

2 Grundlagen der Erhebung

2.1 Forschungsansatz

Weichenstellungen und Forschungsziele ergeben sich aus einer Vielzahl von Voraussetzungen und Vorentscheidungen, die den vorläufigen Untersuchungsansatz im Rahmen der bisherigen Arbeit bestimmt und vorangetrieben haben. Im Überblick lassen sich die wichtigsten Argumentationslinien für diese Arbeit dabei wie folgt zusammenfassen:

1. Integrationsdynamiken: Zum ersten muss konstatiert werden, dass die Integration von Migranten nach den heute für den deutschsprachigen Raum zur Verfügung stehenden Untersuchungen höchst unterschiedlich abläuft. Idealtypische Verläufe, wie sie etwa die klassischen Modelle nach Esser und Hoffmann-Nowotny vorgeben, finden sich in der Praxis nicht immer wieder (Oswald 2007). Die Pluralisierung der Lebensmuster als eines der herausragenden Kennzeichen postmoderner Gesellschaften (u.a. Beck 1986; Beck 1991; Heitmeyer 2011; Eikelpasch 2004) wird auch die Eingliederung von Migranten in immer deutlicherer Weise bestimmen. Prognosen über zu erwartende Verläufe lassen sich deshalb nur schwer abgeben. Dies zeigt eine Situation, in der vordergründige Zuschreibungen und einfache Bedingungen wie Migrationshintergrund und Herkunftsland Art und Zielrichtung der Integrationsverläufe allenfalls vage beschreiben können. Es steht zu vermuten, dass Schließungsprozesse und auch Öffnungen zur Aufnahmegesellschaft durch eine Vielzahl von Entscheidungsmustern und Bedingungen gesteuert werden, die bis heute nur ungenau erfasst und verstanden sind. Der die Öffentlichkeit dominierende Blick auf Kultur und Religion sollte dabei grundsätzlich hinterfragt und erweitert werden (u. a. Diefenbach 2010). Zu vermuten bleibt, dass sich Segregationsprozesse vielfach eher aus den aktuellen Bedingungen und weniger aus den kulturellen Wurzeln der Einwanderergruppen erklären lassen. So ungenau die doch recht einfache und öffentlichkeitswirksame These von der kulturellen und religiösen Differenz das Problem der Integrationsdefizite zu beschreiben vermag, so wenig gilt dies für die Bourdieusche Kapitaltheorie. Die vordergründige Sicht auf Religionen und gelebte Kulturen ist so nicht zu verwechseln mit einer soziologischen Analyse des kulturellen Kapitals und des sozialen Raums, wie wir sie bei Bourdieu finden. Die Prägung langfristiger gesellschaftlicher Positionierungen, die damit verbundene Ausstattung mit Formen des kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals wahrzunehmen, hat wesentlich dazu beigetragen, Integrations- und Desintegrationsprozesse besser zu verstehen. Vor allem über den Habitusbegriff entwirft Bourdieu ein Modell, das Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlicher Positionierung und persönlichkeitsprägenden, langfristigen Effekten nach-

vollziehbar erklärt. Auch für die Aneignung von Sprache spielt das eine Rolle. Sprachintegration ist immer auch Teil habitualisierter Strategien, die direkt oder indirekt von lebensgeschichtlichen, milieutypischen und sozialhistorischen Bedingungen geprägt sind. Schließungen oder Öffnungen zur Aufnahmegesellschaft beeinflussen Motivationsmuster und prägen den Sprachaneignungsprozess.

2. Die Bedeutung der Sprache: Sprache hat in der Diskussion um Integration immer eine herausragende Rolle gespielt. Dabei aber war und ist die Deutung ambivalent. Den einen ist, um nur die Extreme zu nennen, die Fixierung auf die Sprache des Einwanderungslandes, kumuliert in der Ideologie des monolingualen Habitus, der Ausgangspunkt einer Diskriminierung von Migrantengruppen; den anderen ist die Beherrschung der deutschen Sprache auch Indiz für den ernsthaften Integrationswillen bzw. bei Nichterfüllung auch der Beleg für die Integrationsverweigerung (vgl. Flam 2007; Gomolla/Radke 2007; Gogolin 2005; Hamburger 2005). Der Ansatz der Forschungsarbeit ist hier in Abgrenzung zu beiden Vorstellungen ein deutlich anderer. Bezogen auf die Diskriminierungshypothese, wie sie von Gomolla/Radtke auch auf den schulischen Umgang mit Sprache bezogen wird (Gomolla/Radtke 2007), muss deutlich gemacht werden, dass Deutungen in diese Richtung zwar nachvollziehbar und für einzelne Forschungsziele auch sinnvoll sind, das Problem aber nicht in der Gesamtheit erfassen. So überzeugend die Kritik an der schulischen Praxis der Verleugnung und Diskriminierung von Herkunftssprachen auch ist, so sehr muss dies als ein Argument gesehen werden, das mit der Diskussion um die Sprachkompetenz „Deutsch“, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erhoben wird, wenig zu tun hat. Die Verkehrssprache des Einwanderungslandes zu lernen ist, unabhängig von der Herkunftssprache, langfristig und über Generationen hinweg schlichtweg unverzichtbar, zumal in einer Wissensgesellschaft (Rohrbach 2008), an deren Wissen nur die teilhaben können, die sich das dazu notwendige Handwerkszeug erschließen.⁴ Eine Bildungsgesellschaft, die sich in ihren Werten und Zielen immer abstrakter vernetzt, wird eine solide Grundlage der Kommunikation brauchen. Dies bedeutet zum Beispiel, dass es unerlässlich ist, in der Landessprache eine anspruchsvolle Tageszeitung lesen und verstehen zu können. Eickelpasch und Rademacher haben mit Recht darauf verwiesen, dass Sprachen das Konstrukt der Nationalstaatlichkeit und die Illusion nationalstaatlicher Kulturen in Zeiten der zunehmenden Migration nur unvollkommen zu legitimieren vermögen

⁴ Die durch die Kohl-Ära gestärkte und noch lange virulente Vorstellung von kultureller Identität und Abstammungsideologie hat lange verhindert, dass sich Deutschland als faktisches Einwanderungsland sah und es hat auch das Verständnis der bereits in den 80er Jahren ablaufenden Prozesse behindert.

(Eickelpasch 2004, S. 73 ff.). Die gemeinsame Sprache in diesem Sinne verstanden, ist deshalb weniger nationales Symbol, sondern eher eine pragmatische Grundlage von Kommunikation. Die in der Untersuchung zu Grunde gelegten Sprachtests zielen deshalb auf die Anwendung anspruchsvoller Sprachgebrauchsmuster, die berufliche Integration und politische Teilhabe im Sinne eines mündigen Bürgers ermöglichen.

3. Mehrsprachigkeit: Das Konzept der Mehrsprachigkeit ist ein lohnendes Ziel und nach allem, was wir wissen, trägt die Vermittlung unterschiedlicher Sprachen auch zur Intelligenzentwicklung und zur kulturellen Bereicherung bei (Eichinger u. a. 2011, S. 46 ff.; Gogolin 2005). Mehrsprachigkeit darf aber kein Synonym für „doppelte Halbsprachigkeit“ sein (Sackmann 2004, S.40; Gogolin 2005, S. 116). Die vielfach unreflektierte Forderung nach einer Pflege aller Herkunftssprachen in einer Einwanderungsgesellschaft ist so lange unrealistisch, wie die Bedingungen nicht benannt werden, unter denen die Sprachen erhalten und weiterentwickelt werden können. In einer Bildungsgesellschaft macht es aus den unter Punkt 2 genannten Gründen wenig Sinn, in Familien Herkunftssprachen über eine lange Zeit zu tradieren, die dann nicht für jeden einzelnen Sprecher schriftsprachlich und komplex ausgebaut werden können. Dies aber wird bei der Vielzahl der Nationalitäten und Problemlagen kaum flächendeckend möglich sein. Und auch da, wo wir über größere Einwandergruppen reden, stellt sich die Frage, ob die Beibehaltung von Herkunftssprachen über sehr lange Zeit sinnvoll ist. Das Verhalten der Russlanddeutschen etwa, die ihre deutsche Sprache über Jahrhunderte in einem fremden Land erhalten haben, wäre nach dieser Vorstellung wohl nicht mehr vorbildlich.⁵ Dass es das in der Vergangenheit, insbesondere in der Kohl-Ära doch war, hängt mit einem Verständnis zusammen, das die Zugehörigkeit zu Deutschland eher herkunftsorientiert deutete, eine Position, die dem Konzept einer Einwanderungsgesellschaft so nicht mehr entspricht.

4. Sprachkompetenz als Bildungsproblem: Die bereits angesprochene zweite Vereinfachung in Sachen Sprachkompetenz geht eher von populärwissenschaftlichen Deutungen aus. Im Kern laufen entsprechende Interpretationen darauf hinaus, die Ursachen für fehlende Sprachkompetenz primär im geringen Bemühen der Migranten selbst zu suchen (Flam 2007, S. 93 f.). Da sich entsprechende Muster nicht nur bei Rechtspopulisten und Rechtsextremisten, sondern teilweise auch im breiteren öffentlichen Bewusstsein und partiell auch bei Lehrern finden (Hamburger 2005), ist eine Abgrenzung essentiell. Denn entspre-

⁵ Zur Illustration des Argumentes wird die Situation der entsprechenden Gruppen hier natürlich verkürzt dargestellt. Auf die Ambivalenz der realen historischen Prozesse, nach der entsprechende Entscheidungen sicher nicht immer ganz freiwillig waren, kann hier nicht eingegangen werden. Wichtig ist deshalb in dem Zusammenhang, dass es hier nicht um eine Schuldzuweisung geht.

chende monokausale Schuldzuweisungen in Richtung der Einwandererfamilien gehen meist weit am eigentlichen Problem vorbei. Wenn man fordert, dass Integration natürlich auch bedeutet, die deutsche Sprache sprechen zu können, heißt das nicht, dass die banale und vor allem auch von Rechtspopulisten gepflegte These, gerade hieran messe sich die Integrationsbereitschaft der Einwanderer, in dieser Einfachheit Bestand hätte. Die Weisheit, dass Migranteneltern in der Regel die letzten wären, die ihren Kindern eine Sprache kompetent beizubringen vermöchten, die sie selbst nicht sprechen, ist so plausibel, dass sie eigentlich kaum einer Ergänzung bedarf. Basale Sprachkompetenz zu vermitteln ist deshalb in erster Linie eine Aufgabe des Bildungssektors, der diese Aufgabe anzunehmen hat und der damit auch an der Erfüllung dieser Aufgabe gemessen werden kann. Die Sprachsozialisation von Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund ist also zunächst einmal Aufgabe der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule. Festzuhalten bleibt dabei, dass Sprachkompetenz nur eine Facette des sehr viel weiteren Bildungsspektrums beschreibt. Sie möglichst isoliert erfassen zu können, ist ein Ziel der Untersuchung, das aber aufgrund der vielen Verschränkungen zwischen Sprache und Bildung natürlich nur partiell gelingen kann.

5. Schulische Effizienz: Ziel der Untersuchung soll es zunächst einmal sein zu erforschen, ob und in welcher Weise der Bildungssektor seiner Aufgabe zur Vermittlung von Sprachkompetenzen gerecht wird. Aus diesem Grund sind die Messungen der Sprachkompetenz an das Ende, zumindest an das letzte Drittel der Schullaufbahn, gesetzt. Erfasst werden hauptsächlich die Jahrgänge 9 bis 12. Spätestens hier, so die Erwartung, sollte es ein funktionierendes Bildungssystem geschafft haben, allen Schülern weitgehend unabhängig von Herkunft und familialer Sozialisation eine sprachliche Kompetenz vermittelt zu haben, die berufliche, gesellschaftliche und politische Teilhabe in akzeptabler Weise erlaubt. Mit diesem Ansatz schließen wir eine unmittelbare personengebundene pädagogische Verwertung der Einzelergebnisse aus. Anders als bei den Sprachtests im Kindergarten geht es nicht um individuelle Anschlussförderung, sondern um eine Erhebung verallgemeinerbarer Daten mit dem Ziel, allgemeinverwertbare Lösungsstrategien aufzuzeigen, die über den Bereich Schule hinaus auch Informationen für eine gesamtgesellschaftliche Kultur- und Bildungsarbeit liefern sollten. Die Organisation des Bildungssektors und bestehende Zuweisungsdynamiken müssen bei der Analyse natürlich Berücksichtigung finden. Wenn Sprachdefizite sich in bestimmten Schulformen häufen, bedeutet dies nicht, dass die Ursache für die Probleme auch in der Schulform selbst zu finden ist. Effizienzanalysen, und das gilt auch für die Vermittlung von Sprachkompetenz, haben immer einen systemischen Faktor, den es zu berücksichtigen gilt.

6. Verantwortung der Schulen und Verzicht auf monokausale Schuldzuweisungen: Sieht man die primäre Verantwortung für den Spracherwerb von Kindern aus nicht deutschsprachigen Familien bei Schulen und Kindergärten, könnten grundlegende Defizite leicht in die ausschließliche Verantwortung einzelner Einrichtungen gestellt werden. Dies ist weder beabsichtigt, noch dient es der Analyse des Problems. Es kann nicht darum gehen, einzelne Schulen im Sinne von neoliberalen „best practice“ Modellen in ihren Lösungsmustern gegeneinander auszuspielen. Solche Ansätze führen in Zusammenhang mit Förderungen von benachteiligten Milieus in der Realität oft nur dazu, dass sie die Konkurrenz um die vermeintlich besten Schüler beflügeln, was einzelnen Schulen Wettbewerbsvorteile verschafft, die Probleme verlagert und gesamtgesellschaftlich eigentlich nichts bewirkt. Die Erhebung familienbezogener und milieuspezifischer Rahmendaten macht nur dann einen Sinn, wenn man berücksichtigt, dass sich Schulen in der Realität mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen auseinanderzusetzen haben und wenn man bestrebt ist, diese Voraussetzungen auch ernst zu nehmen. Eine wichtige Überlegung ist dabei die, dass nur die Kenntnis dieser Probleme, ihre Berücksichtigung und die Schaffung von Ressourcen optimale Bedingungen generieren. Die Untersuchung selbst soll dazu beitragen, Schulen langfristig weitere Forschungsergebnisse zur Verfügung stellen zu können.

7. Sprachkompetenz, Persönlichkeitsmuster und Lebensstile: Aber auch noch eine andere Abgrenzung zu bestehenden Testverfahren ist wichtig. Flächendeckende Lesekompetenzstudien, wie z. B. bei PISA, liegen bereits vor und es macht wenig Sinn, Teilaspekte daraus einfach zu kopieren. Wichtige Unterschiede zu solchen Untersuchungen liegen hier zum einen darin, den Messzeitpunkt noch stärker auf das Ende der Schullaufbahn zu legen und zum anderen darin, den Sprachtest mit der Erhebung spezifischer personenbezogener Rahmendaten zu verbinden, die eine Vielzahl von Hypothesen zu einigen Fragen der Integration erst überprüfbar machen. So liegen in der Forschung einerseits Sprachkompetenzuntersuchungen und andererseits auch personengebundene und milieuspezifische Daten vor, sie zusammenzuführen war aber bisher meist nicht möglich. Hier versuchten sich viele bereits vorliegende Untersuchungen in der Erforschung von Zusammenhängen, die auf Basis der zurzeit existierenden Daten nicht oder nur begrenzt erfassbar sind. Die Untersuchung von Silke Hans zum Beispiel (Hans 2010) analysiert eine Vielzahl von Abhängigkeiten zwischen Sprachkompetenz und Milieu, muss sich aber zumeist mit Daten des Mikrozensus begnügen, denen nicht die Messung der Sprachkompetenz, sondern nur eine vage Selbsteinschätzung des vermuteten Sprachvermögens zugrunde liegt. Auf dieser Datenbasis lassen sich viele Abhängigkeiten nur unzureichend erkennen. Kern der vorliegenden Untersuchung ist aus diesem Grund die Verbindung von

Sprachkompetenzmessung mit Lebens- und Persönlichkeitsdaten. Nur so lassen sich Hypothesen untersuchen, die spezifische Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenz, Lebenssituation und Bildungssozialisation konkretisieren.

8. Bildungssozialisation: Bildungsbenachteiligung ist über viele etablierte Theorien beschrieben und als Problem erfasst (Baumert 2006; Schlicht 2011; Krüger 2011). Dabei hat sich auch in neuerer Zeit noch keine allgemein anerkannte Theorie, aber doch ein Zusammenspiel akzeptierter Interpretationsmuster herausgebildet (u.a. Becker/Lauterbach 2010; Diefenbach 2007; Burzan 2005). Entsprechende Systematiken sollen hier nicht erneut beschrieben, sondern nur vorausgesetzt und für die Hypothesenbildungen wie die Interpretationen genutzt werden. Wichtig für den Untersuchungsansatz ist aber, dass in der Regel darüber Konsens besteht, Benachteiligungen nur im Zusammenspiel zwischen staatlichen und halbstaatlichen Bildungsinstitutionen einerseits und Familie auf der anderen Seite komplex zu erklären. Das gilt auch für die Entwicklung von Sprachkompetenz. Denn so einleuchtend es ist, dass die sprachliche Basis bei Einwanderern in der Regel nur durch Kindergarten und Schule gelegt werden kann, so sicher ist auch, dass sprachliche Entwicklungsprozesse durch gruppenbezogene Erfahrungen von Lebensstilen, bei Bourdieu verortet im Prozess der Habitusgenese, unterfüttert werden (Bourdieu 1982; Büchner/Brake 2006). Die Untersuchung von Bildungssozialisation geht deshalb weit über den schulischen oder primärpädagogischen Anteil hinaus und zielt, soweit möglich, auf die Gesamtheit der Prozesse.

9. Migration und Sprache: Der Untersuchungsschwerpunkt Migration sollte nicht dazu verleiten, im Migrationshintergrund automatisch die Hauptursache für Sprachdefizite zu sehen. Hier muss die Analyse ergebnisoffen bleiben. Gerade die Überlegungen zu milieuspezifischen Unterschieden legen nahe, dass der Migrationshintergrund nur als eine von vielen Ursachen für die Abstufungen bezüglich der Sprachkompetenz zu sehen ist. Interessant wird es sein, hier mehr über die Bedeutung des Migrationshintergrundes in Bezug auf konkurrierende Erklärungsmuster zu erfahren. Gerade in der zweiten und dritten Einwanderergeneration verschwimmen die unterschiedlichen Erklärungsmuster. Auf jeden Fall bleibt es das Ziel im Rahmen der Untersuchung nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern eine möglichst repräsentative Auswahl aller Schüler zu befragen.

10. Schultypen: Die Untersuchung versucht, die wichtigsten Schulformen einzubeziehen. Dies ist auf Basis der bisherigen Datenerhebung auch weitgehend erreicht. Bis auf Förderschulen und Berufskollegs sind alle relevanten Schulformen auf Basis ihrer Verbreitung berücksichtigt. Befragungen wurden u. a. an

Hauptschulen, Realschulen, und Gesamtschulen durchgeführt.⁶ Die Konkurrenz der Schulmodelle ist in der vorliegenden Untersuchung dabei schon aufgrund der Fragestellungen kein Untersuchungsthema, die Verteilung unterschiedlicher Kompetenzen schon. Hier ist davon auszugehen, dass sich klassische Kompetenzbilder finden, wie sie in den PISA Studien abgebildet werden. Befragungen zu Lerngruppen mit unterschiedlichem Anforderungsprofil sind deshalb unerlässlich. Der Untersuchungsansatz und die Fragestellung dieser Arbeit gehen jedoch, und das muss als eine der wichtigsten Voraussetzungen gesehen werden, über die Konzeption schulspezifischer Lernziele hinaus. Der Ansatz, in einer demokratischen Gesellschaft die Verkehrssprache für den Austausch von komplexen Informationen beherrschen zu können, gilt universell – auch dann, wenn sich dieses Ziel nicht immer in gewünschter Form erreichen lässt. Die für den sozialwissenschaftlichen Unterricht grundlegenden Normen des Beutelsbacher Konsenses zielen auf eine Komplexität der gesellschaftlichen und politischen Analysefähigkeit, die unabhängig von Schulformen und Abschlüssen die Teilnahme am demokratischen Dialog offerieren soll (Heimken 2012, S. 34 ff.). Dies schließt, wie bereits erwähnt, die sprachliche Kompetenz ein, Artikel einer anspruchsvollen Tageszeitung lesen und verstehen zu können, unabhängig davon, ob die Informationen heute oder in Zukunft noch über die Papierform oder über elektronische Medien transportiert werden.

11. Regionale Besonderheiten: Die Unterschiede in der Zusammensetzung der Bevölkerung sind regional sehr groß. Stadt-/ Landstrukturen, aber auch Unterschiede zwischen Regionen bestimmen das Bild. So sind Prozesse und Bedingungen in Ruhrgebietsstädten mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund und den damit oft zusammenhängenden Bedingungen einer zusätzlichen innerstädtischen Segregation kaum mit ländlichen Gebieten oder Städten mit einem geringen Anteil an Migranten zu vergleichen. Sprachliche Schließungsprozesse und damit auch schlechtere Testergebnisse bei Migranten der zweiten und dritten Generation werden vor allem in solchen Gebieten prognostiziert, in denen größere Migrantengruppen räumlich und sozial isoliert sind. Dies zu analysieren bleibt ein wichtiges Ziel der Arbeit. Die Erweiterung der Datenbasis hat dazu geführt, dass noch nicht alle, aber zumindest einige dieser Aspekte untersucht werden konnten. Die untersuchten Städte und Gemeinden befanden sich in NRW oder in unmittelbarer Nähe zum Bundesland NRW. Erhoben wurden Daten aus Ruhrgebietsstädten wie Dortmund und Recklinghausen, aus typischen Großstädten wie Köln und Münster sowie aus Kleinstädten wie Dülmen und Warendorf. Eine Verallgemeinerbarkeit auf andere Bundesländer ist unter

⁶ Das Gymnasialniveau wurde bisher über Befragungen an Berufskollegs und Gesamtschulen erfasst. Eine direkte Befragung an Gymnasien ist aber für die Zukunft sicherlich sinnvoll.

Berücksichtigung des veränderten Ausländeranteils⁷ und der möglicherweise differenten Schulstruktur aber sicherlich möglich.

12. Perspektiven: Die aktuelle Untersuchung liefert mit über 1000 ausgewerteten Sprachtests und Befragungsdaten eine recht gute Basis für die Überprüfung wichtiger Hypothesen. Bei allem gibt es auch nach wie vor deutliche Grenzen der Auswertbarkeit. So sind Mehrfachabhängigkeiten und spezifische Konstellationen, die sich nur auf geringe Häufigkeiten beziehen, auch auf der Grundlage von etwa 1000 Befragungsdaten nicht immer klar deutbar. Auch greift die Stichprobe zwar auf eine recht gute Mischung verschiedener Schultypen, Lerngruppen und Orte zurück, nicht alle Merkmale aber sind aufgrund der eher zufälligen Auswahl weiter systematisiert. Hier besteht grundsätzlich das Ziel der weiteren Differenzierung und der Systematisierung der Auswahl- und Analyse-kriterien. Ziel und Aufgabe einer erweiterten Untersuchung müsste es deshalb sein, Zusammenhänge noch genauer zu untersuchen und im Rahmen einer qualifizierten Auswahl von repräsentativen Untersuchungsgebieten, Schultypen und Befragungsorten noch umfassendere und genauere Daten zu bekommen.

Die bisherigen quantitativen Studien wurden bisher punktuell durch qualitative Analysen ergänzt. Stichprobenteilnehmer konnten zu erweiterten Sprachtest eingeladen werden, deren Auswertung den Aussagewert des in der Masse verwendeten Testverfahrens zeigen sollten. In einem ersten Schritt konnte der Sprachtest so über qualitative Vergleichsdaten evaluiert werden. Folgestudien, wie auch die erweiterte Erhebung von spezifischen Lebensdaten durch qualitative Verfahren sind geplant. Leitfadeninterviews würden Einblicke in Bereiche ermöglichen, die über eine schriftliche Befragung nicht messbar sind. Für qualitative Vertiefungen könnten weitere Schüler auf Grundlage der Ergebnisauswertung angesprochen werden. Wegen der anonymisierten Befragung kommt hier aber nur ein Verfahren in Frage, das Schülern selbst die Entscheidung überlässt, ob sie ihre Anonymität verlassen und an einer anschließenden Befragung teilnehmen möchten.

2.2 Instrumentarium

Die Untersuchung sieht eine schriftliche Befragung von Schülern vor. Dabei werden Fragebögen ausgeteilt, die auf jeden Fall unter Aufsicht auszufüllen sind, denn der integrierte Sprachtest lässt sich nur dann berücksichtigen, wenn Eigenleistung garantiert werden kann. Dieses Verfahren macht Erhebungen immer besonders aufwendig, weil die Bögen nicht einfach ausgegeben und dann nach

⁷ Die Besonderheiten der Lage führen so zu Rahmenbedingungen, die sich nicht in jedem Bundesland finden. Der hohe Anteil niederländischer Einwanderer im grenznahen Münsterland ist so ein Faktor.

Rücklauf ausgewertet werden können. In der Regel werden die Befragungen von einem Interviewer erhoben, dessen wichtigste Aufgabe es ist, die Motivation der Lerngruppe für das anschließende Test- und Befragungsverfahren zu erhöhen.

Entwickelt wurden zwei Erhebungsverfahren. Werden die Fragebögen in Papierform ausgefüllt, müssen sie im Nachhinein in einen Auswertungsbogen übertragen werden. Werden Fragebögen im Computerraum der Schulen an Rechnern ausgefüllt, können sie direkt an die Uni verschickt und in Bezug auf Sprachtest und Daten automatisch ausgewertet werden.

Die Auswertung der Daten erfolgt anonym. Da aber auch anonymisierte Daten die Identifikation von Personen unter bestimmten Bedingungen ermöglichen können, werden die unverarbeiteten Rohdaten nicht an Schulen weitergeben. Eine Identifikation der Befragten muss ausgeschlossen bleiben. Aus diesem Grund werden auch keine Daten an die Schulen zurückgegeben, die eine bewusste oder unbewusste Identifikation eines Befragten erlauben könnten. Klassenspezifische und schulspezifische Auswertungen sind jedoch möglich, soweit sie keine Rückschlüsse auf einzelne Schüler erlauben.

Entwickelt und nach ersten Vortests weiter optimiert wurden bisher Fragebogen und Sprachtest.

Der Fragebogen: Die Befragung erfasst vor allem Informationen und Einstellungen zu den Bereichen Freizeitgestaltung, Mediennutzung, herkunftssprachliche und deutschsprachige Kommunikation, Schulerfolg, Lernförderung, Bildungsaspiration, Bildungsinfrastruktur und Migrationshintergrund. Eine Auflistung der wichtigsten Fragen findet sich in Tabelle 1. Der Fragenkatalog wurde im Rahmen der Arbeit einmal überarbeitet. So sind einige Fragen der aktuellen Version nicht in allen Befragungen gestellt worden.

Die grundsätzliche Paradoxie, dass zum einen Sprachvermögen getestet, zum anderen aber bei der Abfrage von Wissen Lebensdaten und Einstellungen in der Befragung auch vorausgesetzt werden, lässt sich nicht grundsätzlich beheben. Wir gehen hier aber von zwei Annahmen aus. Einmal sind die Fragen so einfach wie möglich formuliert und zum anderen dürften sehr hohe Sprachbarrieren nur in wenigen Fällen vorliegen.

Insgesamt wurden 1042 Jugendliche befragt. 31 Ergebnisse davon waren unvollständig oder aus anderen Gründen nicht brauchbar (Qualitätsstufe 3), 79 Bögen zeigten kleinere Fehler (Qualitätsstufe 2), die übrigen 932 Bögen (Qualitätsstufe 1) waren ohne erkennbare Fehler. Für die meisten Analysen der folgenden Auswertung, vor allem da, wo es explizit auf die Qualität des Sprachtests ankommt, werden nur die Fragebögen der Qualitätsstufe 1 herangezogen, weil nur hier sicher davon auszugehen ist, dass alle Fragen und insbesondere der Sprachtest mit der nötigen Sorgfalt bearbeitet wurden. Die folgenden Auswer-

tungen beziehen sich also in der Regel, wenn nicht anders vermerkt, auf Fragebögen der Qualitätsstufe 1.

Die Zuordnung nach Qualitätsstufen soll, soweit das möglich ist, nicht nach inhaltlichen Kriterien geschehen. Nur so ist sicherzustellen, dass es nicht zur Verfälschung der Daten kommt. Eine Abwertung einzelner Bögen wird unter anderem dann vorgenommen, wenn die Kontrollfrage extrem abweicht oder es andere Anzeichen für eine nicht ernsthafte, möglicherweise auch unvollständige Bearbeitung gibt. Die Sprachtests zum Beispiel sind natürlich nur dann heranzuziehen, wenn der Eindruck entsteht, dass sich die jeweiligen Schüler um Lösungen bemüht und den Test zu Ende bearbeitet haben. Auch kann es zu Abwertungen kommen, wenn das Erhebungsprotokoll für die Befragungssituation erhebliche Fehler oder Störungen anzeigt.

Tabelle 1: Eine komprimierte Darstellung aller Fragen:

1	Alter	30	Zu Hause eigener Internetzugang
2	Jahrgangsstufe	31	Zu Hause eigener Computer
3	Geschlecht	32	Zu Hause eigener Fernseher
4	Besuchte Schulform	33	Unterstützung bei den Hausaufgaben
5	Gutes Zeugnis wichtig	34	Hilfe bei Hausaufgaben von Verwandten
6	Ausgeübte Freizeitaktivitäten	35	Zeit für häusliches Lernen
7	Mediennutzung in Deutsch	36	Bewertung: „Lernen macht Spaß“
8	Mediennutzung: Herkunftssprache	37	Bewertung: „Bildung heißt mitreden“
9	Mediennutzung: Fremdsprache	38	Bewertung: „Es gibt wichtigeres als Lernen“
10	Mediennutzung: nicht in Deutsch	39	Bewertung: „Bildung kostet Zeit und Geld“
11	Sprache mit Mutter: Deutsch	40	Bewertung: „Man braucht ein Abitur“
12	Sprache mit Vater: Deutsch	41	Bewertung: „Erfolg hängt ab v. Verhalten“
13	Sprache mit Geschwistern: Deutsch	42	Kurse nach dem Unterricht
14	Sprache mit Freunden: Deutsch	43	Angestrebter Schulabschluss
15	Sprachkenntnisse der Mutter	44	Derzeitiger Berufswunsch
16	Sprachkenntnisse des Vaters	45	Ältere Geschwister
17	Sprachkenntnisse der Geschwister	46	Schulformen der älteren Geschwister
18	In Deutschland geboren	47	Nachhilfe von nahen Verwandten
19	Lebensjahr der Einwanderung	48	Übermittagsbetreuung in der Schulzeit
20	Geburtsort von Verwandten	49	Besuchen Sie eine Ganztagschule
21	Berufstätigkeit der Mutter	50	Nachhilfeunterricht in den letzten Jahren
22	Berufstätigkeit des Vaters	51	Besuch eines deutschen Kindergartens
23	Schulabschluss der Mutter	52	Fühlen Sie sich in der Schule wohl
24	Schulabschluss des Vaters	53	Noten in den sprachlichen Fächern
25	Im Kindergarten vorgelesen?	54	Notenschnitt aller Fächer
26	Zu Hause vorgelesen?	55	Wichtigkeit guter Noten (<i>Kontrollfrage</i>)
27	Vorlesesprache zu Hause	56	Staatsangehörigkeit
28	Zu Hause eigener Schreibtisch	57	Aufenthaltsstatus
29	Zu Hause eigenes Zimmer		

Soweit erkennbar hat die Nichtberücksichtigung unvollständiger oder problematischer Bögen nicht zu deutlichen systematischen Fehlern geführt. Das gilt zumindest für die Verteilung der Migrationsstufen. So liegen die Testergebnisse der auf Basis der Stufe 2 aussortierten Bögen zwar niedriger als die der hier berücksichtigten Stichprobe, was bei den vielen nicht bearbeiteten Testteilen bei Bögen der Qualitätsstufe 2 auch nicht verwunderlich ist, die Verteilung nach Migrationsstufen aber ist vergleichbar. Mit 20,4 % liegt der Migrationsanteil in Gruppe 1 (*Migrationsstufen 4-6*) nur etwa einen Prozentpunkt über dem entsprechenden Anteil in der Gruppe der aussortierten Bögen der Qualitätsgruppe 2.

Der Sprachtest: Der Sprachkompetenztest bestand bei den ersten Befragungen aus drei Teilen, die zusammen oder einzeln ausgewertet werden konnten. Ein ursprünglich verwendeter 4. Teil über idiomatische Redewendungen („*Funktionsverbgefüge*“) wurde bereits nach kurzer Erprobung gestrichen, da die Verweigerung bei schwachen Gruppen insgesamt zu groß und der Arbeitsaufwand für die Durchführung aller Teilstests zu umfangreich waren. Im Rahmen der weiteren Auswertungen haben sich darüber hinaus Test 2 und 3 als die verlässlichsten erwiesen. Zum einen bilden sie die erwartete Leistungsverteilung am besten ab und zum zweiten zeigten sie die geringsten Verweigerungsraten. Damit wurde auch der erste Sprachtest verzichtbar. Im Blick auf die Praktikabilität werden weitere Befragungen mit Teilstest 2 und 3 auskommen, ohne dass die Messgenauigkeit erkennbar leidet. Auch alle im Weiteren vorgestellten Auswertungen beziehen sich auf diese beiden in Tabelle 2 aufgelisteten Tests. Die Reduktion des Testumfanges trägt auch dazu bei, dass sich insgesamt eine für Schüler und Lehrer praktikable Bearbeitungszeit ergibt, die verlässlich unterhalb der 45 Minuten-Grenze liegt. Der positive Effekt für die Akzeptanz des Bogens dürfte die Ergebnisse in Zukunft eher verlässlicher machen.

Tabelle 2: Verbliebene Teilstests:

Nr.	Titel	Abfrage	Kompetenz	Ergebnis
1	Flug ins Nichts – adaptierter Zeitungsartikel zum Berliner Flughafen	Multiple Choice	Leseverstehen - Fragen zum Text	0 – 100 %
2	Herbert der Säger – Fiktiver Zeitungsartikel	Lückentext	Leseverstehen, Grammatik und sprachliche Assoziation	0 – 100 %
Gesamtergebnis von Test 1 u. Test 2				0 – 100 %

Die Ergebnisse der beiden noch berücksichtigten Teilstests werden als Prozentwerte oder entsprechend als Punkteskala von 0 - 100 ausgegeben, die für das

Gesamtergebnis gleich gewichtet werden. Test 1 misst dabei in 10 % -Schritten, Test 2 in 4 % -Einheiten.⁸

Die Messungen erlauben nach den bisherigen Erfahrungen einigermaßen verlässliche Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz, sie bleiben aber natürlich zwangsläufig auch unvollständig. So liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung von Leseverstehen. Hörverstehen, Textproduktion und mündliche Kommunikation können im Rahmen der Schnelltests nicht oder nur am Rande gemessen werden. Auf eine Abfrage von Strukturwissen (*Grammatik*) wurde bewusst verzichtet, da das Wissen um die Funktion von Sprache, wie sie möglicherweise im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, nicht Ziel, sondern allenfalls Handwerkszeug sein kann. Für die Messung der Sprachkompetenz ist es unerheblich, inwieweit Sprachbildung und Verständnis intuitiv oder reflexiv dominiert sind.

Damit Sprach-, nicht Rechtschreibkompetenz gemessen werden kann, werden Rechtschreibfehler, die das Ergebnis vor allem in Test 2 beeinflussen könnten, soweit wie möglich ausgefiltert. Auch ist sichergestellt, dass alle bildungssprachlich korrekten Lösungen als richtig gezählt werden.

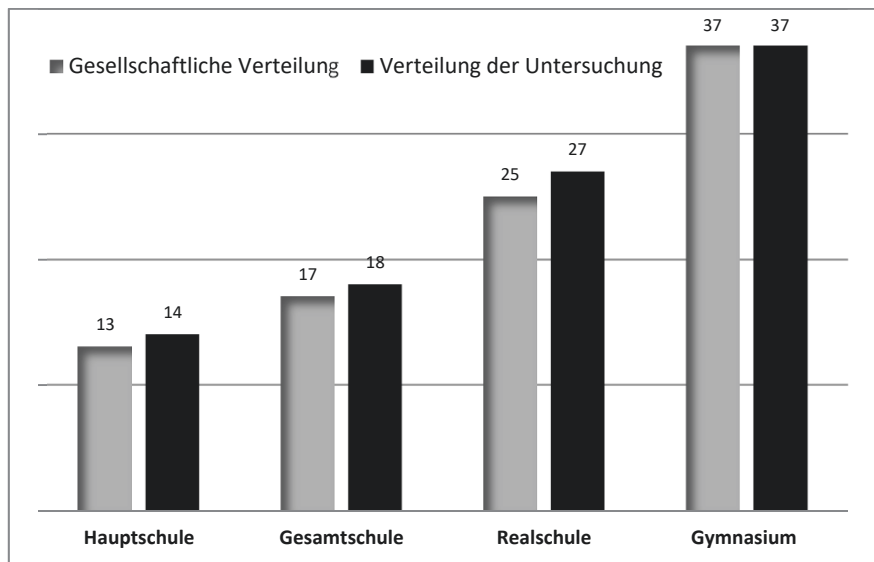
Die Stichprobe: Die Auswahl bei den 1042 Befragungen erfolgte nicht systematisch und sie ist gemessen an den Kriterien für eine Zufallsstichprobe nicht in jeder Beziehung repräsentativ. Bei der Auswahl der Schulen wurde allerdings versucht, ein einigermaßen sinnvolles Spektrum verschiedener Schulen, Einzugsgebiete und Klassen zu finden. Dies ist, bezogen auf die Schulformen auch bisher recht gut gelungen. Abbildung 1 zeigt einen Vergleich zwischen der gesellschaftlichen Verteilung von Schülern auf die Schulformen im Bundesland NRW und den entsprechenden Gewichtungen der Erhebung. Bis auf das Fehlen von Förderschulen, die ohnehin nur wenig vergleichbare Daten liefern könnten und der fehlenden Berücksichtigung von Berufskollegs, deren Schülerpotential zumindest auch auf Real-, Gesamt- und Hauptschulen zu finden sind, stimmt die Auswahl weitgehend mit der Realität überein.

Da die Sprachkompetenz am Ende der Schullaufbahn gemessen werden soll, wurden vornehmlich die letzten beiden Jahrgänge eines Bildungsganges befragt. Je nach Schultyp bzw. Bildungsgang waren das unterschiedliche Altersstufen. Bis auf wenige Ausnahmen (*44 Schüler der Jahrgangsstufe 12 und 14 Schüler der Jahrgangsstufe 13*) umfasst die Stichprobe die Jahrgänge 9 bis 12. Der Wechsel zu G8, der bei einigen Schulen innerhalb des Untersuchungszeitraums stattfand, hat eine genaue Zuordnung darüber hinaus erschwert.

⁸ Bei den zum Text gestellten Fragen können 10 Kreuze verteilt werden. Sind alle Kreuze richtig gesetzt, entspricht das 100 %. Bei Test 2 müssen 25 Lücken gefüllt werden. Jede falsche Lösung führt zu einem Abzug von 4 Prozentpunkten.

Wenn mit einzelnen Schulen kooperiert wurde, sind dort in der Regel ein bis drei Lerngruppen befragt worden, die bis auf die Beschränkung auf die oberen Jahrgänge, nicht nach inhaltlichen Kriterien vorsortiert wurden. Da trotzdem nicht auszuschließen ist, dass Schulen daran interessiert waren, für die Befragung primär ihre Klassen mit höherem Migrantenanteil vorzustellen, ist der Anteil der Migranten an der Gesamtstichprobe nicht repräsentativ. Insgesamt wurden 51 Lerngruppen von 21 Schulen unterschiedlicher Ausrichtung aus den Städten Hamm, Heiligenhaus, Münster, Ochtrup, Gütersloh, Overath, Wuppertal, Emsdetten, Recklinghausen, Dülmen, Warendorf, Emlichheim, Köln, Fröndenberg, Dortmund und Gronau befragt.

Abbildung 1: Stichprobenauswahl und gesellschaftliche Verteilung in Bezug auf die Schulformen in Prozent⁹ :



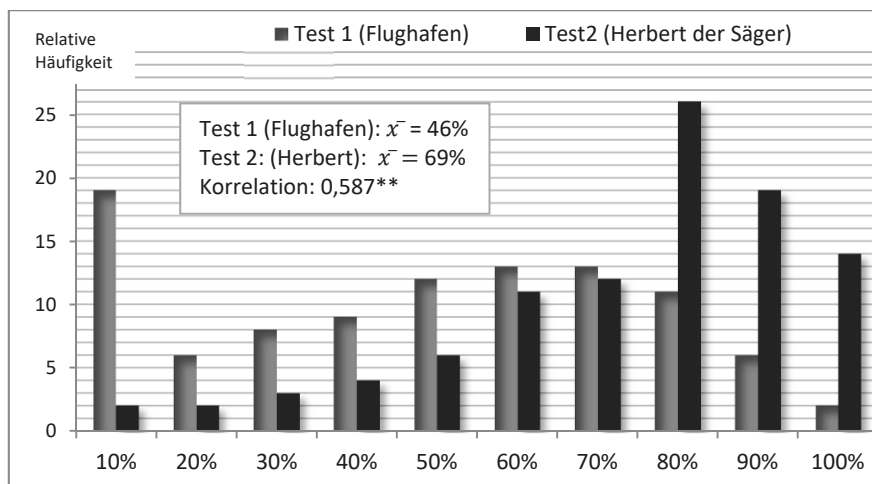
2.3 Testauswertung

Abbildung 2 zeigt die unterschiedlichen Kompetenzverteilungen der zwei Sprachtests. Die einzelnen Kompetenzstufen werden in Gruppen von jeweils 10 % angezeigt. Die Länge der Balken steht für die relativen Häufigkeiten.

⁹ Verteilung der Schüler nach Schulformen für Deutschland insgesamt (Bildungsbericht 2016. S.73)

Die beiden Sprachtests messen, wie die helle und die dunkle Balkenreihe deutlich zeigen, nicht die gleichen Schwierigkeitsgrade (Abbildung 2). Test 2 zeigt Unterschiede bei den durchschnittlichen Testergebnissen vor allem im unteren und mittleren Bereich und kann Leistungen bei sehr guter Sprachkompetenz kaum noch differenzieren, er ist also insgesamt einfacher.

Abbildung 2: Verteilung der Testergebnisse – Relative Häufigkeit der erreichten Testergebnisse in 10 % Schritten von Test 1 (*Fragen zum Text*) und Test 2 (*Lückentext*) im Vergleich:



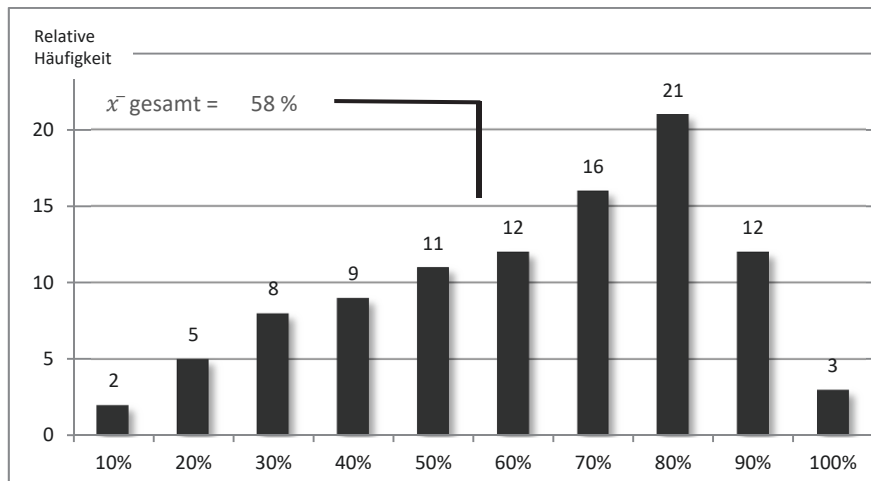
Test 1 bildet auch im oberen Bereich durch den Scheitelpunkt zwischen 60 % um 70 % noch deutlichere Unterschiede ab, hat aber eine ausgeprägte Anomalie im unteren Kompetenzbereich. So ist der sehr hohe Anfangswert im Bereich 0 bis 10 % Indiz dafür, dass der Zeitungstext über den Berliner Flughafen und die dazugehörigen Fragen einige Befragte gänzlich überfordert. Sehr schwache Leistungen werden durch diesen Test nicht mehr gemessen. Das liegt unter anderem daran, dass bei diesem Multiple-Choice Verfahren nicht nur richtige Antworten gezählt, sondern auch falsche Antworten zu einem Punktabzug führen können. Sehr schwachen Kandidaten bringt das sehr schnell null Punkte ein. Auch die deutlich höhere Eingangsschwelle bei diesem Testteil (*man muss den vollständigen Text erst lesen, bevor man die Fragen beantworten kann*) stellt für Schüler mit sehr schwacher Sprachkompetenz eine deutliche Hürde dar. Beide Sprachtests messen unterschiedliche Aspekte von Sprachkompetenz aber auch

unterschiedliche Anforderungsprofile. Zusammen liefern sie deshalb ein deutlich genaueres Bild, als ein Testteil alleine das könnte.

Zusammen ergänzen sich beide Testteile also und sie ergeben, wie in Abbildung 3 ersichtlich, trotz ihrer partiellen Defizite ein durchaus akzeptables Bild. In den weiteren Analysen wird aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung vielfach von Sprachkompetenz die Rede sein, wenn es um die gemessenen Ergebnisse der beiden Teilttests geht. Dass reale Sprachkompetenz und Testergebnis nicht wirklich gleichzusetzen sind, ist dabei aus grundsätzlichen und den bereits genannten Gründen selbstverständlich immer zu berücksichtigen.

Dabei muss die Verteilung von Sprachkompetenz nicht der klassischen Normalverteilung folgen. Vor allem dann, wenn es darauf ankommt, nicht den Bereich der kompetenten Sprecher und Nutzer von Sprache so weit zu differenzieren, dass sich dort verlässliche Unterschiede messen lassen, wird man eine rechtsschiefe Verteilung erhalten, die Unterschiede und Differenzierungen vor allem in Bereichen niedriger Kompetenz sichtbar macht.

Abbildung 3: Verteilung der Gesamtergebnisse – Relative Häufigkeit der erreichten Testergebnisse in 10 %- Schritten von Test 1 (*Fragen zum Text*) und Test 2 (*Lückentext*) zusammen:



Primäres Ziel bei der Überprüfung der Sprachfertigkeit ist es hier nicht, Kompetenzunterschiede im Bereich hochsprachlicher Kommunikation zu finden. Es geht, wie bereits erwähnt, eher um die Frage, inwieweit solide, anspruchsvolle aber noch alltagstaugliche Basiskompetenzen in der Sprache erreicht werden.

Dies lässt durchaus Interpretationsspielräume. Auch ein kompetenter Sprecher muss nicht 100 % aller gestellten Aufgaben korrekt lösen. Einzelne Fehler sind normal. Vor allem der Lückentext arbeitet stark assoziativ, was im Detail zu kleineren Fehlern führen kann, die auch bei einem geübten Sprecher vorkommen und die insgesamt nicht ins Gewicht fallen müssen. Hier einen konkreten Minimalstandard anzusetzen ist allerdings schwer. Bei einem direkten Vergleich von Kompetenzgruppen, wie er mehreren der folgenden Analysen zugrunde liegt, werden in den Auswertungen zwei polare Kompetenzcluster gebildet: Die Gruppe der Schüler unter 40 % und die der Schüler über 60 %. Überall da, wo Mittelwerte¹⁰ verglichen werden, spielt die Frage nach dem Absolutheitsanspruch ohnehin keine Rolle, hier kommt es auf die Analyse von Unterschieden an.

Dass ein Sprachkurztest, wie er hier verwendet wird, immer zu verlässlichen Ergebnissen führt, ist kaum zu erwarten und in diesem Fall auch nicht der Anspruch. Das Testverfahren ist insofern kaum geeignet, jeden Einzelfall kompetent bewerten zu können. Trotz aller Bemühungen wird es wie bei allen Tests durch die Besonderheiten des Testverfahrens und durch Unterschiede in Konzentration und Motivation auch zu Messfehlern kommen, die bei einem Schnelltest zwangsläufig höher zu veranschlagen sind als bei einer umfassenderen Messung der Sprachkompetenz über die verschiedenen Anforderungsbereiche von Hörverstehen, Leseverstehen, Textproduktion und mündlicher Kommunikation. Auch dies ist ein Grund, weshalb einzelne Testergebnisse nicht an Betroffene zurückgekoppelt werden. Für die Auswertung spielen kleinere Ungenauigkeiten kaum eine Rolle, für die Bewertung des Einzelfalls wären solche Fehler fatal.

¹⁰ Wenn in dieser Arbeit Mittelwerte gebildet werden, handelt es sich, auch ohne das im Einzelnen zu erwähnen, um das arithmetische Mittel.

Migration, Bildung und Spracherwerb
Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen
aus Einwandererfamilien

Heimken, N.

2017, VIII, 165 S. 36 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17132-2