoritäten erhalten

jedoch keine finanzielle Förderung, um ihre Herkunftskultur aufrechtzuerhalten, und erfahren keine besondere öffentliche Anerkennung.

*Assimilatorische Ideologien* erkennen grundsätzlich ebenfalls an, dass der Staat sich nicht unnötig in die privaten Angelegenheiten der Bürgerinnen und Bürger einmischen sollte. Allerdings sind bestimmte Domänen ausgenommen. Beispielsweise wird erwartet, dass Personen mit Zuwanderungsgeschichte ihre kulturellen Gewohnheiten und ihre L1 zugunsten der Kultur und Sprache des Aufnahmekontexts aufgeben. Manche assimilatorischen Staaten gehen davon aus, dass die Zuwanderer und ihre Nachkommen im Laufe der Zeit automatisch in die Aufnahmekultur absorbiert werden, andere Staaten forcieren diesen Prozess explizit durch Regeln und Gesetze, die die Manifestation von kulturellen, sprachlichen und religiösen Besonderheiten im öffentlichen Raum eindämmen sollen.

*Ethnizistische Ideologien* schließlich betrachten es als legitim, dass private Werte staatlich vorgegeben werden. Manche ethnizistisch geprägte Gesellschaften erwarten von Zuwanderern und ihren Nachkommen, dass sie ihre privaten Werte komplett zugunsten der in der Aufnahmegesellschaft vorherrschenden Normen aufgeben. Andere lehnen es hingegen generell ab, Menschen, die ethnisch oder religiös abweichen, als Mitglieder zu akzeptieren. Sie versuchen, die Anpassung von Zuwanderern und ihren Nachkommen an die Majoritätsgruppe zu verhindern und schließen sie von der Vergabe vollwertiger bürgerlicher Rechte aus.

Laut dem Interaktiven Akkulturationsmodell hängen die Beziehungen zwischen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft und Menschen mit Zuwanderungshintergrund bzw. zwischen den Gruppen auf kollektiver Ebene maßgeblich davon ab, wie gut die Akkulturationsorientierung der Gruppen zueinander passt. Eine konsensuelle Beziehung, die durch positive Einstellungen gegenüber der anderen Gruppe, wenig Spannungen und wenig wechselseitige Diskriminierung zwischen den Gruppen geprägt ist, sagt das Modell für den Fall vorher, dass beide Gruppen eine Orientierung an beiden Kontexten präferieren (*Integration*, vgl. Kapitel 1.2.5) oder dass beiden Gruppen eine ausschließliche Orientierung am Aufnahmekontext favorisieren (*Assimilation*). Auch für den Fall, dass die Mitglieder beider Gruppen sich vornehmlich als Individuen und nicht als Mitglieder von kulturellen Gruppen begreifen (*Individualismus*), werden konsensuelle Beziehungen angenommen.

Für alle anderen Kombinationen sagt das Modell problematische oder stark konflikthafte Beziehungen vorher. Insbesondere wenn die Zuwanderer und ihre Nachkommen sich ausschließlich am Herkunftskontext orientieren (*Separation*) bzw. wenn die Majorität nicht möchte, dass ethnische Minoritäten ihre Kultur übernehmen und dies aktiv verhindert (*Segregation*), werden Konflikte erwartet. Eine Studie mit Studierenden in den USA, die der Majoritätsgruppe bzw. verschiedenen ethnischen Minoritätsgruppen angehörten, deutet darauf hin, dass die Akkulturationsorientierungen tatsächlich in der vorhergesagten Weise mit den Beziehungen zwischen Majoritätsgruppe und ethnischen Minoritätsgruppen zusammenhängen (Bourhis, Barrette, El-Geledi & Schmidt, 2009). Studierende mit einer integrierten bzw. individualistischen Akkulturationsstrategie berichteten positive

Einstellungen gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen (*Outgroups*), häufigen Kontakt zu Mitgliedern von *Outgroups* und eine geringe Bedrohung durch Mitglieder von *Outgroups*. Die anderen *Akkulturationsstrategien* (*Assimilation*, *Separation* und *Marginalisierung*; vgl. Kapitel 1.2.5) hingen hingegen fast durchgehend negativ mit diesen Indikatoren zusammen. Aufgrund des querschnittlichen Charakters der Studie und der spezifischen Population bleiben die Wirkrichtung der Zusammenhänge und die Generalisierbarkeit der Befunde allerdings unklar.

#### 1.2.4 *Akkulturationsoutcomes*

Um zu beurteilen, wie gut Zuwanderern und ihren Nachkommen die Adaption an die Situation im Aufnahmeland gelingt, zieht die Akkulturationsforschung eine Vielzahl von Indikatoren heran. Dazu zählen das psychische Wohlbefinden, die körperliche Gesundheit, die Qualität und der Umfang der sozialen Beziehungen mit Mitgliedern des Aufnahmekontexts, der Erwerb von im Aufnahmekontext relevanten Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die Integration in den Arbeitsmarkt und der Bildungserfolg. Zur Systematisierung der verschiedenen Facetten der Adaption wurden sowohl empirische als auch theoretische Vorgehensweisen gewählt. Eine wegweisende empirische Studie identifizierte beispielsweise mittels Faktorenanalysen drei übergeordnete Dimensionen der „Intercultural Effectiveness“: die Fähigkeit, psychologischen Stress zu bewältigen, die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und die Fähigkeit, interpersonale Beziehungen herzustellen (Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978).

Am verbreitetsten ist jedoch der theoretisch fundierte Ansatz von Ward (Searle & Ward, 1990; Ward, 1996, 2001; Ward et al., 2010; Ward & Kennedy, 1993), der zwei übergeordnete Aspekte unterscheidet, anhand derer sich die Anpassungsleistung von Zuwanderern an die Aufnahmekultur bemessen lässt: die *soziokulturelle Adaption* und die *psychologische Adaption*. Das Konzept der soziokulturellen Adaption ist im Paradigma des kulturellen Lernens verortet und bezieht sich auf Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die es einem Individuum ermöglichen, sich in der Aufnahmegesellschaft zurechtzufinden und erfolgreich einzubringen. Zentrale Aspekte der soziokulturellen Adaption sind beispielsweise Kontakte und Freundschaften mit Mitgliedern der Majoritätsgruppe, die Integration in den Arbeitsmarkt oder der Bildungserfolg. Manche Ansätze betrachten auch die soziokulturelle Adaption an den Herkunftskontext (z.B. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b) als relevant, dieser Aspekt der Adaption ist für Zuwanderer und ihre Nachkommen, die sich dauerhaft im Aufnahmekontext niederlassen, jedoch von nachrangiger Bedeutung. Wie gut die soziokulturelle Adaption an den Aufnahmekontext gelingt, hängt laut Ward et al. (Searle & Ward, 1990; Ward, 2001; Ward & Kennedy, 1993, 1996) insbesondere von Umfang und Qualität der Kontakte mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, der Aufenthaltsdauer, der kulturellen Distanz zwischen Aufnahme- und Herkunftskultur (vgl. Markus & Kitayama, 1991) und den Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes ab. Laut Ward (2001) verbessert sich die soziokulturelle Adaption üblicherweise nach der Einwanderung schnell, entwickelt sich dann langsamer und pendelt sich schließlich auf einem individuellen Niveau ein.

Ein Aspekt der soziokulturellen Adaption, der für Heranwachsende eine herausragende Bedeutung hat, ist ihr Bildungserfolg (z.B. Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Internationale Schulleistungsstudien zeigen, dass sich der Schulerfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund oft von dem ihrer Altersgenossen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheidet. Während sie in einigen Ländern höhere schulische Kompetenzen als ihre autochthonen Peers erreichen, bleibt ihre Schulleistung in der Mehrzahl der Staaten, auch in den meisten europäischen Staaten und in Deutschland, signifikant hinter den Leistungen der Vergleichsgruppe ohne Zuwanderungshintergrund zurück (OECD, 2010, 2013). In Deutschland sind Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund auch hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung, der erreichten Schulabschlüsse und beim Übergang in die Berufsausbildung benachteiligt: verglichen mit ihren Altersgenossen ohne Zuwanderungshintergrund besuchen sie z.B. häufiger die Hauptschule und seltener ein Gymnasium (Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2015), erreichen seltener das Abitur (Stanat & Edele, 2011; Stanat & Edele, 2015) und können ihre Ausbildungswünsche seltener realisieren (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2013; Stanat & Edele, 2015). Allerdings bestehen deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen. Mehrere Schulleistungsstudien zeigen übereinstimmend, dass Heranwachsende, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, in Deutschland besonders benachteiligt sind. Deutlich geringere Nachteile bestehen bei Kindern und Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind, Heranwachsende polnischer Herkunft nehmen eine mittlere Position ein (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Haag et al., 2012; Pöhlmann et al., 2013; Stanat et al., 2010).

Die psychologische Adaption fokussiert sich auf die affektive Reaktion von Individuen in interkulturellen Situationen und steht insbesondere im stress- und copingorientierten Paradigma der Akkulturationsforschung im Mittelpunkt. Von zentralem Interesse sind die psychische Gesundheit und Lebenszufriedenheit von Zuwanderern und ihren Nachkommen. Laut Ward (2001) ist die psychologische Adaption häufig direkt nach der Einwanderung am schlechtesten, unterliegt insgesamt aber auch später deutlichen Schwankungen. Klassische Indikatoren sind das psychische Wohlbefinden, der Selbstwert und die allgemeine Lebenszufriedenheit. Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie eine interne Kontrollüberzeugung sowie wahrgenommene soziale Unterstützung, scheinen die psychologische Adaption zu begünstigen (Searle & Ward, 1990; Ward & Kennedy, 1993, 1996; Ward, Leong & Low, 2004). Eine große Distanz zwischen der Aufnahme- und der Herkunftskultur scheint hingegen auch die psychologische Anpassung zu erschweren.

Die Befundlage zur psychologischen Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund ist insgesamt nicht eindeutig. Einige Studien legen nahe, dass sie ähnlich oder sogar besser angepasst sind als ihre autochthonen Peers. Eine in Spanien durchgeführte Untersuchung ergab beispielsweise, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund zufriedener mit ihrer schulischen Situation waren als ihre autochthonen Peers (Briones & Taberner, 2012). In einer groß angelegten Studie, die 5366 Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund und 2631 Jugendliche

ohne Zuwanderungshintergrund in dreizehn Ländern untersuchte (International Comparative Study of Ethnocultural Youth, ICSEY), zeigten sich keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der allgemeinen Lebenszufriedenheit und im Selbstwert. Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund berichteten jedoch weniger psychologische Probleme als ihre autochthonen Peers (Sam et al., 2006). Die Auswertung einer Teilstichprobe der ICSEY-Studie, die 1479 Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte und 1223 Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte aus fünf europäischen Ländern umfasste und gemeinsam analysierte, ergab, dass Jugendliche der ersten Zuwanderergeneration psychologisch schlechter angepasst sind als einheimische Jugendliche und die zweite Zuwanderergeneration, während die zweite Zuwanderergeneration eine signifikant bessere psychologische Adaption aufweist als die anderen beiden Gruppen (Sam, Vedder, Liebkind, Neto & Virta, 2008). Dieser Befund widerspricht der als *Immigrant Paradox* bezeichneten Annahme, dass die erste Zuwanderergeneration trotz ihrer durchschnittlich geringeren sozioökonomischen Ressourcen oft besser adaptiert ist als die zweite Generation (vgl. Sam et al., 2008; Sam et al., 2006).

Andere Studien haben hingegen Nachteile in der psychologischen Anpassung von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund festgestellt. Der deutschlandweit durchgeführte Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS), in dem Heranwachsende im Alter von 3 bis 17 Jahren bzw. ihre Eltern befragt wurden, ergab, dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund insgesamt mehr zu emotionalen Problemen neigen als ihre autochthonen Peers (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). In den Analysen wurde allerdings nicht der soziale Hintergrund der Familien kontrolliert, obwohl ein niedriger sozioökonomischer Status als Risikofaktor für die psychische Adaption von Heranwachsenden gilt (Goodman, 1999; Spencer, Kohn & Woods, 2002). Daher ist es möglich, dass die zuwanderungsbezogenen Unterschiede in der psychologischen Adaption mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien konfundiert sind und zumindest teilweise auf den im Mittel niedrigeren sozioökonomischen Status von zugewanderten Familien (z.B. Haag et al., 2012; Pöhlmann et al., 2013) zurückzuführen ist (vgl. Schachner et al., 2014a). Ein Erklärungsansatz für die differenziellen Befunde in verschiedenen Studien sind Unterschiede zwischen den Aufnahmekontexten und den Bedingungen, die sie Zuwanderern und ihren Nachkommen bieten, sowie in den Zuwandererpopulationen (vgl. Frankenberg, Kupper, Wagner & Bongard, 2013).

Die psychologische Adaption und die soziokulturelle Adaption sind empirisch moderat positiv assoziiert (Sam et al., 2006; Ward, 2001). Es handelt sich laut Ward (1996) jedoch trotzdem nicht um zwei disjunkte Entitäten, vielmehr beeinflussen sich beide Aspekte wechselseitig. Beispielsweise kann ein Mangel an sozialen Fähigkeiten, die im Aufnahmekontext wichtig sind, zu sozialer Isolation führen, was psychologische Anpassungsprobleme begünstigt. Andersherum könnten aber auch psychologische Schwierigkeiten das Verhalten beeinträchtigen, was die soziale Anpassung behindert. Auch scheinen die psychologische und die soziokulturelle Adaption von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst zu werden (s.o. im selben Kapitel und Kapitel 1.2.6). Ein Faktor, der als wichtige Determinante beider Facetten der Adaption gilt, ist die Akkulturationsorientierung einer Person.

### 1.2.5 Akkulturationsorientierungen

Inwieweit sich Zuwanderer und ihre Nachkommen an ihrer Herkunftskultur bzw. an der Aufnahmekultur orientieren, wird häufig als wichtigster Aspekt des Akkulturationsprozesses angesehen (z.B. Berry, 1997). Berry (1974, 1980, 1990, 1997) versteht unter der Orientierung am Herkunftskontext das Ausmaß, in dem eine Person mit Zuwanderungshintergrund ihre Herkunftskultur beibehalten möchte und unter der Orientierung am Aufnahmekontext das Ausmaß, in dem sie sich Kontakt mit Mitgliedern des Aufnahmekontexts wünscht. Während bei der Orientierung am Herkunftskontext also dessen Kultur im Vordergrund steht, bemisst sich die Orientierung am Aufnahmekontext vor allem am Kontakt zu dessen Mitgliedern. Andere Ansätze konstruieren die Orientierung an beiden Kontexten analog und messen sowohl die Orientierung am Herkunftskontext als auch die Orientierung am Aufnahmekontext daran, wie sehr ein Individuum zentrale Aspekte der jeweiligen Kultur beibehält bzw. übernimmt (Bourhis et al., 1997; Liebkind, 2001). Das ursprüngliche Konzept von Berry (Berry, 1980, 1997) bezog sich in erster Linie auf die Einstellungen einer Person, mittlerweile hat sich aber ein breiteres Verständnis der Akkulturationsorientierung durchgesetzt, das neben den Einstellungen auch Verhaltensweisen und die Identität einer Person einschließt (Berry, 2009; Ward, 2013).

Anders als bei den Outcomes der Akkulturation, für die weitgehend unstrittig ist, dass eine bestimmte Ausprägung wünschenswert ist, beispielsweise ein hohes psychisches Wohlbefinden oder ein hoher Bildungserfolg, ist den Akkulturationsorientierungen *per se* keine solche Valenz inhärent. Teils werden von Gesellschaften, Gruppen, Individuen und sogar theoretischen Ansätzen, wie der Assimilationstheorie, zwar spezifische Akkulturationsorientierungen präferiert, etwa eine ausschließliche Orientierung am Aufnahmekontext. Diese Präferenzen werden jedoch üblicherweise durch erwartete positive Effekte auf die Akkulturationsoutcomes begründet. Wird eine bestimmte Akkulturationsorientierung für sich genommen als wünschenswert erachtet, so handelt es sich dabei um einen normativen Standpunkt.

#### *Theoretische Konzeptualisierungen von Akkulturationsorientierungen.*

Es existieren verschiedene theoretische Konzeptualisierungen von Akkulturationsorientierungen. Nach Arends-Tóth und Van de Vijver (2006b) unterscheiden sie sich maßgeblich in zwei zentralen Aspekten, nämlich ihrer *Dimensionalität* und ihrer *Domänenspezifität*. Ursprünglich wurde die Akkulturation (bzw. Assimilation) als eindimensionales, bipolares Konstrukt betrachtet (Park, 1928; Stonequist, 1935). Die *eindimensionalen Ansätze* erachteten die Orientierung an der Herkunftskultur und die Orientierung an der Aufnahmekultur als gegensätzliche Pole eines Kontinuums und schlossen eine gleichzeitig stark ausgeprägte Orientierung an beiden Kontexten folglich aus. Theoretisch basiert diese Sichtweise auf der von der Assimilationstheorie vertretenen Annahme, dass über die Lebensspanne bzw. im Verlauf der Generationen die Werte, Normen und Verhaltensweisen der Herkunftskultur aufgegeben und durch die entsprechenden Aspekte der Aufnahmekultur ersetzt

werden (z.B. Gordon, 1964). Eine Orientierung an beiden Kontexten tritt dann auf, wenn ein Individuum bereits einige Elemente der Aufnahmegesellschaft übernommen hat, aber noch an Aspekten der Herkunftskultur festhält, und stellt demnach also lediglich ein Übergangsphänomen dar. Das eindimensionale Modell der Akkulturation wurde jedoch zunehmend kritisiert, da es Veränderungsprozesse in der Majoritätsgruppe, die durch den interkulturellen Kontakt mit ethnischen Minoritäten angestoßen werden, nicht erklären kann (Bourhis et al., 1997). Vor allem aber wurde die zugrunde liegende Annahme, dass Zuwanderer und ihre Nachkommen letztlich alle von der Aufnahmegesellschaft absorbiert werden und dass die Orientierung an der Aufnahmekultur zwangsläufig mit der Aufgabe der Herkunftskultur einhergehe, zunehmend angezweifelt (z.B. Berry, Phinney, Kwak & Sam, 2006).

Sogenannte *Fusionsmodelle* nehmen hingegen an, dass Personen in interkulturellen Situationen die beiden Kulturen auch mischen können bzw. sich eine Kultur mit neuen, einzigartigen Elementen entwickelt, die für beide Kontexte atypisch sind (Coleman, 1995; Flannery, Reise & Yu, 2001; LaFromboise et al., 1993; Padilla, 1995). Demnach umfasst die Akkulturationsorientierung drei Dimensionen, nämlich die Orientierung am Herkunftskontext, die Orientierung am Aufnahmekontext sowie die Orientierung an der neu entstandenen Fusionskultur. Dieses Modell wurde empirisch bislang jedoch kaum untersucht (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Maehler & Shajek, 2015). Die wenigen existierenden Befunde aus qualitativen Studien legen allerdings nahe, dass Menschen mit Zuwanderungshintergrund als Strategie zum Umgang mit ihrer interkulturellen Situation nicht nur zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmekultur hin und her wechseln, sondern tatsächlich auch – wie von den Fusionsmodellen vorhergesagt – beide Kulturen mischen (Phinney & Devich-Navarro, 1997; Stuart & Ward, 2011).

Mittlerweile am verbreitetsten und am eingehendsten untersucht ist das *bidimensionale Modell* der Akkulturationsorientierung, welches erstmals von Berry (1974, 1980) vorgeschlagen wurde. Demnach handelt es sich bei der Orientierung an der Herkunftskultur und der Orientierung an der Aufnahmekultur um eigenständige Prozesse, die sich unabhängig voneinander entwickeln. Die beiden Dimensionen werden als theoretisch unabhängig angesehen, sodass jede beliebige Kombination von Ausprägungen möglich ist. Individuen können sich also sowohl stark am Herkunftskontext und am Aufnahmekontext orientieren, sich an keinem der beiden kulturellen Kontexte orientieren oder lediglich an einem von beiden. Je nachdem, wie stark die Orientierung am Herkunftskontext und die Orientierung am Aufnahmekontext ausgeprägt sind, ergeben sich nach Berry (Berry, 1980, 1997, 2003) vier Akkulturationsstrategien (auch als Akkulturationsmuster bezeichnet, s. Abbildung 3). Eine starke Orientierung an beiden Kontexten wird in Anlehnung an Berry meist Integration genannt, manchmal jedoch auch als *Bikulturalität* bezeichnet (LaFromboise et al., 1993; Padilla, 1980). Eine starke Orientierung am Aufnahmekontext bei gleichzeitig geringer Orientierung am Herkunftskontext entspricht der Assimilation. Die Separation beschreibt einen Zustand, bei dem eine Person die Herkunftskultur weitgehend beibehält und sich nur wenig am Aufnahmekontext orientiert. Bei der



Marginalisierung gibt eine Person ihre Herkunftskultur weitgehend auf, orientiert sich aber auch nicht an der Aufnahmekultur.

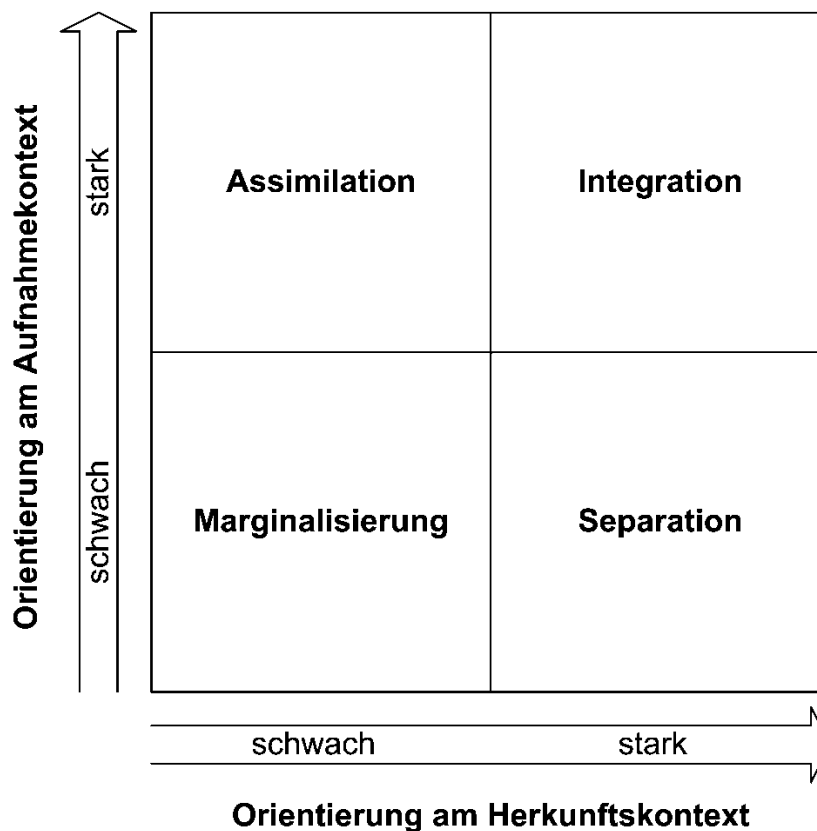


Abbildung 3. Akkulturationsstrategien nach Berry, 1980, 1997, 2003

Bourhis et al. (1997) erweiterten Berrys Ansatz und postulieren fünf verschiedene Akkulturationsstrategien. Sie argumentieren, dass eine gering ausgeprägte Orientierung an sowohl dem Herkunfts- als auch am Aufnahmekontext nicht automatisch einen Zustand der kulturellen Entfremdung (*Anomie*) reflektiert, wie in Berrys Konzept der Marginalisierung angenommen. Vielmehr könne eine geringe Orientierung an beiden Kontexten auch ausdrücken, dass eine Person sich in erster Linie als eigenständiges Individuum und nicht als Mitglied einer kulturellen Gruppe definiert. Laut den Autorinnen und Autoren ist das Auftreten dieser *individualistischen Akkulturationsstrategie*, das auch als indifferent bezeichnet wird (z.B. Maehler, 2012), besonders in individualistischen Kulturen (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca, 1988) wahrscheinlich, in denen Gruppenzugehörigkeiten verglichen mit kollektivistisch geprägten Kulturen eine geringere Relevanz beigemessen wird.

Empirisch hat sich gezeigt, dass die Integration die am stärksten verbreitete Akkulturationsstrategie ist. Beispielsweise wurden in der ICSEY-Studie 36% der Jugendlichen als integriert klassifiziert und 19% bis 22% den anderen drei Orientierungen zugeordnet (Phinney, Berry, Vedder, et al., 2006). Mehrere Studien ergaben, dass auch in Deutschland die Integration die am

weitesten verbreitete Akkulturationsstrategie unter Kindern und Jugendlichen ist (Berry, Phinney, et al., 2006a, 2006b; Frankenberg et al., 2013; Hannover et al., 2013; Pfafferot & Brown, 2006). Allerdings hing die ermittelte Verteilung maßgeblich von den eingesetzten Skalen und der verwendeten Methode zur Überführung der Skalenwerte in Akkulturationsstrategien ab (vgl. Abschnitt zur Erfassung und Auswertung von Akkulturationsorientierungen im selben Kapitel). Zudem ist die Repräsentativität der Stichproben, die in den Studien verwendet wurden, eingeschränkt, sodass es sich um vorläufige Befunde handelt (vgl. Maehler & Shajek, 2015).

Welche Akkulturationsorientierung eine Person übernimmt, hängt gemäß zentralen Akkulturationsansätzen (Berry, 1974, 1997; Bourhis et al., 1997) nicht nur von ihrer individuellen Präferenz ab, sondern auch von kontextuellen Einflüssen, insbesondere der im Aufnahmekontext vorherrschenden zuwanderungsbezogenen Ideologie (vgl. Kapitel 1.2.3). Nach Berry (1997) begünstigt es die Separation, wenn die Aufnahmegesellschaft Hürden aufbaut, die der ethnischen Minorität den Zugang und die gesellschaftliche Teilhabe erschwert (Segregation). Die Assimilation wird durch einen Aufnahmekontext forciert, der einen starken Anpassungsdruck ausübt (*Pressure Cooker*). Eine integrative Akkulturationsstrategie wird durch einen pluralistisch orientierten Aufnahmekontext begünstigt (*multikulturelle Gesellschaft*). Insbesondere die Marginalisierung wird laut Berry nicht freiwillig gewählt. Sie entsteht, wenn die Mehrheitsgesellschaft die Zuwanderergruppe einerseits dazu zwingt, ihre Herkunftskultur aufzugeben und ihr andererseits den Zugang zur Aufnahmekultur verwehrt (Kombination von Segregation und *Pressure Cooker*), was Anpassungsschwierigkeiten und, im Extremfall, Psychopathologien begünstigt.

Eine Studie, die Zuwanderer türkischer Herkunft in den Aufnahmekontexten Australien, Frankreich, Deutschland und in den Niederlande verglich, analysierte den Zusammenhang zwischen der Ideologie des Aufnahmekontexts und der Akkulturationsorientierung der Zugewanderten (Yağmur & van de Vijver, 2012). In allen Kontexten waren die Orientierung am Aufnahmekontext und die Orientierung am Herkunftskontext negativ korreliert, allerdings war dieser Zusammenhang in den pluralistischeren Aufnahmekontexten Australien und Niederlande schwächer ausgeprägt als in Deutschland und Frankreich. In Deutschland, das laut Bourhis et al. (1997) ein ethnizistischer Kontext ist (vgl. Kapitel 1.2.3), war die Orientierung der türkischen Zuwanderer und ihrer Nachkommen am Aufnahmekontext geringer ausgeprägt als in den anderen Kontexten, die Orientierung am Herkunftskontext hingegen vergleichsweise hoch. Dieser Befund wurde von der Autorin und dem Autor als Separation gedeutet und als erwartungskonform eingestuft. In Australien orientierten sich die Menschen mit türkischem Zuwanderungshintergrund hingegen stark am Aufnahmekontext und hatten eine eher geringe Orientierung am Herkunftskontext. Insgesamt bestätigen die Befunde der Studie die Annahme, dass der Aufnahmekontext die Akkulturationsorientierung von Personen mit Zuwanderungshintergrund beeinflusst.

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Konzeptualisierungen der Akkulturationsorientierungen ist, ob sie domänenspezifisch oder domänenunspezifisch sind. Domänenunspezifische Modelle sehen

Akkulturationsorientierungen als überdauernd und weitgehend situationsunabhängig an, vergleichbar mit einem Persönlichkeitsmerkmal (vgl. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b). Folglich gehen sie davon aus, dass Akkulturationsorientierungen über verschiedene Lebensbereiche bzw. Kontexte hinweg kohärent sind. Als Konsequenz differenzieren solche Ansätze entweder nicht zwischen verschiedenen Domänen oder betrachten die untersuchten Domänen als austauschbar und befassen sich daher nicht eingehender mit der Frage, welche Domänen betrachtet werden sollten, um die jeweilige theoretische Fragestellung zu untersuchen. Demnach nehmen diese Ansätze also an, dass die Ergebnisse einer Domäne auf andere Domänen übertragbar sind. Empirisch hat sich jedoch gezeigt, dass die Akkulturationsorientierungen in unterschiedlichen Domänen durchaus voneinander abweichen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b). Zudem sind die Reliabilitäten domänenübergreifender Akkulturationsskalen häufig unbefriedigend, wie beispielsweise in der ICSEY-Studie (Berry, Phinney, et al., 2006a, 2006b).

Domänenspezifische Ansätze knüpfen an diese Befunde an und postulieren, dass in einzelnen Lebensbereichen, etwa im Arbeitsumfeld und in der Familie, unterschiedliche Akkulturationsorientierungen auftreten können. Folglich unterscheiden sie verschiedene Domänen der Akkulturation. Arends-Toth und van de Vijver (2007) unterscheiden etwa zwischen den sechs Domänen Sprache, Nachrichtenkonsum, soziale Kontakte, Kindererziehung, kulturelle Gewohnheiten und Feste, in einer anderen Teilstudie unterscheiden sie sogar 15 Domänen. Im Mittelpunkt des domänenspezifischen Ansatzes von Arends-Toth und van de Vijver (2007) stehen jedoch nicht diese einzelnen Domänen, sondern die Differenzierung zwischen den beiden übergeordneten Domänen *öffentlich* und *privat*. Die öffentliche Domäne umfasst Lebensbereiche, die für das Individuum in erster Linie funktional bzw. instrumentell geprägt sind, wie beispielsweise die Arbeit oder die Schule, die private Domäne hingegen sozial-emotionale und wertorientierte Lebensbereiche wie Kindererziehung oder kulturelle Identität. Die spezifischeren Domänen lassen sich laut der Autorin und dem Autor in diese übergeordneten Aspekte einordnen. Explorative Faktorenanalysen stützten die Annahme einer genesteten Struktur der Akkulturationsdomänen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007). Während beispielsweise die Domänen Kindererziehung, kulturelle Gewohnheiten und Feste hoch auf einen Faktor luden, der als private Domäne interpretiert wurde, luden Sprache, Nachrichten und soziale Kontakte hoch auf einen zweiten Faktor, welcher als öffentliche Domäne interpretiert wurde.

Darüber hinaus wird argumentiert, dass die Akkulturation auf verschiedenen inhaltlichen Dimensionen, auf denen sie sich manifestieren kann, etwa in den Einstellungen, im Verhalten oder in der Identifikation, unterschiedlich ausgeprägt sein kann<sup>4</sup> (Maehler & Shajek, 2015; Snauwaert, Soenens, Vanbeselaere & Boen, 2003). Entsprechend liegt es nahe, nicht nur nach verschiedenen Domänen, sondern auch nach verschiedenen Dimensionen der Akkulturation zu unterscheiden.

---

<sup>4</sup> Die inhaltlichen Dimensionen sind von der Dimensionalität der Akkulturationskonzepte (eindimensional vs. zweidimensional, s.o.) zu unterscheiden. Die inhaltlichen Dimensionen stellen einen Aspekt der Domänenspezifität dar und werden hier konsistent mit der Literatur (Birman & Trickett, 2001; Esser, 2006b) ebenfalls als Dimensionen bezeichnet.

Birman und Trickett (2001) unterscheiden beispielsweise zwischen den drei Akkulturationsdimensionen Verhalten, Sprachkompetenz und kulturelle Identität. Maehler und Shajek (2015) ermittelten fünf zentrale Akkulturationsdimensionen aus der Literatur, nämlich Einstellungen gegenüber der Herkunftskultur bzw. der Aufnahmekultur, Verhaltensrepertoire, Identifikation, Kontakt und Sprachkenntnisse. Insgesamt wird die Auswahl der untersuchten Domänen bzw. Dimensionen jedoch selten schlüssig begründet und erscheint daher zu einem gewissen Grad willkürlich.

Ein domänenspezifischer Ansatz (worunter hier auch Ansätze gefasst werden, die verschiedene Akkulturationsdimensionen unterscheiden), der dezidiert auf konzeptionell-theoretischen Überlegungen beruht, ist Essers (2006b, S. 26ff.) Ansatz der „individuellen Sozialintegration von Migranten“. Er unterscheidet vier Dimensionen. Die *kulturelle* Dimension umfasst das Wissen, die Fertigkeiten und die kulturellen Vorstellungen einer Person; wichtige Aspekte sind beispielsweise Sprachgebrauch und Sprachkompetenzen. Freundschaften, soziale Netzwerke, die Familie und die Partnerschaft bilden die *soziale* Dimension. Zur *emotionalen* Dimension zählen die Identifikation mit dem Aufnahmekontext bzw. dem Herkunftskontext und die Übernahme von Wertvorstellungen, die diesen Kontexten zuzuordnen sind. Die *strukturelle* Dimension bezeichnet die rechtliche Stellung und die Position, die ein Individuum innerhalb der Gesellschaft einnimmt, etwa in den Bildungseinrichtungen und auf dem Arbeitsmarkt. Typische Indikatoren sind der Bildungserfolg oder das Einkommen. Diese Dimension hebt sich von den anderen Dimensionen ab, da sie, in Essers Worten, „vertikal“ (S. 28) ist. Demnach sind unterschiedliche Ausprägungen auf dieser Dimension nicht nur andersartig („horizontal“), sondern auch anderswertig. Ein hoher Bildungsstand, ein hohes Einkommen oder eine rechtliche Gleichstellung mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft sind beispielsweise klar vorteilhaft für die Betroffenen. Somit entspricht Essers strukturelle Dimension im Sinne des hier dargestellten Rahmenkonzepts der Akkulturation eher einem Akkulturationsoutcome als einer Akkulturationsorientierung. Allerdings sind auch die anderen Dimensionen nicht unbedingt wertneutral. So wird etwa die Beherrschung der L2 in aller Regel positiv beurteilt, und zwar weil sie die strukturelle Integration erleichtert. Ihre Wertigkeit erwächst also, anders als bei den strukturellen Aspekten, erst aus ihrer Adaptivität für die strukturelle Domäne. Hingegen lässt sich kaum sinnvoll begründen, dass die Beherrschung einer speziellen Sprache per se höherwertig sei als die Beherrschung einer anderen Sprache. Somit ist diese Dimension nicht an sich anderswertig, sondern lediglich aufgrund ihrer Bedeutung für die horizontale strukturelle Dimension.

Welche Dimension bzw. Domäne der Akkulturationsorientierung betrachtet wird, ist insofern eine wichtige theoretische Frage, als die Akkulturation in verschiedenen Dimensionen nicht unbedingt simultan verläuft. Je nachdem, welche Dimension erfasst wird, ergeben sich teils drastische Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Akkulturationsstrategien. Beispielsweise tritt die Integration deutlich häufiger auf, wenn die Orientierung an der Aufnahmekultur im Sinne Berrys als Kontakt zu Mitgliedern der Majoritätsgruppe erfasst wird, als wenn sie als Übernahme der

Kultur des Aufnahmelandes operationalisiert wird (Snauwaert et al., 2003; Ward & Kus, 2012). Snauwaert et al. (2003) fanden beispielsweise, dass 82% ihrer Stichprobe als integriert klassifiziert wurde, wenn der Kontakt zur Menschen aus dem Aufnahmekontext als Indikator für die Orientierung an der Aufnahmekultur verwendet wurde, 37%, wenn sie als Übernahme der Aufnahmekultur operationalisiert wurde und nur 10%, wenn sie als Identifikation mit der Aufnahmekultur operationalisiert wurde. Auch Maehler (2012) fand, dass sich die Mehrheit der Befragten verhaltensmäßig sowohl am Herkunftskontext als auch am Aufnahmekontext Deutschland orientierte, aber nur eine Minderheit sich auch stark mit Deutschland identifizierte. Demnach scheinen Befragte sich deutlich seltener mit dem Aufnahmekontext zu identifizieren, als dass sie sich in anderer Form an diesem Kontext orientieren (vgl. Berry & Sabatier, 2011). Eine weitere Studie ergab, dass die Befragten im Hinblick auf den öffentlichen Kontext Schule die Integration bevorzugten, im Hinblick auf den privaten Kontext Familie jedoch die Separation (Andriessen & Phalet, 2002). Insgesamt machen diese Befunde deutlich, wie wichtig eine gezielte, theoriegeleitete Auswahl der erfassten Akkulturationsdomänen und -dimensionen ist.

Dass Sprache einen zentralen Aspekt der Akkulturation darstellt, ist weitgehend Konsens (z.B. Rudmin, 2009). Insbesondere die Beherrschung der L2 gilt als unverzichtbar, um in Kontakt mit Mitgliedern der Majoritätskultur zu treten, sowie Zugang zu den Ressourcen der Majorität zu erhalten, und somit als wichtige Voraussetzung einer erfolgreichen Integration (vgl. Esser, 2006b; Maehler & Shajek, 2015). Insofern überrascht es nicht, dass Sprache eine der am häufigsten untersuchten Dimensionen der Akkulturation ist (Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2007; Kim, Laroche & Tomiuk, 2001). Trotz des hohen Stellenwerts der Sprache in der Akkulturationsforschung ist ihre konzeptuelle Bedeutung nicht eindeutig. Sprachliche Aspekte lassen sich sowohl als verhaltensbezogene Dimension der Akkulturationsorientierung als auch als Akkulturationsoutcome deuten (vgl. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b). Ob eine Person es präferiert, die L1 oder die L2 zu verwenden und die damit eng verbundene Frage, in welcher Sprache sie ihre Kompetenzen erhält bzw. ausbaut, kann zum einen als Teil ihrer Akkulturationsorientierung aufgefasst werden. Zum anderen kann der Sprachgebrauch bzw. die Sprachkompetenz, insbesondere die Beherrschung der L2, auch als Akkulturationsoutcome angesehen werden, da die Kompetenz in der Unterrichtssprache einen wichtigen Aspekt des Bildungserfolgs und somit der soziokulturellen Adaption darstellt. Gleichzeitig können L1 und L2 nur dann verwendet und auf einem hohen Niveau erworben werden, wenn dazu in den Kontexten einer Person, etwa ihrer Familie, der Schule und der eigenethnischen Gruppe, ausreichend Gelegenheiten bestehen. Demnach gibt es also einen engen Zusammenhang zwischen den Akkulturationskontexten und der sprachlichen Akkulturation von Individuen. Dieses Beispiel macht deutlich, dass die Unterscheidung zwischen den Aspekten der Akkulturation keineswegs trivial oder eindeutig ist und von der jeweiligen Fragestellung abhängt.

### *Erfassung und Analyse von Akkulturationsorientierungen*

Zwischen der theoretischen Konzeptualisierung der Akkulturationsorientierung (vgl. Kapitel 1.2.5) und ihrer Erfassung besteht ein enger Zusammenhang (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b, 2007; Maehler & Shajek, 2015). Bislang hat sich keine Methode zur Erfassung der Akkulturationsorientierung allgemein durchgesetzt und die existierenden Verfahren unterscheiden sich konzeptionell stark. Verfahren, denen das eindimensionale Modell unterliegt, erfassen die Akkulturationsorientierung anhand einer einzelnen Skala, die die Befragten auf einem Kontinuum zwischen der vollständigen Orientierung am Herkunftskontext (Separation) und der vollständigen Orientierung am Aufnahmekontext (Assimilation) verortet (sogenannte *Eine-Aussage-Methode*). Der Vorteil dieser Methode ist ihre Effizienz. Allerdings ist die Interpretation mittlerer Ausprägungen nicht eindeutig, da nicht zwischen einer starken Orientierung an beiden Kontexten (Integration) und einer schwachen Orientierung an beiden Kontexten (Marginalisierung) unterschieden werden kann. Der gewichtigste Kritikpunkt an dieser Methode ist jedoch, dass das zugrundeliegende theoretische Konstrukt mittlerweile überholt ist (s. oben im selben Kapitel).

Instrumente, die die Akkulturationsorientierungen zweidimensional erfassen, enthalten entweder zwei Skalen (*Zwei-Aussagen-Methode*) oder vier Skalen (*Vier-Aussagen-Methode*). Bei der Zwei-Aussagen-Methode erfasst eine Skala die Orientierung am Aufnahmekontext (z.B. *Es ist mir wichtig, Kontakte zu Menschen aus [Aufnahmekontext] zu haben*), die andere die Orientierung am Herkunftskontext (z.B. *Es ist mir wichtig, Kontakte zu Menschen aus [Herkunftskontext] zu haben*). Der empirische Zusammenhang zwischen den beiden Skalen ist von großem theoretischem Interesse. Eine perfekte oder zumindest hohe negative Korrelation würde das eindimensionale Modell der Akkulturation unterstützen, wohingegen ein gering ausgeprägter Zusammenhang das zweidimensionale Modell stützen würde. Empirisch zeigen sich heterogene Befunde, die von moderat negativen Assoziationen über geringe, nicht-signifikante Zusammenhänge bis zu positiven Zusammenhängen reichen und mit dem Aufnahmekontext variieren.

In der internationalen ICSEY-Studie zeigten sich beispielsweise moderat positive Zusammenhänge in klassischen Einwanderungsländern wie Australien, Neuseeland und den USA (Phinney, Berry, Sam & Vedder, 2006). In anderen Ländern waren die Orientierungen hingegen nicht signifikant assoziiert (z.B. in Finnland und Kanada) oder hingen moderat negativ zusammen (z.B. in Deutschland und Israel). Darüber hinaus variierte der Zusammenhang zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen. In Deutschland zeigte sich beispielsweise ein negativer Zusammenhang bei Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion, bei Zuwanderern aus der Türkei war er hingegen neutral. Insgesamt legen die Befunde nahe, dass die beiden Dimensionen zwar nicht immer vollkommen unabhängig voneinander sind, sie stützen insgesamt jedoch das zweidimensionale Modell der Akkulturationsorientierungen. Darüber hinaus haben sich für verschiedene Domänen unterschiedliche Befundmuster gezeigt (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007), was für eine domänenspezifische Erfassung spricht (vgl. Kapitel 1.2.5).

Eine Schwierigkeit der Zwei-Aussagen-Methode besteht darin, die kontinuierlichen Skalenwerte in diskrete Akkulturationsstrategien zu überführen. Ein mögliches Vorgehen ist es, einen Cut-Off-Wert festzulegen, über dem Skalenwerte als hoch und unter dem Skalenwerte als gering eingestuft werden. Erreicht eine Person bzw. Stichprobe beispielsweise auf beiden Skalen einen Wert über dem Cut-Off, liegt eine integrierte kulturelle Identität vor. Als Cut-Off wird in der Literatur üblicherweise entweder der theoretische Mittelwert der Skala verwendet oder das arithmetische Mittel bzw. der Median der jeweiligen Stichprobe (vgl. Maehler & Shajek, 2015). Die Orientierung an empirischen Werten ist aufgrund ihrer Stichprobenabhängigkeit allerdings angreifbar. Sie liefert verzerrte Ergebnisse, wenn die Stichprobe im Mittel auf einer oder beiden Dimensionen sehr hohe oder niedrige Werte aufweist. Die Orientierung am theoretischen Mittelwert hat hingegen den Nachteil, dass sehr ungleich große Gruppen entstehen können, was für viele Auswertungsverfahren problematisch ist. Zudem ist unklar, wie mit der Ausprägung umgegangen werden soll, die exakt dem Skalenmittelwert entspricht.

Alternativ werden auch empirische Prototypen für jede Akkulturationsstrategie festgelegt und für jeden Personenschätzer die euklidische Distanz zu den Prototypen ermittelt (*Proximitätsmethode*, vgl. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2007). Auf einer siebenstufigen Skala von 1 bis 7 hätte beispielsweise der Prototyp der Assimilation den Wert 1 auf der Skala, die die Orientierung am Herkunftskontext misst, und den Wert 7 auf der Skala, die die Orientierung am Aufnahmekontext erfasst. Anschließend kann entweder jeder Person die Akkulturationsstrategie zugewiesen werden, die ihren Angaben am ehesten entspricht, oder jeder Person kann für jede Akkulturationsstrategie ein Punktwert zugewiesen werden, der die Ähnlichkeit zum jeweiligen Prototyp ausdrückt. Eine weitere Auswertungsmethode ist die Clusteranalyse (Maehler, 2012; Maehler & Shajek, 2015). Dabei werden Personen aufgrund der Ähnlichkeit ihrer Antworten gruppiert, ohne dass die Anzahl der Gruppen a priori festgelegt wird.

Eine empirische Untersuchung aus Deutschland konnte zeigen, dass die ermittelten Häufigkeiten der Akkulturationsstrategien von der gewählten Auswertungsmethode abhängt (Maehler, 2012). Beispielsweise wurden durch die Clusteranalyse bzw. einen Cut-Off am theoretischen Mittelwert deutlich mehr Personen als integriert klassifiziert als beim Mediansplit. Auch andere Autoren berichteten Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen je nach verwendeter Methode zur Überführung der Skalenwerte in Akkulturationsstrategien, zumindest die ermittelten Rangreihen stimmten jedoch überein (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007). Insgesamt scheint keins der skizzierten Verfahren den anderen generell überlegen zu sein, was sich auch darin widerspiegelt, dass sich empirisch bisher keines klar durchgesetzt hat (Maehler & Shajek, 2015).

Instrumente, die die Vier-Aussagen-Methode verwenden, enthalten Items, die sowohl die Orientierung am Herkunftskontext als auch die Orientierung am Aufnahmekontext erfassen (z.B. *Ich identifiziere mich mit der Kultur des Herkunftslands meiner Familie und mit der deutschen Kultur*). Der Vorteil dieser Methode ist, dass die einzelnen Akkulturationsstrategien unabhängig voneinander

erfasst werden. Ihr Nachteil besteht darin, dass die Items komplex formuliert sind, wobei Items, die die Marginalisierung abbilden und zwei Negationen enthalten besonders schwer verständlich sind (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001; Ryder, Ryder, Alden & Paulhus, 2000). Zudem ist unklar, ob die Befragten tatsächlich beide Aussagen in Betracht nehmen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a). Empirisch zeigte sich bei Verwendung der Vier-Aussagen Methode mehrfach nicht die erwartete faktorielle Struktur (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007; van de Vijver, Helms-Lorenz & Feltzer, 1999). Arends-Toth und Van de Vijver (2007) raten daher von der Verwendung dieser Methode ab. Insgesamt wird, trotz der damit verbundenen methodischen Herausforderungen, die Zwei-Aussagen-Methode meist als Verfahren der Wahl zur Erfassung von Akkulturationsstrategien angesehen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007; Rudmin, 2009; Ryder et al., 2000).

Manche Autorinnen und Autoren ermitteln auch keine diskreten Akkulturationsstrategien, sondern nehmen direkt die kontinuierlichen Skalen (und teilweise ihren Interaktionseffekt) in die Analysen auf (z.B. Esser, 2006b; Horenczyk, 2010; Yoon et al., 2013). Dadurch wird der mit einer Dichotomisierung einhergehende Verlust an Informationen und Teststärke vermieden. Allerdings lassen sich die Akkulturationsstrategien im Sinne Berrys durch dieses Vorgehen nicht direkt abbilden, sodass Annahmen, die sich auf die einzelnen Strategien beziehen, nicht direkt geprüft werden können.

Zur Erfassung von Akkulturationsorientierungen existiert eine Vielzahl von Instrumenten. Taras (2008) listet 59 unterschiedliche Akkulturationsskalen, wahrscheinlich gibt es jedoch noch deutlich mehr. Theoretisch bedeutsame Unterschiede zwischen diesen Instrumenten bestehen hinsichtlich der verwendeten Erfassungsmethode (Ein-/Zwei- oder Vier-Aussage-Methode) und im Hinblick auf die erfassten Domänen und Dimensionen. Häufig scheint die Auswahl der Domänen bzw. Dimensionen nicht theoretisch begründet zu erfolgen, sondern willkürlich, was aufgrund der Varianz der Befunde je nach untersuchter Domäne bzw. Dimension (vgl. Kapitel 1.2.5) problematisch ist. Ein weiteres Problem bei der Erfassung von Akkulturationsorientierungen besteht darin, dass viele Skalen nicht eindeutig zwischen verschiedenen Aspekten der Akkulturationsorientierung trennen und beispielsweise Verhalten und Einstellungen innerhalb einer Skala erfassen oder sogar Akkulturationsbedingungen, -orientierungen und -outcomes vermischen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a). Auch dies kann die Befunde beeinflussen. Insgesamt ist es aufgrund dieser methodischen Schwächen und aufgrund der Heterogenität in den Erfassungs- und Analysemethoden kaum möglich, die existierenden Befunde narrativ oder metaanalytisch zu systematisieren (vgl. Rudmin, 2009). Die Heterogenität der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die auch das Resultat einer fehlenden, allgemein anerkannten theoretischen Konzeptualisierung sind (vgl. Kapitel 1.2.5), ist laut Rudmin (2009) ein wesentlicher Grund dafür, dass die Akkulturationsforschung trotz ihrer langen Tradition bislang nur erstaunlich wenige verlässliche und unstrittige Erkenntnisse hervorgebracht hat.

### *1.2.6 Die Bedeutung der Akkulturationsorientierung für die Akkulturationsoutcomes*

Wie in den vorausgehenden Kapiteln bereits mehrfach angedeutet, nimmt die Akkulturationsforschung Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Aspekten der Akkulturation an. Insbesondere an der



Bedeutung der Akkulturationsorientierungen für die Akkulturationsoutcomes, also an der Adaptivität der Akkulturationsorientierungen, besteht ein großes Interesse. Zu diesem Zusammenhang existieren unterschiedliche, oft widersprüchliche Annahmen. Häufig wird angenommen, dass die Orientierung am Aufnahmekontext adaptiv ist, da sie den Erwerb von im Aufnahmekontext wichtigen Fähigkeiten erleichtert (vgl. Berry, 1997; Liebkind, 2006; Ward & Kennedy, 1993). Deutlich kontroverser wird dagegen die Frage diskutiert, wie adaptiv die Orientierung am Herkunftskontext ist (vgl. Kristen et al., 2011).

In der Akkulturationsforschung ist die Annahme weit verbreitet, dass die Orientierung am Herkunftskontext adaptiv ist und einen zusätzlichen positiven Effekt auf verschiedene Akkulturationsoutcomes, wie etwa die psychologische Adaption, ausübt, auch über die Orientierung am Aufnahmekontext hinaus (Bankston & Zhou, 1995; Berry, 1997, 2005; Berry, Phinney, et al., 2006b; LaFromboise et al., 1993; Liebkind, 2006; Ward, 2013). Dahinter steckt die Annahme, dass es Menschen mit Zuwanderungshintergrund, die sich an beiden Kulturen orientieren, besonders leicht fällt, sich in beiden Kulturen zurechtzufinden (LaFromboise et al., 1993) und dass die Orientierung an beiden Kontexten ihnen Zugang zu besonders vielen protektiven Faktoren bzw. Ressourcen eröffnet, nämlich denen der Herkunftsgruppe und denen der Aufnahmegruppe (z.B. Berry, 1997; Portes & Rumbaut, 2001a). Darüber hinaus wird argumentiert, dass die kontinuierliche Auseinandersetzung mit zwei kulturellen Kontexten die intellektuelle Flexibilität und die Kreativität fördere (z.B. Benet-Martínez, Lee & Leu, 2006). Gemäß dieser Sichtweise, die auch als *Integrationshypothese* bezeichnet wird, bietet die integrierte Akkulturationsstrategie einen adaptiven Vorteil gegenüber allen anderen Akkulturationsstrategien. Für die Marginalisierung werden hingegen besonders problematische Effekte erwartet, da die wahrgenommene Ablehnung durch die Aufnahmegesellschaft in Kombination mit dem Verlust der Orientierung an der eigenen Herkunftsgruppe den Zugang des Individuums zu Ressourcen stark einschränkt. Die Adaptivität der Separation und Assimilation sollte zwischen diesen beiden Extremen liegen. Laut Berry (2005, S. 709) tritt der adaptive Vorteil der Integration „remarkably consistent“ auf und gilt sowohl für die soziokulturelle als auch für die psychologische Anpassung.

Darüber hinaus wird oft eine differenzielle Wirkung der beiden Orientierungen angenommen, nämlich, dass sich die Orientierung am Aufnahmekontext besonders günstig auf die soziokulturelle Adaption auswirkt, während die Orientierung am Herkunftskontext besonders förderlich für die psychologische Adaption ist (Berry, Phinney, et al., 2006b; Berry & Sam, 1997; Ward, 2001; Ward et al., 2010; vgl. Kapitel 1.2.4). Eine weitere Zusatzannahme ist, dass die Adaptivität der Identitätsorientierungen vom jeweiligen Aufnahmekontext beeinflusst wird (Berry, 1997; Bourhis et al., 1997; Liebkind, 2006; Phinney et al., 2001; Ward, 2013). Demnach ist eine integrierte Orientierung besonders adaptiv, wenn der Aufnahmekontext pluralistisch ausgerichtet ist und eine bikulturelle Orientierung akzeptiert bzw. aktiv fördert. Erwartet der Kontext hingegen eine separierte

bzw. assimilierte Orientierung und ist die entsprechende Orientierung für die Person akzeptabel, so können auch diese Orientierungen mit besonders positiven Outcomes assoziiert sein.

Die klassische Assimilationstheorie (Gordon, 1964; Park, 1928, 1950) sowie neoassimilationstheoretische Ansätze (Alba & Nee, 2003; Esser, 2006b) legen hingegen nahe, dass für die Adaption im Aufnahmekontext lediglich die Orientierung an diesem Kontext und der daraus resultierende Ressourcenzugang relevant ist. Die ethnischen Ressourcen, etwa die Beherrschung der L1, Kontakte zur eigenethnischen Gruppe oder die Identifikation mit dem Herkunftskontext, verlieren gemäß dieser Perspektive im Aufnahmekontext ihren Wert, sodass die Orientierung am Herkunftskontext für die Adaption irrelevant ist (Esser, 2006b, 2009). Teilweise werden sogar negative Effekte einer Orientierung am Aufnahmekontext angenommen, da zwischen der Orientierung am Herkunftskontext und am Aufnahmekontext eine konkurrierende Beziehung bestünde. Gemäß dieser Argumentation könnten beispielsweise Zeit und Ressourcen, die in den Erwerb der L1 investiert werden, ansonsten in den Erwerb der L2 und anderer, relevanterer Fertigkeiten investiert werden (z.B. Gathercole, 2002; vgl. Kapitel 1.3.1). Folglich wird die Assimilation von diesem Ansatz als mindestens genauso adaptiv angesehen wie die Integration. Für eine geringe Orientierung am Aufnahmekontext, wie sie bei Separation und Marginalisierung vorliegt, wird hingegen eine geringere Anpassung erwartet. Ein weiteres Argument gegen den adaptiven Vorteil einer bikulturellen Orientierung liefern Perspektiven, die in der Orientierung an zwei Kontexten eine emotionale Belastung sehen (z.B. Gordon, 1964; Rudmin, 2003; Vivero & Jenkins, 1999; vgl. Kapitel 1.4.2).

Die Annahme, dass die Orientierung am Aufnahmekontext adaptiv für die soziokulturelle Adaption bzw. die schulische Anpassung ist, ist empirisch relativ gut belegt (z.B. Berry, Phinney, et al., 2006b; Birman, Trickett & Vinokurov, 2002; Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović & Masten, 2008). Aber auch für die psychologische Anpassung wurden teilweise positive Zusammenhänge mit der Orientierung am Aufnahmekontext identifiziert (Birman et al., 2002; Frankenberg et al., 2013). Mehrere Studien bestätigten zudem die Annahme einer differenziellen Wirkweise der Orientierung am Herkunftskontext bzw. Aufnahmekontext und fanden, dass die Orientierung am Herkunftskontext besonders positiv mit der psychologischen Adaption und die Orientierung am Aufnahmekontext besonders positiv mit der soziokulturellen bzw. schulischen Anpassung zusammenhängt (Berry, Phinney, et al., 2006b; Motti-Stefanidi et al., 2008; Ward & Rana-Deuba, 1999). Auch der allgemein angenommene nachteilige Effekt der Marginalisierung wurde mehrfach bestätigt (z.B. Berry, Phinney, et al., 2006b; Yoon et al., 2013)

Übereinstimmend mit der Integrationshypothese hat sich außerdem häufig gezeigt, dass die Integration adaptiver ist als andere Akkulturationsstrategien es sind. Beispielsweise zeigten in der internationalen ICSEY-Studie Jugendliche mit einem integrierten Akkulturationsstrategie sowohl soziokulturell als auch psychologisch die beste Anpassung (Berry, Phinney, et al., 2006b; Sam et al., 2006). Auch die Ergebnisse einer Metaanalyse, die auf 325 Studien basiert und den Zusammenhang zwischen der Orientierung am Aufnahmekontext (als Akkulturation bezeichnet), der Orientierung am

Herkunftskontext (als Enkulturation bezeichnet) sowie den vier Akkulturationsstrategien nach Berry (1997) auf der einen Seite und der psychologischen Adaption auf der anderen Seite untersuchte, stützt die Integrationshypothese (Yoon et al., 2013). Es zeigte sich, dass die Orientierung am Aufnahmekontext negativ mit Merkmalen einer schlechten psychischen Anpassung wie Depression, Ängsten und negativem Stress zusammenhing und positiv mit Merkmalen, die für eine gute psychische Anpassung sprechen, wie Selbstwert, Wohlbefinden und positive Affekte. Die Orientierung am Herkunftskontext hing nicht mit den Merkmalen einer schlechten psychischen Anpassung zusammen, war jedoch positiv mit den Merkmalen einer guten psychologischen Anpassung assoziiert. Moderatoranalysen ergaben, dass der vorteilhafte Effekt der Orientierung am Aufnahmekontext insbesondere auf die Dimension Sprache zurückzuführen war, also auf Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes, und dass der vorteilhafte Effekt der Orientierung am Herkunftskontext insbesondere auf der identifikativen Dimension beruhte, also einer ausgeprägten Identifikation mit dem Herkunftskontext. Hinsichtlich der Akkulturationsstrategien zeigte sich die beste psychologische Anpassung für die Personen mit einer integrierten Strategie, während die Marginalisierten tendenziell die schlechteste psychologische Adaption aufwiesen.

Eine weitere Metaanalyse, die 83 Studien mit 23.197 Befragten einschloss, fand ebenfalls einen adaptiven Vorteil für die integrierte Akkulturationsstrategie, und zwar im Hinblick auf beide Aspekte der Adaption (Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Sie ermittelte einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen der integrierten Akkulturationsstrategie und der psychologischen sowie der soziokulturellen Adaption, der signifikant stärker ausgeprägt war, als der zwischen der Orientierung an jeweils einem der beiden Kontexte (Assimilation und Separation) und den untersuchten Outcomes. Darüber hinaus zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen Integration und Adaption in den USA stärker ausgeprägt war als in anderen Aufnahmekontexten, was die Annahme stützt, dass das Aufnahmeland den Zusammenhang zwischen der Akkulturationsorientierung und den Outcomes moderiert.

Allerdings gibt es auch Untersuchungen, insbesondere aus dem deutschen Kontext, die die positivsten Outcomes für die assimilierte Akkulturationsstrategie fanden und somit der Integrationshypothese widersprechen. Beispielsweise zeigten in einer Studie von Hannover et al. (2013) Schülerinnen und Schüler, die sich ausschließlich mit dem Aufnahmekontext Deutschland identifizierten, die höchste Lesekompetenz (vgl. Kapitel 1.4.3). Auch Frankenberg et al. (2013) fanden, dass Heranwachsende mit einer assimilierten Orientierung sowohl soziokulturell als auch psychologisch am besten angepasst waren. Insgesamt hat sich die Integration also häufig, aber nicht ausnahmslos, als die adaptivste Akkulturationsstrategie erwiesen und es ist fraglich, ob dies auch im deutschen Kontext zutrifft.

Allgemein ist bislang wenig bekannt darüber, wie sich der Kontext auf die Adaptivität der Akkulturationsstrategien auswirkt. Zudem wurde bereits häufig der Zusammenhang zwischen den Akkulturationsstrategien und der psychologischen Anpassung betrachtet. Die Bedeutung der

Akkulturationsstrategien für die schulische Anpassung – insbesondere für die Schulleistung – wurde hingegen deutlich seltener untersucht. Eine weitere Einschränkung des Forschungsstandes ist, dass die meisten der bisherigen Untersuchungen auf kleinen, selektiven Stichproben beruhen und nicht klar ist, inwiefern ihre Befunde generalisierbar sind.

In diesem Kapitel wurde die Frage nach der Adaptivität der Orientierung am Aufnahme- bzw. Herkunftskontext theoretisch und empirisch nur knapp skizziert. Für einzelne Dimensionen der Akkulturationsorientierung wie die Sprache und die kulturelle Identität lassen sich noch spezifischere theoretische Annahmen identifizieren und Vorhersagen treffen. Die Annahmen zur Rolle der L1 bzw. der kulturellen Identität für die Adaption, insbesondere für das Outcome Schulerfolg, werden deshalb in den entsprechenden Teilkapiteln (Kapitel 1.3 und 1.4) vertiefend behandelt. Dasselbe gilt für die entsprechenden empirischen Befunde, die ebenfalls nicht über die verschiedenen Dimensionen der Akkulturation generalisierbar sind. Auch die Einschränkungen des Forschungsstands werden detaillierter in den folgenden Teilkapiteln behandelt, da sie meist spezifisch für die jeweils betrachtete Akkulturationsdimension sind.

### 1.3 Die Rolle der Herkunftssprache (L1) für den Bildungserfolg<sup>5</sup>

Dass die Beherrschung der L2, die häufig gleichzeitig die Unterrichtssprache darstellt, für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien eine entscheidende Rolle spielt, ist grundsätzlich unstrittig und empirisch gut belegt (für einen Überblick s. Kempert et al., 2016). Der Forschungsstand zeigt eindeutig, dass Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund durchschnittlich über geringere Kompetenzen in der L2 verfügen als ihre Peers aus nicht zugewanderten Familien und dass ihre niedrigeren Fähigkeiten in der L2 mit geringeren Schulleistungen einhergehen (z.B. OECD, 2013; Prevoo et al., 2015). Auch ihre Nachteile in der Bildungsbeteiligung, etwa die geringere Übergangswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium, lassen sich zu erheblichen Teilen auf die niedrigeren Kompetenzen in der Unterrichtssprache zurückführen (z.B. Gresch & Becker, 2010).

Die Bedeutung der L1 für den Bildungserfolg wird hingegen kontrovers diskutiert und wurde bislang weniger untersucht (vgl. Dollmann & Kristen, 2010; Kristen et al., 2011). Zunächst werden im Folgenden zentrale theoretische Positionen zur Rolle der L1 für den Bildungserfolg bzw. für den Erwerb der L2 dargestellt. Im Anschluss wird der Forschungsstand zu diesem Thema zusammengefasst.

---

<sup>5</sup> Kapitel 1.3 der vorliegenden Dissertation überschneidet sich mit Teilkapitel 3.1 und 3.2 in folgender Veröffentlichung: Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A. Wolf, K., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5) (© 2016 Springer, with permission of Springer). Textteile aus diesen Teilkapiteln, welche von der Autorin der vorliegenden Dissertation verfasst wurden, wurden hier wörtlich übernommen, ohne diese im Einzelnen zu kennzeichnen.

### 1.3.1 Theoretische Annahmen zur Bedeutung der L1 für den Bildungserfolg

Zum Zusammenhang von L1-Kompetenzen und Bildungserfolg existieren theoretische Positionen, die die Beherrschung der L1 als Ressource für den Bildungserfolg ansehen. Andere Positionen argumentieren im Gegensatz dazu, die L1 sei irrelevant oder sogar hinderlich für den Bildungserfolg.

Im Wesentlichen lassen sich zwei Positionen unterscheiden, die positive Effekte der L1 auf den Bildungserfolg nahelegen, die sogenannte *kognitive Perspektive* und die sogenannte *kulturelle Perspektive* (vgl. Mouw & Xie, 1999). Die kognitive Perspektive nimmt an, dass sich die Beherrschung der L1 positiv auf verschiedene Aspekte der Kognition beziehungsweise des Erwerbs der L2 auswirkt. Ein zentrales Argument liefert hierfür die *Transferhypothese* beziehungsweise die *linguistische Interdependenzhypothese* (Cummins, 1979, 2000, 2008). Sie postuliert, dass Kinder aus zugewanderten Familien, die die L1 gut beherrschen, Vorteile beim Erwerb der L2 haben. Genauer genommen nimmt die Transferhypothese an, dass das sprachliche Niveau, das ein Kind in der L2 erreicht, auch davon abhängt, wie gut die L1 zu dem Zeitpunkt entwickelt ist, zu dem das Kind beginnt, die L2 intensiv zu erwerben. Grundlage dieser Annahme ist, dass die Kompetenz in beiden Sprachen (sowie ggf. in weiteren Sprachen) durch die *Common Underlying Proficiency* (CUP) beeinflusst wird. Diese gemeinsame sprachliche Basis macht konzeptuelles, metasprachliches, pragmatisches und phonologisches Wissen dem jeweils anderen Sprachsystem zugänglich (Cummins, 2008). Somit können sowohl Kenntnisse, die zuerst in der L1 erworben wurden, auf die L2 übertragen werden, als auch umgekehrt Kenntnisse, die zuerst in der L2 erworben wurden, auf die L1 transferiert werden. Da die CUP grundsätzlich allen Sprachen unterliegt, sollte linguistischer Transfer zwischen beliebigen Sprachkombinationen stattfinden (*sprachunabhängiger Transfer*). Davon zu unterscheiden ist *sprachspezifischer Transfer*, welcher abhängig ist von der strukturellen Ähnlichkeit der involvierten Sprachen. Beispielsweise existieren zwischen manchen Sprachen viele Kognaten, also Wörter, die sich aus demselben Ursprungswort entwickelt haben und sich daher ähneln, sodass das Wortschatzwissen zwischen diesen Sprachen teilweise transferierbar ist (Goodrich, Lonigan, Kleuver & Farver, 2016, vgl. die genaueren Ausführungen dazu in Teilstudie III).

Eine Erweiterung der Transferannahme stellt die sogenannten *Schwellenhypothese* dar (Cummins, 1979). Sie besagt, dass positive Effekte der Bilingualität auf Kognition und Sprache nur dann zu erwarten sind, wenn eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen erlangt wird. Bezogen auf die Interdependenz zwischen Kompetenzen in der L1 und L2 kann diese Hypothese einerseits dahingehend ausgelegt werden, dass Personen, die eine L2 erwerben, in dieser Sprache erst ein gewisses Niveau erreichen müssen, ehe sich Kompetenzen aus der L1 transferieren lassen. Beispielsweise nehmen Lee und Schallert (1997) an, dass bei Fremdsprachenlernern mit geringen Kompetenzen in der L2 keine oder nur geringe Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz in L1 und L2 bestehen, wohingegen ein deutlicher positiver Effekt zwischen der Lesekompetenz in der L1 und der L2 besteht, wenn sie über höhere L2-Kompetenzen verfügen. Im Hinblick auf die Frage, welche Rolle die L1 für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund

spielt, ist jedoch die umgekehrte Implikation der Schwellenannahme relevanter, nämlich, dass in der L1 eine bestimmte Schwellenkompetenz erreicht werden muss, damit positiver Transfer auf die L2 erfolgen kann (vgl. Prevoo et al., 2015).

Aktuellere Transferkonzeptionen nehmen eine bedingte Sichtweise ein und betonen, dass das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen L1 und L2 für verschiedene Aspekte der Sprachkompetenz variiert. So betont die *Task-Dependent-Bidirectional-Transfer-Hypothese* (Prevoo et al., 2015), die ihre Annahmen aus den Befunden einer Metaanalyse zur Rolle mündlicher L1-Fähigkeiten auf den Bildungserfolg ableitet, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen L1 und L2 bzw. zwischen L1 und Bildungserfolg davon abhängt, welche Aspekte der Sprachkompetenz bzw. welche Indikatoren des Bildungserfolgs betrachtet werden, da die L1 nicht für alle Aspekte der L2-Kompetenz bzw. des Bildungserfolgs nützlich ist. Beispielsweise gibt es demnach einen moderat positiven Effekt der L1 auf basale Lesefähigkeiten in der L2, während sich ein Effekt auf die Mathematikkompetenz oder den Schulerfolg in Form von Noten nicht nachweisen lässt. Darüber hinaus hebt dieser Ansatz die bidirektionale Wirkweise der linguistischen Interdependenz hervor.

Ähnlich, jedoch etwas differenzierter, argumentiert der *Interdependenzkontinuumsansatz* (Proctor, August, Snow & Barr, 2010). Er baut auf Überlegungen von Snow und Kim (2006) auf, wonach sich Sprachkompetenzen auf einem Kontinuum von *Problemräumen* (*Problem Spaces*) abbilden lassen. Ein Ende des Kontinuums stellen Kompetenzen mit einem vergleichsweise kleinen Problemraum dar, die einen eingeschränkten Gegenstandsbereich umfassen und relativ leicht erlernbar sind, etwa basale Lesekompetenzen wie Buchstabenwissen oder Wortlesefähigkeiten. Das andere Ende des Kontinuums bilden Sprachkompetenzen, die einen großen Problemraum umfassen, etwa das Verstehen von Texten. Der Interdependenzkontinuumsansatz postuliert, dass Sprachfähigkeiten mit kleinen Problemräumen mehr Gelegenheiten für sprachlichen Transfer bieten als solche mit großen Problemräumen und somit das Ausmaß der Interdependenz umso größer ist, je kleiner die Problemräume der betreffenden Sprachkompetenzen. Allerdings bezieht sich diese Annahme explizit auf den Zusammenhang zwischen Lesefähigkeiten in der L1 und der L2 und es bleibt offen, inwiefern sie auf andere Aspekte der Sprachkompetenz übertragbar ist.

Andere theoretische Ansätze zur Rolle der L1 für die L2 beziehen sich auf einen relativ eingeschränkten Gegenstandsbereich, nämlich basale Lesefähigkeiten. Die *Central Processing-Hypothese* (Durgunoğlu, Nagy & Hancin-Bhatt, 1993; Geva & Siegel, 2000; Gholomain & Geva, 1999) nimmt an, dass das Dekodieren in jeder Sprache auf denselben kognitiven und sprachlichen Prozessen, etwa dem verbalen Kurzzeitgedächtnis oder der phonologischen Bewusstheit, basiert. Personen mit Defiziten in diesen zugrundeliegenden Fähigkeiten sollten entsprechend mit dem Erwerb von Lesefähigkeiten in beiden Sprachen Schwierigkeiten haben. Gleichzeitig sollten Kinder mit guten L1-Lesefähigkeiten auch über hohe entsprechende Fähigkeiten in der L2 verfügen. Allgemein legt dieser Ansatz also einen deutlichen Zusammenhang von basalen Lesefähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache nahe, unabhängig davon, um welche Sprachen es sich handelt.

Die *Script Dependent*-Hypothese (Geva & Siegel, 2000; Gholomain & Geva, 1999; Ryan & Meara, 1991) nimmt hingegen an, dass es von der Orthographie des jeweiligen Sprachsystems abhängt, genauer gesagt davon, ob Buchstaben und Phoneme direkt korrespondieren oder ob diese Beziehung komplexer und weniger regelhaft ist, wie einfach basale Lesefähigkeiten erworben werden können. Ein Transfer basaler Lesefähigkeiten von der L1 auf die L2 sollte diesem Ansatz zufolge insbesondere zwischen Sprachen mit ähnlicher orthographischer Struktur stattfinden. Kenntnisse in der L1 können gemäß dem Ansatz jedoch auch für Fehler beim Lesen in der L2 verantwortlich sein, und zwar dann, wenn sich die Orthographie von Sprachen unterscheidet und das in der L1 Erlernete fälschlicherweise auf die L2 übertragen wird.

Neben diesen Ansätzen zur linguistischen Interdependenz nimmt auch die kulturelle Perspektive positive Effekte der L1 auf den Bildungserfolg an. Im Kern besagt dieser soziologische Ansatz, dass die Herkunftssprache Zugang zu verschiedenen Formen von Sozialkapital sowohl innerhalb der Familie als auch in der ethnischen Gemeinschaft eröffnen kann, was sich günstig auf den Schulerfolg und die strukturelle Integration im Allgemeinen auswirken sollte. Vertreter der *Theory of Segmented Assimilation* (TSA) haben diese Argumentation besonders differenziert ausgearbeitet (Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2009; Portes & Rumbaut, 2001a; Portes & Zhou, 1993; Zhou, 1997, 2015). Die TSA geht im Gegensatz zu klassischen Assimilationstheorien nicht davon aus, dass sich die Nachkommen von Zuwanderern nach einigen Generationen unweigerlich kulturell sowie strukturell an die Mehrheitsgesellschaft anpassen und schließlich in ihr aufgehen (*Full Acculturation*). Vielmehr nimmt dieser Ansatz an, dass neben dem sozialen Aufstieg in die Mittelschicht alternative Wege der Akkulturation existieren, und dass eine Reihe von kritischen Faktoren beeinflusst, welcher Weg eingeschlagen wird. Zu diesen Faktoren gehören das Humankapital der Zuwandererfamilie und der ethnischen Gemeinschaft im Aufnahmeland, die Haltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der jeweiligen Zuwanderergruppe und deren Kontakt zu marginalisierten Subkulturen. Typische Wege der Akkulturation für Nachkommen von Zuwanderern mit geringem Sozialkapital bestehen laut TSA darin, wenig Bildung zu erwerben und anschließend entweder ähnlich einfache Tätigkeiten auszuüben wie die Elterngeneration (*Stagnation*) oder sich an deviante, marginalisierte Subkulturen anzupassen (*Downward Assimilation*). Letzteres sei besonders dann wahrscheinlich, wenn die Nachkommen von Zuwanderern mit niedrigem Humankapital in einem sozial benachteiligten Kontext aufwachsen, in dem eine oppositionelle Haltung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft verbreitet ist und in dem Werte und Normen, die den sozialen Aufstieg begünstigen, abgelehnt werden.

Allerdings ist laut der TSA unter ähnlichen Bedingungen auch ein günstigerer Ausgang möglich. Im Fall einer *Selective Acculturation* sind Heranwachsende eng in ihre ethnische Gemeinschaft eingebunden und steigen im Aufnahmeland gleichzeitig in die Mittelschicht auf. Dabei schütze die Einbindung in die eigene ethnische Gruppe, die auch das Beibehalten der Herkunftssprache beinhaltet, die Jugendlichen vor der Downward Assimilation. Die ethnische Gemeinschaft vermittelt demnach bestimmte soziale Erwartungen und stellt sicher, dass die

Heranwachsenden sich konform mit diesen Normen verhalten. So bieten die Familie und die ethnische Gemeinschaft einerseits soziale Unterstützung, etwa in Form von Anerkennung für gute schulische Leistungen, und üben andererseits eine Kontrollfunktion aus, indem sie zum Beispiel Misserfolg oder mangelnde Anstrengungsbereitschaft sozial sanktionieren (Zhou, 1999; Zhou & Bankston, 1994). Die Beherrschung der L1 ermöglicht der TSA zufolge, durch eine verbesserte Kommunikation das Sozialkapital der Familie und der ethnischen Gemeinschaft zu mobilisieren. Dies wiederum sollte sich positiv auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien auswirken.

Die TSA legt allerdings nicht zwingend positive Effekte des Beibehaltens der Herkunftssprache und der Einbindung in die Herkunftskultur nahe, sondern impliziert eine bedingte Sichtweise (vgl. Kroneberg, 2008). Positive Effekte der L1 seien insbesondere dann zu erwarten, wenn für die Jugendlichen die Gefahr der Downward Assimilation besteht. In einer Umgebung, die durch eine marginalisierte Subkultur geprägt ist, komme die schützende Wirkung einer engen Bindung an die Herkunftsgruppe und die Familie zum Tragen, wohingegen dies in einer der Integration zuträglichen Umgebung nicht notwendig sei. Zudem sollte die Einbindung in die Herkunftskultur nur dann von Vorteil sein, wenn die ethnische Gemeinschaft viele Ressourcen bereithält, also beispielsweise über ausreichend Sozialkapital verfügt, um den sozialen Aufstieg der Jugendlichen unterstützen zu können, oder Werte vermittelt, die den Schulerfolg besonders begünstigen. Darüber hinaus argumentieren einige Autoren, dass die L1 nur übergangsweise eine Ressource für den Bildungserfolg der Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund darstellt. Demnach profitieren Kinder aus zugewanderten Familien so lange vom Beibehalten der L1, wie ihre Eltern die L2 nicht ausreichend gut beherrschen, um sich in dieser Sprache mit ihren Kindern verständigen zu können (Mouw & Xie, 1999; Portes & Hao, 2002).

Im Gegensatz zur kognitiven und kulturellen Perspektive, die der Beherrschung der Herkunftssprachen grundsätzlich positives Potenzial zuschreiben, nehmen andere Autoren keine positiven Effekte der Herkunftssprache auf den Bildungserfolg an. Für den Erfolg in der Aufnahmegesellschaft sind dieser Position zufolge in erster Linie Ressourcen notwendig, die sich direkt auf diesen Kontext anwenden lassen, insbesondere die Sprache des Aufnahmelandes (Esser, 2004, 2006a, 2009; Kalter, 2007). Ethnische Ressourcen, wie etwa die Herkunftssprache, werden hingegen nicht als förderlich für den Erfolg im Aufnahmekontext erachtet, da sie im neuen Kontext ihren Wert weitgehend verlören. So sei in den Bildungsinstitutionen (wie auch auf dem Arbeitsmarkt) die L1 üblicherweise nicht nutzbar. Dieser Sichtweise folgend ist die Beherrschung der Herkunftssprache zwar nicht nachteilig, jedoch irrelevant für den Bildungserfolg und die strukturelle Integration. Demnach sollten mehrsprachige Kinder und Jugendliche also keine schulischen Vorteile gegenüber Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund haben, die lediglich die L2 gut beherrschen.

Die sogenannte *Time-on-Task*-Hypothese nimmt hingegen eine konkurrierende Beziehung zwischen der L1 und der L2 an und sagt somit negative Effekte für den Erwerb beziehungsweise



Gebrauch der Herkunftssprache auf den Bildungserfolg vorher (z.B. Gathercole, 2002; Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2009; Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Dabei wird Time-on-Task verstanden als „Lernzeit, die ein Schüler aktiv mit der jeweiligen Sache verbringt“ (Hopf, 2005, S. 241). Aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Lernzeit seien negative Konsequenzen für den Erwerb der L2 und den Bildungserfolg zu erwarten, wenn ein Kind zusätzlich die L1 erlerne. Denn die Zeit, die für den L1-Erwerb aufgewendet wird, stehe weder für den L2-Erwerb noch für den Erwerb anderer schulischer Kompetenzen zur Verfügung.

Das Time-on-Task-Konzept wurde erstmals in einer pädagogisch-psychologischen Lerntheorie von Carroll (1963, 1973) als relevanter Faktor für den Lernerfolg eingeführt. Carroll definiert Lernerfolg als eine Funktion des Verhältnisses der Zeit, die Schülerinnen und Schüler aktiv mit dem Lernen verbringen, eben der Time-on-Task, und der Zeit, die sie für den Erwerb eines Lerninhaltes benötigen. Erfolgreiches Lernen hängt demnach einerseits von der aufgewendeten Lernzeit und andererseits von der benötigten Lernzeit ab (vgl. Carroll, 1963). Wie viel Zeit für das Lernen aufgewendet wird, werde wiederum durch interne und externe Faktoren beeinflusst. Zu den internen Faktoren werden die Bereitschaft und die zeitliche Ausdauer gezählt, die Schülerinnen und Schüler einem Lerngegenstand entgegen bringen (Carroll, 1963, 1973, 1985). Zudem werden in der Literatur die Faktoren Intelligenz (Lahaderne, 1968) und Geschlecht (Karweit & Slavin, 1981) der Lernenden genannt. Zu den externen Faktoren zählen Lerngelegenheiten, das heißt die im schulischen Kontext zur Verfügung stehende Lernzeit und die Qualität der Instruktion (Carroll, 1963, 1973; Karweit, 1989). Wenn Heranwachsende zusätzlich zur L2 die L1 erlernen, stehen ihnen jedoch weniger Gelegenheiten zum Erwerb der L2 zur Verfügung. Das Erlernen der L1 in der Familie und vor allem die institutionelle Förderung der L1 sollten sich demzufolge nachteilig auf den Bildungserfolg auswirken.

### *1.3.2 Befunde zur Bedeutung der L1 für den Bildungserfolg*

Empirisch lässt sich die Rolle der L1 für die Kompetenzentwicklung in der L2 und den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Forschungsdesigns untersuchen. Zum einen sind für diese Frage Untersuchungen relevant, die den Effekt der Familiensprache auf den Spracherwerb der Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund analysieren. Auch Studien, die die Annahme prüfen, dass der Gebrauch der L1 beziehungsweise die L1-Kompetenz den Zugang zum Sozialkapital der Familie beziehungsweise allgemein der Herkunftsgruppe erleichtere, liefern in diesem Zusammenhang aufschlussreiche Ergebnisse. Darüber hinaus sind vor allem Untersuchungen informativ, die die Rolle der L1-Kompetenz für die Kompetenz in der L2 prüfen. Diese kann einerseits mit Forschungsdesigns geprüft werden, die den Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der L1 und in der L2 analysieren, und andererseits mit Untersuchungsansätzen, die die sprachlichen Kompetenzen monolingualer und bilingualer Personen anhand von Gruppenmittelwerten vergleichen. Der Effekt der L2-Kompetenz auf die L1-Kompetenz,

der von der Transferhypothese ebenfalls angenommen wird, ist für den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund hingegen weniger zentral, da die L1 in der Regel nicht Unterrichtssprache ist, und wird deshalb in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt. Ein weiterer Ansatz ist, die Effekte von bilinguaem Unterricht, also von Instruktionen sowohl in der L1 als auch in der L2, mit den Effekten monolingualen Unterrichts in der L2 zu vergleichen. Die direkteste Prüfung der Forschungsfrage besteht schließlich darin, die Effekte der L1-Kompetenz beziehungsweise der Bilingualität auf den Schulerfolg zu untersuchen. Die umfangreiche Literatur zu den Effekten der Bilingualität auf ausgewählte kognitive Teilfähigkeiten, insbesondere die Exekutivfunktionen (für einen Überblick s. Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010; Bialystok, Craik & Luk, 2012) werden hier hingegen nicht behandelt, da bisher nur selten untersucht wurde, ob diese unter Laborbedingungen nachweisbaren kognitiven Vorteile das schulische Lernen erleichtern. Die wenigen Untersuchungen, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben, konnten kaum Hinweise für einen entsprechenden Zusammenhang identifizieren (vgl. Kempert et al., 2016, S. 198).

Die meisten der genannten Untersuchungsdesigns überprüfen nicht ausschließlich eine der oben beschriebenen theoretischen Positionen, sondern können als Beleg beziehungsweise Gegenargument für mehrere Ansätze gedeutet werden. So lassen sich etwa Studien, die den Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der L1 und der L2 untersuchen oder die Effekte bilingualen Unterrichts prüfen, einerseits als Überprüfung der Transferannahme und andererseits als Testung der *Time-on-Task*-Hypothese deuten. Ähnlich könnten Vorteile von Bilingualen gegenüber Monolingualen sowohl auf den von der kognitiven Perspektive angenommenen Mechanismen als auch auf den von der kulturellen Perspektive postulierten Wirkungen beruhen. Eine direkte Prüfung der Position der kulturellen Perspektive erfolgt in Studien, die die Rolle der L1 für den Zugang zum sozialen Kapital der Familie beziehungsweise der Herkunftsgruppe untersuchen.

Im Folgenden werden zentrale Befunde zu jedem der beschriebenen Untersuchungsansätze dargestellt. Die Qualität der dargestellten Studien ist dabei recht heterogen. Etliche Studien versäumen es, relevante Drittvariablen, wie den sozialen Hintergrund oder die kognitiven Grundfähigkeiten, zu kontrollieren. Darüber hinaus verwenden viele Studien lediglich selbstberichtete Sprachkompetenzen anstelle von objektiven Testergebnissen. Selbstberichtete Sprachkompetenzen haben sich jedoch als wenig valide erwiesen und können zu verzerrten Befunden führen (vgl. Teilstudie II), sodass darauf basierende Ergebnisse nur eingeschränkt interpretierbar sind. Zudem mangelt es insgesamt an Studien, die große, repräsentative Stichproben längsschnittlich untersuchen.

### *Die Rolle der Familiensprache für die Sprachkompetenz*

Wie sich die in der Familie gesprochene Sprache auf den sprachlichen Kompetenzerwerb von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund auswirkt, ist für die Klärung der Rolle, die die L1 für die L2 beziehungsweise den Bildungserfolg spielt, eine zentrale Frage. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass eine konkurrierende Beziehung zwischen den in der Familie verwendeten Sprachen besteht. So fanden Leseman et al. (2009) in einer längsschnittlichen Studie in den Niederlanden, die

Kinder mit Zuwanderungshintergrund im Vorschulalter untersuchte, dass einige Indikatoren des L2-Inputs in der Familie negativ mit den L1-Kompetenzen der Kinder korrelierten, insbesondere mit den drei Jahre später gemessenen Kompetenzen. Vereinzelt zeigten sich zudem negative Zusammenhänge des L1-Inputs mit der L2-Kompetenz; für die meisten Indikatoren des L1-Inputs ließen sich jedoch keine Effekte auf die L2 feststellen. Da diese Analyse keine Drittvariablen kontrollierte, ist sie allerdings nur bedingt aussagekräftig. In einer Analyse desselben Datensatzes unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (SES) der Familie zeigte sich, dass der L1-Input und der L2-Input positiv mit der Kompetenz in der jeweiligen Sprache korreliert, der Input in den beiden Sprachen jedoch negativ miteinander assoziiert ist (Scheele et al., 2010). Allerdings untersuchte diese Studie den Effekt des Inputs in einer Sprache auf die Kompetenz in der jeweils anderen Sprache nicht direkt, sodass auch sie nur bedingt Aufschluss über Effekte des familiären Sprachgebrauchs auf den Kompetenzerwerb und die Annahme einer konkurrierenden Beziehung der Sprachen gibt.

In einer weiteren Studie, die in den USA Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mit Zuwanderungshintergrund aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas untersuchte, war die elterliche Präferenz für den Gebrauch von Englisch (L2) negativ mit der Kompetenz der Kinder in Spanisch und positiv mit der Englischkompetenz assoziiert (Duursma et al., 2007). Der negative Zusammenhang zeigte sich auch unter Kontrolle von familiären Hintergrundvariablen, er trat jedoch nur dann auf, wenn die Kinder keinen Unterricht in der jeweils getesteten Sprache erhielten. Demnach scheint der Zusammenhang zwischen familiärem Sprachinput und Sprachkompetenz vom sprachlichen Input außerhalb der Familie moderiert zu werden: Der Gebrauch einer Sprache in der Familie ist anscheinend besonders dann zentral für ihren Erwerb, wenn die Heranwachsenden nur wenig Gelegenheit zum Erwerb dieser Sprache außerhalb der Familie haben.

Insgesamt ist die Aussagekraft der beschriebenen Studien, die gezielt die Rolle der Familiensprache für die sprachliche Entwicklung untersuchen, aufgrund des geringen Umfangs und der Selektivität der untersuchten Stichproben eingeschränkt. Repräsentative Datensätze, wie die internationale Schulleistungsstudie PISA, deuten jedoch ebenfalls darauf hin, dass ein häufiger L1-Gebrauch in der Familie negativ mit den erworbenen Lesekompetenzen in der L2 der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund assoziiert ist (z.B. OECD, 2010). Demnach zeichnet sich also insgesamt der Befund ab, dass der häufige Gebrauch der L1 beziehungsweise L2 in der Familie unter bestimmten Bedingungen zulasten der jeweils anderen Sprache gehen könnte. Entsprechend sollten Bildungssysteme versuchen, die fehlenden familiären Lerngelegenheiten insbesondere für den Erwerb der Instruktionssprache institutionell zu kompensieren. Darüber hinaus sollte die Forschung der bislang weitgehend vernachlässigten Frage nachgehen, welche Bedeutung die *Qualität* des sprachlichen Inputs in der Familie für die sprachliche Entwicklung von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien hat.

### *Zugang zu Sozialkapital durch L1*

Die Frage, ob die Beherrschung der L1 Heranwachsenden aus zugewanderten Familien den Zugang zum Sozialkapital der Familie beziehungsweise der eigenethnischen Gruppe erleichtert und dadurch ihren Bildungserfolg fördert, hängt eng mit der allgemeinen Fragestellung zusammen, ob und in welcher Weise sich die Einbettung in eigenethnische Netzwerke auf den Bildungserfolg auswirkt. Eine größere Anzahl von Studien hat sich mit dieser Frage befasst (vgl. Kristen & Olczyk, 2013; Schulz, 2013, für einen Überblick über Theorie und Forschungsstand), wobei die Befundlage insgesamt uneinheitlich ist. Allenfalls zeichnet sich ein bedingter Zusammenhang ab, das heißt nur unter bestimmten Umständen scheinen aus einer Einbettung in die eigenethnische Gruppe positive Effekte zu resultieren, etwa wenn die Gruppe den Heranwachsenden Einstellungen vermittelt, die dem Bildungserfolg zuträglich sind (Kristen & Olczyk, 2013).

Ob speziell die Beherrschung der L1 Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund den Zugang zum Sozialkapital der Familie oder der eigenethnischen Gruppe erleichtert, wurde empirisch bisher kaum direkt geprüft. In einer Studie mit Jugendlichen, deren Familien aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion nach Israel zugewandert waren, berichteten Jugendliche mit einer engen Bindung an die Eltern eine erhöhte Bereitschaft, ihre L1 zu verwenden und den Willen, die L1 kompetent zu beherrschen. Dieser Befund legt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der L1 und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung nahe. Allerdings war die selbstberichtete L1-Kompetenz nicht mit der Bindung an die Eltern assoziiert (Tannenbaum & Berkovich, 2005). Auch diese Studie ist in ihrer Aussagekraft allerdings eingeschränkt, da sie nur wenige potenziell relevante Drittvariablen kontrollierte und selbstberichtete Sprachkompetenzen verwendete.

In einer Analyse von CILS-Daten (*Children of Immigrants Longitudinal Study*), die relevante Hintergrundvariablen wie den SES der Familie kontrollierte, berichteten kompetent bilinguale Jugendliche eine höhere Qualität ihrer familiären Beziehungen und eine höhere psychosoziale Anpassung als Jugendliche, die nur die L2 gut beherrschten (Portes & Hao, 2002). Allerdings basiert auch in dieser Studie die Klassifikation der Jugendlichen als kompetent bilingual lediglich auf Selbstangaben und es ist durchaus möglich, dass die Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz mit den familiären Beziehungen konfundiert ist.

Teilweise werden auch Untersuchungen, die die Rolle der L1 für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien untersuchten, als Beleg für die Annahme gedeutet, dass die L1 den Zugang zu sozialem Kapital der Familie oder ethnischen Gemeinschaft erleichtert und dadurch den Bildungserfolg fördert. Allerdings sind solche Studien nur sehr eingeschränkt aussagekräftig, da sie die angenommenen Mechanismen nicht direkt prüfen. Direkte Belege, wonach sich die L1 über einen verbesserten Zugang zum sozialen Kapital der Familie oder eigenethnischen Gruppe vermittelt positiv auf den Schulerfolg auswirkt, fehlen jedoch bislang. Somit kann diese Annahme gegenwärtig nicht als belegt gelten.

*Der Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der L1 und L2*

Für die Frage, welche Rolle die L1 für die Kompetenz in der L2 spielt, sind insbesondere Studien relevant, die den Zusammenhang zwischen objektiv getesteten erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen analysieren. Bei der Sichtung des Forschungsstandes sticht zunächst ins Auge, dass eine Vielzahl verschiedener sprachlicher Teilkompetenzen und Populationen untersucht wurden und sich die Studien erheblich darin unterscheiden, welche Drittvariablen sie kontrollieren. Entsprechend überrascht es nicht, dass auch die Befunde dieser Studien heterogen ausfallen.

Vergleichsweise viele Untersuchungen haben den Zusammenhang analoger Fähigkeiten in der L1 und der L2 untersucht. Insbesondere die Interdependenz basaler Lesefähigkeiten bzw. *Dekodierfähigkeiten* in der L1 und L2 wurde häufig analysiert. Diese Studien zeigen, dass Buchstabenwissen, Wortlesefähigkeit und Pseudowortlesefähigkeit sowie Leseflüssigkeit in L1 und L2 bedeutsam miteinander assoziiert sind (z.B. Da Fontoura & Siegel, 1995; Domínguez de Ramírez & Shapiro, 2007; Durgunoğlu et al., 1993; Lindsey, Manis & Bailey, 2003).

Für den Zusammenhang zwischen der *phonologischen Bewusstheit*, einer zentralen Vorläuferfertigkeit des Dekodierens, in L1 und L2 sowie zwischen phonologischer Bewusstheit in der L1 und Dekodierfähigkeiten in der L2 gibt es besonders gute Belege (Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf, 2004; Durgunoğlu et al., 1993; Gottardo, Yan, Siegel & Wade-Woolley, 2001; Reese, Garnier, Gallimore & Goldenberg, 2000; Verhoeven, 2007). Dass sich diese Fähigkeiten von der L1 auf die L2 übertragen lassen, wurde in mehreren sorgfältig durchgeführten, teilweise längsschnittlich angelegten Studien gezeigt, die etablierte Testverfahren zur Messung sprachlicher Kompetenz verwendeten. Beispielsweise untersuchten Lindsey, Manis und Bailey (2003) Kinder aus spanischsprachigen Familien in den USA am Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse. Die phonologische Bewusstheit in der L1 Spanisch sagte die phonologische Bewusstheit in der L2 Englisch sowie basale Lesefähigkeiten in Englisch vorher.

Auch dass Dekodierfähigkeiten in der L1 positiv mit dem Leseverstehen in der L2 assoziiert sind, ist relativ gut belegt (Reese et al., 2000). Ein Studie, die Viertklässlerinnen und -klässler mit Spanisch als L1 und Englisch als L2 untersuchte, konnte zeigen, dass die L1-Pseudowortlesefähigkeit zusätzliche Varianz im L2-Leseverstehen erklärt, über den Einfluss der Dekodierfähigkeiten und der mündlichen Fähigkeiten in der L2 hinaus (Proctor, August, Carlo & Snow, 2006).

Basale Lesefähigkeiten scheinen insbesondere dann transferierbar zu sein, wenn sich die Sprachen hinsichtlich ihrer Orthographie ähneln. So fand eine Studie, die den Zusammenhang der Wortlesefähigkeiten in der L1 und der L2 in verschiedenen Sprachgruppen analysierte, nämlich bei Kindern, die entweder Spanisch oder Hebräisch oder Chinesisch als L1 sprachen und Englisch als L2, einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Wortlesefähigkeit in Englisch und Spanisch, also in zwei Sprachen, deren Orthographie sich stark ähnelt. Die Wortlesefähigkeit in Englisch und Hebräisch, deren Orthographie sich insofern ähnelt, als beide alphabetische Sprachen sind, hing moderat zusammen. Kein Zusammenhang zeigte sich hingegen in der Wortlesefähigkeit zwischen

Chinesisch und Englisch, welche sich orthographisch stark unterscheiden, da Chinesisch eine logographische Sprache ist (Bialystok, McBride-Chang & Luk, 2005).

Darüber hinaus erwies sich in mehreren Studien, die teilweise im Längsschnitt durchgeführt wurden, das *L1-Leseverstehen* als prädiktiv für das L2-Leseverstehen (Hulstijn & Bossers, 1992; Proctor et al., 2006; Royer & Carlo, 1991; Verhoeven, 1994). Insgesamt kann es als relativ gut gesicherter Befund gelten, dass Lesefähigkeiten von der L1 auf die L2 transferiert werden (vgl. Dressler & Kamil, 2006; Genesee, Geva, Dressler & Kamil, 2006). Das gilt besonders für basale Lesekompetenzen und ihre Vorläuferfähigkeiten. Aber auch der Zusammenhang von Leseverstehenskompetenzen in der L1 und der L2, einer komplexen sprachlichen Fähigkeit, die die Integration einer Vielzahl von basalen Teilkompetenzen erfordert, ist einigermaßen gut belegt.

Weniger gut untersucht ist hingegen, ob auch mündliche Fähigkeiten, wie etwa das *Wortschatzwissen* oder das *Hörverstehen*, transferiert werden können, und die Befundlage hierzu ist nicht eindeutig (vgl. Genesee et al., 2006). Einige Studien berichten positive Zusammenhänge zwischen dem Umfang des Wortschatzes in der L1 und der L2 (z.B. Scheele et al., 2010; Umbel & Oller, 1995). Eine vergleichsweise große Zahl von Studien fand jedoch keinen positiven Zusammenhang zwischen dem Umfang des Wortschatzes in der L1 und der L2 und folgerte, dass sich das lexikalische Wissen in der Erst- und Zweitsprache weitgehend unabhängig voneinander entwickelt (z.B. Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999; Goodrich, Lonigan & Farver, 2013; Gottardo & Mueller, 2009; Ordóñez, Carlo, Snow & McLaughlin, 2002; Proctor et al., 2010; Verhoeven, 1994).

Goodrich, Longian, Kleuver und Farver (2016) unternahmen eine differenzierte und längsschnittliche Analyse des Transfers von Wortschatzwissen und untersuchten zwei unabhängige Stichproben von Kindern mit Spanisch als L1 und Englisch als L2 zu zwei Messzeitpunkten, die jeweils 9-12 Monate auseinander lagen. Sie fanden keinen konsistenten Zusammenhang zwischen dem Umfang des Wortschatzwissens in der L1 und der L2. Zudem sagte der exklusive L1-Wortschatz zu Messzeitpunkt 1, d.h. die Wörter, die zu diesem Zeitpunkt in der L1, nicht aber in der L2 bekannt waren, den Umfang des L2-Wortschatzes zu Messzeitpunkt 2 nicht vorher, wobei die Analysen zusätzlich den Umfang des L2-Wortschatzes zu Messzeitpunkt 1 kontrollierten. Allerdings zeigte sich erwartungskonform in beiden Stichproben, dass die Wahrscheinlichkeit höher war, ein bestimmtes Wort in der L2 zu Messzeitpunkt 2 zu beherrschen, wenn die Kinder dieses Wort zum ersten Messzeitpunkt in ihrer L1 bereits beherrscht hatten, als wenn sie es zu Messzeitpunkt 1 noch nicht gekannt hatten. Die Autoren führen diesen Befund darauf zurück, dass das *konzeptuelle Wissen*, das in der L1 bereits erworben wurde, transferiert werden kann und somit nur noch das eigentliche Wort erworben werden muss. Dazu passt auch der Befund von Ordóñez et al. (2002), dass die Tiefe des Wortschatzwissens, die anhand der Fähigkeit, Wörter angemessen zu definieren, erfasst wurde, in der L1 und der L2 positiv assoziiert ist. Dieser Zusammenhang bestand auch nach Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und des Umfangs des Wortschatzes. Insgesamt deuten die Befunde dieser Studien darauf hin, dass sich das konzeptuelle Wissen transferieren lässt, wohingegen der Umfang des

Wortschatzes in einer Sprache nicht positiv mit dem Umfang des Wortschatzes in einer anderen Sprache assoziiert zu sein scheint.

Auch für den Transfer von Hörverstehensfähigkeiten zwischen der L1 auf der L2 gibt es einige Hinweise. Eine längsschnittliche Studie aus den Niederlanden, die 47 Kinder mit Tarifit-Berber als L1 und 57 Kinder mit Türkisch als L1 untersuchte, fand, dass ein Indikator mündlicher L1-Fähigkeiten (bestehend aus Wortschatz, Konzeptwissen und Hörverstehen) den Wortschatz und das Hörverstehen in der L2, jedoch nicht syntaktische Kompetenzen in der L2, vorhersagten (Leseman et al., 2009). Die Stärke dieser Untersuchung liegt darin, dass sie – anders als die meisten anderen Studien – die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie das Vorwissen in der L2 kontrollierte und somit einen besonders belastbaren Beleg für den Transfer von L1-Fähigkeiten auf die L2 liefert.

Vergleichsweise wenige Erkenntnisse liegen zum Transfer sprachlicher Fähigkeiten über verschiedene Modalitäten der Sprache hinweg vor. Dies gilt auch für die Übertragbarkeit mündlicher Sprachkompetenzen in der L1 (z.B. Wortschatzwissen und Hörverstehen) auf das Leseverstehen in der L2 (Geva & Genesee, 2006), und die existierenden Befunde sind uneinheitlich. Einige Untersuchungen legen nahe, dass sich mündliche Fähigkeiten in der L1 nicht für die Lesekompetenz in der L2 nutzen lassen. So identifizierte etwa eine Studie, die Schülerinnen und Schüler der zweiten Klassenstufe mit Spanisch als L1 und Englisch als L2 untersuchte und die Daten mittels eines Strukturgleichungsmodells auswertete, keinen Effekt der mündlichen L1-Fähigkeit auf das Leseverstehen in der L2 (Gottardo & Mueller, 2009). Allerdings wies die Studie einige methodische bzw. konzeptionelle Unzulänglichkeiten auf. Die Reliabilität des Tests, der die syntaktische Verarbeitung in der L1 erfasste und zusammen mit dem L1-Wortschatzwissen einen Sammelindikator für die mündlichen Fähigkeiten in der L1 bildete, war eher gering (Cronbachs Alpha = .64). Darüber hinaus waren die untersuchten Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres geringen Alters noch eher unerfahren im Lesen, der Einfluss mündlicher Sprachfähigkeiten scheint jedoch bei geringer Leseerfahrung eine untergeordnete Rolle zu spielen und erst bei fortgeschrittenen Lesekompetenzen an Einfluss zu gewinnen (Hoover & Gough, 1990). Diese Limitationen schränken die Belastbarkeit der Studie maßgeblich ein.

Eine längsschnittliche Studie, die keinen Zusammenhang zwischen dem Niveau des Hörverstehens zu Messzeitpunkt 1 und 2 und dem Leseverstehens zu Messzeitpunkt 3 feststellte (Royer & Carlo, 1991), ist ebenfalls eingeschränkt in ihrer Aussagefähigkeit. Sie untersuchte eine sehr kleine Stichprobe (N = 28) und die Eignung der eingesetzten Instrumente bleibt unklar, da sie speziell für den Einsatz in dieser Studie entwickelt und keine Gütekriterien berichtet wurden. Eine weitere Untersuchung, die etablierte Testinstrumente einsetzte und 91 Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Spanisch als L1 und Englisch als L2 untersuchte, fand jedoch ebenfalls keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den mündlichen Fähigkeiten in der L1 und dem Leseverstehen in der L2 (Proctor et al., 2010).

Andere Studien legen hingegen nahe, dass Heranwachsende beim Erwerb der Zweitsprache von ihren mündlichen Fähigkeiten in der Erstsprache profitieren können. Dufva and Voeten (1999), die finnischsprachige Grundschülerinnen und Grundschüler untersuchten, die Englisch als Fremdsprache erwarben, fanden einen Effekt des L1-Hörverstehens in Klassenstufe 1 auf das L2-Leseverstehen in Klassenstufe 3, welches über das Leseverstehen in der L1 vermittelt wurde. In einer Studie, die spanischsprachige Grundschülerinnen und Grundschüler in den USA untersuchte, leistete das Wortschatzwissen in Spanisch (L1) einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage des Leseverstehens in Englisch (L2) sechs Monate später (Carlisle et al., 1999). Dabei handelte es sich um einen vergleichsweise robusten Befund, da ausgeschlossen werden konnte, dass er auf Aspekte der L2-Kompetenz zurückzuführen ist, die zentrale Determinanten des Lesens darstellen: der Umfang des Wortschatzes, die Fähigkeit, Wörter angemessen zu definieren und die phonologischen Bewusstheit in der L2 wurden in den Analysen kontrolliert. In einer weiteren Untersuchung, die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe mit Spanisch als L1 und Englisch als L2 untersuchte, erklärte der Umfang des Wortschatzes in der L1 Varianz am Leseverstehen in der L2 (Proctor et al., 2006). Dies traf auch dann zu, wenn wichtige Determinanten des Leseverstehens, nämlich die Dekodierfähigkeiten, das Wortschatzwissen und das Hörverstehen in der L2 sowie die L1-Dekodierfähigkeiten, welche ebenfalls einen signifikanten Anteil der Varianz am Leseverstehen erklärten, in den Analysen berücksichtigt wurden. Der Zusammenhang des L1-Hörverstehens mit dem L2-Leseverstehen war etwas schwächer ausgeprägt und ließ sich nach Kontrolle der Determinanten des Lesens in der L2 auf dem 5%-Niveau knapp nicht gegen den Zufall absichern.

Interessant sind die beiden letztgenannten Studien nicht nur, da sie eine bislang wenig untersuchte Forschungsfrage untersuchen, nämlich den Effekt mündlicher L1-Kompetenzen auf das Leseverstehen in der L2, sondern auch, da sie theoretische Modelle des Leseverstehens in einer Zweitsprache aufgreifen und die zentralen Komponenten dieser Modelle in ihren Analysen berücksichtigen (vgl. Proctor et al., 2010). Dadurch kann der relative Einfluss der einzelnen Komponenten miteinander verglichen und festgestellt werden, ob einzelne Komponenten unabhängig von den anderen Komponenten einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des L2-Leseverstehens leisten.

Eine aktuelle Metaanalyse, die den Zusammenhang zwischen mündlichen Fähigkeiten in der L1 und Lesen in der L2 analysierte, berichtet Befunde, die zwischen leicht negativen Zusammenhängen, Nullbefunden und moderat positiven Zusammenhängen variieren (Prevo et al., 2015). Insgesamt konstatiert die Studie einen moderat positiven Zusammenhang zwischen mündlichen Fähigkeiten in der L1 und Lesefähigkeiten in der L2 ( $r = .21$  für basale L2-Lesekompetenzen und  $r = .12$  für L2-Leseverstehen).

Somit legt der aktuelle Forschungsstand insgesamt nahe, dass auch mündliche Fähigkeiten in der L1 für das Lesen in der L2 nützlich sein könnten. Allerdings ist diese Schlussfolgerung noch mit Unsicherheit behaftet, da die Befundlage, anders als die zum Transfer von L1-Lesefähigkeiten, eher



dünn ist. Zudem ist der Großteil der vorliegenden Studien methodisch eingeschränkt und somit nur bedingt belastbar, beispielsweise weil die Kontrolle zentraler Drittvariablen versäumt wurde. Die Fragestellung ist jedoch von hoher praktischer Bedeutung: da Heranwachsende, in deren Familie eine andere Sprache als die Unterrichtssprache gesprochen wird, diese oft ausschließlich in der Familie bzw. im privaten Umfeld verwenden und keinen Unterricht in der L1 erhalten, beherrschen sie diese Sprache oft nur mündlich. Umso wichtiger ist es, die Effekte der mündlichen Fähigkeiten auf das Lesen in der L2 einschätzen zu können.

Aber auch insgesamt besteht zum Zusammenhang von Fähigkeiten in der L1 und der L2 bei Zweitsprachlernenden noch erheblicher Forschungsbedarf. Existierende Studien stützen sich oft auf vergleichsweise kleine, willkürlich zusammengestellte Stichproben. Außerdem erheben sie die Kompetenzen in der L1 und der L2 oft lediglich im Querschnitt und versäumen meist, relevante Drittvariablen, wie etwa zentrale Aspekte der Zweitsprachkompetenz, kognitive Grundfähigkeiten der Heranwachsenden oder den sozioökonomischen Hintergrund der Familie, zu kontrollieren. Dadurch ist fraglich, ob die Fähigkeiten in der L1 und der L2 tatsächlich unmittelbar zusammenhängen und ob der Zusammenhang, sofern er existiert, kausaler Natur ist. Zudem wurden die meisten Studien bisher in den USA durchgeführt mit Heranwachsenden, in deren Familie Spanisch als L1 gesprochen wurde und die Englisch als Zweitsprache erwarben (z.B. Genesee et al., 2006). Somit bleibt unklar, ob sich die Befunde zur linguistischen Interdependenz auch auf andere Sprachen übertragen lassen, die sich beispielsweise in ihrer Struktur und ihrem Wortschatz weniger ähneln als Englisch und Spanisch bzw. die auf unterschiedlichen Schriftsystemen beruhen.

Auch mangelt es an Studien, die Transfereffekte anhand verschiedener Sprachgruppen untersuchen. Eine Ausnahme stellt eine Untersuchung dar, die Transfereffekte von Leseflüssigkeit und Lesegenauigkeit von Schülerinnen und Schüler mit Spanisch bzw. Chinesisch als L1 und Englisch als L2 miteinander verglich (Pasquarella, Chen, Gottardo & Geva, 2015). Es zeigte sich, dass die Leseflüssigkeit in der L1 und L2 in beiden Sprachgruppen miteinander assoziiert war, während die Lesegenauigkeit nur in der spanischsprachigen Gruppe transferierte, nicht jedoch in der chinesischsprachigen Gruppe. Die Autoren schlossen, dass der Transfer der Lesegenauigkeit von der Ähnlichkeit der Orthographie der Sprachen abhängt, während der Transfer von Leseflüssigkeit weitgehend sprachunabhängig zu sein scheint. Auch die oben bereits erwähnte Studie von Bialystok et al. (2005), die mehrere Sprachgruppen untersuchte, ergab differenzielle Befunde je nach Ähnlichkeit der untersuchten Sprachen. Der zentrale Nutzen solcher Studien liegt darin, dass sie Hinweise darauf geben, ob es sich bei den beobachteten Transfereffekten um universale Prozesse handelt, die zwischen allen Sprachen unabhängig von ihrer Ähnlichkeit auftreten, oder ob es sich um sprachspezifische Transfereffekte handelt.

Eine weitere Lücke in der Transferforschung stellt die Untersuchung der Schwellenannahme dar (vgl. Kapitel 1.3.1). Einige wenige Studien haben untersucht, ob Zweitsprachlernende eine Schwellenkompetenz in der Zweitsprache erreichen müssen, um von ihren L1-Kompetenzen

profitieren zu können (Lee & Schallert, 1997; Lindholm & Aclan, 1991; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998). Die Befunde dieser Studien lassen sich als Bestätigung dieser Annahme interpretieren. So fanden etwa Lee und Schallert (1997), dass das Leseverstehen von Kindern und Jugendlichen in ihrer L1 Koreanisch und das Leseverstehen in der L2 Englisch höher korrelierten, wenn die Kinder über ein höheres Kompetenzniveau in der L2 verfügen. Auch der bereits erwähnte Befund von Proctor et al. (2006), dass der Effekt des L1-Wortschatzwissens auf die L2-Lesekompetenz umso stärker war, je höher ausgeprägt die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler in der L2 war, stützt die Annahme, dass Transfereffekte von der L1 auf die L2 umso deutlicher ausfallen, je höher die Kompetenzen in der L2 ausgeprägt sind.

Allerdings lässt sich die sehr vage formulierte Schwellenhypothese auch anders deuten, nämlich dahingehend, dass ein bestimmtes Niveau in der L1 erreicht werden muss, damit sich L1-Fähigkeiten auf die L2 transferieren lassen bzw. dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der L1 und der L2 umso enger ist, je höher die L1-Kompetenz ausgeprägt ist. Diese Frage wurde bislang jedoch empirisch kaum überprüft. Eine Ausnahme stellt die wegweisende Publikation von Skutnabb-Kangas und Toukamaa (1976) dar, die als Ausgangspunkt der Schwellenannahme gelten kann. Sie berichtete Befunde, wonach Schülerinnen und Schüler, die bereits im Vorschulalter aus ihrer Heimat Finnland nach Schweden übergesiedelt waren, oft geringere schulische Kompetenzen in der L2 Schwedisch erreichten, als ihre monolingualen Peers. Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Einwanderung bereits älter waren und entsprechend bereits ein höheres sprachliches Niveau in ihrer L1 Finnisch erlangt hatten, erreichten hingegen signifikant öfter ein sprachliches Niveau in der L2, das mit dem ihrer autochthonen Peers vergleichbar war.

Auch die Befunde einer Studie von Lanauze und Snow (1989) können als Beleg für die Annahme interpretiert werden, dass höhere Kompetenzen in der L1 sich eher in der L2 anwenden lassen. Sie untersuchten die Schreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, in deren Familien Spanisch (L1) gesprochen wurde, in ihrer L2 Englisch. Ausgehend von ihrer mündlichen Sprachkompetenz sowie ihrer Lesefähigkeit schätzten die bilingualen Lehrpersonen die generellen Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen ein. Auf Basis dieser Einschätzungen wurden die Kinder in drei Gruppen eingeteilt: Die erste Gruppe wies in beiden Sprachen hohe Fähigkeiten auf (HH), die zweite Gruppe besaß in beiden Sprachen niedrige Fähigkeiten (NN) und die dritte Gruppe zeigte hohe Fähigkeiten in der L1 und niedrige Fähigkeiten in der L2 (HN). Erwartungsgemäß waren die L2-Texte der NN-Gruppe syntaktisch weniger komplex und inhaltlich weniger vollständig als die Texte der HH-Gruppe. Die L2-Texte der HN-Gruppe zeichneten sich hingegen durch ein vergleichsweise hohes Maß an syntaktischer Komplexität und inhaltlicher Fülle aus, vergleichbar mit dem Niveau der HH-Gruppe. Anscheinend konnten die Schülerinnen und Schüler der HN-Gruppe also Fähigkeiten, die sie in der L1 bereits erworben hatten, trotz ihrer eingeschränkten L2-Fähigkeiten in ihren L2-Texten anwenden. Schülerinnen und Schülern der NN-Gruppe stand diese Ressource hingegen nicht zur Verfügung, so dass sie nur vergleichsweise wenig

komplexe und unvollständige Texte in der L2 verfassen konnten. Allerdings schränken die kleine Stichprobe sowie das Fehlen einer objektiven Messung zur Ermittlung der L1-Fähigkeit die Aussagekraft der Studie erheblich ein. Es ist bis dato also weitgehend ungeklärt, ob ein Transfer von L1-Fähigkeiten auf die L2 insbesondere auf höheren L1-Kompetenzniveaus stattfindet.

### *Vergleich der Sprachkompetenz von bilingualen und monolingualen Personen*

Auch Vergleiche der sprachlichen Fähigkeiten von Bilingualen und Monolingualen können Aufschluss darüber geben, wie sich die Beherrschung der L1 auf die sprachlichen Fähigkeiten in der L2 auswirkt. Studien, die den Wortschatz von bilingualen und monolingualen Personen verglichen, weisen einerseits darauf hin, dass Bilinguale über beide beherrschte Sprachen hinweg betrachtet zwar einen mindestens ebenso großen Wortschatzumfang haben wie Monolinguale, dass dieser je Sprache jedoch hinter dem von Monolingualen zurückbleibt (Bialystok, 2009; Bialystok & Luk, 2012; Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010; Oller & Eilers, 2002; Oller, Pearson & Cobo-Lewis, 2007; Pearson, Fernández & Oller, 1993). Zudem scheinen Bilinguale Nachteile in anderen sprachlichen Bereichen wie Morphologie, Syntax und Textverstehen zu haben (Leseman et al., 2009; Oller & Eilers, 2002). Laborstudien zeigen darüber hinaus, dass Bilinguale mehr Zeit als Monolinguale benötigen, um Bilder zu benennen (Bialystok, Craik & Luk, 2008; Costa & Santesteban, 2004; Gollan, Montoya, Fennema-Notestine & Morris, 2005) und dass sie in Aufgaben, in denen innerhalb von 60 Sekunden so viele semantisch verwandte Wörter wie möglich zu einem vorgegeben Begriff produziert werden sollen, schlechter abschneiden, als Monolinguale (Gollan, Montoya & Werner, 2002; Luo, Luk & Bialystok, 2010; Portocarrero, Burrigh & Donovan, 2007). Bilingualen scheint es also schwerer zu fallen als Monolingualen, Wörter aus dem Gedächtnis abzurufen (Bialystok et al., 2012). Insgesamt scheinen bilinguale Zweitsprachler insbesondere über geringere Kompetenzen im L2-Hörverstehen und in Determinanten des Hörverstehens, wie etwa dem Wortschatzwissen, zu verfügen, was sich wiederum nachteilig auf ihre L2-Lesekompetenz auswirkt (z.B. Aarts & Verhoeven, 1999; Fry, 2007; OECD, 2010). Ihre Dekodierfähigkeit, welche leicht vereinfachend als Wortlesefähigkeit verstanden werden kann (Gough & Tunmer, 1986), scheint sich hingegen nicht von der ihrer monolingualen Peers zu unterscheiden (z.B. Droop & Verhoeven, 2003; Lesaux, Koda, Siegel & Shanahan, 2006; Lesaux & Siegel, 2003, vgl. Teilstudie III).

Zudem scheinen Bilinguale über Vorteile in der metasprachlichen Bewusstheit zu verfügen. Unter metasprachlicher Bewusstheit wird die „Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Sprache als Objekt zu fokussieren oder über Sprache abstrakt nachzudenken“ (Jessner, 2006, S. 42) verstanden. Im Vergleich zu Monolingualen besitzen Bilinguale höhere metasprachliche Fähigkeiten, wie eine Metaanalyse zeigen konnte (Adesope et al., 2010). Dieser Effekt lässt sich bereits im Kindesalter beobachten (Barac & Bialystok, 2012; Bialystok et al., 2012). Allerdings wurde er von einer Vielzahl von Faktoren moderiert, etwa dem Kompetenzniveau in der Testsprache (Bialystok & Barac, 2012) oder der Sprache, in der die Testpersonen unterrichtet werden (Barac & Bialystok, 2012). Insbesondere hängt es vom Aufgabenformat ab, ob Bilinguale eine höhere metalinguistische

Bewusstheit zeigen: während sich meist keine Unterschiede zwischen Monolingualen und Bilingualen beim Lösen von Aufgaben zeigen, die lediglich die Kenntnis und Anwendung von Regelwissen erfordern, erzielen Bilinguale bessere Ergebnisse in Aufgaben, die zusätzlich interferierende Informationen enthalten, welche ignoriert werden müssen (Bialystok, 1986). Bilinguale scheinen sich also weniger durch saliente, aber irrelevante Informationen beirren zu lassen (Bialystok, 2015). Diese Schlussfolgerung passt gut zu den Befunden, die zeigen, dass Bilinguale auch in nonverbalen Aufgaben über Vorteile in der Aufmerksamkeitskontrolle bzw. Exekutivfunktionen verfügen (Adesope et al., 2010; Bialystok, 2015). Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass es Bereiche gibt, in denen die sprachlichen Ressourcen Bilingualer in der L1 und der L2 in einer konkurrierenden Beziehung zueinander stehen, dass Bilingualität in anderen Bereichen jedoch mit sprachlichen Vorteilen verbunden ist.

### *Effekte bilingualen Unterrichts auf die Sprachkompetenz und den Bildungserfolg*

Ob sich die Instruktion in der L1 auf den Erwerb der L2 auswirkt, wurde in zahlreichen Studien untersucht, die vornehmlich aus dem nordamerikanischen Raum stammen. Diese Studien gingen möglichen Effekten bilingualen Unterrichts auf die Schulleistungen und Sprachkompetenzen von Zweitsprachlernenden nach. Es wurden darin Zweitsprachlernende, die in einsprachigen Programmen Unterricht erhielten, mit Schülerinnen und Schülern verglichen, die bilinguale Programme besuchten.

In einsprachigen Programmen findet der Unterricht ausschließlich in der L2, also der jeweiligen Majoritätssprache, statt (*Immersion*) und es wird erwartet, dass die Zweitsprachlernenden schulische Kompetenzen von Anfang an in der L2 erwerben. Der L1 wird zur Vermittlung der L2-Kompetenzen kein nennenswerter Stellenwert eingeräumt. Die Immersion kann in Form von strukturierten Programmen erfolgen, in denen Zweitsprachlernende systematisch beim Erwerb von Sprach- und Lesekompetenzen in der L2 unterstützt werden, beispielsweise durch zusätzlichen Unterricht speziell für Zweitsprachlernende. Teilweise werden die Zweitsprachlernenden in Immersionsprogrammen jedoch auch nur informell von den Lehrpersonen unterstützt. In bilingualen Programmen erhalten Zweitsprachlernende hingegen zu bedeutsamen Anteilen Unterricht in der L1, wobei sich verschiedene Typen von zweisprachigen Programmen unterscheiden lassen. In *Transitionsprogrammen* werden die Zweitsprachlernenden während der ersten Schuljahre vornehmlich in ihrer L1 unterrichtet, insbesondere die Leseinstruktion erfolgt in der L1, erhalten aber sukzessive mehr Unterricht in der L2 und werden schließlich, wenn sie über ausreichende L2-Kompetenzen verfügen, nur noch in der L2 unterrichtet. In *dualen Immersionsprogrammen* erhalten sowohl Zweitsprachlernende als auch Schülerinnen und Schüler, die zuhause die Majoritätssprache sprechen, Unterricht in der L1 und in der L2 der Zweitsprachlernenden. Ziel ist, dass sowohl die Zweitsprachlernenden als auch die Schülerinnen und Schüler, die zuhause die Majoritätssprache sprechen, mündlich und schriftsprachlich bilinguale Sprachkompetenzen entwickeln. Bei einem dritten Typ bilingualer Programme (*Paired Bilingual Programs*) erhalten Zweitsprachlernende zu unterschiedlichen Tageszeiten Unterricht, insbesondere Leseinstruktion, in der L1 und in der L2.

Dieser Typ unterscheidet sich insofern von den dualen Immersionsprogrammen, als Schülerinnen und Schüler, die die Majoritätssprache beherrschen, nicht in der L1 unterrichtet werden (vgl. Cheung & Slavin, 2012; Slavin, Madden, Calderón, Chamberlain & Hennessy, 2011).

Somit prüfen Studien, die die Ergebnisse von einsprachigen und bilingualen Programmen miteinander vergleichen, mögliche Effekte von Instruktion in der Herkunftssprache, und der damit verbundenen Reduktion der Unterrichtszeit in der L2. Die Befunde dieser Studien wurden in mehreren Metaanalysen zusammengeführt. Die Mehrzahl der Überblicksarbeiten wurde in Nordamerika durchgeführt und kommt zu dem Ergebnis, dass sich bilingualer Unterricht positiv auf den Erwerb der L2 und andere schulische Kompetenzen auswirkt (Greene, 1998; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005; Willig, 1985). Eine aktuelle Metaanalyse, die fünf Studien aus dem europäischen Raum auswertete, identifizierte ebenfalls einen positiven, wenn auch kleinen, Effekt bilingualen Unterrichts (Reljić, Ferring & Martin, 2015). Die Analysen anderer Metastudien kamen hingegen zu dem Schluss, dass die Annahme eines positiven Effekts des L1-Unterrichts nicht haltbar sei (Rossell & Baker, 1996; Rossell & Kuder, 2005). Die meisten Studien zu diesem Thema weisen zudem grundlegende methodische Einschränkungen auf. So enthalten die Studien oft keine Kontrollgruppe oder es erfolgte keine zufällige Zuweisung zur Kontroll- bzw. Treatmentgruppe, sodass die Vergleichbarkeit der untersuchten Gruppen nicht gegeben ist. Auch begleiteten kaum Studien die teilnehmenden Kinder lang genug, um mittelfristige Effekte der Unterrichtssprache feststellen zu können (vgl. Slavin et al., 2011).

Eine Metastudie, die lediglich Untersuchungen aufnahm, die die Vergleichbarkeit der untersuchten Gruppen über Matchingverfahren oder Randomisierung sicherstellte bzw. die Gruppenunterschiede in den Ausgangswerten in den Analysen kontrollierte, ermittelte Vorteile im Lesen in der L2 für bilinguale Programme, wobei es sich jedoch nur um einen kleinen Effekt handelte (Cheung & Slavin, 2012). Allerdings wurde die Mehrzahl der inkludierten Studien, wie auch in den älteren Überblicksarbeiten aus dem nordamerikanischen Raum, bereits in den 1970er Jahren durchgeführt. Da sich sowohl der gesellschaftliche Kontext als auch die Unterrichtspraktiken seitdem grundlegend verändert haben, ist ihre Aussagekraft für die heutige Situation fraglich.

Ein jüngeres Feldexperiment, das den Effekt eines einjährigen bilingualen und monolingualen Vorschulprogramms untersuchte, fand, dass sich die L2-Kompetenz sowie die Mathematikkompetenz in beiden Programmen vergleichbar gut entwickelten (Barnett, Yarosz, Thomas, Jung & Blanco, 2007). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Studie mit randomisierter Gruppenzuweisung, die drei aufeinander folgende Jahrgangsstufen von Vorschülerinnen und Vorschülern über einen Zeitraum von drei Jahren (älteste Kohorte) bis fünf Jahren (jüngste Kohorte) begleitete. Um die Stichprobengröße zu erhöhen, wurden die Ergebnisse der drei Kohorten in den Klassenstufen jeweils gepooled. In der ersten Klasse erreichten die monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler bessere Ergebnisse in ihrer Zweitsprache Englisch als die bilingual unterrichteten. Allerdings

reduzierten sich diese Unterschiede in den folgenden beiden Schuljahren und in der vierten Klasse waren keine Unterschiede zwischen den Gruppen mehr feststellbar (Slavin et al., 2011).

Insgesamt ist es gegenwärtig nicht möglich, endgültige Schlüsse aus dem Forschungsstand zu ziehen (Limbird & Stanat, 2006; Söhn, 2005). Hinweise darauf, dass bilingualer Unterricht schädliche Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb oder den Schulerfolg haben könnte, wurden nicht identifiziert (Esser, 2006a; Söhn, 2005). Gleichzeitig legt der Forschungsstand jedoch auch keine deutlichen Vorteile des bilingualen Unterrichts für den Erwerb der L2-Kompetenz nahe. Somit ist ein naheliegender Schluss aus der aktuellen Datenlage, dass die Unterrichtssprache eine nachgeordnete Rolle für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund spielt und dass es zielführender sein dürfte, auf andere Aspekte des Schulkontextes, insbesondere auf die Unterrichtsqualität, zu fokussieren (vgl. Slavin et al., 2011).

### *Effekte der L1 auf den Bildungserfolg*

Während sich die bisher beschriebenen Untersuchungsansätze auf die Rolle der L1 für die L2 konzentrierten und somit nur indirekt Auskunft über die Rolle der L1 für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund geben können, analysierten andere Untersuchungen die Rolle der Sprache für den Schulerfolg direkt. Dazu zählen Studien, die entweder den Schulerfolg von bilingualen Schülerinnen und Schülern mit dem von monolingualen Schülerinnen und Schülern verglichen, oder den Effekt des Sprachgebrauchs in der Familie beziehungsweise der L1-Kompetenz auf den Schulerfolg untersuchten. Als typische Indikatoren des Schulerfolgs dienen einerseits Schulnoten und andererseits schulische Kompetenzen, wobei hier insbesondere die Mathematiknote eine zentrale Rolle spielt, während die Kompetenz in der Unterrichtssprache bzw. L2 ja bereits in den vorausgehenden Abschnitten behandelt wurde.

Tatsächlich suggerieren einige Studien, dass sich das Beibehalten der Herkunftssprache positiv auf den Schulerfolg auswirkt. Jugendliche aus verschiedenen Zuwanderergruppen erreichten in mehreren Untersuchungen, von denen einige große Stichproben analysierten, bessere Noten, höhere schulische Leistungen und hatten höhere schulische Aspirationen, wenn sie die L1 gut beherrschten (Bankston & Zhou, 1995; Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Lutz & Crist, 2009; Zhou & Bankston, 1994). Allerdings ist die Aussagekraft auch dieser Studien eingeschränkt, da oft versäumt wurde, relevante Drittvariablen wie den SES der Familie oder die Kompetenzen in der L2 konsequent zu kontrollieren. Zudem wurden ausschließlich Selbstberichte als Indikatoren der Sprachkompetenz verwendet und es ist fragwürdig, ob diese so adäquat erfasst werden (vgl. Teilstudie II).

Andere Untersuchungen, die ebenfalls Daten aus *Large-Scale-Studien* auswerteten, identifizierten keine positiven Effekte der L1 auf den schulischen Erfolg. In einer Re-Analyse eines großen US-amerikanischen Datensatzes (CILS), die wichtige Drittvariablen berücksichtigte, erreichten Jugendliche, die angaben, kompetent bilingual zu sein, keine höheren schulischen Kompetenzen als Jugendliche, die berichteten, lediglich die L2 gut zu beherrschen (Esser, 2006a, 2006b). Eine weitere Studie, die Jugendliche asiatischer Herkunft in den USA untersuchte, konnte ebenfalls keine

konsistenten Kompetenzvorteile für Bilinguale im Vergleich zu Gleichaltrigen, die nur die L2 gut beherrschten, identifizieren (Mouw & Xie, 1999). Während sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Noten nicht unterschieden, wiesen die Bilingualen in der Mathematikkompetenz sogar geringfügige Nachteile auf. Allerdings identifizierte diese Untersuchung unter bestimmten Bedingungen positive Effekte der L1 auf den Bildungserfolg: Der Gebrauch der L1 war dann positiv mit den schulischen Leistungen assoziiert, wenn die Eltern über geringe Kenntnisse der L2 verfügten. Dies könnte den Autoren zufolge auf ein Übergangsphänomen hinweisen, wonach positive Effekte der L1 nur solange auftreten, bis auch die Eltern der Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund die L2 ausreichend gut beherrschen, um in dieser Sprache mit ihren Kindern kommunizieren zu können. Eine andere Studie ergab jedoch keine Hinweise darauf, dass diese bedingte Sichtweise zutrifft (Portes & Hao, 2002), sodass offen bleibt, ob sie haltbar ist. Zudem beruhen die Befunde allesamt auf selbstberichteten sprachlichen Fähigkeiten und nicht auf objektiven Testergebnissen. Eine aktuelle Metaanalyse, die sowohl Studien mit selbstberichteten als auch mit getesteten Sprachkompetenzen einschloss, von denen jedoch nur eine vergleichsweise kleine Anzahl auch Indikatoren des Schulerfolgs als abhängige Variablen beinhaltete, fand ebenfalls keinen Effekt der L1-Kompetenz auf die Mathematikkompetenz oder den allgemeinen Schulerfolg (Prevoo et al., 2015).

Eine in Deutschland durchgeführte Studie, die objektive Kompetenzdaten verwendete und den SES der Familien berücksichtigte, konnte ebenfalls keine Vorteile in den kognitiven Grundfähigkeiten, der mathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz oder der Mathematiknote für kompetent bilinguale Kinder im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern feststellen, die ausschließlich die L2 gut beherrschten (Dollmann & Kristen, 2010). Allerdings untersuchte diese Studie eine recht kleine Stichprobe und schloss lediglich Kinder aus einer Sprachgruppe ein, nämlich Kinder mit türkischem Zuwanderungshintergrund, so dass unklar ist, inwiefern ihre Befunde generalisierbar sind. Insgesamt deutet der Forschungsstand aktuell nicht darauf hin, dass sich Sprachkenntnisse in der L1 positiv auf den Schulerfolg auswirken. Für eine verlässliche Aussage fehlt es jedoch an einer breiteren Basis methodisch hochwertiger Studien.

### *Effekte der L1 auf den Drittspracherwerb*

Ein etwas anderes Bild als für den allgemeinen Schulerfolg bzw. die Mathematikkompetenz zeigt sich für den Erwerb von Drittsprachen (L3), die in der Regel ebenfalls in der Schule unterrichtet werden und somit einen weiteren Indikator des Schulerfolgs sind. Mehrere Untersuchungen haben gezeigt, dass Bilinguale, die in einer zweisprachig geprägten Umgebung aufwachsen und in beiden Sprachen unterrichtet werden, Vorteile beim Erwerb einer Drittsprache haben (Brohy, 2001; Cenoz, 2003; Cenoz & Valencia, 1994; Sanz, 2000). Dabei konnte ausgeschlossen werden, dass der Effekt auf Unterschieden in zentralen Drittvariablen, wie den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten oder dem sozio-ökonomischen Status, beruht, da er auch dann bestehen blieb, wenn diese Einflussgrößen in den Analysen kontrolliert wurden.

Für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund, die aufgrund ihrer herkunftssprachlichen Fähigkeiten ebenfalls bilingual sind, in ihrer L1 jedoch typischerweise nicht formal unterrichtet werden, ist die Befundlage hingegen weniger eindeutig. In der für Deutschland repräsentativen DESI-Studie zeigten Schülerinnen und Schüler, die von Anfang an mehrsprachig aufgewachsen waren, sowie Schülerinnen und Schüler, die zuerst eine andere Sprache als Deutsch in ihrer Familie gelernt und Deutsch als Zweitsprache erworben hatten, nach Kontrolle zentraler Hintergrundmerkmale höhere Kompetenzen in der L3 Englisch als ihre monolingualen Mitschülerinnen und Mitschüler, wobei der Vorteil der Mehrsprachigen deutlicher ausgeprägt war (Hesse & Göbel, 2009; Hesse, Göbel & Hartig, 2008). Eine Re-Analyse dieser Daten, die nach Herkunftsgruppen differenzierte und ebenfalls Hintergrundmerkmale kontrollierte, fand hingegen keine Vorteile in den Englischkompetenzen für Heranwachsende, die zuerst Türkisch, Russisch oder Polnisch in ihrer Familie gelernt hatten, wohl aber für diejenigen, die zuhause eine „andere Sprache“ gelernt hatten und für die Gruppe der Mehrsprachigen (Göbel, Rauch & Vieluf, 2011). Eine weitere Studie mit einer vergleichsweise großen Stichprobe konnte nach statistischer Kontrolle von Hintergrundmerkmalen ebenfalls Vorteile beim Drittspracherwerb für bilinguale Sechstklässlerinnen und Sechstklässler identifizieren (Maluch, Kempert, Neumann & Stanat, 2015). Allerdings zeigten sich Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen: während etwa Schülerinnen und Schüler mit Polnisch oder Chinesisch als L1 höhere L3-Kompetenzen aufwiesen als ihre einsprachigen Peers, war dies für Heranwachsende mit Türkisch oder Arabisch als L1 nicht der Fall.

Die Studie von Rauch, Jurecka und Hesse (2010) untersuchte die Kompetenz von Jugendlichen mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 in der Drittsprache Englisch im deutschen Kontext. Während die bisher berichteten Studien die erklärenden Variablen, also die Kompetenzen in der L1 und L2, über selbstberichteten Sprachgebrauch bzw. selbstberichtete Sprachkompetenz erhoben, zeichnet sich diese Studie dadurch aus, dass sie die Kompetenzen in L1, L2 und L3 anhand von objektiven Kompetenztests erfasste. Sie identifizierte einen Effekt der L1-Lesekompetenz auf die L3-Lesekompetenz, unabhängig von der Lesekompetenz in der L2 und den kognitiven Grundfähigkeiten. Allerdings zeigte sich kein Gruppenunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern, die in ihrer Familie Türkisch gelernt hatten (und daher zumindest über mündliche Kompetenzen in Türkisch verfügen dürften) und Deutsch als L2 erworben hatten und denjenigen, die in ihrer Familie nur Deutsch gelernt hatten. Das Befundmuster deutet darauf hin, dass der Vorteil beim Drittspracherwerb nur dann auftritt, wenn Lese- und Schreibfähigkeiten in der L1 erworben wurden. Dieser Befund ähnelt den Ergebnissen einer älteren Untersuchung, die nur dann Vorteile für den Erwerb einer Drittsprache bei Kindern, die einer ethnischen Minderheit angehörten, fand, wenn diese nicht nur in der L2, sondern auch in der L1, Lese- und Schreibfähigkeiten besaßen (Swain, Lapkin, Rowen & Hart, 1990). Darüber hinaus scheinen auch die Spracherwerbsbedingungen in der Familie den Zusammenhang von Bilingualität und Drittspracherwerb zu beeinflussen. So fand eine Studie Hinweise darauf, dass Bilinguale mit Zuwanderungshintergrund in der Drittsprache nur dann höhere



Kompetenzen erwerben als ihre monolingualen Peers, wenn in ihrer Familie beide Sprachen regelmäßig verwendet werden (Mägiste, 1984).

Als vermittelnder Mechanismus für die Vorteile im Drittspracherwerb von Bilingualen werden häufig ihre besonders gut ausgeprägten metasprachlichen Fähigkeiten angenommen (Cenoz, 2003, vgl. Abschnitt zum Vergleich der Sprachkompetenz von Bilingualen und Monolingualen oben). Diese theoretisch überzeugende Annahme wird gestützt durch den Befund, dass die Vorteile im Erlernen einer Drittsprache von Schülerinnen und Schülern mit guten Lese- und Schreibfähigkeiten in der L1 und der L2 über ihre metasprachliche Bewusstheit mediiert wird (Rauch, Naumann & Jude, 2011).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass für Bilinguale, die in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsen, sowie für Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund, die über Lese- und Schreibfähigkeiten in sowohl der L1 als auch der L2 verfügen oder die in ihrer Familie mindestens zwei Sprachen simultan erworben haben, Vorteile beim Erwerb einer dritten Sprache relativ gut belegt sind. Ob auch Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien, die zuerst die L1 in der Familie lernen und die L2 erst später erwerben und die nicht über Lese- und Schreibfähigkeiten in der L1 verfügen, ebenfalls leichter eine Drittsprache erlernen, ist hingegen nicht eindeutig geklärt.

#### *Zusammenfassung des Forschungsstands zur Rolle der L1 für den Bildungserfolg*

Insgesamt ist auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands nicht eindeutig feststellbar, welche Rolle die L1 für den Kompetenzerwerb in der L2 und den Schulerfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund spielt. Einerseits liegen Befunde vor, die positive Effekte der L1 nahelegen. Dies gilt insbesondere für den Transfer von bestimmten *komponentenbezogenen Sprachfähigkeiten*, also relativ eingegrenzten Fähigkeitsbereichen, wie etwa basale Lesefähigkeiten und phonologische Bewusstheit. Zur Interdependenz dieser Sprachfähigkeiten in L1 und L2 liegen zahlreiche und relativ belastbare empirische Studien vor, in denen sich meist deutliche Effekte zeigen. Ob sich auch komplexere Fähigkeitsgefüge, wie das Lese- und Hörverstehen, sogenannte *funktional-integrative Sprachkompetenzen*, die verschiedene sprachkomponentenbezogene Fähigkeiten einschließen und realen sprachlichen Anforderungen entsprechen, transferieren lassen, ist hingegen weniger eindeutig belegt (für weiterführende Informationen zur Unterscheidung funktional-integrativer und komponentenbezogener Sprachfähigkeiten vgl. Berendes, Weinert, Zimmermann & Artelt, 2013; Heppt, 2016; Weinert, 2004, 2010). Insbesondere ist unklar, ob sich funktional-integrative mündliche Fähigkeiten in der L1, namentlich das L1-Hörverstehen, für das Leseverstehen in der L2 nutzen lassen. Die Befunde hierzu sind heterogener und die Effekte fallen oft weniger klar aus. Diese Befundlage stützt den Interdependenzkontinuumsansatz (Proctor et al., 2010; vgl. Kapitel 1.3.1), der deutlichere Transfereffekte für sprachliche Domänen mit kleinen Problemräumen annimmt, welche konzeptuell weitgehend mit den sprachkomponentenbezogenen Fähigkeiten übereinstimmen, als für Domänen mit größeren Problemräumen, die in etwa den funktional-integrativen Sprachkompetenzen entsprechen.

Andererseits gibt es aber auch Hinweise darauf, dass die L1 und die L2 in einer konkurrierenden Beziehung zueinander stehen können, wie es die Time-on-Task-Hypothese vorhersagt. So weist der

empirische Forschungsstand darauf hin, dass in mehrsprachigen Kontexten der häufige Gebrauch einer Sprache in der Familie zulasten der anderen Sprache gehen kann. Zudem scheint es im Bereich Wortschatz eine konkurrierende Beziehung zwischen L1 und L2 zu geben, da Bilinguale verglichen mit Monolingualen im Durchschnitt über einen geringeren Wortschatz verfügen. Studien, die den Effekt bilingualen Unterrichts untersuchen, ergeben hingegen keine Hinweise darauf, dass sich Unterricht in der L1 negativ auf den Erwerb der L2 auswirkt, was im Widerspruch zu den Vorhersagen der Time-on-Task-Hypothese steht. Somit kann die Time-on-Task-Annahme weder als belegt noch als widerlegt gelten. Insgesamt deutet die Befundlage zur Rolle der L1 für den Erwerb der L2 darauf hin, dass sowohl Prozesse wirken, durch die sich die L1 positiv auf die Kompetenz in der L2 auswirkt, als auch Mechanismen eine Rolle spielen, die entgegengesetzte Wirkungen haben (vgl. Leseman et al., 2009).

Ob die L1, wie von der kulturellen Perspektive beziehungsweise der TSA angenommen, Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund tatsächlich Zugang zu Ressourcen ihrer Familie und ethnischen Gruppe erleichtert, die den Bildungserfolg unterstützen, ist gegenwärtig ebenfalls nicht eindeutig geklärt, da die existierenden Studien zu dieser Fragestellung kaum belastbar sind. Dass sich die Beherrschung der L1 generell positiv auf den schulischen Erfolg auswirkt, ist nach dem gegenwärtigen Forschungsstand jedenfalls nicht naheliegend. Die Studien, die entsprechende Befunde berichten, haben methodisch erhebliche Einschränkungen. Aussagekräftigere Studien, wie die von Esser (2006a) und insbesondere von Dollmann und Kristen (2010), identifizierten übereinstimmend keine positiven Effekte der L1 auf die L2 und andere Indikatoren des Bildungserfolgs, was der Annahme entspricht, dass ethnische Ressourcen im Aufnahmekontext an Wert verlieren.

Allerdings scheinen sich L1-Kompetenzen positiv auf den Erwerb einer Drittsprache auszuwirken, zumindest dann, wenn die L1 und die L2 simultan erworben wurden oder wenn die Heranwachsenden in beiden Sprachen schriftsprachliche Fähigkeiten besitzen. Ob Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien, die in ihrer Familie zuerst die L1 erworben und erst später die L2 erlernt haben und die keine schriftsprachlichen Fähigkeiten in der L1 besitzen, beim Erwerb einer dritten Sprache von ihren ersprachlichen Fähigkeiten profitieren, ist nach dem gegenwärtigen Forschungsstand hingegen nicht eindeutig feststellbar.

An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass neutrale oder negative Befunde weder die kulturelle Perspektive noch die kognitive Hypothese eindeutig widerlegen. Da die kulturelle Perspektive nur unter bestimmten Voraussetzungen positive Effekte der L1 annimmt (z.B. wenn die Gefahr einer Downward Assimilation besteht), sind auch neutrale oder negative Effekte mit ihr vereinbar. Und auch Transfereffekte von der L1 auf die L2 müssen sich nicht unbedingt in höheren Schulleistungen von Bilingualen im Vergleich zu Monolingualen niederschlagen. Vielmehr könnten ausgeprägte L1-Fähigkeiten die Heranwachsenden zwar dabei unterstützen, ein hohes sprachliches Niveau in der L2 zu erwerben und somit die Entstehung kompetenter Bilingualität begünstigen, dies muss sich jedoch

nicht zwingend auf den schulischen Kompetenzerwerb oder andere Indikatoren des Bildungserfolgs wie Schulnoten oder Schulabschlüsse auswirken.

Zur fundierten Klärung der Frage, welche Rolle die L1 für den Schulerfolg hat, bedarf es insgesamt weiterer, qualitativ hochwertiger Studien, die repräsentative Stichproben untersuchen, sprachliche sowie schulische Kompetenzen mit geeigneten Testverfahren messen und potenziell konfundierte Drittvariablen kontrollieren. Diese Studien sollten zudem Bedingungsfaktoren berücksichtigen, die die Wirkung der L1 moderieren könnten, wie z. B. die familiären Ressourcen, die kognitiven Kompetenzen des Kindes und die Qualität des sprachlichen Inputs in der Familie. So wäre es etwa denkbar, dass der Gebrauch der L1 in der Familie nur dann positive Effekte hat, wenn der sprachliche Input von hoher Qualität ist. Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass nicht nur Effekte auf den Schulerfolg, sondern auch andere Gründe dafür sprechen können, die Beibehaltung der Herkunftssprache zu unterstützen. Einerseits scheint sich die L1 nämlich positiv auf andere Bereiche, wie die psychosoziale Anpassung, auszuwirken (z.B. Berry, Phinney, et al., 2006b). Andererseits kann Mehrsprachigkeit auch als ein Wert an sich gesehen werden, der nicht durch positive Effekte auf andere Bereiche weiter begründet werden muss.

## **1.4 Kulturelle Identität und Bildungserfolg**

Die kulturelle Identität stellt eine der zentralsten Dimensionen der Akkulturationsorientierung dar (Liebkind, 2006; Phinney et al., 2001; Ward, 2001). Im Folgenden wird zunächst das Konzept der kulturellen Identität näher beschrieben (Kapitel 1.4.1). Kapitel 1.4.2 geht auf die theoretischen Annahmen zur Bedeutung der kulturellen Identität für die Adaption von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien ein. Im Anschluss wird in Kapitel 1.4.3 die Befundlage zum Zusammenhang von kultureller Identität und Bildungserfolg dargestellt.

### *1.4.1 Das Konzept der kulturellen Identität*

Die kulturelle Identität ist ein schillerndes, facettenreiches Konstrukt, für das keine allgemein anerkannte Definition existiert (z.B. Liebkind, 2001, 2006). Viele Konzeptualisierungen der kulturellen Identität bauen auf der sozialen Identitätsperspektive auf (vgl. Turner, 1999), die neben der *sozialen Identitätstheorie* (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986; Turner, 1999; Turner et al., 1987) auch die verwandte *Selbstkategorisierungstheorie* (Turner et al., 1987) einschließt. Phinney (1990; Phinney & Ong, 2007) beschreibt die kulturelle Identität als das Zugehörigkeitsgefühl einer Person zu einer oder mehreren kulturellen Gruppen und ihren damit verbundenen Gefühlen. Diese Definition ist gut vereinbar mit der verbreiteten Perspektive, die in der kulturellen Identität einen Teilaspekt der sozialen Identität sieht. Laut der sozialen Identitätstheorie (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986) besitzen Personen neben ihrer persönlichen Identität, die aus dem Wissen einer Person über ihre einzigartigen Merkmale resultiert, eine soziale Identität. Die soziale Identität ist der Teil des Selbstkonzepts, der auf der wahrgenommenen Mitgliedschaft einer Person in einer sozialen Gruppe (bzw. in mehreren

sozialen Gruppen) beruht, sowie dem Wert und der emotionalen Bedeutung, den sie der Gruppenzugehörigkeit beimisst (Tajfel, 1981, S. 225). Grundlegende Annahmen der sozialen Identitätsperspektive sind, dass Personen nach einer positiven sozialen Identität streben und dass sie dazu neigen, Menschen, die sie als Mitglieder der eigenen Gruppe (*Ingroup*) wahrnehmen, gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen (*Outgroups*) zu bevorzugen (*Ingroup Favoritism*; Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979).

Allerdings kann das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe die positive soziale Identität eines Individuums auch bedrohen, nämlich dann, wenn es sich um eine Gruppe mit niedrigem sozialem Status handelt. In diesem Fall können verschiedene Strategien angewendet werden, um das positive Selbstkonzept aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen (Crocker & Major, 1989; Mummendey, Kessler, Klink & Mielke, 1999; Tajfel & Turner, 1986). Wenn die Gruppengrenzen durchlässig sind, kann die Person Mitglied einer statushöheren Gruppe werden. Werden die Gruppengrenzen als undurchdringlich wahrgenommen, die Statusunterschiede zwischen den Gruppen jedoch als unbeständig, so kann ein *sozialer Wettbewerb* mit der Outgroup aufgenommen werden, wobei die Gruppe versucht die Outgroup in relevanten Vergleichsdimensionen zu übertrumpfen. Eine weitere Strategie, die vor allem dann angewendet wird, wenn die Statusunterschiede zwischen den Gruppen als stabil wahrgenommen werden, ist die sogenannte *soziale Kreativität*. Sie besteht darin, auf alternative, für das eigene Selbstbild dienlichere Vergleichsdimensionen zu fokussieren, für den Selbstwert weniger bedrohliche Gruppen zum Vergleich heranzuziehen oder bestimmte Attribute der eigenen Gruppe, die ursprünglich negativ beurteilt wurden, ins Positive umzudeuten (Crocker & Major, 1989; Mummendey et al., 1999; Tajfel & Turner, 1986).

Ein wichtiges Merkmal, auf das sich die soziale Identität beziehen kann, ist die *Ethnizität*. Allerdings ist es schwieriger, zu definieren, was Ethnizität bzw. eine ethnische Gruppe ist, als es auf den ersten Blick den Anschein macht (Hutchinson & Smith, 1996). Nach Liebkind (1996, 2006) beruht Ethnizität auf dem Bewusstsein einer gemeinsamen Herkunft bzw. Geschichte und Kultur und übt eine bindende Funktion zwischen Personen aus. Phinney et al. (2001) verstehen unter einer ethnischen Gruppe eine Subgruppe innerhalb eines größeren Kontexts, die sich auf eine gemeinsame Kultur, Religion, Sprache oder einen gemeinsamen Herkunftsort beruft. Die kulturelle Identität bezieht sich auf diesen Aspekt der sozialen Identität, genauer gesagt darauf, inwieweit sich Mitglieder einer ethnischen Minorität der Minoritätsgruppe bzw. der Kultur der eigenethnischen Gruppe zugehörig fühlen (*ethnische Identität*) und inwieweit sie sich der Majoritätsgruppe, also den Menschen, die den Aufnahmekontext repräsentieren bzw. der Aufnahmekultur, zugehörig fühlen (*nationale Identität*)<sup>6,7</sup>.

---

<sup>6</sup> Teilweise wird auch ethnische Identität als Überbegriff für die Identifikation mit der Herkunftsgruppe und mit der Aufnahmegruppe verwendet (z.B. Phinney et al., 2001). In der vorliegenden Arbeit bezeichnet die ethnische Identität jedoch lediglich die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe, als Überbegriff für beide Dimensionen wird der Begriff kulturelle Identität verwendet.

<sup>7</sup> Verschiedene Ansätze der kulturellen Identität betonen verstärkt entweder den kulturellen Aspekt oder den gruppenbezogenen Aspekt, häufig werden aber, wie auch in der vorliegenden Arbeit, beide Aspekte synonym verwendet.

Selbstverständlich können sich auch Menschen, die der Majorität angehören, mit ihrer ethnischen Gruppe identifizieren und besitzen somit eine ethnische Identität (die gleichzeitig die nationale Identität ist). Üblicherweise wird das Konzept der kulturellen Identität jedoch nur auf Personen angewendet, die einer ethnischen Minorität angehören, also auf Menschen mit Zuwanderungshintergrund, auf Mitglieder von indigenen Völkern oder auf Personen, die sich einer ethnischen Gruppe zugehörig fühlen, die bereits länger im Aufnahmekontext ansässig ist, wie die afroamerikanische Minderheit in den USA.

Während die ethnische und die nationale Identität ursprünglich als Pole ein und derselben Dimension aufgefasst wurden, hat sich mittlerweile Berrys (1980, 1997) zweidimensionales Konzept der Akkulturation (vgl. Kapitel 1.2.5) auch in Konzeptionen der kulturellen Identität etabliert (z.B. Benet-Martínez & Haritatos, 2005; Hutnik, 1986; LaFromboise et al., 1993; Phinney & Devich-Navarro, 1997; Phinney et al., 2001; Phinney & Ong, 2007). Je nachdem, wie stark die Identifikation mit der ethnischen Minoritätsgruppe bzw. der Herkunftsgruppe einerseits und die Identifikation mit der Majoritätsgruppe andererseits ausgeprägt ist, können analog zur Akkulturation die vier Strategien der kulturellen Identität Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung (Berry, 1980, 1997; Phinney et al., 2001) bzw. Akkulturation, Assimilation, Dissoziation und Marginalisierung (Hutnik, 1986, 1991) unterschieden werden. Die integrierte Identitätsstrategie wird teilweise auch als bikulturelle Identität bezeichnet (Benet-Martínez & Haritatos, 2005). Empirisch hat sich die zweidimensionale Erfassung der kulturellen Identität bewährt (z.B. Phinney, Berry, Vedder, et al., 2006; Phinney et al., 2001).

Die Literatur hat sich allerdings deutlich intensiver mit der ethnischen Identität und ihrer Bedeutung für die Anpassung von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien auseinandergesetzt als mit der nationalen Identität (Liebkind, 2001; Phinney, 1990; Phinney, Berry, Vedder, et al., 2006; Phinney & Ong, 2007; Verkuyten, 2005). Häufig wird ausschließlich diese Dimension der kulturellen Identität betrachtet. Entsprechend umfänglich ist der theoretische und empirische Forschungsstand zur ethnischen Identität.

In den USA existiert neben der Forschung zur ethnischen Identität (*ethnic identity*) auch eine umfangreiche Literatur zur *Racial Identity* (z.B. Caldwell, Kohn-Wood, Schmeelk-Cone, Chavous & Zimmerman, 2004; Chavous et al., 2003; Sellers, Smith, Shelton, Rowley & Chavous, 1998). Während die Forschung zur ethnischen Identität insbesondere auf positive Affekte fokussiert, die das Verbundenheitsgefühl mit der eigenethnischen Gruppe mit sich bringt, konzentriert sich die Forschung zur *Racial Identity* auf die (häufig benachteiligte) gesellschaftliche Stellung der ethnischen Minoritätsgruppe, der sich ein Individuum zugehörig fühlt, und auf die aus der Benachteiligung erwachsenden Konsequenzen (vgl. Cokley, 2007; Helms, 1990). Darüber hinaus konzentrieren sich die beiden Forschungslinien auf unterschiedliche Populationen. Forschung zur ethnischen Identität beschäftigt sich vornehmlich mit Zuwanderern aus Asien und Lateinamerika, die Forschung zur *Racial*

Identity bezieht sich hingegen vor allem auf die afroamerikanische Population. Zudem verwenden die beiden Forschungslinien typischerweise unterschiedliche Instrumente (vgl. Rivas-Drake et al., 2014).

Trotz dieser Unterschiede bestehen große konzeptuelle Überschneidungen zwischen beiden Konstrukten (Cross & Cross, 2008; Rivas-Drake et al., 2014; Umaña-Taylor et al., 2014). Auch empirisch decken sich die Ergebnisse für die jeweils typischen Instrumente weitgehend (Casey-Cannon, Coleman, Knudtson & Velazquez, 2011). Vor diesem Hintergrund scheint es konsequent, dass die beiden Forschungstraditionen theoretisch mittlerweile zusammengeführt wurden und auch ihre Befunde teilweise in Metaanalysen zusammengefasst werden (z.B. Rivas-Drake et al., 2014). Das vorliegende Kapitel geht auf Theorien und Befunde aus beiden Forschungstraditionen ein und verwendet den Begriff ethnische Identität als Sammelbegriff für beide Konstrukte.

### *Komponenten der kulturellen Identität*

Meist wird die kulturelle Identität als multidimensionales Konstrukt aufgefasst (Ashmore, Deaux & McLaughlin-Volpe, 2004; Cameron, 2004; Liebkind, 2006; Phinney & Ong, 2007). Es besteht jedoch keine Einigkeit darüber, welche Dimensionen Teil der kulturellen Identität sind. Phinney und Ong (2007) diskutieren in Anlehnung an Ashmore et al. (2004) mehrere Aspekte der ethnischen Identität, die in der bisherigen Forschung untersucht wurden. Diese Aspekte lassen sich weitgehend auch auf die nationale Identität und somit auf die kulturelle Identität insgesamt übertragen. Der elementarste Aspekt ist die *Selbstkategorisierung (Labeling)*, also die Frage, als Mitglied welcher kulturellen Gruppe sich eine Person sieht (z.B. *Deutsche, Türkin* oder *Deuschtürkin*). Studien, insbesondere großangelegte Untersuchungen, verwenden die Selbstkategorisierung häufig als Indikator der kulturellen Identität (z.B. Rumbaut, 1994, 2004). Dieses Vorgehen scheint jedoch wenig geeignet, um der Komplexität des Konstrukts gerecht zu werden (Liebkind, 2006; Phinney & Ong, 2007). Auch empirisch hat die Selbstkategorisierung nur ein begrenztes Erklärungspotenzial (z.B. Fuligni, Witkow & Garcia, 2005). Folglich stehen Phinney und Ong (2007) der Reduktion der ethnischen Identität auf die Selbstkategorisierung kritisch gegenüber.

Als wichtigste Komponente der ethnischen Identität bezeichnen sie das *Commitment*, also das Ausmaß der Verbundenheit mit der ethnischen Gruppe. Es lässt sich unabhängig vom Inhalt bzw. der Bewertung der Identität feststellen (Cokley, 2005). Daher sehen Phinney und Ong (2007) die *Bewertung der eigenen Gruppe* als weiteren Aspekt der kulturellen Identität (vgl. Umaña-Taylor, Yazedjian & Bamaca-Gomez, 2004). Viele Ansätze betrachten die positive Bewertung der eigenethnischen Gruppe als zentrale Komponente der ethnischen Identität (z.B. Phinney, 1992; Sellers et al., 1998; Umaña-Taylor et al., 2004). Laut der sozialen Identitätsperspektive (Tajfel & Turner, 1986; Umaña-Taylor et al., 2004) bringt das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe aufgrund des Ingroup Favoritism meist positive Gefühle mit sich. Allerdings sind ethnische Minoritäten häufig Vorurteilen ausgesetzt und werden diskriminiert, sodass die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe auch mit negativen Gefühlen verbunden sein kann (Phinney, 1992).

Eine weitere Komponente der ethnischen Identität ist laut Phinney und Ong (2007) die *Zentralität* und *Salienz*, die die ethnische Identität für ein Individuum hat. Während für manche Minoritätsgruppenmitglieder die ethnische Identität ein zentraler Aspekt ihres Selbstkonzepts ist, hat sie für andere kaum eine Bedeutung. Auch Werte und Überzeugungen, die einer bestimmten ethnischen Gruppe wichtig sind, werden teilweise zur kulturellen Identität gezählt. Phinney und Ong (2007) erachten *Werte* und *Überzeugung* zwar ebenfalls als relevant für die kulturelle Identität, problematisieren jedoch, dass sie gruppenspezifisch sind und somit weder gruppenübergreifend erfasst noch über verschiedene ethnische Minoritätsgruppen hinweg verglichen werden können. Ein noch grundlegendes, konzeptionelles Problem besteht darin, dass oft nicht klar ist, welche Werte und Überzeugungen überhaupt typisch für eine bestimmte kulturelle Gruppe sind bzw., dass innerhalb von Gruppen darüber oft kein Konsens besteht. Deshalb raten Phinney und Ong (2007) davon ab, Werte und Überzeugungen in das Konstrukt der kulturellen Identität zu inkludieren.

Als weitere wichtige Komponente der kulturellen Identität sehen sie, anders als Ashmore et al. (2004), die *Exploration*, also das Suchen nach Informationen und Erfahrungen, die relevant für die eigene ethnische Identität sind. Dieser Aspekt nimmt eine Sonderstellung ein, da er nur im Hinblick auf die ethnische Identität sinnvoll anwendbar ist, im Hinblick auf die nationale Identität jedoch wenig Aussagekraft hat. Es ist insofern verwunderlich, dass Phinney und Ong (2007) die Exploration als zentralen Aspekt der ethnischen Identität ansehen, als es sich dabei um eine verhaltensbezogene Komponente handelt. Die Autorin und der Autor sprechen sich nämlich ansonsten explizit dagegen aus, Verhaltensaspekte zur ethnischen Identität zu zählen. Diesbezüglich scheint sich die Auffassung von Phinney im Laufe der Zeit verändert zu haben. In ihren früheren Ansätzen und Instrumenten zur Erfassung der ethnischen Identität zählte Phinney (1992) bestimmte Verhaltensweisen, wie etwa den Sprachgebrauch und den Kontakt zu Gruppenmitgliedern, noch zur kulturellen Identität. Später betonte sie hingegen, dass es sich bei der ethnischen Identität um eine interne Struktur handelt, die, um konzeptionelle Unklarheit zu vermeiden, separat von Verhaltensaspekten betrachtet werden sollte, welche einen anderen Teilaspekt der Akkulturation darstelle (Phinney & Ong, 2007). Anscheinend handelt es sich bei der Exploration um eine Hinterlassenschaft aus Phinneys frühen Arbeiten, auf die sie die konzeptuelle Trennung zwischen innerer Struktur und Verhalten nicht konsequent anwendet. Sie sieht die Exploration zusammen mit dem Commitment nämlich als wichtigsten Aspekt der ethnischen Identität (z.B. Ong, Fuller-Rowell & Phinney, 2010). Schließlich betonen Phinney und Ong (2007), dass ein umfassendes Verständnis der kulturellen Identität von Mitgliedern ethnischer Minoritäten nur dann erlangt werden kann, wenn nicht nur ihre Identifikation mit der Minoritätsgruppe betrachtet wird, sondern auch ihre Identifikation mit der Majoritätsgruppe, sprich die nationale Identität.

Das Konzept der *bikulturellen Identitätsintegration* (Benet-Martínez & Haritatos, 2005; Benet-Martínez, Leu, Lee & Morris, 2002; Nguyen & Benet-Martínez, 2013) bezieht sich auf die Frage, inwiefern Individuen, die sich sowohl mit der eigenethnischen Gruppe als auch mit der

Majoritätsgruppe identifizieren, diese beiden Identitätsaspekte als vereinbar wahrnehmen. Personen mit hoher bikultureller Identitätsintegration empfinden beide Aspekte als gut miteinander vereinbar und es fällt ihnen leicht, die ethnische und die nationale Identität in ihrem Alltag zu integrieren. Personen mit geringer bikultureller Identitätsintegration empfinden die beiden Aspekte ihrer kulturellen Identität hingegen als gegensätzlich und schwer miteinander vereinbar. Benet-Martinez et al. (2002) zeigten, dass sich die bikulturelle Identitätsintegration auf das *Cultural Frameswitching* auswirkt. Darunter wird der Wechsel zwischen verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen und den entsprechenden Interpretationen und Verhaltensweisen verstanden, was für Menschen mit Zuwanderungshintergrund eine wichtige, alltägliche Anforderung ist. Personen mit hoher bikultureller Identitätsintegration verhielten sich in der Primingstudie kongruent mit der jeweils induzierten Kultur (Amerika oder China). Personen mit niedriger bikultureller Identitätsintegration zeigten hingegen Verhaltensweisen, die der induzierten Kultur entgegengesetzt waren. Dies liegt laut Benet-Martinez et al. (2002) daran, dass Personen mit einer niedrigen bikulturellen Identitätsintegration aufgrund der engen kognitiv-emotionalen Verknüpfung zwischen den beiden kulturellen Bedeutungssystemen erhöhten kognitiven Aufwand betreiben müssen, um kulturelle Hinweise verarbeiten zu können. Insgesamt deutet das Befundmuster darauf hin, dass die bikulturelle Identitätsintegration die kognitive Verarbeitung und das Verhalten beeinflusst. Eine ausgeprägte bikulturelle Identitätsorientierung scheint Verhaltensweisen zu begünstigen, die im jeweiligen kulturellen Kontext angemessen sind.

Später differenzierten Benet-Martinez und Haritatos (2005) das Konzept der bikulturellen Identitätsorientierung weiter aus und unterschieden zwei Aspekte: Die Dimension *kulturelle Harmonie* (vs. *kultureller Konflikt*) beschreibt, inwieweit eine Person die nationale und die ethnische Identität als vereinbar bzw. unvereinbar ansieht; die Dimension *kulturelle Distanz* (vs. *kulturelle Überschneidung*) erfasst, inwieweit die beiden Identitätsaspekte als voneinander getrennt bzw. als ineinander aufgehend wahrgenommen werden. Empirisch zeigte sich, dass die beiden Aspekte unabhängig voneinander sind und differenziell mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Aspekten der Akkulturation zusammenhängen. Insgesamt verdeutlicht das Konzept der bikulturellen Identitätsintegration, dass sich auch innerhalb der an Berry angelehnten Identitätsstrategien weitere Aspekte der kulturellen Identität sinnvoll unterscheiden lassen, die die Wahrnehmung und das Verhalten einer Person beeinflussen können.

### *Entwicklung der ethnischen Identität*

Laut Phinney verändert sich die ethnische Identität über die Lebensspanne (Phinney, 1989, 2003; Phinney et al., 2001; Phinney & Ong, 2007). Phinneys Konzept der ethnischen Identität hat also auch eine entwicklungstheoretische Fundierung und knüpft an Eriksons (1968) Modell der Entwicklung der persönlichen Identität an (vgl. Phinney & Ong, 2007). Obwohl es durchaus möglich ist, dass zwischen der Entwicklung der ethnischen und der nationalen Identität Unterschiede bestehen, existiert bislang hingegen keine fundierte Entwicklungstheorie für die nationale Identität (Barret, Lyons & del Valle, 2004). Nach Erikson besitzt ein Individuum nicht einfach eine Identität, sondern erwirbt sie



stufenweise im Laufe seiner Entwicklung. Die Identitätsentwicklung beginnt in der Kindheit, ist besonders salient in der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter, dauert jedoch auch in späteren Lebensphasen noch an.

Marcia (1980) entwickelte Eriksons Modell weiter und machte das Modell der persönlichen Identität empirisch überprüfbar. Nach Marcia lässt sich Identitätsentwicklung einer Person anhand von zwei Prozessen beschreiben, nämlich der Exploration von Lebensbereichen und Themen, die für die Identität relevant sind, und dem Commitment, also dem Ausmaß der Verbundenheit mit diesen Lebensbereichen. Aus der Kombination verschiedener Ausprägungen dieser Prozesse lassen sich vier Identitätszustände unterscheiden. Eine Person, die ihre Identität weder exploriert hat noch ein starkes Commitment zeigt, besitzt eine *diffuse Identität*. Zeigt sie Commitment, hat ihre Identität aber nicht exploriert, liegt eine *übernommene Identität* vor, die beispielsweise der der Eltern entspricht. Eine Person, die ihre Identität exploriert, aber (noch) kein starkes Commitment aufweist, befindet sich im *Moratorium*. Dieser Identitätszustand wird als Phase des Experimentierens und Erkundens beschrieben. Personen, die zentrale Identitätsaspekte exploriert haben und bei denen ein Commitment vorliegt, verfügen über eine *erarbeitete Identität*. Sie besitzen ein stabiles Selbstbild, das ihre Entscheidungen in zentralen Lebensbereichen leitet. Eine erarbeitete Identität wird allgemein als erwünschtes Ziel der Identitätsentwicklung angesehen und als besonders förderlich für verschiedene Outcomes erachtet, insbesondere für die psychische Anpassung (Erikson, E., 1968; Marcia, 1980).

Phinney (1989, 1990, 1993) nimmt an, dass sich auch die ethnische Identität im individuellen Lebensverlauf entwickelt. Laut dem *Drei-Stufen-Modell-der-ethnischen-Identitätsentwicklung* (Phinney, 1989, 1990, 1993) ist die Adoleszenz auch für die Genese der ethnischen Identität die kritischste Lebensphase, in der Heranwachsende die diffuse bzw. die übernommene ethnische Identität ihrer Kindheit hinter sich lassen. Im Jugendalter begreifen die Heranwachsenden zunehmend die Relevanz ihrer Gruppenzugehörigkeit. Sie beginnen, ihre Zugehörigkeit zur eigenethnischen Gruppe zu explorieren und treten ins Moratorium ein. In dieser Phase zeigen die Jugendlichen laut Phinney (Phinney, 1989, 1993) ein starkes Interesse an ihrer Herkunftskultur (s. auch Oyserman, Harrison & Bybee, 2001). Angeregt wird diese Entwicklung durch die zunehmenden kognitiven Fähigkeiten, die vermehrte Interaktionen mit Personen außerhalb der eigenen Familie und eigenethnischen Gemeinschaft sowie die verstärkte Beschäftigung mit dem eigenen Aussehen und Aspekten des Soziallebens in diesem Alter. Im jungen Erwachsenenalter haben nach Phinney die meisten Personen eine vergleichsweise stabile, erarbeitete ethnische Identität entwickelt, die durch ein klares, selbstbewusstes Gefühl der eigenen Ethnizität gekennzeichnet ist (Phinney, 1993, S. 71). Die Entwicklung der kulturellen Identität kann jedoch auch während des Erwachsenenalters noch anhalten (Phinney & Ong, 2007).

Laut Liebkind (2001, 2006) ist die ethnische Identität jedoch im Vergleich zu anderen Aspekten der Akkulturation, wie beispielsweise Sprachgebrauch, Sprachkompetenz oder Anteil an Freunden aus dem Herkunfts- bzw. Aufnahmekontext, relativ robust. Insbesondere für Personen mit

eigener Migrationserfahrung (1. Generation) ist es laut der Autorin wahrscheinlich, dass sie ihre ethnische Identität weitgehend beibehalten. Sie können sich jedoch durchaus zusätzlich mit der Aufnahmekultur identifizieren. Für nachfolgende Generationen sei es hingegen typisch, sich (auch) mit dem Aufnahmekontext zu identifizieren. Allerdings können die Nachkommen von Zugewanderten gemäß Liebkind (2001, 2006) ihre ethnische Identität über mehrere Generationen beibehalten, vor allem dann, wenn sie als Mitglieder einer ethnischen Gruppe erkennbar sind. Insgesamt betont Liebkind (2006), dass die ethnische Identität zwar veränderlich, aber nicht grenzenlos flexibel ist, da man sich nicht aussuchen kann, in welche kulturelle Gruppe man hineingeboren wird. Worauf eine Person jedoch Einfluss habe, ist, wie sehr sie sich ihre ethnische Identität erarbeitet und welchen Stellenwert sie ihr einräumt, bzw. ob sie ihr überhaupt einen Stellenwert einräumt.

Wie sich die kulturelle Identität eines Individuums ausprägt, wird häufig auch als Resultat der im Aufnahmekontext vorherrschenden Einwanderungs- und Integrationspolitik sowie der spezifischen Akkulturationsumstände der Zuwanderergruppe gesehen (Liebkind, 2006; Phinney et al., 2001). Liebkind (2006) argumentiert, dass sich eine ausgeprägte ethnische Identität insbesondere dann entwickelt, wenn der Aufnahmekontext diese Identifikation unterstützt oder zumindest toleriert. Nehmen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte den Aufnahmekontext hingegen als ablehnend gegenüber ihrer ethnischen Identität wahr, so können sie diesen Aspekt ihrer Identität entweder ablehnen und verneinen oder aber eine besonders starke Identifikation mit der ethnischen Gruppe ausbilden, um der ablehnenden Haltung der Mehrheit etwas entgegensetzen zu können. Allerdings ist die empirische Evidenz für die erwarteten Zusammenhänge zwischen der im Aufnahmekontext vorherrschenden Ideologie und der kulturellen Identität eher schwach (z.B. Phinney et al., 2001).

### *Erfassung der kulturellen Identität und grundlegende Befunde*

Es gibt eine Vielzahl von Instrumenten zur Erfassung der kulturellen Identität. Viele dieser Instrumente wurden entwickelt, um die kulturelle Identität spezifischer ethnischer Gruppen zu erfassen (z.B. Felix-Ortiz, Newcomb & Myers, 1994; Suinn, Ahuna & Khoo, 1992). Phinney (1992) entwickelte mit dem *Multigroup Ethnic Identity Measure* (MEIM) eine Skala, mit der sich die kulturelle bzw. ethnische Identität verschiedener Gruppen erfassen lässt. Die ursprüngliche Skala enthielt 14 Items, die das Zugehörigkeitsgefühl zu einer kulturellen Gruppe im Sinne der sozialen Identitätstheorie (Tajfel & Turner, 1986), das Konzept der erarbeiteten Identität im Sinne Marcias (1980) und das Ausüben ethnischer Praktiken erfasste. Eine Weiterentwicklung des Instruments enthält nur noch sechs Items, die die Dimensionen Exploration und Commitment umfassen (Phinney & Ong, 2007). Häufig wird jedoch auch lediglich das Zugehörigkeitsgefühl zu einer kulturellen Gruppe und die damit verbundene Bewertung erfragt, um die kulturelle Identität zu erfassen. Dieses Vorgehen wurde beispielsweise bei der ICSEY-Studie gewählt und ist insofern gerechtfertigt, als Commitment und Bewertung oft als wichtigste Aspekte der kulturellen Identität angesehen werden. Andere Instrumente setzen auf eine graphisch unterstützte Erfassung der ethnischen Identität (z.B.

Hannover et al., 2013), was insbesondere für Befragte, deren Beherrschung der Erhebungssprache nicht sichergestellt sind, entscheidende Vorteile bietet.

Empirisch hat sich gezeigt, dass bei Personen mit Zuwanderungsgeschichte die ethnische Identität meist stärker ausgeprägt ist als die nationale Identität (z.B. Phinney, Berry, Vedder, et al., 2006). Die ethnische Identität scheint für viele Menschen mit Zuwanderungshintergrund also ein wichtiger Aspekt ihres Selbstkonzepts zu sein. Darüber hinaus stützen empirische Befunde die Annahme, dass die Identifikation mit dem Herkunfts- bzw. Aufnahmekontext weitgehend unabhängig voneinander sind. In der ICSEY-Studie korrelieren die beiden Dimensionen je nach Aufnahmekontext und Herkunftsgruppe moderat positiv bis moderat negativ miteinander, häufig bewegten sich die Korrelationskoeffizienten um Null (Phinney, Berry, Vedder, et al., 2006). Auffallend ist, dass die Korrelationen in klassischen Einwanderungsländern wie Kanada, Australien oder den USA durchgehend positiv ausfallen. In Ländern, in denen es erst seit vergleichsweise kurzer Zeit nennenswerte Zuwandererpopulationen gibt und deren Selbstverständnis als Einwanderungsland schwächer ausgeprägt ist, wie etwa in Deutschland, Frankreich, den skandinavischen Ländern oder Israel, traten hingegen mehrheitlich negative Korrelationen auf. Diese Befunde stützen den theoretisch angenommenen Einfluss des Aufnahmekontexts auf die kulturelle Identität. Zudem zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Individuen und zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen innerhalb der Aufnahmeländer. Diese Varianz verdeutlicht, dass die kulturelle Identität auch von den persönlichen Umständen und Merkmalen einer Person sowie den Eigenheiten der jeweiligen Herkunftsgruppe abhängt.

#### *1.4.2 Theoretische Annahmen zur Rolle der kulturellen Identität für den Bildungserfolg*

Verschiedene Positionen legen einen Einfluss der kulturellen Identität auf die Adaption von Zuwanderern und ihren Nachkommen bzw. Mitgliedern ethnischer Minderheiten nahe. Sie machen teils übereinstimmende, teils divergierende Vorhersagen (vgl. Kapitel 1.2.6 und Kapitel 6.1). Die meisten Ansätze beziehen sich entweder auf die Rolle der ethnischen Identität oder auf die Rolle der nationalen Identität, einige nehmen jedoch auch beide Dimensionen simultan in Betracht. Obwohl die vorliegende Arbeit auf die Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg fokussiert, werden im Folgenden zunächst Annahmen zur Bedeutung der ethnischen Identität für die psychologische Anpassung dargestellt, da Ansätze zur Bedeutung der ethnischen Identität für den Bildungserfolg häufig auf dieser Literatur aufbauen und die Argumente teilweise direkt übernehmen. Anschließend wird auf die Bedeutung der ethnischen Identität, der nationalen Identität sowie der Identifikation mit beiden Kontexten (integrierte kulturelle Identität) für den Bildungserfolg eingegangen.

#### *Annahmen zur Bedeutung der ethnischen Identität für die psychologische Anpassung.*

Es werden sowohl positive als auch negative Effekte der ethnischen Identität auf die psychologische Anpassung postuliert. Insbesondere die Forschung zur Situation der afroamerikanischen Minderheit in

den USA hat sich mit der Rolle der ethnischen Identität für die psychologische Anpassung von Mitgliedern ethnischer Minoritäten auseinandergesetzt (Cross, 1991; Sellers & Shelton, 2003; Sellers et al., 1998). Diese Argumentationen lassen sich nicht uneingeschränkt auf die Situation von Zuwanderern und ihren Nachkommen übertragen. Zuwanderer sind jedoch, ähnlich wie die afroamerikanische Minorität, im Vergleich zur Majoritätsgruppe häufig strukturell benachteiligt. So sind sie beispielsweise in den meisten Ländern hinsichtlich ihrer Bildung benachteiligt (OECD, 2010) und es wird häufig diskutiert, dass Stereotype und Vorurteile der Majoritätsgesellschaft ihren Bildungserfolg beeinträchtigen könnten (z.B. Diehl & Fick, 2016; García Coll et al., 1996; Schofield, 2006). Daher sind die oben genannten Überlegungen zumindest teilweise übertragbar.

Mehrere sozialpsychologische Ansätze, die sich mit Intergruppenbeziehungen, Stereotypen, Diskriminierungsprozessen und deren Wirkung auf betroffene Personen beschäftigen, sagen negative Effekte der ethnischen Identität auf die psychologische Anpassung vorher (z.B. Cooley, 1902; Gecas & Schwalbe, 1983; Turner et al., 1987). Diese Ansätze legen nahe, dass die empfundene Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die negativen Stereotypen ausgesetzt ist, den Selbstwert und das Wohlbefinden beeinträchtigt. Beispielsweise wird laut der *Looking-Glass-Self-Perspektive* (Cooley, 1902) das Selbstkonzept maßgeblich davon beeinflusst, dass sich Personen durch andere bewertet fühlen und diese Bewertung internalisieren. Mitglieder von (negativ) stereotypisierten ethnischen Gruppen, die sich der Bewertung durch die Majorität bewusst sind und diese negative Bewertung in ihr Selbstkonzept inkorporieren, sollten daher einen verminderten Selbstwert besitzen. Auch Ansätze, die das Selbstkonzept als Produkt mehr oder weniger erfolgreicher Interaktionen mit der Umgebung sehen, suggerieren einen negativen Effekt der Identifikation mit einer stigmatisierten Minderheit auf die psychologische Anpassung (Gecas & Schwalbe, 1983; White, 1959). Gemäß dieser Perspektive entsteht das Selbstkonzept durch die Erfahrung, die Umwelt kontrollieren und erfolgreich manipulieren zu können. Für Mitglieder stigmatisierter Minderheiten sollten die Gelegenheiten für solche Kompetenzerfahrungen eingeschränkt sein, da die Majorität ihre Möglichkeiten dazu begrenzt, wodurch ihr Selbstwert reduziert wird. Auch aus der Selbstkategorisierungstheorie (Turner et al., 1987), laut der Individuen ihr Selbstkonzept an relevante Hinweise aus der Umwelt anpassen, lassen sich negative Effekte der ethnischen Identität ableiten; identifiziert sich ein Individuum stark mit seiner stigmatisierten ethnischen Gruppe, sollte es empfänglicher für negative Erfahrungen wie Diskriminierungen sein, die das psychische Wohlbefinden beeinträchtigen (McCoy & Major, 2003; Sellers & Shelton, 2003).

Aufgrund dieser Überlegungen wurde lange angenommen, die ethnische Identität, insbesondere die Identifikation mit einer gesellschaftlich benachteiligten und stereotypisierten Gruppe, wirke sich negativ auf den Selbstwert aus. Oft wurde diese Annahme sogar als Fakt dargestellt (vgl. Crocker & Major, 1989). So schrieb etwa Erikson: „There is ample evidence of ‚inferiority‘ feelings and of morbid self-hate in all minority groups“ (1956, S. 155, zitiert nach Crocker & Major, 1989). Als sich die angenommenen negativen Zusammenhänge zwischen ethnischer Identität und

psychologischer Anpassung empirisch jedoch nicht uneingeschränkt bestätigten (z.B. Crocker & Major, 1989; van Laar, 2000), begann die Sozialpsychologie, verstärkt nach Erklärungen für die unerwartet gefundenen positiven Zusammenhänge zu suchen.

Tatsächlich lassen sich mehrere Gründe dafür identifizieren, dass sich die ethnische Identität positiv auf die psychologische Anpassung auswirken könnte. Solche positiven Effekte können beispielsweise aus der sozialen Identitätstheorie abgeleitet werden, nach der die Zugehörigkeit zu einer Gruppe grundsätzlich mit positiven Gefühlen verbunden ist (Tajfel & Turner, 1986; vgl. Kapitel 1.4.1). Insbesondere begünstigt laut der sozialen Identitätstheorie die positive Bewertung der eigenethnischen Gruppe ein positives Selbstkonzept. Ausgehend von dieser Annahme wird häufig angenommen, dass die positive Bewertung der eigenethnischen Gruppe der psychologischen Anpassung besonders zuträglich ist (Rivas-Drake et al., 2014; Umaña-Taylor, 2011). Auch Phinney (1990, 1996; Phinney et al., 2001) postuliert einen positiven Effekt der erarbeiteten ethnische Identität, die eine positive Bewertung der eigenen Ethnizität einschließt, auf die psychologische Adaption. Diese Argumentationen gelten unabhängig vom gesellschaftlichen Status der Gruppe.

Im Hinblick auf Mitglieder stereotypisierter bzw. benachteiligter ethnischer Minoritätsgruppen sind insbesondere Ansätze relevant, die in der ethnischen Identität einen psychologischen Schutzfaktor sehen, der die negativen Effekte von selbstwertgefährdenden sozialen Vergleichen, Vorurteilen und Diskriminierungserfahrungen abwehren und dadurch den Selbstwert und das Wohlbefinden schützen kann (z.B. Branscombe, Schmitt & Harvey, 1999; Crocker & Major, 1989). Crocker und Major (1989) beschreiben mehrere Mechanismen, durch die die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe eine protektive Wirkung auf den Selbstwert von Mitgliedern in einer stereotypisierten Gruppe entfalten kann. Eine Möglichkeit besteht darin, Misserfolge als Resultat von Vorurteilen zu interpretieren. Die ethnische Identität ermöglicht es demnach, negatives Feedback external zu attribuieren und dadurch den eigenen Selbstwert zu schützen. Die Autorinnen betrachten diesen Mechanismus als besonders wirkungsvoll, da er sich nicht nur auf selbstwertgefährdende Erlebnisse, die tatsächlich vorurteilsbedingt sind, anwenden lässt, sondern auch auf Misserfolge, die andere Ursachen haben. Der zweite selbstwertschützende Mechanismus besteht darin, sich mit Mitgliedern der eigenethnischen Gruppe zu vergleichen anstatt mit Mitgliedern der Majorität. Gehört eine Person einer strukturell benachteiligten Gruppe an, die beispielsweise durchschnittlich geringere Bildungserfolge oder Einkommen erreicht als die Majoritätsgruppe, so fällt der Vergleich mit Mitgliedern der Ingroup eher selbstwertdienlich aus als der Vergleich mit Mitgliedern der Outgroup. Als dritten Mechanismus nennen Crocker und Major (1989) das Umdeuten von Bewertungsdimensionen (soziale Kreativität, vgl. Kapitel 1.4.1). Mitglieder benachteiligter Gruppen können die Relevanz von Dimensionen, auf denen der Vergleich mit Mitgliedern der Majorität nachteilig ausfällt (z.B. Schulerfolg) abwerten und die Relevanz von Dimensionen, auf denen sie gut abschneiden (z.B. Sport), aufwerten. Dahinter steckt die Annahme, dass der Effekt von negativem Feedback auf das Selbstkonzept durch die Zentralität der

Domäne für das Individuum moderiert wird und nur Dimensionen, die für das Individuum zentral sind, den Selbstwert maßgeblich beeinflussen.

Auch das *Rejection-Identification-Modell* (Branscombe, Schmitt, et al., 1999) legt nahe, dass die ethnische Identität die psychologische Anpassung von Mitgliedern stereotypisierter ethnischer Minoritäten schützen kann. Das Modell beschreibt, wie es sich auf das psychische Wohlbefinden auswirkt, wenn Mitglieder ethnischer Minderheiten Misserfolge als Resultat von stabilen Vorurteilen gegenüber ihrer Gruppe auffassen. Einerseits nimmt das Modell einen negativen Effekt der wahrgenommenen Vorurteile auf das psychische Wohlbefinden an, da sie Stress auslösen. Andererseits postuliert es, dass die Wahrnehmung von stabilen Vorurteilen die ethnische Identität verstärkt, welche wiederum einen positiven Effekt auf das Wohlbefinden ausübt. Wie aber entsteht dieser indirekte positive Effekt? Die soziale Identitätstheorie legt nahe, dass negative Stereotype gegenüber der eigenen Gruppe und Ausgrenzungserfahrungen die Identifikation mit der Ingroup verstärken (Tajfel & Turner, 1986). Wenn es Mitgliedern von Minderheiten unmöglich erscheint, von der Majorität akzeptiert und anerkannt zu werden, so stellt die Identifikation mit der eigenen, benachteiligten Gruppe eine vielversprechende Strategie dar, um das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu erfüllen, Akzeptanz zu erfahren und die schmerzhaft Erfahrung von Ausgrenzung zu vermeiden. Laut Branscombe und Kolleginnen und Kollegen (1999) gehört die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe für Mitglieder benachteiligter Gruppen zu den wirkungsvollsten Mitteln zum Schutz ihres Wohlbefindens. Das Rejection-Identification-Modell legt also positive Effekte der ethnischen Identität auf die psychologische Anpassung insbesondere für Kontexte nahe, in denen Menschen mit Zuwanderungshintergrund allgemein bzw. bestimmte Zuwanderergruppen stigmatisiert und exkludiert werden. Mehrere Ansätze suggerieren also einen positiven Effekt der Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe auf die psychologische Anpassung, von denen sich einige speziell auf die Situation von stigmatisierten ethnischen Minoritäten beziehen, während andere annehmen, dass es sich um einen generellen Effekt handelt (z.B. Phinney, 1990, 1996; Phinney et al., 2001). Die Befundlage bestätigt insgesamt die Annahme einer positiven Assoziation zwischen ethnischer Identität und psychologischer Anpassung, was auch die Befunde zweier Metanalysen bestätigen (Rivas-Drake et al., 2014; Smith & Sylva, 2011).

#### *Annahmen zur Bedeutung der ethnischen Identität für den Bildungserfolg.*

Einige Ansätze legen zudem nahe, dass die ethnische Identität auch den Bildungserfolg und andere Aspekte der schulischen Anpassung, die neben dem Bildungserfolg auch motivationale Faktoren und schulbezogene Einstellungen umfasst, beeinflusst. Die vorhergesagten Effekte sind jedoch widersprüchlich, da die ethnische Identität sowohl als Risikofaktor als auch als begünstigender Faktor gesehen wird. Nachteilige Effekte der ethnischen Identität auf den Bildungserfolg lassen sich unter anderem aus der in Kapitel 1.4.2 in Abschnitt zur Rolle der ethnischen Identität für die psychologische Anpassung geschilderten Annahme ableiten, dass sich die Identifikation mit einer stigmatisierten eigenethnischen Gruppe negativ auf den Selbstwert auswirkt. Demnach könnte die Identifikation mit

einer Gruppe, die von der Majorität als wenig leistungsfähig angesehen wird, nicht nur das Selbstkonzept beeinträchtigen, sondern, darüber vermittelt, auch den Bildungserfolg.

Die Forschung zum *Stereotype Threat* hat diese Argumentation besonders pointiert herausgearbeitet (Aronson & Inzlicht, 2004; Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995). Nach diesem Ansatz kann die Wahrnehmung des Stereotyps, die akademische Leistungsfähigkeit der eigenethnischen Gruppe sei eingeschränkt, Selbstzweifel und Angst, das Stereotyp zu bestätigen, erzeugen. Diese negativen Affekte beeinträchtigen ihrerseits die Performanz betroffener Schülerinnen und Schüler in Leistungssituationen, was zur Folge hat, dass sie hinter ihrem Potenzial zurückbleiben. Diese Annahme wurde vielfach in experimentellen Untersuchungen bestätigt. Bereits eine beiläufige Erwähnung der Zugehörigkeit zu einer stereotypisierten Gruppe beeinträchtigte die Testleistungen von Personen, die sich dieser Gruppe zugehörig fühlten. Längsschnittliche Befunde deuten zudem darauf hin, dass *Stereotype Threat* die Leistungsfähigkeit nicht nur in experimentellen Situationen sondern auch im Schulalltag beeinträchtigen kann (Massey & Fischer, 2005). Dies kann durch kumulative Effekte des *Stereotype Threat* erklärt werden. Bleibt eine Person aufgrund von *Stereotype Threats* mehrfach hinter ihrem Leistungspotenzial zurück, kann diese Erfahrung ihr akademisches Selbstkonzept beeinträchtigen und ihre schulische Motivation unterminieren (Oyserman, Kimmelmeier, Fryberg, Brosh & Hart-Johnson, 2003; Steele, 1997), was wiederum den Erwerb schulischer Kompetenzen behindern sollte.

Mitglieder einer negativ stereotypisierten ethnischen Minorität mit einer ausgeprägten ethnischen Identität könnten besonders anfällig für *Stereotype Threat* sein, da Personen, die sich stark mit einer Gruppe identifizieren, besonders vulnerabel für eine Bedrohung ihrer sozialen Identität durch die Abwertung dieser Gruppe sind (Branscombe, Ellemers, Spears & Doosje, 1999; Cole, Matheson & Anisman, 2007; Ellemers, Spears & Doosje, 2002). Zudem sollten bei einer ausgeprägten ethnischen Identität die mit der Gruppen assoziierten negativen Stereotype in Leistungssituationen besonders salient sein (vgl. Chavous et al., 2003). Der *Stereotype-Threat*-Ansatz legt also nahe, dass die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe an sich zwar mit einer hohen Bildungsmotivation und guten schulischen Leistungen gut vereinbar ist, der Bildungserfolg von Heranwachsenden, die sich einer stigmatisierten Minderheit zugehörig fühlen, jedoch durch die Vorurteile der Majoritätsgesellschaft bedroht wird.

Andere Ansätze postulieren hingegen, dass die ethnische Identität bzw. die Identifikation mit bestimmten ethnischen Gruppen *per se* schlecht mit guten schulischen Leistungen bzw. Verhaltensweisen, die dem Schulerfolg zuträglich sind, vereinbar sind. Laut Crocker und Major (1989) wirken sich die Mechanismen, durch die die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe den Selbstwert schützt, gleichzeitig negativ auf den Bildungserfolg aus. Sie argumentieren, dass insbesondere die soziale Kreativität die schulische Motivation, die Bildungsaspirationen und letztlich den Kompetenzerwerb beeinträchtigen kann. Wenn Heranwachsende alternative Bewertungsdimensionen, wie etwa sportliche oder musikalische Leistungen als relevanter für ihr

Selbstkonzept erachten als den Schulerfolg, sollte dies ihr schulisches Engagement senken und letztlich ihren Bildungserfolg beeinträchtigen. Zudem könne die externale Attribution von schulischem Misserfolg die Leistungsmotivation untergraben, da die Situation im Sinne einer erlernten Hilflosigkeit (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) als external, stabil und global interpretiert und somit als unveränderbar eingeschätzt wird. Aus Crocker und Majors (1989) Ansatz leiten sich also differenzielle Vorhersagen für die psychologische Anpassung und den Bildungserfolg ab. Während sich die Identifikation mit der eigenen stigmatisierten Gruppe positiv auf den Selbstwert und das psychische Wohlbefinden im Allgemeinen auswirkt, sollte sie den Bildungserfolg beeinträchtigen.

Eine ähnliche Argumentation findet sich in Ogbu (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 1995, 2004; Ogbu & Simons, 1998) *kulturökologischer Theorie* zur Erklärung des geringen Schulerfolgs von afroamerikanischen Schülerinnen und Schülern. Der Ansatz betont, dass die Bildungsnachteile dieser Minorität nur vor dem Hintergrund ihrer Geschichte und der daraus resultierenden Haltung gegenüber Bildung zu verstehen sind. Demnach haben sich zwischen der afroamerikanischen Minderheit (sowie anderen „unfreiwilligen Minoritäten“, die gegen ihren Willen in den Aufnahmekontext gebracht wurden, von der Majorität erobert wurden oder freiwillig einwanderten, jedoch strukturell benachteiligt wurden) und der Majorität im Laufe der Zeit *sekundäre kulturelle Unterschiede* entwickelt (Ogbu, 1995, S. 586). Sekundäre kulturelle Unterschiede entstehen im Gegensatz zu *primären kulturellen Unterschieden* erst nach dem Kontakt ethnischer Minoritäten zur Majorität und unterstützen unfreiwillige Minoritäten bei der Bewältigung ihrer benachteiligten Situation. Ein Typ von sekundären Unterschieden sind *kulturelle Inversionen* (Ogbu, 1995, S. 586). Darunter ist die Tendenz zu verstehen, Verhaltensweisen, die typisch für die Majorität sind (*Acting White*), beispielsweise sich anzustrengen, um erfolgreich in der Schule zu sein, für Mitglieder der eigenethnischen Gruppe als unpassend anzusehen und stattdessen alternative, oft oppositionelle Verhaltensweisen zu etablieren.

Sekundäre kulturelle Unterschiede werden laut Ogbu von den Mitgliedern ethnischer Minoritäten nicht als Barriere, die überwunden werden muss, sondern als Merkmal ihrer ethnischen Identität gedeutet, das das Zugehörigkeitsgefühl und den Selbstwert stärkt. *Acting White* wird hingegen als unvereinbar mit der ethnischen Identität und als Bedrohung des Selbstkonzepts aufgefasst. Zudem übe die ethnische Gruppe häufig sozialen Druck auf ihre Mitglieder aus und sanktioniere dem Bildungserfolg zuträgliche Verhaltensweisen. In der Konsequenz riefen solche Verhaltensweisen „affektive Dissonanzen“ (Fordham & Ogbu, 1986, S. 177) hervor, da sie zwar als von der Majorität anerkanntes Verhalten, das nützlich für die persönliche Zukunft ist, erkannt werden, gleichzeitig aber für die Aufgabe der ethnischen Identität und den Verrat an der eigenen Gruppe stünden.

Aufgrund dieser Prozesse engagieren sich laut Ogbu afroamerikanische Heranwachsende in der Schule oft wenig und bleiben hinter ihren akademischen Möglichkeiten zurück. Dabei betont der Autor, dass die afroamerikanische Minderheit Bildungserfolg an sich, z.B. das Erreichen guter Noten



oder hoher Abschlüsse, durchaus erstrebenswert findet. Was sie ablehne, seien Verhaltensweisen, die als Acting White gelten, beispielsweise Hausaufgaben machen, sich aktiv am Unterricht beteiligen und Standardenglisch sprechen. Ogbu betrachtet die Übernahme einer oppositionellen Haltung aber nur als eine mögliche Strategie zum Umgang mit der strukturellen Benachteiligung. Eine andere Copingstrategie sieht er beispielsweise darin, sich in der eigenethnischen Gruppe gemäß des dort vorherrschenden Referenzrahmens zu verhalten, sich in der Schule und anderen, von der Majorität geprägten Kontexten, hingegen an den Normen der Majorität zu orientieren (Ogbu, 2004). Insgesamt legt der Ansatz nahe, dass die ethnische Identität insbesondere dann negative Effekte auf den Schulerfolg ausübt, wenn Verhaltensweisen, die den Bildungserfolg begünstigen, als unvereinbar mit der ethnischen Identität angesehen werden.

Es werden aber auch positive Effekte der ethnischen Identität auf den Bildungserfolg angenommen. Einen solchen Effekt suggeriert unter anderem die in Kapitel 1.3.1 erläuterte kulturelle Perspektive bzw. die Theory of Segmented Assimilation (vgl. auch Kapitel 6.1.2). Nach dieser Perspektive kann die ethnische Identität und die damit verbundene Einbindung in die ethnische Gemeinschaft Zugang zum Sozialkapital dieser Gruppe eröffnen. Beispielsweise kann die eigenethnische Gemeinschaft schulischen Erfolg mit sozialer Anerkennung belohnen und so die schulische Motivation ihrer heranwachsenden Mitglieder erhöhen oder durch soziale Kontrolle ihr Abgleiten in deviante Subkulturen verhindern (Portes & Fernández-Kelly, 2008; Zhou, 1999; Zhou & Bankston, 1994). Allerdings gilt diese Annahme nur unter bestimmten Umständen, nämlich dann, wenn Heranwachsende in einem Kontext leben, in dem ansonsten eine Downward Assimilation droht und wenn die eigenethnische Gruppe über das notwendige Sozialkapital verfügt. Dieses Szenario stellt gewissermaßen einen Gegenentwurf zum oben beschriebenen Acting-White-Ansatz dar.

Positive Effekte der ethnischen Identität auf den Bildungserfolg lassen sich auch aus der psychologischen Annahme ableiten, die ethnische Identität fungiere als Schutzfaktor vor schädlichen Einflüssen. Laut Oyserman (z.B. Altschul, Oyserman & Bybee, 2008; Oyserman et al., 2001; Oyserman et al., 2003) übernehmen Personen Stereotype, die ihre Gruppe betreffen, nicht automatisch, sondern entwickeln Strategien zum Umgang damit, die sie vor deren negativen Effekten schützen. Sie sieht in der ethnischen Identität bzw. in bestimmten Formen der ethnischen Identität (vgl. Kapitel 1.4.2) einen wirksamen Schutzfaktor vor negativen Effekten von Vorurteilen auf den Bildungserfolg. Auch den negativen Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf den Bildungserfolg könnte die ethnische Identität abschwächen (z.B. Eccles, Wong & Peck, 2006). Diskriminierungserfahrungen werden häufig als ernstzunehmender Risikofaktor für den Bildungserfolg von Heranwachsenden, die einer stereotypisierten Minderheit angehören, angesehen, da sie das schulische Engagement senken und, darüber vermittelt, die Schulleistungen beeinträchtigen können (Caldwell et al., 2004; Crocker, Major & Steele, 1998; Eccles et al., 2006; Osborne, 1995; Purdie-Vaughns, Steele, Davies, Dittmann & Randall-Crosby, 2008; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Wong et al. (2003) sehen in der ethnischen Identität nicht nur einen wirksamen Schutz des Selbstwerts vor Vorurteilen und

Diskriminierungserfahrungen (vgl. Kapitel 1.4.2), sondern übertragen diese Argumentation auch auf den Bildungserfolg. Sie postulieren, dass ein stark ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zur eigenethnischen Gruppe die negativen Effekte der Diskriminierung auf die schulische Motivation und den akademischen Erfolg verhindern kann.

Ward (2013) nimmt an, dass besonders die religiöse Komponente der ethnischen Identität, etwa die Identität als Muslima bzw. Muslim, den Bildungserfolg fördern kann. Ausgehend von dem Befund, dass die muslimische Identität, nicht aber die ethnische Identität, von muslimischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Neuseeland mit einer hohen schulischen Anpassung und geringen Verhaltensproblemen assoziiert war, argumentiert sie, dass die religiöse Identität dazu beitragen kann, sozial adäquates Verhalten zu regulieren. Ward postuliert also, dass die religiöse Komponente der ethnischen Identität die schulische Anpassung von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund verbessern kann. Ob sich diese Annahme sinnvoll auf andere Einwanderergruppen und vor allem auf andere Aufnahmekontexte als Neuseeland mit seiner stark pluralistischen Ausrichtung übertragen lässt, ist allerdings offen.

Insgesamt werden also sowohl positive als auch negative Effekte der ethnischen Identität auf den Bildungserfolg angenommen, wobei mehrere Ansätze, insbesondere die TSA und Ogbus kulturökologischer Ansatz, eine bedingte Perspektive einnehmen, laut der die Bedeutung der ethnischen Identität von der Situation der ethnischen Gruppe im Aufnahmekontext abhängt.

#### *Annahmen zur Bedeutung der nationalen Identität für den Bildungserfolg.*

Ansätze zur Adaptivität der nationalen Identität fokussieren meist auf ihre Bedeutung für die soziokulturelle Anpassung. Zusammenhänge mit der psychologischen Anpassung werden hingegen kaum angenommen. Die Identifikation mit dem Aufnahmekontext wird meist mit positiven Bildungsergebnissen in Verbindung gebracht. Beispielsweise müssen Zuwanderer und ihre Nachkommen laut der klassischen Assimilationstheorie (z.B. Gordon, 1964; Park, 1928; vgl. Kapitel Kapitel 1.2.1, 1.2.6 und 1.4.2) die Einflüsse ihrer Herkunftskultur ablegen, um ihre gesellschaftliche Benachteiligung zu überwinden und eine vollständige Integration in die Majoritätsgesellschaft zu erreichen. Demnach sollte eine assimilierte kulturelle Identität mit den besten Bildungsergebnissen assoziiert sein. Auch die Neoassimilationstheorie (Alba & Nee, 2003) erachtet ausschließlich die auf den Aufnahmekontext bezogenen Ressourcen als relevant für die Anpassung im Aufnahmekontext. Demnach sollte eine ausgeprägte Identifikation mit dem Aufnahmekontext, wie sie bei einer assimilierten oder integrierten kulturellen Identität vorliegt, den Bildungserfolg begünstigen. Eine Identifikation mit der ethnischen Gruppe zusätzlich zur nationalen Identifikation (Integration) sollte hingegen keinen zusätzlichen Effekt haben. Allerdings legt Gordons (1964) Ansatz, der einen stufenweisen Assimilationsprozess postuliert, nahe, dass nicht die Identifikation mit dem Aufnahmekontext den Bildungserfolg fördert, sondern dass umgekehrt die strukturelle Integration, und somit der Bildungserfolg, der Identifikation mit dem Aufnahmekontext zeitlich vorausgeht und ihn bedingt. Auch wenn die Wirkrichtung nicht eindeutig aus der (neo-)assimilationstheoretischen

Perspektive hervorgeht, postuliert sie zweifelsfrei eine positive Assoziation zwischen nationaler Identität und Bildungserfolg.

Aus psychologischer Perspektive lassen sich ebenfalls positive Effekte der nationalen Identität auf den Bildungserfolg ableiten. Aus der Perspektive der sozialen Identitätstheorie stellt die Identifikation mit der Majoritätsgruppe statt mit der Minoritätsgruppe (Assimilation) für Mitglieder einer benachteiligten ethnischen Minorität eine Möglichkeit dar, sich von der identitätsgefährdenden Zugehörigkeit zur Minoritätsgruppe zu distanzieren und Mitglied einer statushöheren Gruppe zu werden (Baysu, Phalet & Brown, 2011). Einige Autorinnen und Autoren argumentieren zudem, dass die Identifikation mit der Majoritätsgruppe, ähnlich wie die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe (vgl. Kapitel 1.4.2 zum Zusammenhang von nationaler Identität und Bildungserfolg), vor nachteiligen Einflüssen schützen kann (Baysu et al., 2011; Hannover et al., 2013). Demnach sollten Schülerinnen und Schüler, die einer stigmatisierten Minderheit angehören und sich stark mit dem Aufnahmekontext identifizieren, weniger vulnerabel für die negativen Effekte von Diskriminierungserfahrungen, negativen Intergruppenbeziehungen und Stereotype Threat sein.

Besonders adaptiv könnte die Identifikation mit dem Aufnahmeland in Kontexten sein, die einen starken Assimilationsdruck ausüben (Phinney et al., 2001; Hannover et al., 2013). Es wird häufig angenommen, dass dies in Deutschland und insbesondere an deutschen Schulen der Fall ist (Hannover et al., 2013; Schachner et al., 2014a; vgl. Kapitel 7.1.4). Daher stimme in Deutschland bzw. an den hiesigen Schulen eine assimilierte kulturelle Identität am besten mit den Erwartungen der schulischen Umgebung überein und sei für die schulische Adaption und den Schulerfolg besonders förderlich.

Ausgehend von der Annahme, dass Selbstbild und kulturelle Identität domänenspezifisch sind und sich deutlich unterscheiden können zwischen verschiedenen Lebensbereichen bzw. Kontexten, wird zudem argumentiert, dass sich besonders die Identifikation mit dem Aufnahmekontext, die während des Schulbesuchs empfunden wird, positiv auf den Schulerfolg auswirken sollte (z.B. Hannover et al., 2013). Ob sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Aufnahmekontext identifizieren, wenn sie sich in außerschulischen Kontexten aufhalten, wie etwa in der Familie, sollte hingegen weitgehend irrelevant für den Bildungserfolg sein. Demnach sollte also nur die schulbezogene nationale Identität den Bildungserfolg beeinflussen, während dieser weitgehend unabhängig von der kulturellen Identität im privaten Kontext sein dürfte. Insgesamt legen also sowohl soziologische als auch psychologische Ansätze positive Effekt der nationalen Identität auf den Bildungserfolg nahe, wobei teilweise angenommen wird, dass die Effekte von solchen Kontextbedingungen wie dem gesellschaftlichen Ansehen der ethnischen Gruppe oder der im Aufnahmekontext vorherrschenden zugewanderungsbezogenen Ideologie moderiert werden.

Schädliche Effekte der Identifikation mit dem Aufnahmekontext auf den Bildungserfolg sind kaum begründbar und werden entsprechend selten postuliert. Eine Ausnahme stellt der in der Theory of Segmented Assimilation beschriebene Spezialfall der Downward Assimilation dar (vgl. Kapitel 1.3.1). Bei einer Downward Assimilation orientieren sich Heranwachsende mit

Zuwanderungshintergrund an einer Subkultur, die gesellschaftlich marginalisiert ist und deren Mitglieder sich deviant verhalten, beispielsweise häufig die Schule schwänzen und Drogen konsumieren. Eine Orientierung an einer solchen Gruppe kann offensichtlich den Bildungserfolg gefährden. Allerdings handelt es sich bei diesem Spezialfall nicht um eine Form der nationalen Identität in eigentlichen Sinne, worunter die Identifikation mit der Majoritätsgruppe selbst verstanden wird und nicht die Identifikation mit einer stark von der Majorität abweichenden Subkultur. Somit legt die Theorie insgesamt einen positiven Effekt der nationalen Identität auf den Schulerfolg nahe.

*Annahmen zur Bedeutung der integrierten kulturellen Identität für den Bildungserfolg.*

Ursprünglich war in der Akkulturationsforschung die Überzeugung verbreitet, dass Menschen, die sich sowohl mit der Herkunftsgruppe als auch mit der Majoritätsgruppe identifizieren, vermehrt psychologische Konflikte erleben, unter Identitätsverwirrung leiden und gesellschaftlich marginalisiert sind (Gordon, 1964; Park, 1928; Stonequist, 1935). Auch die zeitgenössische Literatur warnt vereinzelt vor negativen Effekten einer „kulturellen Heimatlosigkeit“, die emotionale und soziale Verwirrung begünstige und, wenn sie internalisiert wird, Selbstvorwürfe und Schamgefühle nach sich ziehen könne (Vivero & Jenkins, 1999). Wesentlich verbreiteter ist jedoch die Integrationshypothese, nach der eine Orientierung an beiden Gruppen den Königsweg darstellt und adaptive Vorteile im Vergleich zu allen anderen Strategien der kulturellen Identität mit sich bringt (vgl. Kapitel 1.2.5). Entsprechend wird für eine integrierte kulturelle Identität häufig ein adaptiver Vorteil angenommen, insbesondere im Hinblick auf die psychologische Anpassung (z.B. LaFromboise et al., 1993; Liebkind, 2006; Ward, 2013).

Auch für den Schulerfolg wird die Integration häufig als das adaptivste Identitätsmuster gesehen (z.B. Nguyen & Benet-Martínez, 2013; Phinney et al., 2001). Nach dem Modell der *bikulturellen Kompetenz* (LaFromboise et al., 1993), das im Paradigma des sozialen Lernens verortet ist (Argyle, 1969; Furnham & Bochner, 1986; vgl. Kapitel 1.2), ist eine integrierte kulturelle Identität eine wichtige Komponente der kulturellen Kompetenz. Wichtige Bestandteile der bikulturellen Kompetenz sind auch Aspekte der kulturellen Identität, insbesondere eine positive Einstellung gegenüber der Mitgliedschaft in beiden sozialen Gruppen und die Überzeugung, dass die Identifikation mit beiden Kontexten das Selbstkonzept nicht beeinträchtigt. Menschen mit Zuwanderungshintergrund mit einer hohen bikulturellen Kompetenz sind nach LaFromboise et al. (1993) nicht nur psychologisch besonders gut angepasst, sondern erreichen auch bessere Bildungsergebnisse und sind auf dem Arbeitsmarkt erfolgreicher als Zuwanderer, die nur in einer der beiden Kulturen kompetent sind. Gemäß diesem Modell ist die Integration also adaptiver als andere Muster der kulturellen Identität es sind, sowohl für die psychologische Anpassung als auch für den Bildungserfolg.

Ein weiterer Ansatz legt nahe, dass eine integrierte kulturelle Identität den Bildungserfolg dadurch begünstigt, dass sie ein besonderes Potenzial für soziale Unterstützung bietet. Gemäß Mok et al. (2007) ist bei Zuwanderern der ersten Generation die bikulturelle Identitätsintegration (vgl. Kapitel

1.4.1) positiv mit der Zahl der Freunde aus der Majoritätsgesellschaft sowie der Dichte dieses Netzwerks assoziiert. Ein großes und enges soziales Netzwerk sollte die Möglichkeiten der sozialen Unterstützung verbessern, was auch dem Bildungserfolg zuträglich sein dürfte.

Ein weiteres Argument konzentriert sich auf die kognitiven Effekte einer integrierten kulturellen Identität. Bikulturelle Erfahrungen werden unter anderem mit kognitiver Flexibilität (Chiu & Hong, 2005) und Kreativität (Leung & Chiu, 2010; Leung, Maddux, Galinsky & Chiu, 2008) in Verbindung gebracht. Das *Akkulturationskomplexitätsmodell* (Tadmor & Tetlock, 2006; Tadmor, Tetlock & Peng, 2009) liefert eine potenzielle Erklärung für diese Befund. Demnach sind Zuwanderer mit einer integrierten Identität besonders häufig kulturellen Dissonanzen ausgesetzt, da sie die inkonsistenten Kognitionen zweier verschiedener Kulturen internalisiert haben und ihr Verhalten gegenüber den Mitgliedern beider sozialer Gruppen mit ihren jeweiligen Wertesystemen rechtfertigen müssen, was zu internalen Konflikten führen kann. Die Bewältigung kultureller Konflikte begünstigt nach dem Modell die Entwicklung einer ausgeprägten *integrativen Komplexität*, worunter die Fähigkeit bzw. Bereitschaft verstanden wird, die Legitimität von zwei konkurrierenden Sichtweisen anzuerkennen (Differentiation) und konzeptuelle Verbindungen zwischen ihnen herzustellen (Integration; Suedfeld, Tetlock & Streufert, 1992). Zuwanderer mit separierter oder assimilierter Identität sind hingegen deutlich weniger kulturellen Konflikten ausgesetzt und entwickeln daher dem Modell nach keine so ausgeprägte integrative Komplexität.

Ähnlich argumentieren auch Benet-Martinez, Lee & Leu (2006), laut denen Wechsel zwischen zwei verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen (Cultural Frameswitching, vgl. Kapitel 1.4.1), die bikulturell Identifizierte besonders häufig vollziehen, die Integration unterschiedlicher kultureller Schemata sowie eine intensivere Verarbeitung von kulturellen Hinweisreizen erforderlich machen, was wiederum die integrative Komplexität fördere. Integrative Komplexität wird mit einer Reihe von kognitiven und sozialen Vorteilen in Verbindung gebracht, die den Bildungserfolg begünstigen könnten (Streufert & Nogami, 1989). Dazu zählen eine effektive Informationssuche, Kreativität, Teamfähigkeit und ein konstruktiver Umgang mit negativen Stereotypen.

Auch Oyserman (Altschul et al., 2008; Oyserman et al., 2003) sieht eine kulturelle Identität, die sowohl die eigenethnische Gruppe als auch die Majorität einschließt, als besonders förderlich für den Bildungserfolg. Ihr Ansatz bezieht sich auf die Situation von Heranwachsenden, die einer ethnischen Minorität angehören, deren akademische Leistungsfähigkeit von der Majorität angezweifelt wird. Oyserman unterscheidet vier Typen der ethnischen Identität (von ihr als *Racial-Ethnic-Self-Schemata*, RES bezeichnet<sup>8</sup>). Der erste Identitätstyp (*aschematische Identität*) fühlt sich keiner kulturellen Gruppe zugehörig bzw. erachtet Ethnizität als irrelevant für die eigene Identität. Sie

---

<sup>8</sup> Die Forschung zu Selbstschemata und kultureller Identität hat sich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt und wurde von Oyserman (Oyserman et al., 2003) zusammengeführt. Entsprechend sind die Konzepte nicht vollkommen bedeutungsgleich. Wenn die Selbstschemata im Hinblick auf die eigenethnische Gruppe und die Majoritätsgruppe betrachtet werden, weisen die jedoch eine hohe konzeptionelle Übereinstimmung mit der kulturellen Identität auf; folglich verwendet Oyserman die Begriffe „Racial-Ethnic-Self-Schema“ und „Racial-Ethnic Identity“ synonym.

entspricht im Wesentlichen der marginalisierten bzw. indifferenten Identitätsstrategie (vgl. Kapitel 1.2.2). Der zweite Identitätstyp (*Ingroup-Identität*) fühlt sich ausschließlich der eigenethnischen Gruppe zugehörig, da er von ihren Mitgliedern am meisten Verständnis erwartet und eine gleichzeitige Orientierung an der eigenethnischen Gruppe und an der Majorität als schwer vereinbar betrachtet. Die Majorität sieht er hingegen als irrelevant für das eigene Selbstbild an. Dieser Typ hat starke konzeptionelle Überschneidungen mit der separierten Identitätsstrategie. Der dritte Typ (*duale Identität*) identifiziert sich mit der eigenethnischen Gruppe und der Majoritätsgruppe und assoziiert diese doppelte Identifikation mit Vorteilen. Er ist nicht deckungsgleich mit einer integrierten kulturellen Identität, weist jedoch deutliche Überschneidungen damit auf. Für das Selbstbild des vierten Identitätstyps (*Minoritätsidentität*) ist sowohl die Majoritätsgruppe als auch die ethnische Minoritätsgruppe relevant. Für diesen Typ steht allerdings die Überzeugung im Vordergrund, dass die eigene ethnische Gruppe von der Majorität kritisch beurteilt wird und dass ihre Mitglieder sich besonders anstrengen müssen, um gesellschaftliche Hürden und Vorurteile zu überwinden und im Aufnahmekontext erfolgreich zu sein. Da für die kulturelle Identität dieses Typs sowohl die ethnische Gruppe als auch die Majoritätsgruppe zählen, ähnelt er der integrierten Identitätsstrategie. Allerdings weicht er insofern von der Integration ab bzw. geht darüber hinaus, als er einerseits Annahmen über das Verhältnis der ethnischen Minoritätsgruppe und der Majoritätsgruppe beinhaltet und andererseits der ethnischen Minorität besonders hohe Aspirationen zuschreibt.

Oyserman (Altschul et al., 2008; Oyserman et al., 2003) nimmt an, dass diese Identitätstypen unterschiedlich gut vor den negativen Effekten von Vorurteilen gegenüber der eigenethnischen Gruppe schützen und dadurch die Verminderung des akademischen Engagements verhindern können (vgl. Kapitel 1.4.2). Personen mit aschematischer Identität sieht sie als anfällig für die schädlichen Effekte der negativen Stereotype, da ihnen kaum Abwehrmechanismen zur Verfügung stünden. Auch Personen mit Ingroup-Identität laufen Gefahr, sich schulisch wenig zu engagieren, da die Identifikation mit einer benachteiligten Gruppe eine oppositionelle Haltung bzw. eine verstärkte Identifikationen mit alternativen Domänen als dem Schulerfolg fördern kann (vgl. Mummendey et al., 1999; Ogbu & Matute-Bianchi, 1986; Tajfel & Turner, 1986). Eine duale Identität wird hingegen als wirksamer Schutz vor negativen Stereotypen angesehen, da sie es einerseits erlaubt, sich mit den positiven Werten der ethnischen Gruppe und positiven Stereotypen gegenüber dieser zu identifizieren und andererseits eine stark ausgeprägte Identifikation mit der nationalen Gruppe ermöglicht. Ihre nationale Identität stellt demnach für Personen mit dualer Identität einen protektiven Faktor dar, dank derer sie beispielsweise negative Stereotype gegenüber ihrer ethnischen Gruppe als irrelevant für sich selbst deklarieren können. Auch Personen mit Minoritätsidentität können laut Oyserman (Altschul et al., 2008; Oyserman et al., 2003) Vorurteile effektiv abwehren, da sie durch ihre erhöhte Aufmerksamkeit für Diskriminierungsprozesse und Möglichkeiten, ihnen entgegenzuwirken, besonders wirkungsvolle Strategien zum Umgang mit Vorurteilen entwickelt haben. Gleichzeitig sind sie motiviert, sich gemessen an den Maßstäben der Majorität zu bewähren.

Mehrere Ansätze legen also eine besondere Adaptivität einer integrierten kulturellen Identität für den Bildungserfolg nahe, wobei sie unterschiedliche Mechanismen annehmen. Die biculturelle Identität könnte die kulturelle Kompetenz erhöhen, den Zugang zu sozialer Unterstützung erleichtern, die soziale und kognitive Fähigkeiten verbessern oder besonders wirksam vor schädlichen Einflüssen wie Vorurteilen schützen.

Vereinzelt wird die integrierte Identitätsstrategie jedoch auch als Risikofaktor betrachtet. Laut Baysu et al. (2011) kann sie nachteilige Effekte ausüben, wenn die Mehrheitsgesellschaft die Identifikation an beiden Kontexten ablehnt, beispielsweise, weil sie eine ausschließliche Identifikation mit dem Aufnahmekontext erwartet. Baysu et al. (2011) argumentieren, dass Personen mit bicultureller Identität unter solchen Bedingungen Schwierigkeiten haben, eine positive soziale Identität zu entwickeln und besonders vulnerabel für die Bedrohungen ihrer sozialen Identität durch Diskriminierungserfahrungen sind. Daher sollten sich laut den Autorinnen Diskriminierungserfahrungen in assimilativen Kontexten besonders negativ auf Personen mit integrierter Identität auswirken und ihre psychologische Anpassung sowie ihre schulische Motivation und Performanz beeinträchtigen. Demnach hängt die Adaptivität der integrierten kulturellen Identität also von der im Aufnahmekontext vorherrschenden Ideologie ab (vgl. Kapitel 7.1.4).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg und tatsächlich legen die meisten theoretischen Ansätze diese Wirkrichtung nahe. Allerdings ist auch die Annahme eines umgekehrten Effekts von der Adaption auf die kulturelle Identität plausibel (z.B. Leszczensky, 2013). Beispielsweise könnten schulische Misserfolge die Identifikation mit dem Aufnahmekontext schwächen. Am naheliegendsten scheint es daher, eine reziproke Beziehung zwischen kultureller Identität und Adaption anzunehmen. Dies sollte auch bei den im Folgenden beschriebenen Befunden zum Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Adaption nicht aus den Augen verloren werden; viele Studien lassen allerdings keine Aussage über die Wirkrichtung der Zusammenhänge zu.

### *1.4.3 Befunde zum Zusammenhang von kultureller Identität und Bildungserfolg*

Oben (Kapitel 1.2.6) wurden bereits Befunde zum Zusammenhang von Akkulturationsorientierungen und psychologischer bzw. soziokultureller Anpassung skizziert. Die folgenden Abschnitte fokussieren speziell auf Zusammenhänge zwischen der identifikatorischen Dimension der Akkulturationsorientierung und dem Bildungserfolg. Zuerst werden die Befunde zur ethnischen Identität dargestellt, anschließend die Ergebnisse zur nationalen Identität und schließlich die Befunde zur Kombination beider Identitätsorientierungen (Integration). Dabei werden neben dem Bildungserfolg auch andere Merkmale der schulischen Anpassung, wie etwa schulbezogene Einstellungen oder die akademische Motivation, einbezogen.

*Befunde zum Zusammenhang von ethnischer Identität und Bildungserfolg.*

Die empirische Forschung zur Bedeutung der kulturellen Identität für die Adaption hat sich bislang insbesondere auf die Frage konzentriert, welche Rolle die ethnische Identität für die psychologische Anpassung von Heranwachsenden spielt. Mittlerweile liegt allerdings auch eine Reihe von Untersuchungen zum Zusammenhang der ethnischen Identität mit der schulischen Anpassung vor, insbesondere zu schulbezogenen Einstellungen (Berkel et al., 2010; Byrd & Chavous, 2009; Chavous et al., 2003; Fuligni et al., 2005; Gillen O'Neel, Ruble & Fuligni, 2011; Huo, Molina, Binning & Funge, 2010; Hurd, Sanchez, Zimmerman & Caldwell, 2012; Oyserman et al., 2001; Perreira, Fuligni & Potochnick, 2010) und Schulnoten (Adelabu, 2008; Altschul, Oyserman & Bybee, 2006; Altschul et al., 2008; Chavous et al., 2003; Oyserman et al., 2003; Umaña-Taylor, Wong, Gonzales & Dumka, 2012; Wong et al., 2003). Nur wenige Studien haben hingegen Schulabschlüsse (z.B. Baysu et al., 2011; Chavous et al., 2003; Hurd et al., 2012) oder objektiv gemessene Kompetenzen (z.B. Hannover et al., 2013; Smith, C. O., Levine, Smith, Dumas & Prinz, 2009; Smith, E. P., Atkins & Connell, 2003) als Indikatoren des Bildungserfolgs verwendet.

Die Befundlage zur Bedeutung der ethnischen Identität für die schulische Anpassung ist uneinheitlich; es zeigen sich sowohl positive als auch negative und neutrale Assoziationen (z.B. Makarova & Birman, 2015). Überwiegend zeichnet sich jedoch ein positiver Zusammenhang ab. Eine Metaanalyse, die sich auf Kinder und Jugendliche konzentrierte, untersuchte den Zusammenhang eines Unteraspekts der ethnischen Identität, nämlich der positiven Bewertung der eigenen ethnischen Identität (also wie zufrieden bzw. stolz die Befragten auf die Zugehörigkeit zu ihrer ethnischen Gruppe waren), mit der schulischen Anpassung (Rivas-Drake et al., 2014). Die Studie wertete 25 Studien zum Zusammenhang von ethnischer Identität und schulischer Anpassung aus; die Befragten gehörten verschiedenen ethnischen Gruppen in den USA an. Sie ermittelte einen moderat positiven Zusammenhang zwischen der positiven Bewertung der eigenen ethnischen Identität und der schulischen Anpassung. Ein Sammelindikator des Schulerfolgs, der Indikatoren der Schulleistung (meist Noten) sowie schulbezogene Einstellungen enthielt, war zu  $r = .18$  mit der ethnischen Identität assoziiert. Für die beiden Einzelindikatoren Schulleistung und schulbezogene Einstellungen zeigten sich Koeffizienten in vergleichbarer Größe. Moderatorenanalysen ergaben darüber hinaus, dass die Befunde davon abhängen, welches Instrument zur Messung der ethnischen Identität verwendet wird. Besonders deutliche Effekte zeigten sich in Studien, in denen das von Phinney (1992) entwickelte Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) verwendet wurde. Insgesamt liefert diese Metastudie belastbare Belege dafür, dass die positive Bewertung der eigenethnischen Gruppe und die schulische Anpassung positiv assoziiert sind. Ob dieser Befund auch auf andere Aspekte der ethnischen Identität sowie auf andere Aufnahmekontexte als die USA übertragbar ist, bleibt offen. Da die meisten Studien, die in der Metastudie analysiert wurden, querschnittliche Designs verwendeten, bleibt zudem die Wirkrichtung der Zusammenhänge unklar. Darüber hinaus können die bivariaten Befunde den Einfluss



von alternativen Wirkmechanismen (Drittvariablen) nicht ausschließen und lassen keine Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Mechanismen zu.

Einige Studien verwendeten längsschnittliche Designs, kontrollierten wichtige Drittvariablen und liefern Hinweise auf zugrundeliegende Wirkmechanismen. Eine Studie aus den USA, in der Daten von 529 afroamerikanische Jugendlichen zu zwei Messzeitpunkten erhoben wurden, prüfte, inwieweit die ethnische Identität als Schutzfaktor gegenüber Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte und Peers wirkt (Wong et al., 2003). Die ethnische Identität wurde als positives Verbundenheitsgefühl mit Mitgliedern der eigenethnischen Gruppe operationalisiert. Die Regressionsanalysen schätzten den Effekt der ethnischen Identität zum ersten Messzeitpunkt auf mehrere Outcomes zum zweiten Messzeitpunkt. Neben soziodemographischen Merkmalen und familiären Hintergrundmerkmalen wurden die Outcomes zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, sodass die Ergebnisse Veränderungen auf den Outcomevariablen abbilden. Es zeigte sich, dass eine starke ethnische Identität eine positive Entwicklung der Schulnoten und des Anteils an Freunden mit guten Schulleistungen bzw. hohen Aspirationen begünstigt (Haupteffekte). Zudem ergaben sich mehrere Interaktionseffekte: Je höher die ethnische Identität der Jugendlichen ausgeprägt war, desto geringer fielen die negativen Effekte der wahrgenommenen Diskriminierung auf die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts, der Schulnoten, des Anteils an Freunden mit guten Schulleistungen bzw. hohen Aspirationen und des Problemverhaltens aus. Die Befunde der Studie deuten darauf hin, dass sich eine stark ausgeprägte ethnische Identität positiv auf die schulische Anpassung von Mitgliedern einer stereotypisierten ethnischen Minorität auswirkt und die negativen Effekte von Diskriminierung abschwächt.

Eine weitere sorgfältig konzipierte längsschnittliche Studie mit 606 afroamerikanischen Jugendlichen, die verschiedene Aspekte der ethnischen Identität sowie mehrere Indikatoren des Bildungserfolgs, darunter Bildungsabschlüsse, erfasste, konnte ebenfalls positive Effekte der ethnischen Identität auf den Bildungserfolg identifizieren (Chavous et al., 2003). Korrelationsanalysen zeigten, dass die Zentralität der ethnischen Identität positiv mit mehreren Skalen, die bildungsbezogene Überzeugungen erfassten (Verbundenheit mit der Schule, Relevanz der Schule, schulische Selbstwirksamkeit und Wichtigkeit der Schule), assoziiert war, nicht jedoch mit dem Notendurchschnitt. Der positive Affekt gegenüber der eigenen ethnischen Identität korrelierte zudem positiv mit der Wichtigkeit der Schule und der schulischen Selbstwirksamkeit, während sich keine Zusammenhänge zur Verbundenheit mit der Schule, der Relevanz der Schule und den Noten zeigte. Ein Follow-Up zwei Jahre später (N = 437) ergab, dass Jugendliche, die das College besuchten, eine stärker ausgeprägte ethnische Zentralität und einen stärkeren positiven Affekt gegenüber ihrer ethnischen Identität aufwiesen als ihre Peers, die die Highschool abgeschlossen hatten, aber nicht aufs College gingen. Darüber hinaus identifizierten die Autoren anhand von Clusteranalysen vier Identitätsprofile, in die außer der ethnischen Zentralität und dem positiven Affekt noch die wahrgenommene Einschätzung der eigenen Gruppe durch die Majorität einfluss. Jugendliche, für die ihre ethnische Identität zentral war, die diese positiv bewerteten und die annahmen, dass die Majorität

ihre Gruppe negativ einschätzte (*Schutzfaktorprofil*), verließen seltener ohne Abschluss die *High School* und besuchten häufiger das College als Jugendliche mit anderen Identitätsprofilen. Heranwachsende, denen ihre ethnische Identität wenig bedeutete, die ihre ethnische Identität negativ bewerteten und die von einer negativen Einschätzung ihrer Gruppe durch die Majorität ausgingen (*Entfremdungsprofil*) hatten hingegen ein erhöhtes Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen und besuchten seltener das College als ihre Peers mit Schutzfaktorprofil. Darüber hinaus berichteten sie weniger schulische Selbstwirksamkeit und weniger schulische Verbundenheit als ihre Peers mit anderen Profilen. Insgesamt stützen auch die Befunde dieser Studie die Annahme, dass sich die ethnische Identität für Mitglieder einer ethnischen Minorität, die sich benachteiligt bzw. diskriminiert fühlt, protektiv für bzw. motivierend auf den Bildungserfolg auswirken kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befundlage insgesamt auf einen positiven Zusammenhang zwischen ethnischer Identität und Bildungserfolg hindeutet. Insbesondere für förderliche Effekte einer positiven Bewertung der ethnischen Identität fanden sich Hinweise. Die Befunde deuten zudem darauf hin, dass die ethnische Identität, wie theoretisch angenommen (vgl. Kapitel 1.4.2), den Schulerfolg von Jugendlichen, die einer stigmatisierten Minderheit angehören, vor negativen Einflüssen schützen kann. Allerdings haben bislang nur sehr wenige Studien den Zusammenhang zwischen ethnischer Identität und schulischen Kompetenzen untersucht. Zudem stammt die überwiegende Mehrheit der Studien aus den USA und es ist unklar, inwiefern sich die Befunde auf andere Aufnahmekontexte und die dort lebenden Zuwandererpopulationen übertragen lassen.

#### *Befunde zum Zusammenhang von nationaler Identität und Bildungserfolg.*

Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen schulischer Anpassung und nationaler Identität ist deutlich schwächer als die zum Zusammenhang zwischen schulischer Anpassung und ethnischer Identität. Anders als der Forschungsstand zur ethnischen Identität, der sich häufig auf bereits seit mehreren Generationen im Aufnahmekontext ansässige ethnische Minoritäten bezieht, konzentrieren sich Studien zur nationalen Identität auf Heranwachsende der ersten und zweiten Zuwanderergeneration. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand zu den Akkulturationsorientierungen, der allgemein positive Assoziationen zwischen der Orientierung am Aufnahmekontext und der schulischen Adaption feststellt (Berry, Phinney, et al., 2006b; Motti-Stefanidi et al., 2008), ermittelten mehrere Studien positive Zusammenhänge zwischen der Identifikation mit dem Aufnahmekontext und der schulischen Anpassung. Eine Studie, die 110 Jugendliche untersuchte, die aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion in die USA migriert waren, identifizierte in multiplen Regressionsanalysen positive Effekte der nationalen Identität auf mehrere Indikatoren der schulischen Anpassung (Trickett & Birman, 2005). Eine stark ausgeprägte nationale Identität war mit guten Schulnoten und einem starken Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sowie eine geringe Anzahl von Disziplinarverstößen assoziiert.

Auch eine Studie, die auf den Angaben von 270 aus der ehemaligen Sowjetunion nach Israel ausgewanderten Jugendlichen basiert, berichtet positive bivariate Korrelationen zwischen der Identifikation mit Israel und verschiedenen Aspekten der schulischen Zufriedenheit (Horenczyk & Ben-Shalom, 2001). Horenczyk (2010) bestätigte und erweiterte diesen Befund anhand der Daten von 327 Jugendlichen, die aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion bzw. Äthiopien nach Israel eingewandert waren. Die nationale Identität hatte einen positiven Effekt auf die schulische Anpassung, die anhand einer Fragebogenskala erfasst wurde (z.B. *Ich fühle mich unwohl dabei, morgens in die Schule zu gehen*). Dieser Effekt war deutlich stärker ausgeprägt als der Effekt der ethnischen Identität. Allerdings weist die Operationalisierung, die vom Autor als Indikator der soziokulturellen Adaption gedeutet wird, eine deutliche Überschneidung mit Aspekten der psychologischen Akkulturation auf, weshalb dieser Befund nur eingeschränkt informativ ist für die Frage nach den Zusammenhängen der nationalen Identität mit dem Bildungserfolg.

Eine Untersuchung basierend auf den Daten von 576 jungen Erwachsenen mit türkischem Zuwanderungshintergrund in zwei belgischen Städten weist ebenfalls auf einen positiven Effekt der nationalen Identität auf den Bildungserfolg hin (Baysu et al., 2011). Multinomiale logistische Regressionen ergaben, dass die nationale Identität die Chance, einen mittleren Schulzweig statt einen niedrigen Schulzweig zu besuchen, signifikant erhöhte. Tendenziell zeigte sich dieser Effekt auch für die Wahrscheinlichkeit, einen hohen Schulzweig statt einen niedrigen Schulzweig zu besuchen, dieser Effekt verfehlte jedoch die statistische Signifikanz bei einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% knapp.

Insgesamt bestätigt der Forschungsstand also die vorhergesagten positiven Zusammenhänge zwischen nationaler Identität und schulischer Anpassung (vgl. Kapitel 1.4.2). Allerdings liegen bislang vergleichsweise wenige Befunde zur Bedeutung der nationalen Identität für den Schulerfolg vor. Insbesondere wurde die Frage bisher nicht anhand repräsentativer Stichproben untersucht und es liegen keine Metaanalysen dazu vor, sodass unklar ist, wie robust die Befunde sind. Zudem ist nicht geklärt, durch welche Faktoren die Befunde moderiert werden, etwa, welche Rolle der Aufnahmekontext spielt.

#### *Befunde zum Zusammenhang von integrierter kultureller Identität und Bildungserfolg.*

Die Integrationshypothese (vgl. Kapitel 1.2.6 und Kapitel 1.4.2) legt nahe, dass eine bikulturelle Identifikation besonders adaptiv für die schulische Anpassung ist. Um diese Annahme zu prüfen, müssen die Identifikation mit der Herkunftsgruppe und mit der Aufnahmegruppe simultan zur Erklärung der schulischen Anpassung herangezogen werden. Allerdings liegen nur wenige Studien vor, anhand derer sich der Zusammenhang zwischen bikultureller Identität und schulischer Anpassung feststellen lässt. Das liegt vor allem daran, dass nur wenige Studien sowohl die ethnische als auch die nationale Identität zur Erklärung der schulischen Anpassung heranziehen. Zudem lassen mehrere Untersuchungen (z.B. Birman & Trickett, 2001; Horenczyk, 2010; Horenczyk & Ben-Shalom, 2001), die alle relevanten Konstrukte erfassen, keine Rückschlüsse auf die Integrationshypothese zu, da sie die Effekte der beiden Identitätsdimensionen nur für sich genommen ausweisen, jedoch nicht den

Effekt der simultanen Identifikation mit beiden Kontexten prüfen (z.B. anhand von Interaktionseffekten oder Typenbildung nach Mediansplit).

Einige Befunde stützen die Annahme, dass eine kulturelle Identität, die sowohl die ethnische Gruppe als auch die Majorität integriert, mit einer besonders guten schulischen Anpassung einhergeht. Oyserman et al. (2003) zeigten, dass Jugendliche aus einer benachteiligten ethnischen Gruppe, die sich zu Beginn des Schuljahres sowohl mit der eigenethnischen Gruppe als auch mit der Majoritätsgruppe identifizierten, am Ende des Schuljahrs bessere schulische Leistungen erreichten als Jugendliche, die sich lediglich mit einer Gruppe identifizierten. Insbesondere erzielten Heranwachsende mit einer dualen Identität (Identifikation mit ethnischer Gruppe und Majorität; positive Interpretation der doppelten Identifikation) bzw. einer Minoritätsidentität (ethnische Gruppe und Majorität relevant für eigene Identität; negative Beurteilung der eigenen Gruppe durch Majorität steht im Mittelpunkt) bessere Noten als Jugendliche mit einer aschematischen Identität (sowohl ethnische Gruppe als auch Majorität irrelevant für die eigene Identität) bzw. einer Ingroup-Identität (ausschließlich ethnische Gruppe relevant für eigene Identität). Zudem waren die duale Identität und die Minoritätsidentität mit einer positiveren affektiven Einstellungen zur Schule und stärkerem Engagement auf der Verhaltensebene assoziiert als die anderen beiden Identitätstypen (Oyserman et al., 2003).

Auch experimentelle Studien mit einer Manipulation durch Priming ergaben in zwei unabhängigen Stichproben, dass Jugendlichen mit aschematischer Identität bzw. Ingroup-Identität in der Bedingung, die die Salienz der ethnischen Identität erhöhte, weniger Persistenz bei der Bearbeitung einer Mathematikaufgabe zeigten als ihre Peers mit dualer Identität bzw. Minoritätsidentität (Oyserman et al., 2003). In der Bedingung mit geringer Salienz der ethnischen Identität unterschieden sich die Gruppen hingegen nicht signifikant, die Differenzen zeigten jedoch in dieselbe Richtung wie in der Bedingung mit hoher Salienz. Dieses Befundmuster untermauert die Annahme eines kausalen Effekts der kulturellen Identität auf das schulische Engagement. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass eine bikulturelle Identität nur unter bestimmten Umständen adaptiv ist.

In der Untersuchung von Baysu et al. (2011; vgl. Abschnitt zu den Befunden von nationaler Identität im selben Kapitel) zeigten Befragte mit einer integrierten kulturellen Identität, die wenig Diskriminierungserfahrungen berichteten, gute Schulerfolge. Waren ihre Diskriminierungserfahrungen dagegen stark ausgeprägt, war ihr Risiko, eine niedrige Schulform zu besuchen, hingegen deutlich erhöht. Die Autorinnen bezeichnen die integrierte kulturelle Identität daher als zweischneidiges Schwert, das in einem Kontext, der die bikulturelle Identität von Mitgliedern ethnischer Minoritätsgruppen bedroht, die Vulnerabilität erhöhe, sich in einem pluralistischen Kontext hingegen förderlich auswirken könne.

Andere Befunde sprechen gegen die Annahme, dass die integrierte kulturelle Identität besonders adaptiv für die schulische Anpassung sei. Beispielsweise erfassten Altschul, Oyserman und Bybee (2008) die kulturelle Identität von Jugendlichen lateinamerikanischer Herkunft in den USA

anhand von vier Skalen, zu denen die Jugendlichen ihre Zustimmung angeben sollten. Die vier Skalen repräsentierten die von Oyserman postulierten beschriebenen Racial-Ethnic Self-Schemata (vgl. Kapitel 1.4.2). Strukturgleichungsmodelle ergaben positive Zusammenhänge zwischen Minoritätsidentität und Notendurchschnitt, negative Zusammenhänge zwischen aschematischer Identität bzw. Ingroup-Identität und Notendurchschnitt und tendenziell negative, aber nicht signifikante Zusammenhänge zwischen dualer Identität und Notendurchschnitt. Das Selbstschema, das einer integrierten kulturellen Identität am nächsten kommt (duale Identität), war also nicht bzw. tendenziell sogar negativ mit dem Schulerfolg assoziiert.

Auch eine Studie, die erstmals den Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen der kulturellen Identität mit dem Schulerfolg von Heranwachsenden in Deutschland untersuchte, konnte keine Hinweise auf einen adaptiven Vorteil der Integrationsstrategie feststellen (Hannover et al., 2013). Eine besondere Stärke der Untersuchung besteht darin, dass ein standardisierter Leistungstest, nämlich ein Lesekompetenztest, als Indikator des Schulerfolgs verwendet wurde. Die Stichprobe umfasste 556 Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Zuwanderungshintergrund. Ihre kulturelle Identität wurde anhand eines Instruments erfasst, das vier grafisch dargestellte kulturelle Identitäten vorgab, wovon die Schülerinnen und Schüler diejenige auswählen sollten, durch die sie sich am zutreffendsten charakterisiert fühlten. Die erste Grafik stellte einen Kreis dar, der als „Mein ethnisches Ich“ bezeichnet wurde; sie wurde mit der Aussage „Ich fühle mich nur als Mitglied meiner kulturellen Gruppe“ beschrieben (*ethnische Identität*). Die zweite Grafik bestand aus zwei nicht überlappenden Kreisen, die als „Mein ethnisches Ich“ bzw. „Mein deutsches Ich“ benannt waren, und wurde mit der Aussage „Ich wechsele zwischen beiden Ichs hin und her“ erläutert (*nichtüberlappende Identität*). Die dritte Grafik zeigte zwei teilweise überlappende Kreise, die als „Mein ethnisches Ich“ bzw. „Mein deutsches Ich“ bezeichnet wurden und wurde mit der Aussage „Ich fühle mich sowohl als Mitglied meiner kulturellen Gruppe als auch als Deutsche/r“ beschrieben (*überlappende Identität*). Die vierte Graphik zeigte einen Kreis, der als „Mein deutsches Ich“ bezeichnet und mit dem Satz „Ich fühle mich nur als Deutsche/r“ (*deutsche Identität*) erläutert wurde. Zudem konnten die Befragten eine Aussage ergänzen, die besagte „Ich fühle mich anders, nämlich so...“ (*andere Identität*). Ausgehend von der Annahme, dass sich die kulturelle Identität bzw. Akkulturationsorientierung in verschiedenen Domänen unterscheiden kann (vgl. Kapitel 1.2.5), wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihr Selbstbild separat zu berichten für Situationen, in denen sie sich im schulischen Kontext aufhalten (schulbezogene Identität) und in denen sie sich im familiären Kontext aufhalten (familienbezogene Identität).

Die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen, die die Lesekompetenz unter Kontrolle von relevanten Drittvariablen anhand der schulbezogenen kulturellen Identität vorhersagten, ergaben, dass Schülerinnen und Schüler mit einer assimilierten kulturellen Identität (dort als *deutsche Identität* bezeichnet) die besten Schulleistungen erreichten. Sie erreichten signifikant bessere Leseleistungen als ihre Peers mit separierter Identität (*ethnische Identität* genannt), die als Referenzgruppe dienten. Für

die beiden Identitätsmuster, die sowohl die nationale als auch die ethnische Identität umfassten (überlappend und nicht überlappend), ließen sich hingegen keine bzw. nur marginal signifikante Vorteile im Vergleich zur Separation feststellen. Dieser Befund spricht gegen die Annahme eines adaptiven Vorteils der integrierten kulturellen Identität. Tendenziell zeigten auch Schülerinnen und Schüler mit anderer Identität höhere Lesekompetenzwerte als ihre Peers mit ethnischer Identität, wobei sich jedoch auch dieser Effekt bei einem Signifikanzniveau von 5% nicht gegen den Zufall absichern ließ.

Eine zusätzliche Analyse, die die schulische und die familienbezogene kulturelle Identität simultan einbezog, zeigte zudem, dass nur die schulbezogene Identität, nicht aber die familienbezogene Identität mit dem Bildungserfolg assoziiert ist. Die schulbezogene ethnische Identität war, verglichen mit den anderen Identifikationsmustern, mit denen sie kontrastiert wurde, mit Nachteilen im Lesen assoziiert; für die familienbezogene ethnische Identität zeigte sich dieser Effekt hingegen nicht. Dieser Befund verdeutlicht, dass insbesondere die schulbezogene kulturelle Identität für den Schulerfolg relevant ist, die auf die private Domäne Familie bezogene kulturelle Identität jedoch nicht. Insgesamt deutet das Befundmuster der Studie darauf hin, dass im deutschen Kontext insbesondere die (schulbezogene) Identifikation mit dem Aufnahmekontext den schulischen Erfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund begünstigt. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte laut Hannover und Kolleginnen der an deutschen Schulen vorherrschende Assimilationsdruck sein.

Insgesamt stützen die vorliegenden Befunde die Annahme eines adaptiven Vorteils der integrierten kulturellen Identität für die schulische Anpassung nur zum Teil. Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen integrierter kultureller Identität ist allerdings unzureichend. Nur wenige Studien haben simultan die ethnische Identität und die nationale Identität erfasst und mit dem Bildungserfolg in Zusammenhang gesetzt. Mit wenigen Ausnahmen (z.B. Hannover et al., 2013) beruhen sie auf kleinen, selektiven Stichproben. Zudem wurde der Bildungserfolg bislang meist anhand von Noten operationalisiert, deren Validität eingeschränkt ist (Kuncel, Credé & Thomas, 2005). Die viel zitierte Integrationshypothese ist also, zumindest im Hinblick auf die kulturelle Identität und den Bildungserfolg, erstaunlich schlecht belegt.

# 2

## Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

## 2 ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN DER VORLIEGENDEN ARBEIT

Wie Menschen mit Zuwanderungshintergrund die Integration bzw. Adaption im Aufnahmekontext gelingen kann, ist nicht nur eine Frage von großer gesellschaftspolitischer Bedeutung, sondern auch eine der wesentlichen Fragestellungen der Akkulturationsforschung. Die Schule stellt für Heranwachsende einen zentralen Lebensbereich dar (Horenczyk & Tatar, 2012; Motti-Stefanidi et al., 2012) und Bildungserfolg ist eine wichtige Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe. Somit ist der schulische Erfolg ein zentraler Aspekt der Akkulturationsoutcomes von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund. Jugendliche aus zugewanderten Familien erreichen allerdings oft niedrigere Bildungsergebnisse als ihre Peers ohne Zuwanderungshintergrund. Daher ist es ein wichtiges Forschungsanliegen, Faktoren zu identifizieren, die zum Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund beitragen. Dass verschiedene auf den Aufnahmekontext bezogene Ressourcen, insbesondere eine kompetente Beherrschung der L2, welche üblicherweise gleichzeitig die Unterrichtssprache darstellt, wichtige Determinanten des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien sind, ist allgemein anerkannt. Die Rolle ethnischer Ressourcen, beispielsweise der L1 oder der Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe, wird hingegen sehr kontrovers diskutiert (vgl. Kristen et al., 2011).

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist es, zur Klärung der Frage beizutragen, welche Bedeutung zwei aus Sicht der Akkulturationsforschung zentrale ethnische Ressourcen für den Bildungserfolg von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund haben, nämlich einerseits ihre L1-Kenntnisse und andererseits ihre ethnische Identität. Eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, die Bedeutung der L1-Kompetenz für den Bildungserfolg untersuchen zu können, ist eine valide Messung dieser Sprachkenntnisse. Daher besteht ein weiteres Anliegen der Arbeit darin, zu klären, wie die sprachlichen Kompetenzen von Heranwachsenden angemessen erfasst werden können.

Die Arbeit umfasst vier empirische Teilstudien, deren Fragestellungen und Methodik im Folgenden kurz skizziert werden. Die erste und zweite Teilstudie widmen sich Forschungsfragen, die sich auf die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen beziehen. Diese Teilstudien adressieren eigenständige Fragestellungen, schaffen jedoch gleichzeitig die Ausgangsbasis für die dritte Teilstudie, in der die Bedeutung der L1-Kompetenz für den Schulerfolg in den Blick genommen wird. In Teilstudie IV wird anschließend die Rolle der kulturellen Identität für den Bildungserfolg untersucht.

In der psychologischen Forschung und in der empirischen Bildungsforschung werden Kompetenzen üblicherweise mit standardisierten Leistungstests erfasst, die grundlegenden psychometrischen Anforderungen an ihre Objektivität, Reliabilität und Validität gerecht werden müssen. Allerdings existieren bislang keine Kompetenztests, die geeignet wären, die L1-Kenntnisse von Heranwachsenden, die in ihren Familien Russisch bzw. Türkisch sprechen, im Rahmen einer Large-Scale-Untersuchung zu erfassen. Daher bestand die erste Zielsetzung dieser Arbeit darin,



Kompetenztests zur Erfassung der L1 der beiden größten in Deutschland lebenden Zuwanderergruppen zu entwickeln und ihre Validität zu überprüfen. Die erste Teilstudie (Edele, Schotte & Stanat, 2016) der vorliegenden Arbeit beschreibt die Konstruktion von zwei Hörverstehenstests zur Erfassung der Russisch- bzw. Türkischkenntnisse von Jugendlichen und überprüft die Konstruktvalidität dieser Instrumente. Die Tests wurden im Rahmen des Projekts „National Educational Panel Study – NEPS“ [Nationales Bildungspanel] (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011) entwickelt<sup>9</sup>, Teilstudie I entstand im Rahmen des Projekts „Immigrants' first and second language proficiency and social integration“<sup>10</sup>. Die Validierung der Tests beruht auf Daten einer Pilotierungsstudie, die im Rahmen des NEPS mit 224 russischsprachigen und 310 türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern der neunten Klassenstufe durchgeführt wurde, sowie auf den Daten einer Substichprobe der Haupterhebung des NEPS in der neunten Klassenstufe (Startkohorte 4), in der die L1-Kenntnisse von 502 russischsprachigen und 662 türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern getestet wurden. Zunächst untersuchte die Teilstudie mittels einer Messinvarianzprüfung, inwieweit die Ergebnisse des Russischtests und des Türkischtests vergleichbar sind. Anschließend wurde zur Konstruktvalidierung die Dimensionalität der Tests analysiert und ihre konvergente sowie diskriminante Validität anhand einer Vielzahl von Kriterien überprüft.

Die zweite Teilstudie (Edele, Seuring, Kristen & Stanat, 2015) dient ebenfalls dem Anliegen, festzustellen, wie die sprachlichen Kompetenzen von Heranwachsenden angemessen erfasst werden können. Insbesondere geht sie der Frage nach, wie valide selbsteingeschätzte Sprachkompetenzen sind und prüft, welche Konsequenzen es hat, wenn Sprachkompetenzen anhand von Selbstauskünften statt mit objektiven Kompetenztests erfasst werden. Hintergrund dieser Fragestellung ist, dass ein beträchtlicher Teil der Befunde zur Bedeutung von Sprachkompetenzen für die Adaption von Zuwanderern und ihren Nachkommen, insbesondere Befunde aus Large-Scale-Untersuchungen, auf selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen beruht (vgl. Kapitel 4.1). Die Validität dieser Selbsteinschätzungen ist allerdings fragwürdig. Ziel von Teilstudie II ist es daher, zu klären, wie belastbar der bisherige Forschungsstand ist sowie Empfehlungen für die zukünftige Forschung zu generieren. Die Datenbasis dieser Studie bildet ebenfalls die Haupterhebung des NEPS in der neunten Klassenstufe (Startkohorte 4), in der die L1-Kompetenzen und L2-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einerseits anhand von Kompetenztests erfasst wurden und andererseits anhand von zwei Typen von Selbsteinschätzungen. Zur Erfassung der L1-Kompetenz wurden die in Teilstudie I entwickelten und validierten Russisch- und Türkischtests verwendet. Die Analysen zu den L1-Kompetenzen beruhen auf den Daten von insgesamt 1164 Schülerinnen und Schülern (davon 502 russischsprachige und 662 türkischsprachige); die Analysen, die sich auf die L2-Kompetenzen

---

<sup>9</sup> Das Projekt ist ein Teilprojekt des Nationalen Bildungspanels, wo es innerhalb der Säule 4 „Bildungserwerb von Personen mit Migrationshintergrund im Lebensverlauf“ angesiedelt ist und wird im Rahmen einer Konsortialpartnerschaft von Prof. Dr. Petra Stanat geleitet.

<sup>10</sup> Das Projekt wird mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unter den Förderkennzeichen STA-626/8-1 (Humboldt-Universität zu Berlin) und KR 3766/4-1 (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Cornelia Kristen durchgeführt.

beziehen, basieren auf den Daten von 4078 Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In einem ersten Schritt wurden die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Sprachtests und den Selbsteinschätzungen untersucht. Anschließend wurde anhand multivariater Verfahren geprüft, ob Analysen, die Selbsteinschätzungen als Indikatoren der Sprachkompetenz verwenden, andere Befunde ergeben als Analysen, die Ergebnisse von Kompetenztests als Indikatoren der Sprachkompetenz verwenden.

Die dritte Teilstudie (Edele & Stanat, 2016) untersucht, welche Bedeutung die L1-Kompetenz für den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund hat. Bisherige Forschung zum Sprachtransfer hat sich vor allem auf den Transfer schriftsprachlicher Fähigkeiten konzentriert und mündliche Fähigkeiten weitgehend vernachlässigt. Die vorliegende Studie adressiert dieses Forschungsdesiderat und untersucht die Bedeutung des Hörverstehens in der L1 für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien hat. Als Indikator des Bildungserfolgs wird die Lesekompetenz herangezogen, welche nicht nur an sich eine zentrale schulische Kompetenz darstellt, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb anderer schulischer Kompetenzen ist. Theoretisch baut die Studie auf den Vorhersagen des *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) auf, demgemäß das Hörverstehen ein wichtiger Prädiktor der Leseverstehens ist. Diese Annahme wird mit der Transferhypothese (Cummins, 1979, 2000) kombiniert, die besagt, dass Kompetenzen, die in der L1 erworben wurden, auf die L2 übertragbar sind. Darüber hinaus prüft die Studie die selten untersuchte Schwellenannahme (Cummins, 1979; Skutnabb-Kangas & Toukamaa, 1976), laut der sprachlicher Transfer insbesondere auf höheren Kompetenzniveaus der L1 erfolgt. Bei der Datenbasis dieser Untersuchung handelt es sich ebenfalls um die Substichprobe von Startkohorte 4 des NEPS, für die die getesteten L1-Kompetenzen in den Sprachen Russisch (N=502) und Türkisch (N = 662) vorliegen. Der Effekt der L1-Kenntnisse auf das Leseverstehen wurde für jede Sprachgruppen separat mit linearen multiplen Regressionsanalysen untersucht. Die Schwellenannahme wurde mittels polynomialer multipler Regressionsanalysen geprüft. Um Alternativerklärungen für die beobachteten Zusammenhänge auszuschließen, kontrollierten die Analysen den Einfluss relevanter Drittvariablen.

Die vierte Studie (Edele, Stanat, Radmann & Segeritz, 2013) untersucht die Rolle der kulturellen Identität für den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund. Mehrere theoretische Positionen legen einen Effekt der kulturellen Identität auf den Bildungserfolg nahe, wobei insbesondere für die ethnische Identität divergierende Vorhersagen gemacht werden (vgl. Kapitel 1.4.2). Datengrundlage dieser Studie ist die deutsche Ergänzungsstichprobe der PISA-Erhebung aus dem Jahr 2009, die 9461 Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund umfasste. Die kulturelle Identität wurde zweidimensional anhand der ethnischen Identität und der nationalen Identität erfasst. Je nachdem, wie stark die ethnische Identität und die nationale Identität der Befragten ausgeprägt waren, wurden die vier kulturellen Identitätsstrategien Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung unterschieden. Anschließend wurde in multiplen linearen Regressionsanalysen, die

eine Reihe zentraler Drittvariablen kontrollierten, der Zusammenhang der Identitätsmuster mit der Lesekompetenz in Deutsch untersucht, die auch in dieser Untersuchung als Indikator des Bildungserfolgs diene.

In den folgenden Kapiteln werden der theoretische Hintergrund, die Forschungsfragen, das methodische Vorgehen und die Befunde der vier Teilstudien dargestellt und diskutiert. Es schließt sich eine Gesamtdiskussion der einzelnen Untersuchungen an, in der die Befunde zusammengeführt und kritisch diskutiert sowie ihre Implikationen für die Forschung und die Praxis dargelegt werden.



## 3

Assessment of Immigrant Students' Listening  
Comprehension in Their First Languages (L1)  
Russian and Turkish in Grade 9:  
Test Construction and Validation (Teilstudie I)

Dieser Beitrag ist im Sammelband *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*, veröffentlicht bei Springer (© 2016 Springer), erschienen. Die Referenz lautet:

Edele, A., Schotte, K. & Stanat, P. (2016). Assessment of immigrant students' listening comprehension in their first languages (L1) Russian and Turkish in Grade 9: Test construction and validation. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 441-463). Frankfurt am Main/New York: Springer.<sup>11</sup>  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_25](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_25)

---

<sup>11</sup> With permission of Springer

### **Abstract**

In large-scale studies, immigrant students' first-language (L1) proficiency is typically measured with subjective instruments, such as self-reports, rather than with objective tests. The National Educational Panel Study (NEPS) addresses this methodological limitation by testing the L1 proficiency of the two largest immigrant groups in Germany, namely students whose families have immigrated to Germany from the area of the Former Soviet Union or Turkey. Listening comprehension tests in Russian and Turkish were developed for this purpose. The current paper describes the general framework and requirements for testing first-language proficiency within the NEPS and describes the construction of the L1 tests for 9th-grade students. Subsequently, the paper reports on analyses of measurement equivalence indicating that the Russian and Turkish tests assess the same construct (configural equivalence). The ability scores and their correlations with other variables are, however, not directly comparable. Analyses of construct validity confirm the unidimensional structure expected for the test. In addition, the L1 test scores correlate with other indicators of L1 proficiency as well as with factors regarded as crucial for L1 acquisition, such as exposure to L1, in the expected way (convergent validity), and they are not substantially related to measures of general cognitive abilities (discriminant validity). We conclude that the listening comprehension tests developed in the NEPS are valid measures of L1 proficiency.

### 3 ASSESSMENT OF IMMIGRANT STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION IN THEIR FIRST LANGUAGES (L1) RUSSIAN AND TURKISH IN GRADE 9: TEST CONSTRUCTION AND VALIDATION (TEILSTUDIE I)<sup>12</sup>

#### 3.1 Introduction

The effects immigrant students' first-language (L1) proficiency may have on their social integration and educational success are highly disputed.<sup>13</sup> On the one hand, some theoretical perspectives and findings suggest positive effects of L1 proficiency on second-language acquisition (e.g., Cummins, 2000; Scheele, Leseman, & Mayo, 2010; Verhoeven, 2007) as well as on third-language learning (Hesse, Göbel, & Hartig, 2008; Rauch, Jurecka, & Hesse, 2010), and bilingualism is assumed to promote cognitive development (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010; Bialystok, 2007). On the other hand, neutral or negative effects of proficiency in L1 are proposed (e.g., Dollmann & Kristen, 2010; Esser, 2006; Mouw & Xie, 1999).

The empirical evidence necessary to elucidate this controversy is, however, inconclusive. This is also a result of the methodological constraints of most studies on this issue. In particular, there is a lack of investigations assessing L1 proficiency with objective tests rather than with subjective measures, especially when it comes to analyses with larger sample sizes. Previous large-scale studies have typically relied on self-report measures of L1 proficiency (e.g., Mouw & Xie, 1999; Portes & Rumbaut, 2012). The National Educational Panel Study (NEPS; Blossfeld, Roßbach, & von Maurice, 2011) set out to address this research gap by measuring the L1 proficiency of students from the two largest immigrant groups in Germany with objective tests. The project assesses the listening comprehension proficiency of children and adolescents whose families immigrated to Germany from the area of the Former Soviet Union or Turkey. As no suitable instruments for this purpose were available, tests in Turkish and Russian were developed by the Berlin project team within Pillar 4 of the NEPS.<sup>14</sup>

This paper describes the construction of the L1 tests for 9th-Grade students and reports analyses exploring the tests' validity. The following section delineates the general framework for testing L1 within the NEPS and the requirements the instruments had to meet in order to be suitable for implementation in the study. In section 3, we describe the tests developed for students in Grade 9. Section 4 reports analyses pertaining to the tests' validity.

---

<sup>12</sup> The content of this article significantly overlaps with the following publication; parts of the text have been incorporated verbatim without any further indication: Edele, A., Schotte, K., & Stanat P. (2015). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Extended report of test construction and validation* (NEPS Working Paper No. 57). Bamberg: University of Bamberg, National Educational Panel Study.

<sup>13</sup> In line with the terminology commonly used in the literature, the term immigrant students refers to the first, second, and third immigrant generation in this paper. The term first language (L1) is used here interchangeably with the language spoken in an immigrant family's country of origin, regardless of whether this language was actually acquired prior to the language of the destination country (in our case, German) or simultaneously.

<sup>14</sup> The tests for Grade 9 were developed by Aileen Edele and Petra Stanat.

## 3.2 General Framework and Requirements for Assessing L1 Proficiency within the NEPS

The NEPS assesses L1 proficiency with objective tests at three measurement points. More specifically, the instruments capture listening comprehension skills in Russian and Turkish in Grade 9 (starting cohort 4 and later in starting cohort 3<sup>15</sup>), in grade 7 (starting cohort 3), and in grade 2 (starting cohort 2). The current paper focuses on the tests developed for the 9th grade.

### 3.2.1 *Defining and Identifying the Target Population*

The NEPS set out to assess the L1 proficiency of the two largest immigrant groups in Germany, namely students from families who have immigrated to Germany from the area of the Former Soviet Union (e.g., Russia, Kazakhstan) or from Turkey. To ensure that all students from these immigrant groups participating in the NEPS are included in the initial sample, the target population is defined as students of the first, second, and third immigrant generation.<sup>16</sup>

However, not all immigrants maintain their heritage language (Rumbaut, Massey, & Bean, 2006, Strobel & Kristen, 2015), and competence testing is, of course, only meaningful if test-takers possess some proficiency in the tested domain. Therefore, we implemented screening tests with very low item difficulty prior to L1 testing. Only students who demonstrated a minimal level of listening comprehension in these tests were asked to participate in the actual L1 assessment (see section 3.4.2 for further information).

### 3.2.2 *Efficiency*

As the NEPS assesses a large number of constructs, the testing time available for each competence domain is limited. As a consequence, it was impossible to include multidimensional L1 tests that separately measure the various components of language proficiency, such as vocabulary and grammar. Instead, global and efficient but also comprehensive measures of L1 proficiency had to be developed. Listening comprehension constitutes a complex process requiring the integration of phonological, syntactic, semantic, and pragmatic skills (Anderson, 1995; Flowerdew & Miller, 2005). We therefore decided to assess this aspect as a unidimensional indicator of general language proficiency.

In order to limit the testing time and financial costs, moreover, the NEPS L1 tests were required to be applicable in group settings and to use a paper-and-pencil format. Additionally, in order to avoid costs associated with coding open-response items, all test items had to be in a multiple-choice format.

---

<sup>15</sup> See Blossfeld, von Maurice, and Schneider (2011) for a description of the starting cohorts and project structure in general.

<sup>16</sup> To include all students whose L1 is potentially Russian or Turkish, we initially defined the target population based on country of birth even though Russian or Turkish is not necessarily the L1 of all families from the Former Soviet Union or Turkey.



### 3.2.3 *Focus on Listening Comprehension*

Models of language proficiency and language testing often distinguish between four basic dimensions of language proficiency: listening, reading, speaking, and writing (Harris, 1969; Lado, 1961). Large-scale studies assessing language proficiency focus mainly on reading comprehension. However, children of immigrants typically acquire the L1 in the family context, and the L1 is rarely used in school instruction. A large proportion of immigrant students are therefore unable to read or write in this language. To ensure that students at all levels of L1 proficiency can participate in the assessment, we decided to test the domain of listening comprehension.

Including students who are unable to read and write in their L1 and who may have limited L1 skills overall is important because analyses on most research questions require that a broad spectrum of L1 proficiency be represented in the data. For instance, to identify factors predicting the maintenance or loss of L1, it is crucial to include lower proficiency levels in L1. Similarly, in estimating effects of L1 proficiency on L2 or L3, it may be informative to differentiate between effects of lower and higher levels of L1 proficiency (e.g., Dollmann & Kristen, 2010; Edele & Stanat, 2016).

### 3.2.4 *Coverage of Proficiency Distribution*

In order to ensure that the L1 tests developed for the NEPS would cover a broad range of proficiency levels, we developed listening comprehension texts with varying linguistic difficulty. Based on data from a preliminary study and a larger pilot study, we also ensured that the difficulty of the items varied substantially (for details, see Edele, Schotte, Hecht, & Stanat, 2012; Edele, Schotte, & Stanat, 2015). Due to the tests' limited number of items, however, the instruments differentiate most accurately at intermediate proficiency levels, while their capacity to precisely measure very high or low proficiency levels is somewhat restricted.

### 3.2.5 *Independence of Test Performance from Previous Knowledge*

The L1 tests aim at assessing students' ability to understand spoken language in L1. To ensure that the test does, in fact, measure language proficiency rather than prior knowledge, we used either texts that cover topics that should be familiar to all students alike, such as everyday situations in school and family contexts, or topics that are likely to be equally unfamiliar to all participants, such as events in a fictitious narration written specifically for the test.

One aspect that needs to be taken into account in testing immigrant students is the possible impact of cultural knowledge on their performance. There is evidence that text processing is contingent upon the fit between cultural knowledge and the content of the text. Steffensen, Joag-Dev, and Anderson (1979), for instance, found in their study that participants recalled more information and needed less time when the text they read described content consistent with their cultural knowledge rather than content typical of another culture. Thus, it can be assumed that a text is easier to process when it is in line with test takers' culturally shaped prior knowledge.

This knowledge is likely to vary considerably in the target population for testing L1 in the NEPS, depending on such factors as students' immigrant generation status and acculturation strategies (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Edele, Stanat, Radmann, & Segeritz, 2013). In order to avoid biases associated with students' culturally shaped knowledge, the stimuli in the L1 tests were chosen such that they should be equally familiar or equally novel to students with different cultural backgrounds.

### 3.2.6 *Comparability of the Russian and Turkish Test*

Some research questions only focus on one of the two first languages assessed in the NEPS and the respective immigrant group. For other research questions, however, it may be important or interesting to determine whether the expected pattern of findings generalizes across both L1s and immigrant groups. To ensure that the relationships between L1 proficiency and other constructs can be compared across the two groups, the tests in Russian and Turkish need to capture the same construct. We therefore developed tests in Russian and Turkish that are equivalent with regard to the content of the texts, the questions, and the response options. In addition, we tried to keep linguistic features comparable that are likely to affect the difficulty of the texts.

Even the most careful translation process, however, does not necessarily ensure measurement equivalence. Measurement equivalence can be tested with *multigroup confirmatory factor analyses* (MGCFAs). Different forms of equivalence can be distinguished (see Schroeders & Wilhelm, 2011 for a detailed description of testing invariance with categorical data). If configural equivalence is given, it can be assumed that an instrument assesses the same construct in two or more groups or—in our case—that the instruments assess the same construct in the respective target population. Strong invariance is necessary to directly compare the latent means of a test and its correlations with external criteria. In strictly invariant tests, even raw test scores are comparable. Due to the pronounced linguistic differences between the Russian and the Turkish languages on the one hand and the limited time and financial resources for test development on the other hand, it would have been unrealistic to expect strong or even strict invariance of the two tests. We did, however, strive for configural invariance.

## 3.3 Test Construction

The L1 tests developed for Grade 9 consist of short texts that are orally presented to students from a CD. The students are subsequently asked to answer questions about what they have heard. All items have a multiple-choice format. To assess listening comprehension broadly, the tests include dialogues, expository texts, and narrative texts. The text types differ in their linguistic features. While the dialogues have features typical of informal oral language, such as repetitions, redundancies, ellipses, breaks, and fragmented language, the expository and narrative texts involve linguistic features typical of written language, such as more explicit vocabulary, correct grammar, and a lack of redundancy or

repetition (Grotjahn, 2005; Shohamy & Inbar, 1991). A preliminary version of the tests was included in a pilot study (see Sections 3.4.1 and 3.4.4 for more details on the pilot study) for the purpose of item selection.

The final tests for Grade 9 consist of seven text units, namely two dialogues, two narrative texts, and three expository texts. The audio-recorded texts and questions are presented to the students once before they answer the questions about what they have heard. Every text unit is followed by three to six multiple-choice questions, resulting in a total of 31 test items<sup>17</sup>, each with four or five response options. The administration of the tests takes 30 minutes (Russian version) and 32 minutes (Turkish version). For further details on the test construction, see Edele, Schotte, et al. (2015).

### 3.4 Validity of the L1 Tests

#### 3.4.1 Validation Strategy

To investigate the construct validity of the L1 tests, we examined their dimensionality and correlated students' scores with other indicators of L1 proficiency as well as with a nomological net of relevant constructs (Cronbach & Meehl, 1955).

As a first step, we tested whether our L1 tests possess the expected unidimensional structure. To establish the convergent validity (Campbell & Fiske, 1959) of our L1 measures, we then correlated the test scores with another indicator of proficiency in Russian or Turkish. As both instruments are objective tests of language proficiency, we expected the correlations to be substantial. However, as the instruments examine different aspects of language proficiency (see section 4.3), we did not expect a particularly close association between them.

As another indicator of convergent validity, we correlated our L1 test scores with subjective measures of L1 proficiency. Even though subjective assessments, and particularly self-assessments, are susceptible to biases (Edele, Seuring, Kristen, & Stanat, 2015), we expected at least a moderately high correlation.

General cognitive abilities served as criteria in our analyses of discriminant validity. Reasoning ability, which constitutes a key aspect and prototypical indicator of general cognitive abilities, is assumed to influence the efficiency of language acquisition and should therefore relate positively with L1 proficiency (e.g., Esser, 2006; Spolsky, 1989). In addition, text comprehension requires deductive reasoning. However, listening comprehension depends on a multitude of other factors and should be clearly distinguishable from reasoning. We therefore expected a significant yet moderate relationship between listening comprehension in L1 and reasoning ability. Speed of perception, by contrast, should be unrelated to performance in our L1 tests as they do not contain a speed component.

---

<sup>17</sup> Of the 32 items originally included in the final test version, one item was later excluded due to a poor model fit in the main study (see Edele et al., 2012 for further information on the scaling of the tests).

To extend the nomological net for the construct validation of the L1 tests, we draw on models of language acquisition from different disciplines. These models suggest a number of conditions that should foster the acquisition and maintenance of L1 proficiency in immigrants and their children, such as exposure and motivation for language acquisition and improvement (e.g., Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006; Spolsky, 1989).

Immigrant students are exposed to their L1 in different contexts. The most important environment for the acquisition and improvement of L1 skills is typically the family. In addition, children and adolescents from immigrant families may have the opportunity to improve their L1 in interactions with co-ethnic peers. The use of media in L1 can also present an important opportunity for L1 acquisition. Therefore, students' exposure to L1 in the family, in the peer group, and in the media should be positively related to their L1 proficiency (e.g., Duursma et al., 2007; Scheele et al., 2010).

The immigrant generation status can also be assumed to affect exposure to L1 (e.g., Chiswick & Miller, 2001). Generally, a decrease in L1 use and proficiency and an increase in L2 use and proficiency can be observed in immigrants over time (Rumbaut, 2004; Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010; Strobel & Kristen, 2015). First-generation immigrant students thus typically have more opportunities to acquire the L1 in their family context than do students who were born in the country of residence. Moreover, first-generation immigrants may have acquired the L1 in their heritage country. Accordingly, we expected first-generation immigrants to be more proficient in L1 than successive immigrant generations.

Within the first immigrant generation, students who immigrated at an older age were extensively exposed to L1 while they lived in the heritage country—and the quality of the language input can be assumed to be relatively high. Therefore, we expected age at migration to correlate positively with L1 test scores.

In addition to providing learning opportunities, using L1 with family and peers and in media can foster immigrant students' motivation to further improve their L1 skills. As a strong identification with the heritage culture should boost the motivation to improve in L1, it should be positively related to L1 proficiency.

### 3.4.2 *Study Design*

We draw on data from two studies to examine the validity of our tests. This allows us, on the one hand, to cross-check the findings, as most validation criteria were measured in both studies. On the other hand, the two studies complement each other as some validation criteria were assessed in only one of the studies. In addition, the second study includes a larger sample (for further details on sampling within the NEPS, see Aßmann et al., 2011).

The first investigation (Study 1) is a pilot study that was carried out within the NEPS to select items for the final L1 tests. On the test day, students filled out a questionnaire and subsequently completed a preliminary version of an L1 test in their respective first language. The analyses presented

in this paper are based on the texts and items included in the final test version that was subsequently administered in the second study (see below). The L1 tests in both studies are largely identical, with the only exception being that a few false response options (distractors) were excluded from some items in the final tests. This should not substantially affect the patterns of findings relevant for validating the tests. A few months after the assessment, a sub-sample of the students completed another test measuring proficiency in Russian or Turkish.

The second study (Study 2), on which we draw in the following analyses, is the main study of the NEPS for the 9th-grade sample of starting cohort 4 (school and vocational training—education pathways of students in 9th grade and higher, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:4.0.0>;<sup>18</sup> see Frahm et al., 2011; von Maurice, Sixt, & Blossfeld, 2011, for further information on this starting cohort). The L1 tests were administered on a separate test day. To ensure that the students had at least a very basic proficiency level in Russian or Turkish, they completed a screening test in the respective language prior to the L1 test. These screening tests consist of recordings of eight simple spoken sentences, such as “the dog walks.” Participants were asked to relate each sentence to the corresponding picture among five options. Test administrators instantly scored the screening tests using a template. Students who answered a minimum of three items correctly were eligible for participation in the L1 tests.

### 3.4.3 Assessment of Validation Criteria

For the validation analyses, we draw on a number of variables measured with student questionnaires, student competence tests, and computer-assisted telephone interviews (CATIs) with students’ parents.

#### *Objective measure of L1 proficiency*

Proficiency in Russian and Turkish was tested in individual testing sessions with the *Bilingual Verbal Ability Test*, BVAT (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado, & Ruef, 1998). The goal of the BVAT is to capture bilingual participants’ overall language ability—and to thereby avoid underestimating their linguistic capacity—by taking into account language proficiency in L1 and L2. More specifically, the BVAT begins by examining participants’ proficiency in L2, typically English. If they fail to solve an item in L2, it is presented in the respective L1. The test results consequently reflect the additive language ability in L1 and L2. The BVAT is available for 17 languages besides English, among them Russian and Turkish. The target population of the test ranges from 5 years to old age. The instrument examines productive language proficiency and includes the four subscales *picture vocabulary*, *synonyms*, *antonyms*, and *verbal analogies*. The test is adaptive by specifying starting items according to participants’ age as well as termination criteria after a series of eight (*picture vocabulary*, *verbal analogy*) or six (*synonyms*, *antonyms*) unsolved items.

---

<sup>18</sup> From 2008 to 2013, NEPS data were collected as part of the Framework Programme for the Promotion of Empirical Educational Research funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). As of 2014, the NEPS survey is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi) at the University of Bamberg in cooperation with a nationwide network.

As we are specifically interested in students' L1 proficiency, we presented students only with items in Russian or Turkish. In addition, we refrained from adaptive testing and instead presented the same item set to all participants in order to obtain comparable test scores. Due to time constraints, we only employed the subscales *picture vocabulary* and *synonyms*. The *picture vocabulary* scale requests participants to name drawings of objects or activities, while the *synonyms* scale requires an active production of synonyms for verbally presented words. We excluded the first eight items of the *picture vocabulary* subscale as we considered them too easy for the targeted age group. In total, we administered 51 items from the subscale *picture vocabulary* and 20 items from the subscale *synonyms* of the BVAT.

Trained test administrators, who were native speakers of Russian or Turkish, coded students' responses during the test session. The test sessions were recorded, and 61 % (Russian sample) or 66 % (Turkish sample) of answers were additionally coded by two other native speakers. Inter-rater reliability was very high, with Yules  $Y = .88$  in the Russian sample and  $Y = .87$  in the Turkish sample, confirming that the test administrators coded answers adequately.

To deviate as little as possible from the original BVAT, we kept items even if their discriminatory power was lower ( $.30 > d > 0$ ) than would usually be considered acceptable for psychometric tests (Bortz & Döring, 2002). Only items with a discrimination  $\leq 0$  in the *picture vocabulary* scale were excluded from further analyses (five items in the Russian test, eight items in the Turkish test), leaving 66 items in the Russian test and 63 items in the Turkish test in total. The sum of the correctly answered items from both scales served as the validation criterion for our L1 proficiency tests.

Despite its limitations (see Edele, Schotte et al., 2015), we decided to use the BVAT as a validation criterion for our L1 tests because, to our knowledge, no other instruments suitable for testing oral language proficiency in Russian and Turkish exist for the target population of our study.

### *General cognitive abilities*

The NEPS examines *perceptual speed* and *nonverbal reasoning* as indicators of general cognitive abilities (Lang, Kamin, Rohr, Stünkel, & Williger, 2014). The *perceptual speed* test requires students to allocate numbers to symbols according to a provided key. The *reasoning* test consists of matrices similar to those of the RAVEN test (Raven, 1977). In our analyses, we use the sum of correct answers for each scale as ability estimates.

### *Subjective indicators of L1 proficiency*

The validation analyses also draw on several subjective indicators of students' L1 proficiency. First, the student questionnaires measured self-reported L1 proficiency of students with a first language

other than German (“How good is your command of the other language?”<sup>19</sup>) for the dimensions of listening, speaking, reading, and writing. The 5-point response scale was *very good—rather good—rather poor—very poor— not at all*. For the analyses, the arithmetic mean of students’ ratings across the four dimensions was computed, resulting in the scale *self-estimated global L1 proficiency*, which could vary from 0 (*not at all*) to 4 (*very good*).

Students were additionally asked to estimate the number of items they had answered correctly in the L1 test. The *self-estimated number of items solved* is contingent upon the total number of items in the test and could thus range from 0 – 32<sup>20</sup> (see Lockl, 2013 for further information on the assessment of procedural metacognition in the NEPS). We interpret this scale as another subjective indicator of L1 proficiency.

Parents’ estimates of their children’s L1 proficiency on the dimensions of speaking and writing served as a third subjective indicator of students’ L1 proficiency. The rating scale was the same as for the students’ self-reported L1 proficiency, and the two dimensions were averaged.

### *Patterns of language use*

Another set of items in the student questionnaires measured the patterns of language use in the family (with mother, with father, with siblings) and with peers (with best friend and with classmates) for students with a first language other than German. An example of these questions is: “What language do you speak with your mother?”. The 4-point response scale was *only German—mostly German, sometimes the other language—mostly the other language, sometimes German—only the other language*. Students’ ratings of language use with the mother and with the father were averaged. Similarly, the ratings of language use with the best friend and with classmates were combined into an indicator of the language used with peers.

The student questionnaires further assessed the language of media consumption with seven items capturing the language in which, among other things, students read books, watch television, or surf the web. The same 4-point scale as that for language use with family and peers was employed. We averaged the seven items to a single indicator of language in media use.

### *Immigrant generation status and age at immigration*

We defined the target persons’ immigrant generation status based on the country of birth of the students themselves, of their parents, and of their grandparents. We classified students who were born abroad along with their parents as *first generation*; students who were born in Germany but whose parents were both born abroad as *second generation*; and students who were born in Germany, whose parents were born in Germany, and whose grandparents (at least two) were born abroad as *third generation*. We further defined students with one parent born abroad and one parent born in Germany

---

<sup>19</sup> Before students reached this item, the questionnaire had defined “the other language.” Specifically, students were asked to indicate the language other than German they had learned as a child in their family. Afterwards, they were informed that the questionnaire would subsequently refer to this language as “the other language.”

<sup>20</sup> Students estimated the number of solved items on the basis of the 32 items originally included in the test of which one was eliminated later on due to poor model fit.

as *one parent born abroad*. Students' immigrant generation status was only classified when all data necessary for its univocal identification were available. The student questionnaires also assessed the age at which students who were born abroad immigrated to Germany.

### *Identification with heritage culture*

Four items captured students' emotional identification with the heritage culture of their families. One item, for instance, states: "I feel closely attached to this culture"<sup>21</sup>. The 4-point response scale was *does not apply—partially applies—mostly applies—fully applies*.

While most validation criteria (particularly the information from the student questionnaires) were measured in both studies, the BVAT was only administered in Study 1, whereas parents' estimates of students' L1 proficiency, the self-estimated number of items solved in the L1 test, as well as general cognitive abilities were only included in Study 2.

### 3.4.4 *Sample*

Both studies tested L1 proficiency of immigrant students (first, second, and third generation) whose families immigrated to Germany from the area of the Former Soviet Union (e.g., Russia, Kazakhstan) or Turkey.<sup>22</sup> Table 1 presents descriptive information on the samples of Studies 1 and 2.

Study 1 is based on data from schools located in four federal states (Bavaria, Berlin, Hamburg, North Rhine-Westphalia) attended by high percentages of students speaking Turkish and/or Russian. The Russian L1 test was conducted in 17 schools, and the Turkish L1 test in 15 schools.

#### *Study 1*

The Russian sample consists of 224 participants (53% female). On average, students were 16 years old at the time of data assessment. Of these students, 3% were enrolled in a *Hauptschule* (lowest school track of German secondary education), 31% in a *Gesamtschule* (comprehensive school), 17% in a *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (school with several educational tracks), and 15% in a *Gymnasium* (highest track leading to university-entrance degree). More than two-thirds (71%) were classified as first-generation immigrant students, while only 20% were second generation.

The Turkish sample consists of 310 participants (50% female). Participants' mean age was 15.7 years. The majority of students either attended the *Hauptschule* (28%) or the *Gesamtschule* (31%), while a somewhat lower proportion of the students attended a *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (20%) or a *Gymnasium* (22%). The majority of students in the Turkish sample (66%) were second generation, while only 7% were first-generation immigrants.

<sup>21</sup> Before students reached the item, the questionnaire requested students to indicate the country other than Germany from which their family originates. Afterwards, it explained that subsequent questions would refer to the culture of this country as students' "heritage culture." An example for this was presented.

<sup>22</sup> For the sake of brevity, the former group is subsequently referred to as "the Russian sample," and the latter as "the Turkish sample." These terms do not allude to citizenship or the like, but rather to the L1 that was tested in the sample.



*Table 1.* Gender, Age, Attended School Track and Immigrant Generation Status of the Russian and Turkish Samples in Study 1 and in Study 2

	Study 1				Study 2			
	Russian		Turkish		Russian		Turkish	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Total	224		310		502		662	
Gender								
male	106	47.3	155	50.0	248	49.4	342	51.7
female	118	52.7	155	50.0	254	50.6	320	48.3
School track								
Hauptschule	82	36.6	87	28.1	206	41.0	330	49.8
Realschule					124	24.7	130	19.6
Gymnasium	34	15.2	67	21.6	98	19.5	94	14.2
SMB	38	17.0	61	19.7	27	5.4	11	1.7
Gesamtschule	70	31.2	95	30.6	47	9.4	97	14.7
Immigrant generation								
1 <sup>st</sup> generation	159	71.0	23	7.4	233	46.4	62	9.4
2 <sup>nd</sup> generation	44	19.6	205	66.1	206	41.0	430	64.9
3 <sup>rd</sup> generation	-	-	3	1.0				2.9
One parent born abroad	6	2.7	52	16.8	28	5.6	132	19.9
Not determinable	15	6.7	27	8.7	35	7.0	19	2.9

*Note.* SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen (school with several educational tracks).

A subsample of 79 participants in the Russian sample and of 101 participants in the Turkish sample completed the BVAT.

### *Study 2*

Study 2 draws on data from schools located in all federal states of Germany. The Russian L1 tests were administered in 257 schools, and the Turkish L1 tests in 237 schools.

The Russian sample includes 502 students in total (51% female) (for details on missing values, see Edele, Schotte, et al., 2015). On average, the students were 15.8 years old at the time of testing. The largest proportion of students attended the Hauptschule (41%), followed by students attending the Realschule (25%) and the Gymnasium (20%). Almost equal proportions of students belonged to the first immigrant generation (47%) and to the second generation (41%). On average, the students born abroad were 5.3 years old when they came to Germany.

The Turkish sample consists of 662 students (48% female). On average, students in this sample were 15.7 years old. Half of them attended the Hauptschule (50%), 20% the Realschule, and 14% the Gymnasium. In this sample, the majority of students (65%) were second-generation immigrants; only 9% were first generation

### 3.4.5 Results

We analyzed the data from the Russian and Turkish samples separately as these groups differ with regard to several important characteristics, such as the proportion of first and second immigrant generation students and the attended school types.

#### *Scaling, item difficulty, and reliability*

IRT scaling and item analyses show that the L1 tests fit the *Rasch model* well. In addition, the item difficulty and the target populations' L1 proficiency generally matches well. In Study 1, the mean item difficulty was  $b = -0.57$  for the Russian test and  $b = -0.17$  for the Turkish test. In Study 2, the mean item difficulties were  $b = -0.12$  (Russian test) and  $b = -0.23$  (Turkish test). The range of item difficulty is, however, somewhat limited. It ranges from  $-2.01$  to  $0.61$  (Russian test) and from  $-2.61$  to  $1.23$  (Turkish test) in Study 1 and from  $-1.48$  to  $1.41$  (Russian test) and  $-1.78$  to  $1.30$  (Turkish test) in Study 2. The tests proved to be highly reliable. In Study 1, the WLE-reliability was .86 for the Russian test and .79 for the Turkish test. In Study 2, the reliability coefficients were .85 for the Russian test and .83 for the Turkish test (see Edele, Schotte, et al., 2015, and Edele et al., 2012 for more details on scaling, item difficulty, and reliability).

#### *Measurement equivalence*

To test for measurement equivalence, we conducted a MGCFA on the L1 tests in Study 2 (see Table 2). The results show that the fit indices of the model assuming configural invariance are acceptable (see Yu, 2002). The more restrictive models assuming strong and strict invariance, however, do not hold since the model fit indices are not satisfactory and the test of change in model fit is significant.

Table 2. Tests of Measurement Equivalence of the Russian and the Turkish L1 Tests

	$\chi^2/df$	$p$	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2/ \Delta df$	$p$
Configural Equivalence	1315.8/868	.00	.95	.95	.03		
Strong Equivalence	1714.0/898	.00	.91	.91	.04	367.72/30	.00
Strict Equivalence	1775.3/929	.00	.91	.91	.04	108.39/31	.00

*Note.* In computing these models with MPlus 6.1 (Muthén & Muthén, 2009), we employed a robust weighted least squares approach (estimator: WLSMV) and estimated model parameters based on Theta parameterization.  $df$  = degrees of freedom; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = root mean square error of approximation.

These findings confirm configural equivalence of the Russian and the Turkish tests, implying that they measure the same construct. Because more restrictive models of equivalence are not supported, however, neither the ability scores from the Turkish and the Russian tests nor their correlation coefficients with other variables are directly comparable.

*Dimensional structure*

To examine whether our L1 tests exhibit the expected unidimensional structure, a 1-dimensional model was tested against an alternative, theoretically plausible 2-dimensional model. The 2-dimensional model assigns items on dialogues to the first dimension and items on expository as well as narrative texts to the second dimension. We computed these models with ConQuest 2.0 (Wu, Adams, Wilson, & Haldane, 2007), using Marginal Maximum Likelihood (MML) estimation with Gauss-Hermite quadrature.

In Study 1, the two dimensions correlate very highly, with .97 in the Russian sample and .94 in the Turkish sample. The 1-dimensional model fits the data better than the 2-dimensional model in both language groups, as is demonstrated by two indicators of model fit, namely Akaike's information criterion (AIC; Akaike, 1974) and the Bayesian information criterion (BIC; Schwarz, 1978) (see Table 3). The two dimensions are also highly correlated in Study 2, with .94 in the Russian sample and .98 in the Turkish sample. The model fit indices suggest that the 2-dimensional model fits negligibly better according to the AIC and slightly more poorly according to the BIC in the Russian sample. In the Turkish sample, the 2-dimensional model fits somewhat more poorly, as indicated by both indicators (see Table 3). The very high correlation between the two dimensions, which indicates their near identity, and the very similar model fit, which is slightly in favor of the 1-dimensional model, suggest that the construct measured with the L1 tests is unidimensional rather than 2-dimensional.

*Table 3.* Results of the 1-Dimensional and 2-Dimensional Scaling: AIC and BIC Model Selection Criteria

	Study I				Study 2			
	Russian Sample		Turkish Sample		Russian Sample		Turkish Sample	
	1-dim	2-dim	1-dim	2-dim	1-dim	2-dim	1-dim	2-dim
AIC	7720.9	7724.0	11466.2	11468.7	19201.5	19196.3	25767.9	25772.1
AIC-Diff	3.1		2.5		-5.1		4.2	
BIC	7830.1	7840.0	11585.8	11595.7	19340.7	19344.0	25916.2	25929.4
BIC-Diff	9.9		9.9		3.3		13.2	

*Note.* AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion.

*Criterion validity: Other indicators of L1 proficiency and general cognitive abilities*

To examine the convergent validity of the L1 tests, in a first step, we correlated the L1 test scores with students' scores on the BVAT. In the Russian sample, the two objective indicators correlate quite highly; in the Turkish sample, the correlation is moderate (see Table 4).

In a second step, we correlated immigrant students' L1 test scores with a number of subjective indicators of L1 proficiency. As expected, students' self-estimated global L1 proficiency is positively related to their L1 test score. Students' self-estimated number of items solved in the test is also substantially related to their results in the L1 tests, strong correlations emerged in both language

Table 4. Pairwise Correlations between Immigrant Students' L1 Test Scores (WLEs) and Validation Criteria

	L1 test score (WLE)			
	Study 1		Study 2	
	Russian	Turkish	Russian	Turkish
BVAT	.72*** (79)	.41*** (101)		
Subjective measures of L1 proficiency				
Self-estimated global L1 proficiency	0.50*** (220)	0.28*** (302)	0.43*** (426)	0.26*** (572)
Self-estimated number of solved items			0.59*** (488)	0.54*** (636)
Parents' estimates of L1 proficiency			0.57*** (182)	0.40*** (232)
General cognitive abilities				
Perceptual speed			0.11* (483)	0.03 (632)
Reasoning			0.16*** (482)	0.28*** (628)
Age at migration	0.49***(140)	0.04 (14)	0.34*** (263)	0.30* (48)
Language use				
with parents	0.38*** (224)	0.09 (305)	0.31*** (437)	0.14*** (581)
with siblings	0.27*** (205)	0.07 (293)	0.31*** (399)	0.17*** (545)
with peers	0.34*** (223)	0.18** (304)	0.10* (437)	0.04 (572)
in media	0.46*** (222)	0.23*** (304)	0.28*** (420)	0.23*** (559)
Identification with heritage culture	0.12 (212)	0.17** (290)	0.17*** (465)	0.15*** (566)

*Note.* Correlations are given as Pearson's *r*. Spearman's rank correlation coefficients which we additionally computed because of the non-normal distribution of some validation criteria yielded almost equal results. Number of cases (N) in parentheses.

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001.

groups. Similarly, parents' estimates of their children's L1 proficiency are also strongly (Russian sample) or moderately (Turkish sample) associated with the L1 test scores.

Analyses exploring the discriminant validity of the L1 tests indicate that, as expected, the L1 test scores correlate moderately with reasoning but only weakly and inconsistently with perceptual speed.

*Criterion validity: L1 exposure and motivation*

Analyses of the L1 tests' validity with indicators of exposure to L1 and motivation for L1 acquisition as criteria generally also show the expected pattern of results. In the Russian group, students' L1 test scores in both studies correlate substantially with their age at immigration as well as with the language they use with parents, siblings, peers, and in media consumption. In the Turkish group, the age at immigration is also positively related to L1 test scores in Study 2 but not in Study 1. However, the coefficient in Study 1 is based on a very small number of students and may therefore not be reliable. The language of media use also shows the expected correlation with the L1 test scores in the Turkish group. Overall, language use in the family and with peers also shows the expected pattern, yet the correlation coefficients are somewhat smaller and less consistent in the Turkish group than in the Russian sample.

In a next step, we examined whether the duration of the family's residence in Germany is associated with the L1 test scores. Because the number of third-generation students is very small, the analyses focus on the first and second generations. As expected, the test scores in Russian are higher for first immigrant generation students than for second-generation students (see Table 5). In the Turkish sample, however, the first generation does not show higher L1 test scores than the second generation.

*Table 5.* L1 Test Scores (WLEs) by Immigrant Generation Status

	Study 1				Study 2			
	First generation		Second generation		First generation		Second generation	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Mean L1 test score Russian	.31	.10	-.81***	.17	.39	.08	-.34***	.07
Mean L1 test score Turkish	.27	.23	.09	.06	-.19	.13	.07	.05

*Note.* We tested differences between the first and second immigrant generation status separately within the Russian and the Turkish group with Mann-Whitney U-tests.

\*\*\* $p < .001$ .

In addition, we expected that students' identification with the heritage culture should motivate them for L1 acquisition and should consequently correlate with L1 test scores. The expected pattern emerges in both groups, although the coefficients are rather small (see Table 4).

### 3.5 Discussion

The analyses presented in this article confirm that the L1 listening comprehension tests developed for the NEPS are valid measures of 9th-grade students' proficiency in Turkish and Russian. The L1 tests show convergent validity as evidenced by correlations with another L1 test (BVAT) as well as with a number of subjective estimations of L1 proficiency. As expected, the correlations of our tests with the subjective indicators are somewhat weaker than those with the BVAT, once again suggesting that the subjective proficiency estimates are biased (see also Edele, Seuring, et al., 2015; Finnie & Meng, 2005).

The correlations of our tests with the BVAT are more substantial. However, given that both instruments are objective tests of proficiency in Russian or Turkish, even higher correlations could have been expected, particularly in the Turkish group, for which we only observed a moderate correlation. However, unlike our L1 tests, the BVAT assesses productive language proficiency and examines a linguistic subcomponent (vocabulary). In addition, the BVAT suffers from a number of conceptual and psychometric limitations (for further details, see Edele, Schotte, et al., 2015). These factors most likely limited the correlations with our tests.

Further validation analyses using indicators of exposure to L1 and motivation to acquire L1 as criteria generally also yielded the expected pattern of results, thereby corroborating the tests' validity. In the Turkish group, however, some criterion variables did not show the expected correlations with the L1 test scores. In particular, the first generation did not score higher on the Turkish test than the second generation. This could indicate that the construct validity of the Turkish test is limited. However, the Turkish test was correlated with various other validation criteria in the predicted way, particularly with other subjective as well as objective indicators of Turkish proficiency. The lack of significant relationships with some of the criteria may therefore instead indicate that some of our theoretical assumptions do not fully apply to the Turkish group. Indeed, we found some evidence that second-generation students of Turkish origin may not have significantly fewer opportunities for L1 acquisition than first-generation students (for further details, see Edele, Schotte, et al., 2015), suggesting that this group was more reluctant to give up the use of Turkish than assumed by the models of language acquisition (e.g., Chiswick & Miller, 2001).

In general, the correlations of our L1 tests with the criterion variables were higher for the Russian than for the Turkish test. As strong measurement equivalence could not be confirmed for the two tests, however, these correlations are not directly comparable.

Our L1 tests assess listening comprehension, which allows them to be administered to students at practically all levels of L1 proficiency, including those with low skills in reading and writing. Moreover, the tests assess students' L1 proficiency efficiently and comprehensively. To further extend the analytical potential of the NEPS, it would be interesting to develop tests of students' reading and writing proficiency in Russian and Turkish, which may be particularly relevant for certain outcomes like labor market success. Tests assessing linguistic subcomponents, such as grammar and vocabulary,

as well as tests of other L1s frequently spoken by immigrants in Germany, such as Polish, would further complement the database.

Taken together, our tests present valid measures of an important aspect of L1 proficiency. The instruments will facilitate research on the effects of L1 proficiency on immigrant students' educational development and other outcome variables in a methodologically more sound way than was possible in the past.

### 3.6 Literature

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control, 19*(6), 716-723. <http://dx.doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705>
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York, NY: Freeman.
- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Kiesl, H., Koch, S., Schönberger, B., Müller-Kuller, A., ... Blossfeld, H.-P. (2011). Sampling designs of the National Educational Panel Study: Challenges and solutions. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* [Special issue] (pp. 51-65). <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0181-8>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 55*(3), 303-332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(3), 210-223. <http://dx.doi.org/10.2167/beb441.0>
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Eds.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* [Special issue]. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J., & Schneider, T. (2011). The National Educational Panel Study: Need, main features, and research potential. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* [Special issue] (pp. 5-17). <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0178-3>
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* [Research methods and evaluation for human social scientists] (3rd. ed.). Heidelberg, Germany: Springer.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the Multitrait-Multimethod-Matrix. *Psychological Bulletin, 56*(2), 81-105. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046016>
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2001). A model of destination language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Journal of Political Economy, 38*(3), 39-409. <http://dx.doi.org/10.1353/dem.2001.0025>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*(4), 281-302. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040957>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Dollmann, J., & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder [Native language as a resource for educational success? The case of Turkish elementary school children]. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (pp. 123-146). Retrieved from [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=6948](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6948)
- 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, 171-190. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716406070093>
- Edele, A., Schotte, K., Hecht, M., & Stanat, P. (2012). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Scaling procedure and results* (NEPS Working Paper No. 13). Retrieved from National Educational Panel Study website: [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XIII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XIII.pdf)
- Edele, A., Schotte, K., & Stanat P. (2015). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Extended report of test construction and validation* (NEPS Working Paper No. 57). Retrieved from National Educational Panel Study website: [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_LVII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_LVII.pdf)
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency, *Social Science Research*, 52, 99-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second- language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163-180. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000060>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S., & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus eingewanderten Familien [Cultural identity and reading ability of immigrant adolescents]. In N. Jude, & E. Klieme (Eds.), *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (pp. 84-110). Retrieved from [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=7831](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7831)
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten* [Language and Integration: Social determinants and consequences of immigrants' language acquisition]. Frankfurt am Main, Germany: Campus Verlag.
- Finnie, R., & Meng, R. (2005). Literacy and labour market income: Self-assessment versus test score measures. *Applied Economics* 37(17), 1935-1951. <http://dx.doi.org/10.1080/00036840500244519>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Frahm, S., Goy, M., Kowalski, K., Sixt, M., Strietholt, R., Blatt, I., ... Kandera, M. (2011). Transition and development from lower secondary to upper secondary school. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* [Special issue] (pp. 217-232). <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0188-1>
- Grotjahn, R. (2005). Testen und Bewerten des Hörverstehens [Testing and evaluating listening comprehension]. In M. Ó. Dúill, R. Zahn, & K. D. C. Höppner (Eds.), *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss* (pp. 115-144). Bochum, Germany: AKS-Verlag.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache [Language skills of multilingual adolescents and adolescent second language learners]. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht*



- und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 208-201). Weinheim, Germany: Beltz.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and the use of foreign language tests*. London, England: Longman.
- Lang, F. R., Kamin, S., Rohr, M., Stünkel, C., & Williger, B. (2014). *Erfassung der fluiden kognitiven Leistungsfähigkeit über die Lebensspanne im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Abschlussbericht zu einer NEPS-Ergänzungsstudie* [Assessing fluid cognitive abilities over the life span within the framework of the National Educational Panel Study] (NEPS Working Paper No. 43). Retrieved from National Educational Panel Study website: [https://www.neps-data.de/Portals/0/WorkingPapers/WP\\_XLII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/WorkingPapers/WP_XLII.pdf)
- Lockl, K. (2013). *Assessment of procedural metacognition: Scientific Use File 2013*. Retrieved from National Educational Panel Study website: [https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/Proc\\_Meta\\_en\\_201310.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/Proc_Meta_en_201310.pdf)
- Mouw, T., & Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review*, *64*(2), 232-252. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2657529>
- Muñoz-Sandoval, A. F., Cummins, J., Alvarado, C. G., & Ruef, M. L. (1998). *Bilingual verbal ability tests, Comprehensive manual*. Chicago, IL: Riverside Publishing.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2009). Mplus (Version 6.1) [Computer software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2012). *Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS), 1991-2006 (ICPSR20520-v2)* [Code book]. <http://dx.doi.org/10.3886/ICP SR20520.v2>
- Rauch, D., Jurecka, A., & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache [For third language acquisition reading competence matters, too]. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik*, *55. Beiheft* (pp. 78-100). Retrieved from [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=6946](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6946)
- Raven, J. C. (1977). *Standard Progressive Matrices: Sets A, B, C, D & E*. San Antonio, TX: Harcourt.
- Rumbaut, A. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, *38*(3), 1160-1205. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Rumbaut, R. G., Massey, D. S., & Bean, F. D. (2006). Linguistic life expectancies: Immigrant language retention in southern California. *Population and Development Review*, *32*(2), 447-460. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1728-4457.2006.00132.x>
- Scheele, A. F., Leseman, P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*, 117-140. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schroeders, U., & Wilhelm, O. (2011). Equivalence of reading and listening comprehension across test media. *Educational and Psychological Measurement*, *71*(5), 849-869. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164410391468>
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, *6*(2), 461-464.
- Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language Testing*, *8*(1), 23-40. <http://dx.doi.org/10.1177/026553229100800103>
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [Students with immigrant background]. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller,

- M. Prenzel, ... P. Stanat (Eds.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 200-230). Retrieved from [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=3536](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3536)
- Steffensen, M., Joag-Dev, C., & Anderson, R. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 10-29. <http://dx.doi.org/10.2307/747429>
- Strobel, B., & Kristen, C. (2015). Erhalt der Herkunftssprache? – Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien [Preserving the language of origin? - Patterns of language use in immigrant families]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 125-142. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0607-1>
- Verhoeven, L. T. (2007). Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425-439. [http://dx.doi.org/10.1017.S0142716407070233](http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070233)
- von Maurice, J., Sixt, M., & Blossfeld, H.-P. (2011). *The German National Educational Panel Study: Surveying a cohort of 9th graders in Germany* (NEPS Working Paper No. 3). Retrieved from National Educational Panel Study website: [https://www.neps-data.de/Portals/0/WorkingPapers/WP\\_III.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/WorkingPapers/WP_III.pdf)
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R., & Haldane, S. A. (2007). ACER ConQuest version 2.0: Generalised item response modelling software [Computer software and manual]. Camberwell, England: ACER Press.
- Yu, C.-Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Doctoral dissertation, University of California). Retrieved from <http://www.statmodel.com/download/Yudissertation.pdf>

## 4

## Why Bother with Testing? The Validity of Immigrants' Self-Assessed Language Proficiency (Teilstudie II)

Dieser Beitrag ist in *Social Science Research* (© 2016 Elsevier) erschienen. Die Referenz lautet:

Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research*, 52, 99-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>



4            WHY BOTHER WITH TESTING? THE VALIDITY OF  
IMMIGRANTS' SELF-ASSESSED LANGUAGE PROFICIENCY  
(TEILSTUDIE II)



## 5

## The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension (Teilstudie III)

Dieser Beitrag ist im *Journal of Educational Psychology* (© 2016 American Psychological Association) erschienen. Die Referenz lautet:

Edele, A. & Stanat, P. (2016). The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 84-110.<sup>23</sup> <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000060>

---

<sup>23</sup> This article may not exactly replicate the final version published in the APA journal. It is not the copy of record.

### Abstract

Although the simple view of reading and other theories suggest that listening comprehension is an important determinant of reading comprehension, previous research on linguistic transfer has mainly focused on the role of first language (L1) decoding skills in second language (L2) reading. The present study tested the assumption that listening comprehension in L1 is a significant predictor of language minority students' reading comprehension in L2. In addition, we explored whether the cross-linguistic relationship is particularly pronounced at higher levels of L1 proficiency. The sample included 502 9<sup>th</sup> grade students with Russian as L1 and 662 9<sup>th</sup> grade students with Turkish as L1 from a nationwide study conducted in Germany. The L1s of these students differ in their similarity to their L2, German: Russian is considerably more similar to German than is Turkish. In both language groups, L1 listening comprehension significantly predicted L2 reading comprehension in linear regression models; this was also true after important control variables were taken into account. Polynomial regression models indicated that the relationship between L1 proficiency and L2 proficiency was linear in the Russian sample, yet stronger at higher levels of L1 proficiency in the Turkish sample. Thus, the prediction that transfer should be more pronounced at higher levels of L1 proficiency was also partly supported. Our study extends the range of L1 skills previously known to transfer to L2 reading. We found the predicted relationship between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension in two language groups with varying degrees of language similarity, suggesting that the effect is language-independent.

*Keywords:* first language, interdependence, language minority students, reading, transfer



## 5 THE ROLE OF FIRST-LANGUAGE LISTENING COMPREHENSION IN SECOND-LANGUAGE READING COMPREHENSION (TEILSTUDIE III)<sup>24</sup>

Comprehension of written texts is one of the most important academic skills that children and adolescents need to acquire and improve as they progress through school. Reading development begins in the elementary years and continues throughout adolescence and even adulthood (e.g., Chall, 1996; Kintsch, 1990; Lesaux & Geva, 2006). At more advanced stages, reading comprehension facilitates the acquisition of knowledge and new ideas (Chall, 1996); thus, it is a major prerequisite for school learning and educational success in general. Understanding the factors that contribute to reading comprehension in adolescence is therefore of considerable interest for educational research and practice (e.g., Cromley & Azevedo, 2007; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006).

Most previous research has focused on the reading comprehension of monolingual students, but interest in understanding the reading attainment of language minority students (LMS) is growing. LMS typically develop their reading comprehension skills under very different conditions than do monolingual children. A notion that has stimulated considerable debate is that LMS possess skills in a first language (L1) that they might be able to apply to reading development in their second language (L2) (e.g., Cummins, 1979, 2000). The purpose of the present study is a) to test the assumption that cross-linguistic transfer of listening comprehension in L1 to reading comprehension in L2 occurs and b) to explore the notion that this cross-linguistic relationship is particularly pronounced at higher levels of L1 proficiency.

### 5.1 The Role of Listening Comprehension in Reading Comprehension

Research on reading shows that the *simple view of reading* (SVR) is a powerful model of reading comprehension (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). According to this model, reading comprehension is determined by decoding (i.e., efficient word recognition) and listening comprehension (i.e., the ability to process lexical information and to construe sentence and discourse information). Specifically, the SVR posits that reading comprehension is the product of decoding and listening comprehension. Although empirical applications of the model operationalize the comprehension component with various oral language comprehension measures, such as vocabulary or syntactic knowledge tasks, they most commonly use listening comprehension tests (i.e., orally presented texts with comprehension questions). To assess the decoding component, research typically employs tests of word and pseudoword reading, letter knowledge, or phonological awareness and sometimes employs measures of reading fluency. Empirical findings support the notion that listening comprehension and decoding independently contribute to reading comprehension and that the sum and

---

<sup>24</sup> This research was supported by the grant STA 626/8-1 from the German Research Foundation (DFG) and conducted within the Priority Programme 1646 "Education as a Lifelong Process." We thank Birgit Heppt, Thomas Canz and our colleagues from the Language and Migration Group for their comments on the article as well as Ulrich Schroeders and Sebastian Weirich for their statistical advice.

the product of the two components explain a considerable proportion of variance in reading comprehension (Carver, 1998; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009; Proctor, Carlo, August, & Snow, 2005; Tilstra, McMaster, Van den Broek, Kendeou, & Rapp, 2009).

Although the SVR states that both components are required for reading comprehension, listening comprehension should gain increasing importance in the course of reading development. Specifically, the model's multiplicative term implies that listening comprehension becomes the major determinant of reading comprehension once readers are proficient in decoding (Carver, 1998; Hoover & Gough, 1990). In line with this assumption, several studies have shown that the impact of listening comprehension on reading comprehension increases with age and that listening comprehension accounts for a substantial proportion of the variability in reading comprehension in older students (Carver, 1998; Catts, Hogan, & Adolf, 2005; Diakidoy, Stylianou, Karefillidou, & Papageorgiou, 2005; Hoover & Gough, 1990; Macaruso & Shankweiler, 2010; Tilstra et al., 2009).

The literature thus suggests that listening comprehension is a critical determinant of reading comprehension, particularly at more advanced stages of reading development. Yet, reading research has primarily focused on exploring the role of decoding skills (e.g., García & Cain, 2014; Nunes, Bryant, & Barros, 2012) and has largely neglected the role of listening comprehension (see Babayiğit, 2014; Lehto & Anttila, 2003). In addition, the vast majority of studies focused on reading comprehension in monolingual populations, and there is a general paucity of research on the determinants of reading proficiency in LMS (Gottardo & Mueller, 2009; Lesaux & Geva, 2006; Proctor et al., 2005).

Although LMS typically learn to read in their L2, the existing body of research suggests considerable similarities in the reading comprehension of LMS and monolingual students. It seems that the two groups apply similar reading strategies (Jiménez, García, & Pearson, 1995, 1996) and that similar factors explain their reading comprehension. For instance, the linguistic and cognitive skills that predict whether students become good or poor readers, such as letter knowledge and rapid serial naming, were found to be similar in the two groups (Lindsey, Manis, & Bailey, 2003).

There is also evidence that the SVR applies not only to monolingual students but also to LMS. Several studies have demonstrated that decoding and listening comprehension in L2 contribute significantly to the prediction of L2 reading comprehension in LMS (Gottardo & Mueller, 2009; Hoover & Gough, 1990). For example, using a structural equation modeling approach, Proctor et al. (2005) estimated the extent to which decoding skills (alphabetic knowledge and reading fluency) and oral language comprehension skills (vocabulary knowledge and listening comprehension) in English (L2) predicted the English reading comprehension of 135 4th-graders with Spanish as L1. In line with the SVR, the model fit the data well. Decoding and oral language comprehension skills jointly accounted for a large proportion of the variance in reading comprehension, which replicates findings on monolingual students (e.g., Carver, 1998; Kendeou et al., 2009; Tilstra et al., 2009). In addition, listening comprehension has been shown to become an increasingly important predictor of reading

comprehension as LMS progress in their reading acquisition (Droop & Verhoeven, 2003; Hoover & Gough, 1990). This assumption of the SVR thus seems to apply to LMS' reading in their L2 as well.

Despite fundamental similarities of reading comprehension in L1 and L2, the reading development of language minority students is distinct in important respects. LMS typically develop their reading skills under very different conditions than do monolingual children. To the extent that they use the L1 in their home environment, LMS have limited opportunities to acquire listening comprehension in the L2. Consequently, in school, they have to master the challenge of simultaneously developing their listening comprehension skills and their reading skills in L2 (see Lesaux & Geva, 2006). Although LMS typically do not lag behind their monolingual peers in decoding (Droop & Verhoeven, 2003; Lesaux, Koda, Siegel, & Shanahan, 2006; Lesaux & Siegel, 2003; Verhoeven, 2000), it is more difficult for them to attain a high level of reading comprehension due to their often limited L2 proficiency (e.g., Aarts & Verhoeven, 1999; Fry, 2007; OECD, 2010).

At the same time, LMS have, to varying degrees, a resource at their disposal that may help them to become proficient readers in L2. To the extent that LMS have acquired skills in L1 that they lack in L2, the potential for cross-linguistic transfer arises. More specifically, they may be able to apply their skills in L1 to reading comprehension in L2.

## 5.2 Linguistic Transfer

The most prominent notion that suggests a positive effect of skills in L1 on reading comprehension in L2 is Cummins's *transfer hypothesis* (Cummins, 1979, 2000), also referred to as the *linguistic interdependence hypothesis*. According to this view, a high level of proficiency in L1 facilitates the development of proficiency in L2. The basic idea behind the transfer hypothesis and more recent theoretical notions that suggest language interdependence, such as the *central processing hypothesis* (see Geva & Siegel, 2000), is that certain aspects of linguistic knowledge are language-independent and function in similar ways across languages (language-independent transfer). This seems to apply to a large variety of language skills, including decoding, and to comprehension-related skills, such as syntactic awareness, higher-order semantic knowledge, and metacognitive strategies (for overviews, see Durgunoğlu, 2002; Genesee, Geva, Dressler, & Kamil, 2006; and Riches & Genesee, 2006; see also the following section). Consequently, individuals need to acquire these skills only once, and LMS who have developed these skills in their L1 should be able to transfer them to L2 (Durgunoğlu, 2002; Koda, 2007).

Language-independent transfer is expected to occur across any two languages, largely independent of their structural similarity. Yet, many aspects of linguistic knowledge differ substantially between language systems and are therefore largely specific to the language in which they have been acquired. Only languages that resemble each other in their morphosyntactic structure and lexis allow the transfer of such language-specific knowledge (Koda, 2007). The extent to which language-specific transfer occurs should therefore depend on the degree of similarity between L1 and

L2 (Cummins, 2000; Genesee, 1979; Lado, 1957). Thus, between two languages with a low degree of similarity, only language-independent transfer should occur, whereas between languages with a higher degree of similarity, language-independent and language-specific transfer should occur.

A general challenge for research on linguistic transfer is to differentiate the transfer of linguistic skills from alternative explanations for observed relationships between proficiency in two languages. The most important confound is general cognitive ability, that is, a general factor of intelligence (*g*) that accounts for variability in a large variety of intellectual tasks (e.g., Carroll, 1993; Spearman, 1938). Nonverbal reasoning constitutes a key element and prototypical indicator of general cognitive ability. An additional central and distinct component of the construct is processing speed (Carroll, 1993; Cattell, 1987; Spearman, 1938). Indicators of general cognitive ability have been found to be substantially related to language skills (e.g., Andringa, Olsthoorn, van Beuningen, Schoonen, & Hulstijn, 2012; Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed, & Tucker, 2006) and reading comprehension (Maqsud, 1997; Netten, Droop, & Verhoeven, 2011) in both L1 and L2 (Geva & Ryan, 1993). To estimate transfer effects, it is therefore important to control for general cognitive ability; however, previous research has often neglected to control for this variable. To estimate the unique effect of L1 proficiency on L2 reading comprehension, it is also necessary to take into account language skills in L2, as they constitute major determinants of reading (see section 5.6.3).

### **5.3 Transfer of L1 Listening Comprehension to L2 Reading Comprehension**

Previous research on the transfer of L1 skills to L2 reading has mainly focused on the role of L1 literacy skills, particularly decoding. A number of previous studies found that letter knowledge, word and pseudoword reading, and reading fluency in L1 predicted decoding and reading comprehension in L2 (Da Fontoura & Siegel, 1995; Domínguez de Ramírez & Shapiro, 2007; Durgunoğlu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993; Lindsey et al., 2003; Proctor, August, Carlo, & Snow, 2006). The evidence is particularly strong for a transfer of phonological awareness in L1 to decoding and reading comprehension in L2 (Durgunoğlu et al., 1993; Gottardo, Yan, Siegel, & Wade-Woolley, 2001; Reese, Garnier, Gallimore, & Goldenberg, 2000; Verhoeven, 2007). A number of studies, some with longitudinal designs, also demonstrated positive relationships between L1 reading comprehension and L2 reading comprehension (e.g., Hulstijn & Bossers, 1992; Proctor et al., 2006; Royer & Carlo, 1991; Verhoeven, 1994). The transfer of literacy skills from L1 to reading in L2 is thus well established. Studies on the transfer of oral language comprehension skills in L1, such as listening comprehension, to reading comprehension in L2, however, are scarce (for an overview, see Geva & Genesee, 2006).

Listening comprehension and reading comprehension have many similarities. Both rely on basic oral language comprehension skills, such as vocabulary knowledge and morphosyntactic awareness, which allow the individual to construct meaning from the linguistic information provided by a text. Both also draw on higher-level processes that help the individual to derive meaning from texts, such as using background knowledge and metacognitive strategies (Anderson, 1995; Buck,

2001; Rost, 2011; Snow, Burns, & Griffin, 1998). Previous research indicates that several of the main factors that are relevant for listening and reading comprehension transfer across languages. While ordinary vocabulary knowledge (i.e., the words known in a language) was found to be largely language-specific (Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007; Ordóñez, Carlo, Snow, & McLaughlin, 2002), higher-order vocabulary knowledge, such as the ability to define words, was related in L1 and L2 (Carlisle, Beeman, Davis, & Spharim, 1999; Ordóñez et al., 2002). Several studies further indicate that syntactic awareness (Abu-Rabia & Siegel, 2002; Da Fontoura & Siegel, 1995; Durgunoğlu, Mir, & Ariño-Martí, 2002) and the use of metacognitive strategies (Garcia, 1998; Jiménez et al., 1996; Langer, Bartolome, Vasquez, & Lucas, 1990) are associated across languages. A longitudinal study examined 47 preschoolers who spoke Tarifit-Berber and 57 children who spoke Turkish as L1 at home (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2009). Unlike most other studies on linguistic transfer, this study controlled for cognitive ability and L2 (Dutch) proficiency at an earlier point in time. It demonstrated a transfer of oral language comprehension in L1 (operationalized with a composite measure encompassing vocabulary knowledge, concept knowledge, and listening comprehension) to vocabulary knowledge and listening comprehension in L2. Thus, several comprehension-related skills have shown to transfer across languages. This type of transfer should also result in a positive relationship between LMS' listening comprehension in their L1 and reading comprehension in their L2.

Yet, again, there is a dearth of research on whether LMS can apply their L1 listening comprehension (or other oral language comprehension skills) to reading comprehension in L2, and the few existing studies provide inconclusive results. Several investigations did not reveal such a relationship. For example, a study that applied a structural equation model on data from 131 Spanish-English 2nd-graders failed to identify an effect of Spanish (L1) oral comprehension (operationalized with a composite measure of oral vocabulary and syntactic awareness) on reading comprehension in English (Gottardo & Mueller, 2009). However, the reliability of the Spanish syntactic processing test was quite low (Cronbach's  $\alpha = .64$ ). In addition, the participants in the study were early readers, and listening comprehension has been shown to play a minor role in the reading comprehension of such readers (Hoover & Gough, 1990). Therefore, it is not surprising that the study failed to find a strong relationship between L1 oral and L2 reading comprehension. Similarly, a longitudinal analysis of data from 28 6th-grade students that aimed to predict reading comprehension in English (L2) from listening comprehension and reading comprehension tests in English (L2) and Spanish (L1) found that L1 listening comprehension at measurement points one and two did not have an effect on reading in L2 at measurement point three (Royer & Carlo, 1991). However, this study did not report the psychometrical properties of the instruments and examined a very small sample. Its statistical power and conclusiveness are therefore limited.

Other studies, by contrast, report evidence for transfer from L1 listening comprehension or other oral language comprehension skills to L2 reading comprehension. In a study that examined 57

Hispanic elementary school students and controlled for vocabulary knowledge, the ability to provide formal word definitions, and phonological awareness in English (L2), vocabulary knowledge in Spanish (L1) predicted reading comprehension in English (L2) 6 months later (Carlisle et al., 1999). Similarly, in an investigation of 135 Spanish-English bilingual 4th-grade students, Spanish (L1) vocabulary knowledge predicted reading comprehension in English (L2), even after decoding and listening comprehension in L2 were taken into account (Proctor et al., 2006). However, listening comprehension in Spanish was not related to English reading comprehension in this study. Dufva and Voeten (1999) studied 160 Finnish-speaking elementary school students acquiring English as a foreign language and found an effect of L1 listening comprehension in grade 1 on L2 reading comprehension in grade 3. This association was mediated by L1 reading comprehension.

Taken together, we know very little about the transfer potential of L1 listening comprehension to L2 reading comprehension. The few existing studies draw on relatively small convenience samples whose representativeness is questionable. In addition, very few of these studies controlled for potential confounds, particularly general cognitive ability. A further limitation of the investigations is their participants' age and corresponding reading level, as most studies focused on elementary school students. Because listening comprehension is particularly relevant for students who have already mastered decoding, research on younger children is likely to underestimate the role of L1 listening comprehension in L2 reading comprehension. Another important aspect that has largely been overlooked in transfer research is the linguistic similarity between L1 and L2. The majority of studies have examined Spanish-speaking LMS acquiring English as L2, and it remains unclear whether their findings generalize to other languages with different degrees of similarity. Even more importantly, only a few investigations have included more than one language group. These studies found similarities but also differences between language groups and, hence, provide evidence for both language-specific and language-independent transfer processes. For example, Scheele, Leseman, and Mayo (2010) tested the transfer of vocabulary knowledge in Turkish as L1 and Tarifit-Berber as L1 on Dutch as L2. In both language groups, vocabulary knowledge in L1 and L2 were positively related. Another study compared the cross-linguistic transfer of reading fluency and reading accuracy of LMS with Spanish and LMS with Chinese as L1 to English as L2 (Pasquarella et al., 2015). Reading fluency transferred in both language groups, while reading accuracy only transferred in the Spanish-speaking group and did not transfer in the Chinese-speaking group. The authors concluded that transfer of reading accuracy depends on the degree of similarity of the L1 and L2 scripts, whereas transfer of reading fluency is largely language-independent. Yet, none of the studies that included more than one language group explored the role of L1 listening comprehension in L2 reading comprehension.

#### **5.4 L1 Proficiency Level**

Another potential moderator that transfer research has largely neglected is the level of proficiency in L1. From its start, research on language transfer has suggested that the L2 development of LMS may

only benefit from advanced proficiency levels in L1. A seminal study examining Finnish-speaking LMS in Sweden indicated that students who had immigrated as preschoolers remained persistently less proficient in Swedish than their monolingual native peers (Skutnabb-Kangas & Toukamaa, 1976). Students who had immigrated at an older age and who had therefore already acquired higher levels of L1 proficiency, by contrast, significantly more often attained L2 levels that were comparable to those of monolingual peers. The authors concluded that only students who had developed their L1 proficiency beyond a threshold level were able to apply these skills in L2. Cummins (1979, 1991, 2000) adopted and extended this assumption. His threshold hypothesis holds that the cognitive and linguistic development of LMS is enhanced if they reach threshold proficiency levels in L1 and L2, while lower levels in one or both languages have neutral or even detrimental effects.

To date, research on the threshold assumption has mainly focused on the question of whether there is a threshold proficiency level in L2. More specifically, a number of studies examined whether second language learners have to reach a threshold proficiency in L2 before they can apply their L1 skills in L2 reading (Lee & Schallert, 1997; Lindholm & Aclan, 1991; Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998). Whether LMS need a certain proficiency level in L1 for linguistic transfer to occur, by contrast, has rarely been examined. To our knowledge, only one study distinguished different levels of L1 proficiency and tested the assumption of a L1 threshold. Lanauze and Snow (1989) examined the writing skills of 38 Spanish-English-speaking students in 4th and 5th grade. Students who had advanced oral and reading skills in their L1 Spanish but limited skills in English, as reported by their teachers, produced English texts with a high level of syntactic complexity and semantic content, similar to the texts of students who were proficient in both languages. The texts written by students with less developed Spanish skills, by contrast, showed significantly lower levels of complexity and semantic content. This suggests that only the students with advanced levels of L1 proficiency displayed a beneficial effect of their L1 skills on their L2 writing. Yet, although the assumption that the level of L1 proficiency moderates transfer effects on L2 literacy skills emerged early in the literature and has found some empirical support, further research is needed to establish whether it does, in fact, hold.

## 5.5 Present Study

The present study examines the role of L1 listening comprehension in L2 reading comprehension. We draw on a large nationwide sample of ninth grade students who speak Russian or Turkish as L1 and German as L2. These are the most frequently spoken languages within the immigrant population in Germany (Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010).

Our first research question is whether students' L1 listening comprehension predicts their L2 reading comprehension. Reading research indicates that listening comprehension is a major determinant of reading comprehension (e.g., Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Moreover, the transfer hypothesis (Cummins, 1979, 2000) suggests that LMS should be able to apply

their L1 skills to L2 reading. Because several components involved in listening comprehension and reading comprehension have been found to transfer across languages (see section 5.3), we expect L1 listening comprehension in Turkish and Russian to be positively related to reading comprehension in German. This should hold even after alternative sources of a positive cross-linguistic relationship, namely, family background, students' general cognitive ability, vocabulary knowledge in L2, and reading fluency in L2, have been controlled. Because listening comprehension is particularly relevant for the reading comprehension of readers who have already mastered decoding (Hoover & Gough, 1990; Tilstra et al., 2009), the study focuses on advanced readers (ninth grade students).

The second research question is whether the relationship between L1 and L2 varies across proficiency levels in L1. Based on the assumption that mainly higher levels of L1 proficiency should result in transfer to L2, we expect a nonlinear relationship between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension. Thus, our second hypothesis is that L1 listening comprehension and L2 reading comprehension are more closely related at higher levels of L1 and that the relationship therefore follows a polynomial function rather than a linear function.

The two L1s examined in our study differ in their lexical and structural similarity to German: Russian is considerably closer to German than is Turkish (see section 5.6). The inclusion of these two language groups thus allows us to explore whether the transfer effects generalize across languages with different degrees of language similarity.

## 5.6 Method

### 5.6.1 General Information on the Study and Procedure

The current study draws on data from the National Educational Panel Study (NEPS). The NEPS is a longitudinal study on education that has a multicohort sequence design and is conducted nationwide in Germany (see Blossfeld, Roßbach, & von Maurice, 2011). We used the data of ninth grade students of starting cohort 4 (*School and Vocational Training - Education Pathways of Students in 9th Grade and Higher*).<sup>25</sup> In this starting cohort, the NEPS administered tests of reading comprehension in German, receptive vocabulary, reading fluency, and general cognitive ability. Within the subsample of immigrant students with Russian or Turkish as L1, the NEPS further assessed listening comprehension in these languages.

Our study applies a cross-sectional design. For practical reasons, the data of the ninth grade students were collected in two waves, with a time lag of approximately 6 months between the waves. In the fall/winter semester of Grade 9 (wave 1), the participants completed tests of receptive vocabulary and reading fluency in German and a questionnaire. Based on information from the

---

<sup>25</sup><http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:1.1.0>. From 2008 to 2013, the NEPS data were collected as part of the Framework Programme for the Promotion of Empirical Educational Research funded by the German Federal Ministry of Education and Research and supported by the Federal States. Since 2014, the NEPS survey has been conducted by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi).



questionnaire, the target population for the L1 testing was identified (see section 5.6.2 below). In the following spring semester, students participated in tests of reading comprehension in German and general cognitive ability (wave 2). In addition, the target population for the L1 test completed a screening test to ensure that they had at least a very basic proficiency level in Russian or Turkish. Students who achieved a certain score on the screening test subsequently participated in the L1 testing session (see section 5.6.4).

### 5.6.2 *Sample Selection and Sample*

This study uses data from a subsample of the starting cohort 4 sample of the NEPS (ninth grade students). The NEPS selected a stratified random sample of schools with school type as the stratification factor (Abmann et al., 2011). In schools with more than one ninth grade classroom, two classrooms were randomly selected. The students' participation was voluntary; all students in the selected classrooms were asked to participate.

Of the 26,868 initially selected students, 61% consented to participate in the NEPS (Skopek, Pink, & Bela, 2013). The resulting total starting cohort 4 sample includes 16,254 students from 648 schools and 1,196 classrooms. One-third of the students (32%) attended the highest track of the German secondary education system, which leads to a university entrance degree (*Gymnasium*), 20% attended the intermediate school track (*Realschule*), and 23% attended the vocational school track (*Hauptschule*). Smaller proportions of the students attended a comprehensive school (*Gesamtschule*) (10%), a school with several educational tracks (*Schule mit mehreren Bildungsgängen*) (7%), or a school for students with special needs (*Sonderschule*) (7%). Overall, 796 students (5%) of the total starting cohort 4 sample were temporarily absent (i.e., neither test data nor student questionnaire data are available) in the first wave and 408 students (2%) were temporarily absent in the second wave.

Our subsample includes students who attended the highest school track, the intermediate school track, the vocational school track, a comprehensive school or a school with several educational tracks and whose families immigrated to Germany from an area of the former Soviet Union (e.g., Russia, Kazakhstan) or from Turkey.<sup>26</sup> We initially defined the target population based on information on the country of birth of the students, their parents, and their grandparents, which was collected with the student questionnaire.<sup>27</sup> If the students (first generation), at least one of their parents (second generation), or at least two grandparents (third generation) were born either in Turkey or in an area of the former Soviet Union, they were considered to be part of the initial target population and were asked to complete the L1 screening test (see below). As a result, the sample of our study consists of students with varying proficiency levels in Russian or Turkish above a very basic threshold.

---

<sup>26</sup> For the sake of readability, the former group will be referred to as "Russian" (e.g., "the Russian sample") and the latter group as "Turkish" (e.g., "the Turkish sample"). These terms refer to the L1 that was tested rather than to citizenship.

<sup>27</sup> No questionnaire data are available for the students who declined to participate in the NEPS; therefore, it is unclear how many of them would have been part of our study's target population.

Accordingly, 723 students were part of the initial Russian target population, and 872 students were part of the initial Turkish target population. Of these students, 126 in the Russian group and 147 in the Turkish group were temporarily absent. In addition, the test administrator and the school coordinator excluded 48 Russian students and 21 Turkish students from the L1 screening test, as these students reportedly did not possess any proficiency in the L1. Consequently, 549 students participated in the Russian screening test, and 704 students participated in the Turkish screening test. The screening test revealed that 35 Russian students and 38 Turkish students did not possess basic proficiency in L1; thus, these students were excluded from the L1 listening comprehension testing session. An additional 12 Russian students and 4 Turkish students who participated in the listening comprehension tests were excluded from the analyses because the number of missing values was too large to scale their test scores (see Edele, Schotte, Hecht, & Stanat, 2012).

The final Russian sample includes 502 students (51% female; average age 15 years and 6 months in wave 1) from 237 schools and 300 classrooms. Approximately half of the students (54%) indicated that they were not born in Germany. Approximately 41% attended the vocational school track, 25% the intermediate school track, and 20% the highest school track. Smaller proportions of the students attended a comprehensive school (6%) or a school with several educational tracks (10%).

The final Turkish sample consists of 662 students (50% female; mean age 15 years and 5 months in wave 1) from 223 schools and 305 classrooms. In contrast to the Russian sample, only a minority of the Turkish students (11%) was born in a country other than Germany. Half of the students (50%) attended the vocational school track, 20% the intermediate school track, 14% the highest school track, 15% a comprehensive school, and 2% a school with several educational tracks. The distribution patterns for the Russian and the Turkish samples across school types are largely comparable with those found in other large-scale assessment studies (e.g., Müller & Stanat, 2006; Segeritz, Walter & Stanat, 2010).

### 5.6.3 *The Degree of Language Similarity of Russian and Turkish to German*

Although there is no generally accepted measure to determine the linguistic similarity between languages, one indicator is their genealogical language group. Russian, similar to German, belongs to the Indo-European languages, whereas Turkish is a Turk language (Campbell, 1995). The difference in the descent of Indo-European and Turk languages is evident in fundamental structural dissimilarities. For instance, Indo-European languages are fusional languages that use a single affix to the word stem to indicate the structural function of a word. Turk languages, by contrast, are agglutinative languages that string several morphemes to a word stem to express a word's grammatical function. Each morpheme, then, expresses a particular grammatical or semantic meaning (Comrie, 1989; Greenberg, 1960). Our analyses of data from the *World Atlas of Language Structure Online* (Dryer & Haspelmath, 2013) show that Turkish is structurally less similar to German than is Russian. A count of the morphological and syntactic features listed in the database indicates 48 differences between Turkish

and German compared to 23 differences between Russian and German (out of 87 features available for all three languages).

In addition, there is evidence for greater lexical similarity between Russian and German compared to Turkish and German. To estimate lexical similarity, we used the data (Wichmann et al., 2013) and methods (Wichmann, Holman, Bakker, & Brown, 2010) of the *Automated Similarity Judgment Program* (ASJP). The ASJP applies a version of the *Levenshtein* distance to word lists of 40 items per language. The procedure counts the number of deletions, insertions, and substitutions required to transform a word in one language into a word in another language. Subsequently, these pairwise word distances are averaged. According to this measure, there is 8% similarity between German and Russian and 2% similarity between German and Turkish.<sup>28</sup> Thus, Russian is more similar to German than is Turkish in terms of lexis as well.

#### 5.6.4 Instruments

##### *L2 reading comprehension*

The German reading comprehension test that is administered in the NEPS (Gehrer, Zimmermann, Artelt, & Weinert, 2013) assesses reading comprehension according to the literacy concept (OECD, 2009). It consists of five texts with approximately 200 to 550 words each, representing five different text types (an information text, a literary text, etc.). Every text is followed by five to seven tasks. Overall, the test has 31 items. The tasks require students to find specific information in the text, to draw text-related conclusions, and to reflect on the text more generally in terms of content or form. Most of the items have a multiple-choice format (four response options). The test also includes true-false items that ask the participants to determine whether a statement is correct or incorrect according to the text as well as matching items that, for instance, require students to assign titles to text sections. The test was scaled according to a partial-credit model (Haberkorn, Pohl, Hardt, & Wiegand, 2012), which resulted in weighted maximum likelihood estimates (WLEs) that we use as student ability estimates in our analyses. Cronbach's alpha for the total starting cohort 4 sample of the NEPS is .85. Cronbach's alpha is .82 in the Russian sample and .80 in the Turkish sample of our study. For further key descriptive information about the scale (mean, standard deviation, and range), see Table 1.

##### *L1 listening comprehension*

The L1 screening tests consist of eight very easy listening comprehension items. They require students to relate recordings of simple spoken sentences in Russian or Turkish (e.g., "the dog walks") to the one picture (among five options) that illustrates its meaning. Students who answered a minimum of three items correctly were selected for participation in the L1 listening comprehension tests. Three correct answers are more than would be expected if a participant without any proficiency in Turkish or Russian answered the screening test at random. The rationale for this cut-off point was to ensure that

---

<sup>28</sup> The word lists used are labeled STANDARD\_GERMAN, RUSSIAN, and TURKISH\_2 in the database. We would like to thank Søren Wichmann for providing the percentages.

all students with at least some L1 proficiency would complete the L1 test. At the same time, we wanted to spare students without any L1 proficiency from participating in the L1 tests. A pilot study (Edele, Schotte, & Stanat, 2016) in which students completed the screening and participated in the L1 tests regardless of their screening test result indicated that the selection procedure met this purpose.

The L1 listening comprehension tests (Edele et al., 2016) consist of seven short texts with approximately 100 to 150 words each. Three different text types are represented: two dialogues, three narratives, and three expository texts. Every text is followed by three to six multiple-choice questions, each with four or five response options. The test has 31 items in total. The data were scaled according to a one-parameter logistic model (Rasch model), which yielded WLEs as student ability estimates. The data fit the scaling model well (Edele et al., 2012). Cronbach's alpha for our study sample is .87 for the Russian test and .84 for the Turkish test.

The Russian and the Turkish tests were designed to be equivalent in the instructions, the content of the texts, the questions, and the response options. The texts and items of the tests were initially developed in German. Subsequently, they were translated into Russian and Turkish by a professional institute with experience in multilingual translations of test materials. To ensure the comparability of such linguistic features as text difficulty, we instructed the translators to maintain the syntactic complexity and word difficulty of the original texts in their translations. Two experts of Russian and Turkish who were born in Russia/Turkey and who teach the respective language at the university level in Germany subsequently checked the translations. In a few instances, they identified discrepancies between the original and the translation in terms of difficulty and made revisions.

Yet, the use of texts with the same content and text difficulty does not necessarily ensure statistical equivalence. Therefore, we conducted multigroup confirmatory factor analyses to determine the measurement equivalence of the tests (Schroeders & Wilhelm, 2011). These analyses indicated configural equivalence between the Russian test and the Turkish test, confirming that the two instruments assess the same construct in their respective target populations (Edele et al., 2016). However, neither the absolute scores of the Turkish and Russian tests nor their correlations with other variables are directly comparable because they are not strongly equivalent. Such strict forms of equivalence are, however, not required to compare the pattern of relationships between L1 proficiency and other constructs across the two language groups. Due to the analogous test content and the configural equivalence of the Russian and the Turkish tests, such comparisons are appropriate.

### *L2 receptive vocabulary*

As an indicator of students' L2 listening comprehension, their vocabulary knowledge was assessed with the German version of the *Peabody Picture Vocabulary Test*, PPVT (Dunn & Dunn, 2004), a standardized measure of receptive vocabulary. This test is based on the third edition of the *PPVT* (Dunn & Dunn, 1997). Receptive vocabulary, similar to listening comprehension, draws on phonological and semantic knowledge but does not demand language production (Sénéchal, 1997; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007). The test includes 89 items that require students to select

the picture that corresponds to a word spoken aloud by the experimenter from a set of four alternatives. We used the sum of the correct answers in our analyses, which can range between 0 and 89. The internal consistency of the scale is .87 in the total starting cohort 4 sample, .84 in the Russian sample and .83 in the Turkish sample of our study.

### *L2 reading fluency*

The NEPS assessed students' reading fluency in German as a proxy indicator of their decoding skills. The test consists of 51 items, and its construction is similar to that of the *Salzburg Reading Screening for grade levels 5-8* (Auer, Gruber, Mayringer, & Wimmer, 2005). In these tasks, participants silently read syntactically and semantically simple sentences (e.g., "there is a bathtub in every garage," Zimmermann, Gehrler, Artelt, & Weinert, 2012) and judge whether the content is true or false. The number of sentences that participants answer correctly during the two-minute testing period serves as an indicator of reading fluency. The test thus reflects speed and accuracy of reading at the sentence level. Test scores can range between 0 and 51. Cronbach's alpha of the scale is .88 in the total starting cohort 4 sample, .91 in the Russian sample and .86 in the Turkish sample of our study.

### *General cognitive ability*

As one indicator of students' general cognitive ability, nonverbal reasoning ability was assessed with the *NEPS-MAT* (Lang, Kamin, Rohr, Stünkel, & Williger, 2014), a traditional matrices test that is similar to the RAVEN test (*Standard Progressive Matrices SPM-C*, Raven, 1977). The scale consists of 12 items. Each item displays several geometrical forms that are presented according to an implicit logical principle and leaves one box blank. Students need to deduce the implicit rule and choose the form that fits in the blank box from a set of given forms. The sum of correct answers, which can range from 0 to 12, indicates students' reasoning ability. The internal consistency of the scale is moderately low; Cronbach's alpha is .68 in the total starting cohort 4 sample, .65 in the Russian sample and .63 in the Turkish sample of our study.

As an additional important indicator of general cognitive ability, the NEPS assessed processing speed with a newly developed test, the *Picture-Digit-Test, PDT* (see Lang et al., 2014). The *PDT* strongly resembles a variation of Wechsler's *digit symbol coding test* (Wechsler, 1955) and was introduced by Lang, Weiss, Stocker and Rosenblatt (2007). The scale consists of 93 items, which are presented in three subsets of 31 items. Within each subset, the test assigns numbers (from 1 to 9) to nine different pictures of objects (telephone: 1, envelope: 2, etc.). Subsequently, it displays the pictures again and asks students to record as many of the associated numbers as possible within the given testing time (30 seconds per subset). The sum of correct answers across the three subsets indicates students' processing speed and can range from 0 to 93. Cronbach's alpha is .80 in the total starting cohort 4 sample, .76 in the Russian sample and .82 in the Turkish sample of our study.

### *Family background*

The student questionnaire provides three indicators of the socioeconomic and sociocultural family background. The socioeconomic status of students' families is represented by the *International Socio-Economic Index of Occupational Status, ISEI-08* (Ganzeboom, 2010a, 2010b). We use the highest ISEI-08 of the mother or father in our analyses (HISEI-08). The scale ranges from 10 to 90, with higher values indicating a more privileged socioeconomic status.

The second indicator of family background is the number of books at home. The 6-point scale ranges from *none or very few* (0 to 10 books) to *enough to fill a large set of shelves* (201 to 500 books). This scale is illustrated with pictures of bookshelves.

As a third indicator of family background, the cultural possessions available at the students' home were assessed with three dichotomous items that ask about classic literature, books of poetry, and works of art. We averaged the answers to these items, resulting in a 4-point index with the scale points 0 (no cultural possession at home), 0.33 (one type of cultural possessions at home), 0.67 (two types of cultural possessions at home), and 1 (all three types of cultural possessions at home).

### *Language used in the family*

Three items in the student questionnaire measured LMS' patterns of language use with their family members (with mother, with father, and with siblings). An example of these questions is as follows: "What language do you speak with your mother?". The 4-point response scale is *only German, mostly German, sometimes the other language, mostly the other language, sometimes German, and only the other language*. Students' ratings are averaged across the three items.

## 5.6.5 Analyses

### *Regression analyses*

To address our research questions, we conducted ordinary least square linear regression analyses (first hypothesis) and polynomial regression analyses (second hypothesis). In both cases, L2 reading comprehension was predicted by L1 listening comprehension. To rule out alternative explanations for an observed effect of L1 on L2 and to estimate the unique contribution of L1 listening comprehension, we included a number of control variables in the models. Stepwise inclusion of the control variables reveals the extent to which the predictive power of L1 listening comprehension changes after potentially confounded factors are taken into account, as indicated by the size and statistical significance of the regression weights. The extent to which L1 listening comprehension explains variance in L2 reading comprehension, as indicated by  $R^2$ , is also of interest.

In a first step, we included factors in the regression models that have been shown to relate to students' school achievement in general and reading achievement in particular: gender, the socioeconomic and sociocultural family background, the language students use in their families, and the type of school the students attend in Germany's tracked system of secondary education (e.g., Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel, & Rönnebeck, 2007; Stanat et al., 2010). Numerous studies have

shown that gender and students' family background affect learning and achievement in various domains (e.g., Hyde, 2005; OECD, 2010). Therefore, we controlled these variables in our analyses. Similarly, it is often assumed that the quantity of input that a child receives in a specific language supports the acquisition of this language and impedes proficiency development in another language (e.g., Aarts & Verhoeven, 1999; Duursma et al., 2007; Scheele et al., 2010). In line with this assumption, frequent use of L1 in the family is positively associated with L1 proficiency (e.g., Duursma et al., 2007; Scheele et al., 2010) and negatively associated with L2 proficiency (e.g., OECD, 2010). Consequently, analyses that do not control for the language used in the family may underestimate the association between proficiency in L1 and in L2. In addition, the differential learning environments in Germany's tracked school system are important determinants of student learning and academic success (e.g., Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller, & Baumert, 2006). As LMS are overrepresented in the lower school tracks, this factor needs to be controlled as well.

To estimate the unique contribution of L1 listening comprehension to L2 reading comprehension, it is further necessary to control for major determinants of L2 reading comprehension, such as L2 decoding skills and L2 listening comprehension (see Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Therefore, we included students' L2 receptive vocabulary and L2 reading fluency as proxy variables for listening comprehension and decoding in L2 in the regression models. Similar to typical decoding measures, reading fluency reflects accuracy and speed of word recognition; hence, measures of reading fluency can be used as indicators of decoding (see Savage, 2006). Similarly, vocabulary knowledge constitutes a central component of listening comprehension (Hoover & Gough, 1990, p. 131) and is often used as an indicator of such comprehension (e.g., Carver, 1998; Savage, 2001).

Most importantly, we controlled for students' general cognitive ability. Due to its substantial association with language skills and reading comprehension (Conlon et al., 2006; Maqsdud, 1997; Netten et al., 2011), general cognitive ability is a strong potential third variable that could drive an observed relationship between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension. Nonverbal reasoning ability is generally viewed as a prototypical measure of general cognitive ability (Carroll, 1993; Spearman, 1938); therefore, we controlled for nonverbal reasoning ability in the final regression models. To capture students' general cognitive ability more comprehensively, we also included a measure of processing speed.

### *Missing data treatment*

Missing data are a common problem in large-scale studies and a potential source of biased results, particularly when more than 5% of the data are missing (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002). Although student questionnaire information was available for all participants in our sample, there were missing values on some of the variables. The HISEI-08 had the highest percentage of missing values, with 34% in the Russian sample and 39% in the Turkish sample. There were also some missing data

for the language used in the family (12% in both samples). The percentages of missing values were small for number of books and cultural possessions (below 3%) and for the competence tests (5% and below). The teacher-reported data for basic demographic variables, such as gender and school type, were complete.

Our analyses used all the cases for which we could unambiguously determine that the student possessed at least a very basic proficiency level in L1. This was not possible for students who did not participate in the L1 screening test, students who failed the L1 screening test and students who did not provide a sufficient number of valid answers to scale their L1 test results. These cases were therefore excluded from the analyses. Because traditional approaches to addressing missing data, such as pairwise or listwise deletion and mean substitution, use the available information inefficiently, reduce statistical power and are likely to result in biased estimates, we applied multiple imputation. Multiple imputation has been shown to produce unbiased results for response rates up to 40% if the data are at least missing at random, MAR (Rubin & Schenker, 1986; Graham, 2009). Although we cannot be completely sure that all variables meet this requirement, multiple imputation seems to be the most appropriate approach to handle the missing data (e.g., Collins, Schafer, & Kam, 2001; Graham, 2009). Therefore, we used the approach recommended in the current literature (e.g., Allison, 2001; Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002).

Using the multiple imputation method for chained equations (*mi impute chained*) implemented in STATA 12 (StataCorp, 2011), we estimated 50 data sets with complete information. In addition to the variables that were included in our regression analyses, we used auxiliary variables (e.g., language of media use, parents' educational level, self-estimated proficiency in L1/L2) to estimate the missing information.<sup>29</sup> We then computed correlation coefficients, linear regression analyses, and polynomial regression analyses with the imputed datasets. The analyses were conducted separately for each dataset, and the 50 obtained coefficients were subsequently combined (see Rubin, 1987).<sup>30</sup> We accounted for the multilevel data structure of the NEPS data with students clustered in schools by estimating robust standard errors in the regression analyses (see Huber, 1967; White, 1982).

## 5.7 Results

### 5.7.1 Descriptive Statistics and Correlational Analyses

Table 1 reports the means, standard deviations, and ranges of the indicators of language proficiency in L1 and L2, general cognitive ability, family background, and language used in the family by language group for the Russian and Turkish sample. To facilitate the interpretation of findings for these two groups, the table also shows the results for the total starting cohort 4 sample of the NEPS. The

---

<sup>29</sup> The imputation model did not include the squared L1 test scores. Given that the number of missings on L2 reading comprehension was low, this should not affect our findings. The imputation model also did not include class mean indicators, as we did not aim to estimate level-two effects.

<sup>30</sup> The correlation coefficients were submitted to a Fisher z-transformation prior to pooling, and the pooled coefficients were then inversely transformed (Harel, 2009).



descriptive results are based on the data sets before imputation. The results did not reveal unexpected means or range restrictions in the Russian or Turkish sample. Both groups reached somewhat lower mean values on the tests of reading comprehension, receptive vocabulary knowledge, and reading fluency in German and scored lower on the indicators of family background than the total starting cohort 4 sample. This result is in line with findings from previous studies that indicated that LMS of Russian and Turkish descent come from families with lower socioeconomic status and reach lower levels of proficiency in German than the overall student population in Germany (e.g., Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007; Stanat et al., 2010).

Table 2 displays the intercorrelations among the indicators of language proficiency in L1 and L2, general cognitive ability, family background, and language used in the family for both language groups. In line with our first hypothesis, the association between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension was clearly positive. In addition, L2 vocabulary knowledge and L2 reading fluency correlated positively with L2 reading comprehension. This is in line with the SVR assumption that decoding skills and listening comprehension in L2 are important components of reading comprehension. Reasoning related to both L2 reading comprehension and L1 listening comprehension, which indicates that general cognitive ability plays an important role in language comprehension. Although processing speed was associated with reasoning, its correlations with listening in L1 and reading in L2 were negligible. The various indicators of family background were moderately correlated, which suggests that they captured distinct aspects. Family background also covaried moderately with the indicators of language proficiency in L1 and L2, although the results were not fully consistent for the different indicators. A frequent use of L1 in the family was negatively associated with the indicators of L2 language proficiency and positively associated with L1 listening comprehension. This is in line with the notion that the learning opportunities in the family affect the language skills that students develop.

### 5.7.2 *Linear Effect of Listening Comprehension in L1 on Reading Comprehension in L2*

We conducted a series of linear regression analyses to test our first hypothesis: listening comprehension in L1 predicts reading comprehension in L2. Table 3 shows the results for the Russian sample, and Table 4 shows the results for the Turkish sample. The first model included L1 listening comprehension as the sole predictor of L2 reading comprehension. It shows that the two variables are significantly related in both language groups. Listening comprehension alone explained 6% of the reading comprehension variance in L2 in the Russian sample and 9% in the Turkish sample. Model 2 controlled for students' gender, the three indicators of students' family background (HISEI-08, number of books in the household, cultural possessions), the language used in the family, and the type of school the students attended. In the Turkish sample, the male participants scored significantly lower on the L2 reading comprehension test than did the female participants. As expected, frequent use of L1 in the family was negatively related to students' reading comprehension in L2 in both language groups. In addition, reading in L2 covaried substantially with the type of school the students attended.

Table 1. Descriptive Statistics for Indicators of Language Proficiency, General Cognitive Ability, Family Background, and Language Used in the Family

Measure	Starting Cohort 4				Russian Sample				Turkish Sample			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
L2 reading comprehension (WLE)	13.897	0.0	1.3	-4.7-3.3	480	-0.5	1.1	-4.0-3.3	629	-1.0	1.1	-4.3-3.3
L1 listening comprehension (WLE) <sup>a</sup>					502	0.0	1.2	-2.8-4.3	662	0.0	1.0	-3.5-3.0
L2 receptive vocabulary	14.500	57.0	10.7	4-87	501	51.0	10.0	26-79	662	43.6	10.8	7-75
L2 reading fluency	14.524	34.1	8.7	0-51	502	31.5	8.2	9-51	662	32.0	9.3	0-51
Reasoning	13.904	8.6	2.5	0-12	482	8.3	2.4	1-12	628	7.3	2.5	0-12
Processing speed	13.925	59.2	14.0	2-93	483	59.7	13.4	14-93	632	61.1	16.4	4-93
Socioeconomic status	12.379	49.8	20.7	11.7-89.0	334	38.8	18.5	14.2-88.3	402	36.1	17.6	14.2-88.7
Number of books	15.245	3.7	1.5	1-6	491	3.1	1.3	1-6	647	2.8	1.2	1-6
Cultural possessions	15.864	0.6	0.4	0.0-1.0	497	0.5	0.3	0.0-1.0	651	0.5	0.3	0.0-1.0
Language used in family <sup>b</sup>					442	2.4	0.8	1.0-4.0	581	2.5	0.7	1.0-4.0

*Note.* WLE = weighted maximum likelihood estimate; Socioeconomic status = HISEI-08 (theoretical range: 10-90); number of books = number of books in students' home (theoretical range: 1 none or very few [0 to 10 books]– 6 enough to fill a large set of shelves [201 to 500 books]); cultural possessions = availability of classic literature, books of poetry, and works of art in students' home (theoretical range: 0 no cultural possession at home - 1 all three types of cultural possessions at home); language used in family = combined index of language used with mother, father and siblings (theoretical range: 1 only German - 4 only the other language).

<sup>a</sup> Only available for the Russian and Turkish sample.

<sup>b</sup> Only available for students who speak a language other than German in their home.

*Table 2. Correlations among Indicators of Language Proficiency, General Cognitive Ability, Family Background, and Language Used in the Family*

Measure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. L2 reading comprehension	—	.26***	.48***	.27***	.46***	.10	.10*	.17***	.14***	-.13***
2. L1 listening comprehension	.31***	—	.09**	-.01	.16***	.10**	.16***	.06*	.19***	.36***
3. L2 receptive vocabulary	.44***	.09**	—	.35***	.30***	.07*	.15***	.30***	.18***	-.15***
4. L2 reading fluency	.20***	.14***	.28***	—	.13***	.26***	.10**	.12***	.06*	-.17***
5. Reasoning	.44***	.28***	.32***	.13***	—	.07*	.09*	.09**	.06	-.03
6. Processing speed	.01	.04	-.02	.25***	.05	—	.09*	.03	.00	.02
7. Socioeconomic status	.07	.00	.08*	.07	.11**	.06	—	.20***	.13***	.11**
8. Number of books	.23***	.14***	.20***	.16***	.26***	.03	.24***	—	.43***	-.05
9. Cultural possessions	.09**	.00	.07*	.06*	.06*	.02	.14***	.42***	—	-.01
10. Language used in family	-.21***	.16***	-.19***	-.07*	-.10**	.01	-.18***	-.17***	-.14***	—

*Note.* Correlations for the Russian subsample are presented above the diagonal, and correlations for the Turkish subsample are presented below the diagonal.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Surprisingly, none of the indicators of family background predicted reading comprehension in L2. This seems to be partly due to the intercorrelations between the family background variables and the other predictors that were included in model 2, for instance, school track attendance (e.g., the point-biserial correlation between attendance of the highest school track and number of books was .33 in the Russian group and .31 in the Turkish group). When the attended school track was removed from the model, the regression weights for number of books in the household increased in size and became significant.

Table 3. Linear Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Russian (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
Individual characteristics				
L1 listening comprehension	0.23*** (0.05)	0.16*** (0.04)	0.16*** (0.04)	0.14*** (0.04)
Gender male		-0.05 (0.08)	-0.15 (0.08)	-0.22** (0.08)
L2 receptive vocabulary			0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)
L2 reading fluency			0.00 (0.01)	0.00 (0.01)
Reasoning				0.12*** (0.02)
Processing speed				0.00 (0.00)
Family characteristics				
Socioeconomic status		0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Number of books		0.03 (0.04)	-0.01 (0.03)	0.00 (0.03)
Cultural possessions		-0.05 (0.15)	-0.05 (0.14)	-0.01 (0.13)
Language used in family		-0.22*** (0.06)	-0.16** (0.06)	-0.15** (0.06)
Attended school track <sup>a</sup>				
Highest		1.39*** (0.14)	0.99*** (0.15)	0.77*** (0.15)
Intermediate		0.67*** (0.11)	0.49*** (0.12)	0.37** (0.11)
Comprehensive		0.73*** (0.16)	0.60*** (0.15)	0.42** (0.14)
Several tracks		0.11 (0.26)	0.07 (0.23)	0.02 (0.21)
<i>N</i>	502	502	502	502
adj. <i>R</i> <sup>2</sup>	.06	.31	.36	.42
$\Delta R^2$		.25***	.05***	.05***

Note. Parameter estimates represent unstandardized coefficients; robust standard errors in parentheses. Highest = highest school track (Gymnasium), intermediate = intermediate school track (Realschule), comprehensive = comprehensive school (Gesamtschule), several tracks = school with several educational tracks (Schule mit mehreren Bildungsgängen).

<sup>a</sup>Reference group: Vocational school track (Hauptschule).

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

The most important finding of this analysis was that the positive association between listening comprehension in Russian ( $b = .16$ ) and Turkish ( $b = .24$ ) with reading comprehension in German persisted after the control variables in model 2 were taken into account. The relationship between L1

listening comprehension and L2 reading comprehension is thus not solely attributable to students' family background or school type.

The association between L1 listening comprehension and L2 reading also persisted when students' receptive vocabulary and reading fluency in L2 were controlled (model 3). In line with the prediction of the SVR and previous research suggesting that listening comprehension is the most important determinant of reading comprehension in older students, L2 receptive vocabulary was positively associated with L2 reading comprehension, but reading fluency was not associated with L2 reading comprehension. The latter finding was also attributable to the intercorrelation between L2 reading fluency and other predictor variables included in the model, particularly L2 receptive vocabulary and school track attendance (e.g., the correlation between receptive vocabulary and reading fluency in L2 was .35 in the Russian group and .28 in the Turkish group; the point-biserial correlation between attendance of the highest school track and reading fluency was .37 in the Russian group and .29 in the Turkish group). When we excluded these variables from model 3, L2 reading fluency significantly predicted L2 reading comprehension in both language groups. Thus, listening comprehension in L1 contributed to the prediction of reading comprehension in L2 above and beyond students' L2 decoding skills and listening comprehension.

Model 4 added students' reasoning abilities and processing speed. Again, the L1 listening comprehension tests continued to significantly predict German reading comprehension in both language groups ( $b = .14$  in the Russian sample;  $b = .18$  in the Turkish sample). These findings indicate that the observed association between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension is not attributable to variations in students' general cognitive ability. Thus, the linear regression models confirmed our first hypothesis that students with advanced listening comprehension in L1 are also likely to attain high levels of reading comprehension in L2.

### 5.7.3 *Polynomial Effect of Listening Comprehension in L1 on Reading Comprehension in L2*

We next addressed our second hypothesis, which suggests that the transfer effect should be more pronounced at higher levels of L1 listening comprehension than at lower levels. Consequently, we expected the relationship between L1 and L2 to follow a polynomial function rather than a linear function. To test this hypothesis, we computed polynomial regression models with a linear term and a quadratic term for the L1 listening comprehension scores. More specifically, we centered the estimates of L1 listening comprehension by subtracting their mean value and included the squared term of the centered variable in the regression models. Apart from this modification, the regression models were identical to the linear models described in the previous section (see Tables 4 and 5).

In the Turkish sample, the squared L1 test score significantly predicted reading comprehension in L2 (see Table 6). This finding indicates that, as expected, the relationship between

L1 and L2 is more pronounced at higher levels of L1 listening comprehension in this group. In addition, the models that included the quadratic term explained slightly more variance than the linear models in the Turkish sample. In the linear regression model, the L1 test score explained 9% of the variance (see Table 4, model 1) compared to 12% of the variance in the quadratic regression model (see Table 6, model 1). This constitutes a significant increase in explained variance ( $p < .001$ ).

*Table 4.* Linear Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Turkish (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<b>Individual characteristics</b>				
L1 listening comprehension	0.32*** (0.05)	0.24*** (0.05)	0.24*** (0.04)	0.18*** (0.04)
Gender male		-0.17* (0.07)	-0.31*** (0.07)	-0.37*** (0.07)
L2 receptive vocabulary			0.03*** (0.00)	0.03*** (0.00)
L2 reading fluency			0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Reasoning				0.10*** (0.02)
Processing speed				0.00 (0.00)
<b>Family characteristics</b>				
Socioeconomic status		0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Number of books		0.06 (0.04)	0.04 (0.04)	0.01 (0.03)
Cultural possessions		0.02 (0.12)	0.03 (0.12)	0.06 (0.12)
Language used in family		-0.28*** (0.07)	-0.23*** (0.06)	-0.20*** (0.06)
<b>Attended school track<sup>a</sup></b>				
Highest		0.92*** (0.14)	0.51*** (0.14)	0.37** (0.14)
Intermediate		0.69*** (0.12)	0.52*** (0.11)	0.42*** (0.10)
Comprehensive		0.49** (0.15)	0.32* (0.14)	0.25 (0.13)
Several tracks		-0.26 (0.27)	-0.36 (0.27)	-0.41 (0.29)
<i>N</i>	662	662	662	662
adj. $R^2$	.09	.27	.34	.38
$\Delta R^2$		.18***	.07***	.05***

*Note.* Parameter estimates represent unstandardized coefficients; robust standard errors in parentheses. Highest = highest school track (Gymnasium), intermediate = intermediate school track (Realschule), comprehensive = comprehensive school (Gesamtschule), several tracks = school with several educational tracks (Schule mit mehreren Bildungsgängen).

<sup>a</sup>Reference group: Vocational school track (Hauptschule).

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

In the Russian sample, the quadratic term of the L1 listening comprehension score was close to zero and, hence, did not significantly predict students' reading proficiency in L2 (see Table 5). This means that the cross-linguistic association in this student group follows a linear rather than a polynomial

function, indicating that L1 and L2 are related at lower and at higher ability levels. Thus, the findings for the Russian sample did not support the assumption that the association between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension is more pronounced at higher levels of L1 proficiency.

*Table 5. Polynomial Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Russian (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables*

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<b>Individual characteristics</b>				
L1 listening comprehension	0.19*** (0.05)	0.13** (0.05)	0.13** (0.05)	0.12** (0.05)
Squared L1 listening comprehension	0.04 (0.03)	0.04 (0.02)	0.04 (0.02)	0.02 (0.02)
Gender male		-0.07 (0.08)	-0.16 (0.08)	-0.22** (0.08)
L2 receptive vocabulary			0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)
L2 reading fluency			0.00 (0.01)	0.00 (0.01)
Reasoning				0.11*** (0.02)
Processing speed				0.00 (0.00)
<b>Family characteristics</b>				
Socioeconomic status		0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Number of books		0.02 (0.04)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)
Cultural possessions		-0.05 (0.14)	-0.06 (0.13)	-0.02 (0.13)
Language used in family		-0.22*** (0.06)	-0.17** (0.06)	-0.15** (0.06)
<b>Attended school track<sup>a</sup></b>				
Highest		1.39*** (0.14)	0.99*** (0.15)	0.77*** (0.15)
Intermediate		0.68*** (0.11)	0.50*** (0.12)	0.38*** (0.11)
Comprehensive		0.72*** (0.16)	0.59*** (0.15)	0.42** (0.14)
Several tracks		0.12 (0.25)	0.08 (0.23)	0.02 (0.21)
<i>N</i>	502	502	502	502
adj. <i>R</i> <sup>2</sup>	.06	.31	.37	.42
$\Delta R^2$		.25***	.05***	.05***

*Note.* Parameter estimates represent unstandardized coefficients; robust standard errors in parentheses. The variable L1-Test was centered. Highest = highest school track (Gymnasium), intermediate = intermediate school track (Realschule), comprehensive = comprehensive school (Gesamtschule), several tracks = school with several educational tracks (Schule mit mehreren Bildungsgängen).

<sup>a</sup>Reference group: Vocational school track (Hauptschule).

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001.

Table 6. Polynomial Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Turkish (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<b>Individual characteristics</b>				
L1 listening comprehension	0.32*** (0.05)	0.25*** (0.05)	0.25*** (0.04)	0.19*** (0.04)
Squared L1 listening comprehension	0.12*** (0.03)	0.10*** (0.03)	0.09*** (0.02)	0.08*** (0.02)
Gender male		-0.17* (0.07)	-0.31*** (0.07)	-0.37*** (0.07)
L2 receptive vocabulary			0.03*** (0.00)	0.03*** (0.00)
L2 reading fluency			0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Reasoning				0.10*** (0.02)
Processing speed				0.00 (0.00)
<b>Family characteristics</b>				
Socioeconomic status		0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Number of books		0.05 (0.04)	0.04 (0.03)	0.01 (0.03)
Cultural possessions		0.02 (0.12)	0.02 (0.12)	0.05 (0.11)
Language used in family		-0.29*** (0.07)	-0.24*** (0.06)	-0.22*** (0.06)
<b>Attended school track<sup>a</sup></b>				
Highest		0.86*** (0.14)	0.46** (0.14)	0.33* (0.13)
Intermediate		0.67*** (0.12)	0.51*** (0.11)	0.42*** (0.10)
Comprehensive		0.49*** (0.14)	0.32* (0.13)	0.25* (0.13)
Several tracks		-0.21 (0.27)	-0.32 (0.28)	-0.37 (0.29)
<i>N</i>	662	662	662	662
adj. <i>R</i> <sup>2</sup>	.12	.29	.35	.40
$\Delta R^2$		.17***	.07***	.04***

Note. Parameter estimates represent unstandardized coefficients; robust standard errors in parentheses. The variable L1-Test was centered. Highest = highest school track (Gymnasium), intermediate = intermediate school track (Realschule), comprehensive = comprehensive school (Gesamtschule), several tracks = school with several educational tracks (Schule mit mehreren Bildungsgängen).

<sup>a</sup>Reference group: Vocational school track (Hauptschule).

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001.

## 5.8 Discussion

In the present study, L1 listening comprehension predicted L2 reading comprehension reliably in a relatively large sample of LMS. The effect persisted when important third variables, including L2



receptive vocabulary, L2 reading fluency, reasoning and processing speed, were taken into account. Thus, the observed positive relationship between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension is neither due to variations in students' decoding skills or listening comprehension in L2 nor due to variations in students' general cognitive ability. The study also demonstrated that the observed association is not attributable to variations in students' family background or learning environment (i.e., attended school track). These findings provide support for our first hypothesis that listening comprehension in L1 transfers to reading comprehension in L2.

L1 listening comprehension predicted L2 reading comprehension consistently in the Russian language group and in the Turkish language group. As described above, Russian and German resemble each other to some degree, whereas Turkish and German are lexically and structurally quite different. The cross-linguistic association revealed in our study is thus not restricted to languages with a high degree of similarity; rather, it seems to occur for more distant languages as well. As only language-independent processes have the potential for transfer across distant languages (e.g., Durgunoğlu, 2002; Koda, 2007, see section 5.2), the positive associations between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension revealed in our study should largely be due to these processes rather than to language-specific knowledge. If this is the case, the effect should generalize to other languages than those included in our study, regardless of their degree of similarity.

Our study further shows that the frequent use of L1 in the family is negatively associated with students' L2 reading comprehension. This finding is in line with previous studies that showed that the home language environment is an important determinant of reading comprehension (OECD, 2010) and language skills more generally (Duursma et al., 2007; Scheele et al., 2010). It can be interpreted to reflect a competing relationship between the learning time for L1 and L2, as suggested by the time-on-task argument (Gathercole, 2002; Scheele et al., 2010). According to this argument, the frequent use of L1 in the family has negative effects on the proficiency level that a student will reach in L2 because it limits the learning time available for the acquisition of L2. At first sight, this seems to contradict the findings on language transfer that suggest beneficial effects of L1 proficiency on L2 proficiency. Yet, cross-linguistic transfer pertains to the relationship between proficiency in two languages, whereas time-on-task refers to the relationship between learning opportunities and proficiency. Thus, investing time in learning L1 appears to increase proficiency in L1, which, by way of transfer, should have positive effects on proficiency in L2. Investing the same amount of time in learning L2, however, should directly affect proficiency in L2. Evidence for the co-existence of transfer and time-on-task effects was also found in previous studies (Scheele et al., 2010; Leseman et al., 2009).

Furthermore, our study provides partial support for our second hypothesis, namely, linguistic transfer is more pronounced at higher levels of L1 proficiency. Polynomial regression models indicated that particularly higher levels of L1 listening comprehension were related to L2 reading comprehension in the Turkish sample. This finding is in line with the idea of a L1 threshold in cross-linguistic transfer. However, the effect did not generalize across the language groups. In the Russian

sample, only the linear relationship between L1 and L2 was confirmed, indicating that transfer occurred at more basic and at more advanced levels of L1 listening comprehension in this group.

One possible explanation for the different findings across the language groups is the different degree of similarity of Turkish and Russian to German. In distant languages, such as Turkish and German, only language-independent knowledge has the potential to transfer (see above). Yet, only students with advanced levels of listening comprehension may possess language-independent knowledge that they can apply to reading comprehension in L2. Among the components involved in listening and reading comprehension, particularly higher-level language skills, such as the use of metacognitive strategies (Garcia, 1998; Jiménez et al., 1996; Langer et al., 1990) or higher-order semantic knowledge (Carlisle et al., 1999; Ordóñez et al., 2002), seem to be language-independent. For instance, students with a high level of listening or reading comprehension apply metacognitive strategies to guide their text comprehension (Adams, Bell, & Perfetti, 1995; Goh, 2000; Vandergrift, 2003a; Wise et al., 2007). Therefore, transfer from L1 listening comprehension to L2 reading comprehension across distant languages may be restricted to advanced levels of L1 listening comprehension.

In languages with a higher degree of similarity, such as Russian and German, LMS should also be able to transfer language-specific skills (Cummins, 2000; Genesee, 1979), such as vocabulary knowledge and knowledge of particular morphosyntactic rules. These types of basic oral language comprehension skills are most likely also available to LMS with lower levels of L1 listening comprehension. Consequently, transfer should also occur at basic levels of L1 ability in languages with a higher degree of similarity.

Our findings thus suggest that in languages with a low degree of similarity, transfer of L1 listening comprehension to L2 reading comprehension is restricted to higher levels of L1 listening comprehension, as suggested by the threshold assumption (Cummins, 1979, 1991, 2000; Skutnabb-Kangas & Toukamaa, 1976). In languages with a higher degree of similarity, by contrast, transfer also seems to occur at lower levels of L1 listening comprehension. Yet, our study only provides initial evidence for this assumption. Further research is necessary to more systematically test whether, in fact, language proficiency level and language similarity interact in moderating transfer effects.

Overall, the finding that 9th-grade students' listening comprehension in L1 predicts their L2 reading comprehension extends the current state of research on transfer effects in several regards. Previous research has mainly focused on the emerging L2 reading skills of preschoolers and elementary school students (e.g., Gottardo & Mueller, 2009; Lindsay et al., 2003; Pasquarella et al., 2015). Only a few studies have addressed the role of L1 skills for advanced readers in upper elementary school or high school (e.g., Proctor et al., 2006; Royer & Carlo, 1991). Our study shows that LMS in these older age groups benefit from their L1 skills as well.

In addition, thus far, transfer research has mainly focused on L1 skills that are relatively constrained and rule-based, such as phonological awareness or decoding skills (e.g., Durgunoğlu et al.,

1993; Gottardo et al., 2001; Lindsay et al., 2003). The present study, by contrast, revealed transfer of L1 listening comprehension, which involves syntactic, semantic, and inferential skills (Anderson, 1995; Flowerdew & Miller, 2005; Rost, 2011). Thus, our findings indicate that more complex, integrated processes also have the potential to transfer from L1 to L2.

Most importantly, while a considerable body of research has addressed the transfer of L1 literacy skills—particularly decoding skills (e.g., Lindsay et al., 2003; Reese et al., 2000) but also reading comprehension (e.g., Hulstijn & Bossers, 1992; Proctor et al., 2006, Verhoeven, 1994)—to L2 reading comprehension, only a few studies have focused on L1 oral comprehension skills (e.g., Gottardo & Mueller, 2009; Proctor et al., 2006; for an overview, see Geva & Genesee, 2006). There is ample evidence that LMS' reading comprehension in L2 benefits not only from decoding skills in the same language, as suggested by the SVR, but also from decoding skills in L1. Expanding this research, our study provides evidence for cross-linguistic transfer of the comprehension component of the SVR. Only studies that examine oral language comprehension skills, particularly listening comprehension, have the potential to establish this effect unequivocally, as L1 reading comprehension is necessarily confounded with decoding skills.

Our finding that L1 listening comprehension transfers to L2 reading comprehension is particularly relevant given that LMS typically acquire the L1 in their family and often receive no formal L1 instruction. Therefore, they often speak their L1 quite fluently but are not necessarily literate in this language. Our findings suggest that LMS do not necessarily need L1 literacy skills to benefit from proficiency in their family language; oral language skills in L1 seem to be sufficient for positive transfer effects on L2 reading comprehension.

The finding of a transfer of L1 listening comprehension is also important from a theoretical perspective. Cummins's (2000) influential notion of language interdependence posits that academic language skills in particular should transfer across languages. Although current definitions of academic language include features of oral and written language (see Nagy & Townsend, 2012; Snow, 2010), the transfer hypothesis assumes the transfer of L1 literacy skills but not of oral language comprehension skills (see, e.g., Cummins, 2000, p. 173). Our findings, however, suggest that theoretical notions of linguistic transfer should also include the oral domain.

The current study is limited in several ways. First, the reliability of the reasoning scale that was administered in the NEPS is not fully satisfactory. In addition, the study only included nonverbal reasoning and processing speed; it did not control for other aspects of general cognitive ability, such as working memory. Yet, nonverbal reasoning tests, such as the matrices test that we used, are generally viewed as key elements and prototypical measures of general cognitive ability (Carroll, 1993; Cattell, 1987; Gottfredson, 1997; Spearman, 1938). Similarly, processing speed constitutes a key marker of general cognitive ability (Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1999; Carroll, 1993). Unlike the bulk of research on language transfer, the present study thus controlled for the most important aspects of general cognitive ability. However, to confirm that language transfer is distinct from effects of general

cognitive ability, future research should include measures of general ability that are broader in scope and more reliable.

In addition, due to restrictions in the available data set, we used receptive vocabulary as an indicator of listening comprehension in L2. Vocabulary knowledge does not require syntactic knowledge and, thus, captures listening comprehension less comprehensively than do listening comprehension tests. However, models of listening comprehension generally define vocabulary as a core component of the comprehension process through which listeners assign meaning to the oral input (Richards, 1983; Rost, 2011; Snow et al., 1998), and vocabulary knowledge explains large proportions of variability in listening comprehension (e.g., Andringa et al., 2012; Droop & Verhoeven, 2003). In line with these assumptions and findings, vocabulary has often been used as an indicator of listening comprehension (e.g., Carver, 1998; Savage, 2001). Thus, although the variable that we used certainly did not cover the full scope of the construct, the L2 receptive vocabulary measure should have been a sufficient indicator of students' L2 listening comprehension.

Despite these limitations, our study expands the existing knowledge on linguistic transfer and highlights the role of L1 listening comprehension in the L2 reading attainment of LMS. Future studies should conduct a more detailed examination of the role of specific components involved in listening comprehension, such as L1 vocabulary knowledge, semantic awareness, or meaning-making strategies that may drive the observed transfer effect. In particular, it would be interesting to test which components mediate the relationship between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension. This test would also allow us to further explore the assumption that mainly higher-order skills involved in listening and reading comprehension are language-independent.

To corroborate that the observed association between L1 listening comprehension and L2 reading comprehension is, in fact, language-independent and, thus, generalizes to other languages, future studies should also include more languages that systematically vary in their degree of similarity, including the extremes of very similar and very dissimilar languages. A more systematic variation of language similarity together with a more detailed assessment of comprehension-related language skills would provide a better understanding of when and how transfer of L1 listening comprehension to L2 reading comprehension in LMS emerges.

## 5.9 Literature

- Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 377-393. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716499003033>
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2002). Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arabic-English speaking Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31(6), 661-678. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021221206119>
- Adams, B. C., Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307-323. <http://dx.doi.org/10.1080/>
- Allison, P. D. (2001). *Missing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, 62(2), 49-78. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x>
- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Kiesl, H., Koch, S., Schönberger, B., Müller-Kuller, A., Müller-Kuller, A. & Blossfeld, H.-P. (2011). Sampling designs of the National Educational Panel Study: challenges and solutions. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue 14) (pp. 51-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H., & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5-8* [Salzburg Reading Screening for Grade Levels 5-8]. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Babayigit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 37, 22-47. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.471>
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Eds.). (2011). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buck, G. (2001). *Assesing listening*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511732959>
- Campbell, G. L. (1995). *Concise compendium of the world's languages*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203159064>
- Carlisle, J. F., Beeman, M. M., Davis, L. H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Linguistics*, 20(4), 459-478.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511571312>
- Carver, R. P. (1998). Predicting reading levels in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 121-154. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007923124312>
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth, and action*. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adolf, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connection between language and reading disabilities* (pp. 25-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Hartcourt Brace.
- Collins, L. M., Schafer, J. L., & Kam, C. M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6, 330-51. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.330>
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading

- skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. (pp. 70-89). New York, NY US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139-153. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01026951>
- Diakidoy, I.-A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>
- Dryer, M. S., & Haspelmath, M. (Eds.). (2013). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Retrieved from <http://wals.info>.
- Dufva, M. I. A., & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329-348. <http://dx.doi.org/10.1017/S014271649900301X>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test, Third Edition (PPVT-III)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (2004). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) . German Version*. Göttingen: Hogrefe.
- Durgunoğlu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 189-204. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-002-0012-y>
- Durgunoğlu, A. Y., Mir, M., & Ariño-Martí, S. (2002). The relationship between bilingual children's reading and writing in their two languages. In S. Ransdell & M. L. Barbier (Eds.), *Psycholinguistic approaches to understanding second-language writing* (pp. 81-100). Dordrecht: Kluwer. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453>
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-465. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453>
- 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, 171-190. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716406070093>
- Edele, A., Schotte, K., Hecht, M., & Stanat, P. (2012). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Scaling procedure and results*

- (NEPS Working Paper No. 13), *NEPS Working Papers*. Bamberg, Germany: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Edele, A., Schotte, K. & Stanat, P. (2016). Assessment of Immigrant Students' Listening Comprehension in Their First Languages (L1) Russian and Turkish in Grade 9: Test Construction and Validation. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Eds.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*. Frankfurt am Main/New York: Springer.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fry, R. (2007). *How far behind in math and reading are English language learners?* Washington, DC: Pew Research Center.
- Gathercole, V. C. M. (2002). Monolingual and bilingual acquisition: earning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 220–252). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ganzeboom, H. (2010a, May). *A new Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007, with an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon: Portugal.
- Ganzeboom, H. (2010b). Questions and Answers about ISEI-08. Retrieved from <http://home.fsw.vu.nl/hbg.ganzeboom/isco08/qa-isei-08.htm>
- Garcia, G. E. (1998). Mexican-American bilingual students' metacognitive reading strategies: What's transferred, unique, problematic? *National Reading Conference Yearbook*, 47, 253-263.
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Gehrer, K., Zimmermann, S., Artelt, C., & Weinert, S. (2013). NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for Educational Research Online* 5, 50–79.
- Genesee, F. (1979). Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12(1), 71-77. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1979.tb00952.x>
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. L. (Eds.). (2006). *Synthesis: Cross-linguistic relationships* (pp. 153-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geva, E., & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth* (pp. 185-196). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geva, E., & Ryan, E. B. (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second language. *Language Learning*, 43(1), 5-42. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00171.x>
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(1-2), 1-30. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1008017710115>
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring

- English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330-344. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014320>
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.530>
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Greenberg, J. H. (1960). A quantitative approach to the morphological typology of language. *International Journal of American Linguistics*, 26(3), 178-194. <http://dx.doi.org/10.2307/1264155>
- Haberkorn, K., Pohl, S., Hardt, K., & Wiegand, E. (2012). *NEPS technical report for reading – scaling results of starting cohort 4 in ninth grade* (NEPS Working Paper No. 16). Retrieved from [https://www.neps-data.de/Portals/0/ Working%20Papers/WP\\_XVI.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XVI.pdf)
- Harel, O. (2009). The estimation of  $R^2$  and adjusted  $R^2$  in incomplete data sets using multiple imputation. *Journal of Applied Statistics*, 36(10), 1109-1118. <http://dx.doi.org/10.1080/02664760802553000>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00401799>
- Huber, P. J. (1967). *The behavior of maximum likelihood estimates under nonstandard conditions* (Vol. 1). Berkeley: University of California Press.
- Hulstijn, J. H., & Bossers, B. (1992). Individual differences in L2 proficiency as a function of L1 proficiency. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4(4), 341-353. <http://dx.doi.org/10.1080/09541449208406192>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal*, 32(1), 67-97. <http://dx.doi.org/10.2307/1163214>
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112. <http://dx.doi.org/10.1598/rrq.31.1.5>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015956>
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7(3), 161-195. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0703\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0703_1)
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.



- Lanauze, M., & Snow, C. (1989). The relation between first-and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education, 1*(4), 323-339. [http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(89\)80005-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(89)80005-1)
- Lang, F. R., Kamin, S., Rohr, M., Stünkel, C., & Williger, B. (2014). *Erfassung der fluiden kognitiven Leistungsfähigkeit über die Lebensspanne im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Abschlussbericht zu einer NEPS-Ergänzungsstudie* (NEPS Working Paper No. 43). Retrieved from [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XLIII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XLIII.pdf)
- Lang, F. R., Weiss, D., Stocker, A., & Rosenblatt, B. v. (2007). Assessing cognitive capacities in computer assisted survey research: Two ultra short tests of intellectual ability in the Germany Socio Economic Panel (SOEP). *Schmollers Jahrbuch. Journal of Applied Social Science Studies, 127*, 183-192.
- Langer, J. A., Bartolome, L., Vasquez, O., & Lucas, T. (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of bilingual students. *American Educational Research Journal, 27*(3), 427-471. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312027003427>
- Lee, J.-W., & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly, 31*(4), 713-739. <http://dx.doi.org/10.2307/3587757>
- Lehto, J. E., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(2), 133.
- Lesaux, N. K., & Geva, E. (2006). Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth* (pp. 53-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lesaux, N. K., Koda, K., Siegel, L., & Shanahan, T. (2006). Development of literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth* (pp. 75-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology, 39*(6), 1005-1019. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1005>
- Leseman, P., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2009). Bilingual development in early childhood and the language used at home: competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (Vol. 1, pp. 317-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindholm, K., & Aclan, Z. (1991). Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs. *Journal of Education, 173*(2), 99-113.
- Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 482-494. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.482>
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives, 2*(2), 99-106. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x>
- Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2010). Expanding the simple view of reading in accounting for reading skills in community college students. *Reading Psychology, 31*(5), 454-471. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710903241363>
- Maqsd, M. (1997). Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils. *Educational Psychology, 17*(4), 387-397. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341970170402>

- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei [School success of students with immigrant background: Analyses on the situation of adolescents from the Former Soviet Union and Turkey]. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (pp. 221-256). Wiesbaden: VS Verlag. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_6](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_6)
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <http://dx.doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading & Writing*, 24, 413-425. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9234-2>
- Nunes, T., Bryant, P., & Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 959-973. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027412>
- OECD. (2009). *PISA 2009: Assessment framework - Key competencies in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070117>
- Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E., & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 719-728. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.719>
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2014). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish-English and Chinese-English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 96-110. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036966>
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Frey, A., Drechsel, B., & Rönnebeck, S. (2007). PISA 2006. Eine Einführung in die Studie [PISA 2006: Introduction into the study]. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Eds.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 31-60). Münster: Waxmann.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159-169. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.159>
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 246-256. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.246>
- Raven, J. C. (1977). *Standard Progressive Matrices: Sets A, B, C, D & E*. San Antonio, TX: Harcourt.
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-662. <http://dx.doi.org/10.2307/1163484>
- Richards, J.C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-240. <http://dx.doi.org/10.2307/3586651>

- Riches, C., & Genesee, F. (2006). Literacy: crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64-108). New York, NY: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511499913.004>
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Harlow, England: Pearson Education. <http://dx.doi.org/0.1111/ijal.12003>
- Royer, J. M., & Carlo, M. S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34(6), 450-455. <http://dx.doi.org/10.2307/40032101>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470316696>
- Rubin, D. B., & Schenker, N. (1986). Multiple imputation for interval estimation from simple random samples with ignorable nonresponse. *Journal of the American Statistical Association*, 81(394), 366-374. <http://dx.doi.org/10.2307/2289225>
- Savage, R. (2001). The 'Simple View' of Reading: some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.1080/02667360120039951>
- Savage, R. (2006). Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. *Scientific Studies of Reading*, 10(2), 143-164. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr1002\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_2)
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Scheele, A. F., Leseman, P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in Grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00033>
- Schroeders, U., & Wilhelm, O. (2011). Equivalence of reading and listening comprehension across test media. *Educational and Psychological Measurement*, 71(5), 849-869. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164410391468>
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich [Reading proficiency of immigrant children in international comparison]. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 191-208). Münster: Waxmann.
- Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? [Patterns of school success in immigrant students in Germany: Evidence for segmented assimilation?] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 113-138. <http://dx.doi.org/10.1007/s11577-010-0094-1>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Skopek, J., Pink, S., & Bela, D. (2013). Starting cohort 4: 9th grade (SC4). SUF Version 1.1.0. Data Manual. Research data papers at the NEPS data center (Ed.). Bamberg: University of Bamberg, National Educational Panel Study.

- Skutnabb-Kangas, T., & Toukamaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country on the context of the socio-cultural situation of the migrant family*: Report written for The Finnish National Commission for Unesco. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000191/019149eb.pdf>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450-452. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1182597>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spearman, C. (1938). Measurement of intelligence. *Scientia*, 64, 75-82.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [Students with immigrant background]. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 200-230). Münster: Waxmann.
- StataCorp. (2011). *Stata Statistical Software: Release 12*. College Station, TX: StataCorp LP.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98, 788-806. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>
- Vandergrift, L. (2003a). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425-440. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.59.3.425>
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01112.x>
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0404\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0404_4)
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-429. [http://dx.doi.org/10.1017.S0142716407070233](http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070233)
- Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale*. New York: The Psychological Corporation. .
- White, H. (1982). Maximum likelihood estimation of misspecified models. *Econometrica*, 50, 1-25. <http://dx.doi.org/10.2307/1912526>
- Wichmann, S., Holman, E. W., Bakker, D., & Brown, C. H. (2010). Evaluating linguistic distance measures. *Physica, A* 389, 3632-3639. <http://dx.doi.org/10.1016/j.physa.2010.05.011>
- Wichmann, S., Müller, A., Wett, A., Velupillai, V., Bischoffberger, J., Brown, C. H., ... Valenzuela, P. (2013). *The ASJP Database (version 16)*. Retrieved from 2014-9-8 <http://email.eva.mpg.de/~wichmann/languages.htm>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076))
- Zimmermann, S., Gehrler, K., Artelt, C., & Weinert, S. (2012). The assessment of reading speed in grade 5 and grade 9: Status 2012. Bamberg: National Educational Panel Study.



## Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien (Teilstudie IV)

Dieser Beitrag ist in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienen. Die Referenz lautet:

Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Beiheft, 84-110.

Der Link für den Download ist:

[http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=7831](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7831)

### **Zusammenfassung**

Die Autorinnen untersuchen die kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus eingewanderten Familien. Eine Erweiterung des PISA-Schülerfragebogens ermöglichte es, kulturelle Identitätsorientierungen und deren Zusammenhang mit dem Erwerb der deutschen Sprache erstmals repräsentativ zu untersuchen. Es zeigte sich, dass die meisten der in Deutschland lebenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark mit dem Aufnahmekontext identifiziert sind. Wenn man sozialen Status und Familiensprache in Rechnung stellt, bleiben diese Jugendlichen in ihrer Deutsch-Lesekompetenz nicht hinter autochthonen Jugendlichen zurück (integrierte Gruppe) bzw. übertreffen diese sogar (assimilierte Gruppe). Eine Minderheit, die sich weder mit dem Aufnahme- noch mit dem Herkunftskontext stark identifiziert, ist jedoch besonders gefährdet, schwache schulbezogene Kompetenzen aufzuweisen

## 6 KULTURELLE IDENTITÄT UND LESEKOMPETENZ VON JUGENDLICHEN AUS ZUGEWANDERTEN FAMILIEN (TEILSTUDIE IV)

### 6.1 Einleitung

Identitätsentwicklung wird allgemein als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters angesehen (z.B. Erikson, 1968; Fend, 2005; Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlovsky, 1993). Jugendliche aus eingewanderten Familien stehen dabei vor der besonderen Herausforderung, eine kulturelle Identität zu entwickeln, die sich einerseits auf den Herkunftskontext ihrer Familie und andererseits auf das Einwanderungsland beziehen kann (Berry, Phinney, Kwak & Sam, 2006). In der Literatur finden sich zudem Hinweise darauf, dass die kulturelle Identität von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund mit ihrer schulischen Adaption (z.B. schulbezogene Einstellungen, Schulerfolg) zusammenhängt (z.B. Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006a; Horenczyk, 2010). In Deutschland wurden Strategien der kulturellen Identität jugendlicher Migranten und deren Zusammenhang zu schulischer Anpassung bislang jedoch kaum untersucht.

#### 6.1.1 Akkulturation und kulturelle Identität

Wenn Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten längerfristig miteinander in Kontakt treten, setzen Anpassungsprozesse ein, die als Akkulturation bezeichnet werden (z.B. Berry, 1997). Dabei sind kollektive Veränderungen in den alltäglichen Gewohnheiten einer Gruppe zu unterscheiden von individuellen, innerpsychischen Veränderungen in den Einstellungen und der kulturellen Identität von Personen, die als psychologische Akkulturation bezeichnet werden (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006b; Graves, 1967).

Nach Berry (1980; 1997) lassen sich anhand von zwei theoretisch unabhängigen Dimensionen – der Orientierung an der Herkunftskultur und der Orientierung an der Aufnahmekultur – vier verschiedene Akkulturationsorientierungen voneinander abgrenzen (vgl. Abbildung 1). Eine starke Orientierung an der Herkunftskultur bei gleichzeitig schwacher Orientierung an der Aufnahmekultur wird als *Separation* bezeichnet, eine starke Orientierung an der Aufnahmekultur bei gleichzeitig schwacher Orientierung an der Herkunftskultur als *Assimilation*. *Integration* ist durch eine starke Orientierung an beiden Kulturen gekennzeichnet, wohingegen eine schwache Orientierung an beiden Kulturen als *Marginalisierung* bezeichnet wird. Der Begriff Marginalisierung wurde allerdings dahingehend kritisiert, dass eine schwache Orientierung an der Herkunfts- und Aufnahmekultur nicht zwingend mit gesellschaftlicher Ausgrenzung einhergehe, wie von der Bezeichnung impliziert (Maehler, 2012; Rudmin & Ahmadzadeh, 2001). Infolgedessen wurde vorgeschlagen, eine schwache Orientierung an beiden Kulturen entweder weiter zu differenzieren (Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997) oder neutraler zu bezeichnen, beispielsweise als indifferent (Maehler, 2012). Um die Anschlussfähigkeit an den internationalen Forschungsstand zu gewährleisten, wird hier jedoch die geläufigste Bezeichnung, also Marginalisierung, verwendet.



Die kulturelle Identität von Einwanderern und ihren Nachkommen kann als ein Teilaspekt der Akkulturation, genauer gesagt der psychologischen Akkulturation, aufgefasst werden (z.B. Phinney, 1990; Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006).<sup>31</sup> Identität – auch kulturelle Identität – ist ein komplexes Konstrukt, das in verschiedenen Forschungstraditionen unterschiedlich konzeptualisiert und definiert wird. Häufig wird kulturelle Identität im Sinne der sozialen Identitätstheorie (Lewin, 1948; Tajfel & Turner, 1979) als das Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe aufgefasst (z.B. Horenczyk, 2008; Phinney, 1990; 1992). Danach beruht das Selbstbild nicht nur auf der persönlichen Identität, sondern auch auf dem Wissen, einer sozialen Gruppe (oder mehreren sozialen Gruppen) anzugehören sowie auf dem Wert und der Bedeutung, die das Individuum dieser Gruppenzugehörigkeit beimisst. Die kulturelle Identität gilt als zentral für die Ausbildung des Selbstbildes, aber auch für die psychische und psychosoziale Anpassung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund (vgl. z.B. Berry et al., 2006a; Phinney, 1990).

Analog zur Akkulturation kann auch kulturelle Identität zweidimensional konzeptualisiert werden, nämlich anhand der Identifikation mit der Herkunftsgruppe einerseits und anhand der Identifikation mit der Gruppe des Aufnahmekontextes andererseits (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001; Phinney & Ong, 2007). Entsprechend können, wie bei den oben beschriebenen Akkulturationsorientierungen, die vier (kulturellen) Identitätsorientierungen Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung unterschieden werden (vgl. Phinney, 1990). Diese sind in Abbildung 1 dargestellt.

Empirisch wurde die kulturelle Identität von Jugendlichen aus eingewanderten Familien bisher meist in klassischen Einwanderungsländern wie Kanada oder den USA untersucht. Es ist jedoch anzunehmen, dass die unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Zuwanderung in verschiedenen Aufnahmekontexten maßgeblich mitbestimmen, welche Akkulturationsstrategien bzw. Identitätsorientierungen Migranten entwickeln und wie adaptiv diese Strategien im jeweiligen Kontext sind (Berry, 1997; Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997; Phinney et al., 2001). Daher ist fraglich, ob die Befunde aus klassischen Einwanderungsländern auf den deutschen Kontext mit seiner vergleichsweise jüngeren Entwicklung hin zum Einwanderungsland übertragbar sind.

Weiterhin wird diskutiert, dass für die Entwicklung der kulturellen Identität von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund neben dem Aufnahmekontext auch Hintergrundmerkmale der jeweiligen Migrantengruppe, wie etwa ihr spezifischer Herkunftskontext, eine wichtige Rolle spielen können (z.B. Phinney et al., 2001). Daher ist es sinnvoll, in Studien zur kulturellen Identität die verschiedenen Herkunftsgruppen differenziert zu betrachten (vgl. z.B. Fuligni, Witkow & Garcia, 2005; Horenczyk, 2010; Rumbaut, 1994). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf,

---

<sup>31</sup> Die Forschungslinien zu Akkulturationsorientierungen und kultureller Identität haben sich zwar weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, wurden in der Literatur aber bereits mehrfach aufeinander bezogen (z.B. Berry et al., 2006a).

dass Mädchen häufiger beide Kulturen integrieren (Berry et al., 2006b) und sich selbst als beiden Kulturen zugehörig beschreiben als ihre männlichen Peers (z.B. Rumbaut, 1994).

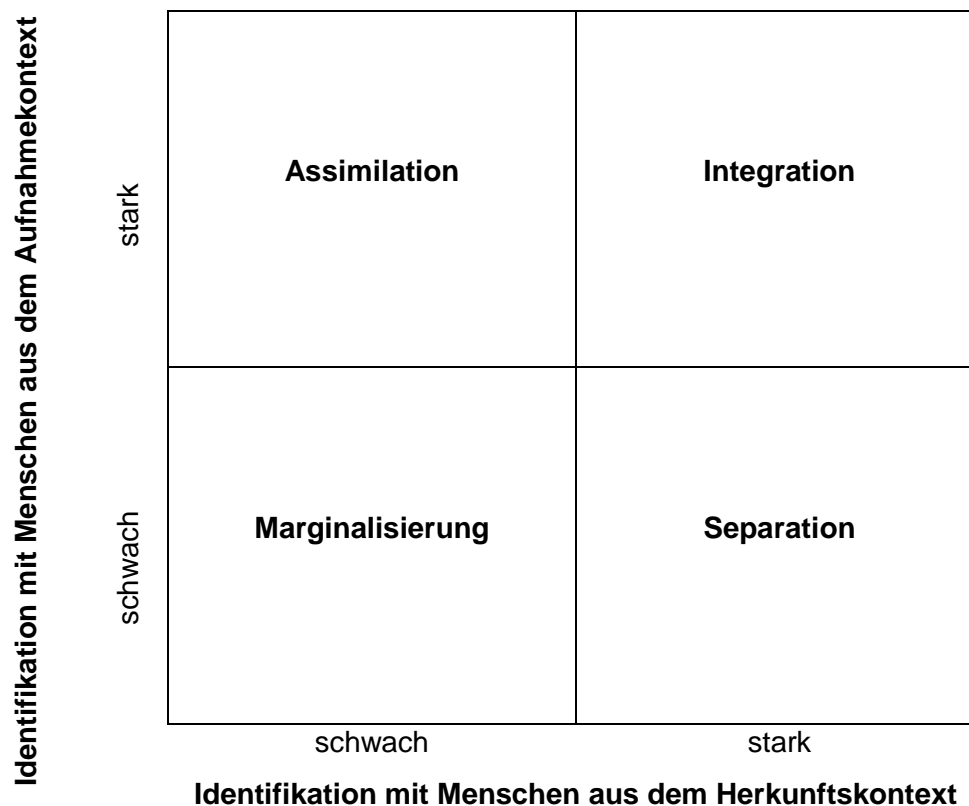


Abbildung 1. Kulturelle Identitätsorientierungen (in Anlehnung an Berry,1980,1997)

Zudem wird oft angenommen, dass die Aufenthaltsdauer der Einwandererfamilien im Aufnahmeland mit der kulturellen Identität zusammenhängt. Demnach unterscheiden sich Einwanderer im Laufe der Generationen zunehmend weniger von den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft (z.B. Alba & Nee, 1997; 2003; Berry et al., 2006). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Identifikation mit der Herkunftsgruppe mit zunehmender Aufenthaltsdauer reduziert, die Identifikation mit dem Aufnahmeland hingegen zunimmt. Dieser Befund zeigt sich relativ konsistent in empirischen Untersuchungen (Berry et al., 2006; Phinney, 1990). Auch in Familien mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil dürfte der Herkunftskontext in der Sozialisation der Jugendlichen eine geringere, der Aufnahmekontext hingegen eine wichtigere Rolle spielen als in Familien mit zwei eingewanderten Elternteilen. Darum ist weiterhin anzunehmen, dass sich Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil stärker mit dem Aufnahmekontext und schwächer mit der Herkunftsgruppe identifizieren als Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen. Diese Annahmen sollen in der vorliegenden Studie für den deutschen Kontext untersucht werden.

### *6.1.2 Theoretische Annahmen zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und kultureller Identität mit der schulischen Adaption bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund*

Eine zentrale Frage der Zuwanderungsforschung ist, welche Faktoren beeinflussen, inwieweit bei Zuwanderern und ihren Nachkommen eine erfolgreiche Adaption an den Aufnahmekontext erfolgt. Ward (1996; Ward & Kennedy, 1993) unterscheidet dabei die Aspekte der *psychologischen Adaption* und der *soziokulturellen Adaption*. Psychologische Adaption bezieht sich auf das psychische Wohlbefinden, die psychische Gesundheit, die Zufriedenheit und das allgemeine Selbstwertgefühl. Soziokulturelle Adaption umfasst dagegen soziale und kulturelle Fertigkeiten und Orientierungen, die bei der Bewältigung des Alltags im Familien-, Arbeits- oder Schulkontext im Aufnahmeland hilfreich sind. Häufig wird schulische Adaption anhand von schulbezogenen Einstellungen und Affekten oder – auf der negativen Seite – Verhaltensauffälligkeiten untersucht (Berry et al., 2006a; 2006b; Horenzcyk, 2010). Auch der Erwerb von schulischen Kompetenzen kann als Merkmal der soziokulturellen Adaption aufgefasst werden, da zu einer erfolgreichen Anpassung an den schulischen Kontext nicht zuletzt die Bewältigung der dort gestellten Leistungsanforderungen gehört. Entsprechend wird im vorliegenden Beitrag schulische Kompetenz als wichtiger Aspekt der soziokulturellen Adaption betrachtet (vgl. Berry et al., 2006).

Der Zusammenhang zwischen kultureller Identität bzw. Akkulturationsorientierungen einerseits und psychischer Adaption andererseits wurde bereits mehrfach untersucht (z.B. Berry et al., 2006a). Das Verhältnis zwischen kultureller Identität und schulischer Anpassung ist dagegen deutlich seltener analysiert worden. Zur Frage, ob bestimmte kulturelle Identitätsorientierungen besonders adaptiv für den Erwerb schulischer Kompetenzen sind, existieren unterschiedliche, teils widersprüchliche theoretische Positionen.

#### *Position 1*

(Neo-)assimilationstheoretische Positionen betonen die Adaptivität einer starken Orientierung am Aufnahmekontext für die Adaption in der Aufnahmegesellschaft (z.B. Alba & Nee, 2003; Esser, 2006; 2009). Demnach sollten Jugendliche mit assimilierter und integrierter kultureller Identität, die beide durch ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zum Aufnahmekontext gekennzeichnet sind, besonders gute schulische Leistungen erbringen. Den auf die eigene Herkunftsgruppe bezogenen Ressourcen wird von der Assimilationstheorie hingegen keine Bedeutung beigemessen. Für ein zusätzlich stark ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftskontext lässt sich aus dieser Position also kein Vorteil ableiten. Integrierte Jugendliche sollten demnach keine höheren schulischen Kompetenzen erwerben als Jugendliche mit assimilierter kultureller Identität. Ob für eine starke Zugehörigkeit zum Herkunftskontext neutrale oder schädliche Effekte zu erwarten sind, geht hingegen nicht eindeutig aus der Theorie hervor.

### *Position 2*

Im Gegensatz dazu gehen eher pluralistisch orientierte Positionen davon aus, dass eine starke Orientierung am Herkunftskontext – die sowohl bei einer integrierten als auch bei einer separierten Identitätsorientierung vorliegt – positiv mit der Anpassung an die Aufnahmegesellschaft zusammenhängt. Es wird angenommen, dass eine starke Einbindung in die Herkunftsgruppe Ressourcen mobilisiert, die eine Adaptation an die Aufnahmegesellschaft unterstützt (z.B. Phinney, 1990; Portes & Rumbaut, 2001; Zhou, 1997). So wird zum Beispiel argumentiert, dass eine starke Identifikation mit der Herkunftsgruppe jugendliche Migranten vor negativen Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen und Vorurteilen schütze (z.B. Caldwell, Kohn-Wood, Schmeelk-Cone, Chavous & Zimmerman, 2004; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Oft wird von diesen Ansätzen jedoch ausschließlich die Orientierung am Herkunftskontext in den Blick genommen, während über die Rolle der Orientierung am Aufnahmekontext keine Aussagen getroffen werden. Daher ist es nicht möglich, Aussagen darüber abzuleiten, welche Zusammenhänge mit schulischen Kompetenzen für Integration im Vergleich zu Separation zu erwarten sind.

### *Position 3*

Häufig wird darüber hinaus die Position vertreten, dass für eine gleichzeitig starke Orientierung am Herkunftskontext und am Aufnahmekontext eine besonders gute Adaption zu erwarten ist (z.B. Altschul, Oyserman & Bybee, 2008; Berry et al., 2006b; Berry, 1997). Dies wird beispielsweise damit begründet, dass eine Orientierung an beiden Kontexten der wirksamste Schutz vor schädlichen Einflüssen, wie beispielweisen Vorurteilen von Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft gegen die eigene ethnische Gruppe, sei und daher mit der günstigsten schulischen Anpassung einhergehen sollte (Oyserman, Kimmelmeier, Fryberg, Brosh & Hart-Johnson, 2003). Diese Position legt also nahe, dass – anders als von der (Neo-)Assimilationstheorie postuliert – Jugendliche mit integrierter Identitätsorientierung das höchste Adaptivitätspotenzial aufweisen und deshalb die höchsten schulischen Kompetenzen erreichen sollten, die das von assimilierten Jugendlichen erreichte Niveau noch übertrifft.

### *Position 4*

Darüber hinaus werden oft negative Effekte der Separation, also einer starken Orientierung ausschließlich an der Herkunftsgruppe, auf die Adaption angenommen (z.B. Esser, 2009). Oyserman et al. (2003) argumentieren beispielsweise, dass jugendliche Migranten, die sich kaum als Teil der Majoritätsgesellschaft sehen und die schulischen Erfolg nicht als kongruent mit der Zugehörigkeit zu ihrer Herkunftsgruppe, sondern als typisch für die Aufnahmegesellschaft betrachten, schulisch weniger engagiert seien und daher schwächere Leistungen erzielen sollten.

### *Position 5*

Für Jugendliche, die sich weder mit dem Aufnahme- noch mit dem Herkunftskontext stark identifizieren (Marginalisierung), wird allgemein eine besonders geringe Adaption angenommen (z.B.

Berry et al., 2006; Berry, 1997). Als Ursache der schlechten Anpassung dieser Jugendlichen wird einerseits der Verlust der Herkunftskultur (*culture shedding*) angeführt, mit dem fehlende Unterstützung durch die Herkunftsgruppe einher geht, und andererseits die als ablehnend und wenig unterstützend wahrgenommene Umgebung im Aufnahmekontext (Berry, 1997).

Die Wirkrichtung des Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und schulischer Anpassung wird in der Literatur meist nicht explizit spezifiziert (z.B. Vedder, van de Vijver & Liebkind, 2006). Allerdings scheint in der Regel von einem Einfluss der kulturellen Identität auf die Adaption ausgegangen zu werden (z.B. Oyserman et al. 2003). Aber auch umgekehrte Einflüsse der Adaption auf die Ausprägung der kulturellen Identität sind denkbar, etwa wenn geringerer schulischer Erfolg zur Ablehnung des Aufnahmekontextes führt. Insgesamt erscheint es daher plausibel, von einer wechselseitigen Beeinflussung der kulturellen Identität und Adaption auszugehen.

### *6.1.3 Befundlage zum Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulischer Adaption von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund*

Empirisch ist der Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulischem Kompetenzerwerb bisher kaum untersucht worden und die Befundlage ist äußerst heterogen. Die Ergebnisse einiger Studien unterstützen die assimilationstheoretische Perspektive, dass insbesondere die Orientierung am Aufnahmekontext zentral ist für eine erfolgreiche schulische Anpassung, während der Orientierung am Herkunftskontext wenig Bedeutung zukommt (z.B. Horenczyk, 2010; Trickett & Birman, 2005). Auch in einer der wenigen Studien, in der nicht nur selbstberichtete Noten, sondern auch Kompetenzdaten erhoben wurden und die zudem in Deutschland durchgeführt worden ist, ergaben sich keine Hinweise auf Leistungsvorteile für Jugendliche, die den Aufnahme- und den Herkunftskontext in ihr schulisches Selbstbild integrieren, im Vergleich zu Heranwachsenden, die sich im schulischen Kontext ausschließlich als Deutsche sehen (Hannover, Morf, Neuhaus, Rau, Wolfgramm & Zander-Music, 2013).

In mehreren, meist in den USA durchgeführten Studien, die allerdings ausschließlich die Identifikation mit der Herkunftsgruppe, nicht jedoch die Identifikation mit dem Aufnahmekontext erfasst haben, zeigten sich hingegen positive Zusammenhänge zwischen einer stark ausgeprägten Orientierung an der Herkunftsgruppe bzw. der Bedeutung, die dieser Gruppe zugeschrieben wird, und Aspekten der sozio-kulturellen Anpassung an den Kontext Schule, wie z.B. akademischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Oyserman, Harrison & Bybee, 2001), positiven Einstellungen gegenüber der Schule (Chavous, Bernat, Schmeelk-Cone, Caldwell, Kohn-Wood & Zimmerman, 2003; Fuligni et al., 2005) und dem meist anhand von Noten erfassten Schulerfolg (z.B. Altschul, Oyserman & Bybee, 2006; Chavous et al., 2003; Wong, Eccles & Sameroff, 2003).

Einige Untersuchungen, die neben der Orientierung am Herkunftskontext auch die Identifikation mit dem Aufnahmekontext erfasst haben, identifizierten die günstigste schulische

Adaption (Berry et al., 2006) bzw. die höchsten schulischen Kompetenzen (Oyserman et al., 2003) bei Jugendlichen, die sich stark an beiden Kontexten orientieren. Berry (1997) interpretiert den Forschungsstand sogar dahingehend, dass sich Integration allgemein als die günstigste Akkulturationsstrategie erwiesen habe.

Darüber hinaus ergaben verschiedene Studien, dass separierte Jugendliche schlechtere Noten erreichen als Gleichaltrige, die sich an beiden Kontexten orientieren (Oyserman et al., 2003; Altschul et al., 2008). Auch Hannover et al. (2013) berichten schwächere Schulleistungen bei Jugendlichen mit einem ausschließlich am Herkunftskontext orientierten schulischen Selbstbild im Vergleich zu Jugendlichen, die sich (auch) am Aufnahmekontext orientieren. Zudem fanden z.B. Berry et al. (2006b) die ungünstigste schulische Adaption bei Jugendlichen mit marginalisiertem Integrationsprofil.

Die Heterogenität der Befunde könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die zitierten Studien in unterschiedlichen Aufnahmeländern durchgeführt worden sind. Denn es ist davon auszugehen, dass der Zusammenhang zwischen schulischer Adaption und kultureller Identität vom Aufnahmekontext beeinflusst wird (Bourhis et al., 1997). Beispielsweise sollte in Aufnahmeländern, die einen hohen Anpassungsdruck auf Zuwanderer ausüben, Assimilation besonders adaptiv sein während in Kontexten mit einer unterstützenden Herkunftsgruppe eine starke Orientierung an dieser Gruppe vorteilhaft sein dürfte (vgl. Phinney et al., 2001; Portes & Zhou, 1993). Für den deutschen Kontext existieren jedoch, abgesehen von der beschriebenen Studie von Hannover et al. (2013), kaum methodisch adäquate Analysen dieses Zusammenhangs. Insbesondere fehlen Studien mit repräsentativen Stichproben, die auf die Gesamtpopulation generalisierbare Aussagen erlauben. Darüber hinaus haben nur wenige Untersuchungen, wiederum mit Ausnahme der Studie von Hannover et al. (2013), objektive Maße der schulischen Kompetenz verwendet, sondern Schulerfolg meist anhand von selbstberichteten Noten erfasst.

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, die beschriebenen Forschungslücken zu schließen, indem sie den Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Schulleistung anhand von objektiven Kompetenzmessungen untersucht. Als Indikator für die Schulleistung wird die Lesekompetenz herangezogen, die sowohl als Schlüssel für den Erwerb anderer schulischer Kompetenzen als auch für die spätere Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben angesehen werden kann (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010). Entsprechend steht die Lesekompetenz in engem Zusammenhang zu anderen Indikatoren schulischer Kompetenz, wie etwa der Mathematikleistung (z.B. Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001). Da wiederholt deutlich wurde, dass sich verschiedene Herkunftsgruppen in ihren Anpassungsmustern unterscheiden (z.B. Rumbaut, 1994), wird in den Analysen nach dem Herkunftsland der Familien der Jugendlichen differenziert.

#### *6.1.4 Ziele der Untersuchung und Hypothesen*

Der vorliegende Artikel verfolgt zwei Hauptziele. Das erste Ziel besteht darin, die Strategien der kulturellen Identität von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland zu beschreiben.

Dazu kann erstmalig für den deutschsprachigen Raum ein repräsentativer Datensatz herangezogen werden. Um zu prüfen, ob die Befunde über verschiedene Herkunftsgruppen, Zuwanderergenerationen und die Geschlechter generalisierbar sind, werden die Ergebnisse entsprechend differenziert. Aus den beschriebenen theoretischen Annahmen und Befunden zur Aufenthaltsdauer bzw. zum Generationsstatus und zu Geschlechterunterschieden lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

*Hypothese 1a.* Die zweite Migrantengeneration verfügt häufiger über eine assimilierte und seltener über eine separierte Identitätsorientierung als die erste Generation.

*Hypothese 1b.* Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil weisen häufiger eine assimilierte und seltener eine separierte Identitätsorientierung auf als Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.

*Hypothese 2.* Mädchen verfügen häufiger über eine integrierte Identitätsorientierung als Jungen.

Das zweite Ziel dieses Beitrags besteht darin, zu klären, wie die Lesekompetenz von Jugendlichen aus eingewanderten Familien in Deutschland mit ihrer kulturellen Identität zusammenhängt. Dabei wird der Einfluss verschiedener Hintergrundmerkmale berücksichtigt, von denen bekannt ist, dass sie eng mit der Lesekompetenz zusammenhängen, um den von diesen Faktoren bereinigten Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Leseleistung zu schätzen.

Sowohl aus (neo-)assimilationstheoretischen als auch aus pluralistischen Ansätzen kann folgende Annahme für integrierte Jugendliche abgeleitet werden:

*Hypothese 3.* Jugendliche mit integrierter Identitätsorientierung weisen ein ähnliches Lesekompetenzniveau auf wie im Hinblick auf zentrale Merkmale des familiären Hintergrundes vergleichbare Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

Aus der (Neo-)Assimilationstheorie lässt sich zudem die folgende Hypothese für Jugendliche mit assimilierter Identitätsorientierung ableiten:

*Hypothese 4.* Assimilierte Jugendliche verfügen über ähnlich gute Lesekompetenzen wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund mit vergleichbaren Merkmalen des familiären Hintergrundes.

Außerdem kann auf Basis der beschriebenen theoretischen Annahmen und früherer Befunde davon ausgegangen werden, dass Jugendliche mit separierter und insbesondere marginalisierter Identitätsorientierung Schwierigkeiten haben, sich an den Kontext Schule zu adaptieren:

*Hypothese 5.* Jugendliche mit separierter Identitätsorientierung weisen schwächere Lesekompetenzen auf als im Hinblick auf zentrale Merkmale des familiären Hintergrundes vergleichbare Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

*Hypothese 6.* Jugendliche mit marginalisierter Identitätsorientierung verfügen über schwächere Lesekompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund mit vergleichbaren Merkmalen des familiären Hintergrundes.

## 6.2 Methode

Die vorliegende Untersuchung beruht auf den Daten der deutschen Ergänzungsstichprobe der PISA-Erhebung, die im Frühjahr 2009 durchgeführt worden ist. Dabei wurden neben Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auch zentrale Hintergrundmerkmale der Jugendlichen erfasst.

### 6.2.1 Definition des Zuwanderungshintergrundes

Anhand der Geburtsländer der Jugendlichen selbst, ihrer Eltern und Großeltern lassen sich verschiedene Zuwanderergenerationen unterscheiden (Generationsstatus). Der Schülerfragebogen erfasste die Geburtsländer der Jugendlichen selbst und ihrer Eltern mit einer Länderliste sowie einer offenen Antwortkategorie für nicht in der Liste enthaltene Länder. Um die dritte Generation identifizieren zu können, fragte der Schülerfragebogen danach, in welchem Land die Eltern der Mutter und die Eltern des Vaters geboren sind (Antwortkategorien: *in Deutschland, in einem anderen Land*). Ergänzend wurde mit einer Länderliste im Elternfragebogen erfasst, in welchen Ländern die Großeltern des Kindes geboren sind, um anhand dieser Angaben auch die dritte Generation einzelnen Herkunftsländern zuordnen zu können. Da für die Jugendlichen der dritten Generation keine Identitätsorientierungen erhoben worden sind, wurde diese Gruppe zwar in die Stichprobenbeschreibung einbezogen, aus den Zusammenhangsanalysen zur kulturellen Identität jedoch ausgeschlossen.

Der Generationsstatus der Jugendlichen wurde wie folgt definiert:

<i>Ohne Zuwanderungshintergrund:</i>	beide Elternteile und mindestens drei Großeltern in Deutschland geboren
<i>Ein Elternteil im Ausland geboren:</i>	ein Elternteil im Ausland, ein Elternteil in Deutschland geboren
<i>Erste Generation:</i>	beide Elternteile und Jugendlicher im Ausland geboren
<i>Zweite Generation:</i>	beide Elternteile im Ausland geboren, Jugendlicher in Deutschland geboren
<i>Dritte Generation:</i>	mindestens zwei Großeltern im Ausland geboren, beide Elternteile in Deutschland geboren



Zusätzlich wird anhand der Geburtsländer zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen unterschieden. Die drei größten Herkunftsgruppen werden in den Analysen separat ausgewiesen (Gebiet der ehem. UdSSR, Türkei, Polen). Wenn mindestens ein Elternteil bzw. mindestens zwei Großeltern im Ausland geboren sind, wurden die Jugendlichen dem Herkunftsland der eingewanderten Familienmitglieder zugeordnet. Sind die Eltern bzw. Großeltern aus unterschiedlichen Ländern eingewandert, wurden diese Jugendlichen aus den Analysen ausgeschlossen, um eine eindeutige Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten.

### *6.2.2 Stichprobe*

Die Untersuchung wurde in 393 neunten Klassen an 202 Schulen durchgeführt. Im Durchschnitt waren die Jugendlichen zum Untersuchungszeitpunkt 15;6 Jahre alt (13 bis 19 Jahre). In die Ergänzungsstichprobe einbezogen wurden Gymnasien, Real- und Hauptschulen, integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Die Stichprobe umfasst insgesamt 9461 Schülerinnen und Schüler, wobei für fast jeden zehnten Jugendlichen (N=837) die Angaben zum Zuwanderungshintergrund fehlen. Von den verbleibenden 8624 Jugendlichen haben 29,2% einen Zuwanderungshintergrund.<sup>32</sup> Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Generationsstatus und Herkunftsländern ist in Tabelle 1 dargestellt.

Die Herkunftsgruppen setzen sich in unterschiedlichen Anteilen aus den verschiedenen Zuwanderergenerationen zusammen (s. Tabelle 2). So gehört der überwiegende Anteil der Jugendlichen, deren Familie aus der ehemaligen UdSSR stammt, zur ersten Generation (51%), wohingegen in den Gruppen der Jugendlichen türkischer und polnischer Herkunft der jeweils größte Anteil der zweiten Generation zuzuordnen ist (70% bzw. 41%). Von den Jugendlichen aus anderen Herkunftsländern hat der größte Anteil nur ein im Ausland geborenes Elternteil (42%).

### *6.2.3 Messinstrumente*

#### *Kulturelle Identitätsorientierung*

Die kulturelle Identität der Jugendlichen wurde zweidimensional anhand ihres Zugehörigkeitsgefühls zu den Menschen des Aufnahmekontextes (Deutschland) und den Menschen des Herkunftskontextes (z.B. Türkei) erfasst. Dazu sollten sie zum einen zu „a) Den Menschen aus dem Land deiner Eltern“ und zum anderen zu „b) Den Menschen aus Deutschland“ die folgende Frage beantworten: „Wie sehr fühlst du dich den folgenden Herkunftsgruppen zugehörig?“. Die Antwortskala war dreistufig (überhaupt nicht – etwas – sehr). Zur Bildung der vier kulturellen Identitätsorientierungen wurde, in Anlehnung an Berry (1980; 1997), die dreistufige Skala dichotomisiert und bestimmt, ob sich die Jugendlichen der jeweiligen Gruppe eher stark (sehr) oder eher schwach (überhaupt nicht oder etwas)

---

<sup>32</sup> Dieser Anteil fällt signifikant ( $p < .05$ ) höher aus als im nationalen Bericht über PISA 2009 (25,6%, vgl. Stanat et al., 2010). Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass in der vorliegenden Stichprobe auch Jugendlichen der dritten Generation ein Migrationsstatus zugewiesen wurde.

*Tabelle 1.* Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in Deutschland nach Merkmalen des Zuwanderungshintergrunds

	% (gewichtet)	SE	N (absolut)
Nicht zuzuordnen	9.4	0.5	837
Zuzuordnen	90.6	0.5	8624
	Gültige % (gewichtet)	SE	N (absolut)
Ohne Zuwanderungshintergrund	70.8	1.5	6146
Mit Zuwanderungshintergrund	29.2	1.5	2478
Generationsstatus			
Ein Elternteil im Ausland geboren	8.7	0.4	751
Erste Generation	5.4	0.4	446
Zweite Generation	11.9	1.0	992
Dritte Generation	3.2	0.2	289
Herkunftsländer			
Ehem. UdSSR	5.1	0.5	459
Türkei	6.5	0.6	521
Polen	3.3	0.3	280
Anderes Herkunftsland	14.2	0.7	1218

*Anmerkung.* Gültige % beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, denen eindeutig ein Zuwanderungsstatus zugeordnet werden konnte.

zugehörig fühlen. Anschließend wurden die Angaben kombiniert, um die Identitätsorientierungen Assimilation, Integration, Marginalisierung und Separation zu bilden (vgl. Abbildung 1).

Der Fragebogen filtert so, dass die kulturelle Identität nur von Jugendlichen der 1. und 2. Generation sowie von mit einem im Ausland geborenen Elternteil erhoben wurde, nicht jedoch von Heranwachsenden der 3. Generation. Daher wurde die 3. Generation nicht in den Analysen zur kulturellen Identität einbezogen. Von den 2189 Jugendlichen, von denen Angaben zur kulturellen Identität erhoben werden sollten, beantworteten 83,5% die Fragen vollständig, sodass die Identitätsorientierung von 1862 Jugendlichen bestimmt werden konnte. Während der Anteil der Ausfälle in der 1. und 2. Generation fast identisch ist (11% bzw. 12%), fehlen die Werte von überproportional vielen Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (27%).<sup>33</sup> Die höheren Ausfälle in dieser Gruppe sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese Jugendlichen den Filter im Fragebogen („Bitte beantworte die folgenden Fragen nur, wenn deine Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Wenn deine Mutter und dein Vater in Deutschland geboren sind, dann

<sup>33</sup> Überzufällig viele Jugendliche mit fehlenden Werten stammen zudem aus Familien, in denen Deutsch gesprochen wird und die aus *anderen Herkunftsländern* bzw. aus Polen eingewandert sind. Diese Merkmale kommen bei Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil besonders häufig vor.

mache bitte weiter mit Frage X“) häufig so interpretierten, dass die folgenden Fragen nur dann beantwortet werden sollten, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind.

*Tabelle 2.* Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund der neunten Jahrgangsstufe in Deutschland nach Herkunftsland und Generationsstatus

	gültige % (gewichtet)	SE	N (absolut)
<b>Ehem. UdSSR</b>			
Ein Elternteil im Ausland geboren	8.9	1.6	42
Erste Generation	50.8	3.8	225
Zweite Generation	38.4	4.2	184
Dritte Generation	1.8	0.7	8
<b>Türkei</b>			
Ein Elternteil im Ausland geboren	21.5	1.9	113
Erste Generation	7.6	1.5	39
Zweite Generation	70.4	2.2	366
Dritte Generation	0.5	0.3	3
<b>Polen</b>			
Ein Elternteil im Ausland geboren	24.7	2.6	73
Erste Generation	13.5	2.5	32
Zweite Generation	41.4	3.2	115
Dritte Generation	20.3	3.2	60
<b>Anderes Herkunftsland</b>			
Ein Elternteil im Ausland geboren	42.1	1.8	523
Erste Generation	13.3	1.2	150
Zweite Generation	27.5	1.9	327
Dritte Generation	17.1	1.3	218

*Anmerkung.* Gültige % beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, denen eindeutig ein Zuwanderungsstatus zugeordnet werden konnte.

Um Hinweise auf die Validität der Identitätsorientierungen zu erhalten, wurde ihr Zusammenhang mit einem weiteren Indikator der kulturellen Identität analysiert, nämlich den Antworten auf die Frage, „Welcher dieser Herkunftsgruppen fühlst du dich am stärksten zugehörig?“. Hier konnte als Antwort entweder „Den Menschen aus dem Land meiner Eltern“ oder „Den Menschen aus Deutschland“ gewählt werden. Erwartungsgemäß fühlen sich über 92% der separierten Jugendlichen am stärksten den Menschen aus dem Land ihrer Eltern zugehörig und nur 4% den Menschen aus Deutschland. Umgekehrt fühlen sich 90% der assimilierten Jugendlichen am stärksten den Menschen aus Deutschland zugehörig und nur 8% den Menschen aus dem Land ihrer Eltern. Integrierte und marginalisierte Schülerinnen und Schüler entschieden sich zu etwa gleichen Teilen für die Menschen aus Deutschland (45% bzw. 43%) und für die Menschen aus dem Land ihrer Eltern (45% bzw. 39%).

### *Lesekompetenz*

Als Indikator für die schulische Leistung wird die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler herangezogen. Diese wurde mit dem PISA-Test erfasst, der sich am Literacy-Konzept orientiert (vgl. z.B. Naumann et al., 2010), und nach Modellen der Item-Response-Theorie skaliert (vgl. z.B. van der Linden & Hambleton, 1997). Bei den Werten, die in den Analysen verwendet werden, handelt es sich um fünf *Plausible Values*, die mit dem Marginal-Maximum-Likelihood-Schätzverfahren und latenter Regression erzeugt worden sind (vgl. Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel & Rönnebeck, 2007). In der Analysestichprobe der vorliegenden Studie hat die Lesekompetenzskala einen Mittelwert von 494 und eine Standardabweichung von 87 Punkten.

### *Kontrollvariablen*

Zudem wurden wichtige Merkmale, die eng mit schulischer Kompetenz zusammenhängen (z.B. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Prenzel et al., 2007), als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen. Dabei handelt es sich um das Geschlecht der Jugendlichen, den sozio-ökonomischen Status der Familie, das Bildungsniveau der Eltern, die in der Familie vorhandenen kulturellen Ressourcen (Kulturgüter) sowie die in der Familie gesprochene Sprache (Familiensprache). Als Indikator der sozio-ökonomischen Stellung der Familie wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Mutter bzw. des Vaters (HISEI) gebildet (vgl. OECD, 2009). Fehlende Werte im HISEI wurden mit einem erweiterten Hintergrundmodell für die nationale Ergänzungsstichprobe durch ein Maximum-Likelihood-Verfahren imputiert (vgl. Carstensen, Frey, Walter & Knoll, 2007; Prenzel et al., 2007; OECD, 2009). Um das Bildungsniveau der Eltern als kontinuierliche Variable abzubilden, wurden die Schülerangaben zu den höchsten erreichten Bildungsabschlüssen der Eltern in die Anzahl der Ausbildungsjahre umgerechnet. Der Index für die Kulturgüter beruht auf Schülerangaben zum Vorhandensein von klassischer Literatur, Gedichtbänden und Kunstwerken im Elternhaus (vgl. OECD, 2011).

### *Familiensprache*

Als weiteres wichtiges Hintergrundmerkmal wurde die in der Familie gesprochene Sprache in die Analysen einbezogen, die sowohl mit der Lesekompetenz (z.B. Müller & Stanat, 2006) als auch mit der kulturellen Identität (Vedder, Horenczyk & Liebkind, 2006) zusammenhängt. Es ist anzunehmen, dass der Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz zumindest teilweise über die Familiensprache vermittelt wird. Deshalb handelt es sich bei den Analysen, in denen die in der Familie gesprochene Sprache kontrolliert wird, um eine sehr konservative Prüfung des Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz.

Zur Erfassung des familiären Sprachgebrauchs wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, „Welche Sprache sprichst du zuhause am häufigsten?“. Dieser Frage folgte eine Sprachliste. In den Analysen wird zwischen den Kategorien *Deutsch* (0) und *Eine andere Sprache* (1) unterschieden.

## 6.3 Ergebnisse

### *6.3.1 Kulturelle Identität von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland*

Etwa ein Viertel der Neuntklässler aus eingewanderten Familien weist eine integrierte Identitätsorientierung auf, identifiziert sich also sowohl stark mit dem Aufnahmekontext Deutschland als auch mit dem Herkunftskontext (s. Tabelle 3). Ein weiteres Viertel fühlt sich dem Aufnahmekontext stark, dem Herkunftskontext hingegen nicht oder nur etwas zugehörig (assimiliert). Insgesamt identifiziert sich also jeder zweite Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund stark mit dem Aufnahmekontext. Dagegen identifizieren sich 28% der Jugendlichen stark mit dem Herkunftskontext, aber nur schwach mit dem Aufnahmekontext (separiert). Eine marginalisierte Identitätsorientierung, also eine schwache Identifikation sowohl mit dem Herkunftskontext als auch mit dem Aufnahmekontext Deutschland, kommt mit 20% am seltensten vor.

Entgegen den Erwartungen ist der Anteil assimilierter und separierter Jugendlicher in der ersten und zweiten Migrantengeneration nahezu identisch (Hypothese 1a). Allerdings finden sich erwartungsgemäß besonders viele assimilierte und besonders wenige separierte Jugendliche in der Gruppe der Heranwachsenden mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (Hypothese 1b). Der Anteil integrierter und marginalisierter Jugendlicher ist in allen drei Generationsgruppen etwa gleich groß.

Ein Vergleich der kulturellen Identität von Jugendlichen aus unterschiedlichen Herkunftsländern zeigt, dass sich die Anteile integrierter, separierter und marginalisierter Jugendlicher nicht bedeutsam unterscheiden. Türkischstämmige Jugendliche sind jedoch signifikant seltener assimiliert als ihre Peers aus anderen Herkunftsländern. Zudem scheinen türkischstämmige Jugendliche tendenziell häufiger separiert zu sein als Jugendliche aus anderen Herkunftsgruppen (32% vs. 26%), dieser Unterschied kann jedoch bei einem nach Bonferroni korrigierten Signifikanzniveau von 5% nicht gegen den Zufall abgesichert werden. Außerdem zeigt sich, dass Mädchen erwartungsgemäß häufiger über eine integrierte kulturelle Identität verfügen, während Jungen häufiger marginalisiert sind (Hypothese 2).

Zudem sind enge Zusammenhänge zwischen der kulturellen Identität und der Familiensprache zu erkennen. Assimilierte Jugendliche sprechen häufiger Deutsch als eine andere Sprache zuhause, während separierte Jugendliche häufiger eine andere Sprache, also wohl vornehmlich ihre Herkunftssprache, verwenden. In den Familien integrierter und marginalisierter Heranwachsender werden Deutsch und andere Sprachen hingegen etwa gleich häufig verwendet.

### *6.3.2 Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz*

*Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz über alle Herkunftsgruppen*

Um das Zusammenspiel von kultureller Identitätsorientierung und Lesekompetenz und damit die

Tabelle 3. Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund nach Identitätsorientierung und Generationsstatus, Herkunftsländern, Geschlecht sowie Familiensprache

	Integriert		Assimiliert		Separiert		Marginalisiert	
	gültige %	SE	gültige %	SE	gültige %	SE	gültige %	SE
Mit Zuwanderungshintergrund gesamt	26	1.2	26	1.3	28	1.3	20 <sup>a</sup>	1.2
Generationsstatus								
Ein Elternteil im Ausland geb.	26	1.9	38 <sup>b</sup>	2.1	19 <sup>b</sup>	1.4	18	1.7
Zweite Generation	26	1.5	22	1.7	31	2.0	20	1.9
Erste Generation	27	2.2	19	2.2	33	2.5	21	2.8
Herkunftsländer								
Ehem. UdSSR	20	2.4	32	2.8	26	3.1	22	2.2
Türkei	29	3.1	16 <sup>c</sup>	2.4	32	2.9	24	2.6
Polen	25	2.8	28	3.4	26	3.3	20	2.3
anderes Herkunftsland	28	1.4	29	1.7	26	1.7	16	1.4
Geschlecht								
Mädchen	30	1.4	28	1.6	27	1.7	15	1.3
Jungen	22 <sup>d</sup>	1.8	25	1.6	29	1.8	25 <sup>d</sup>	1.7
Familiensprache								
Deutsch	25	1.7	42	1.9	14	1.3	19	1.3
Andere Sprache	26	2.0	12 <sup>e</sup>	1.9	44 <sup>e</sup>	2.5	18	1.9

Anmerkung. Bei Mehrfachvergleichen wurde das Signifikanzniveau nach Bonferroni korrigiert, sodass alle als signifikant berichteten Unterschiede auch nach der Adjustierung signifikant sind ( $p < .05$ ).

<sup>a</sup> signifikanter Unterschied zu allen drei anderen Identitätsorientierungen

<sup>b</sup> signifikanter Unterschied zu den beiden anderen Generationsstatusgruppen

<sup>c</sup> signifikanter Unterschied zu allen anderen Herkunftsgruppen

<sup>d</sup> signifikanter Geschlechterunterschied

<sup>e</sup> signifikanter Unterschied zur Gruppe mit deutscher Familiensprache

Hypothesen 3-6 zu überprüfen, wurde eine Reihe von Regressionsanalysen durchgeführt (s. Tabelle 4). Dabei wurde die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund unterschiedlicher Identitätsorientierung mit der Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund verglichen. Nur diejenigen Neuntklässler, für die vollständige Daten auf allen berücksichtigten Variablen vorlagen, wurden in die Analysen einbezogen (N=7023).

Modell 1, in das lediglich die Identitätsorientierung als unabhängige Variable eingeht, zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Identitätsorientierung und der Lesekompetenz. Sowohl integrierte als auch separierte und marginalisierte Jugendliche erreichen eine niedrigere Lesekompetenz als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, wobei der Nachteil der Integrierten (-24 Punkte) knapp einer viertel Standardabweichung entspricht und der Nachteil sowohl der Separierten (-53 Punkte) als auch der Marginalisierten (-57 Punkte) über eine halbe

Standardabweichung beträgt.<sup>34</sup> Assimilierte Jugendliche unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz hingegen nicht signifikant von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (-5 Punkte).

Anschließend wurde mit Modell 2 geprüft, ob die Zusammenhänge zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz auch dann noch bestehen bleiben, wenn das Geschlecht und Hintergrundmerkmale der Familie berücksichtigt werden. In dem Modell wurden neben dem Geschlecht der sozioökonomische Hintergrund (HISEI), die kulturellen Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern kontrolliert. Nach Berücksichtigung dieser Faktoren bleiben integrierte Jugendliche weiterhin etwas hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück (-12 Punkte), während sich assimilierte Jugendliche nach wie vor nicht von Gleichaltrigen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden. Separierte und marginalisierte Jugendliche weisen in diesem Modell um etwa eine Drittel Standardabweichung schwächere Lesekompetenzen auf als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (jeweils -33 Punkte).

Um die Rolle des Sprachgebrauchs für den Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz zu bestimmen, wurde in Modell 3 zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt. Integrierte Jugendliche liegen in ihrer Lesekompetenz nun nicht mehr hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück. Dieser Befund stützt die Annahme, dass Integrierte im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund nicht benachteiligt sind (Hypothese 3), zumindest dann nicht, wenn der familiäre Hintergrund und die Familiensprache kontrolliert werden. Assimilierte Jugendliche erreichen in Modell 3 sogar 11 Punkte mehr auf der Kompetenzskala als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Jugendliche aus zugewanderten Familien, die sich hinsichtlich ihres familiären Hintergrundes nicht von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden, hauptsächlich Deutsch zuhause sprechen und sich stark mit den Menschen aus Deutschland sowie wenig mit den Menschen aus ihrem Herkunftsland identifizieren scheinen also besonders erfolgreich zu sein. Hypothese 4, die für assimilierte Jugendliche im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund keine Kompetenznachteile vorhersagt, wird also ebenfalls bestätigt.

Hypothese 5, die schwächere Lesekompetenzen für separierte Jugendliche im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund postuliert, wird nach Berücksichtigung aller Hintergrundmerkmale in Modell 3 nicht bestätigt, da der geringfügige Nachteil von 10 Lesekompetenzpunkten nicht gegen den Zufall abgesichert werden kann. Die in der Literatur berichteten negativen Effekte einer separierten Orientierung sind möglicherweise auf die Familiensprache zurückzuführen: nachdem dieser Faktor berücksichtigt wird, bleiben separierte Jugendliche in ihrer Lesekompetenz nicht mehr signifikant hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück. Die Annahme, dass marginalisierte Jugendliche besonders

---

<sup>34</sup> Der Kompetenzunterschied im Lesen zwischen praktisch gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern aus zwei aufeinanderfolgenden Schulstufen liegt nach Schätzungen der OECD (2010) im Durchschnitt bei etwa 39 Punkten auf der PISA-Skala.

*Tabelle 4.* Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Identitätsorientierungen und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Ohne Zuwanderungshintergrund	513*	2.6	496*	2.4	496*	2.5
Mit Zuwanderungshintergrund						
Integriert	-24*	5.7	-12*	5.4	3	5.4
Assimiliert	-5	6.1	5	5.7	11*	5.4
Separiert	-53*	6.9	-33*	6.1	-10	7.0
Marginalisiert	-57*	6.0	-33*	5.4	-20*	5.4
Geschlecht <sup>1</sup>			31	2.3	31*	2.3
HISEI <sup>2</sup>			17	1.4	17*	1.4
Kulturgüter <sup>2</sup>			13	1.4	13*	1.4
Bildungsniveau der Eltern <sup>2</sup>			11	1.2	10*	1.2
Familiensprache <sup>3</sup>					-34*	5.0
<i>N</i>	7023		7023		7023	
<i>R</i> <sup>2</sup>	0.04		0.21		0.22	

<sup>1</sup> Referenzgruppe: Jungen

<sup>2</sup> z-standardisiert

<sup>3</sup> Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

\*  $p < .05$ .

benachteiligt sind (Hypothese 6), wird hingegen auch nach Berücksichtigung der Hintergrundmerkmale und der Familiensprache gestützt. Sie liegen auch im Modell 3 20 Kompetenzpunkte hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück.

#### *Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz innerhalb von Herkunftsgruppen*

Um zu prüfen, ob sich die Zusammenhänge zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz über verschiedene Herkunftsgruppen generalisieren lassen, wurden die Analysen nochmals entsprechend differenziert durchgeführt (s. Tabelle 5). Allgemein zeigen sich viele Gemeinsamkeiten zu den Analysen, in denen nicht nach Herkunftsländern unterschieden wurde, aber auch einige Besonderheiten.

Analog zu den Befunden über alle Herkunftsgruppen hinweg zeigt sich für Schülerinnen und Schüler mit separierter und marginalisierter Identitätsorientierung vor Kontrolle der Hintergrundmerkmale (Modell 1) in allen Herkunftsgruppen ein Lesekompetenznachteil. Dies ist im Allgemeinen auch noch nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale der Fall (Modell 2), nur in den aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR und aus Polen stammenden Herkunftsgruppen erreicht diese Tendenz nicht mehr das Signifikanzniveau. In Modell 2 ist zudem in fast allen Herkunfts-



Tabelle 5. Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Identitätsorientierungen nach Herkunftsland der Familie und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		N (absolut)
	b	SE	b	SE	b	SE	
Ohne Zuwanderungshintergrund	513*	2.6	496*	2.5	496*	2.5	5680
Ehem. UdSSR							
Integriert	-13	15.8	-7	13.6	11	13.1	51
Assimiliert	11	7.4	17*	7.0	23*	7.0	97
Separiert	-29*	10.3	-14	9.6	6	10.0	63
Marginalisiert	-47*	14.0	-25*	12.1	-13	11.6	53
Türkei							
Integriert	-69*	9.2	-40*	9.7	-22*	9.8	79
Assimiliert	-60*	16.1	-35*	12.8	-22	12.4	54
Separiert	-79*	9.5	-42*	9.1	-19	10.1	103
Marginalisiert	-90*	11.0	-54*	11.4	-37*	10.9	69
Polen							
Integriert	-16	3.7	-9	12.3	2	12.1	45
Assimiliert	6	15.8	14	14.9	14	15.0	49
Separiert	-61*	14.8	-51*	14.0	-33*	14.5	31
Marginalisiert	-51*	25.4	-24	25.9	-16	25.4	24
Anderes Herkunftsland							
Integriert	-4	7.9	1	7.7	10	7.9	172
Assimiliert	3	8.6	9	8.0	13	7.6	213
Separiert	-45*	9.4	-31*	8.4	-12	8.8	143
Marginalisiert	-41*	8.1	-25*	8.2	-17*	8.0	97
Geschlecht <sup>1</sup>			31*	2.3	31*	2.3	
HISEI <sup>2</sup>			17*	1.4	17*	1.4	
Kulturgüter <sup>2</sup>			13*	1.4	13*	1.4	
Bildungsniveau der Eltern <sup>2</sup>			10*	1.2	10*	1.2	
Familiensprache <sup>3</sup>					-30*	5.1	
N	7023		7023		7023		
R <sup>2</sup>	.05		0.22		0.22		

<sup>1</sup> Referenzgruppe: Jungen

<sup>2</sup> z-standardisiert

<sup>3</sup> Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

\* p < .05.

gruppen, mit Ausnahme der türkischen, für assimilierte und integrierte Jugendliche kein Nachteil gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund zu erkennen. Wird zusätzlich die Familiensprache kontrolliert (Modell 3), so verbessert sich in allen Herkunftsgruppen die Lesekompetenz weiter. Insbesondere assimilierte Heranwachsende weisen nun meistens – analog zu den Befunden ohne Differenzierung nach Herkunftsgruppen – zumindest tendenziell ein höheres

Lesekompetenzniveau auf als autochthone Gleichaltrige. Nur für Jugendliche mit türkischen Wurzeln ist dies nicht der Fall. Generalisieren lässt sich zudem der Befund, dass marginalisierte Heranwachsende selbst nach Kontrolle der Familiensprache noch schwächere Lesekompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund erreichen, auch wenn sich diese Tendenz nicht in allen Herkunftsgruppen gegen den Zufall absichern lässt. Zudem verringern sich in allen Herkunftsgruppen, außer in der Gruppe mit polnischem Hintergrund, die Nachteile der separierten Jugendlichen nach Kontrolle der Familiensprache so weit, dass sie nicht mehr statistisch signifikant sind.

Für die türkische Herkunftsgruppe fällt auf, dass sie durchgängig besonders stark benachteiligt ist. Dies gilt in dieser Gruppe auch für Jugendliche mit Identitätsorientierungen, bei denen in anderen Herkunftsgruppen keine Nachteile in der Lesekompetenz zu beobachten sind. So sind assimilierte und integrierte Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft auch nach Berücksichtigung des familiären Hintergrundes (Modell 2) noch deutlich benachteiligt, und selbst nach Kontrolle der Familiensprache (Modell 3) sind tendenziell noch Nachteile für türkischstämmige Jugendliche aller Identitätsorientierungen erkennbar, die allerdings bei den marginalisierten Jugendlichen besonders stark ausgeprägt und auch nur für diese Gruppe statistisch signifikant sind. In der polnischen Herkunftsgruppe fällt auf, dass separierte Jugendliche besonders benachteiligt sind, sogar stärker als marginalisierte Jugendliche.

## 6.4 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde erstmalig im deutschen Kontext auf der Grundlage von Daten einer repräsentativen Stichprobe und anhand von objektiven Kompetenzmessungen der Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulbezogenen Leistungen von Jugendlichen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus eingewanderten Familien stark mit dem Aufnahmekontext Deutschland identifiziert (assimiliert und integriert) und sich ein weiteres Drittel ausschließlich ihrem Herkunftskontext stark zugehörig fühlt (separiert). Eine schwache Identifikation mit beiden Kontexten (marginalisiert) berichtet ein Fünftel der Jugendlichen.

Entgegen den Erwartungen identifiziert sich die zweite Migrantengeneration nicht stärker mit dem Aufnahmekontext und schwächer mit dem Herkunftskontext als die erste Generation. Eine längere Aufenthaltsdauer scheint also nicht zwangsläufig mit der Aufgabe der Identifikation mit dem Herkunftskontext zugunsten des Aufnahmekontextes einher zu gehen. In der Gruppe der Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil finden sich erwartungsgemäß mehr assimilierte und weniger separierte Heranwachsende als bei Jugendlichen aus Familien, in denen beide Eltern im Ausland geborenen sind. Für die Identität dieser Schülerinnen und Schüler scheint ihr Zuwanderungshintergrund also eine geringere Rolle zu spielen. Allerdings war in dieser Gruppe die Anzahl der fehlenden Werte erhöht, sodass unsicher ist, ob die Befunde auch für Schülerinnen und Schüler gelten, für die keine Angaben zu ihrer Identitätsorientierung vorliegen.

Der Vergleich von Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftskontexten ergab kaum signifikante Unterschiede in der kulturellen Identitätsorientierung. Aufgrund der geringen Fallzahlen in den einzelnen Zellen ist allerdings die Teststärke dieser Analysen eingeschränkt. Es zeigte sich, dass Jugendliche, deren Familien aus der Türkei stammen, seltener assimiliert sind als Jugendliche aus anderen Herkunftskontexten. Jugendliche aus türkischstämmigen Familien zeichnen sich also offenbar dadurch aus, dass die Orientierung an ihrer Herkunftskultur selten durch die Orientierung an der Aufnahmekultur ersetzt wird. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass türkische Familien vornehmlich als sogenannte Gastarbeiter nach Deutschland kamen und ein dauerhafter Aufenthalt für sie nicht vorgesehen war. Dieser Umstand könnte einerseits in der Aufnahmegesellschaft eine weniger inklusive Haltung gegenüber dieser Migrantengruppe gefördert und andererseits zu einem verstärkten Festhalten an ihrer türkischen Identität geführt haben. Diese Annahme wird durch Hinweise darauf gestützt, dass in Deutschland negative Vorurteile gegenüber Zuwanderern türkischer Herkunft bestehen (vgl. Schofield, 2006).

Die Analysen der Lesekompetenz über alle Herkunftsgruppen hinweg weisen darauf hin, dass Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund, die eine integrierte kulturelle Identität aufweisen, bei vergleichbarem familiärem Hintergrund und deutscher Familiensprache in ihren Leistungen nicht hinter autochthonen Heranwachsenden zurückbleiben. Ebenso wurde deutlich, dass bei assimilierten Jugendlichen keine Nachteile in der Lesekompetenz im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund auftreten, wenn der familiäre Hintergrund der Familie kontrolliert wird. Wird zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt, erreichen assimilierte Jugendliche sogar eine signifikant höhere Lesekompetenz als die Vergleichsgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund.

Diese Befunde sind mit der assimilationstheoretischen Position, dass die Orientierung am Aufnahmekontext für eine erfolgreiche Adaption zentral ist, gut vereinbar. Gleichzeitig widersprechen sie der Annahme, dass eine integrative kulturelle Identität besonders adaptiv sei. Dieses Befundmuster steht also im Widerspruch zu den Ergebnissen der groß angelegten Studie von Berry et al. (2006a, 2006b), in der sich für ein integriertes Profil die günstigste Anpassung zeigte. Die Abweichung könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass in den beiden Studien etwas unterschiedliche Konstrukte untersucht wurden. Berry und Kollegen analysierten erstens nicht nur die kulturelle Identität an sich, sondern ein Konglomerat von Variablen wie Akkulturationsstrategien, selbstberichtete Sprachkompetenz, soziale Kontakte und familienbezogene Werte. Zweitens untersuchten sie nicht schulische Kompetenzen, sondern andere Aspekte der soziokulturellen Anpassung, wie etwa Verhaltensauffälligkeiten und Einstellungen gegenüber der Schule.

Zum anderen könnten aber auch Eigenschaften des Aufnahmekontextes für die abweichenden Befunde verantwortlich sein. Die meisten Studien, die besonders positive Effekte der Integration identifizierten, wurden in klassischen Einwanderungsländern durchgeführt. Dort könnten integrative Akkulturationsstrategien und Identitätsorientierungen besonders günstig sein, da pluralistische

Einstellungen in diesen Ländern gesellschaftlich stärker unterstützt werden und somit eine gute Passung zwischen den Erwartungen der Aufnahmegesellschaft und einer integrativen Orientierung von Migranten vorliegen sollte (vgl. Berry, 1997; Bourhis et al., 1997). In Deutschland, das erst seit kurzer Zeit und nur zögerlich anerkennt, ein Einwanderungsland zu sein, könnte hingegen eine bessere Passung zwischen einer assimilativen Identitätsorientierung und den gesellschaftlichen Erwartungen des Aufnahmekontextes bestehen (vgl. Hannover et al., 2013; Phinney et al., 2001).

Separierte Jugendliche zeigen sowohl vor als auch nach Berücksichtigung des familiären Hintergrundes schwächere Lesekompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Allerdings werden diese Nachteile nicht mehr signifikant wenn zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt wird. Bei separierten Heranwachsenden lässt sich also der Nachteil offenbar weitgehend auf die Familiensprache zurückführen. Demnach scheint eine separierte Identitätsorientierung, die mit einem starken Gebrauch der Herkunftssprache einhergeht, was empirisch oft der Fall ist, mit deutlichen Risiken für den Lesekompetenzerwerb verbunden zu sein. Separierte Jugendliche, die hauptsächlich Deutsch in der Familie sprechen, weisen jedoch – im Gegensatz zu marginalisierten Heranwachsenden – keine deutlichen Kompetenznachteile auf.

Die Lesekompetenz von Jugendlichen mit marginalisierter Identitätsorientierung bleibt hingegen erwartungsgemäß auch nach Berücksichtigung der Hintergrundmerkmale und der Familiensprache hinter der von Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück. Diese Gruppe scheint also für eine geringe schulische Adaption besonders gefährdet zu sein. In Anbetracht dieses Befundes scheint es angemessen, diese Gruppe als marginalisiert zu bezeichnen, anstatt eine neutralere Terminologie wie indifferent zu verwenden (vgl. Maehler, 2012).

Insgesamt deutet das Befundmuster darauf hin, dass ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu mindestens einer kulturellen Gruppe mit einem günstigeren schulischen Kompetenzerwerb einhergeht. Dabei scheint insbesondere eine starke Identifikation mit dem Aufnahmekontext wichtig zu sein. Jugendliche, deren Zugehörigkeitsgefühl sowohl zum Aufnahmekontext als auch zum Herkunftskontext schwach ausgeprägt ist, haben hingegen selbst bei vergleichbarem familiärem Hintergrund und wenn in ihrer Familie Deutsch gesprochen wird ein erhöhtes Risiko, schwache Lesekompetenzen auszubilden.

Auch die Befunde innerhalb der Herkunftsgruppen bestätigen dieses Muster weitgehend. Allerdings zeigt sich für die Gruppe türkischer Herkunft die Besonderheit, dass sie allgemein sehr stark benachteiligt ist und selbst Jugendliche mit assimilierter und integrierter Identitätsorientierung nach Kontrolle des familiären Hintergrundes in ihrer Lesekompetenz noch deutlich hinter der Vergleichsgruppe zurückbleiben. Wird zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt, so sind marginalisierte Heranwachsende wiederum am stärksten benachteiligt, aber auch für Jugendliche mit anderen Identitätsorientierungen bleiben tendenziell noch Nachteile bestehen. Die Identitätsorientierung kann also die in der Gruppe der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler besonders ausgeprägten Kompetenznachteile nicht vollständig erklären.

Eine Einschränkung der vorliegenden Untersuchung besteht in der Operationalisierung der kulturellen Identität. Die Identifikation mit dem Herkunftskontext bzw. Aufnahmekontext wurde jeweils nur anhand eines einzelnen Items erfasst. Allerdings untermauert die Übereinstimmung der Antworten auf diese Items mit der ebenfalls erfassten Entscheidung in Bezug auf das stärkste Zugehörigkeitsgefühl zu einem der beiden Kontexte die Validität der Angaben. Dennoch wäre für zukünftige Studien eine breitere Operationalisierung des Konstrukts wünschenswert.

Hinsichtlich der Operationalisierung der kulturellen Identität ist zudem zu berücksichtigen, dass aufgrund des gewählten Cut-Offs eine in der vorliegenden Studie als *schwach* kodierte Identifikation durchaus durch ein gewisses Maß an Zugehörigkeitsgefühl charakterisiert sein kann. Wenn beispielsweise von einer marginalisierten Identitätsorientierung gesprochen wird, so kann eine *etwas* ausgeprägte Zugehörigkeit zu einem der beiden oder zu beiden Kontexten angegeben worden sein. Wären auch diejenigen Jugendlichen, die angegeben haben, sich *etwas* mit einem Kontext zu identifizieren als *stark* identifiziert eingestuft worden, so wären die Anteile der marginalisierten Jugendlichen, aber auch der der separierten und assimilierten Heranwachsenden geringer ausgefallen. Die vorliegende Operationalisierung wurde gewählt, um die Anschlussfähigkeit an andere Studien zum Zusammenhang von kultureller Identität und sozialer Anpassung im deutschsprachigen Raum zu gewährleisten, in denen die mittlere Kategorie ebenfalls der gering ausgeprägten Zugehörigkeit zugeordnet wurde (vgl. Esser, 2006; 2009).

Eine weitere Begrenzung der vorliegenden Studie liegt in ihrem querschnittlichen Design, das es nicht erlaubt, die zugrunde liegende Wirkrichtung des Zusammenhangs von kultureller Identität und schulischer Kompetenz zu untersuchen. Theoretisch sind beide Wirkrichtungen denkbar. Es ist beispielsweise plausibel, anzunehmen, dass sich eine starke Orientierung am Aufnahmekontext günstig auf den Schulerfolg auswirkt. Umgekehrt könnten sich Jugendliche mit hohen schulischen Kompetenzen aber auch vermehrt mit der Aufnahmegesellschaft, ihren Normen und Institutionen identifizieren. Daher scheint es naheliegend, ähnlich wie beim Zusammenspiel von Schulleistung und Selbstkonzept (z.B. Möller & Trautwein, 2009), von einer wechselseitigen Beeinflussung von kultureller Identität und schulischer Kompetenz auszugehen.

Insgesamt macht unsere Studie deutlich, dass sich die meisten der in Deutschland lebenden Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund stark mit dem Aufnahmekontext und/oder dem Herkunftskontext identifizieren. Eine Minderheit identifiziert sich jedoch mit keinem der beiden Kontexte stark. Diese Minderheit ist besonders gefährdet, schwache schulbezogene Kompetenzen aufzuweisen. Auch Jugendliche, die sich stark mit dem Herkunftskontext, nicht aber mit dem Aufnahmekontext identifizieren und zuhause wenig Deutsch sprechen, haben ein erhöhtes Risiko, schwache schulische Kompetenzen aufzuweisen. Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung der aktuell in der öffentlichen Debatte diskutierten Frage, wie es in Deutschland besser gelingen kann, eine Kultur zu schaffen, in der sich Zuwanderer und ihre Nachkommen willkommen und zugehörig

fühlen. Ziel schulischer und allgemein gesellschaftlicher Anstrengungen sollte es sein, insbesondere marginalisierten, aber auch stark separierten Konstellationen entgegenzuwirken.

## 6.5 Literatur

- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874. <http://dx.doi.org/10.2307/2547416>
- Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream. Assimilation and the contemporary immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Altschul, I., Oyserman, D., & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development*, 77(5), 1155-1169. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00926.x>
- Altschul, I., Oyserman, D., & Bybee, D. (2008). Racial-ethnic self-schemas and segmented assimilation: Identity and the academic achievement of Hispanic youth. *Social Psychology Quarterly*, 71(3), 302-320. <http://dx.doi.org/10.1177/019027250807100309>
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Hrsg.), *Acculturation: Theory, models, and some new finding* (S. 9-25). Boulder, CO: Westview. <http://dx.doi.org/10.1525/ae.1981.8.4.02a00200>
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Kwak, K., & Sam, D.L. (2006). Introduction: Goals and research framework for studying immigrant youth. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam, & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (S. 1-14). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006a). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berry, J.W., Phinney, J. S., Sam, & D. L., Vedder, P. (2006b). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Bourhis, R.Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022108330988>
- Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L. P., Schmeelk-Cone, K.H., Chavous, T. M., & Zimmerman, M. A. (2004). Racial discrimination and racial identity as risk or protective factors for violent behaviors in African American young adults. *American Journal of Community Psychology*, 33(1-2), 91-105. <http://dx.doi.org/10.1023/B:AJCP.0000014321.02367.dd>
- Carstensen, C.H., Frey, A., Walter, O., & Knoll, S. (2007). Technische Grundlagen des dritten internationalen Vergleichs. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 367-380). Münster: Waxmann.
- Chavous, T. M., Bernat, D. H., Schmeelk-Cone, K. H., Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L.P., & Zimmerman, M.A. (2003). Racial identity and academic attainment among African American adolescents. *Child Development*, 74(4), 1076-1090. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00593>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migrantinnen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation. Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358-378.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fuligni, A., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.799>
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350.
- Hannover, B., Morf, C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., & Zander-Music, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 4(1), 175-189. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>
- Horenczyk, G. (2008). Cultural identities, perceived discrimination, and adaption: Immigrant adolescents in Israel. In A. Stavans & I. Kupferberg (Hrsg.), *Studies in language and language education. Essays in honor of Elite Olshtain* (S. 395-410). Jerusalem: Magnes Press.
- Horenczyk, G. (2010). Language and identity in the school adjustment of immigrant students in Israel. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 44-58.
- Klieme, E., Neubrandt, M., & Lüdtke, O. (2001). *Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse*. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrandt, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139-190). Opladen: Leske + Budrich.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Maehler, D.B. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland* (Bd. 558). Münster: Waxmann.
- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S., & Orlosky, J. (1993). *Ego identity: A handbook of psychological research*. New York: Springer.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-204). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Müller, A.G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 221-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). *Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009*. 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. 23-71). München: Waxmann.
- OECD (2009). *PISA 2006. Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potentiale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*. Paris: OECD.
- Oyserman, D., Harrison, K. & Bybee, D. (2001). Can racial identity be promotive of academic efficacy? *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 379-385. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000401>

- Oyserman, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H. & Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 333-347. <http://dx.doi.org/10.1177/019027250807100309>
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
- Phinney, J.S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176. <http://dx.doi.org/10.1177/074355489272003>
- Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (S. 71-116). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Phinney, J.S. & Ong, A.D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2001). Not everyone is chosen: Segmented assimilation and its determinants. In A. Portes, & R.G. Rumbaut (Hrsg.), *Legacies: The story of the immigrant second generation* (S. 44 -69). Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Frey, A., Drechsel, B., & Rönnebeck, S. (2007). PISA 2006. Eine Einführung in die Studie. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, R. Pekrun (Hrsg.), *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 31-60). Münster: Waxmann.
- Rudmin, F.W. & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(1), 41-56.
- Rumbaut, R.G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28(4), 748-794. <http://dx.doi.org/10.2307/2547157>
- Schofield, J.W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- 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.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin, & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations*. (S. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Trickett, E.J., & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from Former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42(1), 27-38. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20024>
- Van der Linden, W., & Hambleton, R. K. (Hrsg.). (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer-Verlag.



- Vedder, P., Horenczyk, G., & Liebkind, K. (2006). Ethno-culturally diverse education settings: Problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1(2), 157-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.007>
- Vedder, P., van de Vijver, F., & Liebkind, K. (2006). Predicting immigrant youths' adaptation across countries and ethnocultural groups. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam, & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (S. 143-166). London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Ward, C. (1996). *Acculturation*. In D. Landis, & R.S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (S.124-147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 28(4),129-147.
- Wong, E., Eccles, J., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.7106012>
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research in the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008. <http://dx.doi.org/10.2307/2547421>

## Gesamtdiskussion und Ausblick

## 7 GESAMTDISKUSSION UND AUSBLICK

Die vorliegende Dissertation ging der Frage nach, wie die Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund an das Bildungssystem des Aufnahmekontexts gelingen kann. Insbesondere untersuchte sie, welche Bedeutung zwei ethnische Ressourcen – die Hörverstehenskompetenz in der Herkunftssprache und die ethnische Identität (in Kombination mit der nationalen Identität) – für den Bildungserfolg dieser Gruppe haben. Eine wichtige Voraussetzung, um die Rolle der L1-Kenntnisse für den Bildungserfolg klären zu können, ist eine valide Erfassung dieser Sprachkenntnisse. Daher prüfte die vorliegende Arbeit zudem, wie sich sprachliche Kompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund adäquat erfassen lassen.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Befunde der vier Teilstudien dieser Arbeit diskutiert, insbesondere ihr jeweiliger Beitrag zum Forschungsfeld. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Einschränkungen der Teilstudien eingegangen. Anschließend werden die Implikationen der Studien für die zukünftige Forschung und Forschungsdesiderata, die sich aus ihnen ergeben, in den Blick genommen. Abschließend werden die praktischen Implikationen der Arbeit diskutiert.

### 7.1 Zentrale Befunde und Limitationen der vorliegenden Arbeit

#### 7.1.1 *Entwicklung von Tests zur Erfassung des Hörverstehens in den L1 Russisch und Türkisch*

Sprachliche Kompetenzen stellen einen zentralen Aspekt der Akkulturation von Menschen mit Zuwanderungshintergrund dar und gelten als wichtige Voraussetzung für eine gelungene Adaption, insbesondere für den Bildungserfolg und die Arbeitsmarktintegration (Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006b; Jimenez, 2011; Portes & Rumbaut, 2006). Allerdings kann die Bedeutung der Sprachkenntnisse für die Adaption nur dann zutreffend beurteilt werden, wenn sprachliche Kompetenzen valide erfasst werden. Daher ist es ein zentrales wissenschaftliches Anliegen, sprachliche Kompetenzen von Zuwanderern und ihren Nachkommen adäquat zu erfassen. Entsprechend bestand das erste Anliegen der vorliegenden Dissertation darin, zu einer validen Erfassung sprachlicher Kompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund beizutragen.

Während es weithin anerkannt ist, dass die L2 eine zentrale Rolle für die Adaption im Aufnahmekontext spielt, ist die Bedeutung der L1 uneindeutig und Gegenstand kontroverser Debatten (vgl. Kristen et al., 2011). Dies liegt auch daran, dass es kaum geeignete Instrumente zur Erfassung der L1-Kompetenz gibt, anhand derer sich die Rolle der L1 empirisch überprüfen ließe. Insbesondere mangelt es an objektiven Tests, die für den Einsatz in groß angelegten Untersuchungen geeignet sind. Daher bestand das erste Ziel der Arbeit darin, valide Tests zur Erfassung der L1-Kompetenz zu entwickeln, die im Large-Scale-Kontext eingesetzt werden können. Besonders geeignet ist dafür ein globaler Indikator, anhand dessen sich die Sprachkompetenz möglichst effizient und gleichzeitig

umfassend einschätzen lässt. Da Menschen mit Zuwanderungshintergrund die L1 typischerweise in der Familie erwerben und häufig keinen Unterricht in dieser Sprache erhalten, verfügen sie nicht unbedingt über schriftsprachliche L1-Kompetenzen. Daher sind Verfahren, die die mündliche Sprachkompetenz erfassen, besonders gut geeignet, die L1-Kompetenz von möglichst vielen Personen zu erfassen. Darum wurden im Rahmen von Teilstudie I Hörverstehenstests zur Erfassung der L1-Kompetenz von Jugendlichen in den Sprachen Russisch und Türkisch – den Erstsprachen der beiden größten Zuwandergruppen in Deutschland – entwickelt.

Teilstudie I beschrieb die Anforderungen, die an die zu entwickelnden Instrumente gestellt wurden, skizzierte die Konstruktion der L1-Tests (für ausführlichere Informationen zur Testkonstruktion und -skalierung siehe Edele, Schotte, Hecht & Stanat, 2012; Edele, Schotte & Stanat, 2015) und belegte ihre Konstruktvalidität anhand von zwei unabhängigen Stichproben. Die Analysen bestätigten die Passung der Items zum Raschmodell, die Angemessenheit der Itemschwierigkeit sowie die Reliabilität der Instrumente. Eine Messinvarianzprüfung ergab, dass die Tests im Russischen und im Türkischen dasselbe Konstrukt erfassen. Allerdings zeigte sie auch, dass die Testwerte und ihre Korrelationen mit anderen Konstrukten über die Sprachgruppen nicht direkt vergleichbar sind. Die Dimensionalitätsprüfung bestätigte die erwartete eindimensionale Struktur der Instrumente. Die positiven Korrelationen mit einem Test des produktiven mündlichen Wortschatzes in Russisch bzw. Türkisch sowie mit Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen der Sprachkompetenzen bestätigten die konvergente Validität der L1-Tests (Campbell, D. T. & Fiske, 1959). Die geringen Zusammenhänge mit den kognitiven Grundfähigkeiten der Befragten belegten zudem ihre diskriminante Validität (Campbell, D. T. & Fiske, 1959). Die Zusammenhangsmuster mit Indikatoren für Lerngelegenheiten und motivationalen Faktoren für den Erwerb bzw. Erhalt der L1, etwa mit Mustern des Sprachgebrauchs, stimmten mit den theoretischen Erwartungen (Chiswick & Miller, 2001; Spolsky, 1989) weitestgehend überein und bestätigten die Konstruktvalidität der Tests innerhalb eines erweiterten nomologischen Netzes (vgl. Cronbach & Meehl, 1955).

Teilstudie I bestätigte somit in umfassender Weise die psychometrische Güte, insbesondere die Konstruktvalidität, der entwickelten L1-Tests. Im Rahmen der Teilstudie wurden demnach zwei Instrumente entwickelt, anhand derer die herkunftssprachliche Kompetenz der beiden größten Zuwanderergruppen in Deutschland adäquat erfasst werden kann. Die Tests sind in groß angelegten Studien wie dem Nationalen Bildungspanel einsetzbar. Dadurch schaffen sie die Grundlage dafür, Fragestellungen zu den Bedingungen und Effekten der L1-Kompetenz basierend auf aussagekräftigen Daten zu überprüfen. Da die Tests mündliche Sprachkompetenzen erfassen, ist gewährleistet, dass auch die L1-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, die keine schriftsprachlichen Fähigkeiten in der L1 besitzen, berücksichtigt werden können. Dies erweitert das Analysepotenzial der mit den entwickelten L1-Tests gewonnen Daten zusätzlich.

Allerdings ist das Potenzial der entwickelten Tests in mehrererlei Hinsicht eingeschränkt. Zum einen erfassen sie lediglich die Erstsprachen der beiden größten Zuwanderergruppen in Deutschland.

Der sprachliche Hintergrund der in Deutschland lebenden Population von Menschen mit Zuwanderungshintergrund ist jedoch sehr heterogen. Etwa jeweils ein Fünftel der Zuwanderer stammt aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion bzw. Türkei, sodass Russisch bzw. Türkisch die am weitesten verbreiteten Sprachen sind (vgl. Stanat & Edele, 2015). Der größte Teil der Zuwanderer und ihrer Nachkommen spricht jedoch eine andere Herkunftssprache als Russisch oder Türkisch. Somit können die entwickelten Tests lediglich die L1-Kompetenz eines Teils der in Deutschland lebenden Personen, die eine andere Sprache als Deutsch in ihrer Familie gelernt haben, erfassen.

Darüber hinaus wurden die Tests konstruiert, um die L1-Kompetenz von Jugendlichen, genauer gesagt Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern, zu erfassen. Somit ist unklar, inwiefern sie zur Erfassung der erstsprachlichen Kompetenz in anderen Altersgruppen geeignet sind. Für Kinder dürften die konstruierten Texte und Items beispielsweise zu schwierig sein. Auch die Eignung der Tests zur Erfassung der L1-Kompetenz von Erwachsenen ist unklar und müsste vor einem Einsatz in dieser Altersgruppe erst belegt werden.

Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass die entwickelten Tests lediglich eine Dimension der L1-Kompetenz, nämlich das Hörverstehen, erfassen, nicht aber die Kompetenz in anderen sprachlichen Dimension, insbesondere die Lese- und Schreibfähigkeiten. Somit lassen sich keine Fragestellungen untersuchen, die sich auf schriftsprachliche L1-Kompetenzen beziehen, wie etwa die Frage, ob schriftsprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Da nur ein Globalindikator der L1-Kompetenz erfasst wird, können basierend auf den entwickelten Tests außerdem keine Annahmen überprüft werden, die einzelne Teilkomponenten der Sprachkompetenz betreffen, beispielsweise das Wortschatzwissen.

Aufgrund der eingeschränkten Messinvarianz der Instrumente ist es außerdem nicht möglich, die Sprachkompetenz der russischen und der türkischen Sprachgruppe miteinander zu vergleichen oder das Ausmaß des Zusammenhangs der L1-Kompetenz mit anderen Konstrukten über die Sprachgruppen zu vergleichen. Da die Instrumente jedoch dasselbe Konstrukt erfassen, ist sichergestellt, dass sich mit ihnen dieselben inhaltlichen Fragen in beiden Sprachgruppen überprüfen lassen.

Trotz dieser Einschränkungen leisten die entwickelten Tests einen wichtigen wissenschaftlichen Beitrag: sie legen den Grundstein dafür, die Datenbasis zur L1-Kompetenz von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland entscheidend zu verbessern und somit die Bedeutung der L1 für den Akkulturationsprozess besser zu verstehen.

### *7.1.2 Überprüfung der Validität selbsteingeschätzter Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund*

Auch die zweite Teilstudie der vorliegenden Arbeit beschäftigte sich mit der Erfassung sprachlicher Kompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund. Während kleinere Untersuchungen teilweise psychometrische Tests zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen

einsetzen, erfassen Large-Scale-Studien sprachliche Kompetenzen bislang fast ausschließlich anhand von Selbsteinschätzungen. Folglich beruht ein beträchtlicher Teil der Befunde zur Sprachkompetenz von Menschen mit Zuwanderungshintergrund auf diesen subjektiven Indikatoren (z.B. Berry, Phinney, et al., 2006b; Chiswick, Lee & Miller, 2004; Mouw & Xie, 1999; Van Tubergen & Kalmijn, 2009). Ob Personen ihre sprachlichen Kompetenzen adäquat einschätzen können und unverzerrt berichten, ist jedoch fragwürdig (Finnie & Meng, 2005; Freund & Kasten, 2012; Mabe & West, 1982).

Ziel von Teilstudie II war es daher, die Validität selbsteingeschätzter Sprachkompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund zu überprüfen. Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden Befunde, die auf selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen beruhen, mit Ergebnissen, die auf objektiven Sprachtests beruhen, verglichen. Konkret wurden sowohl in der L1 als auch in der L2 jeweils zwei Typen von Selbsteinschätzungen, nämlich eine allgemeine Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz, wie sie typischerweise in Large-Scale-Untersuchungen verwendet wird (*allgemeine Selbsteinschätzung*) sowie eine Einschätzung der eigenen Performanz in einer konkreten Aufgabe (*spezifische Selbsteinschätzung*), mit den Befunden standardisierter Leistungstests in Beziehung gesetzt. Übereinstimmende Befunde, so die Rationale, würden die Validität der selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen bestätigen; nennenswerte Abweichungen von den Ergebnissen der Sprachtests sprächen hingegen gegen ihre Validität.

Die bivariaten Korrelationen zwischen den Testwerten und den selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen waren moderat ausgeprägt, wobei sich erwartungsgemäß höhere Korrelationen der psychometrischen Tests mit den spezifischen Selbsteinschätzungen zeigten als mit den allgemeinen Selbsteinschätzungen. Da die Korrelationen jedoch weit von einer perfekten Übereinstimmung entfernt waren, lieferten die bivariaten Analysen ein erstes Indiz für die eingeschränkte Validität beider Selbsteinschätzungsindikatoren.

Anschließend wurden mehrere Regressionsmodelle geschätzt, die entweder die Sprachkompetenzen vorhersagten (Sprachkompetenz als abhängige Variable) oder anhand der Sprachkompetenzen andere Outcomes prädizierten, insbesondere Indikatoren des Bildungserfolgs (Sprachkompetenz als unabhängige Variable). Dabei wurden nacheinander die Testergebnisse und die Selbsteinschätzungen als Indikatoren der Sprachkompetenz verwendet und die Befunde anschließend verglichen. In allen berechneten Modellen wichen die Befunde, die auf Selbsteinschätzungen beruhten, bedeutsam von den Befunden, die auf Testwerten beruhten, ab. Dies war für beide Typen von Selbsteinschätzungen der Fall. Diese Befunde sind ein eindeutiger Beleg dafür, dass die Validität beider Selbsteinschätzungsindikatoren eingeschränkt ist. Insbesondere konnten die auf Selbsteinschätzungen beruhenden Analysen eine Vielzahl von Effekten nicht identifizieren, die von den auf Testwerten beruhenden Analysen angezeigt wurden. Demnach werden bei der Verwendung von selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen tatsächlich vorhandene Zusammenhänge bzw. Gruppenunterschiede häufig übersehen.

Darüber hinaus deuten die Befunde der multivariaten Analysen aus Teilstudie II darauf hin, dass selbsteingeschätzte Sprachkompetenzen systematischen Verzerrungen unterliegen. Insbesondere scheinen Jungen im Vergleich zu Mädchen stärker dazu zu tendieren, ihre Kompetenzen zu überschätzen. Zudem fanden sich Hinweise darauf, dass Jugendliche türkischer Herkunft besonders dazu neigen, ihre Deutschkompetenzen zu überschätzen. Außerdem scheinen Personen mit hohen kognitiven Fähigkeiten ihre Sprachkompetenzen weniger positiv einzuschätzen als Personen mit niedrigeren kognitiven Fähigkeiten. Demnach sind selbsteingeschätzte Sprachkompetenzen verschiedener Gruppen also nicht vergleichbar. Es ist zudem plausibel, anzunehmen, dass Selbsteinschätzungen durch weitere Faktoren als die in Teilstudie II untersuchten Aspekte beeinflusst werden, etwa durch das Niveau des sozialen Vergleichs (Festinger, 1954; Freund & Kasten, 2012; Kruglanski & Mayselless, 1990). Gruppenvergleiche, die auf selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen beruhen, scheinen daher wenig verlässlich zu sein.

Insgesamt legen die Befunde der Teilstudie nahe, dass die Erfassung von Sprachkompetenzen anhand von Selbsteinschätzung sehr kritisch zu beurteilen ist. Da die meisten bisherigen Large-Scale-Untersuchungen Sprachkompetenzen anhand von Selbsteinschätzungen erfasst haben, dürfte demnach der Forschungsstand zur Sprachkompetenz von Personen mit Zuwanderungshintergrund nur eingeschränkt belastbar sein. Insbesondere dürfte er die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für die Akkulturation von Zuwanderern und ihren Nachkommen systematisch unterschätzen. Zukünftige Forschung sollte daher möglichst psychometrische Tests zur Erfassung der Sprachkompetenz verwenden oder, wenn dies aus erhebungstechnischen Gründen nicht möglich ist, andere Maße mit einer zufriedenstellenden Validität verwenden, beispielsweise Kurzttests oder validere Selbsteinschätzungsmaße (vgl. Kapitel 7.2).

Die Verwendung von Sprachtests ist dem Einsatz von Selbsteinschätzungen dennoch nicht unbedingt vorzuziehen. Sprachtests sollten Selbsteinschätzungsmaßen nur dann vorgezogen werden, wenn sich die Fragestellung tatsächlich auf das Konstrukt Sprachkompetenz bezieht. Für manche Fragestellungen ist jedoch nicht die faktische Sprachkompetenz, sondern das Selbstkonzept der Person ausschlaggebend. Beispielsweise dürften viele Einschätzungen bzw. individuelle Entscheidungen vor allem von der subjektiven Einschätzung der eigenen Fähigkeit abhängen, etwa die Frage, ob die eigene L2-Kompetenz für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit ausreicht (vgl. Kapitel 4.6). Die Erfassung von Selbsteinschätzungen ist also keineswegs überflüssig. Vielmehr ist je nach wissenschaftlicher Fragestellung der eine oder der andere Indikator geeigneter. Da sich die Ergebnisse je nach Indikator unterscheiden, sollten wissenschaftliche Untersuchungen allerdings sorgfältig differenzieren, ob zur Klärung ihrer Fragestellungen das Selbstkonzept oder die tatsächliche Sprachkompetenz wesentlich ist.

Die Aussagekraft von Teilstudie II ist durch mehrere Faktoren limitiert. Insbesondere wurde nur eine Altersgruppe untersucht und es ist unklar, inwiefern sich die Befunde auf andere Altersgruppen übertragen lassen. Da Jugendliche ihre Kompetenzen bereits ähnlich adäquat wie

Erwachsene einschätzen können (Demetriou & Kazi, 2006), ist es naheliegend, dass sich die Befunde der Studie auf Erwachsene übertragen lassen. Bei Kindern ist das Konzept der eigenen Fähigkeiten hingegen noch wenig ausgeprägt (Stipek & Mac Iver, 1989), entsprechend schätzen sie ihre Kompetenzen häufig sehr inadäquat ein (Blatchford, 1992; Demetriou & Kazi, 2006). Daher dürften die Abweichungen zwischen den getesteten und selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen bei Kindern noch größer und die auf Selbsteinschätzungen beruhenden Befunde noch weniger valide sein als in der in Teilstudie II untersuchten Altersgruppe. Zu klären, wie aussagekräftig die selbsteingeschätzten sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Erwachsenen tatsächlich sind, bleibt jedoch zukünftiger Forschung vorbehalten.

Eine weitere Einschränkung der Studie besteht darin, dass sie zwar Hinweise darauf liefert, in welchen Gruppen Selbsteinschätzungen besonders wenig adäquat sind bzw. mit welchen Merkmalen die Verzerrungen assoziiert sind, dass sie aber keine Auskunft über die zugrundeliegenden Mechanismen gibt. Der Befund, dass die Angemessenheit der Selbsteinschätzungen mit den kognitiven Fähigkeiten einer Person zusammenhängt, lässt noch am ehesten Rückschlüsse auf eine Ursache der Verzerrungen zu: Die kognitiven Grundfähigkeiten scheinen die Fähigkeit, die eigene Kompetenz adäquat einzuschätzen, zu beeinflussen. Wieso Jungen ihre Sprachkompetenz höher einschätzen als Mädchen und warum gerade die türkische Sprachgruppe zur Selbstüberschätzung zu neigen scheint, kann die Studie hingegen nicht beantworten. Sie liefert jedoch einen Ausgangspunkt zur Exploration dieser Fragen.

Ein weiterer möglicher Einwand gegen die Teilstudie, der insbesondere aus soziologischer Perspektive erhoben wird, richtet sich gegen die Grundannahme, dass Sprachtests valide Indikatoren der Sprachkompetenz darstellen. Könnten nicht auch die Selbsteinschätzungen die valideren Indikatoren oder beide Maße gleichermaßen ungeeignet zur Erfassung linguistischer Kompetenzen sein? Dieser Vorwurf lässt sich allerdings nur schwer halten. Cronbach (1949) differenzierte grundlegend zwischen zwei übergeordneten Typen von Daten, nämlich *typischem Verhalten* und *maximaler Anstrengung*, wobei Kompetenzen eindeutig dem letztgenannten Aspekt zuzurechnen sind. Dass zur Erfassung maximaler Anstrengung externe und objektive Verhaltensbeurteilungen notwendig sind, insbesondere in Form von standardisierten Testverfahren, stellt einen breiten Konsens der psychologischen Forschung dar. Typisches Verhalten kann hingegen gut anhand von Selbstberichten erfasst werden (Sackett, Zedeck & Fogli, 1988; Wilhelm & Nickolaus, 2013). Die Annahme, dass sich Kompetenzen grundsätzlich valide anhand von Leistungstests erfassen lassen (zumindest, wenn die Güte der Tests grundlegenden psychometrischen Anforderungen genügt), kann daher als ein Axiom der Bildungsforschung bzw. der psychologischen Forschung bezeichnet werden, das sich auch die vorliegende Arbeit zu eigen macht.

Trotz der genannten Einschränkungen leistet Teilstudie II einen wertvollen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand. Sie lieferte eine systematische Aufarbeitung der Studien und Befunde zum Zusammenhang zwischen subjektiven und objektiven Maßen zur Erfassung der Sprachkompetenz, der



bislang fehlte (vgl. Kapitel 4.8). Vor allem aber zeigte sie basierend auf den Daten einer großen Stichprobe, dass Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen in ihrer Validität stark eingeschränkt sind und zu verzerrten Befunden führen können. Aus diesem Befund lässt sich ableiten, dass der aktuelle Forschungsstand, der auf selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen beruht, nur von beschränkter Aussagekraft ist. Es ist zu hoffen, dass die Studie zu einem Einsatz validerer Indikatoren der Sprachkompetenz in zukünftigen Studien beiträgt, sodass die Bedeutung der Sprache für die Akkulturation in Zukunft adäquater beurteilt werden kann.

### *7.1.3 Die Bedeutung des Hörverstehens in der L1 für den Bildungserfolg*

Geschriebene Texte zu verstehen ist eine Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg, die Arbeitsmarktintegration und die gesellschaftliche Teilhabe allgemein. Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund stehen beim Erwerb von Lesekompetenzen vor besonderen Herausforderungen und erreichen oft niedrigere Lesefähigkeiten, als ihre Peers ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. Kapitel 1.2.4 und 5.1). Faktoren zu identifizieren, die den Leseerwerb von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund unterstützen, stellt daher eine bedeutsame gesellschaftliche und wissenschaftliche Frage dar. Das zweite Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit bestand darin, das Potenzial von mündlichen Fähigkeiten in der L1 für den Erwerb von Lesekompetenzen in der L2 – einem wichtigen Indikator und einer wichtigen Bedingung des Bildungserfolgs – zu untersuchen. Insbesondere wurde in der dritten Teilstudie die Rolle des Hörverstehens in den L1 Russisch und Türkisch für das Leseverstehen in der L2 Deutsch untersucht. Laut dem Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) stellt das Hörverstehen eine zentrale Determinante des Leseverstehens dar, insbesondere für fortgeschrittene Leserinnen und Leser, deren Dekodierfähigkeiten bereits voll entwickelt sind. Nichtsdestotrotz hat sich die Forschung zu sprachlichem Transfer bislang kaum mit dem Transferpotenzial des Hörverstehens beschäftigt und es war weitgehend unklar, ob Hörverstehenskompetenzen in der L1 das Leseverstehen in der L2 unterstützen können.

Teilstudie III identifizierte einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Hörverstehenskompetenz in der L1 und dem Leseverstehen in der L2 in einer vergleichsweise großen Stichprobe. Der Effekt blieb bestehen, wenn naheliegende Alternativerklärungen für die beobachteten Zusammenhänge durch die Kontrolle relevanter Drittvariablen, wie beispielsweise die kognitiven Grundfähigkeiten oder der sozioökonomische Hintergrund der Familie, ausgeschlossen wurden. Somit liefert die Studie belastbare Hinweise dafür, dass Zweitsprachlernende für das Lesen in der Zweitsprache von ihrer Hörverstehenskompetenz in der Erstsprache profitieren. Der Befund zeigte sich sowohl in der russischsprachigen als auch in der türkischsprachigen Gruppe. Da Russisch und Türkisch sich im Grad ihrer Ähnlichkeit zum Deutschen unterscheiden (Russisch ist dem Deutschen strukturell und im Hinblick auf den Wortschatz ähnlicher), deutet der Befund darauf hin, dass der beobachtete Transfereffekt unabhängig vom Grad der Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist und sich auf andere Sprachkombinationen übertragen lässt.

Darüber hinaus unterstützen die Befunde der Studie teilweise die Schwellenannahme (vgl. Kapitel 1.3.1), wonach die sprachübergreifenden Zusammenhänge auf höheren Kompetenzniveaus in der L1 besonders stark ausgeprägt sind. Diese Annahme bestätigte sich in der türkischsprachigen Gruppe, jedoch nicht in der russischsprachigen Gruppe. Eine mögliche Erklärung für den differenziellen Befund lässt sich aus dem unterschiedlichen Grad der Ähnlichkeit des Russischen und Türkischen zum Deutschen ableiten. Demnach könnten zwischen sehr unterschiedlichen Sprachen nur sprachunabhängige Kompetenzen wie beispielsweise metasprachliche Strategien transferierbar sein, die in jeder Sprache anwendbar sind. Diese sprachunabhängigen Kompetenzen dürften insbesondere Personen mit einem hohen Kompetenzniveau in der L1 besitzen, sodass Transfer zwischen Sprachen mit geringer Ähnlichkeit vor allem auf fortgeschrittenen Kompetenzniveaus stattfindet. Zwischen Sprachen mit einem höheren Grad an Ähnlichkeit sollten hingegen auch Teile des sprachspezifischen Wissens transferierbar sein, beispielsweise Wortschatzwissen. Dieses Wissen dürfte auch schon auf niedrigeren L1-Niveaus verfügbar sein, sodass zwischen Sprachen mit einem höheren Ähnlichkeitsgrad ein Transfer bereits auf geringeren Kompetenzniveaus stattfinden kann (vgl. Kapitel 5.8). Allerdings lässt sich dieser Erklärungsansatz auf der Basis der Befunde von Teilstudie III nicht eindeutig belegen. Um ihn zu überprüfen, müsste der Zusammenhang zwischen dem L1-Hörverstehen und dem L2-Lesen systematisch in Sprachen mit unterschiedlichen Graden an Ähnlichkeit untersucht werden, insbesondere in Sprachen, die sich sehr ähnlich bzw. unähnlich sind.

Auch in anderer Hinsicht ist die Aussagekraft der Teilstudie begrenzt. Eine Einschränkung stellt ihr Querschnittsdesign dar, anhand dessen sich keine Aussagen über die Wirkrichtung der beobachteten Zusammenhänge ableiten lassen. Da die Transferannahme von einem wechselseitigen Einfluss ausgeht, ist anzunehmen, dass nicht nur die Hörverstehenskompetenz in der L1 das Leseverstehen in der L2 beeinflusst, sondern auch Effekte in die umgekehrte Richtung auftreten können. Wie stark die Effekte in die jeweilige Richtung sind, ließe sich nur anhand eines längsschnittlichen Designs klären, das beide Kompetenzen zu mehreren Messzeitpunkten erfasst (vgl. Stanat & Edele, in Druck).

Zudem gibt die Studie keine Auskunft über die Mechanismen, die den beobachteten Zusammenhängen zugrunde liegen. Es bleibt somit unklar, welcher Aspekt bzw. welche Aspekte des Hörverstehens in der L1 für die Lesekompetenz in der L2 besonders relevant sind, das heißt, welche Sprachkomponenten transferieren. Eng verknüpft damit ist der grundlegende Einwand, dass es sich bei den in Teilstudie III beobachteten Korrelationen nicht um einen eindeutigen Beleg für einen Transfereffekt handelt. Vielmehr könnte es auch andere Erklärungen für die beobachtete Assoziation zwischen den Kenntnissen in der L1 und der L2 geben. Durch die Berücksichtigung von zentralen Drittvariablen in den Analysen konnte Teilstudie III jedoch die wesentlichsten Alternativerklärungen ausschließen. So konnte gezeigt werden, dass den beobachteten Zusammenhängen in der L1 und L2 weder Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund der Familie, in den Dekodierfähigkeiten, im L2-Wortschatzwissen noch in den kognitiven Grundfähigkeiten zugrunde liegen. Es kann zwar nicht

vollständig ausgeschlossen werden, dass die beobachteten Zusammenhänge auf unbeobachtete Heterogenität in anderen Bereichen zurückgehen; zumindest scheint dies jedoch unwahrscheinlich.

Die Befunde aus Teilstudie III erweitern den Forschungsstand zur linguistischen Interdependenz trotz der Einschränkungen der Studie in mehrerlei Hinsicht bedeutsam. Erstens konnte die Studie sprachübergreifende Zusammenhänge zwischen dem Hörverstehen und dem Leseverstehen zeigen. Die bisherige Transferforschung hat sich vor allem auf den Transfer zwischen komponentenbezogenen Sprachfähigkeiten (vgl. Kapitel 1.3.2), insbesondere Dekodierfähigkeiten, konzentriert. Für den Transfer funktional-integrativer Sprachkompetenzen, wie dem Hörverstehen oder dem Leseverstehen, gab es bislang hingegen nur wenige Befunde. Zweitens hat die Teilstudie Transfereffekte bei fortgeschrittenen Lesern, nämlich Jugendlichen, identifiziert und somit gezeigt, dass Transfereffekte nicht auf frühere Phasen des Leseerwerbs beschränkt sind, auf die sich die Forschung bislang konzentriert hat (vgl. Kapitel 1.3.2). Drittens hat die Studie Transfereffekte in zwei Sprachkombinationen festgestellt, die sich in ihrem Ähnlichkeitsgrad unterscheiden: Während Deutsch und Türkisch sehr unterschiedlich sind, besteht zwischen Russisch und Deutsch eine größere Ähnlichkeit. Dies zeigt, dass Transfereffekte nicht auf Sprachen mit einem hohen Grad an Ähnlichkeit beschränkt sind, sondern universal zu sein scheinen. Dieser Befund stellt insofern einen wichtigen Beitrag zum Forschungsstand dar, als die bisherige Forschung sich vor allem auf den Transfer zwischen dem Englischen und dem Spanischen konzentriert hat, zwei Sprachen, die sich vergleichsweise ähnlich sind. Teilstudie III trägt zur begrenzten Evidenz bei, dass auch zwischen weniger ähnlichen Sprachen Kenntnisse transferierbar sind. Der vierte Beitrag der Studie besteht darin, dass sie unterschiedliche Mechanismen, insbesondere die Transferhypothese und die Time-on-Task-Annahme, simultan untersucht. Dadurch ist es möglich, die jeweiligen Effekte dieser Mechanismen zu isolieren und ihren Nettoeffekt zu schätzen (vgl. Stanat & Edele, in Druck). Fünftens griff die Studie die viel zitierte, aber kaum untersuchte Schwellenannahme auf, wonach Transfereffekte insbesondere auf höheren Kompetenzstufen auftreten (vgl. Kapitel 1.3.1). Die Studie konnte Hinweise darauf identifizieren, dass diese Annahme zutrifft, und deutet darauf hin, dass dies insbesondere zwischen Sprachen, die sich nur wenig ähneln, der Fall ist.

Der wohl wichtigste Beitrag der Studie besteht darin, dass sie gezeigt hat, dass auch mündliche Sprachfähigkeiten in der L1 das Leseverstehen in der L2 und damit den Bildungserfolg unterstützen können. Bislang hat sich die Transferforschung vor allem auf den Transfer von Kenntnissen in derselben Modalität, insbesondere zwischen schriftsprachlichen Fähigkeiten und ihren Vorläuferfähigkeiten, konzentriert. Modalitätsübergreifende Transfereffekte zwischen verschiedenen Dimensionen der Sprachkompetenz wurden bislang hingegen nur selten gezeigt (Riches & Genesee, 2006). Der Befund, dass das L1-Hörverstehen das Lesen in der L2 unterstützen kann, ist einerseits theoretisch bedeutsam, da er zeigt, dass Transfereffekte nicht auf schriftsprachliche Kompetenzen beschränkt sind, wie einflussreiche Ansätze zum Sprachtransfer suggerieren (z.B. Cummins, 2000; Geva & Siegel, 2000). Andererseits ist er auch insofern relevant, als Zweitsprachlernende ihre

Erstsprache typischerweise in der Familie und im privatem Umfeld erwerben, jedoch häufig keinen Unterricht in der L1 erhalten oder die Sprache auf andere Weise systematisch vermittelt bekommen, sodass sie nicht unbedingt über schriftsprachliche L1-Kenntnisse verfügen. Die Befunde der Teilstudie deuten darauf hin, dass ersprachliche Kompetenzen dem Lesen in der L2 auch in der Form zuträglich sind, in der sie unter Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund am stärksten verbreitet sein dürften, nämlich als mündliche Kompetenz.

#### *7.1.4 Die Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg*

Das dritte – in Teilstudie IV adressierte – Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit war es, zur Klärung der Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien beizutragen. Als erstes untersuchte die Studie die Verteilung der kulturellen Identitätsstrategien (vgl. Kapitel 1.2.5) der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund. Jeweils etwas mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler wies ein integriertes, ein assimiliertes oder ein separiertes Identitätsmuster auf. Nur jeder bzw. jede Fünfte gab hingegen an, sich weder dem Herkunfts- noch dem Aufnahmekontext stark zugehörig zu fühlen. Demnach identifiziert sich mehr als die Hälfte der Befragten stark mit dem Aufnahmekontext Deutschland und nur eine Minderheit zeigt das marginalisierte Muster, welches als besonders anfällig für eine schlechte Adaption gilt (z.B. Berry, 1997).

Nur eine vergleichsweise kleine Zahl von Studien, die auf nicht-repräsentativen Stichproben beruht, hat bislang im deutschen Kontext die kulturelle Identität untersucht, sodass keine belastbaren Befunde zur Verteilung der Identitätsstrategien vorlagen. Teilstudie IV untersuchte die kulturelle Identität von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland erstmals anhand einer großen, repräsentativen Stichprobe. Dies ist insofern bedeutsam, als davon auszugehen ist, dass die Ergebnisse aus anderen Aufnahmeländern aufgrund der Kontextabhängigkeit der Akkulturationsorientierungen bzw. kulturellen Identität und aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzungen der Zuwandererpopulationen nicht ohne Weiteres auf den hiesigen Kontext übertragbar sind (z.B. Bourhis et al., 1997; Maehler & Shajek, 2015).

Dank der Größe der Stichprobe ließ sich zudem untersuchen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verteilung der kulturellen Identitätsstrategien es zwischen den Zuwanderergenerationen bzw. zwischen den größten Herkunftsgruppen gibt. Entgegen den Erwartungen zeigte sich, dass sich die zweite Generation nicht stärker mit dem Aufnahmekontext und schwächer mit dem Herkunftskontext identifiziert als die erste Generation. Bei einer längeren Aufenthaltsdauer scheint also nicht automatisch die Identifikation mit dem Aufnahmekontext die Identifikation mit dem Herkunftskontext abzulösen, wie von der assimilationstheoretischen Perspektive angenommen (Alba & Nee, 2003; Gordon, 1964; Park, 1928). Allerdings könnte der Befund auch durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Zuwanderergenerationen erklärt werden. In der zweiten Zuwanderergeneration befinden sich überdurchschnittlich viele Jugendliche mit türkischem Zuwanderungshintergrund, die sich insgesamt stark mit ihrem Herkunftskontext zu

identifizieren scheinen (s. folgender Absatz). Ein Vergleich der Generationen innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen, anhand dessen sich diese Annahme hätte überprüfen lassen, war aufgrund zu geringer Fallzahlen innerhalb der einzelnen Zellen jedoch nicht möglich.

Der Vergleich der Identitätsstrategien von Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftsländern ergab nur wenige Unterschiede. Allerdings zeigten Jugendliche türkischer Herkunft seltener eine assimilierte Identitätsstrategie und tendenziell häufiger eine separierte Identitätsstrategie als ihre Peers aus anderen Herkunftsländern. Demnach geben türkischstämmige Heranwachsende ihre Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe nur selten zugunsten der Identifikation mit der Majoritätsgruppe auf. Ein Erklärungsansatz für diesen Befund ist, dass türkischstämmige Zuwanderer und ihre Nachkommen den deutschen Kontext als ablehnend wahrnehmen und sich als Reaktion darauf verstärkt an der eigenethnischen Gruppe orientieren (vgl. Kapitel 6.4). Diese Annahme wird zum einen durch den Befund gestützt, dass es in der deutschen Majoritätsgruppe Vorurteile gegenüber der türkischen Einwanderergruppe zu geben scheint (Schofield, 2006). Zum anderen wird sie durch die Befunde einer Studie untermauert, die die Akkulturationsorientierung türkischstämmiger Zuwanderer in vier Aufnahmekontexten verglich, nämlich Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Australien (Yağmur & van de Vijver, 2012). Die Befragten in Deutschland berichteten eine geringere Orientierung am Aufnahmekontext als die Befragten in den anderen drei Kontexten. Am höchsten war die Orientierung der türkischstämmigen Zuwanderer am Aufnahmekontext in Australien ausgeprägt, welches als pluralistischer Aufnahmekontext gilt. Die Befunde der Studie stützen die Annahme, dass der deutsche Kontext einer starken Identifikation türkischer Zuwanderer und ihrer Nachkommen mit der Majoritätsgesellschaft im Wege steht.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von kultureller Identität und Lesekompetenz zeigte sich, dass die Lesekompetenz von Jugendlichen mit einer assimilierten Strategie nicht hinter der ihrer Altersgenossen ohne Zuwanderungshintergrund zurückblieb. Bei gleichem soziokulturellem Hintergrund und Deutsch als Familiensprache erreichten assimilierte Jugendliche sogar etwas bessere Leseleistungen als ihre nicht zugewanderten Peers. Die Leseleistung von integrierten Jugendlichen unterschied sich bei vergleichbaren sozioökonomischen und sprachlichen Bedingungen in der Familie hingegen nicht von der Leistung autochthoner Jugendlicher. Dies gilt auch für Jugendliche mit separierter kultureller Identität. Die Leseleistung der Jugendlichen, die sich wenig mit beiden Kontexten identifizierten, blieb hingegen auch nach Kontrolle der sozioökonomischen und sprachlichen Familienmerkmale hinter der Leistung nicht Zugewanderter zurück.

Der Befund, dass Marginalisierte eine geringere Lesekompetenz erreichen als Zugewanderte mit anderen Identitätsstrategien, ist erwartungskonform. Es wird allgemein angenommen, dass eine fehlende Identifikation mit sowohl dem Aufnahme- als auch dem Herkunftskontext mit einer besonders schlechten soziokulturellen und psychologischen Anpassung verbunden ist (vgl. Kapitel 1.2.6). Allerdings bedeutet eine geringe Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe und der Majoritätsgruppe nicht automatisch, wie von Berry (1997) angenommen, einen Zustand der Anomie

und gesellschaftlichen Randständigkeit. Sie kann vielmehr auch Ausdruck einer individualisierten Perspektive sein, bei der eine Person sich stärker als einzigartig denn als Teil einer Gruppe wahrnimmt (Baysu et al., 2011; Bourhis et al., 1997; Hannover et al., 2013). Zudem können Personen mit einer geringen Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe und der Majoritätsgesellschaft andere stark ausgeprägte soziale Identitäten haben und sich beispielsweise einer bestimmten Subkultur, einem Sportverein oder einer religiösen Gemeinschaft zugehörig fühlen. In beiden Fällen wäre von positiveren (Bildungs-)Outcomes auszugehen, als dies bei einer Marginalisierung im eigentlichen Sinn der Fall ist. Eine individualisierte Perspektive wird sogar mit einem besonders hohen schulischen Potenzial in Verbindung gebracht (Hannover et al., 2013). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung deuten allerdings darauf hin, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern, die eine niedrige Identifikation mit beiden Kontexten berichteten, tatsächlich um Marginalisierte im Sinne Berrys handelt. Dafür spricht zum einen der Befund, dass die Leseleistungen dieser Gruppe deutlich hinter den Leistungen der autochthonen Heranwachsenden sowie der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit einer anderen Identitätsstrategie zurückblieben. Häufigkeitsverteilungen, die nicht in Teilstudie IV berichtet wurden, zeigten, dass Heranwachsende mit einer geringen Identifikation an beiden Kontexten mit 32% an der Hauptschule deutlich überrepräsentiert und mit 17% am Gymnasium deutlich unterrepräsentiert waren.<sup>35</sup> Dieses Befundmuster spricht gegen die These, dass es sich um eine besonders privilegierte Gruppe handelt.

Aus Sicht der Akkulturationsforschung überraschend ist der Befund, dass die Assimilation und nicht die Integration mit den besten Leseleistungen einhergeht. Demnach zählt für den Bildungserfolg in Deutschland insbesondere die Identifikation mit der Majoritätsgruppe und die Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe bietet keinen zusätzlichen adaptiven Vorteil. Dieser Befund widerspricht der weit verbreiteten Integrationshypothese (vgl. Kapitel 1.2.6 und Kapitel 1.4.2) sowie internationalen Befunden, wonach die integrierte Akkulturationsorientierung (z.B. Berry, Phinney, et al., 2006b; Nguyen & Benet-Martínez, 2013) bzw. kulturelle Identität (z.B. Oyserman, 2008; Oyserman et al., 2003) mit den besten Bildungsergebnissen einhergeht.

Mehrere frühere Studien konnten ebenfalls keinen adaptiven Vorteil der Integrationsstrategie feststellen (z.B. Altschul et al., 2008). Insbesondere für den deutschen Kontext häufen sich entsprechende Befunde. So wurde hier bereits zuvor die beste schulische Anpassung für Heranwachsende mit assimilierter Akkulturationsstrategie (Frankenberg et al., 2013) bzw. Identitätsstrategie (Hannover et al., 2013) gefunden. Auch eine aktuelle Studie, die die Bedeutung der kulturellen Identität für den Schulerfolg und die psychologische Anpassung basierend auf Daten des Nationalen Bildungspanels untersuchte, kam zu dem Ergebnis, dass integrierte Jugendliche weder bessere Noten noch höhere Schulleistungen erreichen als ihre assimilierten Peers. Für die

---

<sup>35</sup> Der Anteil der Integrierten, Assimilierten und Separierten an der Hauptschule betrug 16%, 22% und 30%, der der Autochthonen 12%. Der Anteil der Integrierten, Assimilierten bzw. Separierten am Gymnasium betrug 33%, 37% bzw. 19%, der der Autochthonen 42%.

psychologische Anpassung ließ sich hingegen ein adaptiver Vorteil der Integration feststellen (Schotte, Edele & Stanat, 2016).

Eine mögliche Erklärung dafür, dass sich die Integrationshypothese im deutschen Kontext nicht bestätigt, lautet, dass die Adaptivität der Akkulturations- bzw. Identitätsmuster kontextabhängig ist und von ihrer Passung mit der im Aufnahmekontext vertretenen Ideologie abhängt (z.B. Bourhis et al., 1997; vgl. Kapitel 1.2.2, Abschnitt Akkulturationsbedingungen). Gemäß dieser Argumentation ist die Integration nur in pluralistischen Aufnahmekontexten (vgl. Kapitel 1.2.3) die adaptivste Strategie (Berry, 2005; Birman & Simon, 2014; Hannover et al., 2013; Ward, 2013). Die Annahme, dass es vom Kontext abhängt, wie adaptiv Akkulturations- bzw. Identitätsstrategien sind, wird empirisch gestützt. Beispielsweise bestätigte die Metaanalyse von Nguyen und Benet-Martinez (2013), dass der Zusammenhang zwischen der Integrationsstrategie und der Adaptivität vom Aufnahmekontext abhängt: er war in den USA höher ausgeprägt als in anderen Ländern. Auch für die Annahme, dass die Adaptivität der Akkulturations- bzw. Identitätsstrategien von ihrer Passung mit der Präferenz der Majoritätsgruppe abhängt, finden sich empirische Belege. Beispielsweise zeigte sich, dass eine hohe Diskrepanz zwischen der eigenen Akkulturationsstrategie und der Strategie, die als präferierte Strategie der Majorität wahrgenommen wird, negativ mit der individuellen Lebenszufriedenheit zusammenhängt und dass sie die Qualität der Beziehung zwischen ethnischen Gruppen und der Majorität beeinträchtigt (Pfferot & Brown, 2006; Zagefka & Brown, 2002).

Deutschland gilt als Aufnahmekontext mit einer wenig pluralistischen Orientierung, der einen hohen Assimilationsdruck auf Zugewanderte und ihre Nachkommen ausübt (z.B. Frankenberg et al., 2013; Hannover et al., 2013; Schachner et al., 2014a). Teilweise wird es als Prototyp eines ethnizistisch geprägten Aufnahmekontexts charakterisiert (vgl. Kapitel 1.2.3), der von Zuwanderern erwartet, ihre Herkunftssprache und -kultur zugunsten der deutschen Sprache und Kultur aufzugeben (Bourhis et al., 1997; Yağmur & van de Vijver, 2012). Empirische Untersuchungen bestätigen, dass sich in Deutschland niedrigere Zustimmungswerte zu multikulturellen bzw. pluralistischen Überzeugungen finden als im Großteil der anderen europäischen Staaten (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2005; Zick, 2010) bzw. als in klassischen Einwanderungsländern wie Neuseeland und Australien (Masgoret & Ward, 2006). Allerdings könnte sich die zuwanderungsbezogene Ideologie in Deutschland in den letzten Jahren verändert haben, zumindest im Vergleich zu anderen europäischen Staaten. So fand sich in einer aktuellen Studie in Deutschland verglichen mit anderen Ländern in Europa mit die niedrigste Zustimmung zu der Aussage, dass für die Zugehörigkeit zur Majoritätsgruppe eine Übernahme der Kultur und Tradition des Aufnahmelandes zentral sei. Eine überwältigende Mehrheit war allerdings der Meinung, dass die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes dafür unabdinglich sei (Pew Research Center, 2016). Diese Befunde deuten darauf hin, dass in Deutschland in Bezug auf manche Aspekte pluralistische Ansichten verbreitet sind, in Bezug auf andere Aspekte jedoch assimilatorische Überzeugungen überwiegen. Insgesamt scheint die Integrationsstrategie in Deutschland immer noch eine eingeschränkte Passung

mit der in der Majorität vorherrschenden Ideologie aufzuweisen, was die Adaptivität dieser Strategie einschränken dürfte. Die Assimilationsstrategie scheint den Erwartungen des Aufnahmekontexts Deutschlands hingegen besonders gut zu entsprechen.

Zudem werden Schulen häufig als Kontexte gekennzeichnet, die einen hohen Assimilationsdruck ausüben (z.B. Makarova & Birman, 2015; Phinney et al., 2001; Schachner et al., 2014a; Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006; Warikoo & Carter, 2009). Aufgrund des hohen Assimilationsdrucks auf Zuwanderer in der deutschen Aufnahmegesellschaft im Allgemeinen könnte dies für deutsche Schulen in besonderem Maße gelten. Daher ist anzunehmen, dass die Assimilationsstrategie den Erwartungen und Anforderungen deutscher Schulen besonders gut entspricht und die adaptivste Strategie für die schulische Anpassung darstellt (Hannover et al., 2013). So sollte es Schülerinnen und Schüler, deren kulturelle Identität mit den Erwartungen des Kontexts übereinstimmt, etwa besonders leichtfallen, eine positive Identifikation mit ihrer Schule zu entwickeln, was sich wiederum vorteilhaft auf ihre schulische Motivation und den Kompetenzerwerb auswirken könnte (Baysu et al., 2011; Hannover et al., 2013; Ogbu, 2004). Die hohe Übereinstimmung der Assimilationsstrategie mit den Erwartungen des Schulkontexts und den gesellschaftlichen Erwartungen in Deutschland im Allgemeinen stellt eine plausible Erklärung für die Befunde aus Teilstudie IV und aus anderen Studien dar, die ergaben, dass die Assimilationsstrategie im deutschen Kontext besonders adaptiv ist (Frankenberg et al., 2013; Hannover et al., 2013; Schotte et al., 2016).

Eine weitere Erklärung für den Befund, dass die Integration keinen adaptiven Vorteil für den Schulerfolg in Deutschland bietet, liefern Baysu et al. (2011). Sie argumentieren, dass die Adaptivität der Akkulturationsstrategien vom Ausmaß der wahrgenommenen Bedrohung der ethnischen Identität durch die Majorität, etwa in Form von Diskriminierungserfahrungen, abhängt. Die Integration sei nur dann am adaptivsten, wenn eine geringe Identitätsbedrohung vorliege. Bei einer starken Identitätsbedrohung sei hingegen die Assimilation bzw. Separation adaptiver, da diese Identitätsstrategien unter diesen Umständen besser vor Bedrohungen der kulturellen Identität schützten als die Integration. Insbesondere ist es demnach für Personen mit bicultureller Identität bei einer starken Identitätsbedrohung besonders schwer, ein positives Selbstbild zu entwickeln, was wiederum ihre schulische Motivation und Performanz beeinträchtigen könne (vgl. Kapitel 1.4.2). Diese Annahme ließ sich anhand einer Stichprobe belgischer Schülerinnen und Schüler bestätigen. Demnach könnte die Adaptivität der Integrationsstrategie in Deutschland eingeschränkt sein, da sich Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund aufgrund ihrer Ethnizität diskriminiert und sich in ihrer ethnischen Identität bedroht fühlen.

Teilstudie IV ist durch mehrere Einschränkungen limitiert. Insbesondere die Konzeptualisierung, Erfassung und Auswertung der kulturellen Identität lassen sich in mehrerlei Hinsicht kritisch betrachten. In konzeptueller Hinsicht lässt sich beanstanden, dass nur der Aspekt des Commitments mit der eigenethnischen Gruppe bzw. der Majoritätsgruppe erfasst wurde, nicht aber andere Aspekte der kulturellen Identität, wie die Zentralität der kulturellen Identität für das



Selbstkonzept (vgl. Kapitel 1.4.1). Zwar ist das Commitment einer der wichtigsten Aspekte der kulturellen Identität (Phinney & Ong, 2007), nichtsdestotrotz stellt die Beschränkung von Teilstudie IV auf diesen Aspekt der kulturellen Identität eine Simplifikation dar, die dem theoretischen Konzept nicht in vollem Umfang gerecht wird. Zudem kann man die Erfassung als zu wenig differenziert und übergeneralisierend bemängeln. Sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive scheint eine domänenspezifische Erfassung der Akkulturationsorientierungen bzw. kulturellen Identität angemessen (vgl. Kapitel 1.2.5). Für die in der Teilstudie untersuchte Fragestellung wäre es insbesondere sinnvoll gewesen, den schulbezogenen Aspekt der kulturellen Identität zu erfassen, der sich für die schulische Anpassung als besonders adaptiv erwiesen hat (z.B. Hannover et al., 2013). Darüber hinaus wurde die ethnische bzw. nationale Identität in Teilstudie IV anhand von nur jeweils einem Item erfasst, was die Reliabilität und Validität der Erfassung deutlich einschränkt.

Ein weiterer möglicher Kritikpunkt betrifft die Auswertung der kulturellen Identität, genauer gesagt die Überführung der kontinuierlichen Variablen in die vier Identitätsstrategien durch einen Mediansplit. Diese Methode reduziert die Varianz der erhobenen Daten und ist zudem aufgrund ihrer Stichprobenabhängigkeit angreifbar. Alternativ hätten andere Methoden zur Bildung der Identitätsstrategien verwendet werden können, die jedoch mit jeweils eigenen Problemen behaftet sind (vgl. Kapitel 1.2.5). Eine weitere Auswertungsmöglichkeit hätte darin bestanden, die ethnische Identität und die nationale Identität als kontinuierliche Dimensionen in die Analysen aufzunehmen. Dadurch hätten die bekannten Nachteile einer Überführung in dichotome Kategorien, insbesondere der Verlust von beobachteter Varianz, vermieden werden können. Allerdings wäre es bei dieser Methode nicht möglich gewesen, die Adaptivität der einzelnen Identitätsstrategien direkt miteinander zu vergleichen und beispielsweise die Adaptivität der Integrationsstrategie mit der Adaptivität der Assimilationsstrategie zu kontrastieren.

Eine weitere Einschränkung auch dieser Studie stellt ihr Querschnittsdesign dar, das keine Rückschlüsse auf die Wirkrichtung des beobachteten Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und Schulerfolg zulässt. Die Akkulturationstheorie suggeriert in erster Linie einen Effekt der Akkulturationsorientierung bzw. kulturellen Identität auf die Outcomes der Akkulturation. Allerdings ist auch die umgekehrte Wirkrichtung plausibel, also, dass sich die Adaption auf die kulturelle Identität auswirkt (vgl. Kapitel 6.4).

Schließlich lässt die Studie keine Rückschlüsse auf die Wirkmechanismen zu, die dem beobachteten Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Leseleistung zugrunde liegen. Denkbar wäre beispielsweise, dass die Effekte über die akademische Motivation vermittelt werden. Beispielsweise könnten Schülerinnen und Schüler mit einer starken Orientierung am Aufnahmekontext besonders motiviert sein, gemäß den Maßstäben der Majoritätskultur erfolgreich zu sein und gute schulische Leistungen zu erreichen (z.B. Fordham & Ogbu, 1986). Eine laut der Literatur ebenfalls plausible Annahme ist, dass sowohl die nationale Identität als auch die ethnische Identität vor den schädlichen Einflüssen von Diskriminierungserfahrungen schützen (Baysu et al.,

2011; Hannover et al., 2013), was den Vorteil aller anderen Strategien gegenüber der Marginalisierung erklären würde.

Trotz dieser Einschränkungen trägt Teilstudie IV in mehrererlei Hinsicht zu einem verbesserten Verständnis der kulturellen Identität und ihrer Bedeutung für den Bildungserfolg von Heranwachsenden bei. Sie beschreibt erstmals die Muster der kulturellen Identität für eine repräsentative Stichprobe von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland. Auch international wurde die kulturelle Identität bzw. die Akkulturationsorientierung von Menschen mit Zuwanderungshintergrund fast ausschließlich anhand von kleinen, selektiven Stichproben untersucht, obwohl die Akkulturationsforschung meist darauf abzielt, allgemeingültige Aussagen zu treffen (vgl. Rudmin, 2009). Teilstudie IV liefert einen wichtigen Beitrag dazu, die Erkenntnisse zur kulturellen Identität auf eine verlässlichere Datengrundlage zu stellen.

Zudem trägt die Studie entscheidend dazu bei, die Bedeutung der kulturellen Identität für den Bildungserfolg besser zu verstehen. Allgemein hat sich die Akkulturationsforschung bisher besonders auf den Zusammenhang zwischen Akkulturationsorientierungen bzw. kultureller Identität und psychologischer Anpassung konzentriert. Ihre Bedeutung für die soziokulturelle Adaption im Allgemeinen und den Bildungserfolg im Speziellen wurde hingegen deutlich seltener untersucht (Rudmin, 2009). Von den Studien, die die Rolle der kulturellen Identität für die Bildungsergebnisse bislang untersucht haben, haben die meisten nur eine Dimension der kulturellen Identität betrachtet, meist die ethnische Identität. Nur eine Minderheit der Untersuchungen hat hingegen sowohl die nationale Identität als auch die ethnische Identität simultan in Betracht genommen (vgl. Kapitel 1.4.3). Eine zweidimensionale Erfassung der kulturellen Identität, wie sie in Teilstudie IV erfolgte, stellt allerdings eine vollständigere Betrachtungsweise des Konzepts der kulturellen Identität sicher und erlaubt es, die Adaptivität der vier von Berry (1997) postulierten Akkulturations- bzw. Identitätsstrategien zu prüfen.

Eine weitere Stärke von Teilstudie IV besteht darin, dass sie den Bildungserfolg anhand eines Lesekompetenztests operationalisierte und nicht, wie die meisten früheren Studien, anhand von Schulnoten oder schulbezogenen Einstellungen (vgl. Kapitel 1.4.3). Dabei handelt es sich um einen validen und objektiven Indikator des Bildungserfolgs, der, anders als Selbsteinschätzungen bzw. Fremdeinschätzungen, nicht durch Urteilsfehler verzerrt ist (z.B. Kuncel, Credé & Thomas, 2005; Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016; Ready & Wright, 2011).

Aufgrund der zahlreichen Drittvariablen, die in Teilstudie IV kontrolliert wurden, war es zudem möglich, die Effekte der kulturellen Identität von konfundierten Aspekten wie dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie oder der in der Familie gesprochenen Sprache zu isolieren. Die meisten früheren Studien versäumten es, relevante Drittvariablen zu kontrollieren und lassen somit offen, ob beobachtete Effekte tatsächlich der kulturellen Identität zuzuschreiben sind oder auf unbeobachtete Heterogenität in den untersuchten Gruppen zurückzuführen sind.

Vor allem aber hat Teilstudie IV neben Hannover et al. (2013) als eine der ersten Studien den Zusammenhang der kulturellen Identität mit dem Bildungserfolg von Heranwachsenden im deutschen Kontext untersucht. Der Befund, dass zumindest für die schulische Adaption in Deutschland die weit verbreitete Integrationshypothese nicht zutrifft, erweitert den Forschungsstand zur Adaptivität der kulturellen Identität in bedeutsamer Weise. Er unterstreicht, dass die Integration keineswegs universell die adaptivste Strategie ist und deutet darauf hin, dass die Adaptivität der Identitäts- bzw. Akkulturationsstrategien kontextabhängig ist.

### *7.1.5 Fazit*

Die vorliegende Arbeit hat verdeutlicht, dass eine adäquate Erfassung der sprachlichen Kompetenzen von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund im Rahmen von groß angelegten Studien anhand von psychometrischen Tests möglich ist (Teilstudie I). Die üblicherweise verwendeten Selbsteinschätzungsmaße zur Erfassung der Sprachkompetenz sind hingegen in ihrer Validität stark eingeschränkt (Teilstudie II). Die Befunde aus den Teilstudien III und IV, die die Rolle der L1 bzw. der kulturellen Identität für den Bildungserfolg untersuchten, sind relevant für die Kontroverse, welche Bedeutung ethnische Ressourcen für die Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund haben. Die Befunde der Arbeit deuten auf ein differenzielles Befundmuster hin: während die L1 eine bedeutsame positive Rolle für den Bildungserfolg zu spielen scheint, scheint die ethnische Identität für den Bildungserfolg von nachgeordneter Bedeutung zu sein und keinen zusätzlichen positiven Effekt zur nationalen Identität auszuüben – zumindest im Kontext deutscher Schulen. Insgesamt legen die Befunde nahe, dass ethnische Ressourcen weder per se adaptiv noch per se irrelevant für den Bildungserfolg sind; ihre Adaptivität scheint vielmehr zu variieren, je nachdem, welche Ressource in welchem Kontext betrachtet wird.

## **7.2 Implikationen für die zukünftige Forschung und Forschungsdesiderata**

Im Rahmen von Teilstudie I wurden Tests zur Erfassung der Hörverstehenskompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in den Sprachen Russisch und Türkisch entwickelt, die für den Einsatz in Large-Scale-Studien geeignet sind. Die Teilstudie konnte zeigen, dass die entwickelten Instrumente für die Erfassung erstsprachlicher Fähigkeiten in dieser Altersgruppe gut geeignet sind. Um die Bedingungen und Effekte der erstsprachlichen Kompetenz umfassender untersuchen zu können, sollte die zukünftige Forschung klären, in welchen anderen Altersgruppen die L1-Tests sinnvoll eingesetzt werden können und eigene Verfahren entwickeln für diejenigen Altersgruppen, für die dies nicht der Fall ist.

Außerdem würden Instrumente, die andere Aspekte der Sprachkompetenz erfassen, den Forschungsstand bereichern. Insbesondere wären Tests, die schriftsprachliche Fähigkeiten erfassen, von besonderem Interesse, beispielsweise um zu klären, ob schriftsprachliche Fähigkeiten einen zusätzlichen Effekt zur mündlichen L1-Kompetenz auf den Bildungserfolg oder den

Arbeitsmarkterfolg ausüben. Es wäre dem Erkenntnisgewinn außerdem zuträglich, einzelne Teilkomponenten der L1-Kompetenz zu erfassen, insbesondere die Determinanten des Hörverstehens. Anhand dieser Maße ließe sich beispielsweise untersuchen, welche sprachlichen Komponenten der beobachteten Assoziation zwischen dem L1-Hörverstehen und dem L2-Leseverstehen unterliegen.

Darüber hinaus würde es die existierende Datengrundlage verbessern, wenn Tests in weiteren Erstsprachen zur Verfügung stünden. Für den deutschen Kontext wären aufgrund der großen Zahl der Zuwanderer aus Polen insbesondere Tests in Polnisch interessant. Außerdem wären vor dem Hintergrund der großen Zahl arabischsprachiger Neuzuwanderer, die in jüngster Zeit nach Deutschland gekommen sind, und der großen Herausforderung, diese Menschen in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt zu integrieren, Tests in Arabisch besonders nützlich.

Die Befunde aus Teilstudie II deuten darauf hin, dass sich Sprachkompetenzen anhand von Selbsteinschätzungen, wie sie häufig in großangelegten Studien und Zensus verwendet werden, kaum valide erfassen lassen. Die naheliegendste Implikation für zukünftige Forschung ist, möglichst auf die Verwendung von Selbsteinschätzungen zu verzichten und stattdessen objektive Testverfahren einzusetzen. Aufgrund der Unsicherheit, mit der auf Selbstauskünften beruhende Befunde behaftet sind, sollten anschließend zentrale Forschungsfragen zur Bedeutung der Sprache für die Akkulturation von Zuwanderern und ihren Nachkommen basierend auf Testdaten (re-)analysiert werden.

Da der Einsatz von Tests zeitaufwändig und teuer ist, wird es allerdings kaum möglich sein, in zukünftigen Studien ausschließlich standardisierte Testverfahren einzusetzen. Daher wäre es ein lohnenswertes Unterfangen für die zukünftige Forschung, Instrumente zu konstruieren, die weniger aufwändig einzusetzen sind als klassische psychometrische Testverfahren, und gleichzeitig valider sind als der üblicherweise verwendete Typ von Selbsteinschätzungen. Dies könnten einerseits Kurzskaalen zur Testung sprachlicher Kompetenzen sein und andererseits Selbsteinschätzungsitems, anhand derer Befragte ihre Kompetenzen valider einschätzen können als anhand des aktuell verbreiteten Typs von Selbsteinschätzungen. Insbesondere könnten spezifischere Selbsteinschätzungsitems, die explizit einen Vergleichsstandard angeben oder sich auf konkrete Aufgaben im Alltag beziehen, validere Ergebnisse liefern als die üblicherweise verwendeten allgemeinen Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenz (Freund & Kasten, 2012; Kruger & Dunning, 1999; Mabe & West, 1982; vgl. Kapitel 4.6)

Allerdings existiert bereits ein beträchtlicher Forschungsstand, der auf Selbsteinschätzungen beruht. Um die Validität dieser Befunde besser einschätzen zu können, wäre es interessant, weitere Faktoren auf der Ebene der Items bzw. des Fragebogens, der Interviewer und der Befragten zu identifizieren, die das Ausmaß der Verzerrungen in den Selbsteinschätzungen beeinflussen. Auf der Ebene der Befragten dürfte beispielsweise das soziale Vergleichsniveau, das eine Person zur Beurteilung ihrer Kompetenz heranzieht, die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz maßgeblich beeinflussen (Festinger, 1954; Marsh, 1986; Marsh, Trautwein, Lüdtke & Köller, 2008). Vergleicht sich eine Person beispielsweise mit einer Gruppe von Individuen mit niedrigeren Kompetenzen, so

sollte sie ihre eigene Kompetenz tendenziell überschätzen. Auch die Persönlichkeit der Befragten könnte sich auf das Ausmaß der Verzerrung von Selbsteinschätzungen auswirken. So scheint es beispielsweise naheliegend, dass Personen mit stark ausgeprägtem *Narzissmus* (Campbell, W. K. & Foster, 2007; Campbell, W. K., Rudich & Sedikides, 2002) aufgrund ihres sehr positiven bzw. übersteigerten Selbstbilds dazu neigen, sich zu überschätzen. Personen mit einer hohen Ausprägung auf dem Persönlichkeitsmerkmal *Neurotizismus* (Goldberg, 1993; McCrae & Costa, 1987) dürften hingegen aufgrund ihrer Neigung zu Ängstlichkeit und Unsicherheit zu einer Unterschätzung ihrer Fähigkeiten neigen. Speziell in Hinblick auf Personen mit Zuwanderungshintergrund scheint es zudem naheliegend, dass die Wahrnehmung eines Stereotype Threat zu einer Unterschätzung der eigenen Kompetenzen führt (Aronson & Inzlicht, 2004; Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995; vgl. Kapitel 1.4.2). Demnach könnten Personen, die einer stigmatisierten Gruppe angehören, ihre Kompetenzen besonders stark unterschätzen. Je mehr darüber bekannt ist, von welchen Faktoren die Angemessenheit von Selbsteinschätzungen abhängt, desto eher ist es möglich, zu beurteilen, wie valide bereits existierende Befunde sind. Zudem könnte aus diesem Wissen abgeleitet werden, unter welchen Umständen die Verwendung von Selbsteinschätzungen in zukünftiger Forschung besonders wenig ratsam ist und wann sie sich eher rechtfertigen lässt.

Auch aus Teilstudie III lassen sich mehrere Implikationen für die zukünftige Forschung ableiten. Die Befunde der Studie deuten einerseits auf einen positiven Effekt der L1 auf den Bildungserfolg hin, nämlich, dass Hörverstehenskompetenzen in der L1 für das Leseverstehen in der L2 förderlich sind (Transfereffekt). Andererseits unterstützen sie die Annahme einer konkurrierenden Beziehung zwischen der L1 und der L2: ein häufiger Gebrauch der Erstsprache in der Familie war negativ mit der Kompetenz im Lesen assoziiert (Time-on-Task). Dieses Befundmuster impliziert zum einen, dass sowohl theoretisch als auch empirisch die Konzepte L1-Gebrauch und L1-Kompetenz konsequent differenziert werden müssen, um die Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache sinnvoll beurteilen zu können. Zum anderen zeigt es auf, dass die Rolle der L1 für den Erwerb der L2 und den Bildungserfolg am besten verstanden werden kann, wenn verschiedene Mechanismen simultan in Betracht genommen werden. Besonders relevant scheint die weitere Klärung der Frage, wie die entgegengesetzt wirkenden Mechanismen Transfer und Time-on Task zusammenspielen. Zukünftige Forschung sollte insbesondere untersuchen, wie stark die jeweiligen Nettoeffekte der beiden Mechanismen ausgeprägt sind.

Zudem wären Erkenntnisse darüber aufschlussreich, durch welche Faktoren diese Mechanismen jeweils beeinflusst werden und wie es am besten gelingen kann, die nachteiligen Effekte des L1-Gebrauchs in der Familie zu minimieren bzw. die positiven Transfereffekte zu maximieren. Ein vielversprechender Ansatz besteht etwa darin, zu untersuchen, unter welchen Bedingungen additive Sprachförderung in der L2 dazu beitragen kann, die Nachteile in der L2 auszugleichen, die durch einen häufigen Gebrauch der L1 in der Familie entstehen, bzw. welche Formen der Sprachförderung dazu beitragen können. Außerdem wäre es aufschlussreich, zu untersuchen, ob sich

Transfereffekte dadurch vergrößern lassen, dass Eltern dazu angeregt werden, ihren Kindern die L1 auf einem hohen Niveau zu vermitteln, etwa, indem sie durch L1-Materialien wie Vorlesebücher unterstützt werden. Eine weitere interessante Forschungsfrage ist, ob Transfereffekte durch die Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse maximiert werden können.

Aus den Limitationen von Teilstudie III und des Forschungsstands zur linguistischen Interdependenz im Allgemeinen lassen sich noch weitere Forschungsdesiderata ableiten (vgl. Stanat & Edele, in Druck). Zum einen sollten aufgrund der eingeschränkten Aussagekraft von Befunden aus querschnittlichen Studien mehr längsschnittliche Untersuchungen durchgeführt werden, anhand derer sich die Effekte der ersprachlichen Kompetenz auf den Erwerb der L1 abschätzen lassen. Zum anderen sollten zukünftige Untersuchungen, ähnlich wie Teilstudie III, mehr Sorgfalt darauf verwenden, Alternativerklärungen für beobachtete Zusammenhänge zwischen der L1 und der L2 auszuschließen. Durch eine Kombination dieser Vorgehensweisen ließen sich kausale Annahmen belastbarer prüfen, als dies durch die bislang verbreiteten querschnittlichen Studiendesigns möglich ist, in denen Drittvariablen nur unzureichend kontrolliert werden.

Die Untersuchung des Transferpotenzials des L1-Hörverstehens, also eines funktional-integrativen Aspekts der mündlichen Sprachkompetenz (vgl. Kapitel 1.3.2), adressiert einen bislang unterforschten Sprachaspekt der Transferforschung. Allerdings wurde in Teilstudie III lediglich das Hörverstehen in seiner Gesamtheit erfasst und es wurden keine Teilkompetenzen dieses umfassenden Kompetenzbereichs differenziert, sodass unklar bleibt, welche sprachlichen Aspekte den beobachteten Effekten zugrunde liegen. Zukünftige Studien, die gleichzeitig übergeordnete Kompetenzen wie das Hör- und Leseverstehen, aber auch die Teilkomponenten dieser Kompetenzbereiche untersuchen, hätten das Potenzial, festzustellen, welche sprachlichen Aspekte dem Transferprozess genau zugrunde liegen. Die untersuchten Komponenten sollten, wie in bereits existierenden wegweisenden Studien (z.B. Proctor et al., 2006), basierend auf Spracherwerbsmodellen wie dem Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) ausgewählt werden. Beispielsweise bietet sich als Anschlussstudie an Teilstudie III eine Untersuchung an, in der verschiedene Teilkomponentenfähigkeiten des L1-Hörverstehens sowie das L1-Hörverstehen als integrative Fähigkeit erfasst werden, um zu klären, welche dieser Komponenten das Lesen in der L2 beeinflussen.

Da sprachliche Interdependenz bislang vor allem zwischen den Sprachen Spanisch und Englisch untersucht wurde, sollte die Transferforschung außerdem vermehrt andere Sprachkombinationen in den Blick nehmen. Besonders aufschlussreich wäre es, Transfereffekte zwischen Sprachen zu untersuchen, die in ihrer Ähnlichkeit systematisch variieren. Die Ähnlichkeit lässt sich einerseits anhand des Wortschatzes und der Struktur der Sprachen bemessen (vgl. Kapitel 5.6.4), aber auch anhand des Alphabets, das ihnen zugrunde liegt bzw. anhand des Umstands, ob es sich überhaupt um alphabetische Sprachen handelt. So ließe sich systematisch untersuchen, welche sprachlichen Kompetenzen universal transferierbar sind, also sprachunabhängig transferiert werden

können, und welche Transfereffekte auf Sprachen mit Ähnlichkeiten im Wortschatz, der Struktur oder im Schriftsystem beschränkt sind.

Ein weiteres Desiderat der Transferforschung stellt die Untersuchung der Schwellenannahme dar (vgl. Prevoo et al., 2015). Zwar haben einige Studien zum Fremdsprachlernen untersucht, ob eine Schwellenkompetenz in der L2 notwendig ist, ehe die L1-Fähigkeiten genutzt werden können (Lee & Schallert, 1997; Lindholm & Aclan, 1991; Schoonen et al., 1998). Abgesehen von Teilstudie III gibt es bislang jedoch kaum belastbare Befunde zu der Frage, ob es einer Minimalkompetenz in der L1 bedarf, um die erstsprachlichen Kompetenzen in der L2 nutzen zu können. Zu dieser Frage besteht dringend weiterer Forschungsbedarf. Insbesondere wäre die Klärung der Frage interessant, ob sich die aus den Befunden von Teilstudie IV abgeleitete Annahme bestätigt, dass bei Sprachen mit geringer Ähnlichkeit Transfereffekte bei hohen L1-Kompetenzen stärker ausgeprägt sind, während bei Sprachen mit größerer Ähnlichkeit auch weniger gut ausgebildete L1-Kompetenzen transferierbar sind.

Eine weitere, theoretisch wie auch praktisch relevante Forschungsfrage besteht darin, zu klären, wie sich der Gebrauch der L1 in der Familie im Vergleich zum Gebrauch der L2 auswirkt, wenn die Eltern der Heranwachsenden die L2 nur eingeschränkt beherrschen. In der Politik wird immer wieder gefordert, Familien mit Zuwanderungshintergrund sollten zuhause deutsch sprechen (vgl. „CSU will Deutsch-Pflicht für Migranten“, 2014). Ob dies tatsächlich wie erhofft zu höheren Kompetenzen in der L2 Deutsch führen würde, und ab welchem sprachlichen L2-Niveau der Eltern dies der Fall wäre, stellt eine offene wissenschaftliche Frage dar. Die Legitimität eines solchen Eingriffs in das Privatleben von Zuwanderern und ihren Nachkommen ist unabhängig von den Ergebnissen zukünftiger Studien zu diesem Thema allerdings äußerst fragwürdig, allenfalls aus der Perspektive einer ethnizistischen Ideologie (Bourhis et al., 1997) scheint ein solches staatlich auferlegtes Gebot gerechtfertigt.

Schließlich lassen sich auch aus Teilstudie IV mehrere Implikationen für die zukünftige Forschung ableiten. Aufgrund der Einschränkungen in der Operationalisierung der kulturellen Identität, insbesondere der Messung jeder Dimension der kulturellen Identität anhand nur eines Items, sollten die Befunde der Teilstudie möglichst anhand eines Datensatzes überprüft werden, in dem die beiden Dimensionen der kulturellen Identität mit einer reliablen Skala erfasst werden. Darüber hinaus würde es eine interessante Erweiterung der Fragestellung darstellen, neben dem Commitment noch weitere Aspekte der kulturellen Identität zu erfassen (vgl. Phinney & Ong, 2007 sowie Kapitel 1.4.1). Da sich insbesondere der Aspekt der kulturellen Identität für den Bildungserfolg als relevant erwiesen hat, der sich auf den Kontext Schule bezieht (Hannover et al., 2013), sollte zukünftige Forschung außerdem zwischen verschiedenen Domänen der kulturellen Identität differenzieren und im Zusammenhang mit Bildungsergebnissen insbesondere den schulbezogenen Aspekt erfassen.

Theoretische Ansätze fokussieren meist auf den Effekt der kulturellen Identität auf die Adaption (vgl. Kapitel 1.4.2). Es ist jedoch ebenfalls plausibel, die umgekehrte Wirkrichtung

anzunehmen, also einen Einfluss der Adaption, etwa des Bildungserfolgs, auf die kulturelle Identität, worauf auch die Befunde mehrerer Studien hindeuten (de Vroome, Martinovic & Verkuyten, 2014; Leszczensky, 2013; Verkuyten, 2016). Um die Wirkrichtung der beobachteten Zusammenhänge zwischen den Identitätsstrategien und dem Bildungserfolg feststellen zu können, wären längsschnittliche Studiendesigns wünschenswert, die gleichzeitig große, möglichst repräsentative Stichproben untersuchen und relevante Drittvariablen kontrollieren. Darüber hinaus sollte sich zukünftige Forschung bemühen, potenzielle Mediatoren und Moderatoren des Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und Bildungserfolg zu identifizieren. Beispielsweise wäre es interessant, zu überprüfen, ob wie von Baysu et al. (2011) angenommen der Zusammenhang tatsächlich vom Ausmaß der wahrgenommenen Identitätsbedrohung moderiert wird.

Um die von kontextbezogenen Ansätzen der Akkulturation (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Bourhis et al., 1997; Ward, 2013) nahegelegten Effekte des Aufnahmekontexts auf die Adaptivität der Identitätsstrategien zu überprüfen, wären darüber hinaus Studien angezeigt, die die Akkulturation vergleichbarer Zuwanderergruppen in verschiedenen Aufnahmekontexten prüfen. Eine der wenigen existierenden Studien, die diesen Ansatz umgesetzt hat, weist darauf hin, dass der Aufnahmekontext tatsächlich die Akkulturationsorientierungen und die sprachliche Adaption der Zuwanderer und ihrer Nachkommen beeinflusst (Yağmur & van de Vijver, 2012). Allerdings untersuchte die Studie nur vergleichsweise kleine, stark selektive Stichproben. Zudem betrachtete sie lediglich eine Herkunftsgruppe, nämlich Auswanderer aus der Türkei, und es steht keinesfalls fest, dass sich die Befunde auf andere Herkunftsgruppen übertragen lassen. Außerdem ist nicht klar, inwieweit die türkischen Einwanderergruppen in den untersuchten Aufnahmekontexten ursprünglich vergleichbar waren. Beispielsweise könnte die Population der türkischstämmigen Einwanderer in Australien, das seine Zuwanderer nach ihrer Bildung und beruflichen Qualifikation selektiert, deutlich anders zusammengesetzt sein als die Population in Deutschland, die hauptsächlich als sogenannte Gastarbeiter angeworben wurden und an deren berufliche Qualifikation nur sehr niedrige Anforderungen gestellt wurden. Um mehr Aufschluss über den Einfluss des Aufnahmekontexts auf die Adaptivität der Identitätsstrategien zu erlangen, sind weitere kulturvergleichende Studien notwendig, die möglichst vergleichbarere Zuwandererpopulationen systematisch in verschiedenen Kontexten untersuchen.

Schließlich wäre es ein interessantes Unterfangen für zukünftige Forschung, anders als in der vorliegenden Arbeit die Aspekte Identität und Sprache nicht getrennt zu betrachten, sondern ihren wechselseitigen Einfluss aufeinander sowie ihren gemeinsamen Effekt auf den Bildungserfolg zu untersuchen.

### **7.3 Implikationen für die Praxis**

Die vorliegende Dissertation leistet in erster Linie einen wissenschaftlichen Beitrag; einige praktische Implikationen lassen sich aber dennoch ableiten, insbesondere aus Teilstudie III und IV. Die Befunde



aus Teilstudie III, die darauf hindeuten, dass gute mündliche Fähigkeiten in der L1 dem Bildungserfolg zuträglich sind, legen nahe, dass Eltern, die eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, ihren Kindern diese Sprache auf möglichst hohem Niveau vermitteln sollten. Anscheinend ist dabei die Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten nicht zwingend notwendig, auch die Vermittlung differenzierter mündlicher Fähigkeiten scheint einen positiven Effekt auf den Erwerb der L2 auszuüben.

Gleichzeitig deutet der Befund, dass ein häufiger Gebrauch der L1 in der Familie negativ mit der erworbenen L2-Kompetenz in Zusammenhang steht, den auch früheren Studien bereits vielfach gezeigt haben (Duursma et al., 2007; OECD, 2010; Scheele et al., 2010), darauf hin, wie wichtig Lerngelegenheiten für den Erwerb von Lesefähigkeiten in der L2 sind. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, dass Zweitsprachlernenden ausreichend Möglichkeiten zum Erwerb der L2 geboten werden sollten. Solche Lerngelegenheiten schaffen beispielsweise der (frühe) Besuch einer deutschsprachigen Kindertagesstätte (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Loeb, Bridges, Bassok & Fuller, 2007; Seyda, 2009), aber auch Kontakte zu deutschsprachigen Peers und Lehrpersonen, sowie der Konsum von deutschsprachigen Medien. Insgesamt spricht die Notwendigkeit von Lerngelegenheiten zum Erwerb der L2 gegen eine starke Segregation von Zuwanderern und ihren Nachkommen, wie sie beispielsweise bei einer sehr hohen räumlichen Konzentration von Neuzugewanderten in bestimmten Nachbarschaften oder Bildungseinrichtungen der Fall ist.

Auch aus den in Teilstudie IV beobachteten Zusammenhangsmustern zwischen der kulturellen Identität und der Lesekompetenz von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund lassen sich einige praktische Implikationen ableiten. Vor dem Hintergrund, dass die Identifikation mit dem Kontext Deutschland positiv mit dem Bildungserfolg einherzugehen scheint, sollten die Bemühungen intensiviert werden, es Menschen mit Zuwanderungshintergrund zu erleichtern, sich mit Deutschland und der hier ansässigen Mehrheitsgesellschaft zu identifizieren. Ein vielversprechender Ansatz, um sowohl Menschen mit Zuwanderungsgeschichte als auch die Majorität zu überzeugen, dass Deutschsein längst nicht mehr einer bestimmten ethnischen Gruppe vorbehalten ist, besteht darin, qualifizierten Personen mit Zuwanderungshintergrund den Zugang zu prominenten und anerkannten gesellschaftlichen Positionen zu eröffnen, z.B. in den Medien, der Politik, der Wirtschaft und im Sport.

Gleichzeitig sollte die Gesellschaft und sollten insbesondere die Schulen, die für Heranwachsende einen besonders wichtigen Akkulturationskontext darstellen, auch die ethnische Identität zulassen bzw. fördern. Dies lässt sich zum einen aus dem Befund aus Teilstudie IV ableiten, dass Separierte bessere Leseleistungen erreichen als Marginalisierte, der darauf hindeutet, dass die ethnische Identität einen Schutzfaktor für den Schulerfolg darstellt, wenn die Identifikation mit Deutschland scheitert. Zum anderen legt der Forschungsstand nahe, dass die ethnische Identität auch in Deutschland förderlich für die psychologische Adaption von Heranwachsenden ist (z.B. Schotte et

al., 2016). Vor allem aber deuten internationale Befunde, die besonders positive Bildungsergebnisse für die Integrationsstrategie zeigen (z.B. Berry, Phinney, et al., 2006b; Nguyen & Benet-Martínez, 2013), darauf hin, dass die Identifikation mit beiden Gruppen in Kontexten, die eine doppelte Identifikation zulassen oder aktiv fördern, ein hohes adaptives Potenzial entfalten kann. Demnach könnte es der schulischen Anpassung von Zuwanderern und ihren Nachkommen in Deutschland zuträglich sein, wenn der Aufnahmekontext die Integrationsstrategie explizit unterstützen würde. In Deutschland scheint allerdings die aus wissenschaftlicher Perspektive längst überholte eindimensionale Vorstellung, dass eine hohe Identifikation mit der eigenethnischen Gruppe einer hohen Identifikation mit der Majoritätsgruppe im Weg steht, noch immer verbreitet zu sein.

Die Tatsache, dass mindestens jede bzw. jeder dritte Heranwachsende in Deutschland einen Zuwanderungshintergrund besitzt (Statistisches Bundesamt, 2015), von denen wohl ein Großteil dauerhaft hier leben wird, macht deutlich, wie sehr sich Deutschland mittlerweile zum Einwanderungsland entwickelt hat. Eine gelungene schulische Anpassung ist für die persönliche Entwicklung und die Zukunftschancen dieser Heranwachsenden von größter Bedeutung. Aber auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive ist es von hoher Relevanz, dass diese Kinder und Jugendlichen ihr Bildungspotenzial voll entfalten können, um zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen wie den demographischen Wandel zu meistern.

Die vorliegende Arbeit erweitert einerseits den Kenntnisstand dazu, wie die sprachlichen Potenziale von Heranwachsenden mit Zuwanderungsgeschichte angemessen erfasst werden können und trägt andererseits dazu bei, die Bedeutung der erstsprachlichen Kompetenz und der kulturellen Identität für den Bildungserfolg dieser Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen. Herauszufinden, wie das (Bildungs-)Potenzial von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund unterstützt werden kann, stellt auch weiterhin eine sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus gesellschaftlicher Perspektive hochrelevante und äußerst spannende Frage dar.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Aarts, R. & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 377-393. <http://dx.doi.org/10.1017/s0142716499003033>
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843x.87.1.49>
- Adelabu, D.H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, 43(3), 347-360. <http://dx.doi.org/0.1177/0042085907311806>
- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-249. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Alba, R. & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Altschul, I., Oyserman, D. & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development*, 77(5), 1155-1169. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00926.x>
- Altschul, I., Oyserman, D. & Bybee, D. (2008). Racial-ethnic self-schemas and segmented assimilation: Identity and the academic achievement of Hispanic youth. *Social Psychology Quarterly*, 71(3), 302-320. <http://dx.doi.org/10.1177/019027250807100309>
- Andriessen, I. & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education*, 13(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980120112913>
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. (2006a). Assessment of psychological acculturation. In D. Sam & J. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (S. 142-160). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511489891.013>
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F.J.R. (2006b). Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & C. L. R. (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (S. 33-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F.J.R. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462-1488. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00222.x>
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. New York: Methuen.
- Aronson, J. & Inzlicht, M. (2004). The ups and downs of attributional ambiguity: Stereotype vulnerability and the academic self-knowledge of African-American students. *Psychological Science*, 15(12), 829-836. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00763.x>
- Ashmore, R.D., Deaux, K. & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80-114. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80>
- Bankston, C.L. & Zhou, M. (1995). Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youth in New Orleans. *Sociology of Education* 68(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.2307/2112760>
- Barac, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413-422. doi 10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x
- Barnett, W. S., Yarosz, D.J., Thomas, J., Jung, K. & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.003>

- Barret, M., Lyons, E. & del Valle, A. (2004). The development of national identity and social identity processes: Do social identity theory and self-categorization theory provide useful heuristic frameworks for developmental research? In M. Bennett & F. Sani (Hrsg.), *The development of the social life* (S. 159-188). Hove: Psychology Press.  
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203391099>
- Barrett, A.N., Barile, J.P., Malm, E.K., & Weaver, S.R. (2012). English proficiency and peer interethnic relations as predictors of math achievement among Latino and Asian immigrant students. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1619-1628.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.08.002>
- Baysu, G., Phalet, K. & Brown, R. (2011). Dual identity as a two-edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121-143.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0190272511407619>
- Beal, C.R., Adams, N.M. & Cohen, P.R. (2010). Reading proficiency and mathematics problem solving by high school English language learners. *Urban Education*, 45(1), 58-74.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0042085909352143>
- Becker, B., Klein, O. & Biedinger, N. (2013). The development of cognitive, language, and cultural skills from age 3 to 6: A comparison between children of Turkish origin and children of native-born German parents and the role of immigrant parents' acculturation to the receiving society. *American Educational Research Journal*, 50(3), 616-649.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831213480825>
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Benet-Martínez, V. & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1050.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>
- Benet-Martínez, V., Lee, F. & Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 386-407.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0022022106288476>
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M.W. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 492-516.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005005>
- Berendes, K., Weinert, S., Zimmermann, S., & Artelt, C. (2013). Assessing language indicators across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 5(2), 15-49. Verfügbar unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/360>
- Berkel, C., Knight, G.P., Zeiders, K.H., Tein, J.-Y., Roosa, M.W., Gonzales, N.A., & Saenz, D. (2010). Discrimination and adjustment for Mexican American adolescents: A prospective examination of the benefits of culturally related values. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 893-915. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00668.x>
- Berry, J.W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 239-252.  
<http://dx.doi.org/10.1177/135910457000100303>
- Berry, J.W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Topics in Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Hrsg.), *Acculturation: Theory, models, and some new findings* (S. 9-25). Boulder, CO: Westview.  
<http://dx.doi.org/10.1525/ae.1981.8.4.02a00200>

- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. Brislin (Hrsg.), *Applied cross-cultural psychology* (S. 232-253). Newbury Park, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325392.n11>
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J.W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls Organista & G. Marin (Hrsg.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (S. 17-37). Washington, DC: APA Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10472-000>
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J.W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 361-371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.003>
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Kwak, K. & Sam, D.L. (2006). Introduction: Goals and research framework for studying immigrant youth. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (2006a). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (2006b). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J. W. & Sabatier, C. (2011). International variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationship with psychological well-being. *Journal of Intercultural Relations*, 35(5), 658-669. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.002>
- Berry, J. W. & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. Berry, M. Segall & C. Kagitcibasi (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social behavior and applications* (Bd. 3, S. 291-325). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, 70(3), 636-644. <http://dx.doi.org/10.2307/1130604>
- Bialystok, E. (2009). Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The bilingualism controversy* (Bd. 1, S. 31-52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Bialystok, E. (2015). The impact of bilingualism on cognition. In R. Scott & S. Kosslyn (Hrsg.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. Hoboken, NJ: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118900772>
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122(1), 67-73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 522-538. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneuroling.2007.07.001>
- Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bialystok, E. & Luk, G. (2012). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 397-401. <http://dx.doi.org/10.1017/S136672891100040X>

- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bialystok, E., McBride-Chang, C. & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 580-590. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.580>
- Birman, D. & Simon, C.D. (2014). Acculturation research: Challenges, complexities, and possibilities. In F.T. Leong, L.E. Comas-Díaz, G.C. Nagayama Hall, V.C. McLoyd & J.E. Trimble (Hrsg.), *APA Handbook of Multicultural Psychology, Vol. 1: Theory and research* (S. 207-230). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14189-000>
- Birman, D. & Trickett, E. J. (2001). Cultural transitions in first-generation immigrants acculturation of Soviet Jewish refugee adolescents and parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32(4), 456-477. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032004006>
- Birman, D., Trickett, E.J. & Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology*, 30(5), 585-607. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016323213871>
- Blatchford, P. (1992). Academic self assessment at 7 and 11 years: Its accuracy and association with ethnic group and sex. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 35-44. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb00997.x>
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Eds.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0198-z>
- Bochner, S. (1986). Coping with unfamiliar cultures: Adjustment or culture learning? *Australian Journal of Psychology*, 38, 347-358. <http://dx.doi.org/10.1080/00049538608259021>
- Böhme, H. (1996). Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In R. Glaser & M. Luserke (Hrsg.), *Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven* (S. 48-68). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourhis, R.Y., Barrette, G., El-Geledi, S. & Schmidt, R. (2009). Acculturation orientations and social relations between immigrant and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 443-467. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022108330988>
- Bourhis, R.Y., Moise, L.C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <http://dx.doi.org/10.1080/002075997400629>
- Branscombe, N.R., Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears & B. Doosje (Hrsg.), *Social identity, context, commitment, content* (S. 35-58). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167202289004>
- Branscombe, N.R., Schmitt, M.T. & Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 135-149. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.135>
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. <http://dx.doi.org/10.1177/104346397009003002>

- Briones, E. & Taberero, C. (2012). Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school. *Social Psychology of Education, 15*(2), 219-232. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9176-4>
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: the case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4*(1), 38-49. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050108667717>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_Datenreport\\_2014.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf)
- Byrd, C. & Chavous, T.M. (2009). Racial identity and academic achievement in the neighborhood context: A multilevel analysis. *Youth Adolescence, 38*, 544-559. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9381-9>
- Caldwell, C.H., Kohn-Wood, L.P., Schmeelk-Cone, K.H., Chavous, T.M. & Zimmerman, M.A. (2004). Racial discrimination and racial identity as risk or protective factors for violent behaviors in African American young adults. *American Journal of Community Psychology, 33*(1), 91-105. <http://dx.doi.org/10.1023/B:AJCP.0000014321.02367.dd>
- Cameron, J.E. (2004). A three factor model of social identity. *Self and Identity, 3*, 239-262. <http://dx.doi.org/10.1080/13576500444000047>
- Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the Multitrait-Multimethod-Matrix. *Psychological Bulletin, 56*(2), 81-105. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/h0046016>
- Campbell, K.W. & Foster, J.D. (2007). The narcissistic self: Background, an extended agency model, and ongoing controversies. In C. Sedikides & S. Spence (Hrsg.), *Frontiers in social psychology: The self*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Campbell, W.K., Rudich, E. & Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of selfviews: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(3), 358-368. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167202286007>
- Carlisle, J.F., Beeman, M.M., Davis, L.H. & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Linguistics, 20*(4), 459-478.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record, 64*(8), 723-733.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule* (S. 234-250). Stuttgart: Klett.
- Carroll, J.B. (1985). The "model of school learning": Progress of an idea. In C. Fisher & D. C. Berliner (Hrsg.), *Perspectives on instructional time* (S. 29-58). New York: Longman.
- Casey-Cannon, S.L., Coleman, H.L.K., Knudtson, L.F. & Velazquez, C.C. (2011). Three ethnic and racial identity measures: Concurrent and divergent validity for diverse adolescents. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 11*, 64-91. <http://dx.doi.org/10.1080/15283488.2011.540739>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism, 7*(1), 71-87. <http://dx.doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. & Valencia, J.F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics 15*(2), 195-207. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400005324>

- Chavous, T.M., Bernat, D.H., Schmeelk-Cone, K.H., Caldwell, C.H., Kohn-Wood, L.P. & Zimmerman, M.A. (2003). Racial identity and academic attainment among African American adolescents. *Child Development*, 74(4), 1076-1090. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00593>
- Cheung, A.C.K. & Slavin, R.E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351-395. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Chiswick, B.R., Lee, Y.L. & Miller, P. W. (2004). Immigrants' language skills: The Australian experience in a longitudinal survey. *International Migration Review*, 38(2), 611-654. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00211.x>
- Chiswick, B.R. & Miller, P.W. (2001). A model of destination language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Journal of Political Economy*, 38(3), 391-409. <http://dx.doi.org/10.1353/dem.2001.0025>
- Chiu, C.Y. & Hong, Y.Y. (2005). Cultural competence: Dynamic processes. In A. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of motivation and competence* (S. 489-505). New York: Guilford.
- Cokley, K. (2005). Racial(ized) identity, ethnic identity, and Afrocentric values: Conceptual and methodological challenges in understanding African American identity. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 517-526. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.517>
- Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 224-234. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.224>
- Cole, B., Matheson, K. & Anisman, H. (2007). The moderating role of ethnic identity and social support on relations between well-being and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 592-615. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00176.x>
- Coleman, H.L.K. (1995). Strategies for coping with cultural diversity. *The Counseling Psychologist*, 23, 722-740. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000095234011>
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scriber's.
- Costa, A. & Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50(4), 491-511. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2004.02.002>
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.96.4.608>
- Crocker, J., Major, B. & Steele, C. M. (1998). Social stigma. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The Handbook of Social Psychology* (Bd. 2, S. 504-553). Boston: McGraw-Hill.
- Cronbach, L.J. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.3730350432>
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040957>
- Cross, W.E.J. (1991). *Shades of black: Diversity in African American identity*. Philadelphia: Temple University Press. <http://dx.doi.org/10.1525/aa.1992.94.4.02a00210>
- Cross, W.E. J. & Cross, T.B. (2008). Theory, research, and models. In S.M. Quintana & C. McKown (Hrsg.), *Handbook of race, racism, and child development* (S. 154-181). New Jersey: John Wiley and Sons.
- CSU will Deutsch-Pflicht für Migranten (05.12.2014). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/csu-will-deutsch-pflicht-fuer-migranten-13305503.html>



- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49(2), 222-251. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and Education: Vol. 5* (2. überarbeitete Aufl., Bd. 5, S. 65-75). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Da Fontoura, H.A. & Siegel, L.S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139-153. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01026951>
- De Vroome, T., Martinovic, B. & Verkuyten, M. (2014). The integration paradox: Level of education and immigrants' attitudes towards natives and the host society. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034946>
- Demetriou, A. & Kazi, S. (2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence*, 34(3), 297-317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2005.10.002>
- Dickinson, D.K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N. & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 323-347. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716404001158>
- Diehl, C. & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 243-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3>
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 123-146.
- Domínguez de Ramírez, R. & Shapiro, E. S. (2007). Cross-language relationship between Spanish and English oral reading fluency among Spanish-speaking English language learners in bilingual education classrooms. *Psychology in the Schools*, 44(8), 795-806. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20266>
- Dressler, C. & Kamil, M.L. (2006). First-and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth* (S. 197-238). Mahwah, NJ: Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.1080/1086296X.2010.503745>
- Droop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124-134. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.124>
- Dufva, M.I.A. & Voeten, M.J.M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329-348. <http://dx.doi.org/10.1017/S014271649900301X>
- Durgunoğlu, A.Y., Nagy, W.E. & Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-465. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453>
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D. & Crespar, M.C. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and

- Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 171-190. <http://dx.doi.org/10.1017.S0142716406070093>
- Eccles, J.S., Wong, C.A. & Peck, S.C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology* 44(5), 407-426. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.001>
- Edele, A., Schotte, K., Hecht, M., & Stanat, P. (2012). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Scaling procedure and results* (NEPS Working Paper No. 13). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel. Verfügbar unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XIII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XIII.pdf)
- Edele, A., Schotte, K., & Stanat P. (2015). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Extended report of test construction and validation* (NEPS Working Paper No. 57). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel. Verfügbar unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_LVII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_LVII.pdf)
- Edele, A., Schotte, K. & Stanat, P. (2016). Assessment of immigrant students' listening comprehension in their first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Test construction and validation. In H.-P. Blossfeld, J. v. Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 441-463). Frankfurt am Main/New York: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_25](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_25)
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C. & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research*, 52, 99-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>
- Edele, A. & Stanat, P. (2011). PISA's potential for analyses of immigrant students' educational success: The German case. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Hrsg.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (S. 185-206). Rotterdam: Sense Publishers.
- Edele, A. & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 84-110. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000060>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus eingewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Beiheft, 84-110.
- Ellemers, N.R., Spears, R. & Doosje, B. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1-63). Oxford: Westview Press. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/522619>
- Esser, H. (2004). Does the "new" immigration require a "new" theory of intergenerational integration? *International Migration Review*, 38(3), 1126-1159. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00231.x>
- Esser, H. (2006a). Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. *Berliner Journal für Soziologie*, 16(4), 525-543. <http://dx.doi.org/10.1007/s11609-006-0220-0>
- Esser, H. (2006b). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (Bd. 1, S. 69-

- 90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. (Hrsg.). (2005). *Majorities' attitudes towards minorities: Key findings from Eurobarometer and the European Social Survey*. Verfügbar unter [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/146-EB2005-summary.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/146-EB2005-summary.pdf)
- Felix-Ortiz, M., Newcomb, M. & Myers, H. (1994). A multidimensional measure of cultural identity for Latino and Latina adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16(2), 99-116. <http://dx.doi.org/10.1177/07399863940162001>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140. <http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Finnie, R. & Meng, R. (2005). Literacy and labour market income: self-assessment versus test score measures. *Applied Economics*, 37(17), 1935-1951. <http://dx.doi.org/10.1080/00036840500244519>
- Flannery, W. P., Reise, S. P. & Yu, J. (2001). An empirical comparison of acculturation models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1035-1045. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167201278010>
- Fordham, S. & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *Urban Review*, 18(3), 176-206. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01112192>
- Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and preliminary validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 323-334. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.12.003>
- Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R. & Bongard, S. (2013). Immigrant youth in Germany: Psychological and sociocultural adaptation. *European Psychologist*, 18(3), 158-168. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000154>
- Freund, P.A. & Kasten, N. (2012). How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. *Psychological Bulletin*, 138(2), 296-321. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026556>
- Fry, R. (2007). *How far behind in math and reading are English language learners?* Washington, DC: Pew Hispanic Center. Verfügbar unter <http://www.pewhispanic.org/2007/06/06/how-far-behind-in-math-and-reading-are-english-language-learners/>
- Fulgini, A.J., Witkow, M. & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology* 41(5), 799-811. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.799>
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- García Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H.P., Crnic, K., Wasik, B.H., ... Vázquez García, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891-1914.
- Gathercole, V.C.M. (2002). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Hrsg.), *Language and literacy in bilingual children* (S. 220-252). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275-308). Münster Waxmann.
- Gecas, V. & Schwalbe, M.L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88. <http://dx.doi.org/10.2307/3033844>

- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M. L. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.1080/10862960903340165>
- Geva, E. & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geva, E. & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(1-2), 1-30.
- Gholomain, M. & Geva, E. (1999). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning*, 49(2), 183-217. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008017710115>
- Gillen O'Neel, C., Ruble, D. N. & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child Development*, 82(5), 1470-1485. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01621.x>
- Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011). Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen [Conditions and achievement of students with Turkish, Russian and Polish migration backgrounds]. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 50-65.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Gollan, T.H., Montoya, R.I., Fennema-Notestine, C. & Morris, S.K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification, *Memory & Cognition*, 33(7), 1220-1234. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193224>
- Gollan, T. ., Montoya, R. . & Werner, G.A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16(4), 562-576. <http://dx.doi.org/10.1037/0894-4105.16.4.562>
- Goodman, E. (1999). The role of socioeconomic status gradients in explaining differences in US adolescents' health. *American Journal of Public Health*, 89(10), 1522-1528. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.89.10.1522>
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J. & Farver, J.M. (2013). Do early literacy skills in children's first language promote development of skills in their second language? An experimental evaluation of transfer. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 414-426. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031780>
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J., Kleuver, C. G. & Farver, J.M. (2016). Development and transfer of vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority preschool children. *Journal of Child Language*, 43(5), 969-92. <http://dx.doi.org/10.1017/S030500091500032X>
- Gordon, M.M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- Gottardo, A. & Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330-344. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014320>
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L.S. & Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.530>
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Graves, T.D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350. <http://dx.doi.org/10.1086/soutjanth.23.4.3629450>
- Greene, J. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543055003269>
- Gresch, C. & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 181-200). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209-235). Münster: Waxmann.
- Hammer, M.R., Gudykunst, W.B. & Wiseman, R.L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90036-6](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(78)90036-6)
- Hannover, B., Morf, C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C. & Zander-Music, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 175-189. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>
- Hao, L. & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198. <http://dx.doi.org/10.2307/2673201>
- Heath, A., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The second generation in western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Helms, J. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. New York: Greenwood Press.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache* (Veröffentlichte Dissertation). Verfügbar unter [edoc.hu-berlin.de/dissertationen/heppt-birgit-2016-05.../heppt.pdf](http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/heppt-birgit-2016-05.../heppt.pdf)
- Hesse, H.-G. & Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (Bd. 1, S. 281-288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208-231). Weinheim: Beltz.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50(5), 784-793. <http://dx.doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 236-251.
- Horenczyk, G. (2010). Language and identity in the school adjustment of immigrant students in Israel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 44-58.

- Horenczyk, G. & Ben-Shalom, U. (2001). Multicultural identities and adaptation of young immigrants in Israel. In N. K. Shimahara & I. Holowinsky (Hrsg.), *Ethnicity, race and nationality in education: A global perspective* (S. 55-78). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2012). Conceptualising the school acculturative context. School, classroom and the immigrant student. In A. S. Masten, K. Liebkind & D.J. Hernandez (Hrsg.), *Realizing the potential of immigrant youth* (S. 359-375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J.H. & Bossers, B. (1992). Individual differences in L2 proficiency as a function of L1 proficiency. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4(4), 341-353. <http://dx.doi.org/10.1080/09541449208406192>
- Huo, Y.J., Molina, L.E., Binning, K.R. & Funge, S.P. (2010). Subgroup respect, social engagement, and wellbeing: A field study of an ethnically diverse high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 427-436. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019886>
- Hurd, N.M., Sanchez, B., Zimmerman, M.A. & Caldwell, C.H. (2012). Natural mentors, racial identity, and educational attainment among African American adolescents: Exploring pathways to success. *Child Development*, 83(4), 1196-1212. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01769.x>
- Hutchinson, J. & Smith, A.D. (1996). Introduction. In J. Hutchinson & A.D. Smith (Hrsg.), *Ethnicity* (S. 3-16). Oxford, U.K: Oxford University Press.
- Hutnik, N. (1986). Patterns of ethnic minority identification and modes of social adaptation. *Ethnic and Racial Studies*, 9(2), 150-167. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.1986.9993520>
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. (2007). A structural model of acculturation and well-being among immigrants from the former USSR in Finland. *European Psychologist*, 12(2), 80-92. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.12.2.80>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <http://dx.doi.org/10.3366/edinburgh/9780748619139.001.0001>
- Jimenez, T.R. (2011). *Immigrants in the United States: How well are they integrating into society?* Washington, DC: Migration Policy Institute. Verfügbar unter <http://www.migrationpolicy.org/research/immigrants-united-states-how-well-are-they-integrating-society>
- Kalter, F. (2007). Ethnische Kapitalien und der Arbeitsmarkterfolg Jugendlicher türkischer Herkunft. *Soziale Welt Sonderband*, 17, 393-417.
- Karweit, N. (1989). Time and learning: A review. In R. E. Slavin (Hrsg.), *School and Classroom Organization* (S. 69-95). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Karweit, N. & Slavin, R.E. (1981). Measurement and modeling choices in studies of time and learning. *American Educational Research Journal*, 18(2), 157-171. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312018002157>
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K.M., Paetsch, J., Darsow, A. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheit im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3>
- Kim, C., Laroche, M. & Tomiuk, M.A. (2001). A measure of acculturation for Italian Canadians: Scale development and construct validation. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(6), 607-637. [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(01\)00028-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00028-1)
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P. et al. (2011). The education of migrants and their children across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14*, 121-137. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0194-3>

- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 353-403). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_13)
- Kroneberg, C. (2008). Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: testing the theory of segmented assimilation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 138-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716208322714>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kruglanski, A.W. & Mayseless, O. (1990). Classic and current social comparison research: Expanding the perspective *Psychological Bulletin*, 108(2), 195-208. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.195>
- Kuncel, N.R., Credé, M. & Thomas, L.L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543075001063>
- LaFromboise, T., Coleman, H.L. & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.395>
- Lahaderne, H.M. (1968). Attitudinal and intellectual correlates of attention: A study of four sixth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology* 59(5), 320-324.
- Lanauze, M. & Snow, C. (1989). The relation between first-and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1(4), 323-339. [http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(89\)80005-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(89)80005-1)
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, J.-W. & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31(4), 713-739. <http://dx.doi.org/10.2307/3587757>
- Lesaux, N.K., Koda, K., Siegel, L. & Shanahan, T. (2006). Development of literacy. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on a language-minority children and youth* (S. 75-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lesaux, N.K. & Siegel, L.S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1005>
- Leseman, P., Scheele, A.F., Mayo, A.Y. & Messer, M.H. (2009). Bilingual development in early childhood and the language used at home: Competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (Bd. 1, S. 317-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Leszczensky, L. (2013). Do national identification and interethnic friendships affect one another? A longitudinal test with adolescents of Turkish origin in Germany. *Social Science Research*, 42(3), 775-788. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.12.019>
- Leung, A.K.Y. & Chiu, C.Y. (2010). Multicultural experiences, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5-6), 723-741. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022110361707>

- Leung, A.K.Y., Maddux, W.W., Galinsky, A.D. & Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity - The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169-181. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>
- Liebkind, K. (1996). Acculturation and stress: Vietnamese refugees in Finland. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(2), 161-180. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022196272002>
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown & S. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (Bd. 4, S. 386-406). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470693421>
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In D. Sam & J. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (S. 78 - 96). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511489891.009>
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 257-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindholm, K. & Aclan, Z. (1991). Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs. *Journal of Education*, 173(2), 99-113.
- Lindsey, K.A., Manis, F.R. & Bailey, C.E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 482-494.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D. & Fuller, B. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education*, 26(1), 52-66.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89-111. <http://dx.doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Luhmann, N. (1985). Kultur als historischer Begriff. In N. Luhmann (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. (Bd. 4, S. 31-54). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luo, L., Luk, G. & Bialystok, E. (2010). Effect of language proficiency and executive control on verbal fluency performance in bilinguals. *Cognition* 114(1), 29-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.014>.
- Lutz, A. & Crist, S. (2009). Why do bilingual boys get better grades in English-only America? The impacts of gender, language and family interaction on academic achievement of Latino/a children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 346-368. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870801943647>
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280-296. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280>
- Maehler, D.B. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland* (Bd. 558). Münster: Waxmann.
- Maehler, D.B. & Shajek, A. (2015). *Psychologische Akkulturationsforschung*. In D.B. Maehler & U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S.137-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Mägiste, E. (1984). Learning a third language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5(5), 415-421. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.1984.9994170>
- Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: a content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>



- Maluch, J.T., Kempert, S., Neumann, M. & Stanat, P. (2015). Effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning & Instruction*, 36, 76-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.001>
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149. <http://dx.doi.org/10.2307/1163048>
- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510-524. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.510>
- Masgoret, A.-M. & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. Sam & J. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (S. 58-77). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511489891.008>
- Massey, D.S. & Fischer, M.J. (2005). Stereotype threat and academic performance: New findings from a racially diverse sample of college freshmen. *Du Bois Review*, 2(1), 45-67. <http://dx.doi.org/10.1017/S1742058X05050058>
- McCoy, S. & Major, B. (2003). Group identification moderates emotional responses to perceived prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 1005-1017. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203253466>
- McCrae, R.R. & Costa, P.T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McFarland, D. (1999). *Biologie des Verhaltens. Evolution, Physiologie, Psychobiologie*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 5-17.
- Mok, A., Morris, M., Benet-Martínez, V. & Karakitapoglu-Aygun, Z. (2007). Embracing American culture: Structures of social identity and social networks among first-generation biculturals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 629-635. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022107305243>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J.W., Chryssochoou, X., Sam, D. L. & Phinney, J.S. (2012). Positive youth adaptation in context. Developmental, acculturation and social psychological perspectives. In A.S. Masten, K. Liebkind & D.J. Hernandez (Hrsg.), *Realizing the potential of immigrant youth* (S. 117-158). New York, NY: Cambridge University Press.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J. & Masten, A. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590701804412>
- Mouw, T. & Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review*, 64(2), 232-252. <http://dx.doi.org/10.2307/2657529>
- Mummendey, A., Kessler, T., Klink, A. & Mielke, R. (1999). Strategies to cope with negative social identity: Predictions by social identity theory and relative deprivation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 229-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.229>

- Nguyen, A. & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- OECD. (2010). Learning outcomes of students with an immigrant background. In *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD. (2013). The challenge of diversity. In *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- Ogbu, J.U. (1995). Understanding cultural diversity and learning. In J.A. Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 582-593). New York: MacMillan [u.a.].
- Ogbu, J.U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6>
- Ogbu, J.U. & Matute-Bianchi, M. A. (1986). Understanding sociocultural factors: Knowledge, identity, and social adjustment. In California State Department of Education, Bilingual Education Office (Hrsg.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling* (S. 73-142). Sacramento, CA: California State University - Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Ogbu, J.U. & Simons, H D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2015). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheit im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3>
- Oller, D. K. & Eilers, R. E. (Hrsg.). (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Oller, D.K., Pearson, B.Z. & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070117>
- Olmedo, E.L. (1979). Acculturation: A psychometric perspective. *American Psychologist*, 34(11), 1061-1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.11.1061>
- Ong, A.D., Fuller-Rowell, T. & Phinney, J.S. (2010). Measurement of ethnic identity: Recurrent and emergent issues. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10(1), 39-49. <http://dx.doi.org/10.1080/15283481003676226>
- Ordóñez, C.L., Carlo, M.S., Snow, C.E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 719-728. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.719>
- Osborne, J.W. (1995). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), 449-455. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167295215003>
- Oyserman, D. (2008). Racial-ethnic self-schemas: Multidimensional identity-based motivation. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1186-1198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2008.03.003>

- Oyserman, D., Harrison, K. & Bybee, D. (2001). Can racial identity be promotive of academic efficacy? *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 379-385. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000401>
- Oyserman, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H. & Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 333-347. <http://dx.doi.org/10.1177/019027250807100309>
- Padilla, A.M. (1980). *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder, CO: Westview Press.
- Padilla, A.M. (1995). *Hispanic psychology: Critical issues in theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Park, R.E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881-893. <http://dx.doi.org/10.1086/214592>
- Park, R.E. (1950). *Race and Culture*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A. & Geva, E. (2015). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish–English and Chinese–English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 96-110. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036966>
- Pearson, B.Z., Fernández, S.C. & Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Pedersen, S. (1949). Psychopathological reactions to extreme social displacements. *Psychoanalytic Review*, 36(4), 344-354.
- Perreira, K.M., Fuligni, A. & Potochnick, S. (2010). Fitting in: The roles of social acceptance and discrimination in shaping the academic motivations of Latino youth in the U.S. southeast. *Journal of Social Issues*, 66, 131-153. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01637.x>
- Pew Research Center. (2016). *Europeans fear wave of refugees will mean more terrorism, fewer jobs: Sharp ideological divides across EU on views about minorities, diversity and national identity*. Washinton DC: Pew Research Center. Verfügbar unter <http://www.pewglobal.org/2016/07/11/europeans-fear-wave-of-refugees-will-mean-more-terrorism-fewer-jobs/>
- Pfafferot, I. & Brown, R. (2006). Acculturation preferences of majority and minority adolescents in Germany in the context of society and family. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 703-717. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.03.005>
- Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34-49. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431689091004>
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
- Phinney, J.S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176. <http://dx.doi.org/10.1177/074355489272003>
- Phinney, J.S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development. In M. Bernal & G. Knight (Hrsg.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (S. 61-79). Albany, NY: State University of New York Press.
- Phinney, J.S. (1996). Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 143-152. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764296040002005>
- Phinney, J.S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. Chun, P. Organista & G. Marin (Hrsg.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (S. 63-81). Washington, DC: American Psychological Association.

- Phinney, J.S., Berry, J.W., Sam, D.L. & Vedder, P. (2006). Understanding immigrant youth: Conclusions and implications. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam, P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (S. 211-234). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (S. 71-116). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J.S. & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among african American and mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 3-32. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0701\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0701_2)
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Phinney, J.S. & Ong, A.D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
- Pöhlmann, C., Haag, N. & Stanat, P. (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB - Ländervergleich 2012 - Mathematisch und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297-330). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/laendervergleich/lv2012/Bericht.pdf>
- Portes, A. (1995). Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants. In A. Portes (Hrsg.), *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity and entrepreneurship* (S. 248-280). New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, A. & Fernández-Kelly, P. (2008). No margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 12-36. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716208322577>
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077-1104. <http://dx.doi.org/10.1080/13691830903006127>
- Portes, A. & Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), 889-912. <http://dx.doi.org/10.1080/0141987022000009368>
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001a). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001b). Not everyone is chosen: Segmented assimilation and its determinants. In A. Portes & R. G. Rumbaut (Hrsg.), *Legacies: The story of the immigrant second generation* (S. 44 -69). Berkeley: University of California Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: A Portrait* (3. überarbeitete Aufl.). Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmentes assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Portocarrero, J.S., Burreight, R.G. & Donovanick, P.J. (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(3), 415-422. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acn.2007.01.015>

- Prevo, M.J.L., Malda, M.M., Mesman, J. & Van IJzendoorn, M.H. (2015). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. *Review of Educational Research*, 86(1), 237-276. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315584685>
- Proctor, C.P., August, D., Carlo, M.S. & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159-169. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.159>
- Proctor, C.P., August, D., Snow, C. & Barr, C.D. (2010). The interdependence continuum: A perspective on the nature of Spanish-English bilingual reading comprehension. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1080/15235881003733209>
- Purdie-Vaughns, V., Steele, C.M., Davies, P.G., Ditlemann, R. & Randall-Crosby, J. (2008). Social identity contingencies: How diversity cues signal threat or safety for African Americans in mainstream institutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), 615-630. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.94.4.615>
- Rauch, D., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 78-100.
- Rauch, D., Naumann, J. & Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *The International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402-418. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006911425819>
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. <http://dx.doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R. & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-662. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312037003633>
- Reljić, G., Ferring, D. & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314548514>
- Riches, C. & Genesee, F. (2006). Literacy: crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders & D. Christian (Hrsg.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (S. 64-108). New York, NY: Cambridge University Press.
- Richmond, A. (1993). Reactive migration: Sociological perspectives in refugee movements. *Journal of Refugee Studies*, 6(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.1093/jrs/6.1.7>
- Rivas-Drake, D., Syed, M., Umaña-Taylor, A.J., Markstrom, C., French, S., Schwartz, S.J. & Lee, R. (2014). Feeling good, happy, and proud: A meta-analysis of positive ethnic-racial affect and adjustment. *Child Development*, 85(1), 77-102. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12175>
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtko, O., Klieme, E. & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtko, O. & Stanat, P. (2015). Classroom composition and language minority students' motivation in language lessons. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1171-1185. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000035>

- Rolstad, K., Mahoney, K. & Glass, G. T. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572-594. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904805278067>
- Rossell, C.H. & Baker, K. (1996). The effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7-74.
- Rossell, C.H. & Kuder, J. (2005). *Meta-murky: A rebuttal to recent meta-analysis of bilingual education*. In J. Söhn (Hrsg.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children* (S. 43-76). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.
- Royer, J.M. & Carlo, M.S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34(6), 450-455. <http://dx.doi.org/10.2307/40032101>
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3-37. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.3>
- Rudmin, F. W. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 106-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.001>
- Rudmin, F.W. & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(1), 41-56. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.00213>
- Rumbaut, R.G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28(4), 748-794. <http://dx.doi.org/10.2307/2547157>
- Rumbaut, R.G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Ryan, A. & Meara, P. (1991). The case of the invisible vowels: Arabic speakers reading English words. *Reading in a foreign language*, 7, 531-540.
- Ryder, A.G., Alden, L.E. & Paulhus, D.L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49-65. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.49>
- Sackett, P.R., Zedeck, S. & Fogli, L. (1988). Relations between measures of typical and maximum job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 482-486. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.73.3.482>
- Sam, D.L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F. & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 138-158. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620701563348>
- Sam, D.L., Vedder, P., Ward, C. & Horenczyk, G. (2006). Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (S. 117-141). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400001028>
- Schachner, M.K., Noack, P., van de Vijver, F.J.R. & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536>

- Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R. & Noack, P. (2014a). Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of adolescent immigrants – Integrating theory and findings. *Manuscript submitted for publication.*
- Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R. & Noack, P. (2014b). Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 1606-1625. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022114543831>
- Scheele, A.F., Leseman, P. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schofield, J.W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00033>
- Schotte, K., Edele, A. & Stanat, P. (2016). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in psychological and sociocultural adaptation among immigrant students in Germany. *Manuskript eingereicht zur Publikation.*
- Schultz, E.A. & Lavenda, R.H. (2009). *Cultural anthropology: A perspective on the human condition* (Bd. 9). New York: Oxford University Press.
- Schulz, B. (2013). Social Embedding and educational achievement of immigrants: A review and appraisal. *MZES Arbeitspapiere No. 152*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Searle, W. & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International journal of intercultural relations*, 14(4), 449-464. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90030-Z](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(90)90030-Z)
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113-138. <http://dx.doi.org/10.1007/s11577-010-0094-1>
- Sellers, R. M. & Shelton, J. N. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1079-1092. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1079>
- Sellers, R.M., Smith, M.A., Shelton, J.N., Rowley, S.A. & Chavous, T.M. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 18-39. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0201\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0201_2)
- Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg: Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 233-251. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-009-0073-3>
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukamaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country on the context of the socio-cultural situation of the migrant family: Report written for The Finnish National Commission for Unesco*. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000191/019149eb.pdf>
- Slavin, R.E., Madden, N., Calderón, M., Chamberlain, A. & Hennessy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education.

- Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 47-58.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0162373711398127>
- Smith, C.O., Levine, D.W., Smith, E.P., Dumas, J. & Prinz, R.J. (2009). A developmental perspective of the relationship of racial-ethnic identity to self-construct, achievement, and behavior in African American children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15, 145-157.  
<http://dx.doi.org/10.1037/a0015538>
- Smith, E.P., Atkins, J. & Connell, C. (2003). Family, school, and community factors and relationships to racial-ethnic attitudes and academic achievement. *American Journal of Community Psychology*, 32, 159-173. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025663311100>
- Smith, T. B., & Sylva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 42-60. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021528>
- Snauwaert, B., Soenens, B., Vanbeselaere, N. & Boen, F. (2003). When integration does not necessarily imply integration: Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 231-239.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0022022102250250>
- Snow, C.E. & Kim, Y.S. (2006). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. In R. K. Wagner, A. Muse & K. Tannenbaum (Hrsg.), *Vocabulary acquisition and its implications for reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Söhn, J. (2005). *Zweitsprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg: AKI-Forschungsbilanz*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI).
- Spencer, M.S., Kohn, L.P. & Woods, J.R. (2002). Labeling vs. early identification: The dilemma of mental health services under-utilization among low-income African American children. *African American Perspectives*, 8(2), 1-14.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Students' interest and motivation in mathematics. In OECD (Hrsg.), *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* (S. 88-91). Paris: OECD Publishing.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (1. Aufl., S. 181-192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_16](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_16),
- Stanat, P. & Edele, A. (2015). Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (2. überarbeitete Aufl., S. 215-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8\\_16](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_16)
- Stanat, P. & Edele, A. (in Druck). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. In M. Buchmann, R.A. Scott & S.M. Kosslyn (Hrsg.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.  
 Verfügbar unter



- <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html>
- Steele, C.M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538. <http://dx.doi.org/10.2307/1130719>
- Stonequist, E. V. (1935). The problem of the marginal man. *American Journal of Sociology*, 41(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1086/217001>
- Streufert, S. & Nogami, G. Y. (1989). Cognitive style and complexity: Implications for I/O psychology. In C. L. Cooper & I. Robertson (Hrsg.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (S. 93-143). Chichester, UK: Wiley.
- Strobel, B. & Kristen, C. (2015). Erhalt der Herkunftssprache? Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 125-142. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0607-1>
- Strobel, B. & Seuring, J. (2016). Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), S. 309-339. <http://dx.doi.org/10.1007/s11577-016-0360-y>
- Stuart, J. & Ward, C. (2011). A question of balance: Exploring the acculturation, integration and adaptation of Muslim immigrant youth. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 255-267. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n3a3>
- Suedfeld, P., Tetlock, P.E. & Streufert, S. (1992). Conceptual/integrative complexity. In C. P. Smith (Hrsg.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (S. 393-400). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Suinn, R.M., Ahuna, C. & Khoo, G. (1992). The Suinn-Lew Asian Self-Identity Acculturation Scale: Concurrent and factorial validation. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1041-1046. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004028>
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319009525073>
- Tadmor, C.T., Tetlock, P.E. & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(1), 105-139. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319009525073>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & L.W. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations* (S. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tannenbaum, M. & Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance: Implications for language educational policies. *Language Policy*, 4(3), 287-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10993-005-7557-7>
- Triandis, H.C. (1967). Toward an analysis of the components of interpersonal attitudes. In C. Sherif & M. Sherif (Hrsg.), *Attitudes, ego involvement, and change* (S. 227-270). New York: Wiley.

- Triandis, H.C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.2.323>
- Triandis, H.C. & Trafimow, D. (2001). Culture and its implications for intergroup behavior. In R. Brown & S. L. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (S. 367-385). Malden/Oxford/Victoria/Berlin: Blackwell Publishing.
- Trickett, E.J. & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: adaptation of refugee adolescents from former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42(1), 27-38. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20024>
- Turner, J.C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears & B. Doojse (Hrsg.), *Social identity: Context, commitment, content* (S. 6-34). Oxford: Blackwell.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford/New York: Basil Blackwell.
- Umaña-Taylor, A.J. (2011). Ethnic identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of identity theory and research* (S. 791-809). New York, NY: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_33](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_33)
- Umaña-Taylor, A.J., Quintana, S.M., Lee, R.M., Cross Jr., W.E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S.J., ...Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21-39. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12196>
- Umaña-Taylor, A. J., Wong, J. J., Gonzales, N. A. & Dumka, L. E. (2012). Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 773-786. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.003>
- Umaña-Taylor, A.J., Yazedjian, A. & Bamaca-Gomez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(1), 9-38. [http://dx.doi.org/10.1207/S1532706XID0401\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S1532706XID0401_2)
- Umbel, V.M. & Oller, D. K. (1995). Developmental challenges in receptive vocabulary in Hispanic bilingual school children. In B. Harley (Hrsg.), *Lexical issues in language learning* (S. 59-80). Ann Arbor: Research Club in Language Learning.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (Hrsg.). (2013). *International Migration Report 2013*.
- van de Vijver, F.J.R., Helms-Lorenz, M. & Feltzer, M.F. (1999). Acculturation and cognitive performance of migrant children in The Netherlands. *International Journal of Psychology*, 34(3), 149-162. <http://dx.doi.org/10.1080/002075999399936>
- van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self esteem in African American students: An attributional account. *Educational Psychology Review*, 12(1), 33-61. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009032900261>
- van Tubergen, F. & Kalmijn, M. (2009). A dynamic approach to the determinants of immigrants' language proficiency: The United States, 1980-2001. *International Migration Review*, 43(3), 519-543. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.00776.x>
- Vedder, P. & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. In D. Sam & J. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (S. 419-438). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511489891.031>

- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1(2), 157-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.007>
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01112.x>
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-429. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070233>
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Howe: Psychology Press.
- Verkuyten, M. (2016). The integration paradox: Empiric evidence from the Netherlands. *American Behavioral Scientist*, 60 (5-6), 583-596. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203338704>
- Vivero, V.N. & Jenkins, S.R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding "cultural homelessness". *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 5, 6-26. <http://dx.doi.org/10.1037//1099-9809.5.1.6>
- Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 124-147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. In D.R. Matsumoto (Hrsg.), *The handbook of culture & psychology* (S. 411-445). New York: Oxford University Press.
- Ward, C. (2013). Probing identity, integration and adaptation: Big questions, little answers. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 391-404. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.001>
- Ward, C., Fox, S., Wilson, J., Stuart, J. & Kus, L. (2010). Contextual influences on acculturation processes: The roles of family, community and society. *Psychological Studies*, 55(1), 26-34. <http://dx.doi.org/10.1007/s12646-010-0003-8>
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International journal of psychology*, 28(2), 129-147.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 329-343. <http://dx.doi.org/10.1080/00207599308247181>
- Ward, C. & Kennedy, A. (1996). Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In J. Pandey, D. Sinha & P.S. Bhawuk (Hrsg.), *Asian contributions to cross-cultural psychology*. New Delhi, India: Sage. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022199030004003>
- Ward, C. & Kus, L. (2012). Back to and beyond Berry's basics: The conceptualization, operationalization and classification of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 472-485. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.02.002>
- Ward, C., Leong, C.H. & Low, M. (2004). Personality and sojourner adjustment: An exploration of the "Big Five" and the "Cultural Fit" proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 137-151. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022103260719>
- Ward, C. & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 422-442. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022199030004003>
- Warikoo, N. & Carter, P. (2009). Cultural explanations for racial and ethnic stratification in academic achievement: A call for a new and improved theory. *Review of Educational Research*, 79(1), 366-394. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308326162>
- Weinert, S. (2004). Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. *Sprache - Stimme - Gehör*, 28(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1055/s-2004-815480>

- Weinert, S. (2010). Erfassung sprachlicher Fähigkeiten. In E. Walther, F. Preckel & S. Mecklenbräuer (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen* (S. 227-262). Göttingen: Hogrefe.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Wilhelm, O. & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 18*, 23-26. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-013-0380-6>
- Willig, A.C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269-317. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543055003269>
- Wong, C.A., Eccles, J.S. & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.7106012>
- Yağmur, K. & van de Vijver, F.J.R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(7), 1110 -1130. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022111420145>
- Yoon, E., Chang, C.-T., Kim, S., Clawson, A., Cleary, S.E., Hansen, M., ... Gomes, A.M. (2013). A meta-analysis of acculturation/enculturation and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 15-30. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030652>
- Zagefka, H. & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32(2), 171-188. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.73>
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008. <http://dx.doi.org/10.2307/2547421>

---

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

### THEORETISCHER RAHMEN

<i>Abbildung 2.</i> Rahmenkonzept der Akkulturation nach Arends-Tóth & Van de Vijver (2006b).....	17
<i>Abbildung 2.</i> Rahmenkonzept der Akkulturation, angelehnt an Arends-Tóth & Van de Vijver, 2006b; Motti-Stefanidi et al. (2012) und Schachner, van de Vijver & Noack (2014b).....	19
<i>Abbildung 3.</i> Akkulturationsstrategien nach Berry, 1980, 1997, 2003).....	29

### STUDIE IV

<i>Abbildung 1.</i> Kulturelle Identitätsorientierungen (in Anlehnung an Berry,1980,1997).....	214
--	-----

## TABELLENVERZEICHNIS

**STUDIE I**

<i>Table 1.</i> Gender, Age, Attended School Track and Immigrant Generation Status of the Russian and Turkish Samples in Study 1 and in Study 2.....	109
<i>Table 2.</i> Tests of Measurement Equivalence of the Russian and the Turkish L1 Tests.....	110
<i>Table 3.</i> Results of the 1-Dimensional and 2-Dimensional Scaling: AIC and BIC Model Selection Criteria.....	111
<i>Table 4.</i> Pairwise Correlations between Immigrant Students' L1 Test Scores (WLEs) and Validation Criteria.....	112
<i>Table 5.</i> L1 Test Scores (WLEs) by Immigrant Generation Status.....	113

**STUDIE II**

<i>Table 1.</i> Sample characteristics and distribution of model variables in terms of absolute and relative frequencies or means and standard deviations.....	130
<i>Table 2.</i> Correlations between the Self-Assessment Indicators and Test Scores for L1 and L2.....	136
<i>Table 3.</i> Predicting L1 Skills (Ordinary Least Squares Regression Models).....	138
<i>Table 4.</i> Predicting L2 skills (Ordinary Least Squares Regression Models).....	140
<i>Table 5.</i> Predicting L2 Reading Test Scores based on L1 Skills (Ordinary Least Squares Regression Models).....	142
<i>Table 6.</i> Predicting Mathematics Achievement based on L2 Skills (Ordinary Least Square Models).....	144

**STUDIE III**

<i>Table 1.</i> Descriptive Statistics for Indicators of Language Proficiency, General Cognitive Ability, Family Background, and Language Used in the Family.....	182
<i>Table 2.</i> Correlations among Indicators of Language Proficiency, General Cognitive Ability, Family Background, and Language Used in the Family.....	183
<i>Table 3.</i> Linear Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Russian (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables.....	184
<i>Table 4.</i> Linear Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Turkish (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables.....	186
<i>Table 5.</i> Polynomial Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Russian (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables.....	187
<i>Table 6.</i> Polynomial Regression Models Examining the Role of Listening Comprehension in Turkish (L1) in Reading Comprehension in German (L2) Controlling for Third Variables.....	188

**STUDIE IV**

---

<i>Tabelle 1.</i> Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in Deutschland nach Merkmalen des Zuwanderungshintergrunds.....	214
<i>Tabelle 2.</i> Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund der neunten Jahrgangsstufe in Deutschland nach Herkunftsland und Generationsstatus.....	215
<i>Tabelle 3.</i> Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund nach Identitätsorientierung und Generationsstatus, Herkunftsländern, Geschlecht sowie Familiensprache.....	218
<i>Tabelle 4.</i> Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Identitätsorientierungen und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.....	220
<i>Tabelle 5.</i> Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Identitätsorientierungen nach Herkunftsland der Familie und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.....	221

## DANKSAGUNG

Während meiner Promotionszeit haben mich viele Menschen begleitet und unterstützt. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle herzlichst danken.

Als erstes bedanke ich mich bei Prof. Dr. Petra Stanat für die Betreuung und Begutachtung der vorliegenden Dissertation. Insbesondere möchte ich mich für ihre äußerst wertvollen, stets zügigen und gründlichen Rückmeldungen zu meinen Manuskripten danken und dafür, dass sie mir Vertrauen in meine wissenschaftlichen Fähigkeiten vermittelt hat.

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Bettina Hannover für die Begutachtung der Dissertation und für die Möglichkeit, zentrale Aspekte der Arbeit in ihrem Kolloquium zu diskutieren.

Bei meinen Koautorinnen und Koautoren sowie meinen Projektkolleginnen und -kollegen möchte ich mich für die anregende und fruchtbare Zusammenarbeit bedanken, insbesondere bei Susanne Radmann, Kristin Schotte, Julian Seuring, Gisela Will und bei Prof. Dr. Cornelia Kristen.

Ein großer Dank gilt auch meinen fantastischen Kolleginnen und Kollegen an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin bzw. dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, insbesondere den Mitgliedern der AG Sprache und Migration (aka „Migrantentanten“) für den wertvollen fachlichen Austausch und die vergnügliche Zeit, die wir miteinander hatten.

Sehr dankbar bin ich außerdem Anne Klostermann, Kristin Schotte, Birgit Heppt und Sebastian Kempert für ihre hilfreichen Rückmeldungen zur Rahmung der vorliegenden Dissertation.

Auch meinen Freundinnen und Freunden, ohne die meine Promotionsjahre längst nicht so schön gewesen wären, wie sie waren, und die mich auch in den anspruchsvollen Phasen der Dissertation und Projektarbeit treu begleitet, abgelenkt und ermutigt haben, danke ich ganz herzlich, insbesondere Anne, Anni, Andre, Claudia, Flo, Juli, Renata und Susi.

Ganz besonders möchte ich mich bei Peter bedanken. Insbesondere für die großartige Unterstützung in den letzten Monaten der Dissertation, in denen er sich intensiv um unsere Tochter gekümmert und mir den Rücken freigehalten hat – und für alles andere.



---

## LEBENS LAUF

Ein Teil des Lebenslaufs wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen in der Online-Version entfernt.

## Veröffentlichungen

### Zeitschriftenartikel

- Schotte, K., Edele, A. & Stanat, P. (2016). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in sociocultural and psychological adaptation among immigrant students in Germany. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Edele, A. & Stanat, P. (2016). The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 84-110. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000060>
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research*, 52, 99-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Beiheft, 84-110.
- Edele, A., Dziobek, I., & Keller, M. (2013). Explaining altruistic sharing in the dictator game: The role of affective empathy, cognitive empathy and justice sensitivity. *Learning and Individual Differences*, 24, 96-102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.020>
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P. & Will, G. (2011). The education of migrants and their children across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14*, 121-137. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0194-3>

### Beiträge in Herausgeberbänden

- Stanat, P. & Edele, A. (in Druck). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. In M. Buchmann, R.A. Scott, S. M. Kosslyn (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Edele, A., Schotte, K. & Stanat, P. (2016). Assessment of immigrant students' listening comprehension in their first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Test construction and validation. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 441-463). Frankfurt am Main/New York: Springer. Verfügbar unter [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-11994-2\\_25](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-11994-2_25)
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A. Wolf, K., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3>
- Stanat, P. & Edele, A. (2015). Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz, (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 215-228). Opladen: VS Verlag. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_16](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_16),
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz, (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 181-192). Opladen: VS Verlag. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8\\_16](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_16)
- Edele, A. & Stanat, P. (2011). PISA's potential for analyses of immigrant students' educational success: The German case. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Hrsg.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (S. 185-206). Rotterdam: Sense Publishers.

**Andere Veröffentlichungen**

Edele, A., Schotte, K., & Stanat P. (2015). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Extended report of test construction and validation* (NEPS Working Paper No. 57). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.

Verfügbar unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_LVII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_LVII.pdf)

Edele, A., Schotte, K., Hecht, M., & Stanat, P. (2012). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Scaling procedure and results* (NEPS Working Paper No. 13). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.

Verfügbar unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XIII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XIII.pdf)

**Eingeladene Vorträge**

Edele, A. & Stanat, P. (2016, Juli). *The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension*. Vortrag auf der 1. Internationalen NEPS User Konferenz, Bamberg.

Edele, A. (2016, Mai). *Kommentar zum Vortrag von Axinja Hachfeld mit dem Titel „Eine Frage der Überzeugen? Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer“*. Akademische Debatten des Berliner Instituts für Empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Berlin.

**Vorträge und Konferenzbeiträge**

Edele, A., Schotte, K., Radmann, S. & Stanat, P. (2016, Juli). *Is integration always most adaptive? Cultural identity and school success of immigrant adolescents in Germany*. Vortrag auf der Cultural Diversity, Migration, and Education Conference, Potsdam.

Schotte, K., Edele, A. & Stanat, P. (2016, Juli). *The Role of Cultural Identity in Academic Achievement and Psychological Well-Being of Immigrant Students*. Vortrag auf der 21. Junior Researchers of EARLI Conference, Helsinki, Finnland.

Edele, A. & Stanat, P. (2016, April). *The role of first language listening comprehension in second language reading comprehension*. Poster präsentiert auf dem Kick-Off Workshop des College for Interdisciplinary Educational Research (CIDER), Berlin.

Schotte, K., Edele, A. & Stanat, P. (2016, März). *Die Rolle der kulturellen Identität für das Wohlbefinden und den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund*. In A. Edele Stanat & P. Stanat (Vorsitzende), *Schulische Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund*. Symposium auf der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.

Schotte, K., Edele, A. & Stanat, P. (2015, September). *Welche Rolle spielt die kulturelle Identitätsorientierung für die psychologische und soziokulturelle Adaptation von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund?* Vortrag auf der 2. jährlichen Konferenz des Berlin Interdisciplinary Education Research Network (BIEN), Berlin.

Seuring, J. & Edele, A. (2015, September). *Why do immigrants overestimate their language proficiency? Causes, consequences and research implications*. Vortrag auf der Annual BAGSS Conference (ABC): Inequalities, Bamberg.

Schotte, K., Edele, A. & Stanat, P. (2015, September). *Welche Rolle spielt die kulturelle Identitätsorientierung für die psychologische und soziokulturelle Adaptation von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund?* Poster präsentiert auf der 2. Jahrestagung des Berlin Interdisciplinary Education Research Network (BIEN), Berlin.

Schotte, K., Winkler, O., Edele, A. & Stanat, P. (2014, September). *Bildungsaspirationen und die schulbezogene Zufriedenheit von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund*. Vortrag auf der 79. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung, Hamburg.

- Stanat, P. & Edele, A. (2014, August). Quality and equity issues related to the integration of immigrant students in education. Vortrag auf der Research Conference 2015 des Australian Council for Educational Research (ACER). Adelaide, Australia.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2014, Juli). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessment of language proficiency. Vortrag auf der Annual BAGSS Conference (ABC): Migration and Integration, Bamberg.
- Seuring J. & Edele A. (2014, July). Why do immigrant students overestimate their language abilities? Vortrag auf dem XVIII International Sociological Association (ISA) World Congress "Facing an Unequal World: Challenges for Global Sociology", Yokohama, Japan.
- Edele, A., Stanat, P., Kristen, C., & Schroeders, U. (2013, September). The role of language minority students' oral skills in L1 in predicting reading comprehension in L2. Vortrag auf der SPP 1646 Summer School, Bamberg.
- Seuring, J., Edele, A., Kristen, C., & Stanat, P. (2013, September). The validity of self-reported language proficiency among immigrant students. Vortrag auf der SPP 1646 Summer School, Bamberg.
- Edele A., Seuring J., Kristen C., Stanat P. & Strobel B. (2013, April). First language proficiency of immigrant students: Measurement and effects. First Colloquium of the DFG priority programme 1646 „Education as a Lifelong Process“, Bamberg.
- Edele, A., Stanat, P., Kristen, C., & Schroeders, U. (2013, März). Die Rolle herkunftssprachlicher Kompetenz (L1) für die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes (L2) bei Jugendlichen aus zugewanderten. In P. Stanat, C. Kristen, & A. Edele (Vorsitzende), *Determinanten und Effekte herkunftssprachlicher Kompetenz von Personen mit Zuwanderungshintergrund*. Symposium durchgeführt auf der 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Kiel.
- Seuring, J., Edele, A., Kristen, C., & Stanat, P. (2013, März). Warum überschätzen Personen mit Zuwanderungshintergrund ihre Sprachkenntnisse? In P. Stanat, C. Kristen, & A. Edele (Vorsitzende), *Determinanten und Effekte herkunftssprachlicher Kompetenz von Personen mit Zuwanderungshintergrund*. Symposium durchgeführt auf der 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Kiel.
- Edele, A., Seuring, J., Stanat, P. & Kristen, C. (2012, September). *Validität der Erhebung herkunftssprachlicher Kompetenz mit objektiven Kompetenzmessungen und Selbsteinschätzungen*. Vortrag auf der 77. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bielefeld.
- Edele, A., Stanat, P. & Radmann, S. (2011, März). *Kulturelle Identität und Lesekompetenz: Eine Untersuchung basierend auf PISA-2009*. Vortrag auf der 13. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs (PAEPS), Erfurt.
- Edele, A., Stanat, P., Schulz, B., Will, G. & Kristen, C. (2011, Februar). *Die Erfassung herkunftssprachlicher Kompetenz im Nationalen Bildungspanel*. Vortrag auf der 75. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bamberg.
- Edele, A., Bergann, S. & Stanat, P. (2010, September). *Akkulturation und Bildungserfolg bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie an Berliner Haupt- und Gesamtschulen*. Poster präsentiert auf dem 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Bremen.
- Edele, A., Dziobek, I. & Keller, M. (2008, Juli). Do empathy, perspective taking, or justice sensitivity modulate fairness in the context of experimental games? In M. Schmitt & A. Baumert, *Gerechtigkeitssensibilität*, Symposium durchgeführt auf dem 29. International Congress of Psychology (ICP), Berlin.
- Edele, A., Keller, M. & Dziobek, I. (2008, Januar). *Wer teilt im Diktator-Spiel? Die Rolle von Empathie, Gerechtigkeitssensibilität und Perspektivübernahme*. Vortrag auf dem Jahrestreffen Arbeitskreis Moralforschung, Jena.

- Keller, M., Canz, T. & Edele, A. (2007, September). *Teilen oder nicht teilen: Verhandlungen in Gruppendiskussionen*. Vortrag auf der 18. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie, Heidelberg.
- Edele, A., Helwig, C. & Rauterberg, G. (2007, Juni). *Developmental changes in conceptions of the good life*. Poster präsentiert auf dem 37. Jahrestreffen der Jean Piaget Society (JPS), Amsterdam.
- Rauterberg, G., Helwig, C. & Edele, A. (2007, März). *Conceptions of the good life among children, adolescents and young adults*. Poster präsentiert auf dem Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Boston, MA, USA.

### **Organisierte Symposien**

- Edele, A. & Stanat, P. (2016, März). *Die schulische Adaption von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund*. Symposium auf der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.
- Stanat, P., Kristen, C. & Edele, A. (2013, März). *Determinanten und Effekte herkunftssprachlicher Kompetenz von Personen mit Zuwanderungshintergrund*. Symposium auf der 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Kiel.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011, September). *Kulturelle Identität und Akkulturations-orientierungen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Arbeitsgruppe auf der 13. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs (PAEPS), Erfurt.

## ERKLÄRUNG SELBSTSTÄNDIGKEIT

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Die Rolle herkunftssprachlicher Kompetenz und kultureller Identität für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien“ selbstständig verfasst zu haben. Alle Hilfsmittel und sinngemäße sowie wörtliche Zitate, die bei der Erstellung der Arbeit verwendet wurden, sind unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

*Aileen Edele*

Berlin, 7. August 2016

ERKLÄRUNG ÜBER DEN EIGENANTEIL AN DEN  
VERÖFFENTLICHTEN SCHRIFTEN INNERHALB MEINER  
DISSERTATIONSSCHRIFT

Die Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten Schriften  
innerhalb meiner Dissertationsschrift ist in der Online-Version  
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Die Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten Schriften innerhalb meiner Dissertationsschrift ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.



Die Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten Schriften innerhalb meiner Dissertationsschrift ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Die Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten Schriften  
innerhalb meiner Dissertationsschrift ist in der Online-Version  
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.