



Österreichische  
Akademie der  
Wissenschaften

---

# Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge

---

**Hartmut Esser**

## KMI Working Paper Series

**Working Paper Nr: 7**

**Kommission für Migrations- und Integrationsforschung  
Commission for Migration and Integration Research**

Österreichische Akademie der Wissenschaften

Postgasse 7/4/2

A- 1010 Wien

Fon: +43-1-51581-3538

Fax: +43-1-51581-3533

Mail: [wiebke.sievers@oeaw.ac.at](mailto:wiebke.sievers@oeaw.ac.at)

<http://www.oeaw.ac.at/kmi/>

---

# Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge

---

## Das Problem

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

Im Folgenden werden die wichtigsten konzeptionellen Grundlagen und empirischen Ergebnisse zum Zusammenhang von sprachlichen Fertigkeiten und der Integration von Migranten (auch im Generationenverlauf) zusammengefasst. Es sind die Kernaussagen eines ausführlichen Berichts zum dem Thema (Esser 2006a) und der darauf aufbauenden AKI-Forschungsbilanz 4 (Esser 2006b). Der Hintergrund für die Erstellung der betreffenden Synopsen war, dass die überragende Bedeutung der Sprache für die Integration von Migranten zwar einerseits inzwischen kaum (noch) bestritten wird (vgl. etwa Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 259 ff; Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004: 253 ff.; Beauftragte der Bundesregierung für Migration,

Flüchtlinge und Integration 2005: 18 ff.), es aber andererseits nur wenig Konsens über die dabei wirksamen Mechanismen und sozialen Bedingungen gibt, wie etwa über die Bedeutung des Einreisalters oder der ethnischen Konzentrationen in Wohnumgebungen und Schulen, über die Vorteile von bilingualen Fertigkeiten für den Erfolg in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt, über die Wirksamkeit einer multilingualen Politik, wie etwa in Kanada, oder der jetzt auch hierzulande eingeführten Sprach- und Integrationskurse für neu einreisende oder auch schon länger ansässige Migranten bzw. von Programmen einer multilingualen Erziehung in den Schulen. Die Übersicht über die Forschungslage wurde (und wird) hier wie kaum sonst noch durch den Umstand erschwert, dass gerade die Thematik des Spracherwerbs und seiner Folgen Gegenstand von sehr unterschiedlichen und oft stark segmentierten (sozial-) wissenschaftlichen Disziplinen, wie Linguistik, (Sozial-) Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Ökonomie, ist und die Debatte darüber auch oft nicht frei von normativen Voreingenommenheiten und politisch motivierten Empfindlichkeiten geführt wird. Daraus haben sich vielfach ebenso Lücken im Kenntnisstand über das Problem bei den einzelnen Disziplinen wie unbemerkte, aber nicht genutzte Übereinstimmungen ergeben.

Ein vordringliches Ziel der Übersicht war es daher, die zwischen den Disziplinen oft nur schwer erkennbaren Bezüge zugunsten eines möglichst vollständigen und integrierenden Konzeptes belastbarer Ergebnisse zu verdeutlichen und davon ausgehend die engen Verbindungen von Spracherwerb, Schul- und Arbeitsmarkterfolg und anderen Aspekten der Integration von Migranten, wie soziale Kontakte und die Organisation des Alltagshandelns allgemein, systematisierend und belastbar zu klären. Die Grundlage bilden vorzugsweise theoretische und empirische Studien, die die sozialen Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs bzw. der Entstehung einer (kompetenten) Bilingualität und deren Effekte auf den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg auf einer möglichst *systematisierenden* und *explizit* gemachten *theoretischen Grundlage*, in einer *empirisch belegbaren* und dabei möglichst *verallgemeinerbaren* und statistisch *abgesicherten* Weise und möglichst *ohne Fehlspezifikationen* bei der empirischen Bestimmung der jeweils wirksamen *Kausalbeziehungen*, etwa durch das Auslassen relevanter Faktoren und Bedingungen, abzuschätzen erlauben. Die in der Diskussion über die Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten nach wie vor vorhandenen Unklarheiten und kontroversen Auffassungen sind nämlich nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass bei den empirischen Belegen, auf die sich die jeweiligen Urteile berufen, die nötigen Standards nicht immer erfüllt gewesen sind. Gerade die Geschichte der Bewertung der Bedingungen des Erwerbs der Zweitsprache bzw. einer (kompetenten) Bilingualität und deren Effekte auf die (strukturelle) Integration von Migranten ist ein Musterbeispiel dafür, zu welchen, oft lange tradierten und zum Teil höchst kostspieligen, Fehlurteilen punktuell bleibende Einzelfallbeschreibungen und ungeeignete Untersuchungsanlagen führen können, wie sie in der inzwischen sehr verbreiteten ethnographischen Beschäftigung mit dem Problemfeld gängig geworden sind.

## **Konzeptionelle Grundlagen**

Die Sprache ist ein zentraler Bestandteil der sozialen Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft. Damit lässt sie sich als Spezialfall des Problems der sozialen Integration

allgemein behandeln, auch in Hinsicht auf die dabei bedeutsamen Mechanismen und Bedingungen. Diese allgemeinen Mechanismen und Bedingungen stehen auch im Hintergrund von Bildungskarrieren und Arbeitsmarkterfolg, die ihrerseits auch als Aspekte und Spezialfälle der Integration anzusehen sind.

### ***Integration***

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

Geht man bei der *sozialen Integration* von *individuellen* Akteuren vereinfachend von zwei möglichen Bezügen der Inklusion/Exklusion aus – ethnische Gruppe vs. Aufnahmegesellschaft – ergeben sich vier Typen der individuellen Sozialintegration (vgl. dazu schon Berry und Kim 1988: 211 ff. bzw. Berry 1990: 245 f. für die subjektive Zugehörigkeit): die *Marginalität*, bei der es weder eine Inklusion in die ethnische Gruppe noch eine in die Aufnahmegesellschaft gibt; die ethnische *Segmentation* als Inklusion in die ethnische Gruppe und Exklusion aus der Aufnahmegesellschaft; die *Assimilation* als die (umgekehrte) Form einer Inklusion in die Aufnahmegesellschaft bei Exklusion aus der ethnischen Gruppe; und die *multiple Inklusion* als die Inklusion in beide soziale Systeme. Entsprechend lassen sich für den Aspekt der Sprache die sprachliche Marginalität bzw. eine begrenzte Bilingualität, die monolinguale Segmentation, die monolinguale Assimilation und die kompetente Bilingualität unterscheiden (vgl. Abbildung 1).

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

Die vier verschiedenen Typen der sozialen Integration können sich, wie das Beispiel der Sprache schon zeigt, inhaltlich auf verschiedene Dimensionen beziehen. Es werden dabei die *kulturelle* Dimension des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten, die *strukturelle* Dimension der Platzierung auf Positionen, etwa des Bildungssystems oder des Arbeitsmarktes, die *soziale* Dimension der Aufnahme von Kontakten und sozialen Beziehungen und die *emotionale* Dimension der Identifikation unterschieden. Entsprechend gibt es jeweils eine kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale Marginalität, Segmentation, Assimilation oder multiple Inklusion. Die Sprache ist dabei zunächst ein Teil der kulturellen Dimension der sozialen Integration. Sie hat aber über die kulturelle Dimension

hinausgehend enge Beziehungen zur Aufnahme sozialer Kontakte und zur emotionalen Identifikation und alle drei Aspekte bedingen sich gegenseitig. Besonders bedeutsam ist die Sprache dann aber in ihrer Funktion für die strukturelle Integration in das Aufnahmeland, nämlich als Teil des Humankapitals eines Akteurs und darüber vermittelt in ihrer Funktion bei der Platzierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.

**Abbildung 1: Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen**

	Aufnahmegesellschaft	
	ja	nein
Ethnische Gruppe		
ja	multiple Inklusion/ kompetente Bilingualität	Segmentation/ monolinguale Segmentation
nein	Assimilation/ monolinguale Assimilation	Marginalität/ begrenzte Bilingualität

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

Die *Systemintegration* von Gesellschaften bezieht sich auf ihre Einheit bei einer Differenzierung in unterschiedliche Teilbereiche oder Teilsysteme. Für das Problem der Systemintegration bei einer ethnischen Pluralisierung einer Gesellschaft werden speziell zwei Formen bedeutsam: die *plurale Differenzierung* als ein Nebeneinander von im Grunde selbständigen Einheiten von abgegrenzten Bevölkerungsteilen mit eigener institutioneller und funktionaler Vollständigkeit (vgl. allgemein

Francis 1976: 349 ff.; Esser 1980: 249 ff.; Hechter 2000: 15 ff.) und die *funktionale Differenzierung* einer arbeitsteiligen Interdependenz funktionaler Sphären ohne besondere Zuordnung zu bestimmten Regionen oder Teilen einer Bevölkerung. Handelt es sich bei den plural differenzierten Teilen um ethnische Gruppen, liegt eine *ethnische Differenzierung* vor. Hierbei sind – wie bei der ethnischen Ungleichheit – wieder zwei Fälle zu unterscheiden: eine horizontale ethnische Differenzierung von Gruppen mit (annähernd) gleichem Rang, wie z. B. im (inzwischen so gut wie aufgelösten) System der verzuiling in den Niederlanden, oder eine vertikale ethnische Differenzierung, wie etwa in Kastengesellschaften, in rassistischen Systemen, wie die Apartheid im früheren Südafrika, oder bei Bestehen von nach innen und außen abgegrenzten „Ghettos“. Die horizontale Form der ethnischen Pluralisierung sei als ethnische Fragmentierung, die vertikale – im Anschluss an die bekannte Terminologie von Hoffmann-Nowotny (1973: 128 ff., 240 ff.) – als *ethnischer Neo-Feudalismus* bezeichnet.

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

### ***Mechanismen und Bedingungen***

Die soziale Integration von Migranten kann als die Folge des Zusammenspiels von Aktivitäten der Migranten einerseits und gewissen sozialen Bedingungen andererseits verstanden werden, wobei mit den sozialen Bedingungen Anreize, Möglichkeiten bzw. Restriktionen und Kosten für die entsprechenden Aktivitäten variieren. Diese sozialen Bedingungen lassen sich verschiedenen Kontexten und Ebenen zuordnen. Besonders bedeutsam ist dabei zunächst die Ebene der individuellen *Familien- und Migrationsbiographien*, mit ihren Unterschieden etwa nach Wanderungsmotiv, Bildung oder Einreisealter. Zusätzlich lassen sich drei gesellschaftliche Ebenen unterscheiden: Bedingungen im *Herkunftsland*, im *Aufnahmeland* und in der *ethnischen Gruppe*, wobei hier noch zwischen

ethnischen Gemeinden und Netzwerken im Aufnahmeland und transnationalen Netzwerken unterschieden werden kann. Zu den relevanten Kontexten insgesamt kann man supranationale Einheiten, wie die EU, und letztlich auch die „Weltgesellschaft“ und ihre Entwicklung, etwa im Rahmen von Prozessen der ökonomischen Globalisierung, zählen. In den folgenden Analysen werden so gut wie ausschließlich die Einflüsse über die Familien- und Migrationsbiographie, die Herkunft- und Aufnahmeländer und die ethnischen Gruppen betrachtet (vgl. dazu auch van Tubergen 2004: Kapitel 3).

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

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

$$(1) \quad EU(sq) = U(sq)$$

$$(2) \quad EU(in) = p(in)U(in) + (1-p(in))U(sq) - C(in).$$

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

$$(3) \quad U(in) - U(sq) > C(in)/p(in).$$

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

Drei Grundkonstrukte bestimmen nach diesen Vorgaben die Entscheidung zu einer Investition in den Erwerb eines aufnahmelandsspezifischen Kapitals: die mit dem Investitionsmotiv gegebene *Motivation*, die *Opportunitäten* und die *Kosten*. Es wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der Zweitsprache (L2) und auch der Erhalt bzw. die Pflege der Muttersprache (L1) im Prinzip dem gleichen

Mechanismus folgen (vgl. dazu noch unten mehr). Auch wird angenommen, dass die Wirkung der konkreten *empirischen* Bedingungen auf die soziale Integration bzw. auf den Spracherwerb über die Grundkonstrukte und den Mechanismus dieses *theoretischen* Modells vermittelt wird und erst darüber zu erklären ist. So wirkt etwa die Bildung als eine Erhöhung des möglichen Investitionsertrages, eine Verstärkung der Chancen auf eine erfolgreiche Investition und auch als Senkung des Aufwandes beim Spracherwerb. Das Hauptproblem bei diesen Zuordnungen von bestimmten empirischen Bedingungen (wie Bildung, Einreisealter, Familiensprache oder ethnische Konzentration) zu den Konstrukten des theoretischen Modells (Motivation, Opportunitäten und Kosten) ist deren *Begründung*, sowie der Sachverhalt dass die betreffenden „Brückenhypothesen“ nicht immer eindeutig oder über die Kontexte und den Zeitverlauf hinweg stabil sind, wie das etwa für eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit zutrifft, die ja auf bestimmte Motivationen, Opportunitäten und Kosten von aufnahmelandsspezifischen Investitionen nicht fixiert ist (vgl. dazu auch noch den Abschnitt zum (Zweit-)Spracherwerb, sowie Abbildung 4).

### ***Sprache und Integration***

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

Vor diesem allgemeinen Hintergrund ist der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes eine zentrale Bedingung zunächst jeder weiteren *Sozialintegration* der Migranten außerhalb des ethnischen Kontextes. Bildungserfolg, die Platzierung auf interessanten Positionen, die Aufnahme von Kontakten und die Strukturierung von Identitäten hängen allesamt deutlich von sprachlichen Kompetenzen ab – und wirken, wenigstens teilweise – darauf wieder zurück (s. dazu auch schon oben). Darüber und darüber hinaus ist die Sprache auch ein wichtiger Teil der Mechanismen, über die die *Systemintegration* (differenzierter) Gesellschaften verläuft. Sie sorgt als Teil der Ressourcenausstattung und des Humankapitals für die integrierenden Interdependenzen auf den verschiedenen Märkten und als Situationen definierendes und kulturelle Vorstellungen oder Werte aktivierendes Symbol auch für kollektive Identifikationen. Als Medium wird sie für die Sozial- wie für die Systemintegration dahin gehend bedeutsam, dass sie Transaktionskosten einsparen und die Produktivität ökonomischer Abläufe erhöhen hilft, was den Individuen unmittelbar und dem gesellschaftlichen Wohlstand mittelbar zugute kommt. Die Investition in eine (gemeinsame) Sprache ist insofern auch ein Problem der Bereitstellung eines *kollektiven* Gutes, das allen von Nutzen ist, auch denen, die die betreffende Sprache nicht lernen.



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

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

Für die Verbindung von *Bildung und Arbeitsmarkt* gibt es ebenso deutliche theoretische Gründe. Auch sie haben mit den drei Funktionen der Sprache zu tun. Mit den sprachlichen Fertigkeiten als für viele Tätigkeiten notwendiger *Ressource* können zunächst die mit dem jeweiligen Humankapital verbundenen Produktivitäten variieren. Besonders Migranten stehen oft vor dem Problem, dass mit dem Wechsel des sprachlichen Kontextes die Verwertbarkeit des bereits erworbenen Humankapitals, wie Bildung und Betriebserfahrung, leidet. Sprache kann ferner auf Arbeitsmärkten symbolische Wirkungen haben, etwa wenn über einen Akzent Stereotype oder Unsicherheiten über die nicht erkennbaren Qualifikationen oder über sonstige Eigenschaften (wie eine Illegalität) entstehen und zu Diskriminierungen führen, sei es eine Diskriminierung aufgrund der Aktivierung von sozialen Distanzen und abwehrenden Vorurteilen, sei es eine „statistische“ Diskriminierung aufgrund von Unsicherheit über die „wahren“ Eigenschaften, etwa die Produktivität des Humankapitals eines Bewerbers. Sprachliche Vielfalt kann schließlich zu Beeinträchtigungen der Funktion der Sprache als kommunikatives *Medium* und darüber zu (erheblichen) Transaktionskosten bei betrieblichen Abläufen führen, was sich dann in Einkommensabschlägen oder Nicht-Einstellungen sprachlicher Minderheiten zeigt.

Vor dem Hintergrund der (strukturellen) sozialintegrativen Funktionen und Folgen der Sprache lassen sich die *systemintegrativen* Aspekte ebenfalls über ihre drei Funktionen zusammenfassen und systematisieren. Die sprachliche Vielfalt eines Landes kann – als Teil der produktiven Folgen kultureller Vielfalt ganz generell – als eine wichtige eigenständige Ressource angesehen werden, etwa

durch die damit möglichen inter- und transnationalen Beziehungen, und als Teil der Offenheit und Innovationsfähigkeit der jeweiligen Gesellschaft. Als Symbol ist die Sprache Träger kollektiver „Definitionen“ von Situationen und vermag über die Aktivierung von Identitäten und Loyalitäten kollektive Zusammengehörigkeiten zu erzeugen. Ähnliches gilt für die Funktion der Sprache als Medium der übergreifenden gesellschaftlichen Kommunikation. Auch hier ist, wie in Schulen und Betrieben, die sprachliche Vielfalt eher ein Problem: Den produktiven Aspekten steht das „Turmbau-zu-Babel-Problem“ der eingeschränkten Verständigung und kommunikativen Transaktionskosten gegenüber, und es entsteht ein Bedarf nach einer übergreifenden Lingua franca. In Abbildung 2 sind die beschriebenen sozial- und systemintegrativen Funktionen der Sprache zusammengefasst.

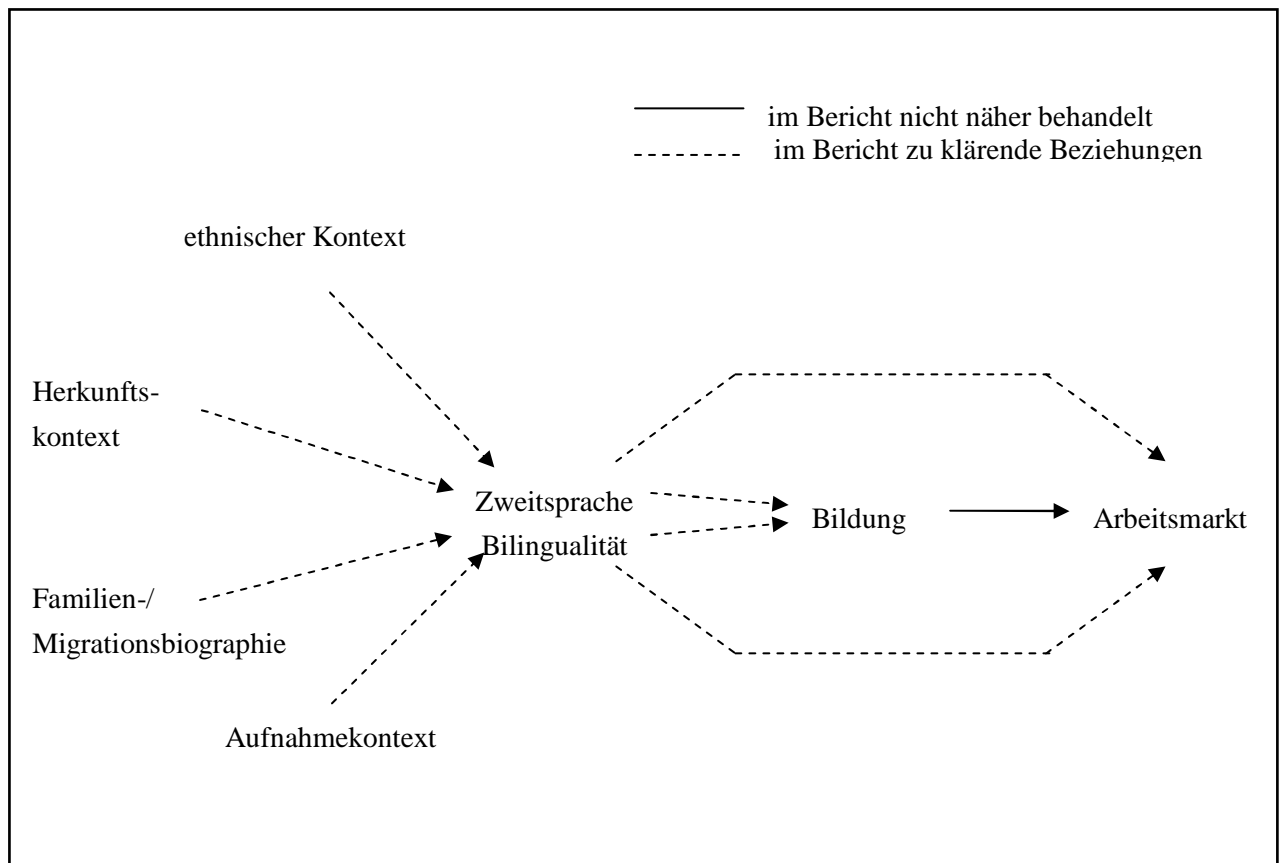
**Abbildung 2: Strukturelle Sozialintegration, Systemintegration und die Funktionen der Sprache**

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

In Abbildung 3 sind schließlich die oben beschriebenen Zusammenhänge der Determinanten des Spracherwerbs und der Wirkungen der Sprache auf den Bildungs- und auf den Arbeitsmarkterfolg vereinfachend beschrieben.

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

**Abbildung 3: Migration, Sprache und (strukturelle) Integration**



### (Zweit-) Spracherwerb

Letztlich geht es bei dem Problem der intergenerationalen Integration von Migranten über sprachliche Fertigkeiten um die Prozesse und Bedingungen des Erwerbs einer kompetenten *Zweitsprachebeherrschung*, gleichgültig zunächst, was dabei mit der Muttersprache geschieht, also um die *sprachliche Assimilation* an den Aufnahmecontext bzw. an gewisse Teile davon. Die Erklärung des (assimilativen) Zweitspracherwerbs ist damit der Kern aller relevanten Vorgänge der linguistischen Sozialintegration von Migranten, auch weil sie, schon aus logischen Gründen, immer schon ein notwendiger Teil der Erklärung auch der (kompetenten) Bi- und Multilingualität ist.

Obwohl es keine unumstrittene Theorie des Spracherwerbs gibt, lassen sich gleichwohl einige deutlich erkennbare Konvergenzen in gewissen Grundfragen benennen (vgl. zu den allgemeinen theoretischen Positionen und zu den sprachpsychologischen Grundlagen speziell auch des L2-Erwerbs, auch in Bezug auf Migranten, u. a. Verhoeven 1987: Kapitel 2 und 3; Spolsky 1989; Mehler und Christophe 1995, 2000; Maas 2005: 102 ff.). Der Erwerb einer sprachlichen Kompetenz kann danach zunächst als eine spezielle Form des *Lernens* angesehen werden. Wie bei jedem Lernen spielen auch beim Spracherwerb vier grundlegende Größen zusammen: die *Motivation*, erlebt oder erwartet in Form der Assoziation mit (primären) Verstärkern, die *Gelegenheiten* des Lernens, messbar an den Häufigkeiten eines Zugangs zu entsprechenden Verstärkungen aus der Umgebung, die grundlegende *Fähigkeit*, mit der ein bestimmtes Lernen überhaupt stattfinden kann, und die Abwesenheit von stärkeren aversiven

Folgen, die man auch als die erlebten oder erwarteten *Kosten* des Lernens ansehen kann. Das Erlernen einer Sprache findet den *psycho-linguistischen* Theorien des Spracherwerbs zufolge, speziell im Fall der Erstsprache (L1), meist ungesteuert und als eher *passiv* erlebtes und (so) *nicht intendiertes Nebenprodukt* anderer Aktivitäten und entsprechender Gelegenheits- und Verstärkungsstrukturen und ohne eine besondere (bewusste) Motivation statt. Der Spracherwerb kann jedoch auch *aktiv* und *intentional* angestrebt werden. Insoweit kann man den Spracherwerb auch als Ergebnis einer *aktiven* Handlung und damit als intentionale *Investition* ansehen. Diese Position wird insbesondere in den *ökonomischen* Theorien des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs vertreten (vgl. dazu speziell Chiswick 1998; Chiswick und Miller 1992, 1995, 1999). Interessanterweise werden bei den aktiven Investitionen in den Spracherwerb die gleichen Konstrukte bedeutsam wie beim eher passiven Lernen ganz allgemein: eine *Motivation* in Form von Investitionsanreizen, etwa dem mit einer Sprachkompetenz erwartbaren *Zusatzinkommen*, der *Zugang* zu *Gelegenheiten* für den Erfolg der Investition, etwa in der Existenz bestimmter Angebote oder Kontaktgelegenheiten, die *Effizienz* des Spracherwerbs, vor allem in Form der mit der Intelligenz oder mit der jeweiligen Sprachdidaktik variierenden Lernrate, und die *Kosten* der Investition, etwa in Form der Überwindung sozialer oder linguistischer Distanzen oder der Opportunitätskosten für die mit dem Lernen verbrachte Zeit. Die *soziologischen* Beiträge zum Spracherwerb bei Migranten gehen von ganz ähnlichen Annahmen aus, darunter speziell auch die, dass der Zweitspracherwerb bei Migranten, wie die allzu forcierte Assimilation insgesamt, auch Stress und Spannungen erzeugt, also mit Kosten verbunden ist (vgl. z. B. Jasso und Rosenzweig 1990; Portes und Rumbaut 1996; Espenshade und Fu 1997; Bean und Stevens 2003; Stevens 1992; van Tubergen 2004). Es gibt also offenkundig eine deutliche Konvergenz in den grundlegenden Annahmen über die Mechanismen und Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs über so verschiedene Disziplinen wie Linguistik, Ökonomie und Soziologie hinweg, auch wenn das angesichts der verschiedenen Begrifflichkeiten und Schwerpunktsetzungen in den (empirischen) Forschungen oft verdeckt bleibt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Zweitspracherwerb als Spezialfall des oben beschriebenen Modells der Sozialintegration rekonstruieren (vgl. zu diesen Einzelheiten Esser 2006a: Abschnitt 3.1, Esser 2006b: Abschnitt 3.1). Als Erträge können die mit der jeweiligen Sprachkompetenz (L1, L2) verbundenen Gewinne  $U(L1)$  bzw.  $U(L2)$  eingesetzt werden, etwa der Kommunikationswert von L1 in den binnenethnischen Beziehungen oder der von L2 außerhalb. Gegenüber dem Grundmodell der sozialen Integration ergibt sich für den Spracherwerb jedoch eine Differenzierung bei den Opportunitäten. Darin gehen sowohl der *Zugang* ( $p(\text{exp})$ ) zu einem L2-input wie die *Effizienz* ( $p(\text{eff})$ ) des Lernens ein: *Beide* Bedingungen begrenzen die Möglichkeiten zum Spracherwerb und Defizite in dem einen können durch Spielräume in dem anderen *nicht* ausgeglichen werden. Daraus ergibt sich als Bedingung für den Spracherwerb mit der o. a. Differenzierung der Opportunitäten in Zugang und Effizienz und analog zu Gleichung (3) oben:

$$(4) \quad U(L2) - U(L1) > C(L2)/p(\text{exp}) \cdot p(\text{eff}).$$

Die Differenz  $U(L2)-U(L1)$  kann entsprechend dem Grundmodell der Sozialintegration als die *Motivation* zum L2-Erwerb angesehen werden und der Ausdruck  $C(L2)/(p(\text{exp}) p(\text{eff}))$  als die *Lernschwelle*.

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

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

Die Abbildung 4 enthält eine Übersicht über die genannten Beziehungen zwischen den vier Konstrukten des theoretischen Modells und den verschiedenen, in der Literatur vorkommenden (hypothetischen) empirischen Bedingungen des (Zweit-) Spracherwerbs. Die verschiedenen empirischen Bedingungen sind danach nicht unbedingt immer nur einem Konstrukt zuweisbar und nicht in allen Fällen sind über die Zuordnung und die Beziehungen im theoretischen Modell eindeutige

Hypothesen möglich. Das liegt auch daran, dass die empirischen Umstände meist nur grobe (Proxy-) Messungen der relevanten theoretischen Konstrukte bilden oder ohnehin schon mehrdimensional und in ihrer Zuordnung nicht immer verallgemeinerbar sind. Ein Teil der kontroversen Diskussionen und unklaren Ergebnisse zum Zusammenhang von Sprache und Integration lässt sich allein darauf zurückführen und erst in der expliziten Klärung der Beziehungen über derartige Brückenhypothesen werden diese Komplikationen erkennbar. Der folgende zusammenfassende Bericht über die wichtigsten empirischen Befunde für den (Zweit-)Spracherwerb und die strukturelle Integration folgt im Prinzip der Reihenfolge und Systematik dieser Systematik.

**Abbildung 4: Theoretische Konstrukte und Brückenhypothesen zum Zweitspracherwerb**

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

## Empirische Ergebnisse

Die zentralen Resultate der Forschungsbilanz lassen sich in relativ wenigen Punkten zusammenfassen (vgl. für die ausführliche und auch ins Detail gehende Dokumentation der Ergebnisse Esser 2006a,b, jeweils die Kapitel 3 bis 6) . Sie beziehen sich auf die Bedingungen des Zweitspracherwerbs, auf die Bedingungen und Effekte einer kompetenten Bilingualität, auf die schulischen (Sprach-)Leistungen und den Bildungserfolg, sowie auf den Einfluss der Sprache auf den Arbeitsmarkterfolg, jeweils auch bezogen auf die Effekte bilingualer Kompetenzen.

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

Der Erwerb einer (kompetenten) *Bilingualität* setzt die Pflege bzw. die Beibehaltung der jeweiligen Muttersprache voraus. Das führt jedoch *nur* dann zur (kompetenten) Bilingualität, wenn es auch zum Zweitspracherwerb kommt. Da die meisten Bedingungen für den Zweitspracherwerb einerseits und für die Beibehaltung der Muttersprache gegenläufig sind, findet der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs statt (und umgekehrt): je höher das Einreisealter und je stärker die Einbindung in den ethnischen Kontext, umso eher wird die Muttersprache beibehalten, aber umso weniger kommt es zum Zweitspracherwerb. Über den Generationenverlauf vermindern sich meist die Gelegenheiten zur Pflege der Muttersprache, und daher wird in aller Regel über die Generationen hinweg eine deutliche Tendenz zur monolingualen Assimilation beobachtet. In den USA scheint die Hauptbarriere für die Entstehung einer kompetenten Bilingualität die sehr rasche Aufgabe der Muttersprache zugunsten der anglophonen Assimilation zu sein, in Deutschland (bzw. Europa) dagegen eher der Erwerb der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes. Für zwei der im Zusammenhang der Bilingualität geführte Debatten – über die *Critical-Period-Hypothese* und über die *Interdependenz-Hypothese* – lassen sich einige Klärungen absehen. Die stärkste Form der *Critical-Period-Hypothese*, wonach ein kompetenter Zweitspracherwerb nach der Pubertät schon neurophysiologisch ausgeschlossen sei, ist zwar kaum zu halten, aber es kann als gesichert gelten, dass ein bestimmtes Lernergebnis mit höherem Alter nur mit zunehmendem Aufwand erreicht werden kann. Für die *Interdependenz-Hypothese*, wonach der L2-Erwerb nur im Rahmen von L1-Kompetenzen möglich sei, gibt es gemischte Resultate und, wenn überhaupt, nur schwache



Zusammenhänge, aber letztlich keine gesicherten Erkenntnisse, auch weil es die dazu erforderlichen Längsschnittstudien mit multivariaten Kontrollen möglicher Hintergrundvariablen (bisher) nicht gibt.

Für die *schulischen (Sprach-)Leistungen* und den *Bildungserfolg* gelten im Wesentlichen die gleichen Bedingungen wie für den Zweitspracherwerb allgemein: Einreisealter, Bildung der Eltern, ethnischer Kontext und – zusätzlich – die ethno-linguistische Konzentration, speziell dann in den Schulen und Schulklassen. Die anderen schulischen Leistungen und die gesamte Bildungskarriere folgen diesem Muster, auch weil das jeweils eng mit dem Zweitspracherwerb zusammen hängt. Andere Umstände der Bildungsungleichheit bei Migrantenkindern, wie der Vorschulbesuch, die Schulwahl, die schulische Organisation und evtl. (institutionelle) Diskriminierungen kommen evtl. hinzu, setzen aber den genannten Prozess der zentral sprachlichen Vermittlung des Bildungserfolgs nicht außer Kraft. Die Bilingualität hat auf den Bildungserfolg der Migrantenkinder keinen erkennbaren Einfluss: alles, was zählt ist der Zweitspracherwerb und dazu *zusätzliche* muttersprachliche Kompetenzen sind ohne Bedeutung. Die Wirkung bilingualer Programme des Unterrichts ist trotz einer Vielzahl von Studien und (Meta-)Analysen bisher nicht geklärt; es scheint aber, wenn überhaupt, keine nennenswerten Effekte zu geben, weder negative, noch positive.

Auf dem *Arbeitsmarkt* zählt, neben den üblichen Faktoren wie insbesondere die Bildung und die Betriebserfahrung, so gut wie nur der Zweitspracherwerb: jedes Defizit darin ist mit (deutlich) geringeren Chancen auf Beschäftigung und Positionseinnahme und mit Abschlägen beim Einkommen verbunden, besonders in jenen (i.d.R. besser bezahlten) Branchen, in denen es auf kommunikative Kompetenzen besonders ankommt. Dabei spielen die mit derartigen Defiziten verbundenen Produktivitätsverluste die zentrale Rolle. Es gibt aber auch Hinweise auf (statistische) Diskriminierungen aus Unsicherheiten über die Bewerber und auf die Zurückhaltung von Bewerbern beim Angebot von Arbeit aus der Verfügung über ethnische intervenierende Opportunitäten und aus Informationsdefiziten über die Einbettung in nach außen abgeschlossene ethnische Netzwerke. Bei sehr hohen Gruppengrößen vermindern sich diese Nachteile aus der Verfügung über ethnische Alternativen, aber sie verschwinden nicht. Bilinguale Kompetenzen sind, wie beim Schulerfolg, gegenüber den Erträgen der sprachlichen Assimilation praktisch bedeutungslos, mit Ausnahme von Kenntnissen in Englisch oder stärker nachgefragten sprachlichen Kompetenzen in speziellen Segmenten. Das gilt auch für die (allophonen) Migranten in Kanada, deren Nachteile bei sprachlichen Defiziten auf dem Arbeitsmarkt eher größer zu sein scheinen als anderswo, aber sicher nicht kleiner sind. Die (Arbeitsmarkt-)Effekte der kanadischen Politik der Multilingualität beschränken sich auf die Aufwertung der Französischen bei der eingesessenen Bevölkerung in den francophonen Provinzen und nicht auf die Migranten, und daher kann in dieser Hinsicht kaum von einem „Modell Kanada“ für eine erfolgreiche Politik der (strukturellen) Integration von (allophonen) Migranten gesprochen werden.

Empirisch finden sich über die verschiedenen Bereiche hinweg einige stabile und konsistente *Interaktionseffekte* der verschiedenen Bedingungen untereinander. Beim *Spracherwerb* und beim *Schulerfolg* werden dabei vor allem die ethnischen Konzentrationen in der Wohnumgebung bzw. den Schulklassen bedeutsam. Sie führen zu einer wechselseitigen Verstärkung mit den jeweils schlechten anderen Bedingungen, wie ein höheres Einreisealter oder eine geringere Bildung der Eltern.

Umgekehrt profitieren gerade die schlechter gestellten Migranten(kinder) von der Verbesserung einzelner Umstände, wie die Verringerung der ethnischen Konzentration in den Schulen, besonders, während die privilegierten (einheimischen) Kinder dabei einen Teil ihrer (relativen) Vorteile einbüßen. Auf dem *Arbeitsmarkt* interagiert die Bildung als wichtigster Humankapitalkomponente für Beschäftigung und Einkommen statistisch signifikant mit der Sprachkompetenz. Hierbei verstärken sich, ganz analog, die *guten* Bedingungen wechselseitig, etwa eine höhere Bildung mit einer guten Zweitsprachkompetenz. Sprachliche Inkompetenzen führen somit zur Unterausnutzung eines jeweils vorhandenen Humankapitals, und das um so mehr, je stärker der Anteil an kommunikativen Tätigkeiten und Abstimmungen in den jeweiligen Branchen ist.

Die Ergebnisse sind, so weit das empirisch überprüft wurde, für die verschiedensten *Aufnahmeländer* mit sehr unterschiedlichen institutionellen, politischen und kulturellen Bedingungen – wie USA, Australien, Kanada, Großbritannien, Israel, Deutschland – *stabil*, und zwar bis hinein in die Besonderheiten der beschriebenen Interaktionseffekte, ebenso für spezielle Kategorien von Migranten, wie für später legalisierte Immigranten mit z.T. einer längeren Vorgeschichte der illegalen Einwanderung, für Flüchtlinge, für temporäre oder für transnationale Migranten. Man kann daher von einer hohen Generalisierbarkeit und Stabilität der dahinter stehenden Mechanismen und empirischen Zusammenhänge ausgehen, die im Einklang mit auch anderswo gut bewährten theoretischen Konzepten stehen, speziell dem der Humankapitaltheorie. Es werden jedoch auch einige stabile Unterschiede zwischen bestimmten *ethnischen Gruppen* festgestellt, die sich auch über die Kontrolle der verschiedenen Hintergrundvariablen nicht auflösen lassen. Das gilt speziell für die ethnischen Nachteile der mexikanischen (und der meisten anderen hispanischen) Immigranten und für den starken Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg der asiatischen Immigranten in den USA, sowie für die nach wie vor relativ schlechte Position der türkischen Immigranten in Deutschland. Schlüssige Erklärungen für derartige ethnische Differenzen gibt es bisher nicht. Möglicherweise treffen jeweils sehr unterschiedliche Umstände bzw. spezielle Kombinationen davon zu, wie geringe räumliche Entfernungen zur Herkunftsgesellschaft und der Erhalt transnationaler Kontakte, hohe linguistische, kulturelle und soziale Distanzen, große Gruppen und ethnische Enklaven, ethnisches Sozialkapital in der Form familialer sozialer Kontrolle oder besondere Werthaltungen zu Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg. An den grundlegenden Vorgängen ändern diese verbleibenden und bisher kaum geklärten ethnischen Unterschiede nichts, und trotz aller Unterschiede lassen sich deutliche Tendenzen zur sprachlichen Assimilation bei allen ethnischen Gruppen im Generationenvergleich feststellen.

Insgesamt belegen die feststellbaren empirischen Beziehungen die überragende und auch im Rahmen einer verstärkten Transnationalität des Migrationsgeschehens andauernde Bedeutung der institutionellen und kulturellen Vorgaben des jeweiligen *Aufnahmelandes* für die Erklärung der (intergenerationalen) Integration, und in zwar in allen drei Bereichen: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt. Hinweise auf eine besondere Bedeutung ethnischer Ressourcen für die strukturelle Integration der Migranten, wie der Behalt der Muttersprache oder die Verfügung über ethnische Netzwerke, gibt es dagegen so gut wie nicht. Stärkere ethnische Bindungen und exklusive binnenethnische Beziehungen behindern sie eher und vermögen allenfalls bestehende Nachteile zu mildern, nämlich dann, wenn die jeweiligen Gruppen, ethnischen Enklaven und Märkte groß genug

sind. Ein wirksames Gegengewicht zu den ethnischen Schichtungen bilden die ethnischen Ressourcen jedenfalls nicht.

Das wohl wichtigste und angesichts der kontroversen Diskussionen bisher auch einigermaßen überraschende Resultat aus der Zusammenfassung der systematischen Studien war die fast schon überwältigende Konvergenz und Gleichförmigkeit der zentralen Beziehungen über die verschiedenen Kontexte hinweg, und zwar auf allen vier Einzelfeldern: Spracherwerb, Bilingualität, Bildung und Arbeitsmarkt. Zwar lassen sich auch gewisse Sonderbewegungen und Unterschiede, etwa im Ausmaß des Zweitspracherwerbs, des sprachlich bedingten Schulerfolgs oder der Arbeitsmarktintegration, nach (national-) staatlichen, institutionellen und kulturellen Kontexten ausmachen (vgl. dazu die bisher umfangreichste international und interethnisch vergleichende Studie von van Tubergen 2004), aber diese Effekte sind – im Vergleich zu anderen Einflussgrößen, wie vor allem die Familien- und Migrationsbiographie und das alltägliche Nahumfeld – eher gering und meist auch nur schwer bestimmten Eigenschaften des institutionellen Kontextes (kausal) zuordenbar. Das heißt freilich nicht, dass es keinerlei Wirkungen von politischen und institutionellen praktischen Maßnahmen, etwa zur Verbesserung des Zweitspracherwerbs oder der Bildungschancen der Migranten (-kinder), gäbe. Nach allem, was sich abzeichnet, sind dies aber eher Bedingungen auf der (Mikro-) Ebene von alltagsnahen Umständen, wie die ethnische Konzentration und die Qualität der unmittelbaren Wohnumgebung und die Verhältnisse in den (Vor-) Schulen, besonders offenbar die ethnischen Konzentrationen dort (siehe gleich unten dazu mehr). Die „Makro“-Kontexte, etwa die der allgemeinen Migrations- und Integrationspolitik der Aufnahmeländer und des öffentlichen Diskurses darüber, scheinen demgegenüber, wenn überhaupt, deutlich weniger Bedeutung zu haben, jedenfalls nach allem, was sich aus den systematischen Studien und im internationalen Vergleich dazu finden lässt.

## **Interventionen**

Angesichts wachsender internationaler Austauschprozesse und Migrationsbewegungen ist zwar davon auszugehen, dass in den Bevölkerungen der verschiedenen Aufnahmeländer dauerhaft signifikante Minderheiten eine andere Muttersprache als die jeweilige Landessprache sprechen und sie als Neuankömmlinge oder als nur zeitweise Anwesende nur unvollkommen beherrschen werden. Bilden jedoch die strukturelle Integration der Migranten (über die jeweiligen Einwanderungsgenerationen hinweg) bzw. die Verhinderung bei bestimmten Gruppen verfestigter ethnischer Schichtungen das *vorrangige* Ziel evtl. politischer und gesellschaftlicher Interventionen, dann sollten, folgt man den Ergebnissen der verfügbaren systematischen empirischen Evidenzen, alle Maßnahmen systematisch und konsequent darauf hinwirken, dass sich insbesondere das Bildungssystem, als der Schlüsselstelle zur Vermittlung von Arbeitsmarktchancen, auf die eingetretene, sich immer wieder neu reproduzierende und daher als dauerhaft anzusehende kulturelle Pluralisierung und die damit verbundenen Sprachprobleme bewusst und mit Nachdruck einstellt, und zwar mit Maßnahmen, von denen man ausgehen kann, dass sie eine *feststellbare* positive Wirkung auf die strukturelle Integration haben. Maßnahmen, deren Wirkungen (bislang) nicht nachweisbar oder erst gar nicht untersucht sind, sollten erst dann in Betracht kommen, wenn es entsprechende Ergebnisse aus systematischen Untersuchungen gibt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich aus den gefundenen Ergebnissen die folgenden Feststellungen und Empfehlungen ableiten, um die besonderen Ziele struktureller Integration erreichbar zu machen und der Bildung ethnischer Schichtungen nachhaltiger entgegenzuwirken.

- Konsequente Förderung des möglichst frühen interethnischen Kontaktes in der Wohnumgebung. Da dieses nur begrenzt gestaltbar erscheint, rücken politische Maßnahmen im Vorschul- und Schulbereich eindeutig in den Vordergrund von Integrationsmaßnahmen zugunsten von Migrantenkindern.
- Insoweit mit der ethnischen Zugehörigkeit spezifische Sprach- und Bildungsprobleme verknüpft sind, wäre eine Absenkung besonders hoher ethnischer Konzentrationen in Vorschulen und Schulen in den Problemgebieten angeraten oder wenigstens die Verhinderung weiterer ethnischer Segregationen der Vorschulen und Schulen. Dazu gehört auch der Verzicht auf die Freigabe der Schulwahl, wenn sich hierdurch die ethnische Segregation der Schulen und damit die Kumulation von Nachteilen bzw. Vorteilen bei der Bildung verstärken würden.
- Die konsequente Verbesserung der Ausstattung und Unterrichtsqualität in problematischen Vorschulen und Schulen durch speziell ausgebildetes Personal und eine besonders intensive Unterstützung der Eltern von Migrantenkindern im Hinblick auf die Förderungen der Kinder durch Vorschulbesuch, Hilfe bei Sprach- und Unterrichtsproblemen und der Schulwahl.
- Erarbeitung und systematische Überprüfung von Konzepten und Maßnahmen als Angebot zur sprachlichen, schulischen und sonstigen strukturellen Integration, die den jeweiligen Lebensumständen und (Bildungs-)Voraussetzungen spezieller Gruppen gezielter gerecht werden als bisher und die auf den inzwischen vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen über ihre mögliche (Un-)Wirksamkeit aufbauen.
- Verzicht auf Maßnahmen, deren Wirksamkeit für die strukturelle Integration trotz langjähriger Bemühungen und zahlreicher Untersuchungen nicht nachzuweisen ist. Da dies zum Beispiel für die mancherorts verstärkten Bemühungen zugunsten eines bilingualen Unterrichts zutrifft, sollten dafür keine Mittel ausgegeben werden, die wirksameren Maßnahmen (siehe oben) dann nicht mehr zur Verfügung stehen.
- Beginn systematischer und methodisch angemessen angelegter (Langzeit-)Untersuchungen und methodisch korrekter Evaluationen von Maßnahmen, für deren Wirksamkeit bisher entweder die empirischen Belege oder bereits die erforderlichen empirischen Untersuchungen gefehlt haben. Das trifft nicht nur für spezielle Programme der Verbesserung der schulischen Situation von Migrantenkindern zu, sondern auch für aufwändig eingerichtete Sprach- und Integrationskurse für Erwachsene.

Unabhängig von den geschilderten Zielkonflikten ist ohne Zweifel schon die Umsetzung der skizzierten Empfehlungen nicht einfach, und spürbare Effekte sind auch hier nur längerfristig zu erwarten. Zu bedenken ist aber bei allen Schwierigkeiten, Widerständen und evtl. Kosten, dass es sich bei der Verhinderung der ethnischen Schichtungen um ein äußerst wichtiges *kollektives* Gut handelt,

das allen zugute kommen würde, auch denjenigen, die diese Vorteile zunächst nicht sehen (können): Es werden die Nutzung der Potentiale der kulturellen Vielfalt, die Ausschöpfung der ethnischen Bildungsreserven und Talente sowie die Bekämpfung des wohl wichtigsten sozialen Hintergrundes für ethnische Konflikte und Gewalt möglich: die strukturelle Marginalisierung der Migranten und ihrer Kinder. Eine mit wissenschaftlich gut belastbaren Ergebnissen untermauerte Aufklärung darüber sowie eine im Vergleich zur bisherigen Praxis zuverlässigere Evaluation kostspieliger Integrationsmaßnahmen wären nicht das Geringste, was man schon sofort und auch recht unaufwändig tun könnte.

## Literatur

- Bean, Frank D. und Stevens, Gillian. America's newcomers and the dynamics of diversity. New York: Russell Sage Foundation; 2003
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marieluise Beck, Bonn 2005
- Berry, John W. Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures. In: Brislin, Richard W., Hrsg. Applied cross-cultural psychology. Newbury Park, London und New Delhi: Sage Publications; 1990; S. 232-253.
- Berry, John W. und Kim, Uichol. Acculturation and mental health. In: Dason, Pierre R.; Berry, John W., und Sartorius, Norman, Hrsg.. Health and cross-cultural psychology. Toward applications. Newbury Park, Beverly Hills, London und New Delhi: Sage Publications; 1988; S. 207-236.
- Carliner, Geoffrey. The language ability of U.S. immigrants: assimilation and cohort effects. NBER Working Paper No. 5222. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 1995.
- Chiswick, Barry R. Hebrew language usage: determinants and effects on earnings among immigrants in Israel. Journal of Population Economics. 1998; 11:253-271.
- Chiswick, Barry R. und Miller, Paul. W. Language in the immigrant labor market. In: Chiswick, Barry R., Hrsg. Immigration, language and ethnicity: Canada and the United States. Washington, DC: The AEI Press; 1992; S. 229-296.
- . The endogeneity between language and earnings: international analyses. Journal of Labor Economics. 1995; 13:246-288.
- . Language skills and earnings among legalized aliens. Journal of Population Economics. 1999; 12:63-89.
- Chiswick, Barry R. und Repetto, Gaston. Immigrant adjustment in Israel: literacy and fluency in Hebrew and earnings. In: Djajic, Slobodan, Hrsg. International migration. Trends, policy and economic impact. London und New York: Routledge; 2001; S. 204-228.
- Dustmann, Christian. The effects of education, parental background and ethnic concentration on language. The Quarterly Review of Economics and Finance. Supplement 1, Special Issue: The Economics of Immigrant Skill and Adjustment. 1997; 37:245-262.
- . Temporary migration, human capital, and language fluency of migrants. The Scandinavian Journal of Economics. 1999; 101:297-314.
- Espenshade, Thomas J. und Fu, Haishan. An analysis of English-language proficiency among U.S. immigrants. American Sociological Review. 1997; 62:288-305.
- Esser, Hartmut. Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand; 1980.
- . Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/M. und New York: Campus; 2000.
- . Does the 'new' immigration require a 'new' theory of intergenerational integration? International Migration Review. 2004; 38:1126-1159.
- . Migration, Sprache und Integration. Frankfurt/M. und New York: Campus; 2006a (im Erscheinen).
- . Migration, Sprache und Integration. Berlin: AKI-Forschungsbilanz 4; 2006b

- Francis, Emerich K. *Interethnic relations. An essay in sociological theory*. New York, Oxford und Amsterdam: Elsevier; 1976.
- Hechter, Michael. *Containing nationalism*. Oxford: Oxford University Press; 2000.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim. *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke; 1973.
- Jasso, Guillermina und Rosenzweig, Mark R. English language proficiency and the locational choices of immigrants. In: Jasso, Guillermina und Rosenzweig, Mark R. *The new chosen people: immigrants in the United States*. New York: Russell Sage Foundation; 1990; S. 308-337
- Maas, Utz. Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: Maas, Utz, Hrsg. *Sprache und Migration. IMIS-Beiträge Themenheft 26*. Osnabrück: IMIS; 2005; S. 89-133.
- Mehler, Jacques und Christophe, Anne. Maturation and learning of language in the first year of life. In: Gazzaniga, Michael S., Hrsg. *The cognitive neurosciences*. Cambridge, Mass: MIT Press; 1995; S. 943-954.
- . Acquisition of languages: infant and adult data. In: Gazzaniga, Michael S., Hrsg. *The new cognitive neurosciences*. 2. Aufl. Cambridge, Mass: MIT Press; 2000; S. 897-908.
- Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén G. Learning the ropes. Language and education. In: Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén G. *Immigrant America. A portrait*. 2. Aufl. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press; 1996a; S. 192-231.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. *Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration*. Nürnberg: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration; 2004.
- Spolsky, Bernard. *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press; 1989.
- Stevens, Gillian. The social and demographic context of language use in the United States. *American Sociological Review*. 1992; 57:171-185.
- Swaan, Abram de. *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press; 2001.
- Tubergen, Frank van. *The integration of immigrants in cross-national perspective. Origin, destination and community effects*. Utrecht: ICS Dissertation Series; 2004.
- Unabhängige Kommission „Zuwanderung“. *Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“*. Berlin: Bundesministerium des Innern; 2001.
- Verhoeven, Ludo. *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris Publications; 1987.