

Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Klinger, Thorsten [Hrsg.]

## **Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) – Arbeitsberichte aus einer Langzeitstudie**

*Hamburg : Universität 2025, 595 S. - (MEZ Arbeitspapiere)*



Quellenangabe/ Reference:

Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Klinger, Thorsten [Hrsg.]: Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) – Arbeitsberichte aus einer Langzeitstudie. Hamburg : Universität 2025, 595 S. - (MEZ Arbeitspapiere) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-345425 - DOI: 10.25656/01:34542

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-345425>

<https://doi.org/10.25656/01:34542>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Mehrsprachigkeitsentwicklung  
im Zeitverlauf

# Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) – Arbeitsberichte aus einer Langzeitstudie

Ingrid Gogolin und Thorsten Klinger (Hg.)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Arbeitspapiere des Forschungsprojekts  
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ  
an der Universität Hamburg

In der Reihe erscheinen Beiträge zu Themen, die den Arbeitsprozess des MEZ-Projekts betreffen. Die Beiträge erscheinen während der Projektlaufzeit und berichten vorläufige Ergebnisse zu den theoretischen und empirischen Fragestellungen des Projekts sowie Lösungen zum technischen Umgang mit den Projektdaten.

Die in den *MEZ Arbeitspapiere* vertretenen Meinungen sind die der Autor(inn)en und entsprechen nicht notwendigerweise den Auffassungen der Projektverantwortlichen.

**Principal Investigators MEZ-Projekt:**

Ingrid Gogolin, Universität Hamburg (Projektleitung)  
Christoph Gabriel, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz  
Michel Knigge, Universität Potsdam  
Marion Krause, Universität Hamburg  
Peter Siemund, Universität Hamburg

**Bezug:**

[www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)

**Kontakt:**

Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ  
Universität Hamburg  
Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg  
Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg  
E-Mail: [mez@uni-hamburg.de](mailto:mez@uni-hamburg.de)  
Tel.: +49 40 42838-3950

**Bitte zitieren Sie diesen Sammelband wie folgt:**

Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten (Hg.) (2025): Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) – Arbeitsberichte aus einer Langzeitstudie Hamburg (Universität Hamburg):  
[www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)

# Inhalt

|                                                                                                                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ingrid Gogolin und Thorsten Klinger<br>Zur Einführung in den Band: Aufbau und Beiträge .....                                                                                                                                                                                        | 7   |
| Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Marina Lagemann und Birger Schnoor<br>Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung<br>im Zeitverlauf (MEZ) .....                                                                                      | 15  |
| Sharareh Rahbari, Christoph Gabriel, Marion Krause, Peter Siemund, Richard J. Bonnie, Tetyana<br>Dittmers (geb. Pron), Kathrin Feindt, Eliane Lorenz und Sevda Topal<br>Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf<br>(MEZ) ..... | 41  |
| Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor und Irina Usanova<br>Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für<br>Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne<br>Migrationshintergrund (MEZ-2) .....       | 67  |
| Julia Heimler<br>Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) .....                                                                                                                                                                          | 89  |
| Nora Dünkel und Kristè Baužytė<br>Stichprobenentwicklung in den Projekten Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)<br>und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2) .....                                                                                         | 109 |
| Hanne Brandt, Nora Dünkel und Julia Heimler<br>Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des<br>Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ .....                                                                       | 135 |
| Thorsten Klinger, Anouk Ticheloven und Irina Usanova<br>Das Konstrukt und die Messung produktiver Sprachfähigkeiten in den Projekten<br>„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ und „Mehrsprachigkeit an der<br>Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“ .....                       | 145 |
| Hanne Brandt<br>Erfassung und Codierung von Berufsaspirationen und -erwartungen im Projekt<br>„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ .....                                                                                                                             | 171 |
| Nora Dünkel und Michel Knigge<br>Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des Projekts<br>„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ .....                                                                                                                     | 183 |
| Marion Krause, Tetyana Dittmers, Giulia Cauli und Ksenia Abashkina<br>Sprachbiografisch orientierte Interviews als qualitative Zugänge zu sprachlichen Erfahrungen<br>.....                                                                                                         | 203 |
| Thorsten Klinger<br>Die Messung berufsrelevanter Deutschkenntnisse in MEZ-2 mit Subskalen des WiDaF .....                                                                                                                                                                           | 223 |





|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Thorsten Klinger und Birger Schnoor                                                                                                             |     |
| Prüfung der Messinvarianz über die Zeit: Das Konstrukt Schreibfähigkeit im Deutschen -<br>Überarbeitete und erweiterte Fassung.....             | 237 |
| Hanne Brandt und Marina Lagemann                                                                                                                |     |
| Befragung von Schulabgänger(inne)n im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf<br>(MEZ)“ .....                                      | 265 |
| Nora Dünkel und Anouk Ticheloven                                                                                                                |     |
| Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von Schulleiter(inne)n im Projekt<br>„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“.....         | 275 |
| Nora Dünkel und Anouk Ticheloven                                                                                                                |     |
| Elternbefragung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ).....                                                               | 299 |
| Kristė Baužytė und Kseniia Pershina                                                                                                             |     |
| Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf. Informationen aus der Studie<br>„Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2) ..... | 333 |
| Anhänge zu den Beiträgen dieses Bandes .....                                                                                                    | 357 |



Ingrid Gogolin und Thorsten Klinger

## Zur Einführung in den Band: Aufbau und Beiträge

Wie wirkt sich lebensweltliche Mehrsprachigkeit auf schulischen Erfolg und den Übergang in berufliche Bildung aus? Welche Faktoren beeinflussen mehrsprachige Entwicklungsprozesse positiv oder negativ? Ausgehend von diesen Leitfragen wurden an der Universität Hamburg zwei aufeinander aufbauende Forschungsprojekte realisiert, die dieselbe Stichprobe von Jugendlichen von der Sekundarstufe bis zum Übergang in die berufliche Bildung im Längsschnitt untersuchen. Die erste der beiden Studien mit dem Titel „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ wurde von Oktober 2014 bis September 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JM1406). Die zweite Studie als Folgeprojekt mit dem Titel „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“ schloss sich von Oktober 2019 bis August 2022 an (Förderkennzeichen: 01JM1906).

Für die erste MEZ-Studie wurden mit einem Kohorten-Sequenz-Design zwei Startkohorten (Schüler[innen] der 7. bzw. 9. Klasse in Welle 1) in vier Erhebungswellen innerhalb von drei Jahren (2016 bis 2018) getestet und befragt. Gegenstand der Untersuchung ist die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen.

Als Mehrsprachigkeit wird dabei die individuelle Kombination von Sprachen aufgefasst, die eine Schülerin oder ein Schüler

- a) sich im alltäglichen Leben aneignet, weil sie in der engeren und weiteren Umwelt kontinuierlich gebraucht werden. Zu diesen Sprachen gehört in Deutschland selbstverständlich das Deutsche. Aber dazu gehören auch andere Sprachen, die in den Familien alltäglich genutzt werden; besonders verbreitet sind hier die Herkunftssprachen von Personen mit Migrationshintergrund. Diesen Modus der Sprachaneignung aus dem alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnen wir als „lebensweltlich“.
- b) sich aufgrund von Unterricht aneignet, dessen Gegenstand die Vermittlung einer Sprache ist – also Fremdsprachenunterricht. Diesen Modus der Sprachaneignung bezeichnen wir als „fremdsprachlich“.

Im Falle der lebensweltlichen Sprachaneignung kann die Unterstützung durch Unterricht hinzutreten, wie das etwa beim Deutschen in hiesigen Schulen der Fall ist. Ein anderer Fall ist herkunftssprachlicher Unterricht in mitgebrachten Sprachen von Migranten. Ein dritter, im Kontext von Migration nicht seltener Fall ist es, dass die lebensweltliche Aneignung der Herkunftssprache allein auf den mündlichen alltäglichen Sprachgebrauch gestützt ist. In Deutschland erhalten weniger als zehn Prozent der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund herkunftssprachlichen Unterricht im öffentlichen Bildungssystem (Mediendienst Integration 2022).

Im Fall der fremdsprachlichen Aneignung ist in der Regel der Unterricht selbst die bedeutendste Quelle sprachlichen Inputs. Eine lebensweltliche Dimension kommt in Ausnahmekonstellationen hinzu – etwa beim Aufenthalt in einer Sprachregion, in der die Fremdsprache als Verkehrssprache genutzt wird. Für die englische Sprache vermischen sich allmählich die Kontexte der Sprachaneignung. Zum Unterricht des Englischen als Fremdsprache treten zahlreiche

Gelegenheiten für alltäglichen Gebrauch der internationalen Verkehrssprache Englisch hinzu, vielfach über Medienkommunikation.

Auf der Grundlage dieses Verständnisses von Mehrsprachigkeit wird jedes Kind, jeder Jugendliche im Verlauf der Bildungsbiographie in Deutschland zur mehrsprachigen Person:

- alle entwickeln Kenntnisse des Deutschen, der allgemeinen Verkehrssprache hierzulande, und
- mit Ausnahme derjenigen, die durch eine gesundheitliche Beeinträchtigung daran gehindert sind, ist für alle das Erlernen einer Fremdsprache verpflichtend.

Ein erheblicher Anteil der Heranwachsenden eignet sich zudem Kenntnisse der in den Familien gesprochenen anderen Sprachen als Deutsch an. Und alle diejenigen, die einen höheren Schulabschluss anstreben, erhalten Unterricht einer zweiten Fremdsprache.

Die Ausgangsfrage der MEZ-Projekte ist darauf gerichtet nachzuvollziehen, wie sich diese – im Einzelfall mehr oder weniger komplexe – Konstellation der Sprachaneignung auf die Sprachentwicklung auswirkt. Dabei lag der Fokus auf der Entwicklung literaler Fähigkeiten, also der Fähigkeiten zu lesen und zu schreiben, deren Förderung zu den Kernaufgaben schulischer Bildung gehört.

In den MEZ-Projekten wird die Entwicklung literaler Fähigkeiten über die Bildungszeit in der Sekundarstufe und gegebenenfalls darüber hinaus untersucht. Einbezogen werden dabei individuelle und kontextuelle Bedingungen der Sprachaneignung.

An MEZ nahmen 2.103 Schüler(innen) mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund teil. Die Studie wurde durch eine querschnittliche linguistische Vertiefungsstudie an einer Teilstichprobe ergänzt. In MEZ-2 wurde die Untersuchung in individualisierter onlinebasierter Form in zwei Erhebungswellen mit einer verbliebenen Stichprobe von 1.133 Personen (Brutto-Einsatzstichprobe am 5. Messzeitpunkt der gesamten Untersuchung) fortgeführt. Zahlreiche Einzelergebnisse der beiden Studien wurden bereits publiziert (Übersicht in [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)).

Der vorliegende Sammelband ergänzt die Publikationen. Er umfasst die zwischen 2017 und 2024 entstandenen Arbeitspapiere (AP) der beiden Projekte. Auch diese wurden einzeln bereits auf der MEZ-Website online publiziert. Der Sammelband soll einen Zugriff auf die Inhalte der Arbeitspapiere über die Verfügbarkeit der Website hinaus gewährleisten.

Die für den Sammelband gewählte Reihenfolge der Arbeitspapiere entspricht nicht der chronologischen Abfolge ihrer Erstellung, sondern orientiert sich an thematischen Gesichtspunkten. In dem folgenden Überblick sind zur Erleichterung der Identifizierung jeweils die Jahreszahlen der ursprünglichen Veröffentlichung auf der MEZ-Website sowie die Nummern der Arbeitspapiere (AP) angegeben.

### **Teil 1: Die Komposition des Gesamtprojekts. Annahmen, Erwartungen, Forschungsdesigns**

Drei Beiträge thematisieren die Komposition des Gesamtprojekts im Vorfeld der Realisierung. Sie befassen sich mit Annahmen, Erwartungen und dem Design der Studien:

- In Gogolin et al. (2017) ist der vor Beginn der MEZ-Studie bestehende Forschungsstand wiedergegeben. Auf dieser Grundlage wurden die Desiderata identifiziert, auf die sich die Forschung des MEZ-Projekts richten sollte: Fragestellungen des Projekts, das vorge-sehene analytische Vorgehen sowie Vorüberlegungen zum Stichprobendesign und zur Datenerhebung (AP 1).
- In Ergänzung zur längsschnittlichen Studie wurde eine querschnittliche vertiefende Studie zu speziellen linguistischen Fragestellungen konzipiert und realisiert. Das beson-dere Untersuchungsdesign, die Teilstichprobe, der Instrumenteneinsatz und der Erhe-bungsverlauf für diese Vertiefungsstudie werden in Rahbari et al. (2018) behandelt (AP 2).
- Konzeption, Stichprobe und Design für das Folgeprojekt MEZ-2 (Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf) sind in Gogolin et al. (2021) dargestellt (AP 10).

## **Teil 2: Einblicke in Methoden, Stichproben, Instrumente, Konstrukte**

Einblicke in die im Projekt verwendeten Methoden geben die Arbeitspapiere, die sich mit der Zusammensetzung der Stichprobe und der Stichprobenentwicklung, den eingesetzten Instru-menten und den diesen zugrundeliegenden Konstrukten befassen:

- Heimler (2019) beschreibt die Stichprobenentwicklung der MEZ-Studie für die ersten vier Messzeitpunkte (AP 3).
- Darauf aufbauend stellen Dünkel und Baužytė (2022) die fortgesetzte Stichprobenent-wicklung im Verlauf der Projekte MEZ und MEZ-2 vor. Sie gehen dabei im Besonderen auf die Ausfälle am Übergang zwischen den beiden Projekten ein (AP 13).
- Das den Untersuchungen zugrundeliegende Konstrukt und die Operationalisierung le-bensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit werden von Brandt et al. (2019) vorgestellt. Die Daten werden einer kritischen Prüfung unterzogen (AP 4).
- Der leitenden Forschungsfrage entsprechend, spielt der Aspekt der Messung von Schreibfähigkeiten in verschiedenen Sprachen in MEZ und MEZ-2 eine wesentliche Rolle. Klinger et al. (2024) befassen sich mit dem im MEZ-Projekt entwickelten Kon-strukt der mehrsprachigen Schreibfähigkeiten (AP 5).
- Gegenstand des Arbeitspapiers von Brandt (2019) ist die Beschreibung des Kodiervorge-hens bei Berufsangaben der MEZ-Schüler(innen) und deren Zusammenfassung nach Berufsfeldern, beruflichen Anforderungsniveaus und typischerweise erforderlichen Schulabschlüssen (AP 7).
- Zu den Kontextfaktoren, die in MEZ einbezogen werden, gehört die Rolle von Freunden für die Mehrsprachigkeitsentwicklung und den Bildungserfolg im Jugendalter. Dünkel und Knigge (2019) beschreiben die Instrumente, die sie zur Erfassung egozentrierter Freundschaftsnetzwerke entwickelt haben (AP 9).
- Im Rahmen der Linguistischen Teilstudie MEZ 1b des MEZ-Projekts wurden strukturierte Interviews geführt, verschriftet, codiert und qualitativ sowie qualitativ-quantitativ aus-gewertet. Das Arbeitspapier von Krause et al. stellt die theoretischen Grundlagen der gewählten Interviewmethode vor, präsentiert den inhaltlichen Aufbau der Interviews und die Elemente des Interviewleitfadens und geht dann auf Erhebung und Aufberei-tung der Daten ein (AP 11).

- In MEZ-2 wurden zu den in MEZ verwendeten Instrumenten zusätzliche Testverfahren realisiert, die beruflich relevante Kompetenzen im Deutschen messen. Für rezeptive Fähigkeiten kamen am fünften Messzeitpunkt Subtests des standardisierten Tests *Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft* zum Einsatz, deren Skalenqualität von Klinger (2021) geprüft wird (AP 12).

### **Teil 3: Methodische Herausforderung. Messinvarianz über die Zeit**

Panelstudien, zu denen MEZ und MEZ-2 zählen, müssen sich einer besonderen methodischen Herausforderung stellen: Zu prüfen ist, ob mithilfe von Testverfahren gemessene Veränderungen über die Zeit verlässlich auf Veränderungen in der getesteten Kompetenz zurückzuführen sind oder auf andere Varianzquellen.

- Klinger und Schnoor (2024) untersuchen, mit welchem Grad an Präzision das in MEZ verwendete longitudinale Messmodell die Entwicklung der Schreibfähigkeiten im Deutschen misst. In diesem Sammelband wird eine überarbeitete und erweiterte Fassung des ursprünglichen Arbeitspapiers publiziert. Darin wird ein partiell skalares Messmodell vorgestellt, mit dem sich interpretierbare Mittelwerte der latenten Variablen der Schreibfähigkeiten über die Zeit schätzen lassen. Dieses Modell lässt sich auf alle in MEZ berücksichtigten Sprachen übertragen (AP 6.2).

### **Teil 4: Ausgewählte Ergebnisse**

In weiteren Arbeitspapieren werden ausgewählte Ergebnisse der beiden Untersuchungen MEZ und MEZ-2 vorgestellt.

- Abgänger(innen) ins Berufsbildungssystem wurden im Rahmen der MEZ-Studie einmalig außerhalb des schulischen Kontexts telefonisch befragt. Brandt und Lagemann (2019) stellen die Konzeption und die Durchführung der Telefoninterviews vor und berichten deskriptive Befunde dieser „Abgänger(innen)befragung“ (AP 8).
- Zu den vermuteten Kontextfaktoren der MEZ-Studien gehörte, dass die Mehrsprachigkeitsentwicklung der Probandinnen und Probanden sich auch im Reflex auf spezifische schulische Programme unterscheiden könnte. Aus diesem Grund wurde eine Befragung von Schulleitungen nach eventuellen sprachbezogenen Merkmalen ihrer Schulprogramme durchgeführt. Dünkel und Ticheloven (2022) präsentieren Ergebnisse dieser Schulleitungsbefragung. Im Arbeitspapier wird auf Grundlage der Befragungsdaten ein Überblick über das Angebot pädagogischer Ansätze der Schulen vorgestellt und diskutiert. Zudem werden die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Fragestellungen für zukünftige Forschung beleuchtet, die sich mit den verfügbaren Informationen aus der Schulleitungsbefragung beantworten lassen (AP 14).
- Ergänzend zu den Befragungen und Testungen der Jugendlichen wurden im Rahmen der Studie Elternfragebögen eingesetzt, um familiäre Kontextfaktoren zu erfassen, über die durch die Befragung der Schüler(innen) keine Auskunft erwartet werden konnte. Dünkel und Ticheloven (2024) beschreiben diese Elternbefragung und werten ausgewählte Hintergrundmerkmale der Familien aus. Dabei konzentrieren sie sich auf die Aspekte Migrationsbiografien, Sprachfähigkeiten und sprachbezogene Erziehungsstile, Akkulturationseinstellungen sowie sozioökonomische Faktoren (AP 15).

- Baužytė und Pershina (2024) untersuchen sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf. Die deskriptiven Analysen basieren auf den Daten der MEZ-2-Studie und beziehen sich auf Übergangsprofile, Bewerbungserfahrungen sowie den Stellenwert der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Jugendlichen in dieser Übergangsphase ihrer Biographie (AP 16).

Die einbezogenen Arbeitspapiere dienen dazu, das gesamte MEZ-Projekt so transparent wie möglich bekanntzumachen – auch über die in Publikationen bereits vorgestellten Aspekte und Details hinaus. Ein weiteres Instrument, das diesem Zweck dient, sind die auf der MEZ-Website publizierten und weiterhin zugänglichen „Methodenberichte“. Diese beruhen auf der Kooperation mit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA Hamburg)*, die ein Kernstück der Realisierung des Projekts war:

IEA Hamburg übernahm die Organisation und Durchführung der Feldarbeit für die Hauptstudien MEZ und MEZ-2 und einen Teil der Datenverarbeitung. Die von der IEA erstellten Methodenberichte sind diesem Sammelband nicht beigelegt. Informationen aus diesen Berichten jedoch sind, neben anderen methodischen Aspekten, in der Publikation Klinger et al. (2022) zusammengefasst.

### **Einladung zur Datennutzung**

Die Daten der MEZ-Studie stehen interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zur Nutzung zur Verfügung.

Über das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) können folgende Daten des Projekts bezogen werden:

Sprachdaten (rezeptiv, produktiv, allgemein) aus Tests in Deutsch und Englisch, in den Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch sowie in Französisch oder Russisch als zweite Fremdsprache in der Schule; desweiteren stehen umfangreiche Hintergrunddaten zur Verfügung, die Fragebogeninformationen auf der individuellen Ebene (z. B. Motivation, kognitive Fähigkeiten) und der Kontextebene (z. B. sozialer und Migrationshintergrund, Sprachgebrauch, Peer-Netzwerke) umfassen.

<https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/MEZ/> Darüber hinaus steht am Zentrum für nachhaltiges Forschungsdatenmanagement der Universität Hamburg ein Korpus aus 16.859 Schülertexten zur Verfügung. Das MEZ-Korpus umfasst die im Rahmen von MEZ erhobenen Texte der Schüler:innen in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch. Die Texte wurden handschriftlich im Gruppenkontext verfasst. Sie liegen sowohl in Form von digitalisierten Bildern als auch in getreu dem Original transkribierter Form vor. Um das Korpus nutzen zu können, kann hier ein Zugang beantragt werden:

<https://www.fdr.uni-hamburg.de/record/14517>

### **Dank**

Zu danken ist zunächst dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die umfassenden Untersuchungen zur Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf und an der Schwelle zum Beruf überhaupt ermöglicht hat. Sodann danken wir allen, die zur Erarbeitung von Arbeitspapieren beigetragen haben, und der IEA Hamburg für die ausgezeichnete Zusammenarbeit.



Ganz besonderer Dank aber gilt auch hier den Jugendlichen, die über mehrere Jahre geduldig und interessiert mit uns zusammengearbeitet haben.

### **Verzeichnis zitierter Literatur und ergänzender Quellen**

- Gogolin, Ingrid. (2024). MEZ-Korpus – 16.859 Schülertexte (Version 1.0) [Data set].  
<http://doi.org/10.25592/uhhfmdm.14517>
- Gogolin, Ingrid, Dünkel, Nora, Klinger, Thorsten, Lagemann, Marina, Schnoor, Birger, Usanova, Irina (2023). Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (Version 1) [Datensatz]. Berlin: IQB - Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.  
[https://doi.org/10.5159/IQB\\_MEZ\\_v1](https://doi.org/10.5159/IQB_MEZ_v1)
- IEA Hamburg (2017a). Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt – Januar bis März 2016. Hamburg.
- IEA Hamburg (2017b). Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt – Oktober bis Dezember 2016. Hamburg.
- IEA Hamburg (2018a). Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 3. Messzeitpunkt – Mai bis Juli 2017. Hamburg.
- IEA Hamburg (2018b). Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt – Mai bis Juni 2018. Hamburg.
- IEA Hamburg (2020). Feld- und Methodenbericht der IEA Hamburg für das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2) 1. Messzeitpunkt Feldstart: März 2020. Hamburg.
- IEA Hamburg (2022). Feld- und Methodenbericht der IEA Hamburg für das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2) 2. Messzeitpunkt Feldstart: März 2021. Hamburg.
- Klinger, Thorsten, Brandt, Hanne, Dittmers, Tetyana (2022). The Making of MEZ – Multilingual Development: A Longitudinal Perspective. Study Design and Methods. In: Brandt, H., Krause, M., Usanova, I. (eds) Language Development in Diverse Settings. Edition ZfE, vol 11. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_1)
- Mediendienst Integration. (2022). Wo gibt es herkunftssprachlichen Unterricht? Abgerufen am 21. Februar 2025 von <https://mediendienst-integration.de/artikel/wo-gibt-es-herkunftssprachlichen-unterricht.html>

## Teil 1: Die Komposition des Gesamtprojekts. Annahmen, Erwartungen, Forschungsdesigns



Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Marina Lagemann und Birger Schnoor

in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause und Peter Siemund

## Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

MEZ Arbeitspapier Nr. 1, zuerst publiziert im Juni 2017

### Zusammenfassung:

Für junge Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere in den Metropolregionen, bestehen keine hinreichenden Teilhabechancen in Deutschland. Schulleistungsvergleichsstudien weisen nach wie vor auf bestehende Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund hin. Dabei ist Migration nicht allein ausschlaggebend für Benachteiligung, sondern zumeist eine Gemengelage aus migrationstypischen und anderen, insbesondere sozio-ökonomischen Faktoren. Evident ist, dass jugendliche Migranten geringere Chancen auf Einmündung in eine Berufsausbildung und in den Arbeitsmarkt besitzen. Diese Situation kann nur zum Teil auf ihre vergleichsweise niedrigen allgemeinbildenden Schulabschlüsse zurückgeführt werden; an dieser Stelle gibt es Hinweise auf Diskriminierung.

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ schließt an diese Beobachtungen an. Die Beantwortung der Forschungsfragen sollen Ausgangspunkte für die Gestaltung von Handlungsalternativen zeigen, die die Bildungserfolgchancen von jungen Migranten erhöhen. Wir gehen davon aus, dass Maßnahmen zur Stärkung ihrer Ressourcen und Potenziale hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Zu den Ressourcen und Potenzialen zählen wir lebensweltliche Mehrsprachigkeit: eine Form der Mehrsprachigkeit, die nicht primär durch fremdsprachlichen Unterricht zustande kommt, sondern dadurch, dass eine Person in mehr als einer Sprache alltäglich lebt.

In der MEZ-Studie wird die Frage verfolgt, wie sich sprachliche Fähigkeiten über die Sekundarstufe I entwickeln. In einem Zwei-Kohorten-Sequenz-Design werden Schüler(innen), die deutsch-monolingual aufgewachsen sind, und solche mit deutsch-türkischem und deutsch-russischem Sprachhintergrund getestet. Einbezogen werden dabei die Sprachen Deutsch und Englisch (alle Probanden), Russisch und Türkisch als Herkunftssprachen sowie Französisch oder Russisch als zweite Fremdsprachen. Es wird die Entwicklung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten in diesen Sprachen über vier Messzeitpunkte verfolgt. Berücksichtigt werden individuelle (z.B. Motivation, kognitive Grundfähigkeiten), kontextuelle (z.B. SES, Migrations- und Bildungsbiographie) sowie linguistische (z.B. sprachtypologische Merkmale) Einflussfaktoren. MEZ ist die erste Studie, in der die Mehrsprachigkeitsentwicklung in dieser komplexen Betrachtungsweise an einer substantiellen Stichprobe (ca. 1.800 Probanden) langfristig verfolgt wird.

Schlagnote: Migration; lebensweltliche Mehrsprachigkeit; fremdsprachliche Mehrsprachigkeit; produktive Sprachfähigkeiten; Lesefähigkeit; rezeptive Sprachfähigkeiten; Schriftfähigkeit; C-Test; Langzeitstudie; Deutsch; Englisch; Türkisch; Russisch als Herkunftssprache; Französisch als 2. Fremdsprache; Russisch als 2. Fremdsprache.

**Abstract:**

Germany faces continuous immigration since World War II. Nevertheless, young migrants still do not have equal chances of participation, especially if they live in urban areas. International large scale assessment studies still show significant differences between educational attainment of migrant and autochthonous students. Migration is not the only factor that triggers educational disadvantage. Indeed, a variety of factors deriving from migration are usually confounded with other factors, namely the socio-economic background of families and their cultural capital. With respect to access to vocational education or to work, mechanisms of active discrimination of migrants were identified in respective studies.

The research project „*Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*“ (Multilingual Development – a Longitudinal Perspective) takes these observations as its starting point. By answers to its research questions it will not only contribute to the advancement of scientific knowledge, but also uncover basic information for the development of alternative educational practices which can contribute to the mitigation of educational disadvantages of young migrants. We assume that strengthening their learning potential and resources can add to this aim. And we consider that their language competences, namely the bi- or multilingual competences deriving from the heritage languages they use (not only) in their families, are a relevant part of their potential and resources. In German we use the term “*lebensweltliche Mehrsprachigkeit/ multilingualism*” in order to call attention to the specific linguistic constellation which the young migrants experience: they acquire and make use of more than one language in their everyday life.

In the MEZ project we ask how language competences develop over secondary schooling. We apply a two-cohort sequential design. Data collection started in January 2016 with two parallel cohorts (grade 7 and grade 9) and will be carried out in four waves over three years (until grade 9 and 11, respectively). The sample is composed of autochthonous students who grow up and live in German only on the one hand, and students with a “*lebensweltlich multilingual*” background on the other. The latter speak German-Turkish or German-Russian at home. We test language proficiency in German (all participants), English (1st foreign language; all participants), Turkish and Russian as heritage languages and French or Russian as 2nd foreign languages taught in German schools. The tests measure different dimensions of proficiency: global language competencies in the foreign languages English, French and Russian; receptive language skills in the heritage languages German, Russian and Turkish by means of a standardized reading test; productive writing skills in the foreign languages English, French, and Russian as well as in the heritage languages German, Turkish and Russian. Furthermore, we collect data on individual (e.g. motivation, cognitive competence), contextual (e.g. SES, cultural capital, educational biography) and linguistic factors (e.g. typological features) that may have effects on multilingual development. To our best knowledge, MEZ is the first study which investigates the complex conditions of multilingual development in a longitudinal perspective with a substantial sample (ca. 1.800 students).

**Keywords:**

Migration; linguistic diversity; multilingual competences; productive language competences; writing; receptive language competences; reading; longitudinal study; German; English; Turkish; Russian as heritage language; French as 2nd foreign language; Russian as 2nd foreign language.

## 1. Einleitung

Migration gehört zu den sozialen Konstanten heutiger Gesellschaften. Relativ prosperierende Staaten wie die Bundesrepublik Deutschland müssen auch langfristig mit neuer Zuwanderung rechnen. Die Zuwanderung von Flüchtlingen und Asylsuchenden seit ca. 2014 ist eine eindrucksvolle Illustration dessen. Dabei ist Zuwanderung nach Deutschland zugleich erwünscht und unvermeidlich. Aus wirtschaftlicher Perspektive ist sie vor allem erwünscht, um Folgen des demographischen Wandels entgegenzuwirken. Unvermeidlich ist die Aufnahme von Zuwandernden, da der Auswanderungsdruck aus wechselnden Anlässen in vielen Weltregionen nicht nachlassen wird. Neben „friedlichen“ Anlässen wie dem Wunsch nach beruflichem Vorankommen oder persönlichen Interessen werden Kriege, Hunger, Naturkatastrophen auch künftig Wanderungsbewegungen auslösen (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division 2016). In Deutschland leben inzwischen Menschen aus ca. 190 Herkunftsstaaten, also so gut wie allen von den Vereinten Nationen anerkannten Staaten der Welt. In mittel- und großstädtischen Regionen – Beispiele sind so unterschiedliche Städte wie Augsburg, Duisburg, Hamburg oder Offenbach – wird inzwischen ungefähr jedes zweite Kind in eine Familie mit Migrationsgeschichte geboren. Zu den gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung gehört die zunehmende ökonomische, soziale, kulturelle und sprachliche Diversität der in Deutschland ansässigen Bevölkerung. Eine wichtige Herausforderung in dieser Situation liegt darin, Bedingungen zu schaffen, die eine nachhaltige Sicherung der gesellschaftlichen Kohärenz in einer zunehmend heterogenen Bevölkerung erlauben. Zu diesen Bedingungen gehört es, dass junge Menschen möglichst unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft und Lebenslage Zugang zu Bildungserfolg haben.

Bildungserfolg ist eine zentrale Dimension gesellschaftlicher Teilhabe, nicht zuletzt aufgrund des starken Zusammenhangs mit späteren Arbeitsmarktchancen.<sup>1</sup> Faktum ist, dass gegenwärtig für junge Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, insbesondere in den Metropolregionen, keine hinreichenden Teilhabechancen bestehen. Schulleistungsvergleichsstudien weisen durchgängig auf bestehende Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund hin. Hingewiesen wird ferner darauf, dass Migration nicht allein ausschlaggebend für Benachteiligung ist, sondern zumeist eine Gemengelage aus migrationstypischen und anderen, insbesondere sozio-ökonomischen Faktoren eine Rolle spielt. Evident ist, dass jugendliche Migranten geringere Chancen auf Einmündung in eine Berufsausbildung und in den Arbeitsmarkt besitzen. Diese Situation kann nur zum Teil auf ihre vergleichsweise niedrigen allgemeinbildenden Schulabschlüsse zurückgeführt werden; an dieser Stelle gibt es zudem Hinweise auf Diskriminierung.

Diese Beobachtungen sind das erste Motiv des Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“. Wir möchten durch die Beantwortung unserer Forschungsfragen Ausgangs-

---

<sup>1</sup> Der Begriff *Bildungserfolg* ist hier sehr eng gefasst (wie später noch erläutert wird) mit Bezug auf sprachliches Können sowie Aspirationen und Erwartungen zu Bildungs-, Berufs- und Zukunftsperspektiven und tatsächlich realisierte Übergänge. Wir sind uns der breit geführten Debatte zu diesem Begriff und seiner Operationalisierung im Rahmen der Bildungsforschung bewusst, haben uns jedoch für die Untersuchung weniger Indikatoren entschieden, die für die Zwecke unseres Vorhabens relevant sind.

punkte für die Gestaltung von Handlungsalternativen identifizieren, die insbesondere die Bildungserfolgchancen von jungen Migranten erhöhen. Dabei gehen wir davon aus, dass Maßnahmen zur Stärkung von Ressourcen und Potenzialen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können. Zu diesen Ressourcen und Potenzialen zählen wir ihre *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Hierbei handelt es sich um eine Form der Mehrsprachigkeit, die nicht primär durch fremdsprachlichen Unterricht zustande kommt, sondern dadurch, dass eine Person in mehr als einer Sprache alltäglich lebt. Im Kontext von Migration sind die mitgebrachten Herkunftssprachen und die allgemeine Verständigungssprache Deutsch lebensweltlich relevant. Diese Sprachen sind für Personen mit Migrationshintergrund in unterschiedlichen Bereichen des alltäglichen Lebens funktional. Der öffentliche Raum – dazu gehört der Bildungsbereich – ist weitgehend von der deutschen Sprache bestimmt. Im Privaten aber und in Ausschnitten des öffentlichen Raums (z.B. in herkunftssprachlichen Medien oder Wirtschaftsunternehmen) sind die Sprachen der Herkunft präsent und funktional. Heranwachsende mit Migrationshintergrund leben daher in mehr oder weniger ausgeprägten Mehrsprachigkeitskonstellationen und bringen Erfahrungen daraus in den Bildungsprozess mit. Erstrebenswert ist, dass ihre *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* nicht zum Nachteil für sie wird, sondern als Ressource für Bildungserfolg genutzt werden kann.

Eine andere Variante von Mehrsprachigkeit ist die durch fremdsprachlichen Unterricht zustandekommende, die wir als *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* bezeichnen. In diesem Verständnis besitzen alle Regelschüler(innen) in Deutschland Zugang zu Mehrsprachigkeit. Folgerichtig werden in unsere Untersuchung beide idealtypisch unterscheidbaren Gruppen einbezogen: die monolingual deutsch Aufwachsenden mit fremdsprachlicher Mehrsprachigkeitserfahrung sowie die lebensweltlich Mehrsprachigen, die ebenfalls in der Schule Fremdsprachen lernen.

National wie international, etwa in den Empfehlungen der KMK zur Interkulturellen Bildung und Erziehung (aktualisierte Fassung vom 5.12.2013) sowie in kultur- und bildungspolitischen Rahmenvorstellungen der Europäischen Union oder des Europarats (Commission of the European Communities, 2005; Council of Europe, 1992), besteht Konsens darüber, dass die Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten bei allen Schüler(inne)n erwünscht ist und dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit eine förderliche Bedingung dafür darstellen sollte. Gleichzeitig wurde das Ziel der Mehrsprachigkeit nicht in gewünschtem Maße erreicht (Eurobarometer, 2012). Dies mag auch an den nach wie vor bestehenden wissenschaftlichen Kontroversen darüber liegen, ob, in welchem Maße und in welchen Aspekten lebensweltliche Mehrsprachigkeit tatsächlich als Potenzial für die Bildung zur Mehrsprachigkeit gelten kann bzw. durch die Schule unterstützt wird (Gogolin und Neumann, 2009). Die einschlägige Forschung weist einerseits auf positive Wirkungen mehrsprachigen Aufwachsens hin, vor allem in Bezug auf den Aspekt der Sprachreflexivität bzw. des dafür erforderlichen metasprachlichen Wissens. Mehrsprachig Aufwachsende haben hier Vorteile gegenüber Einsprachigen; sie verfügen damit prinzipiell über günstige kognitive Voraussetzungen nicht nur für sprachliches, sondern auch allgemein für schulisches Lernen (Bialystok et al., 2005; Bialystok, 2009; Bialystok und Poarch, 2014; Blom et al., 2014; Kroll und Rossi, 2013). Andererseits werden der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit oft bildungsbenachteiligende Effekte zugewiesen, etwa im Rahmen von nationalen oder internationalen Large-Scale-Untersuchungen, in denen das Sprechen einer anderen als der Schulsprache im Elternhaus als eine wesentliche Ursache für Kompetenznachteile interpretiert wird. Tiefer mit Sprachentwicklungsbedingungen befasste Studien konnten zeigen, dass es weniger von

Bedeutung ist, ob im Elternhaus (auch) eine andere als die Schulsprache gesprochen wird. Relevant sei vielmehr, ob – in welcher oder welchen Sprache(n) auch immer – eine auf schul- und bildungssprachliche Anforderungen vorbereitende literale sprachliche Praxis in der Familie gepflegt wird (Scheele et al., 2010; Verhagen et al., 2015).

Eine Ausgangsannahme von MEZ ist, dass Maßnahmen zur Stärkung von Ressourcen und Potenzialen junger mehrsprachiger Menschen einen wichtigen Beitrag zur Annäherung des Bildungserfolgs von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an den Erfolg der Schüler(innen) aus nichtmigrierten Familien leisten können. Die Untersuchung widmet sich der Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf und der Analyse von Determinanten für Bildungserfolg. Die wiederholte Beobachtung von Individuen in periodischen Abständen erlaubt die Trennung von Veränderungen bei intraindividuellen Merkmalen und interindividuellen Unterschieden bei der Schätzung von Effekten. Die eindeutige zeitliche Zuordnung vorangehender und folgender Ereignisse ermöglicht Aussagen zu Verhalten, Einstellungen, Kompetenzen und deren Bedingungen. Dies ist wesentlich für die Klärung der Frage, ob Mehrsprachigkeit ursächliche Bedeutung für Erfolg oder Misserfolg in der Bildungsentwicklung hat.

Wir untersuchen die mehrsprachige Entwicklung in der Mehrheits- und Schulsprache Deutsch, ausgewählten Herkunftssprachen (Türkisch und Russisch) sowie Schulfremdsprachen (Französisch und Russisch). Mit dem Russischen als Fremdsprache ergibt sich zudem die Möglichkeit, Kreuzvergleiche zu den herkunftssprachlichen Sprecher(inne)n des Russischen in der Stichprobe zu ziehen.

Kennzeichnend für Forschung zu Mehrsprachigkeit ist, dass primär aus je disziplinspezifischer Perspektive gearbeitet wird. So liegt der Fokus der Aufmerksamkeit (und dementsprechend das Spektrum der erhobenen Daten und der die Interpretation leitenden Annahmen) entweder auf bildungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Aspekten oder auf sprachwissenschaftlichen. Nur im Ausnahmefall wird die Interdependenz zwischen den jeweils betrachteten Bereichen beachtet. Über diesen Stand möchte MEZ hinauskommen. Das Team der Projektverantwortlichen setzt sich zusammen aus Vertreter(inne)n der sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung (Interkulturelle Bildungsforschung, Pädagogische Psychologie) und der Sprachwissenschaften (Anglistik, Romanistik, Slavistik). Die Kooperation der Beteiligten hat sich in der Zusammenarbeit im Landesexzellenzcluster „Linguistic Diversity Management in Urban Areas“ (Peukert und Gogolin, 2017) bewährt. Die jeweils vertretenen Gebiete sind für das Vorhaben komplementär: Ohne linguistische Expertise, insbesondere profundes Wissen über die Einzelsprachen, können keine fundierten Aussagen über die sprachlichen Einflussfaktoren auf die Mehrsprachigkeitsentwicklung gemacht werden; ohne die bildungswissenschaftliche Expertise sind keine fundierten Aussagen über die Einflüsse kontextueller und personaler Faktoren auf die Mehrsprachigkeitsentwicklung sowie die möglichen Wechselwirkungen von Faktoren möglich.

## **2. Forschungsstand und Desiderata**

Das Interesse an der Frage, ob lebensweltliche Mehrsprachigkeit sich hemmend oder förderlich auf schulischen Erfolg auswirkt, ist im Anschluss an Ergebnisse der großen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen auch in Deutschland stark gestiegen. Bei der hieran



anschließenden Bildungsforschung steht überwiegend die allgemeine Kompetenz- und Bildungsentwicklung im Mittelpunkt. Bildungsforschung zu sprachlichen Kompetenzen konzentriert sich vor allem auf Fähigkeiten im Deutschen, die an (international) standardisierten Lesetests (wie in PISA oder IGLU), an curriculumbasierten Tests oder an Tests gemessen werden, denen Bildungsstandards für das allgemeinbildende Schulsystem zugrundeliegen (Köller et al., 2010). Hier wie in anderen vergleichbaren Untersuchungen wird häufig mit dem verallgemeinernden Terminus „Sprache“ gearbeitet, obwohl keine generischen, sprachübergreifenden Faktoren, sondern Einzelsprachen betrachtet werden. Im Zentrum stehen in der Regel Fragestellungen, die für die Entwicklung der jeweiligen Schulsprache (also z.B. das Deutsche) relevant sind. Mehrsprachigkeit als Lebenslage wird im Hinblick auf die Frage berücksichtigt, inwieweit sie Disparitäten im Kompetenzerwerb der deutschen Sprache (mit-)verursacht (Böhme et al., 2010). Proxy für die Erfassung von Mehrsprachigkeit ist der „Migrationshintergrund“, zu meist bestimmt mit Blick auf den Geburtsort der Schüler(innen) oder ihrer Eltern, und in jüngeren Untersuchungen oft verbunden mit Antworten auf die Frage nach dem Gebrauch einer (oder mehrerer) anderen Sprache(n) als der deutschen im privaten Leben; andere Formen der Berücksichtigung von Herkunftssprachen gibt es in diesen Untersuchungen nicht. Eine Ausnahme bildet das Nationale Bildungspanel (NEPS), welches neben den rezeptiven Sprachkompetenzen im Deutschen auch rezeptive Teilfähigkeiten in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch erfasst.

In NEPS erfolgt zudem die Berücksichtigung fremdsprachlicher Kompetenzen in Form von Leseverständnistests im Englischen ab der Klassenstufe 10. Auch hier steht jedoch die Frage nach dem direkten Einfluss sprachlicher Kompetenzen auf den Bildungserfolg und nicht die sprachliche Entwicklung selbst im Vordergrund (Berendes et al., 2013).

In der genannten Forschung wurden Methoden für die systematische Ermittlung und Analyse von Faktoren erarbeitet, die auf Kompetenzentwicklung Einfluss besitzen. Für die Berücksichtigung personaler Faktoren (wie kognitive Grundfähigkeiten, Motivation), kontextueller Faktoren (wie sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital) sowie weiterer biografischer Faktoren (wie Migration) liegen national und international bewährte Verfahren vor, die in MEZ aufgegriffen werden.<sup>2</sup>

Auch im Anschluss an die PISA-Studien initiierte Arbeiten zur Sprachentwicklung im Zusammenhang mit Bildungsentwicklung in Deutschland konzentrieren sich ganz überwiegend auf die deutsche Sprache. Beispiel hierfür ist die Forschung im Rahmen der „Forschungsinitiative Sprachförderung und Sprachdiagnostik (FiSS)“, in der nur ein Projekt auf ausgewählte Herkunftssprachen und Deutsch gerichtet war (Schwippert et al., 2013). Diese Untersuchung schließt an Vorarbeiten an, die im Kontext der Programmevaluation des Modellprogramms

„Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ geleistet wurden. Innovativ gegenüber dem Forschungsstand war hier, dass nicht nur rezeptive (Lesekompetenz), sondern auch produktive sprachliche Fähigkeiten im Deutschen und in ausgewählten Herkunftssprachen untersucht wurden. Verallgemeinerbare Aussagen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit liefert diese Studie aufgrund der kleinen und selektiven Stichprobe indes

---

<sup>2</sup> Alle angedeuteten Instrumente und Quellen dazu sind in einer Übersicht im Anhang explizit aufgeführt.

nicht. Als Tendenz kann berichtet werden, dass Rückstände im Deutschen, insbesondere bei bildungssprachlichen Redemitteln, bei den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund über die Sekundarstufe I hinweg bestehen bleiben (auch bei Kontrolle aller üblichen Hintergrundvariablen): Die herkunftssprachliche Entwicklung im Türkischen (der einzigen Sprache, für die genügend Fälle für multivariate Analysen vorlagen) stagnierte über die beobachtete Zeit und umfasste im Wesentlichen alltagssprachliche Redemittel (Schwippert et al., 2013).

MEZ schließt unmittelbar an die Erträge dieser Forschung an. Sie bestehen vor allem in der Erarbeitung und empirischen Prüfung von Instrumenten für die Sprachstandserhebung in mehrsprachigem Kontext, die in Parallelfassungen für Deutsch und ausgewählte Herkunftssprachen (u.a. für Russisch und Türkisch) vorliegen (Lengyel et al., 2009). Im Rahmen der Forschung im Landesexzellenzcluster LiMA wurde zudem eine Adaption für die Fremdsprache Englisch erfolgreich pilotiert.

Nach Hinweisen auf mögliche Effekte lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auf das Lernen des Englischen wurde im Rahmen der DESI-Studie gesucht. Die Befunde sind nicht eindeutig, aber es zeigt sich die Tendenz, dass Lernende mit Türkisch als Herkunftssprache gegenüber lebensweltlich monolingual deutschsprachigen Schüler(inne)n Vorteile beim Erlernen der Fremdsprache Englisch besitzen (Rauch et al., 2010; Lechner und Siemund, 2014). Gabriel, Hu und andere fanden entsprechende Tendenzen in einer in LiMA entstandenen Pilotstudie für das Erlernen des Französischen durch Schüler(innen) mit der Herkunftssprache Chinesisch (Gabriel et al., 2012; Gabriel et al. 2015). Evident ist, dass Nachteile von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n beim Englischerwerb geringer sind als beim Kompetenzerwerb im Deutschen (DESI-Konsortium, 2008).

Während zur Rolle von Fähigkeiten in der Unterrichts- und Schulsprache für den Bildungserfolg also Arbeiten vorliegen, haben Spracheinstellungen und das Selbstkonzept in Bezug auf mehrsprachige Fähigkeiten als Erklärungsvariable bisher kaum Beachtung gefunden. Das Konstrukt Selbstkonzept bezieht sich auf die mentalen Repräsentationen einer Person – also Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen –, die diese über sich selbst gefasst hat (Moschner und Dickhäuser, 2006). Der Einfluss der Selbstwahrnehmung von Schüler(inne)n hinsichtlich ihres schulischen Potenzials wurde aus diversen Forschungsperspektiven untersucht und als signifikanter Prädiktor sowohl für Schulleistungen als auch für Bildungsaspirationen und -entscheidungen identifiziert (vgl. Lent et al., 1994). Jedoch liegen weder Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sprachlichem Selbstkonzept und Bildungsaspirationen bzw. -entscheidungen vor, noch zwischen sprachlichem Selbstkonzept und der Entwicklung von mehrsprachigen Kompetenzen.

Bei der Untersuchung des Zustandekommens von Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen bilden Rational-Choice-Theorien einen populären Ausgangspunkt (vgl. Maaz et al., 2010). Basierend auf der Abschätzung von erwarteten Erträgen, Kosten und subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten für alle bekannten Optionen wird danach von Schüler(inne)n und ggf. ihren Eltern im Laufe der Bildungskarriere stets diejenige Alternative gewählt, die den höchsten Gesamtnutzen verspricht. Ausgehend von traditionellen ökonomischen Ansätzen wie der Humankapitaltheorie (Becker, 1964), haben sich in den vergangenen Jahrzehnten soziologische Rational-Choice-Ansätze herausgebildet, die explizit der Überlegung Rechnung tragen, dass Entscheidungen in soziale Kontexte eingebettet sind und nicht auf Basis objektiver, sondern

basierend auf wahrgenommenen Erträgen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten getroffen werden (z.B. Boudon, 1974). Diese Modelle, die ursprünglich für die Erklärung sozialer Bildungsdisparitäten entwickelt wurden, werden auch zunehmend als Ausgangspunkt für die (Mikro-)Erklärung der vergleichsweise niedrigen Bildungsteilnahme von Migranten angewendet (Heath und Brinbaum, 2007). Der mögliche Einfluss von Spracheinstellungen und sprachlichem Selbstkonzept als Mediatoren für den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungsergebnissen wurde bislang jedoch nicht berücksichtigt.

Die bildungswissenschaftliche Forschung ergibt also Anknüpfungspunkte, zeigt aber auch Desiderata für die Erklärung differenzieller Mehrsprachigkeitsentwicklung, sowohl mit Blick auf Sprachentwicklung generell als auch im Hinblick auf Faktoren, die speziell Schüler(innen) mit Migrationshintergrund und ihre Mehrsprachigkeitsentwicklung betreffen.

In der linguistischen Forschung gibt es eine reiche Tradition der Erforschung bilingualer Konstellationen und von darauf zurückgehenden Sprachentwicklungs- und Sprachkontakthänomenen; der Forschungsstand wurde erheblich bereichert durch den „Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit“ (1999 bis 2011 an der Universität Hamburg). Zu den Desiderata aus Sicht von MEZ zählt, dass die Forschung zur individuellen Sprachentwicklung sich zumeist entweder mit dem frühen Spracherwerb, also dem vorschulischen Alter, oder mit dem Zweitspracherwerb Erwachsener befasst; die Entwicklung im *Schulalter* hingegen findet noch weniger Beachtung. Betrachtet werden unterschiedliche Erwerbssettings (z.B. im Kindesalter: parallele oder konsekutive Aneignung zweier Sprachen) und sprachliche Teilbereiche. Als weitgehend geklärt gelten Phänomene der Grammatikentwicklung (Rinke und Kupisch, 2011). Für MEZ relevant sind vor allem Ergebnisse zur Frage, welche sprachlichen Domänen beim Sprachkontakt dem wechselseitigen Einfluss mehr oder weniger zugänglich sind (Müller, 2003).

In der angeführten Forschung wird der Begriff der Mehrsprachigkeit häufig synonym mit dem der Zweisprachigkeit benutzt. Die Untersuchungen konzentrieren sich jedoch überwiegend explizit auf Sprachenpaare. Dabei ist die Annahme leitend, dass mit der Betrachtung von Zweisprachigkeit die Komplexität und Dynamik mehrsprachiger Entwicklung quasi prototypisch erfasst werde. Einige Studien zeigen demgegenüber, dass die Konstellation von mehr als zwei Sprachen Besonderheiten sowohl für Spracherwerb und Sprachentwicklung als auch für den Sprachgebrauch mit sich bringt, die in der Konstellation der Bilingualität nicht aufgehen (Bardel und Lindquist, 2010; Flynn et al., 2004; Rothman und Amaro, 2010). Studien zum Erwerb einer dritten oder vierten Sprache (Übersicht in Falk und Bardel, 2011) befassen sich nur im Ausnahmefall (Cenoz und Gorter, 2011) mit der Entwicklung der Sprachen bei Sprecher(inne)n, die bereits seit dem Kindesalter mit zwei oder mehr Sprachen leben. Untersuchungen zum Drittspracherwerb aus sprachdidaktischer Perspektive bzw. der Sprachlehrforschung fokussieren üblicherweise auf den schulischen Erwerb der zweiten und weiteren Fremdsprache(n) (Dentler et al., 2000); Ansätze dazu liegen auch aus der Bildungsforschung vor (Rauch et al., 2010).

Zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten der Schüler(innen) in mehrsprachigen Unterrichtskonstellationen liegen erste Studien vor (z.B. Coelho, 2012), ebenso zu Fremdspracherwerb durch lebensweltlich mehrsprachige Lernende mit typologisch distanten Herkunftssprachen (Überblick in Hu, 2011). Insgesamt aber ist die Spracherwerbsphase, die mit dem Schuleintritt beginnt, in Bezug auf die Frage nach Erwerbsverläufen – also nicht die Frage nach Formen des Lehrens – eher vernachlässigt worden; das gilt besonders für den Spracherwerb nach der Grundschule, also durch fortgeschrittene Schüler(innen). Für Untersuchungen zu typologisch

distanten Herkunftssprachen, die linguistische und bildungswissenschaftliche Herangehensweisen miteinander verbinden, gibt es erste Beispiele (etwa Gabriel et al., 2012; Gabriel et al., 2015; Gabriel et al., 2016) zum Erwerb des Französischen als zweiter Fremdsprache durch Lerner(innen) mit der Herkunftssprache Chinesisch.

Die sich aus vorliegenden Untersuchungen ergebenden Anknüpfungspunkte für unser Vorhaben beziehen sich besonders auf sprachliche Phänomene, von denen angenommen werden kann, dass sie auf die Mehrsprachigkeitsentwicklung Einfluss nehmen. Für die linguistische Grundlagenforschung liegen elaborierte Methoden für die Ermittlung und Analyse solcher Phänomene vor. Der stark differierenden sprachlichen Lebenslage der Lernenden wurde in der bisherigen linguistischen Forschung jedoch kaum Rechnung getragen, und Zeitverlaufsstudien mit substanziellen Stichproben wurden bislang nicht durchgeführt.

Gegenüber dem in der Linguistik erreichten Forschungsstand besteht der Bedarf der methodischen Weiterentwicklung. Dies gilt zum einen im Hinblick auf die Entwicklung geeigneter Stichprobenmodelle, die erlauben, die vielfältigen Einflussgrößen über die Zeit und auch in ihren Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Zum anderen besteht Bedarf der Einbeziehung stärker standardisierter und für die Replizierbarkeit dokumentierter Methoden der Erhebung von Kontextdaten, um Vergleichbarkeit zu erhöhen und Nachnutzungsmöglichkeiten zu erleichtern. Des Weiteren gibt es Lücken in Bezug auf Beziehungen zwischen den beteiligten Sprachen im Hinblick auf Transfereffekte in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen wie (Morpho-)Syntax und Semantik/Pragmatik auf der Basis umfangreicherer, vergleichbarer Datensätze.

Völliges Neuland betritt MEZ mit Untersuchungen zur lautlichen Dimension produktiver sprachlicher Fähigkeiten und ihrer Funktion im Bildungskontext. Zwar gibt es reichhaltige Grundlagenforschung zur Aneignung phono-prosodischer Fähigkeiten bei Lernenden von Zweit- oder Drittsprachen, z.B. mit Bezug zum Alter der Lernenden (z.B. Huang und Jun, 2011). Zahlreiche Einzelstudien wenden sich Transferphänomenen im phonologischen Bereich zu (z.B. Gabriel und Kireva, 2014; Kinoshita und Sheppard, 2011; Marx und Mehlhorn, 2010; Mennen, 2004; White und Mattys, 2007). Ein weiteres Feld der Forschung gilt der Frage nach dem Einfluss von lautlichen Merkmalen auf das Urteil von Ratern in Testverfahren (u.a. Pinget et al., 2014). Aus soziolinguistischer Perspektive gut erforscht sind ferner Zusammenhänge zwischen der lautlichen Dimension des Sprechens und der sozialen Bewertung von Sprecher(inne)n. So gibt es bereits seit den 1970er Jahren Studien über Wirkungen von Akzenten mehrsprachiger Sprecher(innen) bei der Beurteilung ihrer Persönlichkeit und ihrer Fertigkeiten (z.B. Krause, 2013) oder im Ringen um gesellschaftliche Teilhabe, wie bei der Bewerbung um eine Arbeitsstelle (Carlson und McHenry, 2006). Es zeigen sich wiederkehrend Zusammenhänge zwischen ethnischen Stereotypen und Einschätzungen der lautlichen Gestalt von Äußerungen. Die Frage, wie lautliche Merkmale speziell auf Einschätzungen im Kontext von Bildungserfolg wirken – bei Fremdeinschätzung wie der Beurteilung der Schülerpersönlichkeit durch Lehrkräfte oder bei der Formierung von Zukunftsaspirationen und -erwartungen von Schüler(inne)n selbst – ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Neu gegenüber dem Forschungsstand ist zudem der Ansatz, dass phono-prosodische Fähigkeiten in den unterschiedlichen untersuchten Mehrsprachigkeitskonstellationen nicht nur in Zusammenhang mit den anderen produktiven sprachlichen Teilfähigkeiten analysiert werden sollen, sondern auch mit Blick auf Wechselwirkungen mit bildungserfolgsrelevanten Kontextfaktoren. Diesen Fragen geht MEZ zunächst in

einer explorativen Studie mit einem Messzeitpunkt nach, die erste Grundlagen für die Berücksichtigung der lautlichen Dimension produktiver sprachlicher Fähigkeiten, mehrsprachiger Entwicklung und Bildungserfolg legen wird (Teilstudie in der Verantwortung von Christoph Gabriel, Romanistik, Johannes Gutenberg- Universität Mainz, und Marion Krause, Slavistik, Universität Hamburg).

Weitere Anknüpfungsmöglichkeiten an sprachwissenschaftliche Forschung bestehen zum Transfer morpho-syntaktischer, lexikalisch-semantischer bzw. pragmatischer Übernahmen aus einer Sprache in eine oder mehrere andere. In der linguistischen Forschung, beginnend mit Weinreich (1953), gibt es eine reiche Tradition der Erforschung bilingualer Konstellationen und von darauf zurückgehenden Sprachentwicklungs- und Sprachkontaktphänomenen (Siemund und Kintana, 2008) sowie Forschung zu mehrsprachigem L1-Erwerb (Grosjean, 1998). In Bezug auf (gesteuerten) Zweitspracherwerb war Transferforschung lange Zeit vorwiegend eine Domäne der kontrastiven Linguistik und der Fremdsprachendidaktik (z.B. Fehleranalyse in Lernerdaten). Im Zuge der Forschung zum Tertiärsprachenerwerb (Bardel und Lindquist, 2010; Flynn et al., 2004; Hufeisen und Lindemann 1998; Leung, 2009) rückte sie in den Fokus breiteren linguistischen Interesses (vgl. Odlin, 2003 für einen Überblick). Bezüglich der unterschiedlichen Konstellationen mehrsprachiger Erwerbs- bzw. Lernszenarien sowie im Hinblick auf eine Differenzierung einzelner Faktoren, die (positiven oder negativen) Transfer bedingen, sind Einzelfragen behandelt worden. Dies betrifft inner- und außersprachliche (wie kognitive) Faktoren (z.B. De Angelis und Dewaele, 2011; García-Muyo, 2012; Weber, 2010) sowie deren Interaktion in Erwerbs- bzw. Lernprozessen (Wiater, 2011). Es liegen ferner zahlreiche Einzelstudien zu unterschiedlichen sprachlichen Phänomenen vor (vgl. Kinoshita und Sheppard, 2011; für die Morphosyntax u.a. Anstatt, 2011; Polinsky, 2011; für die Syntax Polinsky, 2011; Rothman und Amaro, 2010; Rothman und Amaro, 2011). Identifizierte Transfereffekte lassen sich oft jedoch nur schwer auf bestimmte Ursachen zurückführen (Jarvis, 2000); konkurrierende Erklärungsansätze führen hier u.a. die typologische bzw. psychotypologische Nähe der beteiligten Sprachen (Llama et al., 2010), Frequenzeffekte (Krause, 2002), kognitive Fähigkeiten der Probanden (Jusczyk, 1997; Peal und Lambert, 1962) und das soziale Umfeld der Lerner(innen) an (De Leeuw et al., 2010; Snow, 1999). Die Interaktion dieser Bedingungen wurde bislang nicht in Betracht gezogen, ist aber durch die koordinierte sprach- und bildungswissenschaftliche Anlage unseres Vorhabens möglich (Teilstudie in der Verantwortung von Peter Siemund, Anglistik und Amerikanistik, Universität Hamburg).

### **3. Fragestellungen und analytisches Vorgehen**

Der Nachweis der mit Mehrsprachigkeit verbundenen metasprachlichen und kognitiven Vorteile auf der einen Seite und die Beobachtung eines vergleichsweise hohen Anteils von „Bildungsverlierern“ unter lebensweltlich mehrsprachigen jungen Migranten auf der anderen Seite legen die Existenz von Bedingungen nahe, die die positiven Folgen von Mehrsprachigkeit überlagern oder neutralisieren. Vor diesem Hintergrund lauten die Leitfragen von MEZ:

Welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen beeinflussen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ, wie verändern sich diese Bedingungen über die Zeit, in welchen Wechselbeziehungen stehen sie untereinander, und welcher Zusammenhang besteht mit weiteren Dimensionen von Bildungserfolg?

Als Indikatoren für Bildungserfolg betrachten wir zum einen die sprachlichen Fähigkeiten selbst. Im Fokus stehen die produktiven und rezeptiven bildungssprachlichen Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch sowie in den untersuchten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Russisch, die zertifiziert werden und schon allein aus diesem Grund relevant für die Bildungs- und Berufsbiografie sind. Zum anderen beziehen wir Daten über Bildungs- und Zukunftsaspirationen und -erwartungen sowie im Untersuchungsverlauf tatsächlich getroffene Bildungsentscheidungen und Übergänge im Schulsystem ein.

Unsere Leitfragen prüfen wir anhand der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten

- in bildungssprachlichem Deutsch und in der Fremdsprache Englisch bei allen Schüler(inne)n unserer Stichprobe,
- in herkunftssprachlichem Türkisch oder Russisch bei Schüler(inne)n mit entsprechendem Migrationshintergrund, und
- in Französisch bzw. Russisch als der zweiten Fremdsprache bei Schüler(inne)n der entsprechenden Bildungswege in unserer Stichprobe.

Das Design unserer Studie ist also orientiert an der „Dreisprachigkeitsformel“, die als leitende Maxime der auch von Deutschland verfolgten EU-Sprachbildungspolitik gilt (Commission of the European Communities 2005).

Die differenzierten Forschungsfragen und das analytische Vorgehen bei deren Beantwortung lassen sich in drei thematische Blöcke gliedern:

#### (1) Mehrsprachigkeitsentwicklung und deren Determinanten

Als theoretisches Fundament für die Erklärung der Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Verlauf der Sprachbiographie dient ein Ressourcen-Investitions-Modell, in dem mehrsprachige Fähigkeiten als Element des Humankapitals verstanden werden. Angenommen wird, dass – in Abhängigkeit von bestimmten Bedingungen – Eltern (intergenerationale Statustransmission) und die Kinder oder Jugendlichen selbst (eigene Statusproduktion) in Mehrsprachigkeit als Kapital investieren und somit die Mehrsprachigkeitsentwicklung beeinflussen. Die „bestimmten Bedingungen“, die zu Variabilität in diesem Investitionsverhalten führen, sollten sich aus der sozialen Herkunft und weiteren, ggf. migrationsbedingten Herkunftsfaktoren ergeben. Zudem gibt es – allerdings ungesicherte – Hinweise auf Einflüsse, die auf die ethnische Herkunft zurückzuführen sind (Nauck und Schnoor, 2015). Für nichtgewanderte Familien und ihre Kinder ergibt sich Variabilität im Investitionsverhalten in schulfremdsprachliche Mehrsprachigkeit, ebenfalls beeinflusst durch soziale Herkunft. Unterschiede im Verfügen über Ressourcen führen zu Variabilität in den Möglichkeiten an Investitionen und in den Werterwartungen an diese. Wir gehen davon aus, dass insbesondere lebensweltliche Mehrsprachigkeit zu von der sozialen Herkunft unabhängigen Wirkungen auf das Investitionsverhalten in mehrsprachige Fähigkeiten zu erwarten sind. Dies kann einerseits zu Unterschieden im Investitionsverhalten zwischen Migranten und Nicht-Migranten führen. Möglich sind auch Unterschiede im Investitionsverhalten verschiedener Herkunftsgruppen, die – unter Kontrolle anderer Einflussfaktoren – auf ethnische Unterschiede im Investitionsverhalten in Mehrsprachigkeit deuten würden.

Zu den regelmäßigen Befunden der Large-Scale-Assessment-Studien der Bildungsforschung gehört, dass Kinder aus sozioökonomisch schwächer gestellten Elternhäusern schlechtere Testleistungen in Deutsch aufweisen als Kinder aus besser gestellten Elternhäusern, wobei in der Regel nur rezeptive Fähigkeiten (Leseverständnis) gemessen werden. Ferner zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrunds im Deutschen schlechter abschneiden als die autochthonen Referenzgruppen. Auf dieses Ergebnis wird insbesondere dann verwiesen, wenn in den Familien entweder nicht Deutsch gesprochen wird oder Deutsch und eine Herkunftssprache benutzt werden. Unklar ist jedoch, auf was genau der Indikator „Sprache in der Familie“ verweist – ob also tatsächlich Sprache den in der Korrelation gezeigten Einfluss ausübt, oder ob hier ein Anzeichen für andere, möglicherweise mit anderen Faktoren gesellschaftlicher Integration konfundierte Merkmale gegeben ist. In MEZ wird dieser Frage durch eine genauere Betrachtung von Quantität und Qualität sprachlicher Praxis in den Familien nachgegangen.

Auch Gleichaltrige besitzen – insbesondere im Jugendalter – wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Schüler(inne)n. Peerbeziehungen ermöglichen Formen sozialer Interaktion, welche durch eine hohe Kontaktdichte, Gleichrangigkeit und Gegenseitigkeit gekennzeichnet sind und informelle Lerngelegenheiten bieten (Brechtwald und Prinstein, 2011; Hannover und Zander, 2016). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Freundschaftsbeziehungen Gleichaltriger Einfluss auf schulischen Erfolg nehmen, indem sie auf schulische Motivation und Leistungsbereitschaft wirken und bildungsbezogene Einstellungen und Interessen beeinflussen (vgl. Witkow und Fuligni, 2010; Perdure et al., 2009; Crosnoe et al., 2008). Im Hinblick auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist die Rolle von Peerbeziehungen jedoch noch unzureichend erforscht. Insbesondere zum Einfluss von Freundschaften auf herkunftssprachliche Kompetenzen von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor. Studien zur Wirkung des Sprachhintergrundes von Mitschüler(innen) auf die Fähigkeiten in der Verkehrssprache kamen zu widersprüchlichen Ergebnissen (vgl. Kristen und Olczyk, 2013). Das MEZ-Projekt wird zur Schließung der Forschungslücken beitragen. Durch die Berücksichtigung von sprachlichen und motivationalen Lagen sowie Unterstützungspotentialen im Rahmen von Freundschaftsnetzwerken wird untersucht, welche Rolle Gleichaltrige für die Mehrsprachigkeitsentwicklung haben.

Diesen Annahmen wird in folgenden Arbeitspaketen des Projekts nachgegangen:

*Arbeitspaket 1: Erfassung von Sprachstand, Kompetenzunterschieden und Beziehungen zwischen sprachlichen Fähigkeiten zu allen Messzeitpunkten*

- Identifizierung der Fähigkeiten
  - im Deutschen als Bildungssprache,
  - in lebensweltlich, also durch die Sprachpraxis in Familie und herkunftssprachlicher Umwelt erworbenen Sprachen,
  - in Sprachen, die im fremdsprachlichen Unterricht erlernt werden.
  - Zusammenführung einzelsprachlicher Fähigkeiten zu einer Gesamtaussage über mehrsprachige Fähigkeiten.
- Identifizierung derjenigen Kompetenzbereiche im Deutschen und den Fremdsprachen, in denen sich Unterschiede zwischen lebensweltlich und fremdsprachlich Mehrsprachigen feststellen lassen.
- Identifizierung von Beziehungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten:

- Transfer und Transferrichtung zwischen den beteiligten Sprachen,
- Transfer und Transferrichtung zwischen verschiedenen Teilfähigkeiten in den beteiligten Einzelsprachen.

#### *Arbeitspaket 2: Untersuchung und Erklärung sprachlicher Entwicklung über die Zeit*

- Untersuchung der Entwicklung der je spezifischen mehrsprachigen Fähigkeiten und der ursprünglich festgestellten Kompetenzunterschiede auf einzelsprachlicher und sprachübergreifender Ebene.
- Erklärung der beobachteten Entwicklungen durch unterschiedliche sprachliche Lebenslagen (kontextuelle, sprachliche und personale Faktoren), vor allem durch
  - deren Einfluss auf die Entwicklung von Sprachreflexivität, metasprachlichen Kompetenzen und Transfer,
  - den Einfluss schulischer Sprachbildung und ggf. des Erwerbs weiterer Sprachen,
  - die antizipierte Verwertbarkeit spezifischer sprachlicher Fähigkeiten im Arbeitsmarkt generell und für die Realisierung von Zukunftsaspirationen.

#### (2) Mehrsprachigkeit, Bildungsaspirationen und Bildungsverhalten

Zu den weiteren bildungswissenschaftlichen Interessen des Vorhabens gehört die Klärung des Zusammenspiels der Spracheinstellungen und des mehrsprachigen Selbstkonzepts der Schüler(innen) mit motivationalen Faktoren wie Bildungs- und Berufsaspirationen und deren Implikationen für das Bildungsverhalten. Speziell werden wir ermitteln, (1) inwieweit sich systematisch unterschiedliche Übergangsmuster über motivationale Selbstselektionsprozesse erklären lassen und (2) ob Bildungs- und Berufsaspirationen motivationale Bedingungen darstellen, die sich positiv auf den Erwerb mehrsprachiger Fähigkeiten auswirken.

In Bezug auf motivationale Selektionsprozesse in der Bildungsteilnahme und der Entwicklung von gesellschaftlich und individuell günstigen Berufsaspirationen sind nach Rational-Choice-theoretischen Grundannahmen positive Effekte mehrsprachiger Fähigkeiten insbesondere dann zu erwarten, wenn nicht nur das Verfügen über solche Fähigkeiten, sondern auch deren Verwertbarkeit wahrgenommen wird. Dabei stehen instrumentelle Überlegungen wie die Antizipation von Arbeitsmarktvorteilen durch Mehrsprachigkeit bei beruflichen Optionen im Vordergrund. Unsere Daten werden erlauben zu prüfen, inwiefern die antizipierte Nachfrage mehrsprachiger Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt eine Bedingung für die Entwicklung von Bildungs- und Berufsaspirationen darstellt. Dabei gehen wir davon aus, dass diese Einschätzung durch Schüler(innen) auf direkt und indirekt wahrgenommener Diskriminierung bzw. Wertschätzung mehrsprachiger Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt basiert. Wahrgenommene Arbeitsmarktvorteile können den Wert mehrsprachiger Fähigkeiten sowie die subjektiv angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit zum Erreichen attraktiver beruflicher Optionen erhöhen. Zudem werden bei der Wahl identitätskongruenter Optionen soziale Kosten minimiert. Wir nehmen weiterhin an, dass Spracheinstellungen, Mehrsprachigkeitsbewusstsein und sprachliches Selbstkonzept dabei die zentralen vermittelnden Variablen darstellen. In die Prüfung einbezogen wird, inwieweit diese durch wahrgenommene Einschätzungen der lautlichen Qualität der



Sprachproduktion beeinflusst werden. Mehr noch als faktisches Vorhandensein mehrsprachiger Kompetenzen und die faktische Nachfrage am Arbeitsmarkt sollten subjektive Einschätzungen die Ausbildung von Aspirationen und Erfolgserwartungen beeinflussen.

Für diesen thematischen Block wurde ein Arbeitspaket der Datenanalyse gebündelt:

*Arbeitspaket 3: Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Fähigkeiten und weiteren Indikatoren für Bildungserfolg*

- Untersuchung der Verteilung und des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Indikatoren für Bildungserfolg und ggf. ihre Entwicklung über die Zeit:
  - Bildungsaspirationen und -erwartungen,
  - Bildungsentscheidungen,
  - tatsächliche Übergänge im Bildungssystem.
- Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Mehrsprachigkeit und den einbezogenen Indikatoren für Bildungserfolg
  - Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Spracheinstellung sowie sprachlichem Selbstkonzept,
  - Zusammenhang zwischen Spracheinstellung, sprachlichem Selbstkonzept und Bildungs- und Zukunftsaspirationen und -erwartungen, und
  - Prüfung der Annahme, dass der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Bildungsentscheidungen sowie tatsächlichen Übergängen vermittelt wird durch Spracheinstellungen und sprachliches Selbstkonzept sowie deren Einfluss auf die Bildungs- und Zukunftsaspirationen und damit auf das Berufsorientierungs- und Bewerbungsverhalten von Schüler(inne)n.

*(3) Vertiefende linguistische Analysen zur Mehrsprachigkeitsentwicklung*

Komplementär zum übergreifenden linguistischen Interesse an der Entwicklung produktiver und rezeptiver sprachlicher Fähigkeiten im Zeitverlauf gelten vertiefte Analysen der Frage nach Transfer zwischen den Sprachen im Mehrsprachigkeitskontext, der sich positiv oder negativ auf die Entwicklung der jeweils beteiligten Sprachen auswirken kann. Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass (1) die Fähigkeiten der mehrsprachigen Lerner(innen) in ihren verschiedenen Sprachen heterogen sind und dass (2) außersprachliche, aber auch sprachbezogene Faktoren, wie die individuelle Einstellung der Lerner(innen) zur Herkunftssprache, zum Deutschen und zu den gelernten Fremdsprachen sowie Sprachbewusstheit, einen Einfluss darauf haben, ob Eigenschaften (positiv oder negativ) transferiert werden (Gabriel et al., 2015).

Für die Klärung zu (1) sind typologische Unterschiede der einbezogenen Sprachen zu berücksichtigen. In Bezug auf den möglichen Transfer von morpho-syntaktischen Eigenschaften in der schriftlichen Sprachproduktion gehen wir von der Annahme aus, dass – neben den interagierenden Sprachen und deren grammatischen Merkmalen – verschiedene Phänomene per se unterschiedliche Grade an Transferpotenzial besitzen und sich daher in unterschiedlichem Maße als negativer bzw. positiver Transfer bemerkbar machen (Siemund, 2013; Siemund und Lechner, 2015). Wir nehmen an, dass weniger stark in die grammatischen Subsysteme integrierte, funktional transparente Phänomene, wie z.B. Diskurspartikeln oder aspektuelle Unterscheidungen, mit höherer Wahrscheinlichkeit für den Transfer selektiert werden als funktional opake und tief

in der Grammatik verankerte Phänomene (z.B. Regeln zur overten Realisierung von Kongruenz). Darüber hinaus nehmen wir an, dass Frequenzeigenschaften der morpho-syntaktischen Phänomene deren Transferprominenz beeinflussen. Mit Blick auf die einbezogenen Fremdsprachen ist zu vermuten, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler(innen) mit den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch beim Erwerb des Englischen oder Französischen Vorteile gegenüber lebensweltlich monolingualen deutschsprachigen Lerner(inne)n haben, die wir auf typologische Merkmale zurückführen können. Im Bereich der Wortstellung weisen die Sprachen große Unterschiede auf. Während Schüler(innen) mit den Herkunftssprachen Deutsch oder Russisch die Wortstellung SVO der Fremdsprachen Englisch und Französisch vermutlich weitgehend zielsprachlich produzieren (Generalisierung der im Deutschen wie auch im Russischen unmarkierten Hauptsatzwortstellung SVO), sind bei herkunftssprachlich türkischen Lerner(inne)n durch die (negativ aus dem Türkischen) transferierte Hauptsatzwortstellung OV Abweichungen zu erwarten. Zu prüfen ist, ob diese Annahmen auch bei lebensweltlich Mehrsprachigen mit Türkisch oder Russisch zutreffen. Bei Diskursmarkern vermuten wir, dass primär Strukturen aus dem Deutschen – und weniger aus den Herkunftssprachen – in den Fremdsprachen erscheinen, da das Deutsche in der Regel die Matrixsprache (Myers-Scotton, 2002) darstellen sollte. Aus diesen Überlegungen ergibt sich ein Arbeitspaket:

*Arbeitspaket 4: Überprüfung von Transfereffekten zwischen den Sprachen Mehrsprachiger im Bereich Morpho-Syntax*

- Einfluss typologischer Unterschiede der beteiligten Sprachen
- Einfluss von Frequenzeigenschaften und Diskursmarkern

Dabei wird für individuelle Faktoren (wie Einstellungen zu Sprachen), weitere Hintergrundmerkmale und die in den Sprachen jeweils erreichten Fähigkeiten kontrolliert.

Für die Verfolgung der phono-prosodischen Fragestellungen wird unter anderem an die klassischen Rhythmustypologie angeknüpft (Abercrombie, 1967; Pike, 1945). Nach dieser werden Deutsch, Englisch und Russisch dem akzentzählenden Typ zugerechnet, während die Herkunftssprache Türkisch und das Französische als silbenzählend gelten. In der bisherigen Forschung ist es geläufig, rhythmische Unterschiede in der Realisierung durch „Muttersprachler(innen)“ bzw. Fremdsprachenlernende und entsprechende Transfereffekte aus dem sprachlichen Hintergrund in die Zielsprache(n) durch die Berechnung von gängigen rhythm metrics zu erfassen, die die zeitliche Dauer von vokalischen und konsonantischen Einheiten im Sprachsignal zueinander in Beziehung setzen (Gabriel und Kireva, 2014; Kinoshita und Sheppard, 2011; White und Mattys, 2007). Zu klären bleibt, inwieweit dieses Vorgehen übertragbar ist auf die für unser Vorhaben charakteristischen Mehrsprachigkeitskonstellationen (Nagy und Kochetov, 2013). Als ein dauerbasiertes Merkmal, das an die Produktion einzelner Konsonantensegmente gebunden ist, wird außerdem die sog. Voice Onset Time (VOT), also die Dauer zwischen Verschlusslösung und Vokaleinsatz bei stimmhaften und stimmlosen Verschlusslauten in der Aussprache von lebensweltlich mehrsprachigen und monolingualen Lerner(inne)n untersucht. Es gilt als phonologisch sensibles und perzeptiv salientes Merkmal (Nagy und Kochetov, 2013). Aufgrund der diesbezüglichen Eigenschaften ihrer Herkunftssprachen ist zu erwarten, dass deutsch-türkische und deutsch-russische Lerner(innen) des Französischen als Fremdsprache im Vergleich zu lebensweltlich monolingualen deutschen Lerner(inne)n bevorteilt sind. Erste in

MEZ erzielte Ergebnisse bestätigen diese Hypothese. In Bezug auf die Herkunftssprache Russisch hat sich gezeigt, dass die VOT-Werte von Herkunftssprechern, die das Russische im Rahmen des schulischen Unterrichts formal erlernen, zielsprachlicher produziert werden als von deutsch-russischen Schüler(inne)n, die keinen Russischunterricht haben.

Alle einbezogenen Sprachen sind „reine Intonationssprachen“ („intonation only languages“, Gussenhoven, 2004: 12). Anknüpfend an den bisherigen Forschungsstand lassen Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch einen potenziellen Vorteil bei der prosodischen Phrasierung erwarten (positiver Transfer). Für das Erlernen englischer Tonkonturen wie auch beim Sprachrhythmus könnte sich hingegen für deutsch-türkische Lerner(innen) ein Nachteil ergeben. Bei Phänomenen wie dem Stimmtonumfang und seiner Streuung (pitch range) sind ebenfalls Transfereffekte zu vermuten. Hier sollten sich russische Herkunftssprecher(innen) beim Lernen des Englischen leichter tun als die türkischen Herkunftssprecher(innen) oder lebensweltlich monolinguale Sprecher(innen) des Deutschen. Offen ist auch hier, inwieweit die in bilingualen Konstellationen erzielten Ergebnisse sich in der multilingualen Konstellation wiederfinden. Für die phono-prosodischen Fragestellungen ergibt sich das Arbeitspaket:

*Arbeitspaket 5: Prosodische Unterschiede im Kontext von Mehrsprachigkeit*

- Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden/ Vor- und Nachteilen bei der prosodischen Phrasierung je nach Sprachkombinationen
- Identifizierung von Transfereffekten und ihren Richtungen.

Auch in diesen Untersuchungen wird für die bereits angeführten nichtsprachlichen Einflussfaktoren kontrolliert. Darüber hinaus ist geplant, einen Accent-Rating-Test mit Lehrkräften und in einem späteren Schritt auch mit sog. muttersprachlichen Sprechern der jeweiligen Herkunftssprachen durchzuführen, um auf diese Weise erste Hinweise darauf zu erlangen, welchen Einfluss phono-prosodische Merkmale des Sprechens auf die Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten der Sprecher(innen) ausübt, wobei nach pädagogischen Fachkräften und Laien differenziert werden kann (Krause, 2014).

#### **4. Stichprobendesign und Datenerhebung**

Die Durchführung der Erhebungen findet in Zusammenarbeit mit der IEA Hamburg statt. Details sind dargelegt im Methodenbericht des Instituts (IEA Hamburg, 2017; [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)). Hier erfolgt nur eine knappe Übersicht über das Projekt.

Die Untersuchung ist als Zeitverlaufsstudie mit zwei parallelen Jahrgangskohorten von Schüler(inne)n angelegt, an denen sich bildungsbiografisch besonders relevante Entwicklungsverläufe verfolgen lassen. Die Stichprobe umfasst Schüler(innen) mit deutsch-türkischem, deutsch-russischem und monolingual-deutschem Sprachintergrund. Die erste Kohorte besteht aus Schüler(inne)n der 7. Klasse, die bis zum Ende der 9. Klassenstufe untersucht werden. In diesem Zeitraum lässt sich bei allen Schüler(inne)n die fortgeschrittene Entwicklung von Herkunftssprache, Deutsch und der Fremdsprache Englisch beobachten. Ein Teil der Schüler(innen) erweitert darüber hinaus mit der Einführung der zweiten und evtl. dritten Schulfremdsprache das Sprachenportfolio. Gleichzeitig lässt sich an dieser Kohorte aufgrund ihrer Annäherung an den potenziellen Übergang in das Ausbildungssystem am Ende der Vollzeitschulpflicht die allmähliche Konkretisierung und Veränderung von Zukunftsperspektiven und Berufsaspirationen

im Hinblick auf die erwartete Verwertbarkeit sprachlicher Fähigkeiten am Arbeitsmarkt beobachten.

Die zweite Kohorte (beginnend mit Klasse 9 bis zum Ende der 11. Klassenstufe) erreicht im Untersuchungsverlauf den Übergang in eine höhere allgemeinbildende oder berufsbildende bzw. berufsvorbereitende Phase des Bildungswegs. Dies erlaubt Einblicke in tatsächliche Übergänge und die Beobachtung der in dieser Phase erreichten sprachlichen Fähigkeiten. Hier kann zudem der Frage nachgegangen werden, ob die Zukunftsperspektiven der Schüler(innen) einen Einfluss auf ihr Investitionsverhalten in sprachliche Fähigkeiten besitzen. Durch die Untersuchung der Klassenstufe 9 in beiden Kohorten können Kohorteneffekte und deren Beeinflussung der Untersuchungsergebnisse berücksichtigt werden.

Die Anfangsstichprobe umfasst etwa 1.800 Teilnehmer(innen) mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund an Schulen in Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Pro Klassenstufe 7 und 9 werden etwa je 900 Schüler(innen) einbezogen. Sie sollen mindestens seit der 3. Jahrgangsstufe in Deutschland beschult werden und Englisch als erste Schulfremdsprache lernen. Es werden folgende Schülergruppen berücksichtigt:

- Schüler(innen) mit deutsch-russischem Sprachhintergrund mit 2. Fremdsprache Französisch oder Russisch
- Schüler(innen) mit deutsch-russischem Sprachhintergrund ohne 2. Fremdsprache
- Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund mit 2. Fremdsprache Französisch oder Russisch
- Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund ohne 2. Fremdsprache
- Schüler(innen) mit monolingual deutschem Sprachhintergrund mit 2. Fremdsprache Französisch oder Russisch
- Schüler(innen) mit monolingual deutschem Sprachhintergrund ohne 2. Fremdsprache

Etwa die Hälfte der Teilnehmer(innen) besucht einen gymnasialen Bildungsgang und die andere Hälfte einen nichtgymnasialen Bildungsgang. Durch diese Schichtung soll die notwendige Varianz der Beobachtungen in Bezug auf die theoretisch relevanten Merkmale (z.B. Sprachfähigkeiten im Deutschen, sozio-ökonomischer Hintergrund etc.) sichergestellt werden.

Es sind vier Messzeitpunkte vorgesehen. Zur Reduzierung von Ausstrahlungseffekten bei den Testungen von deutschsprachigen Kompetenzen einerseits und Kompetenzen in Herkunftssprachen sowie Fremdsprachen andererseits werden die Testungen auf zwei Termine pro Messzeitpunkt aufgeteilt. Im Zeitverlauf berücksichtigt werden auch die Proband(inn)en, die im Untersuchungsverlauf in das Berufsbildungssystem oder eine berufliche Tätigkeit übergehen. Abgänger nach der 9. und 10. Klasse werden mit Telefon-Befragung weiter in die Untersuchung einbezogen.

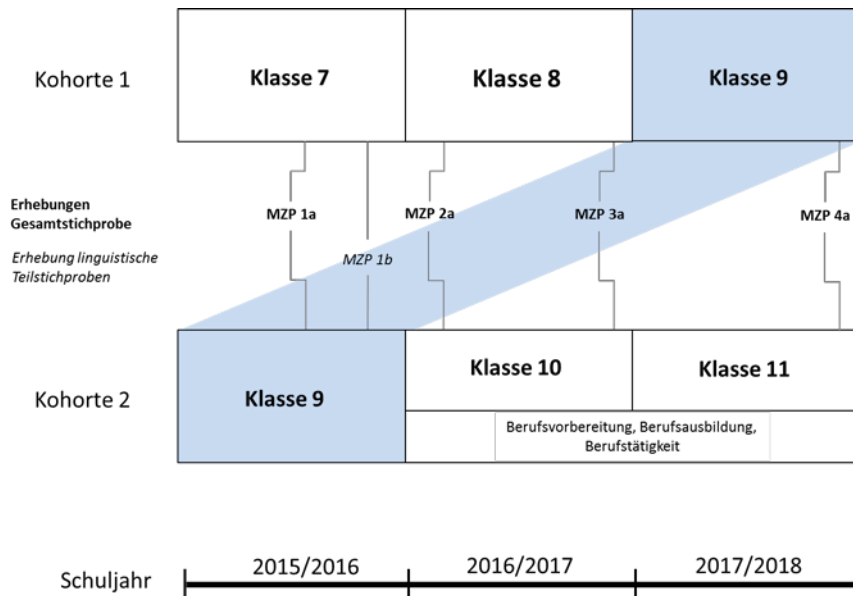


**Abbildung 1:** Design der MEZ-Studie

Die Sprachdaten werden sowohl mit bewährten Tests als auch mit semi- und nichtstandardisierten Verfahren erhoben (vgl. Übersicht im Anhang zu diesem Bericht). In der Gesamtstichprobe werden Instrumente für alle beteiligten Sprachen eingesetzt. Für produktive schriftsprachliche Fähigkeiten stehen mit den Instrumenten Tulpenbeet und Bumerang bewährte Sprachtests aus früheren und laufenden Untersuchungen für die zu untersuchenden Altersgruppen zur Verfügung (Reich et al., 2008; Reich et al., 2009; vgl. auch Klinger et al., 2022). Mit diesen Verfahren kann geprüft werden, in welchen Bereichen sich die Schüler(innen) auf dem Weg zu konzeptuell schriftsprachlichen, i.e. bildungssprachlichen Fähigkeiten befinden. Die elizitierten schriftlichen Texte werden auf ausgewählte lexikalische, morpho-syntaktische und pragmatische Indikatoren hin analysiert, die zu einem Gesamtprofil der Sprachfähigkeiten aggregiert werden. Um Effekte der Messwiederholung zu vermeiden, wurden äquivalente Parallelfassungen entwickelt. Für die Schulfremdsprachen Französisch und Russisch wurden spezifische, an curricularen Bedingungen orientierte Testversionen entwickelt. Rezeptive Sprachfähigkeiten werden mit dem für das Deutsche vorliegenden Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest LGVT 6-12 (Schneider et al., 2007) ermittelt. Der im Gruppenkontext zeitökonomisch einsetzbare Test ist für die einbezogenen Klassenstufen einschlägig, weist eine hinreichend hohe Korrelation mit dem PISA 2000- Leseverständnistest auf und ist in weiten Teilen normiert. In Kooperation mit den Autoren des LGVT wurden adaptierte Versionen für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch entwickelt. Mit der Einbeziehung rezeptiver Sprachfähigkeiten lässt sich die Wechselbeziehung zu produktiven Kompetenzen untersuchen. Gleichzeitig eröffnet sich damit eine Vergleichsoption zu Ergebnissen des Nationalen Bildungspanels sowie der IGLU- und PISA-Studien, die sich auf rezeptive Sprachkompetenzen, insbesondere das Leseverständnis, konzentrieren. In den drei Schulfremdsprachen werden zudem C-Tests zur Ermittlung allgemeiner Sprachfähigkeiten eingesetzt. Ihre Ergebnisse erlauben keine eindeutige Differenzierung nach sprachproduktiven und -rezeptiven Fähigkeiten, sie haben sich aber international in der Messung des allgemeinen Sprachstandes gerade bei Fremdsprachenlernern bewährt und zeichnen sich zusätzlich dadurch aus, dass sie leicht zu variieren und ökonomisch durchführbar sind.

Um den potenziellen Einfluss kognitiver Lernvoraussetzungen kontrollieren zu können, wurde beim 1. Messzeitpunkt ein nonverbaler kognitiver (Unter-)Test durchgeführt (KFT 4-12+ N2), der für alle beteiligten Klassenstufen ausgelegt ist und sich in verschiedenen Bildungsstudien bewährt hat. Variablen zu Bildungsaspirationen bzw. -erwartungen, Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozessen sowie zu Übergängen, zu Spracheinstellungen und Selbstkonzept in Bezug auf mehrsprachige Fähigkeiten sowie zur antizipierten Nachfrage mehrsprachiger Fähigkeiten im Arbeitsmarkt werden im Paper-Pencil-Verfahren mittels Schülerfragebogen erhoben. Dies erfolgt zu jedem Messzeitpunkt, da in Bezug auf diese Variablen mit zunehmender Nähe zum Übergang in die Sekundarstufe oder in die berufliche Bildung mit Veränderungen zu rechnen ist. Entsprechende Skalen liegen sowohl aus eigenen Vorarbeiten (Trebbels, 2014) als auch aus NEPS vor. Proband(inn)en, die nach Klasse 9 und 10 die Schule verlassen, werden hierzu telefonisch befragt. Eine angemessene Interpretation der Beobachtungen wird dadurch ermöglicht, dass gleichzeitig Daten zu kontextuellen, sprachlichen und personalen Lebensbedingungen der Jugendlichen per Fragebogen erhoben werden. Hierfür wurde auf Skalen zurückgegriffen, die aus international bewährten Instrumenten stammen (Eltern-/ Schülerfragebögen aus PISA und IGLU); sie wurden in einem Pilotprojekt um Skalen zur Messung von sprachentwicklungsspezifischen Faktoren ergänzt (Klinger et al., 2022). Erfragt werden Informationen zu Sprachbiographie und -praxis sowie, so vorhanden, zur Migrationsgeschichte. In einem Elternfragebogen wurden Informationen über sozioökonomische Lage und kulturelles Kapital der Familien und zu bildungs- und berufsbezogenen Einstellungen erfragt. Mögliche Änderungen in den strukturellen Daten zum familiären Hintergrund werden nachfolgend in den Schülerfragebögen erfasst.

Für die vertiefenden linguistischen Untersuchungen wurde eine Erhebung im zweiten Projektjahr an Teilstichproben von 20 Probanden pro Sprachgruppe und Kohorte (lebensweltlich monolingual deutsch, deutsch-türkisch, deutsch-russisch) realisiert. Erhoben wurden mündliche Daten für den explorativen Untersuchungsschritt zur phono-prosodischen Sprachproduktion sowie schriftliche produktive Daten. Für Sprachdaten in Deutsch, den Herkunftssprachen und Englisch schließt die Datenerhebung beide Kohorten ein, für die Fremdsprachen Französisch und Russisch werden nur die fortgeschrittenen Lerner(innen) der zweiten Kohorte berücksichtigt. Die Elizitierung mündlicher produktiver Daten erfolgte mit Instrumenten aus der linguistischen Grundlagenforschung, die jeweils einen der folgenden Aspekte fokussieren: Rhythmus, Intonation, segmentale Phonetik. Zur Auswertung werden die Daten in vokalische bzw. konsonantische Einheiten segmentiert und gängige Rhythmusmaße berechnet (vgl. White und Mattys, 2007). Die lautbezogene Datenanalyse wird von einem Perzeptionstest flankiert, um dem prominenten Stellenwert fremdsprachigen bzw. „nichtmuttersprachigen“ Akzents bei der Bewertung von Sprache bzw. Sprechern Rechnung zu tragen (Angelovska, 2012; Hellwig-Fabián, 2007; Lippi-Green, 1997). Auf der Basis ausgewählter phonetischer Daten bewerten Lehrkräfte der Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch das von den Probanden produzierte Sprachmaterial, ordnen es auf einer Skala mit den Extrempolen „nahe muttersprachlich“ oder „fremdsprachlich“ ein und bestimmen die Akzentstärke (Flege et al., 1995). Eine analoge Skala wird bei den Probanden zur Selbsteinschätzung eingesetzt. Damit ergibt sich die Möglichkeit des Vergleichs zwischen objektiv ermittelten Aussagen über die Qualität der lautlichen Sprachproduktion, der Einschätzung dieser Qualität durch pädagogisches Personal und der Selbsteinschätzung lautlicher Fähigkeiten durch die Schüler(innen).

Die Elizitierung von ergänzenden schriftlichen Daten mit dem Ziel der Identifizierung von Transfereffekten an Teilstichproben erfolgte mittels Bildersequenzen, die in einer laufenden Pilotstudie entwickelt wurden und geeignet sind, eine narrative Sprachproduktion zu erzeugen. Dieses Verfahren wurde für die Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch eingesetzt. Die schriftlichen Daten werden hinsichtlich Diskursstruktur und Textbewältigung vertieft untersucht. Dabei verfolgen wir eine zweistufige Analyse. Zunächst berechnen wir das Verhältnis zielsprachlicher und nichtzielsprachlicher Häufigkeit. Sodann wird die gesamtzielsprachliche Leistung im Hinblick auf außersprachliche Daten und Häufigkeit von (positivem und negativem) Transfer untersucht.

## Literatur

- Abercrombie, D. (1967). *Elements of general phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Angelovska, T. (2012). *Second Language Pronunciation: Attainment and Assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anstatt, T. (2011). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach*, 67, 7-31.
- Bardel, C. & Lindquist, C. (2010). *Approaches to Third Language Acquisition* (Vol. 48). Berlin: de Gruyter.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 1 ed.. Chicago: University of Chicago Press.
- Berendes, K., Weinert, S., Zimmermann, S. & Artelt, C. (2013). Assessing language indicators across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 2, 15-49.
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, 53-67. Wiesbaden: Springer VS.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read. Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), 43-61.
- Bialystok, E. & Poarch, G. J. (2014). Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 433-446.
- Blom, E.; Küntay, A. C.; Messer, M.; Verhagen, J.; Leseman, P. P. M. (2014): The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105-199.
- Böhme, K., Tiffin-Richards, S. P., Schipolowski, S. & Leucht, M. (2010). Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*, 203-225. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 166–179.
- Carlson, K. H. & McHenry, M. A. (2006). Effect of accent and dialect on employability. *Journal of Employment Counseling*, 43, 70-83.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Multilingualism. In J. Simpson (Hrsg.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*: Routledge, Taylor and Francis.
- Coelho, E. M. B. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms: A practical approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels.
- Council of Europe. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. URL am 26.04.2017: <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter>.
- Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C., Frank, K., Field, S. & Muller, C. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. In *Child Development*, 79(1), 139–155.
- De Angelis, G. & Dewaele, J.-M. (2011). *New Trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Leeuw, E., Schmid, M. & Mennen, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 33-40.



- Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (2000). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2. Weinheim: Beltz.
- Eurobarometer (2012). *First European Survey on Language Competences*. Final Report. Brussels.
- Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax. Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27, 59-82.
- Flege, J. E., Munro, M. & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3134.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-17.
- Gabriel, C., Hu, A., Diao, L. & Thulke, J. (2012). Transfer, phonological awareness und Mehrsprachigkeitsbewusstsein: Zum Erwerb des französischen Sprachrhythmus durch Schüler/innen mit chinesischem Sprachhintergrund im deutschen Schulkontext - Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23, 53-76.
- Gabriel, C. & Kireva, E. (2014). Prosodic transfer in learner and contact varieties: Speech rhythm and intonation of Buenos Aires Spanish and L2 Castilian Spanish produced by Italian native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 257-281.
- Gabriel, C., Stahnke, J. & Thulke, J. (2015). Acquiring English and French speech rhythm in a multilingual classroom: A comparison with Asian Englishes. In: U. Gut, R. Fuchs & E-M. Wunder, (Hrsg.). *Universal or diverse paths to English phonology?* (Topics in English Linguistics 86). Berlin: De Gruyter, 135-163.
- Gabriel, C., Kupisch, T. & Seoudy, J. (2016). VOT in French as a foreign language: A production and perception study with mono- and multilingual learners (German/Mandarin-Chinese). In: F. Neveu, G. Bergounioux, M.-H. Côté, J.-M. Fournier, S. Osu, P. Planchon, L. Hriba & S. Prévost (Hrsg.): *Actes du 5e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Tours, 4-8 juillet 2016. Recueil des résumés CD-ROM des actes, 1-14. Paris: Institut de linguistique française / EDP Sciences. [<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162709002>]
- García-Muyo, M. d. P. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12, 129-146.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-149.
- Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hannover, B. & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag, 91-105.
- Heath, Anthony F. & Brinbaum, Yaël (2007). Guest Editorial: Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Hellwig-Fabián, I. (2007). Deutsch mit ausländischem Akzent: Eine empirische Studie zu Einstellungen junger Deutscher gegenüber Sprechern mit ostslavischer Muttersprache. Frankfurt: Lang.
- Hu, A. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht - revisited. In J. Appel, S. Doff, J. Rymarczyk & E. Thaler (Hrsg.). *Foreign Language Teaching - History, Theory, Methods*, 65-82. Berlin: Langenscheidt.

- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998). *Drei- und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Huang, B. H. & Jun, S.-A. (2011). Specifying the age-related effect on the acquisition of second language prosody. *Language and Speech*, 54(3), 387-414.
- IEA Hamburg (2017). *Methodenbericht. MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf*. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. IEA Hamburg.
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.
- Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Kinoshita, N. & Sheppard, C. (2011). *Validating acoustic measures of speech rhythm for second language acquisition*. Proceedings of ICPHS, Hong Kong, China.
- Klinger, T., Gogolin, I., & Schnoor, B. (Hrsg.) (2022). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit - Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. i.E.: Wiesbaden: Springer VS.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Krause, M. (2002). *Dinamika mehanizma vosprijatija slova pri različnih uslovijach ovladenija inostrannym jazykom*. München: Sagner.
- Krause, M. (2013). Das Image regionaler Varietäten als Indikator soziolinguistischer Kompetenz und metalinguistischer Bewusstheit: HerkunftssprecherInnen und monolinguale MuttersprachlerInnen im Vergleich. In: S. Kempgen et al. (Hrsg.) *Dt. Beiträge 15. Internat. Slavistenkongress Minsk 2013*. München: Sagner, 175-185.
- Krause, M. (2014). Presentations on business topics in L3 Russian: What should we learn from the evaluation by natives. *Fachsprachen 2014/1–2*, 53-66.
- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 353-404.
- Kroll, J. F. & Rossi, E. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Quantitative Methods. In C.A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell.
- Lechner, S. & Siemund, P. (2014). Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for higher academic attainment in English as an additional language. *Frontiers in Psychology* 5. 546.
- Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.). (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, 79122.
- Leung, Y.-K. I. (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent : language, ideology, and discrimination in the United States*. London & New York: Routledge.
- Llama, R., Cardoso, W. & Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7 (1), 39-57.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited*, 69-102. Wiesbaden: Springer VS.
- Marx, N. & Mehlhorn, G. (2010). Pushing the Positive: Encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism*, 7, 4-18.

- Mennen, I. (2004). Bi-directional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek. *Journal of Phonetics*, 32, 543-563.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3, 685-692. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Müller, N. (Hrsg.) (2003). (In) *Vulnerable Domains in Bilingualism* (Hamburg Studies on Multilingualism 1). Amsterdam: Benjamins.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. New York: Oxford University Press.
- Nagy, N. & Kochetov, A. (2013). VOT across the generations: A cross-linguistic study of contact-induced change. Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M. E., Davydova, J. (Hrsg.). *Multilingualism and language contact in urban areas*. John Benjamins, 19-38.)
- Nauck, B. & Schnoor, B. (2015). Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (4), 633-657.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In: C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 436-486. London: Blackwell.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (546), 1-23.
- Perdure, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the School* 46(10), 1084-1097.
- Peukert, H. & Gogolin, I. (Hrsg.) (2017). *Dynamics of Linguistic Diversity*. Amsterdam: Benjamins (Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 6).
- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pinget, A.-F., Bosker, H. R., Quené, H. & De Jong, N. H. (2014). Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. *Language Testing*, 31 (3), 349-365.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: a case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305-328.
- Rauch, D., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (Beiheft), 78-100.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig*. FörMig Edition Band 4. Münster: Waxmann, 209-237.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (2009). Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann, 209-241.
- Rinke, E. & Kupisch, T. (Hrsg.) (2011). *The Development of Grammar. Language acquisition and diachronic change*. In honour of Jürgen M. Meisel. Amsterdam: John Benjamins.
- Rothman, J. & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26 (2), 189-218.
- Rothman, J. & Cabrelli Amaro, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, (31), 117-140.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassenstufen 6-12 (LGVT 6-12). Göttingen: Hogrefe.

- Schwippert, K., Habben, I., Gogolin, I. & Lasslop, I. (2013). SPRABILON – Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive. In: A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Siemund, P. (2013). *Varieties of English: A Typological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siemund, P. & Lechner, S. (2015). Transfer effects in the acquisition of English as an additional language by bilingual children in Germany. In: H. Peukert (Hrsg.) *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam: Benjamins.
- Siemund, P. & Kintana, N. (2008). *Language contact and contact languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Snow, C. E. (1999). Social Perspectives on the Emergence of Language. In B. MacWhinney (Hrsg.), *Emergence of Language*, 257-276. Hillsdale: Erlbaum.
- Trebbels, M. (2014). Der Übergang am Ende der Sekundarstufe In *Bildungs- und Zukunftsaspirationen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2016). *International Migration Report 2015. Highlights*. New York (ST/ESA/SER.A/375).
- Verhagen, J., Mulder, H. & Leseman, P. P. M. (2015). *Effects of home language environment on inhibitory control in bilingual three-year-old children*. online first. Language and Cognition. Online verfügbar unter doi:10.1017/S1366728915000590.
- Weber, J.-J. (2010). Mother tongue or literacy bridge? Towards multilingual norming in education. In M. Cruz-Ferreira (Hrsg.), *Multilingual Norms*. Berlin: Lang.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- White, L. & Mattys, S. L. (2007). Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35, 501-522.
- Wiater, W. (2011). *New theoretical perspectives in multilingualism research*. Frankfurt/Main: Lang.
- Witkow, M. R. & Fuligni, A. J. (2010). In-School Versus Out-of-School Friendships and Academic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 20(3), 631–650.



Sharareh Rahbari, Christoph Gabriel, Marion Krause, Peter Siemund, Richard J. Bonnie, Tetyana Dittmers (geb. Pron), Kathrin Feindt, Eliane Lorenz und Sevda Topal

## Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

MEZ Arbeitspapier Nr. 2, zuerst publiziert im April 2018

### Zusammenfassung:

Mehrsprachigkeit ist in Deutschland ein allgegenwärtiges Phänomen. Schon allein wegen des regelhaften schulischen Fremdsprachenerwerbs stellt sie auch für Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund eher die Norm als die Ausnahme dar. Die Debatte um Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit ist nach wie kontrovers. Insbesondere wird diskutiert, ob und wenn ja inwiefern migrationsbedingte Mehrsprachigkeit einen Mehrwert für die sprachliche Entwicklung von Schüler(inne)n aufweist.

Die linguistische Vertiefungsstudie untersucht, (1) welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ beeinflussen, (2) welche Vorteile die Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenerwerb bieten kann, (3) welche Transferphänomene zwischen den beteiligten Sprachen auftreten und (4) welcher Stellenwert einzelnen Sprachkompetenzen in den untersuchten Sprachen beigemessen wird und welche Auswirkungen die mündliche Sprachbeherrschung, insbesondere, die Aussprache, für den schulischen Erfolg hat.

Im Rahmen der ersten Erhebungswelle der MEZ-Studie wurden bereits umfangreiche Tests zu den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler(innen) durchgeführt. Da es sich hierbei jedoch lediglich um schriftliche Tests handelt, konnten keine Rückschlüsse auf die mündlichen Fähigkeiten der Schüler(innen) gezogen werden. Im Rahmen der linguistischen Vertiefungsstudie wurden die vorliegenden Daten daher durch umfangreiche mündliche und schriftliche Tests mit 200 Schüler(innen) im Deutschen, den Herkunftssprachen Türkisch bzw. Russisch und in mindestens einer der Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch komplettiert.

Die mündlichen Aufgaben ermöglichen es, die Aussprachekompetenzen einzelner Schüler(innen) auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene umfassend zu dokumentieren und zu analysieren. Die Auswertung der schriftlichen Wortstellungstests in den Fremdsprachen lässt es zu, Rückschlüsse über Transfer im Bereich der Syntax zu ziehen. Der Test zur phonologischen Bewusstheit sowie das sprachbiografische Interview ermöglichen eine qualitative Analyse von Daten, die von soziolinguistischen Variablen aus der Gesamterhebung flankiert und mit den Sprachproduktionsdaten korreliert werden kann. Darüber hinaus können individuelle mündliche und schriftliche Fähigkeiten miteinander verglichen werden.

### Schlagworte:

Bilingualismus, Deutsch, Englisch, Französisch, Fremdsprachenerwerb, Herkunftssprache, Intonation, Mehrsprachigkeit, Morphosyntax, Phonoprosodie, Rhythmus, Russisch, Stimmeinsatzzeit, Transfer, Türkisch, Wortstellung

**Abstract:**

Multilingualism is an omnipresent phenomenon in Germany. Given the nature of foreign language teaching in primary and secondary schools, mastering various languages is also the norm rather than the exception for students without a migration background. The debate about advantages or disadvantages of multilingualism remains controversial. In particular, it is discussed whether and, if so, to what extent migration-related multilingualism enhances the linguistic development of students.

The linguistic in-depth study explores questions such as (1) which linguistic, personal and contextual conditions influence the acquisition of (further) languages positively or negatively, (2) what benefits multilingualism offers for language learning, (3) which transfer phenomena occur between the languages involved and (4) the importance that is attributed to individual language proficiencies in the respective languages and which effects oral language skills, especially pronunciation, have on academic achievement.

Extensive tests on the students' language skills have already been carried out in the first wave of data collection of the MEZ study. However, as these tests only dealt with written language proficiencies, it was not possible to draw any conclusions about the students' oral language skills. As part of the linguistic in-depth study, the available data was therefore supplemented by extensive oral and written tests with 200 students in German, the heritage languages Turkish and Russian, and in at least one of the foreign languages learnt at school, i.e. English, French, and Russian.

The oral tasks facilitate comprehensive documentation and analysis of students' individual pronunciation skills at segmental and suprasegmental levels. The evaluation of the written word order tests in the foreign languages allows conclusions about transfer and cross-linguistic influence in the domain of syntax. The test on phonological awareness as well as the language biographical interview allow for a qualitative analysis of data that can be flanked by sociolinguistic variables from the main study and correlated with the language production data. Furthermore, individual oral and written language proficiencies and skills can be compared.

**Keywords:**

Bilingualism, cross-linguistic influence, English, French, foreign language acquisition, German, heritage language, intonation, multilingualism, morphosyntax, phonoprosody, rhythm, Russian, voice onset time (VOT), Turkish, word order

## Überblick – MEZ, Messzeitpunkt 1b, Jahrgangsstufen 7 und 9

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Studienziel/-schwerpunkt</b>  | Erfassung produktiver mündlicher Sprachfähigkeiten im Deutschen und, falls vorhanden, in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch und ggf. Französisch und Russisch; Erfassung von Angaben zur Sprachverwendung, Spracheinstellungen und Selbstkonzept in Bezug auf mehrsprachige Fähigkeiten, die Ermittlung der Sprachlernbiographie, des metasprachlichen Bewusstseins und von Sprachlernstrategien                                                                                                                                                                                 |
| <b>Anlage der Erhebung</b>       | Querschnittstudie an allgemeinen Schulen, <sup>1</sup> in den Jahrgangsstufen 7 und 9 Erhebung: Juni 2016 – Februar 2017, Jahrgangsstufen 7 und 9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Zielpopulation</b>            | Schüler <sup>2</sup> der 7. und der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinen Schulen mit russischem, türkischem oder monolingual deutschem Sprachhintergrund                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Erhebungsmodus</b>            | papierbasierte Tests und mündliche Befragungen in Form von Einzelinterviews                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Erhebungszeitraum</b>         | Testhefte mit Aufgaben zur Morphosyntax in den Schulfremdsprachen Englisch und, falls vorhanden, Französisch oder Russisch<br>Texte zur Lesefähigkeit im Deutschen, in den Schulfremdsprachen Englisch und, falls vorhanden, Französisch oder Russisch und, falls vorhanden, in den Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch<br><br>Testinstrumente zu allgemeinen Sprachfähigkeiten und zur mündlichen Textproduktion im Deutschen, in den Schulfremdsprachen Englisch und, falls vorhanden, Französisch oder Russisch und, falls vorhanden, in den Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch<br><br>Sprachbiografisches Interview |
| <b>Test- und Befragungsdauer</b> | drei Erhebungstage<br><br>1. Tag: reine Erhebungszeit max. 75 Min./Gesamtadministration ca. 100 Min.<br>2. Tag: reine Erhebungszeit max. 110 Min./Gesamtadministration ca. 135 Min.<br>3. Tag: reine Erhebungszeit max. 100 Min./Gesamtadministration ca. 125 Min.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Stichprobenausschöpfung</b>   | Schulstichprobe<br><br>vorgesehen: 39 Schulen<br>kontaktiert: 39 Schulen<br>teilnehmend: 16 Schulen<br><br>Zielpersonenstichprobe<br>vorgesehen: mind. 160 Schüler<br>brutto: 625 Schüler<br>teilgenommen: 200 Schüler<br><br>Zieldatenstichprobe<br>vorgesehen: 440 Datensätze<br>brutto: 1.829 Datensätze<br>gesammelt: 488 Datensätze (110,91 %)                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Testleiteranzahl</b>          | 5 Mitarbeiter des MEZ-Studententeams der Universität Hamburg; 11 studentische Hilfskräfte der Universität Hamburg (Anglistik, Romanistik und Slavistik)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Incentivierung</b>            | Schüler 15 Euro; Schulkoordinatoren Uni-Hamburg-Stoffbeutel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

<sup>1</sup> Mit dem Begriff „allgemeine Schulen“ werden laut Definitionenkatalog der KMK alle allgemeinbildenden Schularten ohne die Förderschulen bezeichnet (KMK: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2012, S. 15).

<sup>2</sup> Im vorliegenden Text wurde aus Gründen der Textkürze und vor allem der besseren Lesbarkeit jeweils das generische Maskulinum verwendet. Wir möchten jedoch ausdrücklich darauf hinweisen, dass, unabhängig von der hier gewählten morphologischen Form, Wissenschaftler(innen), Schulleiter(innen), Schulkoordinator(inn)en, Schüler(innen) usw. jeden Geschlechts gleichermaßen adressiert werden.





## 1. Einleitung

Ziel des Forschungsvorhabens „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) ist es, Bedingungen zu identifizieren, die die Bildungschancen von mehrsprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen erhöhen und damit die gesellschaftliche Kohärenz in einer sprachlich und kulturell zunehmend heterogenen Bevölkerung nachhaltig sichern helfen. Dabei gehen die Initiatoren der Studie davon aus, dass Maßnahmen zur Stärkung von Ressourcen und Potenzialen junger Menschen mit Migrationshintergrund hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können. Dazu zählt auch ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Auch Heranwachsende ohne Migrationshintergrund erwerben Formen der Mehrsprachigkeit durch ihren Fremdsprachenunterricht. Hierbei stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen Auswirkungen auf die Aneignung weiterer Sprachen haben. Die vertiefende MEZ-Erhebung legt ihren Fokus in diesem Zusammenhang auf phonoprosodische und morphosyntaktische Leistungen in der gesprochenen Sprache. Hierbei konzentriert sich das Forschungsteam auf den Transfer zwischen den Sprachen im Mehrsprachigkeitskontext und geht der Frage nach, ob er sich positiv oder negativ auf die Sprachentwicklung der Schüler auswirkt. Darüber hinaus beschäftigt sich das Forschungsteam mit der Frage danach, welche Phänomene speziell vom zwischensprachlichen Transfer betroffen sind.

Die Leitfragen der Studie lauten:

- Welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen beeinflussen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ?
- Welche Vorteile bietet die Mehrsprachigkeit für den Erwerb von Fremdsprachen? Inwiefern unterscheiden sich die Aneignungsprozesse bei lebensweltlich mehr- und einsprachigen Kindern und Jugendlichen?
- Welche Effekte ergeben sich für die im Alltag sozial hoch relevanten gesprachsprachlichen Kompetenzen? Inwiefern werden mögliche Akzente mit sozialen Zuschreibungen versehen, die den schulischen und perspektivisch auch den beruflichen Erfolg beeinflussen können?

Zur Klärung dieser Fragen sollten die sprachlichen Fähigkeiten von 160 Schülern mit deutsch-türkischem, deutsch-russischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund im mündlichen Sprachgebrauch untersucht werden. Mithilfe von Sprachtests werden phonoprosodische und morphosyntaktische Fähigkeiten im Deutschen, in den Herkunftssprachen Türkisch bzw. Russisch und in mindestens einer der Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch erhoben. Zusätzlich wird mit jedem Schüler ein sprachbiografisches Leitfadeninterview geführt.

Das Forschungsvorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Mit dem Einreichen der entsprechenden Anträge für das kultusministerielle Genehmigungsverfahren hat die MEZ-Studienleitung an der Universität Hamburg das Data Processing and Research Center (DPC) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) betraut. Des Weiteren hat das IEA die Kontaktdaten der relevanten Schulen für die linguistische Querschnittsuntersuchung zur Verfügung gestellt.

Der vorliegende Bericht ist in sieben Kapitel gegliedert, die die Erhebungsvorbereitung, die Erhebungsdurchführung und die Datenverarbeitung abbilden. Im ersten Kapitel wird das Studiendesign zusammenfassend beschrieben. Kapitel 2 stellt die an der linguistischen MEZ-Erhebung beteiligten Institutionen und Personen vor. Im Anschluss wird in Kapitel 3 die Stichprobe erläutert. Kapitel 4 und 5 sind den Phasen der Erhebungsvorbereitung und Erhebungsdurchführung gewidmet. In Kapitel 6 werden die Daten, Erhebungspläne und Listen dargestellt. Gegenstand von Kapitel 7 ist eine zusammenfassende Darstellung der derzeitigen Datenverarbeitung.

## **2. Studiendesign**

Der vorliegende Methodenbericht behandelt die linguistische MEZ- Erhebung in den Jahrgängen 7 und 9 von Juni 2016 bis Februar 2017. Die linguistische MEZ- Erhebung ist eine Querschnittsstudie mit zwei parallelen Kohorten der Jahrgangsstufen 7 und 9. Zielpersonen der linguistischen MEZ- Teilstudie sind Schüler, die neben den jeweiligen Herkunftssprachen (Deutsch- Russisch, Deutsch- Türkisch, monolingual Deutsch) die Schulfremdsprachen Englisch (als erste Fremdsprache) und ggf. Russisch oder Französisch als zweite Fremdsprache aufweisen.

Das Ziel bestand darin, eine Stichprobe von etwa 160 Schülern mit deutsch- türkischem, deutsch- russischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund an Schulen in Baden- Württemberg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein- Westfalen, Rheinland- Pfalz und Schleswig- Holstein zu rekrutieren. Angestrebt wurden dabei 60 Schüler aus Klassenstufe 7 und 100 Schüler aus Klassenstufe 9. Voraussetzung für die Teilnahme an der linguistischen MEZ- Teilstudie war die Teilnahme an der MEZ- Gesamtstudie.

Folgende Schüler(- gruppen) waren für die Teilnahme an der vertiefenden MEZ- Erhebung vorgesehen:

- Schüler mit russischem Sprachhintergrund *mit* 2. Fremdsprache Russisch<sup>3</sup> oder Französisch
- Schüler mit russischem Sprachhintergrund *ohne* 2. Fremdsprache
- Schüler mit türkischem Sprachhintergrund *mit* 2. Fremdsprache Russisch oder Französisch
- Schüler mit türkischem Sprachhintergrund *ohne* 2. Fremdsprache
- Schüler mit monolingual deutschem Sprachhintergrund *mit* 2. Fremdsprache Russisch oder Französisch
- Schüler mit monolingual deutschem Sprachhintergrund *ohne* 2. Fremdsprache

Für die Auswahl der teilnehmenden Schüler waren also neben dem familiären Sprachhintergrund (d.h., den zu Hause gesprochenen Sprache(n) Türkisch, Russisch und/oder Deutsch) die jeweils als 1. bzw. 2. Schulfremdsprache gelernten Sprachen entscheidend (Englisch, Französisch, Russisch). Zusätzlich sollten die an MEZ teilnehmenden Schüler mindestens ab dem 3. Schuljahr in Deutschland beschult worden sein.

---

<sup>3</sup> Voraussetzung für die Teilnahme an der Testung in der 2. Fremdsprache war (unabhängig vom Sprachhintergrund), dass die Schüler seit mindestens 1 1/2 Schuljahren in der entsprechenden Fremdsprache unterrichtet wurden. Schüler, die Französisch oder Russisch als dritte Fremdsprache bzw. als AG oder Kurs lernen, wurden miteinbezogen.

Die Teilnahme an der MEZ- Ersterhebung war für alle Beteiligten (Schulen, Schüler, Eltern, Schulleitungen) freiwillig.

### **3. Beteiligte Institutionen und Personen**

#### **3.1 Die MEZ-Studienmitarbeiter an der Universität Hamburg**

Das Projekt MEZ wird im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und an der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin durchgeführt. Das Projektteam an der Universität Hamburg bildet mit seinen Principal Investigators und Mitarbeitern die zentrale Koordinierungsstelle. Die Verantwortung für die linguistische MEZ- Erhebung sowie die wissenschaftliche Leitung wurde Prof. Dr. Christoph Gabriel (Romanisches Seminar, Johannes-Gutenberg- Universität Mainz), Prof. Dr. Marion Krause (Institut für Slavistik, Universität Hamburg) und Prof. Dr. Peter Siemund (Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Hamburg) übertragen. Die Koordination der linguistischen MEZ- Erhebung liegt bei Sharareh Rahbari (Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Hamburg).

#### **3.2 Das IEA Data Processing and Research Center**

Das IEA Data Processing and Research Center (IEA DPC) in Hamburg wurde im Rahmen der linguistischen MEZ- Erhebung mit der Durchführung des kultusministeriellen Genehmigungsverfahrens beauftragt sowie mit der Bereitstellung der Preload- Daten, die zur Auswahl der Schüler für die linguistische MEZ- Erhebung notwendig waren.

#### **3.3 Die Schulkoordinatoren**

Jede an der MEZ- Studie beteiligte Schule benannte einen sogenannten Schulkoordinator, der für die Organisation aller die Studie betreffenden Aktivitäten innerhalb der Schule zuständig war. Dabei handelte es sich um mit allen Gegebenheiten der Schule vertraute bzw. befähigte Lehrkräfte des Schulkollegiums. Zuweilen übernahm auch die Schulleitung selbst diese Aufgabe. Im Rahmen der linguistischen MEZ- Erhebung fungierten die Schulkoordinatoren als Ansprechpartner für die Studienmitarbeiter der Universität Hamburg und ggf. für das IEA DPC.

#### **3.4 Vertraulichkeit**

Alle an der Studie beteiligten Personen wurden schriftlich dazu verpflichtet, sämtliche mit der Studie im Zusammenhang stehenden Informationen (Testmaterialien, Schul- und Schülerstich- probendaten etc.) vertraulich zu behandeln. Weiterhin wurden sie auf das Datengeheimnis gemäß § 5 BDSG verpflichtet.

### **4. Dokumentation der Stichprobengenerierung und -steuerung**

#### **4.1 Beschreibung der Schulstichprobe**

Grundlage für die Auswahl der Schulstichprobe waren Schulen, die bereits am 1. Messzeitpunkt der MEZ-Studie teilgenommen hatten. Für die Erhebung im 9. Jahrgang wurden Schulen ausgesucht, die Französisch und Russisch als Fremdsprachen anbieten. Zunächst wurden Schulen aus Hamburg und der näheren Umgebung gewählt. Es erwies sich jedoch als Herausforderung, in der näheren Umgebung die gewünschte Zahl an Probanden zu finden. Daher wurden auch

Schulen in anderen Bundesländern, die pro Jahrgang 7 oder 9 mehr als fünf Schüler mit russischem oder türkischem Migrationshintergrund hatten, in die Stichprobe aufgenommen. Wenn eine Schule mit beiden Jahrgängen an MZP 1 teilgenommen hatte und der 9. Jahrgang für die linguistische MEZ-Erhebung in Frage kam, wurde der 7. Jahrgang automatisch mit in die Schulstichprobe einbezogen. Einige Schulen nahmen nur mit einem Jahrgang an MEZ teil, was jedoch kein Hindernis für die linguistische MEZ-Erhebung darstellte. In Rheinland-Pfalz wurde die linguistische MEZ-Erhebung zwar genehmigt, die Schulen kamen für die angestrebte Schulzielstichprobe jedoch nicht in Frage. Aufgrund der Distanz wurde aus diesem Bundesland auch keine Schule in die Stichprobe mit aufgenommen.

Am Ende des Auswahlprozesses kamen 39 Schulen für die Schulstichprobe der linguistischen MEZ-Erhebung in Frage. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der jeweiligen Schulen nach Bundesland.

**Tabelle 1:** Verteilung der angestrebten Schulzielstichprobe für linguistische MEZ-Erhebung nach Bundesland (n = Anzahl Schulen)

| Bundesland          | Schulen   |
|---------------------|-----------|
| Baden-Württemberg   | 2         |
| Bremen              | 2         |
| Hamburg             | 9         |
| Niedersachsen       | 8         |
| Nordrhein-Westfalen | 15        |
| Rheinland-Pfalz     | 0         |
| Schleswig-Holstein  | 3         |
| <b>gesamt</b>       | <b>39</b> |

Diese 39 in Tabelle 1 aufgeführten Schulen wurden im Rahmen des Rekrutierungsprozesses für die linguistische MEZ-Erhebung kontaktiert. Davon sagten 21 Schulen (53,8 %) bis zum Ende des Rekrutierungsprozesses die Teilnahme zu; tatsächlich nahmen dann aber nur 16 Schulen (41 %) teil. 18 Schulen (46,2 %) lehnten eine Teilnahme von vornherein ab.

Für ihre Ablehnung nannten die Schulen unterschiedliche Gründe. Allerdings wurden folgende Gründe häufiger angeführt: zeitlicher Aufwand der linguistischen MEZ-Erhebung, häufiger Unterrichtsausfall der Schüler aufgrund ihrer Teilnahme an der MEZ-Studie, sonstige schulorganisatorische Gründe (z.B. fehlende Räumlichkeiten, Aufwand für den Schulkoordinator), mangelnde Kapazitäten durch Beteiligung der Schule an anderen Studien. Von den 21 Schulen, die bis zum Abschluss der Schulrekrutierung ihre Teilnahme zugesagt hatten, fielen fünf Schulen aus; diese nannten schulorganisatorische Gründe und stellten den Studienkoordinatoren spätere Termine in Aussicht.

Tabelle 2 zeigt die Veränderung der Schulstichprobe ausgehend von der angestrebten Schulzielstichprobe bis zur realisierten Schulstichprobe – differenziert nach den einzelnen Bundesländern.

**Tabelle 2:** Veränderung der Schulstichprobe von der Schulzielstichprobe bis zur realisierten Schulstichprobe nach Bundesland (n = Anzahl Schulen)

| Bundesland          | kontaktierte Schulen | Absagen   | Schulstichprobe nach Rekrutierung | Veränderung bis zum Beginn der Erhebung | teilnehmende Schulen |
|---------------------|----------------------|-----------|-----------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|
| Baden-Württemberg   | 2                    | 1         | 1                                 | --                                      | 1                    |
| Bremen              | 2                    | 2         | 0                                 | --                                      | 0                    |
| Hamburg             | 9                    | 4         | 5                                 | - 2                                     | 3                    |
| Niedersachsen       | 8                    | 2         | 6                                 | - 3                                     | 3                    |
| Nordrhein-Westfalen | 15                   | 7         | 8                                 | --                                      | 8                    |
| Rheinland-Pfalz     | 0                    | 0         | 0                                 | --                                      | 0                    |
| Schleswig-Holstein  | 3                    | 2         | 1                                 | --                                      | 1                    |
| <b>gesamt</b>       | <b>39</b>            | <b>18</b> | <b>21</b>                         | <b>- 5</b>                              | <b>16</b>            |

Von den 16 Schulen beteiligten sich drei Schulen nur mit Jahrgang 7 und neun Schulen nur mit Jahrgang 9 an der linguistischen Teilstudie. Das Sprachangebot teilte sich folgendermaßen auf: Insgesamt 11 Schulen boten die Fremdsprache Französisch und 4 Schulen die Fremdsprache Russisch in Jahrgang 7 und/oder Jahrgang 9 an.

Die folgende Tabelle zeigt, mit welchen Jahrgängen die Schulen – differenziert nach Bundesland – an der linguistischen MEZ- Erhebung teilnahmen. Tabelle 4 gibt das Fremdsprachenangebot der teilnehmenden Schulen wieder – ebenfalls differenziert nach Bundesland.

**Tabelle 3:** Verteilung der teilnehmenden Schulen nach teilnehmenden Jahrgängen und Bundesland (n = Anzahl Schulen)

| Bundesland          | teilnehmende Jahrgänge |           |                 | gesamt    |
|---------------------|------------------------|-----------|-----------------|-----------|
|                     | nur Jg. 7              | nur Jg. 9 | Jg. 7 und Jg. 9 |           |
| Baden-Württemberg   | --                     | 1         | --              | 1         |
| Bremen              | --                     | --        | --              | 0         |
| Hamburg             | 1                      | 1         | 1               | 3         |
| Niedersachsen       | --                     | 2         | 1               | 3         |
| Nordrhein-Westfalen | 2                      | 4         | 2               | 8         |
| Rheinland-Pfalz     | --                     | --        | --              | 0         |
| Schleswig-Holstein  | --                     | 1         | --              | 1         |
| <b>gesamt</b>       | <b>3</b>               | <b>9</b>  | <b>4</b>        | <b>16</b> |

**Tabelle 4:** Verteilung der teilnehmenden Schulen bezogen auf das Fremdsprachenangebot in Französisch und Russisch nach Bundesland (n = Anzahl Schulen)

| Bundesland          | Fremdsprachenangebot |          |             | gesamt    |
|---------------------|----------------------|----------|-------------|-----------|
|                     | nur FRZ              | nur RUS  | FRZ und RUS |           |
| Baden-Württemberg   | --                   | 1        | --          | 1         |
| Bremen              | --                   | --       | --          | 0         |
| Hamburg             | 2                    | 1        | --          | 3         |
| Niedersachsen       | 1                    | 1        | 1           | 3         |
| Nordrhein-Westfalen | 7                    | 1        | --          | 8         |
| Rheinland-Pfalz     | --                   | --       | --          | 0         |
| Schleswig-Holstein  | 1                    | --       | --          | 1         |
| <b>gesamt</b>       | <b>11</b>            | <b>4</b> | <b>1</b>    | <b>16</b> |

Legende: FRZ = Französisch; RUS = Russisch

Zusammenfassung: Damit ergab sich eine strukturelle Ungleichgewichtung der berücksichtigten Jahrgänge und Schulfremdsprachen: Jahrgang 9 war stärker vertreten als Jahrgang 7; Französisch war stärker präsent als Russisch.

## 4.2 Beschreibung der Schülerstichprobe

### 4.2.1 Definition der Zielpersonen-Bruttostichprobe

In jeder teilnehmenden Schule waren alle Schüler der Jahrgänge 7 und 9, die an der ersten Welle der MEZ-Studie teilgenommen hatten, über einen deutsch-russischen oder deutsch-türkischen Sprachhintergrund<sup>4</sup> verfügten und mindestens seit der 3. Jahrgangsstufe eine Schule in Deutschland besucht hatten, für die Teilnahme an der linguistischen MEZ-Erhebung vorgesehen. Außerdem wurden monolingual deutschsprachige Schüler dieser Schule angeworben, um eine ungefähre Gleichverteilung der Sprachgruppen zu erreichen. Zusätzlich sollten die Schüler aus dem Jahrgang 9 entweder Französisch oder Russisch als zweite Schulfremdsprache lernen.

Lebensweltlich mehrsprachige Schüler mit einem anderen Sprachhintergrund als Deutsch-Russisch oder Deutsch-Türkisch sowie Schüler, die nicht an der MEZ-Studie teilnehmen, waren nicht für die linguistische MEZ-Erhebung vorgesehen.

### 4.2.2 Beschreibung der Schülerstichprobe

Insgesamt wurden von den MEZ-Schulen 625 Schüler zur Teilnahme an der linguistischen MEZ-Erhebung eingeladen.

In Tabelle 5 ist dargestellt, wie sich die teilnahmebereiten Schüler mit vorliegender Einverständniserklärung (Einsatzstichprobe) gegenüber der begrenzten Bruttostichprobe nach Bundesland verteilen.

<sup>4</sup> Hierbei dienten die Teilnahmelisten aus dem ersten Messzeitpunkt als Grundlage für die anvisierte Schülerstichprobe.

**Tabelle 5:** Linguistische MEZ-Stichprobe: Bruttostichprobe der Schüler nach Herkunftssprache, Jahrgang und Bundesland (n = Anzahl Schüler)

| Bundesland          | Bruttostichprobe monolingual deutschsprachige Schüler (absolut) |            | Bruttostichprobe Schüler mit deutsch-russischem Sprachhintergrund (absolut) |            | Bruttostichprobe Schüler mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund (absolut) |            |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
|                     | Jahrgang 7                                                      | Jahrgang 9 | Jahrgang 7                                                                  | Jahrgang 9 | Jahrgang 7                                                                  | Jahrgang 9 |
| Baden- Württemberg  | 15                                                              | 6          | 3                                                                           | 3          | 9                                                                           | 5          |
| Bremen              | 0                                                               | 0          | 0                                                                           | 2          | 0                                                                           | 9          |
| Hamburg             | 48                                                              | 13         | 26                                                                          | 12         | 24                                                                          | 15         |
| Niedersachsen       | 31                                                              | 29         | 20                                                                          | 25         | 10                                                                          | 11         |
| Nordrhein-Westfalen | 87                                                              | 56         | 22                                                                          | 20         | 50                                                                          | 35         |
| Rheinland-Pfalz     | --                                                              | --         | --                                                                          | --         | --                                                                          | --         |
| Schleswig-Holstein  | 8                                                               | 14         | 5                                                                           | 2          | 3                                                                           | 7          |
| <b>gesamt</b>       | <b>189</b>                                                      | <b>118</b> | <b>76</b>                                                                   | <b>64</b>  | <b>96</b>                                                                   | <b>82</b>  |

Tabelle 6 stellt die Verteilung der teilnahmebereiten Schüler differenziert nach Jahrgängen und Bundesländern dar.

**Tabelle 6:** Verteilung der teilnahmebereiten Schüler der linguistischen MEZ-Erhebung nach Bundesland (n = Anzahl Schüler)

| Bundesland          | Teilnahmebereite Schüler |            |            |
|---------------------|--------------------------|------------|------------|
|                     | Jahrgang 7               | Jahrgang 9 | gesamt     |
| Baden-Württemberg   | 0                        | 4          | 4          |
| Bremen              | 0                        | 0          | 0          |
| Hamburg             | 13                       | 16         | 29         |
| Niedersachsen       | 12                       | 34         | 46         |
| Nordrhein-Westfalen | 60                       | 54         | 114        |
| Rheinland-Pfalz     | --                       | --         | --         |
| Schleswig-Holstein  | 0                        | 7          | 7          |
| <b>gesamt</b>       | <b>85</b>                | <b>115</b> | <b>200</b> |

Tabelle 7 stellt die Verteilung der teilnahmebereiten Schüler bezogen auf ihre Herkunftssprache differenziert nach Bundesländern dar.



**Tabelle 7:** Verteilung der teilnahmebereiten Schüler der linguistischen MEZ-Erhebung nach Bundesland und Herkunftssprache (n = Anzahl Schüler)

| Bundesland              | Herkunftssprache |               |               |               |               |               | gesamt |
|-------------------------|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------|
|                         | DEU              |               | RUS           |               | TUR           |               |        |
|                         | Jahrgang<br>7    | Jahrgang<br>9 | Jahrgang<br>7 | Jahrgang<br>9 | Jahrgang<br>7 | Jahrgang<br>9 |        |
| Baden- Würt-<br>temberg | 0                | 0             | 0             | 2             | 0             | 2             | 4      |
| Bremen                  | 0                | 0             | 0             | 0             | 0             | 0             | 0      |
| Hamburg                 | 7                | 7             | 4             | 3             | 2             | 6             | 29     |
| Niedersachsen           | 6                | 18            | 6             | 16            | 0             | 0             | 46     |
| Nordrhein-<br>Westfalen | 34               | 34            | 9             | 10            | 17            | 10            | 114    |
| Rheinland-<br>Pfalz     | --               | --            | --            | --            | --            | --            | --     |
| Schleswig-<br>Holstein  | 0                | 6             | 0             | 1             | 0             | 0             | 7      |
| gesamt                  | 47               | 65            | 19            | 32            | 19            | 18            | 200    |

Legende: DEU = monolingual Deutsch; RUS = Russisch; TUR = Türkisch

56 % der teilnahmebereiten Schüler haben einen monolingual deutschen Sprachhintergrund. 25,5 % der teilnahmebereiten Schüler sprechen zusätzlich Russisch als Herkunftssprache; 18,5 % der teilnahmebereiten Schüler sind zusätzlich Herkunftssprecher des Türkischen.

Tabelle 8 zeigt die Verteilung der teilnahmebereiten Schüler nach Bundesland und Schulfremdsprache.<sup>5</sup>

**Tabelle 8:** Verteilung der teilnahmebereiten Schüler der linguistischen MEZ-Erhebung nach Bundesland und Fremdsprache (n = Anzahl Schüler)

| Bundesland          | Fremdsprache |           | gesamt    |
|---------------------|--------------|-----------|-----------|
|                     | FRZ          | RUS       |           |
| Baden-Württemberg   | 0            | 4         | 4         |
| Bremen              | --           | --        | --        |
| Hamburg             | 7            | 12        | 19        |
| Niedersachsen       | 8            | 24        | 32        |
| Nordrhein-Westfalen | 33           | 1         | 34        |
| Rheinland-Pfalz     | --           | --        | --        |
| Schleswig-Holstein  | 7            | 0         | 7         |
| <b>Gesamt</b>       | <b>55</b>    | <b>41</b> | <b>96</b> |

Legende: FRZ = Französisch; RUS = Russisch

41,8 % der teilnahmebereiten Schüler, die Französisch als Schulfremdsprache lernten, hatten

<sup>5</sup> Schüler, die Französisch oder Russisch als dritte Fremdsprache bzw. als AG oder Kurs lernen, wurden miteinbezogen. Voraussetzung für die Teilnahme an der linguistischen MEZ-Erhebung war die Teilnahme an der Testung der jeweiligen Fremdsprache in der ersten Welle der MEZ-Studie.

einen monolingual deutschen Sprachhintergrund; 29,1 % weitere wiesen einen deutsch- russischen und 29,1 % einen deutsch-türkischen Sprachhintergrund auf.

Von den teilnahmebereiten Schülern, die Russisch als Schulfremdsprache lernten, besaßen 39 % einen monolingual deutschen, 56,1 % einen deutsch-russischen und 4,9 % einen deutsch- türkischen Sprachhintergrund.

Tabelle 9 zeigt die Verteilung der teilnahmebereiten Schüler bezogen auf die Schulfremdsprachen Französisch und Russisch und differenziert nach Herkunftssprache.

**Tabelle 9:** Verteilung der teilnahmebereiten Schüler der linguistischen MEZ-Erhebung nach Herkunftssprache und Fremdsprache (n = Anzahl Schüler)

| Herkunftssprache | Fremdsprache |           |
|------------------|--------------|-----------|
|                  | FRZ          | RUS       |
| DEU              | 23           | 16        |
| RUS              | 16           | 23        |
| TUR              | 16           | 2         |
| <b>gesamt</b>    | <b>55</b>    | <b>41</b> |

Legende: FRZ = Französisch; RUS = Russisch

## 5. Erhebungsvorbereitung

### 5.1 Schulrekrutierung und Kooperation mit den Schulen

Die Rekrutierung der Schulen startete im Mai 2016 und verlief parallel zur tatsächlichen Erhebung. Die Einladung zur linguistischen MEZ-Erhebung wurde an einigen Schulen bis Ende März 2017 fortgesetzt und offiziell am 31.03.2017 eingestellt.

Ablauf der Rekrutierung:

- Mai 2016: Versand des Einladungs- und Rekrutierungsschreibens an alle ausgewählten Schulen in Bremen, Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.
- Mitte Mai 2016: Beginn der telefonischen Einladung und Rekrutierung der Schulen durch die Koordinatorin der linguistischen MEZ-Erhebung.
- September 2016: Fortsetzung der telefonischen Rekrutierung der Schulen, die einer Teilnahme zwar zugestimmt, aufgrund schulorganisatorischer und zeittechnischer Gründe jedoch nicht vor den Sommerferien 2016 an der linguistischen MEZ-Erhebung teilnehmen konnten.

Alle 39 Schulen aus der Schulstichprobe wurden im Rahmen der Schulrekrutierung von der Universität Hamburg kontaktiert. Die Kontaktaufnahme erfolgte nach dem Versand der Einladungsschreiben größtenteils telefonisch, in einigen Fällen auch per E-Mail.

Zur Erhebungsvorbereitung erhielten Schulkoordinatoren der Schulen folgende Materialien:

- Schulkoordinatoren-Manual mit Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung der Studie in der Schule

- je eine Schülerteilnahmeliste pro Jahrgang
- Elternanschriften (in der Anzahl der Schüler der beiden Jahrgänge)
- auf Russisch und Türkisch übersetzte Elternanschriften (in der Anzahl der Schüler mit deutsch-russischem bzw. deutsch-türkischem Sprachhintergrund beider Jahrgänge)
- Schüleranschriften (in der Anzahl der Schüler in Jahrgang 9)
- Flyer der linguistischen MEZ-Erhebung (in der Anzahl der Schüler der beiden Jahrgänge)
- auf Russisch und Türkisch übersetzte Flyer der linguistischen MEZ-Erhebung (in der Anzahl der Schüler mit deutsch-russischem bzw. deutsch-türkischem Sprachhintergrund beider Jahrgänge)

Der Schulkoordinator jeder Schule sammelte die Einverständniserklärungen bis zum ersten Testtag ein. Die Eltern wurden gebeten, der Teilnahme ihres Kindes schriftlich zuzustimmen. In Jahrgang 9 hatten neben den Eltern auch die Schüler selbst ihr Einverständnis zu geben. Nur Schüler, für die am Erhebungstag ein vollständig ausgefülltes Einverständnisblatt mit Zustimmung vorlag, durften an der Erhebung teilnehmen. Vor Durchführung der Erhebungen an jeder einzelnen Schule sammelte die Koordinatorin der linguistischen MEZ-Erhebung die positiven Einverständniserklärungen und bewahrte diese als Datenschutzbeauftragte bis zum Ablauf der in den Informationsanschriften angegebenen Widerrufsfrist der linguistischen MEZ-Erhebung auf. Die Kopie verblieb zusammen mit den ablehnenden Erklärungen der Eltern in der Schule.

## **5.2 Genehmigungsverfahren**

Die Einreichung der genehmigungsrelevanten Unterlagen bei den Kultusministerien erfolgte über das Data Processing and Research Center (DPC) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Am 18. März 2016 wurde das Einreichungsverfahren in Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein eingeleitet; die letzte Genehmigung wurde am 02. Mai 2016 erteilt.

Aufgrund datenschutzrechtlicher Rückmeldungen kamen in den sieben teilnehmenden Bundesländern insgesamt sechs verschiedene Varianten der Informationsschreiben zum Einsatz, die im Vorfeld der Erhebung an die Befragten ausgegeben wurden: eine Hauptvariante für zwei Bundesländer sowie jeweils eine angepasste Ländervariante für die übrigen fünf Bundesländer.

Darüber hinaus durften in einem Bundesland keine Incentives an die Schüler ausgegeben werden.

## **5.3 Testleiterrekrutierung und -schulung**

Zur Durchführung der linguistischen MEZ-Erhebungen in den Jahrgangsstufen 7 und 9 wurden insgesamt 16 Personen eingesetzt, von denen 5 Mitarbeiter des MEZ-Studententeams bzw. des Instituts für Anglistik und Amerikanistik und 11 studentische Hilfskräfte der Universität Hamburg waren.

Alle 16 als Testleiter eingesetzten Personen absolvierten mehrere von der Universität Hamburg durchgeführte Testleiterschulungen. Im Rahmen der ersten Schulung wurden die Testleiter über die Erhebungen sowie ihren jeweiligen Aufgabenbereichen informiert. Zusätzlich führten die Mitarbeiter der einzelnen Institute (Anglistik und Amerikanistik, Romanistik und Slavistik)

mindestens eine weitere interne Schulung mit ihren studentischen Hilfskräften durch, in der unter anderem Interview- und Testsituationen nachgespielt wurden.

In den Schulungen wurden folgende Themenbereiche ausführlich behandelt:

- Ablauf der Testvorbereitung
- Einstellung des Aufnahmegerätes und korrekte Positionierung
- Testmappeninhalte und sonstige Materialien für den Test
- Ablauf der Testtage und deren Besonderheiten
- Aufgaben vor, während und nach der Erhebung
- Allgemeines zur repräsentativen Arbeit als Testleiter
- Hinweis auf Datenschutz und sensible Daten

Der Umgang mit den Testmaterialien, den Aufnahmegeräten und mit den zu führenden Listen machte dabei den Kern der Übungsphase aus.

Die in der linguistischen MEZ-Erhebung rekrutierten und eingesetzten Testleiter waren Studierende der jeweiligen Institute der Universität Hamburg und verfügten über die für die Testungen erforderlichen Sprachkenntnisse und Kompetenzen.

## **5.4 Pilotierung**

Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Sprachen herstellen zu können, wurden die Instrumente einheitlich gestaltet. Hierbei mussten unter Berücksichtigung sprachspezifischer und kontaktrelevanter Parameter einige neu entwickelt werden. Alle noch nicht in entsprechenden Studien eingesetzten Instrumente wurden mit einer jeweils aussagekräftigen Anzahl von Versuchspersonen pilotiert, die nicht zum Kreis der Probanden der linguistischen MEZ-Erhebung zählten.

Instrumente, wie beispielsweise der Lesetext, die CV-Sätze sowie der Reproduktionstest kamen im Französischen bereits bei früheren Studien zum Einsatz. Die Bildergeschichte als Grundlage für den Test der elizitierten mündlichen Produktionsdaten basierte auf ein Instrument, das beim ersten Messzeitpunkt eingesetzt wurde. Daher musste dieser Test in allen drei Fremdsprachen pilotiert werden. Die Methodik des Benennungstests basierte zwar auf einen in der LiMA-Panel-Studie Ru\_Lips\_laut verwendeten visuellen Stimuli, das Material musste im Rahmen der linguistischen MEZ-Erhebung jedoch teilweise neu entwickelt werden. Aus diesem Grund wurde der Benennungstest auch in allen Sprachen pilotiert. Im Russischen mussten alle Instrumente neu entwickelt und demnach auch pilotiert werden. Die Pilotierungen im Rahmen der Instrumentenentwicklung der linguistischen MEZ-Studie waren vor Beginn der Erhebungen abgeschlossen.

## **6. Erhebungsdurchführung**

### **6.1 Erhebungsverlauf**

Die Durchführung der Testsitzungen dieser Erhebung war für den Zeitraum vom 1. Juni 2016 bis zum 31. Juli 2016 in den Schulen vorgesehen. Aufgrund der Sommerferien konnten die Erhebungen in einigen Schulen erst ab September 2016 stattfinden. Aufgrund schulorganisatorischer Probleme mussten einige Testungen mit größeren Zeitabständen durchgeführt werden. Die

letzte Erhebung fand am 17. Februar 2017 statt.

## **6.2 Instrumenteneinsatz**

### **Schülerinstrumente und -testungen**

Folgende Instrumente bzw. Tests kamen im Rahmen der linguistischen MEZ-Erhebung zum Einsatz:

#### **1. Testtag:**

- Test Deutsch (alle Schüler):
- Lesetext Deutsch
- CV-Sätze Deutsch
- Intonationssätze Deutsch
- Benennungstest Deutsch
- Test Herkunftssprache Türkisch/Russisch (nur Schüler mit den Herkunftssprachen Türkisch oder Russisch):
- Lesetext Türkisch bzw. Russisch
- CV-Sätze Türkisch bzw. Russisch
- Intonationssätze Türkisch bzw. Russisch
- Benennungstest Türkisch bzw. Russisch
- (nur für Schüler mit der Herkunftssprache Russisch): Mündliche Sprachproduktion Russisch

#### **2. Testtag:**

- Test Englisch (alle Schüler):
- Lesetext Englisch
- CV-Sätze Englisch
- Intonationssätze Englisch
- Benennungstest Englisch
- Mündliche Sprachproduktion Englisch
- Test Schulfremdsprache Französisch/Russisch (nur Schüler aus dem Jahrgang 9 mit den Schulfremdsprachen Französisch oder Russisch):
- Lesetext Französisch bzw. Russisch
- CV-Sätze Französisch bzw. Russisch
- Intonationssätze Französisch bzw. Russisch
- Benennungstest Französisch bzw. Russisch
- Mündliche Sprachproduktion Französisch bzw. Russisch

#### **3. Testtag:**

- sprachbiografisches Interview (für alle Schüler)
- Test zur phonologischen Bewusstheit Englisch (für alle Schüler)
- Test zur phonologischen Bewusstheit Französisch oder Russisch (nur für Schüler aus dem Jahrgang 9 mit der jeweiligen Schulfremdsprache)
- schriftlicher Wortstellungstest Englisch (für alle Schüler)
- schriftlicher Wortstellungstest Französisch oder Russisch (nur für Schüler aus dem Jahrgang 9 mit der jeweiligen Schulfremdsprache)

Im Folgenden werden die einzelnen Tests beschrieben:

### Lesetext

Der Lesetext wurde verwendet, um sowohl die Kompetenz im Hinblick auf das Laute Lesen zu erfassen als auch den Rhythmus und die Intonation zu analysieren.

Die Schüler lasen einen einfachen Lesetext laut vor, der in Bezug auf das Vorkommen der Silbenstrukturen für die jeweilige Sprache typisch war. Dieses Testverfahren wurde bereits erfolgreich in Untersuchungen zum phonologischen Lernen angewendet.<sup>6</sup> Im **Deutschen** und **Englischen** wurde Äsops Fabel *Der Nordwind und die Sonne* bzw. *The North Wind and the Sun* eingesetzt. Fürs **Französische** wurde ein einfacher Lesetext verwendet (*Amandine fait du sport*), für das **Türkische** eine Geschichte aus den Erzählungen über *Nasreddin Hoca* und für das **Russische** der Text Где был котик? (*Gde byl kotik?*).

Im Deutschen, in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch sowie in der ersten Fremdsprache Englisch wurden die Lesetexte, was die Länge der Sätze oder den Wortschatz betrifft, von den Schülern gut gemeistert. Die Texte für die zweiten Fremdsprachen wurden so ausgewählt, dass sie den Niveaus der getesteten Klassenstufen entsprachen. Die notwendigen Vokabeln wurden im Vorfeld mit dem Schullehrplan abgeglichen und an die Kenntnisse der Schüler angepasst. Im Russischen sind beispielsweise vorab Readability Tests durchgeführt worden.

### CV-Sätze

Die CV-Sätze dienten als Grundlage zur Analyse und Messung von Rhythmus bei der Realisation von Konsonant-Vokal-Abfolgen.

Die Schüler lasen je ein Set von Sätzen laut vor, die nur aus Konsonant-Vokal-Silben bestehen. Die Testitems für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Türkisch wurden aus Gabriel et al. 2015<sup>7</sup> übernommen und für das Russische neu erstellt. In allen Sprachen wurden 10 Sätze mit annähernd gleicher Anzahl an Silben erstellt.

Die Abfolge von Konsonant-Vokal-Konstruktionen stellte sich bei einigen Schülern als Hindernis beim Lesen dar, sodass manche Aufnahmen bzw. Teile der Aufnahmen wiederholt werden mussten.

### Intonationssätze / Reproduktionstest

Wie bereits im Namen ersichtlich, dienten der Reproduktionstest bzw. die Intonationssätze da-

---

<sup>6</sup> vgl. u. a. Gabriel, C.; Stahnke, J.; Thulke, J. 2015. Assessing foreign language speech rhythm in multilingual learners: An interdisciplinary approach. In: Transfer effects in multilingual language development, Peukert, H. Ed. Amsterdam: Benjamins, 191-220; Krause, M.; Savenkova, N. 2017. Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher\_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich. In: Wiener Slawistischer Almanach 77, 133-157; Ritter, N. 2017. Čtení vsluch na ruskom jazyce v detskom i podrostkovom vozraste: bilingvy i monolingvy v sravnenii. In: Problemy ontolingvistiki. Osvojenije i funkcionirovanije jazyka v situacii mnogojazyčija, Krugljakova, T.A., Elivanova, M.A., Ušakova, T.A. (eds.). Ivanovo: LISTOS, 145–152.

<sup>7</sup> Gabriel, C.; Stahnke, J.; Thulke, J. 2015. Assessing foreign language speech rhythm in multilingual learners: An interdisciplinary approach. In: Transfer effects in multilingual language development, Peukert, H. Ed. Amsterdam: Benjamins, 191-220.

zu, die Intonation und den Rhythmus der Realisation unterschiedlicher Satzarten zu analysieren.

Die Schüler lasen vorgegebene Aussage-, Frage- und Imperativsätze in einem vorgegebenen Kontext laut vor. Dabei sollten sich die Schüler in die jeweils vorgegebene Situation hineinversetzen und in Interaktion mit der interviewenden Person eine kleine entsprechende Szene spielen. Die Tests wurden im Deutschen, in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch und in den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch durchgeführt.

### **Benennungstest**

Das Hauptziel des Benennungstests bestand darin, transferanfällige Aussprachephänomene wie z. B. Stimmeinsatzzeit von Verschlusslauten (sog. Voice Onset Time (VOT)), Palatalisierung, Vo- kalreduktion und Betonungsmuster in der Produktion der Versuchspersonen zu untersuchen. Weiterhin diente der Test der Überprüfung des lexikalischen Wissens der Schüler in den jeweiligen Sprachen.

Im Rahmen des Benennungstests wurden die Schüler darum gebeten, auf fotografischen Abzügen dargebotene Objekte zu benennen. Als Vorlage für die Methodik dieses Tests diente der bereits in der Ru\_LiPS\_laut-Studie, einer panel-Studie von LiMA, eingesetzte Benennungstest. Das Material wurde aber im Rahmen der Vorbereitung für die linguistische MEZ-Erhebung neu erstellt. Folgende Kriterien wurden bei der Zusammenstellung der Stimuli für die jeweiligen Sprachen beachtet: die Darstellbarkeit der zu benennenden Objekte oder Handlungen; Vorkommen der entsprechenden Vokabeln in den jeweiligen Fremdsprachenlehrbüchern in der frühen Phase des Sprachunterrichts; Abdecken unterschiedlicher im Sprachkontakt relevanter phonetischer Phänomene. Entsprechend dem sprachspezifischen Erkenntnisinteresse wurde der Test für jede Sprache angepasst. Die Anzahl von Items betrug 77 (Deutsch), 85 (Englisch), 22 (Französisch), 82 (Russisch) bzw. 20 (Türkisch). Die visuellen Stimuli (photographische Abzüge) wurden für den Test erstellt bzw. mit der Einwilligung der Autoren übernommen.

Um Frustrationen zu vermeiden, weil beispielsweise das lexikalische Wissen für einige Begriffe fehlte, wurden die jeweiligen visuellen Stimuli auf der Rückseite beschriftet. Dadurch konnte man den Schülern bei Bedarf den Begriff zeigen und einen kompletten Ausfall verhindern. Trotz der Tatsache, dass die Begriffe in allen Sprachen bereits im Vorfeld mit dem zu erwartenden lexikalischen Wissensstand abgeglichen wurden, mussten die Interviewer in vielen Fällen von dieser Hilfe Gebrauch machen.

### **Mündliche Sprachproduktion / Bildergeschichte**

Die mündliche Sprachproduktion bzw. die Bildergeschichte wurde eingesetzt, um die spontane und freie mündliche Produktion der Schüler genauer betrachten und analysieren zu können.

Mithilfe von fünf der MEZ-Schreibaufgabe (Welle 1) entstammenden Stimuli, die die Vorbereitung eines in Deutschland typischen Frühstücks darstellen, wurden mündliche Spontandaten erhoben. Dies soll die Vergleichbarkeit schriftlicher und mündlicher Produktionsdaten bei denselben Schülern ermöglichen. Für die Fremdsprachen Französisch und Russisch wurden Vokabelhilfen gegeben, da nach der Auswertung von Pilotierungen deutlich wurde, dass nicht alle Lernenden die abgebildeten Gegenstände benennen konnten. Die Versuchspersonen wurden mit den Stimuli konfrontiert und gebeten, hierzu eine zusammenhängende Geschichte zu erzählen und möglichst jedes Bild in ihre Geschichte mit einzubeziehen.

Da es sich bei diesem Test um die kreative und freie Sprachproduktion der Schüler handelt, variierten die Texte in Bezug auf ihre Länge.

### **Test zur phonologischen Bewusstheit**

Der Test zur phonologischen Bewusstheit diente dazu, die phonologische Bewusstheit von Schülern in Bezug auf phonologisch distinktive Merkmale von Sprachen zu ermitteln.

Er wurde von Osburne 2003<sup>8</sup> übernommen und für jede Sprache in Bezug auf die sprachspezifischen Phänomene eingesetzt. Bei diesem mündlichen Test wurden die Lernenden mit ihrer eigenen Sprachproduktion konfrontiert. Im ersten Teil des Tests las ein Schüler einen Textteil in der jeweiligen Fremdsprache vor; dies wurde von dem Testleiter aufgenommen. Der Testleiter spielte ihn im Anschluss vor und die Schüler wurden gebeten, die eigene Produktion zu kommentieren. Im nächsten Schritt wurde der Schüler aufgefordert, das Testmaterial nochmals so zielsprachlich wie möglich zu produzieren und anschließend die eigene Aussprache zu kommentieren. Für jede Fremdsprache wurde eine Liste von phonetischen Merkmalen zusammengestellt, die im sprachlichen Kontakt bzw. beim Erwerb einer Fremdsprache Schwierigkeiten bereiten können.

### **Wortstellungstest**

Um morphosyntaktische Konstruktionen der Schüler analysieren zu können, wurde ein schriftlicher Wortstellungstest eingesetzt.

In den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch (je nach belegter Schulfremdsprache) bearbeiteten die Schüler jeweils einen Wortstellungstest, der aus 18 (Englisch und Französisch) bzw. 25 (Russisch) zu bildenden Sätzen bestand. Die Schüler sollten aus diesen vorgegebenen Wörtern bzw. Wortgruppen korrekte Sätze bilden. Um zielsprachliche Sätze zu konstruieren, mussten zum Teil Funktionswörter (z. B. Artikel, Präpositionen) hinzugefügt werden bzw. die gegebenen Wortformen mussten in Bezug auf die Kasusform dem entsprechenden grammatischen Kontext angepasst werden. Darauf wurde in der Aufgabenstellung gesondert hingewiesen. Der englische und der französische Test enthielten nur die jeweiligen Wörter bzw. Wortgruppen, ohne diese in einen Kontext einzuordnen; den Wörtern bzw. Wortgruppen des russischen Tests ging jeweils eine sprachliche Kontextualisierung voraus, um die Informationsstruktur zu kontrollieren. Dieser Test erfolgte schriftlich. Die Schüler hatten für die Bearbeitung jeweils 20 Minuten Zeit.

### **Sprachbiografisches Interview**

Das mit jedem Schüler geführte sprachbiografische Interview kam im Rahmen der linguistischen MEZ-Erhebung zum Einsatz, um sowohl ein fundiertes Wissen über die Sprach(lern)biografie der Schüler zu erlangen, als auch relevante Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen und Vorschläge in Bezug auf die jeweiligen Sprachen zu sammeln.

---

<sup>8</sup> Osburne, A. G. 2003. Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41 (2), S. 131-143.



Das theoretische Konzept des sprachbiographischen Interviews beruht auf unterschiedliche bereits erprobte Methoden.<sup>9</sup> Ein aus früheren Erhebungen vorhandener Fragenkatalog zu den o.g. Themenbereichen für ein sprachbiographisches Interview mit zwei Interviewern wurde so modelliert, dass auch nur eine (auch ungeübte) Person problemlos das Interview mit dem Schüler führen konnte. Die Interviewfragen wurden je nach möglicher Sprachkombination – also bspw. HS Russisch, 1. Fremdsprache Englisch, 2. Fremdsprache Französisch – ausformuliert und den befragenden Testleitern auf Karteikarten zur Verfügung gestellt.

Begonnen wurde mit dem Ausmalen des sog. „Sprachmenschen“. Dabei handelt es sich – je nach Geschlecht des Probanden – um den männlichen bzw. weiblichen Umriss eines Körpers, in den die Schüler die Sprachen, die sie sprechen bzw. in der Schule lernen, mit Buntstiften einzeichnen und ihre Handlung kommentieren sollten.

Die Schüler wurden im Anschluss zu bestimmten inhaltlichen Schwerpunkten befragt; es wurden Fragen gestellt zur **Sprachlernbiografie** (Zeitpunkt und Art des Erwerbs der Herkunftssprache, des Deutschen und der untersuchten Fremdsprachen; Gebrauchsdomänen der erlernten Sprachen, Sprachverwendung in verschiedenen Situationen; emotionale Besetzung der einzelnen Sprachen), zum **Sprachenlernen** bzw. zur metasprachlichen Bewusstheit (Lernmotivation zum Sprachenlernen in Bezug auf Deutsch, die Herkunftssprachen und die Fremdsprachen Englisch, Französisch bzw. Russisch; Bewertung der eigenen Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sprachen, Psychotypologie von Sprachen, Mehrsprachigkeitsbewusstsein, Bewertung von Wechselwirkungen zwischen den Sprachen beim Erlernen, Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten, Fremd- und Selbstwahrnehmung unterschiedlicher phonologischer Merkmale) sowie zu **Sprachlernstrategien** (subjektiv erlebte Unterschiede und Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen, Einfluss bereits vorhandener Sprachkenntnisse auf später gelernte Sprachen; Erfahrungen beim Übertragen von Wissen auf andere Sprachen; Erfahrungen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht; Anregungen zur Übertragung durch Schulunterricht).

Die Reihenfolge, in denen der Interviewer die Fragen an den Probanden richtete, ergab sich erst nach den ersten Aussagen des Schülers. Damit war nicht der Verlauf jedes Interviews identisch. Die Einstellung des Schülers zur Befragung spielte dabei eine sehr große Rolle. Ziel war es, vorab eine für den Schüler möglichst angenehme und freie Gesprächsatmosphäre herzustellen, sodass so wenig wie möglich nachgefragt werden musste. Eine Verbindung zum Schüler sollte möglichst vor dem Interview in irgendeiner Form bestehen, konnte jedoch ebenfalls gut in der Phase des Ausmalens des Sprachmenschen hergestellt werden. Die ersten Fragen des Interviews waren daher ganz besonders wichtig.

---

<sup>9</sup> vgl. u.a. Busch, B. 2008. Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika. In: Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung, Furch, E.; Eichelberger, H. (Hg.). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 139-149; Busch, B. 2017. Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In: Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches, Martin-Jones, M.; Martin, D. (eds.). London: Routledge, 46–60; Fix, U.; Barth, D. 2000. Sprachbiographien: Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR, Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang; Meng, K. 2001. Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien.

Ein geübter Interviewer konnte die Reihenfolge der Fragen unter Umständen ändern bzw. auch Rückfragen zu einem bestimmten Thema stellen, wenn er der Meinung war, dass es förderlich für das Gespräch sei und der Schüler nun relevante Informationen zu einem der anfangs genannten Themenbereiche preisgeben würde. Dabei sollte jedoch stets auf die Zeitvorgabe von maximal 30 Minuten für das gesamte Interview geachtet werden.

Aufgrund der fehlenden personellen bzw. logistischen Möglichkeiten wurden anhand bereits vorhandener Leitfragen zu den oben genannten Themengebieten acht unterschiedliche Szenarien entwickelt, in denen die Schüler – je nach Sprachkombination – 15 bis 22 Fragen beantworteten. Wurden im Interview personenspezifische Informationen genannt, wurden diese den Richtlinien des Datenschutzes entsprechend unkenntlich gemacht.

### **Ablauf der Testtage und Dauer der einzelnen Tests**

Die oben aufgeführte Reihenfolge der Testungen und der jeweiligen Testtage wurde zwar vom Erhebungsteam für drei Nachmittage vorgesehen, konnte aber nicht in dieser Form durchgeführt werden. Die teilnahmebereiten Schüler wollten ungern ihre Freizeit für die Studie opfern. Aus diesem Grund willigten die Schulen ein, die Testungen der linguistischen MEZ-Erhebung an maximal zwei Schulvormittagen durchzuführen. An einzelnen Schulen mussten drei Schulvormittage genutzt werden, wobei an anderen sogar nur ein Schulvormittag ausreichte, da entweder die Anzahl der teilnehmenden Schüler gering war oder die Schule mehrere Klassenräume zur Verfügung stellen konnte, sodass mehrere Testungen parallel verliefen. Tabelle 10 zeigt den vorgesehenen Ablauf der Testtage im Jahrgang 7. Die folgende Tabelle 11 zeigt den vorgesehenen Ablauf der Testtage im Jahrgang 9.

Tatsächlich wurden die Testzeiten im Rahmen der ersten Erhebungen angepasst. Zu Beginn der Testung nahmen alle Schüler gemeinsam an den schriftlichen Wortstellungstests teil. Im Anschluss daran wurden die Einzeltestungen in den jeweiligen Sprachen durchgeführt. Das sprachbiografische Interview wurde in einer Zeiteinheit mit den Tests zum Deutschen durchgeführt. Aufgrund von Testleiterkapazitäten wurden die Testungen im Türkischen und im Französischen im Jahrgang 9 (falls diese Sprachkombination auf einen Schüler zutraf) in einer Zeiteinheit zusammengelegt. Alle anderen Sprachen füllten jeweils eine Zeiteinheit, welche im Allgemeinen eine Zeitstunde umfasste. An einigen Schulen musste die Zeiteinheit angepasst und eventuell gekürzt werden. Alle vorgesehenen Testungen wurden jedoch durchgeführt.

**Tabelle 10:** Vorgesehener Ablauf der Testtage im Jahrgang 7

|            |                                                 |                 |                                     |                |
|------------|-------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------|----------------|
| 1. Testtag | Zielgruppe                                      | Sprache         | Instrument                          | Zeit (in Min.) |
|            | alle Schüler                                    | DEU             | Lesetext                            | 5              |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 5              |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 5              |
|            | Schüler mit den<br>HS TUR oder<br>RUS           | HS<br>(TUR/RUS) | Lesetext                            | 10             |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 10             |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 10             |
|            | Gesamtzeit (ohne Pausen und Instruktionszeiten) |                 |                                     | 75             |
|            |                                                 |                 |                                     |                |
| 2. Testtag | alle Schüler                                    | ENG             | Lesetext                            | 10             |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 10             |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 10             |
|            |                                                 |                 | Mündliche Sprachproduktion          | 10             |
|            | Gesamtzeit (ohne Pausen und Instruktionszeiten) |                 |                                     | 55             |
|            |                                                 |                 |                                     |                |
| 3. Testtag | alle Schüler                                    |                 | sprachbiografisches Interview       | 30             |
|            | alle Schüler                                    | ENG             | Test zur phonologischen Bewusstheit | 15             |
|            | alle Schüler                                    | ENG             | Wortstellungstest                   | 20             |
|            | Gesamtzeit (ohne Pausen und Instruktionszeiten) |                 |                                     | 65             |

Legende: CV: Konsonant-Vokal; DEU: Deutsch; ENG: Englisch; FRZ: Französisch; FS: (Schul-)Fremdsprache; HS: Herkunftssprache; RUS: Russisch; TUR: Türkisch

**Tabelle 11:** Vorgesehener Ablauf der Testtage im Jahrgang 9

| 1. Testtag | Zielgruppe                                      | Sprache         | Instrument                          | Zeit (in Min.) |
|------------|-------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------|----------------|
|            | alle Schüler                                    | DEU             | Lesetext                            | 5              |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 5              |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 5              |
|            | Schüler mit den<br>HS TUR oder<br>RUS           | HS<br>(TUR/RUS) | Lesetext                            | 10             |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 10             |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 10             |
|            | Gesamtzeit (ohne Pausen und Instruktionszeiten) |                 |                                     | 75             |
|            |                                                 |                 |                                     |                |
| 2. Testtag | alle Schüler                                    | ENG             | Lesetext                            | 10             |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 10             |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 10             |
|            |                                                 |                 | Mündliche Sprachproduktion          | 10             |
|            | Schüler mit der<br>FS FRZ oder<br>RUS           | FS<br>(FRZ/RUS) | Lesetext                            | 10             |
|            |                                                 |                 | CV-Sätze                            | 10             |
|            |                                                 |                 | Intonationssätze                    | 15             |
|            |                                                 |                 | Benennungstest                      | 10             |
|            |                                                 |                 | mündliche Sprachproduktion          | 10             |
|            | Gesamtzeit (ohne Pausen und Instruktionszeiten) |                 |                                     | 110            |
|            |                                                 |                 |                                     |                |
| 3. Testtag | alle Schüler                                    |                 | sprachbiografisches Interview       | 30             |
|            | alle Schüler                                    | ENG             | Test zur phonologischen Bewusstheit | 15             |
|            | Schüler mit der<br>FS FRZ oder<br>RUS           | FS<br>(FRZ/RUS) | Test zur phonologischen Bewusstheit | 15             |
|            | alle Schüler                                    | ENG             | Wortstellungstest                   | 20             |
|            | Schüler mit der<br>FS FRZ oder<br>RUS           | FS<br>(FRZ/RUS) | Wortstellungstest                   | 20             |
|            | Gesamtzeit (ohne Pausen und Instruktionszeiten) |                 |                                     | 100            |

Legende: DEU: Deutsch; ENG: Englisch; FRZ: Französisch; FS: Fremdsprache; HS: Herkunftssprache; RUS: Russisch; TUR: Türkisch

### 6.3 Erhebungsverlauf

Die schriftlichen Wortstellungstests wurden mit Papier und Stift durchgeführt. Sie fanden als Gruppenerhebungen in klassen- und z. T. auch jahrgangsübergreifenden Testgruppen statt.

Im Anschluss an den schriftlichen Wortstellungstests wurden die mündlichen Tests in den jeweiligen Sprachen in Form von Einzelinterviews durchgeführt. Hierbei saßen immer ein Testleiter und ein Schüler einander gegenüber. Die Testungen wurden mit digitalen Aufnahmegeräten vom Typ Olympus aufgenommen. Diese wurden in einer Höhe von 20 cm über dem Tisch auf Tripods ca. 30cm vom Schüler entfernt positioniert. Jede Testung wurde als separate Datei im Audioformat \*.wav (d.h. mit einer Samplingrate von 44,1 kHz und einer Auflösung von 16 bit)

abgespeichert und entsprechend benannt. Unmittelbar im Anschluss an die Testung wurden die Daten gesichert und am Ende des Testtages auf den dafür vorgesehenen Server gespielt. Die einzelnen Testungen wurden von den Testleitern zu Dokumentationszwecken protokolliert.

Da es sich um Einzeltestungen handelte, mussten seitens der Schulen keine Aufsichtslehrkräfte zur Verfügung gestellt werden.

#### **6.4 Incentivierung**

Sowohl Schüler des 7. als auch Schüler des 9. Jahrgangs erhielten nach Abschluss der Erhebung jeweils 15 Euro für ihre Teilnahme. Der Betrag wurde nach Abschluss der letzten Testung des jeweiligen Schülers in bar vom Testleiter an den teilnehmenden Schüler ausgegeben. In einem der teilnehmenden Bundesländer wurde die Auszahlung von Schülerincentives untersagt. Die meisten Schüler reagierten positiv auf den Anreiz des Incentives.

Die Schulkoordinatoren der MEZ-Studie erhielten nach Abschluss des letzten Testtages als kleine Aufmerksamkeit je einen Stoffbeutel der Universität Hamburg. Im Anschluss an die Erhebung wurde ein Dankeschreiben an die jeweiligen Schulkoordinatoren versendet.

Zusätzlich bietet die Studienleitung an der Universität Hamburg interessierten Lehrkräften der teilnehmenden Schulen die Möglichkeit zur kostenlosen Teilnahme an Workshops und Weiterbildungsveranstaltungen an.

### **7. Zu erhebende personenbezogene Daten und verwendete Listen**

#### **7.1 Pseudonymisierte Datenerhebung**

Die Datenerhebung im Rahmen der linguistischen MEZ-Teilstudie erfolgte in pseudonymisierter Form. Die Erhebungsmaterialien tragen somit keine Namen der Schüler, sondern nur die Identifikationsnummern (IDs), die im Rahmen des ersten Messzeitpunktes der MEZ-Studie vergeben wurden.

#### **7.2 Erhebungsplan**

Zur Orientierung erhielten die Testleiter vor ihrer ersten Testung einen Erhebungsplan, der die einzelnen Testungen aller teilnehmender Schüler enthielt.

Dieser Erhebungsplan enthält keine Schülernamen, sondern nur folgende organisatorisch notwendige Angaben:

- Schulname
- Schul-ID
- Kontaktnummer des Schulkoordinators
- Jahrgangsstufe
- Zeilen für die einzelnen Schüler mit deren lfd. Nummer und Schüler-ID und den einzelnen Sprachtests
- Erhebungszeiten, Erhebungsräume und Testleiternamen

## **8. Datenaufbereitung und Datenlieferung**

### **8.1 Datenübermittlung vom IEA DPC an die Universität Hamburg**

Zur Vorbereitung der linguistischen MEZ-Erhebung erhielt die MEZ-Studienleitung an der Universität Hamburg vom IEA DPC in pseudonymisierter Form (nur mit den Schüler-ID) sogenannte PreloadDaten, auf deren Grundlage von der Studienleitung die Auswahl der Schüler getroffen wurde, die um eine Teilnahme an der linguistischen MEZ-Erhebung gebeten werden sollten. Diese Preload-Daten beinhalteten die Angaben von der Schülerteilnahmeliste des ersten Messzeitpunktes der MEZ-Studie.

Die Übermittlung der Daten erfolgte via S-FTP-Server. Alle Daten, die per File Transfer Protocol (FTP) ausgetauscht wurden, unterliegen folgenden Sicherheitsbestimmungen:

- FTP-Daten sind nur per Benutzernamen und Kennwort erreichbar.
- Alle FTP-Daten werden Transport Security Layer (TSL)-Protokoll verschlüsselt ausgetauscht.
- Administrative Zugriffe auf FTP-Server sind nur Netzwerkadministratoren mit besonderem Rechteprofil gestattet.

### **8.2 Datenmanagement an der Universität Hamburg**

#### **8.2.1 Erfassung und Verarbeitung der Daten**

Die Testleiter überprüften alle Audioaufnahmen auf Vollständigkeit, ehe diese für die Datenerfassung vorbereitet wurden. Die Audioaufnahmen wurden von den Testleitern auf einen Server geladen und danach vom Aufnahmegerät gelöscht. Die Testleiter haben nur mittels Passwort Zugriff auf diesen Server. Im Anschluss wurden die Audiodateien transkribiert. Die Transkriptionen wurden ebenfalls auf dem Server gespeichert. Die in Papierform vorliegenden Erhebungsunterlagen (Wortstellungstests, Testsitzungsprotokolle) wurden mit einem Scannersystem eingelesen und auf Einlesefehler hin überprüft. Die Testleiter, die für die Erhebung verantwortlichen Principle Investigators und der Datenschutzbeauftragte der MEZ-Studie haben Zugriff auf den Server und konnten somit im Bedarfsfalle Korrekturen an den Dateien vornehmen.

Für jede Schüleridentifikationsnummer (ID) wurde auf dem Server ein Ordner angelegt, in dem alle zugehörigen Audiodateien – entsprechend benannt und mit den jeweiligen Sprachbezeichnungen versehen – abgespeichert und den anderen Testleitern somit zur Verfügung gestellt wurden. Auf der Basis der so aufbereiteten Daten erfolgen laufend linguistische Einzelanalysen.

#### **8.2.2 Datenhaltung und Datensicherheit**

Die Datenerfassung und Datenhaltung an der Universität Hamburg erfolgt auf Servern des Typs Open Enterprise 12 auf Basis eines Suse-Linux Enterprise Servers 12. Zugang zum Server erfolgt ausschließlich per Passwort. Die einzelnen Clients laufen unter Windows 7 Professional 64 Bit. Der Zugriff auf die Daten wird durch ein umfangreiches Rechtesystem reglementiert. Alle Clients werden durch stets aktualisierte Sophos Endpoint Protection Virens Scanner vor Malware geschützt; das gesamte Netzwerk ist über eine zweistufige Firewall abgesichert. Vollzugriff auf die Daten erhalten nur die für MEZ zuständigen Mitarbeiter und der Systemadministrator, soweit es zur Erfüllung ihrer dienstlichen Pflichten unbedingt erforderlich ist. Hilfskräfte erhalten

nur solche Zugriffsrechte, die für die Datenerfassung bzw. -aufbereitung jeweils zwingend notwendig sind.

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor und Irina Usanova

## Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2)

MEZ-Arbeitspapier Nr. 10, zuerst publiziert im März 2021

### Zusammenfassung:

Die Untersuchung soll substantiierte Informationen über die Phase der Vorbereitung auf bzw. Einmündung in den Beruf erbringen und damit erstmalig empirisch untermauertes Wissen über Zusammenhänge zwischen sprachlicher, insbesondere mehrsprachiger Entwicklung und den ersten Schritten in die berufliche Integration von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund generieren. Die leitenden Themen des Vorhabens sind: Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf, Entwicklung berufsbildungs- und arbeitsmarktrelevanter sprachlicher Kenntnisse, Entwicklung sprachlicher Orientierungen und Strategien unter dem Eindruck praktischer Übergangserfahrungen in den Beruf.

Im Zentrum des Interesses stehen Erkenntnisse, die die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten in Richtung auf berufliche bzw. akademische Fachsprachlichkeit betreffen. Die Ergebnisse bieten Anknüpfungspunkte für die Optimierung von Beratungs- und Informationsangeboten am Übergang in den Beruf. Ferner werden Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang vom Schulleben in die Qualifizierung für einen Beruf aufgezeigt. Besonderes Interesse gilt hierbei der Identifizierung von – insbesondere sprachlichen – Voraussetzungen und Orientierungen für eine erfolgreiche Bewältigung ungünstiger Lebensumstände, also von Maßnahmen, Strategien oder Praktiken, die geeignet sind, benachteiligende Effekte der Herkunft von Schüler(inne)n aus bildungsfernen Familien abzuschwächen. Ergänzt wird die Untersuchung um vertiefende Fragen zu Einflüssen des Gebrauchs digitaler Medien auf die (schrift-)sprachliche Praxis der Jugendlichen.

### Abstract:

The follow-up project to MEZ focusses specifically on the phase in adolescents' lives in which they prepare for their professional or vocational paths. The first study of its kind, MEZ-2 will provide empirically substantiated findings on the relationship between language - especially multilingual - development and the initial steps toward professional integration taken by young people both with and without a migration background. The main research areas of the project are: Language development in the transition to career paths, the development of language skills perceived to be relevant to professional training and the labour market, language development strategies and their influences during this transitional phase. Within the context of school-to-career transition, MEZ-2 follows up on the educational and career academic language skills, which can be used in career advice for young multilinguals. The findings will further draw attention to supportive conditions in making the transition from school to professional qualification. Particular attention is paid to examining and identifying (linguistic) measures and strategies that may mitigate the negative effects of growing up in educationally disadvantaged families. The study is supplemented by in-depth investigations on the (written) language practice of adolescents in digital media.





## **1. Einleitung**

Deutschland als ein Land mit hohen ökonomischen Standards nimmt erheblich an Prozessen der Internationalisierung teil. In verschiedenen Untersuchungen wurde ein enger Zusammenhang zwischen dem Erfolg von international agierenden Unternehmen und einem gekonnten Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in ihren Geschäftsfeldern aufgezeigt. Für viele wirtschaftliche Bereiche, etwa das Gesundheitswesen, besteht das Erfordernis, auf sprachliche Vielfalt der Klientel innerhalb des Landes zu reagieren (Eurobarometer 2012). Das macht die mehrsprachigen Fähigkeiten von Berufseinsteiger(inne)n zu einer wertvollen Ressource mit zunehmender Bedeutung. Zu den Fragen allerdings, ob und wie sich die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden in ihrer weiteren Bildungskarriere – sei es in der beruflichen, sei es in der allgemeinen Bildung – weiterentwickeln sowie ob und in welcher Weise diese Kompetenzen für die Einmündung in die Berufsqualifizierung bzw. in den Beruf relevant sind, liegen bislang keine Untersuchungen vor.

Die Untersuchung „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ (2014 bis 2019) hatte zum Ziel zu klären, wie sich mehrsprachige Fähigkeiten von Schüler(inne)n im höheren Schulalter (Sekundarstufe I/ Übergang in die allgemeinbildende Sekundarstufe II oder die Berufsbildung) entwickeln und welche individuellen und kontextuellen Bedingungen eine erfolgreiche mehrsprachige Entwicklung erschweren oder begünstigen. Der Begriff der Mehrsprachigkeit umfasst dabei (a) eine lebensweltliche Konstellation, d. h. Fälle, in denen Lernende in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben; hier handelt es sich häufig um Schüler(innen) aus Migrantenfamilien. Er umfasst zudem (b) eine fremdsprachliche Konstellation, d. h. Fälle, in denen Lernende einsprachig in der Schul- und Unterrichtssprache aufwachsen und leben, aber eine oder mehrere Fremdsprachen in der Schule erlernen. In diesem Verständnis entwickeln alle Lernenden in deutschen Schulen<sup>1</sup> Formen der Mehrsprachigkeit. Dem hierzu erreichten Forschungsstand folgend, sollten sich aber die Prozesse und potenziellen Ergebnisse der Sprachentwicklung lebensweltlich Mehrsprachiger von denen fremdsprachlich Mehrsprachiger unterscheiden. Aufgrund solcher Unterschiede sollten in der Sprachbildung Konzepte genutzt werden, die es ermöglichen, die Lernenden individuell bzw. differenziell zu adressieren, damit sie ihr in den Bildungsprozess mitgebrachtes sprachliches Potential möglichst optimal entfalten können (Gogolin et al. 2011; Gogolin 2018; Herzog-Punzenberger et al. 2017).

Im Rahmen des MEZ-Projekts konnten die Fragen danach, ob, unter welchen Bedingungen und wie sich mehrsprachige Fähigkeiten im Weiteren, auf berufliche Einmündung hinführenden Bildungsweg entwickeln und auswirken, lediglich als Vorausschau auf eine gewünschte oder für realisierbar gehaltene Zukunft beantwortet werden. Mit dem Abschluss des Projekts waren die Befragten jedoch am Übergang in diese Lebensphase. Es bot sich mit dem Folgeprojekt MEZ-2 die einmalige Chance, durch Weiterbefragung substantiierte Informationen über diese Phase der Vorbereitung auf bzw. Einmündung in den Beruf zu gewinnen, und damit erstmalig empirisch untermauertes Wissen über Zusammenhänge zwischen sprachlicher, insbesondere mehrsprachiger Entwicklung und den ersten Schritten in die berufliche Integration von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu generieren.

Im Folgenden stellen wir zunächst die empirische Grundlage vor, die für das Anschlussvorhaben zur

---

<sup>1</sup> Mit Ausnahme jener, die einsprachig aufwachsen und aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen eine Schulform besuchen, in der keine Fremdsprache unterrichtet wird.

Verfügung stand, und präsentieren Zwischenergebnisse aus MEZ, die in MEZ-2 aufgegriffen und weitergeführt werden. Sodann stellen wir die leitenden Themen der Anschlussuntersuchung und das methodische Design vor. Abschließend weisen wir auf den Mehrwert des Vorhabens für Forschung und Transfer zum Thema „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ hin.

## **2. Die in MEZ erarbeiteten Grundlagen für MEZ-2**

Im MEZ-Projekt (Gogolin et al. 2017) ging es um grundlegendes, über die Beiträge anderer aktueller Untersuchungen hinausgehendes Wissen über die Sprachentwicklung von lebensweltlich und fremdsprachlich mehrsprachigen Schüler(inne)n, die in Bildungsgängen der Sekundarstufe unterrichtet werden. Einbezogen wurden Lesefähigkeiten und Fähigkeiten zur Produktion schriftsprachlicher Texte, was ein Urteil über die bildungsrelevanten Kompetenzen über die üblicherweise gemessenen rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Lesefähigkeit) hinaus ermöglicht. Zudem wurden neben den Fähigkeiten im Deutschen die Fähigkeiten in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in der ersten Fremdsprache Englisch berücksichtigt. Ferner wurden bei Schüler(inne)n in entsprechenden Bildungsgängen Fähigkeiten in den zweiten Fremdsprachen Französisch und Russisch gemessen. Dieser Zugang erlaubt es, die Komposition der sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen sowie mögliche wechselseitige Einflüsse zu ermitteln. Damit werden völlig neue Grundlagen dafür zur Verfügung gestellt, Sprachbildung in sprachlich heterogen zusammengesetzten Lerngruppen zu gestalten. Dabei geht es insbesondere um das Problem der Nutzung bereits vorhandener sprachlicher Fähigkeiten für das weitere sprachliche Lernen.

Um sein Ziel zu erreichen, wurden im MEZ-Projekt folgende Daten erhoben:

- Sprachdaten (schriftsprachliche Fähigkeiten; Lesefähigkeit) mit einander funktional äquivalenten Instrumenten in den Sprachen Deutsch und Englisch (alle Probanden), Türkisch oder Russisch (Probanden der entsprechenden sprachlichen Herkunft) sowie Französisch oder Russisch (Probanden, die eine dieser Sprachen als zweite Fremdsprache erlernen).
- Kontextdaten, insbes. familiäre Situation (ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen), ggf. Migrationsbiografie; Sprachpraxis in der Familie vermittelt Eltern- und Schülerfragebogen.
- Daten zu individuellen Merkmalen (insbes. kognitive Grundfähigkeiten; Selbstkonzepte; Bildungs- und Berufsaspirationen).
- Daten zu sozialen Netzwerken mit Gleichaltrigen.

Zudem wurden in einer einmaligen Erhebung die Leitungen der teilnehmenden Schulen nach Merkmalen ihrer Schülerschaft, ihres Lehrerkollegiums und ihres Schulprogramms gefragt.

Auf der Grundlage dieser Daten können einerseits Einflüsse auf die Sprachentwicklung kontrolliert werden, die sich nicht der Schule und dem Unterricht verdanken (wie sozioökonomische Faktoren). Andererseits kann in die Interpretationen der Daten einbezogen werden, ob sich in Merkmalen des Schulprogramms, der Schülerzusammensetzung oder der Peergruppe Anzeichen für Einflüsse auf die Sprachentwicklung zeigen.

Alle Sprachdaten und ein Teil der Kontext- und Individualdaten wurden in vier Wellen erhoben; die weiteren Daten einmalig. Insgesamt wurden im MEZ-Projekt ca. 2000 Schüler(innen) erreicht, also

eine substanzielle (jedoch keine repräsentative) Stichprobe. Um aber zumindest näherungsweise Vergleiche mit repräsentativen Stichproben durchführen zu können, wurden Skalen und Items aus entsprechenden Befragungen mit eingesetzt (insbes. aus PISA; NEPS). Alle MEZ-Schüler(innen) lernen in der Schule Englisch, ca. 850 von ihnen zusätzlich Französisch, ca. 70 zusätzlich Russisch als zweite Fremdsprache. 943 Schüler(innen) befanden sich in einem gymnasialen Bildungsgang. Etwa 55 Prozent der Schüler(innen) sind in ihren Familien monolingual deutschsprachig aufgewachsen (Referenzgruppe), rund 29 Prozent haben einen deutsch-türkischen und etwa 17 Prozent einen deutsch-russischen Sprachhintergrund.

Bis Mitte 2018 wurden alle vier geplanten Erhebungswellen in Zusammenarbeit mit der IEA Hamburg abgeschlossen. Erste Publikationen liegen vor (siehe Übersicht auf [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)). Es konnte ein überaus reichhaltiges Datenmaterial gewonnen werden, das über die Datenbestände vergleichbarer Large-Scale-Surveys zum Thema Mehrsprachigkeit deutlich hinausgeht und der wissenschaftlichen Gemeinschaft zur Nach- und Nebennutzung zur Verfügung gestellt wird.

### **3. Ausgewählte Ergebnisse**

Der Illustration der bisher durchgeführten Analysen sollen folgende Hinweise auf Ergebnisse dienen:

- Die Unterrichtssprache Deutsch stellt sich in unserer Stichprobe bei lebensweltlich wie fremdsprachlich mehrsprachigen Schüler(inne)n als dominante Sprache heraus. Ein erheblicher Anteil der lebensweltlich Mehrsprachigen erweist sich aber als fähig, schriftsprachliche Aufgaben (Lesen und Schreiben) auch in ihrer Herkunftssprache zu lösen. Zudem gibt es Hinweise auf positive Wechselwirkungen zwischen den Sprachen (Usanova und Schnoor 2021).
- Analysen zur sprachlichen Selbsteinschätzung<sup>2</sup> der Schüler(innen) zeigen, dass alle ihre Fähigkeiten im Deutschen als am stärksten einschätzen, gefolgt von der Fremdsprache Englisch. Dies gilt für Schüler(innen) mit und ohne Migrationshintergrund. Diejenigen mit Migrationshintergrund schätzen ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten geringer ein als die Fähigkeiten in Deutsch und Englisch. Auch bezüglich einzelner sprachlicher Teilfähigkeiten schätzten sich die Schüler(innen) unterschiedlich stark ein. Über alle Sprachen hinweg sehen sie ihre Mündlichkeit stärker entfaltet als ihre Schriftlichkeit (Dünkel et al. 2018). Dies spricht für eine recht realistische Selbsteinschätzung, denn es deckt sich gutenteils mit unseren gemessenen Daten.
- Die Befürchtung, dass der Ausbau von Fähigkeiten in der Herkunftssprache den Erwerb unterrichtsrelevanter Sprachfähigkeiten beeinträchtigt (z.B. Esser 2006; Hopf 2005), lässt sich anhand unserer Daten nicht untermauern: Es zeigt sich, dass diejenigen deutsch-türkisch- und deutsch-russischsprachigen Jugendlichen, die das Schreiben in ihrer Herkunftssprache besser beherrschen, sowohl im Deutschen als auch im Englischen durchweg bessere Leistungen in unseren Tests erzielen als ihre Mitschüler(innen) mit schlechteren Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache (Usanova und Schnoor 2021). Für die Einschätzung dieses

---

<sup>2</sup> Hier wurde ein selbstentwickeltes, sehr dicht an sprachlichem Alltagsverständnis orientiertes Instrument zur Selbsteinschätzung eingesetzt; die Entwicklung dieses Instruments gehört zu den Resultaten des MEZ-Projekts.

Ergebnisses ist bemerkenswert, dass alle Schüler(innen) unserer Stichprobe ihren Bildungsgang im Regelsystem durchlaufen. Es kann sich daher bei diesem Ergebnis nicht um den Effekt von besonders sprachaufmerksamen oder gar Bilingualität explizit unterstützenden Unterrichts handeln. Dennoch zeigen sich hier Tendenzen, wie sie – noch deutlicher – in besonderen Schulmodellen, z.B. dem Modell Staatliche Europaschule Berlin erzielt werden (Möller et al. 2017).

- Unter dem Einfluss von Leseaktivitäten entwickeln sich die Schreibfähigkeiten im Deutschen auch in späteren Lernphasen (geprüft bis dato Wortschatz und die Verknüpfung von Sätzen) dynamisch weiter. Dies gilt für alle untersuchten Sprachgruppen. Hieraus ergeben sich Anknüpfungspunkte für pädagogische Programme einer koordinierten Lese- und Schreibförderung auch im höheren Schulalter (Klinger et al. 2019).
- Die Konzentration auf das Leseverständnis als einziges, für allgemeingültig angenommenes Maß für bildungsbezogene Sprachfähigkeit ist nach unseren Ergebnissen nicht angemessen: Die beiden Kompetenzen hängen zwar zusammen, aber mit Blick auf bildungsrelevante sprachliche Entwicklung steht Leseverständnis nicht pars pro toto. Unsere Daten zeigen, dass Lese- und Schreibfähigkeiten nur teilweise unmittelbar miteinander zusammenhängen und nicht in gleicher Weise von sozialer Herkunft und persönlichen Merkmalen geprägt sind (Klinger et al. 2019).
- Die Aneignung orthographischer Fähigkeiten ist im fortgeschrittenen Jugendalter sowohl im Deutschen (Müller et al. 2021) als auch in den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch (Gogolin und Usanova, 2019; Gabriel et al. 2021; Gogolin et al. 2021) längst nicht abgeschlossen. Dabei zeigt es sich, dass die orthografischen Leistungen im Deutschen, in den Fremdsprachen Englisch und Französisch zwischen lebensweltlich einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen nicht signifikant unterscheiden.
- Unsere Analysen zeigen Profile der Schreibfähigkeiten: die Schüler(innen) entwickeln im Deutschen besser entwickelte Schreibfähigkeiten als in den Herkunftssprachen (Russisch und Türkisch), und in den Herkunftssprachen bessere Ergebnisse als in der Fremdsprache Englisch. Die Positionierung des Deutschen innerhalb der Schreibprofile ist erwartungsgemäß, da Deutsch die Sprache der Literalisierung und die Hauptsprache der Schule ist. Bemerkenswert ist jedoch die bessere Positionierung der Schreibfertigkeiten in den Herkunftssprachen gegenüber der Fremdsprache Englisch. Dies war angesichts der stark eingeschränkten Möglichkeiten zum formalen Erlernen der Herkunftssprachen in der Migrationssituation nicht zu erwarten (Usanova und Schnoor, 2021). In dem Ergebnis steckt auch die Information, dass es sich nicht nachteilig auf das Deutsche oder auf schulische Fremdsprachen auswirkt, wenn Schreibfähigkeiten in Herkunftssprachen erworben werden.
- Wie zu erwarten, messen sowohl monolingual als auch mehrsprachig lebende Schüler(innen) ihren Englischkenntnissen eine erhebliche Arbeitsmarktrelevanz bei. Unerwartet ist das Ergebnis, dass lebensweltlich Mehrsprachige die Verwertbarkeit von Englischkenntnissen höher einschätzen als monolingual lebende Schüler(innen) (Lagemann et al. 2017).
- Ein weiteres für die berufliche Orientierung relevantes Ergebnis ist, dass alle Schüler(inne)n die mündlichen Englischkenntnisse für wichtiger halten als schriftliche Kenntnisse. Dieses Resultat deutet auf eine Lücke in berufsorientierenden Maßnahmen hin, denn nach Stu-

dien zur tatsächlichen Nachfrage auf Arbeitgeberseite wird den Englischkenntnissen insbesondere dann ein Distinktionsgewinn beigemessen, wenn auch ausgebaute schriftsprachliche Kenntnisse vorhanden sind (Lagemann et al. 2017).

- Weiterverfolgung der Stichprobe im Anschlussprojekt MEZ-2
- Ob und wie sich mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden in ihrer weiteren Bildungskarriere weiterentwickeln sowie ob und in welcher Weise diese Kompetenzen für die Einmündung in die Berufsqualifizierung bzw. in den Beruf relevant sind, wird im Anschlussprojekt MEZ-2 untersucht. Grundlagen aus dem MEZ-Projekt liegen dafür vor:
- Daten und erste Erkenntnisse darüber, welche Vorstellungen die Befragten von der Rolle und Funktion ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit sowie von der Mehrsprachigkeit generell für ihre berufliche Bildung und Laufbahn besitzen und wie sich diese Vorstellungen ggf. bei der Annäherung an die Schwelle zur Sek. II/ beruflichen Bildung verändern (Lagemann et al. 2017).
- Daten und erste Analysen zu den Fragen, welche Bildungs- und berufliche Zukunft sich die Befragten wünschen und welche sie für realistisch zu erreichen halten.
- Informationen über ihre arbeitsmarktbezogenen Kenntnisse und ihr Wissen über die Voraussetzungen dafür, einen gewünschten Beruf ergreifen zu können.

Damit ist eine substanzielle Grundlage an Daten über berufsbildungs- und arbeitsmarktbezogene Kenntnisse von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vorhanden, die mit Merkmalen der sozialen Herkunft, der Migrations- und Bildungsbiografie sowie mit gemessenen mehrsprachigen Kompetenzen verknüpft werden können. Mit dem Anschlussprojekt MEZ-2 ergeben sich einmalige Möglichkeiten, Fragen zum Übergang in die weitere, insbesondere auch die berufsbezogene Bildung zu verfolgen.

#### **4. Stichprobe**

Bereits nach der dritten Erhebung zum MEZ-Projekt ließ sich absehen, dass die zum Komplex Beruf gestellten Fragen eine reichhaltige und interessante Grundlage dafür bilden, diesen in einer Zeitverlaufsperspektive weiterzuverfolgen. Um abschätzen zu können, wie hoch der Anteil der MEZ-Teilnehmenden an einer eventuellen Anschlussuntersuchung sein würde, haben wir die Schüler(innen) nach ihrer Bereitschaft gefragt, sich erneut durch MEZ kontaktieren zu lassen. Die positive Resonanz auf diese Frage übertraf die Erwartungen, die nach den Erfahrungen anderer empirischer Untersuchungen gehegt werden konnten: 1127 MEZ-Teilnehmende gaben ihr Einverständnis für eine weitere Teilnahme. Wie zu erwarten, war die tatsächliche Teilnahme in der realisierten 5. Erhebung niedriger: Es wurden 724 Proband(inn)en erreicht, die mindestens an der ersten von zwei Testsitzungen teilnahmen, was einer Ausschöpfung von 64 Prozent der vorliegenden Adressen entspricht.

Hinzuweisen ist auf die Selektivität der realisierten Stichprobe im Vergleich zur Referenzstichprobe zu Welle 2 des MEZ-Projekts. Der Anteil der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) in der verbleibenden Stichprobe ist erneut gesunken. Zudem sind unter den erneut Teilnahmebereiten diejenigen aus der älteren Kohorte in MEZ in geringerem Maße vertreten als die aus der jüngeren. Zudem ist die Bereitschaft, an weiteren Untersuchungsschritten teilzunehmen, unter Gymnasiasten höher als bei Schüler(inne)n aus anderen Bildungsgängen.

Insgesamt besteht also weiterhin eine Tendenz zur Selektivität zugunsten von Schüler(inne)n mit

höherem Bildungserfolg. Dies ist allerdings eine Selektivität im intendierten Sinne, denn die Konzentration auf eine relativ bildungserfolgreiche Schülerschaft ist ein Kennzeichen des MEZ-Projekts: Es ist ausdrücklich beabsichtigt, nicht nur Risiken, sondern auch Potenziale und Chancen zu identifizieren, die mit Mehrsprachigkeit für Bildungserfolg verbunden sein können (vgl. Gogolin et al. 2017).

## **5. Leitende Themen des Anschlussprojekts MEZ-2**

Wie aus den angedeuteten Ergebnissen hervorgeht, sind die grundlagenorientierten Analysen in MEZ mit praxisrelevanten Fragestellungen eng verzahnt. Dies zeichnet die Strategie der Datenanalyse aus, die im Projekt verfolgt wird. Die Anschluss-Studie soll erstmalig empirisch untermauertes Wissen über Zusammenhänge zwischen sprachlicher, insbesondere mehrsprachiger Entwicklung und den ersten Schritten in die berufliche Integration von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erbringen.

### **5.1 Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf**

Die Gewinnung von Wissen darüber, wie sich mehrsprachige Fähigkeiten im weiteren, auf berufliche Einmündung hinführenden Bildungsverlauf entwickeln, erfordert die fortgesetzte Messung von Sprachfähigkeiten. Wir gehen von einer Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten in Richtung auf berufliche bzw. akademische Fachsprachlichkeit aus, die sich vornehmlich auf die deutsche Sprache, eventuell auch auf die englische Sprache beziehen dürfte.

Bezogen auf die Herkunftssprachen nehmen wir nur in solchen Fällen eine entsprechende Entwicklung an, in denen diese Fähigkeiten für Ausbildung oder Berufspraxis ausdrücklich eine Rolle spielen. Wir sehen deshalb Messungen schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen, Englischen sowie in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch vor. Diese lassen sich allerdings in MEZ-2 nicht mehr im Gruppenkontext realisieren, sondern finden in individualisierter Form statt.

Bei generellen Fragen zur mehrsprachigen Entwicklung ist der vermutliche Einfluss unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die jeweils mit schulischem und akademischem oder mit einem berufsbildenden und beruflichen Umfeld verknüpft sind. Auch muss die Möglichkeit von language attrition bedacht werden, da sich in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Gelegenheiten für mehrsprachigen Sprachgebrauch ergeben (Schrauf 2009; Esser 2006; Portes und Rumbaut 2001).

In MEZ haben wir bereits Informationen zum (u.a. digitalen) Medienverhalten der Jugendlichen erhoben, um Zusammenhängen zwischen diesem und der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten nachgehen zu können. In MEZ-2 rechnen wir damit, dass die Nutzung digitaler Medien eine noch bedeutendere Funktion für die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten übernimmt, als das im Kontext schulischen Lernens der Fall ist: Da der explizite Sprachunterricht am Übergang in den Beruf einen geringeren Stellenwert einnimmt oder – je nach Laufbahn – sogar ganz wegfällt, könnten (insbesondere digitale) Medien mehr Gewicht für die weitere Sprachentwicklung gewinnen.

Darüber hinaus ist zu prüfen, inwieweit digitale Schreib- und Lesepraktiken in den Herkunftssprachen und ggf. in der Fremdsprache Englisch einen Einfluss auf die Weiterentwicklung literaler Fähigkeiten besitzen. Aus vorliegenden Untersuchungen zu digitalen Praktiken unter Jugendlichen lassen sich Hinweise darauf entnehmen, dass dabei Herkunftssprachen vielfach zum Einsatz kommen und dass auch von der internationalen Verständigungssprache Englisch lebhaft Gebrauch gemacht wird

(vgl. z.B. Androutsopoulos 2014; Brehmer 2016). Die Frage jedoch, ob und in welcher Weise solche Praktiken Einfluss auf die Sprachentwicklung der Jugendlichen in ihren Herkunftssprachen nehmen, wurde bislang nicht untersucht.

Nicht nur in Hinblick auf die Herkunftssprachen ist zu fragen, ob die Literalitätsentwicklung von Jugendlichen von Unterschieden zwischen digitalen und traditionellen Schreib- und Lesepraktiken beeinflusst wird. Im Gegensatz zu den digitalen Schreibpraktiken werden die digitalen Lesepraktiken in deutschsprachigen Raum besonders intensiv erforscht (Ehmig und Heymann 2013; Hahnel et al. 2016). Insgesamt fehlt jedoch in der bisherigen Forschung eine ganzheitliche Betrachtung der möglichen Einflüsse digitaler Lernressourcen auf die Sprachentwicklung (Vulchanova et al. 2017). Während Studien zum digitalen Lesen zu keinen klaren Ergebnissen darüber kommen, ob digitale Texte anderen Einfluss auf das Leseverständnis haben als gedruckte Texte (Alisaari et al. 2018; Jeong 2012; Kerr und Symons 2006; Mangen et al. 2013; Solak 2014; Noyes Garland 2003), weisen erste Befunde zum digitalen Schreiben auf Unterschiede zwischen analog und digital produzierten Texten hin. Demnach fallen digital produzierte Texte zwar länger und (durch die Verwendung digitaler Ressourcen) grammatisch korrekter aus als auf Papier verfasste, jedoch weisen sie auch weniger substanziellen Inhalt und einen geringeren Wortschatz auf (Mueller und Oppenheimer 2014). Zudem scheinen Personen beim digitalen Schreiben zu einfacheren inhaltlichen und syntaktischen Strukturen zu neigen als beim Schreiben auf Papier (Dahlström und Boström 2017). Mehrsprachige konnten in dieser Studie in digital verfassten Texten eine bessere Textqualität erzielen als in handgeschriebenen. Bei Monolingualen fand sich dagegen kein Unterschied (Dahlström und Boström 2017). MEZ-2 ermöglicht nun die Identifizierung von Unterschieden zwischen handschriftlichen und tastaturerzeugten Texten, indem eine Teilstichprobe Texte digital produziert, während die Mehrheit der Proband(inn)en das in MEZ praktizierte Paper-and-Pencil-Verfahren beibehält. Wir versprechen uns davon auch Erkenntnisse über eventuelle Einflüsse des Einsatzes digitaler Erhebungsmedien auf die Qualität von Texten.

## **5.2 Entwicklung berufsbildungs- und arbeitsmarktrelevanter sprachlicher Kenntnisse**

In MEZ wurden die Teilnehmenden nach ihren Kenntnissen über berufsrelevante Bildungsvoraussetzungen und Bildungswege gefragt. Solche Kenntnisse bilden eine bedeutende Ressource dafür, den Prozess des Übergangs in eine berufliche Zukunft zielführend zu gestalten. In der Anschlussuntersuchung soll beobachtet werden, wie sich der Kenntnisstand der Befragten in diesem Themenfeld unter dem Eindruck von Erfahrungen im Übergangsprozess weiterentwickelt. Einbezogen wird, welche Personen und Institutionen sowie weiteren Quellen (in welchen Sprachen) die Jugendlichen für entsprechende Informationen nutzen, wobei auch Fragen nach der Nutzung und Einschätzung digitaler Quellen nachgegangen wird. Gefragt wird ferner nach Urteilen über die sprachliche Gestaltung entsprechender Angebote in Deutsch und ggf. den Herkunftssprachen. Die Antworten werden Hinweise auf Nutzung und Gestaltung von Beratungs- und Informationsangeboten zum Übergang in den Beruf ergeben.

## **5.3 Entwicklung sprachlicher Orientierungen und Strategien unter dem Eindruck praktischer Übergangserfahrungen in den Beruf**

Bei der Untersuchung berufsrelevanter Orientierungen und Strategien legen wir besonderen Wert darauf, die Rolle der literalen sprachlichen Fähigkeiten (Lesen und Schreiben) für einen erfolgreichen Übergang in den Beruf zu erforschen. Deswegen werden in MEZ-2 die Fragen verfolgt, ob, wie genau und wofür diese Schlüsselkompetenzen, die in langjähriger schulischer Bildung ausgebaut wurden,



von Jugendlichen in der Übergangsphase eingesetzt werden. Außerdem wird überprüft, ob und unter welchen Bedingungen die Jugendlichen während dieser Übergangsphase auf ihre mehrsprachigen Ressourcen zugreifen, sie also als Potenziale für den eigenen beruflichen Weg erkennen und einsetzen.

In MEZ konnte die berufliche Orientierung in erster Linie als Vorausschau auf eine gewünschte oder für realisierbar gehaltene Zukunft beleuchtet werden. MEZ-2 ermöglicht es nun, die Entwicklung von berufsrelevanten Orientierungen und Strategien unter dem Eindruck praktischer Erfahrungen aus dem Übergangsprozess selbst zu beobachten. Die besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Frage, wie es den Jugendlichen gelingt, einen erfolgreichen Übergang vom Schulleben in die Qualifizierung für einen Beruf zu vollziehen und dabei möglichst lange Phasen der Orientierungslosigkeit zu vermeiden, vor allem dann, wenn die vorher gehegten Erwartungen nicht erfüllt werden und eine Anpassung an die neuen Gegebenheiten erfolgen muss (Akkomodation).<sup>3</sup>

Neben den geläufigen Einflüssen der sozialen Herkunft auf das Bewältigungsverhalten in diesem kritischen biographischen Übergang werden in der empirischen Bildungsforschung zunehmend psychische Ressourcen in den Blick genommen, die in einem positiven Zusammenhang mit der Bewältigung schwieriger Lebensumstände zu stehen scheinen und auf Resilienz hindeuten. Gefragt wird z.B. nach Lebenszufriedenheit, Umgang mit Stress und Sorgen oder Selbstwertgefühl (so etwa in NEPS; CILS4EU, siehe z.B. Siembab und Stawarz 2017). Aus der psychologischen Resilienzforschung ist bekannt, dass Personen, die resilient auf kritische Lebensbedingungen (wie z.B. Armut) reagieren, nicht über außergewöhnliche psychosoziale Begabungen verfügen. Vielmehr beruht ihre Widerstandskraft gegen benachteiligende Lebensumstände aus einer Kombination von „gewöhnlichen“ Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Beziehungen, die für Personen typisch ist, welche nicht unter erschwerten Lebensbedingungen aufgewachsen sind (Lin 1999; Granovetter 1973; Curtis und Cicchetti 2003; Bowes und Jaffee 2013; Masten 2001, 2014). Beispiele hierfür sind die Five Cs (competence, confidence, connection, character, and caring, Lerner 2006) oder die Eleven Resilience Factors (parental support, parental expectations, peer relationships, community cohesiveness, commitment to learning at school, school culture, cultural sensitivity, self-control, empowerment, self-concept, and social-sensitivity, Donnon und Hammond 2007). Entsprechende Fragen haben wir in unsere Instrumente aufgenommen.<sup>4</sup>

Für die von uns untersuchten Schüler(innen) mit russischem oder türkischem Migrationshintergrund ist Benachteiligung beim Übergang von der Schule in die Berufsqualifizierung gegenüber Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund zu erwarten, die für diejenigen mit türkischem Hintergrund zudem stärker ausfallen sollte aus für die Gruppe russischsprachiger Herkunft (Hunkler 2016). Ursächlich hierfür sind die im Durchschnitt deutlich geringere Ressourcenausstattung von Migrantenfamilien gegenüber der einheimischen Bevölkerung sowie (nicht ausschließbare) Diskriminierungseffekte (Granato 2003; Hunkler 2016; Kalter 2006; Nauck und Schnoor 2015; Nauck und Lotter 2016; Nauck 2019). In MEZ-2 wird vor diesem Hintergrund die Frage verfolgt, welche Persönlichkeitsmerkmale diejenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus unserer Stichprobe auszeichnen, die

---

<sup>3</sup> Zu rechnen ist hier mit Einflüssen der COVID-19-Pandemie. Fragen nach den diesbezüglichen Erfahrungen der Jugendlichen wurden in die sechste Befragung aufgenommen.

<sup>4</sup> Auch hier sind Pandemie-Effekte zu erwarten. Diese lassen sich leider nicht quantifizieren, da wir keine Referenzdaten von vor deren Ausbruch haben.

trotz einer Ressourcenbenachteiligung ihrer Herkunftsfamilien den Übergang von der Schule in die Berufsbildung (ggf. auch den Beruf) erfolgreich vollziehen. Einerseits ist anzunehmen, dass sie, wie in der Resilienzforschung gezeigt, ganz ähnliche psychosoziale Merkmale aufweisen wie übergangserfolgreiche Jugendliche ohne Migrationshintergrund und ohne Benachteiligung in der sozialen Herkunft (Masten 2001, 2014). Andererseits können sie sich aber auch durch zusätzliche Orientierungen und Strategien auszeichnen, die mit dem Migrationsoder ethnischen Hintergrund ihrer Familien zusammenhängen und damit spezielle Zusatzbedingungen sind, die nur für Migranten gelten. Beispielsweise gibt es mit Blick auf Ausbildungs- und Bewerbungsprozesse aus anderer Forschung Hinweise darauf, dass sich Personen mit Migrationshintergrund durch Misserfolgserfahrungen weniger entmutigen lassen als Personen ohne Migrationshintergrund.<sup>5</sup> Solchen Hinweisen können wir in MEZ-2 genauer nachgehen und dabei auch überprüfen, ob und in welcher Weise sprachliche Fähigkeiten für die Entwicklung schützender Mechanismen von Bedeutung sind. Hierzu gewonnene Erkenntnisse eignen sich als Grundlage für pädagogische Interventionsdesigns, die benachteiligende Effekte der sozialen Herkunft von Schüler(inne)n aus bildungsfernen Familien abschwächen, denn im Gegensatz zur sozioökonomischen Lebenssituation der Familie ist die Entwicklung psychosozialer Ressourcen durch pädagogisches Handeln beeinflussbar.

## 6. Das Design von MEZ-2

MEZ-2 bietet die Chance, in MEZ untersuchte Fähigkeiten, Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden in ihrer Entwicklung weiterzuverfolgen. Darüber hinaus können auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse und aufgrund der geänderten biografischen Situation der Teilnehmenden neue Aspekte berücksichtigt werden, die die Beziehungen zwischen sprachlichen, insbesondere mehrsprachigen Fähigkeiten und dem auf berufliche Einmündung orientierten Bildungsverlauf freilegen. Für die Identifizierung von Entwicklungstendenzen werden Erhebungen an zwei weiteren Messzeitpunkten im Abstand von etwa einem Jahr realisiert. Um tatsächlich Entwicklungen abbilden zu können, ist zudem ein hinreichend großer zeitlicher Abstand zu den MEZ-Erhebungen zu gewährleisten was mit dem Start der Erhebungen Anfang 2020 gegeben ist. Ausgehend von der letzten MEZ-Erhebung im Frühsommer 2018 (MZP 4, grau hinterlegt), befinden sich die Teilnehmenden in den beiden Erhebungswellen von MEZ-2 in verschiedenen Phasen nach der Sekundarstufe I (Tabelle 1).

Im Frühjahr 2019 erfolgte eine postalische Adressaktualisierung der ca. 1000 Personen, die sich zu einer weiteren Teilnahme an Erhebungen bereit erklärt hatten. Dies ebenso wie die weitere Datenerhebung übernahm IEA Hamburg. Mit dem Anschreiben wurden die Zielpersonen über den Zeitpunkt der nächsten Erhebung sowie mittels einer speziell angefertigten Broschüre über Ergebnisse der MEZ-Studie informiert.

---

<sup>5</sup> Zu verweisen ist hier auf noch nicht publizierte Arbeiten aus dem BMBF-geförderten Forschungsprojekt “Non-monetary returns to education in the form of social inclusion: Estimation and interdependence of private and social returns to education of migrants and non-migrants (REdMig)” (Projektleitung: Gogolin, Ingrid und Nauck, Bernhard, Universität Hamburg, sowie Winker, Peter, Universität Gießen).

**Tabelle 1:** Voraussichtliche Bildungsphase der Teilnehmenden

| bildungsbiografische Ausgangslage    | Jun 18<br>MEZ: Welle 4          | Frühjahr 2020<br>MEZ-2: Welle 1         | Frühjahr 2021<br>MEZ-2: Welle 2      |
|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|
| Kohorte 1: Gymnasium                 | Klasse 9                        | Klasse 11                               | Klasse 12                            |
| Kohorte 1: andere Bildungsabschlüsse | Klasse 9                        | Beruf. Ausbildung/<br>Klasse 11         | Beruf. Ausbildung/<br>Klasse 12      |
| Kohorte 2: Gymnasium                 | Klasse 11                       | Beruf. Ausbildung/<br>Studium/Klasse 13 | Beruf. Ausbildung/<br>Studium        |
| Kohorte 2: andere Bildungsabschlüsse | Beruf. Ausbildung/<br>Klasse 11 | Beruf. Ausbildung/<br>Beruf/Klasse 13   | Beruf. Ausbildung/<br>Studium/ Beruf |

Da die Teilnehmenden überwiegend nicht mehr im Schulkontext angetroffen werden können, erfolgt die Datenerhebung in individualisierter Form. Persönliche individuelle Befragungen und Testdurchführungen sowie regionale Erhebungen in Testzentren erhöhen die Kontrollierbarkeit der Erhebungssituation durch die Präsenz von Testleiter(inne)n, erkaufen dies aber durch hohe Erhebungskosten und setzen den Testpersonen zeitliche und räumliche Limitierungen, die ihre Teilnahmebereitschaft und möglichkeit negativ beeinflussen können. Daher wurden in MEZ-2 die Datenerhebung mit einem gemischten Erhebungsdesign (Multi-Mode-Survey) aus onlinebasierten und postalischen Erhebungsverfahren realisiert. Gründe hierfür sind sowohl die unterschiedliche Tauglichkeit der Erhebungsverfahren für die verschiedenen Bestandteile der beabsichtigten Untersuchung (rezeptive und produktive Sprachdaten, Befragungsdaten) als auch ihre unterschiedliche Eignung für die Gewährleistung einer verbindlichen Teilnahme. Aufgrund des Wechsels des Erhebungskontextes von Schul- auf Individualtestung fand in der Vorbereitungsphase der Datenerhebung ein Feldtest zur Prüfung des Ablaufs der Online-Testsitzung statt.

Die Datenerhebung erfolgt computergestützt im Rahmen eines Online-Testmoduls, in das sich die Teilnehmenden mit persönlichen Login-Daten einwählen können und das sie anschließend durch die einzelnen Bestandteile der Testsitzung (Sprachtests und Fragebogen) führt. Die Testsitzung dauert je nach sprachlichem Hintergrund der Teilnehmenden ca. 90 bzw. 120 Minuten. Paper-and-Pencil-basierte Testteile werden durch Einblenden der Aufgaben und Bildimpulse zeitlich in die Online-Testsitzung integriert, so dass deren Testdurchführung kontrollierbar wird.

Da die Stichprobe feststeht, entfallen die meisten in der Literatur genannten Nachteile von Onlinebefragungen: Die in diesem Zusammenhang zumeist befürchteten Undercoverage-Probleme (Schnell 2012, 287 ff.) lassen sich für die Altersgruppe der Teilnehmenden eher vernachlässigen. Weitere Probleme, die sich aus der begrenzten Kontrollierbarkeit der Test-/ Befragungssituation ergeben (z.B. Gewährleistung der Identität von Proband(in) und Zielperson, Hinzuziehen von Hilfsmitteln, Überschreiten von Testzeiten), teilt dieser Erhebungsmodus mit anderen Alternativen (postalische Erhebung oder Telefonsurvey), und diesen Problemen kann durch die verfolgte Online-Prozedur begegnet werden.

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Erhebungsinstrumente. Für die Gesamtstichprobe wurde ein Fragebogen eingesetzt; ferner rezeptive und produktive Sprachdaten in Deutsch und Englisch zu beiden

Erhebungswellen erhoben. In den Teilstichproben der lebensweltlich mehrsprachigen Teilnehmenden mit russisch-deutschem oder türkisch-deutschem Sprachhintergrund werden zusätzlich rezeptive (Lesen) und produktive Sprachdaten (Schreiben) in Russisch oder Türkisch erhoben.

Für die Messung der Sprachfähigkeiten werden vorwiegend die bereits in der MEZ-Studie bewährten Instrumente eingesetzt. Die rezeptiven Sprachfähigkeiten im Deutschen sowie in den Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch werden durch Leseverständnistests gemessen. Eingesetzt werden zwei für MEZ entwickelte Parallelförmungen des LGVT 5-12+ (Schneider et al. 2016). Diese wurden im Rahmen von MEZ in Kooperation mit den Autoren des ursprünglichen Instruments entwickelt und für die Sprachen Russisch und Türkisch adaptiert. Die allgemeinen Sprachfähigkeiten im Englischen werden durch C-Tests (Adaption und Weiterentwicklung bereits bestehender C-Tests aus den KESS 7- und 8-Schulleistungstudien) gemessen (May 2009; Nikolova und Ivanov 2010), die in MEZ für den longitudinalen Einsatz weiterentwickelt wurden.<sup>6</sup>

Die produktiven Sprachfähigkeiten werden mit der „MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche“ gemessen, die in MEZ entwickelt wurde und auf der Schreibaufgabe „FÖRMIG-Bumerang“ (Reich et al. 2009) basiert. Diese haben sich für die Erfassung schriftlicher Fähigkeiten bewährt (Dirim und Döll 2009).

In MEZ wurden bereits längsschnittlich Befragungsdaten zu Bildungsaspirationen bzw. -erwartungen, Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozessen, Spracheinstellungen und Selbstkonzept in Bezug auf mehrsprachige Fähigkeiten sowie zur antizipierten Nachfrage mehrsprachiger Fähigkeiten im Arbeitsmarkt erhoben. Diese Informationen lassen sich nun unter dem Einfluss persönlicher Übergangserfahrungen weiterverfolgen. Hinzu kommen Variablen zu psychologischen Ressourcen, die als Resilienzfaktoren bei biographischen Übergangsprozessen fungieren. Mit Blick auf ihr Potenzial für den Erwerb und Erhalt mehrsprachiger Fähigkeiten und den Zugang zu berufseinmündungsrelevanten Informationen ist die Nutzung digitaler Medien ein weiterer Schwerpunkt. Die Erhebung entsprechender Merkmale erfolgt zu beiden Messzeitpunkten, da zu erwarten ist, dass diese in der untersuchten Phase des biographischen Umbruchs Veränderungen unterliegen. Daten zu weitgehend zeitstabilen Merkmalen wie sozialer, migrations- und ethnischer Hintergrund liegen bereits aus MEZ vor und müssen nicht erneut erhoben werden.

Die Erhebung der Fragebogendaten lässt sich in onlinebasierter Form durchführen: Befragungen sind schnell durchführbar, Interviewer werden nicht benötigt, die Datenerfassung erfolgt unmittelbar und die Erhebungskosten sind im Vergleich zu anderen Verfahren sehr gering (Schnell 2012, 290f.). Gleiches trifft auch auf die Durchführung der rezeptiven bzw. allgemeinen Sprachtests (Leseverständnistests, C-Tests) zu, bei denen die erforderliche strikte Einhaltung der Testzeiten technisch garantiert werden kann. Der hohe Zeitdruck bei der Bearbeitung der rezeptiven Sprachtests (speed tests) erschwert zudem die Verwendung unerlaubter Hilfsmittel.

---

<sup>6</sup> Erprobt wurde zudem der Einsatz von zwei existierenden Instrumenten zur Erhebung berufsbezogener sprachlicher Kenntnisse auf Deutsch; darüber wird in weiteren MEZ-Arbeitsberichten eingehend informiert.

**Tabelle 2:** Übersicht der Erhebungsinstrumente

|                        | Herkunftssprache                |                                 | Umgebungs-/<br>Herkunftssprache        | Schulfremdsprache               |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------|
|                        | Russisch                        | Türkisch                        | Deutsch                                | Englisch                        |
| 1. Erhebungswelle      |                                 |                                 |                                        |                                 |
| Sprachdaten: rezeptiv  | Leseverständnis (online)        | Leseverständnis (online)        | Leseverständnis (online)               | Leseverständnis (online)        |
| Sprachdaten: produktiv | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch) | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch) | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch/online) | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch) |
| Befragungsdaten:       | Fragebogen (online)             |                                 |                                        |                                 |
| 2. Erhebungswelle      |                                 |                                 |                                        |                                 |
| Sprachdaten: rezeptiv  | Leseverständnis (online)        | Leseverständnis (online)        | Leseverständnis (online)               | Leseverständnis (online)        |
| Sprachdaten: produktiv | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch) | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch) | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch/online) | MEZ-Schreibaufgabe (postalisch) |
| Befragungsdaten:       | Fragebogen (online)             |                                 |                                        |                                 |

Die produktiven Sprachtests (MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche) lassen sich hingegen nicht vollständig in ein online-basiertes Verfahren überführen. Hier ergeben sich Schwierigkeiten, wenn die Textproduktion nicht in handschriftlicher Form erfolgt. Dies gilt insbesondere für die Erhebung russischer Sprachdaten, die mit der Verwendung der kyrillischen Schrift verbunden ist. Das Vorhandensein geeigneter Tastaturen und die Übung im Umgang damit sind nicht für alle Teilnehmenden vorauszusetzen, was sich auf die Ergebnisse auswirken kann. Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei der Eingabe digitalen Texts in einen Texteditor Übersetzungssoftware genutzt wird. Daher wurde bei diesen Tests ein gemischtes Erhebungsverfahren gewählt. Die Aufgabenstellung und die Bilderimpulse werden über das Online-Testmodul administriert. Im Verlauf der Online-Testsitzung bekommen die Teilnehmenden einen Hinweis darauf, dass als Nächstes eine Schreibaufgabe ansteht, mit der Bitte, dafür Heft und Stift zur Hand nehmen, die ihnen vorab per Post zugeschickt werden. Nach Start der Testung durch die Teilnehmenden werden auf dem Bildschirm die Aufgabenstellung und der Bilderimpuls für die vorgesehene Testdauer eingeblendet. Die Teilnehmenden können in diesem Zeitrahmen ihren Text in das Heft schreiben. Nach Ablauf der Bearbeitungszeit dieser Aufgabe werden die Teilnehmenden gebeten, das Testheft in einen bereitgestellten Rückumschlag zu legen und diesen zu versiegeln. Aufgrund des zunehmenden Interesses am Einfluss digitaler Medien auf die Entwicklung von Schreibfähigkeiten werden als Grundlage für einen systematischen Vergleich an einer Teilstichprobe deutschsprachige produktive Sprachdaten alternativ komplett im Online-Verfahren erhoben.

Da die Erhebungen nicht mehr im institutionellen Rahmen der MEZ-Schulen stattfinden und die Teilnahme somit in erhöhtem Maße durch Anreize beeinflussbar ist, wird eine gestaffelte Incentivierungsstrategie verfolgt. Monetäre Incentives gelten als beste Form, um Nonresponse entgegenzuwirken.

ken, dabei haben sich sichere (vor der Erhebung ausgezahlte) Incentives als besonders wirksam erwiesen (Singer 2002). Mit der postalischen Ankündigung des ersten Untersuchungsschritts wurde ein Teilbetrag des Incentives vorab an alle Personen der Bruttostichprobe gesendet. Der größere Betrag wurde nach Rücksendung der ausgefüllten Testhefte in Form eines Gutscheins übermittelt.

Hinsichtlich der Methodik der Datenauswertung werden, wie bereits in der Vorgängeruntersuchung, längsschnittliche Strukturgleichungsmodelle eingesetzt (z. B. Little 2013, Brown 2006, Kline 2011). Mit Panel-Modellen wird die Entwicklung interindividueller Unterschiede in den mehrsprachigen Fähigkeiten, berufsbildungs- und arbeitsmarktrelevanter Kenntnisse sowie sprachlicher Orientierungen und Strategien der Schüler(innen) in Form von Kovarianzen und Mittelwertunterschieden analysiert. Panel-Modelle bieten für nichtexperimentell erhobene Daten die prinzipielle Möglichkeit, Hypothesen über Einflussrichtungen zwischen Merkmalen empirisch zu prüfen, indem sie kreuzverzögerte Effekte über die Zeit analysieren. Eine komplementäre Perspektive auf longitudinale Entwicklung bieten zudem Wachstumskurvenmodelle. Mit ihnen können insbesondere die Auswirkungen der konkreten Übergangserfahrungen auf die bisherigen intraindividuellen Entwicklungstrends, z. B. in sprachlichen Fähigkeiten oder berufsbezogenen Kenntnissen, analysiert werden.

## **7. Erwarteter Nutzen der Anschlussuntersuchung**

Mit MEZ-2 wird es möglich,

- Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg, berufsrelevanten Kenntnissen, beruflicher Orientierung und gemessenen sprachlichen, insbesondere mehrsprachigen Fähigkeiten,
- unter Kontrolle relevanter sozialer Herkunftsmerkmale und von individuellen Dispositionen bzw. Eigenschaften,
- anhand einer immer noch substanziellen Stichprobe zu verfolgen,
- die sich in der biografischen Phase des Übergangs in den Beruf befindet.

Die Anlage der Untersuchung als Zeitverlaufsstudie erlaubt es, komplexe Analysen durchzuführen, die nicht nur Zusammenhänge freilegen, sondern auch Interaktionen zwischen Einflussfaktoren und somit Erklärungen für Beobachtungen ermöglichen. Besondere Aufmerksamkeit dabei gilt solchen Aspekten, die der Beeinflussung durch pädagogisches Handeln und unterstützende Maßnahmen zugänglich sind. Dabei handelt es sich zum einen um Fähigkeiten und Kenntnisse (wie Sprachfähigkeiten; arbeitsmarktrelevante Kenntnisse), zum anderen um kognitive und psychische Ressourcen (wie Sprachbewusstheit, Resilienz). MEZ-2 wird neues wissenschaftliches Wissen über Gründe für Erfolg (oder Misserfolg) im Übergangsprozess in den Beruf und zu Grundlagen für die praktische Gestaltung dieses Übergangs erbringen. Wir erwarten dabei insbesondere neue Erkenntnisse zum Problem der Differenzierung von migrationsbezogenen und generellen Gründen für (nicht) gelingende Prozesse.

Die Funktion digitaler Medien für die Weiterentwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten an der Schwelle zum Beruf wird dabei nach unserem besten Wissen erstmals einbezogen. In vorheriger Forschung wurde darauf hingewiesen, dass beruflicher Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe zunehmend von der Fähigkeit abhängen, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Die individuelle Förderung mehrsprachiger Kompetenzen sowie die Schaffung günstiger Bedingungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit sind wichtige bildungspolitische Aufgaben. Das Projekt leistet einen Beitrag dazu, Wissen über erfolgreiche Prozesse der Entwicklung von Mehrsprachigkeit über die

Phase der schulischen Bildung hinaus zu erarbeiten, das in der Folge für die Gestaltung förderlicher Maßnahmen bereitsteht.

## Literaturverzeichnis

- Alisaari, Jenni; Turunen, Tiina; Kajamies, Anu; Korpela, Maria; Hurme, Tarja-Riitta (2018): Reading comprehension in digital and printed texts. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature* 18, Running Issue (Running Issue), S. 1–18.
- Androutsopoulos, Jannis (Hg.) (2014): *Mediatization and sociolinguistic change*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bowes, Lucy; Jaffee, Sara R. (2013): Biology, genes, and resilience. Toward a multidisciplinary approach. In: *Trauma, violence & abuse* 14 (3), S. 195–208.
- Brehmer, Bernhard (2016): The Cyrillic script as a boundary marker between “insiders” and “outsiders”: Metalinguistic discourse about script choices in Slavic-German bilingual computer-mediated communication. In: Peter Rosenberg, Konstanze Jungbluth und Dagna Zinkhahn Rhobodes (Hg.): *Linguistic Construction of Ethnic Borders*. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 55–80.
- Brown, Timothy A. (2006): *Confirmatory factor analysis for applied research*. Methodology in the social sciences. New York et al.: Guilford Press.
- Curtis, W. John; Cicchetti, Dante (2003): Moving research on resilience into the 21st century. Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. In: *Develop. Psychopathol.* 15 (03).
- Dahlström, Helene; Boström, Lena (2017): Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. In: *Nordic Journal of Digital Literacy* 12 (04), S. 143–161.
- Dirim, Inci; Döll, Marion (2009): „Bumerang“ - Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf - vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 139–146.
- Donnon, Tyrone; Hammond, Wayne (2007): Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence. An assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. In: *Child and adolescent psychiatric clinics of North America* 16 (2), 449–71, xi.
- Düinkel, Nora; Heimler, Julia; Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (Redaktion) (2018): *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse*. Autor(inn)en der Beiträge: Bonnie, Richard J.; Brandt, Hanne; Düinkel, Nora; Feindt, Kathrin; Gabriel, Christoph; Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Krause, Marion; Lagemann, Marina; Lorenz, Eliane; Rahbari, Sharareh; Schnoor, Birger; Siemund, Peter; Usanova, Irina. Hg. v. Ingrid Gogolin, Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause und Peter Siemund. Universität Hamburg. Hamburg.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas (2013): Die Zukunft des Lesens. In: Christine Grond-Rigler und Wolfgang Straub (Hg.): *Literatur und Digitalisierung*. Berlin: De Gruyter, S. 251–266.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Eurobarometer (2012). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Brussels: EU Commission, from European Commission, Education and Training
- Gabriel, Christoph; Klinger, Thorsten; Krause, Marion; Usanova, Irina (2021, z.P.v.). VOT production, writing skills, and general proficiency in multilingual learners of French: approaching the intertwinement of different linguistic levels. Accepted for *Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Gogolin, Ingrid (2018): Mehrsprachigkeit als Chance. In: Rafik Schami und Klaus Farin (Hg.): *Flucht aus Syrien - neue Heimat Deutschland? Ein Respekt!-Buch*. Originalausgabe, 1. Auflage. Berlin: Hirnkost KG (Ein Respekt!-Buch), S. 331–350.



- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute ; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig Edition Band 7. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Schnoor, Birger; Usanova, Irina (2021b). Crossing the bridge to literacy in foreign languages: C-test as a measure of language development. *Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Gogolin, Ingrid; Usanova, Irina (2019): Übergang zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Kontext der Mehrsprachigkeit. Illustrationen. In: Gabriele Budach; Valérie Fialais; Ludovic Ibarrondo; Ulrike Klemmer; Tatjana Leichsering; Marie Leroy; Mona Stierwald; Reseda Streb und Anna Weirich (Hg.): *Grenzgänge en zones de contact*. Paris: L'Harmattan, S. 179-189.
- Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: *WSI Mitteilungen* 56 (8), S. 474–483.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78 (6), S. 1360–1380.
- Hahnel, Carolin; Goldhammer, Frank; Naumann, Johannes; Kröhne, Ulf (2016): Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. In: *Computers in Human Behavior* 55, S. 486–500.
- Herzog-Punzenberger, Barbara; Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle; Siarova, Hanna (2017): *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*. NESET II report. Office of the European Union. Luxembourg.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 236–251.
- Hunkler, Christian (2016): Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 597–641.
- Jeong, Hanho (2012): A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. In: *The Electronic Library* 30 (3), S. 390–408.
- Kalter, Frank (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft / In Search of an Explanation for the Specific Labor Market Disadvantages of Secnd Generation Turkish Migrant Children. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35 (2), S. 175.
- Kerr, Matthew A.; Symons, Sonya E. (2006): Computerized Presentation of Text. Effects on Children's Reading of Informational Material. In: *Reading and Writing* 19 (1), S. 1–19.
- Kline, Rex B. (2011): *Methodology in the Social Sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3). Guilford Press.
- Klinger, Thorsten; Usanova, Irina; Gogolin, Ingrid (2019): Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 22 (1), S. 75–103.
- Lagemann, Marina; Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2017): Renditen von Investitionen in fremdsprachliche Fähigkeiten: Eine Untersuchung von Schülerwahrnehmungen und deren Zusammenhang mit ihren Englischkenntnissen. In: Nele McElvany und Andreas Sander (Hg.): *Bildung und Integration - Sprachliche Kompetenzen, soziale Beziehungen und schulbezogene Zufriedenheit*. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik (Empirische Pädagogik, 31. Jahrgang, Heft 4), S. 460–494.

- Lerner, Richard M. (2006): Resilience as an attribute of the developmental system. Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094, S. 40–51.
- Lin, Nan (1999): Social networks and status attainment. In: *Annual Review of Sociology* 25, S. 467–487.
- Little, Todd D. (2013). Methodology in the social sciences. Longitudinal structural equation modeling. Guilford Press.
- Mangen, Anne; Walgermo, Bente R.; Brønnick, Kolbjørn (2013): Reading linear texts on paper versus computer screen. Effects on reading comprehension. In: *International Journal of Educational Research* 58, S. 61–68.
- Masten, Ann S. (2001): Ordinary magic. Resilience processes in development. In: *American Psychologist* 56 (3), S. 227–238.
- Masten, Ann S. (2014): *Ordinary magic. Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- May, Peter (2009): Kompetenzen in Englisch. Vertiefende Analysen. In: Wilfried Bos, Martin Bonsen und Carola Gröhlich (Hg.): *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann, S. 54–68.
- Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (Hg.) (2017): *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster, New York: Waxmann.
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014): The pen is mightier than the keyboard. Advantages of longhand over laptop note taking. In: *Psychological Science* 25 (6), S. 1159–1168.
- Müller, Anja; Gabriel, Christoph; Usanova, Irina; Schnoor, Birger; Klinger, Thorsten; Gogolin, Ingrid (2021). Zur Rolle der Orthografie im Kontext mehrsprachiger Schreibfertigkeiten: Erste Ergebnisse einer Studie mit deutsch-russischen und deutsch-türkischen Jugendlichen. In B. Lütke, A-N. Scherger, J. Ricart Brede, A. Müller und E. Montanari (Hrsg.). *Migration und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus den 14. und 15. Workshops "Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit" 2018 und 2019* (S. 285–307). Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Nauck, Bernhard (2019): Ethnic Inequality in Educational Attainment. In: Rolf Becker (Hg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham Glos: Edward Elgar, S. 499–518.
- Nauck, Bernhard; Lotter, Vivian (2016): Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–155.
- Nauck, Bernhard; Schnoor, Birger (2015): Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 67 (4), S. 633–657.
- Nikolova, Roumiana; Ivanov, Stanislav (2010): Englischleistungen. In: Wilfried Bos und Carola Gröhlich (Hg.): *KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann, S. 49–66.
- Noyes, Jan M.; Garland, Kate J. (2003): VDT versus paper-based text. Reply to Mayes, Sims and Koonce. In: *International Journal of Industrial Ergonomics* 31 (6), S. 411–423.
- Portes, Alejandro; Rumbaut, Rubén G. (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, New York: University of California Press; Russell Sage Foundation.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 209–241.

- Schneider, Wolfgang; Schlagmüller, Matthias; Ennemoser, Marco (2016): *Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassenstufen 5-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnell, Rainer (2012): *Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen*. Wiesbaden: VS.
- Schrauf, Robert W. (2009): Longitudinal Designs in Studies of Multilingualism. In: Kees de Bot und Robert W. Schrauf (Hg.): *Language development over the lifespan*. New York: Routledge, S. 245–270.
- Siembab, Matthias; Stawarz, Nico (2017): How Does Life Satisfaction Change During the Transition from School to Work? A Study of Ninth and Tenth-Grade School-Leavers in Germany. In: *J Happiness Stud* 55 (5), S. 469.
- Singer, Eleanor (2002): The Use of Incentives to Reduce Nonresponse in Household Surveys. In: Robert M. Groves, Don A. Dillman, John L. Eltinge und Roderick J. A. Little (Hg.): *Survey Non-response*. New York: Wiley (Wiley Series in Probability and Statistics), S. 163–177.
- Solak, Ekrem (2014): Computer versus Paper-Based Reading. A Case Study in English Language Teaching Context. In: *Mevlana International Journal of Education* 4 (1), S. 202–211.
- Usanova, Irina; Schnoor, Birger (2021): Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. In: *Bilingual Research Journal* (online first). DOI: 10.1080/15235882.2021.1890649.
- Vulchanova, Mila; Baggio, Giosuè; Cangelosi, Angelo; Smith, Linda (2017): Editorial. Language Development in the Digital Age. In: *Frontiers in human neuroscience* 11, S. 447.

## Teil 2: Einblicke in Methoden. Stichproben, Instrumente, Konstrukte



Julia Heimler

## Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

MEZ-Arbeitspapier Nr. 3, zuerst publiziert im August 2019

### Zusammenfassung:

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersucht Schüler(innen) über einen Zeitraum von drei Jahren zu vier Messzeitpunkten. Dieses längsschnittliche Design macht selektive Stichprobenausfälle, die die Stichprobe und damit einhergehend Analyseergebnisse verzerren können, wahrscheinlich. Das vorliegende Arbeitspapier beleuchtet daher zum einen die Stichprobenentwicklung im Projekt anhand der Merkmale Sprachgruppe, Bildungsgang, Kohorte, Geschlecht und sozialer Status. Zum anderen werden die Ausfälle auf Selektivität untersucht und mögliche Ursachen ergründet. Die Analysen zeigen, dass hauptsächlich zum vierten Messzeitpunkt nicht-zufällige Ausfälle entlang der Merkmale Bildungsgang und Kohorte auftreten. Diese sind jedoch durch das Design der Stichprobe bedingt und waren daher zu erwarten. Für das Merkmal sozialer Status können über den gesamten Studienverlauf Ausfälleselektivitäten aufgezeigt werden.

### Schlagworte:

Stichprobe; Stichprobenentwicklung; Stichprobenausfall; Panelmortalität; Ausfälleselektivität

### Abstract:

The project „Multilingual Development: A Longitudinal Perspective“ examines students in four waves over three years. With these longitudinal design selective sample failures are likely, which in turn influence the sample and following analyses. Therefore, the present working paper focusses on the development of the sample in the project based on language group, school form, cohort, gender and social status. Otherwise, the selectivity of sample failures and their possible reasons will be examined. Analyses show that selective sample failures occur mainly across school form and cohort in the fourth wave. Regarding the sample design that was to be expected. Only for social status, selective sample failures can be revealed for all four waves.

### Keywords:

Sample; sample development; sample failures; panel mortality; selective sample failure

## **Einleitung**

Im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ wird die sprachliche Entwicklung von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer monolingual-deutschsprachigen Vergleichsgruppe untersucht. Im Vordergrund stehen dabei die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten in den Herkunftssprachen Deutsch, Russisch und Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Zudem werden individuelle, kontextuelle und linguistische Einflussfaktoren der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten durch Fragebögen erhoben und berücksichtigt.<sup>1</sup>

Das Längsschnittsdesign der Studie verfolgte die Schüler(innen) in zwei Kohorten über einen Zeitraum von vier Messzeitpunkten zwischen 2016 und 2018. Die erste Kohorte war zu Beginn der Erhebung in der 7. Klasse und wurde bis zum Ende der 9. Klasse verfolgt. Die zweite Kohorte befand sich in der 9. Klasse und wurde bis zum Ende der 11. Klasse untersucht. Im Untersuchungszeitraum ist zum einen der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II für die ältere Kohorte enthalten. Zum anderen besucht ein großer Teil der Stichprobe nicht-gymnasiale Bildungsgänge, sodass der Abschluss der Schulbildung bzw. die Beendigung der allgemeinen Schulpflicht in diesem Zeitraum möglich waren. Diese zwei Faktoren ebenso wie die Panelmortalität in Längsschnittsuntersuchungen machen einen nicht zufälligen Stichprobenausfall wahrscheinlich. Da Ausfälle, die nicht-zufällig sind, die Stichprobe verzerren und Ergebnisse von Untersuchungen beeinflussen können, muss geklärt werden, inwieweit eine Selektivität des Stichprobenausfalls vorliegt, um in nachfolgenden Analysen darauf reagieren zu können.

Das vorliegende Papier beschreibt daher zum einen die Stichprobe und die Entwicklung der Teilnahme an der Studie über alle Erhebungszeitpunkte. Zum anderen wird die Ausfallselektivität anhand bestimmter Kriterien untersucht.

### **1. Stichprobenziehung**

Die Durchführung der Erhebung fand in Zusammenarbeit mit dem IEA Hamburg statt.<sup>2</sup> Die Stichprobe der Studie ist nach festgelegten Kriterien zusammengesetzt, sodass keine Stichprobenziehung, sondern eine kriteriengeleitete Auswahl erfolgte. Es bedurfte Schulen, die eine entsprechend hohe Anzahl an Schüler(inne)n mit russischem und türkischem Sprachhintergrund und das durch MEZ getestete Fremdsprachenangebot aufwiesen. Da sich die Rekrutierung von Schulen als schwierig herausstellte, wurden die Kriterien im Laufe des Rekrutierungsprozesses angepasst. Dazu zählte unter anderem die sukzessive Erweiterung des Einzugsgebiets von ursprünglich drei Bundesländern (Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein) auf acht Bundesländer (zusätzlich Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). Grundlage für die Auswahl der möglichen Schulen waren Informationen der statistischen Ämter der jeweiligen Bundesländer.

Zum ersten Messzeitpunkt nahmen 72 Schulen mit 1875 teilnahmebereiten Schüler(inne)n an der Studie teil (Nähere Infos: IEA Hamburg 2017a). Nach der Durchführung des ersten Messzeitpunktes entsprachen die absolut erreichten Teilnehmerzahlen zwar den anvisierten 1800 Schü-

---

<sup>1</sup> Für detaillierte Informationen zum Projekt siehe Gogolin et al. 2017.

<sup>2</sup> Detaillierte Informationen zur Erhebung und Durchführung siehe IEA Hamburg 2017a.

ler(inne)n, jedoch wies die Stichprobe eine schiefe Verteilung zuungunsten der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) auf. Zudem waren Schüler(innen) aus unteren Bildungsgängen nicht so in der Stichprobe vertreten wie erhofft. Für die Absicherung der zu erwartenden Ergebnisse wurde die Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt durch eine Aufstockung noch einmal erweitert. Bei der erneuten Ansprache wurden zum einen Schulen einbezogen, die bereits angefragt, aber am ersten Messzeitpunkt nicht teilgenommen hatten. Zum anderen wurden Schulen angefragt, die bereits zum ersten Messzeitpunkt teilgenommen hatten, aber eine geringe Teilnahmequote unter den Schüler(inne)n aufwiesen. In beiden Fällen war zu vermuten, dass potenziell eine große Anzahl an Schüler(inne)n vorhanden war, die den Kriterien der Stichprobe entsprachen. Fortan befanden sich 78 Schulen mit 2103 teilnahmebereiten Schüler(inne)n in der Stichprobe (IEA Hamburg 2017b).

## 2. Verfahren bei Stichprobenausfällen

Im Laufe des Erhebungszeitraums gab es neben der üblichen Panelmortalität verschiedene Gründe dafür, dass Schüler(innen) nicht an der Testung teilnahmen. Die Ausfälle können nach verschiedenen Gruppen klassifiziert werden, für die unterschiedliche Verfahren zur weiteren Begleitung durch den Studienverlauf vorgesehen waren. Eine Übersicht über die Anzahl der Ausfälle gibt Tabelle 1.

Bedingt durch das Studiendesign gab es im Laufe der Untersuchung eine wachsende Gruppe von Schüler(inne)n, die durch das Erlangen eines Schulabschlusses oder die Beendigung ihrer Pflichtschulzeit das allgemeinbildende Schulsystem verließen. Diese wurden als *Schulabgänger* klassifiziert und einmalig in einem telefonischen Interview weiterbefragt. Dieser Gruppe wurden zudem Schüler(innen) zugeordnet, deren Jahrgang an der MEZ-Schule im Studienverlauf auslief, da davon ausgegangen wurde, dass diese mit Beenden des Jahrgangs ebenfalls das allgemeinbildende Schulsystem verließen. Schüler(innen), die den Schulabgängern zugeordnet wurden, werden in den folgenden Ausführungen nur marginal berücksichtigt, da sie für eine potenzielle Untersuchung im allgemeinbildenden Schulsystem nicht mehr zur Verfügung standen und damit nicht als „klassische“ Ausfälle im Sinne einer Nicht-Teilnahme am Messzeitpunkt charakterisiert werden können. Schulabgänger(innen), die einmal telefonisch befragt wurden, wurden danach nicht wieder kontaktiert und folglich als *Stichprobenabgang* geführt.

Auch bei Schüler(inne)n, die im allgemeinbildenden Schulsystem verblieben, gab es Gründe dafür, dass sie nicht im Schulkontext getestet werden konnten. Zum einen wechselten Schüler(innen) während des Erhebungszeitraums die Schule und waren daher für MEZ nicht mehr an der ursprünglich untersuchten Schule zu erreichen. Zudem gab es Fälle, in denen ganze Schulen aus der Stichprobe ausschieden. Diese Fälle wurden als *Schulwechsler* charakterisiert und individuell postalisch weiterbefragt (in diesen Fällen liegen nur Schülerfragebögen, jedoch keine Testdaten vor). Zum anderen gab es *temporäre Ausfälle* sowohl von Schulen als auch einzelnen Schüler(inne)n, die meist auf ein oder zwei Messzeitpunkte begrenzt waren. Schüler(innen), die davon betroffen waren, wurden ebenfalls postalisch befragt. Während des vierten Messzeitpunkts wurden während der laufenden Erhebung ferner Schüler(innen) identifiziert, die aus anderen Gründen nicht an der Testung in der Schule teilnehmen konnten (*im Schulkontext*), und anschließend postalisch befragt. Einige Schüler(innen) beendeten ihre Teilnahme im Verlaufe des Projekts durch einen *Widerruf*, sodass eine Erhebung in diesen Fällen nicht zu allen Messzeitpunkten möglich war.



**Tabelle 1:** Anzahl der Ausfälle differenziert nach den verschiedenen Ausfallgruppen

|                          | MZP 2          |                | MZP 3          |                | MZP 4          |                |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                          | <i>absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>absolut</i> | <i>Prozent</i> |
| Ausfall gesamt           | 255            | 12%            | 313            | 15%            | 570            | 27%            |
| davon im Schulkontext    | 151            | 7%             | 208            | 10%            | 138            | 7%             |
| davon Schulwechsler      | 20             | 1%             | 40             | 2%             | 202            | 10%            |
| davon Abgänger           | 27             | 1%             | 9              | 0%             | 113            | 5%             |
| davon temporärer Ausfall | 40             | 2%             | 18             | 1%             | 0              | 0%             |
| davon Widerruf           | 17             | 1%             | 38             | 2%             | 108            | 5%             |
| davon Stichprobenabgang  | 0              | 0%             | 0              | 0%             | 9              | 0%             |

Die Informationen zur Einordnung der Schüler(innen) in die verschiedenen Ausfallgruppen beruhten meist auf Aussagen der Schulkordinator(inn)en und erwiesen sich im Nachhinein nicht immer als passend. Daher kam es durchaus vor, dass Schüler(innen) während eines Messzeitpunktes die Klassifizierung wechselten und dementsprechend anders weiterbefragt wurden.<sup>3</sup> Zudem können einzelne Fälle zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten unterschiedlichen Ausfallgruppen zugeordnet sein, da sich ihr Status im allgemeinbildenden Schulsystem und den MEZ-Schulen änderte.<sup>4</sup>

### 3. Stichprobenbeschreibung und Entwicklung der Teilnahme

Als Bruttostichprobe wird die Stichprobe bezeichnet, die alle Schüler(innen) enthält, die zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt teilnahmebereit waren, unabhängig davon, ob sie teilgenommen haben oder nicht. Zum ersten Messzeitpunkt handelte es sich dabei um 1875 Schüler(innen). Nach der Aufstockung um 228 Schüler(innen) zum zweiten Messzeitpunkt befanden sich fortan 2103 Schüler(innen) in der Bruttostichprobe. Als Nettostichprobe wird die Stichprobe bezeichnet, die die Schüler(innen) enthält, die tatsächlich teilgenommen haben (d.h.: sie haben an mindestens einem Test- oder Fragebogenteil teilgenommen).

Während die Bruttostichprobe nach der Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt stabil bleibt, nimmt die Nettostichprobe nach dem zweiten Messzeitpunkt ab (Abbildung 1). Zu erkennen ist,

<sup>3</sup> Dies betraf vor allem die Gruppe der Schulabgänger. Während der telefonischen Befragung stellte sich des Öfteren heraus, dass diese die Schule gewechselt hatten und nicht aus dem allgemeinbildenden Schulsystem ausgeschieden waren. Diese Fälle wurden dann nachträglich als Schulwechsler eingeordnet und postalisch befragt.

<sup>4</sup> Dies kann Schulwechsler betreffen, die von der Schule abgingen oder temporäre Ausfälle, die die Schule wechselten oder das allgemeinbildende Schulsystem verließen. Zudem wurden Schulabgänger, sobald sie telefonisch befragt wurden, als Stichprobenabgang klassifiziert und nicht wieder kontaktiert.

dass die Aufstockung eine Zunahme der absoluten Teilnahmezahlen zum zweiten Messzeitpunkt ermöglichte, während diese ab dem dritten Messzeitpunkt kontinuierlich abnahmen. Auffällig ist vor allem der abrupte Rückgang vom dritten zum vierten Messzeitpunkt. In diesem Zeitraum vollzog die ältere Kohorte den Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, Berufsausbildung oder einen anderen Übergang, was als mögliche Ursache für den Rückgang der Teilnahmezahlen im Verlauf der Analysen geprüft wird.

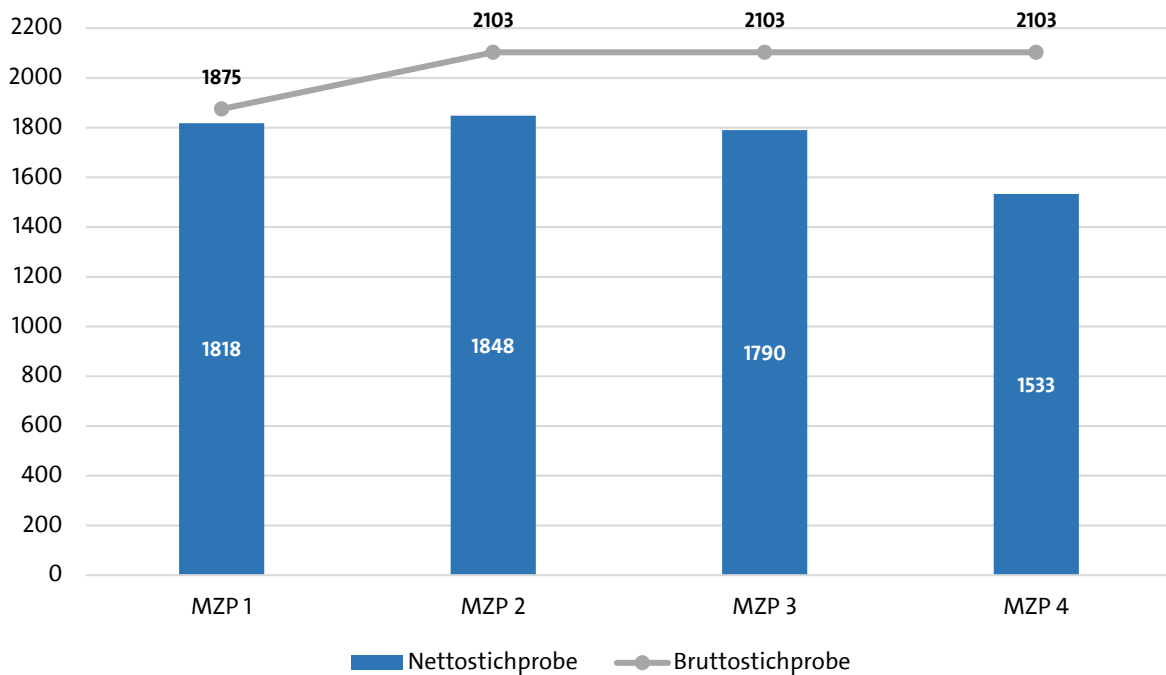


**Abbildung 1:** Entwicklung der Brutto- und Netto-Stichprobe

Die Kategorisierung der Ausfälle nach den unterschiedlichen Ausfallgründen ließ je nach Erreichbarkeit unterschiedliche Möglichkeiten der Weiterbefragung zu. Danach wurden systematisch drei Untergruppen zur Unterscheidung der Teilnahme differenziert:

- Schulkontext: Schüler(innen), die in ihrer ursprünglichen MEZ-Schule sowohl Tests als auch Fragebögen ausgefüllt haben.
- Individuelle Befragung: Schüler(innen), die postalisch weiterbefragt wurden und von denen daher nur ein Fragebogen vorliegt.
- Abgängerbefragung: Schüler(innen), die nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems telefonisch befragt wurden.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Teilnahme nach den verschiedenen Erhebungsmöglichkeiten.

Nahmen zum ersten Messzeitpunkt noch 97% der teilnahmebereiten Schüler(innen) an MEZ teil, sank diese Quote zum zweiten Messzeitpunkt auf 88% (davon: 85% im Schulkontext, 3% individuelle Befragung). Zum dritten Messzeitpunkt konnten noch 85% der teilnahmebereiten Schüler(innen) erreicht werden (davon: 81% im Schulkontext, 4% individuelle Befragung, 0,4%

Abgängerbefragung), während zum vierten Messzeitpunkt noch 73% teilnahmen (davon: 54% im Schulkontext, 13% individuelle Befragung, 6% Abgängerbefragung).

Durch die individuelle Befragung konnten Schüler(innen), die nicht im Schulkontext erreicht wurden, in der Stichprobe gehalten werden; von diesen liegt zumindest der Schülerfragebogen vor. Zudem konnten Schüler(innen), die nicht mehr im allgemeinbildenden Schulsystem blieben, telefonisch zu ihrem weiteren Werdegang befragt werden. Ein größerer Einschnitt der Teilnahme ist auch hier vom dritten zum vierten Messzeitpunkt zu beobachten. Ein Anzeichen, das darauf hindeutet, dass die Ausfälle mit dem Übergang der älteren Kohorte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II verbunden sind, ist die mit dem Rückgang der Teilnahme im Schulkontext gestiegene Anzahl an Schüler(inne)n, die an der individuellen Befragung oder der Abgängerbefragung teilnahmen. Dies bedeutet, dass eine größere Anzahl an Schüler(inne)n zwar nicht mehr an ihrer ursprünglichen MEZ-Schule getestet werden konnte, jedoch noch nicht aus dem allgemeinbildenden Schulsystem ausgeschieden war und postalisch befragt wurde. Des Weiteren wurden Schüler(innen), die nicht mehr im allgemeinbildenden Schulsystem blieben, telefonisch befragt. Eine detaillierte Aufstellung der Teilnahmequoten und des Verbleibs von Schüler(inne)n ist der Tabelle 9 im Anhang zu entnehmen.

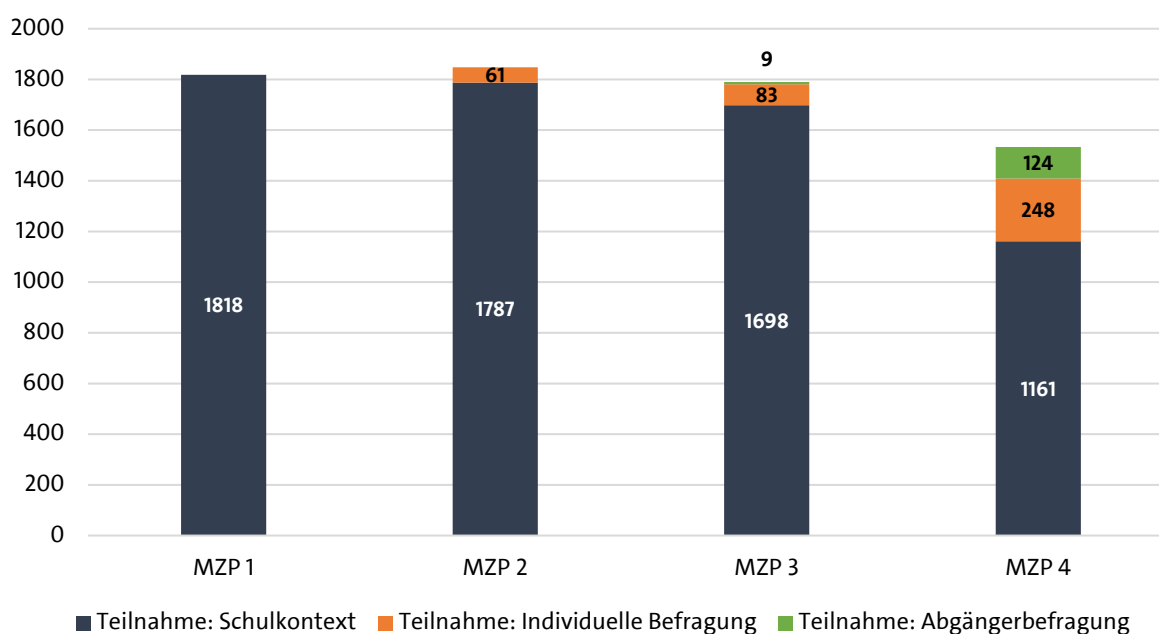


**Abbildung 2:** Teilnahme nach Erhebungsart

Im Folgenden wird zuerst die Stichprobenverteilung der Bruttostichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt nach den Merkmalen Sprachgruppe, Bildungsgang, Kohorte, Geschlecht und sozialer Status betrachtet. Dadurch wird zum einen die Veränderung der Stichprobe durch die Aufstockung sichtbar; zum anderen wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Bruttostichprobe ab dem zweiten Messzeitpunkt keinen Veränderungen mehr unterlag.

Anschließend werden die Teilnahmequoten anhand dieser Merkmale für die einzelnen Messzeitpunkte differenziert betrachtet. Dabei werden die Teilnehmer(innen) der Abgängerbefragung nicht weiter berücksichtigt, da sie in einem eigenen Arbeitspapier vorgestellt werden.<sup>5</sup> Die im folgenden dargestellten Analysen beziehen sich demnach auf die Schüler(innen), die im Schulkontext oder für die Individualbefragung zur Verfügung standen und untersuchen deren Teilnahme.

### 3.1 Sprachgruppe

Die Stichprobe umfasst Schüler(innen) mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual-deutschem Sprachhintergrund.<sup>6</sup> Die Angaben zur Sprachgruppenzugehörigkeit stammen zum einen von den Schüler(inne)n bzw. ihren Eltern selbst, zum anderen wurden diese Informationen seitens der Schule erhoben. Die zusammengeführten Informationen bilden die Grundlage zur Einteilung der Schüler(innen) in die drei Sprachgruppen.

Eine Anpassung der Gruppe der monolingual-deutschsprachigen Schüler(innen) wurde im Anschluss an die Untersuchung vorgenommen, da in dieser Gruppe Fälle vorkamen, die neben Deutsch noch eine weitere Sprache in der Familie sprechen. Dieser Aspekt wird in diesem Arbeitspapier nicht berücksichtigt, sondern ist Gegenstand eines eigenen Arbeitspapiers.<sup>7</sup>

In Tabelle 2 wird ersichtlich, dass auch nach der gezielten Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt die Gruppe der monolingual-deutschsprachigen Schüler(innen) den größten Teil der Stichprobe stellt, während deutsch-türkischsprachige Schüler(innen) knapp ein Drittel und deutsch-russischsprachige Schüler(innen) weniger als ein Fünftel der Stichprobe ausmachen. Die gewünschte Aufstockung von deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) zum zweiten Messzeitpunkt führte zu keiner Änderung ihres Anteils an der Gesamtstichprobe. Dagegen erhöhte sich der Anteil deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) um drei Prozent.

**Tabelle 2: Anzahl Schüler(innen) in Stichprobe nach Sprachgruppe**

|                        | MZP 1          |                | MZP 2          |                |
|------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> |
| Monolingual<br>Deutsch | 1057           | 56%            | 1126           | 54%            |
| Deutsch-Russisch       | 325            | 17%            | 366            | 17%            |
| Deutsch-Türkisch       | 493            | 26%            | 611            | 29%            |

<sup>5</sup> Für nähere Informationen der Schulabgängerbefragung siehe Brandt und Lagemann 2019.

<sup>6</sup> Nach dem von MEZ eingenommenen Verständnis ist keine einzige ‚monolinguale‘ Person in der Stichprobe vertreten, da alle lebensweltliche und/oder fremdsprachliche Kompetenzen in mehr als einer Sprache entwickeln. Die Klassifizierung bezieht sich also auf die sprachliche Lebenssituation der Schüler(innen), die sich entweder als primär einsprachig (im Deutschen) oder als zwei- bzw. mehrsprachig (mit Deutsch und einer anderen Sprache) charakterisieren lässt. Für nähere Informationen siehe Gogolin et al. 2017.

<sup>7</sup> Für nähere Informationen zur Sprachgruppe siehe Brandt et al. 2019.

Die Teilnahme von Schüler(inne)n an der Erhebung verteilt sich über die Sprachgruppen ungefähr gleich (Abbildung 3). Erst zum vierten Messzeitpunkt kann ein Ungleichgewicht zuungunsten der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) festgestellt werden; sie nahmen zu diesem Zeitpunkt seltener an der Erhebung teil als monolingual-deutsch- und deutsch-russischsprachige Schüler(innen). Die letzte Gruppe verzeichnet über alle Messzeitpunkte den geringsten Ausfall.

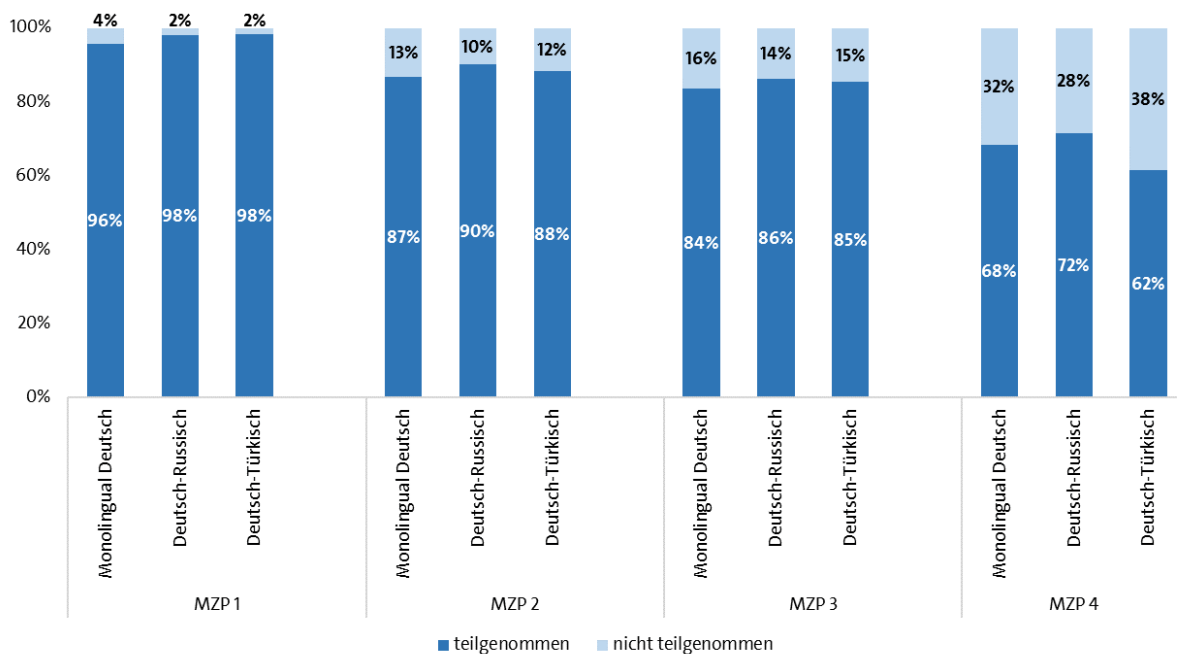


**Abbildung 3:** Teilnahme nach Sprachgruppe

### 3.2 Bildungsgang

Die Information zum Bildungsgang der teilnahmebereiten Schüler(innen) wurde einmalig zum Einstieg in die Studie erhoben, d.h. entweder zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt. Es ist möglich, dass Schüler(innen) den Bildungsgang im Laufe der Untersuchung wechselten. Diese Veränderungen können mit den vorliegenden Daten nicht abgebildet werden.

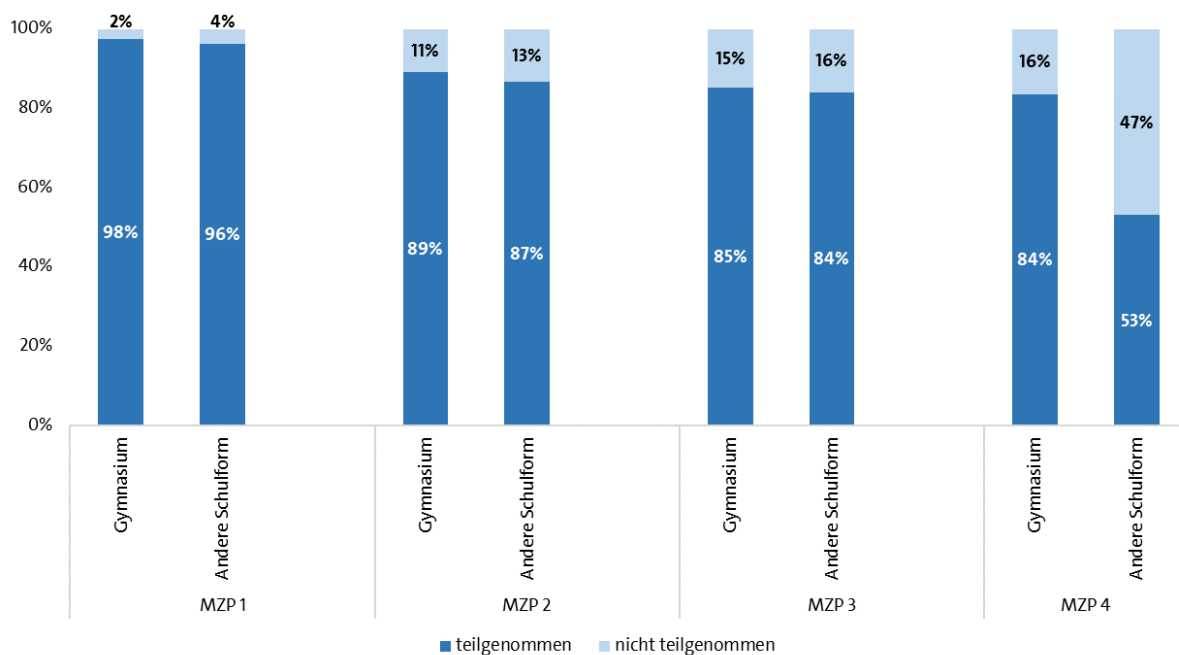
Die Variable Bildungsgang wird dichotom unterteilt in die Ausprägungen „Gymnasium“ und „andere Schulform“. Unter „andere Schulform“ kumulieren Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen, da diese Schulformen nicht eindeutig voneinander getrennt werden können. Während der Stichprobengewinnung wurde darauf geachtet, eine ausgeglichene Anzahl an Schüler(inne)n gymnasialer und nicht-gymnasialer Bildungsgänge zu erreichen.

Für den Bildungsgang wurde durch die Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt eine höhere Anzahl an Schüler(inne)n in nicht-gymnasialen als in gymnasialen Bildungsgängen realisiert (Tabelle 3).

**Tabelle 3:** Anzahl Schüler(innen) in Stichprobe nach Bildungsgang

|                  | MZP 1          |                | MZP 2          |                |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                  | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> |
| Gymnasium        | 935            | 50%            | 960            | 46%            |
| Andere Schulform | 940            | 50%            | 1143           | 54%            |

Die Ausfälle nach Bildungsgang verteilen sich bis zum dritten Messzeitpunkt ebenfalls gleichmäßig auf die gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulformen, zum vierten Messzeitpunkt wird auch hier ein Ungleichgewicht sichtbar (Abbildung 4). Schüler(innen) aus nicht-gymnasialen Bildungsgängen nehmen wesentlich seltener am vierten Messzeitpunkt teil, während die Teilnahme von Schüler(inne)n aus Gymnasien auf dem Niveau der ersten drei Messzeitpunkte bleibt. Für den Rückgang der Teilnahme von Schüler(inne)n aus nicht-gymnasialen Schulformen zum vierten Messzeitpunkt wäre zu prüfen, ob es sich vermehrt um Austritte aus dem allgemeinbildenden Schulsystem oder einen Schulwechsel handelt. Im Falle des Schulwechsels wurden die Schüler(innen) zwar weiterhin kontaktiert, aber die Erreichbarkeit gestaltet sich bei postalischen Befragungen schwieriger als im institutionellen Kontext.

**Abbildung 4:** Teilnahme nach Bildungsgang

### 3.3 Kohorte

Die Schüler(innen) in der Stichprobe befanden sich zu Beginn der Untersuchung in den Jahrgängen sieben (Kohorte 1) und neun (Kohorte 2). Die beiden Kohorten wurden über drei Jahre bis in die Jahrgänge neun und elf verfolgt. Ein nicht linearer Schulbesuchsverlauf wurde nicht

erhoben. Das heißt, Schüler(innen) blieben in ihrer Startkohorte, auch wenn sie Klassen übersprangen oder wiederholten.

Die zwei Kohorten sind sowohl zum ersten Messzeitpunkt als auch nach der Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt jeweils zur Hälfte in der Bruttostichprobe vertreten (Tabelle 4).

**Tabelle 4:** Anzahl Schüler(innen) in Stichprobe nach Kohorte

|           | MZP 1          |                | MZP 2          |                |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|           | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> |
| Kohorte 1 | 940            | 50%            | 1058           | 50%            |
| Kohorte 2 | 935            | 50%            | 1045           | 50%            |

Die Teilnahmequote der verschiedenen Jahrgänge verzeichnet ebenfalls ab dem vierten Messzeitpunkt eine Ungleichverteilung (Abbildung 5). Schüler(innen) der älteren Kohorte nahmen zu diesem Messzeitpunkt nur noch zur Hälfte an MEZ teil, während die Teilnahmequote der jüngeren Kohorte zu den vorherigen Messzeitpunkten relativ stabil blieb. Hier wäre zu prüfen, ob der Übergang der älteren Kohorte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt häufig mit einem Schulwechsel oder einem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems einhergeht und daher zum Rückgang in der Teilnahme führt (siehe Merkmal: Bildungsgang).

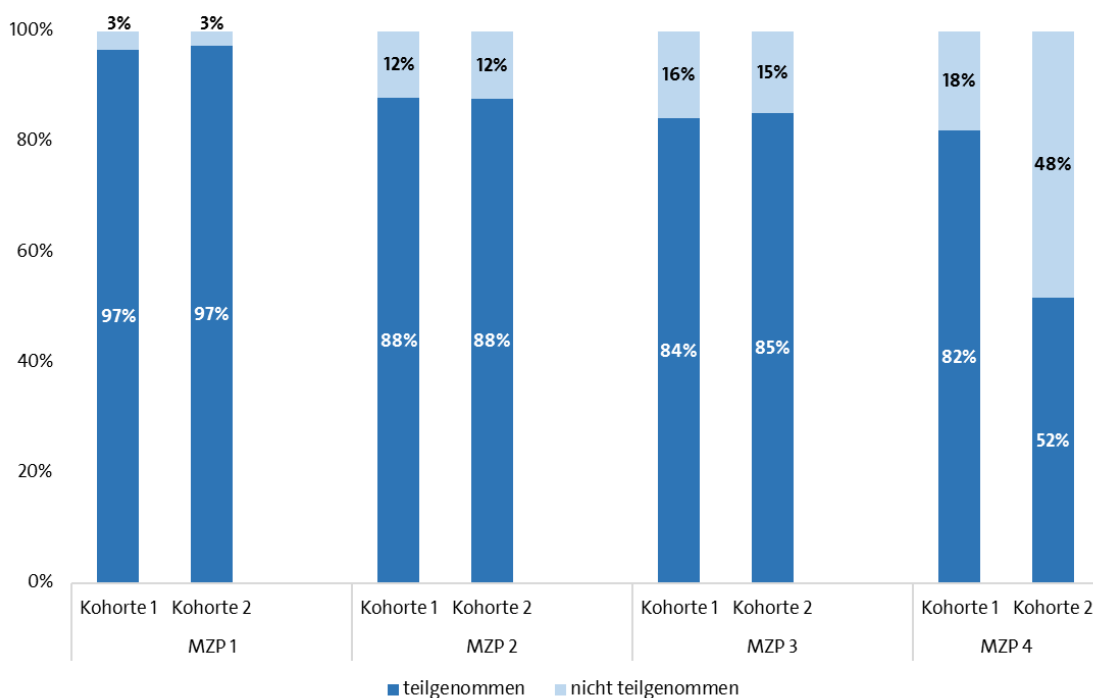


**Abbildung 5:** Teilnahme nach Kohorte

### 3.4 Geschlecht

Für die Darstellung des Geschlechts der Schüler(innen) wurde die Information der für die MEZ-Studie zuständigen Lehrkraft in der Schule verwendet. Es wurden die Informationen aller vier Messzeitpunkte zusammengeführt, um eine Angabe für möglichst alle Schüler(innen) zu ermitteln. Dennoch blieb für eine Person das Geschlecht bis zum Ende der Stichprobe unbekannt.<sup>8</sup>

Von Beginn an gibt es einen höheren Anteil an Schülerinnen als an Schülern in der Stichprobe (Tabelle 5). Die Verteilung nach Geschlecht ändert sich durch die Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt nicht.

**Tabelle 5:** Anzahl Schüler(innen) in Stichprobe nach Geschlecht

|           | MZP 1          |                | MZP 2          |                |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|           | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> |
| Männlich  | 781            | 42%            | 872            | 41%            |
| Weiblich  | 1094           | 58%            | 1230           | 58%            |
| Unbekannt | –              | –              | 1              | 0%             |

Die Teilnahmequote von Schülern und Schülerinnen gestaltet sich über alle vier Messzeitpunkte gleichmäßig, mit einer kleinen Tendenz der erhöhten Ausfallrate von Jungen (Abbildung 6).

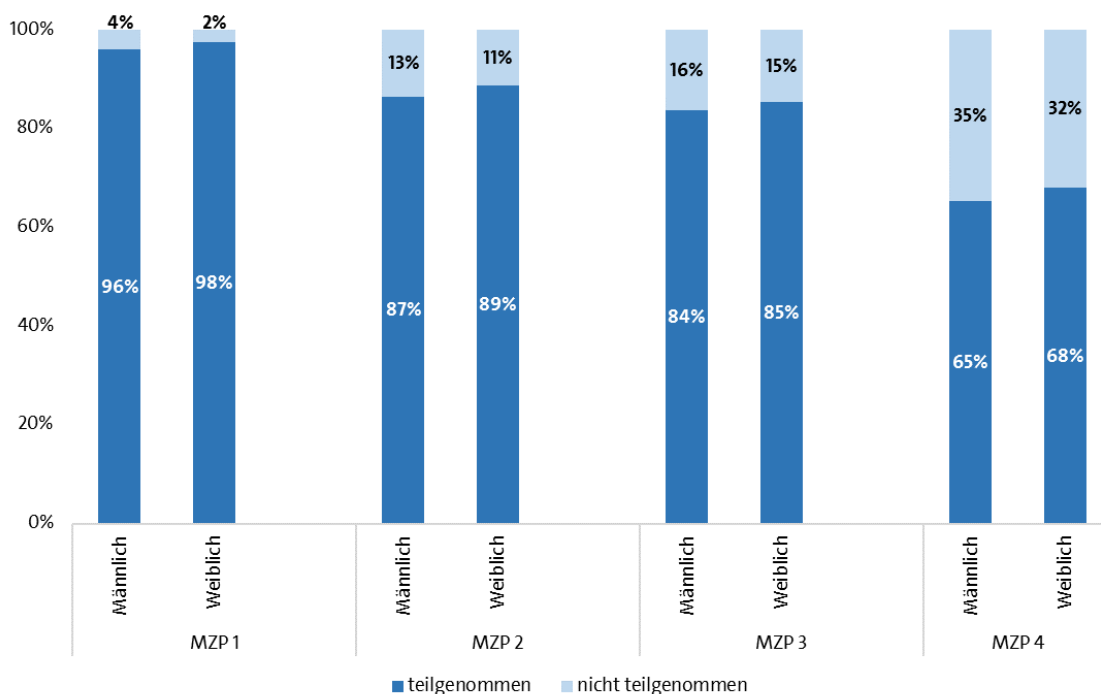


**Abbildung 6:** Teilnahme nach Geschlecht

<sup>8</sup> Dieser Fall kann auch nicht aufgeklärt werden, wenn Informationen aus den Schüler- oder Elternfragebogen herangezogen werden.



### 3.5 Sozialer Status

Der soziale Status der Schüler(innen) wird durch den *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) abgebildet, welcher den höchsten sozioökonomischen Status der Familie beschreibt (Reiss et al. 2016). Dafür wurden die Werte des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) von Mutter und Vater zusammengefügt. Die jeweiligen Informationen zur Bildung der Kennwerte entstammen den Elternangaben und, falls diese fehlen, den Schülerangaben. Der durchschnittliche HISEI liegt bei  $M=48,4$ . Zur Gruppierung der Stichprobe in die Statusgruppen hoch und niedrig wurde der Median verwendet. Da es Fälle gibt, die direkt auf dem Median liegen, ergibt die Dichotomisierung keine 50:50-Verteilung.

Die Verteilung der Schüler(innen) auf die Statusgruppen veränderte sich durch die Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 6). Konnten zum ersten mehr Schüler(innen) einem hohen HISEI zugewiesen werden, sind beide Gruppe ab dem zweiten Messzeitpunkt ausgeglichen. Auffällig ist die relativ hohe Anzahl an fehlenden Informationen (Unbekannt).

**Tabelle 6:** Anzahl Schüler(innen) in Stichprobe nach SES

|           | MZP 1          |                | MZP 2          |                |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|           | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> | <i>Absolut</i> | <i>Prozent</i> |
| Niedrig   | 787            | 42%            | 918            | 44%            |
| Hoch      | 869            | 47%            | 917            | 44%            |
| Unbekannt | 219            | 12%            | 268            | 13%            |

Differenziert nach dem sozialen Status der Schüler(innen) zeigt sich ein unterschiedliches Bild in der Teilnahme (Abbildung 7). Schüler(innen), deren Status nicht bekannt ist, weisen von Beginn an eine höhere Ausfallrate auf als Schüler(innen), deren Status bekannt ist. Unterschiede zwischen Schüler(inne)n niedriger und hoher Statuspositionen werden erst zum vierten Messzeitpunkt sichtbar. Hier nehmen wesentlich weniger Schüler(innen) niedriger Statuspositionen an der Erhebung teil. Zur Erklärung dieser Unterschiede wäre zum einen zu prüfen, welche Merkmale die Schüler(innen) der unbekannten Statuspositionen auszeichnen, die eine niedrigere Teilnahmequote erklären können. Zum anderen wären Korrelationen der Statusgruppen mit dem Bildungsgang der Schüler(innen) zu überprüfen, um einen möglichen Zusammenhang mit dem Rückgang der Teilnahme zu erklären.

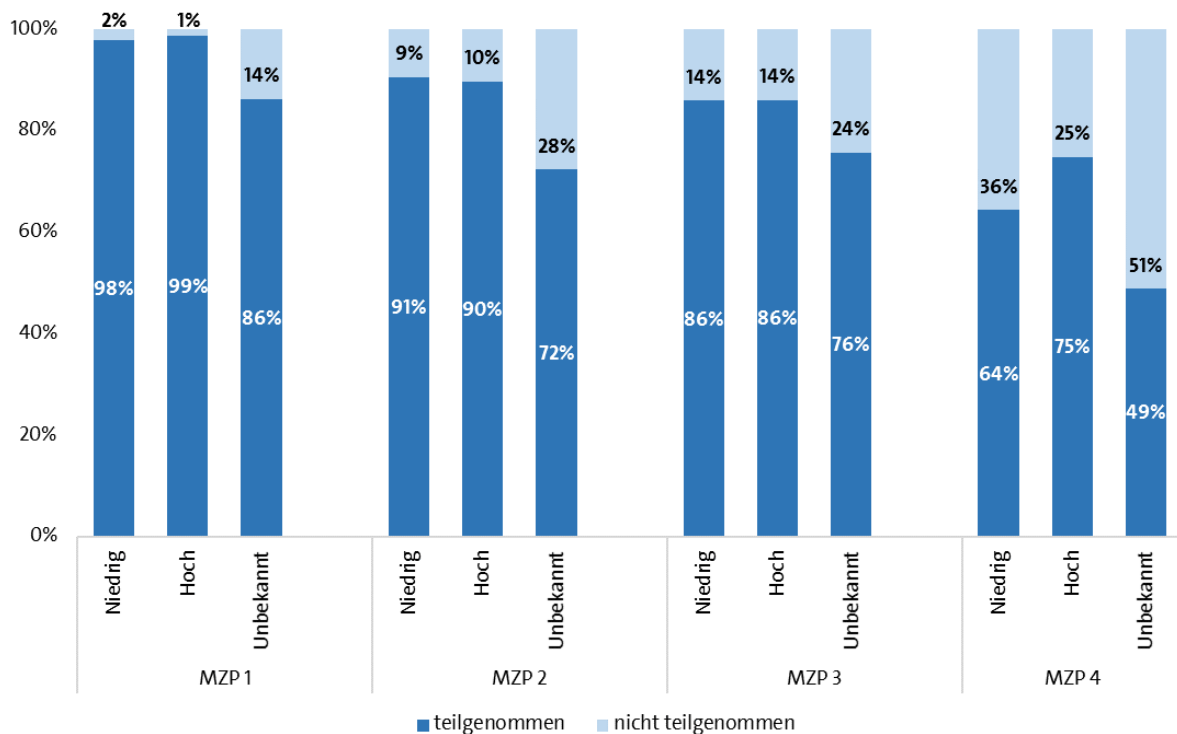


**Abbildung 7:** Teilnahme nach sozialem Status

### 3.6 Zusammenfassung

Die Bruttostichprobe zeichnet sich in den betrachteten Merkmalen vor allem dadurch aus, dass

- I) mehrsprachige Jugendliche ungefähr zur Hälfte vertreten sind, während die andere Hälfte monolingual mit Deutsch aufwuchs;
- II) Schüler(innen) aus nicht-gymnasialen Bildungsgängen ab dem zweiten Messzeitpunkt leicht überrepräsentiert sind;
- III) die Anzahl an Schüler(inne)n in den Kohorten sehr gleichmäßig verteilt ist;
- IV) es von Beginn an einen deutlichen Überhang an Schülerinnen gibt;
- V) es eine recht hohe Anzahl an Schüler(innen) gibt, bei denen der soziale Status unbekannt ist.

Durch die Aufstockung zum zweiten Messzeitpunkt veränderte sich die Zusammensetzung der Stichprobe vor allen in den Merkmalen Sprachgruppe, Bildungsgang und sozialer Status. Diese Veränderungen waren jedoch für die Sprachgruppe und den Bildungsgang intendiert, wodurch eine Veränderung der Verteilung nach sozialem Status absehbar war. Die Merkmale Kohorte und Geschlecht bleiben von der Aufstockung weitgehend unberührt. Allein die Verteilung der Schüler(innen) in der Stichprobe über die Messzeitpunkte bietet demnach wenig Anlass, von einer Verzerrung der Stichprobe durch die Aufstockung auszugehen.

Grundsätzlich spiegelt sich in der Teilnahmequote über alle relevanten Stichprobenmerkmale der Rückgang der Teilnahme an der Untersuchung allgemein wider. Ein besonders drastischer

Rückgang ist vom dritten zum vierten Messzeitpunkt zu sehen. Dieser geht einher mit auffällig ungleichen Teilnahmequoten bezogen auf die Merkmale Bildungsgang, Kohorte und sozialer Status. Größere Unterschiede in der Teilnahme zeigen sich ansonsten nur bezüglich des sozialen Status. Von Beginn an gibt es höhere Ausfallquoten bei Schüler(inne)n mit „unbekanntem“ sozialen Status.

#### **4. Ausfallselektivität**

Um zu überprüfen, ob es eine systematische Verzerrung der Stichprobe durch die aufgezeigten Ausfälle über den Verlauf der Studie gibt, werden im Folgenden die Ergebnisse einer bivariaten Analyse vorgestellt. Hierfür wurden die Zusammenhänge zwischen den Ausfällen zu den einzelnen Messzeitpunkten und den relevanten Stichprobenmerkmalen auf ihre Signifikanz geprüft (siehe Tabelle 7). Dafür wurde zuerst ein  $\chi^2$ -Test gerechnet, um zu prüfen, ob es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Variablen gibt. Anschließend gibt der Phi-Koeffizient Informationen zur Stärke des Zusammenhangs. Für die Berechnungen wurden alle Variablen dichotomisiert.

Die Koeffizienten zeigen über die Messzeitpunkte ein sehr uneinheitliches Bild. Während im ersten Messzeitpunkt die Merkmale Sprachgruppe (deutsch-türkisch), Bildungsgang, Geschlecht und sozialer Status signifikant mit den Ausfällen korrelieren, bleiben zum zweiten und dritten Messzeitpunkt nur für das Merkmal sozialer Status (sehr kleine) signifikante Zusammenhänge bestehen. Zum vierten Messzeitpunkt werden die anderen Merkmale (bis auf Geschlecht) wieder signifikant.

Zum ersten Messzeitpunkt nimmt die deutsch-türkische Sprachgruppe signifikant häufiger an der Testung teil als die deutsch-russische und monolingual-deutsche Sprachgruppe. Dieser Effekt ist jedoch schon im ersten Messzeitpunkt sehr klein und wird zu den Messzeitpunkten zwei und drei insignifikant. Im vierten Messzeitpunkt wird er wieder signifikant, ein wenig größer und das Vorzeichen kehrt sich um. Zu diesem Zeitpunkt nehmen deutsch-türkischsprachige Schüler(innen) signifikant seltener an der Erhebung teil. Aber auch dieser Effekt ist sehr klein.

Für Schüler(innen) nicht-gymnasialer Schulformen können zum vierten Messzeitpunkt signifikant höhere Ausfallraten konstatiert werden. Zudem nehmen zu diesem Messzeitpunkt Schüler(innen) aus der älteren Kohorte (zu dieser Zeit Jahrgang 11) signifikant häufiger nicht an der Testung teil. In beiden Fällen handelt es sich um mittlere Effekte. Es ist zu vermuten, dass diese beiden Merkmale miteinander in Beziehung stehen und Schüler(innen) aus Kohorte zwei in nicht-gymnasialen Schulformen häufig die Schule wechseln oder das allgemeinbildende Schulsystem verlassen und somit nicht mehr für die Erhebung zur Verfügung standen bzw. erreicht werden konnten. Detaillierte Analysen dazu folgen im nächsten Kapitel.

Für den sozialen Status zeigen sich unterschiedliche Muster über die Messzeitpunkte. Zum ersten und vierten Messzeitpunkt nehmen Schüler(innen), die einen hohen sozialen Status aufweisen, signifikant häufiger an der Erhebung teil (kleiner Effekt), während Schüler(innen) mit unbekanntem Status signifikant häufiger ausfallen (kleiner Effekt). Zum zweiten Messzeitpunkt wird der Effekt für Schüler(innen) mit hohem Status sehr klein und zum dritten schließlich insignifikant. Für Schüler(innen) mit unbekanntem Status bleibt er signifikant, wird aber zum zweiten Messzeitpunkt kleiner und zum dritten schließlich sehr klein, bevor er zum vierten Messzeitpunkt wieder etwas größer wird.

**Tabelle 7:** Zusammenhänge zwischen relevanten Stichprobenmerkmalen und Ausfall zu den einzelnen Messzeitpunkten

| Unabhängige Variablen          | Ausfall  |          |         |          |
|--------------------------------|----------|----------|---------|----------|
|                                | MZP 1    | MZP 2    | MZP 3   | MZP 4    |
| Sprachgruppe: deutsch-russisch | (-) ,03  | (-) ,03  | (-) ,02 | (-) ,03  |
| Sprachgruppe: deutsch-türkisch | (-) ,05* | (-) ,01  | (-) ,01 | ,10*     |
| Bildungsgang                   | ,04      | ,04      | ,02     | ,22*     |
| Kohorte                        | (-) ,02  | ,00      | (-) ,01 | ,21*     |
| Geschlecht                     | (-) ,05* | (-) ,03  | (-) ,02 | ,03      |
| Sozialer Status: hoch          | (-) ,10* | (-) ,05* | (-) ,03 | (-) ,13* |
| Sozialer Status: unbekannt     | ,23*     | ,18*     | ,09*    | ,17*     |

\*signifikant auf 5%-Niveau

Korrelationskoeffizient: Phi; (negativer) Koeffizient bedeutet, dass eine hohe Ausprägung des Merkmals gegen Ausfall wirkt; Ausfall: 1=nicht teilgenommen; Sprachgruppe: 1=trifft zu; Bildungsgang: 0=Gymnasium, 1=andere Schulform; Jahrgang: 0=Kohorte 1, 1=Kohorte 2; Geschlecht: 0=männlich, 1=weiblich; sozialer Status: 1=trifft zu

Der Phi-Koeffizient wird analog zur Produkt-Moment-Korrelation nach Bravais-Pearson interpretiert, sodass Werte kleiner als 0,10 als zu klein für einen bedeutsamen Zusammenhang interpretiert werden (Kuckartz et al. 2013; Rasch et al. 2010). Daher sollten diese, auch wenn sie signifikant werden, keinen Einfluss auf Ergebnisse haben. Dies betrifft im vorliegenden Fall die Effekte zu Sprachgruppe und Geschlecht. Auch wenn die Zusammenhänge signifikant werden ist davon auszugehen, dass diese Ausfallselektivität keinen bedeutsamen Einfluss auf Ergebnisse längsschnittlicher Analysen haben wird.

Alle anderen signifikanten Effekte hingegen stellen eine nicht mehr zufällige Ausfallselektivität dar und sollten in der weiteren Verwendung des Datensatzes Beachtung finden. Dies betrifft vor allem die erhöhte Ausfallrate von Schüler(inne)n nicht-gymnasialer Bildungsgänge sowie der älteren Kohorte zum vierten Messzeitpunkt ebenso wie die Selektivität nach sozialem Status zum ersten, zweiten und vierten Messzeitpunkt. In diesen Fällen sollte bei künftigen längsschnittlichen Berechnung berücksichtigt werden, dass die Ausfälle Ergebnisse verzerren und somit Effekte über- oder unterschätzt werden können.

## **5. Charakteristika der Stichprobenausfälle zum vierten Messzeitpunkt**

Um den abrupten Rückstand in der Teilnahme zum vierten Messzeitpunkt genauer zu beleuchten, werden im Folgenden die Schüler(innen) betrachtet, die zu diesem Messzeitpunkt in keiner Form an der Studie teilnahmen. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln angesprochen, kann vermutet werden, dass besonders Schüler(innen) aus nicht-gymnasialen Bildungsgängen und der älteren Kohorte zum vierten Messzeitpunkt nicht an der Testung teilnahmen.

Zum vierten Messzeitpunkt haben 432 Schüler(innen) in keiner Form an der Erhebung teilgenommen. Wie in Tabelle 8 ersichtlich, sind knapp die Hälfte davon Schüler(innen), die ihre Schule gewechselt haben (47%) und auch durch die individuelle Befragung nicht erreicht werden konnten. Jeweils ein Viertel ist von der Schule abgegangen und nicht mehr im allgemeinbildenden Schulsystem (26%) oder hat die Teilnahme widerrufen (25%).

Differenziert nach Bildungsgang und Kohorte wird deutlich, dass diese Ausfälle hauptsächlich auf Schüler(innen) entfallen, die eine andere Schulform als das Gymnasium besuchten und der älteren Kohorte zuzuordnen sind (61%). Unter diesen sind besonders viele Schulabgänger(innen) und Schulwechsler(innen). Dieses Ergebnis ist nicht überraschend. Bedingt durch das Stichprobendesign vollzog die ältere Kohorte in der Zeit zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Schüler(innen), die kein Abitur anstreben, verlassen zu diesem Zeitpunkt gewöhnlich das allgemeinbildende Schulsystem. Schüler(innen), die zwar ein Abitur anstreben, aber eine Schule besuchen, die dieses nicht anbietet, müssen die Schule wechseln, um ihr Bildungsziel zu erreichen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Stichprobenausfälle zu einem großen Teil durch Schüler(innen) bedingt sind, die nicht-gymnasiale Bildungsgänge besuchten und der älteren Kohorte zuzuordnen sind. Weshalb jedoch in dieser Gruppe auch viele Widerrufe (14%) vorliegen, ist eine offene Frage.

**Tabelle 8:** Charakteristika Ausfälle Messzeitpunkt 4

|                    |                        |                | Gymnasium |           | andere Schulform |           |        |
|--------------------|------------------------|----------------|-----------|-----------|------------------|-----------|--------|
|                    |                        |                | Kohorte 1 | Kohorte 2 | Kohorte 1        | Kohorte 2 | Gesamt |
| Ausfall-<br>gruppe | Schulwechsler          | <i>absolut</i> | 21        | 37        | 60               | 84        | 202    |
|                    |                        | <i>Prozent</i> | 5%        | 9%        | 14%              | 19%       | 47%    |
|                    | Schulabgänger          | <i>absolut</i> | 0         | 3         | 1                | 109       | 113    |
|                    |                        | <i>Prozent</i> | 0%        | 1%        | 0%               | 25%       | 26%    |
|                    | Widerruf               | <i>absolut</i> | 16        | 15        | 16               | 61        | 108    |
|                    |                        | <i>Prozent</i> | 4%        | 3%        | 4%               | 14%       | 25%    |
|                    | Stichprobenab-<br>gang | <i>absolut</i> | 0         | 0         | 0                | 9         | 9      |
|                    |                        | <i>Prozent</i> | 0%        | 0%        | 0%               | 2%        | 2%     |
|                    | Gesamt                 | <i>absolut</i> | 37        | 55        | 77               | 263       | 432    |
|                    |                        | <i>Prozent</i> | 9%        | 13%       | 18%              | 61%       | 100%   |

## 6. Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass die Teilnahmequote der Schüler(innen) bis zum dritten Messzeitpunkt keine Auffälligkeiten aufweist. Es wird eine maximale Ausfallquote von ca. 15% erreicht, was bei einer Bruttostichprobe von über 2000 Schüler(inne)n vertretbar ist – vor allem vor dem Hintergrund, dass die Teilnahme von Schulen und Schüler(inne)n freiwillig erfolgte. Vom dritten zum vierten Messzeitpunkt hingegen ist ein starker Abfall der Teilnahme zu erkennen, so dass zum letzten Erhebungstermin ein Ausfall von ca. 27% besteht. Dies hat verschiedene Gründe, die unter anderem auch in der Zusammensetzung der Stichprobe begründet liegen.

Zum vierten Messzeitpunkt liegt eine Ausfallselektivität für die Merkmale Bildungsgang und Kohorte vor. Schüler(innen) aus nicht-gymnasialen Bildungsgängen und solche aus der älteren Kohorte nehmen zu diesem Zeitpunkt signifikant seltener an der Erhebung teil als Schüler(innen) aus gymnasialen Bildungsgängen und solche aus der jüngeren Kohorte. In den Messzeitpunkten davor war die Ausfallquote nach diesen Merkmalen ausgeglichen. Der erhöhte Ausfall bei diesen beiden Merkmalen ist stichprobenbedingt und geht vor allem auf Schüler(innen) der älteren Kohorte zurück, die aus dem allgemeinbildenden Schulsystem ausschieden oder die Schule wechselten.

Über den gesamten Erhebungszeitraum sind nur die Ausfälle der Schüler(innen) nach sozialem Status auffällig. Schüler(innen), deren Status unbekannt ist, nehmen über den gesamten Testzeitraum signifikant seltener an den Erhebungen teil als Schüler(innen), deren Status bekannt

ist. Von der letzten Gruppe nehmen solche mit niedrigem sozialen Status zum ersten und vierten Messzeitpunkt signifikant seltener an der Erhebung teil.

Diese nicht zufälligen Stichprobenausfälle müssen bei Analysen und längsschnittlichen Untersuchungen der MEZ-Daten berücksichtigt werden. Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass sich die Teilnahmequoten über den gesamten Studienverlauf zufriedenstellend entwickelten und das Ausmaß der Selektivität der Stichprobenausfälle sich in Grenzen hält.

## Literaturverzeichnis

- Brandt, Hanne; Dünkel, Nora; Heimler, Julia (2019): Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“. Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 4).
- Brandt, Hanne; Lagemann, Marina (2019): Befragung von Schulabgänger(inne)n im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“. Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 8).
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger (2017): Indikatoren, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 1). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>, zuletzt geprüft am 19.03.2019.
- IEA Hamburg (2017a): Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Oriana Mora, Anja Waschk, Karsten Penon und Peter Hillen. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht-iea.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- IEA Hamburg (2017b): Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Gleb Turezkiy und Ulrich Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht2-iea.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; Schehl, Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rasch, Björn; Frieze, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2010): Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann Verlag GmbH.





Nora Düinkel und Kristė Baužytė

## Stichprobenentwicklung in den Projekten Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)

MEZ-Arbeitspapier Nr. 13, zuerst publiziert im Januar 2022

### Zusammenfassung:

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersucht die sprachliche Entwicklung von lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schüler(inne)n über einen Zeitraum von drei Jahren zu vier Messzeitpunkten. Die Anschlussstudie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“ verfolgt einen Teil derselben Stichprobe zu zwei weiteren Messzeitpunkten und zielt dabei auf die Untersuchung der Rolle sprachlicher Fähigkeiten für die Berufsqualifizierung und Berufseinmündung ab. Mit diesem längsschnittlichen Design sowie mit dem Wechsel von überwiegend im Schulkontext durchgeführten Paper-Pencil-Erhebungen in MEZ zu einer individualisierten (Online-)Befragung und Testung in MEZ-2 sind Stichprobenausfälle verbunden. Das vorliegende Arbeitspapier stellt die Stichprobenentwicklung im Verlauf der beiden Projekte vor und geht dabei im Besonderen auf die Ausfälle im Übergang zwischen den beiden Projekten ein. Auf Basis der Merkmale Sprachgruppe, Bildungsgang, Kohorte, Geschlecht und sozialer Status wird zunächst die Entwicklung der Teilnahme- und Ausfallquoten über die Messzeitpunkte (MZP) 4-6 untersucht. Anschließend werden mit Hilfe von Logit-Modellen die Stichprobenausfälle der beiden MEZ-2-Erhebungen (MZP 5 und MZP 6) auf Selektivität analysiert. Im Ergebnis zeigen sich systematische, wenngleich eher kleine Effekte eines erhöhten Risikos, aus der ursprünglichen MEZ-Bruttostichprobe herauszufallen für Teilnehmer(innen) mit niedrigem oder unbekanntem sozioökonomischen Status, für Teilnehmende in ehemals nicht-gymnasialen Bildungsgängen, Teilnehmer(innen) der älteren Startkohorte, für männliche Teilnehmende sowie für Proband(inn)en mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund.

### Schlagworte:

Stichprobe; Stichprobenentwicklung; Ausfall; Teilnahme, Panelmortalität; Ausfallselektivität

### Abstract:

The project “Multilingual Development: A longitudinal Perspective (MEZ)” investigates the language development of monolingually and multilingually raised students in four waves over a period of three years. The follow-up project “Multilingualism in the transition from school to work (MEZ-2)” progresses in two additional waves with a subsample of former MEZ-participants and focusses on the language development in the transition to career paths. The longitudinal design and the shift of a paper-pencil-based survey and assessment of students in the institutional setting in the MEZ-project to individualized online assessments and questionnaires in MEZ-2 comes along with sample dropout. The present working paper presents the sample development in the course of the two projects and undertakes a closer investigation of sample dropout in the transition between these projects. First, we analyze the development of participation and failure rates in the waves 4 to 6 by students language group, school form, cohort,

gender and social status. Further, we use Logit Models to investigate selective sample failure in the two waves of the MEZ-2-project (waves 5 and 6). The results indicate systematic, but rather small effects of an increased dropout risk from the original MEZ-sample for participants with low or unknown social status, students from lower track school forms, participants from the older cohort, males and participants with a German-Turkish language background.

Keywords:

Sample; sample development; dropout; participation, panel attrition; selective dropout

## **1. Einleitung**

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersuchte die sprachliche Entwicklung von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer monolingual deutschsprachigen Vergleichsgruppe. Im Vordergrund standen dabei die Erfassung rezeptiver und produktiver sprachlicher Fähigkeiten in den Herkunftssprachen Deutsch, Russisch und Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Zudem wurden individuelle, kontextuelle und linguistische Einflussfaktoren für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten mit Hilfe verschiedener Fragebogeninstrumente erhoben.<sup>1</sup>

Die Studie verfolgte die Schüler(innen) zweier paralleler Startkohorten über einen Zeitraum von vier Messzeitpunkten (MZP) zwischen 2016 und 2018. Die erste Kohorte war zu Beginn der Erhebung in der 7. Klasse und wurde bis zum Ende der 9. Klasse verfolgt. Die zweite Kohorte befand sich in der 9. Klasse und wurde bis zum Ende der 11. Klasse untersucht. Im Erhebungszeitraum war somit einerseits der Übergang der Schüler(innen) von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II der älteren Kohorte sowie der Abschluss der Schulbildung bzw. die Beendigung der allgemeinen Schulpflicht für Schüler(innen) in nicht-gymnasialen Bildungsgängen möglich.

Das Anschlussprojekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“ setzt die Erhebungen zwei Jahre nach der letzten MEZ-Testung mit einem Teil der Stichprobe fort, die sich bereit erklärt hatte, an weiteren Erhebungen teilzunehmen. Die erste Erhebung der MEZ-2-Studie fand im Frühjahr 2020 statt; die zweite Welle folgte ein Jahr darauf im Frühjahr 2021. Die Weiterverfolgung der MEZ-Stichprobe ermöglicht es, Übergänge der Proban(inn)en in den Blick zu nehmen, die in dieser Zeit in der Regel das Ende ihrer allgemeinbildenden Schullaufbahn erreichen, sowie Entwicklungsverläufe derjenigen Teilnehmer(innen) weiterzuverfolgen, die bereits erste Übergänge in berufsvorbereitende Tätigkeiten, eine (Berufs-)Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbstätigkeit vollzogen haben.<sup>2</sup>

Der lange Zeitraum zwischen den Forschungsprojekten MEZ und MEZ-2 und die Übergänge, die die Teilnehmer(innen) im Untersuchungszeitraum der beiden Projekte vollzogen haben, tragen zur Panelmortalität in Längsschnittuntersuchungen bei und machen einen nicht zufälligen Stichprobenausfall wahrscheinlich. Stichprobenausfälle (auch Unit-Nonresponse, vgl. Schnell et al. 2005, S. 306), die nicht-zufällig sind, verzerren die Stichprobe und können Ergebnisse von Untersuchungen beeinflussen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die für die Studie wichtigen Variablen mit dem Ausfallrisiko korreliert sind (vgl. Haunberger 2011, S. 55). Im vorliegenden Papier wird zunächst die Entwicklung der Fallzahlen der Projekte MEZ und MEZ-2 beschrieben und auf Stichprobenausfälle im Übergang zwischen den Projekten und im Verlauf der MEZ-2-Erhebungswellen eingegangen. Im Anschluss an ein Arbeitspapier zu Stichprobenausfällen im Rahmen der MEZ-Erhebungen (Heimler 2019) untersucht das vorliegende Arbeitspapier, ob im

---

<sup>1</sup> Für detaillierte Informationen zum Projekt siehe Gogolin et al. 2017.

<sup>2</sup> Detaillierte Informationen zur Forschungsanlage und Zielen des MEZ-2-Projekts sind Gogolin et al. 2021 zu entnehmen.

Hinblick auf die Merkmale Sprachgruppe, Bildungsgang, Kohorte, Geschlecht und sozialer Status selektive Stichprobenausfälle aufgetreten sind, die im Rahmen weiterer Analysen berücksichtigt werden müssen.

## 2. Stichprobengewinnung und Erhebungsablauf von MEZ

Die Stichprobengewinnung und Erhebung erfolgte in Zusammenarbeit mit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg). Die Stichprobe der Studie ist nach festgelegten Kriterien zusammengesetzt. Es erfolgte keine Stichprobenziehung, sondern eine kriteriengeleitete Auswahl, bei der zunächst Schulen mit einer hohen Anzahl an Schüler(inne)n mit russischem und türkischem Sprachhintergrund und einem zu den in MEZ getesteten Sprachen passenden Fremdsprachenangebot ausgewählt wurden (siehe IEA Hamburg 2017a für detaillierte Informationen zur Stichprobengewinnung und dem Erhebungsablauf). Die Auswahl erfolgte auf Basis der Informationen der statistischen Ämter der acht in die Untersuchung einbezogenen Bundesländer (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein).

Die Erhebungen fanden zu vier Messzeitpunkten im Frühjahr 2016 (1. MZP), im Herbst 2016 (2. MZP), im Frühsommer 2017 (3. MZP) und im Frühsommer 2018 (4. MZP) statt (vgl. Gogolin et al. 2017). Insgesamt 1875 Schüler(innen) aus 72 Schulen gaben zur ersten MEZ-Erhebung ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie (zu näheren Informationen siehe IEA Hamburg 2017a). Aufgrund der noch unbefriedigenden Verteilungen der teilnahmebereiten Schüler(innen) nach Sprachhintergrund (schiefe Verteilung zugunsten monolingual deutschsprachiger Schüler(innen)) sowie nach besuchtem Bildungsgang (es mangelte noch an Schüler(inne)n aus den unteren Bildungsgängen) wurde die Stichprobe zum 2. MZP durch eine Aufstockung erweitert. Diese Erweiterung beinhaltete sowohl die Nachrekrutierung neuer Schulen als auch von zusätzlichen Schüler(inne)n in bereits teilnehmenden Schulen und erbrachte zu MZP 2 eine Aufstockung der Stichprobe auf insgesamt 2103 teilnahmebereite Schüler(innen) an 78 Schulen (IEA Hamburg 2017b).

Die Erhebungen fanden an jeweils zwei Testtagen in z. T. jahrgangsübergreifenden Testgruppen im Schulkontext statt und umfassten Testungen im Deutschen, den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch, den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch sowie papierbasierten Fragebogenerhebungen (vgl. hierzu und zum Folgenden Gogolin et al. 2017). Schüler(innen), die das allgemeinbildende Schulsystem im Studienverlauf verlassen hatten, wurden einmalig telefonisch wiederbefragt. Bei Schüler(inne)n, die auf eine andere nicht an MEZ teilnehmende Schule wechselten oder deren Schule die Teilnahme an der Studie widerrief, wurden als *Schulwechsler(innen)* geführt und individuell postalisch mit Hilfe eines papierbasierten Fragebogens weiterbefragt (in diesen Fällen liegen entsprechend keine Testdaten vor).

## 3. Stichprobengewinnung und Erhebungsablauf des Anschlussprojekts MEZ-2

Die Durchführung der Erhebungen für die MEZ-2-Studie fand erneut in Zusammenarbeit mit der IEA Hamburg statt.<sup>3</sup> Teilnehmer(innen) der MEZ-Studie wurden zum Ende der Projektlaufzeit gefragt, ob sie im Rahmen weiterer MEZ-Erhebungen kontaktiert werden dürfen. Daraufhin haben 1133 Personen ihre Bereitschaft bekundet, an Erhebungen der Anschlussstudie MEZ-2

---

<sup>3</sup> Für detaillierte Informationen zur Erhebung und Durchführung siehe IEA Hamburg (2020).

teilzunehmen. Die teilnahmebereiten Proband(inn)en stammten aus allen acht in MEZ vertretenen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein).

Da die ehemaligen MEZ-Teilnehmer(innen) vielfach nicht mehr an den ursprünglichen MEZ-Schulen anzutreffen waren (z. B. weil sie die Schule gewechselt oder das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben), erfolgten die beiden Erhebungswellen in MEZ-2 in individualisierter Form mit Hilfe computergestützter Testungen und Befragungen (vgl. hierzu und zum Folgenden Gogolin et al. 2021). Die erste Erhebungswelle fand zwischen März und Juli 2020 statt. Der 2. MZP folgte ein Jahr später zwischen März und Juni 2021. Zu beiden Messzeitpunkten wurden die Erhebungen in zwei onlinebasierte Testsitzungen aufgeteilt, wobei die Teilnehmer(innen) aufgefordert waren, diese in einem zeitlichen Abstand von etwa einer Woche zueinander zu absolvieren.<sup>4</sup> Mit Hilfe individualisierter Log-in-Daten erhielten die Teilnehmer(innen) Zugang zu den Onlinesitzungen. Jeweils in der ersten Erhebungssitzung fanden die Testungen im Deutschen (Schreibaufgabe, Leseverständnis, beruflich relevante Sprachfähigkeiten) sowie eine Fragebogenerhebung (z. B. Abfrage derzeitigen Tätigkeit, Bewerbungsprozesse, berufliche Aspirationen, etc.) statt. In den jeweils zweiten Erhebungssitzungen wurden die Testungen in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch (Leseverständnis, Schreibaufgabe), in der Fremdsprache Englisch (Allgemeiner Sprachstand) sowie eine weitere Fragebogenerhebung (z. B. Fragen zum Herkunftssprachengebrauch, Resilienz, besondere Lebensereignisse) durchgeführt.

#### **4. Stichprobenbeschreibung und Entwicklung der Teilnahme**

Im Folgenden steht die Entwicklung der Fallzahlen der Brutto- und Nettostichproben über die Projekte MEZ und MEZ-2 im Fokus. Die Bruttostichprobe umfasst jene Proband(inn)en, die zu Beginn der MEZ-Studie (d.h. MZP 1 oder MZP 2 für Schüler(innen), die nachrekrutiert wurden) bzw. zu Beginn der MEZ-2-Studie (d.h. MZP 5) teilnahmebereit waren, unabhängig davon, ob eine Teilnahme tatsächlich erfolgte (vgl. Heimler 2019, S. 9). Als Nettostichprobe werden dagegen alle Proband(inn)en definiert, die zum jeweiligen Messzeitpunkt an mindestens einem Test- oder Befragungsteil teilgenommen haben.

In Abbildung 1 ist die Entwicklung der Brutto- und Nettostichprobe über den Verlauf der Projekte MEZ (MZP 1–4)<sup>5</sup> und MEZ-2 (MZP 5–6) dargestellt. Von den 1133 teilnahmebereiten Proband(inn)en nahmen zur ersten Erhebung der MEZ-2-Studie (MZP 5) 728 Personen<sup>6</sup> (64,3%) und zur zweiten Erhebung (MZP 6) 629 Personen (55,5 %) teil (d.h. sie hatten mindestens eine

---

<sup>4</sup> Faktisch war eine Steuerung dieses Zeitabstands jedoch nicht möglich, da die Teilnehmer(innen) die Testsitzungen zwischen einzelnen Testtagen unterbrechen konnten und somit selbst bestimmten, wann sie die erste Testsitzung vollendeten und die zweite Testsitzung starteten (siehe IEA Hamburg 2020, S. 7).

<sup>5</sup> Einen detaillierten Überblick über die Entwicklung der Fallzahlen der MEZ-Stichprobe und Stichprobenausfälle liefert das Arbeitspapier Nr. 3 von Heimler (2019).

<sup>6</sup> Im Methodenbericht zur zweiten Erhebung von MEZ-2 werden 729 Teilnehmende berichtet (vgl. IEA Hamburg 2020, S. 13). Bei der Prüfung der Daten, wurde im Nachhinein eine Person identifiziert, die im zurückgesendeten Testheft lediglich notiert hatte, die getesteten Sprachen nicht gut zu können. Da von dieser Person weder Test- noch Befragungsdaten vorliegen, werten wir diesen Falls als Stichprobenausfall.

der beiden Online-Testsitzung bearbeitet). In der Abbildung 1 deutlich zu erkennen ist der Einbruch der Fallzahlen von MZP 3 zu MZP 4 sowie am Übergang zwischen den Projekten von MZP 4 zu MZP 5.

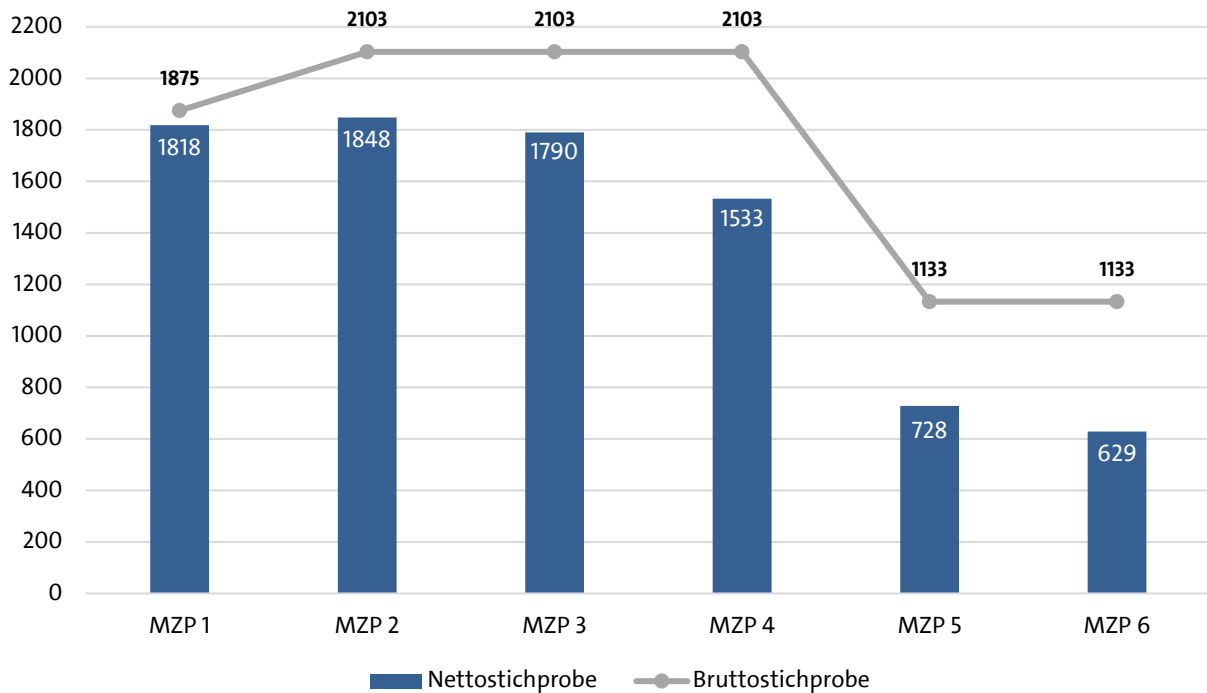


**Abbildung 1:** Entwicklung der Brutto- und Nettostichprobe

Der Wechsel des Erhebungsmodus von der Paper-Pencil-basierten Testung und Befragung im Schulkontext in der MEZ-Studie zur Online-Testung und -Befragung im MEZ-2-Projekt ermöglichte es, Schüler(innen) in MEZ-2-Testungen und -Befragungen einzubeziehen, die studiendesignbedingt aus den MEZ-Erhebungen hätten ausscheiden müssen (z. B. durch einen Schulwechsel oder das Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems).<sup>7</sup> Tabelle 1 zeigt den Status der Bruttostichprobe zum letzten im ursprünglichen MEZ-Projekt und -Design durchgeführten MZP 4: Von den insgesamt 2103 Teilnahmewilligen hatten 108 Personen bis zum MZP 4 ihre Teilnahmebereitschaft für die MEZ-Studie widerrufen, von 39 Personen lagen keine oder ungültige Kontaktdaten vor, sodass insgesamt 1956 Teilnehmer(innen) ( $\cong 93\%$ ) der Bruttostichprobe für eine Teilnahme an MEZ-2 angefragt wurden. Von diesen erteilten 1133 Personen (57 %) ihr Einverständnis, im Rahmen weiterer Untersuchungen kontaktiert werden zu dürfen, welche wir im Folgenden als Bruttostichprobe für die MEZ-2-Studie bezeichnen.

<sup>7</sup> Schulabgänger(inne)n wurden lediglich einmalig per Telefoninterview und Schulwechsel(innen) fortlaufend postalisch individuell befragt, wobei in beiden Fällen keine Testungen zum Einsatz kamen.

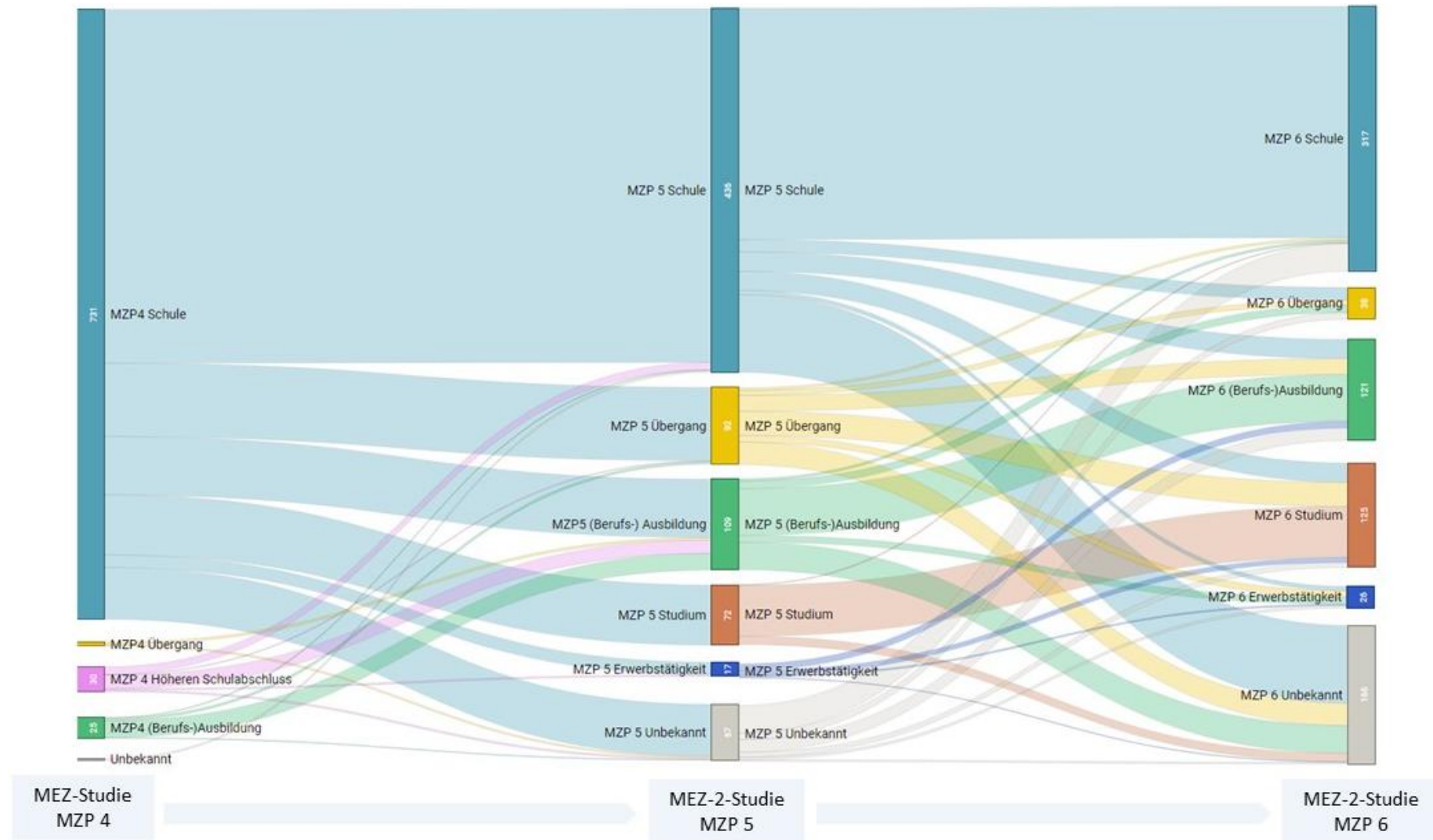
**Tabelle 1:** Anfrage von MEZ-Teilnehmer(inne)n für die Teilnahme an MEZ-2

| Status der Bruttostichprobe zu MZP 4 | <i>n</i> | %    |
|--------------------------------------|----------|------|
| Widerruf                             | 108      | 5,1  |
| Keine bzw. ungültige Kontaktdaten    | 39       | 1,9  |
| Anfrage zur Teilnahme am MEZ-2       | 1956     | 93,0 |
| Gesamt                               | 2103     | 100  |

Im Verlauf der beiden Untersuchungen standen für die Teilnehmer(innen) unterschiedliche Übergänge innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems (z. B. von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II) sowie aus diesem heraus in andere Bereiche der Aus- und Weiterbildung oder den Arbeitsmarkt an. Abbildung 2 zeigt die Übergänge derjenigen Proband(inn)en, die an mindestens einer der beiden Wellen der MEZ-2-Studie teilgenommen haben ( $n = 793$ ). Zu MZP 4 befanden sich die meisten Teilnehmer(innen) noch im allgemeinbildenden Schulsystem und besuchten entweder nach wie vor ihre ursprüngliche MEZ-Schule ( $n = 731$ ) oder hatten diese verlassen, um an einer anderen Schule einen höheren Schulanschluss zu erwerben ( $n = 30$ ). Einige Proband(inn)en hatten bereits eine (Berufs-)Ausbildung begonnen ( $n = 25$ ) oder befanden sich im Übergangssystem ( $n = 5$ ). Zu letzterem zählen wir z. B. Berufsvorbereitungskurse, Praktika, Freiwilligendienst, Bewerbung auf eine Anschlusstätigkeit. Von MZP 4 zu MZP 5 zeigen sich verstärkt Übergänge von der allgemeinbildenden Schule ins Übergangssystem ( $n = 88$ ), in die (Berufs-)Ausbildung ( $n = 70$ ), ein Studium ( $n = 15$ ) oder eine Erwerbstätigkeit ( $n = 15$ ). Zwischen dem MZP 5 und MZP 6 nehmen Übergangsprozesse deutlich zu. Neben dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems fallen nun vor allem Wechsel aus dem Übergangssystem in die (Berufs-)Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbstätigkeit auf. Auch nichtlineare Entwicklungsverläufe, wie beispielsweise Wechsel zurück in das allgemeinbildende Schulsystem oder das Übergangssystem sind in dieser Periode zu verzeichnen. Darüber hinaus zeigt sich ein Anstieg der Stichprobenausfälle anhand der größeren Anzahl von Teilnehmer(inne)n, deren aktueller Status zu MZP 6 unbekannt ist.



## Stichprobenentwicklung in den Projekten MEZ und MEZ-2



Hinweis: Als „Unbekannt“ wurden Proband(inn)en klassifiziert, die an der betreffenden Erhebung nicht teilgenommen oder keine Angaben zu ihrer derzeitigen Tätigkeit gemacht hatten. Grafik erstellt mit dem Sankey Diagramm Generator v1.2 (<http://sankey-diagram-generator.acquireprocure.com>).

**Abbildung 2:** Aktuelle Tätigkeit der Teilnehmer(innen) im Zeitverlauf

Im Hinblick auf die sinkenden Fallzahlen am Übergang zwischen den beiden Projekten (vgl. Abb. 1) ist berücksichtigen, dass es sich bei MEZ-2 nicht um eine einfache Fortführung des MEZ-Projekts handelt, da es einer erneuten Einholung von Einverständniserklärungen der MEZ-Teilnehmer(innen) bedurfte. Ferner kann die Fallzahlentwicklung vermutlich sowohl auf die mit den einsetzenden Übergangsprozessen einhergehende Mobilität der Teilnehmer(innen) sowie auf den Wechsel von einer überwiegend schulintern koordinierten Befragung und Testung in MEZ zu einer individualisierten Online-Erhebung in MEZ-2 zurückzuführen sein. So ist bei einer individualisierten Befragung, wie sie im MEZ-2-Projekt stattfand, eine geringere Teilnahmequote zu erwarten, da die Teilnahme nicht mehr im schulischen Kontext von Testleiter(inne)n und Schulkoordinator(inn)en gesteuert werden kann. Die Beteiligung an der Studie hängt somit stärker von der individuellen Kooperation der Teilnehmer(innen) ab, die in Eigenverantwortung Zeit für die Erhebung einrichten und ggf. Testinstrumente an das Erhebungsinstitut zurücksenden müssen. Zudem ist bekannt, dass die Ausfallquote bei größeren Zeitabständen zwischen den Erhebungen sowie bei zunehmender Mobilität der Befragten ansteigt (vgl. Haunberger 2011, S. 30 ff.). Der Ausfall von Panel-Teilnehmer(inne)n in Längsschnittuntersuchungen, auch Panelmortalität genannt, kann problematisch werden, wenn sich dadurch die Zusammensetzung der Stichprobe in für die Untersuchung relevanten Merkmalen gravierend verändert (vgl. Schnell et al. 2005, S. 240 f.). Die Brutostichproben bieten eine gute Grundlage zur Untersuchung systematischer Ausfälle, da von (nahezu) allen teilnahmebereiten Proband(innen) Angaben zu Geschlecht, Sprachhintergrund, Bildungsgang und Jahrgang vorliegen, die noch vor der ersten MEZ-Erhebung auf Basis der Informationen der Schulkoordinator(inn)en bzw. der Angaben von Schüler(inne)n und ihrer Eltern in den Teilnahmeerklärungen erfasst werden konnten. Dies erlaubt es, Ausfallselektivität nach diesen Merkmalen auch für Proband(innen) zu untersuchen, die an keiner der Befragungen teilgenommen haben.

Bereits für die Stichprobenausfälle zu MZP 4 ergaben sich Selektivitäten, wonach eine Nichtteilnahme für die ältere Startkohorte sowie für Teilnehmer(innen) in nicht-gymnasialen Bildungsgängen und Proband(inn)en mit niedrigem oder unbekanntem sozialen Status wahrscheinlicher war (Heimler 2019). Inwieweit sich diese systematischen Ausfälle im Verlauf des Anschlussprojekts MEZ-2 verschärfen und ob Selektivität auch in Bezug auf andere Merkmale der Teilnehmer(innen) vorliegt, soll im vorliegenden Arbeitspapier geklärt werden. Dazu werden zunächst die Verteilungen der Merkmale Sprachgruppe, Bildungsgang, Kohorte, Geschlecht und sozialer Status in den Bruttostichproben des MEZ- und MEZ-2-Projekts betrachtet und die Entwicklung der Teilnahmequoten nach diesen Merkmalen beschrieben. Daraus können erste Hinweise auf mögliche Ausfallselektivitäten zum MZP 5 und MZP 6 abgeleitet werden. Im Kapitel 6 geht es anschließend um die multivariate Überprüfung von Ausfallselektivitäten zum MZP 5 und MZP 6 gegenüber der Bruttostichprobe des MEZ-Projekts. Die Ergebnisse werden abschließend hinsichtlich ihrer Implikationen für längsschnittliche Analysen der Daten des MEZ- und MEZ-2-Projekts diskutiert.

## 5. Teilnahmequoten und Stichprobenausfälle nach ausgewählten Merkmalen

Abbildung 3 gibt einen Überblick die Anzahl der Teilnehmer(innen) der MEZ- und MEZ-2-Studie nach Sprachgruppe<sup>8</sup> und der Anzahl der Wellen, an denen sie mindestens ein Test- oder Fragebogenteil bearbeitet haben. Ein Einverständnis erteilt, aber an keiner einzigen Welle teilgenommen haben lediglich 17 Proband(inn)en. Die meisten Teilnehmer(innen) haben an drei (n=462) oder vier Wellen (n=578) teilgenommen. Von immerhin 460 Personen liegen Daten zu allen sechs Wellen vor. Die Abbildung verdeutlicht einerseits, dass eine große Zahl an Studienteilnehmer(inne)n mit Daten zu mehreren Messezeitpunkten vertreten sind. Andererseits zeigen die variierenden Anteile der Teilnehmer(innen) nach Sprachgruppe, dass die zugrundeliegende Stichprobe in ihrer Zusammensetzung über die Zeit und je nach Anzahl zugrunde gelegter Wellen in wichtigen Parametern voneinander abweichen können.

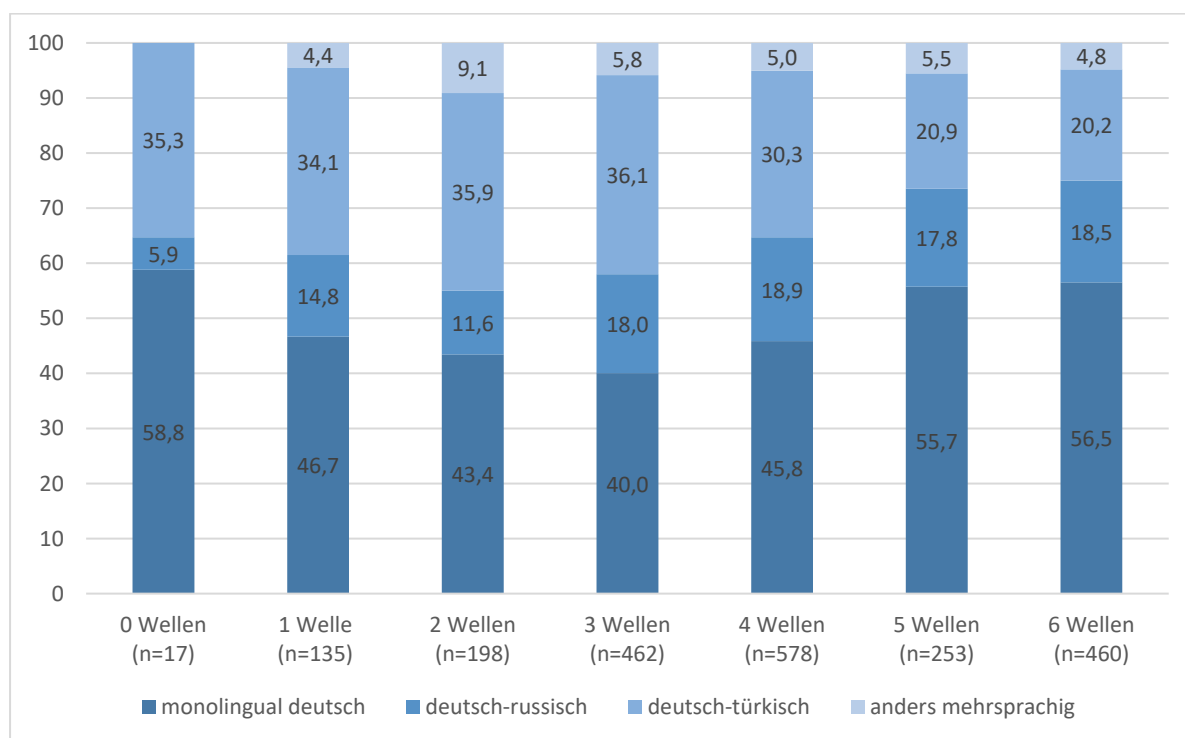


**Abbildung 3:** Fallzahlen nach Sprachgruppe und Anzahl teilgenommener Wellen in Prozent

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Stichprobenausfälle zum MZP 5 und MZP 6 gegenüber der MEZ-2-Bruttostichprobe von insgesamt 1133 teilnahmebereiten Proband(inn)en. Zu MZP 6 fielen insgesamt 405 Teilnehmer(innen) der Brutostichprobe aus, wobei die Ursache zu knapp 95 % auf None-Response zurückzuführen ist. Weitere 4 % der Ausfälle ergaben sich aufgrund fehlender oder ungültiger Kontaktdaten und 1,5 % gingen auf Widerrufe der Teilnahme zurück.

<sup>8</sup> Für die Teilnahme an der MEZ-Studie vorgesehen waren Schüler(innen) mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund. Im Laufe der Erhebungen stellte sich heraus, dass es in der monolingual deutschen Gruppe Teilnehmer(innen) gibt, bei denen zu Hause neben Deutsch weitere Sprachen im Alltag gesprochen werden. Diese wurden im Nachhinein als *anders mehrsprachig* klassifiziert. Näheres zu diesem Vorgehen kann dem Kapitel 5.1 sowie Brand et al. 2019 entnommen werden.

Zu MZP 6 zeigt sich ein ähnliches Bild: Auch hier machte Non-Response rund 93 % der Ausfälle aus, hinzu kamen gegenüber dem MZP 5 weitere 11 Fälle, für die keine oder ungültige Kontaktdaten vorlagen, und zusätzliche 5 Proband(inn)en, die ihre Teilnahme zurückgezogen haben.

**Tabelle 2:** Ausfälle gegenüber der Bruttostichprobe des MEZ-2-Projekts (n=1133)

|                                         | MZP 5    |      | MZP 6    |      |
|-----------------------------------------|----------|------|----------|------|
|                                         | <i>n</i> | %    | <i>n</i> | %    |
| Ausfall gesamt                          | 405      | 100  | 504      | 100  |
| Davon keine bzw. ungültige Kontaktdaten | 16       | 4,0  | 27       | 5,4  |
| Davon Widerruf                          | 6        | 1,5  | 11       | 2,2  |
| Davon Non-Response                      | 383      | 94,6 | 466      | 92,5 |

In den folgenden Kapiteln wird untersucht, inwieweit sich die Verteilungen der Merkmale Sprachgruppe, Bildungsgang, Kohorte, Geschlecht und sozialer Status in den Bruttostichproben der Projekte MEZ und MEZ-2 unterscheiden. Ferner werden die Teilnahmequoten anhand dieser Merkmale für den MZP 5 und MZP 6 differenziert betrachtet, wobei zum Vergleich die Teilnahmequoten zum Ende des MEZ-Projekts zu MZP 4 mitberücksichtigt werden. Im Arbeitspapier zur Stichprobenentwicklung des MEZ-Projekts von Heimler (2019) wurde der Schwerpunkt auf Teilnehmer(innen) im Schulkontext gelegt, sodass Schulabgänger(innen) nicht in die Berechnung der Teilnehmerquoten eingingen (vgl. Heimler 2019, S. 11). Während Schulabgänger(innen) nach einer abschließenden telefonischen Befragung aus den MEZ-Erhebungen ausscheiden mussten, konnten diese in MEZ-2 aufgrund der onlinebasierten Erhebung erneut einbezogen werden. Um eine Vergleichbarkeit der Teilnahmequoten zwischen dem MEZ- und MEZ-2-Projekt zu gewährleisten, wurden die Teilnahmequoten für den MZP 4 unter Berücksichtigung der Teilnehmer(innen) der Abgängerbefragung neu berechnet. Aus diesem Grund unterscheiden sich die in den folgenden Kapiteln dargestellten Teilnehmerquoten für den MZP 4 geringfügig von denen des Arbeitspapiers von Heimler (2019).

## 5.1 Sprachgruppe

Die Stichprobe von MEZ und MEZ-2 umfasste Personen mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund.<sup>9</sup> Hinzu kam eine Gruppe von Teilnehmer(inne)n, die zu Beginn der MEZ-Studie als monolingual deutschsprachig klassifiziert wurden, bei denen die Angaben aus den Schüler- und Elternfragebögen darauf hindeuteten, dass neben Deutsch in den Familien weitere Sprachen im Alltag gesprochen werden.<sup>10</sup> Bei der Einteilung in die benannten Sprachgruppen wurden verschiedene Informationsquellen zusammengeführt, darunter Angaben der Schüler(inne)n bzw. deren Eltern sowie Informationen, die seitens der Schulen erhoben wurden.

<sup>9</sup> Erläuterungen zu dem im Rahmen der MEZ- und MEZ-2-Studie eingenommenen Verständnis von Mehrsprachigkeit können Gogolin et al. 2017 und Gogolin et al. 2021 entnommen werden.

<sup>10</sup> Für nähere Informationen zur Erstellung der Sprachgruppenvariable siehe Brandt et al. 2019.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Verteilung der Sprachgruppenzugehörigkeit in den Bruttostichproben der Projekte MEZ und MEZ-2. Während im MEZ-Projekt der Anteil monolingual deutscher Teilnehmer(innen) noch knapp unter 50 % liegt, machen diese in MEZ-2 etwas mehr als die Hälfte der Bruttostichprobe aus. Der Anteil deutsch-russischsprachiger und anders mehrsprachiger Teilnehmer(innen) fällt in den Bruttostichproben der beiden Projekte ähnlich aus, dagegen sinkt der Anteil deutsch-türkischsprachiger Proband(inn)en von rund 30 % in MEZ auf knapp 22 % in MEZ-2.

**Tabelle 3:** Anzahl der Teilnehmer(innen) in den Bruttostichproben nach Sprachgruppe

|                     | MEZ (n=2103) |      | MEZ-2 (n=1133) |      |
|---------------------|--------------|------|----------------|------|
|                     | <i>n</i>     | %    | <i>n</i>       | %    |
| Monolingual Deutsch | 1010         | 48,0 | 607            | 53,6 |
| Deutsch-Russisch    | 366          | 17,4 | 211            | 18,6 |
| Deutsch-Türkisch    | 611          | 29,1 | 248            | 21,9 |
| Anders mehrsprachig | 116          | 5,5  | 67             | 5,9  |

In Abbildung 4 ist die Entwicklung der Teilnahme nach Sprachgruppe dargestellt. Dabei zeigt sich zum einen eine insgesamt gesunkene Teilnahmequote bei allen Sprachgruppen im Vergleich zwischen dem Ende der MEZ-Erhebungen (MZIP 4) und den MEZ-2-Erhebungen (MZIP 5 und MZIP 6), deren Ursache vermutlich im geänderten Erhebungsformat von einer schulgesteuerten Präsenztestung zu einer Online-Erhebung liegt. Bereits zu MZIP 4 ergibt sich eine höhere Teilnahmequote der monolingual deutschen und deutsch-russischsprachigen Teilnehmer(innen), die sich zu MZIP 5 fortsetzt und zu MZIP 6 an die Teilnahmequote der Deutsch-Türkischsprachigen anpasst. Auffällig ist die im Vergleich zu MEZ deutlich gesunkene Teilnahmequote anders mehrsprachiger Proband(inn)en in MEZ-2, die zu beiden Messzeitpunkten bei etwa 50 % und damit unter allen anderen Gruppen liegt. Ursächlich ist hier vermutlich, dass diese Gruppe bereits zu Beginn von MEZ nicht vorgesehen war und Teilnehmer(innen) mit andere Herkunftssprachen nicht explizit für eine weitere Teilnahme an MEZ-2 angesprochen wurden.

## Dünkel und Baužyte

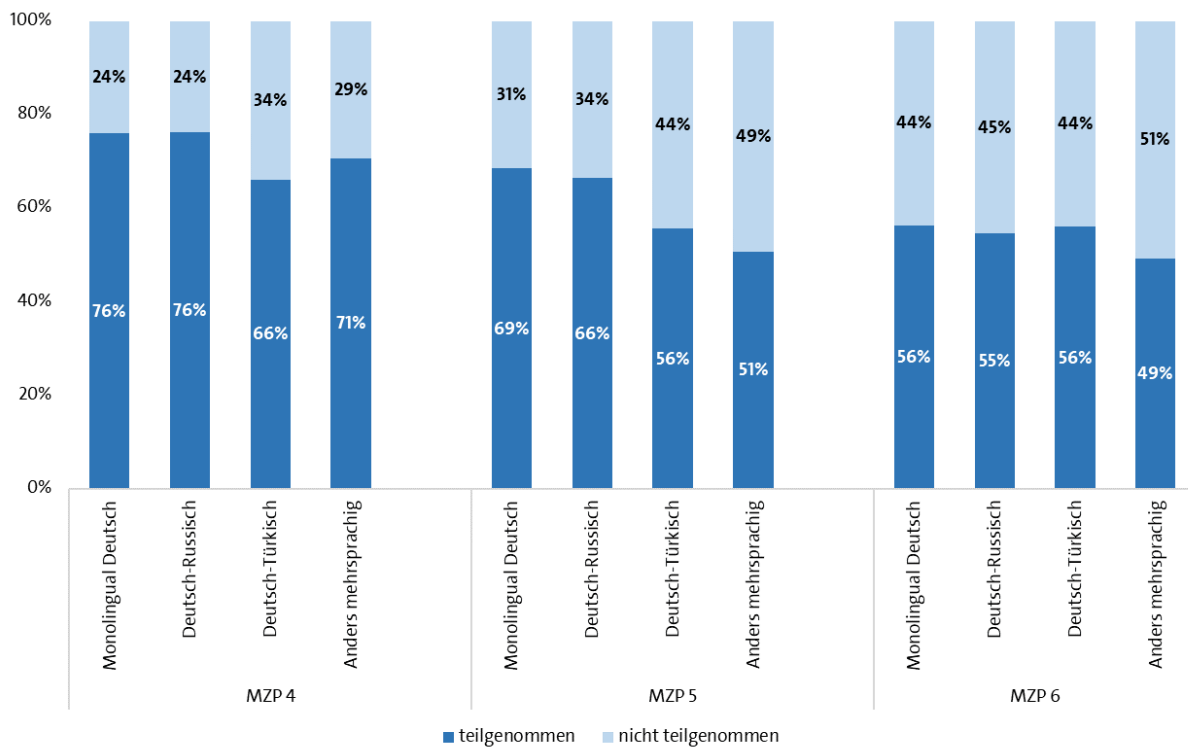


**Abbildung 4:** Teilnahmequote nach Sprachgruppe

### 5.2 Sozialer Status

Der soziale Status der Teilnehmer(innen) wurde zu Beginn des MEZ-Projekts auf Basis des *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) erfasst (Ganzeboom et al. 1992; Reiss et al. 2016). Diesem zugrunde liegen die Werte des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) von Mutter und Vater, die zum höchsten sozioökonomischen Status der Familie zusammengefügt wurden. Auf Basis der MEZ-Bruttostichprobe wurde mit Hilfe eines Mediansplits eine Einteilung in die Statusgruppen hoch und niedrig vorgenommen, welche aus Gründen der Vergleichbarkeit in unveränderter Form auch zur Beschreibung der MEZ-2-Bruttostichprobe herangezogen wird. Die Informationen zur Bildung der Kennwerte entstammen den Angaben der Eltern selbst und wurden im Falle fehlender Angaben durch Schülerangaben ergänzt. Fälle, bei denen die benötigten Angaben weder von den Eltern selbst noch Auskünfte der Proband(inn)en über ihre Eltern vorlagen, werden in Tabelle 4 als *unbekannt* ausgewiesen. Da es Fälle gibt, die direkt auf dem Median liegen, ergibt die Dichotomisierung keine 50:50-Verteilung.

In der MEZ-Studie entfallen jeweils knapp 44 % der Bruttostichprobe auf Teilnehmer(innen) mit hohem und niedrigem sozialen Status und weitere rund 13 % auf Teilnehmer(innen) mit unbekannter Statuszugehörigkeit (siehe Tabelle 4). In MEZ-2 machen Teilnehmer(innen) mit hohem sozialen Status 51 % und mit niedrigem sozialen Status nahezu 41 % der Bruttostichprobe aus, der Anteil von Proband(inn)en mit unbekanntem Status fällt auf 8 % (ebd.). Aufgrund der einmaligen Erhebung des Konstrukts können mögliche Veränderungen des höchsten sozialen Status der Familien im Zeitverlauf nicht berücksichtigt werden. Der durchschnittliche HISEI liegt in der MEZ-Bruttostichprobe bei  $M=48,4$  und unter den teilnahmebereiten MEZ-2-Proband(inn)en bei  $M=51,0$ .

**Tabelle 4:** Anzahl der Teilnehmer(innen) in den Bruttostichproben nach sozialem Status

|           | MEZ (n=2103) |      | MEZ-2 (n=1133) |      |
|-----------|--------------|------|----------------|------|
|           | <i>n</i>     | %    | <i>n</i>       | %    |
| Niedrig   | 918          | 43,7 | 463            | 40,9 |
| Hoch      | 917          | 43,6 | 578            | 51,0 |
| Unbekannt | 268          | 12,7 | 92             | 8,1  |

Nach Teilnahme und sozialem Status differenziert zeigt sich im Vergleich der Studien ein ähnliches Teilnahmemuster: Auf insgesamt über die Messzeitpunkte abnehmendem Teilnahmemiveau, ergeben sich auch zu MZP 5 und MZP 6 die höchsten Teilnahmequoten für Befragte mit hohem sozialen Status, gefolgt von Teilnehmer(inne)n mit niedriger Statusposition und schließlich Teilnehmer(inne)n, für die keine Angaben zum sozialen Status vorliegen.

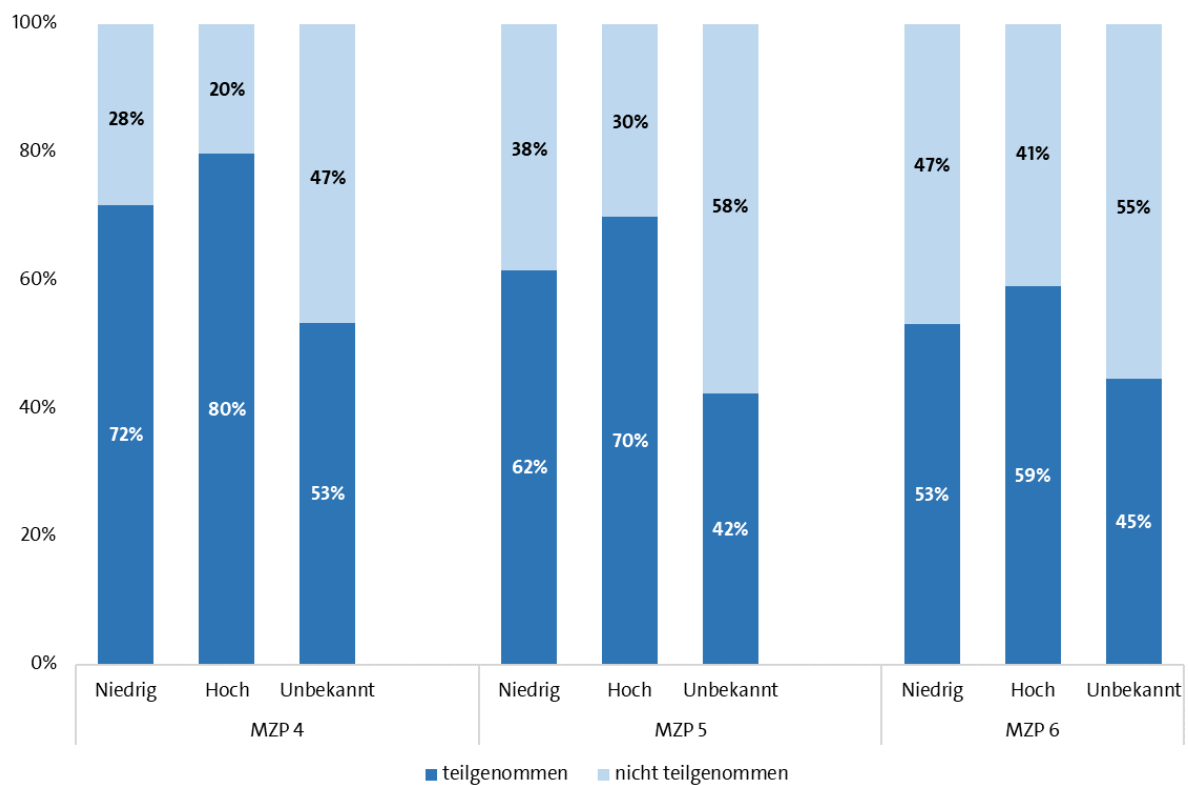


**Abbildung 5:** Teilnahmequote nach sozialem Status

### 5.3 Bildungsgang

Für die Untersuchung der Entwicklung der Teilnahme sowie möglicher selektiver Ausfälle ist von besonderem Interesse, ob Teilnehmer(innen), je nach besuchtem Bildungsgang zu Beginn der Studie im Verlauf der Untersuchungen häufiger bzw. seltener teilnehmen. Angestrebt wurde im Rahmen der MEZ-Studie eine ausgeglichene Verteilung von Schüler(inne)n in gymnasialen und nicht gymnasialen Bildungsgängen, um eine hinreichende Varianz leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Teilnehmer(inne)n in allen Sprachgruppen zu ermöglichen. Die Variable Bildungsgang wurde zu Beginn der MEZ-Studie erhoben. Im Folgenden wird dichotom zwischen reinen Gymnasien und anderen Schulformen unterschieden. Unter letztere fallen Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen, da diese Schulformen nicht eindeutig voneinander getrennt werden können.

Tabelle 5 zeigt die Verteilungen in den Bruttostichproben der MEZ- und MEZ-2-Studie. In der MEZ-Studie machen Schüler(innen), die zu Studienbeginn ein Gymnasium besuchten rund 46 % Bruttostichprobe aus. Mit der Aufstockung zu MZP 2 wurde eine stärkere Rekrutierung von Teilnehmer(inne)n anderer Schulformen verfolgt, da zu erwarten war, dass aufgrund der früheren Beendigung der Schullaufbahn in dieser Gruppe der Anteil von Gymnasiast(inn)en im Verlauf der MEZ-Studie deutlich ansteigt. In der MEZ-2-Bruttostichprobe zeigt sich entsprechend ein umgekehrtes Verhältnis von Gymnasiast(innen) (54 %) zu Proband(inn)en, die zum Einstieg in die MEZ-Studie anderen Bildungsgängen zugeordnet waren (46 %).

**Tabelle 5:** Anzahl der Teilnehmer(innen) in den Bruttostichproben nach Bildungsgang

|                  | MEZ (n=2103) |      | MEZ-2 (n=1133) |      |
|------------------|--------------|------|----------------|------|
|                  | <i>n</i>     | %    | <i>n</i>       | %    |
| Gymnasium        | 960          | 45,6 | 615            | 54,3 |
| Andere Schulform | 1143         | 54,4 | 518            | 45,7 |

In Bezug auf die Teilnahme hatte sich zum Ende der MEZ-Studie (MZP 4) gezeigt, dass die Diskrepanz in den Teilnahmequoten zwischen Teilnehmer(inne)n aus gymnasialen (84 %) und nicht-gymnasialen Bildungsgängen (36 %) insbesondere darauf zurückzuführen war, dass in letztere Gruppe viele Teilnehmer(innen) ihre Schule gewechselt oder das allgemeinbildende Schulsystem verlassen hatten (siehe dazu Heimler 2019, S. 21 ff.). Wenngleich Schulwechsler(innen) und Schulabgänger(innen) mindestens einmalig postalisch bzw. telefonisch weiterbefragt werden sollten, gestaltet sich die Erreichbarkeit bei postalischen und telefonischen Befragungen dennoch schwieriger als im institutionellen Kontext. Im Rahmen der MEZ-2-Studie ist eine Angleichung der Teilnahmequoten der beiden Gruppen zu verzeichnen, wobei zu beiden Messzeitpunkten Proband(inn)en in ehemals nicht-gymnasialen Bildungsgängen um 10 Prozentpunkte seltener als die Vergleichsgruppe in Gymnasien teilnehmen.



## Stichprobenentwicklung in den Projekten MEZ und MEZ-2

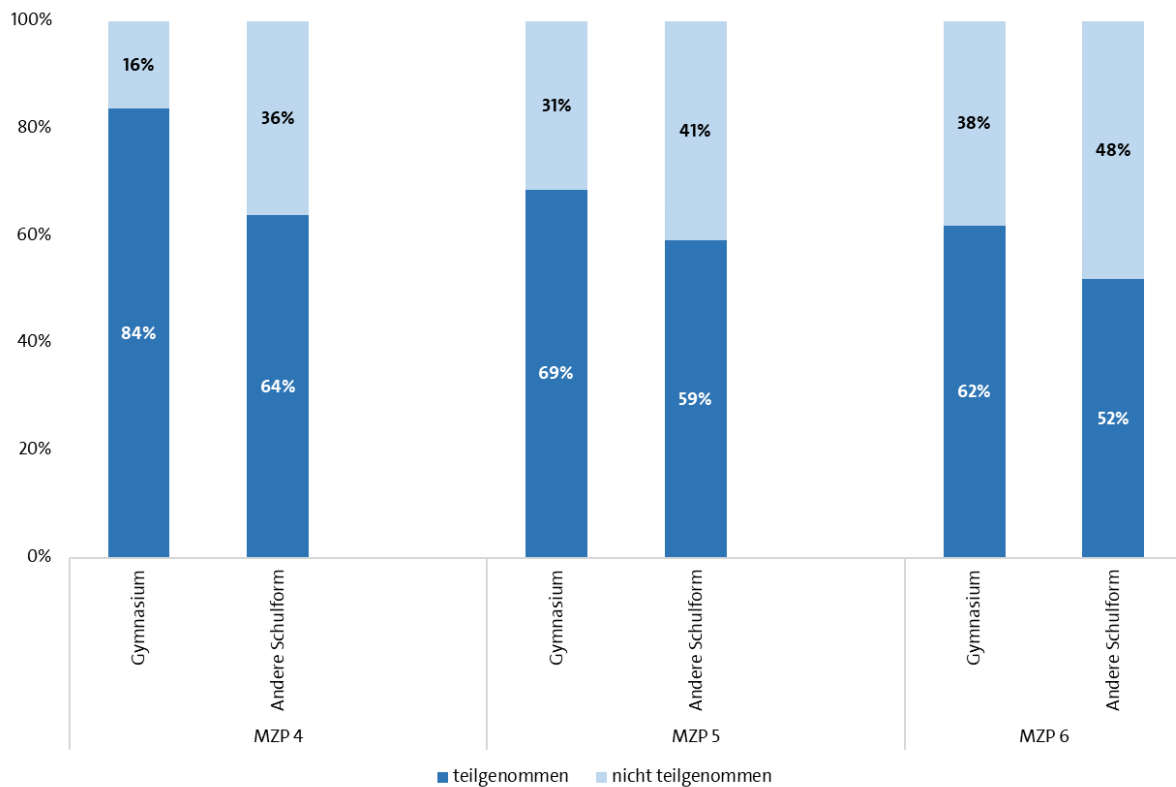


**Abbildung 6:** Teilnahmequote nach Bildungsgang

### 5.4 Kohorte

Das MEZ-Studiendesign sah ausgewogene Anteile von Teilnehmer(inne)n vor, die zu Beginn der Untersuchung die Jahrgänge sieben (Kohorte 1) und neun (Kohorte 2) besuchten. Dies spiegelt sich in der Verteilung der MEZ-Bruttostichprobe in Tabelle 6 wieder. In der Bruttostichprobe der MEZ-2-Studie ist die Startkohorte 1 (ehemals Jahrgang 7) mit 55 % dagegen leicht stärker vertreten. Inwieweit Teilnehmer(innen) eine Klasse wiederholt oder übersprungen haben, bleibt bei dieser Betrachtung unberücksichtigt.

**Tabelle 6:** Anzahl der Teilnehmer(innen) in den Bruttostichproben nach Kohorte

|           | MEZ (n=2103) |      | MEZ-2 (n=1133) |      |
|-----------|--------------|------|----------------|------|
|           | <i>n</i>     | %    | <i>n</i>       | %    |
| Kohorte 1 | 1058         | 50,3 | 626            | 55,3 |
| Kohorte 2 | 1045         | 49,7 | 507            | 44,7 |

Deutlich zu erkennen ist die niedrigere Teilnahme der älteren Kohorte zum Ende der MEZ-Studie: Während zu MZIP 4 82 % der Kohorte 1 teilnahmen, lag die Teilnahmequote der Kohorte 2 lediglich bei 64 %. Analysen zu den Ausfallgründen ergaben, dass die geringere Teilnahme der älteren Gruppe vornehmlich auf einen Schulwechsel und das Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems zurückzuführen ist (vgl. Heimler 2019, S. 21 ff.). In der MEZ-2-Studie zeigt sich durch die Angleichung der Teilnahmequote der jüngeren an die ältere Kohorte zunächst eine ausgeglichene Beteiligung beider Gruppen an der Erhebung zu MZIP 5. Anschließend fällt zu

MZP 6 die Teilnahmequote der Startkohorte 1 von 64 % auf 58 % und bei der älteren Kohorte von 65 % auf 53 %.

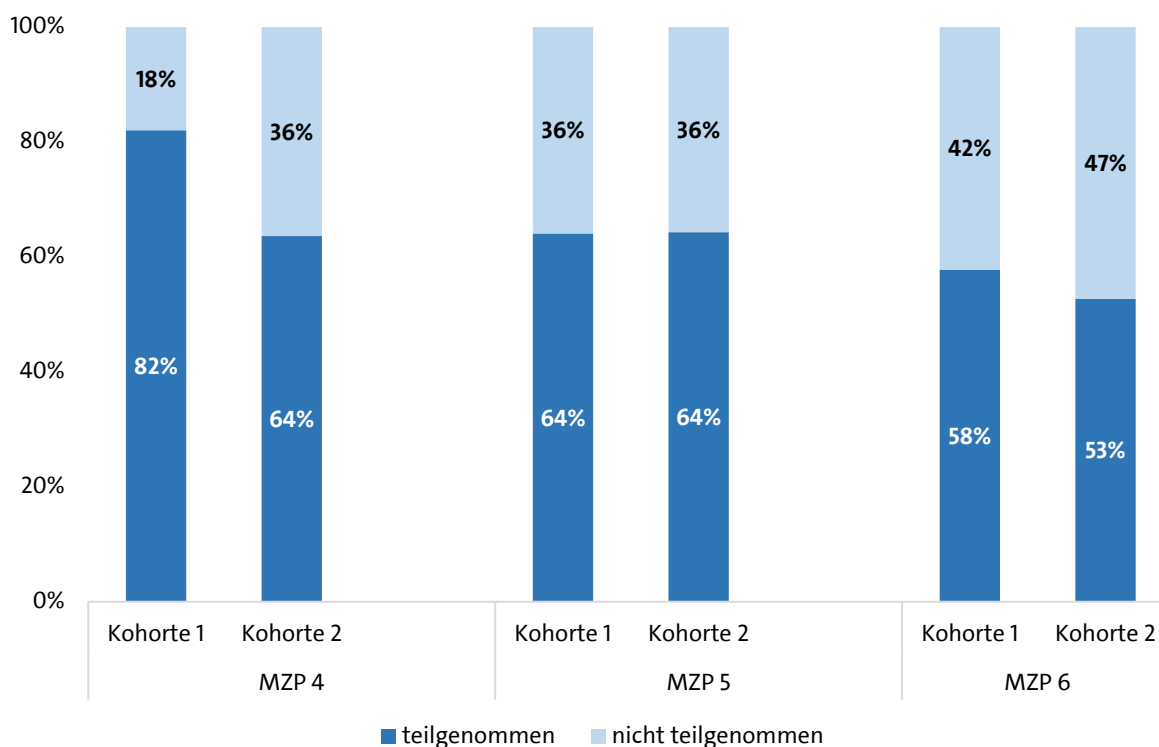


**Abbildung 7:** Teilnahmequote nach Kohorte

## 5.5 Geschlecht

Tabelle 7 gibt Auskunft über die Verteilung nach Geschlecht in den Bruttostichproben der beiden Studien. Bereits zu Beginn der MEZ-Studie waren deutlich mehr Probandinnen als Probanden teilnahmebereit. Das Ungleichgewicht der Geschlechterverteilung nimmt in der MEZ-2-Studie mit knapp 63 % potenziellen Teilnehmerinnen noch einmal zu.

**Tabelle 7:** Anzahl der Teilnehmer(innen) in den Bruttostichproben nach Geschlecht

|           | MEZ (n=2103) |      | MEZ-2 (n=1133) |      |
|-----------|--------------|------|----------------|------|
|           | n            | %    | n              | %    |
| Männlich  | 872          | 41,5 | 421            | 37,2 |
| Weiblich  | 1230         | 58,5 | 712            | 62,8 |
| Unbekannt | 1            | 0    | -              | -    |

Trotz der Überrepräsentation von Schülerinnen in der MEZ-Studie ergaben sich für die Stabilität der Teilnahmequoten bis zum MZP 4 keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (vgl. Heimler 2019, S. 19 ff.). Auch zu MZP 4 ist der Ausfall männlicher Teilnehmer mit 29 % nur leicht erhöht gegenüber dem weiblicher Teilnehmerinnen (26 %). In der MEZ-2-

Studie zeigt sich dagegen eine deutliche Diskrepanz zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmer(inne)n zugunsten einer um 13 bzw. 15 Prozentpunkte höheren Teilnahme von Mädchen.

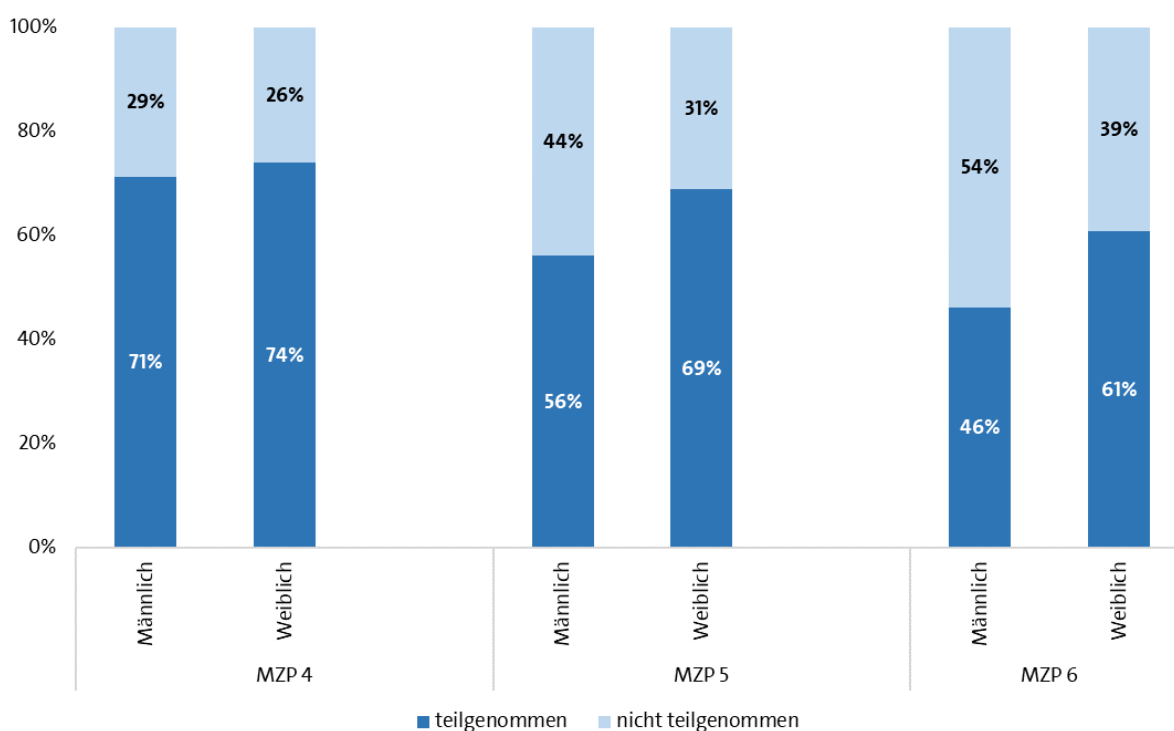


**Abbildung 8:** Teilnahmequote nach Geschlecht

## 6. Ausfallselektivität über die Projekte MEZ und MEZ-2 hinweg

Die Betrachtung der Teilnahmequoten zu MZIP 5 und MZIP 6 auf Grundlage der MEZ-2-Bruttostichprobe für die Merkmale Sprachgruppenzugehörigkeit, sozialer Status, Bildungsgang, Kohorte und Geschlecht liefern erste Hinweise auf selektive Stichprobenausfälle. Im Rahmen der MEZ-2-Studie zeigen sich die höchsten Ausfallquoten für die Gruppe der anders mehrsprachigen Schüler(innen), Personen mit unbekanntem und niedrigem Sozialstatus, Proband(inn)en, die zu Beginn der MEZ-Studie einen nicht-gymnasialen Bildungsgang besuchten sowie männliche Teilnehmende. Bereits für Stichprobenausfälle in der MEZ-Studie wurden selektive Ausfälle insbesondere zu MZIP 4 für die Merkmale Bildungsgang, Kohorte und sozialer Status nachgewiesen (vgl. Heimler 2019). Inwieweit sich diese Effekte zu MZIP 5 und MZIP 6 verstärkt haben und in welchem Ausmaß Selektionseffekte eine Rolle spielen, wenn eine längsschnittliche Perspektive über die beiden Projekte MEZ und MEZ-2 eingenommen wird, soll im folgenden Kapitel geklärt werden. Dazu werden *alle* Stichprobenausfälle zu MZIP 5 und MZIP 6 ins Verhältnis zur ursprünglichen Bruttostichprobe des MEZ-Projekts ( $n=2103$ ) gesetzt und mit Hilfe logistischer Regressionsmodelle die Selektivität der Stichprobenausfälle multivariat überprüft.

Insgesamt gab es bis zur ersten Welle des MEZ-2-Projekts 1375 und bis zum MZIP 6 1474 Ausfälle. Davon gingen zu beiden Messzeitpunkten etwa 4 % auf ein Fehlen von (gültigen) Kontaktdaten zurück, die für eine Teilnahme an den Online-Erhebungen und Befragungen unerlässlich waren. Bis zum MZIP 5 hatten seit Beginn der ersten MEZ-Erhebungen im Jahr 2016 insgesamt

114 Personen ihre Teilnahme an der Studie widerrufen, bis zum MZP 6 kamen weitere 5 Widerrufe hinzu. Der größte Teil der Ausfälle ging zu knapp 60 % bzw. 56 % auf Personen zurück, die kein Einverständnis zur Teilnahme an MEZ-2 erteilt hatten. Weitere 28-32 % der Ausfälle machten Personen aus, die für die MEZ-2-Studie kontaktiert werden wollten, der Einladung zu den Erhebungen aber nicht folgten (Non-Response).

**Tabelle 8:** Ausfälle der MEZ-2-Studie gegenüber der MEZ-Bruttostichprobe (n=2103)

|                                                  | MZP 5    |      | MZP 6    |      |
|--------------------------------------------------|----------|------|----------|------|
|                                                  | <i>n</i> | %    | <i>n</i> | %    |
| Ausfall gesamt                                   | 1375     | 100  | 1474     | 100  |
| Davon keine bzw. ungültige Kontaktdaten          | 55       | 4,0  | 66       | 4,5  |
| Davon Widerruf                                   | 114      | 8,3  | 119      | 8,1  |
| Davon kein Einverständnis zur Teilnahme an MEZ-2 | 823      | 59,9 | 823      | 55,8 |
| Davon Non-Response                               | 383      | 27,9 | 466      | 31,6 |

*Hinweis:* Aufgrund von Rundungen sind geringfügige Abweichungen von 100% möglich.

Zur multivariaten Prüfung der Ausfallwahrscheinlichkeiten nach den in Kapitel 5 untersuchten Merkmalen wurden binomiale logistische Regressionsmodelle berechnet (Backhaus et al. 2011, S. 250ff.). Die abhängige Variable unterteilt die ursprüngliche MEZ-Bruttostichprobe in Personen, die zum MZP 5 und MZP 6 mindestens einen Test- oder Befragungsteil bearbeitet haben und Personen, die bis dahin aus der Bruttostichprobe ausgeschieden waren oder vorübergehend nicht teilgenommen haben. Ziel der Analysen ist die multivariate Überprüfung, ob Ausfälle zu systematischen Veränderungen in der Zusammensetzung der Stichproben des MEZ-2-Projekts gegenüber den ehemals teilnahmebereiten MEZ-Studienteilnehmer(inne)n geführt haben. In Tabelle 9 sind für den MZP 5 und MZP 6 die Odds Ratios für die Variablen Sprachgruppe, sozialer Status, Bildungsgang, Geschlecht und Kohorte ausgewiesen. Bei Werten über 1 kann von einer Erhöhung des Ausfallrisikos durch das betreffende Merkmal ausgegangen werden, während bei Werten kleiner als 1 das betreffende Merkmal das Risiko für einen Stichprobenausfall über den Beobachtungszeitraum verringert (Backhaus et al. 2011, S. 265 ff.).

Für Stichprobenausfälle zum MZP 5 zeigen sich im Modell M1 zunächst systematische Ausfälle nach Sprachgruppenzugehörigkeit: Als statistisch signifikant erwies sich das gegenüber monolingual deutschen Proband(inn)en um 2,44-mal höhere Risiko von deutsch-türkischen Teilnehmer(inne)n im Zeitverlauf aus der Studie auszuschneiden. Auch bei „anders Mehrsprachigen“ ist die Wahrscheinlichkeit, auszuschneiden im Vergleich zu den monolingual Deutschsprachigen um das 1,76-Fache erhöht.

**Tabelle 9:** Logit-Modelle zur multivariaten Überprüfung von Ausfallselektivitäten zu MZP 5 und MZP 6 gegenüber der MEZ-Bruttostichprobe

| Merkmal                             | MZP 5    |          |          | MZP 6    |          |          |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                     | M 1      | M 2      | M 3      | M 4      | M 5      | M 6      |
|                                     | OR       | OR       | OR       | OR       | OR       | OR       |
| <i>Sprachgruppe</i>                 |          |          |          |          |          |          |
| monolingual                         |          |          |          |          |          |          |
| Deutsch                             | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| deutsch-russisch                    | 1.15     | 1.00     | 1.05     | 1.13     | 1.00     | 1.06     |
| deutsch-türkisch                    | 2.44 *** | 1.92 *** | 1.95 *** | 1.76 *** | 1.41 **  | 1.42 **  |
| anders mehrsprachig                 | 1.76 **  | 1.72 *   | 1.82 **  | 1.33     | 1.31     | 1.38     |
| <i>Sozialer Status</i>              |          |          |          |          |          |          |
| niedrig                             | -        | 1        | 1        | -        | 1        | 1        |
| hoch                                | -        | .75 **   | .74 **   | -        | .78 *    | .78 *    |
| unbekannt                           | -        | 2.34 *** | 2.31 *** | -        | 1.85 **  | 1.81 **  |
| <i>Bildungsgang</i>                 |          |          |          |          |          |          |
| Gymnasium                           | -        | 1        | 1        | -        | 1        | 1        |
| Andere Schulformen                  | -        | 1.95 *** | 1.99 *** | -        | 2.18 *** | 2.24 *** |
| <i>Geschlecht</i>                   |          |          |          |          |          |          |
| männlich                            | -        | -        | 1        | -        | -        | 1        |
| weiblich                            | -        | -        | .54 ***  | -        | -        | .51 ***  |
| <i>Kohorte</i>                      |          |          |          |          |          |          |
| Kohorte 1                           | -        | -        | 1        | -        | -        | 1        |
| Kohorte 2                           | -        | -        | 1.40 *** | -        | -        | 1.61 *** |
| Konstante                           | 1.37 *** | 1.12     | 1.35 *   | 1.89 *** | 1.46 *** | 1.72 *** |
| n <sup>1</sup>                      | 2102     | 2102     | 2102     | 2102     | 2102     | 2102     |
| Pseudo R <sup>2</sup> (Nagelkerkes) | .04      | .11      | .14      | .02      | .08      | .12      |
| -2LL                                | 2613.42  | 2507.19  | 2457.71  | 2513.62  | 2413.47  | 2348.95  |

<sup>1</sup> Ein Fall mit fehlenden Angaben zum Geschlecht wurde aus den Analysen ausgeschlossen.

M = Modell; OR = Odds Ratio; -2LL = -2-Log-Likelihood;

Signifikanzangaben: \* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01; \*\*\* p ≤ 0,001

Im Modell M 2 wurden die Variablen sozialer Status und Bildungsgang aufgenommen. Es zeigt sich, dass insbesondere die Zugehörigkeit zur deutsch-türkischen Gruppe mit diesen Merkmalen konfundiert war. Jedoch bleibt für deutsch-türkische Teilnehmer(innen) ein um 1,92-Mal höheres Risiko, aus der MEZ-Bruttostichprobe auszufallen, statistisch signifikant. In Bezug auf den sozialen Status in der Familie ergibt sich gegenüber Personen mit niedrigem sozialen Status für

Personen mit einem hohen sozialen Status ein nur 0,7-fach so hohes Ausfallrisiko. Dagegen fallen Personen mit unbekanntem Status 2,3-mal häufiger aus der Stichprobe aus. Gegenüber Gymnasiast(inn)en haben ferner Personen, die zu Beginn der MEZ-Studie einen nicht-gymnasialen Bildungsgang besuchten, ein knapp doppelt so hohes Ausfallrisiko.

Mit Aufnahme der Variablen Geschlecht und Kohorte im Modell M 3 verändern sich die Effektstärken der untersuchten Merkmale gegenüber dem vorherigen Modell nur unwesentlich. Für das Geschlecht ergibt sich ein Selektionseffekt, wonach Mädchen ein nur etwa halb so hohes Risiko haben, aus der Studie auszuschneiden wie Jungen. Erwartungsgemäß war auch der Effekt der Kohorte statistisch signifikant: Im Vergleich zur jüngeren Kohorte, geht das Modell von einem 1,4-mal so hohen Ausfallrisiko für die ältere Gruppe aus. Mit einem Nagelkerkes- $R^2$  von .14 im Modell M 3 lassen sich 14% der Varianz der abhängigen Variable auf die untersuchten Merkmale der MEZ-Bruttostichprobe zurückführen.

Für die Ausfälle zu MZP 6 zeigt sich ein ähnliches Bild wie für den MZP 5 mit dem Unterschied, dass

- a) zu MZP 6 kein statistisch signifikant erhöhtes Ausfallrisiko für die Gruppe der anders Mehrsprachigen mehr nachgewiesen werden kann;
- b) der signifikante Effekt einer höheren Ausfallwahrscheinlichkeit der deutsch-türkischen Teilnehmer(innen) sowie der sozialen Statuszugehörigkeit zu MZP 6 etwas schwächer ausfällt;
- c) das Risiko für Stichprobenausfall zu MZP 6 insbesondere von Teilnehmer(inne)n aus ehemals nicht-gymnasialen Bildungsgängen, aber auch von Teilnehmer(inne)n der Startkohorte 2 (ehemals Jahrgang 9) höher ausfällt als zu MZP 5.

Zur Beurteilung der Stärke der Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen und dem Stichprobenabgang lassen sich Odds Ratios (OR) in das Effektstärkemaß Cohen's  $d$  und umgekehrt transformieren (Borenstein et al. 2009, S. 47). So können für die von Cohen (1988) vorgeschlagenen Richtwerte für die Interpretation von Cohen's  $d$  als kleine ( $d = 0.2$ ), mittlere ( $d = 0.5$ ) und große Effekte ( $d = 0.8$ ), äquivalente Grenzwerte für Odds Ratios ermittelt werden (für die Umrechnung von Effektstärken siehe Lenhard und Lenhard 2016):  $d = .02$  entspricht einer OR = 1.44,  $d = 0.5$  einer OR = 2.48 und  $d = 0.8$  einer OR = 4.27. Odds Ratios kleiner 1, können durch die Bildung des Kehrwerts ( $1/OR$ ) mit den benannten Grenzwerten verglichen werden. In der Ergebnistabelle 9 übersteigen keine der Koeffizienten für die untersuchten Variablen den Grenzwert für mittlere Effekte ( $2.48 \leq OR < 4.27$ ). Im Modell M3 kann entsprechend bei den Merkmalen eines unbekannten sozialen Status ( $OR = 2.31$ ), dem Besuch eines nicht-gymnasialen Bildungsgangs ( $OR = 1.99$ ), der Zugehörigkeit zur deutsch-türkischen ( $OR = 1.95$ ) und anders mehrsprachigen Gruppe ( $OR = 1.82$ ) sowie für das Geschlecht ( $1/OR = 1.82$ ) von kleinen Effekten auf das Ausfallrisiko zu MZP 5 ausgegangen werden. Die Effekte der Zugehörigkeit zur Gruppe der Startkohorte Jahrgang 9 ( $OR = 1.40$ ) sowie der Teilnehmer(innen) mit hohem sozialen Status ( $1/OR = 1.35$ ) liegen sogar unterhalb des Richtwerts für kleine Effekte. Für die im Modell M 6 ausgewiesenen Koeffizienten für den Stichprobenausfall zum MZP 6 zeigen sich als klein zu bewertende Effekte ( $1.44 \leq OR < 2.48$ ) für die Variablen Bildungsgang, Geschlecht, unbekannter Sozialer Status und Kohorte und sehr kleine ( $OR < 1.44$ ) Effekte der Zugehörigkeit zur deutsch-russischen Gruppe und der Sozialstatus-hohen Gruppe (vgl. Tab. 9). Im Vergleich der Ausfälle

zwischen MZP 5 und MZP 6 zeigt sich eine relative Zunahme der Effektstärken für die Variablen Bildungsgang, Geschlecht und Kohorte, während die Effekte für den Ausfall nach sozialem Status und Sprachhintergrund (deutsch-türkische) abnehmen.

Bereits für die Stichprobenausfälle zu MZP 4 waren systematische Ausfälle nach Bildungsgang, Kohorte und sozialem Status festgestellt worden (vgl. Heimler 2019), die sich in den Ausfällen der MZP 5 und MZP 6 fortschreiben. Diese relativ stabil anhaltenden – wenn auch sehr kleine bis kleine – Effekte der Merkmale verweisen auf systematische Zusammenhänge der untersuchten Variablen mit einem Stichprobenausfall im Zeitverlauf und damit auf nicht-zufällige Ausfälle. Dieser Umstand sollte bei längsschnittlichen Analysen der Daten trotz der eher geringen Effekte der untersuchten Variablen berücksichtigt werden.

## **7. Zusammenfassung**

Der Übergang zwischen den Projekten MEZ und MEZ-2 war mit einem deutlichen Einbruch der Teilnehmerzahlen von 1533 zu MZP 4 zu 728 zu MZP 5 verbunden. In dieser Zeit waren bei einer großen Zahl der Stichprobe – insbesondere bei der älteren Startkohorte sowie Teilnehmer(inne)n in nicht-gymnasialen Bildungsgängen – Übergänge innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems sowie aus diesem heraus zu erwarten, die mit einer schlechteren Erreichbarkeit der Teilnehmer(innen) und Steuerbarkeit der Erhebungen einhergehen. Insgesamt wurden 93 % der MEZ-Bruttostichprobe (n=2103) für eine Teilnahme an MEZ-2 angefragt. Die teilnahmebereiten 1133 Proband(inn)en entsprechen 58 % der ursprünglichen Stichprobe. Gegenüber der MEZ-Bruttostichprobe zeichnet sich die MEZ-2-Bruttostichprobe aus durch:

- I. Einen gestiegenen Anteil monolingual deutscher und eine Abnahme deutsch-türkischer Proband(inn)en;
- II. Einen gestiegenen Anteil von Teilnehmer(inne)n mit hohem sozialen Status;
- III. Eine Verschiebung der Verteilung zugunsten von Proband(inn)en, die zu Beginn der MEZ-Studie ein Gymnasium besuchten;
- IV. Einen etwas höheren Anteil an Proband(inn)en der jüngeren Kohorte 1 (Jahrgang 7);
- V. Eine weitere Verschiebung der Verteilung zugunsten weiblicher Teilnehmerinnen (63 %).

In Bezug auf die Ausfälle zum MZP 5 und MZP 6 zeigt sich darüber hinaus eine weitestgehende Fortschreibung oder gar Verstärkung der bereits zu MZP 4 beobachteten Muster selektiven Ausfalls. Zur Beurteilung, inwieweit es sich dabei um statistisch signifikante Selektivitäten handelt, wurden die Stichprobenmerkmale Sprachgruppenzugehörigkeit, sozialer Status, Bildungsgang, Kohorte und Geschlecht in logistischen Regressionsmodellen auf ihre Effekte auf das Risiko eines Stichprobenausfalls über die Zeit untersucht. Dabei ergaben sich für alle Variablen signifikante, wenngleich nur kleine Effekte, wonach Stichprobenausfälle wahrscheinlicher sind für Teilnehmer(innen) mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund, mit unbekanntem Sozialstatus der Familie und Teilnehmer(innen), die zu Beginn der MEZ-Studie einen nicht-gymnasialen Bildungsgang besucht haben und der älteren Kohorte angehörten. Teilnehmer(innen) mit hohem sozialen Status und Mädchen hatten dagegen ein signifikant geringeres Risiko vorzeitig aus der Stichprobe auszufallen.

## **8. Fazit**

Im Rahmen der Panelstudien MEZ und MEZ-2 sind typische Phänomene von Stichprobenausfällen zu verzeichnen. Dabei zu berücksichtigen sind einige Besonderheiten der Studiendesigns, die für die Entwicklung der Teilnehmerzahlen im Zeitverlauf eine Rolle spielen: Erstens erforderte der Umstand, dass die MEZ-2 Teilnehmer(innen) aus dem Pool der MEZ-Probanden neu rekrutiert werden mussten, das erneute Einholen von Einverständniserklärungen zur Studienteilnahme. Zweitens hatten einige Schüler(innen) zum Ende der MEZ-Erhebungen bereits ihre ursprüngliche Schule verlassen oder gewechselt und konnten nur noch postalisch oder telefonisch weiterverfolgt werden. Drittens sind zwischen der letzten MEZ- und der ersten MEZ-2-Erhebung zwei Jahre vergangen, in denen die Teilnehmer(innen) weitere Übergänge innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems sowie aus diesem heraus vollzogen haben. Mit diesen können mehr oder weniger gravierende Veränderungen der Lebensumstände einhergehen, die sich auf die Erreichbarkeit und die Teilnahmebereitschaft auswirken können. Die Mobilität von Proban(inn)en und große zeitliche Abstände zwischen den Erhebungen gelten als Risikofaktoren für Stichprobenabgang (vgl. Haunberger 2011, S. 30 ff.). Viertens liegen den beiden Erhebungen unterschiedliche Erhebungsmodi zugrunde, wobei für die Online-Erhebungen aufgrund der technischen Voraussetzungen sowie der gegenüber den Erhebungen im Schulkontext geringeren Verbindlichkeit und Steuerbarkeit eine geringere Teilnahmequote zu erwarten war.

Im Rahmen des Arbeitspapiers wurden Ausfälle aus der Bruttostichprobe der Personen analysiert, die zu Beginn der MEZ-Studie teilnahmebereit waren, unabhängig davon, ob sie gar nicht erst ins Panel eingetreten oder – im klassischen Sinne von Panelmortalität – im Verlauf der Studie ausgeschieden sind. Die Gründe für eine Nichtteilnahme (z. B. temporärer Ausfall, Verweigerung, fehlende/ungültige Kontaktstanden) standen im vorliegenden Papier nicht im Vordergrund, sondern die Frage, ob die Stichprobenausfälle bis zum Ende der MEZ-2 Studie systematische Muster nach den Merkmalen Sprachhintergrund, Geschlecht, Bildungsgang, Jahrgang und sozialer Status aufweisen. Für alle untersuchten Merkmale ergaben sich bis zum Ende der MEZ-2 Studie selektive Stichprobenausfälle. Auffällig ist das erhöhte Ausfallrisiko insbesondere für Personen, für die keine Informationen zum sozioökonomischen Status der Familie vorlagen, Personen, die zu Studienbeginn einem nicht-gymnasialen Bildungsgang zugeordnet waren sowie der älteren Startkohorte. Aber auch deutsch-türkische und männliche Befragte nahmen über den Studienverlauf signifikant seltener teil. Wenngleich es sich bei den untersuchten Variablen um schwache Effekte auf die Ausfallwahrscheinlichkeit handelt, verweisen die vorgelegten Ergebnisse auf eine Systematik der Ausfälle, die für Analysen im Zeitverlauf von Bedeutung sein können. Wichtig ist die Untersuchung des Teilnahmeverhaltens von Panelbefragten, „weil Teilnahmeausfälle neben der externen Validität (Stichwort: Selbstselektion der Befragten) besonders die interne Validität gefährden; Teilnahmeausfälle zwischen den Befragungswellen können zu falschen Schlussfolgerungen der kausalen Zusammenhänge zwischen den interessierenden Variablen der Studie führen“ (Haunberger 2011, S. 58). So kann beispielsweise nicht ausgeschlossen werden, dass die im Projektzeitraum beobachteten Entwicklungen sprachlicher Fähigkeiten zu einem gewissen Anteil auf soziale Selektionseffekte zurückzuführen sind. Das genaue Ausmaß solcher nicht-zufälligen Stichprobenausfälle ist dabei weder genau bestimmbar noch mit zeitgenössischen Verfahren des Umgangs mit fehlenden Werten (Multiple Imputation; Full Information Maximum Likelihood) zu kontrollieren (vgl. Enders 2010, S. 14 ff.). Die



Selektivität zugunsten von bildungserfolgreichen Teilnehmer(inne)n ist zugleich in den Projekten intendiert: Ein besonderes Interesse der Studien liegt in der Identifikation von Chancen und Potentialen von Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg und berufliche Übergänge junger Menschen.

Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen studiendesignbedingten Besonderheiten der MEZ- und MEZ-2-Erhebungen (Mobilität der Stichprobe, erneute Einholung von Einverständniserklärungen, etc.), konnten insgesamt zufriedenstellende Fallzahlen erreicht werden. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der relativ aufwendigen und umfangreichen Befragungen und Testungen, die im Rahmen der Studien durchgeführt wurden und im Hinblick auf die außergewöhnlichen Umstände durch die Corona-Pandemie in Deutschland zum Zeitpunkt der MEZ-2-Erhebungen.

## **Literaturverzeichnis**

- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2011): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 13. überarbeitete Aufl. Berlin: Springer.
- Borenstein, Michael; Hedges, Larry V.; Higgins, Julian P. T.; Rothstein, Hannah R. (2009): Introduction to Meta-Analysis. Chichester, West Sussex, UK: Wiley.
- Brandt, Hanne; Dünkel, Nora; Heimler, Julia (2019): Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“. Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 4).
- Enders, C. K. (2010). Applied Missing Data Analysis. Methodology in the social sciences. New York/London: The Guilford Press.
- Ganzeboom, Harry B. G.; Graaf, Paul M. de; Treiman, Donald J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research, 21(1), 1–56.
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger (2017): Indikatoren, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 1). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>, zuletzt geprüft am 26.10.2021.
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger; Usanova, Irina (2021): Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2). Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 10). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier10.pdf>, zuletzt geprüft am 26.10.2021.
- Haunberger, Sigrid (2011): Teilnahmeverweigerung in Panelstudien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heimler, Julia (2019): Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Universität Hamburg (MEZ Arbeitspapier Nr. 3). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier03.pdf>, zuletzt geprüft am 15.09.2021.
- Hoch, Carolin (2013). Die Determinanten der Panelmortalität: Eine Analyse am Beispiel des Nationalen Bildungspanels (NEPS Working Paper No. 26). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- IEA Hamburg (2017a): Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Oriana Mora, Anja Waschk, Karsten Penon und Peter Hillen. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht-iea.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- IEA Hamburg (2017b): Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Gleb Turezkiy und Ulrich Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht2-iea.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- IEA Hamburg (2020): Feld- und Methodenbericht der IEA Hamburg für das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2). 1. Messzeitpunkt, Feldstart: März 2020. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung und Peter Hillen. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-2-methodenbericht1-iea-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 01.07.2020.

- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). Berechnung von Effektstärken. Abgerufen unter: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. Dettelbach: Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul, P.; Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.

Hanne Brandt, Nora Dünkel und Julia Heimler

## Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“

MEZ-Arbeitspapier Nr. 4, zuerst publiziert im Juli 2019

### Zusammenfassung:

Das BMBF-geförderte Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) untersucht die sprachliche Entwicklung von monolingual deutsch- und lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen. Für die Teilnahme an der Untersuchung waren Schüler(innen) mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund vorgesehen. Zu Beginn der Untersuchung wurden die teilnehmenden Schüler(innen) basierend auf Selbstauskünften, Angaben von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften einer der drei anvisierten Sprachgruppen zugeteilt. Im Verlauf der Erhebungen verdichteten sich die Hinweise darauf, dass einige der als monolingual deutschsprachig klassifizierten Schüler(innen) de facto lebensweltlich mehrsprachig aufwuchsen. Weil dieser Umstand insbesondere für Analysen, die einen Vergleich ein- und mehrsprachiger Schüler(innen) zum Ziel haben, von Relevanz sein kann, sind die Identifikation dieser „anders mehrsprachigen“ Schüler(innen) und die Generierung einer korrigierten Sprachgruppenvariable Gegenstand des vorliegenden Arbeitspapiers.

### Schlagworte:

Mehrsprachigkeit – Einsprachigkeit – Operationalisierung – Sprachhintergrund – Sekundarstufenschüler(innen)

### Abstract:

The project „Multilingual development: A longitudinal perspective (MEZ)“ funded by the German Federal Ministry for Education and Research (BMBF) investigates the language development of monolingual German and multilingual adolescents. Students with a monolingual German, a Turkish-German or a Russian-German language background were recruited for the study. Based on self-reports as well as information provided by parents and/or teachers, participants were assigned to one of the language groups at the beginning of the study. However, during data collection evidence pointed to students classified as being monolingual to be actually growing up multilingually. As the latter may result in biased results especially in analyses comparing mono- and multilinguals, the goal of the present working paper is to identify the wrongly classified students and to generate a new (corrected) variable in which those students are assigned to a new category named “other multilinguals”.

### Keywords:

multilinguals – monolinguals – operationalization – language background – secondary students



## 1. Einleitung

Das BMBF-geförderte Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) untersucht die sprachliche Entwicklung von monolingual-deutschen und lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen.<sup>1</sup> Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ beeinflussen, wie sich diese Bedingungen über die Zeit verändern und in welchen Wechselbeziehungen sie untereinander stehen (vgl. Gogolin et al. 2017). Um Antworten auf diese Leitfragen zu finden, wurden mit Unterstützung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Hamburg in insgesamt vier Erhebungswellen rund 2000 Schüler(innen) der Jahrgänge sieben und neun an allgemeinbildenden Schulen in acht deutschen Bundesländern über einen Zeitraum von drei Jahren verfolgt (vgl. Brandt et al. 2017; Gogolin et al. 2017).

Im Gegensatz zu vielen anderen Studien zur Erklärung von Bildungsdisparitäten fokussiert MEZ sich nicht ausschließlich auf einen Migrationshintergrund, sondern allgemein auf die Berücksichtigung der sprachlichen Lebenslagen von Schüler(inne)n, die in Deutschland zur Schule gehen. Das Forschungsprojekt nimmt die mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen verbundenen Chancen und Risiken für das schulische Lernen und den Bildungserfolg in den Blick, indem sprachliche Fähigkeiten sowohl als *Bedingungen für* als auch als *Dimensionen von* Bildungserfolg betrachtet werden (siehe Gogolin et al. 2017). Dazu bedarf es einer analytischen Trennung von sprachlichen Lebenslagen.

Für die Teilnahme an der Untersuchung waren Schüler(innen) mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual-deutschem Sprachhintergrund vorgesehen, die mindestens seit der dritten Jahrgangsstufe in Deutschland zur Schule gingen. Für die Gewinnung der Stichprobe wurden zunächst auf Basis von Daten der statistischen Landesämter Schulen mit einer ausreichenden Anzahl von Schüler(inne)n mit türkischem bzw. russischem Migrationshintergrund identifiziert, die gezielt für die Teilnahme an MEZ angesprochen wurden. In diesen Schulen wurden sodann die Schüler(innen), die bzw. deren Erziehungsberechtigte ihr grundsätzliches Einverständnis mit einer Teilnahme an der Untersuchung erklärt hatten, anhand verschiedener Kriterien, die Selbstauskünften und Auskünften der Schulen entnommen waren, einer der drei anvisierten Sprachgruppen zugeteilt (vgl. IEA Hamburg 2016). Die Klassifizierung als monolingual deutschsprachig setzte voraus, dass bei den Schüler(innen) zu Hause keine andere Sprache als Deutsch im Alltag gesprochen wird, während für die Zuteilung zur Gruppe der Mehrsprachigen die Nutzung des Türkischen bzw. Russischen unabhängig von den weiteren im Alltag verwendeten Sprachen entscheidend war. Im Verlauf der Erhebungen verdichteten sich jedoch Hinweise darauf, dass einige der als monolingual deutschsprachig klassifizierten Schüler(innen) de facto lebensweltlich mehrsprachig aufwuchsen. In der Stichprobenziehung hat

---

<sup>1</sup> Der Begriff lebensweltliche Mehrsprachigkeit verweist auf die Sprachaneignungs- und Sprachgebrauchskonstellationen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu monolingual Aufwachsenden spielt (spielen) bei diesen im Alltag neben der Umgebungssprache Deutsch (eine) weitere Sprache(n) eine Rolle. Eine Besonderheit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit liegt darin, dass Herkunftssprachen – also Sprachen, die in der Familie bedeutend sind – häufig nicht durch Bildungsinstitutionen gefördert werden (vgl. Gogolin 1988).

sich der Begriff „Beifang“ zur Kennzeichnung falsch positiv für die Teilnahme identifizierter Personen etabliert (z. B. Salentin 2007; Glowsky 2013). Aufgrund der relativ groben Angaben zum Sprachgebrauch in der Familie sowie der Verwendung von Proxyangaben durch die Schulkoordinator(inn)en zur Gewinnung einer sehr speziellen Stichprobe war mit einem gewissen Beifang insbesondere in der Gruppe der monolingual Deutschsprachigen zu rechnen. Weil dieser Umstand insbesondere für Analysen, die einen Vergleich ein- und mehrsprachiger Schüler(innen) zum Ziel haben, von Relevanz sein kann, sind die Identifikation dieser „anders mehrsprachigen“ Schüler(innen) und die Generierung einer korrigierten Sprachgruppenvariable Gegenstand des vorliegenden Arbeitspapiers.

## **2. Einteilung der Schüler(innen) in Sprachgruppen**

Informationen zu in den Familien der Schüler(innen) gesprochenen Sprachen wurden auf verschiedenen Wegen erfasst: Zu Beginn der Studie füllten sowohl Schüler(innen) als auch Eltern eine Einverständniserklärung aus, in der sie gebeten wurden, Angaben zu den von ihnen zu Hause gesprochenen Sprachen zu machen. Fehlende Angaben zur Familiensprache der Schüler(innen) wurden durch Angaben der zuständigen Projektkoordinator(inn)en in der Schule ergänzt. Auf dieser Grundlage wurde eine erste Einteilung der Stichprobe in Schüler(innen) mit (1) monolingual deutschem, (2) deutsch-russischem oder (3) deutsch-türkischem Sprachhintergrund vorgenommen. Die so gebildete Sprachgruppenvariable erhielt die Bezeichnung *TR\_SPRACHGRUPPE*. Eine erste Korrektur dieser Variable (*TR\_rSPRACHGRUPPE*) erfolgte für fälschlich als monolingual deutschsprachig Klassifizierte, die sich im Zuge der ersten Erhebung oder aufgrund ihrer Fragebogenangaben zu MZP 1 als russisch- oder türkischsprachig identifizieren ließen. Mit Hilfe von Fragebögen wurden auch in den Folgerhebungen detaillierte Informationen über den familialen Sprachgebrauch erfasst: Die Schüler(innen) wurden zu allen vier Messzeitpunkten zu den bei ihnen zu Hause im Alltag gesprochenen Sprachen befragt (Itemformulierung: *Welche Sprachen werden bei Euch zu Hause im Alltag gesprochen?*). Die Antwortmöglichkeiten umfassten Deutsch, Kasachisch, Kirgisisch, Russisch, Ukrainisch, Kurdisch, Türkisch und ein freies Antwortfeld für andere Sprache(n).

Bei der Datenprüfung fanden sich Hinweise, die vermuten ließen, dass Schüler(innen), die ursprünglich der monolingual deutschen Sprachgruppe zugeordnet worden waren, tatsächlich lebensweltlich mehrsprachig aufwuchsen. Insgesamt gaben 185 Schüler(innen), die als monolingual klassifiziert worden waren, an, dass bei ihnen zu Hause im Alltag außer Deutsch weitere Sprachen gesprochen werden. Die Angaben der Schüler(innen) umfassten beispielsweise *Aserbaidshanisch, Chinesisch, (manchmal) Englisch, Englisch (mit meiner Schwester), Englisch (freiwillig), (ab und zu Persisch), Polnisch, Plattdeutsch, ein bisschen Kroatisch, (ein wenig) Französisch, Swahili, etwas Trigrinja, Tagalong, Wolof und Zaza*. Wie aus den Beispielen ersichtlich, war die Brandbreite der genannten Sprachen groß; die Angaben ließen sich nicht immer eindeutig interpretieren: Ob beispielsweise die Nennung von Schulfremdsprachen wie Englisch (insbesondere in Kombination mit Zusätzen wie „manchmal“ oder „ein wenig“) tatsächlich als Hinweis auf das Vorliegen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit interpretiert werden kann, erscheint fraglich. Ebenfalls problematisch wäre es, bei Angaben wie „manchmal Persisch“ oder „ein wenig Kroatisch“ per se und ohne weitere Prüfung vom Vorhandensein lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auszugehen, weil es sich bei diesen um Migrant(inn)ensprachen handelt. Um derartige

qualitative (und zum Teil intuitive) Einzelfallentscheidungen zu umgehen, wurde ein kriterien-gestütztes Verfahren entwickelt, das mit Hilfe von Informationen zur familialen Sprachverwen-dung und zur Migrationsbiographie der Teilnehmenden eine systematische (und automati-sierte) Identifizierung „anders lebensweltlich Mehrsprachiger“ ermöglicht. Dieses Vorgehen wird in der Folge beschrieben.

### 3. Methodisches Vorgehen

Zur Identifizierung des Beifangs wurden in einem ersten Schritt diejenigen Schüler(innen) iden-tifiziert, die als monolingual deutschsprachig eingestuft waren, aber mindestens zu einem der vier Messzeitpunkte angegeben haben, eine weitere Sprache als Deutsch in der Familie zu spre-chen. In einem zweiten Schritt wurden Informationen zur Migrationsgeschichte der Teilneh-menden und zum Spracherwerb der Eltern herangezogen, um Hinweise auf das Vorhandensein lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu fundieren. Genutzt wurden zu diesem Zweck Angaben zum Geburtsland der Teilnehmenden, ihrer Eltern und Großeltern, der Staatsangehörigkeit der Schüler(innen) und ihrer Eltern sowie Auskünfte über die Sprache(n), mit denen die Eltern der Teilnehmenden aufgewachsen sind. Die genannten Informationen wurden zu verschiedenen Messzeitpunkten mit Hilfe von Schüler- und Elternfragebögen erhoben. Ein Überblick über die verwendeten Variablen findet sich in Tabelle 1.

**Tabelle 1:** Variablen, zur Identifizierung „anders lebensweltlich mehrsprachiger“ Schüler(innen)

|                   | Variablenname                                | Itemformulierung                                                                                     | Messzeit-punkt |
|-------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Schülerfragebogen | <i>Information zum Sprachgebrauch</i>        |                                                                                                      |                |
|                   | sprhh2-8*                                    | Welche Sprachen werden bei Euch zu Hause im Alltag gespro-chen?                                      | MZP 1-4        |
|                   | mfspr8*_s1, vfspr8*_s1                       | Welche Sprachen haben Deine Mutter/Dein Vater als Kinder in Ihrer Familie gelernt?                   | MZP 1          |
|                   | <i>Information zum Migrationshintergrund</i> |                                                                                                      |                |
|                   | gebl_s1                                      | In welchem Land bist Du geboren?                                                                     | MZP 1          |
|                   | sta*_s1                                      | Welche Staatsangehörigkeit hast Du?                                                                  | MZP 1          |
|                   | vgebl_s1, mgebl_s1                           | In welchem Land wurde Deine Mutter/Dein Vater geboren?                                               | MZP 1          |
|                   | geblge*_s1                                   | In welchem Land sind Deine Großeltern geboren? (Oma/Opa väterlicherseits; Oma/Opa mütterlicherseits) | MZP 1          |
| Elternfragebogen  | <i>Information zum Sprachgebrauch</i>        |                                                                                                      |                |
|                   | mfspr8*_e, vfspr8*_e                         | Welche Sprachen haben Sie (Mutter/Vater) als Kind in Ihrer Fa-milie gelernt?                         | MZP 1          |
|                   | <i>Information zum Migrationshintergrund</i> |                                                                                                      |                |
|                   | mgebl_e, vgebl_e                             | In welchem Land sind Sie (Vater/Mutter) geboren?                                                     | MZP 1          |
|                   | gebl_e                                       | In welchem Land ist Ihr Kind geboren?                                                                | MZP 1          |
|                   | msta*_e, vsta*_e, sta*_e                     | Welche Staatsangehörigkeit haben Sie (Mutter/Vater) und Ihr Kind?                                    | MZP 1          |
|                   | geblge*_e                                    | Wo sind die Großeltern Ihres Kindes geboren? (Oma/Opa vä-terlicherseits; Oma/Opa mütterlicherseits)  | MZP 1          |



Schüler(innen), die ursprünglich der monolingual deutschen Sprachgruppe zugeteilt worden waren, wurden als „anders lebensweltlich mehrsprachig“ klassifiziert, wenn sie zu mindestens einem der vier Messzeitpunkte angegeben haben, dass bei ihnen zu Hause (neben dem Deutschen) eine andere Sprache gesprochen wird und mindesten eine der folgenden Konditionen erfüllt wurde:

1. der Schüler/die Schülerin ist nicht in Deutschland geboren und/oder hat eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit;
2. mindestens ein Elternteil ist in einem anderen Land geboren und/oder besitzt eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit;
3. mindestens ein Großelternanteil des Kindes ist in einem anderen Land geboren;
4. mindestens ein Elternteil ist mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen

Da dieselbe Information teilweise sowohl von den Schüler(inne)n als auch ihren Eltern erfragt wurde, wurde wie folgt vorgegangen: Sofern verfügbar, wurden Elternangaben genutzt, da davon auszugehen ist, dass diese zuverlässigere Informationen über die familiäre Migrationsbiographie und den Spracherwerb beider Elternteile liefern können. Fehlten die Informationen aus dem Elternfragebogen wurden stattdessen die Angaben der Schüler(innen) genutzt.

Die neu gebildete Sprachgruppenvariable erhielt die Bezeichnung *lgroup*. Sie hat vier Ausprägungen: 1 „monolingual deutsch“, 2 „deutsch-russischsprachig“, 3 „deutsch türkischsprachig“ 4 „anders lebensweltlich mehrsprachig“. Die Sprachgruppenvariable (*lgroup*) wurde für alle MEZ-Teilnehmer(innen) erstellt und in einem separaten Datensatz abgespeichert, der über die Schüler(innen)-IDs mit den Teildatensätzen zu allen Messzeitpunkten kombinierbar ist.

## **5. Deskriptiver Überblick über die neu erstellte Variable**

Das Ergebnis der Umcodierung ist in Tabelle 2 dargestellt und umfasst alle Schüler(innen), die zu mindestens einem Messzeitpunkt an der MEZ-Studie teilgenommen haben. Zuvor waren auf Basis der Schüler(innen)angaben zum Sprachgebrauch zu Hause 185 monolingual deutschsprachig eingruppierte Schüler(innen) identifiziert worden, die zu mindestens einem Messzeitpunkt angaben, dass bei Ihnen zu Hause neben dem Deutschen auch eine andere Sprache gesprochen wird. Von diesen wurden 116 Schüler(innen) auf Basis des beschriebenen Verfahrens als „anders lebensweltlich mehrsprachig“ klassifiziert. Bei 69 Schüler(innen) lagen auf Basis der weiteren Informationen zum Sprachgebrauch und der Migrationsbiographie keine Hinweise auf eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit vor, sodass diese weiterhin in der Gruppe der monolingual Deutschsprachigen verbleiben. Insgesamt werden nach der neu gebildeten Sprachgruppenvariable 48 Prozent der MEZ-Schüler(innen) als monolingual deutschsprachig, 17,4 Prozent als deutsch-russischsprachig, 29,1 Prozent als deutsch-türkischsprachig und 5,5 Prozent als anders lebensweltlich mehrsprachig klassifiziert.

**Tabelle 2:** Verteilung der MEZ-Schüler(innen) nach Sprachgruppen

|                                    |       |      |
|------------------------------------|-------|------|
| monolingual deutsch                | 1.010 | 48,0 |
| deutsch-russischsprachig           | 366   | 17,4 |
| deutsch-türkischsprachig           | 611   | 29,1 |
| anders lebensweltlich mehrsprachig | 116   | 5,5  |
| Total                              | 2.103 | 100  |

Zu den von den Schülerinnen und Schülern am häufigsten genannten Sprachen zählen Englisch (31,9 Prozent), Polnisch (13,8 Prozent), Italienisch (5,2 Prozent) und Französisch (5,2 Prozent). Tabelle 3 liefert einen Einblick in die Verteilung der „anders lebensweltlich Mehrsprachigen“ nach einigen zur Klassifizierung herangezogenen Hintergrundvariablen.

**Tabelle 3:** Verteilung der „anders lebensweltlich Mehrsprachigen“ nach ausgewählten Hintergrundmerkmalen (n = 116)

|                                                       | n   | %    |
|-------------------------------------------------------|-----|------|
| <b>Geburtsland Schüler(innen)</b>                     |     |      |
| anderes Land                                          | 7   | 6,0  |
| Deutschland                                           | 109 | 94,0 |
| <b>Geburtsland Eltern</b>                             |     |      |
| beide Elternteile im Ausland geboren                  | 5   | 4,3  |
| ein Elternteil im Ausland geboren                     | 48  | 41,4 |
| beide Elternteile in Deutschland geboren              | 55  | 47,4 |
| keine Angabe                                          | 8   | 6,9  |
| <b>Familiensprachen Eltern</b>                        |     |      |
| beide Elternteile mit anderer Sprache aufgewachsen    | 40  | 34,5 |
| mind. ein Elternteil mit anderer Sprache aufgewachsen | 50  | 43,1 |
| beide Elternteile nur mit Deutsch aufgewachsen        | 19  | 16,4 |
| keine Angabe                                          | 7   | 6,0  |

Nur ein kleiner Anteil der „anders lebensweltlich mehrsprachigen“ Schüler(innen) ist selbst im Ausland geboren ( $n = 7$ ). Annähernd die Hälfte der „anders lebensweltlich Mehrsprachigen“ hat jedoch zumindest einen im Ausland geborenen Elternteil (45,7 Prozent). Die Tatsache, dass mit 47,4 Prozent der Anteil derjenigen Schüler(innen), deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, recht hoch ist, lässt darauf schließen, dass ein Großteil der „anders mehrsprachigen“ Schüler(innen) bereits zur dritten Migrant(inn)engeneration zählt. Zudem zeigt sich, dass über drei Viertel (77,6%) der Schüler(innen) in Familien leben, in denen mindestens ein Elternteil mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen ist.

## 6. Diskussion und Empfehlungen

Mit Hilfe des in Abschnitt 3 dargestellten Vorgehens konnte die im Rahmen der MEZ-Studie vorgenommene Einteilung nach monolingual deutsch-, deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachig aufgewachsenen Schüler(innen) überprüft und den Hinweisen auf eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Jugendlichen aus der zunächst als monolingual klassifizierten Gruppe kriteriengeleitet nachgegangen werden. Dabei zeigte sich, dass bei ca. 10 Prozent der ursprünglich als monolingual deutschsprachig klassifizierten Schüler(innen) die Annahme

wohlbegründet ist, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit vorliegt. Dieser Beifang wurde der als „anders lebensweltlich mehrsprachig“ bezeichneten Gruppe zugeteilt.

Für Analysen empfehlen wir generell die Nutzung der neu erstellten Sprachgruppenvariable. In welchen Fällen, die relativ kleine Gruppe der „anders lebensweltlich mehrsprachigen“ in Analysen einbezogen werden kann oder von diesen ausgeschlossen werden sollte, hängt eng mit der gewählten Fragestellung zusammen: Zu bedenken ist, dass für die Gruppe der „anders lebensweltlich Mehrsprachigen“ keine näheren Informationen darüber vorliegen, wann und in welchem Maße die jeweilige Herkunftssprache verwendet wird und wie die Fähigkeiten in den genannten Herkunftssprachen ausgeprägt sind.

Eine Verwendung der neu generierten Variable ist jedoch zu empfehlen, wenn Fähigkeiten in den Fremdsprachen Englisch und Französisch untersucht werden sollen, weil diese Sprachen von Schüler(inne)n möglicherweise nicht nur als Fremdsprache gelernt, sondern zugleich als Familiensprache gesprochen werden. Auch bei Analysen, in denen monolingual deutschsprachige Schüler(innen) als Kontrollgruppe fungieren, um Effekte lebensweltlich mehrsprachigen Aufwachsens zu ermitteln, ist der Ausschluss des Beifangs ratsam, da eine Verzerrung der Ergebnisse ansonsten nicht auszuschließen ist.

## Literatur

- Brandt, Hanne; Lagemann, Marina; Rahbari, Sharareh (2017): Multilingual Development: A Longitudinal Perspective – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). In: *European Journal of Applied Linguistics* 5 (2), S. 347–357. DOI: 10.1515/eujal-2017-0024.
- Glowsky, David (2019): Stichprobenziehung von Ehepaaren: ein Praxisbericht zur Erhebung von seltenen Paarkombinationen. In: *Methoden, Daten, Analysen* 7(1), S. 35-58. DOI: 10.12758/mda.2013.002.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, Ingrid; Klinger Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause und Peter Siemund (2017): Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg). <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>. Zugegriffen: 29. Juli 2019.
- IEA Hamburg (Hg.) (2016): Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt – Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Oriana Mora, Anja Waschk, Karsten Penon und Peter Hillen. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht1-iea-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>. Zugegriffen: 30. Juli 2019.
- Salentin, Kurt (2007): Die Aussiedler-Stichprobenziehung. In: *Methoden, Daten, Analysen* 1(1), S. 25-44.



Thorsten Klinger, Anouk Ticheloven, Irina Usanova

## Das Konstrukt und die Messung produktiver Sprachfähigkeiten in den Projekten „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ und „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“

MEZ-Arbeitspapier Nr. 5, zuerst publiziert im März 2024

### Zusammenfassung:

Der Beitrag befasst sich mit dem im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ entwickelten Konstrukt der mehrsprachigen Schreibfähigkeiten von Schüler(inne)n in der Sekundarstufe. Entsprechend dem Studiendesign spielt dabei der Aspekt der Messung der Schreibfähigkeiten in verschiedenen Sprachen eine wesentliche Rolle. Untersucht wurden Jugendliche mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem familialen Sprachhintergrund. In vier Erhebungswellen wurde ihre Schreibfähigkeit in den Sprachen Deutsch (Majoritätssprache), Russisch oder Türkisch (Herkunftssprachen der Familien) sowie Englisch, Französisch und/oder Russisch (Schulfremdsprachen) getestet. Vorgestellt wird ein Konstrukt mehrsprachiger Schreibfähigkeiten, dessen sprach(en)übergreifende Indikatoren sowie deren empirische Operationalisierungen. In einem weiteren Schritt wird der Zusammenhang der Schreibfähigkeiten mit anderen sprachlichen Teilfähigkeiten betrachtet. Untersucht werden Korrelationen mit rezeptiven Fähigkeiten in Deutsch und den Herkunftssprachen, gemessen mit dem Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest LGVT 5-12+, mit allgemeinen Sprachfähigkeiten in den untersuchten Fremdsprachen, gemessen mit C-Tests, sowie mit subjektiven Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Sprachfähigkeitsbereichen in allen MEZ-Sprachen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die sprachlichen Teilfähigkeiten positiv miteinander korrelieren, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß.

### Abstract:

This working paper presents the construct of multilingual writing skills developed within the study "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)." The MEZ study design involved measuring the writing skills in various languages of secondary school students in Germany. The sample included adolescents with German-Russian, German-Turkish, and monolingual German heritage language backgrounds. The students' writing skills were assessed in four survey waves in German (majority language), Russian or Turkish (heritage languages of the families), and English, French, or Russian (foreign languages taught in school). The working paper presents the construct of multilingual writing skills, its cross-linguistic indicators, and their empirical operationalizations. In addition, the relationship between writing skills and other language competencies is examined. Here, correlations with receptive competence in German and the heritage languages, measured with the LGVT 5-12+ reading speed and comprehension test, with general language competence in the foreign languages studied, measured with C-tests, as well as with self-assessments of language skills in different domains of proficiency in all MEZ languages are analyzed. The results indicate positive correlations among language competencies, but to varying degrees.



## 1. Einleitung

„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ ist eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2014 bis 2019 geförderte Panelstudie über mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Die Studie wurde an der Universität Hamburg von einem interdisziplinären Forscherteam (Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft) durchgeführt. Das Forschungsprojekt (Brandt et al., 2017; Gogolin et al., 2017; Klinger et al., 2022) sollte wesentliche Erkenntnisse über die individuelle Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen liefern und zielte darauf ab, diejenigen Bedingungen zu identifizieren, die sich - positiv oder negativ - auf die Entwicklung und Nutzung der sprachlichen Ressourcen und Potenziale junger Mehrsprachiger auswirken. Der Fokus liegt dabei nicht ausschließlich auf Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund erwerben Formen der Mehrsprachigkeit, nicht zuletzt durch das Erlernen von Fremdsprachen in der Schule. Das MEZ-Projekt beschäftigt sich daher mit der Frage, wie sich mehrsprachige Kompetenzen, die in einem formalen Kontext in der Schule und/oder im außerschulischen Leben erworben werden, auf den Bildungserfolg von Lernenden mit ein- und mehrsprachigem familiärem Hintergrund auswirken. Die Follow-up-Studie „Mehrsprachigkeitsentwicklung an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“ verfolgte bei einem Teil der MEZ-Stichprobe die Phase der Vorbereitung auf bzw. Einmündung in den Beruf (Gogolin et al., 2021). Auch diese Fortführung der Untersuchung wurde vom BMBF gefördert (2019 bis 2022). Während die Erhebungen im MEZ-Projekt im Gruppenkontext an allgemeinbildenden Schulen stattfanden (vgl. Abschnitt 3.2), wurden die Daten in MEZ-2 individuell online erhoben (Abschnitt 3.3 und Gogolin et al., 2021).

Die Schlüsselfragen der Studien lauten: (1) Welche sprachlichen, persönlichen und kontextuellen Bedingungen beeinflussen den Erwerb mehrsprachiger Fähigkeiten positiv oder negativ? (2) Wie verändern sich diese Bedingungen im Laufe der Zeit und wie stehen sie in Wechselwirkung zueinander? (3) Welche Rolle spielen andere Dimensionen des Bildungserfolgs (z. B. Übergänge im Bildungssystem, Bildungsentscheidungen)?

Zur Beantwortung dieser Fragen sollten die Sprachkompetenzen von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und einsprachig deutschem Sprachhintergrund untersucht werden. Dabei galt das Augenmerk der Untersuchungen an der Gesamtstichprobe der Entwicklung literaler Sprachfähigkeiten. Die Konzentration auf das Medium der Schriftlichkeit gründet auf der im Verlaufe der Bildungskarriere zunehmenden Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenz im schulischen und im gesellschaftlichen Leben (Schröder-Lenzen, 2007, 14; vgl. auch Schneider und Tibken, 2018).

Einer der Schwerpunkte der Paneluntersuchung bestand – neben der Berücksichtigung von Leseverstehen und allgemeinen Sprachfähigkeiten – in der Analyse von *Schreibfähigkeiten* von Sekundarschüler(inne)n in verschiedenen Sprachen. Wie an anderer Stelle ausführlicher dargelegt (vgl. hierzu und zum folgenden Gogolin und Klinger, 2022) wurde in der Vergangenheit die Messung produktiver literaler Sprachfähigkeiten für die Untersuchung der Sprach- und Bildungsentwicklung älterer Lernender, Heranwachsender und Erwachsener selten in Betracht gezogen. Dies gilt in besonderem Maße im Kontext von Mehrsprachigkeit, wenn also mindestens zwei der einer Person zur Verfügung stehenden Sprachen einzubeziehen sind.



Gegenstand des vorliegenden Arbeitspapiers ist zunächst eine zusammenfassende Darstellung des theoretischen Konstrukts, das den in MEZ und MEZ-2 verwendeten Schreibaufgaben zugrunde liegt, und die daraus abgeleiteten Auswertungskategorien. Dabei beziehen wir uns im Wesentlichen auf bereits publizierte Darstellungen (insbesondere auf Klinger et al., 2022; Gogolin et al., 2022). In einem weiteren Abschnitt werden die verschiedenen Versionen der Schreibaufgaben behandelt, die auf der Basis des bei Projektbeginn bereits vorliegenden Instruments

„Fast Catch Bumerang“ für die Paneluntersuchung MEZ entwickelt und eingesetzt wurden. Dem Erhebungsdesign der Schreibaufgaben und einer Bestandsaufnahme der erhobenen Textdaten sind die darauffolgenden Kapitel gewidmet. Eine Darstellung des Auswertungs- und Kodierungsprozesses umfasst die allgemeinen Anweisungen und Prozeduren, die dabei zur Anwendung kamen. Abschließend widmen wir uns der Frage, wie die Ergebnisse der Schreibaufgaben mit anderen in MEZ erhobenen Sprachdaten zusammenhängen.

## **2. Kompetenzmodell**

Das für die MEZ-Studie maßgebliche Konstrukt der Schreibkompetenz wurde ursprünglich im Rahmen eines Programms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig, siehe Gogolin et al., 2011) entwickelt. Im Rahmen dieses Programms wurden Instrumente zur Messung des Sprachentwicklungsfortschritts benötigt, um die Angemessenheit der von den beteiligten Bildungseinrichtungen entwickelten und praktizierten Fördermaßnahmen zu evaluieren (Reich et al., 2009; Gantefort und Roth, 2010). Als theoretische Grundlage für die Konstruktion dieser Instrumente diente Ehlichs allgemeines Konzept der Erweiterung sprachlicher Basisqualifikationen im Verlauf der Sprachentwicklung (Ehlich, 2005; 2013a). Dieses Konzept basiert auf einer funktional-pragmatischen Perspektive auf Kommunikation und bietet ein komplexes Konstrukt der sprachlichen Gestaltung der kommunikativen Interaktion. In Bezug auf die Modalitäten umfasst es die Dimensionen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie rezeptive und produktive Aktivitäten. Hinsichtlich der sprachlichen Strukturen werden die Dimensionen Morphosyntax, Semantik und Pragmatik einbezogen. Schließlich umfasst das Konzept auch gattungsspezifische Merkmale: diskursive und literarische Qualifikationen (Ehlich, 2013b). Auf der Grundlage dieses Ansatzes wird die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden durch die Komplexität ihrer (mündlichen oder schriftlichen) Äußerungen in den verschiedenen Dimensionen angezeigt.

Das MEZ-Konstrukt mehrsprachiger Schreibkompetenz basiert auf diesem generischen Modell, das durch Ergebnisse der Schreibforschung ergänzt und weiter verfeinert wird (Puranik et al., 2008; Wagner et al., 2011). Diesem Ansatz zufolge sind morphosyntaktische, semantische, pragmatische und literale Qualifikationen für die Textproduktion fortgeschrittener Lerner(innen) in Bildungskontexten besonders wichtig (Becker-Mrotzek, 2014; Gantefort und Roth, 2010). Das theoretische Modell, das in MEZ verwendet wurde, konzentriert sich auf drei Kompetenzbereiche: auf (1) textuell-pragmatische und (2) lexiko-syntaktische Qualifikationen sowie auf (3) Produktivität (Flüssigkeit) (siehe Abbildung 1). Die Kombination dieser Qualifikationen wird als einheitliches Konstrukt betrachtet (Mehta et al., 2005; Schnoor, 2019), das die aufgabenspezifische Gesamtqualität der mit MEZ-Instrumenten erhobenen Texte widerspiegelt (Klinger et al., 2019; Schnoor, 2019; Usanova, 2019). Im folgenden

Abschnitt beschreiben wir das vollständige Set an empirischen Indikatoren für die Kompetenzdimensionen (textuell-pragmatisch, lexiko-syntaktisch sowie Produktivität), die das Modell abdeckt.

Im Hinblick auf das Längsschnitt-Messmodell der Schreibkompetenzen, das wir in diesem Beitrag vorstellen, haben unsere Analysen ergeben, dass hierfür nicht alle verfügbaren Indikatoren verwendet werden können: Einige von ihnen waren im Zeitverlauf nicht invariant. Dieses Ergebnis ist jedoch vernachlässigbar, da alle Kompetenzdimensionen des Modells durch die übrigen Indikatoren operationalisiert werden konnten. Aus Gründen der Transparenz sowie für die Nutzung der Variablen in Querschnittsuntersuchungen geben wir gleichwohl einen Einblick in die Gesamtheit der verfügbaren Indikatoren.

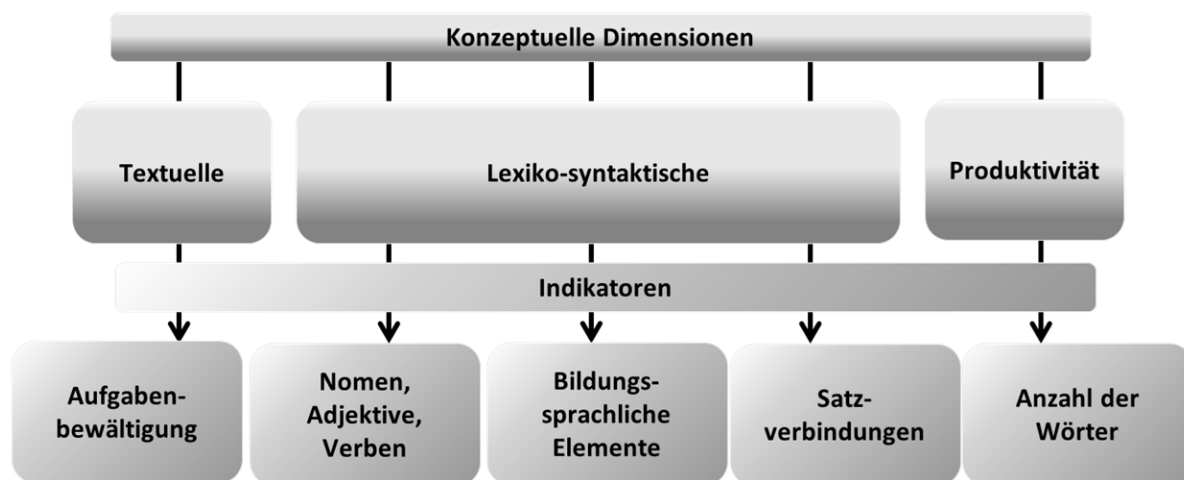


**Abbildung 1:** Das MEZ-Konstrukt der Schreibkompetenz: Qualifikationen und Indikatoren für die Textanalyse (nach: Gogolin et al., 2022)

## 2.1 Beschreibung der Indikatoren und ihre Operationalisierung

Für die Messung müssen die Qualifikationen, die das generische Konstrukt der Schreibkompetenz ausmachen, auf konkrete sprachliche und empirisch erfassbare Phänomene übertragen werden, d.h. auf Indikatoren für Qualifikationen, welche in Texten, die im definierten Testkontext produziert werden, tatsächlich vorkommen. Dabei sind aufgabenspezifische und sprachspezifische Aspekte ebenso zu wählen wie Faktoren, die die Erfahrung (z.B. Alter) der Schreibenden berücksichtigen (Entwicklungsfaktoren). Darüber hinaus müssen die Indikatoren an das Setting angepasst werden, das durch die Aufgabe, die den Befragten gestellt wird, evoziert wird.

Um den Entwicklungscharakter von Schreibfähigkeiten zu berücksichtigen, wurde die Auswahl der Indikatoren für unsere Analysen an die besonderen Entwicklungsmerkmale des Schreibens im Jugendalter angepasst, wobei wir uns insbesondere auf frühere Untersuchungen zum Schreiben in ein- und zweisprachigen Kontexten beziehen. Studien zur Schreibkompetenz einsprachiger Schüler haben mehrere Entwicklungsmuster herausgearbeitet, die für erfahренere oder jugendliche Lerner charakteristisch sind. Nach Nippold et al. (2005)

gibt der angemessene Gebrauch von Syntax, Semantik und Pragmatik beim Schreiben appellativer Texte Aufschluss über die Kompetenz in der späteren Sprachentwicklung. Im Hinblick auf bestimmte Sprachphänomene beim Schreiben von Jugendlichen haben Studien die Verwendung von Konjunktionen (Crowhurst, 1987; Nippold et al., 2005) und die zunehmende Verwendung von Inhaltswörtern (Substantive, Adjektive, Verben) hervorgehoben (Johansson, 2008; Berman und Ravid, 2009; Ravid und Levie, 2010). Im schulischen Kontext haben sich Elemente der Bildungssprache - wie die Verwendung von Nominalisierungen oder Passivkonstruktionen - als relevante Entwicklungsmerkmale in der Textproduktion von Jugendlichen erwiesen (vgl. Galloway et al., 2020). Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Anzahl der Wörter in einem Text ein starker allgemeiner Prädiktor für die Textqualität ist (Ollinghouse und Leaird, 2009). In weiteren Studien wurden auch für zweisprachige Texte spezifische Merkmale hervorgehoben (Überblick in Usanova, 2019): die Verwendung von Konjunktionen (Verhoeven, 2006; Risse, 2014; Gante-  
fort, 2013) und Inhaltswörtern (Lanauze und Snow, 1989; Usanova, 2019).

Folgende Indikatoren wurden für die MEZ-Aufgaben verwendet:

1. *Aufgabenbewältigung.* Bezogen auf die Dimension der textuell-pragmatischen Qualifikation ist der Grad der Vollständigkeit und Ausarbeitung der Handlung in einem elizitierten Text (Reich, 2009) ein valider Indikator für die pragmatische Qualität von MEZ-Aufgaben. Dieser Indikator ist unabhängig von der Sprache, in der ein Text präsentiert wird. Alle anderen Indikatoren, die wir für die Textauswertung in der MEZ-Schreibaufgabe verwendet haben, sind auf der konzeptionellen Ebene sprachübergreifend vergleichbar, nicht aber auf der Ebene der konkreten sprachlichen Äußerungen.
2. *Nomen, Adjektive und Verben.* Bezogen auf die Dimension der lexiko-syntaktischen Qualifikation spiegelt der differenzierte Einsatz lexikalischer Mittel die Textkomplexität wider und gilt als Indikator für Textqualität (vgl. Stavans et al., 2019). Die Verwendung von lexikalischen Mitteln wird von der Komplexität einer Aufgabe, den Spezifika des Genres (Ollinghouse und Wilson, 2013) und dem Thema (Harmon et al., 2005) beeinflusst. Direkte lexikalische Maße wie die Anzahl der produzierten Inhaltswörter müssen bei sprachübergreifenden Vergleichen mit Vorsicht behandelt werden (Berman und Verhoeven, 2002).
3. *Konjunktionen.* Als Indikator für lexiko-syntaktische Qualifikation verweisen Konjunktionen auf Konnektivität oder Kohäsion (Berman und Verhoeven, 2002). Die Anwendung von Parataxen und Hypotaxen in Texten spiegelt den Grad der Aneignung komplexer sprachlicher Mittel und deren Umsetzung in textuelle Strukturen wider. Ihre Verwendung ist sprachspezifisch (Berman und Verhoeven, 2002).
4. *Elemente der Bildungssprache.* Dieser Indikator bezieht sich auf lexikalische und morpho-syntaktische Elemente (Bailey und Butler, 2003; Schleppegrell, 2004), die in bildungsbezogenen Kontexten mit konzeptioneller Schriftlichkeit auftreten. Diese lexikalischen und morphosyntaktischen Phänomene sind sprach- (Berman und Verhoeven, 2002) und aufgabenspezifisch.
5. *Anzahl der Wörter.* Die Länge eines schriftlichen Tests ist ein Indikator für Flüssigkeit

oder Produktivität, und sie ist darüber hinaus ein Indikator für Textqualität (z.B. Grabowski et al., 2014). Auch dieser Indikator ist sprachspezifisch und aufgabenabhängig (Berman und Verhoeven, 2002).

Die folgende Tabelle 1 zeigt die Operationalisierungen der Schreibkompetenzen, wie sie in MEZ und MEZ-2 verwendet wurden.

**Tabelle 1:** Operationalisierungen der im MEZ-Projekt verwendeten Indikatoren für Schreibkompetenzen (nach: Gogolin et al. 2022)

| Indikator                         | Operationalisierung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aufgabenbewältigung               | Die Punktevergabe umfasst neun Unterkategorien, die jeweils ein Bild als Teil des Handlungsablaufs repräsentieren. Jede Darstellung der neun Bildszenen wird nach einer vierstufigen Skala danach bewertet, ob eine Szene im Text nicht erwähnt wurde (0 Punkte) oder eine <i>angedeutete</i> (1 Punkt), <i>einfache</i> (2 Punkte) bzw. <i>ausführliche Beschreibung einer Sequenz</i> (3 Punkte) vorliegt. Es können maximal 27 Punkte erreicht werden. |
| Nomen, Adjektive und Verben       | Gesamtzahl der <i>types</i> der verwendeten Nomen, Adjektive und Verben.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Satzverbindungen                  | Gesamtzahl der <i>types</i> von koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Bildungssprachliche Elemente      | Gesamtzahl der kontextgemäßen lexikalischen und und morpho-syntaktischen Elemente der Bildungssprache (tokens).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Anzahl der Wörter (Produktivität) | Gesamtzahl der Einzelwörter.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Im vorgegebenen Testkontext muss eine Messung produktiver Schreibqualifikationen sensitiv für den Prozesscharakter des Schreibens sein (Becker-Mrotzek, 2014; Hayes, 2012). Alle Indikatoren und ihre Operationalisierungen zielen darauf ab, die sprachliche Kompetenz oder Fähigkeit einer Person anhand von Texten mit Hilfe eines Bewertungsverfahrens zu beurteilen. Während das Potenzial einer Person durch ihre Qualifikationen, Kompetenzen oder Fertigkeiten bestimmt wird, hängt die Realisierung dieser Dispositionen in einer Testsituation und ihre Testleistung auch von anderen Faktoren ab, wie z. B. dem Konzentrationsniveau und der Tagesform, der Motivation oder unkontrollierten äußeren Faktoren. Um den Qualitätsstandards der Test- und Messtheorie gerecht zu werden, können solche Faktoren in der Regel bis zu einem gewissen Grad kontrolliert werden (Moosbrugger und Kelava, 2012). Insbesondere bei Panelstudien muss man sich zusätzlicher Probleme bewusst sein, z.B., dass der Unterschied zwischen Leistung und Kompetenz im Zeitverlauf systematisch verzerrt sein kann. Dies kann der Fall sein, wenn Parallelversionen von Prompts in ihrer Schwierigkeit nicht äquivalent sind oder Effekte der wiederholten Teilnahme (Test-

Retest-, Lern- und Trainingseffekte) zu zunehmenden Diskrepanzen in der Testleistung über die Zeit führen (Schrauf, 2009; Schnell et al., 2005; Bortz und Döring, 2006, S. 559).

In der MEZ-Studie war auch die spezifische Konstellation der Mehrsprachigkeit bei unterschiedlichen Schriftsystemen zu berücksichtigen. Für das Türkische als Sprache mit lateinischer Schrift gibt es nur geringe Unterschiede zur Schrift des Deutschen oder Englischen. Im Fall des Russischen hingegen ist der Unterschied der kyrillischen zur lateinischen Schrift zu beachten. Im Allgemeinen kann dieser Unterschied zwischen den Schriften als zusätzliches Hindernis für die Entwicklung der Zweisprachigkeit betrachtet werden, während die Ähnlichkeit der Schriften als vorteilhaft angesehen wird (Bialystok et al., 2005). Die Frage, wie mehrsprachige Lernende mit der Herausforderung unterschiedlicher Schriften umgehen, ist jedoch noch nicht angemessen beantwortet worden. Dies gilt insbesondere für Kontexte, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht systematisch im Unterricht mit den verschiedenen Systemen vertraut gemacht werden (Böhmer, 2015; Brehmer und Usanova, 2017; Usanova, 2019). Davon war für die MEZ-Studie auszugehen, da der Zugang, den Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien zu Unterricht in den familiären Herkunftssprachen haben, nach Auskunft der Bundesländer im Bundesdurchschnitt bei nicht einmal 10 Prozent liegt (vgl. Mediendienst Integration, 2022).

Im Rahmen der MEZ-Studie wurde diesem Problem dadurch begegnet, dass den Probanden die Wahl der Schrift im Russisch-Schreibtest ermöglicht wurde. Für die in der MEZ-Studie gewählte Analysestrategie spielt es im Allgemeinen keine Rolle, welches Schriftsystem bei der Textproduktion verwendet wird, denn das Erkenntnisinteresse gilt der Möglichkeit, schriftsprachbezogene Konzepte aufzudecken, die in unterschiedlichen Kontexten des Spracherwerbs erworben werden - von der ausschließlich mündlichen Entwicklung in einer der Sprachen bis hin zur Alphabetisierung in einer oder mehreren anderen Sprachen im Rahmen der formalen Bildung. Deshalb werden russischsprachige Texte identisch analysiert, unabhängig davon, ob sie in lateinischer oder kyrillischer Schrift oder in einer Kombination aus beiden Systemen geschrieben sind. Um Fragen zu Konsequenzen der unterschiedlichen Aneignungskontexte nachzugehen, wird das gewählte Schriftsystem bei den Bewertungskriterien in den russischen Sprachproben vermerkt. Somit berücksichtigt das Verfahren das Phänomen der Mehrschriftigkeit sowohl im engeren Sinne als „Praktizieren verschiedener Schrift(typ)en und Schriftsysteme“, die mit oder ohne mehrsprachige Alphabetisierung erfolgen kann, als auch die Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne als „mehrsprachige Textkompetenz, also die Fähigkeit zu kommunikativ bewusster, systematischer und von der situativen Einbettung weitgehend unabhängiger Verwendung von Schriftsprache“ (Böhm und Roll, 2022, S. 49-50).

### **3. MEZ-Schreibaufgaben für Jugendliche**

Das Untersuchungsdesign folgte dem Prinzip, die produktive literale Kompetenz in Deutsch und in der Herkunftssprache der Familie (Russisch oder Türkisch) mit funktional gleichwertigen Schreibaufgaben zu messen. Für die in der Schule erlernten Fremdsprachen (Englisch, Französisch und Russisch) wurden Instrumente eingesetzt, die berücksichtigen, dass sie (in der Regel) vor allem im Kontext von Unterricht gelernt und gebraucht wer-

den. Daher waren hier Instrumente einzusetzen, die sich hinsichtlich der dargestellten Themen in Inhalten und Komplexität am allgemeinen Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts orientieren (vgl. Klinger et al. 2022).

Die Schreibkompetenzen in den Herkunftssprachen der Familien (Deutsch, Türkisch, Russisch) wurden mit Parallelformen des Instruments *Fast Catch Bumerang* erhoben (Reich et al. 2009; Dirim & Döll 2009; zu Details siehe auch Gogolin et al. 2022 und Schnoor 2022). Jede Parallelversion verwendet eine Serie von neun Fotos als visuelle Stimuli und eine darauf bezogene Aufgabenstellung. Die Parallelversionen des bereits bestehenden Instruments waren zu Beginn des Projekts noch nicht verfügbar und mussten im Laufe der MEZ-Studie sukzessive entwickelt werden. In jeder Welle wurde die gleiche Parallelform für die Beurteilungen in Deutsch und in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch verwendet.

Auch die lehrplanorientierten Parallelversionen für die Beurteilung der Schreibkompetenz in den Fremdsprachen (Englisch und zweiten Fremdsprachen Französisch bzw. Russisch) waren in jeder Welle identisch. Es wird davon ausgegangen, dass die parallele Anwendung in zwei Sprachen ein geringes Risiko für Lern- oder Trainingseffekte birgt, da diese Art von Instrumenten zur Beurteilung produktiver Sprachfähigkeiten in einem offenen Format eingesetzt wird und jeweils die von den Schreibenden aktuell verwendeten sprachlichen Mittel analysiert werden (Gogolin et al. 2011). Dies wird zudem durch die zeitliche Trennung gesichert: Die Testung im Deutschen, in der Fremdsprache Englisch, in den Herkunftssprachen und in der zweiten Fremdsprache wurden mit einem Abstand von ca. 1 Woche durchgeführt (vgl. Klinger et al. 2022).

Die Schreibaufgaben der ersten Erhebungswelle tragen folgende Bezeichnungen:

- Lebkuchenhaus (LH) für Deutsch und die Herkunftssprachen Russisch (Пряничный домик) bzw. Türkisch (Kurabiye Evi);
- Breakfast in Germany (BiG) für Englisch und die in der Schule erlernte zweite Fremdsprache Französisch (Le petit déjeuner en Allemagne) bzw. Russisch (Завтрак в Германии).

In der zweiten Welle kamen zum Einsatz:

- Lichterkette (LK) für Deutsch und die Herkunftssprachen Russisch (Гирлянда) bzw. Türkisch (Süs Lambaları);
- Picnic at the Park (PaP) für Englisch und die in der Schule erlernte zweite Fremdsprache Französisch (Un pique-nique au parc) bzw. Russisch (Пикник в парке).

In der dritten Welle wurden verwendet:

- Fast Catch Bumerang (BUM) für Deutsch und die Herkunftssprachen Russisch (Fast Catch бумеранг) bzw. Türkisch (Fast Catch Bumerang);

- A Trip to Hamburg (TtH) für Englisch und die in der Schule erlernte zweite Fremdsprache Französisch (Une excursion à Hambourg) bzw. Russisch (Поездка в Гамбург).

In der vierten Welle wurden alle Versionen für Deutsch und die Herkunftssprachen sowie alle Versionen für die Fremdsprachen in einem parallel rotierenden System eingesetzt, um ihre Vergleichbarkeit zu messen und aufgabenspezifische Motivationseffekte zu erfassen (Schnoor 2022).

**Tabelle 2:** Verteilung der in MEZ und MEZ-2 verwendeten Schreibaufgaben auf die sechs Messzeitpunkte

| MEZ                                                                   |     |     |     |             |  | MEZ-2 |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-------------|--|-------|-----|
| <b>Sprachen</b>                                                       |     |     |     |             |  |       |     |
| Deutsch und Herkunftssprachen (Russisch/Türkisch)                     | LH  | LK  | BUM | LH LK BUM   |  | BUM   | BUM |
| Fremdsprachen (MEZ: Englisch, Französisch, Russisch; MEZ-2: Englisch) | BiG | PaP | TtH | BiG PaP TtH |  | TtH   | TtH |

Lebkuchenhaus (LH), Lichterkette (LK), Bumerang (BUM), Breakfast in Germany (BiG), Picnic at the Park (PaP), A Trip to Hamburg (TtH) bzw. die jeweiligen herkunfts- und fremdsprachlichen Entsprechungen

### 3.1 Die Testversionen der Schreibaufgabe

*Fast Catch Bumerang*/*Fast Catch бумеранг*/*Fast Catch Bumerang*: Als Ausgangsmodell für alle Schreibaufgaben diente das Instrument *Fast Catch Bumerang*, das im Rahmen des Modellprojekts FörMig entwickelt wurde. Es erfasst sprachproduktive Schreibfähigkeiten von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I (Dirim & Döll 2009; Döll 2012). Als Arbeitsprobe im Rahmen einer Bewerbung soll ein Artikel für eine Jugendzeitschrift verfasst werden, in dem dargestellt wird, wie ein bestimmtes Bumerang-Modell gebaut wird. Vorlage dafür ist eine Folge von neun Fotografien, die die einzelnen Schritte seiner Produktion zeigen (vgl. Reich et al. 2009, 231ff.).

Nach diesem Muster wurden während der Projektlaufzeit sukzessive Parallelversionen entwickelt, die jeweils ebenfalls mit neun Fotografien vorgestellt werden, in denen eine konsistente Abfolge von Aktivitäten abgebildet ist. Um eine weitgehende Vergleichbarkeit der Versionen zu gewährleisten, ist für alle Aufgaben vorgegeben, dass sie als Arbeitsproben im Rahmen einer fiktiven Bewerbung dienen sollen. Der Wortlaut der Anweisungen ist (mit Ausnahme des Themas) identisch:

Schreibe nun bitte den Artikel. Beschreibe dazu die Abbildungen, die erklären, wie *#impuls-spezifische Formulierung* - z.B.: „ein Lebkuchenhaus gebaut wird“#.

- Dein Artikel muss ohne Abbildungen verständlich sein.
- Bitte schreibe mindestens bis zu diesem Zeichen: 

- Beschreibe alle Arbeitsschritte so gut du kannst.

Lebkuchenhaus/ Пряничный домик/ Kurabiye Evi: In diesem Impuls umfasst die Arbeitsprobe einen Artikel über den Bau eines Lebkuchenhauses, der in neun Arbeitsschritten dargestellt ist.

Lichterkette/ Гирлянда/ Süs Lambaları: Hier werden neun Fotografien vorgegeben, die den Zusammenbau einer Lichterkette mithilfe von elektrischen Lampen, Wollfäden, Leim und Luftballons darstellen.

Breakfast in Germany/ Le petit déjeuner en Allemagne/ Завтрак в Германии: Hier besteht die Arbeitsprobe aus einem Artikel für einen Reiseführer für englisch-/französisch-/russischsprachigen Touristen, in dem in neun Schritten erklärt wird, wie ein „typisch deutsches“ Frühstück zubereitet wird.

Picnic at the Park/ Un pique-nique au parc/ Пикник в парке: Der Artikel soll für ein englisch- /französisch-/russischsprachiges Jugendmagazin geschrieben werden und die Vorbereitungen für ein Picknick im Park mit Freunden erklären.

A Trip to Hamburg/ Une excursion à Hambourg/ Поездка в Гамбург: Der Artikel soll in einem Reiseführer für englisch-/französisch-/russischsprachige Touristen einen Ausflug mit Freunden nach Hamburg beschreiben.

### 3.2 Erhebungsdetails im Rahmen von MEZ

Die Organisation der Feldarbeit für die MEZ-Hauptstudie, ihre Durchführung und ein Teil der Datenverarbeitung wurden von einem externen Institut, der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg), durchgeführt (IEA Hamburg 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). Die Testsitzungen wurden in den teilnehmenden Schulen von geschulten Testleiterinnen und Testleitern angeleitet. Die Tests und die schriftlichen Befragungen wurden an zwei verschiedenen Tagen während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt (vgl. hierzu und zum folgenden Klinger et al. 2022). Die Aufteilung auf zwei Tage diente dazu, Transfereffekte zwischen den Tests in mehreren Sprachen zu verringern. Der Abstand zwischen dem ersten und dem zweiten Testtag betrug eine Woche. Am ersten Testtag betrafen die Tests alle Schüler(innen) der Stichprobe. Der zweite Testtag betraf die Testabschnitte für die Herkunftssprachen und die zweite Fremdsprache, daran nahmen nur Schülerinnen und Schüler mit einem deutsch-russischen oder deutsch-türkischen Sprachhintergrund oder solche mit den Fächern Französisch oder Russisch als Fremdsprache teil (IEA Hamburg 2017a, 23). Zu den schriftlichen Tests der Herkunftssprachen Türkisch und Russisch wurden nur Teilnehmende zugelassen, die in Welle 1 Mindestanforderungen an die jeweiligen Sprachkenntnisse erfüllten. Dies wurde mit einem als Hörverständnistest konzipierten Locator-Test (NEPS) ermittelt.

Alle Sitzungen wurden in Testgruppen durchgeführt (IEA Hamburg 2017a, 23). Eine Testgruppe bestand aus maximal 30 Schülerinnen und Schülern. Da nicht mehr als 30 Schülerinnen und Schüler gleichzeitig getestet werden sollten, gab es an einigen Schulen parallele Testgruppen. In Schulen mit wenigen teilnehmenden Schüler(inne)n wurden beide Klassenstufen gemeinsam getestet.



Der zeitliche Ablauf der Testsitzungen richtete sich nach den vorgegebenen Zeitvorgaben für die Einführung und Bearbeitung der Instrumente und Fragebögen und sah feste Pausen vor. Die Testleiterinnen und Testleiter kontrollierten die korrekte Durchführung der Testsitzungen.

Für die hier behandelten Schreibaufgaben galten folgende Regeln: Alle Instruktionen waren in Testheften abgedruckt und wurden bei den in deutscher Sprache vorgegebenen Aufgaben für Deutsch und die Schulfremdsprachen zusätzlich von den Testleiterinnen und -leitern vorgelesen. Für die Schreibaufgaben in den Herkunftssprachen waren besondere Anweisungen vorgesehen, da davon auszugehen war, dass etliche Schüler(innen) keinen formalen Unterricht in diesen Sprachen erhalten hatten. Um zusätzliche Impulse für das Schreiben in der Herkunftssprache zu geben, wurden die Anweisungen für die Schreibaufgaben in gedruckter Form auf Russisch oder Türkisch vorgelegt und zusätzlich auf einer Audio-CD präsentiert, die mit „Muttersprachler(inne)n“ dieser Sprachen aufgenommen wurden, da die Testleiterinnen und Testleiter diese Sprachen in der Regel nicht sprachen. Bei allen Schreibaufgaben wurden die Teilnehmenden darüber informiert, dass die Orthographie für die Analysen keine Rolle spielt. Die Anweisungen für das Schreiben in Russisch erlaubten ausdrücklich die Verwendung der lateinischen Schrift zusammen mit oder anstelle der kyrillischen. Die Zeit für das Schreiben der Texte in Deutsch und in der Herkunftssprache betrug jeweils 30 Minuten. Wenn alle Teilnehmer einer Testgruppe die Aufgabe früher beendeten, konnte die Testzeit beendet werden. Für die Texte in Englisch und der zweiten Fremdsprache wurde in der ersten Welle die gleiche Testzeit angesetzt. Da sich herausstellte, dass die tatsächlich benötigte Zeit in diesen Sprachen durchweg niedriger war, wurde die Bearbeitungszeit ab Welle 2 auf 20 Minuten reduziert.

### **3.4 Abweichende Erhebungsmodi bei MEZ-2**

Vor dem Ende der MEZ-Studie wurden die Teilnehmenden um ihr Einverständnis zur Adressspeicherung für eine Folgebefragung gebeten, das von 1133 Proband(inn)en erklärt wurde (IEA Hamburg 2020). Da die Teilnehmenden zu einem großen Teil nicht mehr im früheren Schulkontext angetroffen werden konnten, erfolgte die Datenerhebung in MEZ-2 in zwei Erhebungswellen in individualisierter Form. Die Datenerhebung wurde mit einem gemischten Erhebungsdesign (Multi-Mode-Survey) aus onlinebasierten und postalischen Erhebungsverfahren realisiert (vgl. hierzu und zum folgenden Gogolin et al. 2021). Die Datenerhebung erfolgte computergestützt im Rahmen eines Online-Testmoduls, in das sich die Teilnehmenden mit persönlichen Login-Daten einwählen konnten und das sie anschließend durch die einzelnen Bestandteile der Testsitzung (Sprachtests und Fragebogen) führte. Die nach wie vor paper-and-pencil-basierten Schreibaufgaben wurden durch Einblenden der Aufgaben und Bildimpulse zeitlich in die Online-Testsitzungen integriert. Die Texte wurden von den Teilnehmenden handschriftlich in ein Testheft geschrieben, das per Post an das Erhebungsinstitut zurückgeschickt wurde.<sup>1</sup> Es wurden wie in MEZ pro Welle

---

<sup>1</sup> In beiden Erhebungswellen von MEZ-2 wurden an einer Zufallsauswahl von je 60 Teilnehmenden die Schreibaufgabe auf Deutsch als computerbasierte Version administriert (IEA Hamburg 2020, 2021).

zwei Testsitzungen durchgeführt. Die deutschsprachigen Texte wurden in der ersten Testsitzung geschrieben, in der möglichst eine Woche später erfolgenden<sup>2</sup> zweiten Testsitzung wurden die Texte in Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch sowie auf Englisch erhoben.<sup>3</sup>

In MEZ-2 wurde in beiden Erhebungswellen im Deutschen sowie in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch ausschließlich das Instrument Fast Catch Bumerang und im Englischen A Trip to Hamburg eingesetzt. Die Erhebungszeit wurde in allen Versionen auf 20 Minuten begrenzt.

### 3.5 Erhobene Daten

Tabelle 3 liefert eine nach Erhebungswellen und Sprachversionen gegliederte Übersicht über das im Rahmen von MEZ und MEZ-2 gewonnene Gesamtkorpus, das alle Texte umfasst, die von den MEZ-Schüler(inne)n in den sechs Erhebungswellen geschrieben wurden.

**Tabelle 3:** Anzahl der in MEZ und MEZ-2 elizitierten Schreibproben (Texte)

|                  | Deutsch            | HS<br>Russisch | HS<br>Türkisch | FS<br>Englisch | FS<br>Franzö-<br>sisch | FS<br>Russisch | Gesamt |
|------------------|--------------------|----------------|----------------|----------------|------------------------|----------------|--------|
| <b>Welle 1*</b>  | 1.751              | 248            | 421            | 1.741          | 661                    | 58             | 4.880  |
| <b>Welle 2*</b>  | 1.716              | 235            | 469            | 1.680          | 652                    | 60             | 4.812  |
| <b>Welle 3*</b>  | 1.591              | 182            | 398            | 1.584          | 558                    | 55             | 4.368  |
| <b>Welle 4*</b>  | 1.083              | 123            | 243            | 1.048          | 269                    | 33             | 2.799  |
| <b>Welle 5**</b> | 656 +<br>49 digit. | 108            | 121            | 635            | -                      | -              | 1.569  |
| <b>Welle 6**</b> | 597 +<br>58 digit. | 97             | 111            | 562            | -                      | -              | 1.425  |
| <b>Gesamt</b>    | 7.501              | 993            | 1.763          | 7.250          | 2.140                  | 206            | 19.853 |

\* Gruppenerhebung im Schulkontext (MEZ), \*\* online administrierte Individualerhebung (MEZ-2), teilweise digital (digit.) erhoben. HS: Herkunftssprache; FS: Fremdsprache.

## 4. Auswertung

Die Texte wurden von geschulten Kodierer(inne)n unter Supervision des Forschungsteams der Universität Hamburg ausgewertet. Im Projekt MEZ selbst standen für die Textanalysen durch Kodierer(innen) ausschließlich Bilddateien (Scans) der handschriftlichen Texte aus

<sup>2</sup> „Dies ließ sich in dem individualisierten Erhebungsdesign der MEZ -2-Studie nicht immer realisieren, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst den Zeitpunkt bestimmten, zu dem sie die Erhebungs-sitzung 1 beendeten bzw. mit der Erhebungssitzung 2 begannen“ (IEA Hamburg 2020, S.7).

<sup>3</sup> Die Schulfremdsprachen Französisch und Russisch wurden in MEZ-2 nicht berücksichtigt.

den Testheften zur Verfügung; Transkriptionen waren während der Projektlaufzeit nicht verfügbar. Die Datenauswertung erfolgte anhand von sprachversionenspezifischen Auswertungshinweisen, in denen die in Abschnitt 2 beschriebenen Indikatoren der Auswertungskategorien sowie die darauf bezogene Subsumierung von Texten und Textbestandteilen beschrieben und anhand von Beispielen aus Pretests und früheren Untersuchungen erläutert wurden.

Die Auswahl des Kodierungspersonals erfolgte nach Feststellung der erforderlichen Sprachkenntnisse in der jeweiligen Testsprache und der Beherrschung der für die Analysen relevanten linguistischen Grundkenntnisse. Die Kodierungsschulung erfolgte in zwei je vierstündigen Blöcken. Im ersten Block wurde der Kontext der Untersuchung vorgestellt sowie das Auswertungsverfahren und die Auswertungsindikatoren erläutert. In Kleingruppen wurden dann Beispieltex-te analysiert und die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert. Jede(r) Kodierer(in) erhielt weitere Texte zur Analyse bis zum zweiten Schulungsblock, in dem diese Analysen präsentiert sowie Problemfälle und Fragen diskutiert wurden. Im mehrjährigen Verlauf der Studie waren bei Ausscheiden von Kodierungspersonal Neurekrutierungen nötig, für die gleichartige Schulungen individuell oder in Kleingruppen durchgeführt wurden.

Regelmäßige Qualitätskontrollen für jede Kodiererin und für jeden Kodierer umfassten eine kontinuierliche Überprüfung der Eindimensionalität und internen Konsistenz der auf den Auswertungskategorien basierenden Gesamtskalen. Bei Abweichungen von der Norm wurde eine individuelle Nachschulung durchgeführt.

Die Inter-Rater-Reliabilität wurde für jede Parallelf orm und jede Sprachversion der Schreibaufgabe in der letzten Phase der Untersuchung überprüft. Dazu wurden Doppelkodierungen an Textstichproben aus allen Wellen vorgenommen und mit den vorhandenen Analysen verglichen. Durchweg wurde bei allen Impulsversionen und in jeder der untersuchten Sprachen eine hohe Inter-Rater-Reliabilität erzielt (Tabelle 4).

**Tabelle 4:** Inter-Rater-Reliabilität nach Sprache und Impuls - Intraklassen-Korrelationskoeffizienten (ICCs)

| Sprachversion      | Impuls 1* | Impuls 2** | Impuls 3*** |
|--------------------|-----------|------------|-------------|
| <b>Deutsch</b>     | .869      | .935       | .944        |
| <i>n</i>           | 50        | 45         | 50          |
| <b>Russisch</b>    | .988      | .970       | .966        |
| <i>n</i>           | 35        | 33         | 39          |
| <b>Türkisch</b>    | .971      | .968       | .865        |
| <i>n</i>           | 48        | 46         | 47          |
| <b>Englisch</b>    | .887      | .983       | .945        |
| <i>n</i>           | 50        | 49         | 50          |
| <b>Französisch</b> | .969      | .937       | .957        |
| <i>n</i>           | 48        | 49         | 44          |

\* Deutsch, Russisch, Türkisch: "Lebkuchenhaus", Englisch, Französisch: "Breakfast in Germany"

\*\* Deutsch, Russisch, Türkisch: "Lichter-kette", Englisch, Französisch: "Picnic at the park"

\*\*\* Deutsch, Russisch, Türkisch: "Fast Catch Bumerang", Englisch, Französisch: "A trip to Hamburg"

## **5. Zusammenhänge mit anderen Sprachdaten**

Die Sprachfähigkeit eines Individuums besteht aus einer Vielzahl komplexer sprachlicher Teilfähigkeiten. Da diese Teilfähigkeiten auf mehreren sozialen und kognitiven Faktoren beruhen, können - abgesehen von direkten Zusammenhängen - für jede Teilfähigkeit eigenständige Erklärungsmechanismen eine Rolle spielen (de Bot, Lowie & Verspoor 2007). So kann eine dissoziierte Entwicklung unterschiedlicher Teilfähigkeiten vorkommen, wobei Personen in bestimmten Sprachfähigkeitsbereichen im Vergleich zu Fähigkeiten in anderen Bereichen überproportional fortgeschritten sein können (Berninger, Abbott, Cook, & Nagy, 2017). Insbesondere das Schreiben ist eine komplexe Fähigkeit, die sich über längere Zeit unter unterschiedlichen Lernbedingungen entwickelt und individuell unterschiedlich ausgeprägt ist (Bazerman et al., 2017). Um Schreiben als komplexe, sich über die Zeit entwickelnde Fähigkeit besser verstehen und einordnen zu können, wird in diesem Kapitel der Zusammenhang zu anderen sprachlichen Teilfähigkeiten untersucht und auf offene Fragen und Forschungsdesiderate hingewiesen. Es ist zu erwarten, dass die Teilfähigkeiten positiv miteinander korrelieren, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Klinger et al. 2019; Jude 2008).

In diesem Kapitel werden Daten vom ersten Messzeitpunkt (MZP 1) verwendet, weil die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten relativ gering sind und hier eine hinreichend große Teilnehmerzahl gewährleistet ist. In MEZ wurden rezeptive Fähigkeiten in Deutsch und Herkunftssprachen mithilfe des Lesegeschwindigkeits- und Verständnistests LGVT 5-12+ (Schneider et al. 2017; Schlagmüller et al. 2022) sowie allgemeine Sprachfähigkeiten in den untersuchten Fremdsprachen mittels teilweise selbstentwickelter C-Tests erhoben (vgl. Klinger et al. 2022). Außerdem liegen in der Sprache Deutsch sowie in den Fremdsprachen und Herkunftssprachen für jeden Messzeitpunkt Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Sprachfähigkeitsbereichen vor, jeweils gemessen auf einer 6-Punkte Skala.

### **5.1 Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5–12 (LGVT 5-12+)**

Der standardisierte Test LGVT 5-12+ misst Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit im Deutschen für die Klassen 5 bis 12. Beim Lesen eines Fließtextes sollen an 47 Textstellen unter jeweils drei Alternativen das in den Textzusammenhang passende Wort unterstrichen werden. Wir verwenden für diesen Beitrag den Rohwert für das Leseverständnis, der eine Ratekorrektur vorsieht (Schneider et al. 2017). Im MEZ-Projekt wurden russisch- bzw. türkischsprachige Adaptionen erarbeitet, für Russisch wurde wahlweise neben einer kyrillischen auch eine in lateinischer Schrift transliterierte Version angeboten (Schlagmüller et al. 2022). Die Reliabilität, gemessen an der internen Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ), beträgt am ersten Messzeitpunkt von MEZ für den deutschsprachigen Test .82 und kann damit als gut bewertet werden; auch die russischsprachige Adaption erreicht für die kyrillische Version einen guten  $\alpha$ -Wert mit 0.86, aber eine sehr geringe Konsistenz für die lateinisch transliterierte Fassung ( $\alpha = 0.15$ ); die türkische Version weist mit einem  $\alpha$  von 0.64 eine mäßige Konsistenz auf (Schlagmüller et al. 2022; Klinger et al. 2019).

**Tabelle 5:** Korrelationen zwischen MEZ-Sprachdaten am 1. Messzeitpunkt

| Schreiben             | LGVT<br>Deutsch | LGVT<br>Türkisch | LGVT<br>Russisch <sup>+</sup> |       | C-Test<br>Englisch | C-Test<br>Französisch |
|-----------------------|-----------------|------------------|-------------------------------|-------|--------------------|-----------------------|
|                       |                 |                  | KYR                           | TRLT  |                    |                       |
| <b>Deutsch</b>        | .38**           | .19**            | .08                           | .14   | .46**              | .41**                 |
| <i>n</i>              | 1748            | 417              | 156                           | 105   | 1747               | 667                   |
| <b>FS Englisch</b>    | .45**           | .31**            | .19*                          | .11   | .74**              | .57**                 |
| <i>n</i>              | 1737            | 406              | 158                           | 105   | 1739               | 663                   |
| <b>FS Französisch</b> | .40**           | .26**            | .24                           | .32   | .75**              | .76**                 |
| <i>n</i>              | 635             | 163              | 56                            | 38    | 635                | 659                   |
| <b>HS Russisch</b>    | .14*            | --               | .61**                         | .35** | .34**              | .31**                 |
| <i>n</i>              | 242             | --               | 148                           | 94    | 242                | 89                    |
| <b>HS Türkisch</b>    | .21**           | .58**            | --                            | --    | .36**              | .19*                  |
| <i>n</i>              | 402             | 421              | --                            | --    | 402                | 169                   |

Die Korrelationen sind auf dem Niveau von \*  $p < .05$  und \*\*  $p < .001$  (2-seitig) signifikant.

<sup>+</sup>Die Schreibaufgaben Russisch durften in kyrillischen (KYR) oder lateinisch transkribierten Buchstaben (TRLT) verfasst werden (vgl. oben, S.13).

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, hängen - den Erwartungen entsprechend - die Rohwerte für das Leseverständnis in allen Sprachen positiv und signifikant auf einem Signifikanzniveau von  $p < .001$  mit den Gesamtscores für die Schreibfähigkeiten zusammen. Dabei sind die Zusammenhänge für die Herkunftssprachen stärker (Pearsons  $r$  zwischen .58 und .61) als für das Deutsche ( $r = .38$ ). Der auffällige Unterschied zwischen den bei kyrillischem und lateinischem Alphabet erzielten Ergebnissen spiegelt die größere Konsistenz der Testergebnisse der kyrillischen wider. Dabei sind jedoch auch die geringeren Fallzahlen bei der lateinisch transliterierten Version zu beachten. Über die Zeit, an Messzeitpunkt 3 und 6, bleiben die Zusammenhänge zwischen dem Schreiben und dem Leseverständnis für Deutsch gleich, während sie sich in den Herkunftssprachen etwas abschwächen. Jedoch sind die Korrelationen auch an Messzeitpunkt 6 noch etwas stärker in der deutschen Sprache als in den anderen Sprachen (siehe Tabelle 7 im Anhang).

## 5.2 C-Test

Zur Messung der allgemeinen Sprachkompetenz in den im Schulunterricht erworbenen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch entwickelte das MEZ-Team insgesamt acht C-Tests auf der Grundlage von Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe (Schnoor et al. 2023), zwei Texte wurden aus dem KESS-Projekt (Bos et al. 2009; Bos & Gröhlich 2010) übernommen. C-Tests messen die allgemeine Sprachkompetenz anhand der Korrektheit der Rekonstruktion von systematisch bei jedem zweiten bzw. dritten Wort in einem Text gelöschten Worthälften. In jeder Erhebungswelle von MEZ, so auch am hier berücksichtigten 1. Messzeitpunkt, bestand jeder C-Test aus vier Texten.

Die erzielten C-Test-Scores in den Fremdsprachen korrelieren im Vergleich zu den Rohwerten

für das Leseverständnis stärker mit den Gesamtscores für Schreibfähigkeiten ( $r$  zwischen 0.74 und 0.83). Da C-Tests sowohl produktive als auch rezeptive Sprachfähigkeiten erfordern und sich somit von den Anforderungen her teilweise mit der Schreibaufgabe überschneiden, ist dieses Ergebnis erwartungsgemäß (vgl. Gogolin, Schnoor & Usanova, 2021).

### 5.3 Selbsteinschätzung

Ein weiteres Instrument, das in MEZ an allen sechs Messzeitpunkten eingesetzt wurde, erfasst die Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeiten in den jeweils zutreffenden MEZ-Sprachen. Als Teil der Schüler(innen)befragung schätzten die Teilnehmer(innen) die Beherrschung von verschiedenen sprachlichen Teilfähigkeiten auf einer sechs-Punkte-Skala ein (1 = sehr gut bis 6 = ungenügend). Die pro Sprache erfragten sechs Teilfähigkeiten umfassen Aussprache; Texte schreiben; Rechtschreibung und Zeichensetzung; Grammatik beim Sprechen; Grammatik beim Schreiben; und Wortschatz bzw. Vokabeln. Am Messzeitpunkt 3 wurde zusätzlich die Beherrschung des Hörverstehens erfragt; an Messzeitpunkt 5 und 6 wurde Texte lesen und verstehen erfragt. Die Selbsteinschätzungen an den Messzeitpunkten 1, 3 und 6 zeichnen sich durch hohe Cronbach's  $\alpha$ -Werte von mindestens .85 aus. Hauptkomponentenanalysen zeigten außerdem eine überwiegend starke interne Validität, d.h. die gemessenen Fähigkeiten gehören zu einem latenten Konstrukt. Einzige Ausnahme bildet die Herkunftssprache Russisch an Messzeitpunkt 1, hier ergaben sich zwei latente Konstrukte aufgrund einer niedrigeren Ladung der Items „Texte schreiben“ und „Grammatik beim Schreiben“. Da sich keine unterschiedlichen Tendenzen für das Konstrukt Schreiben gegenüber dem Gesamtkonstrukt zeigten, werden hier Analysen mit der durchschnittlichen Gesamteinschätzung pro Sprache vorgestellt.

Die Gesamt-Selbsteinschätzungen in den verschiedenen Sprachen korrelieren positiv und signifikant auf einem Signifikanzniveau von  $p < .05$  oder  $p < .001$  miteinander (2-seitig, siehe Tabelle 8 im Anhang), mit einer Ausnahme: Trotz signifikanter Zusammenhänge zwischen *gemessenen* Sprachfähigkeiten in diesen Sprachen (Tabelle 5) besteht kein Zusammenhang zwischen den Selbsteinschätzungen in der Herkunftssprache Russisch und der Fremdsprache Französisch ( $r = .07$ , n.s.).

Inwieweit Selbsteinschätzungen der eigenen Sprachfähigkeiten mit gemessenen Sprachleistungen zusammenhängen, ist eine eigenständige Forschungsfrage (Heath, 1995; Klinger 2022, S. 109), die hier nicht im Detail verfolgt werden kann. Wir gehen davon aus, dass zwischen den Einschätzungen und den Schreibkompetenzen ein positiver, aber unvollkommener Zusammenhang besteht, der unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt ist.

Aus Tabelle 6 ist ersichtlich, dass die Selbsteinschätzungen in allen Sprachen positiv und signifikant auf einem Signifikanzniveau von  $p < .001$  mit den Gesamtscores für das Schreiben in der jeweiligen Sprache korrelieren. Die Korrelation für das Deutsche ist erneut niedriger (.29) als die Korrelationen zwischen Schreiben und den Selbsteinschätzungen in den anderen Sprachen, insbesondere niedriger als in den Herkunftssprachen, wo die Korrelationen zwischen .50 und .59 liegen, und niedriger als in der Fremdsprache Englisch ( $r = .48$ ). Diese Rangordnung findet sich im Prinzip auch an den späteren Messzeitpunkten 3

und 6 wieder.<sup>4</sup>

**Tabelle 6:** Korrelationen (Pearsons  $r$ ) zwischen Schreibfähigkeiten und Selbsteinschätzungen am 1. Messzeitpunkt

| Schreiben             | Selbsteinschätzungen |             |                |             |             |             |
|-----------------------|----------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
|                       | Deutsch              | FS Englisch | FS Französisch | FS Russisch | HS Russisch | HS Türkisch |
| <b>Deutsch</b>        | .29**                | .24**       | .09*           | .17         | .12         | .02         |
| <i>n</i>              | 1708                 | 1697        | 647            | 59          | 266         | 401         |
| <b>FS Englisch</b>    | .29**                | .48**       | .18**          | .20         | .14*        | .04         |
| <i>n</i>              | 1701                 | 1688        | 648            | 59          | 267         | 390         |
| <b>FS Französisch</b> | .26**                | .28**       | .37**          | --          | .07         | .05         |
| <i>n</i>              | 622                  | 623         | 643            | --          | 97          | 158         |
| <b>FS Russisch</b>    | .17                  | .20         | --             | .58**       | .49**       | --          |
| <i>n</i>              | 53                   | 51          | --             | 53          | 36          | 2           |
| <b>HS Russisch</b>    | .17*                 | .15*        | -.03           | .64**       | .59**       | --          |
| <i>n</i>              | 238                  | 235         | 86             | 37          | 238         | --          |
| <b>HS Türkisch</b>    | .16*                 | .24**       | -.04           | --          | --          | .50**       |
| <i>n</i>              | 392                  | 386         | 164            | 2           | --          | 402         |

Die Korrelationen sind auf dem Niveau von \*  $p < .05$  und \*\*  $p < .001$  (2-seitig) signifikant.

Es ist anzunehmen, dass für die geringere Korrelation im Deutschen ein Deckeneffekt in der Selbsteinschätzung verantwortlich ist: Als dominante Alltagssprache im Bildungssystem wird Deutsch von allen MEZ-Teilnehmenden genutzt. Die vorhandene Varianz wird in Messungen der Sprachfähigkeit besser erfasst als vermittelt Selbsteinschätzungen. Ähnliche Ergebnisse zu dem Deckeneffekt in den Selbsteinschätzungen im Deutschen wurden für eine Erwachsenen-Stichprobe in einer Studie von Klinger (2022) berichtet. Für die größere Treffsicherheit in den Schulfremdsprachen bietet sich die Erklärung an, dass Schüler(innen) sich bei der Selbsteinschätzung

an den Schulnoten oder anderen Formen von Feedback zu ihren Leistungen im Unterricht orientieren. Dass sich das Schulfach Deutsch nicht in gleicher Weise auf die Selbsteinschätzung überträgt, könnte dem Tatbestand geschuldet sein, dass Deutsch als alltägliche Umgebungssprache und Medium fast allen Unterrichts nicht so stark mit dem Fach Deutsch assoziiert wird. Wenig erklärlich ist die relativ gute Übereinstimmung zwischen Selbsteinschätzung und Testwerten. Bei den Herkunftssprachen dürfte vor allem das familiäre und weitere soziale Umfeld als Orientierung dienen, weil diese Sprachen nur in relativ geringem Maß durch Unterricht im Regelsystem vermittelt werden (Mediendienst Integration, 2022). Möglich ist, dass Reaktionen auf alltägliche Sprachhandlungen eine realistische Einschätzung der eigenen Sprachfähigkeiten unterstützen.

Die Selbsteinschätzungen für Deutsch und für Englisch korrelieren mit den Gesamtscores für das Schreiben in allen Sprachen, außer der Fremdsprache Russisch. Dies entspricht der

<sup>4</sup> An Messzeitpunkt 3 ist allerdings die Korrelation zwischen Schreiben und Selbsteinschätzung für die Fremdsprache Französisch am höchsten ( $r = .56$ ).

Erwartung, dass Sprachfähigkeiten positiv miteinander korrelieren (Schnoor und Usanova 2023) und dass sich dies auch in Selbsteinschätzungen abbilden kann (Klinger et al. 2022). Zugleich zeigen sich zwischen Selbsteinschätzungen und Testergebnissen in anderen Sprachen unterschiedliche, teilweise schwache Übereinstimmungen. Die Orientierungsmechanismen, die den Selbsteinschätzungen zugrunde liegen, und die Frage, unter welchen Umständen Selbsteinschätzungen und messbare Sprachfähigkeiten einander besser oder schlechter entsprechen, können in diesem Arbeitspapier nicht weiterverfolgt werden. Die MEZ-Daten bieten aber weitere Möglichkeiten, diesem Problem nachzugehen, etwa unter Einbeziehung von Information zu Bildungsaspirationen, Wohlbefinden oder Akkulturationsmerkmalen.

## **6. Fazit**

Im Rahmen der MEZ-Studie wurde ein theoretisches Konstrukt für mehrsprachige Schreibkompetenz entwickelt, auf dessen Grundlage ein Messmodell zur Erfassung der mehrsprachigen Schreibfähigkeiten von Jugendlichen erstellt und in fünf verschiedenen Sprachen über vier Untersuchungswellen hinweg angewendet wurde (vgl. Gogolin et al., 2022). Die Analyse schriftlicher Texte mithilfe dieses im Rahmen der MEZ-Studie entwickelten Messmodells für mehrsprachige Schreibkompetenz zeigt, dass dieses Modell sowohl für querschnittliche als auch für längsschnittliche Analysen geeignet ist und über mehrere Sprachen hinweg Einblicke in die Schreibfähigkeiten in den untersuchten Sprachen bietet.

Ein Ziel dieses Arbeitspapiers bestand darin, den Zusammenhang zwischen den mehrsprachigen Schreibfähigkeiten, die mit dem MEZ-Konstrukt gemessen wurden, und anderen sprachlichen Teilfähigkeiten zu untersuchen, die mithilfe unterschiedlicher Tests erfasst wurden. Unsere Analysen zeigen, dass die sprachlichen Teilfähigkeiten positiv miteinander korrelieren, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Die positiven und signifikanten Korrelationen zwischen den Schreibfähigkeiten und den anderen Sprachdaten in verschiedenen Sprachen unterstreichen die Validität unserer Messungen. Gleichzeitig deuten die relativ niedrigen Korrelationsstärken darauf hin, dass die verwendeten Instrumente eigenständige Konstrukte messen, die spezifische Fähigkeiten reflektieren und auf individuelle Weise mit den Schreibfähigkeiten interagieren.

Das in MEZ und weiteren Vorgängerstudien entwickelte Kompetenzmodell eröffnet die Möglichkeit für komplexe Analysen mehrsprachiger Schreibfähigkeiten, die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Sprachen und Teilfähigkeiten aufdecken sowie Einflussfaktoren untersuchen und somit Erklärungen für die beobachteten Phänomene liefern können. Die nachfolgende Liste bisheriger Untersuchungen mit dem MEZ-Kompetenzmodell gibt einen Eindruck von der Vielfalt der Fragestellungen, für deren Beantwortung sich der Ansatz bereits bewährt und als fruchtbar erwiesen hat.



| <b>Untersuchungsthema</b>                                                                                    | <b>Publikation</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kompetenzmodell mehrsprachiger Schreibfähigkeiten                                                            | <p>Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B. &amp; Usanova, I. (2022). The Competence Model of Writing Skills in the project “Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ). In H. Brandt, M. Krause, &amp; I. Usanova (Hrsg.), <i>Language Development in Diverse Settings. Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf”</i> (MEZ) (S. 35–72). Springer VS.</p> <p>Klinger, T., Usanova, I., Akgün, G., Minh, T.T. (2022). Die Messung produktiver Sprachfähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit: Die Herangehensweise in LiPS. In: Klinger, T., Gogolin, I., Schnoor, B. (Hrsg.) <i>Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit</i>. Springer VS, Wiesbaden.<br/> <a href="https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_2">https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_2</a></p> |
| Vorteile der Entwicklung mehrsprachiger Schreibfähigkeiten für die Schreibfähigkeit in Fremdsprache Englisch | <p>Klinger, T., Schnoor, B. &amp; Usanova, I. (2022). Developing Multilingual Writing Skills: Bilingual Advantage in Foreign Language Learning? In H. Brandt, M. Krause, &amp; I. Usanova (Hrsg.), <i>Language Development in Diverse Settings. Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf”</i> (MEZ) (S. 235–261). Springer VS.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibfähigkeiten im Deutschen                                             | <p>Klinger, T., Usanova, I., &amp; Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 22(1), 75–103.<br/> <a href="https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0">https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Messinvarianz der „MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche“                                                           | <p>Klinger, T., &amp; Schnoor, B. (2020). Prüfung der Messinvarianz über die Zeit: Das Konstrukt Schreibfähigkeit im Deutschen (MEZ Arbeitspapier Nr. 6). Hamburg: Universität Hamburg. <a href="https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier06.pdf">https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier06.pdf</a></p> <p>Klinger, T., Schnoor, B. (2022). Die vergleichende Messung produktiver sprachlicher Fähigkeiten in verschiedenen Alterskohorten. In: Klinger, T., Gogolin, I., Schnoor, B. (Hrsg.) <i>Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit</i>. Springer VS, Wiesbaden.<br/> <a href="https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_3">https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_3</a></p>                                                                                                             |
| Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Schreibfähigkeiten über die Zeit                                       | <p>Schnoor, B. &amp; Usanova, I. (2022). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. <i>Reading and Writing</i>, 36(3), 599–623.<br/> <a href="https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4">https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| Untersuchungsthema                                                                        | Publikation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vergleichbarkeit der Impulsversionen der „MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche“                 | Schnoor, B. (2022). Vergleichbarkeit der Impulsversionen der „MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche“. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), <i>Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)</i> (S.73–98). Wiesbaden: Springer VS. |
| Zusammenhang zwischen mehrsprachigen Schreibfähigkeiten und digitalen literalen Praktiken | Usanova, I., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2023). Mehrsprachigkeit, digitale Praxis und Schreibfähigkeit. <i>Unterrichtswissenschaft</i> . <a href="https://doi.org/10.1007/s42010-023-00165-2">https://doi.org/10.1007/s42010-023-00165-2</a>                                                                                       |
| Sprachübergreifende mehrsprachige Schreibkompetenz als Konstrukt                          | Usanova, I., & Schnoor, B. (2022). Approaching the Concept of Multiliteracies: Multilingual Writing Competence as an Integrated Model. <i>Canadian Journal of Applied Linguistics</i> , 23(3), 144–165. <a href="https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32598">https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32598</a>                           |
| Profile mehrsprachiger Schreibfähigkeiten                                                 | Usanova, I. & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracy in multilingual students – multilingual profiles of writing skills. <i>Bilingual Research Journal</i> , 44(1), 56–73. <a href="https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649">https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649</a>                                         |

## **Literaturverzeichnis**

- Bailey, A. L., & Butler, F. A. (2003). An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K–12 education: A design document (CSSE Report No. CSE- R- 611). Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., ... & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 351–360.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Opladen: Budrich.
- Berninger, V., Abbott, R., Cook, C. R., & Nagy, W. (2017). Relationships of attention and executive functions to oral language, reading, and writing skills and systems in middle childhood and early adolescence. *Journal of learning disabilities*, 50(4), 434–449.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of textproduction abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1–43.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson, & N. Torrance (Hrsg.), *Cambridge handbook of literacy* (S. 92–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy and learning to read. *Interactions among languages and writing systems. Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61.
- Böhmer, J. (2015). *Biliteralität. Eine Studie zu literalen Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und Russischen*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J., Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4th ed.). Berlin: Springer.
- Bos, W., Bensen, M. & Gröhlich, C. (Hrsg.) (2009). *KESS 7: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 5*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.) (2010). *KESS 8: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 6*. Münster: Waxmann.
- Böhm, M., & Roll, H. (2022). Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft. *OBST 100 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)*, 43–64. Online unter: <https://journals.uni-marburg.de/obst/article/view/8467>
- Brandt, H., Lagemann, M., & Rahbari, S. (2017). Multilingual development – a longitudinal perspective: Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *European Journal of Applied Linguistics* 5(2). 347–357.
- Brehmer, B., & Usanova, I. (2017). Biscrptality and heritage language maintenance: Russian in Germany. In H. Peukert, & I. Gogolin (Hrsg.), *Dynamics of linguistic diversity (Hamburg Studies on Linguistic Diversity)* 6, (S. 99–121). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsld.6.06bre>.
- Colón-Quintana, N., Polo, A. J., & Smith Carter, J. (2020). The reciprocal effects of language proficiency and depression among low income Latinx youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1731818>
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 185–201.

- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7-21.
- Dirim, I., & Döll, M. (2009). ‚Bumerang‘ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–146). Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–63). BMBF.
- Ehlich, K. (2013a). Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 83, 21–37.
- Ehlich, K. (2013b). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 105(2), 199–209.
- Galloway, P. E., Qin, W., & Uccelli, P. (2020). The role of cross-disciplinary academic language skills in disciplinary, source-based writing: investigating the role of core academic language skills in science summarization for middle grade writers. *Reading and Writing*, 33, 13–44. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09942-x>
- Gantefort, C. (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder – Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, C., & Roth, H. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE)*, 13, 573–591. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0163-2>
- Gogolin, I., Klinger, T. (2022). Die LiMA-Panelstudie (LiPS): Pilotierung einer Längsschnittuntersuchung zur Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In T. Klinger, I. Gogolin, & B. Schnoor (Hrsg.) *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_1)
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B. & Usanova, I. (2022). The competence model of writing skills in MEZ. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (MEZ Arbeitspapiere Nr. 1) Hamburg. [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14825/pdf/Gogolin\\_et\\_al\\_2017\\_Indikation\\_Konzeption\\_Untersuchungsdesign.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14825/pdf/Gogolin_et_al_2017_Indikation_Konzeption_Untersuchungsdesign.pdf).
- Gogolin, I., Schnoor, B., Usanova, I. (2021). Crossing the bridge to literacy in foreign languages: C- test as a measure of language development. *Multilingua*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0018>.
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B. & Usanova, I. (2021). Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinstimmung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2) (MEZ Arbeitspapiere Nr. 10). Hamburg: Universität, Hamburg. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=21988](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21988).
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann.

- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J., & Weinzierl, C. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In D. Knorr, C. Heine & J. Engberg (Hrsg.), *Methods in writing process research* (S. 147–165). Lang.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. B., & Wood, K. D. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: Implications for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 261–280.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.
- Heath, N. L. (1995). Distortion and deficit: Self-perceived versus actual academic competence in depressed and nondepressed children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- IEA Hamburg. (2017a). Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt – Januar bis März 2016. Vorgelegt von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg 2017. IEA Hamburg.
- IEA Hamburg (2017b). Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt – Oktober bis Dezember 2016. Vorgelegt von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg 2017. IEA Hamburg.
- IEA Hamburg (2018a): Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 3. Messzeitpunkt – Mai bis Juli 2017. Vorgelegt von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg 2018. IEA Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezmethodenbericht3-iea-pdf.pdf>
- IEA Hamburg (2018b): Methodenbericht. MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt – Mai bis Juni 2018. Vorgelegt von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg 2018. IEA Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezmethodenbericht4-iea-pdf.pdf>
- IEA Hamburg (2020). Feld- und Methodenbericht der IEA Hamburg für das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2). 1. Messzeitpunkt. Feldstart: März 2020. Vorgelegt von M. Hellrung, P. Hillen. Hamburg 2021. IEA Hamburg.
- IEA Hamburg (2021). Feld- und Methodenbericht der IEA Hamburg für das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2). 2. Messzeitpunkt. Feldstart: März 2021. Vorgelegt von M. Hellrung, P. Hillen. Hamburg 2021. IEA Hamburg.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. Working paper, Lund University, Dept. of Linguistics and Phonetics, 53, 61–79.
- Jude, N. (2008). Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/6694>.
- Klinger, T., Usanova, I., & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 22(1), 75–103. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0>.
- Klinger, T. (2022). Die Selbsteinschätzung von Sprachfähigkeiten: Eine Skala zur differenzierten Erfassung. In T. Klinger, I. Gogolin, & B. Schnoor (Hrsg.). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (S. 79–112). Springer VS, Wiesbaden.
- Klinger, T., Usanova, I., Akgün, G., Minh, T.T. (2022). Die Messung produktiver Sprachfähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit: Die Herangehensweise in LiPS. In T. Klinger, I. Gogolin, & B. Schnoor (Hrsg.). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_2)

- Klinger, T., Usanova, I. & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 75–103 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0>.
- Lanauze, M., & Snow, C. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1(4), 323–339. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(89\)80005-1](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(89)80005-1).
- Lengyel, D. & Neumann, U. (2016). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Projektbericht. Universität Hamburg. URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/forschung/-files/08122016-bericht-hube-ev.pdf>; Zugriffsdatum: 9.10.2023.
- Mediendienst Integration (2022). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? Mediendienst Recherche, Berlin. URL: [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Daten/Factsheet\\_Herkunftssprachlicher\\_Unterricht\\_2022.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Daten/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf); Zugriffsdatum: 01.02.2024
- Mehta, P. D., Foorman, B. R., Branum-Martin, L., & Taylor, W. P. (2005). Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 85–116.
- Moosbrugger, H., Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2nd ed.) (S. 7–26). Berlin: Springer.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125–138.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22(5), 545–565. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9124-z>.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26, 45–65. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5>.
- Puranik, C. S., Lombardino, L., & Altmann, L. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech Language Pathology*, 17, 107–120.
- Ravid, D., & Levie, R. (2010). Adjectives in the development of text production: Lexical, morphological and syntactic analyses. *First Language*, 30, 27–55. <https://doi.org/10.1177/0142723709350529>.
- Reich, H. H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition, Band 5 (S. 25–34). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., & Döll, M. (2009). Fast Catch Bumerang – Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll, (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FÖRMIG Edition, Band 5 (S. 209–241). Münster: Waxmann.
- Risse, S. (2014). Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikator für Textqualität. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 174, 86–95. <https://doi.org/10.1007/BF03379518>.
- Schlagmüller, M., Ennemoser, M., & Usanova, I. (2022). Diagnostics of reading speed, reading comprehension, and reading accuracy using the LGVT 5–12+. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (S. 99–132). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Schleppegrell, M. J. (2004). Teaching academic writing to English learners. University of California Linguistic Minority Research Institute (UCLMRI) Newsletter, 13(2), 1–2.
- Schermelleh-Engel, K. (2015). Negative covariance in CFA? Discussion via researchgate. net. [https://www.researchgate.net/post/negative\\_covariance\\_in\\_CFA](https://www.researchgate.net/post/negative_covariance_in_CFA).
- Schneider, W., & Tibken, C. (2017). Schriftspracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklung von Konzepten zur Sprach- und Schriftsprachförderung* (S. 69–86). Kohlhammer.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). LGVT 5–12+. Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5–12. Hogrefe.
- Schnell, R., Hill, P.B., & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7th ed.). München: Oldenbourg.
- Schnoor, B. (2019). Soziale Herkunft und Bildungssprache. Humankapitalinvestitionen in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnoor, B. (2022). Vergleichbarkeit der Impulsversionen der „MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche“. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (S.73–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnoor, B., Hartig, J., Klinger, T., Naumann, A., & Usanova, I. (2023). Measuring the development of general language skills in English as a foreign language—Longitudinal invariance of the C-test. *Language Testing*, 40(3), 796–819. <https://doi.org/10.1177/02655322231159829>.
- Schnoor, B., Usanova, I. (2023). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading and Writing*, 36, 599–623 <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>.
- Schrauf, R.W. (2009). Longitudinal designs in studies of multilingualism. In K. de Bot, & R. W. Schrauf (Hrsg.), *Language Development over the Lifespan* (S. 245–270). New York: Routledge.
- Schröder-Lenzen, A. (2007). Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Leske & Budrich.
- Stavans, A., Seroussi, B., & Zadunaisky Ehrlich, S. (2019). Literacy-related abilities' effects on argumentative text quality structure. *Journal of Literacy Research*, 51(3), 315–335. <https://doi.org/10.1177/1086296X19859515>
- Usanova, I. (2019). *Biscriptuality: Writing skills among German-Russian adolescents* (Hamburg Studies on Linguistic Diversity 8). Amsterdam: John Benjamins.
- Verhoeven, L. (2006). Sociocultural variation in literacy achievement. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 189–211. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00341.x>
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L. G., Tschinkel, E., & Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and Writing*, 24(2), 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9266-7>

Hanne Brandt

## Erfassung und Codierung von Berufsaspirationen und -erwartungen im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“

MEZ-Arbeitspapier Nr. 7, zuerst publiziert 2019

### Zusammenfassung:

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ wurden rund 2000 Sekundarstufenschüler(innen) der Jahrgänge sieben und neun über einen Zeitraum von drei Jahren begleitet. Neben zahlreichen anderen Instrumenten umfasste die Untersuchung einen Fragebogen, in dem auch die beruflichen Aspirationen (zum Beispiel Traumberufe, realistische Berufswünsche, Bewerbungsvorhaben) der teilnehmenden Schüler(innen) zu verschiedenen Messzeitpunkten erhoben wurden. Die Berufsangaben der Schüler(innen) wurden als offene Antworten erfasst. Um sie für Analysen nutzbar zu machen, wurden die von den Schüler(innen) genannten Berufe zunächst manuell nach dem standardisierten Schema „Klassifikation der Berufe 2010“ (KldB 2010) kodiert (Bundesagentur für Arbeit 2010). Anschließend wurden die Berufe auf verschiedenen Aggregationsebenen zusammengefasst. Gegenstand dieses Arbeitspapiers ist die Beschreibung des Kodierverfahrens der Berufsangaben der MEZ-Schüler(innen) sowie der Zusammenfassung der Berufe in a) Berufs(haupt)feldern, b) beruflichen Anforderungsniveaus und c) typischerweise erforderlichen Schulabschlüssen.

### Schlagworte:

Berufsaspirationen – Sekundarstufenschüler(innen) – Codierung offener Antworten – Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) – Berufsfelder

### Abstract:

The study “Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)” funded by the German Federal Ministry for Education and Research (BMBF) followed two cohorts of almost 2,000 secondary school students (grades seven and nine) over the course of three years. Amongst several other instruments employed in the study, a questionnaire was used to gather background information including the students’ occupational aspirations (e.g. idealistic and realistic occupational aspirations, apprenticeship applications) at four waves of data collection. The questions on occupational aspirations were open-ended. In order to make the gathered information usable in statistical analyses, the occupations were first coded manually using the “German Classification of Occupations 2010” (Paulus und Matthes 2013) and subsequently classified at different levels of aggregation including *Occupational Fields* and *Major Occupational Fields* as defined by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) (Tiemann 2018). The aim of the present working paper is to inform about the applied coding procedures and the classification of occupations according to a) (major) occupational fields, b) qualification levels; and c) typically required school-leaving qualifications.

### Keywords:

occupational aspirations – secondary students – coding of open-ended questions – German Classification of Occupations 2010 (KldB 2010) – occupational fields



## 1. Einführung

Ein bildungswissenschaftliches Interesse des Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ (siehe [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)) ist es, Zusammenhänge zwischen den Spracheinstellungen und dem mehrsprachigen Selbstkonzept der befragten Schüler(innen) sowie motivationalen Faktoren wie Bildungs- und Berufsaspirationen und deren Implikationen für das Bildungsverhalten zu untersuchen (Gogolin et al. 2017). Ermittelt werden soll, (1) inwieweit sich systematisch unterschiedliche Übergangsmuster durch motivationale Faktoren oder Selbstselektionsprozesse erklären lassen und (2) ob Bildungs- und Berufsaspirationen motivationale Bedingungen darstellen, die sich positiv auf den Erwerb mehrsprachiger Fähigkeiten bzw. auf Investitionen in den Erwerb von Sprachen auswirken (Gogolin et al. 2017). Um den genannten Fragen nachgehen zu können wurden die beruflichen Aspirationen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Traumberufe, realistische Berufswünsche, Bewerbungsvorhaben und erfolgte Bewerbungen) im Schüler(innen)fragebogen zu verschiedenen Messzeitpunkten erhoben (vgl. Tabelle 1).<sup>1</sup>

**Tabelle 1:** Überblick über in MEZ erhobene Berufswünsche, Bewerbungsvorhaben und erfolgte Bewerbungen

|              | Kohorte 1                                                           | Kohorte 2                                       |
|--------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|              | <b>Traumberuf (tb_s1)</b>                                           |                                                 |
| <b>MZP 1</b> | <b>Realistischer Berufswunsch</b><br>(berw1_s1; berw2_s1; berw3_s1) |                                                 |
|              | <b>Bewerbungsvorhaben</b><br>(b1_s1; b2_s1)                         |                                                 |
| <b>MZP 2</b> | <b>Bewerbungsvorhaben</b><br>(b1_s2; b2_s2)                         |                                                 |
|              | <b>Traumberuf (tb_s3)</b>                                           |                                                 |
| <b>MZP 3</b> | <b>Realistischer Berufswunsch</b><br>(berw1_s3; berw2_s3; berw3_s3) |                                                 |
|              | <b>Bewerbungsvorhaben</b><br>(b1_s3; b2_s3)                         | <b>erfolgte Bewerbungen</b><br>(b1r_s3; b2r_s3) |
| <b>MZP 4</b> | <b>Bewerbungsvorhaben (b1_s4; b2_s4)</b><br>bzw.                    |                                                 |
|              | <b>erfolgte Bewerbungen (b1r_s4; b2r_s4)</b>                        |                                                 |

In den Fragebögen wurden die Angaben der Schüler(innen) zum Beruf als offene Fra-

<sup>1</sup> Ab dem zweiten Messzeitpunkt wurden die Berufsaspirationen sowohl in Schülerfragebogen 1 (SFB1) als auch im Individualfragebogen (SFBInd) abgefragt.

gen erfasst. Um die Angaben in Analysen nutzen zu können, wurden diese im Anschluss an die Datenerhebung manuell nach dem standardisierten Schema „Klassifikation der Berufe 2010“ (KldB 2010) kodiert (Bundesagentur für Arbeit 2010).<sup>2</sup> Dieses Instrument wird in amtlichen Statistiken des Bundes und der Länder, etwa dem Mikrozensus, aber auch von der Bundesagentur für Arbeit genutzt (Bundesagentur für Arbeit 2010). Die KldB 2010 wird den Besonderheiten des deutschen Arbeitsmarktes mit ihren vielfältigen beruflichen Ausbildungs- und Qualifikationsformen, insbesondere den dualen Berufsausbildungen und geregelten Weiterbildungsberufen besser gerecht als beispielsweise die internationale Berufsklassifikation ISCO-08 (International Standard Classification of Occupations), ist mit letzterer aber weitgehend kompatibel: Über 90 Prozent der Berufe lassen sich eindeutig von der KldB 2010 in ISCO-08 überführen (Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 14; 53).

Die KldB 2010 ist hierarchisch aufgebaut und hat fünf Gliederungsebenen. Sie umfasst zehn Berufsbereiche (1-Steller), 37 Berufshauptgruppen (2-Steller), 144 Berufsgruppen (3-Steller), 700 Berufsuntergruppen (4-Steller) und 1.286 Berufsgattungen (5-Steller) (Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 16). Dabei werden die Berufe einerseits aufgrund ihrer „berufsfachlichen Ähnlichkeit“ gruppiert (erste bis vierte Ebene) (Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 16 ff.). Die letzte (fünfte) Stelle der KldB 2010 bezeichnet das Anforderungsniveau des jeweiligen Berufs: Es reicht von 1 „Helfer- und Anlern Tätigkeiten“ über 2 „Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten“, 3 „komplexe Spezialistentätigkeiten“ bis 4 „hoch komplexe Tätigkeiten“. In Tabelle 2 ist der Aufbau der KldB 2010 anhand des Berufs „Orthopäde/Orthopädin“ illustriert.

**Tabelle 2:** Beispiel für den Aufbau der KldB

| Code  | Gliederungsebene  | Beispiel                                  |
|-------|-------------------|-------------------------------------------|
| 81434 | Berufsgattung     | Orthopäde/Orthopädin                      |
| 8140  | Berufsuntergruppe | Fachärzte/-ärztinnen in der Chirurgie     |
| 814   | Berufsgruppe      | Human- und Zahnmedizin                    |
| 81    | Berufshauptgruppe | Medizinische Gesundheitsberufe            |
| 8     | Berufsbereich     | Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung |

## 2. Zuweisung 5-Steller nach Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010)

Allen von den Schüler(inne)n genannten Berufsangaben wurde ein fünfstelliger Code laut Klassifikation der Berufe 2010 zugewiesen. Die Codierung erfolgte mit Hilfe eines von der Agentur für Arbeit zur Verfügung gestellten Verzeichnisses von Berufsbenennungen (alphabetisch und systematisch) (Bundesagentur für Arbeit 2010). Die Angaben der Schüler(innen) wurden mit den zugehörigen KldB 2010 Codes in eine alphabetische Liste aufgenommen, die mit jeder Erhebung sukzessive ergänzt wurde. Mit Hilfe dieser Liste konnte die Zuordnung der Codes dann von zwei studentischen Hilfskräften

<sup>2</sup> Aufgrund einer extremen Variation in der Schreibweise von Berufen wurde keine automatische Verkodung eingesetzt.

vorgenommen werden<sup>3</sup>. Die Kodierungen wurden abschließend noch einmal stichprobenartig überprüft.

Insgesamt wurden von den Schüler(inne)n mehr als 1.850 unterschiedliche Berufsangaben gemacht. Für den überwiegenden Teil der Berufsangaben fand sich eine direkte Entsprechung im alphabetischen Verzeichnis der Berufsbenennungen. Trotz origineller Schreibweisen gestaltete sich deshalb für Berufe wie Arzt (auch: Ärztin, Ärstin, Artz), Goldschmied(in), Landwirt(in), Lehrerin (auch: Lehrerrin, Leherin), Dolmetscher (auch: Däumetscher), Ingenieurin (auch: Ingenieur, Ingenier, Ingeniure, Ingenoir, Ingenör, In-chineur) oder Stuard(ess) (auch: Stüad, Stuades, Stuadess, Stuardes, Stuwerdiss, Stwerdess) eine eindeutige Zuweisung von KldB 2010 5-Stellern unkompliziert.

Fand sich für Berufsangaben keine Entsprechung im alphabetischen Verzeichnis der Berufe, wurde in einigen Fällen trotzdem eine Zuordnung vorgenommen, indem beispielsweise sehr spezifische Angaben der Schüler(innen) als Teil übergeordneter Berufsbezeichnungen betrachtet werden konnten. Beispiele für Zuordnungen dieser Art sind:

- Angaben wie Berufsreiter, Profifußballer, Profiboxer oder Basketballspieler wurden in der Kategorie Berufssportler(innen) (Code 94243) zusammengefasst;
- Döner Buden Leiter wurden in die Kategorie Gaststättenbesitzer(in)/Gastwirt(in) (Code: 63394) eingeteilt. Die Angabe Döner Bude konnte hingegen nicht eindeutig zugeordnet werden, weil aus dieser Angabe nicht hervorgeht, welche Funktion (Verkaufs- oder Leitungsebene) angestrebt wird;
- Berufsangaben wie Aushilfe im Gastronomiebetrieb oder Aushilfe in einer Eisdiele wurde Code 63301 (Gaststättengehilfe/-gehilfin) zugewiesen;
- Mangaka wurde als Comiczeichner(in) (Code: 93323) klassifiziert;
- teilweise konnten Beschreibungen von Tätigkeiten, zum Beispiel Zeitung austragen in Berufsgattung (in diesem Fall Zeitungsaussträger(in) Code: 51321) überführt werden.

Zum Teil ließen die Angaben der Schüler(innen) aufgrund eines zu großen Interpretationsspielraums keine eindeutigen Zuweisungen zu. Der Anteil der nicht zuordenbaren Angaben variiert: Beim Traumberuf zu MZP1 liegt er beispielsweise bei rund 18 Prozent, wohingegen sich nur 5,5 Prozent der Angaben zu Bewerbungsvorhaben nicht kodieren ließen. Im Folgenden finden sich Beispiele für solche Fälle:

- Obwohl es beispielsweise bei dem Beruf Pfleger naheliegend erscheint, dass der Schüler oder die Schülerin den Beruf des/der Alten- oder Krankenpflegers/-pflegerin im Sinn hatte, kämen eine Reihe möglicher weiterer Berufe in Betracht, etwa Denkmal-, Rasen-, Tier-, oder Jugendpfleger(in). Da solche Fälle

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei Sibel Korkmaz und Magnus Becken herzlich gedankt!

stark von der Interpretation der Kodierer(innen) abhängig wären, wurde anstelle eines KldB-Codes der Wert -97 „nicht zuordenbar“ vergeben.

- Wurde von den Schüler(inne)n in einer Zeile mehr als ein Berufswunsch eingetragen, etwa Apothekerin/Polizistin, konnten die Berufe nicht eindeutig klassifiziert werden. Es wurde auch in diesem Fall der Wert -97 „nicht zuordenbar“ vergeben.
- Dem Berufswunsch Grafikdesigner(in) konnte in der Regel ebenfalls kein eindeutiger KldB- Fünfsteller zugeordnet werden, weil dieser Beruf an Berufsfachschulen (BSF), Fachschulen (FS) und Hochschulen (HS) erlernt werden kann und die unterschiedlichen Ausbildungen im Anforderungsniveau (fünfte Stelle) abgebildet werden. Aus demselben Grund ließ sich auch der Beruf Polizeibeamter/-in nicht eindeutig zuordnen, wenn zu diesem keine näheren Angaben gemacht wurden, weil aus der Angabe nicht hervorgeht, welche Laufbahn (mittlerer, gehobener, höherer Dienst) angestrebt wird.<sup>4</sup>
- Angaben wie zum Beispiel *Autotester in Sendungen, bei VW, etwas mit Sprachen, etwas mit Mode, im Bundesministerium, Imbiss, Milliardär* oder *Zoo* sind so unspezifisch, dass ebenfalls kein KldB-Code zugeordnet werden konnte. Auch sie wurden mit -97 „nicht zuordenbar“ kodiert. Das gleiche gilt für die Angaben *weiß ich noch nicht* oder *weiß ich nicht*.

Die KldB 2010-Codes (5-Steller) wurden anschließend mit den offiziellen Berufsbezeichnungen der Bundesagentur für Arbeit (2013) versehen. Für die Vergabe von Variablen-Labels wurde die vom Forschungsdatenzentrum des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-FDZ) zur Verfügung gestellte Syntax (im Stata-Format) verwendet (<https://meta-daten.bibb.de/klassifikation/4>). Die generierten Variablen erhielten die zusätzliche Bezeichnung `_num`. Aus datenschutzrechtlichen Gründen stehen diese Variablen nur für eine MEZ-interne Verwendung zur Verfügung.

### 3. Zusammenfassung der codierten Berufe auf Basis der KldB-Codes

Um die die Berufsangaben der Schüler(innen) für Analysen nutzbar zu machen, wurden diese auf Basis der KldB-Codes auf verschiedenen Ebenen aggregiert. Einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelten Systematik folgend, wurden die genannten Berufe aufgrund ihrer Tätigkeitsschwerpunkte (jedoch unter Berücksichtigung des Anforderungsniveaus) zunächst in Berufsfelder (vgl. Abschnitt 3.1) und anschließend in Berufshauptfelder (vgl. Abschnitt 3.2) sowie Berufsoberfelder (vgl. Abschnitt 3.3 und 3.4) zusammengefasst (Tiemann et al. 2008; Tiemann 2018). Zusätzlich erfolgte eine Einteilung nach Anforderungsniveau, also der fünften Stelle der KldB 2010 (vgl. Abschnitt 3.4).

---

<sup>4</sup> Die Angaben Bereitschaftspolizist(in), Polizist(in) und Verkehrspolizist(in) werden laut KldB 2010 hingegen Anforderungsniveau 2 (entspricht dem mittleren Dienst) zugeordnet.

### **3.1 Zusammenfassung in 50 BIBB-Berufsfelder**

Die KldB-5-Steller wurden zunächst in 50 durch das Bundesinstitut für Berufsbildung definierte Berufsfelder (Tiemann 2018) zusammengefasst (vgl. Tabelle 3). Entsprechend der Signierung in den Scientific Use Files der Mikrozensus erfolgte dabei eine Zusammenführung von Berufsgruppen (3-Steller) und Anforderungsniveau (5. Stelle) der KldB 2010 (Tiemann 2018, S. 13).

Als Basis für die Zusammenfassung der Berufe in Berufsfelder diente eine vom Forschungsdatenzentrum des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-FDZ) zur Verfügung gestellte Syntax (im Stata-Format) (<https://metadaten.bibb.de/download/1969>). Änderungen waren zum einen vorzunehmen hinsichtlich der Missing-Werte (diese wurden umcodiert in -99 = „keine Angabe“; -98 = „nicht valide“; -97 = „nicht zuordenbar“). Zum anderen enthielt die Syntax noch 54 Berufsfelder (Tiemann et al. 2008), die mit der Überarbeitung und Anpassung an die KldB 2010 auf 50 Berufsfelder reduziert wurden (Tiemann 2018, S. 16).

Die Änderungen betrafen folgende Berufsfelder: Die „Back-, Konditor- und Süßwarenherstellung“ (ehemals Berufsfeld 14) wurde gemeinsam mit „Fleischer(innen)“ (ehemals Berufsfeld 15) im Berufsfeld „Getränke-, Genussmittelherstellung und übrigen Ernährungsberufen“ (Berufsfeld 17) zusammengefasst. „Warenprüfer(innen) und Versandfertigmacher(innen)“ (ehemals Berufsfeld 19) werden in der KldB 2010 Berufsfeld 34 „Packer(innen), Lager-, Transportmitarbeiter(innen)“ zugeordnet. „Spinnberufe, Textilhersteller(innen) und Textilveredler(innen)“ (ehemals Berufsfeld 12) werden mit der „Textilverarbeitung und Lederherstellung“ zusammengelegt (Berufsfeld 13). Die generierten Variablen erhielten den Zusatz *\_bf2010*.

**Tabelle 3:** Berufsfelder des Bundesinstituts für Berufsbildung, basierend auf KldB 2010 (Tiemann 2018)

|    |                                                                            |
|----|----------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Land-, Tier-, Forstwirtschaft, Gartenbau                                   |
| 2  | Bergleute, Mineralgewinner(innen)                                          |
| 3  | Steinbearbeitung, Baustoffherstellung, Keramik-, Glasberufe                |
| 4  | Chemie-, Kunststoffberufe                                                  |
| 5  | Papierherstellung, -verarbeitung, Druck                                    |
| 6  | Metallerzeugung, -bearbeitung                                              |
| 7  | Metall-, Anlagenbau, Blechkonstruktion, Installation, Montierer(innen)     |
| 8  | Industrie-, Werkzeugmechaniker(innen)                                      |
| 9  | Fahr-, Flugzeugbau, Wartungsberufe                                         |
| 10 | Feinwerktechnische, verwandte Berufe                                       |
| 11 | Elektroberufe                                                              |
| 13 | Textilverarbeitung, Lederherstellung                                       |
| 16 | Köche/Köchinnen                                                            |
| 17 | Getränke, Genussmittelherstellung, übrige Ernährungsberufe                 |
| 18 | Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung                          |
| 20 | Hilfsarbeiter(innen)                                                       |
| 21 | Ingenieure/Ingenieurinnen                                                  |
| 22 | Chemiker(innen), Physiker(innen), Naturwissenschaftler(innen)              |
| 23 | Techniker(innen)                                                           |
| 24 | Technische Zeichner(innen), verwandte Berufe                               |
| 25 | Vermessungswesen                                                           |
| 26 | Technische Sonderkräfte                                                    |
| 27 | Verkaufsberufe (Einzelhandel)                                              |
| 28 | Groß-, Einzelhandelskaufleute                                              |
| 29 | Bank-, Versicherungsfachleute                                              |
| 30 | Sonstige kaufmännische Berufe (ohne Groß-, Einzelhandel, Kreditgewerbe)    |
| 31 | Werbefachleute                                                             |
| 32 | Verkehrsberufe                                                             |
| 33 | Luft-, Schifffahrtsberufe                                                  |
| 34 | Packer/innen, Lager-, Transportarbeiter/innen                              |
| 35 | Geschäftsführung, Wirtschaftsprüfung, Unternehmensberatung                 |
| 36 | Verwaltungsberufe im ÖD                                                    |
| 37 | Finanz-, Rechnungswesen, Buchhaltung                                       |
| 38 | IT-Kernberufe                                                              |
| 39 | Kaufmännische Büroberufe                                                   |
| 40 | Bürohilfsberufe, Telefonist(inn)en                                         |
| 41 | Personenschutz-, Wachberufe                                                |
| 42 | Hausmeister(innen)                                                         |
| 43 | Sicherheitsberufe                                                          |
| 44 | Rechtsberufe                                                               |
| 45 | Künstler(innen), Musiker(innen)                                            |
| 46 | Designer(innen), Fotograf(inn)en, Reklamehersteller(innen)                 |
| 47 | Gesundheitsberufe mit Approbation                                          |
| 48 | Pflege- und Gesundheitsberufe ohne Approbation                             |
| 49 | Soziale Berufe                                                             |
| 50 | Lehrer(innen)                                                              |
| 51 | Publizistische, Bibliotheks-, Übersetzungs-, verwandte Wissenschaftsberufe |
| 52 | Berufe in der Körperpflege                                                 |
| 53 | Hotel-, Gaststättenberufe, Hauswirtschaft                                  |
| 54 | Reinigungs-, Entsorgungsberufe                                             |

### 3.2 Zusammenfassung in 20 Berufshauptfelder

Im nächsten Schritt wurden die Berufsfelder anhand der ihnen zugeordneten Tätigkeitsschwerpunkte zu 20 Berufshauptfeldern zusammengefasst (Tiemann 2018, S. 26). Als Grundlage für die Zusammenfassung diente erneut die vom BIBB-FDZ zur Verfügung gestellte Syntax (<https://metadaten.bibb.de/download/1969>). Diese bezog sich jedoch noch auf KldB 1988 und wurde deshalb mit Hilfe einer von Tiemann (2018, S. 31 f.) zur Verfügung gestellten Übersicht angepasst und aktualisiert. Die Berufsfelder sind in Tabelle 4 dargestellt. Die generierten Variablen erhielten den Zusatz *\_bhf2010*.

**Tabelle 4:** Berufshauptfelder aus Berufsfeldern des BIBB beruhend auf KdIB 2010 (Tiemann 2018, S. 31 f.)

- |    |                                                                                           |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Rohstoff gewinnende Berufe                                                                |
| 2  | Hilfskräfte/Hausmeister                                                                   |
| 3  | Metall-/Anlagenbau, Blechkonstruktion, Installation, Montierer-/innen, Elektroberufe etc. |
| 4  | Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung                                         |
| 5  | Sonstige be-, verarbeitende und instandsetzende Berufe                                    |
| 6  | Maschinen und Anlagensteuernde und wartende Berufe                                        |
| 7  | Berufe im Warenhandel: Verkaufsberufe (Einzelhandel)                                      |
| 8  | Berufe im Warenhandel: Kaufleute                                                          |
| 9  | Verkehrs-, Lager- und Transportberufe                                                     |
| 10 | Sicherheits- und Wachberufe                                                               |
| 11 | Gastronomieberufe                                                                         |
| 12 | Reinigungs- und Entsorgungsberufe                                                         |
| 13 | Büro-, kaufm. Dienstleistungsberufe                                                       |
| 14 | IT- und naturwissenschaftliche Berufe                                                     |
| 15 | Technische Berufe                                                                         |
| 16 | Rechts-, Management- und wirtschaftswissenschaftliche Berufe                              |
| 17 | Medien-, geistes- und sozialwissenschaftliche, künstlerische Berufe                       |
| 18 | Gesundheitsberufe                                                                         |
| 19 | Soziale Berufe                                                                            |
| 20 | Lehrende Berufe                                                                           |

*Hinweis:* Weil für die Einordnung eines Berufsfeldes in ein Berufshauptfeld der jeweilige Tätigkeitsschwerpunkt und nicht die Komplexität (i.e. das Anforderungsniveau) ausschlaggebend ist, werden beispielsweise unter Gesundheitsberufen sowohl solche mit als auch ohne Approbation (i. d. R. entspricht dies einem Beruf mit bzw. ohne Studium) zusammengefasst (Tätigkeitsschwerpunkt „Heilen“).

### 3.3 Zusammenfassung in drei Berufsoberfelder

Die 20 Berufshauptfelder lassen sich in drei Berufsoberfelder zusammenfassen (Tiemann 2018, 26; 31-32). Dabei handelt es sich um

- 1 Produktionsberufe,
- 2 primäre Dienstleistungsberufe und
- 3 sekundäre Dienstleistungsberufe.

(Gewerblich-technische) *Produktionsberufe* werden in der Regel von Personen mit Berufsausbildung ausgeübt. Die Tätigkeitsschwerpunkte dieser Berufe umfassen beispielsweise Reparieren, Renovieren, Instandsetzen, Anbauen, Züchten, Maschinen und technische Anlagen überwachen, Rohstoffe gewinnen, Installieren und Montieren (Tiemann 2018, S. 26). Zu den Tätigkeiten der *primären Dienstleistungsberufe* zählen Handels- und Bürotätigkeiten (u.a. Einkaufen, Verkaufen, Ausführen von Schreib-, Rechen- und DV-Arbeiten, Buchen) sowie allgemeine Dienstleistungen, wie zum Beispiel das Bewirten, Speisen bereiten, Fahrzeuge führen, Reinigen oder Schützen (Hahn 2012, S. 273; Tiemann 2018, S. 26). Berufe, die diesem Berufsoberfeld zugeordnet werden, werden zumeist ebenfalls von Personen ausgeübt, die eine Berufsausbildung absolviert haben (Hall 2013, S. 5). Zu den Tätigkeitsschwerpunkten der *sekundären Dienstleistungsberufe* zählen beispielsweise Forschen, Entwerfen, Konstruieren, Erziehen, Ausbilden, Lehren, Beraten und Informieren (Tiemann 2018, S. 26). In diesem Berufsoberfeld werden berufliche Tätigkeiten zusammengefasst,

[...] die in der Regel physisch nicht greifbar sind und somit immaterielle Güter darstellen, die vorwiegend geistig erbracht werden. Sie werden auch als „Kopf-“ oder „Wissensarbeit“ bezeichnet (Hall 2013, S. 5).

Unter den sekundären Dienstleistungsberufen sind sowohl Berufe vertreten, die eine Berufsausbildung erfordern, als auch solche, für die ein Hochschulstudium vonnöten ist (zum Beispiel Gesundheitsberufe mit und ohne Approbation). Die generierten Variablen wurden mit dem Zusatz *\_bof2010* versehen.

### 3.4 Zusammenfassung in fünf Berufsoberfelder

Neben einer Einteilung in drei Berufsoberfelder wurden die 50 Berufsfelder in Anlehnung an Hall (2013) zusätzlich zu *fünf* Berufsoberfeldern zusammengefasst: Für ihre Analyse fremdsprachlicher Anforderungen nach Berufen verwendet sie eine eigene Kategorie für Hilfsberufe und unterteilt sekundäre Dienstleistungsberufe (vgl. Abschnitt 3.3) weiter in qualifizierte und hochqualifizierte sekundäre Dienstleistungsberufe und (Hall 2013, S. 5). Es wird also unterteilt in

- 1 Hilfsberufe,
- 2 Produktionsberufe,
- 3 primäre Dienstleistungsberufe,
- 4 qualifizierte sekundäre Dienstleistungsberufe und
- 5 hochqualifizierte sekundäre Dienstleistungsberufe.

Die Einteilung in fünf Berufsoberfelder ist – verglichen mit einer Zusammenfassung in nur drei Berufsoberfelder – hinsichtlich des Qualifikations- bzw. Anforderungsniveau der Berufe (fünfte Stelle der KldB 2010) genauer: Für die Arbeit in Hilfsberufen wird in der Regel keine berufliche Ausbildung vorausgesetzt. Hochqualifizierte sekundäre Dienstleistungsberufe werden in der Regel von Akademiker(inne)n ausgeübt (zum Beispiel Lehrkräfte, Ingenieursberufe, Gesundheitsberufe mit Approbation), während qualifizierte Dienstleistungsberufe



zumeist von Personen mit Berufsausbildung ausgeübt werden (zum Beispiel Bank- und Versicherungsfachleute, soziale Berufe wie Erzieher(in) oder sozialpädagogische(r) Assistent(in) sowie Pflege- und Gesundheitsberufe ohne Approbation.

Die mit der KldB 2010 einhergehende Reduzierung von 54 auf 50 Berufsfelder (vgl. Abschnitt 3.1) führte zu folgenden Änderungen in der Zuordnung der fünf Berufsoberfelder: Die „Back-, Konditor und Süßwarenherstellung“ zählte zuvor zu den *qualifizierten primären Dienstleistungsberufen*, wurde durch die Zuordnung zum Berufsfeld „Getränke-, Genussmittelherstellung und übrigen Ernährungsberufen“ als *Produktionsberuf* eingestuft. „Warenprüfer(innen) und Versandfertigtmacher(innen)“ waren nach Hall (2013) als *Hilfsberuf* klassifiziert, werden in der KldB 2010 jedoch dem Berufsfeld „Packer(innen), Lager-, Transportmitarbeiter(innen) zugeordnet und zählen deshalb zu den *qualifizierten primären Dienstleistungsberufen*. Die generierten Variablen wurden mit dem Zusatz *\_BIBB5* versehen.

### **3.5 Zusammenfassung nach Anforderungsniveau**

Zuletzt wurden die genannten Berufe anhand der ihnen laut KldB 2010 zugeteilten Anforderungsniveaus in vier Gruppen eingeteilt (fünfte Stelle KldB 2010, vgl. Abschnitt 1):

- 1 Helfer- und Anlerntätigkeiten
- 2 Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten
- 3 komplexe Spezialistentätigkeiten“
- 4 hoch komplexe Tätigkeiten

Die generierten Variablen erhielten den Zusatz *\_an*.

### **4. Zuordnung „typischer Schulabschluss“**

Neben der Vergabe von KldB-Codes wurden die von den Schüler(inne)n genannten Berufe außerdem nach den für diese typischen Schulabschlüssen kodiert: Hierfür wurden die auf der Internetseite <https://berufenet.arbeitsagentur.de> der Bundesagentur für Arbeit zur Verfügung gestellten Informationen über den häufigsten Abschluss von Auszubildenden in unterschiedlichen Ausbildungsberufen verwendet. Wenn es sich um eine schulische Ausbildung handelte, wurde der Schulabschluss zugeordnet, der von den Berufsfachschulen in der Regel vorausgesetzt wird. Die Codierung erfolgte nach folgendem Schema:

- 1 kein Abschluss,
- 2 Erster Schulabschluss (ESA),
- 3 Mittlerer Schulabschluss (MSA),
- 4 Fach-(Abitur) und
- 5 mehrere Zugangsmöglichkeiten.

Mehrere Zugangsmöglichkeiten wurde dann vergeben, wenn als typischer Schulabschluss mehrere Schulabschlüsse genannt werden, also beispielsweise *Mittlerer Schulabschluss ESA oder Fach-(Abitur)* angegeben war. Für alle Berufe, die ein (Fach-)Hochschulstudium voraussetzen, etwa *Arzt/Ärztin, Lehrer(in)* oder *Psychologe/Psychologin* wurde ebenfalls der Wert 4 „(Fach-)Abitur vergeben. Die generierten Variablen erhielten den Zusatz *\_ha*.

In einigen Fällen konnte keine Zuordnung typischer Schulabschlüsse vorgenommen werden. Die Gründe dafür sind exemplarisch aufgelistet:

- Wurde von den Schüler(inne)n in einer Zeile mehr als ein Berufswunsch angegeben, etwa *Apothekerin/Polizistin*, konnten die Berufe nicht eindeutig klassifiziert werden. Es wurde dementsprechend kein typischer Schulabschluss eingetragen, sondern der Wert -97 „nicht zuordenbar“ zugeteilt.
- In einigen Fällen haben die Schüler(innen) Oberkategorien von Berufen genannt, die in der Praxis in unterschiedliche Fachrichtungen untergliedert werden. Hierzu zählt beispielsweise der Berufswunsch *Sozialversicherungsfachangestellte(r)* (Fachrichtungen unter anderem gesetzliche Rentenversicherung, Unfallversicherung, landwirtschaftliche Sozialversicherung) oder *Fachinformatiker* (Fachrichtungen Systemintegration und Anwendungsentwicklung). In diesen Fällen wurden die Zugangsvoraussetzungen aller Fachrichtungen überprüft. Erforderten alle Fachrichtungen denselben Schulabschluss, wurde dieser für den genannten Beruf eingetragen. Wenn die unterschiedlichen Fachrichtungen unterschiedliche Schulabschlüsse voraussetzen, wurde -97 „nicht zuordenbar“ vergeben, da die Angaben der Schüler(innen) nicht erkennen ließen, welche Fachrichtung gemeint war.
- Handelte es sich bei dem genannten Beruf um das Resultat einer beruflichen Weiterbildung, zum Beispiel *Dachdeckermeister*, konnte keine Zuordnung vorgenommen werden, da keine Informationen darüber verfügbar waren, über welchen Schulabschluss Gesell(inn)en, die eine solche Weiterbildung absolvieren, in der Regel verfügen.

*Hinweis:* Der Gesamtanteil an Werten, die für Analysen nicht sinnvoll nutzbar sind („nicht zuordenbar“, „mehrere Zugangsmöglichkeiten“ und „keine Angabe“) ist bei der auf Grundlage des typischen Schulabschlusses generierten Variablen erheblich größer als bei Codierungen und Gruppierungen die auf Basis der KldB 2010 erfolgten. So beträgt dieser Anteil beim Traumberuf zu MZP 1 rund 49 Prozent, wohingegen der Anteil bei einer Klassifizierung nach Anforderungsniveau der KldB 2010 rund 34 Prozent beträgt.

## Hinweise

Für alle in Tabelle 1 dargestellten Berufsangaben der Schüler(innen) liegen die sechs oben genannten Zusammenfassungsveranten vor. Die generierten Variablen werden als gesonderte Datensätze für jeden Messzeitpunkt zur Verfügung gestellt (getrennt nach SFB1 und SFBind). Für nähere Informationen wenden Sie sich an [mez@uni-hamburg.de](mailto:mez@uni-hamburg.de).

## **Literatur**

- Bundesagentur für Arbeit (2010). Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen.
- Bundesagentur für Arbeit (2013). Klassifikation der Berufe 2010 - Systematisches Verzeichnis. <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Generische-Publikationen/Systematisches-Verzeichnis-Berufsbenennung.xls>. Zugegriffen: 12. Februar 2019.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). Indikationen, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapiere 1. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>. Zugegriffen: 29. Juli 2019.
- Hahn, C. (2012). Dienstleistungsberufe. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, U. Sandfuchs, & K.-H. Arnold (Hrsg.), UTB. Bd. 1: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Aa, Karl von der - Gruppenprozesse (S. 272–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, A. (2013). Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau?
- Ergebnisse der BIBB/BAUA - Erwerbstätigenbefragung 2012. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_etb2012\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf). Zugegriffen: 26. Februar 2017.
- Paulus, W., & Matthes, B. (2013). The German Classification of Occupations 2010 – Structure, Coding and Conversion Table. [http://doku.iab.de/fdz/reporte/2013/MR\\_08-13\\_EN.pdf](http://doku.iab.de/fdz/reporte/2013/MR_08-13_EN.pdf). Zugegriffen: 31. Juli 2019.
- Tiemann, M. (2018). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 190: Die Berufsfelder des BIBB - Überarbeitung und Anpassung an die KldB 2010 (1. Auflage). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tiemann, M., Schade, H.-J., Helmrich, R., Hall, A., Braun, U., & Bott, P. (2008). Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KldB 1992. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_BIBB-Berufsfelder\\_010508.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_BIBB-Berufsfelder_010508.pdf). Zugegriffen: 7. November 2017.

Nora Düinkel und Michel Knigge

## Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“

MEZ-Arbeitspapier Nr. 9, zuerst publiziert 2019

### Zusammenfassung:

Das Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) sucht nach Antworten auf die Fragen, wie sich die lebensweltliche und schulfremdsprachliche Mehrsprachigkeit von Schüler(inne)n entwickelt und unter welchen Bedingungen diese den Bildungserfolg von Jugendlichen positiv beeinflussen. Dabei können sowohl formelle als auch informelle Kontexte eine Rolle spielen. In der Adoleszenz nehmen Beziehungen zu Gleichaltrigen einen zunehmenden Stellenwert ein. Diesem Umstand soll im Rahmen des Forschungsprojekts Rechnung getragen werden, indem die Rolle von Freunden für die Mehrsprachigkeitsentwicklung und den Bildungserfolg untersucht wird. Gegenstände des vorliegenden Arbeitspapiers sind die Beschreibung der zur Erfassung egozentrierter Freundschaftsnetzwerke eingesetzten Instrumente. Dazu wird zunächst in das Konzept egozentrierter Netzwerke eingeführt und anschließend das Vorgehen und die Inhalte der Netzwerkabfrage zu den Messzeitpunkten 1 bis 4 beschrieben.

### Schlagworte:

Netzwerke – beste Freunde – Peers – Fragebögen – Sekundarstufenschüler(innen)

### Abstract:

The research project „Multilingual development: A longitudinal perspective“ (MEZ) investigates how students' multilingualism, induced by both migration and foreign language learning at school, develops and under which conditions it positively influences their educational success. Formal as well as informal contexts may play a role in this process. In adolescence, social relationships with peers are becoming increasingly important. This circumstance will be taken into account in the research project by examining the role of friends in the development of multilingualism and educational success. Subject matter of the present working paper is the description of the instruments applied to assess ego-centered friendship networks. Therefore, we first introduce the concept of ego-centered networks followed by a description of the procedures and contents of the network assessments at waves 1 to 4.

### Keywords:

networks – peers – best friends – questionnaires – secondary students



## 1. Einleitung

Soziale Beziehungen können die Aneignung von Fähigkeiten und Einstellungen, die für den schulischen Erfolg entscheidend sind, hemmen oder fördern. Kapitaltheoretische Ansätze betonen dabei die Funktion sozialer Beziehungen als Mechanismus für den Erwerb sozialen und kulturellen Kapitals, welche wesentlich die soziale Stellung von Individuen in der Gesellschaft beeinflussen (vgl. Bourdieu 1983; Coleman 1988). In Bronfenbrenners entwicklungstheoretischem Ansatz werden die Rahmenbedingungen, unter denen sich kindliche Entwicklung vollzieht, in den Fokus gerückt, wobei soziale Interaktionen als Motor von Entwicklung betrachtet werden (vgl. Bronfenbrenner 1981). Danach sollten diejenigen Interaktionspartner am einflussreichsten für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sein, mit denen ein intensiver Austausch besteht. Dazu gehören neben Familienangehörigen auch Freunde und Mitschüler(innen).

Freundschaften unter Gleichaltrigen erlauben ganz besondere Formen von Beziehungen und Interaktionen, die auf einer hohen Kontaktdichte, Gleichrangigkeit, Gegenseitigkeit sowie Freiwilligkeit basieren (vgl. Brechwald und Prinstein 2011; Zander et al. 2017). Neben dem einfachen Zeitvertreib dienen Freunde der emotionalen Unterstützung, haben Einfluss auf die Identitätsbildung, das Erlernen fachlicher wie überfachlicher Kompetenzen und können sogar instrumentelle Hilfestellungen liefern (vgl. Hannover und Zander 2016; Heyer et al. 2012). Empirisch konnten verschiedene Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Peerumfelds und der individuellen Entwicklung von Schüler(inne)n, z.B. im Hinblick auf schulische Leistungen und Fähigkeiten (z.B. Sacerdote 2011; Crosnoe et al. 2003; Hanushek et al. 2003), schulische Motivation und Leistungsbereitschaft (z.B. Witkow und Fuligni 2010; Perdue et al. 2009) sowie Bildungsaspirationen und -entscheidungen (z.B. Crosnoe et al. 2008; Stocké 2013) nachgewiesen werden.

Die Bedeutung von Peers für die Entwicklung (verkehrs-, herkunftssowie fremd-)sprachlicher Fähigkeiten im Jugendalter ist bisher verhältnismäßig wenig untersucht worden (Ausnahmen bilden z.B. Philipp und von Salisch 2010; Beisenherz 2006; Licandro et al. 2013). Durch die Berücksichtigung der Zusammensetzung von Freundeskreisen und egozentrierten Netzwerken (z.B. im Hinblick auf sprachliche und motivationale Aspekte) wird im Rahmen des Forschungsprojekts MEZ untersucht, welche Rolle Gleichaltrige für die Mehrsprachigkeitsentwicklung und Bildungserfolg haben.

Gegenstände des vorliegenden Arbeitspapiers sind die Beschreibung der zur Erfassung egozentrierter Freundschaftsnetzwerke eingesetzten Instrumente und die Darstellung ausgewählter deskriptiver Befunde. Dazu wird zunächst in das Konzept egozentrierter Netzwerke eingeführt, um anschließend das Vorgehen und die Inhalte der Netzwerkabfrage zu den Messzeitpunkten 1 bis 4 vorzustellen.

## 2. Das Konzept egozentrierter Netzwerke

Egozentrierte Netzwerke zielen auf eine Erfassung der sozialen Umwelt aus der Perspektive einer Fokuspersion (*Ego*). Diese nennt auf eine oder mehrere Fragen hin (*Namensgeneratoren*) Personen (*Alteri*), mit denen sie in Beziehung steht (vgl. Wolf 2006, S. 246). Die weiteren Informationen zu den Alteri (z.B. Alter, Geschlecht) sowie den Ego-Alter-Beziehungen werden in standardisierten Abfragen meist von Ego selbst gemacht. Die Fragen zur Erhebung dieser Angaben werden auch *Namensinterpretatoren* genannt (vgl. ebd.). Zudem können in egozentrierten

Netzwerkerhebungen auch die Beziehungen zwischen den genannten Alteri (*Alter-Alter-Relationen*) erfasst werden, welche die Ermittlung der Dichte des Netzwerks erlauben (vgl. Herz 2012, S. 135). Abzugrenzen ist das Konzept des egozentrierten Netzwerks von Verfahren zur Erfassung von Gesamtnetzwerken, bei denen Beziehungen aller Personen einer festgelegten Gruppe (z.B. Schulklasse, Verein) erhoben werden. Egozentrierte Netzwerke stellen somit immer einen Ausschnitt aus den sozialen Beziehungen einer Person dar, der je nach Forschungsinteresse unterschiedlich festgelegt werden kann. Dabei lassen sich Ansätze unterscheiden, die an bestimmten Rollenbeziehungen (z. B. Freunde, Nachbarschaft), Interaktionen (z. B. häufigste Kontakte), affektiven Bindungen (z. B. emotionale Nähe) oder sozialem Austausch (z. B. Unterstützung) interessiert sind (vgl. Marin und Hampton 2007, S. 166). Ferner unterscheiden sich Ansätze danach, ob die Nennung von Personen im Netzwerk frei erfolgt oder auf eine bestimmte Anzahl begrenzt wird (vgl. Herz 2012, S. 136 f.).

Studien, deren primäres Ziel die Erfassung egozentrierter Netzwerke darstellt, setzen häufig zeitaufwendigere Instrumente ein, bei denen mehrere Namensgeneratoren genutzt werden, um die Netzwerkpersonen zu erfassen. Ein prominentes Beispiel ist das Instrument von McCallister und Fisher (1978). In diesem werden konkrete Interaktionen vorgegeben, für die Netzwerkpersonen genannt werden sollen, z. B. Personen, die auf die Wohnung des Befragten aufpassen würden, wenn dieser verreist, oder Personen, mit denen über persönliche Dinge gesprochen oder bestimmte Freizeitaktivitäten unternommen werden. Ein Vorteil eines solchen Verfahrens besteht darin, dass durch die Vielzahl der Fragen und die unterschiedlichen Interaktionen relativ große egozentrierte Netzwerke mit Alteri unterschiedlicher Rollen und Bindungsstärke generiert werden (vgl. Wolf 2006). Allerdings ist dies mit einem hohen Zeitaufwand verbunden, aufgrund dessen zumeist auch eine (Zufalls-)Auswahl an Netzwerkpersonen getroffen werden muss, zu denen mit Hilfe von Namensinterpretatoren Informationen zu den Alteri und deren Beziehung zu Ego erhoben werden.

In Mehrthemenumfragen oder Studien, deren Hauptinteresse nicht der Erhebung von egozentrierten Netzwerken gilt, haben sich daher ökonomischere Instrumente, z.B. zur Erhebung von Kernnetzwerken oder Verfahren etabliert, bei denen lediglich die soziale Reichweite (z.B. Positionsgenerator nach Lin 1999) oder die Ressourcen (z.B. Ressourcengenerator nach Snijders 1999) des Netzwerkes erfasst werden, ohne nach konkreten Personen zu fragen (vgl. Wolf 2006). Ein ökonomisches Instrument zur Erfassung von Kernnetzwerken hat Burt (1984) vorgeschlagen (die geschätzte Bearbeitungsdauer beträgt elf Minuten; vgl. ebd., S. 314). Mit Hilfe einer einzigen Frage werden diejenigen Personen identifiziert, mit denen in einem vorgegebenen Zeitraum wichtige persönliche Dinge besprochen wurden. Dabei können zunächst beliebig viele Personen aufgezählt werden, nähere Informationen zu den genannten Personen sowie Beziehungsmerkmalen werden aber nur für die fünf erstgenannten Personen erfasst (vgl. Wolf 2006, S. 247 f.). In ähnlicher Weise findet ein als „Drei-Freunde-Frage“ bekannter Namensgenerator (ebd., S. 246) in der *Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften* (ALLBUS) und im *Sozio-ökonomischen Panel* (SOEP) Anwendung. Dabei wurde nach drei Personen außerhalb des Haushalts gefragt, a) mit denen die Befragungsperson am häufigsten zusammen ist oder b) mit denen die Befragungsperson über wichtige persönliche Dinge gesprochen hat oder c) die für die Befragungsperson persönlich wichtig sind (vgl. Wasmer et al. 2012, S. 23; Diwald et al. 2006, S. 9). Die so generierten Netzwerke bilden nahe, überwiegend positiv bewertete Beziehungen innerhalb eines Kernnetzwerkes ab, welches durch einen relativ hohen Anteil an Freunden und Verwandten gekennzeichnet ist (vgl. Wolf 2010, S. 473).

Während die Auswahl des Namensgenerators je nach Forschungsinteresse sehr unterschiedlich ausfallen kann, ist allen Erhebungsmethoden gemein, dass das Vorgehen im Wesentlichen als Abfolge von drei Schritten beschrieben werden kann (siehe Herz 2012, S. 135): 1.) Zunächst wird mit Hilfe einer oder mehrerer Fragen eine Liste von Referenzpersonen (Alteri) erzeugt. Anschließend werden 2.) Merkmale der Alteri (Alter-Attribute) sowie deren Beziehung zu Ego (Ego-Alter-Relationen) abgefragt. Ferner können 3.) mit Hilfe einer Beziehungsmatrix Relationen der Alteri untereinander erfasst werden (Alter-Alter-Relationen). Im Folgenden wird das im Rahmen der MEZ-Studie gewählte Vorgehen zur Erfassung egozentrierter Freundschaftsnetzwerke beschrieben.

### **3. Verfahren und Inhalte der Netzwerkabfrage in MEZ**

#### **3.1 Ausgangslage und Ziel der Erfassung egozentrierter Freundschaftsnetzwerke**

Im Vordergrund der Datenerhebung im Rahmen des MEZ-Projekts standen die Erfassung von Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen sowie die Identifizierung von Bedingungen, unter denen sich die Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten von Jugendlichen günstiger bzw. weniger günstig vollzieht. Zu diesen Bedingungen zählen neben der Verfügbarkeit bildungsrelevanter Ressourcen innerhalb der Familien auch Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen des sozialen Peerumfelds. Über die in größeren Bildungsstudien geläufige Fragen hinaus, z. B. zu den mit den Mitschüler(inne)n oder dem besten Freund bzw. der besten Freundin gesprochenen Sprachen (z.B. NEPS 2013, S. 45; Mang et al. 2018, S. 122), erschien es daher sinnvoll, nach mehreren „signifikanten Anderen“ zu fragen, um verfügbare Ressourcen im Freundeskreis angemessener abbilden zu können. Aufgrund der umfangreichen Testungen und Hintergrundfragebögen, die die Schüler(innen) im Rahmen der Erhebung bearbeiten mussten, war ein zeitökonomisches Instrument zur Erfassung egozentrierter Freundschaftsnetzwerke gefragt, das es ermöglicht, an die verschiedenen thematischen Inhalte der Studie anzuknüpfen.

Die MEZ-Erhebungen fanden nicht im Klassenkontext statt, sondern in klassenübergreifenden Testgruppen. Durch die kriteriengeleitete Auswahl von Schüler(inne)n mit den gesuchten Herkunftssprachen (einsprachig Deutsch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Türkisch) sowie Fremdsprachenkombinationen (Englisch und ggf. Französisch oder Russisch) an den teilnehmenden Schulen (siehe IEA Hamburg 2017a) war die Erhebung von Gesamtnetzwerken innerhalb von Klassen nicht möglich. Diese hätten den Vorteil, dass weitere Informationen zu Freunden innerhalb derselben Klasse nicht von den Befragten (Ego) selbst gegeben werden müssen, sondern umfassende Test- und Fragebogendaten zu diesen Personen vorlägen. Zugleich jedoch hätte ein solches Verfahren insbesondere im Kontext der Erforschung von Mehrsprachigkeit einen wesentlichen Nachteil: Peers dürften nur innerhalb von Klassengrenzen gewählt werden. Eine Längsschnittstudie mit Schüler(inne)n der ersten Jahrgangsstufe in den Niederlanden zeigte aber z. B., dass die Befragten zu immerhin ca. 40-50 Prozent angaben, die meisten oder ihre wichtigsten Freunde außerhalb der Klasse zu haben (vgl. Friemel und Knecht 2009, S. 22 f.). Die Schule sowie die Klasse stellen zwar sehr wichtige, jedoch längst nicht die einzigen Kontexte für Freundschaften dar. Gerade für die Entwicklung herkunftssprachlicher Kompetenzen könnten außerschulische Peerkontakte besonders relevant sein.

Daher wurde im Rahmen der MEZ-Studie eine *paper-pencil*-basierte Erhebungsmethode gewählt, bei dem klassische Frageformate mit Vorgehensweisen der Erhebung egozentrierter



Netzwerke verbunden wurden. Im Rahmen eines Fragebogens wurden zunächst „Pauschalfragen“ (vgl. Friemel und Knecht 2009, S. 21) zum Freundeskreis insgesamt gestellt. Hierbei wurden also nicht Informationen zu konkreten, einzelnen Interaktionspartnern abgefragt, sondern Angaben zum Freundeskreis insgesamt erhoben. Dabei waren die Schüler(innen) aufgefordert abzuschätzen, wie hoch der Anteil von Freund(inn)en mit bestimmten Merkmalen (z. B. Migrationshintergrund) in ihrem Freundeskreis ist. Um die Größe des Freundeskreises zu ermitteln, sollten die Schüler(innen) angeben, an wie viele Personen sie bei den Fragen zu ihrem Freundeskreis insgesamt gedacht hatten. In einem zweiten Schritt wurden die Schüler(innen) in Anlehnung an die „Drei-Freunde-Frage“ gebeten, nochmals über ihren Freundeskreis nachzudenken und ihre drei besten Freunde zu benennen. Zu diesen konkreten Referenzpersonen wurden anschließend verschiedene Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, Sprachgebrauch, etc.) sowie relationale Merkmale (Kontakthäufigkeit, Beziehungsdauer, emotionale Nähe) abgefragt. Auf diese Weise können sowohl die Bedeutung von Merkmalen des größeren Freundschaftsnetzwerks mittels „Pauschalfragen“ als auch die Zusammensetzung des Kernnetzwerks der besten Freunde oder Freundinnen in Form konkreter Personen und deren Relationen zueinander für Fragestellungen bezüglich der Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg untersucht werden. Der resultierende Fragebogen war mit ca. 10 bis 15 Minuten Bearbeitungszeit gut in die Gesamterhebung der MEZ-Studie zu integrieren und erforderte lediglich eine kurze Bearbeitungsinstruktion. Eine Beschränkung hinsichtlich der Anzahl der zu nennenden Freunde bzw. Freundinnen war aus zeitökonomischen Gründen notwendig; zugleich erscheint diese im Hinblick auf den Fokus auf die engsten Freundschaftsbeziehungen auch inhaltlich vertretbar. So ergab sich beispielsweise im General Social Survey von 1985, bei dem eine unbegrenzte Anzahl an Personen genannt werden konnte, mit denen wichtige Dinge besprochen werden, dass nur 5,5% der Befragten mehr als fünf Personen nannten (vgl. Wolf 2006, S. 256). Auch andere Studien sprechen dafür, dass der engste Kreis innerhalb egozentrierter Netzwerke etwa zwischen zwei und fünf Personen liegt (vgl. Urberg et al. 1995; Zhou et al. 2005; MacCarron et al. 2016).

Im Folgenden werden das Verfahren und die Inhalte der Erhebung der egozentrierten Freundschaftsnetzwerke beschrieben. Unterschieden wird dabei zwischen der Erhebung zu Messzeitpunkt 1 und den Folgerhebungen zu den Messzeitpunkten 2 bis 4. Grund dafür sind inhaltliche Unterschiede, wobei der Fragebogen zu MZP 1 auf die Überprüfung der Durchführbarkeit des Erhebungsinstruments sowie auf die Gültigkeit der Angaben der Befragten zu ihren Netzwerkpersonen abzielte. Erst in den MZP 2 bis 4 erfolgte die eigentliche Erhebung der egozentrierten Freundschaftsnetzwerke.

### **3.2 Vorerhebung zu Messzeitpunkt 1**

Bei Erhebungen egozentrierter Netzwerke, bei denen Angaben über die Netzwerkpersonen auf Auskünften der Befragungsperson (Ego) beruhen, stellt sich die Frage nach der Zuverlässigkeit und Gültigkeit dieser Angaben (vgl. Wolf 2010, S. 474 f.). Untersuchungen zeigten, dass Angaben über Dritte hinsichtlich soziodemografischer und sozioökonomischer Merkmale (z.B. Laumann 1969; Pfenning et al. 1991) sowie relationaler Merkmale – wie z. B. Kontaktdichte, Beziehungsintensität, Beziehungsart – recht zuverlässig sind (z.B. Hammer 1984). Bei Angaben zu Einstellungen von Netzwerkpersonen fallen Übereinstimmungen der Angaben von Ego und der Selbstauskünfte der Alteri dagegen geringer aus (vgl. Pfenning et al. 1991). Dies gilt insbeson-

dere für latente Konstrukte (z.B. Ausländerfeindlichkeit, Religiosität); etwas zuverlässiger können Einstellungen eingeschätzt werden, die sich im Verhalten der Netzwerkpersonen manifestieren (vgl. ebd., S. 96). Ziel der Erhebung zum ersten Messzeitpunkt war daher die Prüfung, inwieweit es Schüler(inne)n gelingt, Eigenschaften ihrer Peers – insbesondere deren sprachliche Fähigkeiten – angemessen einzuschätzen. Neben der Frage nach der Zuverlässigkeit der Angaben über Dritte ging es zudem darum, den Fragebogen (der in weiten Teilen dem der Folgerhebungen entspricht) einem Praxistest zu unterziehen.

Die Erhebung zum ersten Messzeitpunkt (Frühjahr 2016) fand am Ende des zweiten Testtags statt. An diesem wurden auch die Testungen in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch sowie in den Schulfremdsprachen Russisch und Französisch durchgeführt (IEA Hamburg 2017a). Aus organisatorischen Gründen nahmen somit an der Beantwortung des Netzwerkfragebogens nur die Schülergruppen mit entsprechenden Herkunfts- und Fremdsprachen teil, wodurch monolingual deutschsprachige Schüler(innen), die weder Französisch noch Russisch lernten, von der Befragung ausgeschlossen waren.<sup>1</sup> Im Fragebogen wurden die Schüler(innen) aufgefordert, aus schulinternen jahrgangsübergreifenden Teilnahmelisten drei MEZ-Studienteilnehmer(innen) auszuwählen und Einschätzungen zu deren Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen, motivationalen Merkmalen und Angaben zu ihrer Beziehung vorzunehmen. Die verwendeten Listen enthielten neben den Klarnamen der MEZ-Teilnehmer(innen) jeweils vierstellige Personennummern, die in den Fragebogen eingetragen werden sollten. Diese lassen sich in Kombination mit der Schul-ID der Befragten (Egos) in Schüler-IDs überführen, sodass eine eindeutige Identifizierung und zugleich eine datenschutzrechtliche Anonymisierung der genannten Peers gewährleistet ist. Um sicherzustellen, dass für die gewählten Peers möglichst umfassende Hintergrund- und Testdaten vorliegen, schwärzten die Testleiter(innen) vor dem Austeilen der Listen die Namen derjenigen MEZ-Schüler(innen), die für keine der Testungen am zweiten Testtag (Herkunftssprache und/oder Schulfremdsprache) vorgesehen waren und/oder zu beiden Testtagen abwesend waren. Dieser Vorgang ermöglicht es, dass Angaben der Befragten zu Selbstauskünften sowie Leistungsdaten der gewählten MEZ-Teilnehmer(innen) in Beziehung gesetzt werden können.

Der verwendete Namensgenerator, auf dessen Basis die Auswahl der drei MEZ-Teilnehmer(innen) erfolgte, lautete (siehe dazu Auszug aus dem Fragebogen in [Abb. 1 im Anhang](#)): „Nun geht es um deine Mitschüler(innen). Bitte nimm dir die Teilnehmerliste vor. Wähle nun aus der Teilnehmerliste drei Personen aus, die du kennst.“ Hinzu kam eine weitere Instruktion mit der Vorgabe: „Darunter sollten möglichst zwei Personen sein, die du aus dem Unterricht kennst, und eine Person, die du nicht aus dem Unterricht kennst.“ Da in den Folgerhebungen die Schüler(innen) ihre besten Freunde unabhängig vom Schul- oder Klassenkontext wählen sollten, ermöglichte diese Vorgabe eine Überprüfung, ob die Zuverlässigkeit der Angaben über Dritte von

---

<sup>1</sup> Für die Teilnahme an der MEZ-Studie zu MZP 1 waren insgesamt 1.074 monolingual deutschsprachige Schüler(innen) vorgesehen. Von diesen waren 46,1% (n=495) für die Testung in den Schulfremdsprachen Französisch oder Russisch und damit auch für die Teilnahme an der Netzwerkerhebung vorgesehen (IEA Hamburg 2017a).

einem gemeinsamen Unterrichtsbesuch abhängt. Nachdem die Schüler(innen) die Personennummern der gewählten Peers in den Fragebogen eingetragen hatten, standen ihnen zur Beantwortung des Fragebogens ca. 10 Minuten zur Verfügung.

Folgende Inhalte wurden dabei für jede der drei Personen erhoben:

- Bekanntheitsgrad
- Subjektive Wichtigkeit der Personen für die Befragten (Ego)
- Gemeinsamer Unterricht
- Kontaktdichte
- Rollenbeziehung (befreundet/verwandt)
- Einschätzung der Noten in den Fächern Deutsch und Englisch
- Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten (Deutsch, Englisch Herkunftssprache Russisch/Türkisch)

Motivationale, Einstellungs- und Verhaltensmerkmale (z.B. Ehrgeiz für die Schule, Schwänzen, Leseinteresse)

### **3.3 Haupterhebungen egozentrierter Peernetzwerke (MZP 2-4)**

Die Haupterhebung der egozentrierten Peernetzwerke erfolgte zu den Messzeitpunkten zwei (Herbst 2016), drei (Frühsommer 2017) und vier (Frühsommer 2018) jeweils am Ende des ersten Testtages, an dem alle MEZ-Schüler(innen) teilnehmen konnten. Der Fragebogen gliederte sich in zwei Teile. Im ersten Teil ging es um Fragen zum Freundeskreis insgesamt: „Jetzt geht es um deinen Freundeskreis. Damit sind alle Personen gemeint, mit denen du befreundet bist (z. B. aus deiner Schule, aus anderen Schulen, aus der Nachbarschaft)“. Unter diesem Fragenblock sollten die Schüler(innen) angeben, auf wie viele ihrer Freunde und Freundinnen bestimmte Merkmale zutreffen.<sup>2</sup> Angesprochen waren dabei folgende Themen:<sup>3</sup>

Anteil der Freunde und Freundinnen:

- ... in derselben Schule
- ..., die vorhaben, die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder früher/ Realschulabschluss/ Abitur zu verlassen
- ..., die in der Schule sehr ehrgeizig sind
- ..., die erwarten, dass sich Ego in der Schule anstrengt
- ..., die es wichtig finden, beruflich ganz weit zu kommen
- ..., die Ego Hilfestellungen im Fach Deutsch/Mathe/Englisch geben könnten
- ..., die einen Migrationshintergrund haben
- ..., die zu Hause nur Deutsch sprechen
- ..., die zu Hause auch Russisch/Türkisch sprechen

---

<sup>2</sup> Antwortformat: keine (1), fast keine (2), weniger als die Hälfte (3), ungefähr die Hälfte (4), mehr als die Hälfte (5), fast alle (6), alle (7).

<sup>3</sup> Die Items stammten überwiegend aus dem NEPS (2013, S. 30) und wurden um weitere Items ergänzt.

Abgeschlossen wurde dieser Block mit der Frage: „An wie viele Personen hast du bei den Fragen zu deinem Freundeskreis insgesamt gedacht?“. Bei dieser offenen Abfrage konnten Angaben bis maximal 99 Personen gemacht werden.

Im zweiten Teil des Fragebogens erfolgte dann die Erhebung der egozentrierten Freundschaftsnetzwerke. Der eingesetzte Namensgenerator lautete (siehe dazu Auszug aus dem Fragebogen in Abb. 2 im Anhang): „Denke jetzt an deine drei besten Freunde bzw. Freundinnen und beantworte die folgenden Fragen über sie.“ Aus datenschutzrechtlichen Gründen durften im Fragebogen die Namen der drei besten Freunde nicht genannt werden. Die Schüler(innen) wurden daher gebeten, sich zu merken, für welche drei Personen sie die Fragen beantworten wollen, und die Namen ggf. auf einem Extrablatt zu notieren. Die Inhalte der Befragung umfassten Fragen zu Merkmalen der besten Freunde (Alter-Attribute), Fragen zu relationalen Merkmalen zwischen der Befragungsperson und den besten Freunden (Ego-Alter-Relationen) und eine Frage zur Beziehung zwischen den besten Freunden (Alter-Alter-Matrix):

#### *Alter-Attribute*

- Geschlecht
- Alter
- Schulbesuch und angestrebter bzw. erreichter Schulabschluss
- Person im Ausland geboren?
- Mutter/Vater im Ausland geboren?
- Zu Hause gesprochene Sprachen
- Fähigkeiten und Kenntnisse im Deutschen
- (Ggf.) Fähigkeiten und Kenntnisse in der Herkunftssprache Russisch/Türkisch
- Schulische Motivation, Interessen, kulturelles Kapital, Schulprobleme, Schwänzen

#### *Ego-Alter-Relationen*

- Dauer der Freundschaft
- Wichtigkeit der Person für Ego
- Emotionale Nähe (über persönliche Dinge sprechen)
- Kontakthäufigkeit
- Gemeinsame Aktivitäten (über Bücher sprechen, Filme/Serien auf Englisch gucken)
- Gemeinsamer Unterricht
- Potentielle instrumentelle Hilfe in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathe
- Sprachnutzung gemeinsam und meist genutzte Sprach

#### *Alter-Alter-Matrix*

- Bekanntheit der besten Freunde untereinander (*kennen sich gar nicht (1) bis sehr gut (4)*)

Den Befragten wurde auch zu den Messzeitpunkten 2 bis 4 eine Kopie der schulinternen MEZ-Teilnehmer(innen)liste ausgeteilt. Diese enthielt alle Schüler(innen), die zu einem der Messzeitpunkte teilgenommen hatten. Am Ende des Fragebogens wurden die Schüler(innen) aufgefordert zu prüfen, ob ihre drei besten Freund(innen) auch auf der Teilnehmer(innen)liste zu finden sind, und dann ggf. (wie zu MZP 1) die zugehörige Personennummer in den Fragebogen einzutragen. So kann zumindest bei denjenigen Freund(inn)en, die Teil der MEZ-Stichprobe sind, auf

weitere Hintergrundinformationen zurückgegriffen werden, sodass für diese Subgruppe (siehe dazu Tab. 5) weitere Analysemöglichkeiten gegeben sind (z. B. zu Validierungszwecken oder der Nutzung weiterer Leistungs- und Einstellungsmerkmale).

#### 4. Stichprobenbeschreibung

Die Teilnahmezahlen der Befragungen zu den Messzeitpunkten 1 bis 4 sind in Tabelle 1 dargestellt. Für die Befragung zum ersten Messzeitpunkt waren 1.296 Personen vorgesehen, von denen 1.183 Personen teilnahmen. Die Bearbeitungsquote lag damit bei 91,3 %. Die Anzahl realisierter Fragebögen betrug 1.715 zu MZP 2, 1.612 zu MZP 3 und 1.098 zu MZP 4. Der Anstieg der Teilnehmer(innen)zahlen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt geht einerseits auf eine Aufstockung der MEZ-Gesamtstichprobe (Heimler 2019) und andererseits darauf zurück, dass ab dem zweiten Messzeitpunkt der Netzwerkfragebogen am ersten Testtag administriert wurde, sodass auch monolingual deutschsprachige Schüler(innen) ohne Fremdsprache Französisch oder Russisch teilnehmen konnten (vgl. Kapitel 3.2).

**Tabelle 1:** Bearbeitungsquoten des Netzwerkfragebogens MZP 1 –MZP 4

| Messzeitpunkt | Auf Schülerebene |            |                   |
|---------------|------------------|------------|-------------------|
|               | vorgesehen       | realisiert | Bearbeitungsquote |
| MZP 1         | 1.296            | 1.183      | 91,3 %            |
| MZP 2         | 1.938            | 1.715      | 88,5 %            |
| MZP 3         | 1.905            | 1.612      | 84,6 %            |
| MZP 4         | 1.361            | 1.098      | 80,7 %            |

(vgl. IEA Hamburg 2017a, S. 26; 2017b, S. 25; 2018a, S. 23; 2018b, S. 22)

Die sinkenden Fallzahlen ab dem MZP 3 hängen insbesondere damit zusammen, dass Schüler(innen) im Verlauf der Studie die Schule wechselten oder die Schule nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht verlassen hatten. Diese wurden lediglich postalisch bzw. telefonisch weiterverfolgt, wobei aus zeitökonomischen Gründen auf die Befragung zu den egozentrierten Netzwerken verzichtet werden musste. So zeigt Tabelle 2, dass der Anteil von Teilnehmer(inne)n der Startkohorte Klasse 9 (diese besuchten zu MZP 2 und MZP 3 Klasse 10 und zu MZP 4 Klasse 11) im Studienverlauf von ca. 50 Prozent auf 32 Prozent zurückging, wobei der Rückgang zwischen dem MZP 3 und MZP 4 besonders deutlich zu verzeichnen ist (für mehr Informationen vgl. Heimler 2019). Zu allen Messzeitpunkten waren die teilnehmenden Jugendlichen überwiegend weiblich (siehe Tab. 2). Die Teilnehmer(innen) setzten sich zu den Messzeitpunkten 2 bis 4 zu ca. 53 Prozent aus monolingual deutschsprachigen, zu ca. 18 Prozent aus deutsch-russisch- und zu ca. 28 Prozent aus deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) zusammen. Aufgrund der organisatorisch bedingten Erhebung des Netzwerkfragebogens zu MZP 1 am zweiten Testtag lag der Anteil der monolingual deutschsprachigen Schüler(innen) mit ca. 38 Prozent deutlich unter dem der Folgerhebungen.

**Tabelle 2:** Deskriptiver Überblick über die teilnehmenden Schüler(innen) (Ego)

| MZP 1            |  |  |  |  | MZP 2     |  |  |  | MZP 3     |  |  |  | MZP 4     |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
|------------------|--|--|--|--|-----------|--|--|--|-----------|--|--|--|-----------|--|--|--|------|--|--|--|-----|--|--|--|------|--|--|--|------|--|--|--|------|--|--|--|-----|--|--|--|----|--|--|--|------|--|--|--|-----|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|------|--|--|--|-----|--|--|--|
| n = 1.183        |  |  |  |  | n = 1.715 |  |  |  | n = 1.612 |  |  |  | n = 1.098 |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| 100%             |  |  |  |  | 100%      |  |  |  | 100%      |  |  |  | 100%      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| Sprachgruppe     |  |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| monolingual      |  |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| deutsch          |  |  |  |  | 453       |  |  |  | 38,3      |  |  |  | 911       |  |  |  | 53,1 |  |  |  | 865 |  |  |  | 53,7 |  |  |  | 589  |  |  |  | 53,6 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| deutsch-russisch |  |  |  |  | 290       |  |  |  | 24,5      |  |  |  | 304       |  |  |  | 17,7 |  |  |  | 284 |  |  |  | 17,6 |  |  |  | 204  |  |  |  | 18,6 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| deutsch-türkisch |  |  |  |  | 440       |  |  |  | 37,2      |  |  |  | 500       |  |  |  | 29,2 |  |  |  | 463 |  |  |  | 28,7 |  |  |  | 305  |  |  |  | 27,8 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| Geschlecht       |  |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| männlich         |  |  |  |  | 442       |  |  |  | 37,4      |  |  |  | 708       |  |  |  | 41,3 |  |  |  | 679 |  |  |  | 42,1 |  |  |  | 464  |  |  |  | 42,2 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| weiblich         |  |  |  |  | 741       |  |  |  | 62,6      |  |  |  | 1007      |  |  |  | 58,7 |  |  |  | 933 |  |  |  | 57,9 |  |  |  | 634  |  |  |  | 57,7 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| Startkohorte     |  |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |           |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| Klasse 7         |  |  |  |  | 585       |  |  |  | 49,5      |  |  |  | 861       |  |  |  | 50,2 |  |  |  | 817 |  |  |  | 50,7 |  |  |  | 748  |  |  |  | 68,1 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| Klasse 9         |  |  |  |  | 598       |  |  |  | 50,5      |  |  |  | 854       |  |  |  | 49,8 |  |  |  | 795 |  |  |  | 49,3 |  |  |  | 350  |  |  |  | 31,9 |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| min              |  |  |  |  | max       |  |  |  | m         |  |  |  | sd        |  |  |  | min  |  |  |  | max |  |  |  | m    |  |  |  | sd   |  |  |  | min  |  |  |  | max |  |  |  | m  |  |  |  | sd   |  |  |  |     |  |  |  |    |  |  |  |    |  |  |  |      |  |  |  |     |  |  |  |
| Alter            |  |  |  |  | 12        |  |  |  | 18        |  |  |  | 14,6      |  |  |  | 1,2  |  |  |  | 12  |  |  |  | 18   |  |  |  | 14,5 |  |  |  | 1,2  |  |  |  | 13  |  |  |  | 19 |  |  |  | 15,5 |  |  |  | 1,2 |  |  |  | 14 |  |  |  | 20 |  |  |  | 16,1 |  |  |  | 1,1 |  |  |  |

Anmerkung: m = Mittelwert. Aufgrund von Rundungen sind geringfügige Abweichungen bei den Prozentangaben möglich.

## 5. Deskriptive Ergebnisse der Netzwerkabfragen

Im Folgenden werden ausgewählte deskriptive Ergebnisse für den Messzeitpunkt 1 sowie die Folgerhebungen (MZP 2-4) dargestellt.

### 5.1 Messzeitpunkt 1

Von den 1.183 Teilnehmer(inne)n zu MZP 1 haben 1.100 Schüler(innen) Angaben zu drei Personen, 57 Schüler(innen) Angaben zu zwei Personen und 9 Schüler(innen) Angaben zu nur einer Person gemacht. 17 Schüler(innen) haben zu keiner einzigen Person eine gültige Personennummer eingetragen. Somit stehen zum MZP 1 Angaben von 1.166 Schüler(inne)n zu anderen MEZ-Teilnehmer(inne)n zur Verfügung, die im Hinblick auf die Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Angaben über Dritte ausgewertet werden können. Die geringe Fallzahl derjenigen, die keine oder ungültige Personennummern eingetragen hatten, spricht dafür, dass die Handhabung der Teilnehmerlisten im Rahmen der Befragung gut funktioniert hat. Auf der Ebene von Dyaden (Ego-Alter-Beziehungen) ergibt sich eine Fallzahl von 3.423 Beobachtungen, welche der Gesamtzahl der Nennungen entsprechen, bei denen die Schüler(innen) eine gültige Personennummer für einen bis drei MEZ-Teilnehmer(innen) eingetragen haben. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Wahlen der teilnehmenden Schüler(innen). Dabei zeigt sich, dass gemäß der Vorgabe zu ca. einem Drittel MEZ-Teilnehmer(innen) gewählt wurden, mit denen kein gemeinsamer Unterricht besucht wurde. Zu etwa 41 Prozent wählten die Jugendlichen Mitschüler(innen) mit demselben Sprachhintergrund zur Einschätzung aus. Ferner fielen die Wahlen fast ausschließlich auf MEZ-Teilnehmer(innen) derselben Jahrgangsstufe und zur Hälfte auf Mitschüler(innen) desselben Geschlechts.

**Tabelle 3:** Deskriptiver Überblick auf Ebene von Dyaden

|                        | n    | %     |
|------------------------|------|-------|
| gemeinsamer Unterricht |      |       |
| ja                     | 2365 | 69,1  |
| nein                   | 1000 | 29,2  |
| fehlende Angabe        | 58   | 1,7   |
| gleiche Sprachgruppe   |      |       |
| ja                     | 1395 | 40,8  |
| nein                   | 2028 | 59,2  |
| gleiches Geschlecht    |      |       |
| ja                     | 1712 | 50,0  |
| nein                   | 1711 | 50,0  |
| gleiche Jahrgangsstufe |      |       |
| ja                     | 3192 | 93,3  |
| nein                   | 231  | 6,7   |
| Gesamt                 | 3423 | 100,0 |

Im Hinblick auf die Genauigkeit der Einschätzungen von Merkmalen der ausgewählten MEZ-Teilnehmer(innen) liegen Ergebnisse zu den Fremdeinschätzungen von Sprachkompetenzen im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch vor (siehe dazu Dünkel et al. (in Begutachtung)). Ziel war es dabei herauszufinden, inwieweit die Leistungseinschätzungen durch die Befragten (Egos) mit Testleistungen der eingeschätzten MEZ-Teilnehmer(innen) (Alteri) im Lesen und Schreiben zusammenhängen und von welchen weiteren Faktoren die Einschätzungen beeinflusst werden. Die Analysen ergaben für alle untersuchten Sprachen moderate Zusammenhänge mit den Testleistungen sowohl im Lesen als auch im Schreiben sowie mit den Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der eingeschätzten Peers. In Bezug auf das Deutsche ergab sich, dass Schüler(innen) mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund bei gleicher Leistung von Gleichaltrigen signifikant schlechtere Bewertungen ihrer Sprachfähigkeiten erhalten. In den untersuchten Sprachen fielen die Fremdeinschätzungen zudem akkurater aus, wenn die urteilenden Schüler(innen) gemeinsam mit den eingeschätzten Peers Unterricht hatten oder eine enge Beziehung zu den eingeschätzten Personen pflegten. Im Türkischen wurden akkuratere Einschätzungen von urteilenden Schüler(inne)n abgegeben, die selbst über einen türkischen Sprachhintergrund verfügen. Im Russischen konnte ein solcher Effekt dagegen nicht gegen den Zufall abgesichert werden. Die Befunde zeigen, dass Ego-Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Alteri zwar einen Bezug zu objektiven Messungen sprachlicher Fähigkeiten der Alteri aufweisen, aber auf Grund systematischer Verzerrungen als Proxyangaben tatsächlicher Fähigkeiten eher ungeeignet erscheinen. Auch für

Einschätzungen sprachlicher Fähigkeiten zeigt sich somit, dass diese eher die teilweise fehlerbehaftete Wahrnehmung durch Ego als objektive Eigenschaften Dritter messen (vgl. Pappi und Wolf 1984, S. 298; Wolf 2006, S. 259).

## 5.2 Messzeitpunkte 2 bis 4

Zu den Messzeitpunkten 2 bis 4 wurden im Rahmen des Fragebogens zunächst Angaben zum Freundeskreis insgesamt erhoben. Abbildung 1 gibt einen beispielhaften Überblick über die Schülerangaben auf die Frage nach dem Anteil der Freundinnen und Freunde im Freundeskreis, die dieselbe Schule wie die Befragten besuchen. Der Anteil der Schüler(innen), die angaben, keine oder fast keine Freund(innen) an ihrer Schule zu haben, lag zu allen Messzeitpunkten unter 10 Prozent. Der Anteil der Schüler(innen), deren Freundeskreis sich fast oder ausschließlich aus Freunden innerhalb derselben Schule zusammensetzt, lag zwischen 30 und 33 Prozent. Aus der Abbildung wird deutlich, dass die Schule ein sehr wichtiger Kontext für die Bildung von Freundschaften ist: Bei 51 bis 54 Prozent der Schüler(innen) besteht der Freundeskreis zu mindestens mehr als der Hälfte aus Personen, die dieselbe Schule besuchen. Zugleich bedeutet dies jedoch, dass für die meisten Schüler(innen) auch Freunde außerhalb der Schule zum Freundeskreis gehören.

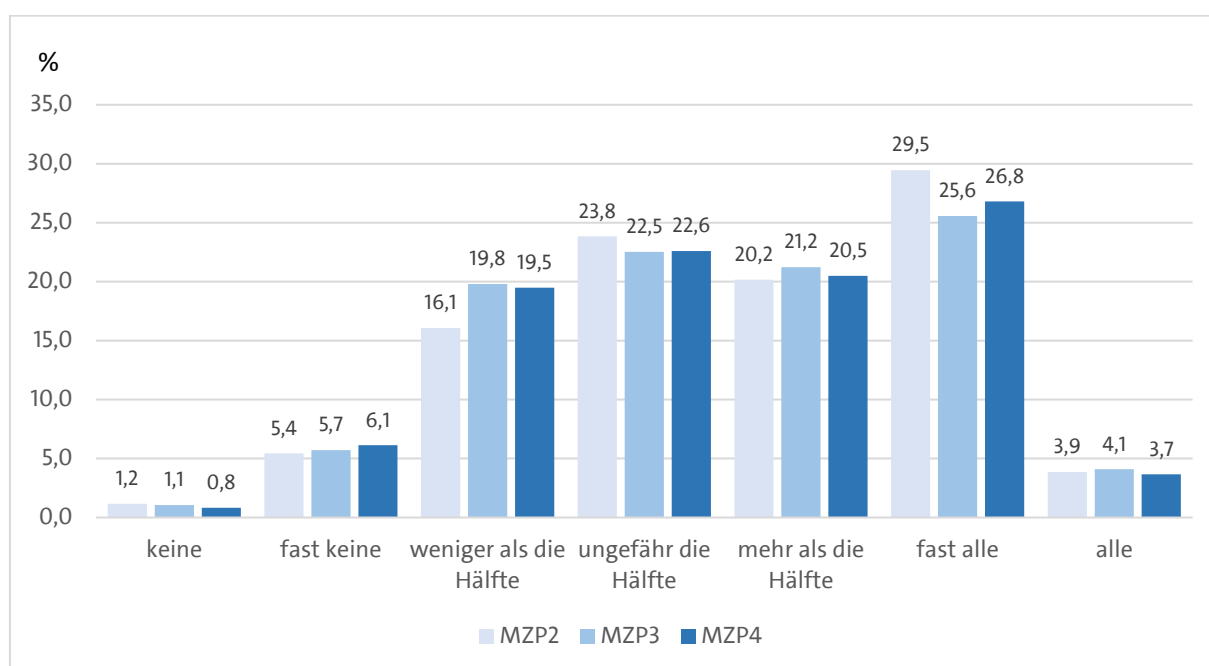


**Abbildung 1:** Anteil der Freunde und Freundinnen im Freundeskreis, die dieselbe Schule besuchen.

Die Größe des Freundeskreises insgesamt wurde als offene Angabe erfasst. Die Schülerangaben sind in Tabelle 4 dargestellt. Die Freundeskreisgrößen bewegten sich zwischen Null und 99 Personen und beliefen sich im Mittel auf ca. 13 bis 14 Freunde und Freundinnen. Nur 25 Prozent der Befragten gaben an, mehr als 15 bzw. 16 Freunde zu haben, und ebenso viele zählten weniger als 6 bzw. 7 Personen zu ihrem Freundeskreis. Die relativ hohe Anzahl der Schüler(innen), die keine Angabe zur Größe ihres Freundeskreises gemacht haben, könnte dafür sprechen, dass es den Schüler(inne)n zum Teil schwer fiel, die Anzahl ihrer Freunde zu quantifizieren. Ferner spricht die große Spannbreite der Angaben für interindividuelle Unterschiede in der Definition



dessen, wer als Freund oder Freundin und damit zum Freundeskreis zu zählen ist (siehe dazu Fisher 1992).

**Tabelle 4:** Größe des Freundeskreises insgesamt

|                    | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 |
|--------------------|-------|-------|-------|
| Minimum            | 1     | 0     | 0     |
| Maximum            | 99    | 99    | 99    |
| Mittelwert         | 13,8  | 13,2  | 13,8  |
| Median             | 10    | 10    | 10    |
| Standardabweichung | 12,3  | 12,6  | 12,6  |
| Perzentile         |       |       |       |
| 25 %               | 7     | 6     | 7     |
| 75 %               | 16    | 15    | 16    |
| gültige Angaben    | 1503  | 1395  | 1004  |
| fehlende Angaben   | 212   | 217   | 94    |
| gesamt             | 1715  | 1612  | 1098  |

Bei der Erfassung der egozentrierten Freundschaftsnetzwerke im zweiten Teil des Fragebogens wurden Angaben der Schüler(innen) zu ihren drei besten Freundinnen und Freunden erhoben. Einen deskriptiven Überblick dazu liefert die Tabelle 5. Da im Fragebogen keine Namen der besten Freunde eingetragen werden durften, wurde die Anzahl der genannten Peers mit einer Hilfsvariable quantifiziert, welche je Befragungsperson zählt, ob für die zu nennenden Personen eins bis drei mindestens 10 Prozent gültige Angaben zu den Namensinterpretatoren vorliegen. Der Anteil derjenigen, die Angaben zu drei Personen gemacht haben lag bei 98,5 Prozent der Befragten zu MZP 2, 97,5 Prozent zu MZP 3 und 96,4 Prozent zu MZP 4. Personen, die Angaben zu weniger als drei Personen gemacht haben, bilden somit die Ausnahme.

Obwohl sich bei den Fragen zum Freundeskreis insgesamt gezeigt hatte, dass die Schule einen wichtigen Kontext für Freundschaften darstellt, zeigt sich hier, dass zu allen Messzeitpunkten über 60% der Befragten mindestens eine(n) beste(n) Freund(in) genannt haben, welche(r) nicht dieselbe Schule besucht oder diese bereits verlassen hat. Die Schüler(innen) waren auch aufgefordert anzugeben, ob sich ihre drei besten Freunde untereinander gar nicht (1), eher schlecht (2), eher gut (3) oder sehr gut (4) kennen. Diese Angaben wurden zu einem Mittelwert verrechnet und anschließend kategorisiert. Dabei zeigt sich, dass sich die Netzwerke bester Freunde der Befragten zu mehr als der Hälfte aus Personen zusammensetzen, die sich untereinander eher gut bis sehr gut kennen. Ferner wurden die Befragten gebeten zu prüfen, ob eine oder mehrere der von ihnen genannten Freunde auch Teil der MEZ-Studie waren, und ggf. die Personennummern dieser Freunde aus der Schülerteilnahmeliste in den Fragebogen zu übertragen. Der Anteil derjenigen, die mindestens eine Person genannt haben, die an MEZ teilgenommen hatte, lag zu MZP 2 bei 50,7 Prozent, bei 49 Prozent zu MZP 3 und 46,5 Prozent zu MZP 4.

**Tabelle 5:** Deskriptiver Überblick über die Egozentrierten Netzwerke zu MZP 2-4

|                                                                     | MZP 2     |      | MZP 3     |      | MZP 4     |      |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
|                                                                     | n = 1.715 | 100% | n = 1.612 | %    | n = 1.098 | %    |
| Anzahl bester Freunde (min. 10% gültiger Angaben je Netzwerkperson) |           |      |           |      |           |      |
| 0                                                                   | 1         | 0,1  | 2         | 0,1  | 2         | 0,2  |
| 1                                                                   | 6         | 0,3  | 12        | 0,7  | 8         | 0,7  |
| 2                                                                   | 18        | 1,0  | 27        | 1,7  | 30        | 2,7  |
| 3                                                                   | 1.690     | 98,5 | 1.571     | 97,5 | 1.058     | 96,4 |
| Anzahl bester Freunde, <u>ohne</u> gemeinsamen Schulbesuch          |           |      |           |      |           |      |
| 0                                                                   | 654       | 38,1 | 596       | 37,0 | 434       | 39,5 |
| 1                                                                   | 562       | 32,8 | 536       | 33,3 | 354       | 32,2 |
| 2                                                                   | 360       | 21,0 | 338       | 21,0 | 239       | 21,8 |
| 3                                                                   | 139       | 8,1  | 142       | 8,8  | 71        | 6,5  |
| Bekanntschaftsgrad der drei besten Freunde untereinander            |           |      |           |      |           |      |
| gar nicht ( $M < 1.5$ )                                             | 91        | 5,3  | 77        | 4,8  | 54        | 4,9  |
| eher schlecht ( $1.5 \leq M < 2.5$ )                                | 518       | 30,2 | 495       | 30,7 | 305       | 27,8 |
| eher gut ( $2.5 \leq M < 3.5$ )                                     | 603       | 35,2 | 573       | 35,5 | 418       | 38,1 |
| sehr gut ( $3.5 \leq M < 4,0$ )                                     | 416       | 24,3 | 398       | 24,7 | 286       | 26,0 |
| fehlende Angaben                                                    | 87        | 5,1  | 69        | 4,3  | 35        | 3,2  |
| Anzahl bester Freunde, die Teil der MEZ-Stichprobe sind             |           |      |           |      |           |      |
| 0                                                                   | 845       | 49,3 | 821       | 50,9 | 587       | 53,5 |
| 1                                                                   | 525       | 30,6 | 511       | 31,7 | 337       | 30,7 |
| 2                                                                   | 233       | 13,6 | 189       | 11,7 | 108       | 9,8  |
| 3                                                                   | 112       | 6,5  | 91        | 5,6  | 66        | 6,0  |

Anmerkung: M = Mittelwert. Aufgrund von Rundungen sind geringfügige Abweichungen bei den Prozentangaben möglich.

## 6. Fazit und Ausblick

„Familie, Schule und Peer Group stellen drei primäre Lebenswelten Jugendlicher dar, die im Hinblick auf Bildungsverläufe und -prozesse Heranwachsender“ von Bedeutung sind (vgl. Harring 2007, S. 237). Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Erhebungsinstrumente fokussieren

dabei auf Peerbeziehungen, die sowohl mit Hilfe von Pauschalfragen zum Freundeskreis insgesamt als auch mit Hilfe egozentrierter Verfahren zur Erfassung der drei besten Freunde der Studienteilnehmer(innen) gewonnen wurden. Die vorgestellten Fragebögen zur Erfassung des Peerumfelds sind somit im Sinne des oben gegebenen Zitats als komplementär zu den weiteren Erhebungsinstrumenten der MEZ-Studie (z.B. Elternfragebögen, Schulleiterfragebögen, etc.) zu betrachten, um aus den drei primären Lebenswelten Jugendlicher heraus Bedingungen zu identifizieren, unter denen Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg gut gelingen.

Die Daten der vorgestellten Netzwerkerhebungen ermöglichen die Beantwortung einer Vielzahl bildungswissenschaftlicher Fragestellungen, bei der Mehrsprachigkeitskompetenzen über die Zeit in Abhängigkeit der Eigenschaften des Peerumfelds fokussiert werden können. Das Erhebungsdesign ermöglicht bei einer Teilstichprobe derjenigen, die MEZ-Studienteilnehmer(innen) als beste Freunde genannt haben, zudem tiefergehende Analysen, bei denen sich durch die verfügbaren Leistungs- und Hintergrunddaten der Alteri weitere Analysepotenziale (z.B. im Hinblick auf linguistische Fragestellungen) eröffnen.

Die Ökonomie des Instruments war entscheidend für den Einsatz im Rahmen des MEZ-Projekts, jedoch bringt diese auch Schwächen mit sich. Der Fokus der Erhebung liegt auf der Identifizierung der drei besten Freunde. Ob für verschiedene Dimensionen von Bildungserfolg Merkmale des weiteren Peerumfelds oder der Schulklasse entscheidender wären, kann mit dem vorgestellten Instrument nicht geklärt werden. Die Erfassung der Namen der Alteri war aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich, sodass eine eindeutige Identifizierung nur derjenigen Netzwerkpersonen gegeben ist, die selbst MEZ-Teilnehmer(innen) waren. Aussagen über die Stabilität der egozentrierten Netzwerke sind daher nur bedingt (z.B. auf Aggregatebene der Merkmale des Netzwerks) möglich, was auch eine Schwierigkeit für die Differenzierung von Selektions- und Sozialisationseffekten (vgl. Zander et al. 2017, S. 361) birgt (z.B. die Entstehung von Freundschaften aufgrund ähnlicher leistungsbezogener Merkmale vs. die Angleichung an Freunde im Hinblick auf leistungsbezogene Merkmale). Auch Aussagen über die Position der Befragten im Netzwerk oder die Reziprozität der Freundschaftsbeziehungen ließen sich nur mit Hilfe soziometrischer Verfahren treffen, bei der die Befragten als Sender und Empfänger von Freundschaftsnominierungen analysiert werden können (siehe ebd., S. 357 f.).

Im Gegensatz zu Erhebungen sozialer Netzwerke im Klassenkontext liegt eine Stärke des vorgestellten Instruments darin, dass die egozentrierten Netzwerke nicht auf den schulischen Kontext beschränkt bleiben. In der Summe bieten die egozentrierten Netzwerke, wie sie in MEZ eingesetzt wurden, eine ökonomische und aussagekräftige Möglichkeit zur Erfassung des Peerumfeldes im Hinblick auf die sprachliche Zusammensetzung und Sprachnutzung, Bildungsaspirationen sowie weitere Dimensionen bildungsrelevanter Ressourcen, die umfangreiche Forschungsoportunitäten zur Verbesserung unseres Verständnisses von mehrsprachlicher Entwicklung bieten.

## **Literaturverzeichnis**

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (Soziale Welt: Sonderband 2, S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. 4.-5. Tsd., ungek. Ausg. Stuttgart: Klett; Fischer.
- Beisenherz, G. (2006). Sprache und Integration. Zu Unterschieden der Sprachverwendung ausländischer Grundschulkinder in Familie und Gleichaltrigengruppe. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russland-deutschen und deutschen Kindern* (S. 39–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burt, R. S. (1984). Network items and the general social survey. *Social Networks* 6 (4), 293–339.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), S95-S120.
- Crosnoe, R., Cavanaugh, S., & Elder, Jr., G. H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331-352.
- Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C., Field, S., Frank, K. & Muller, C. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. *Child development* 79 (1), 139–155.
- Dünkel, N., Knigge, M., & Wilbert, J. (in Begutachtung). Welche Faktoren beeinflussen Schülerurteile deutsch- und herkunftssprachlicher Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Diwald, M., Lüdicke, J., Lang, F. R. & Schupp, J. (2006). Familie und soziale Netzwerke. Ein revidiertes Erhebungskonzept für das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) im Jahr 2006. DIW. Berlin (Reserch Notes, 14). Online verfügbar unter [https://www.diw.de/documents/publicationen/73/diw\\_01.c.44268.de/rn14.pdf](https://www.diw.de/documents/publicationen/73/diw_01.c.44268.de/rn14.pdf), zuletzt geprüft am 09.05.2019.
- Friemel, T. N. & Knecht, A. (2009). Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In R. Häußling (Hrsg.), *Grenzen von Netzwerken* (S. 15–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fisher, C. S. (1992). What do we mean by a "friend"? An Inductive Study. *Social Networks* 3(4), 287-306.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M. & Schnoor, B. in Zusammenarbeit mit C. Gabriel, M. Knigge, M. Krause & P. Siemund (2017). Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg), [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de). Online verfügbar unter: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2019.
- Hammer, M. (1984). Explorations into the meaning of social network interview data. *Social Networks* 6(4), 341–371.
- Hannover, B. & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht, Lehren und Lernen* (1. Auflage, S. 91–105). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics* 18(5), 527–544.
- Harring, M. (2007). Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimler, J. (2019). Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 3. Hamburg (Universität Hamburg), [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de). Online verfügbar unter: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier03.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2019.
- Herz, Andreas (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 133–150)*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Heyer, R., Palentien, C. & Gürlevik, A. (2012). Peers. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 983–999). Wiesbaden: Springer VS.
- IEA Hamburg (2017a). Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, O. Mora, A. Waschk, K. Penon und P. Hillen. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht1-ia-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 26.09.2019.
- IEA Hamburg (2017b). Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt – Oktober bis Dezember 2016. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht2-ia-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 26.09.2019.
- IEA Hamburg (2018a). Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 3. Messzeitpunkt – Mai bis Juli 2017. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht3-ia-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2019.
- IEA Hamburg (2018b). Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt – Mai bis Juni 2018. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht4-ia-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2019.
- NEPS (2013). Schülerfragebogen, PAPI. Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). Wellen 1 und 2. Erhebungsinstrumente (SUF-Version 1.1.0), S. 3-148. Bamberg, [https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-1-0/SC4\\_1-1-0\\_Q\\_w1-2\\_de.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-1-0/SC4_1-1-0_Q_w1-2_de.pdf), zuletzt geprüft am 08.05.2019.
- Laumann, E. O. (1969). Friends of Urban Men. An Assessment of Accuracy in Reporting Their Socioeconomic Attributes, Mutual Choice, and Attitude Agreement. *Sociometry* 32(1), 54–69.
- Licandro, U., Lüdtke, U. M. & Lüdtke, U. (2013). Peer-Interaktionen. *Sprachbildung in der und durch die Gruppe*. Osnabrück: Nifbe (Nifbe-Themenheft, Nr. 15).
- Lin, N. (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology* 25(1), 467–487.
- MacCarron, P., Kaski, K. & Dunbar, R. (2016). Calling Dunbar's numbers. *Social Networks* 47, 151–155.

- Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K. & González Rodríguez, E. (2018). PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster/ New York: Waxmann.
- Marin, A. & Hampton, K. N. (2007). Simplifying the Personal Network Name Generator. Alternatives to Traditional Multiple and Single Name Generators. *Field Methods* 19(2), 163–193.
- McCallister, L. & Fischer, C. S. (1978). A Procedure for Surveying Personal Networks. *Sociological Methods & Research* 7(2), 131–148.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement. Exploring the role of peer relationships. *Psychology in Schools* 46(10), 1084–1097.
- Pfennig, A., Pfennig, U & Mohler, P (1991). Zur Reliabilität von egozentrierten Netzwerken in Massenumfragen. *ZUMA Nachrichten* 28, 92–108.
- Philipp, M., Göllitz, D., & von Salisch, M. (2010). Welchen Beitrag leistet die peer group für die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 57(4), 241–256.
- Sacerdote, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? In E. A., Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 3, 1.Aufl., S. 249-277). Amsterdam: North-Holland.
- Snijders, T. A. B. (1999). Prologue to the measurement of social capital. *The Tocqueville Review/La Revue Tocqueville* 20(1), 27–44.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 269–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M. & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology* 31(4), 540–547.
- Wasmer, M., Scholz, E., Blohm, M., Walter, J. & Jutz, R. (2012). Konzeption und Durchführung der „Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) 2010. (GESIS-Technical Reports, 2012: 12). Mannheim: gesis. Online verfügbar unter [https://dbk.gesis.org/dbksearch/file.asp?file=ZA4610\\_mb.pdf](https://dbk.gesis.org/dbksearch/file.asp?file=ZA4610_mb.pdf), zuletzt geprüft am 08.05.2019.
- Witkow, M. R. & Fuligni, A. J. (2010). In-School Versus Out-of-School Friendships and Academic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 20(3), 631–650.
- Wolf, C. (2006). Egozentrierte Netzwerke. Erhebungsverfahren und Datenqualität. In A. Diekmann (Hrsg.), *Methoden der Sozialforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 44, S. 244–273). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). Wiesbaden: Springer VS.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(3), 353–386.
- Zhou, W-X, Sornette, D., Hill, R. A., & Dunbar, R. I. M. (2005). Discrete hierarchical organization of social group sizes. *Proceedings. Biological Sciences* 272(1561), 439–444.



Marion Krause, Tetyana Dittmers, Giulia Cauli & Ksenia Abashkina

## Sprachbiografisch orientierte Interviews als qualitative Zugänge zu sprachlichen Erfahrungen

MEZ Arbeitspapier Nr. 11, zuerst publiziert im Februar 2022

### Zusammenfassung:

Im Rahmen der Linguistischen Teilstudie MEZ 1b des MEZ-Projekts wurden strukturierte Interviews geführt, verschriftet, codiert und qualitativ sowie qualitativ-quantitativ ausgewertet. Das Arbeitspapier stellt die theoretischen Grundlagen der gewählten Interviewmethode vor, präsentiert den inhaltlichen Aufbau der Interviews und die Elemente des Interviewleitfadens und geht dann auf Erhebung und Aufbereitung der Daten ein. Ausführlich werden die Schritte der Datenaufbereitung vorgestellt: die Verschriftung der Audioaufnahmen, die Entwicklung von Kategorien (Codes und Subcodes) zur Inhaltsanalyse sowie die Codierung mit Hilfe des Programms MAXQDA selbst. Außerdem wird präsentiert, wie die Codierung der sprachbiografisch orientierten Interviews mit den Daten des inhaltlich verknüpften Sprachbewusstheitstests verbunden wurden, um komplexe Inhaltsanalysen zu ermöglichen und qualitative wie qualitativ-quantitative Analysen im Sinne der Mixed Methods (Kuckartz 2014) auf eine breite Basis zu stellen.

### Schlagworte:

Semistrukturiertes Interview – Sprachbiographie – Kodierung – Inhaltsanalyse – Phonologische Bewusstheit

### Abstract:

Within the framework of the linguistic sub-study MEZ 1b of the MEZ project, structured interviews were conducted, transcribed, coded, and analysed qualitatively as well as qualitatively-quantitatively. The working paper introduces the theoretical basis of the chosen interview method, presents the content structure of the interviews and the core elements of the interview guide, and then goes into the collection and processing of the data. The steps of data preparation are presented in detail: the transcription of the audio recordings, the development of categories (codes and subcodes) for content analysis as well as the coding procedure itself which has been done with the help of the programme MAXQDA. Furthermore, we present how the coding of the interviews was combined with the data from linked language awareness test. This procedure was chosen to enable complex content analyses and to place qualitative as well as qualitative-quantitative, mixed method approaches (Kuckartz 2014) on a broad basis.

### Keywords:

semi-structured interview – language biography – coding – content analyses – phonological awareness





## **Methodische Zugänge zu sprachbiographischen Daten**

Individuelle Erfahrungen beim Erlernen und Gebrauchen von Sprachen begleiten uns lebenslang. Sie gehören zur Lebensgeschichte eines Menschen und sind an der Konstruktion seiner Identitäten beteiligt (Krumm 2010: 160). Dabei ist es zunächst unerheblich, ob jemand mehrsprachig ist im Sinne der Verfügung über unterschiedliche Ethnosprachen, oder aber hinsichtlich der Fähigkeit, verschiedene Varietäten einer Sprache nutzen zu können.

Die Forschung kennt diverse Methoden, um Erfahrungen mit Sprache aus der Welt des individuellen Erlebens herauszuheben und für andere zugänglich zu machen (Kalja & Pietikänen-Huhta 2018 (eds.)). Sie tragen auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem Fokus zur wissenschaftlichen Rekonstruktion lebensgeschichtlich prägender Erfahrungen mit Sprachen bei. Dieses Rekonstrukt wird häufig als Sprachbiographie bezeichnet (Fix, Barth 2000; Meng 2001; Busch 2008; Busch 2017).

Daneben besteht eine engere Konzeptualisierung von Sprachbiographie, die mit dem Begriff der Autobiographie verbunden wird: Indem sie vom erlebenden Subjekt erzählt werden, brechen sich Lebensgeschichten in Autobiographien. Die beiden Begriffe werden zwar häufig synonym gebraucht (vgl. Tophinke 2002: 1), wir präferieren jedoch eine Unterscheidung und verbinden den Begriff der Autobiographie mit der verbal oder anderweitig materiell vermittelten Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte. Dabei geht es nicht um „gelebte Geschichte an sich“ – sie ist empirisch gar nicht zugänglich (ebd.), nicht um objektive Fakten, wie man sie in einem Lebenslauf abfragen kann, sondern um das subjektive Erleben und Verarbeiten. Es wird in Erinnerungen aufbewahrt, auf denen verbale oder nonverbale (Re-)Konstruktionen aufbauen. Autobiographische Narrative konstruieren und rekonstruieren Erleben aus dem Wechselspiel von Erinnern und Erzählen. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit der sozialen Welt und im Ringen um kohärente Selbstbilder (Rosenthal 1995; Bruner 2003). Dabei befinden sich die erzählenden Subjekte in einem ständigen Prozess der Sinnfindung und -gebung. Autobiographische Narrative sind daher nicht ein für alle Mal gegeben; vielmehr unterliegen sie dem beständigen Einfluss von Kontexten einschließlich der konkreten Kommunikationssituation und wirken ihrerseits rekursiv auf Erinnerungen und Selbstbilder.

In diesem Sinne bilden Sprachbiographien eine spezifische Art der Autobiographie: „Bei Sprachbiographien steht thematisch das Erleben von Sprachlichem im Vordergrund, und da es sich sehr oft um Autobiographien handelt, könnte man sie treffender auch als «sprachliche Autobiographien» bezeichnen: Personen erhalten extensiv Platz, um ihre eigene Geschichte zu ihren Sprachen darzustellen, schriftlich oder mündlich in Interviews, in Kurzform oder in längeren Texten“ (Franceschini 2002: 20). Dabei zeigt sich, „[...] dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke 2002: 1).

Um solche lebensgeschichtlich relevanten Ereignisse herauszuschälen, entwickelte die sozialpsychologische Forschung das Verfahren der autobiographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983, 1987). Es wurde recht schnell für weitere Forschungsgebiete fruchtbar gemacht (vgl. Krause 2006) und wird inzwischen auch in der Mehrsprachigkeitsforschung erfolgreich eingesetzt (Pavlenko 2007). Der Vorteil des sprachbiographisch-narrativen Interviews mit seinem

ganzheitlichen Zugang zur Lebenswelt einer Person wird darin gesehen, dass es besonders geeignet sei, „[...] wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will“ (Franceschini 2002: 21).

Narrative Interviews sind schwach strukturiert (Bortz & Döring 2016: 369–370). Sie geben den Interviewten maximale Hoheit, um Inhalt und Verlauf des Gesprächs selbst zu bestimmen. Eben dies erlaubt der wissenschaftlichen Analyse, aus individuellen Relevanzsetzungen und Inhalten und unter Berücksichtigung der sprachlichen Form sozial Bedeutsames zu rekonstruieren (Schütze 1983). Interviews dieser Form stellen hohe Anforderungen an die Interviewer:innen. Gründliche Vorbereitung, hohe Professionalität, aufrichtiges menschliches Interesse und nicht zuletzt Zeit sind erforderlich. In einem engen, von schulinternen und unterrichtsorganisatorischen Bedingungen gesetzten Erhebungsrahmen sind solche Interviews nur schwer zu führen. Die MEZ1b-Studie war aber mit genau diesen Bedingungen konfrontiert (vgl. Rhabari et al. 2017). Daher wurde die Entscheidung getroffen, mit den Schülern und Schülerinnen keine schwach strukturierten sprachbiographisch-narrativen Interviews zu führen, sondern auf einen bereits von Gabriel et al. (2014) verwendeten Interviewleitfaden zurückzugreifen. Dieser Leitfaden wurde adaptiert und hinsichtlich der anzusprechenden Sprachen erweitert. Er bildete die Grundlage der Interviews, die im Hinblick auf das Design einen relativ stark strukturierten Charakter trugen (vgl. Rhabari et al. 2018, Anhang Sprachbiographisches Interview). Um das von uns gewählte Instrument terminologisch vom oben vorgestellten narrativen Interview abzugrenzen, soll daher von Interviews zur Sprachbiographie oder sprachbiographisch orientierten Interviews die Rede sein.

Das Vorgehen hat Stärken und Schwächen: Es trägt dazu bei, angesichts einer Vielzahl von Erheber:innen mit sehr unterschiedlichen Interviewverfahren ein gewisses Standardverfahren und damit die Vergleichbarkeit von Daten zu sichern. Das Vorgehen eröffnete im Fall von MEZ außerdem die Möglichkeit, Aussagen aus den Interviews mit Angaben aus den schriftlichen Fragebogen zu vergleichen. Andererseits führt eine starke Struktur dazu, Kreativität und Eigeninitiative der Interviewer:innen zu bremsen, bei interessanten wie unbefriedigenden Antworten nicht nachzufragen oder zu problematisieren. Die Vorgabe lautete daher, den Leitfaden als das zu betrachten, was er ist – eine Anleitung zum Gespräch. Am Ende hing es in starkem Maße von den einzelnen Interviewer:innen und ihren Gesprächspartner:innen ab, wie die Interviews ausgestaltet wurden.

Unser Erhebungsdesign beschränkte sich jedoch nicht auf das leitfadengestützte Interview. Ihm wurden zwei Verfahren vorangestellt, die ebenfalls der Gewinnung sprachbiographischer Daten dienen, aber andere kognitive und emotionale Rahmen setzen. Solche Verfahren zielen darauf ab, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die sich beim (autobiographischen) Erzählen schwertun, Interesse und Aktivität zu wecken (dazu auch Melo-Pfeifer 2015, dies. 2017). Wir entschieden uns für ein visualisierendes und ein verbalisierendes Verfahren.

Den sprachbiographisch orientierten Teil der Erhebung eröffnete das so genannte Sprachenportrait (Krumm 2001). Dieses Instrument hat das Ziel, das Sprachenportfolio einer Person zu visualisieren und zu verkörperlichen. Das Einzeichnen von Sprachen in Körperteile mit der Möglichkeit, unterschiedliche Farben zu verwenden und die Entscheidungen zu kommentieren, eröffnete in unserem Fall einen produktiven Ausgangspunkt für das später folgende Interview. Zugleich diente die Methode dazu, die Spannung der Erhebungssituation abzubauen und ins

Gespräch zu kommen. Für die Analyse der Daten erwies es sich als sinnvoll, die Schüler und Schülerinnen zu Kommentaren anzuregen und diese auch aufzuzeichnen.

Nach diesem multimodalen Verfahren griffen wir auf ein kleines elegantes Instrument zurück, das im Übrigen über eine Visualisierung wahrscheinlich noch an Attraktivität gewinnen könnte. Unsere Proband:innen wurden mit der so genannten „Feenfrage“ konfrontiert: Analog zu Märchen und Fantasiegeschichten konnten die Proband:innen einen Wunsch äußern, der sich auf ihre sprachlichen Präferenzen bezog. Die Antworten führten häufig ganz von selbst zu Begründungen, die Spracheinstellungen und Motivationen offenlegten.

### **Design der Erhebung**

Im Rahmen der MEZ1b-Studie wurde ein klar strukturiertes Erhebungsdesign etabliert, um sprachbiographische Daten zu allen relevanten Sprachen zu erhalten (vgl. den Überblick in Sharrareh et al. 2017). Die Entscheidungen, die in diesem Zusammenhang getroffen wurden, sollen an dieser Stelle erläutert werden.

In Abhängigkeit davon, welche Sprachkombination bei der jeweiligen Person zu erwarten war, wurden acht Szenarien entwickelt: für monolingual Deutsche Schüler:innen mit Fremdsprachen Englisch (1), Englisch-Französisch (2) oder Englisch-Russisch (3); für Herkunftssprecher:innen des Russischen mit den Fremdsprachen Englisch (4), Englisch-Französisch (5) oder Englisch-Russisch (6); für Herkunftssprecher:innen des Türkischen mit den Fremdsprachen Englisch (7) oder Englisch-Französisch (8). Für jene zwei Herkunftssprecher:innen des Türkischen, die Englisch und Russisch als Fremdsprachen erlernten, wurde kein spezielles Szenario entwickelt; die Fragen wurden aus dem Block für Herkunftssprecher:innen des Russischen übernommen.

Die folgenden fünf Themenblöcke wurden in der Erhebung bearbeitet:

1. Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen
2. Aspekte des Sprachenlernens
3. Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit
4. Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen
5. Aussprache und Akzent

Im ersten Block kamen die Instrumente „Sprachenportrait“ und „Feenfrage“ zum Einsatz. Die Themenblöcke 2–5 wurden im Interview erhoben. Themenblock 5 war zudem Gegenstand eines Sprachbewusstheitstests nach Osburne (2003). Er folgte auf die Erhebung sprachbiographischer Daten. Der Test soll an dieser Stelle nicht kommentiert werden. Er wird er jedoch an späterer Stelle bei der Darstellung des Umgangs mit den kodierten Daten eine Rolle spielen.

#### **Du und deine Sprachen: Emotionale und kognitive Komponenten der Spracheinstellung**

Zu Beginn wurden die emotionalen und kognitiven Komponenten der Spracheinstellungen (Allport 1935, Garrett 2010) thematisiert. Dafür wurde zunächst das so genannte Sprachenportrait angeboten: eine Ganzkörperkontur zum Einzeichnen individuell bedeutsamer Sprachen (Abb. 1). Als Vorlage diente der Vorschlag in Krumm (2001: 100).

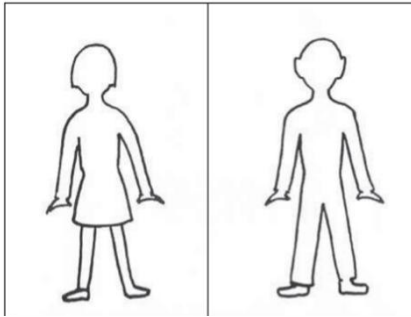


**Abb. 1.** Leere Ganzkörperkontur zum Ausfüllen (nach Krumm 2001:100).

Die Proband:innen konnten das Geschlecht der Figur selbst auswählen. Stifte unterschiedlicher Farbe lagen bereit. Die Aufforderung an die Schüler und Schüler:innen lautete: *Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du sie verbindest.*

Die Instruktion für die Testleiter:innen lautete: *Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern. Mögliche Rückfragen: Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt? Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet? Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?*

Abbildung 2 gibt zwei Sprachenportraits aus der Erhebung wieder. Ihr analytischer Wert gewinnt deutlich durch die Kommentare der Schüler:innen, die aufgenommen und transkribiert wurden und zur Interpretation herangezogen werden können. Die Methode ermöglichte den Teilnehmer:innen einen sinnlich geprägten Einstieg in das Gespräch über das eigene Sprachrepertoire, die Rolle der einzelnen Sprachen in ihrem Leben und über ihre Einstellungen zu einzelnen Sprachen. Die Angaben im Sprachenportrait dienten als Ausgangspunkt für das gesamte Gespräch. Sie wurden durch eine fiktive Fragestellung ergänzt, die so genannte Feenfrage. Sie lautete: *Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?*

Die Antworten auf diese Frage lieferten ebenfalls aufschlussreiche Informationen zu den kognitiven und emotionalen Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen.

Hier ein Beispiel:

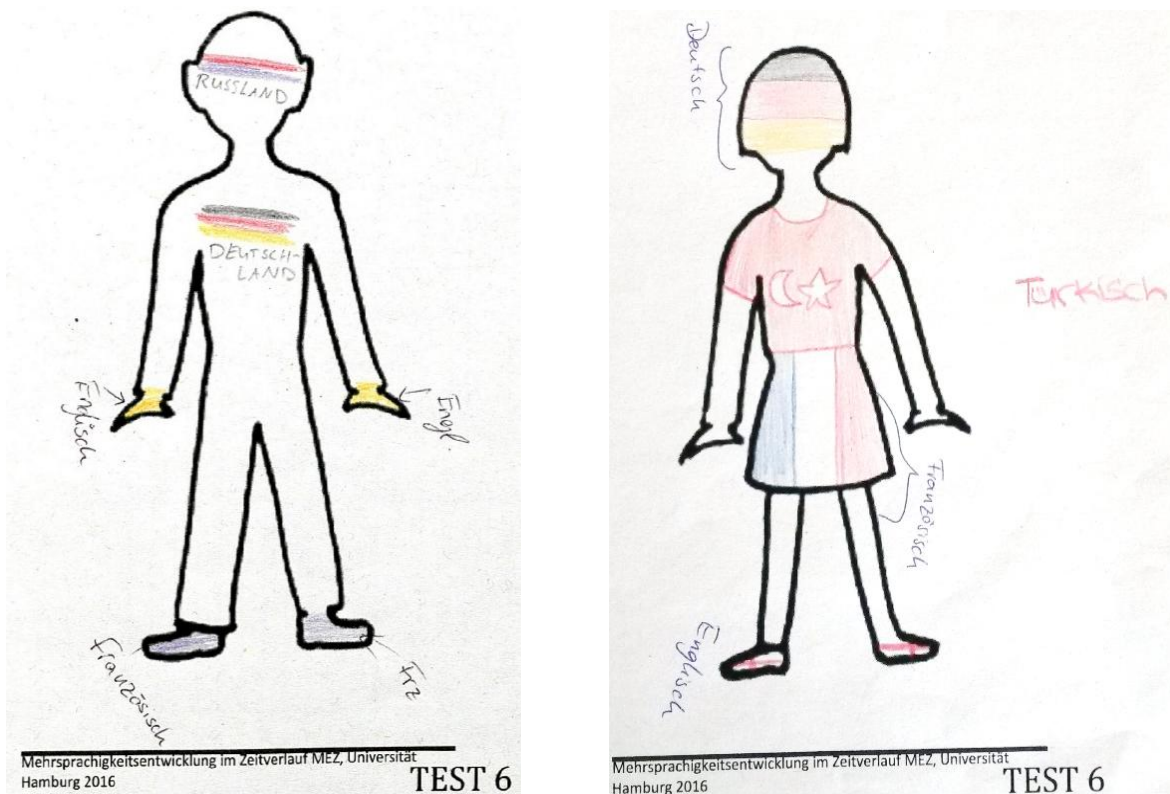


**Abb. 2.** Sprachenportraits aus der MEZ1b-Studie.

Abschließend sollte in diesem Part der Erhebung geklärt werden, ob die Proband:innen in ihrem Alltag mit Code-Switching oder Code-Mixing (Auer 1990) konfrontiert sind oder waren, ob sie selbst mehrere Sprachen in einem Kontext oder einer Situation verwenden, wie sie diese Erfahrungen einschätzen und welche Einstellungen sie zum Mischen von Sprachen haben.

Die Frage lautete: *Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?*

Der Auftrag für die Erheber:innen war, Situationen beschreiben zu lassen, gegebenenfalls nachzufragen, welche Sprachen gemischt werden und wie die Proband:innen das Mischen von Sprachen bewerten.

### Aspekte des Sprachenlernens

In diesem thematischen Block konzentrierten wir uns auf die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Zunächst wurde nach den Einstellungen zu den Fremdsprachen gefragt. Wir wollten klären, welche Hierarchisierungen vorgenommen werden, und was ihnen zugrunde liegt. In diesem Zusammenhang interessierte uns auch der „Spaßfaktor“, d.h., das satisfaktorische bzw. hedonistische Potenzial, das die einzelnen Sprachen und Sprachbereiche bieten. Damit zielten wir auch auf sprachliche Bewusstheit, auf Reflexion über Sprache. *Was be-*

*deutet die Fremdsprache Englisch/Französisch/Russisch für dich? Ist es dir wichtig, sie gut zu können? Was macht dir am Englisch-/Französisch-/Russischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?*

Die anschließenden Fragen nahmen Aspekte der sprachlichen Bewusstheit in den einzelnen Sprachen auf und widmeten sich gezielt sprachlichen Teilbereichen.

Uns interessierte, welche Aspekte – Grammatik, Aussprache oder Vokabelkenntnisse – für die Schüler:innen beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig sind: *Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir? Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?*

Bei jenen Proband:innen, die mehr als eine Schulfremdsprache erlernen, wurde im Interview der Vergleich zwischen den Sprachen angeregt und damit auch hier die metasprachliche Bewusstheit angesprochen: *Ist das für Englisch und Französisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja, warum?*

#### Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit

Der Fragenblock zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht hatte das Ziel herauszufinden, wie die Schüler:innen den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Schule und im (Fremdsprachen)Unterricht erleben, ob den Schüler:innen und Fremdsprachenlehrer:innen die Sprachenvielfalt im schulischen Umfeld bewusst ist und welche Erfahrungen die Schüler:innen hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht gemacht haben.

Wir wollten erkunden, ob sie sich selbst einer möglichen Sprachenvielfalt in ihrer Klasse bewusst sind. Daher erkundigten sich die Interviewer:innen zunächst danach, welche Sprachen neben Deutsch in der Klasse gesprochen werden: *Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?*

Des Weiteren sollten die Schüler:innen reflektieren, ob die Sprachenvielfalt eine besondere Rolle im Unterricht spielt und ob die Lehrer:innen diese in den Unterricht miteinbeziehen: *Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht? Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?*

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wurde diese Fragestellung vertieft: *Wie ist das speziell bei den Fremdsprachenlehrer/innen? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden? Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein? Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das? Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?*

Mit diesen Fragen wollten wir herausfinden, ob die Lehrenden aus Sicht der Schüler:innen ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit in ihren Klassen besitzen und diese als Ressource einsetzen, z.B. im Fremdsprachenunterricht zur Veranschaulichung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen. Außerdem wollten wir in Erfahrung bringen, wie die Schüler:innen zu aktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen.

Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen wurde im nächsten Frageblock thematisiert. Diese Fragen zielten darauf ab, die metasprachliche Bewusstheit der Proband:innen abzurufen. Bis zu einem bestimmten Grad überlappten sich diese Zielsetzung mit den Absichten des Sprachbewusstheitstests nach Osburne (2003), den ein Teil der Proband:innen nach dem sprachbiographischen Interview absolvierte. Wir wollten u.a. wissen, ob aus Sicht der Schüler:innen Deutsch und ihre Herkunftssprache – Russisch oder Türkisch – beim Lernen einer Fremdsprache behilflich oder hinderlich sind und welche Wissensbereiche dabei in den Vordergrund rücken: *Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir? Hat dir Russisch/Türkisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie? Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?*

Uns interessierte außerdem, welche Bedeutung die Schüler:innen ihrer zuerst gelernten Fremdsprache beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache zuweisen, ob sie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen reflektieren: *Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie? Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?*

Dabei war auch wichtig zu erfahren, inwiefern im (Sprachen-)Unterricht auf Fragen dieser Art eingegangen und die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen angesprochen und abgerufen wird. Die Schüler:innen wurden angeregt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu reflektieren und zu beschreiben: *Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?*

Der Vergleich von Sprachen in Bezug auf die Aussprache wurde separat thematisiert:

*Wie ist das speziell bei der Aussprache?*

- o Deutsch und Russisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Englisch und Russisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Französisch und Russisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Deutsch und Englisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Deutsch und Französisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Französisch und Englisch Bitte gib uns Beispiele!*

Daraufhin folgte die Frage zur Einstellung zum Klang einzelner Sprachen: *Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?*

### Aussprache und Akzent

Daran anschließend konzentrierte sich der letzte Teil des Interviews auf die Aussprache. Er trug dem phonoprosodischen Schwerpunkt der linguistischen Teiluntersuchung MEZ1b Rechnung. Wir fragten nach Übungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht und nach der Einschätzung, ob es wichtig sei, eine gute Aussprache im Englischen/Französischen/Russischen zu haben: *Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht? Ist es*



*dir wichtig, eine "gute" Aussprache im Englischen oder Französischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?*

Des Weiteren wurden Fragen zur Einschätzung des eigenen Akzents und von jenen Abweichungen gestellt, die nach Meinung der Schüler:innen für einen „fremden“ Akzent verantwortlich sind und ihnen auch selbst Probleme bereiten: *Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder russischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen? Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen? Woran erkennst du einen deutschen Akzent im Englischen/Französischen/Russischen? Woran erkennst du einen russischen Akzent im Englischen/Französischen/Deutschen?*

Die letzte Frage aus dem Interview zielte darauf ab, ob die Schüler:innen *cross linguistic influence* in ihrer eigenen Sprachentwicklung beobachten und mit Beispielen belegen können. Konkret ging es darum zu erkunden, ob nach Meinung der Proband:innen die Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch sowie die Umgebungssprache Deutsch einen Einfluss auf den Erwerb von Fremdsprachen haben: *Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Russisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.*

Das Instrument „Interview zur Sprachbiographie“ wurde nicht pilotiert, da eine vorausgegangene Studie (Gabriel et al. 2014) mit einem ähnlichen, allerdings weniger umfangreichen Fragekatalog gearbeitet hatte.

Aus organisatorischen Gründen konnten für die Durchführung des Interviews mit einer Person jeweils nicht mehr als 30 Minuten eingeräumt werden. Auch dieser Umstand machte ein strukturiertes Interviewdesign notwendig. Der zeitliche und organisatorische Rahmen – die Schüler:innen wurden nur für diese klar definierte Zeitspanne vom Unterricht befreit – hatte zur Folge, dass die Proband:innen mit Sicherheit nicht alle Aspekte ihrer Sprachbiografie detailliert angehen und die Interviewer:innen nicht alle interessanten Aspekte vertiefen konnten. Trotz dieser Limitierungen waren ausführliche Antworten zu bestimmten Aspekten einer Sprachbiografie grundsätzlich möglich. Auf der Grundlage der Interviewdaten sollte jedoch nachgedacht werden, wie man künftige Interviews hinsichtlich der zu stellenden Fragen optimieren kann und wie zu erreichen ist, dass weniger die Fragen beantwortet werden als vielmehr aus eigenem Erleben erzählt wird.

## **Erhebung und Probandinnen**

Die Datenerhebung fand im Rahmen der Erhebung MEZ1b (Vertiefende linguistische Teilstudie) in der Zeit zwischen Juni 2016 und Februar 2017 mit Schüler:innen der 7. und 9. Jahrgangsstufen an Schulen in verschiedenen Bundesländern statt. Die Interviews wurden in separaten Räumen der jeweiligen Schulgebäude geführt. Vorab lag die von den Erziehungsberechtigten unterzeichneten Einwilligungserklärungen vor.

Die Gespräche wurden mit digitalen Aufnahmegeräten vom Typ Olympus R-9, R-11 oder R-13 bei einer Samplingrate von 44,1 kHz und einer Auflösungsrate von 16 bit aufgezeichnet. Dies entspricht dem Standard von \*.wav-Dateien. Das Aufnahmegerät stand ca. 30 cm vom Probanden oder der Probandin entfernt auf einem Tisch und war in einer Höhe von 20 cm an einem Tripod befestigt.

Im Anschluss an die Durchführung der Erhebung wurde das lautliche Material auf einem PC und externem Datenträger gesichert und für die Dauer der Arbeit mit den Daten passwortgeschützt auf einem Server der Universität Hamburg abgelegt.

Insgesamt sind 151 Aufnahmen vorhanden; 49 davon wurden transkribiert und anschließend kodiert. Dabei handelt es sich ausschließlich um Proband:innen der Klassenstufe 9. Die Auswahl wurde auf dieses Subsample beschränkt, weil für diesen Personenkreis auch die Auswertung von phonoprosodischen Sprachdaten und Daten zur phonologischen Bewusstheit erfolgte und damit eine Inbezugsetzung möglich war.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die vorhandenen Aufnahmen unter Berücksichtigung der Klassenstufe und der Sprachenkombinationen der Schüler:innen. Tabelle 2 präsentiert die bearbeiteten Aufnahmen. Die Bearbeitung begann mit der standardnahen Transkription. Die verschrifteten Aufnahmen wurden anschließend kodiert und auf der Grundlage der Kodierungen qualitativ und quantitativ ausgewertet.

**Tabelle 1:** Übersicht über die vorhandenen Aufnahmen.

| Sprachkombination<br>Herkunftssprache(n)/Fremdsprache(n) | Klassenstufe 7. (N) | Klassenstufe 9. (N) |
|----------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|
| De/Eng                                                   | 34                  | 2                   |
| De/Eng+Fr                                                |                     | 28                  |
| De/Eng+Ru                                                |                     | 13                  |
| De+Ru/Eng                                                | 11                  | 3                   |
| De+Ru/Eng+Fr                                             |                     | 17                  |
| De+Ru/Eng+Ru                                             |                     | 8                   |
| De+Tü/Eng                                                | 17                  |                     |
| De+Tü/Eng+Fr                                             |                     | 16                  |
| De+Tü/Eng+Ru                                             |                     | 1                   |
| De+Tü/Eng+Fr+Ru                                          |                     | 1                   |

**Tabelle 2:** Übersicht der Daten nach Sprachkombination.

| Sprachkombination |              |              |           |           |
|-------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|
| De+Ru/Eng+Fr      | De+Ru/Eng+Ru | De+Tü/Eng+Fr | De/Eng+Fr | De/Eng+Ru |
| N=10              | N=10         | N=10         | N=10      | 9         |

## Aufbereitung und Auswertung der lautsprachlichen Daten

### Verschriftung

Die ausgewählten 49 Interviews wurden mit der Software F4 auf der Grundlage konversationsanalytisch approbierter Verschriftungsregeln transkribiert. Als Richtschnur galten die BELTZ-Transkriptionsregeln (Lamnek 2010), die sich an den Regeln der GAT-Transkription orientieren. Die Erstverschriftung wurde jeweils von einer zweiten Person bearbeitet.

Für jedes Interview wurde folgende Maske mit Metadaten ausgefüllt:

ID: 0123456789

Aufnahmedatum: DD.MM.YYYY

Aufnahmedauer: XX Minuten

Klassenstufe: X

Sprachprofil: Deutsch-Russisch/ Englisch-Russisch

Interviewer/in: Frau Musterfrau

Transkript: Frau Musterfrau

Zweitkorrektur: Frau Musterfrau

Transkriptionskonvention: BELTZ

Transkriptionsdatum: DD.MM.YYYY

Bearbeitungszeit: X Stunden

#### Codeentwicklung und Codierung in MAXQDA

Die Transkripte wurden mit der Software MAXQDA Version 12 bzw. Version 18 ausgewertet. Für die Auswertung wurde ein einheitliches Codesystem entwickelt, das analytische Kategorien und ihre internen Subkategorien abbildet. Die Grundlage dafür bildeten die Fragen des Interviewleitfadens und die Fragestellungen des Sprachbewusstheitstests. Daher lässt sich auch von einer primär deduktiven Vorgehensweise sprechen (vgl. Kuckartz 2012: 59).

Codiert wurden zunächst die sprachbiographisch orientierten Interviews. In mehreren Arbeitsschritten wurden die Ausgangscodes auf der Grundlage der Interviewdaten präzisiert oder ergänzt, so dass das deduktive Primärverfahren der Kategorienentwicklung durch ein induktives Vorgehen erweitert wurde.

Die fünf Frageblöcke des Interviews wurden dem Codesystem zugrunde gelegt und nach Bedarf erweitert. Im Laufe des Codierungsprozesses wurde das Codesystem mehrmals angepasst. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die zentralen Einheiten des Codesystems. Am Ende dieses Prozesses standen 210 sprachenübergreifende Codes und Subcodes.

**Tabelle 3.** Themenblöcke und Codes zur Bearbeitung des Instruments Interview zur Sprachbiographie.

| Thematische Fragenblöcke im Interview                                     | Codes                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen          | 1. Spracheinstellungen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch<br>2. Sprachpräferenz (die Frage mit der Fee): Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch<br>3. Code-Mixing: Einstellungen generell; Code-Mixing sprachspezifisch |
| 2. Sprachenlernen                                                         | 4. Sprachenlernen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch<br>5. Sprachenlernen Bereiche: Aussprache, Vokabeln, Grammatik                                                                                                                 |
| 3. Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit                           | 6. (Fremd-)Sprachenunterricht in der Schule: Sprachenvielfalt in der Klasse; Bezug zu Herkunftssprachen im (Fremd-)Sprachenunterricht                                                                                                                |
| 4. Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen | 5. Metasprachliche Bewusstheit: Unterschiede zwischen den Sprachen; Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen; Transfer beim Sprachenlernen                                                                                                              |
| 5. Aussprache und Akzent                                                  | 6.4.Akzent, 7.3.Übungen der Aussprache                                                                                                                                                                                                               |
| 6. Sprachgebrauch                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                      |

Die Codes zum Sprachgebrauch wurden zusätzlich eingeführt, obwohl danach nicht explizit gefragt wurde. Hierzu gehören auch Angaben zum Gebrauch von Sprachen in der Institution Schule, aber außerhalb des Unterrichts.

Auf der Grundlage eines weiteren Leitfadens wurde im zweiten Schritt das Codesystem für das Instrument „Phonologische Bewusstheit“ entwickelt.

Bei der Zuordnung von Textstellen zu Codes erhielten die Codierer:innen den Hinweis, den umliegenden Kontext einer Aussage bzw. die Frage mitzuberücksichtigen. Das gesamte Codesystem mit Subcodes ist in der Anlage unter Codes: Sprachbiografische Interviews aufgeführt.

Zusammenführen der Codesysteme der Instrumente „Interview zur Sprachbiographie“ und „Phonologische Bewusstheit“

Abschließend wurden die Codesysteme der beiden Instrumente in einem MAXQDA-Projekt verschmolzen. Das war möglich und sinnvoll, weil es sich um die Daten derselben, mit IDs markierten Proband:innen handelte. Dieses Vorgehen ermöglichte, die Ergebnisse beider Tests flexibler zusammenzufassen und einfacher zu vergleichen.

## Sprachbiografisch orientierte Interviews

Dabei wurde folgendermaßen vorgegangen: Das Codesystem zur Auswertung des Instruments „Phonologische Bewusstheit“ wurde in die Datei mit den codierten sprachbiographischen Interviews importiert. Das Zusammenlegen der Codesysteme erfolgte in der folgenden Reihenfolge:

1. Im ersten Schritt wurden die Codes, die zur Codierung der sprachbiographischen Interviews entwickelt wurden, unnummeriert (Abb. 3 und 4):

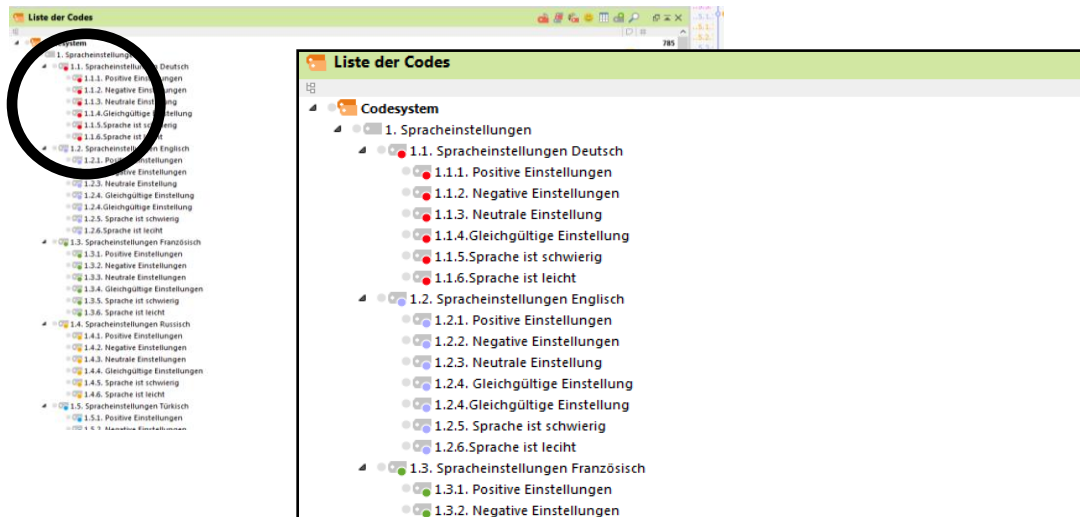


Abb. 3. Codes der Interviews zur Sprachbiographie.

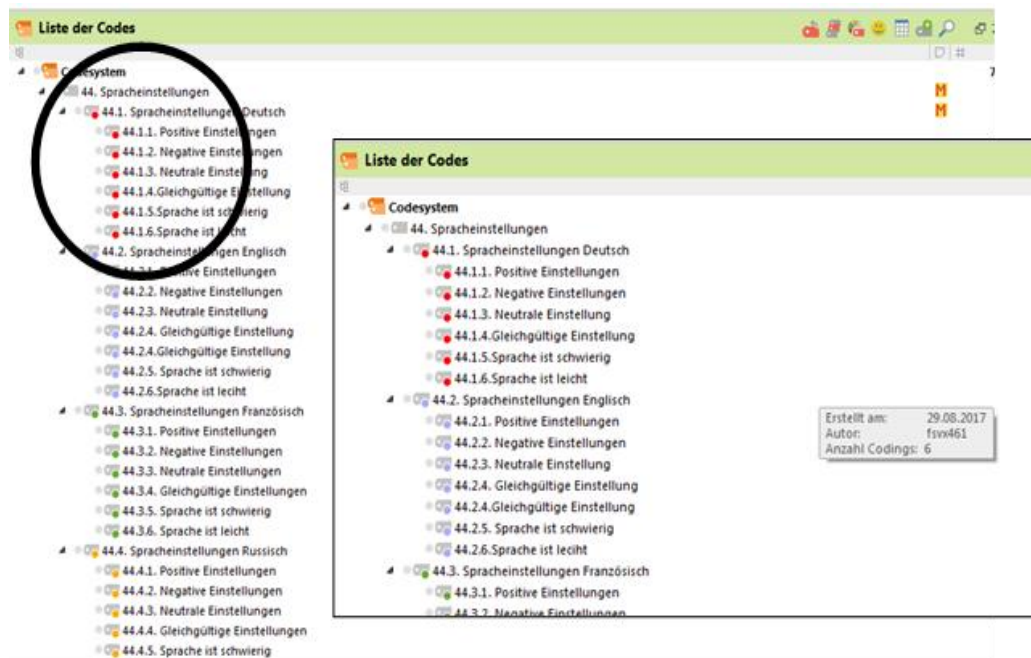


Abb. 4. Neunummerierung der Codes der Interviews zur Sprachbiographie.

- Im zweiten Schritt wurden die Codes aus der phonologischen Bewusstheit in das MAXQDA-Projekt importiert (Abb. 5):

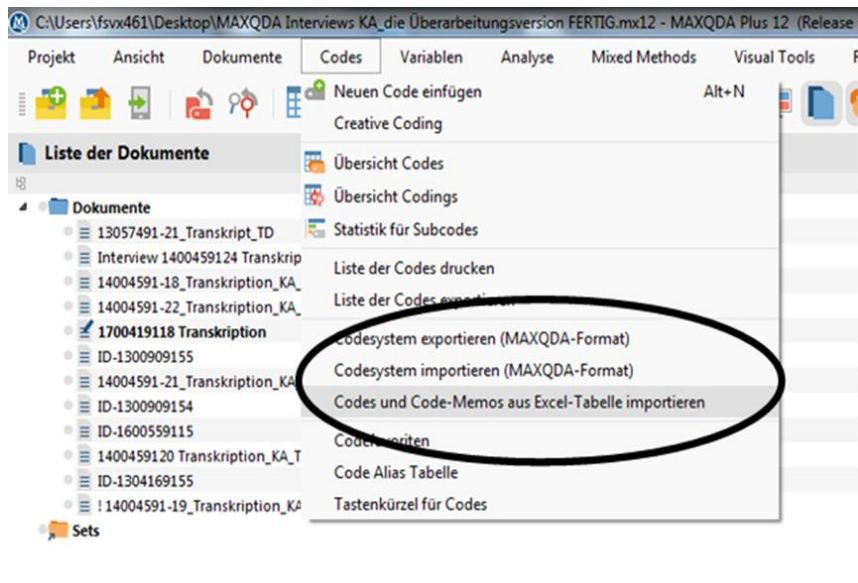


Abb. 5. Import der Codes aus der Erhebung zur phonologischen Bewusstheit.

- Im nächsten Schritt wurden die Codes, die zur Bearbeitung der sprachbiografischen Interviews verwendet wurden, im Codesystem verschoben. Nachdem die neuen Codes (1–43) importiert waren, wurden die alten Codes unten verschoben (44–51) und standen damit am Ende des gesamten Codesystems. Insgesamt wurden 51 Codes erhalten (43 für Sprachbewusstheit und 8 für Sprachbiographie) (Abb. 6).

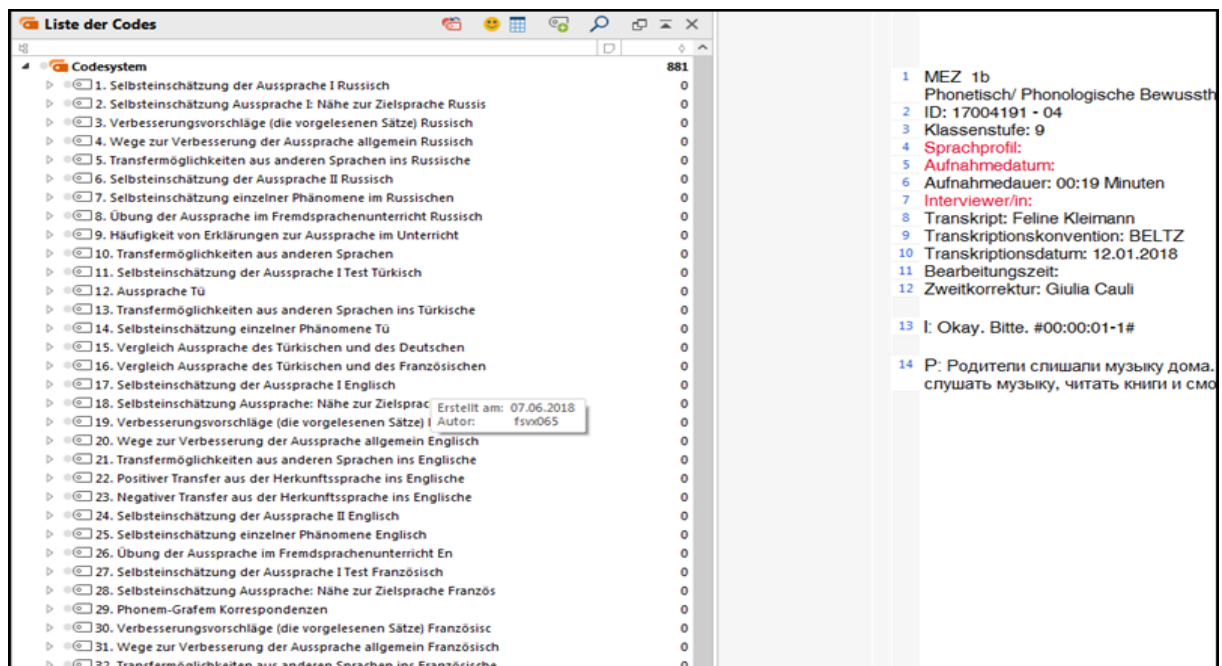


Abb. 6. Übersicht über die Codes (Auszug).

4. Danach wurden zwei Code-Sets für die jeweiligen Testinstrumente erstellt. Dafür wurden zunächst die jeweiligen Codes (jeweils 1–43 für das Instrument Phonologische Bewusstheit und 44–51 für das Instrument Interview zur Sprachbiographie) aktiviert. Danach wurde ein neues Set pro Instrument erstellt. Die aktivierten Codes erscheinen automatisch in den jeweiligen Sets (Abb. 7).

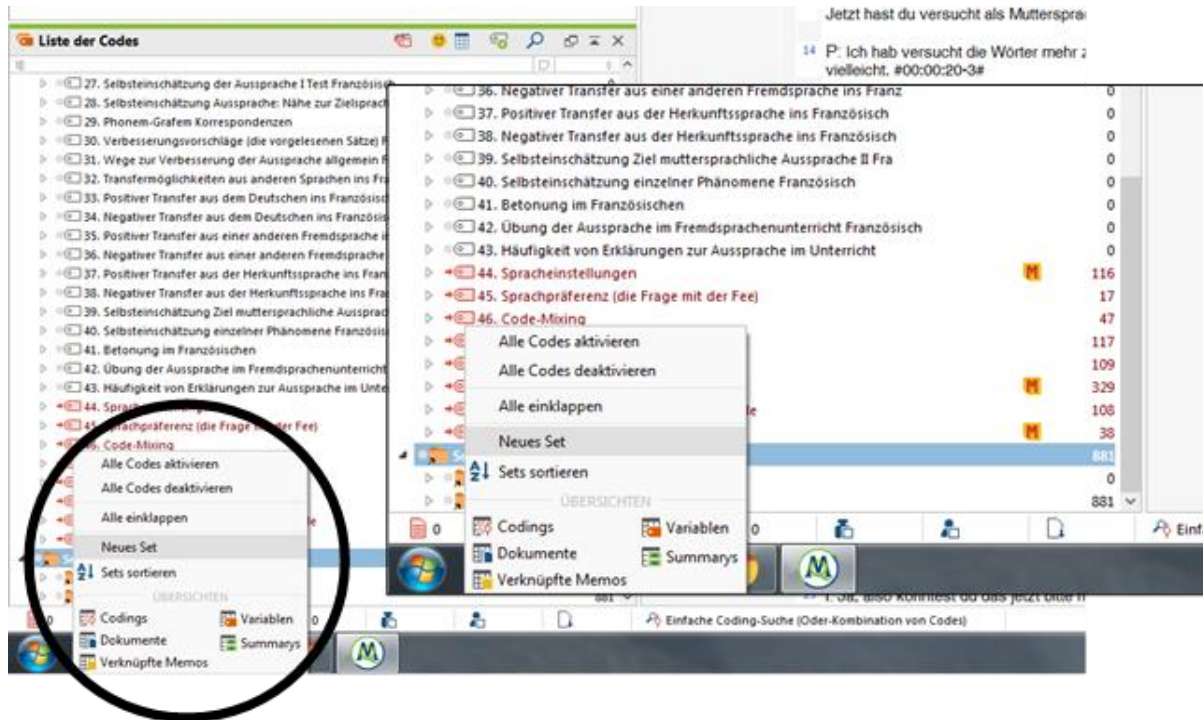


**Abb. 7.** Anlage des zusammengeführten Code-Sets.

5. Im letzten Schritt der Datenaufbereitung wurden die Verschriftungen der Tests zur phonologischen Bewusstheit ins Projekt importiert und alle Text-Dokumente (die Verschriftungen der Interviews und der Tests) in zwei Ordner aufgeteilt: einer für die Interviews und einer für die Tests zur phonologischen Bewusstheit (Abb. 8). Dieses Verfahren ermöglicht, die Ergebnisse aus den beiden Datensets für die einzelnen Proband:innen schneller zusammenzuführen und zu vergleichen. Das verwendete Code-System befindet sich im Anhang in der Datei „Codes\_Sprachbiografische Interviews und phonologische Bewusstheit“.



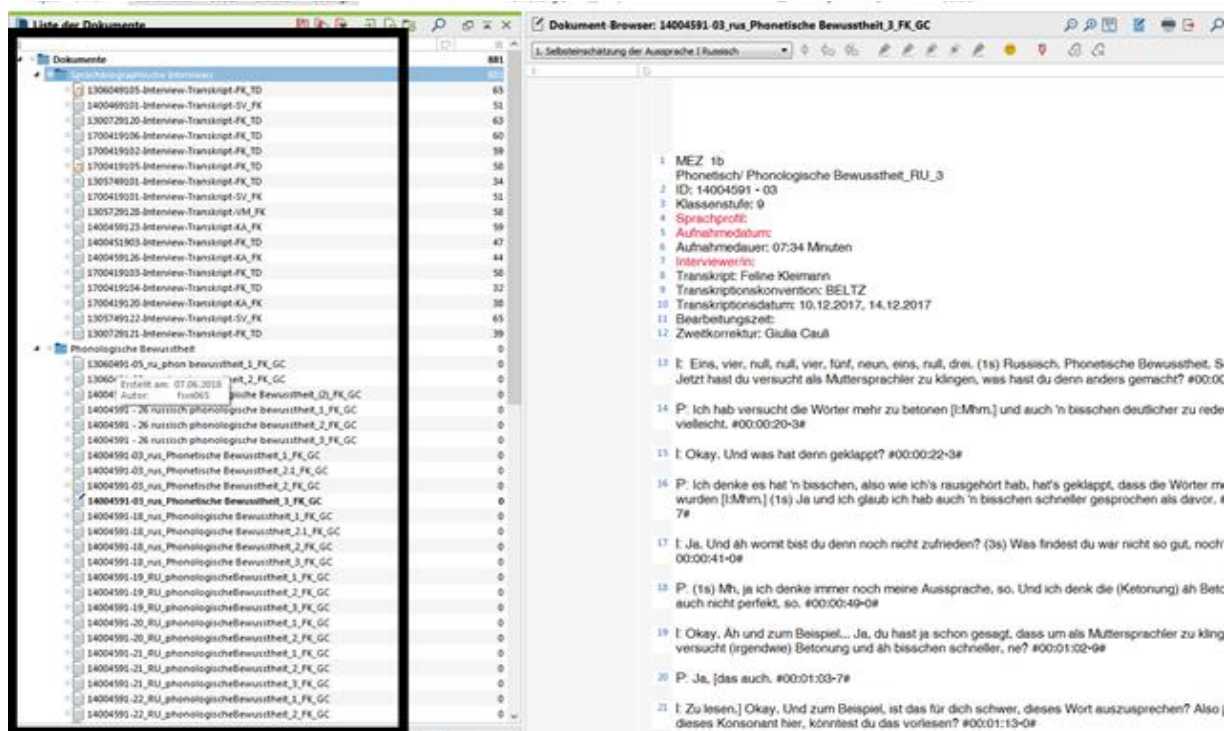


**Abb. 8.** Aufteilung der Dokumente nach Testinstrument.

Die tatsächliche Codierung des Instruments „Phonologische Bewusstheit“ erfolgte nach der Zusammenführung. In einem ersten Durchgang wurden jene Codes verwendet, die sich in den beiden Instrumenten nicht überschneiden. Im zweiten Durchgang wurden Codes aus dem gesamten Codesystem verwendet, um Textpassagen zu kodieren. Dadurch war es möglich, Codes aus dem Codesystem der Interviews zur Sprachbiographie für die Auswertung von Äußerungen im phonologischen Bewusstheitstest zu verwenden, z.B. den Code „44. Spracheinstellung“, den Code „46. Code-Mixing“. Es wurden jedoch keine Codes aus dem Codesystem „phonologischen Bewusstheit“ für die Kodierung von Segmenten in den sprachbiographischen Interviews verwendet. Das lag daran, dass der Leitfaden des Instruments „Phonologische Bewusstheit“ auf spezifische phonologische Phänomene abzielte, die auf einer tieferen Sprachebene beruhen als die Fragen in den sprachbiographischen Interviews.

## Fazit

Mit der Zusammenführung zweier Instrumente, der Interviews zur Sprachbiographie und der Phonologischen Sprachbewusstheitstests, in einem Codesystem steht in MAXQDA Material zur Verfügung, das sowohl für die inhaltsanalytische Auswertung als auch zur Bearbeitung diskurs-linguistischer Fragestellungen vorbereitet ist. Darüber hinaus ist es möglich, qualitative Aussagen zu quantifizieren und damit im Paradigma der Mixed Methods zu arbeiten. Die Verbindung der Ergebnisse zweier Instrumente ermöglicht, komplexe Analysen durchzuführen und die in den Daten vorhandene Information aus beiden Instrumenten zusammenzuführen. Darüber hinaus ermöglicht unser Vorgehen, die Aussagen aus den beiden Instrumenten mit den schriftlich beantworteten und ebenfalls codierten Frage aus den Fragebogenerhebungen der



MEZ-Studie zu vergleichen (vgl. Anhang B). Damit ergibt sich eine weitere Facette der Anwendung gemischter Analyseverfahren (Mixed Methods).

## **Literatur**

- Allport G. W. (1935). Attitudes. In: Murchinson C. (Hrsg.). *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press, 798-844.
- Auer P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: *International Journal of Bilingualism* 3(4):309-332
- Bamberg M. (1999). Identität in Erzählung und im Erzählen: Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. In: *Journal für Psychologie*, 7 (1999), 43-55.
- Bortz J., Döring N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl. Berlin (u.a.): Springer.
- Bruner J. (2003). Self-making narratives. In: Robyn F., Haden C.A. (Hrsg.). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self*. Mahwah: Erlbaum, 209-225.
- Busch B. (2008). Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit Schüler\*innen in Südafrika. In: Furch E., Eichelberger H. (Hrsg.). *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 139-149.
- Busch B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In: Martin-Jones M., Martin D. (Hrsg.). *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 46-59.
- f4transkript Edu-Version v6.2.3, dr. dresing & pehl GmbH.
- Fix U., Barth D. (2000). *Sprachbiographien: Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR, Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews*. Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
- Franceschini R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 19-33.
- Gabriel C., Stahnke J., Thulke J. (2014). On the acquisition of French speech rhythm in a multilingual classroom: Evidence from linguistic and extra-linguistic data. In: Neveu F., Hriba L., Gerstenberg A., Meinschaefer J., Prévost S. (Hrsg.): *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Berlin, 19-23 juillet 2014. Recueil des résumés CD-ROM des actes. Paris: Institut de linguistique française / EDP Sciences, 1267-1283.
- Garrett P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Krause M. (2006). Erinnerndes Erzählen – erzählendes Erinnern: Dialogizität und Perspektivierung in autobiographischen Erzählungen. In: Berger T., Raecke J., Reuther T. (Hrsg.) *Slavistische Linguistik 2004/2005*. München: Sagner, 247-270.
- Krumm H. J. (2010). Die Globalisierung erreicht den Deutschunterricht. In: Ehlich K. (Hrsg.). *Exkursionen für die Fremde. Eine Festschrift für Dietrich Krusche*. München: ludicum 2010, 153-165.
- Krumm H. J., Jenkins E. M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: eviva Verlag.
- Kuckartz U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim (u.a.): Beltz-Juventa.
- Kuckartz U. (2014). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek S., Krell C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2019, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Melo-Pfeifer S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. In: *Language Awareness* 24 (3), 197–215.
- Melo-Pfeifer S. (2017). Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources. In: *IRAL* 55(1): 1–20.
- Meng K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Osburne A. G. (2003). Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41 (2), 131-143.
- Kajala P., Pietikänen-Huhta A. (2018). ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. In: *Applied Linguistics Review* 9/2-3, 157-176.
- Pavlenko A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics* 28 (2), P. 163–188.
- Rosenthal G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Schiffrin D. (1996). Narrative as self-portrait: The sociolinguistic construction of identity. In: *Language in Society*, 25, 167-204.
- Schütze F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 283-293.
- Tophinke D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 1-14.



Thorsten Klinger

## Die Messung berufsrelevanter Deutschkenntnisse in MEZ-2 mit Subskalen des WiDaF

MEZ-Arbeitspapier Nr. 12, zuerst publiziert im September 2021

### Zusammenfassung:

Die Untersuchung MEZ-2 richtet sich auf Fragen nach der Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf. Neben Testverfahren, die sich auf bildungsbezogene multiliterale Sprachfähigkeiten beziehen, waren für die in MEZ-2 in den Blick genommene Phase des Übergangs zusätzliche Tests vorgesehen, die beruflich relevante Sprachkompetenzen im Deutschen messen. Für receptive Fähigkeiten kamen in der ersten Welle der Studie Subtests des standardisierten Tests Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft (WiDaF, Test 10) zum Einsatz, der von der Deutsch-Französischen Industrie- und Handelskammer entwickelt wurde (Riegler-Poyet et al. 2008). Der WiDaF richtet sich an Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, die auf fortgeschrittenem Niveau Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Entscheidung für seine Erprobung im Rahmen der Untersuchung war dadurch begründet, dass es für berufsbezogene Sprachkenntnisse wenige fachlich übergreifende Kompetenzfeststellungsverfahren gibt.

In MEZ-2 wurden 27 Items aus dem Teil „Fachlexik“ („Synonyme“ und „Sprachbausteine“) verwendet. Die Erprobung der beiden Subtestmodule im Rahmen von MEZ-2 ergab, dass sie für die Stichprobe von Personen, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in Deutschland erworben haben, sich als wenig geeignet erweist. Die Aufgaben waren tendenziell zu leicht für die Proband(inn)en. Die verwendeten Module „Fachlexik A und B“ messen bei unserer Stichprobe keine eindimensionalen Konstrukte, die einzelnen Aufgaben sind anhand unserer Daten nicht eindeutig benennbaren Kompetenzbereichen zuzuordnen. Die aus den Aufgaben errechneten Punktskizzen erreichen keine befriedigende Reliabilität. Die Testmodule wurden für einen anderen Anwenderkreis als dem in MEZ-2 untersuchten entwickelt. Die Hoffnung, dass sich die gewählten Testmodule durch die Spezialisierung auf das „Wirtschaftsdeutsche“ für Kompetenzmessungen auch bei in Deutschland aufgewachsenen jungen Leuten am Übergang zum Beruf eignen würde, konnte nicht befriedigend bestätigt werden.

### Abstract:

The MEZ-2 study investigates language development in a transition to vocational life and the labour market. In addition to tests that focus on education-related multiliterate language skills, MEZ-2 included additional tests that measure occupationally relevant language proficiencies in German for the transition phase. For receptive skills, the first wave of the study used subtests of the standardized test “Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft” (WiDaF, Test 10), which was developed by the Franco-German Chamber of Industry and Commerce (Riegler-Poyet et al. 2008). The WiDaF is aimed at individuals who are learning German as a foreign language at an advanced level. The decision to test the tool in the context of the MEZ- 2-study was motivated

by the fact that there are few cross-disciplinary competence assessment procedures for job-related language skills available. MEZ-2 included 27 items from the section "professional vocabulary".

The evaluation of the two subtest modules in MEZ-2 has shown that they are not applicable for the present sample of persons who have acquired German as a first or second language in Germany. The tasks tended to be too easy for the participants. Based on our data, the modules used do not measure unidimensional constructs, and the individual tasks cannot be clearly assigned to identifiable skill domains. The scores calculated from the tasks do not achieve satisfactory reliability. The test modules were developed for a different target group than the one investigated in MEZ-2. The expectation that, due to their specialization in "business German", the selected test modules measure the competences of young people living in Germany could not be confirmed satisfactorily.

## 1. Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf: Die Erfassung berufsbildungs- und arbeitsmarktrelevanter sprachlicher Kenntnisse in MEZ-2

Die Untersuchung MEZ-2 verfolgt die mehrsprachige Entwicklung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund während der ersten Schritte in die berufliche Integration (Gogolin et al. 2021). Als Folgeuntersuchung der Studie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ (Gogolin et al. 2017) basiert MEZ-2 auf Daten von Personen, die bereits an dieser vorangegangenen Studie teilgenommen haben. Es wird in der Phase des Übergangs in den Beruf eine Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten in Richtung auf berufliche bzw. akademische Fachsprachlichkeit angenommen, die sich vornehmlich auf die deutsche Sprache, eventuell auch auf die englische Sprache beziehen dürfte (Gogolin et al. 2021, 12). Neben den bislang schon in MEZ eingesetzten Instrumenten, die produktive, rezeptive und allgemeinsprachliche Kompetenzen messen, sollten in der Studie daher zusätzlich Tests Anwendung finden, die solche allgemeinen berufsbezogenen Sprachfähigkeiten messen, die in dieser Phase zunehmende Bedeutung erhalten. Die Tests sollten sich auf Qualifikationen beziehen, die für ein möglichst breites Spektrum von beruflichen Tätigkeiten relevant sind.

Eine entsprechende intensive Recherche ergab, dass in Bezug auf berufsrelevante deutschsprachige Lesefähigkeiten nur wenige geeignete Testverfahren zur Verfügung stehen (vgl. auch Ziegler et al. 2012; Redder et al. 2010). In den vorliegenden Studien zu Übergängen wurde zwar Lesefähigkeit als Indikator für Sprachkompetenzen verwendet (z.B. NEPS, IBIS, ULME II), jedoch wurde hierbei teils allgemeine Lesefähigkeit getestet, teils wurden Verfahren eingesetzt, die nicht in den zeitlichen Rahmen der Erhebung von MEZ-2 integrierbar waren. Der Lesetest LTB-3 (Drommler et al. 2006) war zunächst in Erwägung gezogen worden, der Einsatz wurde aber aufgrund eingeschränkter Validität (Jordan 2011) wieder verworfen. Die Suche nach einem anerkannten reliablen und validen Instrument, das weniger auf die Messung allgemeiner als speziell auf die Messung berufsrelevanter Lesefähigkeiten gerichtet ist, führte schließlich zu dem Test „Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft – WiDaF“ (vgl. Deutsch-Französische Industrie- und Handelskammer o.J.).<sup>1</sup> Dieser standardisierte berufsbezogene Deutschttest ist für Personen mit Deutsch als Fremdsprache konzipiert und misst die Fähigkeit, Wirtschaftsdeutsch am Arbeitsplatz einzusetzen (Bewertung des Hör- und Leseverständnisses unter spezieller Berücksichtigung der Grammatikkenntnisse). Der Test überprüft die Sprachniveaus von A2 bis C2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Er erfüllt nach Aussage der Herausgeber die testtheoretischen Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität und unterliegt „regelmäßigen testmethodischen Überprüfungen und Analysen“ ([https://www.francoallemmand.com / dienstleistungen/aus-und-weiterbildung/test-widaf-qualitaet](https://www.francoallemmand.com/dienstleistungen/aus-und-weiterbildung/test-widaf-qualitaet)).<sup>2</sup> Für die Testung in MEZ-2 bot sich die Verwendung von Teilen des insgesamt 150 Minuten umfassenden Tests aus dem Abschnitt „Vokabular“ an. Inwieweit sich – wie im Fall von MEZ-2 – Testteile auch für

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns bei der Deutsch-Französischen Industrie- und Handelskammer für die Bereitstellung der Testteile und die Erlaubnis, sie im Rahmen der Studie verwenden zu dürfen

<sup>2</sup> Die entsprechenden Belegzahlen konnten uns von den Herausgebern des Tests leider nicht zur Verfügung gestellt werden.

den Einsatz bei deutschen Bildungsinländern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache eignen, ließ sich aufgrund des Zeitrahmens der Planungen im Vorfeld der MEZ-2-Erhebung mit kleinen Fallzahlen pilotieren, die Überprüfung ihrer Eignung konnte aber nicht hinreichend empirisch abgesichert werden. Wir entschieden uns dennoch für den probeweisen Einsatz im Rahmen der ersten Welle der MEZ-2- Online-Erhebung mit der Option, den Test auch in der zweiten Welle zu verwenden.

Der folgende Beitrag überprüft, inwieweit die Messung berufsbezogener Sprachfähigkeiten mit den verwendeten Modulen des WiDaF an der besonderen Stichprobe der MEZ-2-Proband(inn)en erfolgreich war.

## **2. Die in MEZ-2 verwendeten Aufgaben des WiDaF**

Der WiDaF ist ein standardisierter schriftlicher Test, der in autorisierten Testzentren abgelegt werden kann. Er dient in seiner Vollversion der Zertifizierung berufsbezogener Deutschkenntnisse gemäß den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Riegler-Poyet et al. 2008). Der Gesamttest richtet sich auf Fachlexik, Grammatik, Lese- sowie auf Hörverständnis. Die Testaufgaben sind im Rahmen der originalen Testdurchführung papierbasiert im Multiple-Choice-Verfahren zu lösen.

Im Rahmen der Untersuchung MEZ-2 wurden verschiedene Testverfahren zur Bestimmung von Sprachkenntnissen in Deutsch, den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in der Fremdsprache Englisch eingesetzt (vgl. Gogolin et al. 2021). Für die Testung berufsbezogener Sprachkenntnisse im Deutschen stand in diesem Kontext nur ein begrenzter zeitlicher Rahmen zur Verfügung, so dass die Durchführung des WiDaF-Gesamttests (150 Minuten) nicht in Frage kam. Aufgrund der Tatsachen, dass die Studienteilnehmenden Schulen in Deutschland besucht haben und weitere Verfahren zu literalen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zum Einsatz kamen, waren wir insbesondere an Testteilen zum berufsrelevanten Fachwortschatz interessiert. Dementsprechend wurden 27 Items aus dem Teil „Fachlexik“ für die Untersuchung ausgewählt. Zur Anwendung kamen aus dem Testheft 10 jeweils die vollständigen Itemsätze der Aufgaben

„Synonyme“ (10 Items) und „Sprachbausteine“ (17 Items).<sup>3</sup>

Für die Aufgabe „Synonyme“ werden zu einem vorgegebenen Einzelwort (6 Items) sowie zu einem unterstrichenen Wort innerhalb eines Satzes (4 Items) je vier alternative Wörter präsentiert, von denen jeweils eines die richtige Lösung, nämlich das Synonym, darstellt. Die Aufgabe „Sprachbausteine“ gibt pro Item einen Satz mit in beruflichen Kontexten üblichen Formulierungen wieder; jeder Satz enthält eine Lücke, für die aus ebenfalls vier Alternativen der passende Begriff auszuwählen ist. Für die Erhebung in MEZ-2 wurde

---

<sup>3</sup> Aus Gründen des Testschutzes können hier keine Beispielaufgaben und Lösungen wiedergegeben werden. Die im WiDaF-Trainingsbuch (Riegler-Poyet et al. 2008) publizierten Übungsaufgaben unterscheiden sich im Aufgabenformat von den in MEZ-2 verwendeten Items, so dass auch diese nicht zur Illustration der Aufgabenstellungen tauglich sind.

der im Original papierbasierte Test in ein onlinebasiertes Format überführt. Für die Bearbeitung der 27 Items wurde ein Zeitlimit von 10 Minuten vorgegeben (IEA Hamburg 2020, 6ff.).

### 3. Zusammensetzung der Stichprobe

Am ersten Messzeitpunkt der MEZ-2-Studie wurden 728 Proband(inn)en erreicht, die mindestens an der ersten von zwei Testsitzungen teilnahmen (vgl. IEA Hamburg 2020; Gogolin et al. 2021). Die Anwendung des WiDaF erfolgte im Online-Modul der ersten Erhebungssitzung. Daran nahmen 416 Proband(inn)en teil, die monolingual mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind (57,1%), sowie 140 Proband(inn)en mit russischer (19,2%) und 138 mit türkischer Herkunftssprache (19,0%); 34 Proband(inn)en (4,7%) konnten als mehrsprachig mit Deutsch und einer anderen Sprache klassifiziert werden.<sup>4</sup> Zwei Drittel der Teilnehmenden waren weiblich. Die Panelstudie MEZ wurde mit zwei Startkohorten durchgeführt, die in der ersten Welle Anfang 2016 die 7. bzw.

9. Schulklasse besuchten. In der ersten Welle der Folgeuntersuchung MEZ-2 gehörten noch 401 Teilnehmende (55,1%) der jüngeren Kohorte mit einem Durchschnittsalter von dann 17,4 Jahren an, 327 Personen (44,9%) zählten zur älteren Kohorte mit einem Durchschnittsalter von 19,6 Jahren. Der weitaus größte Teil (86 Prozent) der jüngeren Kohorte besuchte zum Testzeitpunkt eine allgemeinbildende Schule, während der entsprechende Anteil bei den Älteren lediglich 28 Prozent betrug. Bei Letzteren befand sich ein Viertel in einer dualen oder vollschulischen Ausbildung. Jeweils etwa 20 Prozent studierten oder machten derzeit „etwas anderes“ (überwiegend Freiwilligendienst, Jobben, Work & Travel).

### 4. Prüfung der Skalenqualität

Im ersten Schritt werden die Lösungshäufigkeiten der Items beschrieben. Anschließend wird als Reliabilitätsmaß die interne Konsistenz der Items geprüft. Dabei werden die auf die jeweilige Aufgabe „Synonyme“ (10 Items) und „Sprachbausteine“ (17 Items) bezogenen Items sowohl für jedes Itemset getrennt als auch gemeinsam als Gesamtskala analysiert. Mittels einer Hauptkomponentenanalyse wird anschließend explorativ überprüft, inwieweit die verwendeten Items eine oder mehrere Dimensionen berufsrelevanter Wortschatzphänomene abbilden.

#### 4.1 Itemschwierigkeit

Die Itemschwierigkeit wird in Tabelle 1 (Spalte 2) mit den Prozentangaben der korrekten Lösungen angegeben. Von den insgesamt 27 Items konnten 17 von mehr als 90 Prozent der Teilnehmenden richtig beantwortet werden. Damit waren annähernd zwei Drittel der Multiple-Choice- Aufgaben für die Teilnehmenden deutlich zu leicht. Große Schwierigkeiten bereitete

---

<sup>4</sup> Die revidierte Klassifizierung wurde nachträglich anhand von Fragebogenangaben vorgenommen. Für die Organisation der Feldarbeit der IEA war eine davon abweichende Einteilung maßgeblich (Brandt et al. 2019). Aus diesem Grund weichen die hier berichteten Zahlen von denen im Methodenbericht der IEA ab (vgl. IEA Hamburg 2020, 12f.).



die Beantwortung des Items 1 und insbesondere des Items 23, die nur von etwa 28 Prozent bzw. 16 Prozent der Befragten korrekt gelöst wurden. Für die in MEZ-2 getestete Befragtengruppe muss der Test damit als zu leicht mit einer deutlichen Tendenz zu Deckeneffekten charakterisiert werden.

#### **4.2 Trennschärfe und interne Konsistenz der Items**

Die Trennschärfe eines Items gibt an, inwieweit die Lösung des Ergebnisses einer Skala mit der Beantwortung dieses einzelnen Items vorhersagbar ist (Bortz und Döring 2006). Tabelle 1 gibt in den Spalten 3 bis 5 die Trennschärfe-Kennwerte, die interne Konsistenz für die Subskalen sowie für die aus beiden gebildete Gesamtskala wieder. Bei den zehn Items der Skala „Synonyme“ erreicht lediglich eine Item-Skala-Korrelation den kritischen Wert von 0,3. Die übrigen Items weisen in Bezug auf die Subskala durchweg keine hinreichende Trennschärfe auf. Die interne Konsistenz dieser Subskala ist mit einem Cronbachs  $\alpha$  von 0,44 als inakzeptabel zu bewerten. Bei der Subskala „Sprachbausteine“ liegen vier von 17 Items knapp über einer Item-Skala-Korrelation von 0,3, während 13 Items schwächer mit der Skala korrelieren. Mit einem  $\alpha$  von 0,52 ist auch hier die interne Konsistenz zu niedrig.

Für die aus allen 27 Items gebildete Skala ergibt sich mit einem Cronbachs  $\alpha$  von 0,65 ein geringfügig besseres Ergebnis, das aber auf die höhere Itemzahl zurückgeht, von der dieser Kennwert deutlich abhängig ist (Bortz und Döring 2006). Die Trennschärfe der Items ist auch bei der Gesamtskala generell zu gering. Eine nach Sprachgruppen getrennte Berechnung der internen Konsistenz kommt zu vergleichbar niedrigen Werten.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Monolingual-Dtsch.:  $\alpha=0,62$ ; Dtsch.-Russ.:  $\alpha=0,53$ ; Dtsch.-Trk.:  $\alpha=0,67$ ; anders mehrsprg.:  $\alpha=0,42$ .

**Tabelle 1:** Trennschärfe und interne Konsistenz der verwendeten WiDaF-Items nach Subskalen (n=728)

| <i>Item</i>                          | % korrekt gelöst | Trennschärfe*<br>Subskala 1 (Synonyme) | Trennschärfe*<br>Subskala 2 (Sprachbausteine) | Trennschärfe*<br>Gesamtskala (Subskalen 1 + 2) |
|--------------------------------------|------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|
| (1)                                  | (2)              | (3)                                    | (4)                                           | (5)                                            |
| 1                                    | 27,9             | 0,190                                  |                                               | 0,219                                          |
| 2                                    | 99,2             | 0,143                                  |                                               | 0,090                                          |
| 3                                    | 97,5             | 0,178                                  |                                               | 0,163                                          |
| 4                                    | 68,8             | 0,219                                  |                                               | 0,265                                          |
| 5                                    | 72,5             | <b>0,301</b>                           |                                               | <b>0,375</b>                                   |
| 6                                    | 93,7             | 0,279                                  |                                               | <b>0,307</b>                                   |
| 7                                    | 98,5             | 0,150                                  |                                               | 0,191                                          |
| 8                                    | 96,3             | 0,055                                  |                                               | 0,107                                          |
| 9                                    | 98,2             | 0,111                                  |                                               | 0,183                                          |
| 10                                   | 94,4             | 0,265                                  |                                               | 0,298                                          |
| 11                                   | 58,2             |                                        | 0,176                                         | 0,220                                          |
| 12                                   | 96,6             |                                        | 0,282                                         | <b>0,362</b>                                   |
| 13                                   | 78,8             |                                        | 0,202                                         | 0,210                                          |
| 14                                   | 92,8             |                                        | 0,189                                         | 0,200                                          |
| 15                                   | 98,8             |                                        | <b>0,304</b>                                  | <b>0,321</b>                                   |
| 16                                   | 95,0             |                                        | 0,232                                         | 0,244                                          |
| 17                                   | 95,6             |                                        | 0,241                                         | 0,283                                          |
| 18                                   | 98,8             |                                        | <b>0,304</b>                                  | 0,286                                          |
| 19                                   | 93,1             |                                        | 0,234                                         | 0,246                                          |
| 20                                   | 95,9             |                                        | <b>0,332</b>                                  | <b>0,323</b>                                   |
| 21                                   | 39,1             |                                        | 0,069                                         | 0,105                                          |
| 22                                   | 98,3             |                                        | 0,212                                         | 0,180                                          |
| 23                                   | 16,4             |                                        | 0,027                                         | 0,034                                          |
| 24                                   | 63,5             |                                        | 0,100                                         | 0,127                                          |
| 25                                   | 81,3             |                                        | 0,209                                         | 0,257                                          |
| 26                                   | 88,3             |                                        | <b>0,371</b>                                  | <b>0,414</b>                                   |
| 27                                   | 96,7             |                                        | 0,269                                         | 0,251                                          |
| <b>Cronbachs <math>\alpha</math></b> |                  | <b>0,44</b>                            | <b>0,52</b>                                   | <b>0,65</b>                                    |

\* korrigierte Item-Skala-Korrelation

#### 4.3 Hauptkomponentenanalyse

Cronbachs  $\alpha$  zielt auf geringe itemspezifische Varianz in einem eindimensionalen Test ab, stellt aber keinen Nachweis der Eindimensionalität eines Tests oder einer Skala dar (Taber 2018; Cortina 1993, 103). Die hier vorgefundenen geringen Trennschärfen und niedrigen  $\alpha$ -Koeffizienten geben bereits Hinweise darauf, dass die verwendeten Items in unserer Zielgruppe kein homogenes Konstrukt abbilden. Zur Überprüfung wird hier ergänzend eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) durchgeführt, die die Dimensionalität von Daten durch ihre Zerlegung in Hauptkomponenten erkundet (Jolliffe und Cadima 2016).

Die Hauptkomponentenanalyse wird über alle 27 Items durchgeführt. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium wird zur Bestimmung der Stichprobeneignung für Hauptkomponenten- und Faktorenanalysen herangezogen, wobei zumeist Werte ab 0,6 als annehmbar gelten (Mayer 2018, 8). Für unsere Stichprobe wird ein akzeptabler Wert von 0,786 erreicht. Die 27 Iteminformationen lassen sich nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert  $\geq 1$ ) auf eine Lösung mit acht Komponenten reduzieren, die zusammen 46,91 Prozent der Gesamtvarianz erklären (Tabelle 2).

**Tabelle 2:** Hauptkomponentenanalyse, Eigenwerte und erklärte Varianz (rotierte Summe der quadrierten Ladungen)

| <b>Komponente</b> | <b>Eigenwerte</b> | <b>erklärte Varianz in %</b> |
|-------------------|-------------------|------------------------------|
| 1                 | 2,164             | 8,014                        |
| 2                 | 2,124             | 7,865                        |
| 3                 | 1,813             | 6,714                        |
| 4                 | 1,593             | 5,900                        |
| 5                 | 1,360             | 5,038                        |
| 6                 | 1,335             | 4,944                        |
| 7                 | 1,162             | 4,303                        |
| 8                 | 1,115             | 4,128                        |

Eine Sichtung des Scree-Plots ließe eine Reduzierung auf 3 Komponenten zu, die aber auf eine Varianzerklärung von 26 Prozent käme und daher verworfen wurde, zumal diese Lösung keine Verbesserung der Interpretation der Komponenten erbrachte. Eine Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung konvergierte in 35 Iterationen. Die sich daraus ergebenden Komponentenladungen sind in Tabelle 3 aufgeführt.

Eine inhaltliche Interpretation der Komponenten auf Basis der Ladungen gestaltet sich als schwierig, zumal auf je einer Komponente nur wenige Items laden, die Ladungen unsystematisch über die beiden Subskalen streuen und nur vereinzelt hohe Faktorladungen zu beobachten sind.

Die Hauptkomponentenanalyse bestätigt somit den Eindruck, dass in der MEZ-2-Stichprobe, die aus Bildungsinländern zusammengesetzt ist, mit den gewählten Items kein homogenes Konstrukt abgebildet wird.

**Tabelle 3:** Hauptkomponentenanalyse, rotierte Komponentenladungen der Items (Varimax)

| Item | Rotierte Komponentenladungen |              |              |              |              |               |               |              |
|------|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|--------------|
|      | 1                            | 2            | 3            | 4            | 5            | 6             | 7             | 8            |
| 1    | 0,094                        | -0,153       | 0,103        | 0,013        | <b>0,594</b> | 0,255         | 0,019         | 0,098        |
| 2    | -0,104                       | -0,018       | 0,147        | <b>0,715</b> | 0,011        | 0,005         | -0,046        | -0,145       |
| 3    | 0,118                        | -0,101       | 0,056        | <b>0,701</b> | 0,025        | -0,008        | 0,077         | -0,008       |
| 4    | 0,150                        | 0,110        | -0,091       | 0,185        | 0,171        | <b>0,458</b>  | 0,091         | 0,015        |
| 5    | <b>0,611</b>                 | -0,067       | 0,052        | 0,055        | 0,187        | 0,173         | 0,015         | 0,080        |
| 6    | 0,253                        | 0,168        | 0,040        | <b>0,492</b> | 0,067        | 0,117         | 0,110         | 0,059        |
| 7    | 0,086                        | 0,017        | <b>0,643</b> | 0,195        | 0,017        | -0,067        | 0,020         | 0,138        |
| 8    | 0,087                        | 0,163        | -0,113       | -0,010       | 0,186        | -0,047        | <b>-0,525</b> | 0,133        |
| 9    | 0,061                        | 0,115        | <b>0,723</b> | 0,002        | -0,005       | -0,007        | 0,132         | -0,102       |
| 10   | 0,596                        | 0,005        | 0,328        | -0,051       | -0,051       | 0,022         | -0,123        | -0,033       |
| 11   | 0,118                        | 0,024        | 0,060        | -0,045       | 0,043        | <b>0,709</b>  | 0,004         | 0,043        |
| 12   | <b>0,495</b>                 | 0,087        | 0,229        | 0,308        | -0,029       | -0,013        | -0,067        | 0,262        |
| 13   | 0,096                        | 0,114        | -0,083       | 0,018        | <b>0,649</b> | -0,007        | -0,012        | -0,044       |
| 14   | -0,113                       | 0,378        | 0,195        | 0,088        | <b>0,405</b> | -0,011        | -0,329        | -0,012       |
| 15   | 0,133                        | <b>0,447</b> | <b>0,565</b> | 0,064        | 0,012        | -0,035        | -0,067        | -0,048       |
| 16   | 0,054                        | 0,303        | <b>0,402</b> | 0,055        | 0,025        | 0,136         | -0,093        | 0,073        |
| 17   | 0,479                        | 0,244        | -0,109       | 0,297        | -0,207       | 0,008         | -0,154        | 0,169        |
| 18   | 0,105                        | <b>0,615</b> | 0,216        | -0,074       | 0,047        | 0,023         | 0,104         | -0,045       |
| 19   | 0,296                        | 0,340        | -0,190       | -0,052       | 0,007        | 0,305         | 0,107         | -0,141       |
| 20   | 0,270                        | <b>0,596</b> | 0,032        | 0,074        | -0,054       | 0,019         | -0,087        | 0,004        |
| 21   | 0,327                        | 0,066        | -0,010       | -0,041       | 0,306        | <b>-0,472</b> | 0,368         | -0,145       |
| 22   | -0,131                       | <b>0,628</b> | 0,162        | -0,049       | 0,004        | 0,100         | 0,044         | 0,043        |
| 23   | -0,135                       | 0,133        | -0,040       | 0,143        | 0,111        | 0,031         | <b>0,663</b>  | 0,197        |
| 24   | 0,134                        | 0,031        | 0,043        | -0,109       | 0,071        | 0,104         | 0,064         | <b>0,822</b> |
| 25   | 0,362                        | 0,052        | 0,027        | -0,017       | 0,147        | 0,359         | 0,126         | -0,374       |
| 26   | <b>0,547</b>                 | 0,207        | 0,011        | 0,069        | 0,198        | 0,103         | -0,066        | -0,051       |
| 27   | 0,063                        | <b>0,421</b> | -0,002       | 0,118        | 0,303        | -0,095        | -0,208        | 0,125        |

Faktorladungen  $\geq 0,4$  sind fett hervorgehoben

## **5. Folgerungen für MEZ-2**

Der Test WiDaF richtet sich ausdrücklich an Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, die auf fortgeschrittenem Niveau Deutsch als Fremdsprache lernen. Für diesen Personenkreis wurde er entwickelt und auf diesen beziehen sich die Aussagen der Entwickler in ihrer Bewertung der Objektivität, Validität und Reliabilität seiner Aufgaben und der mit ihnen erzielten Ergebnisse.

Die Untersuchung MEZ-2 bezieht sich auf eine andere Grundgesamtheit: Es geht um junge Menschen, die in Deutschland ihre Schulbildung erworben und teilweise bereits abgeschlossen haben und deren Familiensprache Deutsch und zum Teil zusätzlich Russisch, Türkisch sowie ggfs. eine weitere Sprache ist. Dass der Test unsererseits in Erwägung gezogen wurde, um die wirtschafts- und berufsbezogenen Sprachkenntnisse unserer Proband(inn)en einzuschätzen, ist einerseits auf einen Mangel an hierauf spezialisierten Verfahren zurückzuführen. Andererseits erschien es uns als aussichtsreich, dass der Test durch seinen Bezug auf die Besonderheiten der in Wirtschaft und Beruf geltenden Lexik und Formulierungen auch eine hinreichende Varianz entsprechender Kenntnisse bei beruflich wenig erfahrenen jungen Leuten abbildet, deren Schulbildung andauert oder noch nicht lange zurückliegt.

Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen, dass der von uns gewählte Ausschnitt des WiDaF-Tests für unsere Zielgruppe wenig geeignet ist. Die Aufgaben sind überwiegend zu leicht und erreichen keine ausreichende Trennschärfe, so dass ihre Beantwortung keinen systematischen Aufschluss darüber gibt, wie gut die Teilnehmenden an unserer Untersuchung berufsbezogene Lexik oder Teildomänen davon beherrschen. Summenskalen auf Basis der erzielten Punkte sind schwer interpretierbar, da aufgrund der geringen Konsistenz und der fehlenden Homogenität der zugrundeliegenden Testitems unklar bleibt, was damit eigentlich gemessen wird. Aus diesen Gründen wurde auf einen weiteren Einsatz der WiDaF-Komponenten im Rahmen unserer Untersuchung verzichtet.

Unsere Ergebnisse stellen die Eignung der untersuchten Testteile und des Gesamttests WiDaF für die Personen nicht in Frage, für die der Test konstruiert wurde und für die er üblicherweise verwendet wird. Auch unsere Heraustrennung von Testteilen aus dem Gesamtzusammenhang ist hier zu erwähnen, da die Bewertung der Sprachkompetenzen einer Person in der regelhaften Testpraxis des WiDaF auf den Ergebnissen aller seiner Teile erfolgt.

Als Alternative im Rahmen unserer Studie bot sich zwischenzeitlich die Gelegenheit für die Nutzung einer eigens für MEZ-2 neu erstellten online-basierten Version des Tests „MaK-Adapt Lesen“ (vgl. Ziegler et al. 2012). Dieser Test für berufsbezogenes Leseverständnis im Deutschen basiert auf einem theoretischen Modell, das speziell auf die Messung von Leseanforderungen im beruflichen Handlungskontext ausgerichtet ist (FDZ Bildung o.J.). Die Version konnte rechtzeitig für die zweite Erhebungswelle von MEZ-2 zur Verfügung gestellt werden, Ergebnisse werden in einem späteren Band dieser Reihe vorgestellt.

## Literaturverzeichnis

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brandt, Hanne; Dünkel, Nora; Heimler, Julia (2019): *Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 4, Hamburg (Universität Hamburg), [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)
- Cortina, Jose M. (1993): What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98.
- Deutsch-Französischen Industrie- und Handelskammer (o.J.): <https://www.francoallemand.com/dienstleistungen/aus-und-weiterbildung/test-widaf/>
- Drommler, Rebecca; Linnemann, Markus; Becker-Mrotzek, Michael; Haider, Hilde; Stevens, Tobias; Wahlers, Judith (2006): *Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3*. Handbuch. Duisburg: Gilles und Francke Verlag.
- FDZ Bildung (Forschungsdatenzentrum Bildung) (o.J.): *Testinstrument: MaK-adapt-Test Lesen*. DOI: 10.7477/259:184:40
- Gogolin, Ingrid; Klinger Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause und Peter Siemund (2017): *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg), [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger; Usanova, Irina (2021): *Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinstimmung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 10. Hamburg (Universität Hamburg): [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)
- IEA Hamburg (2020): *Feld- und Methodenbericht der IEA Hamburg für das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2) 1. Messzeitpunkt*. Bericht für die MEZ-2-Studienleitung. Hamburg: IEA Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-2-methodenbericht1-iea-pdf.pdf>
- Jolliffe, Ian T., & Cadima, Jorge (2016): Principal component analysis: a review and recent developments. *Philosophical transactions. Series A, Mathematical, physical, and engineering sciences*, 374(2065), 20150202. <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>
- Jordan, Roland (2011): *Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Ermittlung der Lesekompetenz und des mathematischen Textverständnisses mit empirischer Untersuchung an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen*. Münster: Verlag für Wissenschaftliche Texte und Medien.
- Mayer Sabrina J. (2018). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In: Wagemann C., Goerres A., Siewert M. (Hg.) *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-65816937-4\\_31-1](https://doi.org/10.1007/978-3-65816937-4_31-1)
- Redder, Angelika; Schwippert, Knut; Hasselhorn, Marcus; Forschner, S.; Fickermann, Detlef; Ehlich, Konrad (2010): *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. ZUSE-Diskussionspapier Nr. 1.
- Riegler-Poyet, Margarete; Straub, Bernard; Thiele, Paul (2008): *Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch - Training zum Test WiDaF (Neubearbeitung)*. Berlin und München: Langenscheidt.

- Taber, Keith S. (2018): The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ* 48, 1273–1296 (2018).  
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Ziegler, Birgit; Balkenhol, Aileen; Keimes, Christina; Rexing, Volker (2012): Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im wirtschafts- und berufspädagogischen Bereich. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 22, Juni 2012. [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler\\_et\\_al\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_et_al_bwpat22.pdf)

### Teil 3: Methodische Herausforderung. Messinvarianz über die Zeit





Thorsten Klinger und Birger Schnoor

## Prüfung der Messinvarianz über die Zeit: Das Konstrukt Schreibfähigkeit im Deutschen - Überarbeitete und erweiterte Fassung

MEZ-Arbeitspapier Nr. 6.2, in einer früheren Fassung als MEZ-Arbeitspapier Nr. 6 zuerst publiziert im Februar 2020

### Zusammenfassung:

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ wurde die sprachliche Entwicklung von rund 2000 Sekundarstufenschüler(innen) der Jahrgänge sieben und neun über einen Zeitraum von drei Jahren untersucht. Die Erhebungen an der Gesamtstichprobe mit vier Erhebungswellen beziehen sich auf die rezeptiven und produktiven schriftsprachlichen Fähigkeiten in den Sprachen Deutsch, den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch und gegebenenfalls Französisch bzw. Russisch. Das vorliegende Arbeitspapier bezieht sich auf die Messung produktiver Schreibfähigkeiten im Deutschen. Es wird geprüft, mit welchem Grad an Präzision das longitudinale Messmodell die Entwicklung der Schreibfähigkeiten im Deutschen misst. Im Vordergrund steht die Frage, ob gemessene Veränderungen in den Schreibfähigkeiten über die Zeit verlässlich auf Veränderungen in der Schreibkompetenz zurückzuführen sind oder auf andere Varianzquellen.

Die vorliegende überarbeitete und erweiterte Fassung des Arbeitspapiers stellt erstmalig ein partiell skalares Messmodell vor, mit dem sich interpretierbare Mittelwerte der latenten Variablen Schreibfähigkeiten über die Zeit schätzen lassen.

### Schlagworte:

Messung von Schreibfähigkeiten im Deutschen – konfirmatorische Faktorenanalyse – Messinvarianz über die Zeit

### Abstract:

The project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)", funded by the German Federal Ministry for Education and Research (BMBF), examined the language development of about 2000 secondary school students (grades seven and nine) over a three years period. The surveys on the overall sample (four survey waves) cover receptive and productive written-language skills in German, the heritage languages Russian and Turkish, in the foreign languages English and where applicable French and Russian. This working paper refers to the measurement of productive writing skills in German. It examines the measurement model's degree of precision in assessing the development of writing skills in German over time. The key question is whether measured changes in writing skills over time can be reliably attributed to changes in writing competence or to other sources of variance.

This revised and extended version of the working paper presents a partial scalar measurement model that can be used to estimate interpretable means of the latent variable of writing ability over time.

Keywords:

assessment of writing skills in German – confirmatory factor analysis – measurement invariance across time

## **1. Einleitung**

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“<sup>1</sup> untersucht die sprachliche Entwicklung von lebensweltlich mehrsprachigen und monolingual deutschsprachigen Jugendlichen. Die Längsschnittstudie zielt auf die Beantwortung der Fragen, welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ beeinflussen, wie sich diese Bedingungen über die Zeit verändern, in welchen Wechselbeziehungen sie zu einander stehen sowie welche Zusammenhänge dabei mit der schulischen Entwicklung und der Vorbereitung auf einen beruflichen Werdegang bestehen (Gogolin et al. 2017). An insgesamt vier Messzeitpunkten wurden an allgemeinbildenden Schulen in acht deutschen Bundesländern über 2000 Schüler(innen) der Jahrgänge sieben und neun über einen Zeitraum von drei Jahren verfolgt (Brandt et al. 2017). Die Untersuchung der sprachlichen Entwicklung an der Gesamtstichprobe bezieht sich auf die rezeptiven und produktiven schriftsprachlichen Fähigkeiten in den Sprachen Deutsch, den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch und gegebenenfalls Französisch bzw. Russisch (Gogolin et al. 2017).

Die MEZ-Studie folgt einem sprachtheoretisch orientierten Verständnis von Sprachkompetenz, deren Teilbereiche als eigenständige Fähigkeiten aufgefasst werden und deren Beziehungen zueinander theoretisch und empirisch zu klären sind (Klinger et al. 2019). Dabei stehen vor allem schriftsprachliche Fähigkeiten im Vordergrund des Interesses, denen nicht nur in bildungsbezogenen Kontexten eine grundlegende Bedeutung zukommt.

Literalität bezieht sich sowohl auf die rezeptive Fähigkeit zu lesen als auch auf die produktive Fähigkeit zu schreiben. Während in bildungswissenschaftlichen Large-Scale-Untersuchungen rezeptive Sprachfähigkeiten wie Lese- und Hörverstehen (auch als Annäherung an sprachliche Fähigkeiten insgesamt) dominieren (z. B. Wendt et al. 2016; Hußmann et al. 2017; Reiss et al. 2019), wird die produktive Schreibkompetenz in großangelegten Bildungsstudien nur selten berücksichtigt (z. B. DESI-Konsortium 2008). MEZ bezieht dagegen ausdrücklich neben Lesefähigkeiten auch Fähigkeiten zur Produktion schriftsprachlicher Texte ein (vgl. Usanova und Klinger 2020), was eine Einschätzung bildungsrelevanter Kompetenzen über die üblicherweise gemessenen rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Lesefähigkeit) hinaus ermöglicht.

Das vorliegende Arbeitspapier bezieht sich auf die Messung produktiver Schreibfähigkeiten in der MEZ-Studie. Zu diesem Zweck wird zunächst ein kurzer Überblick über das dahinterstehende Sprachkonstrukt und die darauf bezogenen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente gegeben (ausführlicher dazu: Usanova und Klinger 2020).

Im Mittelpunkt des Arbeitspapiers steht das daraus resultierende longitudinale Messmodell für die Schreibfähigkeiten, das sich hier zunächst auf die Fähigkeiten im Deutschen beschränkt. Dabei werden die Messungen aller vier Messzeitpunkte einbezogen. In unserem Beitrag wird geprüft, mit welchem Grad an Präzision das Messmodell die Entwicklung der Schreibfähigkeiten im Deutschen misst. Im Vordergrund steht die Frage, ob gemessene Veränderungen in den

---

<sup>1</sup> MEZ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Schwerpunkts "Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" gefördert (Laufzeit 10/2014 bis 9/2019).

Schreibfähigkeiten über die Zeit verlässlich auf Veränderungen in der Schreibkompetenz zurückzuführen sind oder auf andere Varianzquellen. Diese Prüfung ist auch deswegen von besonderer Relevanz, weil für die Elizitierung der Schüler(innen)texte an den Messzeitpunkten jeweils unterschiedliche Parallelversionen der Schreibaufgabe zum Einsatz kamen. Der Kern der Prüfungen besteht in der sukzessiven Testung konfiguraler, metrischer und skalarer Messinvarianz über die Zeit bei zunehmend restriktiven Modellannahmen und in den darauf bezogenen Vergleichen geschachtelter Modelle.

Die vorliegende überarbeitete und erweiterte Fassung des MEZ-Arbeitspapiers 6 (2020) stellt ein partiell skalares messinvariantes Modell vor, das Aussagen über die Entwicklung von Mittelwertstrukturen einer latenten Skala für Schreibfähigkeiten erlaubt. In der ursprünglichen Version sowie weiteren Publikationen konnte zwar partiell skalare Messinvarianz über die Zeit angenommen werden, aber die Interpretation der Entwicklung der Mittelwertstrukturen war mit diesem Modell problematisch (vgl. Kapitel 7, Schnoor 2022). Mit der neuen Modellierung kann nicht nur für die in MEZ erhobenen Schreibdaten im Deutschen, sondern auch für die in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch vorliegenden Daten partielle skalare Messinvarianz über die Zeit erreicht werden.

Die deutliche Erweiterung der Analysemöglichkeiten durch die neue Modellierung hat uns veranlasst, die erste Version des Arbeitspapiers durch die vorliegende zu ersetzen. Das neue Messmodell wird in Kapitel 8 dargestellt.<sup>2</sup> Darüber hinaus werden im Anhang die Ergebnisse der Messinvarianzprüfungen für die Schreibfähigkeiten in den verschiedenen in MEZ untersuchten Sprachen dokumentiert.

## **2. Das theoretische Konstrukt der Schreibfähigkeit in MEZ**

Eine ausführliche Beschreibung des Konstrukts der Schreibfähigkeit findet sich im MEZ-Arbeitspapier Nr. 5 (Klinger et al. 2024). Das für die MEZ-Studie maßgebliche Konstrukt der Schreibfähigkeit wurde in seinen Grundlagen im Modellprogramm FörMig (Reich et al. 2009; Gantefort und Roth 2010; Gogolin et al. 2011) entwickelt und richtet sich auf die produktiven Fähigkeiten im Schreiben bei älteren Schüler(inne)n. In Übereinstimmung mit anderen Forschungsarbeiten (Puranik et al. 2008; Wagner et al. 2011) wird davon ausgegangen, dass geschriebene Texte ihrer Natur nach durch mehrere Fähigkeitskomponenten geprägt sind (vgl. Klinger et al. 2024). Dementsprechend umfasst auch das in MEZ verwendete, auf Schreibkompetenz bezogene theoretische Modell Teilqualifikationen, die als sprachliche Ressourcen für die schriftliche Produktion von Texten genutzt werden. Nach Ehlich (2005) sind insbesondere diskursive, semantische und morphologisch-syntaktische sowie pragmatische und literale Qualifikationen bedeutsam (vgl. dazu auch Becker-Mrotzek 2014).

Das übergreifende Konstrukt der Schreibfähigkeit der MEZ-Studie setzt sich aus sprachlichen und kognitiven Teilqualifikationen zusammen, die sich auf der Messebene mithilfe von Indikatoren für pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische und literale Qualifikationen konkretisieren lassen (Gantefort und Roth 2010, 582ff.). Bezogen auf die von den Schüler(inne)n

---

<sup>2</sup> In den Kapiteln 1 bis 7 wurden lediglich Schreibfehler sowie Literaturangaben korrigiert.

produzierten Texte ergibt das Gesamt der betrachteten Indikatoren eine erweiterte Bewertungsgrundlage für die jeweils aktualisierte Textqualität, von der auf die Schreibfähigkeit der Autor(inn)en zurückgeschlossen wird (Klinger et al. 2019; Schnoor 2019).

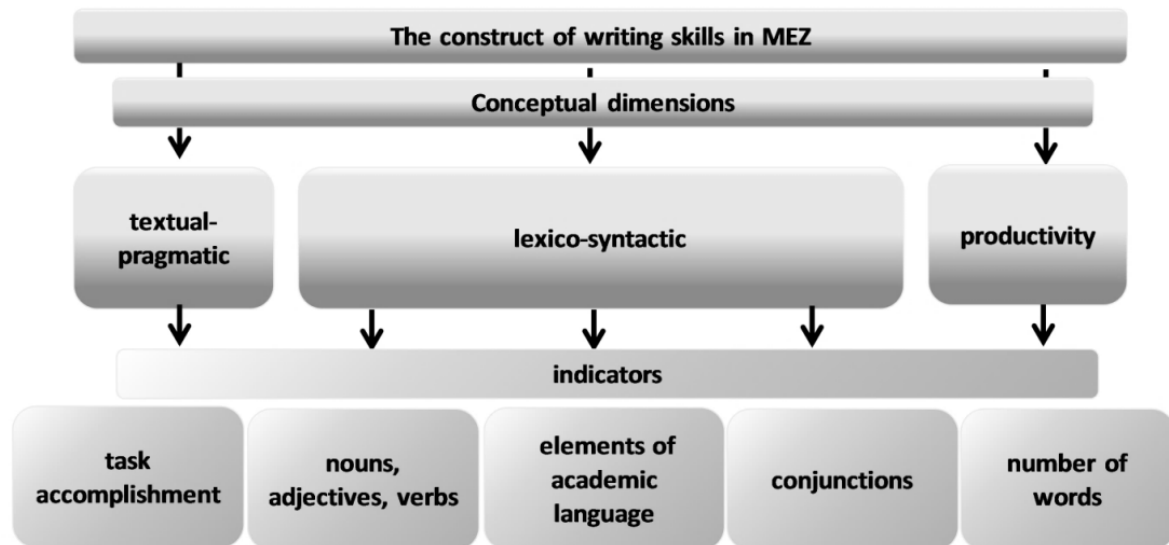


**Abbildung 1:** Das Indikatorenmodell (aus Usanova & Klinger 2020)

### 3. Instrumente

Die Messinstrumente für die Erhebung produktiver Schreibfähigkeiten für Deutsch und die Herkunftssprachen sowie für die Schulfremdsprachen wurden auf der Grundlage dieses Modells jeweils in drei Parallelversionen entwickelt und eingesetzt. Jedes Messinstrument besteht aus einer Aufgabenstellung mit dazugehörigen Bildimpulsen sowie aus einem standardisierten Auswertungsbogen.

Die Fähigkeiten der Schüler(innen) im Schreiben wurden mit Parallelformen von Schreibaufgaben getestet, die auf Basis des bestehenden Instruments „Bumerang“ (Dirim und Döll 2009; Reich et al. 2009; Döll 2012; Klinger et al. 2019) entwickelt wurden. Für MEZ wurden auf dieser Basis zwei Parallelversionen („Lebkuchenhaus“ und „Lichterkette“) für Deutsch und die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch entwickelt (Usanova und Klinger 2020). Die deutschsprachige Version ist Gegenstand des vorliegenden Arbeitspapiers. Für die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch wurden strukturell vergleichbare, aber thematisch den Curricula für die Fremdsprachen entsprechende Versionen entwickelt.

In den ersten drei Erhebungswellen im MEZ-Projekt wurde pro Messzeitpunkt jeweils eine unterschiedliche Parallelversion verwendet, in der vierten Welle wurden mittels Rotationsverfahren alle drei Aufgaben parallel eingesetzt (IEA Hamburg 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). Die als Bildimpulse dienenden Fotografien sind in allen Parallelformen so gestaltet, dass die jeweils dargestellten Motive und Tätigkeiten in allen Versionen vergleichbar komplex sind (Klinger et al. 2019).

Alle drei Versionen des deutsch- und herkunftssprachlichen Instruments enthalten die Aufforderung, einen Zeitschriftenartikel als Arbeitsprobe für eine fiktive Praktikumsbewerbung bei einem Jugendmagazin zu schreiben. Der Artikel soll die Leser(innen) darüber instruieren, wie ein bestimmter Gegenstand hergestellt wird. Dazu sollen die Inhalte von neun Fotografien, die jeweils Arbeitsschritte der Produktion des Gegenstandes darstellen, schriftlich so wiedergegeben werden, dass sie auch ohne Bilder verständlich sind.

Die Aufgabenstellungen waren im Rahmen der MEZ-Erhebungen in den Testheften abgedruckt und wurden zusätzlich von den Testleiter(inne)n vorgelesen bzw. in den Herkunftssprachen als Audiodatei von CD abgespielt. Für die Bearbeitung der Schreibaufgabe wurde jeweils eine einheitliche Testzeit von 30 Minuten vorgegeben. Deutsch-russischsprachigen Proband(inn)en wurde für ihre russischsprachigen Texte ausdrücklich auch die Verwendung lateinischer Schrift gestattet.

Die Analyse der Schülertexte erfolgte für alle Parallelformen in identischer Weise durch geschulte Kodierer(innen) anhand standardisierter Auswertungsbögen, in denen die Indikatoren für Semantik bzw. Textpragmatik, Bildungssprache, Lexik und Syntax nach dem von Reich et al. (2009) vorgelegten Vorschlag (vgl. oben) in Form von sieben konkreten Auswertungskategorien operationalisiert wurden. Hierbei handelt es um folgende Kategorien:

**Tabelle 1:** Auswertungskategorien der MEZ-Schreibaufgabe für Jugendliche

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aufgabenbewältigung (Punkte):                  | Der Indikator für die pragmatisch-/semantische Performanz der Texte schätzt die Vollständigkeit bzw. Ausführlichkeit der in der Bildfolge dargestellten Gegenstände und Aktivitäten anhand von neun Inhaltselementen jeweils auf einer vierstufigen Ratingskala ein.                                                                              |
| Anzahl verschiedener Nomen (Types):            | Der untersuchte Wortschatz umfasst die Anzahl der Types der im Text verwendeten Verben, Nomen und Adjektive.                                                                                                                                                                                                                                      |
| Anzahl verschiedener Adjektive (Types):        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Anzahl verschiedener Verben (Types):           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Anzahl verschiedener Satzverbindungen (Types): | Als syntaktische Indikatoren werden die für die Strukturierung des Textes und die Herstellung von Textkohärenz wichtigen Satz- bzw. Aussagenverbindungen gezählt.                                                                                                                                                                                 |
| Anzahl bildungssprachlicher Elemente (Tokens): | Die Verwendung von Bildungssprache in den deutschsprachigen Texten wird mithilfe der Anzahl von Elementen, die für formell-schriftsprachliche Texte charakteristisch sind, bestimmt (Tokens der im Text vorkommenden Nominalisierungen, Komposita, Attributkonstruktionen, Partizipien, Passivkonstruktionen sowie der unpersönlichen Ausdrücke). |
| Textlänge (Anzahl der Wörter):                 | Die Textlänge als Maß der <i>fluency</i> wird durch die Gesamtzahl der verwendeten Wörter bestimmt, von den Schüler(inne)n durchgestrichene Passagen werden dabei nicht berücksichtigt.                                                                                                                                                           |

Der Mittelwert (arithmetisches Mittel) der sieben Auswertungskategorien entspricht dem Gesamtscore für die Schreibaufgabe. Da die Werte der einzelnen Auswertungskategorien nicht

skaleninvariant sind, wurden die Rohwerte vor der Verrechnung zu einem Gesamtscore zunächst standardisiert. In den MEZ-Datensätzen befinden sich neben den Variablen mit den Rohwerten der einzelnen Auswertungskategorien auch jeweils zwei weitere standardisierte Versionen auf Grundlage der Rohwerte.

**z-Werte:** Hierfür wurden die Rohwerte der Auswertungskategorien jeweils an der Gesamtstichprobe von MZP1 z-standardisiert [ $z\text{-Wert} = (\text{Rohwert} - \text{Mittelwert}) / \text{Standardabweichung}$ ]. Die resultierenden z-Werte geben für jede der sieben Auswertungskategorien die Leistung einer Person relativ zum mittleren Leistungsniveau der Gesamtstichprobe an. Somit sind die Testwerte zwischen den Auswertungskategorien vergleichbar. Der Mittelwert über die sieben z-standardisierten Variablen ergibt den z-standardisierten Gesamtscore. Dieser hat einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1, wobei Werte über 0 überdurchschnittliche Leistungen und Werte unter 0 unterdurchschnittliche Leistungen (jeweils in Standardabweichungen) anzeigen.

**POMP-Werte (percentage of maximum possible):** Hierfür wurden die Rohwerte als Prozentanteil am maximal erreichbaren Wert standardisiert  $[(\text{Rohwert} / \text{maximal erreichbarer Wert}) * 100]$ . Da nur die Aufgabenbewältigung über ein natürliches Maximum verfügt (27 Punkte), wurde für die übrigen Auswertungskategorien der höchste empirische Wert über alle Messzeitpunkte verwendet

#### 4. Datengrundlage

Die hier präsentierten Analysen beruhen auf Daten aller vier Messzeitpunkte der MEZ-Studie. Die Erhebungen für Messzeitpunkt 1 fanden von Januar bis März 2016 (IEA Hamburg 2017a), für Messzeitpunkt 2 von Oktober bis Dezember 2016 (IEA Hamburg 2017b), für Messzeitpunkt 3 von Mai bis Juli 2017 (IEA Hamburg 2018a) und für Messzeitpunkt 4 von Mai bis Juli 2018 (IEA Hamburg 2018b) statt. Beteiligt waren Schüler(innen) an insgesamt 78 Schulen in acht Bundesländern. Berücksichtigt werden im Folgenden diejenigen Schüler(innen), von denen zumindest an einem Messzeitpunkt ein auswertbarer Text vorliegt. In die Messinvarianzprüfungen gehen somit deutschsprachige Texte von insgesamt 2075 Schüler(inne)n ein. Diese verteilen sich auf die Sprachgruppen (Brandt et al. 2019) wie in Tabelle 1 dargestellt.

**Tabelle 2:** Verteilung der Stichprobe auf die Sprachgruppen

|   | monolingual deutschsprachig | deutsch-russischsprachig | deutsch-türkischsprachig | anders lebensweltlich mehrsprachig | nicht zuzuordnen* | insgesamt |
|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------|-----------|
| n | 990                         | 364                      | 601                      | 116                                | 4                 | 2075      |
| % | 47,7                        | 17,5                     | 29,0                     | 5,6                                | 0,2               | 100       |

45,5 Prozent der Schüler(innen) besuchten einen gymnasialen Bildungsgang, 58,5 Prozent waren weiblich. 50,5 Prozent der Proband(inn)en besuchten zum ersten Messzeitpunkt die Klassenstufe 7 (Kohorte 1), 49,5 Prozent die Klassenstufe 9 (Kohorte 2).

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Auswertungskategorien der MEZ-Schreibaufgabe. Die Skalierung der Variablen entspricht den jeweils erreichten individuellen Punktwerten in Relation zur maximal möglichen Punktzahl in Prozent



(siehe Abschnitt 3). Die Spannweite der Mittelwerte über die vier Erhebungswellen liegt für die Aufgabenbewältigung zwischen 65,4 Prozent (Welle 1) und 73,8 Prozent (Welle 4), Nomen zwischen 36,1 Prozent (Welle 2) und 52,4 Prozent (Welle 1), für Adjektive zwischen 22,6 Prozent (Welle 3) und 29,0 Prozent (Welle 2), für Verben zwischen 39,0 Prozent (Welle 3) und 47,1 Prozent (Welle 1), für Satzverbindungen zwischen 30,2 Prozent (Welle 3) und 39,4 Prozent (Welle 1), für Bildungssprachliche Elemente zwischen 24,2 Prozent (Welle 3) und 33,5 Prozent (Welle 1) sowie für die Textlänge zwischen 42,5 Prozent (Welle 1) und 32,2 Prozent (Welle 3).

Die vergleichsweise hohen Mittelwerte der Aufgabenbewältigung gegenüber den anderen Auswertungskategorien resultiert aus ihrem natürlichen Maximum (27 Punkte), das das Auftreten extremer Ausreißer nach oben verhindert. Dieser Mechanismus greift bei den anderen Auswertungskategorien nicht, bei diesen Zählvariablen wurde der höchste gemessene Wert als Maximum gesetzt. Die Aufgabenbewältigung ist auch die einzige Auswertungskategorie, bei der die Mittelwerte von Welle 1 zu Welle 4 kontinuierlich ansteigen. Bei den anderen Auswertungskategorien (bis auf Adjektive) zeigen sich eher ein Trend fallender Mittelwerte von Welle 1 zu Welle 3 und ein Anstieg zu Welle 4. Auf dieses Muster der longitudinalen Mittelwertstruktur der Auswertungskategorien wird später noch genauer eingegangen. Die Reliabilität (Cronbachs  $\alpha$ ) der Auswertungskategorien beträgt 0,88 (Welle 1), 0,86 (Welle 2), 0,88 (Welle 3), 0,86 (Welle 4).

**Tabelle 3:** Mittelwerte und Standardabweichungen der Auswertungskategorien (Percentage of maximum possible)

| Gesamt n = 2075 <sup>3</sup>          | Welle 1<br>(n=1751) | Welle 2<br>(n=1716) | Welle 3<br>(n=1591) | Welle 4 <sup>4</sup><br>(n=1085) |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------------------|
| Aufgabenbewältigung (Punkte)          | 65,4 (14,0)         | 67,7 (10,6)         | 70,8 (11,5)         | 73,8 (11,0)                      |
| Nomen (Types)                         | 52,4 (12,9)         | 36,1 (9,3)          | 41,8 (10,9)         | 46,5 (15,1)                      |
| Adjektive (Types)                     | 26,7 (15,8)         | 29,0 (15,5)         | 22,6 (14,6)         | 25,8 (16,1)                      |
| Verben (Types)                        | 47,1 (13,6)         | 44,6 (11,8)         | 39,0 (12,0)         | 46,2 (15,2)                      |
| Satzverbindungen (Types)              | 39,4 (15,8)         | 37,8 (15,4)         | 30,2 (17,0)         | 32,7 (15,5)                      |
| Bildungssprachliche Elemente (Tokens) | 33,5 (15,0)         | 27,0 (12,8)         | 24,2 (11,6)         | 27,2 (12,1)                      |
| Textlänge (Wörter)                    | 42,5 (12,4)         | 36,1 (9,2)          | 32,2 (10,3)         | 35,2 (12,6)                      |

<sup>3</sup> Die hier angegebene Gesamtzahl beinhaltet alle Fälle, für die Informationen vorliegen. Das Programm MPlus, mit dem die unten berichteten Modelle berechnet wurden, erlaubt bei der Schätzung der Modelle die Einbeziehung aller vorliegenden Informationen nach dem FIML-Ansatz (*full information maximum-likelihood*). Dieses Verfahren berechnet eine fallbezogene *likelihood*-Funktion auf der Grundlage der für diesen Fall beobachteten Variablen. Zwar findet keine Imputation der fehlenden Daten statt, gleichwohl gehen die vorhandenen Informationen der unvollständigen Fälle in die Parameterschätzungen ein.

<sup>4</sup> Der erhöhte Ausfall von Teilnehmenden in der 4. Welle geht vor allem auf Schüler(innen) der älteren Kohorte zurück, die aus dem allgemeinbildenden Schulsystem ausschieden oder die Schule wechselten, und ist somit stichprobenbedingt (Heimler 2019, 22).

## 5. Messinvarianz der Schreibfähigkeit über die Zeit

Der Vergleich identischer Konstrukte über die Zeit setzt faktorielle Invarianz der Messungen voraus. Dies bedeutet, dass Veränderungen in der Varianz-/Kovarianz- und Mittelwertstruktur über die Zeit verlässlich als Veränderungen in den *theoretischen Konstrukten* interpretiert werden können und nicht nur veränderten *Messeigenschaften des Instruments* geschuldet sind. Die longitudinale Messinvarianz gibt somit die Vergleichbarkeit von wiederholten Messungen desselben Konstrukts über die Zeit wieder. In welchem Ausmaß dies möglich ist, wird durch unterschiedliche Grade an Messinvarianz angegeben.

Für die Messung der Schreibfähigkeit in MEZ bedeutet dies: Will man valide Aussagen über die Entwicklung der Schreibfähigkeit von Schüler(innen) im Zeitverlauf machen, dann muss zunächst sichergestellt werden, dass die Messungen des Konstrukts mittels der MEZ-Schreibaufgabe über die Zeit vergleichbar sind.

Die Analysestrategie für die Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz der MEZ Schreibaufgabe im Deutschen besteht aus zwei Schritten: Zunächst wird ein latentes Messmodell spezifiziert, das eine Überprüfung der longitudinalen Messeigenschaften der MEZ-Schreibaufgabe im Deutschen erlaubt (Abschnitt 5.1.). Anschließend wird durch eine sukzessive Auferlegung von Restriktionen der Grad an Invarianz des Messmodells über die Zeit bestimmt (Abschnitt 5.2.).

### 5.1. Spezifikation des Messmodells

Die Konstruktion des Messmodells für die Schreibfähigkeit im Deutschen erfolgt mittels longitudinaler konfirmatorischer Faktorenanalyse (Little 2013). Hierzu werden die oben beschriebenen Auswertungskategorien der MEZ-Schreibaufgabe zu den vier Messzeitpunkten als Indikatoren für die Schätzung eines wiederholt gemessenen latenten Konstrukts der Schreibfähigkeit im Deutschen verwendet (Abbildung 1). Aufbauend auf dem *common factor model* (Thurstone 1947) wird bei konfirmatorischer Faktorenanalyse (Jöreskog 1967, 1969) von der Grundannahme ausgegangen, dass die Messwerte von Personen für direkt gemessene Merkmale (manifeste Indikatoren) kausal auf das Wirken hypothetischer Einflussgrößen auf höheren Abstraktionsebenen (latente Faktoren) zurückführbar sind. Die Beziehung zwischen Indikatoren und Faktoren, d.h. die faktorielle Struktur des Messmodells, wird dabei durch eine Reihe von Modellparametern ausgedrückt, die Auskunft über die Messeigenschaften des Modells geben (zur Einführung in die konfirmatorische Faktorenanalyse siehe Little 2013; Brown 2015; Kline 2016).

Abbildung 2 zeigt eine grafische Darstellung der Spezifikation des longitudinalen Messmodells der Schreibfähigkeit im Deutschen. Das Messmodell besteht zu jedem Messzeitpunkt ( $t$ ) aus einem latenten Faktor ( $\eta_1, \eta_2, \eta_3, \eta_4$ ), der durch vier manifeste Indikatoren gemessen wird: Aufgabenbewältigung ( $Y_1, Y_5, Y_9, Y_{13}$ ), Verben ( $Y_2, Y_6, Y_{10}, Y_{14}$ ), Satzverbindungen ( $Y_3, Y_7, Y_{11}, Y_{15}$ ) und Textlänge ( $Y_4, Y_8, Y_{12}, Y_{16}$ ). Neben diesen beiden Typen von Variablen, besteht das Modell noch aus einer Reihe von Modellparametern, die sich in zwei Kategorien unterteilen lassen: Modellparameter der Kovarianzstruktur und der Mittelwertstruktur. Zu den Modellparametern der Kovarianzstruktur zählen die Faktorladungen  $\lambda_{i,t}$  als Anteil geteilter Varianz von Indikator und Faktor, die Residuen  $\epsilon_{i,t}$  als indikatorspezifischer Varianzanteil und  $\psi_{t,t}$  als Kovarianz zwischen den Faktoren. Zu den Modellparametern der Mittelwertstruktur zählen die latenten

Intercepts  $\tau_i$  als modellimplizierte Mittelwerte der Indikatorvariablen und die latenten Mittelwerte der Faktoren  $\alpha_i$ . Longitudinale Messmodelle haben zudem die Eigenheit, dass dieselben Indikatoren mehrfach im Modell vorkommen (nämlich im Zeitverlauf). Deshalb werden standardmäßig Autokorrelationen der Residualvarianzen der Indikatoren spezifiziert (graue Doppelpfeile). Diese Spezifikationen verbleiben im Modell unabhängig von der jeweiligen Stärke und Signifikanz der Effekte.

In matrizenalgebraischer Schreibweise lässt sich das Messmodell aus Abbildung 2 folgendermaßen darstellen (vgl. Little 2013, 139f.):

$$y_t = T_t + \Lambda_t \eta_t + \Theta_t \quad [1]$$

$t$  = bezieht sich auf die jeweilige Erhebungswelle,

$y$  = Messwerte auf den Indikatorvariablen,

$T$  = Spaltenvektor der Mittelwerte der Indikatorvariablen,

$\Lambda$  = Matrix der Faktorladungen,

$\eta$  = Messwerte auf den latenten Konstrukten,

$\Theta$  = Matrix der indikatorspezifischen Residualvarianzen.

In der Logik reflektiver Messmodelle sind die Messwerte der manifesten Indikatoren konzipiert als lineare Regression von latentem Konstrukt ( $\eta$ ) und Modellparametern ( $T$ ,  $\Lambda$ ,  $\Theta$ ). Die Matrix  $T_t$  enthält die (modellimplizierten) Mittelwerte der manifesten Indikatoren zu den vier Erhebungswellen ( $t$ ). Die Matrix  $\Lambda_t$  enthält die Faktorladungen zwischen manifesten Indikatoren pro Erhebungswelle. Die Matrix  $\Theta_t$  enthält die indikatorspezifischen Residualvarianzen pro Erhebungswelle.

Die longitudinale Invarianz des Messmodells ist nun abhängig von der Invarianz der Modellparameter über die Erhebungswellen ( $t$ ). In welchem Ausmaß dies der Fall ist, lässt sich über die Testung von Invarianzhypothesen durch Modellrestriktionen überprüfen.

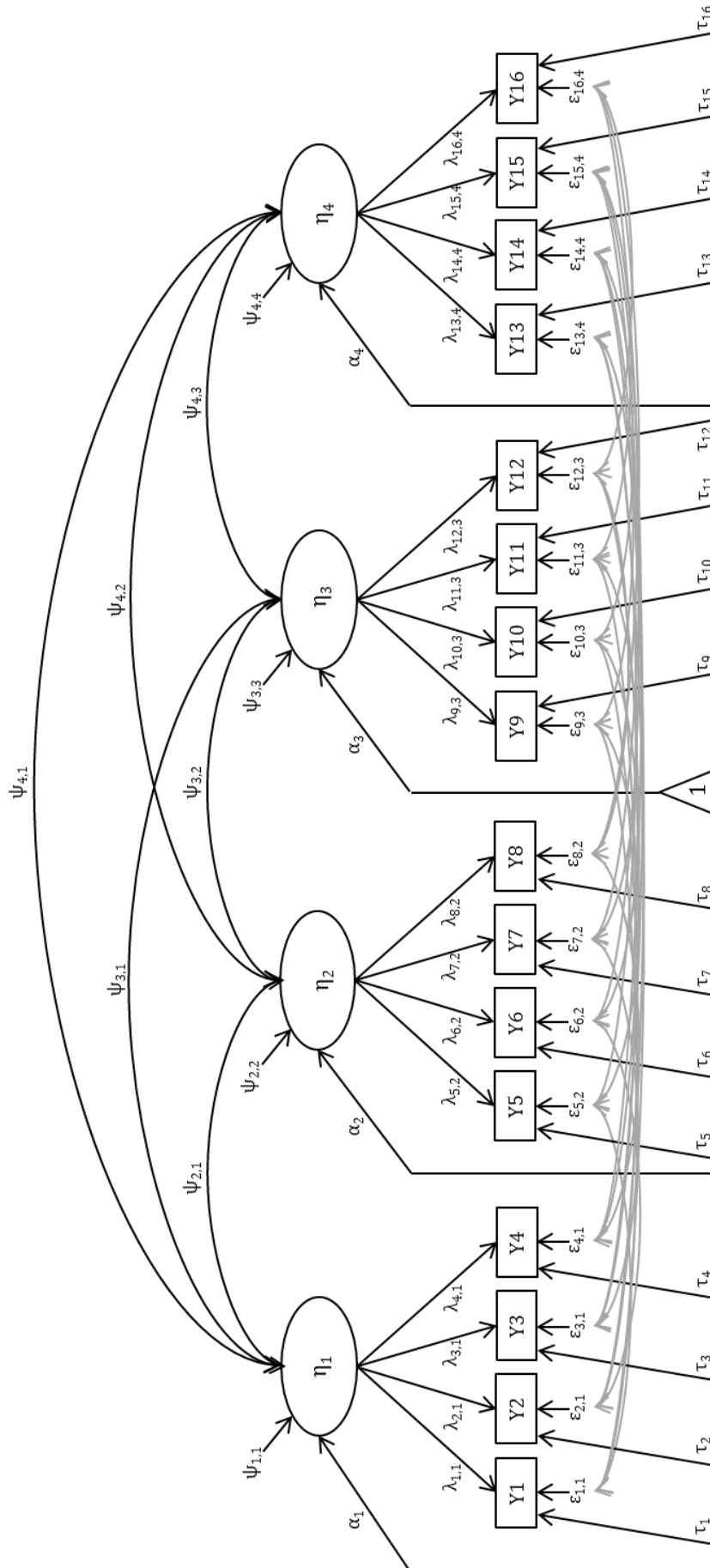


**Abbildung 2:** Messmodell der Schreibfähigkeiten im Deutschen über vier Erhebungswellen

## 5.2. Invarianzprüfung des Messmodells

Auf der Ebene von Messmodellen werden vier Grade an Messinvarianz<sup>5</sup> unterschieden (für einen Überblick vgl. Cheung und Rensvold 2002; Wang und Wang 2012; Little 2013; Brown 2015; Kline 2016; siehe Tabelle 4).

1. *Konfigurale Invarianz* (z. B. Horn und McArdle 1992; Meredith 1993) liegt vor, wenn zu allen Messzeitpunkten strukturell gleiche Modelle auf die Daten passen, also dieselbe Anzahl latenter Faktoren mit denselben manifesten Indikatoren assoziiert ist. Ist dies erfüllt, kann angenommen werden, dass das theoretische Konstrukt in den Erhebungswellen in konzeptionell-strukturell vergleichbarer Weise gemessen wurde.
2. *Metrische Invarianz* (auch: *schwache faktorielle Invarianz*, z. B. Horn und McArdle 1992; Little 1997; Steenkamp und Baumgartner 1998) liegt vor, wenn zusätzlich auch die Faktorladungen der manifesten Indikatoren auf dem latenten Faktor zu den Messzeitpunkten gleich sind (Matrix  $\Lambda$  ist zeitinvariant). Wenn dies erfüllt ist, dann kann angenommen werden, dass das theoretische Konstrukt in allen Erhebungswellen auf derselben Skala gemessen wurde. Dieser Grad an Messinvarianz muss mindestens vorliegen, um die longitudinale Kovarianzstruktur verlässlich analysieren zu können.
3. *Skalare Invarianz* (auch: *starke faktorielle Invarianz*, z. B. Meredith 1993; Steenkamp und Baumgartner 1998; Little et al. 2007) liegt vor, wenn zusätzlich auch die latenten Intercepts der manifesten Indikatoren zu den Messzeitpunkten gleich sind (Matrix  $T$  ist zeitinvariant). Dies bedeutet, dass sich die Werte gleichen, die die manifesten Indikatoren annehmen, wenn der latente Faktor die Ausprägung 0 hat. Wenn dies erfüllt ist, dann haben die Skalen der manifesten Indikatoren in den Erhebungswellen denselben Nullpunkt und dasselbe Intervall. Dieser Grad an Messinvarianz gewährleistet dieselbe operationale Definition der Messskalen und ist notwendig, wenn Analysen der longitudinalen Mittelwertstruktur angestrebt werden.
4. *Residuale Invarianz* (auch: *strikte faktorielle Invarianz*, z. B. Meredith 1993; Steenkamp und Baumgartner 1998; Little et al. 2007) liegt vor, wenn zusätzlich auch noch die indicatorspezifischen Residualvarianzen zwischen den Messzeitpunkten gleich sind (Matrix  $\Theta$  ist zeitinvariant). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Reliabilität des Messmodells in allen Teilgruppen gleich ist. Dieser Grad an Messinvarianz ist von nur geringer forschungspraktischer Bedeutung und in den meisten Fällen nicht prüfenswert (Cheung und Rensvold 2002).

Grade an Messinvarianz werden immer für das gesamte Modell geprüft. Wenn ein bestimmter Grad an Messinvarianz für ein Modell nicht bestätigt werden kann, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass hiervon alle Modellteile betroffen sind. Meist handelt es sich um lokale Invarianzprobleme. So wäre zum Beispiel schwache faktorielle Invarianz für ein Modell schon abzulehnen, wenn nur eine einzige Faktorladung nicht invariant ist. Gleiches gilt bei starker faktorieller Invarianz, wenn nur ein latenter Intercept nicht invariant ist. Aus forschungspraktischen

---

<sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen zu den Graden an Messinvarianz orientieren sich an Schnoor (2019, 98ff.).

Gründen wird in solchen Fällen empfohlen, die Invarianzannahmen zu lockern und die entsprechenden Modellparameter frei zu schätzen. Dies führt dazu, dass der getestete Grad an Messinvarianz zumindest partiell angenommen werden kann. Wenn lediglich ein kleiner Modellteil von dieser Ausnahme betroffen ist und keine gravierenden Verzerrungen zu erwarten sind, dürfen im Fall von partieller schwacher bzw. starker faktorieller Invarianz trotzdem Gruppenvergleiche anhand von Kovarianzen bzw. Mittelwerten vorgenommen werden (Bollen 1989; Byrne et al. 1989; Cheung und Rensvold 2002; Wang und Wang 2012).

**Tabelle 4:** Grade an Messinvarianz und Prüfbedingungen (Little 2013, eigene Darstellung)

| Grad | Bezeichnung                                                  | Definition des Testmodells                |
|------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 0    | Konfigurale Invarianz                                        | $y_t = T_t + \Lambda_t \eta_t + \Theta_t$ |
| 1    | Metrische Invarianz (oder schwache faktorielle Invarianz)    | $y_t = T_t + \Lambda \eta_t + \Theta_t$   |
| 2    | Skalare Invarianz (oder starke faktorielle Invarianz)        | $y_t = T + \Lambda \eta_t + \Theta_t$     |
| 3    | Fehlervarianz Invarianz (oder strikte faktorielle Invarianz) | $y_t = T + \Lambda \eta_t + \Theta$       |

*Notiz.* Der Buchstabe  $t$  in den Modellgleichungen bezieht sich auch den Messzeitpunkt. Mit  $t$  gekennzeichnete Matrizen werden für jeden Messzeitpunkt frei geschätzt. Matrizen ohne Kennzeichnung werden mit Gleichheitsrestriktionen über die Zeit belegt.

Das analytische Vorgehen bei der Prüfung longitudinaler Messinvarianz entspricht einer hierarchischen Folge von Hypothesentestungen, in der das Messmodell aus Abbildung 2 (das dem Grad konfiguraler Invarianz entspricht) schrittweise um weiterreichende Invarianzannahmen erweitert wird (Tabelle 4). Dies geschieht mittels Einführung von Restriktionen bei der Schätzung der Modellparameter. Mit jeder weiteren Restriktion wird die Anpassung des Modells an die Daten erschwert, da immer restriktivere theoretische Annahmen mit den Daten in Einklang gebracht werden müssen. Die Grundstruktur des Modells bleibt bei diesen Modifikationen unverändert, sodass eine Abfolge geschachtelter Modelle (*nested models*) entsteht, die jeweils einen bestimmten Grad an Messinvarianz repräsentieren. Welcher Grad an Messinvarianz letztlich angenommen werden kann, wird über Modellvergleiche ermittelt, bei denen das restriktivste Modell angenommen wird, das keine Verschlechterung der Datenanpassung zum vorangegangenen, nächstweniger restriktiven Modell aufweist (Bollen und Long 1993; Cheung und Rensvold 2002; Reinecke 2005; Wang und Wang 2012).

Für die Evaluation der Modellgüte wird als globales Maß der *RMSEA* (*root mean square error of approximation*, Steiger und Lind 1980; Steiger 1998) verwendet. Er testet die approximative Anpassung des Modells an die Daten und ist damit für die Beurteilung komplexer Modelle bei großen Stichproben besser geeignet als der strenge und anfällige  $\chi^2$ -Test (vgl. hierzu Little 1997, 2013). Bei perfekter Modellanpassung gilt  $RMSEA = 0$ . Werte nahe 0 weisen auf eine annähernde Modellpassung hin. Meist werden für den *RMSEA* folgende Grenzwerte gesetzt: 0 = *perfect fit*; kleiner als 0,05 = *close fit*; 0,05 bis 0,08 = *fair fit*; 0,08 bis 0,10 = *mediocre fit*; größer als 0,10 = *poor fit*. Hu und Bentler (1999) setzen einen *RMSEA* von 0,06 als Grenzwert für einen *good model fit*. Die Ergebnisse des  $\chi^2$ -Tests werden zwar berichtet, aber nicht als Kriterium bei der Beurteilung der Modellgüte verwendet. Als deskriptives Maß der Modellgüte wird der *CFI* (*comparative fit index*, Bentler 1990) herangezogen, der das spezifizierte Modell mit dessen Nullmodell vergleicht. Der *CFI* kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei Werte nahe 1 eine große Diskrepanz zum Nullmodell anzeigen und auf eine gute Modellpassung hindeuten.

Traditionell liegt der Grenzwert für den CFI bei 0,90 (Wang und Wang 2012, S. 18). Hu und Bentler (1998, 1999) empfehlen jedoch, diesen auf 0,95 hochzusetzen. Schermelleh-Engel et al. (2003) sind noch konservativer und empfehlen, ab 0,95 eine akzeptable und ab 0,97 eine gute Modellanpassung anzunehmen.

Das restriktivste Modell, das keine Verschlechterung der Modellanpassung zum vorangegangenen, nächstweniger restriktiven Modell aufweist, wird über Differenzen im CFI ermittelt. Ab einer Differenz von  $\Delta\text{CFI} > 0,01$  ist eine bedeutsame Verschlechterung in der Modellanpassung anzunehmen und das weniger restriktive Modell definiert den Grad an Messinvarianz (Cheung und Rensvold 2002; Little 2013).

## 6. Ergebnisse

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse der Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz der Schreibfähigkeit im Deutschen in MEZ aufgeführt.

Im *Nullmodell* wird Unabhängigkeit der manifesten Indikatoren angenommen; es fungiert als *baseline model*. Zudem gibt es Auskunft über die Gesamtmenge empirischer Informationen, die durch die Varianzen, Kovarianzen und Mittelwerte der Indikatoren für Modellspezifikationen zur Verfügung stehen (144 Freiheitsgrade).

**Tabelle 5:** Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade

| Modell                                                                              | $\chi^2$ | <i>df</i> | <i>p</i> | RMSEA | RMSEA<br>90% CI | CFI  | $\Delta\text{CFI}$ | An-<br>nahme? |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|----------|-------|-----------------|------|--------------------|---------------|
| Nullmodell                                                                          | 13592.3  | 144       | <.001    | -     | -               | -    | -                  | -             |
| Konfigurale Invarianz                                                               | 488.7    | 73        | <.001    | .052  | .048 /<br>.057  | .959 | -                  | Ja            |
| Metrische Invarianz                                                                 | 546.9    | 82        | <.001    | .052  | .048 /<br>.056  | .954 | .005               | Ja            |
| Skalare Invarianz                                                                   | 1837.4   | 91        | <.001    | .096  | .092 /<br>.100  | .828 | .126               | Nein          |
| Partiell skalare Invarianz (freie Schätzung der<br>Intercepts bei AB & z.T. bei SV) | 657.6    | 86        | <.001    | .057  | .053 /<br>.061  | .944 | .010               | Ja            |

Das Modell für *konfigurale Invarianz* zeigt mit einer geringfügigen Modifikation der Modellspezifikation eine gute Anpassung an die Daten ( $\chi^2 = 488.7$ , *df* = 73, *p* < .001; CFI = .959; RMSEA = .052,  $\text{CI}_{(90\%)} = .048/.057$ ).<sup>6</sup> Somit kann angenommen werden, dass die Schreibfähigkeit im Deutschen über die Zeit in konzeptionell-strukturell vergleichbarer Weise gemessen wurde.

<sup>6</sup> Für die erste Welle wurde eine positive Korrelation der Residualvarianzen bei der Aufgabenbewältigung und der Textlänge zugelassen. Ursächlich für diesen Zusammenhang ist, dass – unabhängig von den Schreibfähigkeiten der Proband(inn)en – die Auswerter(innen) in der ersten Welle längere Texte bei der Aufgabenbewältigung systematisch höher bewertet haben als kürzere Text

Das Modell für *metrische Invarianz* erweist sich ebenso gut vereinbar mit den Daten ( $\chi^2 = 546.9$ ,  $df = 82$ ,  $p < .001$ ; CFI = .954; RMSEA = .052,  $CI_{(90\%)} = .048/.056$ ). Die Differenz von  $\Delta CFI = 0,005$  weist auf keine Verschlechterung der Datenanpassung im Vergleich zum Modell für konfigurale Invarianz hin. Somit kann angenommen werden, dass die Schreibfähigkeit im Deutschen in allen Wellen auf derselben Skala gemessen wurde.

Das Modell für *skalare Invarianz* passt hingegen nicht mehr auf die Daten ( $\chi^2 = 1837.4$ ,  $df = 91$ ,  $p < .001$ ; CFI = .828; RMSEA = .096,  $CI_{(90\%)} = .092/.100$ ). Dadurch ist nicht gewährleistet, dass die Skalen der latenten Faktoren zu allen Erhebungswellen denselben Nullpunkt haben.

Eine Überprüfung der Indikatormittelwerte zeigte, dass diese sowohl bei der Aufgabenbewältigung als auch bei den Satzverbindungen zwischen den Wellen zu stark schwanken. Ein Modell für partielle skalare Invarianz, das diesem Umstand Rechnung trägt, zeigt eine zufriedenstellende Anpassung an die Daten ( $\chi^2 = 657.6$ ,  $df = 86$ ,  $p < .001$ ; CFI = .944; RMSEA = .057,  $CI_{(90\%)} = .053/.061$ ). Hierfür wurden die Intercepts für Aufgabenbewältigung zu allen vier Wellen frei geschätzt sowie die Gleichsetzung der Intercepts der Satzverbindungen nur zwischen Welle 1 und Welle 2 sowie zwischen Welle 3 und Welle 4 vorgenommen.

Abbildung 3 zeigt das Ergebnis der Parameterschätzung für das Modell mit partieller skalarer Messinvarianz in Form von standardisierten Koeffizienten. Da Gleichheitsrestriktionen von Parametern über die Zeit nur auf Ebene der unstandardisierten Koeffizienten sichtbar sind, wurden gleichgesetzte Parameter durch dieselbe hochgestellte Nummerierung gekennzeichnet.

Bezüglich der Stärke der inhaltlichen Assoziation der Faktoren mit den Indikatoren zeigen sich die stärksten Zusammenhänge mit den Verbtypes und der Textlänge, gefolgt von den Satzverbindungen und der Aufgabenbewältigung. Zudem wurde für die erste Welle eine positive Korrelation der indikatorspezifischen Residualvarianzen zwischen Aufgabenbewältigung und Textlänge zugelassen. Das bedeutet, dass diese beiden Auswertungskategorien geteilte Varianz aufweisen, die unabhängig von der Schreibfähigkeit der Jugendlichen ist. Ursächlich hierfür ist eine Überbewertung der Aufgabenbewältigung bei längeren Texten durch die in der ersten Welle eingesetzten Auswerter(innen). Diese Verzerrung wurde durch Nachschulungen in den folgenden Wellen vermieden.

Hinsichtlich der longitudinalen Kovarianzstruktur weisen die Stärken der Zusammenhänge zwischen den Faktoren (.47 bis .61) auf eine relativ hohe Stabilität der Verteilung interindividueller Leistungsunterschiede über die Zeit hin. In Bezug auf die longitudinale Mittelwertstruktur zeigt sich, dass sich der – aufgrund der Mittelwertentwicklung der Indikatoren zu erwartende – Abwärtstrend der latenten Mittelwerte der Faktoren zu Welle 2 und Welle 3 bei Welle 4 wieder erholt, aber dennoch unter dem Niveau von Welle 1 verbleibt.



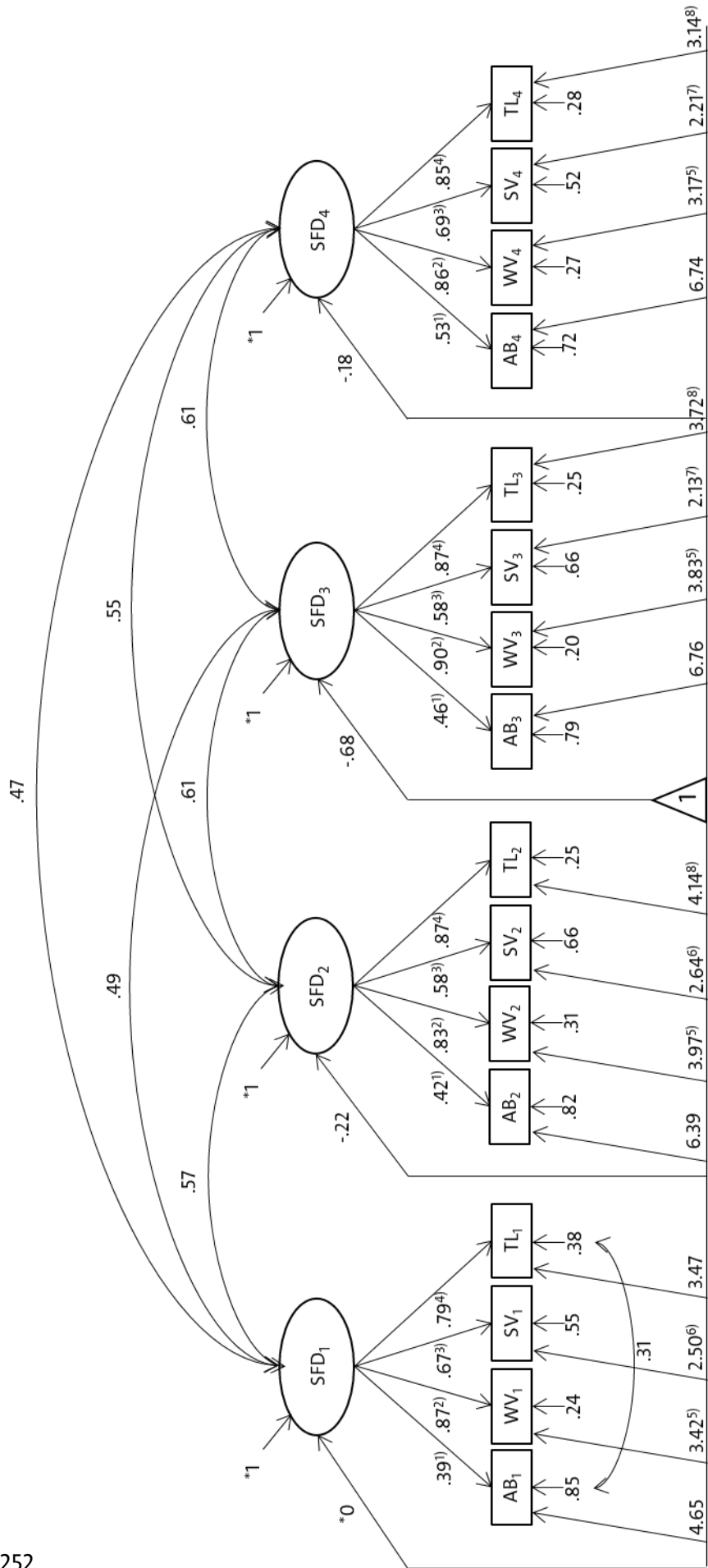


**Abbildung 3:** Messmodell der Schreibfähigkeiten im Deutschen mit partieller skalarer Messinvarianz über vier Erhebungswellen (standardisierte Koeffizienten)

## 7. Diskussion

Das hier getestete longitudinale Messmodell für Schreibfähigkeiten im Deutschen bezieht sich auf das eingangs vorgestellte theoretische Indikatorenmodell, macht aber nur von vier der sieben Auswertungskategorien Gebrauch. Die Beschränkung von Wortschatzindikatoren auf die Verbtypes vermeidet eine Übergewichtung von Wortschatzphänomenen und ist darüber hinaus messspezifischen Unschärfen zwischen den Wortschatzindikatoren geschuldet. Die Inhaltswortschatztypes der Nomen, Adjektive und Verben korrelieren hoch miteinander, wobei auch gemeinsame Varianzanteile geteilt werden, die nicht auf das hier untersuchte Konstrukt zurückgehen; weiterhin variieren Nomen- und Adjektivtypes deutlicher als die Verbtypes mit der verwendeten Version der Schreibaufgabe (Klinger et al. 2019). Letzteres lässt sich auch für die bildungssprachlichen Elemente annehmen, die sich mit der longitudinalen Messinvarianz nicht vereinbaren lassen, sich gleichwohl in die querschnittlichen Modelle des Gesamtkonstrukts problemlos einfügen.

Die im longitudinalen Messmodell verbliebenen vier manifesten Indikatoren Aufgabenbewältigung, Verbtypes, Satzverbindungen und Textlänge eignen sich für die Schätzung eines wiederholt gemessenen latenten Konstrukts für Schreibfähigkeiten im Deutschen, indem sie das theoretische Konstrukt in den Erhebungswellen in konzeptionell-strukturell vergleichbarer Weise und in allen Erhebungswellen auf derselben Skala messen. Damit ist gewährleistet, dass die longitudinale Kovarianzstruktur verlässlich analysiert werden kann, wie dies z.B. im Rahmen von Panelmodellen geschieht (Selig und Little 2012).

Für Analysen der longitudinalen Mittelwertstruktur ergibt sich allerdings das Problem der Interpretierbarkeit der latenten Mittelwerte über die Zeit. Skalare faktorielle Invarianz kann diesbezüglich für die derzeitige Fassung des Messmodells nicht angenommen werden. Zwar lässt sich ein akzeptables Modell für partiell skalare longitudinale Invarianz schätzen, es zeigen sich jedoch auch dann starke Schwankungen zwischen den latenten Mittelwerten, die von der Interpretation ihrer Entwicklung über die Zeit abraten lassen. Intraindividuelle Veränderungen bzw. deren interindividuelle Differenzen, wie sie z.B. mithilfe latenter Wachstumskurvenmodelle (LGC-Modelle) analysiert werden, sind mit diesen Skalen somit nicht zu erfassen.

Als Begründung für das Verfehlen skalarer Messinvarianz über die Zeit verfolgen wir im Wesentlichen zwei Vermutungen. Zum einen können Unterschiede zwischen den Impulsversionen festgestellt werden, wie sich bei einem ersten Vergleich der am 4. Messzeitpunkt parallel eingesetzten Versionen zeigt. Somit sind die Aufgaben in Bezug auf Schwierigkeit oder Schreibmotivierung offenbar nicht hinreichend ausbalanciert. Zusätzlich lässt sich über die Zeit feststellen, dass die Texte der Schüler(innen) von Welle zu Welle durchschnittlich kürzer werden, was die longitudinale Messung mithilfe von Zählvariablen beeinflusst. Diese Tendenz zeigt sich auch, wenn die Ergebnisse des 4. Messzeitpunktes jeder Aufgabenversion mit denen derselben Version zum jeweils früheren Messzeitpunkt verglichen werden. Hier könnte eine spezifische Form von Paneleffekt eine Rolle spielen, der sich durch die wiederholte Datenerhebung mit strukturell vergleichbaren Schreibaufgaben ergeben haben mag. Möglich wäre z.B. ein Gewöhnungseffekt an den Typ der Aufgabenstellung, der sich auf die Schreibmotivation auswirkt; denkbar ist auch eine zunehmend „ökonomische“ Haltung bei der Aufgabenbearbeitung, die sich in einer sparsameren Verwendung sprachlicher Mittel ausdrückt.

Erfreulich ist, dass sich diese Fluktuation in den longitudinalen Mittelwerten und die damit einhergehende Einschränkung bei der Interpretierbarkeit individueller Entwicklungsverläufe der Schreibfähigkeiten im Deutschen offenbar nicht bedeutsam auf das interindividuelle Leistungsgefüge pro Messzeitpunkt auswirkt. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die Annahme des Grades metrischer Invarianz aufgrund der hier dargestellten Prüfungen nicht zurückgewiesen werden kann.

Mit den für MEZ entwickelten Aufgaben lassen sich somit im Zeitverlauf Stabilitäten und Veränderungen in individuellen Unterschieden messen und somit Zusammenhangsmuster von Variablen identifizieren. Die genannten Einschränkungen beziehen sich auf die Untersuchung der zeitlichen Dynamik derselben Variable pro Person, d.h. die individuelle Veränderung der betreffenden Variable über die Zeit.

## **8. Ein neues longitudinales Messmodell mit partiell skalarer Invarianz**

Die in den vorherigen Kapiteln dargestellten Analysen geben den bis Juni 2024 geltenden Stand der Instrumentenentwicklung für die im Projekt MEZ eingesetzten Schreibaufgaben wieder. Die im vorliegenden hinzugefügten Kapitel dargestellten Analysen stellen den Versuch dar, auch individuelle Entwicklungen über die Zeit so abzubilden, dass Mittelwertstrukturen untersucht werden können.

### **8.1 Vorüberlegungen für die Neufassung des longitudinalen Messmodells**

Wie in den vorigen Abschnitten erläutert, ist es problematisch, eine parallele zeitliche Entwicklung für mehrere unserer Auswertungskategorien vorauszusetzen. Offensichtlich ist die Annahme, dass bei Verwendung unterschiedlicher Impulsversionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten alle Indikatoren zu skalar messinvarianten Messungen über die Zeit beitragen, trotz hoher Reliabilitäten pro Impuls und Messzeitpunkt zu streng. Zudem zeigte sich, dass zwar teilweise invariante Messmodelle für jede der in MEZ getesteten Sprachen erstellt werden konnten, aber keines davon in allen Sprachen identische Invarianzannahmen enthält, was die Vergleichbarkeit des Messmodells zwischen den Sprachen einschränkt (Schnoor 2022).

Unsere folgenden Überlegungen knüpfen an die in Kapitel 7 diskutierten Annahmen an. Wie erwähnt, zeigte sich im Fortgang der Erhebungen, dass die deutschsprachigen Texte der Schüler(innen) von Welle zu Welle mit Ausnahme des 4. Messzeitpunkts durchschnittlich kürzer wurden (vgl. Tabelle 3, S. 244). Die abnehmende Textlänge beeinflusste offensichtlich auch die Häufigkeit der Verwendung anderer wortschatzbezogener Indikatoren.

Als Ursachen kommen dafür u.a. in Frage:

- Differenzen in der Schwierigkeit der jeweils verwendeten Impulsaufgaben, die dazu führen, dass einfache Aufgaben leichter und schwierigere weniger leicht von der Hand gehen,
- eine im Zeitverlauf zunehmende Tendenz, Texte effizienter zu gestalten: den Aufwand für die Bewältigung der Aufgabe zu minimieren und so mehr Qualität bei weniger Quantität zu erzeugen. Dies könnte auf Trainings- oder Motivationseffekte zurückzuführen sein, ausgelöst durch die im Zeitverlauf zwar thematisch unterschiedlichen, aber formal gleichen Schreibaufgaben. Es kann aber auch ein Ausdruck zunehmender Schreibfähigkeit sein, der mit den gegenwärtigen Auswertungskategorien nicht angemessen adressiert wird.

Wie eingangs erwähnt, beruhte die Verwendung unterschiedlicher Impulsaufgaben zu den ersten drei Messzeitpunkten darauf, dass die Aufgaben während der Projektlaufzeit sukzessive entwickelt werden mussten. Am Messzeitpunkt 4 wurden alle drei zuvor eingesetzten Impulse in rotierender Form gleichzeitig eingesetzt.<sup>7</sup> Die Daten der vierten Welle können somit Anhaltspunkte dafür geben, inwieweit sich die Texte auf der Ebene der Indikatoren unterscheiden. Damit können zumindest Unterschiede der Impulse in Bezug auf Schwierigkeiten oder ihren Einfluss auf die Schreibmotivation identifiziert und bei der Modellierung der längsschnittlichen Schreibentwicklung berücksichtigt werden.

Unsere Varianzanalysen ergeben, dass in Bezug auf die Indikatoren Aufgabenbewältigung sowie auf die Anzahl der Types von Adjektiven<sup>8</sup> keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Impulsaufgaben bestehen. Alle übrigen Indikatoren sind, überwiegend deutlich, auch impulsspezifisch geprägt. Somit ist bei der Beobachtung von Unterschieden dieser Indikatoren im Zeitverlauf nicht klar zu entscheiden, ob sie auf Veränderungen oder auf eine unterschiedliche Responsivität der Schreibenden auf die Impulse zurückgehen.

Die Aufgabenbewältigung ist ein starker Indikator für die Messung der Qualitätsentwicklung von Texten. Als Maß für die textpragmatische Umsetzung der bildlichen Darstellungen gibt sie wieder, wie inhaltlich treffend und ausführlich das Gezeigte in Text umgesetzt wird. Aus diesem Grund wird sie auch für den Vergleich von Texten in unterschiedlichen Sprachen empfohlen, da damit sprachübergreifend gezeigt werden kann, wie gut die Darstellung in den verglichenen Sprachen gelingt (Reich 2009). Da die Textlänge und die mit ihr in enger Beziehung stehenden Indikatoren (Wortschatz und Konnektoren) auch Redundanzen und inhaltlich irrelevanter Textteile miterfassen, kann zwar ein korrelativer Zusammenhang zur Aufgabenbewältigung festgestellt werden, aber Letztere ist nicht als deren bloße Funktion anzusehen. Vielmehr zielt das Maß der Aufgabenbewältigung exakter auf die inhaltliche Textqualität, während die übrigen Indikatoren Informationen über die Reichhaltigkeit der Ausdrucksmittel beisteuern.

Davon ausgehend, dass in unserem Konstrukt der Schreibfähigkeit vor allem die Aufgabenbewältigung die zeitliche Entwicklung im Fähigkeitsniveau reliabel anzeigt, können wir diese Informationen für die Modellierung zeitlich messinvarianter Parameterschätzungen verwenden. Wir nutzen also nur die manifesten Mittelwerte der Aufgabenbewältigung über die Zeit für die Schätzung des latenten Interceptvektors des Messmodells. Für die übrigen Indikatoren sind dann weniger restriktive Annahmen zulässig, da wir davon ausgehen, dass bei ihnen pro Messzeitpunkt andere Faktoren hineinspielen (Vertrautheit mit themenspezifischem Wortschatz, Schreibmotivation, etc.), die einer invarianten Messung einer zeitlichen Entwicklung von Schreibfähigkeiten entgegenstehen. Diese Informationen würden für die Schätzung der Varianz-/Kovarianzmatrix des Messmodells herangezogen, aber nicht für dessen Interceptvektor. Der Grad der Messinvarianz des Modells entspräche dem partieller skalarer Messinvarianz, bei dem die Kovarianz- und die Mittelwertstruktur auf unterschiedlichen Informationsgrundlagen geschätzt werden (Cheung & Rensvold 2002; Millsap 2011).

---

<sup>7</sup> Das bedeutet, dass jede(r) Schüler(in) pro Sprache nur eine Aufgabe bekam, aber die Tischnachbar(inne)n jeweils einen der anderen Impulse bearbeiteten.

<sup>8</sup> Die Anzahl der Types von Adjektiven verfügt über zu wenig Varianz. Die hier vorgestellten Messmodelle berücksichtigen ohnehin lediglich die Types von Verben als Wortschatzindikator.

In Bezug auf die Prüfung der longitudinalen Messinvarianz von C-Tests (Schnoor et al. 2023) konnte mit einem ähnlichen Skalierungsansatz gezeigt werden, dass modellbasierte Schätzungen, die Informationen, die nur Informationen identischer Items über die Zeit nutzen, Fähigkeitsentwicklungen besser abbilden als Rohwerte, in denen Unterschiede in der Textschwierigkeit bei anderen Items verdeckt auftreten können. Die Messung der Veränderung erfolgt hier also auf der relativ schmalen Basis der wiederholten Items, während die anderen Items zwar zur Varianz der Kompetenzen pro Welle beitragen, aber nicht zur Messung ihrer Entwicklung im Zeitverlauf. Im Fall der MEZ-Schreibaufgaben gibt es zwar keine identischen wiederholten Items, gleichwohl sind die Lösungsschwierigkeiten der textpragmatischen Aufgabenbewältigung in den in zeitlicher Abfolge verwendeten Impulsaufgaben vergleichbar, weshalb wir im Folgenden für die Prüfung und Etablierung einer skalaren Messinvarianz einen analogen Lösungsweg verfolgen.

## **8.2 Messinvarianzprüfungen für die Neufassung des longitudinalen Modells**

In Tabelle 6 sind die aktualisierten Ergebnisse der Messinvarianzprüfung des MEZ-Modells für die Entwicklung der Schreibfähigkeit im Deutschen aufgeführt. Beim partiell skalaren Modell wurden nun, zusätzlich zu den Parameterrestriktionen des metrischen Modells, die Intercepts des Indikators Aufgabenbewältigung über die Zeit gleichgesetzt, während die Intercepts der übrigen Indikatoren frei geschätzt werden. Das partiell skalare Modell hat, im Vergleich zum metrischen Modell, dieselbe sehr gute Datenanpassung ( $\chi^2 = 546.9$ ,  $df = 82$ ,  $p = <.000$ ; CFI = .954; RMSEA = .052, CI<sub>(90%)</sub> = .048/.056). Die identische Datenanpassung der beiden Modelle ist dem Umstand geschuldet, dass sie über dieselbe Anzahl an Freiheitsgraden verfügen, auch wenn unterschiedliche Parameter restringiert sind. Im metrischen Modell werden die vier Intercepts des Indikators Aufgabenbewältigung frei geschätzt und die vier Mittelwerte der latenten Faktoren fixiert. Im partiell skalaren Modell hingegen werden die vier Intercepts des Indikators Aufgabenbewältigung fixiert und die vier Mittelwerte der latenten Faktoren frei geschätzt. Diese Modifikation führt zwar zu identisch restriktiven Messmodellen, wobei aber im partiell skalaren Modell die reliable Mittelwertentwicklung des Indikators Aufgabenbewältigung zur Schätzung der latenten Mittelwertentwicklung in der Schreibfähigkeit genutzt wird.

Abbildung 4 zeigt das Ergebnis der Parameterschätzung für das aktualisierte partiell skalare Modell in Form von standardisierten Koeffizienten. Da Gleichheitsrestriktionen von Parametern über die Zeit nur auf Ebene der unstandardisierten Koeffizienten sichtbar sind, wurden gleichgesetzte Parameter durch dieselbe hochgestellte Nummerierung gekennzeichnet. Die Aktualisierung des partiell skalaren Modells betrifft nur die Mittelwertstruktur, deshalb zeigt sich auf Ebene der Kovarianzstruktur praktisch kein Unterschied zur alten Version des partiell skalaren Modells aus Abbildung 3. Sowohl das Muster der inhaltlichen Assoziation der Indikatoren mit den latenten Faktoren als auch die Kovarianz der latenten Faktoren über die Zeit bleiben von der Modellmodifikation unberührt. Ein deutlicher Unterschied ist allerdings bezüglich der Mittelwertstruktur gegeben, wo sich beim aktualisierten Modell partiell skalarer Messinvarianz nun eine positive Mittelwertentwicklung zeigt.

**Tabelle 6:** Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade (Deutsch)

| Modell                  | $\chi^2$ | df  | p     | RMSEA | RMSEA<br>90% CI | CFI  | $\Delta$ CFI | Annahme? |
|-------------------------|----------|-----|-------|-------|-----------------|------|--------------|----------|
| Nullmodell              | 13592.3  | 144 | <.001 | -     | -               | -    | -            | -        |
| Konfigurale Invarianz   | 488.7    | 73  | <.001 | .052  | .048 / .057     | .959 | -            | Ja       |
| Metrische Invarianz     | 546.9    | 82  | <.001 | .052  | .048 / .056     | .954 | .005         | Ja       |
| part. skalare Invarianz | 546.9    | 82  | <.001 | .052  | .048 / .056     | .954 | .000         | Ja       |

### 8.3 Fazit zur Neufassung des longitudinalen Modells

Die in der ursprünglichen Version des Arbeitspapiers dargestellten Modellierungen litten unter dem Problem der Interpretierbarkeit der latenten Mittelwerte über die Zeit. Skalare faktorielle Invarianz kann für die früheren Fassungen des Messmodells nicht angenommen werden. Zwar ließ sich ein akzeptables Modell für partiell skalare longitudinale Invarianz schätzen, doch zeigten sich starke Schwankungen zwischen den latenten Mittelwerten des auf diese Weise gemessenen Konstrukts, die von der Interpretation ihrer Entwicklung über die Zeit abraten ließen.

Die Neufassung ging davon aus, dass der Indikator Aufgabenbewältigung unabhängig vom eingesetzten Schreibimpuls vergleichbare Messungen der inhaltlichen Qualität repräsentiert, während die anderen Indikatoren vor allem Reichhaltigkeit der Ausdrucksmittel erfassen; letztere ist aber in hohem Maße vom jeweiligen Schreibimpuls und möglichen Paneleffekten abhängig. Werden, wie in der MEZ-Studie, im Zeitverlauf unterschiedliche Schreibaufgaben eingesetzt, lassen sich zeitliche Entwicklungen mit den verwendeten Indikatoren für sprachliche Reichhaltigkeit aufgrund der Verschmelzung mit anderen Einflüssen kaum identifizieren. Aus diesem Grund beeinträchtigen sie die Messinvarianz, wenn es um die Messung intraindividuel-ler Veränderungen geht. Für den einzelnen Messzeitpunkt mit entsprechend einheitlichem Schreibimpuls liefern sie dagegen zusätzliche Informationen und erhöhen die Varianz der mit ihnen gemessenen latenten Variable für Schreibfähigkeiten. Die neue Modellierung der Veränderung von Schreibfähigkeiten bezieht sich auf das weitgehend impuls- und sprachunabhängige Item der Aufgabenbewältigung, während die anderen Items zwar zur Varianz der Kompetenzen pro Welle beitragen, aber nicht zur Messung ihrer Entwicklung im Zeitverlauf.

Es zeigt sich, dass mit dieser Modellierung partiell skalare Invarianz erreicht werden kann, mit der Entwicklungen der inhaltlichen Qualität von Texten erfasst werden. Aufbauend auf der Konzipierung vergleichbarer Messmodelle für Schreibfähigkeit in allen in MEZ gemessenen Sprachen konnten weitestgehend analoge Messmodelle etabliert werden, sodass mit den aktualisierten Modellversionen nun auch die Vergleichbarkeit der Schreibentwicklung zwischen den Sprachen als ausreichend gewährleistet erscheint (siehe Anhang sowie Gogolin et al. 2022).

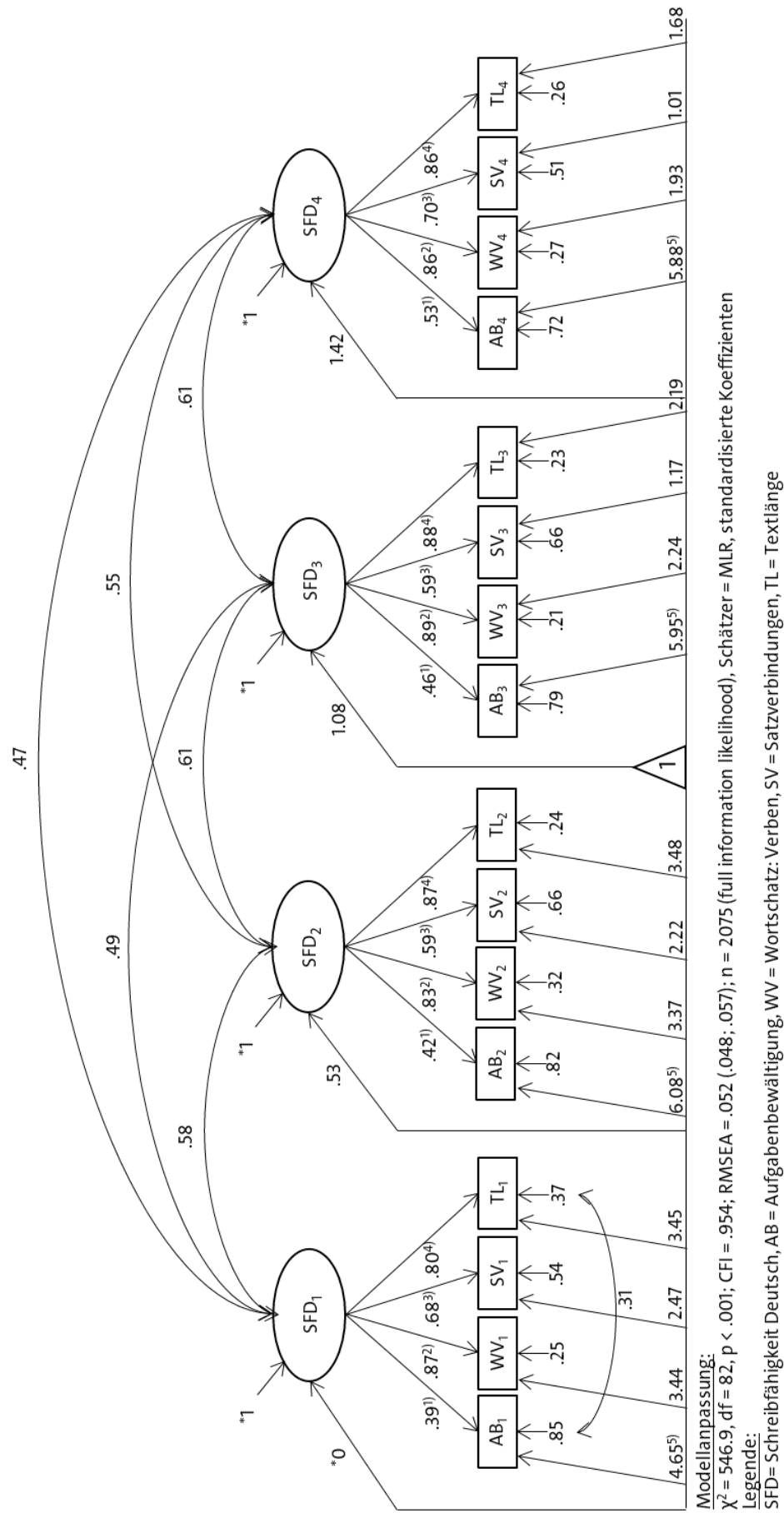


**Abbildung 4:** Neues Messmodell der Schreibfähigkeiten im Deutschen mit partieller skalarer Messinvarianz über vier Erhebungswellen (standardisierte Koeffizienten)

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn Von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte Im Bereich Von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246.
- Bollen, K. A. (1989). Wiley series in probability and mathematical statistics. Applied probability and statistics: Structural equations with latent variables. New York: Wiley.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Brandt, H., Dünkler, N., & Heimler, J. (2019). Konstruktion und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *MEZ Arbeitspapiere Nr. 4*. Hamburg. [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de).
- Brandt, H., Lagemann, M., & Rahbari, S. (2017). Multilingual Development. A Longitudinal Perspective – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2).
- Brown, T. A. (2015). Methodology in the social sciences: Confirmatory factor analysis for applied research (Second edition). New York, London: The Guilford Press.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the Equivalence of Factor Covariance and Mean Structures: The Issue of Partial Measurement Invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456–466.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dirim, I., & Döll, M. (2009). "Bumerang" - Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf - vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–146). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Döll, M. (2012). Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Ehlich, K. (Hrsg.) (2005). Bildungsforschung. Bd. 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin.
- Gantefort, C., & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 13(4), 573–592.
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., Usanova, I. (2022). The Competence Model of Writing Skills in the project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)". In: Brandt, H., Krause, M., Usanova, I. (eds) *Language Development in Diverse Settings*. Edition ZfE, vol 11. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_2)
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster, Westf: Waxmann.



- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *MEZ Arbeitspapiere Nr. 1*. Hamburg. [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14825/pdf/Gogolin\\_et\\_al\\_2017\\_Indikation\\_Konzeption\\_Untersuchungsdesign.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14825/pdf/Gogolin_et_al_2017_Indikation_Konzeption_Untersuchungsdesign.pdf).
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., Usanova, I. (2022). The Competence Model of Writing Skills in the project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)". In: Brandt, H., Krause, M., Usanova, I. (eds) *Language Development in Diverse Settings*. Edition ZfE, vol 11. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_2)
- Horn, J. L., & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental aging research*, 18(3-4), 117–144.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under-parameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3, 424–453.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (1. Auflage). Münster: Waxmann.
- IEA Hamburg (2017a). Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. Hamburg.
- IEA Hamburg (2017b). Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016. Hamburg.
- IEA Hamburg (2018a). Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 3. Messzeitpunkt - Mai bis Juli 2017. Hamburg.
- IEA Hamburg (2018b). Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt - Mai bis Juni 2018. Hamburg.
- Jöreskog, K. G. (1967). Some contributions to maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 32, 443–477.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34, 182–202.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (Fourth edition). New York, London: The Guilford Press.
- Klinger, T., Ticheloven, A., Usanova, I. (2024): Das Konstrukt und die Messung produktiver Sprachfähigkeiten in den Projekten „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ und „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“. MEZ Arbeitspapier Nr. 5. Hamburg (Universität Hamburg): [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)
- Klinger, T., Usanova, I., & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 22(1), 75–103.
- Little, T. D. (1997). Mean and Covariance Structures (MACS) Analyses of Cross-Cultural Data. Practical and Theoretical Issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32(1), 53–76.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Little, T. D., Card, N. A., Slegers, D. W., & Ledford, E. C. (2007). Representing contextual effects in multi-group MACS models. In T. D. Little, J. A. Bovaird, & N. A. Card (Hrsg.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies* (S. 121–147). New York: Psychology Press.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525–543.

- Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. Routledge.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. P. (2008). Assessing the Microstructure of Written Language Using a Retelling Paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107–120.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., & Döll, M. (2009). Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 209–241). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.
- Reiss, K., Weis, M., & Klieme, E. (Hrsg.) (2019). PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Deskriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schnoor, B. (2019). Soziale Herkunft und Bildungssprache. Humankapitalinvestitionen in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnoor, B. (2022). Die Messung der Schreibfähigkeit in MEZ: Messinvarianz verschiedener Schreibimpulse der „MEZ-Schreibaufgabe Jugendliche“. In: Brandt, H., Krause, M., Usanova, I. (eds) *Language Development in Diverse Settings*. Edition ZfE, vol 11. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_3)
- Schnoor, B., Hartig, J., Klinger, T., Naumann, A. & Usanova, I. . “Measuring the development of general language skills in English foreign language - Longitudinal invariance of the C-test. *Language Testing (online first)*”. (2023): S. 1-24.<https://doi.org/10.1177/02655322231159829>
- Selig, J. P., & Little, T. D. (2012). Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data. In B. P. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Hrsg.), *Handbook of developmental research methods* (S. 265–278). New York, NY: Guilford Press.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance in Cross-National Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78–107.
- Steiger, J. H. (1998). A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 5(4), 411–419.
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. unveröffentlichtes Manuskript zu einer Präsentation dem Psychometric Society Annual Meeting in Iowa City, USA.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple-factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Usanova, I., & Klinger, T. (2020). Die Messung mehrsprachiger Schreibfähigkeiten im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf: Schreibaufgaben, Kodierung und Skalen. *MEZ Arbeitspapiere Nr. 5*. Hamburg. [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de).
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L. G., Tschinkel, E., & Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and Writing*, 24(2), 203–220.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Wiley Series in Probability and Statistics: Structural Equation Modeling. Applications Using Mplus*. Sussex, UK: Wiley.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (Hrsg.) (2016). TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.



## Teil 4: Ausgewählte Ergebnisse



Hanne Brandt und Marina Lagemann

## Befragung von Schulabgänger(inne)n im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“

MEZ-Arbeitspapier Nr. 8, zuerst publiziert 2019

### Zusammenfassung:

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ wurden rund 2000 Sekundarstufenschüler(innen) der Jahrgänge sieben und neun über einen Zeitraum von drei Jahren begleitet. Abgänger(innen) ins Berufsbildungssystem wurden im Rahmen der MEZ-Studie einmalig außerhalb des schulischen Kontexts telefonisch befragt, wenn sie zuvor an mindestens einer Erhebung teilgenommen hatten. Der Fokus der MEZ-Abgänger(innen)befragung richtete sich einerseits auf die Frage, wie die Abgänger(innen) die Nachfrage mehrsprachiger Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt wahrnehmen. Andererseits sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Rolle mehrsprachige Fähigkeiten beim Übergang in das Ausbildungssystem sowie in der beruflichen Ausbildung tatsächlich spielen. Die Befragung der Schulabgänger(innen) wurde mit Hilfe von computergestützten Telefoninterviews (CATI) realisiert. Insgesamt wurden 124 ehemalige MEZ-Schüler(innen) telefonisch befragt. Das Ziel des vorliegenden Arbeitspapiers ist es, die Konzeption und die Durchführung der Telefoninterviews und erste deskriptive Befunde der Abgänger(innen)befragung vorzustellen.

### Schlagworte:

Schulabgänger(innen) – telefonische Interviews (CATI) – mehrsprachige Fähigkeiten – Übergang in die Berufsbildung – Arbeitsmarkt

### Abstract:

The study “Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)” funded by the German Federal Ministry for Education and Research (BMBF) followed two cohorts of almost 2,000 secondary school students (grades seven and nine) over the course of three years. Students who left the general education system during the course of the study were interviewed once, if they had participated in (at least) one wave of MEZ before. The focus of the interviews was on the question of whether (and to what extent) (former) students perceive multilingual skills as an asset for their career opportunities and which role multilingual skills actually play at the transition into the vocational education system (VET). 124 former MEZ-students participated in the computer assisted telephone interviews (CATI). The goal of the contribution is to introduce the design of the study and to describe how the study was conducted. First descriptive results are presented as well.

### Keywords:

school leavers – telephone interviews (CATI) – multilingual skills – transition into VET – labor market

## **1. Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“**

Im Mittelpunkt des vom BMBF geförderten Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) steht die Untersuchung der sprachlichen Entwicklung von monolingual deutschsprachigen und lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen. Ziel von MEZ ist es herauszufinden, i) welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ beeinflussen, ii) wie sich diese Bedingungen über die Zeit verändern und in welchen Wechselbeziehungen sie untereinander stehen, und iii) in welchem Zusammenhang die sprachlichen Fähigkeiten sowie deren Entwicklung mit weiteren Dimensionen von Bildungserfolg stehen (vgl. Gogolin et al. 2017). Um Antworten auf diese Leitfragen zu finden, wurden mit Unterstützung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Hamburg in insgesamt vier Erhebungswellen rund 2000 Schüler(innen) der Jahrgänge sieben und neun an allgemeinbildenden Schulen in acht deutschen Bundesländern über einen Zeitraum von zwei Jahren untersucht (vgl. Gogolin et al. 2017; Brandt et al. 2017). Zielpersonen der Untersuchung waren Schüler(innen) mit deutsch-russischem, deutsch-türkischen und monolingual deutschem Sprachhintergrund, die mindestens seit der dritten Jahrgangsstufe in Deutschland zur Schule gingen und entweder ausschließlich die Schulfremdsprache Englisch oder neben dem Englischen als weitere Fremdsprache(n) Russisch oder Französisch lernten.

Zu allen vier Messzeitpunkten wurden rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten der Lernenden in den Sprachen Deutsch und Englisch (alle Teilnehmenden) sowie – sofern zutreffend – in den Sprachen Türkisch, Russisch und Französisch (als zusätzliche Schulfremdsprachen bzw. Herkunftssprachen) getestet. Zudem wurden einmalig die kognitiven Fähigkeiten der Schüler(innen) erfasst. Eingesetzt wurden des Weiteren umfangreiche Fragebögen für Schüler(innen), Eltern und Schulleiter(innen). Mit diesen wurden beispielsweise die beruflichen Aspirationen der Lernenden, der sozioökonomische Status und die Sprachpraxis in der Familie, Einstellungen zum Sprachenlernen, sprachliches Selbstkonzept sowie schulbezogene Merkmale (Zusammensetzung der Schülerschaft, Vorhandensein von Sprachförderprogrammen etc.) erhoben.

Im Folgenden wird eine Teilstudie vorgestellt, die wir kurz als „Abgänger(innen)befragung“ bezeichnen. Schüler(innen), die im Laufe der Studie einen Schulwechsel vollzogen haben, wurden mit sogenannten Individualfragebögen postalisch weiterbefragt. Abgänger(innen) ins Berufsbildungssystem (zum Beispiel Berufsausbildung, Berufsorientierung, freiwilliger Wehrdienst, freiwilliges soziales Jahr) wurden im Rahmen der MEZ-Studie einmalig außerhalb des schulischen Kontexts telefonisch befragt, wenn sie zuvor an mindestens einer Erhebung teilgenommen hatten.

## **2. Inhalt der Abgänger(innen)befragung**

Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung entwickeln sich Fremdsprachenkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt zunehmend zu einer Schlüsselqualifikation. Während internationale Kontakte lange überwiegend in den Aufgabenbereich von Führungskräften fielen, ist die Kommunikation mit ausländischen Geschäftspartner(inne)n und Kund(inn)en heute auch für Erwerbstätige in vielen Berufen ein fester Bestandteil des Arbeitsalltags: Verschiedene, allerdings länger zurückliegende Befragungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Bun-

desanstaht für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) zeigen, dass 60 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland in ihrem Beruf zumindest Grundkenntnisse in einer Fremdsprache benötigen (vgl. Hall und Tiemann 2015; Hall 2013, 2007). Die weitaus am häufigsten geforderte Fremdsprache ist Englisch (vgl. Hall 2013). Von jedem dritten Erwerbstätigen werden jedoch auch andere Sprachen genutzt, darunter Französisch (15 %), Russisch (7 %) und Türkisch (4 %) (Hall, 2007). Die Untersuchungen zeigen zudem, dass sich die Nutzung von Fremdsprachen nicht auf akademische Berufe beschränkt, sondern dass Fremdsprachenkenntnisse zunehmend auch von anderen Berufsgruppen – etwa kaufmännischen Fachkräften und Personen, die im sozialen Bereich tätig sind – erwartet werden.

Wenig ist bislang darüber bekannt, wie Schüler(innen) selbst die Verwertbarkeit mehrsprachiger Fähigkeiten im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft einschätzen, welche Rolle Kenntnisse in verschiedenen Sprachen nach ihrer Erfahrung im Bewerbungsprozess und spielen und wie diese Kenntnisse im Arbeitsleben tatsächlich genutzt werden. Im Fokus der MEZ-Abgänger(innen)befragung stand vor diesem Hintergrund die Frage, welche Rolle mehrsprachige Fähigkeiten beim Übergang in das Ausbildungssystem sowie in der beruflichen Ausbildung spielen.

Die Befragung umfasst folgende Themen:

- Allgemeinbildender Schulabschluss und derzeitiger Verbleib (z.B. Ausbildung, Praktikum),
- Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen,
- Sprachnutzung im Alltag,
- Einstellungen zum Sprachenlernen,
- Gründe für das Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems,
- Berufsaspirationen und Stand im Bewerbungsprozess (z.B. bereits beworben, Vorstellungsgespräche, Ausbildungsstelle erhalten),
- Rolle von Sprache(n) im Bewerbungsprozess (Entscheidungskriterium für Bewerbung, Auswahlkriterium durch Arbeitgeber),
- wahrgenommene Einflüsse von diversen Faktoren (z.B. sprachliche Fähigkeiten, Geschlecht) auf Berufschancen,
- Sprachnutzung in der Ausbildung,
- Zugang zu Sozialkapital im Übergangsprozess in Ausbildung,
- Einschätzung der Relevanz von Kenntnissen in verschiedenen Sprachen für die eigene berufliche Zukunft

### **3. Computergestützte Telefoninterviews: Konzeption und Pilotierung**

Die Befragung der Schulabgänger(innen) wurde mit Hilfe von computergestützten Telefoninterviews (CATI) realisiert. Die Entscheidung für diese Befragungsform erfolgte insbesondere, weil es sich bei Jugendlichen am Übergang von der Schule in die Berufswelt um eine schwer zu erreichende Zielgruppe handelt und weil eine telefonische Befragung es erlaubt durch eine adaptive Frageführung (auf Basis bereits erfasster Antworten) die individuellen Lebenssituationen der Jugendlichen bestmöglich zu berücksichtigen: Fragen zum Bewerbungsprozess wurden beispielsweise nur denjenigen gestellt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits beworben hatten; Fragen zur Sprachverwendung in der Ausbildung erhielten nur Zielpersonen, die eine Ausbildung absolvierten etc.



Die Konzeption des bei der Telefonbefragung eingesetzten Instruments, seine Umsetzung in ein CATI-Programm sowie ein Pretest der technischen Umsetzung erfolgten von Januar bis April 2017. Ein Großteil der Items, zum Beispiel zu sprachlicher Selbsteinschätzung, Sprachpraxis in der Familie und Sozialkapital, wurde aus den in MEZ eingesetzten paper-and-pencil-Fragebögen übernommen. Diese Fragen (und Antwortvorgaben) wurden für den Einsatz in der Telefonbefragung (Unterschiede in der schriftlichen und mündlichen Befragung) sprachlich zum Teil leicht angepasst. Andere Items, zum Beispiel Fragen zur Rolle von Sprache(n) im Bewerbungsprozess und zur Sprachnutzung in der Ausbildung, wurden für die Befragung der Schulabgänger(innen) neu entwickelt.

Der Pretest wurde mit Schüler(inne)n durchgeführt, die das allgemeinbildende Schulsystem nach der neunten Klasse verlassen hatten. Etwa eine Woche vor Beginn des geplanten Interviewzeitraums erhielten die Schüler(innen) (und ihre Erziehungsberechtigten) postalisch ein kurzes Ankündigungsschreiben, in dem die Inhalte und die Dauer der Interviews sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen beim Umgang mit personenbezogenen Daten erläutert und eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 15 Euro angeboten wurde. Durch die Vorabinformation sollte die Akzeptanz der Befragung erhöht werden (vgl. Klein und Porst 2000, S. 17–18). Die standardisierten Telefoninterviews wurden im Mai 2017 von drei Projektmitarbeiterinnen unter Einhaltung strenger Datenschutzauflagen aus den Räumen der IEA Hamburg durchgeführt. Insgesamt hatten 17 Schüler(innen) ihre MEZ-Schule im Erhebungszeitraum verlassen. Neun Schüler(innen) haben am Pretest teilgenommen; sieben Schüler(innen) waren nicht erreichbar; eine Zielperson war nicht zur Teilnahme an der Befragung bereit. Die durchschnittliche Interviewdauer lag bei 16 Minuten.

Mit Unterstützung des Forschungslabors der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg erfolgte nach dieser Pilotierung eine weitere sprachliche Überarbeitung sowie eine Kürzung des Instruments. Überdies wurden Anweisungen für die Interviewer(innen) detailliert ausgearbeitet (Begrüßungstext, Ausfüllhinweise zu einzelnen Items, Informationen für Rückfragen etc.). Schließlich wurde der überarbeitete Fragebogen in die CATI-Software der Firma Voxco überführt. Im Zeitraum vom 03.04.2018 bis 09.04.2018 wurde die Umsetzung in 14 Testinterviews überprüft. Im Fokus standen dabei die Erprobung der Funktionalität der Filterführung sowie die Verständlichkeit der Fragen. Fehlende Antwortoptionen wurden bei einer Frage hinzugefügt. Bei vier Fragen musste der Fragetext ergänzt werden.

#### **4. Haupterhebung (April/Mai 2018)**

Die ehemaligen MEZ-Schüler(innen) und deren Erziehungsberechtigte wurden im Vorfeld der Haupterhebung wie bei der Pilotierung postalisch über die geplante Durchführung sowie über die Inhalte der telefonischen Befragung informiert. In dem Anschreiben wurden die Angesprochenen zudem über den datenschutzkonformen Umgang mit personenbezogenen Daten und die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt. In den an die Schüler(innen) adressierten Informationsbrief wurde überdies die der IEA Hamburg zur Kontaktaufnahme vorliegende Telefonnummer eingedruckt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, diese ggf. zu aktualisieren.

Die Haupterhebung erfolgte vom 11.04.2018 bis 07.05.2018, jeweils in der Zeit zwischen 14 und 20 Uhr. 379 Personen waren von der IEA Hamburg als Schulabgänger(innen) identifiziert worden. Sie waren Adressat(ainn)en der Befragung, die vom Forschungslabor der Fakultät für Wirt-

schafts- und Sozialwissenschaften (WiSo-Forschungslabor) der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Eingesetzt wurden für die Durchführung der standardisierten Telefoninterviews sechs studentische Hilfskräfte, die zuvor an einem CATI-Training teilgenommen hatten und über das Projekt MEZ und das Ziel der Telefonbefragung informiert worden waren.

Die Kontaktdaten der Schulabgänger(innen) (Name, Telefonnummer, Identifikationsnummer) wurden dem WiSo-Forschungslabor von der IEA Hamburg unter Berücksichtigung strenger Datenschutzauflagen zur Verfügung gestellt; ergänzende Hintergrundinformationen (Geschlecht, Geburtsmonat und -jahr), die für eine Identitätsprüfung zu Beginn der Befragung genutzt wurden, sowie Informationen zu den Sprachen der Zielpersonen (belegte Fremdsprachen und Herkunftssprachen), welche für die Anpassung der Filter notwendig waren, lieferte das MEZ-Projekt an das Forschungslabor. Die Informationen wurden anhand der Schüler(innen)-Identifikationsnummern vom WiSo-Forschungslabor zusammengeführt.

Insgesamt konnten mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Kontaktdaten 211 (rund 56 Prozent) der insgesamt 379 als Abgänger(innen) identifizierten Personen erreicht werden (vgl. Tabelle 1). In 116 Fällen gelang die trotz mehrmaliger Kontaktversuche nicht (die Anzahl der maximalen Kontaktversuche pro Zielperson betrug 69). 41 Zielpersonen weigerten sich, an der Befragung teilzunehmen. In elf Fällen wurde der Kontakt zur Zielperson durch die Erziehungsberechtigten (Kontaktperson) verweigert.

**Tabelle 1:** Ausschöpfungsquote

|                         | n   | %      |
|-------------------------|-----|--------|
| Bruttostichprobe        | 379 | 100.00 |
| - falsche Kontaktnummer | 4   | 1.05   |
| - nicht erreichbar      | 112 | 29.55  |
| - Verweigerung          | 52  | 13.72  |
| Nettostichprobe         | 211 | 55.67  |

Anhand einer Frage zum aktuellen Verbleib der Zielpersonen wurden 87 Schüler(innen) identifiziert, bei denen es sich – anders als angenommen – nicht um Abgänger(innen) aus dem allgemeinbildenden Schulsystem handelte: 10 Personen hatten ihre ursprüngliche Schule entgegen der dem IEA vorliegenden Information nicht verlassen, 66 waren an eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt und 11 Schüler(innen) gaben an, zum Zeitpunkt der Befragung „etwas anderes“ zu machen.<sup>1</sup> Um dennoch Informationen über diese Zielpersonen zu erhalten, wurden ihnen ein Papierfragebogen (Individualfragebogen) übersendet.

---

<sup>1</sup> Die Betrachtung der offenen Angaben derjenigen, die angegeben hatten, „etwas anderes“ zu machen, förderte zutage, dass einige von ihnen tatsächlich zur Zielgruppe der telefonischen Abgängerbefragung gezählt hätten, weil sie beispielsweise einen Bundesfreiwilligendienst oder ein freiwilliges ökologisches Jahr absolvierten. Im CATI- Programm war für die Antwortkategorie „etwas anderes“ jedoch kein Telefoninterview vorgesehen. Für weitere Befragungen dieser Art wäre eine Vercodung dieser Antworten sinnvoll.

Insgesamt wurden 124 ehemalige MEZ-Schüler(innen) telefonisch befragt. Die Interviews dauerten durchschnittlich 17 Minuten. Als Incentive für die Teilnahme an einem Interview erhielten die Abgänger(innen) jeweils 10 Euro.

**Tabelle 2:** Verteilung der Teilnehmenden innerhalb der Nettostichprobe

|                        | n   | %                         |
|------------------------|-----|---------------------------|
| Nettostichprobe        | 211 | 100.00                    |
| Schulabgänger(innen)   | 124 | 58.77 → Telefoninterviews |
| Schulwechsler(innen)   | 66  | 31.28                     |
| Schulverbleiber(innen) | 10  | 4.74                      |
| andere                 | 11  | 5.21                      |

## **5. Stichprobenbeschreibung**

Das Durchschnittsalter der befragten Schulabgänger(innen) lag zum Erhebungszeitpunkt bei 17.5 Jahren (SD = 0.71; min. 16 Jahre; max. 20 Jahre). Fast 60 Prozent der Befragten sind weiblich. Die Geschlechterverteilung entspricht damit der Verteilung in der Gesamtstichprobe (vgl. Heimler 2019). Alle Teilnehmenden haben die Schule nach Jahrgang 10 verlassen: Über 80 Prozent der Schulabgänger(innen) haben die Schule mit dem mittleren Schulabschluss (MSA/Real-schulabschluss) verlassen. Rund 15 Prozent verfügten über den ersten Schulabschluss (ESA/Hauptschulabschluss). Etwas mehr als die Hälfte der 124 Schulabgänger(innen) (56 Prozent) besuchte eine Berufsschule oder ein Berufskolleg mit dem Ziel, einen höheren Schulabschluss zu erzielen. Etwa ein Drittel absolvierte zum Zeitpunkt der Befragung eine duale oder schulische Ausbildung, vier Prozent nahmen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil und drei Prozent absolvierten ein Praktikum.

Alle Abgänger(innen) haben in der Schule Englisch gelernt; rund 14 Prozent (n = 17) zusätzlich Französisch und ein(e) Schüler(in) Russisch als Fremdsprache. Insgesamt gaben 43 Prozent (n = 53) der befragten Abgänger(innen) an, dass bei ihnen zu Hause im Alltag (neben dem Deutschen) weitere Sprachen gesprochen werden. Rund 14 Prozent der Teilnehmenden (n = 17) haben einen deutsch-russischen und ein Fünftel (n = 27) einen deutsch-türkischen Sprachhintergrund.

**Tabelle 3:** Teilnehmende an der MEZ-Abgänger(innen)befragung nach ausgewählten Hintergrundmerkmalen (n =124), Angaben in Prozent

|                                         |                              |        |
|-----------------------------------------|------------------------------|--------|
| Geschlecht                              | weiblich                     | 58.06  |
|                                         | männlich                     | 41.94  |
| Sprachhintergrund                       | deutschsprachig              | 57.26  |
|                                         | deutsch-russisch             | 13.71  |
|                                         | deutsch-türkisch             | 21.77  |
|                                         | anders mehrsprachig          | 7.26   |
|                                         | Englisch                     | 100.00 |
| Schulfremdsprache                       | Französisch                  | 14.52  |
|                                         | Russisch                     | 0.81   |
| Schulabschluss                          | ESA                          | 14.52  |
|                                         | MSA                          | 83.06  |
|                                         | anderer Abschluss            | 2.42   |
| Verbleib<br>zum Zeitpunkt der Befragung | Berufsschule/Berufskolleg    | 56.45  |
|                                         | duale Ausbildung             | 30.65  |
|                                         | schulische Ausbildung        | 5.65   |
|                                         | berufsvorbereitende Maßnahme | 4.03   |
|                                         | Praktikum                    | 3.23   |

## 6. Erste deskriptive Ergebnisse

Nachfolgend wird die Stichprobe in Bezug auf ihre sprachliche Selbsteinschätzung (vgl. 6.1) sowie in Bezug auf ihre Berufsaspirationen bzw. – sofern die Schüler(innen) zum Erhebungszeitpunkt bereits einen Ausbildungspatz erhalten hatten – über ihre Ausbildungsstellen (vgl. 6.2), beschrieben.

### 6.1. Sprachliche Selbsteinschätzungen

In Abbildung 1 sind die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Fähigkeiten der Befragten in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch dargestellt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre Sprachkenntnisse (Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen) auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) zu bewerten. Die Bewertung sollte differenziert nach sprachlichen Teilfähigkeiten (Verstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen) erfolgen. Aus den Resultaten wurden Mittelwertscores für die jeweilige Sprache gebildet.<sup>2</sup>

Erwartungsgemäß schätzten die Abgänger(innen) ihre Fähigkeiten im Deutschen als höher ein als die Fähigkeiten in anderen Sprachen: Der Mittelwert liegt bei  $M = 1.92$  ( $SD = .56$ ). 80 Prozent ( $n = 97$ ) der Befragten halten ihre Deutschkenntnisse für gut oder besser. Kein(e) Abgänger(in) schätzt, dass seine bzw. ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen schlechter als befriedigend sind.

<sup>2</sup> Den abgebildeten Boxplots sind folgende Informationen zu entnehmen: Die Linie in der Mitte der Box repräsentiert den Median. Die Box wird durch das obere (75 %) und das untere (25 %) Quartil begrenzt, enthält also die mittleren 50 % der Daten. Die Whiskers (Antennen) enthalten Werte, die innerhalb des 1.5-fachen Interquartilsabstands liegen (entspricht max. der 1.5-fachen Länge der Box). Ausreißer sind als Punkte dargestellt. Je größer die Box und je weiter die Enden der Whiskers auseinanderliegen, desto stärker liegen die Einschätzungen auseinander.

Die Einschätzung der englischen Sprachfähigkeiten wird durchschnittlich mit 3.03 (SD = .81) bewertet. Jede(r) fünfte Teilnehmende (n = 26) gibt an, über mindestens gute Kenntnisse im Englischen zu verfügen. Nur rund sieben Prozent (n = 8) halten ihre Englischfähigkeiten für mangelhaft oder schlechter. Jugendliche, die in der Schule Französisch gelernt haben, schätzen ihre Kenntnisse in dieser Sprache vergleichsweise schlecht ein. Der Mittelwert liegt hier bei M = 3.78 (SD = 1.09): Rund 60 Prozent (n = 11) geben an, dass sie nur „ausreichend“ oder schlechter Französisch können. Nur eine(r) der Teilnehmenden schätzt die Fähigkeiten im Französischen als „gut“ ein.

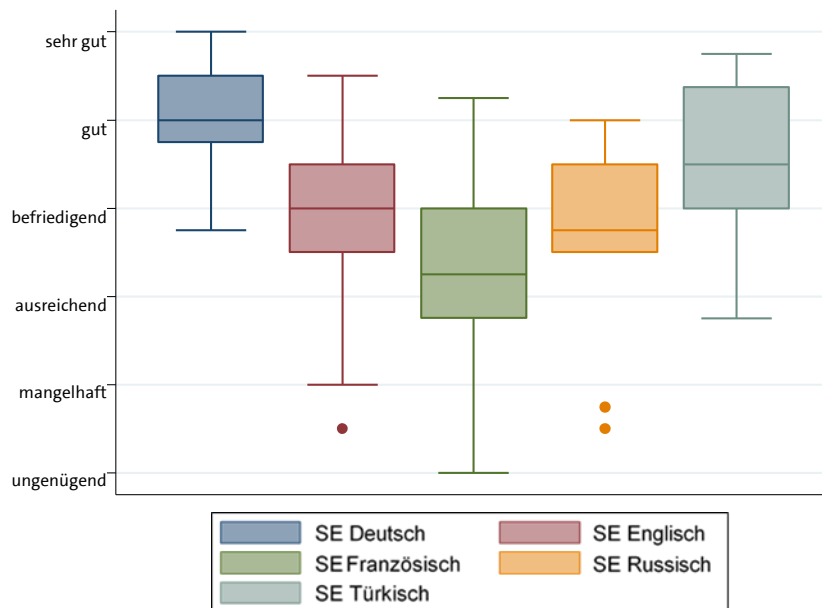


**Abbildung 1:** Selbsteinschätzungen der Schulabgänger(innen) von „sehr gut“ (1) bis „ungenügend“ (6) in den Sprachen Deutsch und Englisch (N = 124) sowie Französisch (n = 18), Russisch (n = 15) und Türkisch (n = 24).

Ein zweiseitiger t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass sich monolingual deutschsprachig lebende Schulabgänger(innen) in ihren Selbsteinschätzungen im Deutschen, Englischen und Französischen nicht systematisch von den mehrsprachigen unterscheiden ( $t_{DEU(122)} = -0.466$ ,  $p = 0.64$ ;  $t_{ENG(122)} = 0.676$ ,  $p = 0.50$ ;  $t_{FRZ(16)} = 0.525$ ,  $p = 0.61$ ).

Die deutsch-russischsprachigen Schulabgänger(innen) schätzen die Fähigkeiten in ihrer Herkunftssprache im Durchschnitt schlechter ein ( $M = 3.27$ ;  $SD = 1.02$ ) als diejenigen, die mit Deutsch und Türkisch aufwachsen ( $M = 2.50$ ;  $SD = .90$ ). Zwei Drittel (n = 9) der befragten deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) bewerten ihre Russischkenntnisse mit „befriedigend“ oder „ausreichend“, nur rund 20 Prozent (n = 3) halten sie für „gut“ oder besser. Letzteres trifft auf etwas über 40 Prozent (n = 10) der deutsch-türkischsprachigen Abgänger(innen) zu. Kein(e) Abgänger(in), die mit Deutsch und Türkisch aufgewachsen ist, hält seine bzw. ihre Türkischkenntnisse für „mangelhaft“ oder schlechter.

Bei den Einschätzungen in den Teilfähigkeiten Verstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen zeigt sich, dass die von uns befragten Schulabgänger(innen) in allen Sprachen ihre Schreibfähigkeiten am schlechtesten einschätzen. Ihre Fähigkeiten im Verstehen halten sie für am besten. Dies trifft auf alle Sprachgruppen und alle erhobenen Sprachen zu.

## 6.2. Berufliche Aspirationen und Ausbildungsplätze der Abgänger(innen)

Um einen Überblick über die beruflichen Ziele der teilnehmenden Abgänger(innen) zu gewinnen, wurden die von ihnen genannten Ausbildungsberufe zunächst den vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) definierten Berufsfeldern, die auf der Klassifikation der Berufe 2010 (Bundesagentur für Arbeit 2010) basieren, zugeordnet (vgl. Brandt 2019 zum Thema „Berufscodierung“ in MEZ). Die 50 Berufsfelder wurden dann weiter zu 20 sogenannten Berufshauptfeldern zusammengefasst (vgl. Tiemann 2018, S. 31–32).

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich, hat sich knapp ein Viertel der Schulabgänger(innen), die zum Zeitpunkt der Befragung eine Ausbildung absolvierten, für einen Beruf im sozialen Bereich, zum Beispiel Erzieher(in) oder Sozialassistent(in), entschieden. Platz zwei der gewählten Berufsausbildungen teilen sich Tätigkeiten im Bereich des Metall- und Anlagenbaus, Elektroberufe etc. (zum Beispiel Elektroniker), sonstige be-, verarbeitende und instandsetzende Berufe, zum Beispiel Hörgeräteakustiker(in), sowie Berufe im Warenhandel (Kaufleute).

**Tabelle 4:** Ausbildungsberufe der Schulabgänger(innen) nach Berufshauptfeldern des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Prozent (n = 43) <sup>3</sup>

|                                                                    |      |
|--------------------------------------------------------------------|------|
| Soziale Berufe                                                     | 23.3 |
| Metall-/Anlagenbau, Blechkonstruktion, Elektroberufe etc.          | 11.6 |
| Sonstige be-, verarbeitende und instandsetzende Berufe             | 11.6 |
| Berufe im Warenhandel: Kaufleute                                   | 11.6 |
| Verkehrs-, Lager- und Transportberufe                              | 9.3  |
| Gesundheitsberufe                                                  | 7.0  |
| Maschinen und Anlagen steuernde und wartende Berufe                | 4.7  |
| Berufe im Warenhandel: Verkaufsberufe (Einzelhandel)               | 4.7  |
| Büro-, kaufm. Dienstleistungsberufe                                | 4.7  |
| Medien-, geistes- und sozialwissenschaftlich, künstlerische Berufe | 4.7  |
| andere Berufe                                                      | 7.0  |

Von den insgesamt 79 Schulabgänger(inne)n, die zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Ausbildung absolvierten, hatten sich 31 bereits um einen Ausbildungsplatz beworben. Unter ihnen waren Gesundheitsberufe besonders beliebt: Knapp ein Drittel (29 Prozent) der Befragten gab an, sich als Kranken- und Gesundheitspfleger(in) oder medizinische(r) Fachangestellte(r) beworben zu haben. Mehrfach genannt wurden auch Berufe im kaufmännischen Bereich (12.9 Prozent).

## 7. Zum Datensatz

Nähere Informationen zum Datensatz und zur Abgänger(innen)befragung erhalten Sie unter [mez@uni-hamburg.de](mailto:mez@uni-hamburg.de).

---

<sup>3</sup> Insgesamt gaben 45 der befragten Jugendlichen an, zum Zeitpunkt der Befragung eine Ausbildung zu absolvieren. Aufgrund der erhobenen Informationen war in zwei Fällen jedoch keine Zuordnung zu einem der 54 Berufsfelder möglich.

## **Literatur**

- Brandt, Hanne (2019): Erfassung und Codierung beruflicher Aspirationen und Erwartungen im Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“. Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapiere, 7). Online verfügbar unter [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de), zuletzt geprüft am 27.09.2019.
- Brandt, Hanne; Lagemann, Marina; Rahbari, Sharareh (2017): Multilingual Development: A Longitudinal Perspective – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). In: *European Journal of Applied Linguistics* 5 (2), S. 347–357. DOI: 10.1515/eujal-2017-0024.
- Bundesagentur für Arbeit (2010): Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger (2017): Indikationen, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Unter Mitarbeit von Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause und Peter Siemund (MEZ Arbeitspapiere, 1). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>, zuletzt geprüft am 29.07.2019.
- Hall, Anja (2007): Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP* (3), S. 48–49, zuletzt geprüft am 26.02.2017.
- Hall, Anja (2013): Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? Ergebnisse der BIBB/BAUA - Erwerbstätigenbefragung 2012. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn. Online verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_etb2012\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf), zuletzt geprüft am 26.02.2017.
- Hall, Anja; Tiemann, Michael (2015): BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012. Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Abschlussbericht. Online verfügbar unter [https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/data/documents/pdf/eb\\_21304.pdf](https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/data/documents/pdf/eb_21304.pdf), zuletzt aktualisiert am 05.05.2017, zuletzt geprüft am 05.05.2017.
- Heimler, Julia (2019): Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapiere, 3), zuletzt geprüft am 27.09.2019.
- Klein, Sabine; Porst, Rolf (2000): Mail Surveys. Ein Literaturbericht. Mannheim (ZUMA-Technischer Bericht, 10). Online verfügbar unter [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/gesis\\_methodenbericht/2000/00\\_10.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenbericht/2000/00_10.pdf), zuletzt geprüft am 27.09.2019.
- Tiemann, Michael (2018): Die Berufsfelder des BIBB - Überarbeitung und Anpassung an die KldB 2010. 1. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 190).

Nora Dünkel und Anouk Ticheloven

## Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von Schulleiter(inne)n im Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf”

MEZ-Arbeitspapier Nr. 14, zuerst publiziert im Februar 2022

### Zusammenfassung:

Im Zentrum dieses Arbeitspapiers stehen die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung, die im Rahmen der Studie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ zur Erfassung schulspezifischer Kontextmerkmale einmalig durchgeführt wurde. Von den 78 teilnehmenden Schulen liegen 68 ausgefüllte Schulleitungsfragebögen vor, die u. a. Einblicke in die Heterogenität der Schülerschaft und des Lehrpersonals sowie die in den Schulen vorhandenen Förderangebote und -schwerpunkte geben.

Nach einer Einführung in das Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ werden zunächst Inhalt und Ablauf der Schulleitungsbefragung sowie die MEZ-Schulstichprobe vorgestellt. Daran anschließend steht das Angebot pädagogischer Förderansätze und -Schwerpunkte der Schulen im Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit im Fokus dieses Arbeitspapiers. Hierzu gehören sowohl Integrationsansätze für Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die Verfügbarkeit spezifischer Sprachförderangebote für Schüler(innen) im Deutschen, den Herkunftssprachen und Fremdsprachen als auch Fortbildungen für das Lehrpersonal zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Die Potentiale der MEZ-Schulleitungsbefragung liegen insbesondere darin, die Frage nach der Rolle kontextueller Bedingungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund werden abschließend die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Fragestellungen für zukünftige Forschung, die sich mit den verfügbaren Informationen aus der Schulleitungsbefragung beantworten lassen, diskutiert.

Stichworte: Schulleiterbefragung, Mehrsprachigkeit, pädagogische Ansätze.

### Abstract:

The present working paper presents results from the school principal questionnaire administered in the project “Multilingual Development: A longitudinal Perspective (MEZ)”. The survey was conducted on a single occasion and aimed to measure school-specific contextual characteristics. Out of 78 MEZ-schools 68 school leaders participated in the questionnaire. The questionnaire results give insight, among others, into the student and teacher heterogeneity as well as into support programs and pedagogical approaches followed by the schools. After introducing the MEZ-project, the working paper informs about the structure and procedure of the school principal questionnaire and presents school sample characteristics. Subsequently the



working paper focusses on support programs and pedagogical approaches that promote language learning and multilingualism. These include approaches to integrate students with heritage languages other than German, the availability of support programs for students in the German language, heritage languages other than German, foreign languages, and the availability of teacher training in dealing with multilingualism in the classroom. As the questionnaire intended to clarify the role of contextual conditions in adolescents' multilingual development, the working paper concludes with recommendations for research questions that may be addressed in future research by using information from the school principal questionnaire.

Keywords: school principal questionnaire, multilingualism, pedagogical approaches.

## **1. Einleitung**

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) untersucht in langzeitlicher Perspektive die sprachliche Entwicklung von monolingual deutschsprachigen und lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen über den Verlauf der Sekundarstufe. Im Mittelpunkt stehen dabei die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch, die Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch sowie die Schulsprache Deutsch.

Über einen Zeitraum von drei Jahren wurde eine Gesamtstichprobe von 2103 Schüler(inne)n mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund begleitet (siehe hierzu und im Folgenden IEA Hamburg, 2017a, 2017b; Gogolin et al. 2017). Einbezogen wurden Teilnehmende, die zu Untersuchungsbeginn die Jahrgangsstufen 7 und 9 besuchten. Die Befragungen und Testungen wurden an vier Messzeitpunkten (MZP) in Zusammenarbeit mit der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA Hamburg) von Januar 2016 bis Juli 2018 an Schulen in acht deutschen Bundesländern durchgeführt. Mit Hilfe standardisierter Testungen wurden rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten der Schüler(innen) in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch, den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch sowie der Unterrichtssprache Deutsch erfasst. Zudem kamen verschiedene Fragebogeninstrumente zum Einsatz: 1.) Eine einmalige Befragung der Eltern der Teilnehmer(innen) zur Erfassung sprachlicher und literaler Praktiken in der Familie, des sozioökonomischen Hintergrundes, der Migrationsbiographie sowie der Einstellungen zu Bildung und Sprache, 2.) regelmäßige Schülerbefragungen zu Einstellungen und Verhalten im Kontext von Schule und Lernen, Berufs- und Bildungszielen, Mehrsprachigkeit und Freizeit, und 3.) eine einmalige Befragung der Schulleitungen zur Erhebung kontextueller Merkmale der Schulen, wie deren Größe und regionale Umgebung, die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft, die Ausstattung der Schulen sowie die Verfügbarkeit von Berufsorientierungs- und Sprachförderangeboten.

Gegenstand dieses Arbeitspapiers ist letztgenanntes Instrument zur Befragung der Schulleitungen, wobei ausgewählte Fragen zu den Themen Schulprofile, allgemeine pädagogische Ansätze, Teilnahme an Modellprogrammen, Förderangebote für Schüler(innen) und Fortbildungen für das Lehrpersonal ins Zentrum gerückt werden. Insbesondere stehen bei der Auswertung der Schulleitungsbefragung die sprachlichen Schwerpunkte und Förderangebote im Deutschen mit und ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie die Förderung von weiteren Herkunftssprachen und Fremdsprachen im Mittelpunkt. Zunächst werden in Kapitel 2 das Fragebogeninstrument und die Schulstichprobe beschrieben. Kapitel 3 widmet sich den schulischen Angeboten und Schwerpunkten im Bereich der sprachlichen Fächer und dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität.

## **2. Schulstichprobe und Beschreibung des Fragebogeninstruments**

Die Gewinnung der Schulstichprobe erfolgte in Zusammenarbeit mit der IEA Hamburg auf Grundlage ausgewählter Kriterien, die eine ausreichende Beteiligung von Schüler(inne)n mit den untersuchten Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie mit Unterricht in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch gewährleisten (siehe IEA Hamburg 2017a, S. 8 ff.). Von den 1332 Schulen aus der Zielstichprobe nahmen insgesamt 72 Schulen aus acht Bundesländern am ersten MZP teil. Zum zweiten MZP wurden weitere sechs Schulen für die

Teilnahme gewonnen (vgl. IEA Hamburg, 2017b). Von diesen insgesamt 78 Schulen nahmen 68 Schulen an der Schulleitungsbefragung teil, womit die Teilnahmequote 87,2 Prozent beträgt. Zu Beginn der Studie wurde den teilnahmebereiten Schulen zudem eine kurze Abfrage per Fax gestellt. Diese diente zur Gewinnung eines ersten Eindrucks über die ungefähre Anzahl von Schüler(inne)n mit den gesuchten Sprachhintergründen in den Jahrgängen 7 und 9, das Fremdsprachenangebot der Schulen sowie schulorganisatorische Merkmalen wie z. B. das Vorhandensein einer eigenen Oberstufe oder die Kooperation mit einer anderen Schule mit Oberstufe. Über diese Abfrage wurden von allen 78 Schulen Informationen zur Schülerschaft und zu schulorganisatorischen Merkmalen zurückgemeldet, die bei der Beschreibung der Schulstichprobe berücksichtigt werden. Detailliertere Informationen zu Schüler- und Lehrerschaft sowie den pädagogischen Schwerpunkten und Förderprogrammen der Schulen liegen dagegen nur von den 68 Schulen vor, deren Schulleiter(innen) im Verlauf der Studie den Fragebogen ausgefüllt haben. Im Folgenden werden zunächst die Inhalte des Schulleitungsfragebogens sowie die Schulstichprobe genauer beschrieben.

## **2.1 Themen der Schulleitungsbefragung und ihre Begründung**

Die Schulleitungsbefragung in MEZ bezieht sich auf Aspekte, die sich in der Bildungsforschung als relevant für die Leistungsfähigkeit von Schulen erwiesen haben (vgl. z.B. Klieme, 2016). Demnach tragen Kontextbedingungen (wie Größe, Ausstattung, Lage, Zusammensetzung der Schülerschaft), personale Faktoren (wie die Qualifikation des Personals) sowie pädagogische Faktoren (wie Schulprogramme, Leitbilder) zum möglichen Erfolg von Schülerinnen und Schülern bei. Erfolg wird dabei gemessen an Ergebnissen ihrer Lernprozesse oder Resultaten ihrer Bildungslaufbahn (Zeugnisse, Zertifikate). Im Falle der MEZ-Studie war in Rechnung zu stellen, ob Schulen, die ein besonders ausgeprägtes Profil der Sprachförderung – ggf. sogar mit einem Fokus auf Mehrsprachigkeit – aufweisen, möglicherweise höhere Sprachlernerfolge bei ihren Schüler(inne)n erzielen als Schulen ohne ein solches Profil. Mit zu berücksichtigen wären dabei allerdings Einflussfaktoren, die die Arbeitsmöglichkeiten der Schulen betreffen – von der sozioökonomischen Lage ihrer Schülerschaft und Kompositionseffekten bis hin zu Merkmalen der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Der im MEZ-Projekt verwendete Schulleitungsfragebogen folgt diesen Erwägungen und berücksichtigt Indikatoren der Leistungsfähigkeit und Leistungsmöglichkeiten der beteiligten Schulen in der Erwartung, dass die gewonnenen Antworten für die Interpretation der in den Sprachtests erzielten Ergebnisse nützlich sein könnten. Die Untersuchung ließ es aus forschungsökonomischen Gründen nicht zu, tiefergehende Einblicke in die Arbeit der Schulen – etwa durch Beobachtungen oder Befragungen der Lehrerschaft – zu gewinnen. Mit den Antworten aus dem Schulleitungsfragebogen ist also eine grobe Annäherung an Informationen über den Kontext der Schulen intendiert, die möglicherweise ein zusätzliches Klärungsangebot bei der Interpretation der Testdaten beinhaltet.

Der Schulleitungsfragebogen enthält Fragen zu den Themenkomplexen 1.) allgemeine Merkmale der Schule, 2.) Zusammensetzung der Schülerschaft; 3.) Lehrerschaft und ihre Qualifikation, 4.) Elternbeteiligung, 5.) Angebote der Berufs- und Studienorientierung sowie 6.) schulische Profile, pädagogische Ansätze und Förderangebote. Folgende Informationen wurden erfragt:

(1) Fragen zur Schule allgemein:

- Trägerschaft der Schule
- Sozialräumliche Umgebung und Kooperationen mit Einrichtungen der Städte bzw. Gemeinde sowie lokalen Netzwerken, (Migranten-)Vereinen, Verbänden und Betrieben

(2) Fragen zur Schülerschaft:

- Schülerzahlen in den teilnehmenden Jahrgängen
- Soziodemographische Merkmale der Schülerschaft
- Anteil von Schulabgänger(inne)n

(3) Fragen zum Lehrerkollegium:

- Anzahl der Lehrkräfte nach Beschäftigungsform (Vollzeit, Teilzeit, Referendare)
- Anzahl der Lehrkräfte nach Fächern
- Qualifikation und Teilnahme an Qualifizierungen

(4) Fragen zur Elternschaft:

- Beteiligung der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund (Spenden, Förderverein, Teilnahme an Schulgremien, Elternabenden, Schulveranstaltungen)

(5) Fragen zu Angeboten der Berufs- und Studienorientierung:

- Beratungsangebote, Trainings, Praktika und Aktivitäten für Schüler(innen) (z. B. Durchführung von Potentialanalysen, Dokumentation der Laufbahnentwicklung, Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Einzelgespräche)
- Einbindung und Beratung der Erziehungsberechtigten

(6) Fragen zum Schulprofil, zu pädagogischen Ansätzen und Förderangeboten

- Schulprofil allgemein und Schwerpunkte bestimmter Fächergruppen
- Pädagogische Ansätze und Integrationsansätze
- Teilnahme an Projekten oder Modellprogrammen
- Bilingualer Unterricht
- Zusatzangebote zur sprachlichen Förderung unabhängig von der Herkunftssprache
- Sprachförderangebote für Schüler(innen) nichtdeutscher Herkunftssprache(n)
- Förderangebote in Herkunftssprachen

Der Themenkomplex (6), in dem die Schulleitungen um Auskunft zu den spezifischen Profilen und pädagogischen Ansätzen der Schule, sprachlichen Förderangeboten sowie dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität gebeten wurden, bildet den Schwerpunkt dieses Arbeitspapiers und ist Gegenstand der Auswertungen in Kapitel 3. Auswertungen zu allgemeinen Merkmalen

der Schule sowie der Lehrer- und Schülerschaft (Themenkomplexe 1–3) finden sich im folgenden Kapitel zur Beschreibung der Schulstichprobe.

## **2.2 Schulstichprobe**

Die Angaben zur MEZ-Schulstichprobe entstammen sowohl einer vor Studienteilnahme gestellten Fax-Abfrage als auch den Angaben aus den Schulleitungsfragebögen. Thematisiert werden zunächst einige schulstrukturelle und schulorganisatorische Merkmale wie die angebotenen Bildungsgänge, die Trägerschaft der Schulen, die Schulform, die Siedlungsstruktur des Schulumfeldes und das Angebot von Fremdsprachenunterricht. In Abschnitt 2.2.2 folgen Angaben zur Anzahl der Schüler(innen) und Lehrkräfte insgesamt sowie ihrer Zusammensetzung an den teilnehmenden Schulen (z. B. die Anzahl deutsch-russischer und deutsch-türkischer Schüler(innen) und zum Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund).

### **2.2.1 Schulstrukturelle und -organisatorische Merkmale**

Einen Überblick über Schulstruktur und organisatorische Merkmale der MEZ-Schulen gibt Tabelle 1. In Bezug auf die an den MEZ-Schulen angebotenen Bildungsgänge zeigt sich, dass mit 41 Prozent die Gymnasien den größten Anteil bilden. Hinzu kommen 24,4 Prozent MEZ-Schulen, die mehrere Bildungsgänge anbieten (inklusive eines gymnasialen Bildungsgangs). Schulen anderer Bildungsgänge machen 34,6 Prozent der MEZ-Schulstichprobe aus. Nach dem MEZ-Stichprobendesign sollte etwa die Hälfte der teilnehmenden Schüler(innen) einen gymnasialen Bildungsgang besuchen, um in allen Sprachgruppen eine hinreichende Anzahl von leistungsstärkeren Teilnehmer(inne)n zu erreichen. Entsprechend lag der Anteil der Gymnasiast(inn)en unter den Studienteilnehmer(innen) zu MZP 2 bei 46 Prozent (vgl. Heimler 2019, S. 13). Unter die anderen Bildungsgänge fallen Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen (ohne gymnasialen Bildungszweig). Von den 78 teilnehmenden Schulen verfügen 51 über eine eigene Oberstufe (65,4 Prozent); die weiteren Schulen kooperieren mit Oberstufen anderer Schulen. Französisch als Fremdsprache wird von 66 der 78 Schulen angeboten (84,6 Prozent), während Russisch nur an elf Schulen (14,1 Prozent) als Fremdsprache unterrichtet wird. Insgesamt gibt es zehn Schulen, an denen sowohl Russisch als auch Französisch als Fremdsprachen angeboten wurden.

Die teilnehmenden Schulen stellen fast ausschließlich öffentliche Schulen dar, lediglich eine Schule gibt im Fragebogen eine private Trägerschaft an. Ferner sind über 70 Prozent der Schulen Ganztagschulen, wobei offene, teilgebundene und vollgebundene Ganztagschulen jeweils etwa ein Viertel der gesamten Schulstichprobe ausmachen (siehe Tab. 1). Ein weiteres Viertel aller Schulen stellen Halbtagschulen dar, von denen die meisten auch über Mittagsangebote verfügen (nur vier Schulen stellen reine Halbtagschulen ohne solche Angebote dar).

Die Frage nach der Siedlungsstruktur des Umfeldes der Schulen wurde von 59 der 68 Schulleiter(innen) beantwortet. Den größten Anteil (41 Prozent) machen Schulen in Großstädten aus, gefolgt von Städten mittlerer Größe (22 Prozent) und Kleinstädten (19 Prozent). Nur eine Schule lag in dörflicher Umgebung.

Insgesamt gewährleisteten die im Rahmen der MEZ-Studie teilnehmenden Schulen eine hinreichende Varianz in Bezug auf Schultypen, Bildungsgänge und Siedlungsstrukturen ihres Umfeldes, um für diesbezügliche Selektionseffekte kontrollieren zu können.

**Tabelle 1:** Angaben zu den Schulen

|                                                   | Anzahl der Schulen |             |
|---------------------------------------------------|--------------------|-------------|
| <i>Faxabfrage</i>                                 | <i>n = 78</i>      | 100 %       |
| VORHANDENE BILDUNGSGÄNGE                          |                    |             |
| Gymnasium                                         | 32                 | 41,0        |
| Mehrere Bildungsgänge                             | 19                 | 24,4        |
| Andere Bildungsgänge ohne gymnasialen Zweig       | 27                 | 34,6        |
| Keine Angabe                                      | 0                  | 0           |
| VERFÜGBARKEIT EINER OBERSTUFE                     |                    |             |
| Ja (nein)                                         | 51 (25)            | 65,4 (32,1) |
| Keine Angabe                                      | 2                  | 2,6         |
| KOOPERATION MIT WEITERFÜHRENDER SCHULE            |                    |             |
| Ja (nein)                                         | 39 (30)            | 50,0 (38,5) |
| Keine Angabe                                      | 9                  | 11,5        |
| FREMDSPRACHENANGEBOT RUSSISCH/FRANZÖSISCH         |                    |             |
| Fremdsprachenunterricht Französisch ja (nein)     | 66 (4)             | 84,6 (5,1)  |
| Fremdsprachenunterricht Russisch ja (nein)        | 11 (54)            | 14,1 (69,2) |
| Keine Angabe Französisch / Russisch               | 8 / 13             | 10,3 / 16,7 |
| <i>Schulleiterbefragung</i>                       | <i>n = 68</i>      | 100 %       |
| SCHULTYP                                          |                    |             |
| Halbtagschule                                     | 4                  | 5,9         |
| Halbtagschule mit Mittagsangeboten                | 14                 | 20,6        |
| Offene Ganztagschule                              | 18                 | 26,5        |
| Teilgebundene Ganztagschule                       | 15                 | 22,1        |
| Vollgebundene Ganztagschule                       | 15                 | 22,1        |
| Keine Angabe                                      | 2                  | 2,8         |
| EINZUGSGEBIET                                     |                    |             |
| Überregionales Einzugsgebiet                      | 2                  | 2,9         |
| Dorf: rein ländliche Umgebung                     | 0                  | 0           |
| Dorf: Nähe mittlere Stadt oder Großstadt          | 1                  | 1,5         |
| Kleinstadt: ländlich                              | 9                  | 13,2        |
| Kleinstadt: industriell                           | 4                  | 5,9         |
| Stadt mittlerer Größe: wenig Industrie            | 4                  | 5,9         |
| Stadt mittlerer Größe: viel Industrie             | 11                 | 16,2        |
| Großstadt: Innenstadtbereich                      | 14                 | 20,6        |
| Großstadt: städtisches Randgebiet, Blockbebauung  | 13                 | 19,1        |
| Großstadt: städtisches Randgebiet, Einzelbebauung | 1                  | 1,5         |
| Großstadt: städtisches Umland                     | 0                  | 0           |
| keine Angabe                                      | 9                  | 3,2         |

### **2.2.2 Angaben über die Lehrerschaft und die Schülerschaft**

Die Angaben zur Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft an den Schulen sind in Tabelle 2 dargestellt. Insgesamt gibt es nach den Fragebogenangaben 4832 Lehrkräfte (an  $n = 68$  Schulen), mit einem Mittelwert von 71 Lehrkräften pro Schule, einem Minimum von 15 Lehrkräften in der kleinsten und einem Maximum von 150 Lehrer(inne)n in der größten Schule. Im Mittel liegt der Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an den Schulen ( $n = 65$ ) bei 5,5 Prozent. Dabei fiel lediglich eine Schule mit einem hohen Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund von 34,6 Prozent auf, während sieben Schulen keine einzige Lehrkraft mit Migrationshintergrund aufwiesen und der Anteil dieser Lehrkräfte bei allen weiteren Schulen bei unter 15 Prozent lag.

Durchschnittlich gibt es an den MEZ-Schulen ( $n = 60$ ) 835,9 Schüler(innen) pro Schule. Ihre Anzahl beträgt im Minimum 183, im Maximum 1517 Schüler(innen); die Standardabweichung liegt bei 291,5. Dies zeigt, dass sowohl kleinere als auch große Schulen an der MEZ-Studie beteiligt waren. Die mittlere Schülerzahl (835,9) an den MEZ-Schulen liegt über dem Durchschnitt in Deutschland, der für das Schuljahr 2016/2017 bei 250 Schüler(innen) pro Schule lag (Statistisches Bundesamt, 2018). Da die Schülerzahl pro Schule jedoch z. B. vom Schultyp abhängig ist und Gymnasien durchschnittlich größer sind als beispielsweise integrierte Gesamtschulen und reine Hauptschulen (vgl. ebd.), könnte der höhere Anteil der Gymnasien in der MEZ-Studie den höheren Durchschnitt erklären.

Bezüglich der Größe der Startkohorten in den Jahrgängen 7 und 9 ergibt sich – dem MEZ-Stichprobendesign gemäß – insgesamt eine relativ gleichmäßige Verteilung der Jahrgangsgrößen unter den teilnehmenden MEZ-Schulen, mit sowohl niedrigen als auch höheren Anzahlen von Schüler(inne)n. In zwei Schulen war der Jahrgang 7 nicht vertreten; diese nahmen nur mit dem Jahrgang 9 an der MEZ-Studie teil. Bezüglich der Anzahl deutsch-russischer und deutsch-türkischer Schüler(innen) zeigt sich, dass diese jeweils unterschiedlich stark an den Schulen repräsentiert sind: Der mittlere Anteil von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem Hintergrund lag bei etwa sechs Prozent, wobei sich die prozentualen Anteile im Minimum auf null Prozent (berichtet von sieben Schulen) und im Maximum auf 43,9 Prozent beliefen. Für Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Hintergrund ergab sich in den untersuchten Jahrgängen ein Anteil von durchschnittlich 13,3 Prozent pro Schule (bei einem Minimum von null Prozent und einem Maximum von 47,6 Prozent).

Die Schulstichprobe umfasst Schulen mit Schüler(inne)n aus allen sozialen Schichten, wobei es im Durchschnitt deutlich weniger Schüler(innen) aus höheren sozialen Schichten als solche aus niedrigen und mittleren Schichten gibt (siehe Tab. 2). Während 16 Schulen den Anteil von Schüler(inne)n aus niedrigen sozialen Schichten auf über 50 Prozent schätzen, gibt es keine einzige Schule, die einen Anteil von Schüler(inne)n aus höheren sozialen Schichten von über 50 Prozent angibt. Die vielen fehlenden Angaben bei dieser Frage (diese belaufen sich auf bis zu 37 Prozent) lassen vermuten, dass es sich bei der Einschätzung der Schichtzugehörigkeit der Schüler(innen) um eine schwer quantifizierbare Frage handelt, weshalb die diesbezüglichen Aussagen der Schulleiter(innen) insgesamt mit Vorsicht zu bewerten sind.

**Tabelle 2:** Angaben über die Lehrer- und Schülerschaft

| LEHRERSCHAFT                                             | Pro Schule                    |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------|
| ANZAHL DER LEHRER(INNEN)                                 | <i>n</i> = 68 Schulen         |
| Minimum                                                  | 15                            |
| Maximum                                                  | 150                           |
| Mittelwert (SD)                                          | 71,1 (31,5)                   |
| %-ANZAHL DER LEHRER(INNEN) MIT MIGRATIONSHINTERGRUND     | % pro Schule ( <i>n</i> = 65) |
| Minimum                                                  | 0                             |
| Maximum                                                  | 34,6                          |
| Mittelwert (SD)                                          | 5,5 (5,4)                     |
| SCHÜLERSCHAFT                                            | Pro Schule                    |
| GESAMTANZAHL DER SCHÜLER(INNEN) <sup>1</sup>             | <i>n</i> = 60 Schulen         |
| Minimum                                                  | 183                           |
| Maximum                                                  | 1517                          |
| Mittelwert (SD)                                          | 835,9 (291,5)                 |
| ANZAHL DER SCHÜLER(INNEN) IN JAHRGANG 7 + 9 <sup>2</sup> | <i>n</i> = 73 Schulen         |
| Minimum                                                  | 63                            |
| Maximum                                                  | 403                           |
| Mittelwert (SD)                                          | 217,0 (72,5)                  |
| %-ANZAHL MIT DEUTSCH-RUSSISCHEM SPRACHHINTERGRUND        |                               |
| Minimum                                                  | 0                             |
| Maximum                                                  | 43,9                          |
| Mittelwert (SD)                                          | 6,2 (7,2)                     |
| %-ANZAHL MIT DEUTSCH-TÜRKISCHEM SPRACHHINTERGRUND        |                               |
| Minimum                                                  | 0                             |
| Maximum                                                  | 47,6                          |
| Mittelwert (SD)                                          | 13,3 (11,5)                   |
| %-Anteil der Schüler(innen)                              | % pro Schule                  |
| ...AUS EHER NIEDRIGER SOZIALEN SCHICHT                   | <i>n</i> = 46 Schulen         |
| Minimum-Anzahl                                           | 5                             |
| Maximum-Anzahl                                           | 100                           |
| Mittelwert (SD)                                          | 44,2 (24,6)                   |
| ...AUS EHER MITTLERER SOZIALEN SCHICHT                   | <i>n</i> = 45 Schulen         |
| Minimum-Anzahl                                           | 10                            |
| Maximum-Anzahl                                           | 90                            |
| Mittelwert (SD)                                          | 45,2 (19,2)                   |
| ...AUS EHER HÖHEREN SOZIALEN SCHICHT                     | <i>n</i> = 43 Schulen         |
| Minimum-Anzahl                                           | 0                             |
| Maximum-Anzahl                                           | 50                            |
| Mittelwert (SD)                                          | 12,4 (12,4)                   |

<sup>1</sup> Die Werte von zwei Schulen wurden aufgrund inkonsistenter Angaben ausgeschlossen.

<sup>2</sup> Einige Schulen nahmen nur mit einem Jahrgang teil. Aus der Darstellung ausgeschlossen wurden drei Schulen, deren Angaben zur Schülerzahl in den Jahrgängen 7 und/oder 9 unplausibel waren und die Angaben aus der Faxabfrage und der Fragebogenerhebung erheblich voneinander abwichen.



### 3. Profile, Ansätze und (Förder-)Angebote der Schulen

Im Folgenden werden spezifische Schulprofile, pädagogische Ansätze und die Teilnahme an Modellprogrammen differenziert betrachtet. Im Fokus stehen dabei Aktivitäten und Angebote der Schulen mit sprachlichem Schwerpunkt. Neben diesen berichteten Schulleitungen auch über etliche andere Schwerpunkte. Diese werden in diesem Arbeitspapier nicht berücksichtigt, aber der Vollständigkeit halber im Anhang dargestellt.

#### 3.1 Förderschwerpunkte der Schulen

In der Schulleitungsbefragung konnte angegeben werden, ob die Schule besonderes Gewicht auf Förderung in sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, musischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern legt; daneben konnte in einer offenen Frage eine Förderung in sonstigen Fächern oder Bereichen spezifiziert werden. Da Mehrfachnennungen möglich waren, wurden Schulen bei der Auswertung danach gruppiert, ob sie ein spezifisches Profil mit einem einzigen Förderschwerpunkt verfolgen, oder ob sie ein Profil mit zwei bis drei oder mehr als drei Förderschwerpunkten in unterschiedlichen Fächergruppen oder Bereichen aufweisen. Von den 68 an der Befragung teilnehmenden MEZ-Schulen machen Schulen mit einem einzigen Schwerpunkt knapp 31 Prozent ( $n = 21$ ) der Stichprobe aus, zwei oder drei Schwerpunkte werden von etwa 41 Prozent ( $n = 28$ ) und mehr als drei Schwerpunkte von rund 13 Prozent der Schulen angegeben ( $n = 9$ ). Von 10 Schulen (rund 14 Prozent) liegen keine Angaben zu Schwerpunkten vor. In Tabelle 3 dargestellt sind die Nennungen unterschiedlicher Förderschwerpunkte insgesamt sowie eine nach der Anzahl der genannten Schwerpunkte getrennte Berechnung der Häufigkeiten, mit der bestimmte Fächergruppen genannt werden. Die Auswertungen beziehen sich auf die 58 Schulen, für die Angaben zu den verfolgten Förderschwerpunkten vorliegen.

Nach den Angaben dieser Schulen legen mit 69 Prozent die meisten Wert auf eine Förderung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, gefolgt von musischen (50 Prozent) und sprachlichen Fächern (45 Prozent). Gesellschaftswissenschaftliche Fächer werden zu rund 16 Prozent als Förderschwerpunkte im Rahmen des Schulprofils genannt. Zudem nennen ca. 40 Prozent der Schulen sonstige Förderschwerpunkte, deren heterogene Inhalte der Tabelle 9 im Anhang entnommen werden können.

**Tabelle 3:** Förderschwerpunkte in Schulprofilen nach Anzahl genannter Schwerpunkte

|                                            | Anzahl der Schwerpunkte |      |                         |      |                       |      | Alle Schulen<br>( <i>n</i> = 58) |      |
|--------------------------------------------|-------------------------|------|-------------------------|------|-----------------------|------|----------------------------------|------|
|                                            | 1<br>( <i>n</i> = 21)   |      | 2-3<br>( <i>n</i> = 28) |      | >3<br>( <i>n</i> = 9) |      |                                  |      |
| Besonderer Wert wird gelegt auf...         | <i>n</i>                | %    | <i>n</i>                | %    | <i>n</i>              | %    | <i>n</i>                         | %    |
| mathemat.-naturwissenschaftliche Fächer    | 5                       | 23,8 | 26                      | 92,9 | 9                     | 100  | 40                               | 69,0 |
| sprachliche Fächer                         | 6                       | 28,6 | 13                      | 46,4 | 9                     | 100  | 26                               | 44,8 |
| musische Fächer                            | 1                       | 4,8  | 19                      | 67,9 | 9                     | 100  | 29                               | 50,0 |
| gesellschaftswissenschaftliche Fächer      | -                       | -    | 3                       | 10,7 | 6                     | 66,7 | 9                                | 15,5 |
| sonstige Fächer oder Bereiche, und zwar... | 9                       | 42,9 | 11                      | 39,3 | 3                     | 33,3 | 23                               | 39,7 |

*Hinweis: Aufgrund von Mehrfachnennungen verschiedener Schwerpunkte lassen sich die relativen Häufigkeiten in den Spalten (ausgenommen der Schulen mit einem Schwerpunkt) nicht auf 100 Prozent aufsummieren.*

### *Schulen mit einem Förderschwerpunkt*

In der Gruppe der Schulen mit einem einzigen Schwerpunkt (n = 21) werden, ausgenommen gesellschaftswissenschaftliche Fächer, alle vorgegebenen Schwerpunktfächergruppen genannt. Profile mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt machen rund 24 Prozent dieser Schulen aus; einen Schwerpunkt in sprachlichen Fächern geben ca. 18 Prozent der Schulen an. Musische Fächer werden nur von einer Schule als Förderschwerpunkt genannt. Neun Schulen machen offene Angaben zu sonstigen Förderschwerpunkten. Ein Bezug zu einem sprachlichen Förderschwerpunkt liegt bei zwei Schulen vor, die angeben, eine „Sprachförderung“ und ein „umfangreiches Sprachförderkonzept Deutsch“ zu verfolgen.

### *Schulen mit zwei bis drei Schwerpunkten*

In den Schulen mit zwei oder drei Schwerpunkten sind mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer am stärksten vertreten (93 Prozent), gefolgt von den musischen Fächern, die von 68 Prozent der Schulen genannt werden. Sprachliche Fächer werden in dieser Gruppe immerhin von etwas weniger als der Hälfte der Schulen genannt, gesellschaftswissenschaftliche Fächer dagegen lediglich von drei Schulen (elf Prozent). Elf Schulleiter(innen) (39 Prozent) beschreiben außerdem Schulprofile in sonstigen Bereichen und Fächern, deren vielfältige Inhalte keinen Schwerpunkt im Bereich Sprache erkennen ließen, weshalb auf eine differenzierte Beschreibung verzichtet wird.

### *Schulen mit drei oder mehr Schwerpunkten*

Von allen neun Schulen, die eine Förderung im Rahmen ihres Schulprofils in mehr als drei Fächergruppen angeben, zählen die mathematisch-naturwissenschaftlichen, die sprachlichen und die musischen Fächer zu den genannten Schwerpunkten. Zusätzlich berichten sechs Schulen über einen Förderschwerpunkt in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und drei Schulen machen Angaben zu weiteren (nicht sprachbezogenen) Schwerpunkten (siehe dazu Tabelle 9 im Anhang).

Insgesamt zeigt die differenzierte Betrachtung, dass mathematisch-naturwissenschaftliche sowie musische Fächer häufiger in den Profilen der MEZ-Schulen genannt werden. Ein auf sprachliche Fächer konzentriertes Profil wird an lediglich sechs Schulen verfolgt.

## **3.2 Teilnahme an Projekten oder Modellprogrammen**

Einen weiteren Einblick in die schulischen Förderschwerpunkte und Ansätze erlauben Antworten auf die Frage nach der Teilnahme an besonderen Projekten oder Modellprogrammen innerhalb der letzten fünf Jahre. Die Schulleiter(innen) konnten eine Teilnahme entweder verneinen oder waren aufgefordert, die spezifischen Projekte oder Programme zu nennen, an denen sie teilnahmen. Nur eine Schule beantwortete diese Frage nicht; 38 Schulleitungen gaben an, nicht an Projekten und Modellprogrammen innerhalb der vergangenen fünf Jahre partizipiert zu haben. Von den 29 Schulen, die über eine Teilnahme an speziellen Projekten oder Modellprogrammen berichten, gaben zwölf Schulen die Teilnahme an einem Angebot an; die meisten (17) Schulen berichten über die Teilnahme an mehreren Projekten oder Programmen (es wurden bis zu vier genannt). Ein Blick auf die inhaltliche Orientierung der Projekte oder Programme hilft zu

klären, inwieweit mit besonderem Bezug zu sprachlichem Lernen in einem Teil der Schulen zu rechnen ist.

Die Schulleitungen nennen diesbezüglich u.a. Ansätze zur Integration von Schüler(inne)n mit Flucht- oder Migrationshintergrund. In sechs Fällen wird Deutsch als Zweitsprache (DaZ) allgemein oder DaZ im Fachunterricht und einmal Deutsch als Fremdsprache (DaF) genannt. Außerdem wird in einem Fall auf Sprachförderung in einer Sprachlernklasse für einzelne Schüler verwiesen.

Ferner werden diverse Projekte und Programme genannt, die unterschiedliche Zugänge zu sprachlichem Lernen und der Förderung literaler Fähigkeiten beinhalten. Zwei Schulen nennen Projekte zu „sprachsensiblem Unterricht“ oder „sprachsensibler Schule“. In einem weiteren Fall wird auf die Teilnahme an der Initiative Bildung durch Sprache und Schrift verwiesen (BiSS; Titz et al., 2019). Drei Angaben beziehen sich auf Programme zur Leseförderung. Eines davon betrifft Antolin, ein digitales Programm zur Leseförderung von der 1. bis zur 10. Klasse. Neben Übungen im Deutschen werden hier Buchtipps, Buchquiz und Bücher auch in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch angeboten (Antolin-Webseite, o. D.; Viertel, Ehrenspeck-Kolasa, & Spies, 2017). Das Programm Lesen macht stark für die Sekundarstufe I ist das zweite genannte Programm zur Leseförderung. In ganz Deutschland sind rund 200 Schulen an diesem Projekt beteiligt; wissenschaftliche Begleitstudien schreiben dem Projekt große Zuwächse in der Lesekompetenz von Schüler(inne)n mit Leseproblemen zu (Riecke-Baulecke, 2012; Bredthauer et al., 2018). Drittens wird das Unterstützungsangebot mBook Gemeinsames Lernen genannt. Hier soll differenziertes Lesen am gemeinsamen Gegenstand im Schulfach Geschichte gefördert werden. Es ermöglicht eine differenzierte Auswahl von Texten unterschiedlicher Komplexität sowie die Option, Texte zu lesen, die in unterschiedliche Sprachen übersetzt wurden (Sochatzy & Ventzke, 2016).

In drei Fällen werden weitere Hinweise auf Angebote in Herkunft- oder Fremdsprachen gegeben: Eine Schule hatte an einer „Russisch-Olympiade“ teilgenommen; eine weitere beteiligte sich am DELF-DALF-Programm des Institut Français, bei dem ein international anerkanntes Zertifikat für Französisch als Fremdsprache vergeben wird. Im dritten Fall wurde über eine türkische Elternschule berichtet, wobei den Angaben nicht entnommen werden konnte, auf welche Inhalte diese ausgerichtet ist.

### **3.3 Fortbildungen für das Lehrpersonal zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität**

Die hohe Bedeutung der Qualifikation pädagogischen Personals für den Lern- und Bildungserfolg der Lernenden ist unstrittig. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Schulleitungsbefragung nach speziellen Kursen und Schulungen für Lehrkräfte zur Unterstützung der Arbeit im Umgang mit sprachlicher Heterogenität gefragt. Explizit angesprochen sind in den Fragen spezielle Fördertechniken und der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht.

38 Schulleiter(innen) geben an, dass keine Angebote im Bereich der sprachlichen Heterogenität wahrgenommen worden seien. Vier Schulleiter(innen) machen keine Angaben. Die verbleibenden 26 Schulleiter(innen) berichten über spezielle Kurse und Schulungen für Lehrer(innen). Häufiger genannt werden darunter z. B. die Themen Deutsch als Zweitsprache sowie sprach-

sensibler Unterricht sowie vereinzelt weitere Fortbildungsthemen, wie beispielsweise der „Aufbau von Bildungs- und Fachsprache“, Fortbildungen für Unterricht in internationalen Vorbereitungsklassen und ein interkulturelles Kompetenztraining. Einige der weiteren Angaben sind sehr unspezifisch oder beziehen sich nur auf den Fortbildungsanbieter (z.B. „Angebote der Landschulbehörde“, „verschiedene individuelle Fortbildungen“ oder „Schulinterne Lehrerfortbildungen“).

### 3.4 Angebote sprachförderlichen Lernens für Schüler(innen) außerhalb des Unterrichts

Die Frage nach Möglichkeiten zum sprachförderlichen Lernen, die den Schüler(inne)n auch außerhalb des Unterrichts an der Schule zur Verfügung stehen, wurde von insgesamt 65 Schulleiter(inne)n beantwortet. Dabei konnten verschiedene Antwortmöglichkeiten (siehe Tab. 4) mehrfach genannt werden; in einer offenen Antwortoption konnten zudem weitere Angaben zum sprachförderlichen Lernen an der Schule gemacht werden.

**Tabelle 4:** Angebote zum sprachförderlichen Lernen außerhalb des Unterrichts

| Angebote vorhanden:                             | Anzahl Schulen ( <i>n</i> = 68) |      |
|-------------------------------------------------|---------------------------------|------|
|                                                 | <i>n</i>                        | %    |
| Bildwörterbücher/zweisprachige Wörterbücher     | 39                              | 57,4 |
| Partnerschulen im französischsprachigen Ausland | 34                              | 50,0 |
| Sonstige Angebote                               | 29                              | 42,6 |
| Partnerschulen im englischsprachigen Ausland    | 27                              | 39,7 |
| Computer mit Sprachlernsoftware                 | 24                              | 35,3 |
| Partnerschulen im russischsprachigen Ausland    | 15                              | 22,1 |
| Bücher in Russisch                              | 15                              | 22,1 |
| Bücher in Türkisch                              | 10                              | 14,7 |
| Sprachlernsoftware zum Ausleihen                | 8                               | 11,8 |
| Partnerschulen im türkischsprachigen Ausland    | 4                               | 5,9  |
| Sprachlabor                                     | 1                               | 1,5  |
| Keine Angabe                                    | 3                               | 4,4  |

*Hinweis: Zeilenprozente. Aufgrund von Mehrfachnennungen verschiedener Angebote lassen sich die Häufigkeiten nicht auf 100 Prozent aufsummieren.*

Tabelle 4 zeigt, dass Bildwörterbücher und zweisprachige Wörterbücher mit 57 Prozent an den meisten Schulen vorhanden sind. Die Hälfte der Schulen unterhält eine Partnerschaft mit einer Schule im französischsprachigen Ausland. Rund 43 Prozent der Schulleitungen spezifizieren in der offenen Antwortoption „sonstige“ Angebote sprachförderlichen Lernens. Darunter werden am häufigsten Austauschprogramme mit unterschiedlichsten Ländern genannt (z.B. mit Spanien, den Niederlanden, Polen, der Slowakei, Italien, Ukraine, China, Argentinien und Israel). Berichtet wird ferner von einer Zusammenarbeit mit einer Schule in der Türkei und einer Türkisch-AG in der Vergangenheit. Unter die Nennungen „sonstiger“ Angebote fielen zudem die Schülerbücherei, die Stadtteilbibliothek, Ausflüge ins Ausland, Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund und ein Tandem-Büro, in dem sich Sprachlernpartner treffen können. Die nach „sonstigen“ Angeboten nächsthäufigsten Kategorien von sprachlernförderlichen Angeboten

entfallen mit rund 40 Prozent auf Partnerschulen im englischsprachigen Ausland, mit 35 Prozent auf Computer mit Lernsoftware, mit 22 Prozent auf Partnerschulen im russischsprachigen Ausland und das Vorhandensein von russischsprachigen Büchern (22 Prozent). Bücher auf Türkisch und türkischsprachige Partnerschulen werden von 15 Prozent bzw. sechs Prozent der Schulen als sprachlernförderlicher Angebote genannt. Sprachlernsoftware zum Ausleihen nennen knapp zwölf Prozent der Schulen. Eine Schule gibt an, über ein Sprachlabor zu verfügen.

### 3.5 Sprachförderangebote im Deutschen und in den Fremdsprachen

Eine weitere Frage richtete sich auf Zusatzangebote zur Förderung von leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schüler(inne)n im Deutschen und in den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Mehrfachnennungen waren zulässig. Da nicht an allen Schulen Französisch bzw. Russisch als Fremdsprachen angeboten wird (siehe Tab. 1), beziehen sich die Auswertungen zu den Angeboten zur Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler(innen) im Folgenden nur auf Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt.

**Tabelle 5:** Zusatzangebote in sprachlichen Fächern bezogen auf Schulen mit entsprechendem Unterrichtsangebot

| Zusatzangebote für...                                                   |          |      |
|-------------------------------------------------------------------------|----------|------|
| Leistungsstarke Schüler(innen)                                          | <i>n</i> | %    |
| • Im Fach Deutsch ( <i>n</i> = 68 Schulen)                              | 33       | 48,5 |
| • Im Fach Englisch ( <i>n</i> = 68 Schulen)                             | 39       | 57,4 |
| • Im Fach Französisch ( <i>n</i> = 65 Schulen mit Fremdsprachenangebot) | 19       | 29,3 |
| • Im Fach Russisch ( <i>n</i> = 10 Schulen mit Fremdsprachenangebot)    | 5        | 50,0 |
| Leistungsschwache Schüler(innen)                                        |          |      |
| • Im Fach Deutsch ( <i>n</i> = 68 Schulen)                              | 62       | 91,2 |
| • Im Fach Englisch ( <i>n</i> = 68 Schulen)                             | 57       | 83,8 |
| • Im Fach Französisch ( <i>n</i> = 65 Schulen mit Fremdsprachenangebot) | 21       | 32,3 |
| • Im Fach Russisch ( <i>n</i> = 10 Schulen mit Fremdsprachenangebot)    | 7        | 70,0 |

Während an allen 68 an der Befragung teilnehmenden Schulen Deutsch und Englisch unterrichtet wird, liegt ein Fremdsprachenangebot im Französischen an 65 und im Russischen an 10 Schulen vor. Mit über 90 Prozent der Schulen berichten nahezu alle über Förderangebote für leistungsschwache Schüler(innen) im Deutschen. Auch eine Förderung leistungsschwacher Schüler(innen) im Englischen wird an rund 84 Prozent der Schulen angeboten. Relativ häufig werden nach Angaben der Schulleitungen zudem Angebote für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen in der Fremdsprache Russisch bereitgestellt: Sieben von zehn Schulen berichten über ein solches Förderangebot. Die Hälfte der Schulen mit Russischunterricht berichtet zudem über eine Förderung leistungsstarker Schüler(innen). Eine Förderung leistungsstarker Schüler(innen) für das Fach Englisch wird von 57 Prozent der Schulen angegeben; für das Fach Deutsch fällt dieser Anteil mit rund 49 Prozent etwas niedriger aus. Von einer Förderung in der Fremdsprache Französisch für leistungsstarke und leistungsschwache Schüler(innen) wird jeweils von 30 Prozent der Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot berichtet.

Insgesamt sprechen die Angaben der Schulen für ein stärker kompensatorisch ausgerichtetes Angebot der Förderung leistungsschwacher Schüler(innen). Leistungsstarke Schüler(innen) werden immerhin im Fach Englisch an etwas mehr als der Hälfte der Schulen mit zusätzlichen Angeboten gefördert. Auffällig ist zudem, dass bezogen auf den Anteil der Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot Lerner(innen) des Englischen und Russischen deutlich stärker gefördert werden als Schüler(innen) mit Französisch als Fremdsprache.

### **3.6 Bilingualer Unterricht**

Die Frage nach bilinguaem Unterricht an den Schulen bezog sich in erster Linie auf die in MEZ untersuchten Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch. In einer offenen Antwortoption konnten die Schulleiter(innen) weitere Sprachen nennen. Rund 70 Prozent der Schulen (n = 50) gaben an, dass sie nicht über ein bilinguales Unterrichtsangebot verfügen. Von einer Schule fehlen Angaben zu dieser Frage. Unter den verbleibenden 17 Schulen mit einem bilingualen Angebot wird das Sprachenpaar Deutsch-Englisch mit 16 Nennungen von fast allen Schulen erwähnt. Eine dieser Schulen bietet Deutsch-Französisch-Unterricht an; an einer anderen Schule gibt es ein Angebot für Deutsch-Niederländisch. Die in der MEZ Studie vertretenen Herkunftssprachen Russisch und Türkisch werden von keiner der Schulen genannt.

### **3.7 Spezielle Angebote für Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache**

Ein weiterer Teil der Schulleitungsbefragung richtete sich auf Maßnahmen zur Förderung von Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Dabei wurden verschiedene Maßnahmen an den Schulen für die Klassenstufen 7 und 9 getrennt abgefragt, wobei jeweils mehrere der folgenden Antwortoptionen ausgewählt werden konnten:

- (1) Diese Schüler(innen) besuchen den Regelunterricht und erhalten zusätzlich Unterricht, der auf die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse abzielt (z. B. Deutsch als Zweitsprache).
- (2) Diese Schüler(innen) besuchen den allgemeinen Förderunterricht/Nachhilfeunterricht für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen im Fach Deutsch.
- (3) Diese Schüler(innen) werden zu einem beträchtlichen Teil in ihrer Herkunftssprache unterrichtet, um die Beherrschung von Herkunftssprache und Deutsch zu verbessern.
- (4) Die Klassengröße wird reduziert, um den besonderen Bedürfnissen dieser Schüler(innen) gerecht zu werden.
- (5) Diese Schüler(innen) erhalten Unterricht zur Förderung ihrer Herkunftssprache.
- (6) Diese Schüler(innen) erhalten eine speziell auf sie ausgerichtete Hausaufgabenbetreuung/Hausaufgabenhilfe.

Aufgrund der nur geringfügigen Unterschiede in den Angaben der Schulleitungen nach Klassenstufe werden die Auswertungen im Folgenden für beide Jahrgänge zusammengefasst. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 dargestellt. Berichtet werden die Häufigkeiten, mit der die jeweils abgefragte Maßnahme an den Schulen in den Klassenstufen 7 und/oder 9 umgesetzt wird. Insgesamt wird bei 39 von 68 Schulen am häufigsten von Zusatzunterricht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse (ca. 57 Prozent der Schulen) berichtet. Ein allgemeiner Förder- oder Nachhil-

feunterricht für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen im Fach Deutsch findet an 44 Prozent der Schulen statt. Jeweils 10 Schulen berichten, Unterricht zur Förderung in der Herkunftssprache und eine speziell ausgerichtete Hausaufgabenbetreuung für Schüler(innen) mit nicht-deutscher Herkunftssprache anzubieten. Die Möglichkeit, einen Teil des Unterrichts in Herkunftssprachen anzubieten, um sowohl Deutsch als auch die Herkunftssprache zu fördern, wird lediglich von fünf Schulleitungen angegeben (7,4 Prozent). Eine Reduzierung von Klassengrößen, um den besonderen Bedürfnissen der Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache gerecht zu werden, wird nur von drei Schulen berichtet.

**Tabelle 6:** Förderangebote für Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache  
(n = 68 Schulen)

|                                                                                                  | Anzahl Schulen mit entsprechendem Förderangebot |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------|
|                                                                                                  | n                                               | %    |
| (1) DaZ-Zusatzunterricht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse                                  | 39                                              | 57,4 |
| (2) Förder- oder Nachhilfeunterricht für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen im Fach Deutsch | 30                                              | 44,1 |
| (5) Unterricht zur Förderung der Herkunftssprache                                                | 10                                              | 14,7 |
| (6) Speziell ausgerichtete Hausaufgabenbetreuung/Hausaufgabenhilfe.                              | 10                                              | 14,7 |
| (3) Teil des Unterrichts in der Herkunftssprache                                                 | 5                                               | 7,4  |
| (4) Reduzierte Klassengrößen                                                                     | 3                                               | 4,4  |

*Hinweis 1: Zeilenprozente. Aufgrund von Mehrfachnennungen verschiedener Maßnahmen lassen sich die Häufigkeiten nicht auf 100% aufsummieren.*

Wenngleich keine Schule alle der vorgegebenen Maßnahmen markierte, gab es immerhin neun Schulen, die mehr als drei der Maßnahmen umsetzen. Es zeigt sich dabei, dass insbesondere Angebote, die die Herkunftssprachen der Schüler(innen) einbeziehen, nur an jenen Schulen vorkommen, die auch andere Maßnahmen zur Förderung von Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache anbieten. Insgesamt berichten 13 Schulen über Angebote in der Herkunftssprache in Form von Unterricht zur Förderung dieser Sprache (Item 5) und/oder Angeboten, bei denen ein Teil des Unterrichts in der Herkunftssprache abgehalten wird (Item 3). Schulen mit einem solchen Angebot sollten im Fragebogen zudem angeben, für welche Herkunftssprachen eine Förderung zur Verfügung steht. Die Häufigkeit, mit der unterschiedliche Herkunftssprachen berichtet werden, sind in Tabelle 7 dargestellt.

Von den insgesamt 13 Schulen, die über Förderangebote in Herkunftssprachen berichten, wird Türkisch zwölfmal und Russisch zehnmal als dabei geförderte Sprache benannt. Neun Schulen machen Angaben zur Förderung in weiteren Herkunftssprachen, dabei werden Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch und Serbisch genannt. Während sich an den meisten Schulen die Förderung auf eine Herkunftssprache beschränkte, boten vier Schulen herkunftssprachlichen Unterricht in mehreren Sprachen an.

Insgesamt zeigen die Auswertungen, dass Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen an den MEZ-Schulen eher selten und in relativ wenigen Sprachen vorkommen. Dies entspricht Erwartungen, die nach einer Übersicht über herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland anzunehmen sind (vgl. Mediendienst, 2020; Lengyel und Neumann, 2017).

**Tabelle 7:** Geförderte Sprachen an Schulen mit Angeboten in der Herkunftssprache  
( $n = 13$  Schulen)

| Förderung in den Herkunftssprachen | <i>n</i> |
|------------------------------------|----------|
| Türkisch                           | 12       |
| Russisch                           | 10       |
| anderen Sprachen, und zwar...      | 9        |
| Albanisch                          | 1        |
| Arabisch                           | 2        |
| Bosnisch                           | 2        |
| Farsi                              | 2        |
| Griechisch                         | 1        |
| Italienisch                        | 1        |
| Kroatisch                          | 2        |
| Polnisch                           | 2        |
| Serbisch                           | 2        |
| Unterschiedliche Sprachen extern   | 2        |

*Hinweis: Die ausgewiesenen Häufigkeiten beziehen sich auf  $n = 13$  Schulen mit Angeboten zur Förderung in der Herkunftssprache. Aufgrund von Mehrfachnennungen lassen sich die Häufigkeiten nicht auf  $n = 13$  aufsummieren.*

#### 4. Fazit

Ziel des Arbeitspapiers ist es, Näherungsinformationen über die Arbeitsbedingungen und pädagogischen Schwerpunkte der MEZ-Schulen vorzustellen, die sich aus der Schulleitungsbefragung ergeben. Im Fokus stehen dabei Fragen, die zum Themenfeld Sprache und sprachliches Lernen im Deutschen, den Fremdsprachen und den Herkunftssprachen sowie dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität Auskunft geben.

Nach der berichteten Auswertung vertreten die MEZ-Schulen ein breites Spektrum an Angeboten zur Förderung sprachlichen Lernens und an Kontextbedingungen, die ihre Arbeit beeinflussen könnten. Die Schulleitungen berichten über eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen im Kontext von Sprache und sprachlicher Heterogenität. Diese beziehen sich – was zu erwarten war – überwiegend auf die Förderung des Deutschen. Im geringen Umfang finden sich auch Angebote zur Unterstützung des Lernens anderer Sprachen, wobei Hinweise auf Aktivitäten überwiegen, die den Kanon des üblichen Fremdsprachenunterrichts betreffen. Einige wenige Schulen bieten Förderung in Herkunftssprachen an; über besondere Maßnahmen wie Schulpartnerschaften oder Austausch zu diesen Sprachen wird nur in wenigen Fällen berichtet.

Nach den Antworten der Schulleitungen ist nicht davon auszugehen, dass sich aus den Arbeitsbedingungen, Profilen oder Aktivitäten der beteiligten Schulen differenzielle Effekte bei den Sprachtestergebnissen ergeben. Lediglich in Einzelfällen, in denen Schulen etliche Angebote zugleich vorhalten, dürfte sich ein vertiefter Blick in die MEZ-Sprachdaten lohnen, um in qualitativen Analysen zu ermitteln, ob Spuren der Anstrengungen in den Leistungsergebnissen der Lernenden sichtbar werden. Eine erste entsprechende Analyse wird in Gogolin und Usanova (2022) vorgestellt.

Neben Angeboten im Bereich des sprachlichen Lernens wurden aus den Schulen Hinweise auf viele weitere Aktivitäten im Rahmen ihrer Programme oder Profile gegeben (vgl. [Anhang 1](#)). Sie geben Einblick in die Vielfalt der von den Schulen wahrgenommenen Förderbedarfe. Denkbar ist, dass einige der dort aufgeführten Aktivitäten vermittelt auch auf die Sprachentwicklung



Einfluss haben. Zu erwarten ist dies etwa bei Programmen, bei denen eine Kooperation mit Eltern stattfindet, oder bei solchen, die das Selbstbewusstsein und die Resilienz der Schüler(innen) stärken sollen. Da wir hier aber keine weiteren Informationen besitzen – etwa zur Frage, inwieweit Eltern oder Lernende mit mehrsprachigem Hintergrund explizit adressiert werden bzw. partizipieren – kann diese Vermutung aus den Daten heraus nicht weiter erhellt werden.

Wie es scheint, verfolgen viele Schulen eher ein breites Spektrum an Angeboten und Maßnahmen anstelle der Fokussierung auf ein – zum Beispiel sprachbezogenes – spezialisiertes Profil. Mit Blick auf eine Förderung der Mehrsprachigkeit sind nur wenige Aktivitäten berichtet worden. Die zahlreichen verfügbaren Programme und die heterogenen Bedürfnisse der Schülerschaft stellen Schulen möglicherweise vor die große Herausforderung, sich für passende Angebote zu entscheiden und diese aufeinander abzustimmen. Dass mit der Teilnahme an unterschiedlichen Programmen für Schulen auch eine Überforderung einhergehen kann, deutet sich im Rahmen internationaler Studien an (Neeleman, 2019). Im Kontext der Schulrekrutierung für die MEZ-Studie zeigte sich zudem, dass Schulen an ihre Leistungsgrenzen geraten, wenn sie von zu vielen Seiten zur Beteiligung an wissenschaftlichen Studien gebeten werden. Dies jedenfalls gehörte zu den häufig vorgebrachten Gründen für die Ablehnung der Teilnahme an der MEZ-Studie: „mangelnde Kapazitäten durch Beteiligung der Schule an anderen Studien“ (IEA, 2017a, S. 9). Es scheint jedenfalls nach der Analyse der Schulleitungsbefragung, dass wir keine ungewöhnliche Auswahl an Schulen für die MEZ-Studie gewonnen haben – wohl aber Schulen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie für die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft offen und bereit sind.

## **5. Ausblick**

Es herrscht immer noch ein Mangel an Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen schulischen Angeboten zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität, der Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten und dem Bildungserfolg von Schüler(inne)n in den Blick nehmen. Die MEZ-Studie bietet mit ihren Kontextdaten über die Schulen einige – wenn auch recht grobe – Möglichkeiten zur Verfolgung solcher Fragestellungen. So zeigen Gogolin und Usanova (2022) in einer Studie mit MEZ-Daten auf, dass sich Fortbildungen in Schulen zum Thema „Sprachliche Heterogenität“ tendenziell positiv in den multiliteralen Schreibfähigkeiten der mehrsprachigen Schülerschaft bemerkbar machen. Möglichkeiten, weitere Zusammenhänge zwischen schulischen Angeboten und Ressourcen sowie der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler(inne)n zu untersuchen, bieten sich im Rahmen der MEZ-Erhebungen durch den Einbezug der Mehrebenenstruktur der Daten, indem die Schule als bedeutender Bildungskontext für Lern und Entwicklungsprozesse (siehe Becker & Schulze, 2013) mitmodelliert wird.

Schulen bieten Opportunitätsstrukturen, da in ihnen Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß bereitstehen (vgl. Ditton 2013, S. 178). In der Bildungsforschung wurde gezeigt, dass der schulische Kontext (z. B. Schulform, schulische Angebote und Ressourcen, Curriculum) und Kompositionsbedingungen (z. B. Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich sozialer, kultureller und leistungsbezogener Merkmale) sich auf die Schulqualität auswirken – auch insofern, dass Leistungen beeinflusst werden (Klieme, 2016). Allerdings wären für die empirische Rekonstruktion eines Einflusses nicht nur Informationen über die Frage notwendig, welche Angebote gemacht werden, sondern auch (und unbedingt) Erkenntnisse über die Nutzung der Angebote (Vieluf et al., 2020).

Zwar wurde der Bedeutung verschiedener Kontexte für Lern- und Entwicklungsprozesse auch in der Anlage der MEZ-Studie Rechnung getragen, indem neben der Erhebung individueller Merkmale auf Schülerebene und familialer Kontextmerkmale auch Daten zum Schulkontext erfasst wurden, die im vorliegenden Arbeitspapier vorgestellt wurden. Allerdings sind auf der Grundlage der von uns erhobenen Daten nur sehr grobe Annäherungen an die Bedeutung des Schulkontextes für erzielte Leistungen in den Sprachtests möglich. Die Einbeziehung von Informationen aus den vorgestellten Merkmalen der Schulen, etwa zu deren Profil, Förderangeboten, zur Komposition der Schülerschaft oder der Qualifikation der Lehrerschaft, können in Analysen der Entwicklung individueller und sprachlicher Leistungen einbezogen werden. Durch Berücksichtigung des Schulkontexts kann auch dem methodischen Problem begegnet werden, dass bei Erhebungen in Schulen Schüler(innen) derselben Schule statistisch nicht unabhängig voneinander sind (siehe Hox 2018, S. 4 ff.).

Mit Hilfe mehrebenenanalytischer Methoden kann die hierarchische Datenstruktur, die sich aus der Schachtelung von Schüler(inne)n (Level 1) in Schulen (Level 2) ergibt, berücksichtigt werden. Zu beachten ist dabei jedoch, dass abhängig vom verwendeten Schätzverfahren und davon, welche statistischen Parameter von Interesse sind, unterschiedliche Minimal-Anforderungen an die Fallzahlen auf den Analyseebenen gestellt werden (siehe dazu Hox 2018, S. 212 ff.). Geht es allein um die Berechnung der Regressionskoeffizienten (fixed effects), so ist für die meisten Verfahren eine Anzahl von 30 bis 50 Gruppen ausreichend (vgl. Hox 2018, S. 214). Für eine korrekte Schätzung von Interaktionen von Merkmalen auf den untersuchten Ebenen (Cross-Level-Interaktionen) sowie Varianzkomponenten sind in erster Linie die Anzahl der Elemente zweiter Ebene von Bedeutung, wobei Hox (2018, S. 216) als Faustregel eine 50/20 Gruppierung (20 Individuen in 50 Gruppen) für Cross-Level-Interaktionen und 100/10 Gruppierung für Varianzkomponenten vorschlägt. Je nach Fragestellung, die unter Einbezug der hierarchischen Datenstruktur beantwortet werden soll, bleibt somit individuell zu prüfen, ob die Anzahl der Gruppen und Gruppenstärke für eine mehrebenenanalytische Modellierung ausreichend ist.

Tabelle 8 zeigt die Clusterung der Daten über den Verlauf der MEZ-Studie, wobei einerseits die Fallzahlen von Schüler(inne)n in Schulen insgesamt berichtet werden und andererseits die Fallzahlen für jene Schulen ausgewiesen sind, die an der Schulleitungsbefragung teilgenommen haben. Dabei zeigt sich, dass die Fallzahlen je Schule stark variieren: Im Minimum betrug die Teilnehmerzahl 4 und im Maximum 64 Schüler(innen) pro Schule, wobei der Mittelwert über die Messzeitpunkte zwischen rund 18 und 26 Schüler(innen) pro Schule lag. Ferner wird deutlich, dass zu Messzeitpunkt 4 eine deutliche Reduktion auf Ebene der Schulen zu verzeichnen ist. Ursächlich hierfür war vor allem der Umstand, dass die teilnehmenden Jahrgänge an den Schulen ausgelaufen waren oder die Teilnehmerzahlen an den Schulen durch Schüler(innen), die die Schule gewechselt oder verlassen hatten, nicht mehr die Mindestanzahl von drei Teilnehmer(inne)n pro Schule erreichten (siehe IEA Hamburg, 2018, S.10).

Eine Zuordnung von Schüler(inne)n zu Schulklassen ist aufgrund der gezielten Rekrutierung von Teilnehmer(inne)n mit bestimmten sprachlichen Hintergründen und Fremdsprachenkombination innerhalb von Schulen (siehe dazu IEA Hamburg, 2017a) für mehrebenenanalytische Auswertungen nicht angemessen; die Anzahl der Schüler(innen) auf Klassenebene wäre sehr gering, so dass hier Selektionseffekte angenommen werden müssten.

**Tabelle 8:** Anzahl der Schüler(innen) pro Schule im Studienverlauf

|                                                     |          | MZP1 | MZP2 | MZP3 | MZP4 |
|-----------------------------------------------------|----------|------|------|------|------|
| Teilnehmende Schulen insgesamt                      |          |      |      |      |      |
|                                                     | <i>n</i> | 72   | 75   | 76   | 66   |
| Teilnehmende Schüler(innen) in Schulen              |          |      |      |      |      |
|                                                     | Min.     | 5    | 4    | 4    | 4    |
|                                                     | Max.     | 64   | 65   | 58   | 56   |
|                                                     | m        | 25,3 | 23,8 | 22,3 | 17,6 |
|                                                     | sd       | 13,7 | 13,1 | 12,8 | 10,2 |
| Schulen mit Teilnahme an der Schulleitungsbefragung |          |      |      |      |      |
|                                                     | <i>n</i> | 64   | 66   | 66   | 57   |
| Teilnehmende Schüler(innen) in Schulen              |          |      |      |      |      |
|                                                     | Min.     | 5    | 4    | 4    | 4    |
|                                                     | Max.     | 64   | 65   | 58   | 56   |
|                                                     | m        | 26,3 | 24,3 | 23,0 | 18,2 |
|                                                     | sd       | 14,0 | 13,2 | 13,1 | 10,6 |

*Hinweis: Die in der Tabelle ausgewiesene Anzahl der Schüler(innen) bezieht sich auf jene Teilnehmer(innen), die am jeweiligen Messzeitpunkt an mindestens einem Erhebungsinstrument im Schulkontext teilgenommen haben. Schüler(innen), die die MEZ-Schulen bereits verlassen haben oder krankheitsbedingt ausfielen, sind in den Fallzahlen nicht berücksichtigt.*

Inhaltlich geben die im Arbeitspapier aufgezeigten Unterschiede zwischen den Schulen – z. B. in der Ausgestaltung von schulischen Schwerpunkten, verfügbaren Angeboten für sprachförderliches Lernen und zur Förderung von Schüler(innen) mit nicht-deutscher Herkunftssprache – Anstoß, eine Vielzahl interessanter Fragestellungen zu den Ergebnissen der Sprachstandsmessungen weiterzuverfolgen, die im Rahmen der MEZ-Studie realisiert wurden. Allerdings wird es dabei darauf ankommen, das methodische Potenzial der vorliegenden Daten angemessen zu nutzen; wie schon angedeutet, bieten sich für einige Fragen eher qualitative tiefergehende Analysen an als quantitative Näherungsweisen.

## **Literatur**

- Ahrenholz, B., & Oomen-Welke, I. (2010). Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Antolin Website (o. D.). Neu bei Antolin! <https://antolin.westermann.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Becker, R., & A. Schulze (Hrsg.) (2013). Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS.
- Beer, T. (2017). Qualitätsmerkmale Von Kooperation In Der Schulischen Berufsorientierung? Erste Erkenntnisse aus einer Experten-Und Expertinnenbefragung zur Berufsorientierung an Hamburger Stadtteilschulen. In J. Schroeder und L. Seukwa (Hrsg.), Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen (S. 227-248). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., & Van Holt, N. (Hrsg.). (2015). Netzwerkba- sierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt 'Schulen im Team'. Münster: Waxmann Verlag.
- Bernecker, K., Blascke, N., Charnitzky, J., Geisler, W., Krainz-Dürr, M., Rück-Hofmann, D., Ruf, T., Schwarz, W., Scheerer, J., & Spanke, R. (2010). Hessische Europaschulen: Ein Schulentwick- lungsprogramm des Landes Hessen. Hessen: Hessisches Kultusministerium.
- Bredthauer, S., Jambor-Fahlen, S., Prien, A., Scholz, V., & Weiß, J. (2018). Niemanden zurückklas- sen – Lesen macht stark – Grundschule – Diagnose und Förderung von Lese- und Schreib- kompetenzen im Primarbereich. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer und M. Hasselhorn (Hrsg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen (S. 128- 145). Unter Mitarbeit von M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn und P. Stanat. Stutt- gart: Kohlhammer Verlag (Bildung durch Sprache und Schrift, 2).
- Bundesweite Mathematik-Wettbewerbe (o. D.). Mathematik-Olympiade: Mathe und Medail- len. <https://www.mathe-wettbewerbe.de/mathematik-olympiade>. Zugegriffen: 09.06.2021.
- Butler, M., & Goschler, J. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht. Berlin: Springer Verlag.
- Carl, F., Bruhn, M., Kleemann, N., Sell, S., & Niessen, A. (2019). Schulen lernen von Schulen. Ein Leitfaden für Peer-Reviews im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ). Universität Ham- burg. [https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/11/B%C3%BCZ\\_Schu- len-lernen-von-Schulen.-Leitfaden-Peer-Reviews.pdf](https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/11/B%C3%BCZ_Schu- len-lernen-von-Schulen.-Leitfaden-Peer-Reviews.pdf). Zugegriffen: 04.06.2021.
- Darge, K., König, J., & Schreiber, M. (2010). Skaldokumentation der Schüler-und Lehrerbefra- gung im Rahmen des Projektes "Komm Mit – Fördern statt Sitzenbleiben". Universität zu Köln: KUPS.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmus- ter. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen (S. 173-206). Wiesbaden: Springer VS.
- EU-Info (o. D.). Comenius: Das Programm für den Schulbereich – ein Überblick. <https://www.eu-info.de/leben-wohnen-eu/6509/6896/6897/8092/>. Zugegriffen: 08.06.2021.
- Gogolin, I.; Klinger, T.; Lagemann, M. & Schnoor, B. (2017). Indikatoren, Konzeption und Unter- suchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Ar- beitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg), <https://www.mez.uni-hamburg.de/bil- der/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>. Zugegriffen: 25.01.2022.
- Gogolin, I & Usanova, I. (2022). Zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Anregungen für die Schulentwicklung aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ der Universität Hamburg. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.). Schreiben fachübergreifend fördern.

- Theoretische Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
- Gut Drauf Website (o. D.). Gut Drauf in Kürze. <https://www.gutdrauf.net/was-ist-gut-drauf/gut-drauf-in-kuerze/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Heimler, J. (2019). Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 3. Hamburg (Universität Hamburg), <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier03.pdf>. Zugegriffen: 02.09.2021.
- Holtappels, H. G., Ackeren, I. V., Kamarianakis, E., Kamski, I., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Webs, T. (2021). Das Schulentwicklungsdesign des Projekts "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". In I. van Ackeren und H. Holtappels (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 38-71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*, 3rd Edition. New York/Abingdon: Routledge.
- IEA Hamburg (2017a). Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt – Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, O. Mora, A. Waschk, K. Penon und P. Hillen. Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht1-iaa-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>. Zugegriffen: 07.09.2021.
- IEA Hamburg (2017b): Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Gleb Turezkiy und Ulrich Sievers. Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht2-iaa.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>. Zugegriffen: 29.10.2021.
- IEA Hamburg (2018). Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt – Mai bis Juni 2018. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht4-iaa-pdf.pdf>. Zugegriffen: 07.09.2021.
- Jordan, A., Blum, W., Kleine, M., & Leiß, D. (2007). Verändertes Lernen – verbesserte Leistungen? Zur Entwicklung von Schülerfähigkeiten bei SINUS-Transfer. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28(2), 99-127.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung. Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens und T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 45-64). Münster; New York: Waxmann.
- „Klasse! Wir singen“-Website (o. D.). „Klasse! Wir Singen“ Projekt. <https://www.klasse-wir-singen.de/projekt/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Kommunale Koordinierungsstelle NRW (2021). Beispiele guter Praxis aus der Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen: Kein Abschluss ohne Anschluss. [https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit\\_kaoa\\_bgp\\_uebersicht.pdf](https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit_kaoa_bgp_uebersicht.pdf). Zugegriffen: 09.06.2021.
- Kulturagenten (o. D.). Kulturagenten für kreative Schulen. <http://kulturagentenprogramm.de/startseite/aktuelles/index.html>. Zugegriffen: 04.06.2021.

- Lengyel, D., & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *DDS–Die Deutsche Schule*, 109(3), 273-282.
- Lions Deutschland (o. D.). Das Lebenskompetenzprogramm für junge Menschen. <https://www.lions-quest.de/lions-quest/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Mathe-sicher-können Website (o. D.). Mathe sicher können. <https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Mediendienst (2020). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>. Zugegriffen: 11.01.2022.
- Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (2019). Variablenhandbuch Querschnittsdaten: Schulleitungsfragebogen. Hamburg (Universität Hamburg, MEZ-Projekt), Mimeo.
- MINT-Schule Hamburg (o. D.). Exzellenznetzwerk für die Sekundarstufe 1. <https://mint-schulen.de/hamburg/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (2017). Erfolgreich integrieren – Die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster: Waxmann Verlag.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55.
- Pasch-Website (o. D.). Weltkarte aller PASCH-Schulen. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html>. Zugegriffen: 10.06.2021.
- ProfiLe (2018). Professionelle Lehrerrolle evidenzbasiert entwickeln. Seminartage zur Entwicklung professioneller Haltungen. [https://www.bildungspakt-bayern.de/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Struktur-Seminartag\\_2020.pdf](https://www.bildungspakt-bayern.de/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Struktur-Seminartag_2020.pdf). Zugegriffen: 04.06.2021.
- Riecke-Baulecke, T. (2012). Niemanden zurücklassen: Lesen macht stark – mathe macht stark! IQSH: Bundesweite Fachtagung in Frankfurt. [file:///C:/Users/WissMit/DESKTOP-AHR9MBB/AppData/Local/Temp/NZL\\_Praesentation\\_Riecke\\_Baulecke\\_Frankfurt\\_2012.pdf](file:///C:/Users/WissMit/DESKTOP-AHR9MBB/AppData/Local/Temp/NZL_Praesentation_Riecke_Baulecke_Frankfurt_2012.pdf). Zugegriffen: 04.06.2021.
- Rösler, D. (2012). Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin: Springer-Verlag.
- Schilf-Akademie (o. D.). <https://www.schilf-akademie.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Schlausch, R., Schütte, M., & Von Scheven, B. (2017). Ausbildungslotsen in der Region Hannover. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Schulministerium NRW (o. D.). Bundes- und Landesolympiade der russischen Sprache, Kultur und Landeskunde. <https://www.schulministerium.nrw/schuelerinnen/mitmachen/bundes-und-landesolympiade-der-russischen-sprache-kultur-und-landeskunde>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Sochatzy, F., & Ventzke, M. (2016). mBook. Geschichte für die Zukunft. Geschichtsbuch für die Sekundarstufe I an Gymnasien. Eichstätt: Ideel GmbH. <https://mbook.schule/index.php?id=2059>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Statistisches Bundesamt (Destatis), (2018). Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2018. [https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00035140/Schulen\\_auf\\_einen\\_Blick\\_2018\\_Web\\_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230). Zugegriffen: 11.01.2022.
- The Young ClassX Webseite, (o. D.). The Young ClassX. Sounds like X. <https://www.theyoungclassx.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2019). Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Vieluf, S., Praetorius, A., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 66*, S. 63-80.
- Viertel, M., Ehrenspeck-Kolasa, Y., & Spies, A. (2017). Digitale Leseförderung an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung der web-basierten Leseförderung ›Antolin‹ durch Grundschullehrkräfte in Niedersachsen (Nu-BeAn). In K. Mayrberger, J. Fromme und P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 151-164). Wiesbaden: Springer VS.
- Wasmann-Frahm, A. (2012). Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2010/2011. <https://www.enrichment.schleswig-holstein.de/content/dateien/Enrichment-Programm%20Evaluation%202010-11%20fin.pdf>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Zierer, K., Lachner, C., Tögel, J., & Weckend, D. (2018). Teacher mindframes from an educational science perspective. *Education Sciences*, 8(4), 1-12.
- Zukunftsschulen NRW (o. D.). Komm mit! – Fördern statt Sitzenbleiben: Grundlagen, Ziele und Durchführung. <https://www.zukunftsschulen-nrw.de/unterstuetzungsangebote/archiv/komm-mit-grundlagen>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Zukunftsschulen NRW (o. D.). Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung. <https://www.zukunftsschulen-nrw.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.

Nora Düinkel und Anouk Ticheloven

## Elternbefragung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

MEZ-Arbeitspapier Nr. 15, zuerst publiziert im Januar 2024

### Zusammenfassung:

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersucht die sprachliche Entwicklung von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund über einen Zeitraum von drei Jahren zu vier Messzeitpunkten. Im Fokus des Projektes steht die Identifikation sprachlicher, personaler, und kontextueller Bedingungen für die Mehrsprachigkeitsentwicklung Jugendlicher. Ergänzend zu den Befragungen und Testungen der Jugendlichen wurden im Rahmen der Studie Elternfragebögen eingesetzt, um familiäre Kontextfaktoren zu erfassen. Ziel dieses Arbeitspapiers ist die Beschreibung der Elternbefragung und Auswertung ausgewählter Hintergrundmerkmale der Familien mit einem Fokus darauf, Migrationsbiografien, Sprachfähigkeiten und sprachbezogene Erziehungsstile, Akkulturationseinstellungen und sozioökonomische Merkmale darzustellen. Die Auswertungen deuten auf vielfältige Ressourcen innerhalb der Familien hin, die in zukünftigen Analysen der MEZ-Daten für die Beschreibung von Mehrsprachigkeitsentwicklung, Bildungserfolg und anderen Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe der Jugendlichen weiterverfolgt werden können.

### Schlagworte:

Migrationshintergrund, Akkulturation, Sprachgebrauch, sprachbezogene Erziehungsstile

### Abstract:

The project "Multilingual Development over Time (MEZ)" investigates the linguistic development of students with a German-Russian, German-Turkish and monolingual German language background over a period of three years at four measurement points. The project focuses on the identification of linguistic, personal, and contextual conditions for the multilingual development of young people. In addition to student questionnaires and language assessments, parent questionnaires were used in the study to record family contextual factors. The aim of this working paper is to describe the parents' survey and analyze selected background characteristics of the families with a focus on describing migration biographies, parents' language skills and acculturation attitudes, language use within the family and socioeconomic characteristics in the families. The analysis point to a variety of resources within the families, the significance of which can be explored in future analyses of the MEZ-data in order to understand the development of multilingualism, educational success and other dimensions of social participation of young people.

### Keywords:

Migration background, acculturation, language use, family language policy





## 1. Einleitung

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersucht in langzeitlicher Perspektive die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer monolingual-deutschsprachigen Vergleichsgruppe. Die Befragungen und Testungen wurden an vier Messzeitpunkten (MZP) in Zusammenarbeit mit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg) von Januar 2016 bis Juli 2018 an Schulen mit unterschiedlichen Bildungsgängen in acht deutschen Bundesländern durchgeführt. Die Teilnehmer(innen) besuchten zu Untersuchungsbeginn die Jahrgangsstufen 7 und 9. Im Vordergrund des Forschungsprojekts standen die Erfassung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Zudem wurden individuelle, kontextuelle und linguistische Einflussfaktoren der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten mit Hilfe verschiedener Fragebogeninstrumente erhoben.<sup>1</sup>

Ergänzend zu den längsschnittlichen Befragungen der Jugendlichen (z. B. zu Einstellungen und Verhalten im Kontext von Schule und Lernen, Berufs- und Bildungszielen, Mehrsprachigkeit und Freizeit) wurde einmalig eine Befragung der Eltern der Teilnehmer(innen) durchgeführt. Der eingesetzte Elternfragebogen zielt darauf ab, Faktoren zu erfassen, die unmittelbar für die Sprachentwicklung der Jugendlichen sowie für die Interpretation der Ergebnisse der eingesetzten Sprachtests relevant sind. Darunter fallen beispielsweise spezifische Merkmale der Migrationsgeschichte, Merkmale der Sprach- und Bildungsbiographie sowie die sozioökonomischen Bedingungen, unter denen die Jugendlichen aufwachsen.

Ziel des Arbeitspapiers ist die Beschreibung der Elternbefragung und der Auswertung ausgewählter Hintergrundmerkmale der Familien. Da es sich um eine einmalige Befragung der Eltern der MEZ-Teilnehmer(innen) handelt, bilden die Erfassung der häuslichen Hintergrundmerkmale, Lernumwelten und Ressourcen lediglich den *status quo* zu Beginn der Studie ab. In der längsschnittlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler, die inhaltliche Überschneidungen mit der Elternbefragung aufweist, können dagegen auch Veränderungen, beispielsweise in der sprachlichen Alltagspraxis erfasst werden. Der Elternfragebogen wurde vorrangig zur Erfassung von Informationen genutzt, die von den Schülerinnen und Schülern weniger zuverlässig erfragt werden können (z.B. Migrationsgeschichte, sprachliche Fähigkeiten der Eltern, berufsbezogene Angaben der Eltern).

## 2. Theoretische Begründung und Themen der Elternbefragung

Die Elternbefragung fokussiert auf die Migrationsgeschichte, Sprachbiographie und Bedingungen des Aufwachsens, die für die Erklärung des Bildungserfolgs und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten lebensweltlich ein- und mehrsprachiger Schüler(innen) von Bedeutung sind. Dabei wird unter anderem versucht, die theoretischen Konzepte des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals zu erfassen (vgl. Bourdieu 1983, Coleman 1988), die in der Forschung zu Bildungsungleichheit und mehrsprachigem Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen.

---

<sup>1</sup> Für detaillierte Informationen zum Projekt siehe Gogolin et al. 2017 sowie Klinger et al. 2022a.

Das besondere Interesse der MEZ-Studie liegt auf der Erfassung von häuslichen Lernressourcen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (z.B. Heath und Brinbaum, 2007; Scheele et al., 2010), von sprachlichen Fähigkeiten und Spracheinstellungen der Eltern sowie der Sprachpraxis in der Familie. Anknüpfend an Themen der Migrationsforschung, werden ferner Aspekte der Akkulturation erhoben, die Auskunft darüber geben, wie Eltern mit Migrationshintergrund zwischen Kulturen und Sprachen navigieren und welche darauf bezogenen Einstellungen und Werte sie ihren Kindern vermitteln (vgl. Nauck, 2008).

Für eine differenzierte Erfassung von Ressourcen in der Familie bedarf es umfassender Angaben zur schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der beruflichen Stellung und Tätigkeit der Eltern, deren Erfassung als valider gilt, wenn diese auf Selbstauskünften der Eltern und nicht auf sogenannten Proxyangaben durch Schüler(innen) beruhen (z.B. Hovestadt und Schneider, 2021). Auch im Hinblick auf biographische Angaben zu den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen, wie die Dauer des Besuchs von Kindertagesstätten, das Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen und der Herkunftssprachen, die Schullaufbahnnempfehlung etc. sind valide Angaben durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu erwarten.

Vor diesen Hintergründen widmet sich die Elternbefragung folgenden Themenkomplexen:

- (1) Allgemeine Angaben zu den Eltern und der Familie
  - Angaben zu ihrem Geburtsland, Geburtsjahr, Staatsangehörigkeit, Jahr des Zuzugs nach Deutschland, Einreisegrund,
  - Geburtsland (bzw. -länder) der Großeltern,
  - Familienzusammensetzung (Anzahl Personen im Haushalt, Erziehungsberechtigte des Kindes),
- (2) Das Kind und seine Schullaufbahn
  - Allgemeine Anhaben zum Kind (Geschlecht, Geburtsjahr, Geburtsland, ggf. Jahr des Zuzugs nach Deutschland, Staatsangehörigkeit),
  - Besuch einer Kinderbetreuung oder Schule in Deutschland oder im Herkunftsland,
  - Schulische Laufbahn (Schullaufbahnnempfehlung, Klasse(n) wiederholt oder übersprungen, Nachhilfe),
  - Besuch von herkunftssprachlichem Unterricht,
  - Zufriedenheit mit der Schule des Kindes,
  - Häufigkeit des Kontakts mit der Schule des Kindes.
- (3) Beruf und Ausbildung der Eltern, sozioökonomische Lage der Familie
  - Erwerbstätigkeit (Arbeitszeiten, Hauptberuf, berufliche Stellung und Weisungsbefugnis von Mutter und Vater),
  - Erworbene schulische und berufliche Abschlüsse in Deutschland und dem Herkunftsland,
  - Sozioökonomische Lage der Familie (HISEI, monatliches Netto-Einkommen aller Haushaltsmitglieder, Anzahl Bücher, Sozialkapital der Eltern).
- (4) Herkunft, Sprache und Akkulturation
  - Differenzierte Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und ggf. den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch,
  - In der Familie und Schule erlernte Sprachen der Eltern,

- Alter bei erstem Sprachkontakt des Kindes mit Deutsch und ggf. Herkunftssprache,
  - Sprachgebrauch zu Hause,
  - Akkulturation (Einstellungen und Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftsland und Deutschland, Kontakte im Herkunftsland, Rückkehrabsichten).
- (5) Bildungsaspirationen und bildungsbezogene Einstellungen der Eltern für ihr Kind
- Idealistische und realistische Bildungsaspirationen (in Bezug auf Bildungs- und Berufsabschlüsse),
  - Einstellungen zu Bildungsmobilität und Bildungsbenachteiligung

Das Arbeitspapier gibt zunächst einen Überblick zum Ablauf der Elternbefragungen und den Teilnahmequoten auf Instrumentenebene. Ferner wird die Teilnahme an der Elternbefragung auf Schülerebene betrachtet, die eine Einschätzung einer möglichen Selektivität der Elternbeteiligung ermöglichen soll. Anschließend werden einige Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen in ihren Familien beleuchtet. Dabei geht es zunächst um die Beschreibung der Elternstichprobe nach migrations- und sprachbezogenen Merkmalen, wie den Migrations- und Sprachhintergründen der Eltern, ihren Akkulturationseinstellungen, sprachlichen Fähigkeiten und dem Sprachgebrauch in der Familie. Danach werden sozioökonomische Bedingungen des Aufwachsens in den Blick genommen, wobei die Beschreibung der Elternstichprobe nach Bildungs- und Berufsabschlüssen, Erwerbstätigkeit, sozialem Status, Haushaltseinkommen und Anzahl der Bücher zu Hause im Fokus stehen. Das Arbeitspapier schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit zu den unterschiedlichen familialen Ressourcen der MEZ-Elternstichprobe und den Potenzialen, die sich aus den verfügbaren Informationen für die Untersuchung von Bedingungen ergibt, unter denen sich die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder gut entwickeln kann.

### **3. Elternstichprobe**

Die Befragung der Eltern der teilnehmenden Schüler(innen) fand parallel zur ersten MEZ-Erhebung im Frühjahr 2016 sowie zur Stichprobenerweiterung im Herbst (2016) statt (vgl. IEA Hamburg 2017a, 2017b). Bei der freiwilligen Befragung standen den Teilnehmenden neben der deutschen Version auch auf Türkisch und Russisch übersetzte Fragebögen zur Verfügung. Insgesamt umfasst die Elternstichprobe 1.266 Eltern. In Bezug auf die MEZ-Bruttostichprobe von 2.103 Schüler(inne)n entspricht die Elternbeteiligung demnach insgesamt 60,2 Prozent (nähere Angaben zur Teilnahme auf Schülerebene finden sich in Kapitel 3.1).

Die Elternfragebögen wurden überwiegend von den Müttern oder einer anderen Erziehungsberechtigten der MEZ-Teilnehmer(innen) ausgefüllt (rund 68 Prozent). In ca. 15 Prozent der Fälle stammen die Angaben von den Vätern bzw. einem anderen Erziehungsberechtigten und in rund 17 Prozent wurde der Elternfragebogen von beiden Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam ausgefüllt. Da im Fragebogen wiederkehrend Angaben zur Mutter und dem Vater des an MEZ teilnehmenden Kindes erhoben werden, sollte ferner angegeben werden, wer mit „Mutter“ und „Vater“ gemeint ist. Die Angaben beziehen sich zu rund 95 Prozent auf die leiblichen Mütter und zu rund 80 Prozent auf die leiblichen Väter; nur in wenigen Fällen auf andere Personen, wie z. B. Partner(innen), Adoptiv- oder Pflegeeltern, oder Großeltern. Im Folgenden werden wir daher vereinfachend von Mutter und Vater der Teilnehmer(innen) sprechen.

### **3.1 Teilnahme- und Ausfallquoten auf Schülerebene**

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Teilnahmequoten der Elternbefragung auf Schülerebene. Diese beziehen sich auf die MEZ-Bruttostichprobe von  $n = 2.103$  Schüler(inne)n, die ihr Einverständnis zur Teilnahme an der MEZ-Studie erteilt hatten. Zur Teilnahme aufgerufen waren Schüler(innen), die zu Beginn der Studie die Jahrgänge 7 oder 9 besuchten und zu Hause entweder monolingual Deutsch, oder zu Hause Russisch oder Türkisch (neben Deutsch und ggf. weiteren Sprachen) sprechen. Bei einigen eingangs als monolingual deutschsprachig geführten Schüler(inne)n deuteten die Angaben aus den Schüler- und Elternbefragungen auf ein mehrsprachiges Aufwachsen mit einer anderen Herkunftssprache hin; diese wurden im Nachhinein als „anders mehrsprachig“ klassifiziert (Informationen zur Bildung der Sprachgruppenvariablen können Brandt et al. 2019 entnommen werden).<sup>2</sup>

Deutlich wird anhand Tabelle 1, dass die Teilnahmequoten nach Sprachgruppe signifikant variieren: Während die Eltern monolingual deutscher Schüler(innen) zu etwa 70 Prozent einen Fragebogen ausgefüllt haben, liegen Elternfragebögen von unter 60 Prozent der deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) vor. Die Teilnahmequoten der Eltern deutsch-türkisch- und anders mehrsprachiger Schüler(innen) fallen ähnlich niedrig aus und liegen mit Anteilen von unter 50 Prozent statistisch signifikant unter dem Teilnahmeniveau der monolingual deutschen und deutsch-russischen Vergleichsgruppen. Unterschiede in der Teilnahme ergeben sich ferner nach sozialem Status der Familien (berechnet auf Grundlage eines Mediansplits der Eltern- und Schülerangaben zum HISEI, vgl. Ganzeboom et al. 1992; Reiss et al. 2016)<sup>3</sup>, wobei Eltern mit einem höheren sozialen Status eine um rund zehn Prozent signifikant höhere Beteiligung an der Elternbefragung aufweisen als jene mit niedrigerem sozialen Status. Zudem ergibt sich ein signifikant erhöhter Anteil von Ausfällen bei Eltern, für die auch von den Schüler(inne)n keine Angabe zum sozialen Status der Familie vorliegen. Auch nach Geschlecht und besuchttem Bildungsgang ergeben sich signifikante Unterschiede, denen zufolge die Eltern von Gymnasiast(inn)en sowie Schülerinnen höhere Beteiligungsquoten aufweisen.

---

<sup>2</sup> Bei den „anders mehrsprachigen“ Schüler(innen) handelt es sich demzufolge um einen nicht intendierten „Beifang“ zur MEZ-Stichprobe, in die explizit (nach Angaben der Schulen) ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit ausschließlich Deutsch, Deutsch und Türkisch sowie Deutsch und Russisch als Sprache(n) der Familien aufgenommen werden sollten. Diese kleine „anders“-Gruppe wurde in die meisten Analysen des MEZ-Projekts nicht aufgenommen.

<sup>3</sup> Siehe dazu ausführlicher Kapitel 5. Für die Eltern- und Schülerangaben zum höchsten sozioökonomischen Status der Familie (HISEI) ergab sich mit einem Cohens Kappa von  $\kappa = .663$  eine gute Übereinstimmung. Bei der dichotomen Einteilung in die Statusgruppen hoch und niedrig lag die prozentuale Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülerangaben bei 83 Prozent.

**Tabelle 1:** Teilnahme an der Elternbefragung auf Schülerebene

|                                    | Teststatistik<br><i>Chi-Quadrat</i>     | Teilgenommen |                   | Gesamt      |            |
|------------------------------------|-----------------------------------------|--------------|-------------------|-------------|------------|
|                                    |                                         | <i>n</i>     | %                 | <i>n</i>    | %          |
| <i>Sprachgruppe</i>                | $\chi^2(3)=91.91; n=2103, p\leq 0,001$  |              |                   |             |            |
| Monolingual Deutsch                |                                         | 708          | 70.1 <sub>a</sub> | 1010        | 100        |
| Deutsch-Russisch                   |                                         | 213          | 58.2 <sub>b</sub> | 365         | 100        |
| Deutsch-Türkisch                   |                                         | 294          | 48.1 <sub>c</sub> | 606         | 100        |
| Anders mehrsprachig                |                                         | 51           | 44.0 <sub>c</sub> | 116         | 100        |
| <i>Sozialer Status<sup>1</sup></i> | $\chi^2(2)=232.43; n=2103, p\leq 0,001$ |              |                   |             |            |
| Niedrig                            |                                         | 644          | 61.8 <sub>a</sub> | 1042        | 100        |
| Hoch                               |                                         | 570          | 71.9 <sub>b</sub> | 793         | 100        |
| unbekannt                          |                                         | 52           | 19.4 <sub>c</sub> | 268         | 100        |
| <i>Geschlecht</i>                  | $\chi^2(1)=22.06; n=2103, p\leq 0,001$  |              |                   |             |            |
| Männlich                           |                                         | 473          | 54.2 <sub>a</sub> | 872         | 100        |
| Weiblich                           |                                         | 793          | 64.4 <sub>b</sub> | 1231        | 100        |
| <i>Bildungsgang</i>                | $\chi^2(1)=72.32; n=2103, p\leq 0,001$  |              |                   |             |            |
| Gymnasium                          |                                         | 673          | 70.1 <sub>a</sub> | 960         | 100        |
| Andere Schulform                   |                                         | 593          | 51.9 <sub>b</sub> | 1143        | 100        |
| <b>Gesamt</b>                      |                                         | <b>1266</b>  | <b>60.2</b>       | <b>2103</b> | <b>100</b> |

<sup>1</sup>Einteilung auf Grundlage eines Mediansplit (M=54,92) auf Grundlage der Eltern- und Schülerangaben.

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Spaltenprozentage der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) für die Teilnahme an der Befragung auf dem 0,05-Niveau *nicht* signifikant unterscheiden.

Obwohl die Beteiligung an der Elternbefragung insgesamt gesehen hoch war, zeigen sich für die Teilnahme an der Elternbefragung ähnliche Tendenzen, wie sie bei der Teilnahme an MEZ auf Schülerebene (siehe dazu Düinkel und Baužytė, 2022 sowie Heimler, 2019) beobachtet wurden. Auch für die Elternbefragung kann in Anbetracht der Ergebnisse von einer Selektivität zugunsten einer höheren Beteiligung von Eltern mit höherem sozialen Status, Eltern von Gymnasiast(inn)en, monolingual deutschsprachigen Schüler(inne)n und Mädchen ausgegangen werden, was bei der Interpretation der hier vorgestellten Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

#### 4. Bedingungen des Aufwachsens: Migrations- und sprachbezogene Hintergründe

Die folgenden deskriptiven Analysen geben einen Überblick über Migrationshintergründe, Akkulturationseinstellungen sowie sprachlichen Fähigkeiten und familialen Sprachpraxen der Familien. Die Auswertungen beziehen sich hier nur teilweise auf die insgesamt 1.266 Eltern(-teile), die an der Befragung teilgenommen haben, denn die spezifisch auf Migrationshintergrund gerichteten Fragen wurden nur den Eltern der deutsch-russisch- (n= 213) und deutsch-türkischsprachigen (n= 294) Jugendlichen vorgelegt. Die als „anders mehrsprachig“ klassifizierten Schüler(innen) werden als Teil der Stichprobe in diesen Analysen berücksichtigt, obwohl für sie keine spezifischen migrations- und sprachbezogenen Angaben vorliegen. Sie bilden keine Gruppe im engeren Sinne, sondern eine Sammelkategorie mit sehr heterogenen sprachlichen Hintergründen.

##### 4.1 Migrationshintergründe

Ein Inklusionskriterium für Teilnahme an der MEZ-Studie war, dass alle Schüler(innen) mindestens seit der dritten Klasse eine Schule in Deutschland besuchten. Dies begründet sich durch

das Interesse an Fragen der Sprachentwicklung in den Herkunftssprachen unter den üblichen Bedingungen des deutschen Bildungssystems: Ausgeschlossen werden sollte, dass sich herkunftssprachliche Kenntnisse einer Bildungsbiographie in der Region der Herkunft verdanken könnten.

Dementsprechend stammen die lebensweltlich mehrsprachigen MEZ-Jugendlichen nicht aus neuzugewanderten Familien, sondern gehören überwiegend der zweiten oder dritten Migrationsgeneration an. Eine Besonderheit der Studie liegt darin, dass nicht der Migrations-, sondern der Sprachhintergrund der Teilnehmer(innen) und ihre lebensweltlichen Sprachpraktiken im Fokus stehen. Die Zuordnung zu den Sprachhintergründen (monolingual deutsch, deutsch-russisch, deutsch-türkisch und anders mehrsprachig) orientiert sich allein an den sprachlichen Lebenslagen der Jugendlichen und nicht an der ethnischen Kategorie der Herkunft (siehe Brandt et al. 2019). Dementsprechend könnten Jugendliche, die monolingual deutsch aufwachsen, Elternteile haben, die selbst nicht in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land geboren und aufgewachsen sind.

Um dennoch einen tieferen Einblick über die eventuellen Migrationsbiographien der MEZ-Jugendlichen zu gewinnen, werden im Folgenden Angaben der Eltern zu den Geburtsländern der Jugendlichen, der Eltern und Großeltern berichtet, die für alle Teilnehmer(innen) erhoben wurden. Angaben zum Jahr des Zuzugs nach Deutschland oder den Gründen für die Migration der Eltern wurden dagegen nur für Eltern von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund erhoben.

#### *Geburtsländer der Schüler(innen)*

Laut Elternangaben sind fast 95 Prozent der MEZ-Schüler(innen) ( $n=1.199$ ) in Deutschland geboren. Die Minderheit der Schüler(innen) ( $n=64$ ; dies entspricht etwas über fünf Prozent), die in einem anderen Land geboren sind, kamen durchschnittlich in einem sehr jungen Alter ( $M_{\text{Alter}}=3.8$  Jahre, Median=3.0,  $SD=3.0$ ) nach Deutschland. Die Stichprobe der Schüler(innen) weist also die gewünschten Merkmale auf: Es handelt sich sämtlich um Heranwachsende, deren formelle Bildungserfahrung sich einer vorschulischen Einrichtung bzw. Schule in Deutschland verdankt.

#### *Geburtsländer der Eltern*

Das wegen des Stichprobendesigns am häufigsten vorkommende Geburtsland der Eltern ist Deutschland (Tabelle 2). Neben den Eltern monolingual deutscher Schüler(innen) wurde Deutschland von den Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) (zu rund 24 bis 29 Prozent) genannt. Dagegen sind weniger als 1 Prozent der Mütter und 6 Prozent der Väter deutsch-russischsprachiger Schüler(innen) bereits in Deutschland geboren. Dies weist darauf hin, dass die Familien aus der deutsch-türkischen Sprachgruppe durchschnittlich länger in Deutschland leben als jene mit deutsch-russischem Sprachhintergrund. Auch in der Gruppe der „anders Mehrsprachigen“ fällt auf, dass ein erheblicher Anteil der Eltern in Deutschland geboren wurde (zu rund 57 und 47 Prozent).

Nach Deutschland sind die Türkei und Regionen der ehemaligen Sowjetunion – darunter insbesondere Kasachstan und Russland – die häufigsten Geburtsländer der Eltern. Eine kleinere Anzahl von Müttern und Vätern nennt darüber hinaus eine Vielzahl unterschiedlicher Geburtsländer, sowohl in anderen europäischen Ländern als auch in anderen Kontinenten (siehe Tabelle 6

im Anhang), wobei dieser Anteil in der Gruppe der anders mehrsprachigen deutlich ausgeprägter ist (rund 28 bis 35 Prozent).

**Tabelle 2:** Geburtsländer der Eltern

| Geburtsland                | monolingual Deutsch |            |            |            | deutsch-russisch |            |            |            | deutsch-türkisch |            |            |            | anders mehrsprachig |            |           |            |
|----------------------------|---------------------|------------|------------|------------|------------------|------------|------------|------------|------------------|------------|------------|------------|---------------------|------------|-----------|------------|
|                            | Mütter              |            | Väter      |            | Mütter           |            | Väter      |            | Mütter           |            | Väter      |            | Mütter              |            | Väter     |            |
|                            | n                   | %          | n          | %          | n                | %          | n          | %          | n                | %          | n          | %          | n                   | %          | n         | %          |
| Deutschland                | 672                 | 94.9       | 630        | 89.0       | 2                | 0.9        | 12         | 6.1        | 86               | 29.3       | 70         | 23.8       | 29                  | 56.9       | 24        | 47.1       |
| Land der ehem. Sowjetunion | 13                  | 1.8        | 10         | 1.4        | 209              | 98.1       | 161        | 75.6       | 7                | 2.4        | 7          | 2.4        | 1                   | 2.0        | 4         | 7.8        |
| Türkei                     | 1                   | 0.1        | 1          | 0.1        | 0                | 0          | 0          | 0          | 185              | 62.9       | 193        | 65.6       | 1                   | 2.0        | 3         | 5.9        |
| Anderes Land               | 15                  | 2.0        | 14         | 1.9        | 0                | 0          | 3          | 1.4        | 9                | 3.1        | 6          | 2.0        | 18                  | 35.3       | 14        | 27.5       |
| Fehlend                    | 7                   | 1.0        | 53         | 7.6        | 2                | 0.9        | 37         | 17.4       | 7                | 2.4        | 18         | 6.1        | 2                   | 3.9        | 6         | 11.8       |
| <b>Gesamt</b>              | <b>708</b>          | <b>100</b> | <b>708</b> | <b>100</b> | <b>213</b>       | <b>100</b> | <b>213</b> | <b>100</b> | <b>294</b>       | <b>100</b> | <b>294</b> | <b>100</b> | <b>51</b>           | <b>100</b> | <b>51</b> | <b>100</b> |

Anmerkung: Länder der ehemaligen Sowjetunion in der MEZ-Stichprobe vertreten: Armenien, Aserbaidshan, Estland, Georgien, Moldawien, Lettland, Litauen, Kasachstan, Kirgistan, Russische Föderation, Tadschikistan, Ukraine, Usbekistan, Weiß-Russland.

Insgesamt gaben 212 Elternpaare (ca. 17 Prozent) an, dass die Partner in unterschiedlichen Ländern geboren sind (siehe Tabelle 7 im Anhang). Am häufigsten kommt dabei die Geburtslandkombination Deutschland und Türkei (89 Elternpaare) vor, gefolgt von der Kombination von zwei unterschiedlichen Geburtsländern aus der ehemaligen Sowjetunion (61 Elternpaare). Auch weitere Kombinationen von Geburtsländern – mit dementsprechend unterschiedlichen Herkunftssprachen – kommen vor und deuten auf mögliche heterogene Sprachpraxen innerhalb der Familien hin.

#### *Zuzug nach Deutschland und Einreisegründe*

Laut Angaben sind ca. 30 Prozent der Eltern der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) und ca. fünf Prozent der Eltern der deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) in Deutschland geboren. Rund 60 Prozent der Eltern der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen und rund 95 Prozent der Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen machten Angaben über das Jahr des Zuzugs nach Deutschland (siehe Zuzugsjahr der Väter in der Abbildung 14 im Anhang). Die Zeitspanne, in der die nicht in Deutschland geborenen Eltern nach Deutschland gezogen sind, geht zurück bis auf das Jahr 1958 und bis hin zum Jahr 2014, wobei die meisten Eltern zum Ende der 1980er Jahre und in den 1990er Jahren nach Deutschland migriert sind ( $M_{\text{Mutter}}=1993.6$ ,  $SD_{\text{Mutter}}=8.7$  Jahre;  $M_{\text{Vater}}=1991.4$ ,  $SD_{\text{Vater}}=9.6$  Jahre).

Es stellt sich heraus, dass die Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen etwas später zugewandert sind, zwischen 1980 und 2014, als die Eltern der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen, zwischen 1962 und 2006 – dabei ca. zwanzig Prozent schon vor 1980. Dies spiegelt die für Zuwanderung türkisch- und russischsprachiger Einwanderer nach Deutschland historisch bedeutenden Zuwanderungswellen wider, wie die der Gastarbeiterzuwanderung u.a. aus der Türkei und Ländern Süd-Europas zwischen 1950 und 1970 und der sich daran anschließenden Zuwanderung u.a. infolge von Familienzusammenführungen einerseits, und der Zuwanderung im Zuge der Öffnungspolitik der ehemaligen Sowjetunion und deren Zerfall zum Ende der 1980er Jahre (darunter die Zuwanderung von Spätaussiedler(inne)n und Kontingentflüchtlingen) andererseits (Gogolin, McMonagle und Salem, 2019). Insgesamt kamen lediglich ca. zwanzig Prozent der eingewanderten Eltern im gleichen Jahr nach Deutschland.



Eine weitere Frage für Eltern der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen richtete sich auf die Gründe für die Zuwanderung der Eltern nach Deutschland, wobei mehrere Gründe genannt werden konnten. In Abbildung 1 sind die relativen Häufigkeiten ausgewiesen, mit der die Einreisegründe von den Müttern und Vätern deutsch-russischsprachiger und deutsch-türkischsprachiger Jugendlicher angegeben werden. Die genannten Gründe, hauptsächlich *Familie/Ehepartner* gefolgt von *Arbeit* für die Eltern der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen und hauptsächlich *(Spät-)Aussiedlung* für die Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen, bilden weitgehend die historisch gegebenen legalen Zuwanderungswege nach Deutschland ab, wie sie sich bereits bei den Auswertungen zum Jahr des Zuzugs gezeigt haben. Insgesamt haben fast siebzig Prozent der Eltern in der deutsch-russischen Sprachgruppe Spät-Aussiedler(in) oder Kontingentzuwanderer(in) der ehemaligen Sowjetunion als Einreisegrund ankreuzt. Dieser Rechtsstatus kommt für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund nicht in Frage. Somit zeigt sich hier ein erster wichtiger, auch bildungsrelevanter Unterschied zwischen den zwei Gruppen (Söhn, 2011). In ähnlich geringem Ausmaß werden in beiden Gruppen als Einreisegrund Studium/Ausbildung, Asyl/Flucht oder „anderer Grund“ angeführt.

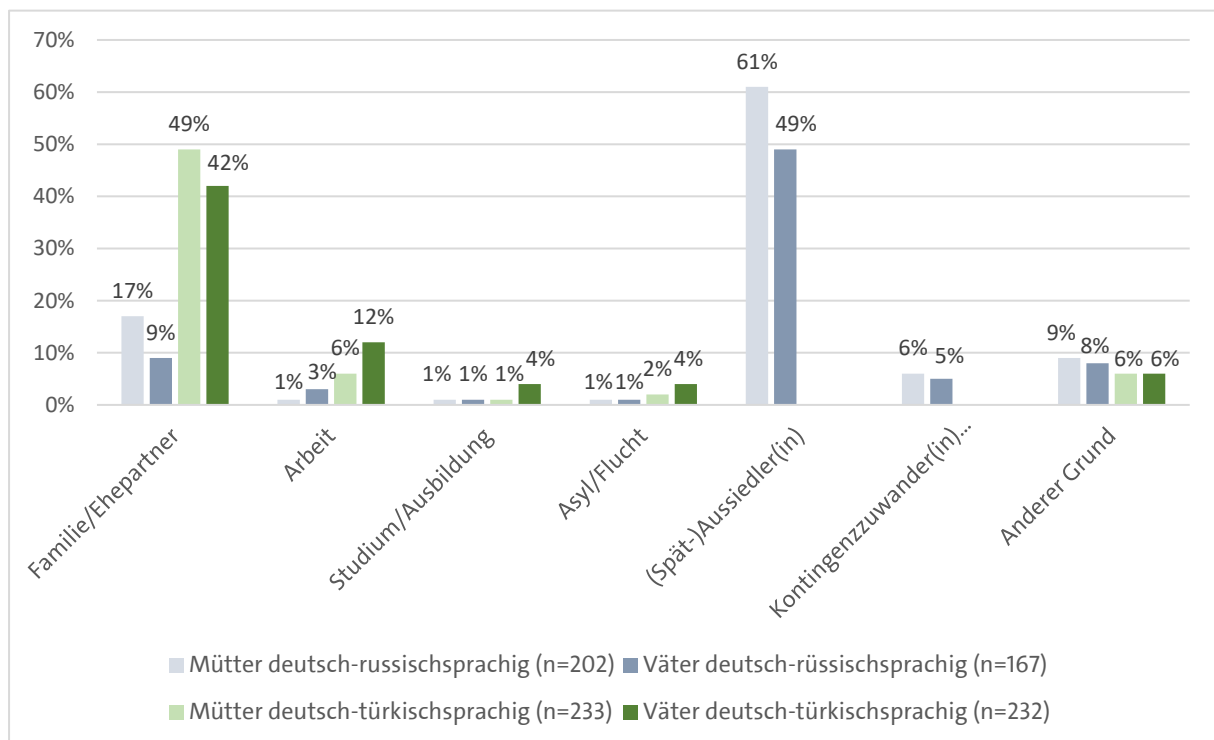


**Abbildung 1:** Einreisegründe der im Ausland geborenen Eltern (% genannt als Einreisegrund, Mehrfachnennungen möglich)

Deutschlandweit waren in den Jahren 1987 bis 2003 etwa 25 Prozent der Zuzüge aus der Türkei und etwa 5 Prozent der Zuzüge aus der Russischen Föderation nach Deutschland auf Asylanträge gestützt (Söhn, 2011, S. 300). Das ist mehr als in der MEZ-Stichprobe, insbesondere bei den Eltern aus der Türkei. Hier zeigt sich die eher positive soziale Selektion der MEZ-Stichprobe und zugleich ein Effekt des Selektionskriteriums, dass die Teilnehmenden mindestens ab der dritten Klasse eine Schule in Deutschland besucht haben sollten.

## 4.2 Akkulturation

Die Akkulturationsforschung beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Einzelpersonen oder Gruppen Wissen und Werte, Gewohnheiten, Identifikationen, Überzeugungen und auch Sprachen aus einer neuen Kultur übernehmen bzw. aus der Herkunftskultur beibehalten (Kopp und Steinbach, 2018; Nauck, 2008). Entsprechenden Orientierungen von Eltern wird allgemein Bildungsrelevanz zugesprochen, und speziell Relevanz für die Sprachpraxis und Spracherziehung in Familien. In MEZ wurden die Eltern vor diesem Hintergrund zu ihren kulturellen Orientierungen, Zugehörigkeitsgefühlen, dem Kontakt zu Menschen aus dem Herkunftsland und ihren Rückkehrabsichten ins Herkunftsland befragt. Diese Informationen stehen für Analysen von Daten zur Sprachentwicklung zur Verfügung, wobei Einflüsse sowohl auf das Deutsche als auch auf die anderen Herkunftssprachen anzunehmen sind.

### *Personen mit Migrationshintergrund und gleicher Herkunftssprache in der Nachbarschaft*

Einen ersten Einblick in Akkulturationsfaktoren erlaubt die Frage nach der Anzahl an Personen in der Nachbarschaft mit Migrationshintergrund. Eltern konnten diese Frage auf einer 5-Punkte-Skala beantworten, von „praktisch niemand“ bis „praktisch alle Menschen hier“. Dabei zeigen sich unterschiedliche Tendenzen zwischen den Eltern nach Sprachgruppen (Abbildung). In den Nachbarschaften der monolingual deutschen Eltern wird „praktisch niemand“ oder „die Minderheit“ mit Migrationshintergrund häufiger markiert. Hingegen werden die Optionen, dass „die Mehrheit“ oder „praktisch alle Menschen“ einen Migrationshintergrund haben, von den Eltern mit Migrationsgeschichte signifikant häufiger markiert ( $\chi^2(12)=176.58$ ;  $n = 1266$ ,  $p \leq .001$ ). Die Schüler(innen) mit „anders mehrsprachigem“ Hintergrund leben hingegen in ähnlichem Ausmaß in Nachbarschaften mit verhältnismäßig geringen Anteilen von Personen mit Migrationshintergrund wie monolingual deutsche Schüler(innen).

Eine spezifischere Anschlussfrage, nach dem Anteil an Personen mit der gleichen Herkunftssprache in der Nachbarschaft, wurde nur den Eltern der russisch- und türkisch-deutschsprachigen Jugendliche vorgelegt. Fast fünfzig Prozent der Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) und über dreißig Prozent der Eltern deutsch-russischsprachiger Schüler(innen) geben an, dass der Anteil der Menschen in der Nachbarschaft, die die gleiche Herkunftssprache (Türkisch bzw. Russisch) sprechen, über 50 Prozent liegt. Entsprechend dürften sich im Wohnumfeld dieser Gruppen Gelegenheiten zur Nutzung der Herkunftssprache außerhalb der Familie bieten.

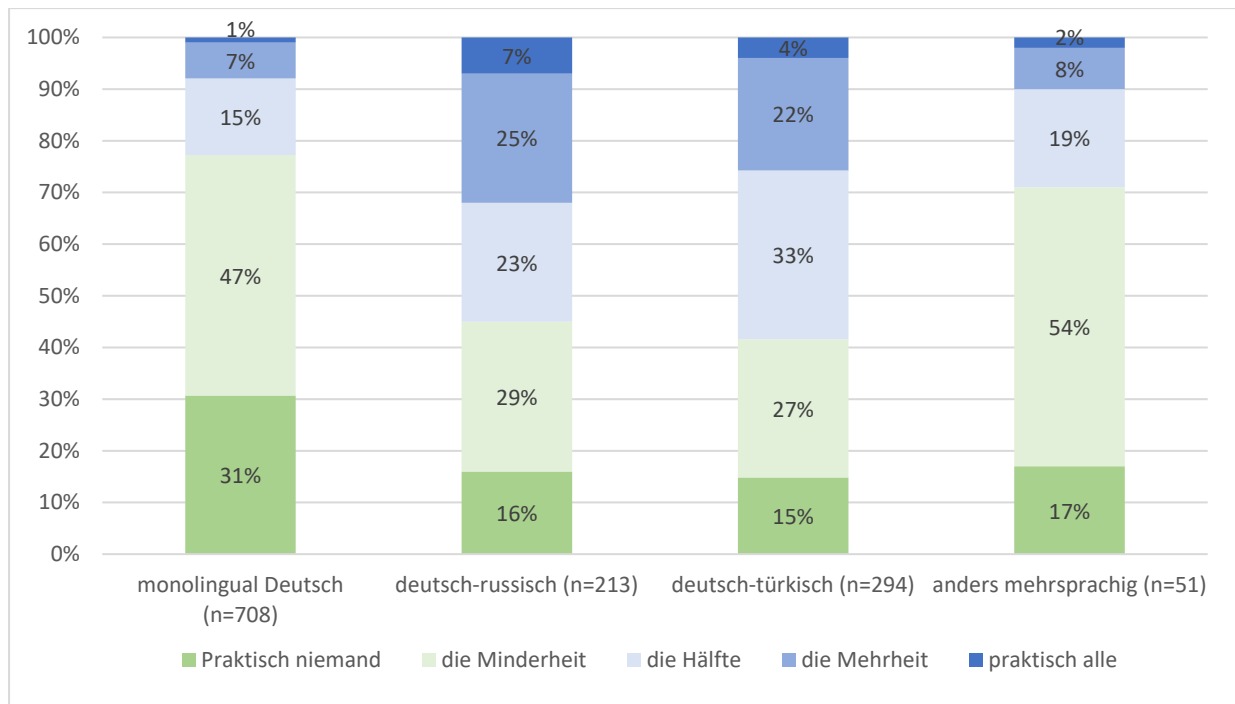


**Abbildung 2:** Personen mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft (gültige %)

#### *Kontakt mit Menschen im Herkunftsland*

Eine weitere Frage erfasste, ob und mit wem die Eltern Kontakt zu Menschen (Familie, Freunde und Bekannte) in ihrem Herkunftsland haben (siehe Tabelle 8 im Anhang). Hier zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Eltern der deutsch-türkisch- bzw. deutsch-russischsprachigen Jugendlichen: Über 95 Prozent geben jeweils an, Kontakte zu Menschen im Herkunftsland zu pflegen. Bei der Frage, wie die Eltern diese Kontakte pflegen, zeigt sich, dass Eltern in beiden Gruppen das Herkunftsland besuchen (jeweils zu über 70 Prozent).

Die Eltern wurden auch nach weiteren Modalitäten ihrer Kontaktpflege befragt (Abbildung 8), insbesondere danach, wie und wann Familien ihre Herkunftssprachen verwenden. Beide Gruppen geben an, relativ wenige Briefe zu schreiben (ca. 13 Prozent in der deutsch-russischen und ca. 5 Prozent in der deutsch-türkischen Gruppe). Etwas höher ist der Anteil derjenigen, die Emails verschicken (ca. 38 Prozent in der deutsch-russischen und ca. 14 Prozent in der deutsch-türkischen Sprachgruppe), wobei die Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen signifikant häufiger Briefe ( $\chi^2(2)=18.87$ ;  $n=483$ ,  $p \leq .001$ ) und Emails schreiben ( $\chi^2(2)=37.95$ ;  $n=483$ ,  $p \leq .001$ ). Telefonieren (in beiden Gruppen über 90 Prozent) und Chat-Apps wie WhatsApp (in beiden Gruppen über 70 Prozent) spielen für beide Gruppen die wichtigste Rolle bei der Pflege der Kontakte in ihr Herkunftsland. Demnach spielen mündliche Fähigkeiten (telefonieren, Besuche) in der Herkunftssprache und das Schreiben kurzer Nachrichten (WhatsApp) eine größere Rolle bei der Kontaktpflege als das Verfassen längerer Texte (z.B. in Briefen und Emails). Unabhängig von den Modalitäten des Herkunftssprachegebrauchs erhalten die Eltern in beiden Gruppen Kontakte zu Familienangehörigen, Freunden und Bekannten auf mehreren Wegen aufrecht.

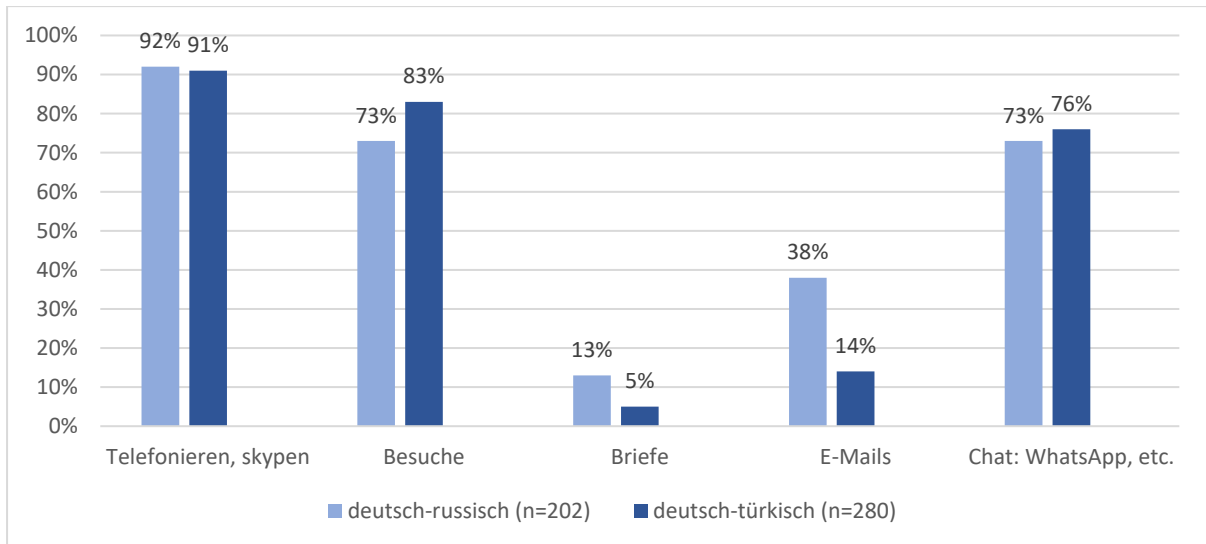


**Abbildung 3:** Modalitäten der Kontaktpflege in Prozent (Mehrfachantwort möglich)

### *Akkulturationserfahrungen und Zugehörigkeitsgefühle*

Um einen Einblick über die kulturellen Orientierungen und Zugehörigkeitsgefühle der Eltern zu gewinnen (siehe Tabelle 3), wurden die Eltern zu ihrem Verhältnis zur Aufnahmegesellschaft Deutschland sowie zum Herkunftsland anhand der Zustimmung zu vier Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) gefragt (in Anlehnung an NEPS, 2013):

- Wir unternehmen gerne etwas mit Deutschen/Menschen aus unserem Herkunftsland;
- Wir verhalten uns oft typisch deutsch/typisch für die Menschen aus unserem Herkunftsland;
- Uns ist es wichtig nach den deutschen Traditionen zu leben/nach den Traditionen unseres Herkunftslandes;
- Uns ist es wichtig, deutsche Freunde/ Freunde aus unserem Herkunftsland zu haben.

Die beiden Skalen zum Verhältnis der Eltern zur Aufnahmegesellschaft (Cronbach's  $\alpha = .71$ ) sowie zum Herkunftsland (Cronbach's  $\alpha = .75$ ) erwiesen sich als zufriedenstellend intern konsistent und eindimensional. Für die Auswertung wurden jeweils die Mittelwerte aus den vier Items gebildet (siehe Tabelle), wobei sich für die deutsch-türkische Sprachgruppe ein positives, aber etwas engeres Verhältnis zum Herkunftsland als zu Deutschland ergibt. In der deutsch-russischen Sprachgruppe berichten die Eltern von einem ähnlich engen Verhältnis zu Deutschland wie zum Herkunftsland. Wie aus Tabelle entnommen werden kann, unterscheiden sich die Mittelwerte in den beiden Sprachgruppen leicht.

Werden die einzelnen Aussagen der Akkulturationsskala separat betrachtet, zeigt sich, dass der etwas niedrigere Mittelwert der Elternangaben zu ihrem Verhältnis zu Deutschland in der deutsch-türkischen Sprachgruppe auf eine geringere Zustimmung zur Aussage, nach deutschen Traditionen zu leben ( $M=1.7$ ,  $SD=0.8$ ), zurückzuführen ist (siehe Tabelle). In beiden Gruppen zeigen sich aber ähnlich positive Haltungen zu Unternehmungen mit Deutschen und dem Eingehen von Freundschaften zu Deutschen.

Eine weitere Frage in diesem Themenbereich erfasst auf einer fünfstufigen Antwortskala (1: gar nicht bis 5: sehr stark) das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern zu Personen aus dem Herkunftsland und aus Deutschland (siehe Tabelle). Sowohl die Eltern deutsch-russischsprachiger als auch die Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) geben enge Bindungen sowohl zu Personen in Deutschland als auch zu Personen im Herkunftsland an. Dabei fallen die Zugehörigkeitsgefühle zu Personen aus dem Herkunftsland etwas höher aus ( $M=3.9$ ;  $SD=0.9$ ;  $n=456$ ) als zu jenen in Deutschland ( $M=3.4$ ;  $SD=0.9$ ;  $n=447$ ). Unterschiede zwischen den Sprachgruppen sind sowohl für Deutschland ( $t(442) = 4.69$ ,  $p < .05$ ), als für das Herkunftsland ( $t(452) = -2.30$ ,  $p < .001$ ) signifikant, jedoch recht klein. Eltern in der deutsch-türkischen Sprachgruppe berichten insgesamt etwas stärkere Zugehörigkeitsgefühle zum Herkunftsland als die Eltern in der deutsch-russischen Sprachgruppe. Umgekehrt berichten Eltern in der deutsch-russischen Sprachgruppe etwas stärkere Zugehörigkeitsgefühle zu Deutschland.

Die deutsch-türkische Gruppe scheint sich insbesondere im Hinblick auf Verhaltensweisen und Traditionen etwas stärker zum Herkunftsland zugehörig zu fühlen als die deutsch-russische Gruppe. Die Werte deuten jedoch nicht auf eine Marginalisierung oder überwiegend negative Gefühle gegenüber Deutschland hin. Insgesamt zeigt sich für beide Sprachgruppen, dass die meisten Eltern ein positives Verhältnis sowohl zu ihrem Herkunftsland als auch Deutschland berichten und gute Bindungen zu Menschen in beiden Ländern haben.

In der Migrationsforschung konnte außerdem gezeigt werden, dass das Verhältnis zum Herkunftsland und zum Aufnahmeland relativ unabhängige Dimensionen darstellen, wobei alle möglichen Kombinationen von Akkulturationseinstellungen zu den beiden Referenzkontexten vorkommen können (Nauck, 2008). Auch in der MEZ-Elternstichprobe korrelieren die Mittelwerte beider Skalen nicht miteinander ( $p = -.06$ , n.s.).

**Tabelle 3:** Verhältnis und Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland und dem Herkunftsland

|                                     |                               | deutsch-russisch |      |      | deutsch-türkisch |      |      |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------|------|------|------------------|------|------|
|                                     |                               | n                | M    | SD   | n                | M    | SD   |
| <b>Verhältnis zum Herkunftsland</b> | <b>t-Test Teststatistik</b>   |                  |      |      |                  |      |      |
| Unternehmungen mit Menschen aus HL  |                               | 190              | 3.39 | 0.74 | 272              | 3.45 | 0.68 |
| Herkunftslandtypisches Verhalten    |                               | 182              | 2.63 | 0.78 | 263              | 3.00 | 0.81 |
| Leben nach Traditionen des HLs      |                               | 184              | 2.44 | 0.83 | 270              | 3.29 | 0.80 |
| Freunde aus HL                      |                               | 188              | 3.31 | 0.79 | 273              | 3.40 | 0.77 |
| Gesamtmittelwert                    | $t(473) = 7.23$ , $p < .001$  | 194              | 2.97 | 0.57 | 281              | 3.28 | 0.63 |
| <b>Verhältnis zu Deutschland</b>    |                               |                  |      |      |                  |      |      |
| Unternehmungen mit Menschen aus DE  |                               | 193              | 3.26 | 0.83 | 271              | 3.01 | 0.89 |
| Deutschlandtypisches Verhalten      |                               | 186              | 2.57 | 0.89 | 265              | 2.09 | 0.93 |
| Leben nach deutschen Traditionen    |                               | 190              | 2.97 | 0.83 | 262              | 1.71 | 0.82 |
| Freunde aus DE                      |                               | 188              | 2.97 | 0.90 | 268              | 3.07 | 0.93 |
| Gesamtmittelwert                    | $t(473) = 7.23$ , $p < .001$  | 196              | 2.97 | 0.64 | 279              | 2.50 | 0.71 |
| <b>Zugehörigkeitsgefühl</b>         |                               |                  |      |      |                  |      |      |
| bei Menschen aus HL                 | $t(452) = -2.30$ , $p < .001$ | 183              | 3.74 | 0.89 | 271              | 4.00 | 0.90 |
| bei Menschen aus DE                 | $t(442) = 4.69$ , $p < .05$   | 184              | 3.66 | 0.80 | 260              | 3.25 | 0.95 |

Fragen zum Verhältnis zu Deutschland und zum Herkunftsland wurden mit Antwortmöglichkeiten auf Vier-Punkte-Skala (1: trifft gar nicht zu ... 4: trifft völlig zu) gestellt, die Frage zu den Zugehörigkeitsgefühlen mit Antwortmöglichkeiten auf einer Fünf-Punkte-Skala (1: gar nicht ... 5: sehr stark)

### 4.3 Rückkehrperspektiven und Bleibeabsichten

Vor dem Hintergrund der Akkulturationserfahrungen wurden die Eltern außerdem dazu befragt, ob sie beabsichtigen, in ihr Herkunftsland zurückzukehren oder in ein anderes Land zu gehen (siehe Tabelle 4). Die Eltern der deutsch-russischsprachigen MEZ-Teilnehmer(innen) geben zu 77 Prozent an, Deutschland nicht verlassen zu wollen; 19 Prozent sind sich noch unsicher; lediglich 3 Prozent beabsichtigen einen Umzug in ein anderes Land und nur ein Prozent der Befragten gab eine Rückkehrabsicht ins Herkunftsland an. Bei den Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) fällt der Anteil jener, die einen Wegzugsabsicht aus Deutschland verneinen, mit rund 42 Prozent signifikant geringer aus. In dieser Gruppe halten sich die Eltern häufiger Wegzugsabsichten für die Zukunft noch offen (rund 38 Prozent) oder beabsichtigen eine Rückkehr ins Herkunftsland (rund 20 Prozent) – ein Umzug in ein anderes Land wird dagegen nicht genannt.

In beiden Sprachgruppen zeigen die Angaben, dass nur wenige Eltern eine klare Absicht zur Rückkehr ins Herkunftsland in der Zukunft verfolgen. Dies wird noch einmal deutlich in Anbetracht der Frage nach der Dauer der Zeit, die Eltern mit Rückkehr- oder Umzugsabsichten in Deutschland verbleiben wollen (siehe Tabelle 4). Über 70 Prozent der Befragten, die eventuell wegziehen möchten, wissen noch nicht, wie lange sie noch in Deutschland bleiben werden; 16 Prozent erwägen einen Umzug in mehr als 10 Jahren und nur etwa 8 Prozent beabsichtigen, Deutschland innerhalb von 10 Jahren zu verlassen. Diese Angaben sprechen dafür, dass es sich bei den Absichten zum Wegzug (in das Herkunftsland) eher um unbestimmte Perspektiven für eine entfernte Zukunft handelt.

Insgesamt zeigen die unterschiedlichen Elternangaben zu den vorgestellten Fragen im Bereich der Akkulturationsforschung, dass die meisten Eltern neben Gelegenheiten zum Herkunftssprachgebrauch in der Nachbarschaft und einer enge Bindung an ihr Herkunftsland Kontakte zu Deutschen pflegen und sich in Deutschland integriert und zugehörig fühlen und ihre Zukunft überwiegend langfristig in Deutschland sehen.

**Tabelle 4:** Rückkehrperspektiven und Bleibeabsichten (Filterfrage\*)

|                                  | deutsch-russisch |           | deutsch-türkisch |           |
|----------------------------------|------------------|-----------|------------------|-----------|
|                                  | <i>n</i>         | % gültige | <i>n</i>         | % gültige |
| <b>Rückkehrperspektiven</b>      |                  |           |                  |           |
| Herkunftsland                    | 2                | 1.0       | 57               | 20.4      |
| anderes Land                     | 5                | 2.6       | 0                | 0         |
| nein                             | 151              | 77.0      | 117              | 41.8      |
| weiß noch nicht                  | 38               | 19.4      | 106              | 37.9      |
| keine Angabe                     | 17               |           | 14               |           |
| <b>Gesamt</b>                    | 213              | 100       | 280              | 100       |
| <b>Bleibeabsicht Deutschland</b> |                  |           |                  |           |
| 2 Jahre oder weniger             | 0                | 0         | 1                | 0.6       |
| 3 bis 5 Jahre                    | 2                | 4.0       | 6                | 3.9       |
| 5 bis 10 Jahre                   | 2                | 4.0       | 6                | 3.9       |
| länger als 10 Jahre              | 10               | 20.0      | 22               | 14.3      |
| weiß noch nicht                  | 36               | 72.0      | 119              | 77.3      |
| keine Angabe                     | 163              |           | 140              |           |
| <b>Gesamt</b>                    | 213              | 100       | 280              | 100       |

#### 4.4 Sprachkompetenzen der Eltern und Sprachgebrauch in der Familie

Das folgende Kapitel widmet sich den von den Eltern erlernten Familien- und Fremdsprachen, wobei ihre Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und den Herkunftssprachen fokussiert werden. Ferner geht es um den Sprachgebrauch in den Familien der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen).

##### 4.4.1 Erlernte Sprachen

Einen Überblick über die von den Eltern erlernten Sprachen gibt Tabelle 9 im Anhang. Dabei geht es zunächst darum, inwieweit die Eltern bereits Deutsch als Kinder in ihren Familien gelernt haben. Erwartungsgemäß zeigt sich, dass in der Gruppe der monolingual deutschsprachigen Jugendlichen die meisten Eltern (über 88 Prozent) Deutsch bereits als Kinder in ihrer Familie erlernt haben. Zugleich zeigt sich hier die Besonderheit der MEZ-Studie, die die Sprachpraxis in den Familien ins Zentrum rückt: Unter den monolingual deutschsprachigen Schüler(inne)n gibt es durchaus einige Eltern(-teile), die selbst mit anderen Sprachen aufgewachsen sind, diese aber selbst nicht (mehr) oder zumindest mit ihren Kindern nicht regelmäßig sprechen. Eine Auswertung zu den nicht-deutschen Familiensprachen zeigte, dass in dieser Gruppe eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen von den Vätern und Müttern genannt wurden.

Unter den lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n zeigt sich der größte Anteil von Eltern(-teilen), die bereits als Kind in der Familie Deutsch gelernt haben, in der Gruppe der anders Mehrsprachigen. Die Mütter und Väter der deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Teilnehmer(innen) haben dagegen häufiger beide Deutsch *nicht* in der Familie gelernt (40 Prozent in der deutsch-russischen und 47 Prozent in der deutsch-türkischen gegenüber 16 Prozent in der anders mehrsprachigen Gruppe). Der Anteil der Schüler(innen), deren Eltern beide Deutsch in der Familie gelernt haben, liegt in beiden Gruppen bei ca. 15 Prozent, und der Anteil jener, bei denen dies nur auf einen Elternteil zutrifft (inklusive derjenigen, die nur Angaben zu einem Elternteil gemacht haben) beläuft sich auf jeweils ca. 36 Prozent. Auch unter den Eltern der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen zeigt sich, dass sie außer Russisch und Türkisch in der Kindheit noch viele andere Sprachen in ihren Familien erlernt haben. In der türkischsprachigen Gruppe wird von den Eltern beispielsweise mehrfach Kurdisch erwähnt, aber auch weitere Sprachen wie Arabisch, Aserbaidschanisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Niederländisch, Jugoslawisch, Kosovarisch, Polnisch und Ukrainisch finden sich unter den Angaben der Mütter und Väter. Unter den Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen werden neben dem Russischen eine Vielzahl an Landessprachen der ehemaligen Sowjetunion genannt (z.B. Ukrainisch, Kasachisch, Georgisch, Armenisch, Moldawisch, Usbekisch, Litauisch), die die Eltern als Kinder in den Familien erlernt haben.

Darüber hinaus war von Interesse, ob die Eltern im Laufe ihrer Bildungslaufbahn auch Unterricht in den in MEZ untersuchten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch erhalten haben. So könnten Schüler(innen), deren Eltern selbst die entsprechende Fremdsprache erlernt haben, möglicherweise auf Unterstützung bei Schulaufgaben in diesen Sprachen im Elternhaus zurückgreifen. Tabelle 9 im Anhang zeigt, dass insgesamt 78 Prozent der Eltern der MEZ-Teilnehmer(innen) Englischunterricht erhalten haben. Dabei ergeben sich Unterschiede nach Sprachgruppe: Während von 97 Prozent der monolingual deutschen und 80 Prozent der anders mehrsprachigen Schüler(innen) mindestens ein Elternteil Englischunterricht gehabt hat, liegt

dieser Anteil bei den deutsch-türkischsprachigen bei 62 Prozent und bei den deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) bei 36 Prozent. Auch in Bezug auf die in MEZ untersuchte Fremdsprache Französisch zeigen sich deutliche Unterschiede, wobei die monolingual Deutschsprachigen zu rund 62 Prozent mindestens ein Elternteil haben, welches Französischunterricht hatte, während dies nur auf rund 8 Prozent der deutsch-russischsprachigen, 20 Prozent der deutsch-türkischsprachigen, aber immerhin knapp die Hälfte der anders mehrsprachigen Teilnehmenden zutraf.

Die Auswertungen zu den von den Eltern erlernten Sprachen zeigen, wie heterogen die Gruppe der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) ist: Es gibt sowohl einen großen Teil von Schüler(inne)n, deren Eltern bereits früh in Kontakt mit dem Deutschen in ihrer Herkunftsfamilie kamen, als auch solche, deren Eltern beide mit (unterschiedlichen) nichtdeutschen Herkunftssprachen aufgewachsen sind. Heterogen erscheinen ferner die Möglichkeiten der Unterstützung von Eltern ihrer Kinder im schulischen Fremdsprachenerwerb. Hier dürften einige Schüler(innen) davon profitieren, dass ihre Eltern die untersuchten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch bereits erlernt haben. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen in Bezug auf die von ihren Eltern in der Schule erlernten Fremdsprachen könnten einerseits auf Unterschiede der zum schulischen Fremdsprachenkanon gehörigen Sprachen zwischen Deutschland und den Herkunftsländern deuten und andererseits mit Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die Bildungsbiographien der Eltern zusammenhängen (siehe dazu Kapitel 5.1).

#### **4.4.2 Selbsteinschätzungen der Eltern im Deutschen und in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch**

Das Instrument zur Erfassung der Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten wurde im Rahmen von Pilotstudien zur MEZ-Untersuchung entwickelt und erprobt (LiMA-Panel-Studie LiPS; siehe Klinger et al. 2022b; Gogolin & Klinger, 2022). Die Skala „orientiert sich in der Formulierung der Items an den Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und seinen Niveaustufen“ und berücksichtigt dabei verschiedene rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten (Klinger, 2022, S. 82). Die LiPS-Skala wurde im Rahmen von MEZ bei Eltern deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) zur Selbsteinschätzung im Deutschen und in der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch eingesetzt. Die Erfassung erfolgt getrennt für sprachliche Fähigkeiten im Hörverstehen, Leseverstehen, der Teilnahme an Gesprächen, im zusammenhängenden Sprechen und Schreiben, die anschließend zu einer Gesamtskala für das Deutsche und einer Gesamtskala für die Herkunftssprache zusammengefasst wurden. Die abgefragten Kompetenzstufen sind als Guttman-Skala aufzufassen, wobei die Items nach aufsteigendem Kompetenzgrad angeordnet sind, sodass der höchste erreichte Wert „als subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz“ betrachtet werden kann, der die darunterliegenden Niveaus einschließt (Klinger, 2022, S. 86).<sup>4</sup> Dabei erhebt die Skala nicht den

---

<sup>4</sup> Beispielitem für das Kompetenzniveau A1 für das Leseverstehen: „Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen“. Beispielitem für das Kompetenzniveau C2 für das Leseverstehen: „Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke“.



Anspruch einer validen Messung des erreichten sprachlichen Niveaus, sondern dient „als (begründete) Annäherung an den Grad der Komplexität von Sprachhandlungen, die sich die befragte Person in rezeptiver und produktiver Hinsicht zutraut“ (vgl. Klinger 2022, S. 82).

Auch im Rahmen von MEZ erweist sich die Skala als eindimensional in den Sprachen Deutsch und Russisch bzw. Türkisch, wobei die Skalen eine hohe interne Konsistenz aufweisen (Selbsteinschätzungen im Deutschen: Vater  $\alpha=.91$ ; Mutter  $\alpha=.93$ ; Selbsteinschätzungen in der Herkunftssprache: Vater  $\alpha=.91$ ; Mutter  $\alpha=.90$ ). Zu berücksichtigen ist, dass der Elternfragebogen nicht immer von beiden Eltern gemeinsam ausgefüllt wurde (siehe Kapitel 3), sodass davon auszugehen ist, dass es sich bei den Kompetenzeinschätzungen von Mutter und Vater teilweise um Proxy-Angaben eines Elternteils über den jeweils anderen handelt.

Eine Übersicht über die Itemmittelwerte und Mittelwerte der Gesamtskalen der Selbsteinschätzungen von Mutter und Vater gibt Tabelle 10 im Anhang. Dargestellt sind jeweils die Mittelwerte über die höchsten erzielten Skalenwerte (0= Person verfügt über keine Fähigkeiten in der abgefragten Dimension bzw. Sprache; 1=Selbsteinschätzung entspricht etwa Niveau A1; 2=A2; 3=B1; 4=B2; 5=C1; 6=C2). Deutlich wird, dass die Selbsteinschätzungen der Eltern in der Herkunftssprache im Mittel um etwa eine Niveaustufe höher ausfallen als im Deutschen (Gesamtmittelwerte der Mütter: Deutsch  $M=4.33$ , Herkunftssprache  $M=5.20$ ; Väter: Deutsch  $M=4.44$ , Herkunftssprache  $M=5.14$ ). Ferner fallen die Selbsteinschätzungen im Bereich Hören um etwa 1-1.5 Kompetenzstufen höher aus als im Bereich Schreiben. Wie bereits in der LiPS-Studie, ergeben sich Deckeneffekte der Skalen, die sich insbesondere für die Herkunftssprache und in abgeschwächter Form für das Deutsche zeigen. Diese sind insbesondere zu erwarten bei Personen, die die betreffende Sprache nicht nur in ihrer Schulbildung erlernt haben, sondern auch darüberhinausgehenden Sprachkontakt haben, da sich der europäische Referenzrahmen an schulisch erlernten Sprachen orientiert, für die mit den Kompetenzstufen C1 und C2 die höchsten Niveaus festgelegt wurden.

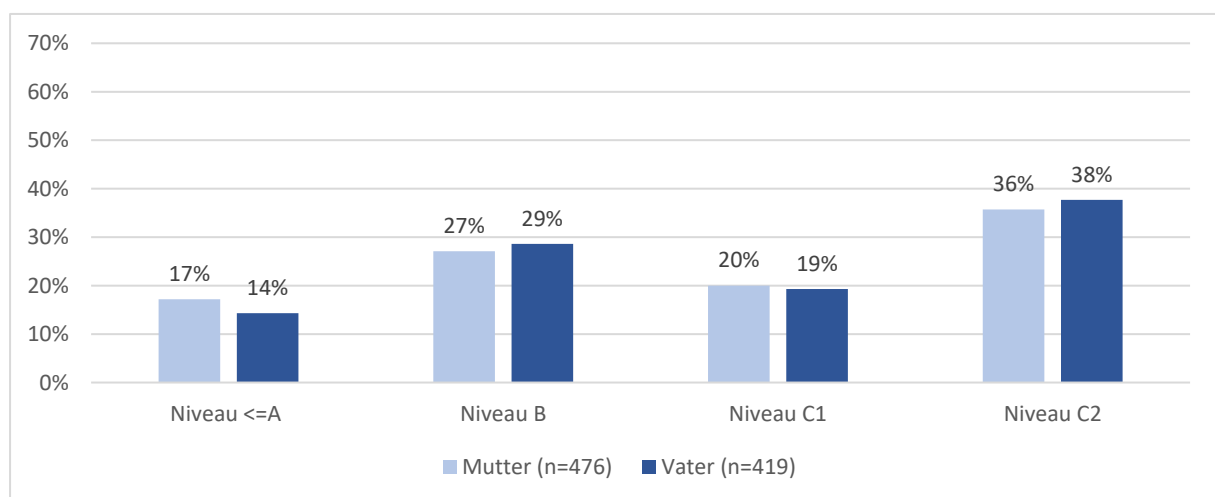


**Abbildung 4:** Selbsteinschätzungen im Deutschen nach Kompetenzstufen

In Abbildung 4 und Abbildung 5 wurden die metrischen Gesamtskalen der Selbsteinschätzungen von Mutter bzw. Vater zusammengefasst nach den Kompetenzstufen A (A1-A2 und weniger), B (B1-B2) und C1 und C2 dargestellt. Aufgrund der beschriebenen Deckeneffekte im Bereich der

höchsten Kompetenzstufen werden die Niveaus C1 und C2 voneinander getrennt berichtet.<sup>5</sup> Es zeigt sich, dass die Selbsteinschätzungen der Mütter und Väter kaum voneinander abweichen. Die meisten Eltern schätzen ihre Fähigkeiten im Deutschen als sehr hoch ein. Etwa 56 Prozent der Einschätzungen der Mütter und Väter entfallen auf die Kompetenzstufe C (davon etwa 19 bzw. 20 Prozent C1 und 36 bzw. 38 Prozent C2). Knapp unter 30 Prozent der Selbsteinschätzungen entfallen auf die Niveaustufe B; 17 Prozent der Mütter und 14 Prozent der Väter schätzen ihre Fähigkeiten auf das Niveau A ein oder geben an, (fast) keine Kenntnisse in der deutschen Sprache zu haben.

Bei den Einschätzungen der Herkunftssprachen wird der Deckeneffekt der Selbsteinschätzungsskala besonders deutlich: 65 Prozent der Mütter und 63 Prozent der Väter schätzen sich auf dem Niveau C2 ein; 17 bzw. 19 Prozent auf dem Niveau C1. Der überwiegende Teil verfügt den Angaben der Eltern zufolge entsprechend über sehr gute produktive wie rezeptive sprachliche Fähigkeiten im Russischen bzw. Türkischen. Lediglich ein Zehntel der Elternteile bewerten ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache auf dem Niveau B und nur 8 Prozent geben an, über Kenntnisse entsprechend dem Niveau A oder darunter zu verfügen.

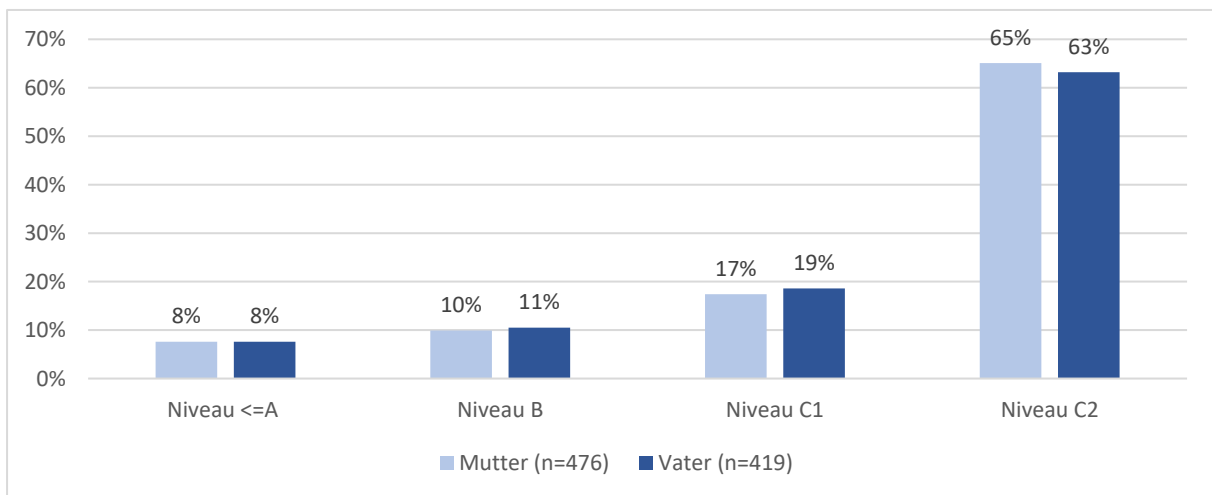


**Abbildung 5:** Selbsteinschätzungen in der Herkunftssprachen nach Kompetenzstufen

Einen Überblick über mögliche Kombinationen des Grades an Komplexität sprachlicher Handlungen, die sich die Mütter und Väter deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch zuutrauen, geben Abbildung 6 und Abbildung 7. Für die Mütter und Väter zeigt sich, dass sich diese zu etwa 48 Prozent in beiden Sprachen auf dem Niveau C einschätzen. Eine hohe Selbsteinschätzung im Deutschen (Niveau C1-C2) bei zugleich niedrigerer Einschätzung in der Herkunftssprache (unterhalb C1) liegt lediglich bei 8 Prozent der Mütter und 9 Prozent der Väter vor. Auch eine Selbsteinschätzung unterhalb des Niveaus C1 in beiden Sprachen kommt mit 10 Prozent bei den Müttern und 9 Prozent bei den Vätern verhältnismäßig selten vor. Häufiger geben dagegen die Mütter

<sup>5</sup> Die Gesamtskalenwerte wurden gerundet, indem Werte von 0 bis 2,4 der Kategorie A und weniger zugewiesen wurden, Werte von 2,6-4,4 dem Niveau B, Werte von 4,6-5,4 dem Niveau C1 und Werte von 5,6-6,0 dem Niveau C2.

(34 Prozent) und Väter (35 Prozent) hohe Kompetenzen in der Herkunftssprache auf dem Niveau C bei geringeren Fähigkeiten im Deutschen (unterhalb C1) an. Im Vergleich der Selbsteinschätzungen der Eltern nach Sprachhintergrund der Schüler(innen) fallen nur geringfügige Unterschiede auf. Im Falle der Väter ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Bei den Müttern belaufen sich die statistisch signifikanten Unterschiede lediglich auf die relativ häufigere Einschätzung als kompetent in beiden Sprachen und seltenere Einschätzung als sicherer im Deutschen (Deutsch C1-C2 und Herkunftssprache <C1) in der Gruppe der Deutsch-Russischsprachigen.

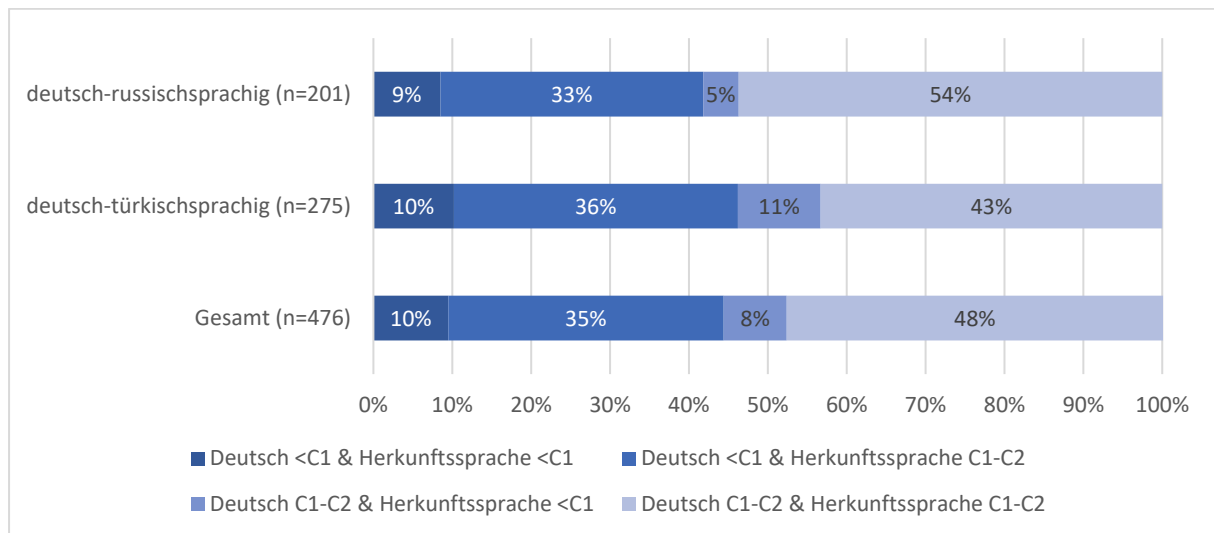


**Abbildung 6:** Selbsteinschätzungen der Mütter im Deutschen und im Russischen/Türkischen

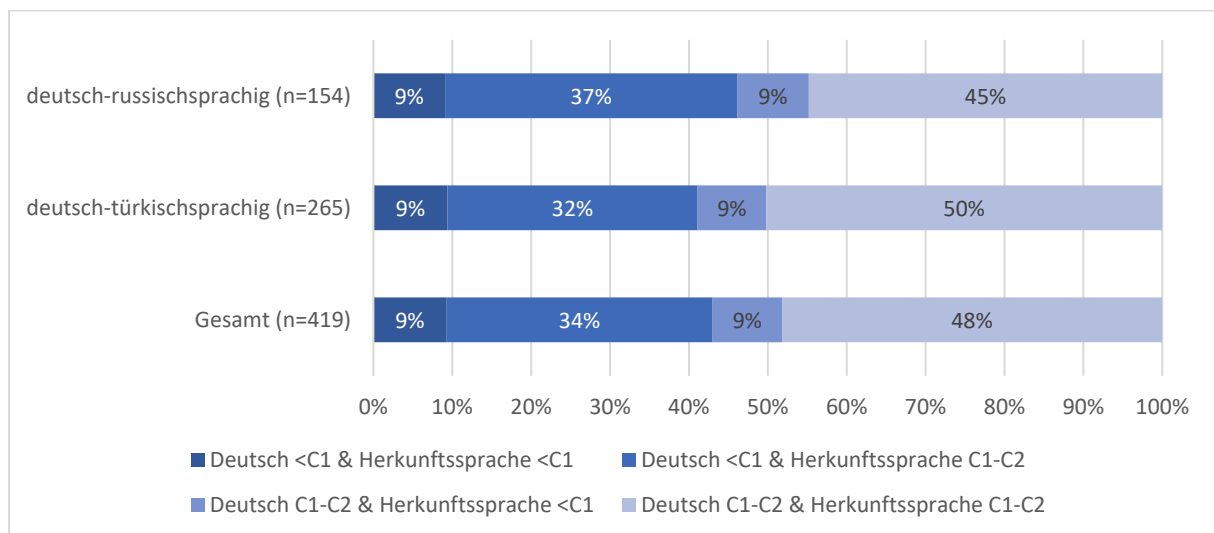


**Abbildung 7:** Selbsteinschätzungen der Väter im Deutschen und im Russischen/Türkischen

Insgesamt zeigen die Auswertungen, dass die meisten Elternteile sich recht hohe rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache und im Deutschen zuschreiben. Betrachtet man die Angaben der Eltern gemeinsam, ergibt sich, dass rund 90 Prozent der deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) mindestens einen Elternteil haben, das sich in der Herkunftssprache als kompetent auf dem Niveau C1-C2 einschätzt. 74 Prozent verfügen über mindestens ein Elternteil mit einem selbsteingeschätzten

Sprachniveau der Stufe C1-C2 im Deutschen. Bei etwa 70 Prozent der Schüler(innen) liegen Selbsteinschätzungen der Eltern auf diesem Niveau sogar in beiden Sprachen vor.

#### **4.4.3 Sprachgebrauch in der Familie**

In der Befragung wurde der Sprachgebrauch zwischen Eltern und Kindern untersucht, um eine Einschätzung darüber vornehmen zu können, inwieweit Kinder zu Hause sprachliche Impulse in ihrer Herkunftssprache und im Deutschen erhalten. Die Frage nach dem Sprachgebrauch der Eltern richtet sich auf die alltägliche Nutzung des Deutschen und der Herkunftssprache Russisch oder Türkisch in der Kommunikation von Mutter und Vater mit dem Kind aus der MEZ-Stichprobe. Während Schüler(innen) zur Quantität der Nutzung des Deutschen und der Herkunftssprachen differenziert nach Gesprächspartnern (Mutter, Vater, Geschwister) und Anlässen (Kommunikation über verschiedene Themen) befragt wurden, ging es bei der Elternbefragung darum, ob der Sprachgebrauch mit dem Kind einem speziellen Konzept folgt.

Zu diesem Zweck wurden die Eltern anhand der Zustimmung von fünf Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) zu den Formen des alltäglichen Sprachgebrauchs zu Hause befragt. Die Aussagen lauteten wie folgt:

Bei uns zu Hause...

- achten wir darauf, dass beide Eltern mit dem Kind immer nur Russisch/Türkisch sprechen;
- achten wir darauf, dass beide Eltern mit dem Kind immer nur Deutsch sprechen.
- achten wir nicht darauf, wer welche Sprache mit dem Kind spricht;
- achten wir darauf, dass die Mutter immer die eine Sprache (z.B. Deutsch) und der Vater immer die andere Sprache (z.B. Russisch/Türkisch) mit dem Kind spricht;
- achten wir darauf, dass beide Eltern sowohl Deutsch als auch Russisch/Türkisch mit dem Kind sprechen.

Bei der Auswertung wurden die Antwortoptionen der 4-stufigen Skala dichotomisiert, sodass nur zwischen einer Zustimmung oder Ablehnung der Aussagen unterschieden wird (eine Übersicht zu den Originalskalenwerten kann Tabelle 11 im Anhang entnommen werden). Eltern hatten die Möglichkeit, auch mehreren Aussagen zuzustimmen. In Abbildung 8 sind die Anteile der Eltern ausgewiesen, die den jeweiligen Aussagen zustimmen. Dabei zeigt sich, dass die Aussagen „Beide Eltern achten nicht darauf, wer welche Sprache mit dem Kind spricht“, und die Aussage „Die Eltern achten darauf, dass beide Eltern sowohl Deutsch als auch Russisch/Türkisch mit dem Kind sprechen“, in beiden Sprachgruppen auf über sechzig Prozent der Eltern eher oder völlig zutrifft. Weitere Analysen ergaben, dass eine beträchtliche Anzahl von Eltern (40 Prozent) sogar beiden Aussagen zustimmte, was suggeriert, dass ein spontaner und gemischter oder wechselnder Sprachgebrauch der Herkunftssprache und des Deutschen üblich ist. Dies deckt sich mit dem aktuellen Forschungsstand, wonach der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien als kontextabhängig und spontan beschrieben wird (Bosma et al., 2022; Gogolin, 2005) und sich nicht auf einzelne Sprachen pro Person beschränkt (Grosjean, 2020).

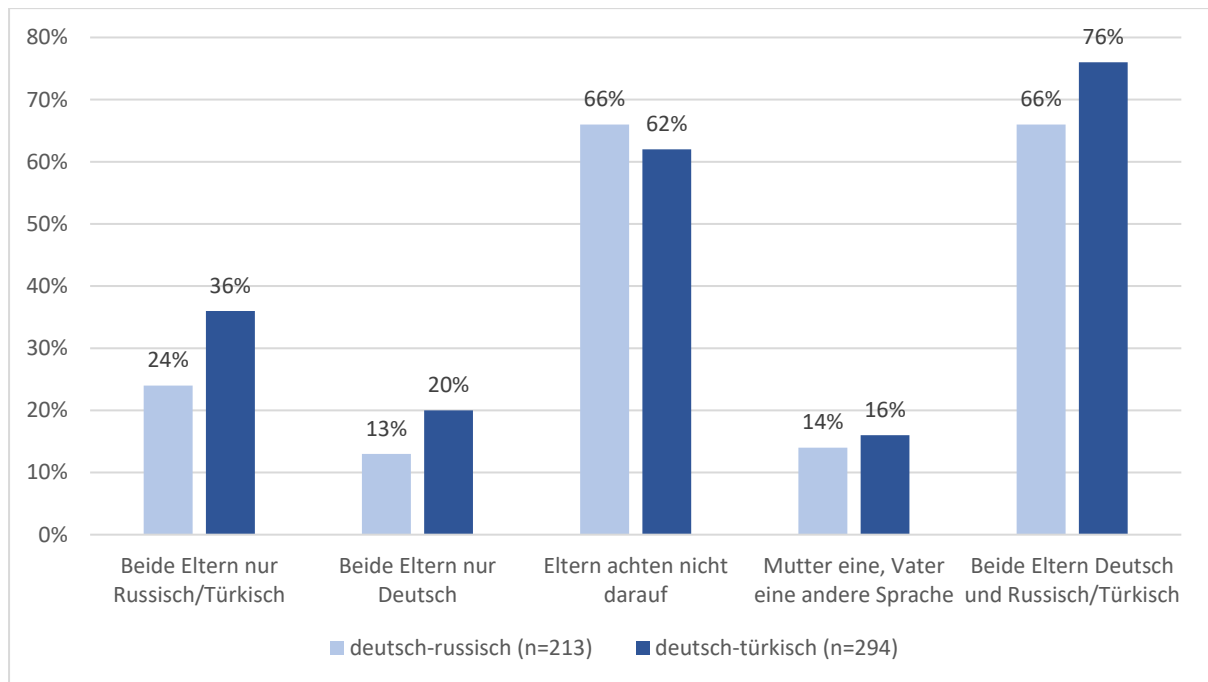


**Abbildung 8:** Sprachgebrauch in den Familien (Mehrfachzustimmungen möglich)

Eine bewusste Präferenz für einen „one person, one language“-Ansatz (bzw. Mutter die eine, Vater die andere Sprache) wird von Eltern etwas seltener unterstützt ( $n=88$ , ca. 20 Prozent). Besonders auffällig ist hierbei, dass 80 Prozent dieser Eltern ( $n=70$ ) neben dieser Aussage mindestens einer weiteren Aussage zustimmen. Dies deutet darauf, dass auch bei gegeneiligen Bemühungen der tatsächliche Sprachgebrauch wechselnd oder situationsabhängig in mehreren Sprachen erfolgt.

Etwa 17 Prozent der Eltern ( $n=73$ ) stimmen ferner der Aussage zu, dass beide nur Deutsch mit dem Kind sprechen. Hierin zeigen sich möglicherweise die präsenten Mythen über Mehrsprachigkeit (Grosjean, 2020), die Eltern glauben lassen, es sei besser für den schulischen Erfolg ihres Kindes, wenn sie zu Hause Deutsch sprechen. Allerdings ergibt sich bei genauerer Analyse, dass auch hier die meisten Eltern zusätzlich anderen Aussagen über den Sprachgebrauch zustimmen, bzw. nur sieben Elternteile (weniger als 2 Prozent) ausschließlich der Aussage „nur Deutsch“ zustimmen. Dies legt nahe, dass in den meisten Fällen neben Deutsch auch die Herkunftssprachen verwendet werden. Der Aussage, dass beide Eltern versuchen, mit dem Kind nur die Herkunftssprache zu sprechen, stimmen ca. 30 Prozent der Eltern ( $n=87$ ), wobei aber auch hier die meisten Eltern zusätzlich weiteren Aussagen zustimmen ( $n=68$ , ca. 78 Prozent).

Insgesamt zeigt die Auswertung, dass eine beträchtliche Anzahl von Eltern mehreren Aussagen zustimmen. Daher deuten die Angaben weniger auf klare Sprachgebrauchsstrategien innerhalb der Familie hin, sondern vielmehr auf eine Vielfalt unterschiedlicher Sprachpraktiken, bei denen sowohl Deutsch als auch Herkunftssprachen verwendet werden, wobei der Sprachgebrauch eher spontan und situationsabhängig erfolgt. Es ist hier zu beachten, dass aus den vorliegenden Daten nicht hervorgeht, in welchen Situationen die eine oder die andere Sprache gesprochen wird, oder wie die quantitative Verteilung und die Qualität des sprachlichen Inputs sind. Informationen dazu wurden aber im Rahmen der Schülerbefragungen erhoben.

## 5. Sozioökonomische Bedingungen des Aufwachsens

Die sozioökonomischen Bedingungen unter denen Jugendliche aufwachsen, spielen eine wichtige Rolle bei den Herausforderungen, denen sie und ihre Familien während ihres Bildungswegs gegenüberstehen. Der sozioökonomische Hintergrund ist (insbesondere in Deutschland) einer der wichtigsten Prädiktoren für den Bildungserfolg von Schüler(inne)n (OECD, 2019) und wird in Theorie und Forschung als bedeutend für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen diskutiert (vgl. Bourdieu, 1979; Hoff und Tian, 2005; Pace et al., 2017; Sperry et al., 2019; Golinkoff et al., 2019). Die sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens stehen im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen, die für Investitionen in Bildung in den Familien bereitgestellt werden können, sowie mit familialen Sprachpraktiken (z.B. Home-Literacy, Scheele et al., 2010), die sich auf den Bildungserfolg und die Sprachentwicklung auswirken (siehe z.B. Pace et al., 2017). In die MEZ-Studie wurden deshalb Fragen analog zu den in nationalen wie internationalen Schulleistungsvergleichsstudien zum Standardrepertoire gehörenden aufgenommen (z.B. Bildungsniveau der Eltern, Beruf und beruflicher Tätigkeit, Anzahl der Bücher im Haushalt). Im Folgenden stehen die Elternangaben zu Berufs- und Bildungsabschlüssen, Erwerbstätigkeit, sozialem Status und Haushaltseinkommen sowie zur Anzahl von Büchern im Haushalt im Zentrum. Diese wurden vergleichend nach Sprachhintergrund der MEZ-Teilnehmer(innen) ausgewertet, um Hinweise auf Unterschiede der sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens zwischen den Gruppen zu gewinnen, die sich auf die sprachliche Entwicklung der Schüler(innen) auswirken können.

### 5.1 Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern

In der Elternbefragung wurden Angaben zum höchsten erworbenen Bildungs- und Berufsabschluss von Mutter und Vater erhoben. Dabei konnten sowohl in Deutschland als auch im Ausland erworbene Abschlüsse genannt werden. In Abbildung 9 und Abbildung 10 sind jeweils die Abschlüsse des Elternteils mit dem höchsten Abschluss dargestellt, unabhängig davon, ob diese im In- oder Ausland erworben wurden. Insgesamt ist der höchste Schulabschluss der Eltern zu ca. 59 Prozent ein Abschluss mit Hochschulzugangsberechtigung; in ca. 39 Prozent der Fälle liegt ein Abschluss ohne Berechtigung für ein Universitätsstudium vor; lediglich zu zwei Prozent haben die ausfüllenden Elternteile keinen Schulabschluss erworben. Im Vergleich der in MEZ untersuchten Sprachgruppen zeigen sich Unterschiede in den Bildungsabschlüssen der Eltern: Der höchste Anteil von Schulabschlüssen mit Berechtigung für ein Universitätsstudium ist mit ca. 71 Prozent unter den Eltern mit deutsch-russischem Sprachhintergrund zu finden. Dabei ergibt sich, dass dieser insbesondere auf die hohe Bildungsbeteiligung der Mütter zurückzuführen ist (vgl. Tabelle 12 im Anhang). Als statistisch signifikant erweisen sich lediglich die Unterschiede in den erworbenen Schulabschlüssen der Eltern von deutsch-türkischsprachigen Schüler(inne)n im Vergleich zu den Eltern der monolingual deutschen und deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) (siehe Signifikanztests in Tabelle 12 im Anhang). In der deutsch-türkischsprachigen Gruppe findet sich ein geringerer Anteil von Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung (45 Prozent) und ein etwas höherer Anteil von Eltern ohne Schulabschluss (6 Prozent).

## Elternbefragung im Projekt MEZ

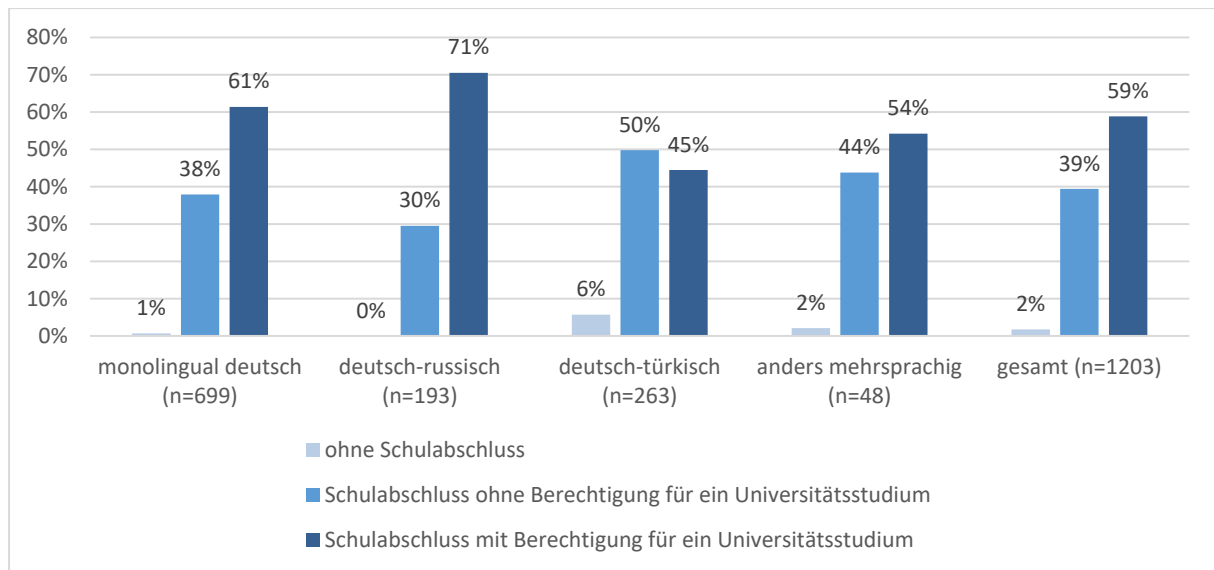


**Abbildung 9:** Höchster Schulabschluss der Eltern

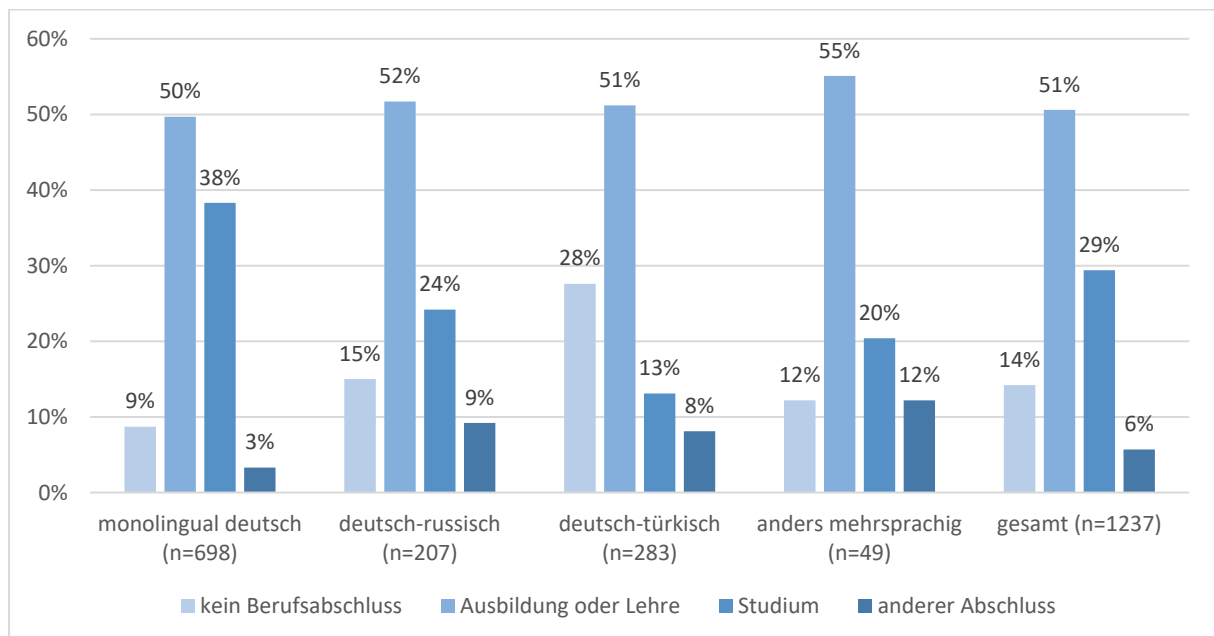


**Abbildung 10:** Höchster Berufsabschluss der Eltern

Abbildung 10 gibt den höchsten Berufsabschluss der Eltern nach Sprachhintergrund der Schüler(innen) wieder. Der häufigste Berufsabschluss der Eltern ist – unabhängig von der Sprachgruppenzugehörigkeit der Schüler(innen) – eine Ausbildung oder Lehre. Statistisch signifikante Unterschiede ergeben sich für die Elternteile mit abgeschlossenem Studium nach Sprachgruppe (vgl. Tabelle 12 im Anhang): Der höchste Anteil liegt mit 38 Prozent in der Gruppe der monolingual deutschen Schüler(innen) vor, gefolgt von den deutsch-russischsprachigen (24 Prozent) und deutsch-türkischsprachigen Eltern. Die Eltern anders mehrsprachiger Schüler(innen) liegen mit einem Anteil von 20 Prozent zwischen letzteren und unterscheiden sich statistisch nicht signifikant von den anderen Sprachgruppen. Statistisch signifikante Unterschiede betreffen den höheren Anteil von anderen Abschlüssen in den Gruppen der Eltern lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) gegenüber der monolingual deutschen Vergleichsgruppe

sowie den höheren Anteil von Eltern ohne beruflichen Abschluss unter den Schüler(inne)n mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund (28 Prozent) im Vergleich zu den Eltern monolingual deutscher (9 Prozent) und deutsch-russischsprachiger Jugendlicher (15 Prozent).

Die im Vergleich der Sprachgruppen niedrigeren schulischen und beruflichen Abschlüsse der Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) dürften mit den historischen Gegebenheiten ihrer Zuwanderung zusammenhängen, die 1961 mit der Anwerbung von Arbeitskräften für Tätigkeiten mit niedrigen Qualifikationsanforderungen begann (vgl. Gogolin et al., 2019). Bemerkenswert ist, dass der hohe Anteil von deutsch-russischsprachigen Elternteilen mit Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Abbildung 9) nicht in gleichem Maße in ein abgeschlossenes Studium mündet wie in der monolingual deutschen Gruppe (siehe Abbildung 10). Hier könnten Schwierigkeiten der Anerkennung von Bildungsabschlüssen sowie die hohen sprachlichen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland eine Rolle spielen (z.B. Panagiotidis, 2021; Schührer, 2018; Söhn, 2011).

## **5.2 Erwerbstätigkeit der Eltern**

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Erwerbstätigkeit der Eltern nach Sprachgruppe der Schüler(innen). Insgesamt gehen 92 Prozent der Väter und 76 Prozent der Mütter einer Erwerbstätigkeit in Voll- oder Teilzeit nach. Während sich die Väter in dieser Hinsicht nach Sprachgruppe nicht unterscheiden, ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede für die Mütter der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen), die deutlich seltener voll- oder teilzeitbeschäftigt sind (57 Prozent) als die Mütter monolingual deutscher (83 Prozent) und deutsch-russischsprachiger Schüler(innen) (81 Prozent). Der Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter von Schüler(inne)n mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund (35 Prozent) liegt in der MEZ-Stichprobe signifikant über jenem der Mütter monolingual deutschsprachiger Jugendlicher (12 Prozent). In einer repräsentativen Untersuchung türkeistämmiger Frauen in Deutschland lag der Anteil von nichterwerbstätigen Frauen der 1. Generation bei 63 Prozent, bei Frauen der 2. Generation bei 46 Prozent (vgl. Schührer, 2018, S. 32). Verglichen damit erscheint der Anteil der nichterwerbstätigen Mütter in der Gruppe der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) in der MEZ-Stichprobe verhältnismäßig gering.

Die meisten Mütter und Väter aller Sprachgruppen arbeiten in ihrer beruflichen Stellung als Angestellte(r) oder Arbeiter(in).<sup>6</sup> Allerdings sind die Väter und Mütter monolingual deutscher Schüler(innen) signifikant seltener als Arbeiter(in) tätig (20 bzw. 15 Prozent). Bei deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Eltern sind dies jeweils knapp über 50 Prozent der Mütter und 60 Prozent der Väter. Entsprechend sind bei Letzteren die Eltern, die als Angestellte erwerbstätig sind, unterrepräsentiert. Hinsichtlich anderer beruflicher Stellungen, wie

---

<sup>6</sup> Die Unterscheidung zwischen Arbeiter(inne)n und Angestellten gilt als weitestgehend überholt, da mit dieser in Folge von Gesetzesänderungen seit 2005 sowohl eine tarifliche wie auch arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Angleichung vollzogen wurde (vgl. Meine, 2005). Während Angestellte eher geistigen Tätigkeiten (z. B. Bürotätigkeiten, kaufmännische Tätigkeiten) erbrachten, verrichteten Arbeiter(innen) überwiegend körperliche Arbeit. Wenngleich dies inzwischen auf viele Berufe nicht mehr zutrifft, geben die Angaben der Eltern zur beruflichen Stellung zumindest grobe Hinweise auf die Art der Tätigkeit und das Beschäftigungsverhältnis.



selbstständiger Tätigkeit oder der Mitarbeit auf dem eigenen Betrieb/Hof zeigen sich dagegen kaum Unterschiede zwischen den Sprachgruppen.

**Tabelle 5: Erwerbstätigkeit der Eltern**

|                                   | monolingual<br>deutsch |               | deutsch-russisch |               | deutsch-türkisch   |               | anders mehrsprachig |               | gesamt      |               |
|-----------------------------------|------------------------|---------------|------------------|---------------|--------------------|---------------|---------------------|---------------|-------------|---------------|
|                                   | n                      | % gültige     | n                | % gültige     | n                  | % gültige     | n                   | % gültige     | n           | % gültige     |
| <b>Erwerbstätigkeit Mutter</b>    |                        |               |                  |               |                    |               |                     |               |             |               |
| Voll-/Teilzeiterwerbstätig        | 569 <sub>a</sub>       | 82.8%         | 168 <sub>a</sub> | 81.2%         | 153 <sub>b</sub>   | 56.9%         | 35 <sub>a,b</sub>   | 74.5%         | 925         | 76.4%         |
| Gelegenheitsjobs/unregelm.        | 3 <sub>a</sub>         | 0.4%          | 5 <sub>b</sub>   | 2.4%          | 5 <sub>a,b</sub>   | 1.9%          | 2 <sub>b</sub>      | 4.3%          | 15          | 1.2%          |
| nicht erwerbstätig                | 79 <sub>a</sub>        | 11.5%         | 25 <sub>a</sub>  | 12.1%         | 94 <sub>b</sub>    | 34.9%         | 8 <sub>a,b</sub>    | 17.0%         | 206         | 17.0%         |
| Sonstiges                         | 36 <sub>a</sub>        | 5.2%          | 9 <sub>a</sub>   | 4.3%          | 17 <sub>a</sub>    | 6.3%          | 2 <sub>a</sub>      | 4.3%          | 64          | 5.3%          |
| fehlende Angabe                   | 21                     |               | 6                |               | 25                 |               | 4                   |               | 56          |               |
| <b>Erwerbstätigkeit Vater</b>     |                        |               |                  |               |                    |               |                     |               |             |               |
| Voll-/Teilzeiterwerbstätig        | 597 <sub>a</sub>       | 93.0%         | 157 <sub>a</sub> | 92.9%         | 225 <sub>a</sub>   | 87.9%         | 40 <sub>a</sub>     | 95.2%         | 1019        | 91.9%         |
| Gelegenheitsjobs/unregelm.        | 5 <sub>a</sub>         | 0.8%          | 3 <sub>a</sub>   | 1.8%          | 2 <sub>a</sub>     | 0.8%          | 1 <sub>a</sub>      | 2.4%          | 11          | 1.0%          |
| nicht erwerbstätig                | 15 <sub>a</sub>        | 2.3%          | 5 <sub>a,b</sub> | 3.0%          | 16 <sub>b</sub>    | 6.3%          | 1 <sub>a,b</sub>    | 2.4%          | 37          | 3.3%          |
| Sonstiges                         | 25 <sub>a</sub>        | 3.9%          | 4 <sub>a</sub>   | 2.4%          | 13 <sub>a</sub>    | 5.1%          | 0 <sub>a</sub>      | 0.0%          | 42          | 3.8%          |
| fehlende Angabe                   | 66                     |               | 44               |               | 38                 |               | 9                   |               | 157         |               |
| <b>berufliche Stellung Mutter</b> |                        |               |                  |               |                    |               |                     |               |             |               |
| war nie berufstätig               | 10 <sub>a</sub>        | 1.5%          | 7 <sub>a,b</sub> | 3.7%          | 31 <sub>c</sub>    | 12.8%         | 4 <sub>b,c</sub>    | 8.3%          | 52          | 4.5%          |
| Arbeiterin                        | 100 <sub>a</sub>       | 15.0%         | 107 <sub>b</sub> | 56.0%         | 122 <sub>b,c</sub> | 50.4%         | 16 <sub>c</sub>     | 33.3%         | 345         | 30.1%         |
| Angestellte                       | 432 <sub>a</sub>       | 64.9%         | 62 <sub>b</sub>  | 32.5%         | 64 <sub>b</sub>    | 26.4%         | 19 <sub>b</sub>     | 39.6%         | 577         | 50.3%         |
| Beamtin                           | 50 <sub>a</sub>        | 7.5%          | 2 <sub>b</sub>   | 1.0%          | 2 <sub>b</sub>     | 0.8%          | 4 <sub>a</sub>      | 8.3%          | 58          | 5.1%          |
| Selbstständig                     | 60 <sub>a</sub>        | 9.0%          | 12 <sub>a</sub>  | 6.3%          | 19 <sub>a</sub>    | 7.9%          | 5 <sub>a</sub>      | 10.4%         | 96          | 8.4%          |
| Mitarbeit eigener Betrieb/Hof     | 14 <sub>a</sub>        | 2.1%          | 1 <sub>a</sub>   | 0.5%          | 4 <sub>a</sub>     | 1.7%          | 0 <sub>a</sub>      | 0.0%          | 19          | 1.7%          |
| fehlende Angabe                   | 42                     |               | 22               |               | 52                 |               | 3                   |               | 119         |               |
| <b>berufliche Stellung Vater</b>  |                        |               |                  |               |                    |               |                     |               |             |               |
| war nie berufstätig               | 2 <sub>a</sub>         | 0.3%          | 0 <sub>a</sub>   | 0.0%          | 5 <sub>a</sub>     | 2.1%          | 0 <sub>a</sub>      | 0.0%          | 7           | 0.7%          |
| Arbeiter                          | 128 <sub>a</sub>       | 20.7%         | 104 <sub>b</sub> | 64.6%         | 160 <sub>b</sub>   | 66.4%         | 12 <sub>a</sub>     | 28.6%         | 404         | 38.0%         |
| Angestellter                      | 337 <sub>a</sub>       | 54.4%         | 27 <sub>b</sub>  | 16.8%         | 33 <sub>b</sub>    | 13.7%         | 15 <sub>a</sub>     | 35.7%         | 412         | 38.8%         |
| Beamter                           | 57 <sub>a</sub>        | 9.2%          | 1 <sub>b</sub>   | 0.6%          | 6 <sub>b,c</sub>   | 2.5%          | 4 <sub>a,c</sub>    | 9.5%          | 68          | 6.4%          |
| Zeit-/Berufssoldat                | 4 <sub>a</sub>         | 0.6%          | 2 <sub>a</sub>   | 1.2%          | 0 <sub>a</sub>     | 0.0%          | 0 <sub>a</sub>      | 0.0%          | 6           | 0.6%          |
| Selbstständig                     | 89 <sub>a</sub>        | 14.4%         | 26 <sub>a</sub>  | 16.1%         | 29 <sub>a</sub>    | 12.0%         | 8 <sub>a</sub>      | 19.0%         | 152         | 14.3%         |
| Mitarbeit eigener Betrieb/Hof     | 2 <sub>a</sub>         | 0.3%          | 1 <sub>a,b</sub> | 0.6%          | 8 <sub>b,c</sub>   | 3.3%          | 3 <sub>c</sub>      | 7.1%          | 14          | 1.3%          |
| fehlende Angabe                   | 89                     |               | 52               |               | 53                 |               | 9                   |               | 203         |               |
| <b>Gesamt</b>                     | <b>708</b>             | <b>100.0%</b> | <b>213</b>       | <b>100.0%</b> | <b>294</b>         | <b>100.0%</b> | <b>51</b>           | <b>100.0%</b> | <b>1266</b> | <b>100.0%</b> |

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Zeilenprozent der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) nach Sprachgruppe auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant unterscheiden.

### 5.3 Sozialer Status und Haushaltseinkommen

Abbildung 11 und Abbildung 12 geben Überblicke über die Verteilungen des höchsten sozioökonomischen Status der Familien und der verfügbaren Haushaltseinkommen nach Sprachgruppenzugehörigkeit. Zur Bildung des höchsten sozioökonomischen Status der Familie wurden die ISEI-Werte (Socio-Economic Index of Occupational Status) basierend auf den Elternangaben zum Beruf und der beruflichen Tätigkeit von Mutter und Vater verglichen und der entsprechend höhere Wert übernommen. Anschließend wurde der so ermittelte HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status, vgl. Ganzeboom et al. 1992; Reiss et al. 2016) mittels eines Mediansplits (Median=54.92) in die Statusgruppen hoch und niedrig eingeteilt. Im Vergleich der Sprachgruppen ergaben sich systematische Unterschiede (siehe dazu Signifikanztests in Tabelle 13 im Anhang), wonach Schüler(innen) mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund im Vergleich zu ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n statistisch signifikant seltener in Familien mit höherem sozioökonomischen Status leben (33 Prozent in der russisch- und 27 Prozent in der türkischsprachigen gegenüber 62 Prozent in der monolingual deutschen Gruppe). Schüler(innen) mit einem anders mehrsprachigen Hintergrund verteilen sich zu ähnlichen Anteilen auf Familien der Statusgruppen unterhalb und oberhalb des Stichprobenmedians und unterscheiden sich statistisch nicht signifikant von den anderen Sprachgruppen.

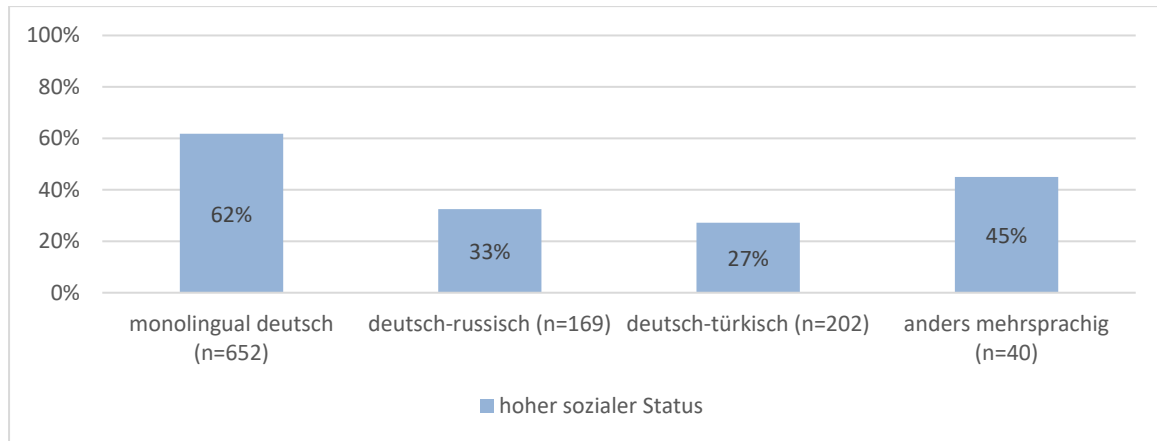


**Abbildung 11:** Sozialer Status der Familie (Mediansplit des HISEI nach Elternangaben)

Hintergrund der Bildung des sozioökonomischen Status ist die Annahme, „dass jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und entsprechend entlohnt wird“ (vgl. Züll 2015, S. 7). Demgemäß spiegeln sich die für den sozialen Status der Familie berichteten Unterschiede zwischen den Eltern der Schüler(innen) nach Sprachgruppe auch im zur Verfügung stehenden Haushaltseinkommen wider (Abbildung 11). In der Verteilung niedriger (unter 2.500€) und hoher (4.000€ und mehr) Einkommen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede (siehe Tabelle 13 im Anhang), wonach deutsch-russisch und deutsch-türkisch aufwachsende Schüler(inne)n im Vergleich zu ihren monolingual deutschsprachigen Mitschüler(inne)n häufiger in Familien mit geringeren zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln aufwachsen und seltener in Familien mit einem Haushaltseinkommen über 4.000€. Die Eltern der Schüler(innen) mit anders mehrsprachigem Hintergrund verfügen zwar statistisch signifikant häufiger über Haushaltseinkommen unter 2.500€ als die Eltern monolingual deutscher Schüler(innen), unterscheiden sich aber von diesen nicht in der Kategorie hoher Einkommen. In der mittleren Einkommenskategorie zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen.

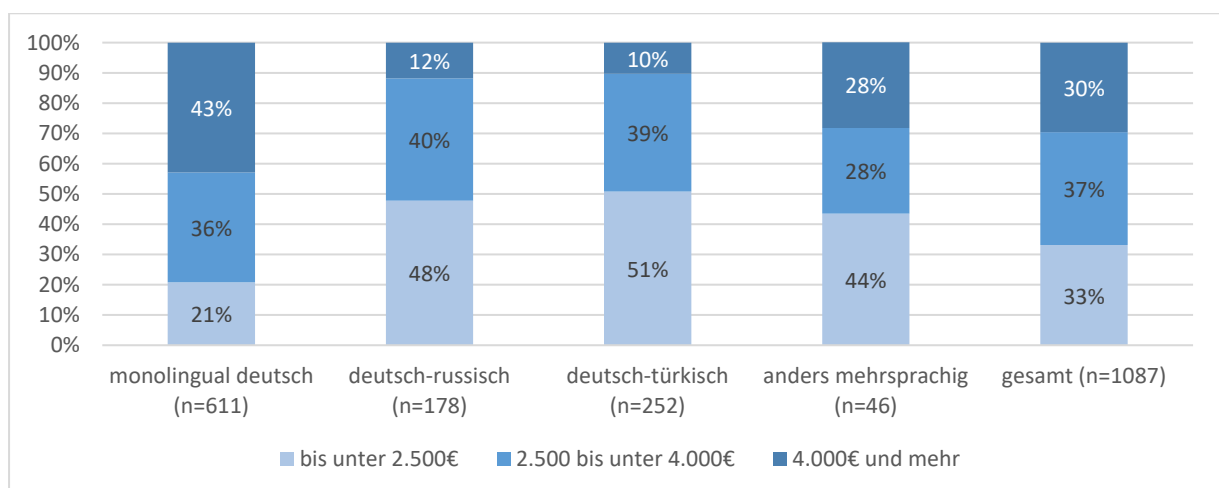


**Abbildung 12:** Haushaltseinkommen der Familie

#### 5.4 Anzahl der Bücher im Haushalt

In der empirischen Bildungsforschung wird die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher als Indikator für kulturelles Kapital genutzt. Dieser hat sich als Prädiktor von Bildungserfolg erwiesen, der mit dem Bildungsniveau und der Bildungsnähe der Eltern zusammenhängt (z.B. Stubbe et al., 2020). Vor diesem Hintergrund wurden auch in der MEZ-Elternbefragung Angaben zur Anzahl der Bücher im Haushalt erhoben. Die ursprünglich sechsstufige Skala der Variable wurde in der Analyse dichotomisiert, wobei zwischen Haushalten mit maximal 100 Büchern und Familien mit mehr als 100 Büchern im Haushalt unterschieden wurde. Die Vorgehensweise orientiert sich an Studien, denen dieselbe Einteilung zugrunde liegt, und ermöglicht somit eine Vergleichbarkeit der Angaben. Für die Teilnehmer(innen) der „Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ ergab sich beispielsweise für die Jahre 2011, 2015 und 2019, dass zwei Drittel der Familien in Deutschland maximal 100 Bücher besitzen (Stubbe et al., 2020, S. 272).

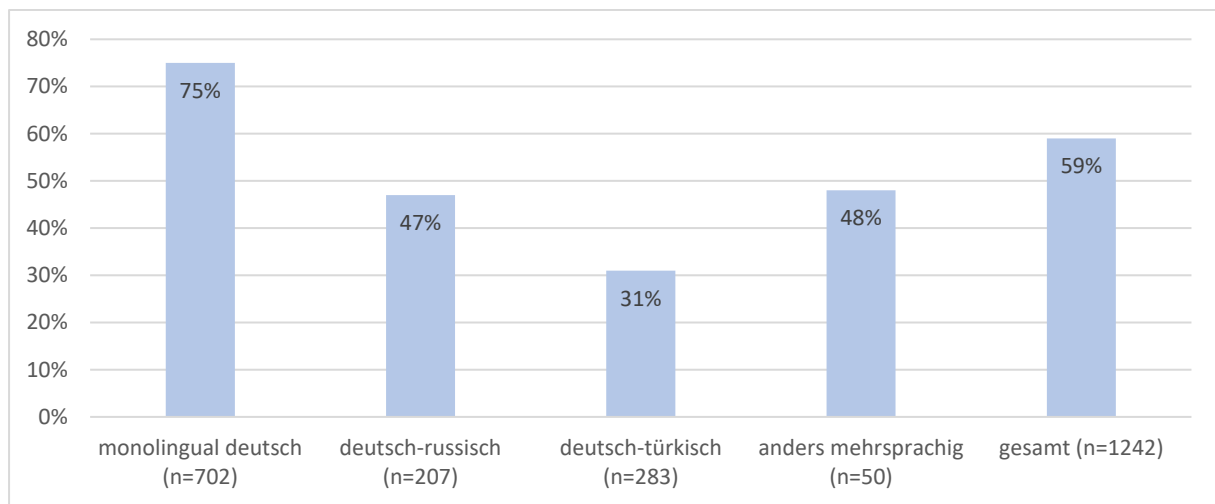


**Abbildung 13:** Haushalte mit mehr als 100 Büchern

Den Angaben der MEZ-Eltern zufolge fiel der Anteil von Familien mit mehr als 100 Büchern im Haushalt mit insgesamt 59 Prozent deutlich höher aus (siehe Abbildung 13). Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Sprachgruppen (siehe Tabelle 13 im Anhang), wobei die Eltern von Schüler(inne)n mit monolingual deutschem Sprachhintergrund signifikant häufiger mehr als 100 Bücher zu Hause angaben (75 Prozent) als die Eltern der deutsch-russischsprachigen (47 Prozent), deutsch-türkischsprachigen (31 Prozent) und anders mehrsprachigen Schüler(innen) (48 Prozent). Demnach entspricht nur die Verteilung in der türkischsprachigen Gruppe der Verteilung in Deutschland nach den TIMMS-Studien. Auch dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Familien in der MEZ-Stichprobe in Hinsicht auf die sozioökonomische Position verhältnismäßig gut ausgestattet sind, dass jedoch auch Unterschiede zwischen den Gruppen nach unterschiedlichen Typen der Migration feststellbar sind.

#### 6. Fazit

In diesem Arbeitspapier wurden Daten aus der MEZ-Elternbefragung vorgestellt, um die Elternstichprobe mit Blick auf kulturelle und ökonomische Ressourcen genauer zu beschreiben. Es

zeigt sich zunächst, dass die MEZ-Stichprobe in Bezug auf Mehrsprachigkeit und die in den Familien gesprochenen Sprachen mehr als die in MEZ angezielten Herkunftssprachen umfasst.

Weiterhin kennzeichnend für die MEZ-Stichprobe sind hohe Zugehörigkeitsgefühle sowohl zu Deutschland als auch zum Herkunftsland. Die befragten Eltern pflegen Kontakt zum Herkunftsland und zu Menschen mit der gleichen Herkunftssprache in der Nachbarschaft, verfügen über gute Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache und nutzen diese in der Kommunikation in der Familie. Ein erheblicher Teil der MEZ-Jugendlichen sollte daher gute Voraussetzungen haben, um auch die Herkunftssprache der Familie zu lernen und zu pflegen. Zugleich leben viele der Eltern bereits seit einiger Zeit in Deutschland – wo sie sich überwiegend auch in der fernerer Zukunft sehen –, pflegen Kontakte zu Deutschen und können auf gut ausgebaute Kenntnisse im Deutschen zurückgreifen. Letzteres zeigt sich auch in den unterschiedlichen Sprachgebrauchspraxen in den Familien, die neben der Herkunftssprache auch das Deutsche einschließen und den Jugendlichen zu Hause ein situations- und kontextabhängiges Wechseln zwischen den Sprachen ermöglichen dürften.

Im Hinblick auf die sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen aufwachsen, ist die MEZ-Stichprobe insgesamt positiv selektiert (z.B. mit Blick auf die Teilnahmequoten der Elternbefragung, die Erwerbstätigkeit der Eltern, oder die Anzahl von Büchern zu Hause). Dies entspricht dem Ziel bei der Stichprobenziehung. Intendiert war, eine zumindest potenziell bildungserfolgreiche Gruppe von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen einzubeziehen und die Stichprobe etwa hälftig mit lebensweltlich monolingual-deutschsprachigen Gleichaltrigen zu besetzen. Daher war eine Überrepräsentation von Teilnehmer(inne)n in gymnasialen Bildungsgängen geboten (vgl. Düinkel und Baužytė, 2022). Es zeigen sich dennoch die Hinweise auf ungleiche Lebensumstände zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte der Familie. Insbesondere die Gruppe mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund, in geringerem Maße auch die deutsch-russischer Herkunft, leben unter ungünstigeren Umständen als die Gleichaltrigen aus nichtgewanderten Familien. Über die als anders mehrsprachig klassifizierten Schüler(innen) ist wenig bekannt, da aufgrund der (fälschlichen) Annahme ihres lebensweltlich monolingual deutschsprachigen Aufwachsens keine differenzierten Erhebungen der Migrationsgeschichte ihrer Familien und sprachlichen Praktiken in der Familie realisiert wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den verfügbaren Informationen deuten auf eine heterogene Zusammensetzung innerhalb dieser Kategorie (z.B. in Bezug auf die Herkunftsländer der im Ausland geborenen Eltern und zu Hause gesprochenen Sprachen), wobei sich für die Kinder aus diesen Familien in sozioökonomischer Hinsicht mit Mittel etwas günstigere Ausgangslagen zeigten als dies für die Familien deutsch-türkisch und deutsch-russischsprachiger Jugendlicher der Fall war.

Obwohl es sich teilweise um geringe Unterschiede zwischen den fokussierten Herkunftsgruppen der deutsch-russischen und deutsch-türkischen Schüler(innen) handelt, sind günstigere Ausgangslagen der deutsch-russischen Sprachgruppe, wie sie in vielen Studien bereits gezeigt wurden, auch in der positiv selektierten MEZ-Stichprobe zu finden, insbesondere in der (Aus-)Bildung der Eltern und dem Hinweis auf kulturelles Kapital. Anspruch eines meritokratischen Bildungssystems wäre es, die Reproduktion von Bildungsnachteilen durch Merkmale der Herkunft durch passende Maßnahmen zu mindern. Die Beleuchtung der Lage der Familien der MEZ-Jugendlichen zeigt an, dass hier nach wie vor Handlungsbedarf besteht.

## 7. Ausblick

Um die Zusammenhänge zwischen der Herkunft und der Sprachentwicklung in mehreren Sprachen im Sekundarschulalter noch genauer zu eruieren, können die Daten der Elternbefragung mit anderen MEZ-Daten in Verbindung gebracht werden. So liegen zum Beispiel Informationen über die institutionellen Rahmenbedingungen und pädagogische Ansätze zu Diversität und Sprachbildung aus den an MEZ teilnehmenden Schulen vor (Düinkel und Ticheloven, 2022). Auch der Vergleich der Akkulturation der Eltern mit der der Jugendlichen ist mit MEZ-Daten möglich, also Forschung zum Problem des *acculturation gap* (wie Telzer et al., 2016). Eine andere Möglichkeit der tieferen Ausleuchtung von Faktoren, die vor diesem Hintergrund zu Bildungsbenachteiligung beitragen, besteht durch Informationen über wahrgenommene Diskriminierung als Aspekt von akkulturativem Stress (Kunyu et al., 2021). Auch für Analysen zu weiteren schulischen und familiären Bedingungen für schulischen Erfolg liegen Informationen vor (Schachner et al., 2008). Ermittelt werden können Akkulturationsprofile, zum Beispiel angelehnt an Berry (1997; Berry et al., 2006), aber auch differenzierter – etwa durch Analysen mit latenten Akkulturationsprofilen, um die Zugehörigkeit von Jugendlichen akkurater und nuancierter darzustellen (Maene et al., 2021). Auch weitere Fragen wurden in diesem Arbeitspapier nicht thematisiert, wie die nach Bildungsaspirationen, die sowohl in der Elternbefragung als auch in den Schülerbefragungen gestellt wurden.

Die vorgestellte deskriptive Auswertung des MEZ-Elternfragebogens soll nicht zuletzt darauf aufmerksam machen, dass zahlreiche Hintergrundinformationen aus der Studie vorliegen, die für weitere Analysen zur Frage nach den Bedingungen, unter denen Schüler(innen) ihre mehrsprachigen Potentiale entfalten können (oder daran gehindert werden), relevant sind. Mit diesem Hinweis verbindet sich die Einladung zur Teilnahme an weiteren Auswertungen der MEZ-Daten.

Informationen zum Zugang zu den MEZ-Daten finden sich unter [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de); siehe auch

Gogolin, Ingrid; Düinkel, Nora; Klinger, Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger & Usanova, Irina (2023): Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (Version 1) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.  
[http://doi.org/10.5159/IQB\\_MEZ\\_v1](http://doi.org/10.5159/IQB_MEZ_v1)

## Literaturverzeichnis

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., und Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., und Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2023), 225-247.
- Brandt, H.; Düinkel, N. und Heimler, J. (2019). Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“. Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 4).
- Gogolin, I. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education?—European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297-310.
- Gogolin, I., Klinger, T. (2022). Die LiMA-Panelstudie (LiPS): Pilotierung einer Längsschnittuntersuchung zur Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In T. Klinger, I. Gogolin, und B. Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS
- Gogolin, I.; Klinger, T.; Lagemann, M. und Schnoor, B. (2017). Indikatoren, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 1). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>, Zugriffen: 13.01.2022
- Gogolin, I., McMonagle, S., und Salem, T. (2019). Germany: Systemic, sociocultural and linguistic perspectives on educational inequality. In: P. Stevens und A. Dworkin (Hrsg.), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education* (S. 557-602). Cham: Palgrave Macmillan.
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S. und Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle und D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13-21). Springer VS, Wiesbaden.
- Heath, A., und Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Hoff, E., und Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of communication disorders*, 38(4), 271-278.
- Hovestadt, T., und Schneider, T. (2021). Liefern Jugendliche valide Informationen zum Bildungsstand ihrer Eltern in standardisierten Erhebungen? Befunde zu Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 715-742.
- IEA Hamburg (2017a). Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Oriana Mora, Anja Waschk, Karsten Penon und Peter Hillen. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht-iea.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- IEA Hamburg (2017b). Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016.

- Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Gleb Turezkiy und Ulrich Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht2-ia.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Klinger, T. (2022). Die Selbsteinschätzung von Sprachfähigkeiten: Eine Skala zur differenzierten Erfassung. In T. Klinger, I. Gogolin, und B. Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven* (S. 79–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinger, T., Brandt, H. & Dittmers, T. (2022a). The Making of MEZ - Multilingual Development: A Longitudinal Perspective. Study Design and Methods. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 11. Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (S. 1-34). Springer VS.
- Klinger, T., Gogolin, I., und Schnoor, B. (Hrsg.) (2022b). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kopp, J., und Steinbach, A. (Eds.). (2018). *Grundbegriffe der Soziologie*. Springer-Verlag.
- Kunyu, D. K., Schachner, M. K., Juang, L. P., Schwarzenhal, M., und Aral, T. (2021). Acculturation hassles and adjustment of adolescents of immigrant descent: Testing mediation with a self-determination theory approach. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 101-121.
- Maene, C., Van Rossem, R., & Stevens, P. (2021). Entangled identities and acculturation: Comparing majority and minority adolescents' multiple identity profiles in Belgium. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 112-121.
- Meine, H. (2005). Arbeiter und Angestellte: Vom Ende und Beharrungsvermögen alter Scheidelnien. *WSI Mitteilungen*, 2, 76-81, [https://www.wsi.de/data/wsimit\\_2005\\_02\\_meine.pdf](https://www.wsi.de/data/wsimit_2005_02_meine.pdf), zuletzt geprüft am 08.03.2023.
- Michel, A., Titzmann, P. F., und Silbereisen, R. K. (2012). Psychological adaptation of adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany: Acculturation versus age-related time trends. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 59-76.
- Nauck, B. (2008). Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In: F. Kalter (Hrsg.), *Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung* (S. 108-133). Sonderheft Kölner Zeitschrift zum Thema Migration und Integration.
- NEPS (2013b). Elternfragebogen, CATI, Welle 1. Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). Erhebungsinstrumente (SUF-Version 1.1.0), S. 153-378. Bamberg, [https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-1-0/SC4\\_1-1-0\\_Q\\_w1-2\\_de.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-1-0/SC4_1-1-0_Q_w1-2_de.pdf). Zugriffen:14.08.2018.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19963777>.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., und Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285–308.
- Panagiotidis, J. (2021). *Postsowjetische Migration in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. und Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J., und Noack, P. (2018). Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. und Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of mono - and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.

- Schührer, S. (2018). Türkeistämmige Personen in Deutschland. Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015“ (RAM). Working Paper 81 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Söhn, J. (2011). Rechtsstatus und Bildungschancen: Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sperry, D.E., Sperry, L.L. und Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303-1318.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. und Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, McElvany, N., C. Selter, M. Steffensky und Wendt, H. (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263 – 289). Münster, New York: Waxmann.
- Telzer, E. H., Yuen, C., Gonzales, N., und Fuligni, A. J. (2016). Filling gaps in the acculturation gap-distress model: Heritage cultural maintenance and adjustment in Mexican–American families. *Journal of youth and adolescence*, 45(7), 1412-1425.
- Titzmann, P. F., und Juang, L. P. (2018). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: B. Gniewosz und P.F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend* (S. 353-370). Stuttgart: Kohlhammer.





Kristė Baužytė und Kseniia Pershina

## Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf. Informationen aus der Studie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2)

MEZ-Arbeitspapier Nr. 16, zuerst publiziert im Juni 2024

### Zusammenfassung:

Das Arbeitspapier bezieht sich auf Daten der Untersuchung „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2); dabei handelt es sich um eine Fortsetzung der Untersuchung „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ). Es werden Bedingungen in den Fokus genommen, unter denen die teilnehmenden monolingual-deutschsprachigen, deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen den Übergang in berufliche oder akademische Ausbildung meistern. Das Arbeitspapier konzentriert sich auf deskriptive Analysen von Daten aus der fünften und der sechsten MEZ-Erhebungswelle. Einbezogen werden 356 Jugendliche, die bereits eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium zum Zeitpunkt der Befragung begonnen haben. Auf dieser Basis werden Übergangsprofile der Jugendlichen identifiziert, ihre Bewerbungserfahrungen analysiert sowie der Stellenwert der Mehrsprachigkeit bei der Integration in berufliche oder akademische Ausbildung aus der Perspektive der Jugendlichen untersucht.

Schlagworte: Bewerbungsprozess; Berufsausbildung; Studium; Übergangsprofile;

### Abstract:

The working paper refers to data from the study "Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf" (MEZ-2), an extension of the study "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ). It focuses on the conditions under which the participating monolingual German-speaking, German-Russian-speaking and German-Turkish-speaking young people master the transition to vocational or academic training. The working paper concentrates on descriptive analyses of data from the fifth and sixth waves of the MEZ survey. It includes 356 young people who had already started (vocational) training or a university study at the time of the survey. On this basis, transition profiles of the young people are identified, their application experiences are analyzed and the significance of multilingualism for integration into vocational or academic training is examined from the perspective of the young people.

Keywords: language orientation; transition from school to work, multilingualism in the application process; transition profiles

## 1. Einleitung

Aus bildungspolitischer Sicht entsprechen eine direkte Einmündung von Schulabgänger:innen in berufliche oder akademische Ausbildung und ein erfolgreicher Abschluss innerhalb der nächsten Jahre dem idealen Bildungsweg. Jedoch nicht alle Ausbildungs- oder Studieninteressierten und dafür reife Jugendliche folgen dem vorgezeichneten Bildungsweg. Verschiedene Untersuchungen zeigen die Vielfalt weiterer Wege in die berufliche oder akademische Ausbildung nach dem Abgang von der Schule (Achatz et al. 2022; Eckelt & Burkard 2022). Als besorgniserregend gilt die Situation derjenigen Jugendlichen, denen der Einstieg in eine Ausbildungsstelle über einen langen Zeitraum trotz wiederholter Versuche nicht gelingt. Es stellt sich somit die Frage, welche Ressourcen notwendig sind, damit Jugendliche den Übergang in eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium erfolgreich meistern.

Sprachkompetenz ist von essentieller Bedeutung für das Lernen und ist unverzichtbar für viele Handlungen im Beruf. Deshalb werden im Europäischen Referenzrahmen *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen* (2007) „Muttersprachliche Kompetenz“ und „Fremdsprachliche Kompetenz“ als wesentliche Qualifikationen genannt, „die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind“ (ebd., S. 13). Die Sprachenvielfalt der Klientel erfordert von vielen wirtschaftlichen Bereichen, z.B. vom Gesundheitswesen, sich darauf einzustellen (Eurobarometer 2012). Ob und in welcher Weise mehrsprachige Kompetenzen für die Einmündung in die Berufsqualifizierung relevant sind, ist bislang wenig erforscht worden. Denkbar wäre aber, dass Mehrsprachige sich durch Kompetenzen auszeichnen, die ihnen bei der Suche nach einer Stelle in (Berufs-) Ausbildung oder Studium sogar Vorteile verschaffen können. Diese könnten in einer Zeit rascher Internationalisierung der Unternehmen in Deutschland eine wertvolle Ressource sein.

Der Prüfung dieser Annahmen widmet sich – neben anderen Themen – die Studie „*Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf*“ (MEZ-2)<sup>1</sup>, indem sie empirisch untermauertes Wissen über berufsrelevante Orientierungen und eigene Erfahrungen aus dem Übergang Schule-Beruf von MEZ-Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den Fokus nimmt. Die besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Frage, wie es den Jugendlichen gelingt, einen erfolgreichen Übergang von der Schule in eine berufliche oder akademische Bildung zu vollziehen und dabei möglichst lange Phasen der Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Informationen über die arbeitsmarktbezogenen – insbesondere sprachlichen – Voraussetzungen und Orientierungen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf werden im Rahmen dieses Arbeitspapiers analysiert.

Im Folgenden werden zunächst Übergangsprofile von der allgemeinbildenden Schule zu einer beruflichen oder akademischen Ausbildung gebildet. Anhand dieser Übergangsprofile werden MEZ-Jugendliche, die vor dem Beginn ihrer (Berufs-) Ausbildung oder ihres Studiums entweder besonders kurze oder lange Übergangsphasen aufwiesen, nach ihrer Sprachgruppenzugehörigkeit miteinander verglichen. Auf dieser Grundlage werden in einem weiteren Kapitel arbeitsmarktbezogene Orientierungen und individuelle Bewerbungserfahrungen analysiert. Im letzten Kapitel dieses Arbeitspapiers wird auf die Funktion der mehrsprachigen Kompetenzen beim

---

<sup>1</sup> Ausführliche Informationen zur Forschungsanlage und zu Zielen des MEZ-2-Projekts können im MEZ-Arbeitspapier Nr. 10, Gogolin et al. (2021), nachgelesen werden.

Übergang in berufliche oder akademische Bildung eingegangen. Untersucht wird, welche Erwartungen MEZ-Jugendliche mit Mehrsprachigkeit, speziell hinsichtlich ihrer individuellen Sprachfähigkeiten in ihren Herkunftssprachen und im Englischen, verbinden, und inwiefern die Jugendlichen auf ihre mehrsprachigen Ressourcen im Bewerbungsverfahren zugreifen und diese in ihrer aktuellen Tätigkeit einsetzen.

## **2. Stichprobe**

Die Stichprobe für das MEZ-2-Projekt besteht aus Teilnehmenden an der zuvor durchgeführten Panelstudie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“, die sich freiwillig bereit erklärt hatten, an weiteren Untersuchungen teilzunehmen. In der Studie wurde die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer Vergleichsgruppe mit monolingual deutschem Sprachhintergrund untersucht.<sup>2</sup> Das Folgeprojekt MEZ-2 setzte die Erhebungen zwei Jahre nach der letzten MEZ-Testung fort. Dadurch wird ermöglicht, Übergangsverläufe in berufsvorbereitende Tätigkeiten, eine (Berufs-) Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbstätigkeit der Jugendlichen zu betrachten, die in dieser Zeit in der Regel das Ende ihrer allgemeinbildenden Schullaufbahn erreichen. Die erste Erhebung der MEZ-2-Studie fand im Frühjahr 2020 statt, gefolgt von einer zweiten Erhebung im Frühjahr 2021.

Ausgangsbasis für die hier präsentierten Analysen sind Befragungsdaten derjenigen Jugendlichen, die zumindest an einem von zwei Messzeitpunkten des Projekts MEZ-2 teilgenommen haben (n=793).<sup>3</sup>

In der vorliegenden Analyse sind Jugendliche mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund berücksichtigt. In die Analyse werden nur solche Jugendlichen einbezogen, die von der allgemeinbildenden Schule bereits abgegangen sind und eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium angefangen haben oder am letzten Messzeitpunkt der Befragung in der Übergangsphase waren. Jugendliche, die am letzten Befragungszeitpunkt noch eine Schule besuchten, sind also nicht berücksichtigt. Da die Jugendlichen nicht bis zum Abschluss ihrer berufsqualifizierenden Tätigkeit im Rahmen des MEZ-Projekts begleitet wurden, bleibt ungewiss, ob sie diese erfolgreich abschließen. Als Indikator für den erfolgreichen Übergang Schule-Beruf wird hier die erste begonnene berufliche oder akademische Ausbildungsstelle nach dem Abgang von der Schule berücksichtigt, die die Jugendlichen bei den Befragungen angegeben haben.

Für die Identifizierung der Tätigkeiten der MEZ-Jugendlichen wurde eine Variable für den ersten begonnenen Ausbildungs- oder Studienplatz gebildet. Die Variable beinhaltet zusätzlich eine Kodierung für Befragte, die bis zur letzten Befragung in der Übergangsphase waren.

Für die Analyse dieses Beitrags liegen damit Daten von insgesamt 356 MEZ-Jugendlichen vor. 167 Jugendliche gaben an, sich in einer (Berufs-) Ausbildung zu befinden; 128 haben Studium als ihre erste berufliche Qualifizierungsform angegeben. 61 Jugendliche waren von der Schule abgegangen, hatten aber bis zur letzten Erhebung keine berufliche Qualifizierung angefangen,

---

<sup>2</sup> vgl. MEZ-Arbeitspapier Nr. 1, Gogolin et al. (2017).

<sup>3</sup> Information zur Stichprobe des MEZ-2-Projekts im MEZ-Arbeitspapier Nr. 13, Dünkel & Baužytė (2022).

sondern angegeben, zu diesem Zeitpunkt etwas anderes (z.B. Freiwilliges Soziales Jahr, Berufsvorbereitung, etc.) gemacht zu haben.

In der vorliegenden Analyse richtet sich der Fokus zunächst darauf, wie lange die Übergangsphase der MEZ-Jugendlichen in eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium dauerte. Je nach Dauer der Übergangsphase und der ausgeübten Tätigkeit werden verschiedene Übergangsprofile gebildet und näher betrachtet. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob es Anzeichen dafür gibt, dass migrationsbedingte mehrsprachige Fähigkeiten und damit verbundene Erfahrungen den MEZ-Jugendlichen dabei helfen können, einen erfolgreichen Übergang von der Schule in berufsqualifizierende (Aus-)Bildungsgänge zu vollziehen und dabei möglichst lange Phasen der Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Dafür wird geprüft, ob sich Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgruppen in Hinblick auf die Verblebsdauer in Übergangsphasen zeigen.

### **3. Profile des Übergangs Schule-Beruf**

Um die Dauer der Übergangsphase zwischen dem Verlassen der Schule und der ersten berufsqualifizierenden Tätigkeit der MEZ-Jugendlichen zu berechnen, wurden die individuellen Angaben der Befragten zu ihren Bildungsverläufen herangezogen. Durch die Angaben, wann sie von der Schule abgegangen sind und wann sie ihre aktuelle Tätigkeit begonnen haben, konnte die Dauer der Übergangsphase monatsgenau berechnet werden. Wenn Jugendliche von der Schule abgegangen waren, aber bis zum letzten Befragungszeitpunkt noch keine berufsqualifizierende Tätigkeit begonnen haben, wurde als Indikator für die Übergangsdauer die Zeitspanne zwischen dem Verlassen der Schule und dem Zeitpunkt der letzten Befragung monatsgenau berechnet. Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass die Übergangsphase in diesem Fall einer Mindestdauer der tatsächlichen Übergangsphase Schule-Beruf entspricht, dessen Enddatum noch nicht bekannt ist.

(Berufs-) Ausbildung oder Studium werden in der Regel nicht im unmittelbar auf den Schulabschluss folgenden Monat aufgenommen. Beicht (2015) berichtet von einer durchschnittlichen Dauer von drei Monaten bis zum Antritt einer Ausbildungsstelle. Der Studienbeginn erfolgt durchschnittlich vier Monate nach dem Schulabschluss. Für die Übergangszeit zwischen Schule und (Berufs-) Ausbildung bzw. Studium von bis zu vier Monaten haben Eltern nach §2 Absatz 2 Satz 2 des Bundeskindergeldgesetzes (BKGG) Anspruch auf Kindergeld. Um die Profile der Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung oder im Studium vergleichen zu können, wurde in Anlehnung an die rechtlichen Fristen und die empirischen Durchschnittswerte für beide Profilgruppen die gleiche Anzahl von vier Monaten angesetzt, bis zu deren Ablauf wir einen „unmittelbaren“ Übergang definieren. Von den Jugendlichen, die von der Schule abgegangen sind, zu der letzten MEZ-Befragung aber noch in der Übergangsphase waren, wurden nur die Personen berücksichtigt, die länger als vier Monate in der Übergangsphase waren. Die auf diesen Vorgaben basierenden Übergangsprofile werden in Tabelle 1 dargestellt.

**Tabelle 1:** Übergangsdauer Schule – (Berufs-) Ausbildung/ Studium

|                     | Übergang Schule-(Berufs-) Ausbildung |           |           | Übergang Schule-Studium |           |           | In der Übergangsphase |           |           |
|---------------------|--------------------------------------|-----------|-----------|-------------------------|-----------|-----------|-----------------------|-----------|-----------|
|                     | <i>n</i>                             | $\bar{x}$ | <i>SD</i> | <i>n</i>                | $\bar{x}$ | <i>SD</i> | <i>n</i>              | $\bar{x}$ | <i>SD</i> |
| Ohne Übergangsphase | 96                                   | 1,9       | 0,8       | 76                      | 3,2       | 0,8       |                       |           |           |
| Mit Übergangsphase  | 60                                   | 18,2      | 9,0       | 50                      | 12,9      | 4,2       | 59                    | 10,58     | 8,4       |

**Profil 1:** die Personengruppe, die unmittelbar nach der Schule eine (Berufs-) Ausbildung begonnen hat,

**Profil 2:** die Personengruppe, die erst nach einer Übergangsphase eine (Berufs-) Ausbildung aufgenommen hat,

**Profil 3:** die Personengruppe, die unmittelbar nach der Schule ein Studium begonnen hat,

**Profil 4:** die Personengruppe, die erst nach einer Übergangsphase ein Studium begonnen hat,

**Profil 5:** die Personengruppe, die nach dem Abgang von der Schule bis zur letzten Befragung weder eine (Berufs-) Ausbildung noch ein Studium begonnen hat.

Die Anteile der Jugendlichen, die entsprechend unserer Klassifikation ohne oder mit einer Übergangsphase in die nächste Phase ihrer Bildungsbiografie wechseln, sind nicht danach unterschieden, ob dieser Wechsel in eine (Berufs-) Ausbildung oder in ein Studium mündet: Bei beiden Gruppen finden über 60 Prozent einen Anschluss ohne längerfristige Übergangszeit. Allerdings unterscheidet sich die Dauer der Übergangszeit bei denjenigen mit einer Übergangsphase deutlich: Jugendliche, die später eine (Berufs-) Ausbildung aufnahmen, verblieben durchschnittlich ein halbes Jahr länger in der Übergangsphase als die später Studierenden.

Dem Profil 5 gehören Jugendliche an, die von der Schule bereits abgegangen sind, zum letzten Teilnahmezeitpunkt der Untersuchung bereits länger als vier Monate in der Übergangsphase waren und eine andere Tätigkeit als eine (Berufs-) Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbstätigkeit angegeben haben (möglicherweise streben sie aber eine dieser Tätigkeiten für ihre Zukunft an). Während 80 Prozent der Personen dieser Gruppe bis zum Zeitpunkt der Befragung kürzer als ein Jahr in der Übergangsphase waren, betrug die maximale Übergangsdauer bis zu 4 Jahre und 8 Monate.

Eine verzögerte Einmündung bedeutet nicht unbedingt einen Nachteil gegenüber einem direkten Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in Ausbildung oder Studium (Eckelt & Burkard 2022). Länger währende, erfolglose Bewerbungsprozesse können aber durchaus zu instabilen oder gar prekären Erwerbsbiografien führen. Deshalb ist es von Interesse, die Tätigkeiten derjenigen MEZ- Jugendlichen näher anzuschauen, die längere Übergangsphasen zwischen dem Schulabgang und der Einmündung in eine berufliche oder akademische Ausbildung berichtet haben.

Übergangsphasen nach der Schule, die länger als vier Monate dauerten, sind in Tabelle 2 nach den in diesem Zeitraum ausgeübten Tätigkeiten aufgeschlüsselt.<sup>4</sup> Dabei zeigen sich Unterschiede in den Tätigkeiten, die Jugendlichen in den Übergangsphasen Schule-Ausbildung und Schule-Studium ausüben.

**Tabelle 2:** Tätigkeiten der Teilnehmer:innen in der Übergangszeit

|                                       | Übergang<br>Schule-(Berufs-)<br>Ausbildung | Übergang<br>Schule-Studium | In der<br>Übergangsphase |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
|                                       | <i>n</i>                                   | <i>n</i>                   | <i>n</i>                 |
| Berufsvorbereitung/Berufsorientierung | 6                                          | 4                          | 16                       |
| Gelegenheitsjobs                      | 2                                          | 4                          | 9                        |
| Im Bewerbungsprozess                  | 3                                          | 1                          | 8                        |
| Freiwilliger Dienst                   | 4                                          | 9                          | 18                       |
| Work & Travel/Au Pair                 | 1                                          | 5                          | 1                        |
| Eine Auszeit                          | 0                                          | 4                          | 5                        |
| Etwas anders (z.B. krankheitsbedingt) | 2                                          | 0                          | 4                        |
| Gesamt                                | 18                                         | 27                         | 58                       |

Die Jugendlichen in der Übergangsphase Schule-Ausbildung tendierten eher zu einer Tätigkeit, die ihnen den Zugang zu einer (Berufs-) Ausbildung ermöglichen könnte (z.B. eine berufsvorbereitende Tätigkeiten), während Jugendliche in der Übergangsphase Schule-Studium eher eine Entscheidung für einen Freiwilligendienst oder einen längeren Auslandsaufenthalt getroffen haben oder eine Auszeit genommen haben. Die Gruppe der Jugendlichen, die zum letzten Teilnahmezeitpunkt an der Studie noch in der Übergangsphase waren, zeigt ein gemischtes Bild. Die meisten von ihnen haben entweder einen Freiwilligendienst gemacht ( $n = 18$ ) oder übten eine berufsvorbereitende Tätigkeit ( $n = 16$ ) aus.

Der verzögerte Beginn der beruflichen Qualifizierung kann vielfältige Ursachen haben. Beicht (2015) berichtet über einen verzögerten Ausbildungsbeginn vor allem bei nicht studienberechtigten Schulabsolventen. Neben dem Schulabschluss sind individuelle Merkmale von Bedeutung dafür, wie lange bis zum Übergang in eine berufliche oder akademische Ausbildung benötigt wird. Überdurchschnittlich lang gestaltet sich der Übergangsprozess in eine (Berufs-) Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund (ebd.; Beicht, 2011). Zudem verfügen diese häufiger als andere Jugendliche nicht über eine Hochschulzugangsberechtigung.

Empirische Studien liefern zudem Hinweise, dass der Migrationshintergrund an sich bei der Ausbildungsstellensuche von Nachteil ist (Hunkler, 2016). Dementsprechend soll im Folgenden betrachtet werden, wie sich in der MEZ-2-Stichprobe die Dauer der Übergangsphase von der

<sup>4</sup> Nicht in jedem Fall war es möglich nachzuverfolgen, wie die Betroffenen die Übergangsphasen überbrückt haben: Personen, die sich im Zeitraum zwischen zwei Messzeitpunkten in einer Übergangsphase befunden haben, am letzten Messzeitpunkt aber einen Ausbildungs- oder Studienplatz hatten, wurden zu ihren Übergangstätigkeiten nicht befragt.

Schule in die (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium nach dem Sprachhintergrund<sup>5</sup> gestaltet (Tabelle 3).

**Tabelle 3:** Dauer des Übergangs Schule-Beruf (in Monaten)

|                                      | Monolingual |           |           | Deutsch-russisch |           |           | Deutsch-türkisch |           |           |
|--------------------------------------|-------------|-----------|-----------|------------------|-----------|-----------|------------------|-----------|-----------|
|                                      | <i>n</i>    | $\bar{x}$ | <i>SD</i> | <i>n</i>         | $\bar{x}$ | <i>SD</i> | <i>n</i>         | $\bar{x}$ | <i>SD</i> |
| Übergang Schule-(Berufs-) Ausbildung | 98          | 8,0       | 9,9       | 26               | 6,6       | 9,3       | 32               | 10,1      | 9,7       |
| Übergang Schule-Studium              | 64          | 8,5       | 6,1       | 30               | 6,6       | 4,9       | 32               | 4,7       | 3,4       |
| In der Übergangsphase                | 34          | 11,0      | 9,4       | 14               | 9,6       | 8,6       | 11               | 10,6      | 4,0       |

Bei der Betrachtung nach Sprachgruppenzugehörigkeit zeigt sich für den Übergang von der Schule in die (Berufs-) Ausbildung, dass die deutsch-türkische Sprachgruppe im Vergleich zu den beiden anderen Sprachgruppen durchschnittlich gut zwei bis vier Monate länger in der Übergangsphase verblieb als Teilnehmende der anderen Sprachgruppen. Per Dunn-Bonferroni-Test wurde überprüft, ob sich die Dauer der Übergangsphasen von der Schule in die (Berufs-) Ausbildung zwischen den Sprachgruppen unterscheidet. Es konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Übergangsdauern in die (Berufs-) Ausbildung nach Sprachgruppenzugehörigkeit gefunden werden (monolingual deutsch gegen deutsch-türkisch:  $z = -1.372$ ,  $p = .51$ ; deutsch-russisch gegen deutsch-türkisch:  $z = -1.648$ ,  $p = .30$ ). Demgegenüber ist die Übergangszeit in ein Studium bei der deutsch-türkischsprachigen Sprachgruppe mit durchschnittlich 4,7 Monaten kürzer, vor allem verglichen mit den monolingual deutschen Sprachgruppe (durchschnittlich 8,5 Monate). Der Unterschied zwischen der Übergangsdauer der Jugendlichen mit monolingual deutschem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund ist nach einem Dunn-Bonferroni-Test nahezu signifikant ( $z = 2.230$ ,  $p = .08$ ). Die Verweildauer derjenigen, die sich noch in der Übergangsphase befinden, unterscheidet sich nicht nach den Sprachgruppen.

#### 4. Orientierungs- und Bewerbungsrahmen im Übergang Schule-Beruf

Ein gelungener Übergang in berufliche Bildung ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Von einer adäquaten und rechtzeitigen Eingliederung in das Berufssystem können sowohl die Wirtschaft, die zurzeit Personalmangel in vielen Bereichen erlebt, als auch die jungen Erwachsenen profitieren, die ihre Fähigkeiten entfalten und ihre Berufskarriere entsprechend ihren Erwartungen gestalten können. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die Ausstattung der Jugendlichen mit Humankapital in Form von Schulabschluss und Schulnoten sowie mit dem sozialen Kapital wie Informationsangeboten für einen erfolgreichen Übergang ausschlaggebend sein kann (Eberhard, 2011; Schels & Schwarz, 2020). In der Diskussion um Chancengleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt wird die Stellung der Jugendli-

<sup>5</sup> In der MEZ- bzw. MEZ-2-Studie wird „Migrationshintergrund“ nach sprachlichen, nicht nach ethnischen Kriterien der Herkunft angenommen.



chen mit Migrationshintergrund in den Fokus genommen, die über geringere Ressourcen verfügen, so dass für sie ein erschwerter Übergang in die berufliche Bildung angenommen wird (Beicht, 2017; Schels & Schwarz; 2020).

Bereits seit der MEZ-Studie wurden Informationen darüber erhoben, welche Orientierungsangebote den monolingual bzw. mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen in der Übergangsphase zur Verfügung stehen. In der MEZ-2-Studie kommen Auskünfte darüber hinzu, welche Erfahrungen sie mit Bewerbungsverfahren machen. Untersuchungen zu Informationsquellen, die Jugendliche bei der Berufswahl nutzen, zeigen, dass die Familien, insbesondere die Eltern als Hauptansprechpartner:innen für die Berufswahl fungieren. Die Bedeutung sozialer Ressourcen in den Phasen der Konkretisierung des Berufswahlprozesses und der Suche nach einem Ausbildungsplatz wird in verschiedenen Untersuchungen immer wieder bestätigt (Herzog et al. 2006). Die Daten der MEZ-Studie ermöglichen Analysen zur Frage, welche sozialen Ressourcen von monolingual und mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess genutzt werden (können) und wie hilfreich sie die verschiedenen Informationsquellen erleben.

Dargestellt werden die Daten derjenigen Befragten, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine Berufsorientierungs- und Bewerbungsphase durchlaufen haben und bereits in beruflicher Ausbildung oder Studium sind.

#### **4.1 Informationsquellen bei der Berufsorientierung**

Um einen Überblick über die Informationsquellen über Berufsmöglichkeiten zu bekommen, wurden die Jugendlichen gefragt, wie sehr folgende Aktivitäten, Personen oder Einrichtungen ihnen dabei geholfen haben herauszufinden, was sie einmal werden wollen (Fragen in Anlehnung an NEPS 2013a, S. 37 f):

1. Jobcenter/Berufsberatung/ Arbeitsamt/ Berufsinformationszentrum (BIZ),
2. Berufsvorbereitung in der Schule, Hinweise von Lehrer:innen,
3. Hinweise von Freund:innen und Bekannten,
4. Hinweise aus der Familie,
5. Informationen durch Freizeit und Hobbys,
6. Praktikum oder Nebenjob,
7. Selbst nach Informationen suchen (z.B. in Zeitschriften, Büchern oder im Internet).

Die Items wurden in einer dreistufigen Likert-Skala (1 = „gar nicht“, 2 = „ein bisschen“, 3 = „sehr“) eingeschätzt; zudem konnte angegeben werden, wenn eine Quelle (noch) nicht genutzt wurde.

Die Auswertung der Angaben aller befragten Personen in einer (Berufs-) Ausbildung, einem Studium oder in der Übergangsphase ergibt zunächst, dass alle oben aufgezählten Möglichkeiten der Informationsquellen von den allermeisten Jugendlichen in Anspruch genommen werden. Die formal zuständigen öffentlichen Einrichtungen (Item 1, Jobcenter etc.) wurden von 85

Prozent der Jugendlichen als Informationsquelle genannt; alle übrigen Quellen jeweils von mindesten 95 Prozent der Jugendlichen.

In die Analyse werden nur solche Jugendlichen einbezogen, die von der allgemeinbildenden Schule bereits abgegangen sind und eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium angefangen haben oder am letzten Messzeitpunkt der Befragung in der Übergangsphase waren.

In Bezug auf die *Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung* ergibt die Analyse zur Frage, wie hilfreich die verschiedenen Quellen nach ihrer Einschätzung waren, dass die formalen öffentlichen Informations- und Beratungsangebote (Jobcenter etc.) die „schlechteste Note“ erhielten. 39 Prozent der Jugendlichen haben diese Quellen als „gar nicht hilfreich“ eingeschätzt. Ähnlich gering waren die Einschätzungen der Schule als Informationsquelle. 35 Prozent der Jugendlichen befanden, dass Berufsvorbereitung in der Schule oder Hinweise von Lehrer:innen ihnen bei der Berufswahl gar nicht geholfen haben. Nur 17 Prozent der Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung geben an, dass sie die Angebote zuständiger öffentlicher Einrichtungen oder der Schulen als sehr hilfreich einschätzen. Im Vergleich zu öffentlichen Beratungsstellen und Schulen werden Informationen aus der Familie, einem Praktikum oder Nebenjob sowie aus eigener Recherche statistisch signifikant als hilfreich eingeschätzt (nach Dunn-Bonferroni-Test, vgl. [Anhang 1](#)). Als sehr hilfreich für die Berufswahl wurden von jedem zweiten Befragten in der (Berufs-) Ausbildung die Erfahrungen aus Praktikum oder Nebenjob (50 Prozent) und eigene Recherche (54 Prozent) angegeben.

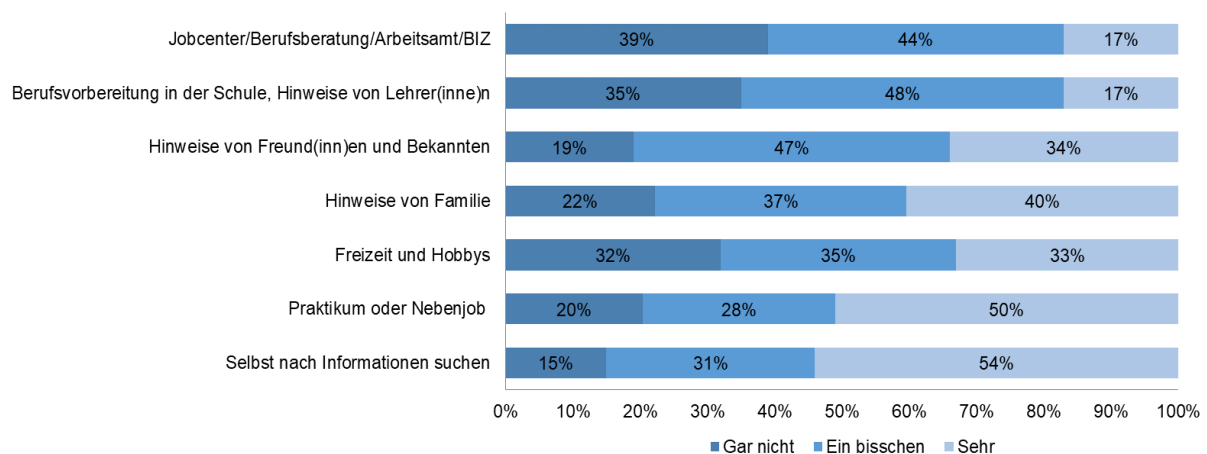


**Abbildung 1:** Einschätzungen der MEZ-Jugendlichen in (Berufs-) Ausbildung der Informationsquellen über Berufswahlmöglichkeiten ( $n = 156$ )

Die *Jugendlichen im Studium* haben die öffentlichen Informations- und Beratungsangebote noch deutlich kritischer eingeschätzt. Mehr als die Hälfte empfanden die Unterstützung dieser Stellen als gar nicht hilfreich; lediglich 3 Prozent bewerteten sie als sehr hilfreich für ihre Studienwahl. Etwas mehr Hilfe für die Studienwahl wird den Angeboten in der Schule attestiert, aber auch hier empfand fast ein Drittel der Jugendlichen die Informationen als gar nicht hilfreich, und von lediglich 13 Prozent wurden sie als sehr hilfreich eingeschätzt. Der Dunn-Bonferroni-Test weist auf signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der öffentlichen Informations- und Beratungsstellen, der Schule und allen anderen Informationsquellen (vgl. [Anhang 1](#)). Die eigene Recherche wurde von zwei Drittel der Studierenden als sehr hilfreich für die Berufswahl eingeschätzt (67 Prozent), unterscheidet sich nach dem Dunn-Bonferroni-Test

allerdings nicht signifikant von den Hinweisen aus der Familie, aus Erfahrungen in Praktikum bzw. Nebenjob oder Hobbys.

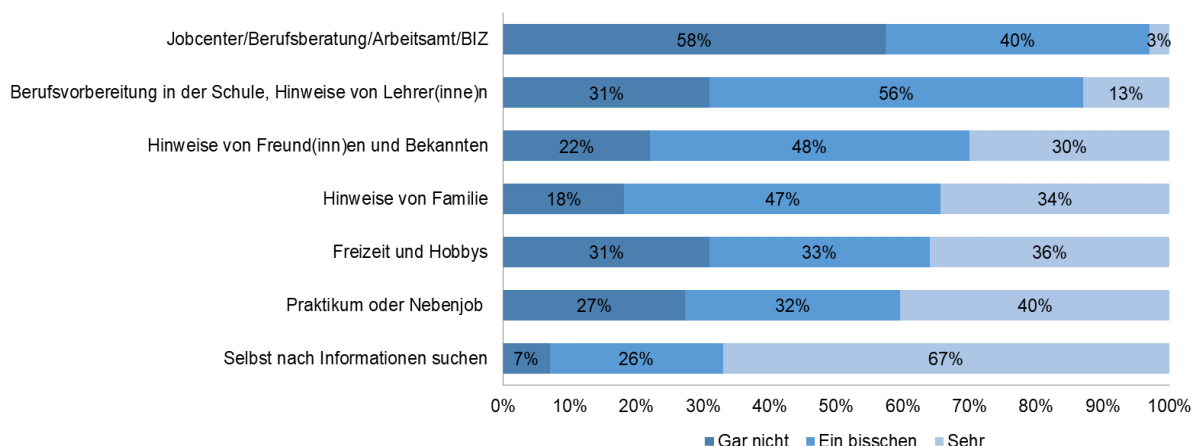


**Abbildung 2:** Einschätzungen der MEZ-Jugendlichen im Studium der Informationsquellen über Berufswahlmöglichkeiten (n = 125)

Die weiteren Analysen zur Frage nach Differenzen der Einschätzung von Informationsquellen nach Sprachgruppenzugehörigkeit ergibt, dass (nach Kruskal-Wallis-Test) keine signifikanten Unterschiede zwischen den MEZ-Jugendlichen bestehen. Die Jugendlichen machen demnach vergleichbare Erfahrungen mit der Unterstützung bei der beruflichen Orientierung, unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft. Es stellt sich im Anschluss hieran die Frage, ob die unterschiedliche sprachliche Herkunft sich in den Bewerbungserfahrungen selbst differenziell auswirkt.

## 4.2 Praktische Bewerbungserfahrungen

Analysiert wurden die Angaben der Jugendlichen zu folgenden Fragen:

- Auf wie viele Studienplätze/ Ausbildungsstellen hattest du dich insgesamt beworben, bevor du dieses Studium/ diese Ausbildung begonnen hast?
- Hast du mehr als eine Zusage für einen Studienplatz/ einen Ausbildungsplatz bekommen?
- Zu wie vielen Vorstellungsgesprächen wurdest du eingeladen, bevor du einen Ausbildungsplatz bekommen hast?<sup>6</sup>

In den Antworten zum Übergang in ein Studium zeigt sich eine erhebliche Bandbreite (Tabelle 4). Die Jugendlichen zwischen einer und 13 Bewerbungen auf einen Studienplatz abgeschickt, im Durchschnitt sind es 3,2 Bewerbungen. Bei Jugendlichen mit monolingual deutschem und mit deutsch-russischem Sprachhintergrund sind die Durchschnittswerte fast identisch (2,8 bzw. 2,6 Bewerbungen). Jugendliche mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund haben durchschnittlich 4,5 Bewerbungen abgegeben. Ein Kruskal-Wallis-Test zeigt, dass es Unterschiede in der Anzahl der Bewerbungen je nach der Sprachgruppe gibt ( $p = 0,024$ ). Der anschließende Dunn-Bonferroni-Test ergab, dass sich nur die monolingual deutsche und die deutsch-türkische

<sup>6</sup> Diese Frage wurde nur von MEZ-Jugendlichen in einer (Berufs-) Ausbildung beantwortet.

Sprachgruppe signifikant voneinander unterscheiden ( $p = 0,020$ ). Die deutsch-türkische Sprachgruppe versendet im Durchschnitt 1,8 Bewerbungen mehr als die monolingual deutsche.

Ferner haben die MEZ-Jugendlichen mitgeteilt, ob sie während des Bewerbungsprozesses um einen Studienplatz mehr als eine Zusage bekommen haben. 52 Prozent der monolingual deutschen, 46 Prozent der deutsch-russischen sowie 61 Prozent der deutsch-türkischen Sprachgruppe haben mehrere Zusagen bei der Bewerbung um einen Studienplatz erhalten. Dabei wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen festgestellt. Die Daten deuten darauf hin, dass die höhere Anzahl der Bewerbungen unter den deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen keinen Einfluss auf die Zusagequote hat.

Auch am Übergang in die (Berufs-) Ausbildung ist die Bandbreite der Bewerbungsversuche riesig: Bis zu 150 Bewerbungen wurden verschickt, um eine (Berufs-) Ausbildung aufnehmen zu können (Tabelle 4). Durchschnittlich wurden 12,6 Bewerbungen versendet; die Sprachgruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Auffällig ist die hohe Streuung der Anzahl verschickter Bewerbungen auf einen Ausbildungsplatz. Für die Gesamtstichprobe beträgt die Standardabweichung 23,6 Bewerbungen beim Mittelwert von 12,6. Die Verteilung ist extrem rechtsschief. Der Median der Anzahl verschickter Bewerbungen liegt deutlich unter dem arithmetischen Mittel. Er beträgt bei monolingual deutschsprachigen Jugendlichen 5, bei deutsch-russischsprachigen 4 und bei deutsch-türkischsprachigen 3 – ebenfalls ohne signifikanten Unterschied zwischen den Sprachgruppen. Auf die Frage, wie häufig sie zu Vorstellungsgesprächen eingeladen waren, ergibt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. 42 Prozent der monolingual deutschen, 57 Prozent der deutsch-russischen und 48 Prozent der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen erhielten mehr als eine Zusage bei der Bewerbung um einen (Berufs-) Ausbildungsplatz.

**Tabelle 4:** Praktische Bewerbungserfahrungen der MEZ-Jugendlichen

| <b>Studium</b>                      | Monolingual<br>deutsch ( $n = 62$ ) | Deutsch-russisch<br>( $n = 29$ ) | Deutsch-türkisch<br>( $n = 31$ ) | Gesamt<br>( $n = 122$ ) |
|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| <i>Anzahl Bewerbungen</i>           |                                     |                                  |                                  |                         |
| <i>M (SD)</i>                       | 2,8 (3,1)                           | 2,7 (2,2)                        | 4,5 (3,6)                        | 3,2 (3,1)               |
| <i>MED</i>                          | 1                                   | 2                                | 3                                | 2                       |
| <i>n</i>                            | 61                                  | 28                               | 31                               | 120                     |
| <i>Mehr als 1 Zusage</i>            |                                     |                                  |                                  |                         |
| Antwort „ja“ (%)                    | 31 (52)                             | 13 (46)                          | 19 (61)                          | 63 (53)                 |
| <i>n</i>                            | 62                                  | 29                               | 31                               | 120                     |
| <b>(Berufs-) Ausbildung</b>         | Monolingual<br>deutsch ( $n = 93$ ) | Deutsch-russisch<br>( $n = 28$ ) | Deutsch-türkisch<br>( $n = 28$ ) | Gesamt<br>( $n = 149$ ) |
| <i>Anzahl Bewerbungen</i>           |                                     |                                  |                                  |                         |
| <i>M (SD)</i>                       | 12,7 (23,6)                         | 11,5 (17,1)                      | 13,3 (30,2)                      | 12,6 (23,6)             |
| <i>MED</i>                          | 5                                   | 4                                | 4                                | 5                       |
| <i>n</i>                            | 91                                  | 28                               | 24                               | 143                     |
| <i>Anzahl Vorstellungsgespräche</i> |                                     |                                  |                                  |                         |
| <i>M (SD)</i>                       | 2,1 (2,1)                           | 1,6 (2,0)                        | 1,4 (1,6)                        | 1,9 (2,0)               |
| <i>MED</i>                          | 2                                   | 1                                | 1                                | 1                       |
| <i>n</i>                            | 92                                  | 28                               | 24                               | 144                     |
| <i>Mehr als eine Zusage</i>         |                                     |                                  |                                  |                         |
| Antwort „ja“ (%)                    | 38 (42)                             | 16 (57)                          | 12 (48)                          | 66 (46)                 |
| <i>n</i>                            | 90                                  | 28                               | 28                               | 143                     |

Festzuhalten ist, dass wir nach dem Kriterium Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe keine deutlichen Unterschiede in unserer Stichprobe ermittelt haben. Hierfür ist mit einiger Wahrscheinlichkeit mitverantwortlich, dass die MEZ-Stichprobe aufgrund der spezifischen Fragestellung nach Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf insgesamt aus Jugendlichen besteht, die ihre Bildungskarriere (fast) komplett in einer deutschen Schule absolviert haben - in dieser Hinsicht also nicht repräsentativ ist. Entsprechend der theoriegeleiteten Auswahl der Stichprobe handelt es sich um eine Gruppe relativ bildungserfolgreicher Jugendlicher, die in einem vergleichbaren Ausmaß mit Humankapital ausgestattet sind. Die hier betrachteten MEZ-Jugendlichen verfügen erstens über in Deutschland anerkannte Schulabschlüsse, die sie zu einer Ausbildung oder einem Studium berechtigen, und zweitens über Deutschkenntnisse, die in einer Schule in Deutschland über längere Zeit erworben wurden. Zwar finden wir in den MEZ-Daten Differenzen zwischen den Deutschkenntnissen der lebensweltlich mehrsprachigen und der einsprachig lebenden Jugendlichen zu Lasten der mehrsprachigen. Insgesamt aber bewegen sich die Deutschkenntnisse aller Personen in der Stichprobe auf einem relativ hohen Niveau, und – wie zu erwarten war – das Deutsche ist die am stärksten ausgebildete Sprache aller Beteiligten. Zudem ist davon auszugehen, dass die Befragten ähnliche Erfahrungen mit berufsvorbereitenden und informierenden Maßnahmen in ihren Schulen gemacht haben.

## **5. Mehrsprachige Kompetenz beim Übergang ins Berufsleben**

Das fünfte Kapitel dieses Arbeitspapiers befasst sich mit dem Stellenwert der mehrsprachigen Kompetenz der MEZ-Jugendlichen bei der Einmündung Berufsbildung oder Studium. Strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die sich beispielsweise durch einen systematischen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, die zunehmende Rolle des Dienstleistungssektors und der kommunikativen Berufe in der Wirtschaft sowie einen steigenden Umfang der beruflichen Kommunikation auszeichnen, tragen dazu bei, dass mündliche und schriftliche Sprachfähigkeiten im Arbeitsalltag an Bedeutung gewinnen (Pätzold, 2010; Berthoud, Grin & Lüdi, 2013). Angesichts des steigenden Bedarfs an ausgebauten Sprachkompetenzen im Berufsleben ergibt sich die Frage nach der Funktion mehrsprachiger Fähigkeiten für (die Vorbereitung auf) den Eintritt in den Arbeitsmarkt. In der MEZ-2 Studie wurden Fragen danach gestellt, ob Mehrsprachigkeit als Ressource von jungen Erwachsenen für einen erfolgreichen Übergang in das Berufsleben genutzt werden kann (Gogolin, Klinger, Schnoor & Usanova, 2021).

In Studien zur mehrsprachigen Kompetenz am Arbeitsplatz wird meistens die Funktion des Englischen als internationaler Verkehrssprache hervorgehoben, deren Nutzen für die Pflege von Beziehungen zu ausländischen Geschäftspartnern außer Zweifel steht (CILT, 2006; Hall, 2012; Gerhards, 2012; Isphording, 2014). Englischkenntnisse sind insbesondere als Ressource für eine erfolgreiche Berufskarriere in akademischen Berufen gefragt (Höder & Petersen, 2019; Hall, 2012). Allerdings liegen auch Untersuchungen vor, die zeigen, dass der Gebrauch von Englisch als Verständigungssprache in beruflichen Teams weniger überzeugende Resultate im Hinblick auf Kreativität und Produktivität der Arbeit erzeugt als multilinguale Praktiken (Fürst & Grin, 2018).

Aufgrund zunehmender internationaler Migration und der damit verbundenen steigenden sprachlichen Diversität in Gesellschaften können auch herkunftssprachliche Kenntnisse der Zugewanderten Potentiale für den Einsatz im beruflichen Alltag darstellen. Herkunftssprachen

können nicht nur neben dem Englischen für die Pflege geschäftlicher Beziehungen mit ausländischen Unternehmen genutzt werden, sondern auch gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Isphording, 2014; Beadle, Humburg, Smith & Vale, 2016; Cichon & Cichon, 2017). Besonders betrifft dies Arbeitssektoren, die einen engen Kundenkontakt implizieren, wie beispielsweise Handel, Medizin und Pflege, Erziehung und Bildung (Meyer, 2008; Settlemeyer, 2010). Ferner können herkunftssprachliche Kenntnisse in der internen Arbeitskommunikation eingesetzt werden und förderlich für die Zusammenarbeit in internationalen bzw. mehrsprachigen Teams sein.

Vor diesem Hintergrund wurden Fragen nach den Verwertungsmöglichkeiten, die sowohl die lebensweltlich monolingualen als auch die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen ihren verschiedenen sprachlichen Kenntnissen beimessen, in der MEZ-Studie durchgehend verfolgt – und zwar bezogen auf die schulischen Fremdsprachen sowie auf die Herkunftssprachen aus der Migration. In der MEZ-2-Studie wurden die Fragen auf den Stellenwert der Mehrsprachigkeit beim Übergang ins Berufsleben zugespitzt. Nachfolgend werden Analysen zu diesen Fragen vorgestellt, auch hier konzentriert auf die Angaben derjenigen Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung die Schule abgeschlossen und eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium aufgenommen haben. Dargestellt wird,

- welche Verwertbarkeitserwartungen die MEZ-Jugendlichen von ihrer mehrsprachigen Kompetenz beim Übergang ins Berufsleben haben,
- inwiefern diese Erwartungen das Bewerbungsverhalten beeinflussen und
- in welchem Maße die mehrsprachige Kompetenz in der aktuellen Tätigkeit ((Berufs-) Ausbildung bzw. Studium) genutzt wird.

Die Erwartungen der Verwertbarkeit mehrsprachiger Kompetenzen wurden mit folgenden Variablen gemessen:

- Einschätzung der Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt wegen fehlender mehrsprachiger Kompetenz („Glaubst du, man hat schlechtere Chancen, später einen Beruf zu bekommen, wenn man außer Deutsch keine andere Sprache kann?“, Antwortoptionen: „(eher) ja“ und „(eher) nein“);
- Einschätzung der Nützlichkeit von Sprachfähigkeiten für das eigene Berufsleben („Wie wichtig ist es für deine berufliche Zukunft, gut Englisch sprechen/ schreiben/ verstehen/ lesen zu können?“ sowie „Wie wichtig ist es für deine berufliche Zukunft, gut Russisch/Türkisch sprechen/ schreiben/ verstehen/ lesen zu können?“ [nur an lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche]; jeweils vier Antwortoptionen: „sehr wichtig“, „eher wichtig“, „eher nicht wichtig“, „gar nicht wichtig“).

Zusätzlich wurde mittels der Frage „Welche Sprachen nutzt du am Arbeitsplatz/ in deinem Studium?“ die Nutzung der Mehrsprachigkeit erfasst. Die Jugendlichen konnten „Deutsch“, „Englisch“, „Französisch“, „Russisch“, „Türkisch“ oder „andere Sprache(n)“ auswählen, Mehrfachnennung war möglich. Im Folgenden werden nur die Angaben zur Nutzung des Englischen, Russischen oder Türkischen berücksichtigt.

## **5.1 Mehrsprachige Kompetenz in der Ausbildung**

Das Augenmerk gilt hier der Funktion des Englischen sowie der herkunftssprachlichen Kenntnisse. Angenommen ist, dass in der beruflichen Bildung eine höhere Nachfrage nach herkunftssprachlichen Kenntnissen besteht (Settelmeyer, Bremser & Lewalder, 2017; Schroedler, 2019; Gogolin, Klinger, Schnoor, Usanova, 2021). Untersucht wurden die Angaben von 146 Jugendlichen mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund, die eine (Berufs-) Ausbildung machen. 54 dieser Jugendlichen (37 Prozent) sind lebensweltlich mehrsprachig. Zusätzlich zu den Untersuchungsvariablen zu Verwertbarkeitserwartungen von der Mehrsprachigkeit und zur Nutzung der Mehrsprachigkeit in der aktuellen Tätigkeit stimmen werden die Sprachkenntnisse der Auszubildenden im Bewerbungsverfahren in zwei Fragen thematisiert:

- „Hast du in deiner Bewerbung – zum Beispiel im Lebenslauf – erwähnt, dass du außer Deutsch noch andere Sprachen kannst?“ (Antwortvorgaben „ja/nein“);
- „Und welche Sprache oder welche Sprachen hast du erwähnt?“ mit den Antwortoptionen: „Englisch“, „Französisch“, „Russisch“, „Türkisch“ oder „andere Sprache(n)“. Dabei war Mehrfachnennung möglich. Berücksichtigt werden im Folgenden die Angaben über „Englisch“, „Russisch“ und „Türkisch“.

### **5.1.1 Verwertbarkeitserwartungen der Auszubildenden**

In ihrer Einschätzung der beruflichen Chancen ohne weitere Sprachkenntnisse außer dem Deutschen ist nur etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen der Auffassung, dass berufliche Chancen ohne weitere Sprachkenntnisse außer Deutschkenntnissen schlechter seien. Bei Jugendlichen mit monolingual deutschem Sprachhintergrund liegt der Anteil, der diese Auffassung vertritt, bei kann 61 Prozent; bei Jugendlichen mit deutsch-russischem oder türkisch-deutschem Sprachhintergrund liegt er bei knapp 54 bzw. 40 Prozent. Die Jugendlichen mit monolingual deutschem Hintergrund unterscheiden sich dabei signifikant von denen mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund ( $\chi^2(1) = 4,13$ ;  $p = 0,042$ ): Erstere halten es häufiger für nicht ausreichend für eine Berufskarriere, wenn ausschließlich Deutschkenntnisse vorhanden sind.

Die Auszubildenden nehmen sprachliche Teilfähigkeiten im Englischen mehrheitlich als relevant für ihre berufliche Karriere wahr (Abbildung 3).

Lediglich beim Schreiben ist das Meinungsbild geteilt: ca. 45 Prozent der Auszubildenden halten diese Teilfähigkeit für „eher nicht wichtig“. Insgesamt werden mündliche Teilfähigkeiten häufiger als schriftbezogene als wichtig empfunden.

Die mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen wurden auch hinsichtlich der Verwertbarkeitserwartungen in ihre Herkunftssprache Russisch oder Türkisch gefragt. Abbildung 4 zeigt, dass nur eine Minderheit der Auszubildenden diese Fähigkeiten als relevant für die berufliche Karriere wahrnimmt. Wie beim Englischen, wird auch hier Mündlichkeit höher bewertet als Schriftlichkeit, wobei insbesondere dem Verstehen von gut einem Drittel der Befragten Relevanz für den Beruf beigemessen wird.

In ihren Globaleinschätzungen der Bedeutsamkeit mehrsprachiger Fähigkeiten unterscheiden sich Studierende und Jugendliche in der Berufsbildung also erheblich. Gering ist indessen – anders, als erwartet – der Unterschied in der Einschätzung von Fähigkeiten in den Herkunftssprachen für den beruflichen Werdegang.

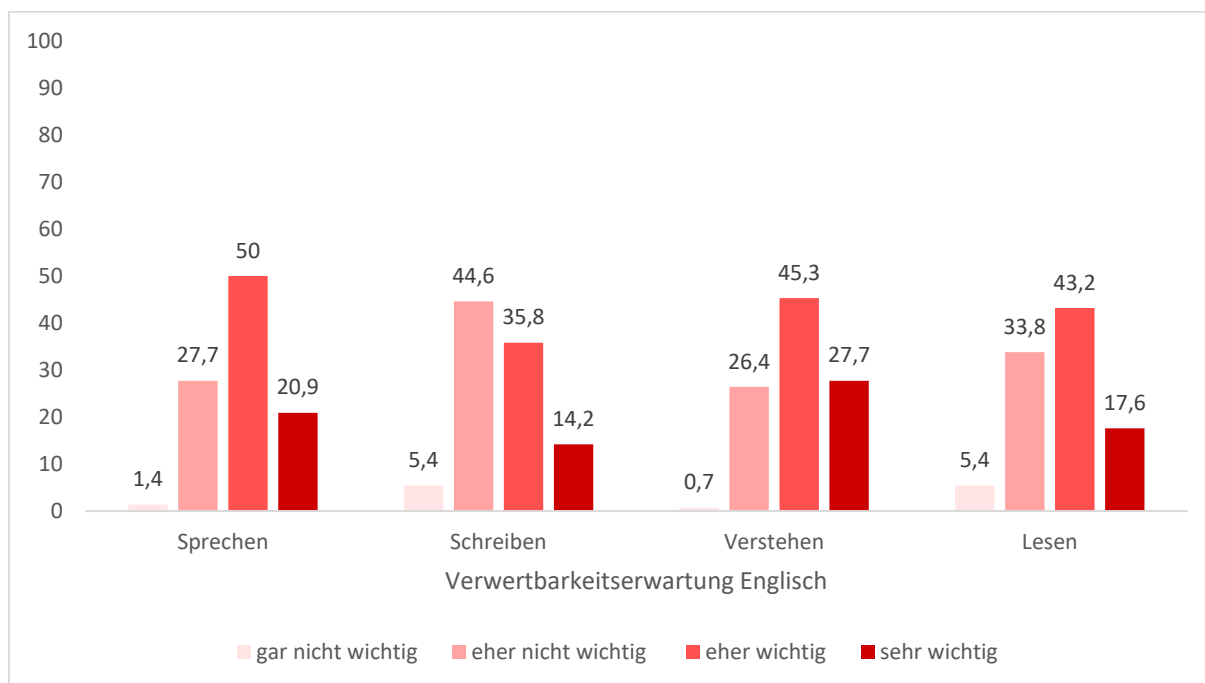


**Abbildung 3:** Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten im Englischen in der (Berufs-) Ausbildung

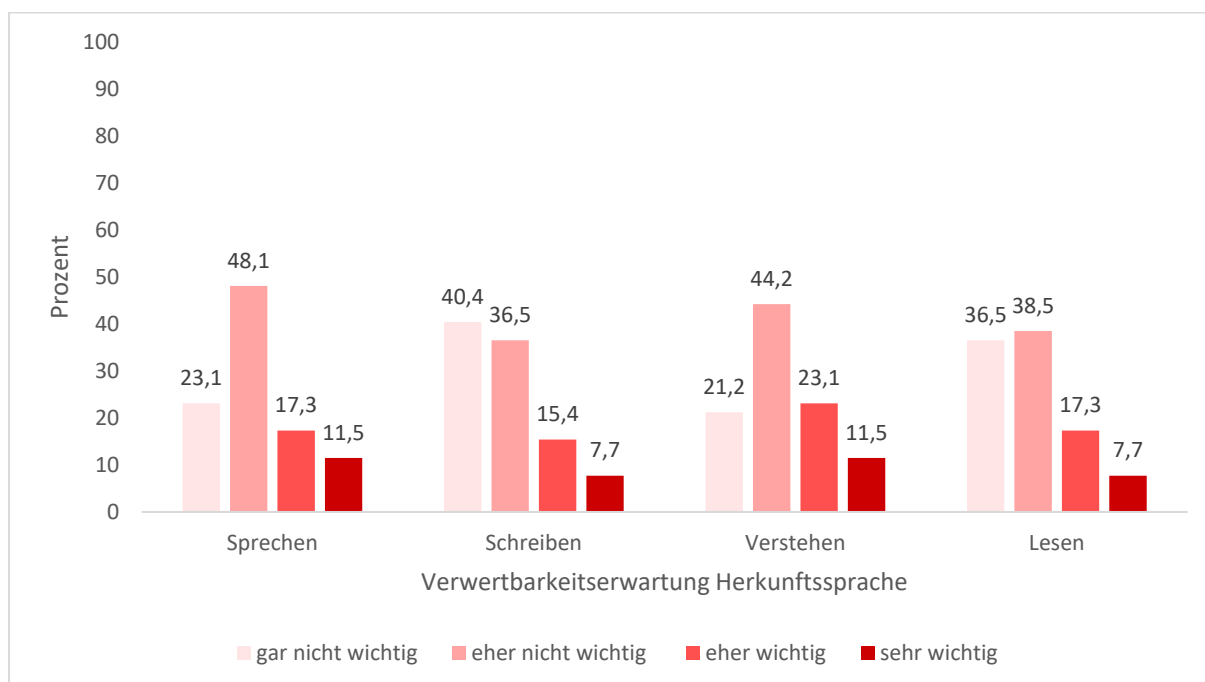


**Abbildung 4:** Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten in Herkunftssprache(n) in der (Berufs-) Ausbildung



### 5.1.2 Bewerbungsverhalten der Auszubildenden

Das Bewerbungsverhalten Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung wurde hinsichtlich der Hinweise auf mehrsprachige Kompetenz in Bewerbungen untersucht. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz erwähnt haben, dass sie verschiedene Sprachen neben dem Deutschen besitzen. 84 Prozent Befragten haben Kenntnisse verschiedener Sprachen im Bewerbungsprozess angegeben: lebensweltlich monolinguale zu 76 Prozent, lebensweltlich mehrsprachige Jugendlichen zu 100 Prozent bei deutsch-türkischem Sprachhintergrund, zu 93 Prozent bei deutsch-russischem Hintergrund. Die deutsch-türkische Gruppe gibt signifikant häufiger als die monolingual deutsche bei der Bewerbung an, dass sie über mehrsprachige Kompetenz verfügt ( $\chi^2(1) = 7,82$ ;  $p = 0,005$ ); die Unterschiede zwischen der deutsch-russischen und der monolingual deutschen Sprachgruppe sind nicht signifikant, aber in der Tendenz ähnlich ( $\chi^2(1) = 3,69$ ;  $p = 0,055$ ).

Jugendliche, die angegeben haben, im Bewerbungsprozess ihre Sprachkenntnisse zu erwähnen, wurden darüber hinaus gefragt, welche Sprachen sie genannt haben (Tabelle 5). Obwohl alle Jugendlichen der Stichprobe Englisch in der Schule gelernt haben, gaben nur diejenigen der monolingual deutschen Sprachgruppe an, Englisch zu können. Bei der deutsch-russischen Sprachgruppe waren es 73 Prozent; hier gaben 92 Prozent an, Russisch zu können. Bei der deutsch-türkischen Sprachgruppe gaben 85 Prozent an, Englisch zu können, und 93 Prozent, Türkisch zu können. Im Unterschied zur berichteten expliziten Nutzenerwartung scheint die Erwähnung von sprachlichen Fähigkeiten in Bewerbungen doch mit dem Selbstkonzept der Befragten verbunden zu sein.

**Tabelle 5:** Angaben zu sprachlichen Fähigkeiten im Bewerbungsprozess

|          | Monolingual<br>deutsch ( $n = 71$ ) |     | Deutsch-russisch<br>( $n = 26$ ) |    | Deutsch-türkisch<br>( $n = 27$ ) |    | Gesamt<br>( $n = 124$ ) |    |
|----------|-------------------------------------|-----|----------------------------------|----|----------------------------------|----|-------------------------|----|
|          | $n$                                 | %   | $n$                              | %  | $n$                              | %  | $n$                     | %  |
| English  | 71                                  | 100 | 19                               | 73 | 23                               | 85 | 113                     | 91 |
| Russisch | 0                                   | 0   | 24                               | 92 | 0                                | 0  | 24                      | 19 |
| Türkisch | 0                                   | 0   | 1                                | 4  | 25                               | 93 | 26                      | 21 |

### 5.1.3 Nutzung in der Ausbildung

Zur Frage nach der Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen in der (Berufs-) Ausbildung wird ebenfalls zwischen Angaben zur Fremdsprache Englisch und zu den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch unterschieden. Hier zeigt sich, dass die Hälfte der Jugendlichen (52 Prozent) Englisch in der (Berufs-) Ausbildung nutzt, die Herkunftssprachen hingegen weniger: Knapp 31 Prozent der lebensweltlich Mehrsprachigen ( $n = 17$ ) geben an, dass sie Ihre Herkunftssprachen in der (Berufs-) Ausbildung nutzen.

Von Interesse sind hier die Branchen bzw. beruflichen Felder, in denen die Jugendlichen ihre Herkunftssprachen nutzen können. Die entsprechende Analyse ist in Tabelle 6 zusammengefasst. Die Ausbildungsberufe wurden nach der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (2010) gruppiert.

Insgesamt liegen lediglich Angaben von 17 lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen vor. Sie befinden sich am häufigsten im Bereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (7 Personen); die Jugendlichen erwähnen z.B. Ausbildungen zur „Krankenpflege“, „Zahnmedizinischen Fachangestellten“, „Erzieherin“, „Heilerziehungspflege (HEP)“. Der zweitgenannte (6 Nennungen) ist „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ (Beispiele: „Kauffrau für Büromanagement“, „Verkäuferin“ oder „Einzelhandelskaufmann“). Weitere Berufe, in denen die Jugendlichen ihre Herkunftssprachen nennen, gehören zu den Berufsbereichen „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“, „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ und „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“. Weitere einzelne Nennungen betreffen die Ausbildung zu Kaufleuten „für Spedition und Logistikdienstleistung“ (Berufsbereich „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“) oder „Steuerfachangestellten“ (Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“), wo ebenfalls einen enger Kundenkontakt nötig sein kann.

**Tabelle 6:** Nutzung der Herkunftssprachen in den Ausbildungsberufen

| <b>Berufsbereich<br/>(n = Anzahl der Nennungen)</b>                                                       | <b>Offene Antworten<br/>(n = 17)</b>                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Berufsbereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (n = 7)</b>                                  | „Krankenpfleger“, „Medizinische Fachangestellte“, „Pflegefachfrau“, „Zahnmedizinische Fachangestellte“, „Ausbildung zur Erzieherin“, „Fachschule für Sozialpädagogik“, „Heilerziehungspfleger (HEP)“ |
| <b>Berufsbereich „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ (n = 6)</b> | „Kauffrau für Büromanagement“ (×3), „Verkäuferin“, „Einzelhandelskaufmann“                                                                                                                           |
| <b>Berufsbereich „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ (n = 2)</b>                                | „Mediengestalter/in Digital und Print“, „Mechatroniker“                                                                                                                                              |
| <b>Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ (n = 1)</b>                | „Steuerfachangestellte“                                                                                                                                                                              |
| <b>Berufsbereich „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ (n = 1)</b>                                   | „Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“                                                                                                                                                  |

## 5.2 Mehrsprachige Kompetenz beim Übergang in Studium

Die Stichprobe bilden 120 Jugendliche, 59 davon (49,2 Prozent) mit lebensweltlich mehrsprachigem (deutsch-russischen oder deutsch-türkischen) Hintergrund.

### 5.2.1 Verwertbarkeitserwartungen der Studierenden

Fast 80 Prozent der Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung studieren, schätzen die beruflichen Chancen als eher schlecht ein, wenn man keine andere Sprache als Deutsch kann. Auch hier gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Angaben von monolingual und mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen. Sodann wurden Einschätzungen der Verwertbarkeit der verschiedenen sprachlichen Teilfähigkeiten (Lesen, Schreiben, Verstehen, Sprechen) im Englischen und in den Herkunftssprachen erbeten. Die Studierenden messen allen vier Teilfähigkeiten eine hohe Verwertbarkeit bei (Abbildung 5). Mehr als 80 Prozent halten alle Teilfähigkeiten für mindestens „eher wichtig“, annähernd die sogar für „sehr wichtig“ für die berufliche Zukunft.

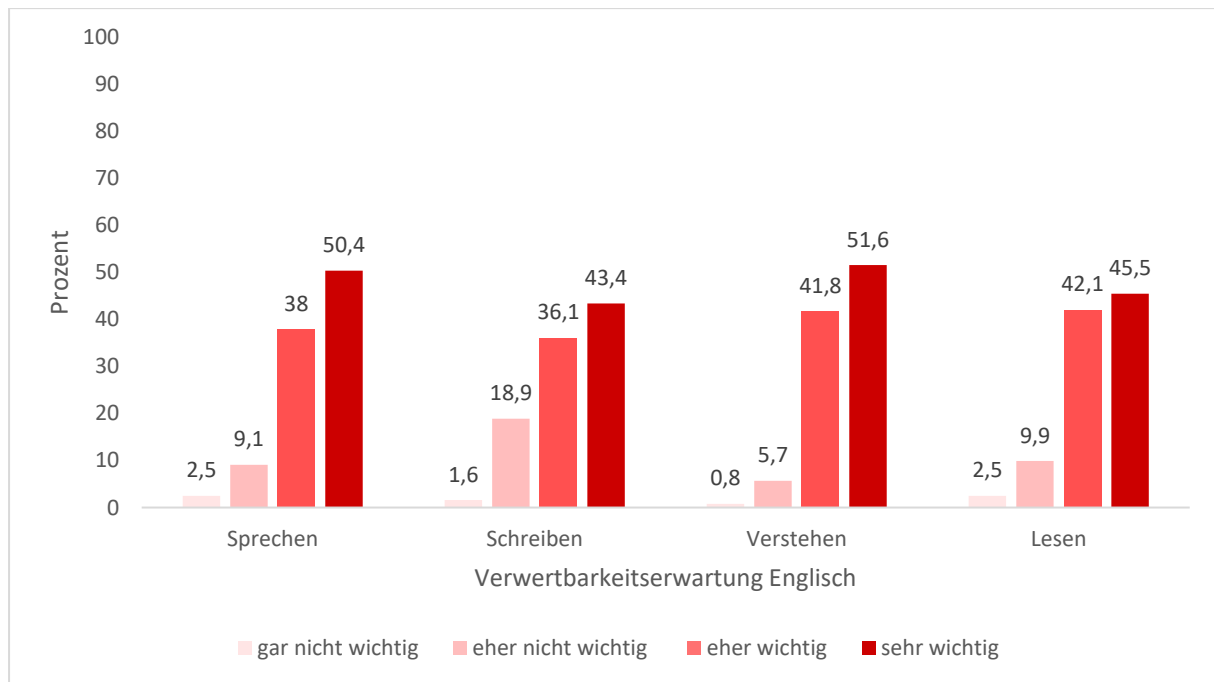


**Abbildung 5:** Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten im Englischen im Studium

Den entsprechenden Teilfähigkeiten in ihren Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch messen die lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden demgegenüber eine deutliche geringere Verwertbarkeit zu (Abbildung 6).

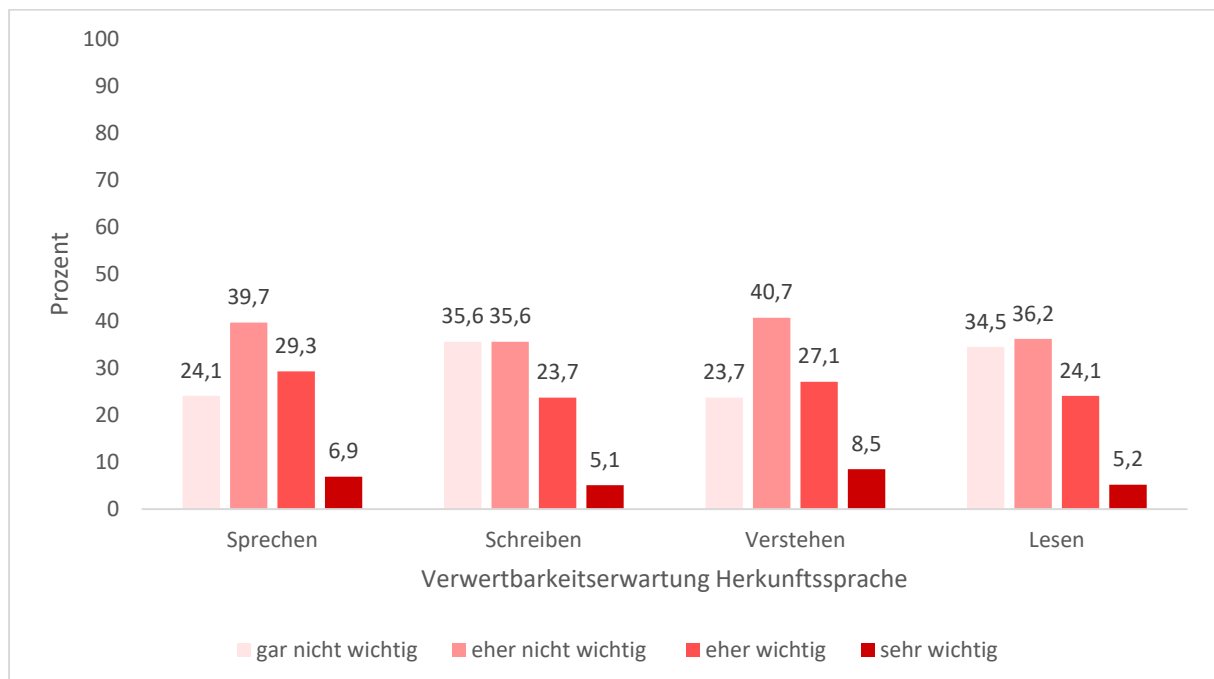


**Abbildung 6:** Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache im Studium

Immerhin bis zu einem Drittel der Befragten halten ihre Fähigkeiten in der Herkunftssprache für mindestens „eher wichtig“ für ihre berufliche Zukunft, aber nur von wenigen werden die sprachlichen Teilfähigkeiten als „sehr wichtig“ wahrgenommen. Die Mehrheit der studieren-

den Jugendlichen empfindet die Fähigkeiten in ihren Herkunftssprachen als „eher unwichtig“ für die weitere Berufskarriere.

### **5.2.2 Nutzung im Studium**

Bezogen auf die tatsächliche Verwendung verschiedener Sprachen in ihrem Studium gaben 65,6 Prozent der Jugendlichen an, Englisch zu nutzen. Auch hier wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen festgestellt. Die Herkunftssprachen der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen spielen im Studium keine Rolle: Lediglich eine Person gab an, Russisch im Studium zu nutzen, während Türkisch von keiner befragten Person genannt wurde.

## **6. Fazit und Ausblick**

Ziel des Arbeitspapiers ist es, einen deskriptiven Überblick über Erfahrungen der MEZ-Jugendlichen mit lebensweltlich monolingualen oder mehrsprachigen Sprachhintergrund am Übergang Schule-Beruf zu geben. Im Fokus stehen Fragen nach dem Übergang von der Schule in den Beruf und den Erfahrungen, die die MEZ-Jugendlichen unterschiedlicher Sprachgruppen im Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess gemacht haben. Gefragt wurde zudem, welche Funktion mehrsprachigen Fähigkeiten im Übergang Schule-Beruf beigemessen wird.

Fünf Übergangsprofile bilden die Übergangsprozess ab:

- Personen, die unmittelbar nach der Schule eine (Berufs-) Ausbildung begonnen haben (n = 96),
- Personen, die erst nach einer Übergangsphase eine (Berufs-) Ausbildung aufgenommen haben (n = 60),
- Personen, die unmittelbar nach der Schule ein Studium begonnen haben (n = 76),
- Personen, die erst nach einer Übergangsphase ein Studium begonnen haben (n = 50),
- Personen, die nach dem Abgang von der Schule bis zur letzten Befragung weder eine (Berufs-) Ausbildung noch ein Studium begonnen haben (n = 59).

Die Analyse der Erfahrungen der lebensweltlich monolingualen und mehrsprachigen Jugendlichen mit dem Übergang Schule-Beruf hat signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die Dauer des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zum Studium und das Bewerbungsverfahren für ein Studium gezeigt. Die deutsch-türkische Sprachgruppe hat eine kürzere Übergangsphase zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem Studium erlebt und eine höhere Anzahl von Bewerbungen für einen Studienplatz verglichen mit der monolingual deutschen Sprachgruppe verschickt. Die MEZ-Jugendlichen unterscheiden sich aber nicht signifikant voneinander beim Übergang in die (Berufs-) Ausbildung und weisen keine signifikanten Unterschiede im Bewerbungsverhalten auf.

Bei der Untersuchung der Verwertbarkeitserwartungen der MEZ-Jugendlichen von der Sprachkompetenz wurde auf den Stellenwert des Englischen und der Herkunftssprachen für die Berufskarriere eingegangen. Die Befragten aller Sprachgruppen in der (Berufs-) Ausbildung und im Studium erwarten eine hohe Verwertbarkeit von Kompetenzen im Englischen. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, denn die Funktion des Englischen als internationale Verkehrssprache für den beruflichen Alltag ist unumstritten (CILT, 2006; Hall, 2012; Gerhards, 2012; Isphord-

ing, 2014). Der hohe Nutzwert der Englischkenntnisse wird durch die MEZ-Jugendlichen bestätigt: Englisch wird in der (Berufs-)Ausbildung oder im Studium von mehr als der Hälfte der Befragten verwendet.

Die Herkunftssprachen schätzen die lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen MEZ-Jugendlichen in einer (Berufs-) Ausbildung und im Studium hingegen als wenig relevant für den Übergang ins Berufsleben ein. Zwar haben die mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen zum größten Teil ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz angegeben. Zur Nutzung der Herkunftssprachen berichten die Jugendlichen jedoch über unterschiedliche Erfahrungen. Im Studium besitzen die Herkunftssprachen nach Angaben der MEZ-Jugendlichen keinen Nutzen. Diejenigen in einer (Berufs-) Ausbildung berichten jedoch von der Anwendung ihrer Herkunftssprachen im Berufsalltag. Dies passiert insbesondere in den Berufsbereichen „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ sowie „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“. Diese Hinweise stimmen mit den Ergebnissen einer Studie zu Potenzialen der Herkunftssprachen auf dem Arbeitsmarkt überein (Meyer, 2009).

Der Vergleich der Sprachgruppen hat keine Nachteile in Berufsorientierung und Bewerbungsverlauf der MEZ-Jugendlichen mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund aufgezeigt. Dafür dürfte die theoretisch begründete Auswahl der Stichprobe vor allem verantwortlich sein. Ebenso zu berücksichtigen sind die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch. Sie gehören zu den meistgesprochenen Migrantensprachen in Deutschland und besitzen dementsprechend eine höhere Bedeutsamkeit auf dem Arbeitsmarkt als seltener vorkommende Herkunftssprachen

Das vorliegende Arbeitspapier bietet einen deskriptiven Überblick zur Übergangsphase der MEZ-Jugendlichen. Auf der Grundlage der MEZ-Daten sind weitere Analysen zu Übergangsverläufen der Jugendlichen möglich, z.B. unter Berücksichtigung von Merkmalen wie Schulleistung, sozialer Status, Bildungsaspirationen, arbeitsmarktrelevante Kenntnisse, individuelle kognitive und psychische sowie familiäre Ressourcen, Resilienz, und zu Interaktionen zwischen diesen Merkmalen. MEZ-Daten liefern Informationen zur Entwicklung produktiver und rezeptiver Schreibfähigkeiten (im Deutschen, Englischen, Russischen und Türkischen), die in Analysen zur Frage genutzt werden können, in welchem Zusammenhang die Entwicklung der Schreibfähigkeiten zu Verwertbarkeitserwartungen stehen und welchen Einfluss Schreibfähigkeiten in den verschiedenen Sprachen auf den Übergangsverlauf haben.

Hinzuweisen ist schließlich auch auf die Erhebungszeiträume der Studie im Frühling 2020 und 2021. In dem Zeitraum herrschende Pandemiebedingungen könnten eine besondere Rolle für die Übergangsverläufe von der Schule in eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium gespielt haben. Auch hierzu sind mit den MEZ-Daten weitere Analysen möglich: Die Befragungen im Jahr 2021 erfassten einige Fragen zu Pandemieauswirkungen auf die Ausübung der Tätigkeiten der MEZ-Jugendlichen.

## **Literaturverzeichnis**

- Achatz, J., Jahn, K., Schels, B. (2020). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training* 74 (2). S. 1-18.
- Beadle, S., Humburg, M., Smith, R., & Vale, P. (2015). Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Online verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>, zugegriffen: 19.09.2022.
- Beicht, U. (2011). Junge Menschen mit Migrationshintergrund. Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten: BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. (BIBB Report 16). Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6800>, zugegriffen: 15.07.2022.
- Beicht, U. (2015). Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 163). Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6800>, zugegriffen: 03.06.2022.
- Beicht, U. (2017). Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8331>, zugegriffen: 10.06.2022.
- Berthoud, Anne-Claude; Grin, François; Lüdi, Georges (2013): Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN project (Multilingualism and Diversity Management (MDM), Volume 2).
- Budde, J. (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. (Bildungsforschung Bd. 23). Online verfügbar unter: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Bildungsmisserfolg.pdf>, zugegriffen: 11.09.2023.
- Bundesagentur für Arbeit (2010). Klassifikation der Berufe. Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen.
- CILT (2006). ELAN Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Online verfügbar unter: [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf), zugegriffen: 01.02.2022.
- Cichon, L., Cichon, P. (2017). Möglichkeiten beruflicher Wertschöpfung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: eine empirische Studie über ZuwanderInnen aus Mittel- und Südeuropa in Österreich. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie. Open Publishing LMU, München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. S. 43-55.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018). Official Journal of the European Union C 189/01. Online verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), zugegriffen: 13.10.2022.
- Dünkel, N., Baužytė, K. (2022). Stichprobenentwicklung in den Projekten Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2). Universität Hamburg. Hamburg. (MEZ Arbeitspapier, 13). Online verfügbar unter: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/2022-mez-arbeitspapiere.pdf>, zugegriffen: 01.10.2022.
- Eberhard, V. (2011). Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Eckelt, M. & Burkard, C. (2022). Nachschulische Bildung in Deutschland: Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter:

- <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/nachschulische-bildung-in-deutschland>, zugegriffen: 09.10.2022.
- Fürst, G. & Grin, F. (2018): Multilingualism and creativity: a multivariate approach. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (4), S. 341–355. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1389948>.
- Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (Europäische Kommission), Generaldirektion Kommunikation (Europäisches Parlament) (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. Online verfügbar unter: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>, zugegriffen: 10.10.2022.
- Gerhards, J. (2012). Transnationales sprachliches Kapital als Ressource neuer Ungleichheit in einer globalisierten Welt. In: Soeffner, H.G. (eds) *Transnationale Vergesellschaftungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., Schnoor, B. in Zusammenarbeit mit Gabriel, Ch., Knigge, M., Krause, M. und Siemund, P. (2017): Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg), [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de). Online verfügbar unter: [mez-arbeitspapier01.pdf](http://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf) ([uni-hamburg.de](http://uni-hamburg.de)), zugegriffen: 15.07.2022.
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., Usanova, I. (2021). Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2). Universität Hamburg. Hamburg. (MEZ Arbeitspapier, 10). Online verfügbar unter: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier10.pdf>, zugegriffen: 15.07.2022.
- Hall, A. (2012). Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? Ergebnisse der BIBB/BAUA - Erwerbstätigenbefragung 2012. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_etb2012\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf), zugegriffen: 15.05.2024.
- Herzog, W., Wannack, E. & Neuenschwander, M. P. (2006). *Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Höder, S., Petersen, I. (2019). *Mehrsprachigkeit@CAU: Sprachliche Kompetenzen, sprachliche Praxis und sprachbezogene Bedarfe im universitären Alltag*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Hunkler, C. (2016). Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: C. Diehl, C. Hunkler und C. Kristen (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS. S. 597-641.
- Isphording, I. E. (2014). *Language and Labor Market Success*. IZA. Discussion Papers No. 8572. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Kristen, C., D. Reimer, und I. Kogan. 2008. Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2–3): 127–151.
- Meyer, B. (2009). *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund*. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <https://idw-online.de/de/news309115>, zugegriffen: 09.08.2022.
- Pätzold, G. (2010). Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106. Band, Heft 2. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 161-172.
- Peucker, M. (2010). Arbeitsmarktdiskriminierung von MigrantInnen – Zwischenstrukturellen Barrieren und interpersoneller Ausgrenzung. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): *Rassismus & Diskriminierung in Deutschland. Dossier*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. S. 38-44.

- Rahbari, S., Gabriel, C., Krause, M., Siemund, P., Bonnie, R. Jr., Dittmers (geb. Pron), T., Feindt, K., Lorenz, E., Topal, S. (2018). Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 2 Hamburg (Universität Hamburg). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-155694>, zugegriffen: 15.01.2023.
- Schels, B., Schwarz, L. (2020). Sind Auszubildende mit Migrationshintergrund schlechter gestellt? Soziale Welt 71(4). S. 407-439.
- Schroedler, T. (2019). Mehrsprachigkeit in der Universität: Eine Ressource? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22(1). S. 169-184.
- Settelmeyer, A. (2010). Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): "Sprache ist der Schlüssel zur Integration" Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 68-76.
- Settelmeyer, A., Bremser, F., Lewalder A. C. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein ‚Plus‘ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: A. Daase, U. Ohm, M. Mertens (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster: Waxmann. S. 135-152.
- Steffan, F., Pötzl, J., Riehl, C. (2017). Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie. Open Publishing LMU. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. S. 57-72.





## Anhänge zu den Beiträgen dieses Sammelbandes



,

Anhang zu:

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Marina Lagemann, Birger Schnoor

in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause  
und Peter Siemund

Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts  
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf



**Anhang 1:** Übersicht der Instrumente der Hauptuntersuchung (MZIP1, MZIP2, MZIP3, MZIP4)

|                                                           | <b>1. Messzeitpunkt<br/>(MZIP1)</b>                                                                                               | <b>2. Messzeitpunkt<br/>(MZIP2)</b>                                                                                             | <b>3. Messzeitpunkt<br/>(MZIP3)</b>                                                                                                   | <b>4. Messzeitpunkt<br/>(MZIP4)</b>                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SPRACHLICHE FÄHIGKEITEN (Schüler und Schülerinnen)</b> |                                                                                                                                   |                                                                                                                                 |                                                                                                                                       |                                                                                                                                     |
| Mehrheitssprache:<br>Deutsch                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Lebkuchenhaus“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Lichterkeite“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Fast Catch Bumerang“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion</li> <li>„in Vorb.“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul> |
| Herkunftssprache:<br>Russisch                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Пряничный домик“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Гирлянда“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Fast Catch бумеранг“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul>          |
| Herkunftssprache:<br>Türkisch                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Kurabiye Evi“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Süs Lambaları“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „Fast Catch Bumerang“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“</li> <li>Leseverständnis (LGVT)</li> </ul>          |

|                                                  |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schulfremdsprache:<br>Englisch                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Breakfast in Germany“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Picnic at the park“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „A Trip to Hamburg“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul> |
| Schulfremdsprache:<br>Französisch                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Le petit déjeuner en Allemagne“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Un pique-nique au parc“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Une excursion à Hambourg“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul> |
| Schulfremdsprache:<br>Russisch                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Завтрак в Германии“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Пикник в парке“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „Поездка в Гамбург“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“</li> <li>• Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)</li> </ul> |
| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN (Schüler und Schülerinnen) |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                             |
| Figurale Analogien                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• KFT 4-12+ N2</li> </ul>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• KFT 4-12+ N2 (mit Einstieg zum MZP2)</li> </ul>                                                                  | -                                                                                                                                                           | -                                                                                                                                           |

| HINTERGRUNDDATEN (Schüler und Schülerinnen; Eltern; Schulleitungen) |                                                                                                           |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schülerfragebogen (SFB)                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SFB1</li> <li>• SFB2 (Soziale Netzwerke; Pilotierung)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SFB1</li> <li>• SFB2 (Soziale Netzwerke)</li> <li>• SFB3 (Neueinsteiger zu MZP2)</li> <li>• SFB individuell (Schulwechsler nach MZP1)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SFB1</li> <li>• SFB2 (Soziale Netzwerke)</li> <li>• SFB individuell (Schulwechsler nach MZP2)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SFB1</li> <li>• SFB2 (Soziale Netzwerke)</li> <li>• SFB individuell (Schulwechsler nach MZP3)</li> </ul> |
| Elternfragebogen (EFB)                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• EFB (wahlweise in Deutsch, Russisch o. Türkisch)</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• EFB (wahlweise in Deutsch, Russisch o. Türkisch); Neueinsteiger zu MZP2</li> </ul>                                                               |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                   |
| Schulleiterfragebogen (SLFB)                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SLFB</li> </ul>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SLFB (Neu eingestiegene Schulen zu MZP2)</li> </ul>                                                                                              |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                   |
| Telefonbefragung (CATI)                                             |                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CATI Abgänger nach MZP1</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CATI Abgänger nach MZP2</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CATI Abgänger nach MZP3</li> </ul>                                                                       |

[Zurück zum Text](#)



**Anhang 2:** Überblick über die Instrumente der vertiefenden linguistischen Analysen (MZP1b)

|                                   | MZP 1b                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mehrheitssprache:<br>Deutsch      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesetext „Der Nordwind und die Sonne“</li> <li>• CV- Sätze</li> <li>• Intonationssätze /Reproduktionstest</li> <li>• Benennungstest</li> <li>• Sprachbiografisches Interview (mit Leitfaden)</li> </ul>                                                                                         |
| Herkunftssprache:<br>Russisch     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesetext „Где был котик?“</li> <li>• CV- Sätze</li> <li>• Intonationssätze /Reproduktionstest</li> <li>• Benennungstest</li> <li>• Bildergeschichte „Frühstück in Deutschland“</li> </ul>                                                                                                       |
| Herkunftssprache:<br>Türkisch     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesetext „Nasreddin Hoca“</li> <li>• CV- Sätze</li> <li>• Intonationssätze /Reproduktionstest</li> <li>• Benennungstest</li> </ul>                                                                                                                                                              |
| Schulfremdsprache:<br>Englisch    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortstellungstest (schriftlich)</li> <li>• Lesetext „The North Wind and the Sun“</li> <li>• CV- Sätze</li> <li>• Intonationssätze /Reproduktionstest</li> <li>• Benennungstest</li> <li>• Bildergeschichte „Frühstück in Deutschland“</li> <li>• Test zur phonologischen Bewusstheit</li> </ul> |
| Schulfremdsprache:<br>Französisch | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortstellungstest (schriftlich)</li> <li>• Lesetext „Amandine“</li> <li>• CV- Sätze</li> <li>• Intonationssätze /Reproduktionstest</li> <li>• Benennungstest</li> <li>• Bildergeschichte „Frühstück in Deutschland“</li> </ul>                                                                  |
| Schulfremdsprache:<br>Russisch    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortstellungstest (schriftlich)</li> <li>• Lesetext „Где был котик?“</li> <li>• CV-Sätze</li> <li>• Intonationssätze /Reproduktionstest</li> <li>• Benennungstest</li> <li>• Bildergeschichte „Frühstück in Deutschland“</li> <li>• Test zur phonologischen Bewusstheit</li> </ul>              |

[Zurück zum Text](#)



Anhang zu:

Sharareh Rahbari, Christoph Gabriel, Marion Krause, Peter Siemund,  
Richard Jr. Bonnie, Tetyana Dittmers (geb. Pron), Kathrin Feindt, Eliane Lorenz  
und Sevda Topal

Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts  
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

[Zurück zum Text](#)



| I Anhang

## ► Wortstellungstest (für alle Schulfremdsprachen)

- Schulfremdsprache Englisch
- Schulfremdsprache Französisch
- Schulfremdsprache Russisch

# Wortstellungstest

## Englisch

### MEZ-Aufgabe für Jugendliche

Vertiefende Erhebung 1b

**Bitte unbedingt eintragen:**

Testtag (Datum): \_\_\_\_\_

Schüler-ID: \_\_\_\_\_

In den folgenden Aufgaben siehst Du englische Wörter bzw. Wortgruppen (W). Bilde daraus vollständige und grammatisch korrekte Aussagesätze (S). Um einen korrekten Satz zu bilden, müssen die Wörter dabei manchmal leicht verändert werden. Es ist mehr als eine korrekte Antwort möglich.

Das Beispiel zeigt dir, wie du vorgehen sollst:

W: *love – Mary – John*

S: Mary loves John. ODER John loves Mary.

(1) IT+ADV

W: *in Washington – live – Tom*

S: \_\_\_\_\_

(2) IT+2ADV

W: *always – Anne – with her sister – jog*

S: \_\_\_\_\_

(3) DT

W: *his brother – lend – Jim – money*

S: \_\_\_\_\_

(4) DT+ADV

W: *a cookie – after class – offer – Kitty – Max*

S: \_\_\_\_\_

(5) DT PRON

W: *sell – me – she – it*

S: \_\_\_\_\_

(6) DT PRON+ADV

W: *them – yesterday – give – it – I*

S: \_\_\_\_\_

In den folgenden Aufgaben müssen ebenfalls die Wörter bzw. Wortgruppen (W) zu Aussagesätzen (S) zusammengestellt werden. Auch hier kann es sein, dass eines der Wörter verändert werden muss. Zusätzlich müssen manchmal Wörter eingefügt werden, um einen korrekten Satz zu bilden.

**Beispiel:**

W: *love – Mary – cat*

S: Mary loves **her cat**.      ODER      Mary loves **the cat**.



(7) T+ADV

W: *in London – smartphone – student – lose*

S: \_\_\_\_\_

(8) T+2ADV

W: *meet – teacher – suddenly – student – night club*

S: \_\_\_\_\_

(9) DT

W: *Mary – John – car – buy*

S: \_\_\_\_\_

(10) DT+ADV

W: *room – after school – student – show – friend*

S: \_\_\_\_\_

(11) DT PRON

W: *it – he – me – give*

S: \_\_\_\_\_

(12) DT PRON+ADV

W: *me – show – she – often – answer*

S: \_\_\_\_\_

Bei den folgenden Aufgaben sollst du den bereits begonnenen Satz vervollständigen. Auch hier müssen manchmal einzelne Wörter verändert oder Wörter hinzugefügt werden.

**Beispiel:**

W: *love – Mary – daughter*

S: John knows that Mary loves **her** daughter.

(13) IT+ADV

W: *want – early – not – leave – he*

S: John stayed because \_\_\_\_\_

(14) T+2ADV

W: *fluently – Chinese – speak – student – can – after three pint*

S: John said that \_\_\_\_\_

(15) DT

W: *problem – homeless – cause – city*

S: It is claimed that \_\_\_\_\_

(16) DT + ADV

W: *grant – refugees – quickly – authorities – asylum*

S: It is hoped that \_\_\_\_\_

(17) DT PRON

W: *send – it – he – me*

S: I know that \_\_\_\_\_

(18) DT PRON+ADV

W: *us – it – they – buy – yesterday*

S: I heard that \_\_\_\_\_

# Wortstellungstest

## Französisch

### MEZ-Aufgabe für Jugendliche

#### Vertiefende Erhebung 1b

Um deine Antworten richtig zuordnen zu können, ohne die Geheimhaltung zu verletzen, benötigen wir ein Kennwort.

Testtag (Datum): \_\_\_\_\_

Deine Schüler-ID: \_\_\_\_\_

In den folgenden Aufgaben siehst Du französische Wörter bzw. Wortgruppen (W). Bilde daraus bitte vollständige und grammatisch korrekte Aussagesätze (S). Um einen richtigen Satz zu bilden, müssen manchmal die Wörter leicht verändert werden. Es ist mehr als eine korrekte Antwort möglich. Das Beispiel zeigt dir, wie du vorgehen sollst.

W: *aimer – Marie – Jean*

S: *Marie aime Jean.* ODER *Jean aime Marie.*



(1)

W: *à Marseille – habiter – Thierry*

S: \_\_\_\_\_.

(2)

W: *beaucoup – Anne – dormir*

S: \_\_\_\_\_.

(3)

W: *son frère – donner – à - Joseph – le livre*

S: \_\_\_\_\_.

(4)

W: *un cookie – après les cours – offrir – Christine – Max – à*

S: \_\_\_\_\_.

(5)

W: *vendre – me – elle – la maison*

S: \_\_\_\_\_.

(6)

W: *lui – donner – le – je*

S: \_\_\_\_\_.

In den folgenden Aufgaben siehst Du französische Wörter bzw. Wortgruppen (W). Bilde daraus bitte wieder vollständige und grammatisch korrekte Aussagesätze (S). Um einen richtigen Satz zu bilden, müssen die Wörter leicht verändert UND manchmal noch weitere Wörter hinzugefügt werden. Es ist mehr als eine korrekte Antwort möglich. Das Beispiel zeigt dir, wie du vorgehen sollst.

W: *aimer – Marie – chat*

S: *Marie aime le chat.* ODER *Marie aime son chat.*



(7)

W: *perdre – étudiant – smartphone – à Lyon*

S: \_\_\_\_\_.

(8)

W: *tout à coup – professeur – rencontrer – étudiant – supermarché*

S: \_\_\_\_\_.

(9)

W: *Marie – grand-mère – écrire – letter*

S: \_\_\_\_\_.

(10)

W: *chambre – après l'école – étudiant – montrer – ami – à*

S: \_\_\_\_\_.

(11)

W: *prof – me – le – donner*

S: \_\_\_\_\_.

(12)

W: *me – raconter – elle – souvent – histoires*

S: \_\_\_\_\_.



Bei den folgenden Aufgaben sollst du den bereits begonnenen Satz vervollständigen. Auch hier müssen manchmal einzelne Wörter verändert und manchmal neue Wörter hinzugefügt werden. Das Beispiel zeigt dir, wie du vorgehen sollst.

W: *aimer – Marie –*

*Jean sait que* \_\_\_\_\_.

S: *Jean sait que Marie aime le sport.*



III.

(13)

W: *ne...pas – vouloir – partir – tôt – il*

S: *Jean est resté parce qu(e)*\_\_\_\_\_.

(14)

W: *– soleil – briller – 250 jours – par an*

S: *Je pense qu(e)*\_\_\_\_\_.

(15)

W: *le tabac – provoquer – le cancer*

S: *On prétend qu(e)*\_\_\_\_\_.

(136)

W: *apprendre – pour l'examen – beaucoup – il*

S: *C'est vrai qu(e)*\_\_\_\_\_.

(17)

W: *envoyer – le – il – me*

S: *Je sais qu(e)*\_\_\_\_\_.

(148)

W: *tu – bien – aller*

S: *J'espère qu(e)*\_\_\_\_\_.

# Wortstellungstest

## Russisch

MEZ-Aufgabe für Jugendliche

Vertiefende Erhebung 1b

**Bitte unbedingt eintragen:**

Testtag (Datum): \_\_\_\_\_

Schüler-ID: \_\_\_\_\_

### Arbeitsanweisung:

In den folgenden Aufgaben siehst Du russische Wörter bzw. Wortgruppen (W). Bilde daraus vollständige und grammatisch korrekte Aussagesätze (S). Um einen korrekten Satz zu bilden, müssen die Wörter dabei manchmal leicht verändert werden. Es ist mehr als eine korrekte Antwort möglich. Die fett gedruckten Fragen werden dir bei der Antwort helfen.

Das Beispiel zeigt dir, wie du vorgehen sollst:

**Что делает Маша?**

W: любить – Маша – Ваня

S: Маша любит Ваню.

**(1) Где живёт Сергей?**

W: в Москве – жить – Сергей

S: .....

**(2) Я люблю футбол, а твоя бабушка?**

W: любить – моя бабушка – футбол – тоже

S: .....

**(3) Что делал Максим вчера?**

W: вчера – письмо – вечером – писать – Катя – Максим

S: .....

**(4) Что делает Анна?**

W: всегда – Анна – с подругой – гулять

S: .....

**(5) Что делает Ваня?**

W: брату – дарить – Ваня – книгу

S: .....

**(6) Что делает Максим?**

W: письмо – после урока – писать – Катя – Максим

S: .....

**(7) Что она делает?**

W: продавать – мне – она – это

S: .....

**(8) Что я делал?**

W: им – вчера – подарить – это – я

S: .....

(9) **Какая у вас сейчас погода?**

W: сильный – идти – дождь

S: .....

### Arbeitsanweisung:

In den folgenden Aufgaben müssen ebenfalls die Wörter bzw. Wortgruppen (W) zu Aussagesätzen (S) zusammengestellt werden. Auch hier kann es sein, dass eines der Wörter verändert werden muss. Zusätzlich müssen manchmal Wörter eingefügt werden, um einen korrekten Satz zu bilden. Die fett gedruckten Fragen und Sätze werden dir bei der Antwort helfen.

### Beispiel:

**Нина, что ты делаешь?**

W: говорить – я – телефон

S: Я говорю по телефону.

(10) **Что делает Максим?**

Ира – помогать – Максим – уроки – делать

S: .....

(11) **Я люблю домашних животных.**

W: у – дома – есть – кошка – я

S: .....

(12) **Ты один в семье?**

W: Да. – у – я – нет – брата с сестрой

S: .....

(13) **Что делает ученик?**

W: ученик – после школы – эта комната – друг – показывать

S: .....

**(14) Что делает Сергей?**

W: день рождения – Сергей – Андрей – поздравлять

S: .....

**(15) Привет, мама!**

W: хотеть – познакомить – мой друг – я – тебя

S: .....

**(16) Что она делает?**

W: она – мне – показывать – часто – язык

S: .....

**Arbeitsanweisung:**

Bei den folgenden Aufgaben sollst du den bereits begonnenen Satz vervollständigen. Auch hier müssen manchmal einzelne Wörter verändert oder Wörter hinzugefügt werden. Die fett gedruckten Fragen und Sätze werden dir bei der Antwort helfen.

**Beispiel:**

W: велосипед – кататься – Игорь

S: Саша говорит, что Игорь катается на велосипеде.

**(17) Почему Иван ещё дома?**

W: не – хотеть – рано – идти – школа – он

S: Иван ещё дома, потому что .....

**(18) Как часто светит солнце?**

W: в году – солнце – светить – 250 дней

S: Я думаю, что .....

**(19) Какие у Светы планы на завтра?**

W: играть – она – завтра – волейбол

S: Света знает, что .....

**(20) Где твоя книга? У Сергея?**

W: *дать – её – он – тебе*

S: Я думал, что .....

**(21) У вас есть зеркало?**

W: *нам – оно – они – купить – вчера*

S: Мы слышали, что.....

*оно (=зеркало)*

**(22) Света встретит ребят на вокзале.**

W: Москва – приехать – ребята

S: Света знает, когда .....

**(23) Что Лена будет делать?**

W: Кремль – показать – Лена – они

S: Когда ребята поедут в Москву, .....

**(24) Какие у тебя планы на будущее?**

W: университет – смочь – поступить

S: Если я хорошо окончу школу, то .....

**(25) Что на уроке?**

W: новые слова – учитель – читать

S: Когда они готовы, .....



► **Lesetext (für alle Sprachen)**

- Deutsch
- Herkunftssprache Türkisch
- Herkunftssprache Russisch
- Schulfremdsprache Englisch
- Schulfremdsprache Französisch
- Schulfremdsprache Russisch

**Aufgabenstellung:** Lies bitte den Text leise für dich. Wenn du denkst, dass du den Text fehlerfrei vorlesen kannst, lies ihn bitte laut vor.

## Der Nordwind und die Sonne

„Einst stritten sich Nordwind und Sonne, wer von ihnen beiden wohl der Stärkere wäre, als ein Wanderer, der in einen warmen Mantel gehüllt war, des Weges daherkam. Sie wurden einig, dass derjenige für den Stärkeren gelten sollte, der den Wanderer zwingen würde, seinen Mantel abzunehmen. Der Nordwind blies mit aller Macht, aber je mehr er blies, desto fester hüllte sich der Wanderer in seinen Mantel ein. Endlich gab der Nordwind den Kampf auf. Nun erwärmte die Sonne die Luft mit ihren freundlichen Strahlen, und schon nach wenigen Augenblicken zog der Wanderer seinen Mantel aus. Da musste der Nordwind zugeben, dass die Sonne von ihnen beiden der Stärkere war.“

## Nasreddin Hoca

Nasreddin Hoca karın ne olduğunu bilmiyormuş. Bir gün sabah kalkmış ki her taraf kar! Tabii karın ne olduğunu bilmiyor, pamuk zannetmiş. Hemen karısının başına gitmiş, demiş ki: “Karı, karı, kalk! Her taraf pamuk dolu! Yatağı yorganı getir de dolduralım.” demiş.

Bunun üzerine, yatak yorgan ne varsa hepsini doldurmuşlar. Ertesi gün olmuş, Nasreddin Hoca yine karısının başına gitmiş: “Karı, karı, kalk!” demiş. Her gün çocuklar işiyordu yatağa bu günde yastık yorgan işedi.” demiş.



**Aufgabenstellung:** Lies bitte den Text leise für dich. Wenn du denkst, dass du den Text fehlerfrei vorlesen kannst, lies ihn bitte laut vor.

### Где был котик?

Мáше пять лет. Онá не любит кáшу.  
У Мáши есть кóтик Вáся. Емý два мéсяца.  
Кáждый день ўтром Мáша и Вáся зáвтракают вмéсте.  
Вáся любит кáшу, и когдá мáма не вíдит,  
Мáша дáёт емý свою кáшу, а кóтик помогáет Мáше её есть.  
- Молодцы! – говорíт мáма и идёт на рáботу.  
А Мáша, кóтик Вáся и бáбушка отдыхáют, читáют, рисúют  
и смóтрят телевíзор.  
А сего́дня ўтром Мáша éла кáшу однá –  
Вáся зáвтракать не пришёл.  
- Вáся, где ты?– искáла кóтика Мáша.  
Мáма былá ужé на рáботе, а Мáша и бáбушка искáли кóтика.  
Они́ искáли его́ в вáнной, на кúхне, под дивáном,  
за телевíзором и в шкафú.  
- Где же мой кóтик? – дúмала Мáша. – Мóжет быть, он гуля́ет?  
Но Вáся гуля́ет то́лько с Мáшей, с бáбушкой или с мáмой.  
Как и Мáша, он не хóчет гуля́ть одíн. Тут позвонíла мáма.  
- Вы знáете, где наш кóтик? – спросíла онá.  
- Где?!  
- Сидíт под столóм у менá на рáботе. Он спал в большóй сúмке,  
а эту сúмку я взялá с собóй. И ещё кóтик сказáл мне,  
что не хóчет бóльше есть кáшу за дéвочку Мáшу.

**кóтик** – ein Kätzchen

**кáшу** – der Brei

**мéсяца** – Monate

**зáвтракают** – sie frühstücken

**дáёт** – sie gibt

**Молодцы!** – Gut gemacht!

**рисúют** – sie malen

**пришёл** – er ist gekommen

**искáла** – sie hat gesucht

**в вáнной** – im Badezimmer

**в шкафú** – im Schrank

**в сúмке** – in der Tasche

**я взялá** – ich habe  
mitgenommen

**Aufgabenstellung:** Lies bitte den Text leise für dich. Wenn du denkst, dass du den Text fehlerfrei vorlesen kannst, lies ihn bitte laut vor.

### **The North Wind and the Sun**

The North Wind and the Sun were disputing which was the stronger,  
when a traveller came along wrapped in a warm cloak.

They agreed that the one who first succeeded in making the traveller take his  
cloak off should be considered stronger than the other.

Then the North Wind blew as hard as he could, but the more he blew the more  
closely did the traveller fold his cloak around him;

and at last the North Wind gave up the attempt.

Then the Sun shined out warmly, and immediately the traveller took off his  
cloak.

And so the North Wind was obliged to confess that the Sun was the stronger of  
the two.

## Amandine

« Les chats n'aiment pas faire du sport, mais le chat des Carbonne aime ça. Le chat s'appelle Amandine. Elle fait souvent du sport le dimanche soir. Elle ne fait pas de la natation parce que les chats n'aiment pas l'eau. Elle ne fait pas du foot avec Alain, et elle ne fait pas du jogging avec Olivier. Mais elle fait du sport le dimanche soir.

ext

La famille Carbonne est devant la télé le dimanche soir, et ils ne jouent pas avec Amandine. Elle n'aime pas ça ! Alors elle grimpe sur la télé. Alors maman va à la cuisine et Amandine va aussi à la cuisine. Après, Amandine grimpe sur les genoux de papa et de maman, puis elle grimpe encore sur la télé, puis sur les étagères et sur la table. Et comme ça, Amandine fait du sport le dimanche soir... »

Bonjour.



### Где был котик?

Мáше пять лет. Онá не лóбит кáшу.  
У Мáши есть кóтик Вáся. Емý два мéсяца.  
Кáждый день ўтром Мáша и Вáся зáвтракают вмéсте.  
Вáся лóбит кáшу, и когдá мáма не вíдит,  
Мáша дáёт емý свою кáшу, а кóтик помогáет Мáше её есть.  
- Молодцý! – говорíт мáма и идёт на рáботу.  
А Мáша, кóтик Вáся и бáбушка отдыхáют, читáют, рисýют  
и смóтрят телевíзор.  
А сего́дня ўтром Мáша éла кáшу однá –  
Вáся зáвтракать не пришёл.  
- Вáся, где ты?– искáла кóтика Мáша.  
Мáма былá ужé на рáботе, а Мáша и бáбушка искáли кóтика.  
Онí искáли его́ в вáнной, на кúхне, под дивáном,  
за телевíзором и в шкафý.  
- Где же мой кóтик? – дýмала Мáша. – Мóжет быть, он гуля́ет?  
Но Вáся гуля́ет то́лько с Мáшей, с бáбушкой или с мáмой.  
Как и Мáша, он не хóчет гуля́ть одíн. Тут позвонíла мáма.  
- Вы знáете, где наш кóтик? – спросíла онá.  
- Где?!  
- Сидíт под столóм у меня́ на рáботе. Он спал в большóй сýмке,  
а эту́ сýмку я взяла́ с собо́й. И ещё кóтик сказа́л мне,  
что не хóчет бо́льше есть кáшу за де́вочку Мáшу.

**кóтик** – ein Kätzchen

**кáшу** – der Brei

**мéсяца** – Monate

**зáвтракают** – sie frühstücken

**дáёт** – sie gibt

**Молодцý!** – Gut gemacht!

**рисýют** – sie malen

**пришёл** – er ist gekommen

**искáла** – sie hat gesucht

**в вáнной** – im Badezimmer

**в шкафý** – im Schrank

**в сýмке** – in der Tasche

**я взяла́** – ich habe  
mitgenommen



### ► CV- Sätze (für alle Sprachen)

- Deutsch
- Herkunftssprache Türkisch
- Herkunftssprache Russisch
- Schulfremdsprache Englisch
- Schulfremdsprache Französisch
- Schulfremdsprache Russisch



**Aufgabenstellung:** *Du siehst unten einige Sätze, lies sie dir bitte leise durch. Wenn du meinst, dass du bereit bist, lies die Sätze bitte laut vor, und zwar so natürlich wie möglich, also keine Pausen oder Versprecher. Wenn du mal einen Satz nicht gleich „richtig“ vorlesen kannst, ist das nicht weiter schlimm. Folge nun den Anweisungen deiner Testleiterin.*

1. Rudi sah die Lokomotive.
2. Sarah nähte die rosa Hose.
3. Sina lieh Miro die scharfe Säge.
4. Gero mähte die Wiese.
5. Lina sah Momo nie wieder.
6. Nora sah die gewaschene Wäsche.
7. Die Limonade war rosa.
8. Mara lieh Gabi die lila Tasche.
9. Martin fing viele schöne Fische.
10. Mona sang mir Lieder von Nena vor.

## CV-Sätze T

1. Nesibe kafasını kaşıdı.
2. Memo şoförü göremedi.
3. Sözünü tutamadı.
4. Kara kedimi kovalama.
5. Suna kitabı kiraladı.
6. Bu limonata naneli.
7. Nuri Leman'a sarılamadı.
8. Dudu domuzu kovaladı.
9. Liseli Mine Bolu'da.
10. Sıla beni dövemedi.

**Aufgabenstellung:** *Du siehst unten einige Sätze, lies sie dir bitte leise durch. Wenn du meinst, dass du bereit bist, lies die Sätze bitte laut vor, und zwar so natürlich wie möglich, also keine Pausen oder Versprecher. Wenn du mal einen Satz nicht gleich „richtig“ vorlesen kannst, ist das nicht weiter schlimm. Folge nun den Anweisungen deiner Testleiterin.*

Я хоро́шо говорю́ по телефо́ну.

Я чита́ю но́вую газе́ту.

На велоси́пéде весе́лая Ма́ша.

Мы купи́ли но́вую соба́ку.

Ка́тя до́ма на дива́не.

У меня́ четы́ре мину́ты.

Реба́та де́лали уро́ки хоро́шо.

Роди́тели слéшали му́зыку до́ма.

Я хочу́ но́вую зеле́ную маши́ну.

Весёлые де́ти на уро́ке.

**Aufgabestellung:** *Lies bitte die Sätze laut vor. Mach eine kurze Pause nach jedem Satz.*

- 1.) Roy saw the yellow buffalo cow.
- 2.) Simon is a very shy boy.
- 3.) Joe lay by the pool in Alabama.
- 4.) Lazy Lulu arranges a ceremony.
- 5.) The family took a ferry to China.
- 6.) The bee season is over now.
- 7.) Can you see Geena?
- 8.) The son of Abbey met Alan.
- 9.) Lou saw Sophie with a baby shoe.
- 10.) We often go to the movies.

## CV-Sätze F

1. Le chat s'est caché sous le lit.
2. Sarah veut des cadeaux généreux.
3. Le bébé va manger sa purée.
4. Marie veut manger des bonbons.
5. Pauline a réparé sa moto.
6. Marie lit les BDs de Tintin.
7. Mélanie s'assoit dans un fauteuil.
8. Marie voit le chat des voisins.
9. Marine fait son footing le matin.
10. Marie voit Pauline qui fait du shopping.

**Aufgabenstellung:** *Du siehst unten einige Sätze, lies sie dir bitte leise durch. Wenn du meinst, dass du bereit bist, lies die Sätze bitte laut vor, und zwar so natürlich wie möglich, also keine Pausen oder Versprecher. Wenn du mal einen Satz nicht gleich „richtig“ vorlesen kannst, ist das nicht weiter schlimm. Folge nun den Anweisungen deiner Testleiterin.*

Я хоро́шо говорю́ по телефо́ну.

Я чита́ю но́вую газе́ту.

На велоси́пде весе́лая Ма́ша.

Мы купи́ли но́вую соба́ку.

Ка́тя до́ма на дива́не.

У меня́ четы́ре мину́ты.

Реба́та де́лали уро́ки хоро́шо.

Роди́тели слéшали му́зыку до́ма.

Я хо́чу но́вую зеле́ную маши́ну.

Весёлые де́ти на уро́ке.

► **Intonationssätze / Reproduktionstest (für alle Sprachen)**

- Deutsch
- Herkunftssprache Türkisch
- Herkunftssprache Russisch
- Schulfremdsprache Englisch
- Schulfremdsprache Französisch
- Schulfremdsprache Russisch

**Aufgabenstellung:** *Stell dir vor, dass du ein Schauspieler/eine Schauspielerin bist. Du befindest dich jeweils in den beschriebenen Situationen und sprichst den vorgegebenen fett gedruckten Satz.*

1. Ein Freund will die Straße überqueren. Du siehst, dass ein Auto kommt. Du rufst:  
**Pass doch auf!**
2. Du fährst mit dem Bus. Neben einer Dame ist ein Platz frei. Du fragst:  
**Darf ich mich setzen?**
3. Du bist auf dem Markt und möchtest Früchte kaufen. Du sagst:  
**Ich hätte gerne Bananen, Äpfel, Birnen und Orangen.**
4. Du willst ins Theater gehen und möchtest einen Freund einladen. Du sagst:  
**Hast du Lust, mit mir ins Theater zu gehen?**
5. Du lernst jemanden kennen. Du sagst: **Wie heißt du?**
6. Du bist ein Lehrer und willst, dass deine Schüler eine Übung machen. Du sagst:  
**Bildet Sätze!**
7. Du kommst am Abend nach Hause. Du erzählst deinem Vater, dass du heute viele Freunde gesehen hast. Du sagst:  
**Ich habe heute Peter, Maria, Anna, Marc und Julian gesehen.**
8. Du bist in Hamburg. Du möchtest zum Hafen, du kennst aber den Weg nicht. Du fragst eine Dame: **Wie komme ich zum Hafen?**
9. Dein Bruder möchte ein Buch lesen, hat aber seine Hausaufgaben noch nicht gemacht. Du sagst: **Mach erst mal deine Hausaufgaben!**
10. Du möchtest ins Kino gehen. Du fragst deine Mutter:  
**Darf ich ins Kino gehen?**
11. Du gehst in ein Geschäft und fragst: **Haben Sie Bananen?**

1



12. Du möchtest um 3 Uhr einen Freund treffen, hast aber deine Uhr vergessen. Du fragst einen Herrn: **Wie spät ist es?**
13. Du warst im Zoo. Als du nach Hause kommst erzählst du deiner Mutter von deinem Zoobesuch. Du sagst:  
**Ich habe Elefanten, Löwen, Affen und Tiger gesehen.**
14. Das Zimmer deiner Schwester ist unordentlich. Du sagst:  
**Räum doch mal dein Zimmer auf!**
15. Du möchtest deinen Onkel Ferdinand anrufen, kennst aber seine Nummer nicht. Du fragst deine Mutter: **Wie ist die Telefonnummer von Ferdinand?**
16. Du möchtest einen Dieb anzeigen, hast aber kein Handy. Du sagst zu einem Freund: **Ruf die Polizei!**
17. Ein Freund möchte wissen, ob du Sport machst. Du sagst:  
**Ich spiele gerne Golf, Tennis und Basketball.**
18. Du fährst mit der U-Bahn. Neben einem Herrn ist ein Platz frei. Du fragst:  
**Ist dieser Platz frei?**
19. Du möchtest ins Kino gehen. Deine Mutter fragt, ob du alleine gehst. Du sagst:  
**Nein, ich gehe mit Maria, Peter, Paul und Melanie.**
20. Deine Mutter will das Haus verlassen. Du sagst: **Wohin gehst du?**

2

### Reproduktionstest T

Otobüstesin. Bir bayanın yanındaki oturak boştur. Şunu soruyorsun:

“Oturabilir miyim?”

Pazardasın. Meyve almak istiyorsun. Şunu diyorsun:

“Muz, elma, armut ve portakal almak istiyorum.”

Tiyatroya gitmek istiyorsun. Bir arkadaşını davet etmek istiyorsun. Şunu soruyorsun:

“Tiyatroya gidelim mi?”

Biriyle tanışıyorsun. Şunu soruyorsun:

“Adın ne?”

Öğrencilerinden bir ödev yapmalarını istiyorsun. Şunu diyorsun:

“Cümleler kurun.”

Akşamüstü eve geliyorsun. Babana, bugün birçok arkadaşını gördüğünü anlatıyorsun:

“Bugün Meryem’i, Arzu’yu, Mustafa’yı ve Hakan’ı gördüm.”

Hamburg’ tasın. Limana gitmek istiyorsun fakat yolu bilmiyorsun. Bir bayana şunu soruyorsun:

“Limana nasıl gidebilirim?”

Bir arkadaş karşıdan karşıya geçmek istiyor. Bir arabanın geldiğini görüyorsun, arkadaşına şunu diyorsun:

“Dikkat et!”

Sinemaya gitmek istiyorsun. Annene şunu soruyorsun:

“Sinemaya gidebilir miyim?”

Saat 3’te bir arkadaşla buluşmak istiyorsun ama saatini unutmuşsun. Bir adama şunu soruyorsun:

“Saat kaç?”

Hayvanat bahçesindeydin. Eve döndüğünde, annene hayvanat bahçesi gezisinden anlatıyorsun. Şunu diyorsun:

“Orda filler, aslanlar, maymunlar ve kaplanlar gördüm.”

Pazardasın. Satıcıya şunu soruyorsun:

“Domatesiniz var mı?”

Barış Amcanı aramak istiyorsun ama telefon numarasını bilmiyorsun. Annene şunu soruyorsun:

“Barış Amcamın telefon numarası ne?”

Bir arkadaşın senden spor yapıp yapmadığını öğrenmek istiyor. Şunu diyorsun:

“Tenis, basketbol ve golf oynamasını severim.”

Metrodasın. Bir adamın yanındaki koltuk boştur. Şunu soruyorsun: “Burası boş mu?”



Sinemaya gitmek istiyorsun. Annen sana oraya yalnız gidip gitmeyeceğini soruyor. Şunu diyorsun:

“Hayır, oraya Meryem, Arzu ve Levent ile gidiyorum.”

Annen evden çıkmak istiyor. Şunu soruyorsun:

“Anne nereye gidiyorsun?”

**Aufgabenstellung:** Stell dir vor, dass du ein Schauspieler/eine Schauspielerin bist. Du befindest dich jeweils in den beschriebenen Situationen (der Text ist grau hinterlegt) und sprichst den vorgegebenen fett gedruckten, unterstrichenen Satz.

1. Ты в Москвѣ на каникулах. Ты хочешь пойти в зоопарк.

Но ты не знаешь дороги. Ты говоришь другу:

**Скажи, пожалуйста, как доехать до зоопарка?**

2. У тебя в гостях твои друзья. Вы хотите вместе завтракать.

Наташа в другой комнате. Ты не знаешь, любит ли она фрукты.

Ты говоришь:

**Я люблю фрукты, а Наташа?**

3. Ты в Москвѣ на каникулах. Ты хочешь купить открытку маме.

Ты говоришь продавцу:

**Сколько стоят эти открытки?**

4. Ты в Москвѣ на каникулах. Ты покупаешь с мамой сувениры.

Ты говоришь:

**Тебе нравятся эти сувениры?**

5. Ты с мамой в ресторане. Она не знает, что ты любишь пить.

Ты говоришь:

**Я люблю пить чай, кофе, какао, колу и воду.**

6. У тебя в гостях друг. Ты хочешь с ним обедать.

Твоя мама приготовила рыбу. Ты говоришь:

**Ты любишь рыбу?**

7. У тебя есть друг. Он ходит на уроки гитары. Ты говоришь:

**Ты любишь играть на гитаре?**

8. Вéчером ты хóчешь посмотре́ть фильм с дру́гом.

Ты не знаéшь, зáнят ли он. Ты говори́шь:

**Что ты де́лаешь ве́чером?**

9. У вас в клáссе нóвая учени́ца.

Ты хóчешь узнáть, скóлько ей лет. Ты говори́шь:

**Скóлько тебе́ лет?**

10. Ты в Пíтере на кани́кулах. Ты хóчешь познако́миться с де́вочкой.

Ты говори́шь:

**Как тебя́ зову́т?**

11. Ты разгово́риваешь с нóвым дру́гом из Росси́и.

Ты хóчешь узнáть о хóбби его́ сестры́ Натáши. Ты говори́шь:

**Я люблю́ фотографиро́вать. А Натáша?**

12. У вас в клáссе нóвая учени́ца.

Ты хóчешь узнáть, на како́м языке́ она́ говори́т. Ты говори́шь:

**Ты говори́шь по-ру́сски?**

13. Ты разгово́риваешь с подро́гой. Ты рассказы́ваешь о своих хóбби.

Ты говори́шь:

**Я люблю́ слúшать мýзыку, чита́ть кнiги и смотре́ть телеви́зор.**

14. Твой уро́к начина́ется в 9 часóв. Ты забы́л часы́.

Ты говори́шь одноклáсснику:

**Котóрый час?**

15. Ты хóчешь сде́лать дома́шнее задáние по матемáтике с дру́гом.

Для это́го вам нúжен компью́тер. Ты говори́шь дру́гу:

**У тебя́ есть компью́тер?**

**Aufgabenstellung:** *Stell dir vor, dass du ein Schauspieler/eine Schauspielerin bist. Du befindest dich jeweils in den beschriebenen Situationen (der Text ist grau hinterlegt) und sprichst den vorgegebenen fett gedruckten, unterstrichenen Satz.*

1. A friend of yours wants to cross the street. You see a car arriving and shout:

**Watch out!**

2. You are in the bus. There is an empty seat next to a woman. You ask her:

**May I take a seat?**

3. You are at the market to buy fruits. You say:

**I would like bananas, apples, pears and oranges.**

4. You want to invite a friend to the theater. You say:

**Would you like to go to the theater with me?**

1

5. You get to know somebody. You say:

**What's your name?**

6. You talk on the telephone to a friend who wants to visit you. He tells you that he will arrive one day later. You are disappointed and say:

**You won't arrive before tomorrow?**

7. You are a teacher and want your students to do an exercise. You say:

**Form sentences!**

8. You get home in the evening. You tell your father that you saw many friends:

**Today, I saw Peter, Mary, Anna, Mark and Julian.**

9. You are in Hamburg. You want to visit the port, but you do not know how to get there. You ask a woman:

**How do I get to the harbour?**

10. Your brother wants to read a book in the evening, but he has not done his homework yet. You say:

**Do your homework immediately!**

11. You want to go to the cinema. You ask your mother:

**May I go to the cinema?**

12. You enter a supermarket and ask:

**Do you have bananas?**

2

13. You want to meet a friend at 3 o' clock, but you have forgotten your watch. You ask a man:

**What time is it?**

14. A friend visits you. He leaves to go home very early. You ask him:

**You've got to leave already?**

15. You were at the zoo. When you come home, you tell your mother about the visit. You say:

**I saw lions, monkeys, tigers and elephants.**

16. Your sister's room is messy. You say:

**Please clean your room!**

17. You are at the market. You ask the marketer:

**Do you have tomatoes?**



18. You want to call your uncle Peter, but do not know his number. You ask your mother:

**What is Peter's number?**

19. You want to report a thief to the police, but do not have a cellphone. You tell a friend:

**Call the police!**

20. A friend wants to know if you do sports. You say:

**I like to play golf, tennis and basketball.**

21. You are in the subway. There is an empty seat next to a man. You ask him:

**Is this seat taken?**

22. You want to go to the cinema. Your mother asks you if you go on your own. You say:

**No, I'm going with Mary, Peter, Paul and Melanie.**

23. Your mother wants to leave the house. You say:

**Where are you going?**

3

## Reproduktionstest F

Ton ami veut traverser la rue. Une voiture arrive. Tu cries :

**Fais attention !**

Tu es dans le bus. Il y a une place à côté d'une dame. Tu demandes :

**Je peux m'asseoir ?**

Tu es au marché. Tu veux acheter des fruits. Tu dis :

**Je voudrais des bananes, des pommes, des fraises et des poires.**

Tu veux aller au théâtre. Tu veux inviter un ami. Tu dis :

**As-tu envie d'aller au théâtre ?**

Tu fais la connaissance d'un garçon. Tu dis :

**Tu t'appelles comment ?**

Tu es professeur et tu veux faire un exercice avec les élèves. Tu dis:

**Faites des phrases !**

Le soir tu rentres à la maison. Tu racontes à ton père que tu as rencontré beaucoup de personnes. Tu dis : **Aujourd'hui j'ai rencontré Pierre, Anne, Marc, Hugo et Julien.**

Tu es à Paris. Tu veux aller à la tour Eiffel mais tu ne connais pas le chemin. Tu demandes à une dame : **Comment est-ce que je vais à la tour Eiffel ?**

Le soir, ton frère veut lire un livre mais il a encore des devoirs à faire. Tu dis :

**Fais tes devoirs !**

Tu veux aller au cinéma. Tu dis à ta mère :

**Est-ce que je peux aller au cinéma ?**

Tu entres dans un magasin et tu demandes :

**Vous avez des bananes ?**

Tu veux rencontrer un ami à trois heures mais tu as oublié ta montre. Tu demandes à une dame : **Quelle heure est-il ?**

Tu rentres du zoo. Tu racontes à ta mère :

**J'ai vu des singes, des éléphants, des lions et des ours.**

La chambre de la sœur est en désordre. Tu dis :

**Ramasse les papiers !**

Tu es au marché. Tu demandes au vendeur :

**Avez-vous des tomates ?**



Tu veux téléphoner à ton oncle Pierre mais tu ne connais pas son numéro. Tu demandes à ta mère : **Quel est le numéro de Pierre ?**

Tu veux signaler un voleur mais tu n'as pas de portable. Tu dis à ton ami :

**Appelle la police!**

Un ami veut savoir si tu aimes faire du sport. Tu dis :

**J'aime jouer au foot, au tennis et au rugby.**

Tu es dans le métro. Il y a une place à côté d'un homme. Tu demandes : **Est-ce que cette place est libre ?**

Tu veux aller au cinéma. Ta mère veut savoir si tu y vas tout seul. Tu dis :

**Non, j'y vais avec Marie, Anna, Pierre et Paul.**

Ta mère veut quitter la maison. Tu dis : **Maman, où est-ce que tu vas ?**

**Aufgabenstellung:** *Stell dir vor, dass du ein Schauspieler/eine Schauspielerin bist. Du befindest dich jeweils in den beschriebenen Situationen (der Text ist grau hinterlegt) und sprichst den vorgegebenen fett gedruckten, unterstrichenen Satz.*

1. Ты в Москвѣ на каникулах. Ты хочешь пойти в зоопарк.

Но ты не знаешь дороги. Ты говоришь другу:

**Скажи, пожалуйста, как доехать до зоопарка?**

2. У тебя в гостях твои друзья. Вы хотите вместе завтракать.

Наташа в другой комнате. Ты не знаешь, любит ли она фрукты.

Ты говоришь:

**Я люблю фрукты, а Наташа?**

3. Ты в Москвѣ на каникулах. Ты хочешь купить открытку маме.

Ты говоришь продавцу:

**Сколько стоят эти открытки?**

4. Ты в Москвѣ на каникулах. Ты покупаешь с мамой сувениры.

Ты говоришь:

**Тебе нравятся эти сувениры?**

5. Ты с мамой в ресторане. Она не знает, что ты любишь пить.

Ты говоришь:

**Я люблю пить чай, кофе, какао, колу и воду.**

6. У тебя в гостях друг. Ты хочешь с ним обедать.

Твоя мама приготовила рыбу. Ты говоришь:

**Ты любишь рыбу?**

7. У тебя есть друг. Он ходит на уроки гитары. Ты говоришь:

**Ты любишь играть на гитаре?**



8. Вéчером ты хóчешь посмóтреть фильм с дрúгом.

Ты не знáешь, зánят ли он. Ты говорíшь:

**Что ты дéлаешь вéчером?**

9. У вас в клáссе нóвая учени́ца.

Ты хóчешь узнáть, скóлько ей лет. Ты говорíшь:

**Скóлько тебе́ лет?**

10. Ты в Пíтере на кáникулах. Ты хóчешь познакомóчиться с дéвочкой.

Ты говорíшь:

**Как тебя́ зовúт?**

11. Ты разговáриваешь с нóвым дрúгом из Росси́и.

Ты хóчешь узнáть о хóбби его́ сестры́ Натáши. Ты говорíшь:

**Я люблю́ фотографíровать. А Натáша?**

12. У вас в клáссе нóвая учени́ца.

Ты хóчешь узнáть, на какóм языкé она́ говорíт. Ты говорíшь:

**Ты говорíшь по-ру́сски?**

13. Ты разговáриваешь с подру́гой. Ты рассказываешь о своих хóбби.

Ты говорíшь:

**Я люблю́ слúшать мýзыку, читáть кнíги и смóтредить телеви́зор.**

14. Твой урóк начина́ется в 9 часóв. Ты забы́л часы́.

Ты говорíшь одноклáсснику:

**Котóрый час?**

15. Ты хóчешь сдéлать домáшнее задáние по матемáтике с дрúгом.

Для éтого вам нúжен компýтер. Ты говорíшь дрúгу:

**У тебя́ есть компýтер?**

2

► **Benennungstest (für alle Sprachen)**

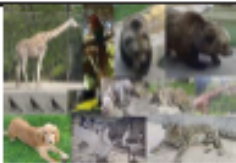
- Deutsch
- Herkunftssprache Türkisch
- Herkunftssprache Russisch
- Schulfremdsprache Englisch
- Schulfremdsprache Französisch
- Schulfremdsprache Russisch

### Naming Task Deutsch – Liste

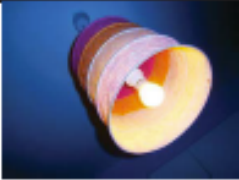
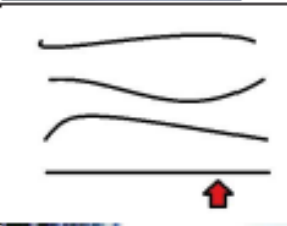
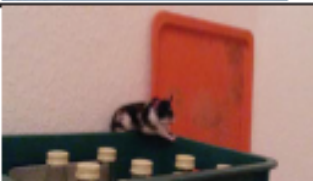
|    |       |                                                                                     |  |
|----|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 01 | Ball  |    |  |
| 02 | Boot  |    |  |
| 03 | Burg  |    |  |
| 04 | Biene |  |  |
| 05 | Bier  |  |  |
| 06 | Pass  |  |  |
| 07 | Park  |  |  |
| 08 | Post  |  |  |



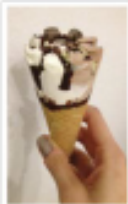
|    |            |                                                                                     |  |
|----|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 09 | Punkt      |    |  |
| 10 | Pilz       |    |  |
| 11 | Dach       |    |  |
| 12 | Dame       |   |  |
| 13 | Donnerstag |  |  |
| 14 | Dusche     |  |  |
| 15 | Dienstag   |  |  |
| 16 | Tasse      |  |  |
| 17 | Tag        |  |  |

|    |        |                                                                                     |  |
|----|--------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 18 | Topf   |    |  |
| 19 | Tuch   |    |  |
| 20 | Tiere  |    |  |
| 21 | Tisch  |    |  |
| 22 | Garten |   |  |
| 23 | Gabel  |  |  |
| 24 | Gas    |  |  |
| 25 | Golf   |  |  |
| 26 | Gurt   |  |  |
| 27 | Gurke  |  |  |

|    |         |                                                                                     |  |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 28 | Gitter  |    |  |
| 29 | Giraffe |    |  |
| 30 | Kaffee  |    |  |
| 31 | Kamm    |   |  |
| 32 | Kopf    |  |  |
| 33 | Kuchen  |  |  |
| 34 | Kirsche |  |  |
| 35 | Radio   |  |  |

|    |           |                                                                                     |  |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 36 | Ring      |    |  |
| 37 | Lampe     |    |  |
| 38 | Linie     |    |  |
| 39 | Haus      |   |  |
| 40 | Hamster   |  |  |
| 41 | Hamburger |  |  |
| 42 | Hand      |  |  |
| 43 | Heft      |  |  |

|    |         |                                                                                     |  |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 44 | Himmel  |    |  |
| 45 | Hose    |    |  |
| 46 | Hockey  |    |  |
| 47 | Hund    |   |  |
| 48 | Finger  |  |  |
| 49 | Familie |  |  |
| 50 | Brief   |  |  |
| 51 | Engel   |  |  |

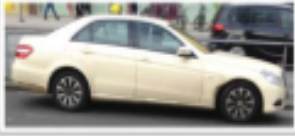
|    |           |                                                                                     |  |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 52 | Vorhang   |    |  |
| 53 | Apfel     |    |  |
| 54 | Eis       |    |  |
| 55 | Igel      |   |  |
| 56 | Ofen      |  |  |
| 57 | Uhr       |  |  |
| 58 | Gemüse    |  |  |
| 59 | Schlüssel |  |  |

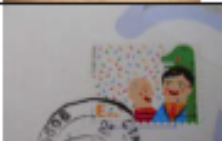
|    |         |                                                                                     |  |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 60 | Meer    |    |  |
| 61 | Bett    |    |  |
| 62 | Mädchen |    |  |
| 63 | Vögel   |   |  |
| 64 | Löffel  |  |  |
| 65 | Bahn    |  |  |
| 66 | Kugel   |  |  |
| 67 | Puppe   |  |  |

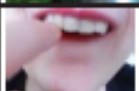
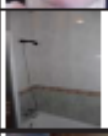


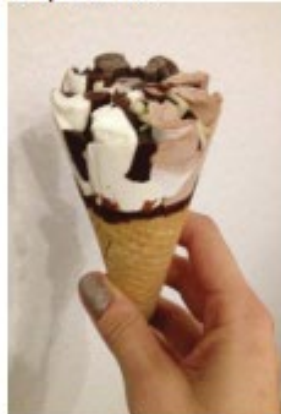
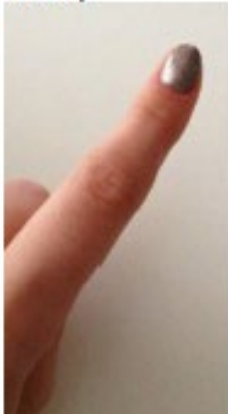
|    |            |                                                                                     |  |
|----|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 68 | Fußball    |    |  |
| 69 | Jacke      |    |  |
| 70 | Joghurt    |    |  |
| 71 | Mikrofon   |   |  |
| 72 | Pizza      |  |  |
| 73 | Salat      |  |  |
| 74 | Saxophon   |  |  |
| 75 | Skateboard |  |  |

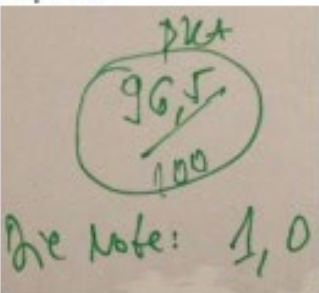


|    |         |                                                                                   |  |
|----|---------|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
| 76 | Taxi    |  |  |
| 77 | Telefon |  |  |

| Naming T |                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| park     |    |
| pil      |    |
| pul      |    |
| tas      |    |
| taş      |   |
| tip      |  |
| tuz      |  |
| kaş      |  |
| kir      |  |
| kuş      |  |
| bal      |  |

|     |                                                                                     |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------|
| bin |    |
| buz |    |
| dal |    |
| diş |    |
| duş |    |
| gaz |   |
| gül |  |
| giz |  |
| gut |  |

|                                                                                                       |                                                                                                         |                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Велосипед</b><br> | <b>Газета</b><br>     | <b>Чашка</b><br>   |
| <b>Лыжи</b><br>     | <b>Касса</b><br>      | <b>Гольф</b><br>  |
| <b>Какао</b><br>   | <b>Черепаша</b><br> | <b>Борщ</b><br>  |
| <b>Рюкзак</b><br>  | <b>Мороженое</b><br> | <b>Палец</b><br> |

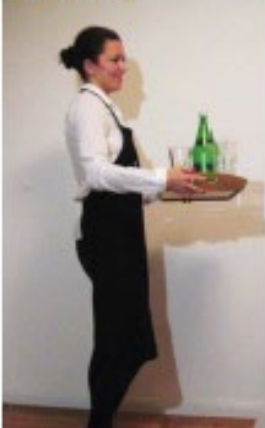
|                                                                                                      |                                                                                                     |                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Телефон</p>      | <p>Незабудка</p>  | <p>Колбаса</p>   |
| <p>Оценка</p>      | <p>Губы</p>       | <p>Бабушка</p>  |
| <p>Скейтборд</p>  | <p>Кухня</p>     | <p>Машина</p>  |
| <p>Яйца</p>       | <p>Дождь</p>    | <p>Вокзал</p>  |



|                                                                                                    |                                                                                                        |                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Масло</p>      | <p>Аэропорт</p>      | <p>Кофе</p>         |
| <p>Сыр</p>       | <p>Капуста</p>      | <p>Снегурочка</p>  |
| <p>Карта</p>    | <p>Цирк</p>        | <p>Дача</p>       |
| <p>Завтрак</p>  | <p>Продавщица</p>  | <p>Цветок</p>     |

|                                                                                                      |                                                                                                    |                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Танец</p>        | <p>Молоко</p>     | <p>Библиотека</p>  |
| <p>Собака</p>       | <p>Тарелка</p>  | <p>Остановка</p>  |
| <p>Суп</p>        | <p>Юбка</p>     | <p>Гитара</p>    |
| <p>Гамбургер</p>  | <p>Футбол</p>   | <p>Сок</p>       |



|                                                                                                        |                                                                                                        |                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Подушка</b><br>    | <b>Душ</b><br>        | <b>Банкомат</b><br>     |
| <b>Поезд</b><br>      | <b>Туфли</b><br>    | <b>Салат</b><br>        |
| <b>Волейбол</b><br> | <b>Официант</b><br> | <b>булочка(и)</b><br> |
| <b>Помидор</b><br>  | <b>Погода</b><br>  | <b>Ложка</b><br>      |

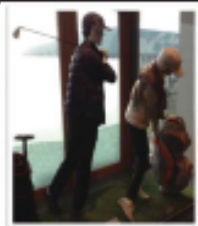


|                                                                                                    |                                                                                                     |                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Стадион</p>    | <p>Акула</p>      | <p>Мышь</p>       |
| <p>Шкатулка</p>  | <p>Спагетти</p>   | <p>Торт</p>       |
| <p>Живот</p>    | <p>Нож</p>      | <p>Подарок</p>  |
| <p>Варенье</p>  | <p>Автобус</p>  | <p>Стол</p>     |
| <p>Щётка</p>    | <p>Попугай</p>   | <p>Такси</p>    |

|                                                                                                                   |                                                                                                          |                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Путин</b></p>              | <p><b>Платить</b></p>  | <p><b>Есть</b></p>  |
| <p><b>накрывать на стол</b></p>  | <p><b>Брать</b></p>     | <p><b>Пить</b></p>  |
| <p><b>Выбирать</b></p>          |                                                                                                          |                                                                                                        |

Naming Task Englisch – Liste

|    |          |                                                                                     |  |
|----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 01 | sandwich |    |  |
| 02 | soup     |    |  |
| 03 | sheep    |    |  |
| 04 | feet     |   |  |
| 05 | family   |  |  |
| 06 | hair     |  |  |
| 07 | belly    |  |  |

|    |               |                                                                                     |  |
|----|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 08 | bath/bathroom |    |  |
| 09 | geese         |    |  |
| 10 | poker         |    |  |
| 11 | broccoli      |   |  |
| 12 | billiard      |  |  |
| 13 | money         |  |  |
| 14 | tea           |  |  |
| 15 | golf          |  |  |

|    |        |                                                                                     |  |
|----|--------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 16 | Obama  |    |  |
| 17 | field  |    |  |
| 18 | books  |    |  |
| 19 | meal   |   |  |
| 20 | toe    |  |  |
| 21 | shorts |  |  |
| 22 | dog    |  |  |
| 23 | bottle |  |  |

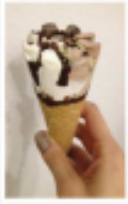
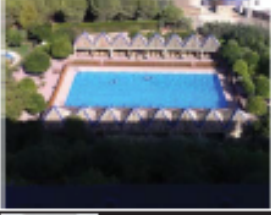


|    |            |                                                                                     |  |
|----|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 24 | jacket     |    |  |
| 25 | doctor     |    |  |
| 26 | apples     |    |  |
| 27 | salad      |   |  |
| 28 | dishes     |  |  |
| 29 | pumpkin    |  |  |
| 30 | magazines  |  |  |
| 31 | skateboard |  |  |

|    |           |                                                                                     |  |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 32 | taxi      |    |  |
| 33 | umbrella  |    |  |
| 34 | boomerang |    |  |
| 35 | pizza     |   |  |
| 36 | house     |  |  |
| 37 | coffee    |  |  |
| 38 | garden    |  |  |
| 39 | horse     |  |  |

|    |            |                                                                                     |  |
|----|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 40 | eggs       |    |  |
| 41 | headset    |    |  |
| 42 | microphone |    |  |
| 43 | hamster    |   |  |
| 44 | bikini     |  |  |
| 45 | sleep      |  |  |
| 46 | keyboard   |  |  |
| 47 | football   |  |  |

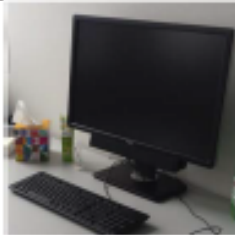
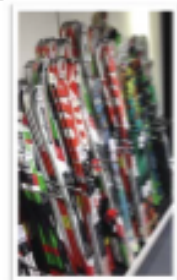


|    |             |                                                                                     |  |
|----|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 48 | ice-cream   |    |  |
| 49 | bus         |    |  |
| 50 | oranges     |    |  |
| 51 | pool        |   |  |
| 52 | thermometer |  |  |
| 53 | boxes       |  |  |
| 54 | heart       |  |  |

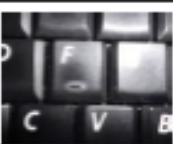
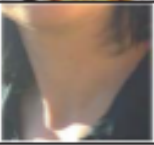
|    |           |                                                                                     |  |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 55 | eye       |    |  |
| 56 | hockey    |    |  |
| 57 | telephone |    |  |
| 58 | rucksack  |   |  |
| 59 | boots     |  |  |
| 60 | arm       |  |  |
| 61 | sea       |  |  |
| 62 | ticket    |  |  |

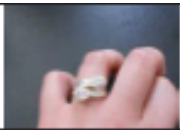
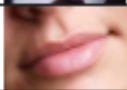
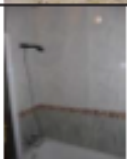
|    |           |                                                                                     |  |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 63 | trees     |    |  |
| 64 | toilet    |    |  |
| 65 | door      |    |  |
| 66 | onions    |   |  |
| 67 | hamburger |  |  |
| 68 | balloons  |  |  |
| 69 | tennis    |  |  |

|    |           |                                                                                     |  |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 70 | guitar    |    |  |
| 71 | cooker    |    |  |
| 72 | turtle    |    |  |
| 73 | hand      |   |  |
| 74 | teeth     |  |  |
| 75 | dance     |  |  |
| 76 | saxophone |  |  |

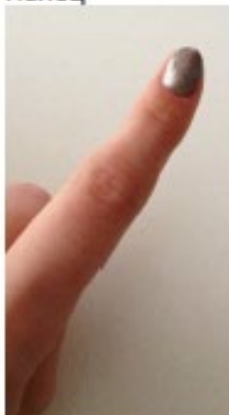
|    |          |                                                                                     |  |
|----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 77 | computer |    |  |
| 78 | bags     |    |  |
| 79 | bikes    |    |  |
| 80 | yoghurt  |   |  |
| 81 | banana   |  |  |
| 82 | ski      |  |  |
| 83 | spoon    |  |  |

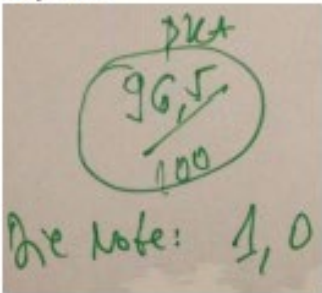
|    |     |                                                                                   |  |
|----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
| 84 | car |  |  |
| 85 | bed |  |  |

| Naming F |                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| parc     |    |
| pâtes    |    |
| pile     |    |
| poule    |    |
| tarte    |   |
| tasse    |  |
| tigre    |  |
| touche   |  |
| casque   |  |
| quiche   |  |
| cou      |  |

|        |                                                                                     |  |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| bague  |    |  |
| bise   |    |  |
| bouche |    |  |
| dame   |    |  |
| dix    |    |  |
| dune   |   |  |
| douche |  |  |
| gaz    |  |  |
| gare   |  |  |
| guide  |  |  |
| goutte |  |  |



|                                                                                                    |                                                                                                      |                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Велосипед</p>  | <p>Газета</p>       | <p>Чашка</p>    |
| <p>Лыжи</p>      | <p>Касса</p>       | <p>Гольф</p>   |
| <p>Какао</p>    | <p>Черепаша</p>   | <p>Борщ</p>   |
| <p>Рюкзак</p>   | <p>Мороженое</p>  | <p>Палец</p>  |

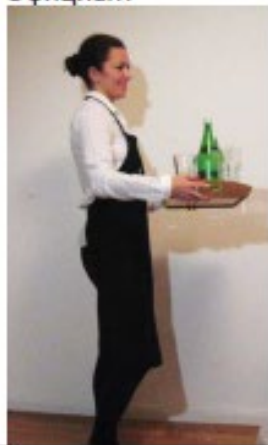
|                                                                                                         |                                                                                                        |                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Телефон</b><br>     | <b>Незабудка</b><br> | <b>Колбаса</b><br>  |
| <b>Оценка</b><br>      | <b>Губы</b><br>       | <b>Бабушка</b><br> |
| <b>Скейтборд</b><br> | <b>Кухня</b><br>   | <b>Машина</b><br> |
| <b>Яйца</b><br>      | <b>Дождь</b><br>   | <b>Вокзал</b><br> |



|                                                                                                    |                                                                                                        |                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Масло</p>      | <p>Аэропорт</p>      | <p>Кофе</p>        |
| <p>Сыр</p>        | <p>Капуста</p>       | <p>Снегурочка</p>  |
| <p>Карта</p>    | <p>Цирк</p>        | <p>Дача</p>      |
| <p>Завтрак</p>  | <p>Продавщица</p>  | <p>Цветок</p>    |

|                                                                                                      |                                                                                                   |                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Танец</p>        | <p>Молоко</p>    | <p>Библиотека</p>  |
| <p>Собака</p>       | <p>Тарелка</p>  | <p>Остановка</p>  |
| <p>Суп</p>        | <p>Юбка</p>    | <p>Гитара</p>    |
| <p>Гамбургер</p>  | <p>Футбол</p>  | <p>Сок</p>       |



|                                                                                                    |                                                                                                    |                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Подушка</p>    | <p>Душ</p>        | <p>Банкомат</p>     |
| <p>Поезд</p>      | <p>Туфли</p>     | <p>Салат</p>        |
| <p>Волейбол</p>  | <p>Официант</p>  | <p>булочка(и)</p>  |
| <p>Помидор</p>  | <p>Погода</p>  | <p>Ложка</p>      |

|                                                                                                       |                                                                                                        |                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Стадион</b><br>   | <b>Акула</b><br>     | <b>Мышь</b><br>      |
| <b>Шкатулка</b><br>  | <b>Спагетти</b><br>  | <b>Торт</b><br>      |
| <b>Живот</b><br>   | <b>Нож</b><br>     | <b>Подарок</b><br> |
| <b>Варенье</b><br> | <b>Автобус</b><br> | <b>Стол</b><br>    |
| <b>Щётка</b><br>   | <b>Попугай</b><br>  | <b>Такси</b><br>   |

|                                                                                                            |                                                                                                   |                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Путин</p>              | <p>Платить</p>  | <p>Есть</p>  |
| <p>накрывать на стол</p>  | <p>Брать</p>     | <p>Пить</p>  |
| <p>Выбирать</p>          |                                                                                                   |                                                                                                 |



XCII | Anhang

► **Mündliche Sprachproduktion / Bildergeschichte (für die Herkunftssprache Russisch und für alle Schulfremdsprachen)**

- Herkunftssprache Russisch
- Schulfremdsprache Englisch
- Schulfremdsprache Französisch
- Schulfremdsprache Russisch



Aufgabenstellung: Du siehst fünf Bilder, auf denen ein Frühstück in Deutschland dargestellt ist. Die Bilder kennst du bereits von der Schreibaufgabe. Nun ist deine Aufgabe, anhand von diesen Bildern über ein Frühstück in Deutschland zu erzählen. Bitte berücksichtige ALLE Bilder.



(1) Frühstück – завтрак, frühstücken – завтракать



(2) Nehmen – брать (он берёт), Marmelade (Konfitüre) – варенье, Wurst – колбаса, Ei/Eier – яйцо/яйца, Brötchen – булочки, Butter – масло, Saft – сок



(3) Aussuchen – выбирать, zeigen – показывать, Käse – сыр



(4) Bezahlen – платить, Kasse – касса



(5) Tisch – стол, den Tisch decken – накрывать на стол, trinken – пить, essen – есть, Löffel – ложка, Messer – нож, Teller – тарелка, Tasse – чашка

## TEST 5



**Aufgabenstellung:** *Du siehst fünf Bilder, auf denen ein Frühstück in Deutschland dargestellt ist. Die Bilder kennst du bereits von der Schreibaufgabe. Nun ist deine Aufgabe, anhand von diesen Bildern über ein Frühstück in Deutschland zu erzählen. Bitte berücksichtige ALLE Bilder.*





Bitte beschreibe mit Hilfe dieser 5 Bilder, wie man ein Frühstück in Deutschland zubereitet. Versuch dabei, zu jedem der 5 Bilder etwas zu erzählen.



1

Supermarkt – *supermarché*



2

kaufen – *acheter qc.*



3

zeigen – *montrer qc à qn* ; Käse/Käsetheke – *fromage/rayon fromage*



4

bezahlen – *payer*; Geld – *argent*



5

den Tisch decken – *mettre la table*

Explique-moi, s'il te plaît, comment on prépare le petit déjeuner en Allemagne. Toutes les 5 images doivent être prises en compte. Tu peux commencer, par exemple, par :

« Pour préparer le petit déjeuner en Allemagne, il faut... » — —



**Aufgabenstellung:** Du siehst fünf Bilder, auf denen ein Frühstück in Deutschland dargestellt ist. Die Bilder kennst du bereits von der Schreibaufgabe. Nun ist deine Aufgabe, anhand von diesen Bildern über ein Frühstück in Deutschland zu erzählen. Bitte berücksichtige ALLE Bilder.



(1) Frühstück – завтрак, frühstücken – завтракать



(2) Nehmen – брать (он берёт), Marmelade (Konfitüre) – варенье, Wurst – колбаса, Ei/Eier – яйцо/яйца, Brötchen – булочки, Butter – масло, Saft – сок



(3) Aussuchen – выбирать, zeigen – показывать, Käse – сыр



(4) Bezahlen – платить, Kasse – касса



(5) Tisch – стол, den Tisch decken – накрывать на стол, trinken – пить, essen – есть, Löffel – ложка, Messer – нож, Teller – тарелка, Tasse – чашка

## TEST 5

- ▶ **Test zur phonologischen Bewusstheit (für alle Schulfremdsprachen)**
  - Schulfremdsprache Englisch
  - Schulfremdsprache Französisch
  - Schulfremdsprache Russisch

## MEZ MZP 1b

Test phonologische Bewusstheit

Testverlauf für die Testleiter

Ziel ist immer, **Wahrnehmung und Produktion** von phonologischen Unterschieden bzw. im Deutschen nicht vorhandenen Phonemen bzw. Lauten zu thematisieren.

1. Das Aufnahmegerät läuft.
2. Die Testperson wird gebeten, folgenden Satz, den sie in der Aufgabe CV-Sätze vorgelesen hat, **frei zu sprechen**.

### **Roy saw the yellow buffalo cow**

3. Die Aufnahme wird auf ein Laptop übertragen und der Testperson vorgespielt.
4. Die Testperson wird zunächst mit diesem aufgenommenen Satz konfrontiert und gebeten, ihre eigene Produktion zu kommentieren.
5. Die Testleiterin/der Testleiter sagt:
  - Hör dir deine Aufnahme an und sag mir, was du davon hältst.
  - Bist du mir deiner Aussprache zufrieden?
  - Was schätzt du, klingst du wie ein Muttersprachler/ eine Muttersprachlerin?
  - Was könnte man besser machen?
  - Was muss man tun, um die Aussprache besser zu machen?
  - Was kannst du ggf. aus einer anderen Sprache übernehmen?
6. Die Testperson wird aufgefordert, den Satz noch mal zu sprechen, mit der Bitte, die bestmögliche Aussprache zu verwenden. Der Testleiter/ die Testleiterin sagt:
  - Könntest du den selben Satz noch mal wiederholen und versuchen, möglichst wie ein Muttersprachler/ eine Muttersprachlerin zu klingen?

7. Der neu aufgenommene Satz wird der Testperson vorgespielt. Der Testleiter/ die Testleiterin sagt:

- Was hat geklappt?
- Womit bist du zufrieden?
- Womit noch nicht?
- Was hast du gemacht, um möglichst wie ein englischer Muttersprachler/ eine englische Muttersprachlerin zu klingen?
- Was hast du gemacht, um englische Konsonanten besser auszusprechen (z.B. the)?
- Fällt es dir schwer Roy auszusprechen? Woran kann das liegen?
- Worauf hast du geachtet, um das englische r möglichst zielsprachlich hinzukriegen (z.B. Roy)?
- Hilft es dir dabei, wenn du an deine Herkunftssprache denkst?
- Musst du vielleicht besonders aufpassen, etwas nicht aus deiner Herkunftssprache zu übernehmen? (nur für Herkunftssprecher TUR/RUS)
- Wie kommst du mit der Betonung im Englischen klar? Gibt es Unterschiede zum Deutschen?
- Wird Aussprache bei dir im Fremdsprachenunterricht geübt?
- Was kannst du ggf. aus einer anderen Sprache übernehmen?

## PhonBew F

- *Hör dir bitte deine Aufnahme an und sag uns, was du davon hältst.*
  
  - *Könntest du Satz bitte noch einmal wiederholen und versuchen, wie ein/e französische(r) Muttersprachler/in zu klingen?*
- Zu deiner Aussprache: Bist du zufrieden?
  - Womit genau bist du (un-)zufrieden?
  - Was könnte man denn besser machen?
  - Was kannst du ggf. aus einer anderen Sprache übernehmen?
  - Worauf hast du besonders geachtet?
  - Wo gab es Schwierigkeiten bei der Aussprache? Warum?
  - Was hast du gemacht, um einen bestimmten Laut besser zu produzieren?
  - Musst du ggf. besonders aufpassen, etwas *nicht* aus deiner Herkunftssprache zu übernehmen?



## MEZ MZP 1b

Test phonologische Bewusstheit

Testverlauf für die Testleiter

Ziel ist immer, **Wahrnehmung und Produktion** von phonologischen Unterschieden bzw. im Deutschen nicht vorhandenen Phonemen bzw. Lauten zu thematisieren.

1. Das Aufnahmegerät läuft.
2. Die Vpn wird gebeten, folgende Sätze, die sie in den Aufgaben CV-Sätze und Reproduktionstest vorgelesen hat, nacheinander **frei zu sprechen**.

Родители слúшали мýзыку дóма.

Скажи́, пожа́луйста, как до́ехать до зоопáрка?

Я люблю́ слúшать мýзыку, чита́ть кни́ги и смотре́ть телеви́зор.

3. Die Aufnahme wird auf ein Laptop übertragen und der Vpn vorgespielt.
4. Die Vpn wird zunächst mit diesen aufgenommenen Sätzen konfrontiert und gebeten, ihre eigene Produktion zu kommentieren.
5. Die Testleiterin/der Testleiter sagt:
  - Hör dir deine Aufnahme an und sag mit, was du davon hältst.
  - Bist du mir deiner Aussprache zufrieden?
  - Was schätzt du, klingst du wie ein Muttersprachler/ eine Muttersprachlerin?
  - Was könnte man besser machen?
  - Was muss man tun, um die Aussprache besser zu machen?
6. Die Vpn werden aufgefordert, die Sätze noch mal zu sprechen. Die Testleiterin/der Testleiter sagt:
  - Könntest du dieselben Sätze noch mal wiederholen und versuchen, möglichst wie ein Muttersprachler/ eine Muttersprachlerin zu klingen?

7. Die neu aufgenommenen Sätze werden der Vpn vorgespielt. Die Testleiterin/der Testleiter sagt:

- Was hat geklappt?
- Womit bist du zufrieden?
- Womit noch nicht?
- Was hast du gemacht, um möglichst wie ein Muttersprachler/ eine Muttersprachlerin zu klingen?
- Was hast du gemacht, um weiche russische Konsonanten besser auszusprechen (**z.B. люблю**)?
- Fällt es dich schwer, ч /tʃ:/ (**z. B. читать**) auszusprechen? Woran kann das liegen?
- Was hast du gemacht, um besser ш /ʃ/ (**z. B. слушать**) und ж /ʒ/ (**z.B. скажи**) auszusprechen?
- Worauf hast du geachtet, um das russische r möglichst zielsprachlich hinzukriegen (**z.B. родители**)?
- Wie nimmst Du die Aussprache von Lauten wie [p],[t] und [k] im Russischen wahr (**z. B. зоопарк, читать**)? Was unterscheidet sie von ihrer Aussprache im Deutschen?
- Wie unterscheidest du zwischen den russischen s und z?
- Wie nimmst Du die Aussprache von Lauten wie [b],[d] und [g] im Russischen wahr (**z.B. доехать, люблю, книги**)? Was unterscheidet sie von ihrer Aussprache im Deutschen?
- Wie unterscheidest du zwischen den russischen и und ы (**z.B. музыку читать**)?
- Welchen Unterschied gibt es zwischen den drei о im Wort **родители** und **дома**? Weißt du, warum Muttersprachler sie unterschiedlich sprechen?
- Wie kommst du mit der Betonung im Russischen klar? Gibt es Unterschiede zum Deutschen?
- Wird Aussprache bei dir im Fremdsprachenunterricht geübt (nur für Fremdsprachenlerner)?
- Was kannst du ggf. aus einer anderen Sprache übernehmen?

➤ Eventuell Fragen zu Umlaute, Knacklaut und Diphthongen

- ▶ **Sprachbiografisches Interview (einmal pro Schüler)**
  - Unterschiedliche Versionen je nach Sprachkombination (Fragen bleiben gleich)

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

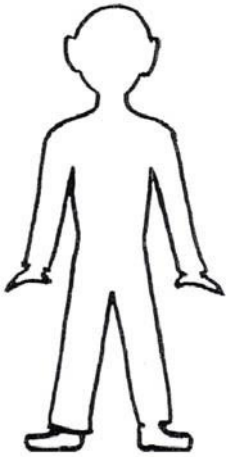
### **Szenario 1**

**Deutsch-russische Schüler/innen**

**Fremdsprache Englisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet?</i></p> <p><i>Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
7. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache.  
Wie ist das bei dir?  
Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?

### **Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

8. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
9. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
10. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
11. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?  
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?  
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?



**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

12. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Russisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen?  
Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?

13. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?
14. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?
- ☐ Deutsch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
  - ☐ Englisch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
  - ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
15. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

16. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
17. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
18. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder russischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
19. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
20. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Russischen?
21. Woran erkennst du einen russischen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Deutschen?
22. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Russisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

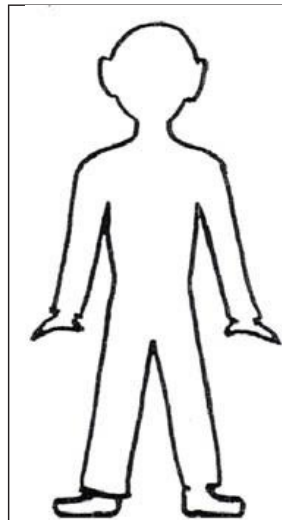
### **Szenario 2**

**Deutsch-russische Schüler/innen**

**Fremdsprachen Englisch und Französisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.



*Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.*

*Mögliche Rückfragen:*

*Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?*

*Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet?*

*Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?*

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was bedeutet die Fremdsprache Französisch für dich?
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
8. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
9. Was macht dir am Französischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?

10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir?
- Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?
- Ist das für Englisch und Französisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja warum?



**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
14. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?

Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?

Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Russisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen?  
Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?
16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?
17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?

18. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?

- ☐ Deutsch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Englisch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Französisch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Deutsch und Französisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Französisch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!

19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
21. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen oder Französischen zu haben.  
Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder russischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
24. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Französischen?                      ☐ Russischen?
25. Woran erkennst du einen russischen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Französischen?                      ☐ Deutschen?
26. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Russisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

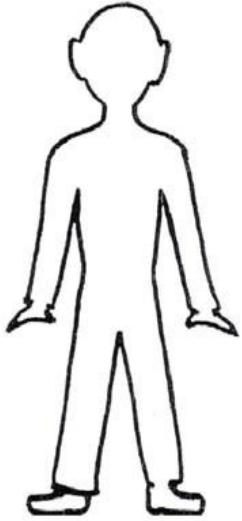
### **Szenario 3**

**Deutsch-türkische Schüler/innen**

**Fremdsprache Englisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet?</i></p> <p><i>Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
7. Manchen Schüler/innen ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache.  
Wie ist das bei dir?  
Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?



**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

8. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
9. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
10. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
11. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?  
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?  
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

12. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Türkisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen?  
Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?

13. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?
14. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?
- ☐ Deutsch und Türkisch      Bitte gib uns Beispiele!
  - ☐ Englisch und Türkisch      Bitte gib uns Beispiele!
  - ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
15. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

16. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
17. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
18. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder türkischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
19. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
20. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Türkischen?
21. Woran erkennst du einen türkischen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Deutschen?
22. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Türkisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

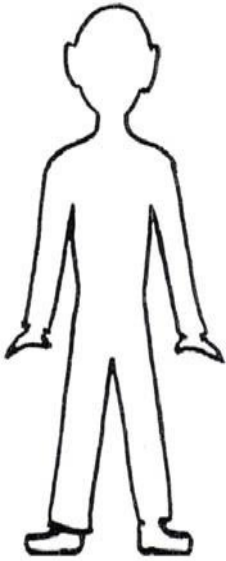
### **Szenario 4**

**Deutsch-türkische Schüler/innen**

**Fremdsprachen Englisch und Französisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet?</i></p> <p><i>Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was bedeutet die Fremdsprache Französisch für dich?
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
8. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
9. Was macht dir am Französischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?



10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache.

Wie ist das bei dir?

Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?

Ist das für Englisch und Französisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja warum?

**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
14. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?  
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?  
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Türkisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen?  
Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?
16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?
17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?

18. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?

- ☐ Deutsch und Türkisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Englisch und Türkisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Französisch und Türkisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Deutsch und Französisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Französisch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!

19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
21. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen oder Französischen zu haben.  
Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder türkischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
24. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Französischen?                      ☐ Türkischen?
25. Woran erkennst du einen türkischen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Französischen?                      ☐ Deutschen?
26. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Türkisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

**MEZ Sprachbiografisches Interview**

**Szenario 5**

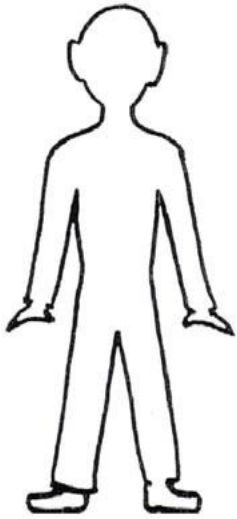
**Deutsche**

**Schüler/innen**

**Fremdsprache Englisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet?</i></p> <p><i>Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*



### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
7. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache.  
Wie ist das bei dir?  
Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?

**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

8. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
9. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
10. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
11. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?

Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?

Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

12. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?
13. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?
14. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?  
☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
15. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

16. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
17. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
18. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
19. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
20. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?
21. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

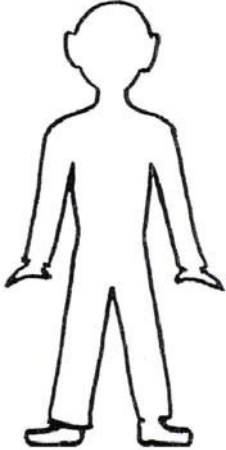
### **Szenario 6**

#### **Deutsche Schüler/innen**

#### **Fremdsprachen Englisch und Französisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet? Warum hast du Sprache x größer gemalt</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was bedeutet die Fremdsprache Französisch für dich?
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
8. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
9. Was macht dir am Französischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?



10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir?
- Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?
- Ist das für Englisch und Französisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja warum?

**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
14. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?  
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?  
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?
16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?
17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?

18. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?

- ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Deutsch und Französisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Französisch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!

19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
21. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen oder Französischen zu haben.  
Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
24. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Französischen?
25. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir?  
Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

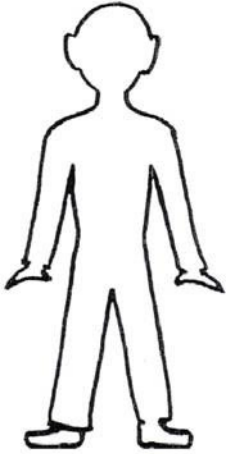
### **Szenario 7**

**Deutsche Schüler/innen**

**Fremdsprachen Englisch und Russisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet? Warum hast du Sprache x größer gemalt</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*



### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was bedeutet die Fremdsprache Russisch für dich?
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
8. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
9. Was macht dir am Russischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?

10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir?
- Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?
- Ist das für Englisch und Russisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja warum?

### **Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
14. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?

Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?

Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?

Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?
16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?
17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?

18. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?

- ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Deutsch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
- ☐ Russisch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!

19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
21. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen oder Russischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
24. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Russischen?
25. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

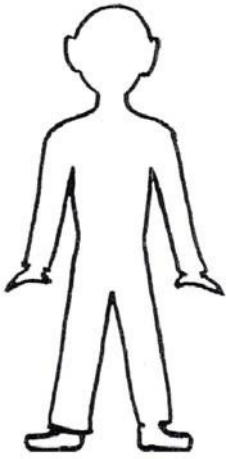
### **Szenario 8**

**Deutsch-russische Schüler/innen**

**Fremdsprachen Englisch und Russisch**

### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet? Warum hast du Sprache x größer gemalt</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was bedeutet die Fremdsprache Russisch für dich?
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
8. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
9. Was macht dir am Russischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?

10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir?
- Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?
- Ist das für Englisch und Russisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja warum?

**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
14. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?  
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?  
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Russisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen?  
Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?

16. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?
17. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?
- ☐ Deutsch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
  - ☐ Englisch und Russisch      Bitte gib uns Beispiele!
  - ☐ Deutsch und Englisch      Bitte gib uns Beispiele!
18. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

19. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
20. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen oder Russischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
21. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder russischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?
22. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
23. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Russischen?
24. Woran erkennst du einen russischen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Deutschen?
25. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Russisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.

## **MEZ Sprachbiografisches Interview**

### **Szenario 9**

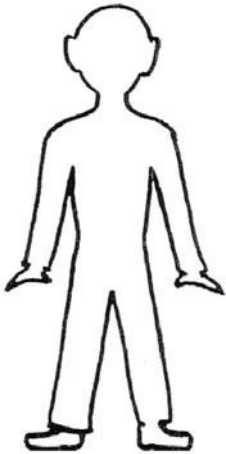
**Deutsch-türkische Schüler/innen**

**Fremdsprachen Englisch und Russisch**



### **Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen**

1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet? Warum hast du Sprache x größer gemalt</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?
  
3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?  
*Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.*

### **Sprachenlernen**

4. Was bedeutet die Fremdsprache Englisch für dich?
5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
6. Was bedeutet die Fremdsprache Russisch für dich?
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?
8. Was macht dir am Englischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?
9. Was macht dir am Russischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?

10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache.  
Wie ist das bei dir?  
Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?  
Ist das für Englisch und Russisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen?  
Wenn ja warum?

**Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit**

11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?
14. Wie ist das speziell bei den **Fremdsprachenlehrer/innen**? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden?  
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?  
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?  
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

**Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen**

15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir?  
Hat dir Türkisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen?  
Wenn ja: Wie?  
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?
16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?  
Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?
17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?

18. Wie ist das speziell bei der **Aussprache**?

- |                                                              |                          |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Türkisch</u>  | Bitte gib uns Beispiele! |
| <input type="checkbox"/> <u>Englisch</u> und <u>Türkisch</u> | Bitte gib uns Beispiele! |
| <input type="checkbox"/> <u>Russisch</u> und <u>Türkisch</u> | Bitte gib uns Beispiele! |
| <input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Englisch</u>  | Bitte gib uns Beispiele! |
| <input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Russisch</u>  | Bitte gib uns Beispiele! |
| <input type="checkbox"/> <u>Russisch</u> und <u>Englisch</u> | Bitte gib uns Beispiele! |

19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?

### **Aussprache und Akzent**

20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?
21. Ist es dir wichtig, eine “gute” Aussprache im Englischen oder Russischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?
22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder türkischen Akzent?  
Wenn ja: Woran könnte das liegen?
23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?
24. Woran erkennst du einen deutschen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Russischen?                      ☐ Türkischen?
25. Woran erkennst du einen türkischen Akzent im  
☐ Englischen?                      ☐ Russischen?                      ☐ Deutschen?
26. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Türkisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.





Anhang zu  
Julia Heimler

Stichprobenentwicklung im Projekt  
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

Anhang

Tabelle 3: Übersicht Stichprobe

|                         | MZP 1                      |             | MZP 2       |             | MZP 3       |             | MZP 4       |             |
|-------------------------|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                         | absolut                    | Prozent     | absolut     | Prozent     | absolut     | Prozent     | absolut     | Prozent     |
| Brutto-Netto-Stichprobe | <b>gesamt</b>              | <b>1875</b> | <b>100%</b> | <b>2103</b> | <b>100%</b> | <b>2103</b> | <b>2103</b> | <b>100%</b> |
|                         | davon Panel                | 1875        | 100%        | 1875        | 89%         | 1875        | 1875        | 89%         |
|                         | davon Aufstockung          |             |             | 228         | 11%         | 228         | 228         | 11%         |
|                         | <b>Teilnahme gesamt</b>    | <b>1818</b> | <b>97%</b>  | <b>1848</b> | <b>88%</b>  | <b>1790</b> | <b>1533</b> | <b>73%</b>  |
|                         | davon Schulkontext         | 1818        | 97%         | 1787        | 85%         | 1698        | 1161        | 55%         |
|                         | davon Individualbefragung  |             |             | 61          | 3%          | 83          | 248         | 12%         |
|                         | davon Abgängerbefragung    |             |             |             |             | 9           | 124         | 6%          |
|                         | Ausfall gesamt             | 0           | 0%          | 255         | 12%         | 313         | 570         | 27%         |
|                         | davon im Schulkontext      |             |             | 151         | 7%          | 208         | 138         | 7%          |
|                         | davon Schulwechsler(innen) |             |             | 20          | 1%          | 40          | 202         | 10%         |
| Ausfälle                | davon Abgänger             |             |             | 27          | 1%          | 9           | 113         | 5%          |
|                         | davon temporärer Ausfall   |             |             | 40          | 2%          | 18          | 0           | 0%          |
|                         | davon Widerruf             |             |             | 17          | 1%          | 38          | 108         | 5%          |
|                         | davon Stichprobenabgang    |             |             | 0           | 0%          | 0           | 9           | 0%          |
|                         | Monolingual Deutsch        | 1057        | 56%         | 1126        | 54%         | 1126        | 1126        | 54%         |
| Sprachgruppe            | Deutsch-Russisch           | 325         | 17%         | 366         | 17%         | 366         | 366         | 17%         |
|                         | Deutsch-Türkisch           | 493         | 26%         | 611         | 29%         | 611         | 611         | 29%         |
| Bildungsgang            | Gymnasium                  | 935         | 50%         | 960         | 46%         | 960         | 960         | 46%         |
|                         | Andere Schulform           | 940         | 50%         | 1143        | 54%         | 1143        | 1143        | 54%         |
| Kohorte                 | Kohorte 1                  | 940         | 50%         | 1058        | 50%         | 1058        | 1058        | 50%         |
|                         | Kohorte 2                  | 935         | 50%         | 1045        | 50%         | 1045        | 1045        | 50%         |
| Geschlecht              | Männlich                   | 781         | 42%         | 872         | 41%         | 872         | 872         | 41%         |
|                         | Weiblich                   | 1094        | 58%         | 1230        | 58%         | 1230        | 1230        | 58%         |
|                         | Unbekannt                  |             |             | 1           | 0%          | 1           | 1           | 0%          |
| SES                     | niedrig                    | 787         | 42%         | 918         | 44%         | 918         | 918         | 44%         |
|                         | hoch                       | 869         | 46%         | 917         | 44%         | 917         | 917         | 44%         |
|                         | unbekannt                  | 219         | 12%         | 268         | 13%         | 268         | 268         | 13%         |

[Zurück zum Text](#)

Anhang zu

Thorsten Klinger, Anouk Ticheloven und Irina Usanova

Das Konstrukt und die Messung produktiver Sprachfähigkeiten in  
den Projekten

„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“

und „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)“

**Tabelle 7:** Korrelationen zwischen Schreiben und Selbsteinschätzungen an den Messzeitpunkten 1, 3 und 6

| Schreiben             | Selbsteinschätzungen |       |       |
|-----------------------|----------------------|-------|-------|
|                       | MZP1                 | MZP3  | MZP6  |
| <b>Deutsch</b>        | .29**                | .28** | .20** |
| <i>n</i>              | 1708                 | 1558  | 541   |
| <b>FS Englisch</b>    | .48**                | .40** | .34** |
| <i>n</i>              | 1688                 | 1553  | 530   |
| <b>FS Französisch</b> | .37**                | .56** | --    |
| <i>n</i>              | 643                  | 549   | --    |
| <b>HS Russisch</b>    | .59**                | .47*  | .50** |
| <i>n</i>              | 238                  | 180   | 79    |
| <b>HS Türkisch</b>    | .50**                | .41** | .41** |
| <i>n</i>              | 402                  | 388   | 98    |

Gemessen wurde jeweils der Zusammenhang zwischen den Testergebnissen der Schreibaufgabe mit den Selbsteinschätzungen in derselben Sprache. Die Korrelationen sind auf dem Niveau von \*  $p < .05$  und \*\*  $p < .001$  (2-seitig) signifikant.

[Zurück zum Text](#)

**Tabelle 8:** Korrelationen zwischen Selbsteinschätzungen in unterschiedlichen Sprachen am 1. Messzeitpunkt

| Selbsteinschätzung    | Selbsteinschätzungen |             |                |             |
|-----------------------|----------------------|-------------|----------------|-------------|
|                       | Deutsch              | FS Englisch | FS Französisch | FS Russisch |
| <b>FS Englisch</b>    | .47**                | --          | --             |             |
| <i>n</i>              | 1689                 | --          | --             |             |
| <b>FS Französisch</b> | .33**                | .38**       | --             |             |
| <i>n</i>              | 637                  | 638         | --             |             |
| <b>FS Russisch</b>    | .37*                 | .35*        |                |             |
| <i>n</i>              | 59                   | 58          |                |             |
| <b>HS Russisch</b>    | .22**                | .21**       | .07            | .98**       |
| <i>n</i>              | 266                  | 261         | 102            | 42          |
| <b>HS Türkisch</b>    | .18**                | .26**       | .17*           | --          |
| <i>n</i>              | 392                  | 385         | 167            | 2           |

Die Korrelationen sind auf dem Niveau von \*  $p < .05$  und \*\*  $p < .001$  (2-seitig) signifikant.

[Zurück zum Text](#)

.

Anhang zu

Nora Dünkel und Michel Knigge

Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des  
Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“



## Anhang

### Fragen zu deinen Mitschüler(inne)n

Nun geht es um deine Mitschüler(innen). Bitte nimm dir die Teilnehmerliste vor. Wähle nun aus der Teilnehmerliste 3 Personen aus, die du kennst.

- + Darunter sollten möglichst zwei Personen sein, die du aus dem Unterricht kennst, und eine Person, die du nicht aus dem Unterricht kennst. Bitte trage die Nummer, die neben dem Namen der jeweiligen Person steht, ein und beantworte die folgenden Fragen.

|                                                                                                                | Person 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Person 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Person 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trage hier die Personennummern ein:                                                                            | <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>                                                                                                                                                                                                                                      | <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>                                                                                                                                                                                                                                      | <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>                                                                                                                                                                                                                                      |
| Wie gut kennst du diese Personen?                                                                              | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>weniger gut</span> <span>sehr gut</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>           | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>weniger gut</span> <span>sehr gut</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>           | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>weniger gut</span> <span>sehr gut</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>           |
| Wie wichtig sind dir diese Personen?                                                                           | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>gar nicht wichtig</span> <span>sehr wichtig</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>gar nicht wichtig</span> <span>sehr wichtig</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>gar nicht wichtig</span> <span>sehr wichtig</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> |
| <b>Hast du gemeinsam mit diesen Personen Unterricht?</b><br><i>Bitte <u>alles</u> ankreuzen, was zutrifft.</i> | <input type="checkbox"/> nein<br>ja, und zwar:<br><input type="checkbox"/> Deutsch<br><input type="checkbox"/> Englisch<br><input type="checkbox"/> anderes Fach/andere Fächer                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> nein<br>ja, und zwar:<br><input type="checkbox"/> Deutsch<br><input type="checkbox"/> Englisch<br><input type="checkbox"/> anderes Fach/andere Fächer                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> nein<br>ja, und zwar:<br><input type="checkbox"/> Deutsch<br><input type="checkbox"/> Englisch<br><input type="checkbox"/> anderes Fach/andere Fächer                                                                                                                                               |

Abbildung 1: Auszug aus dem Fragebogen der Vorerhebung zu MZP 1

Zurück zum Text

### 3. Denke jetzt an deine drei besten Freunde bzw. Freundinnen und beantworte die folgenden Fragen über sie.

Wenn du bei den letzten beiden Fragen an weniger als 3 Personen gedacht hast, beantworte die Fragen nur für diese Personen.

|                                                                                                                                             | Person 1                                                                                                                                                                    | Person 2                                                                                                                                                                    | Person 3                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ist die Person ...</b><br><i>Bitte in jeder Spalte nur <u>ein</u> Kästchen ankreuzen.</i>                                                | <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich                                                                                                         | <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich                                                                                                         | <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich                                                                                                         |
| <b>Alter der Person</b><br><i>Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</i>                                                                      | <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> Jahre                                                                               | <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> Jahre                                                                               | <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> Jahre                                                                               |
| <b>Wie lange seid ihr schon befreundet?</b><br><i>Bitte in jeder Spalte nur <u>ein</u> Kästchen ankreuzen.</i>                              | <input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr<br><input type="checkbox"/> 1 bis 2 Jahre<br><input type="checkbox"/> mehr als 2 Jahre                                          | <input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr<br><input type="checkbox"/> 1 bis 2 Jahre<br><input type="checkbox"/> mehr als 2 Jahre                                          | <input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr<br><input type="checkbox"/> 1 bis 2 Jahre<br><input type="checkbox"/> mehr als 2 Jahre                                          |
| <b>Wie wichtig ist diese Person momentan in deinem Leben?</b><br><i>Bitte in jeder Spalte nur <u>ein</u> Kästchen ankreuzen.</i>            | <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig<br><input type="checkbox"/> eher nicht wichtig<br><input type="checkbox"/> eher wichtig<br><input type="checkbox"/> sehr wichtig | <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig<br><input type="checkbox"/> eher nicht wichtig<br><input type="checkbox"/> eher wichtig<br><input type="checkbox"/> sehr wichtig | <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig<br><input type="checkbox"/> eher nicht wichtig<br><input type="checkbox"/> eher wichtig<br><input type="checkbox"/> sehr wichtig |
| <b>Wie gut kannst du mit dieser Person über persönliche Dinge reden?</b><br><i>Bitte in jeder Spalte nur <u>ein</u> Kästchen ankreuzen.</i> | <input type="checkbox"/> gar nicht<br><input type="checkbox"/> eher schlecht<br><input type="checkbox"/> eher gut<br><input type="checkbox"/> sehr gut                      | <input type="checkbox"/> gar nicht<br><input type="checkbox"/> eher schlecht<br><input type="checkbox"/> eher gut<br><input type="checkbox"/> sehr gut                      | <input type="checkbox"/> gar nicht<br><input type="checkbox"/> eher schlecht<br><input type="checkbox"/> eher gut<br><input type="checkbox"/> sehr gut                      |

Abbildung 2: Auszug aus dem Fragebogen der Haupterhebungen zu MZP 2-4

Zurück zum Text

Anhang zu

Marion Krause, Tetyana Dittmers, Giulia Cauli & Ksenia Abashkina

Sprachbiografisch orientierte Interviews als qualitative Zugänge  
zu mehrsprachlichen Erfahrungen

**Anhang A:** Codierungen in den Instrumenten „Sprachbiographisch orientiertes Interview“ und „Phonologischer Bewusstheitstest“

| Fragenblock<br>„sprachbiographisch<br>orientiertes Interview“              | Codes und Subcodes                                                                                                                   | Kodierte Auszüge am<br>Beispiel des Russischen<br>(Auswahl)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Du und deine Sprachen:</i><br>Emotionale Besetzung<br>und Einstellungen | Spracheinstellungen DE, EN, FR, RU,<br>TÜ (positiv, negativ, neutral,<br>gleichgültig, Sprache ist schwierig,<br>Sprache ist leicht) | Positive Einstellung: <i>Also ich find die ganze Sprache ist äh spannend, weil wir in einem Kurs sind wo eigentlich fast jeder schon Russisch sprechen kann. [...] Und da ist es ganz lustig, wenn wir einfach auf Russisch miteinander kommunizieren können. [...] Ähm dass wir uns einfach im Ru mit Russisch unterhalten können. Dass wir da keine Probleme haben und joa. Dass wenn wir mündlich halt mitarbeiten, dass es dann ganz viel Spaß macht [...] einfach so frei heraus zu reden.</i><br>(ID XXXXXX91-21) |
|                                                                            |                                                                                                                                      | Negative Einstellung:<br>[...] <i>ehrlich gesagt wenn ich jetzt jemanden höre, der Muttersprachler ist, klingt Russisch für mich nicht so schön [...] ich mag das irgendwie nicht SO gerne. [...]</i><br>(ID XXXXXX91-02)                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                            |                                                                                                                                      | Sprache ist schwierig:<br><i>Also ich mag nicht gern, also das find ich, ist sehr schwer. [...] Die Grammatik ist auf jeden Fall unglaublich schwer. [...] Vokabeln sind auch schwer zu lernen, weil man nicht so die Verbindung knüpfen kann, wie man es zum Beispiel mit Englisch kann.</i><br>(ID XXXXXX91-01)                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                            |                                                                                                                                      | Sprache ist leicht:<br>[...] <i>Russisch habe ich mir auch teilweise selber beigebracht. [...] Durch ein, so'n Buch. So'n Kinderbuch. [...] Russisch ist eigentlich einfach.</i><br>(ID XXXXXX91-55)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

| Fragenblock<br>„sprachbiografisch<br>orientiertes Interview“ | Codes und Subcodes                                                                                                                                                      | Kodierte Auszüge am<br>Beispiel des Russischen<br>(Auswahl)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              | Sprachpräferenz (die Frage mit der<br>Fee) (DE, EN, FR, RU, Tü wird<br>bevorzugt)                                                                                       | Russisch wird bevorzugt: [...] <i>ich würde Russisch wählen [...] weil sie ist (auch) meine Muttersprache und die meisten meiner Familie reden Russisch, und mit Deutsch könnte ich da nicht viel anfangen [...]</i><br>(ID XXXXXX91-54)                                                                                                                                                                                          |
|                                                              | Code-Mixing (Einstellungen generell:<br>positiv/negativ/neutral/gleichgültig;<br>sprachspezifisch: s. verschiedene<br>Sprachkombinationen)                              | Code-Mixing generell:<br>[...] <i>bei mir war's als ich klein war mal so, dass man konnte mich was auf Russisch fragen, ich hab auf Deutsch geantwortet, oder [...]</i> (man hat mich was) <i>auf Deutsch gefragt, ich hab auf Russisch geantwortet und [...]</i> (ich finde es) <i>gar nicht mal so schlecht.</i><br>(ID XXXXXX91-18)                                                                                            |
|                                                              |                                                                                                                                                                         | Code-Mixing<br>sprachspezifisch:<br><i>Ja, wenn ich Russisch rede zwischen meinen kleinen Geschwistern und verwende manchmal deutsche Wörter, wenn mir das Russische gerade nicht einfällt, ja.</i><br>(ID XXXXXX91-54)                                                                                                                                                                                                           |
| Sprachenlernen                                               | Sprachenlernen DE, EN, FR, RU<br>(macht Spaß, macht keinen Spaß, ist wichtig, ist nicht wichtig, ich bin im Unterricht überfordert, ich bin im Unterricht unterfordert) | Es macht Spaß, Russisch zu lernen:<br>[...] <i>verbinde noch irgendwie so tolle Sachen damit, weil als ich halt so gerade in Russland war, sechs Wochen hatte ich halt so 'ne richtig schöne Zeit. Und dann hab ich sozusagen auch gemerkt, dass mein Russisch so besser geworden ist dadurch. [...]</i><br><i>Und dass ich's halt auch eigentlich noch besser können möchte, als ich's jetzt kann. [...]</i><br>(ID XXXXXX91-05) |
|                                                              |                                                                                                                                                                         | Es macht keinen Spaß, Russisch zu lernen:<br>[...] <i>Was nicht so Spaß macht ist, finde ich halt einfach, Grammatik oder so Frontalunterricht, wo man halt einfach nur zuhört und irgendwas beantworten soll, finde ich auch nicht so toll.</i><br>(ID XXXXXX91-02)                                                                                                                                                              |

| Fragenblock<br>„sprachbiografisch<br>orientiertes Interview“ | Codes und Subcodes                                                                                                                              | Kodierte Auszüge am<br>Beispiel des Russischen<br>(Auswahl)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              | Sprachenlernen Bereiche DE, EN, FR, RU, Tü (Aussprache, Vokabeln, Grammatik; für jede Sprache in dem jeweiligen Bereich: wichtig/nicht wichtig) | <p>Aussprache Russisch: wichtig:<br/> <i>Also ich finde [...] Aussprache, [...] Vokabular ist wichtig. [...] Da wenn die Grammatik 'n bisschen falsch ist, glaube ich, versteht man den Sinn trotzdem. [...] Und halt, wenn man gutes Vokabular hat, kann man auch wiederum prahlen. [...] (ID XXXXXX91-01)</i></p> <p>Grammatik Russisch: nicht wichtig:<br/> <i>[...] nicht so wichtig, finde ich ist Grammatik [...] Weil ich, geht mir eigentlich darum, dass ich's gut sprechen kann und mich gut verständigen kann und dann ist es halt eigentlich so 'n bisschen egal. [...] (ID XXXXXX91-05)</i></p> |
| Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit                 | Sprachenvielfalt in der Klasse (ja, nein, weiß ich nicht, Wissen der Lehrenden über Sprachenvielfalt in der Klasse)                             | Sprachenvielfalt in der Klasse; Ja:<br><i>Also ein Mädchen, das kommt aus Indien, äh meine Freundin aus Marokko, es gibt noch Russisch, ähm aus Iran und Irak gibt's auch welche. [...] Es gibt noch eine Freundin, die ist äh halb Litauen, Litauen und halb Deutschin und ein Junge ist noch halb Spanier, halb Deutscher. (ID XXXXXX91-19)</i>                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                              | Bezug zu Herkunftssprache (im Fremdsprachenunterricht ja/nein/weiß ich nicht, Bewertung)                                                        | Bewertung: Bezug zur HS im Unterricht:<br><i>Also im Russischunterricht, [...] werden die Muttersprachler natürlich anders behandelt, als wir Nichtmuttersprachler. [...] also manchmal ist es ganz gut, weil wenn die die Sachen schon können, ist es ja eigentlich total doof für die, wenn wir, äh, die ganzen Grundsachen machen mit müssen. Aber in Arbeiten find ich besser, wenn die andere Arbeiten bekommen würden, als, als wir, weil die machen das ja voll leicht und wir geben uns voll viel Mühe.</i>                                                                                          |

| Fragenblock<br>„sprachbiografisch<br>orientiertes Interview“                    | Codes und Subcodes                                                                                                                          | Kodierte Auszüge am<br>Beispiel des Russischen<br>(Auswahl)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                 |                                                                                                                                             | (ID XXXXXX91-01)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                 | Übung der Aussprache (ja, nein,<br>Bewertung, eigenständiges Üben)                                                                          | Bewertung der<br>Ausspracheübungen: [...] <i>in<br/>Russisch, manchmal würde<br/>ich mir wünschen mehr zu<br/>machen, einfach, ich finde so<br/>zwischen durch sollte man<br/>sowas öfters mal machen. [...]<br/>gerade, wenn man zum<br/>Beispiel neue Wörter lernt<br/>oder so, dass man halt<br/>einfach wirklich lernt, wie die<br/>ausgesprochen werden [...]</i><br>(ID XXXXXX91-02)                                                                               |
| Bewertung von<br>Wechselwirkungen und<br>Unterschieden zwischen<br>den Sprachen | Metasprachliche Bewusstheit (für<br>alle Sprachkombinationen:<br>Gemeinsamkeiten, Unterschiede,<br>Transfer beim Sprachenlernen,<br>Akzent) | Gemeinsamkeiten RU-FR:<br><i>Russisch sind ganz viele so 'ne<br/>[ʃ] Laute [...] und im<br/>Französischen auch, weil wir<br/>haben jetzt so 'ne<br/>Austauschschülerin, wenn sie<br/>so flüstert, man hört nur so:<br/>"[ʃ], [ʃ], [ʃ], [ʃ], [ʃ]" [...] Und...<br/>Aber (in dem) Deutschen ist<br/>es so eine ha, ist 'ne harte<br/>Sprache, finde ich. [...] Und<br/>deswegen finde ich so<br/>Französisch und Russisch<br/>ähneln sich da mehr.</i><br>(ID XXXXXX91-15) |
|                                                                                 |                                                                                                                                             | Transfer beim<br>Sprachenlernen; Positiver<br>Transfer DE-RU:<br>[...] <i>Wenn ich jetzt, auf äh<br/>Russisch geredet hab, dann<br/>hab ich in irgend... also such<br/>ich irgendein, also... Mir ist 'n<br/>Wort entfallen. Und dann<br/>suche ich halt das Wort, was<br/>quasi ähnlich sein könnte<br/>oder wa, was mich dran<br/>erinnert. [...]</i><br>(ID XXXXXX91-55)                                                                                              |

| Fragenblock<br>„sprachbiografisch<br>orientiertes Interview“ | Codes und Subcodes                                         | Kodierte Auszüge am<br>Beispiel des Russischen<br>(Auswahl)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aussprache und Akzent                                        | Metasprachliche Bewusstheit<br>(Akzent)                    | Russischer Akzent im<br>Englischen:<br>[...] <i>also meine Freundin<br/>macht den immer nach, den<br/>Akzent. [...] zum Beispiel, dass<br/>wenn man, also die, im<br/>Russischen gibt es kein HA,<br/>wenn man dann, zum<br/>Beispiel, Haus hat, [...] dann...<br/>Ich weiß nicht, wie man das<br/>dann sagt, wenn man immer<br/>so, so "[x]aus" oder so.</i><br>(ID XXXXXX91-15)                     |
|                                                              | Sprachenlernen Bereiche DE, EN, FR,<br>RU, Tü (Aussprache) | Aussprache Russisch:<br>wichtig:<br>[...] <i>im Russischen ist mir das<br/>ziemlich wichtig. Weil ähm<br/>wenn ich dann in Ukraine bin<br/>oder auch zuhause mit meim<br/>Papa spreche, dann ist das<br/>halt so, dass die mich schon<br/>verstehen sollen.</i><br>(ID XXXXXX91-21)                                                                                                                   |
| Sprachgebrauch                                               | Sprachgebrauch DE, EN, FR, RU, Tü,<br>andere Sprachen      | Sprachgebrauch Russisch:<br>[...] <i>Weil ich ähm in Russland<br/>war, für sechs Wochen. Und<br/>dann, ähm, bin ich<br/>wiedergekommen und [...] da<br/>hatte ich noch Französisch in<br/>der Schule. Und dann konnte<br/>ich im Französischunterricht<br/>auch irgendwie gar nichts<br/>mehr richtig sagen, weil ich<br/>dann immer alles auf<br/>Russisch sagen wollte, so.</i><br>(ID XXXXXX91-05) |

[Zurück zum Text](#)

563



| Frage: Sprachbiografisches Interview                                                                                                                                                                                                                                                                    | Frage: Schülerfragebogen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Variable                                                                              | Testheft                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <p>3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?</p> <p><i>Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.</i></p> | <p><b>Frage 5. Es kommt vor, dass man in einem Gespräch mehrere Sprachen verwendet oder die Sprachen wechselt. Machst du das auch?</b> Ja, bei einzelnen Wörtern<br/>Ja, bei ganzen Sätzen<br/>Nein (bitte weiter mit Frage 6)</p> <p><b>Wenn du eben „ja“ angekreuzt hast: Wann und wie häufig wechselst du die Sprache?</b> *1_s1 wenn ich die Bedeutung von etwas hervorheben will.<br/>*2_s1 wenn ich keine passenden Wörter in der Sprache finde, die gerade gesprochen wird.<br/>*3_s1 weil es einfacher oder schneller geht.<br/>*4_s1 wenn ich mich zu einem Thema in der anderen Sprache besser aus-drücken kann.<br/>*5_s1 weil ich mich an meine Gesprächspartner(innen) anpasse.<br/>*6_s1 weil es einfach dazu gehört, wenn man mehrere Sprachen kann.<br/>Häufig<br/>Manchmal<br/>Nie</p> | <p>spw_s1<br/>spw1_s1<br/>spw2_s1<br/>spw3_s1<br/>spw4_s1<br/>spw5_s1<br/>spw6_s1</p> | <p>MZP 1, 3 (Frage 8) Testheft für die Herkunftssprachen</p>  |
| <b>Sprachenlernen</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                       |                                                               |
| <p>4. Was bedeutet die Fremdsprache <u>Englisch</u> für dich?</p>                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                       |                                                               |
| <p>5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?</p>                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Frage 14. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?</b><br/>Es ist mir wichtig, gut Englisch zu können.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>me4_s1</p>                                                                         | <p>MZP 1, 3 (Frage 16), 4 (Frage 16), Schülerfragebogen 1</p> |
| <p>6. Was bedeutet die Fremdsprache <u>Französisch/Russisch</u> für dich?</p>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                       |                                                               |

| Frage: Sprachbiografisches Interview                                                                                                                                                                | Frage: Schülerfragebogen                                                                                                                                             | Variable           | Testheft                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?                                                                                                                                                           | <b>Frage 2. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?</b><br>Es ist mir wichtig, gut Französisch/Russisch zu können.                                            | mfr4_s1            | MZP1, 3 (Frage 9), 4 (Frage 2)<br>Testheft für die Schulfremdsprachen  |
| 8. Was macht dir am <u>Englisch</u> lernen Spaß und was eher nicht? Warum?                                                                                                                          | <b>Frage 14. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?</b><br>Englisch lernen macht mir Spaß.<br>Ich finde das Fach Englisch langweilig.                        | me1_s1<br>me2_s1   | MZP 1, 3 (Frage 16), 4 (Frage 16)<br>Schülerfragebogen 1               |
| 9. Was macht dir am <u>Französisch</u> lernen/ <u>Russisch</u> lernen Spaß und was eher nicht? Warum?                                                                                               | <b>Frage 2. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?</b><br>Französisch/Russisch lernen macht mir Spaß.<br>Ich finde das Fach Französisch/Russisch langweilig. | mfr1_s1<br>mfr2_s1 | MZP1, 3 (Frage 9), 4 (Frage 2),<br>Testheft für die Schulfremdsprachen |
| 10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir? |                                                                                                                                                                      |                    |                                                                        |
| Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?                                                                                     |                                                                                                                                                                      |                    |                                                                        |
| Ist das für <u>Englisch</u> und <u>Französisch</u> bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja, warum?                                                                        |                                                                                                                                                                      |                    |                                                                        |
| Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                      |                    |                                                                        |
| 11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer <u>Deutsch</u> gesprochen? Welche sind das?                                                                                                  |                                                                                                                                                                      |                    |                                                                        |
| 12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?                                                                                              |                                                                                                                                                                      |                    |                                                                        |

| Frage: Sprachbiografisches Interview                                                                                                                                                                                                                                                                  | Frage: Schülerfragebogen | Variable | Testheft |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------|----------|
| 13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?                                                                                                                                                                                                                                 |                          |          |          |
| 14. Wie ist das speziell bei den<br><b>Fremdsprachenlehrer/innen</b> ?<br>Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer <u>Deutsch</u> gesprochen werden?                                                                                                                        |                          |          |          |
| Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?                                                                                                                                                                                                                                       |                          |          |          |
| Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?                                                                                                                                                                                                                                                                    |                          |          |          |
| Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?                                                                                                                                                                                                                                                  |                          |          |          |
| Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen                                                                                                                                                                                                                                |                          |          |          |
| 15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir? Hat dir <u>Russisch</u> oder <u>Deutsch</u> beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie? |                          |          |          |
| Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?                                                                                                                                                                                                                                                    |                          |          |          |
| 16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?                                                                                                                                                                                |                          |          |          |
| Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?                                                                                                                                                                                                                                                     |                          |          |          |

| Frage: Sprachbiografisches Interview                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Frage: Schülerfragebogen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Variable                                                                                                    | Testheft                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Frage 17 Wenn man verschiedene Sprachen lernt, entdeckt man manchmal Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Sprachen. Wie ist das mit den Sprachen, die du gelernt hast oder gerade lernst?</b><br>*1_s1 Deutsch und Englisch<br>*2_s1 Deutsch und Russisch<br>*3_s1 Deutsch und Türkisch<br>*4_s1 Deutsch und Französisch<br>*5_s1 Englisch und Russisch<br>*6_s1 Englisch und Französisch<br>*7_s1 Englisch und Türkisch<br>*8_s1 Französisch und Türkisch<br>*9_s1 Französisch und Russisch<br>*10_s1 Russisch und Türkisch | gem1_s1<br>gem2_s1<br>gem3_s1<br>gem4_s1<br>gem5_s1<br>gem6_s1<br>gem7_s1<br>gem8_s1<br>gem9_s1<br>gem10_s1 | MZP 1, Schülerfragebogen 1 |
| 18. Wie ist das speziell bei der <b>Aussprache</b> ?<br><input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Russisch</u><br>Bitte gib uns Beispiele!<br><input type="checkbox"/> <u>Englisch</u> und <u>Russisch</u><br>Bitte gib uns Beispiele!<br><input type="checkbox"/> <u>Französisch</u> und <u>Russisch</u><br>Bitte gib uns Beispiele!<br><input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Englisch</u><br>Bitte gib uns Beispiele!<br><input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Französisch</u><br>Bitte gib uns Beispiele!<br><input type="checkbox"/> <u>Französisch</u> und <u>Englisch</u><br>Bitte gib uns Beispiele! |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                             |                            |
| 19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                             |                            |

| Frage: Sprachbiografisches Interview                                                                                                                                          | Frage: Schülerfragebogen                                                                                                                                                                                                                         | Variable         | Testheft                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------|
| Aussprache und Akzent                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| 20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht ?                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| 21. Ist es dir wichtig, eine "gute" Aussprache im <u>Englischen</u> oder <u>Französischen</u> zu haben.                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?                                                                                               | <b>Frage 16 Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?</b><br>*6_s4 Ich mache für Englisch mehr, als ich für die Schule brauchen würde.<br>*7_s4 In meiner Freizeit beschäftige ich mich manchmal mit Englisch über die Hausaufgaben hinaus. | me6_s4<br>me7_s4 | MZP 4, Schülerfragebogen |
| 22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen <u>deutschen</u> oder <u>russischen</u> Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen? |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| 23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| 24. Woran erkennst du einen <u>deutschen</u> Akzent im                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| <u>Englischen?</u><br><u>Französischen?</u><br><u>Russischen?</u>                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| 25. Woran erkennst du einen <u>russischen</u> Akzent im                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |
| <u>Englischen?</u><br><u>Französischen?</u><br><u>Deutschen?</u>                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                          |

| Frage: Sprachbiografisches Interview                                                                                                                                                                                                                        | Frage: Schülerfragebogen | Variable | Testheft |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------|----------|
| 26. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also <u>Deutsch</u> und <u>Russisch</u> , einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele. |                          |          |          |

[Zurück zum Text](#)



Anhang zu

Thorsten Klinger und Birger Schnoor

Prüfung der Messinvarianz über die Zeit: Das Konstrukt  
Schreibfähigkeit im Deutschen



## Anhang

### Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade und Messmodelle der Schreibfähigkeit in weiteren Sprachen

**Tabelle 1:** Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade (Russisch)

| Modell                    | $\chi^2$ | df  | p     | RMSEA | RMSEA<br>90% CI | CFI  | $\Delta$ CFI | Annahme? |
|---------------------------|----------|-----|-------|-------|-----------------|------|--------------|----------|
| Nullmodell                | 2890.1   | 144 | <.001 | -     | -               | -    | -            | -        |
| Konfigurale Invarianz     | 179.5    | 73  | <.001 | .073  | .059 / .086     | .950 | -            | Ja       |
| Part. metrische Invarianz | 205.6    | 81  | <.001 | .075  | .062 / .087     | .942 | .008         | Ja       |
| Part. skalare Invarianz   | 205.6    | 81  | <.001 | .075  | .062 / .087     | .942 | .008         | Ja       |

**Tabelle 2:** Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade (Türkisch)

| Modell                    | $\chi^2$ | df  | p     | RMSEA | RMSEA<br>90% CI | CFI  | $\Delta$ CFI | Annahme? |
|---------------------------|----------|-----|-------|-------|-----------------|------|--------------|----------|
| Nullmodell                | 5201.2   | 144 | <.001 | -     | -               | -    | -            | -        |
| Konfigurale Invarianz     | 175.2    | 73  | <.001 | .051  | .042 / .061     | .971 | -            | Ja       |
| Part. metrische Invarianz | 212.6    | 82  | <.001 | .055  | .046 / .065     | .963 | .008         | Ja       |
| Part. skalare Invarianz   | 212.6    | 82  | <.001 | .055  | .046 / .065     | .963 | .008         | Ja       |

**Tabelle 3:** Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade (Englisch)

| Modell                    | $\chi^2$ | df  | p     | RMSEA | RMSEA<br>90% CI | CFI  | $\Delta$ CFI | Annahme? |
|---------------------------|----------|-----|-------|-------|-----------------|------|--------------|----------|
| Nullmodell                | 20243.0  | 144 | <.001 | -     | -               | -    | -            | -        |
| Konfigurale Invarianz     | 502.0    | 74  | <.001 | .054  | .050 / .059     | .971 | -            | Ja       |
| Part. metrische Invarianz | 622.9    | 82  | <.001 | .058  | .054 / .062     | .964 | -            | Ja       |
| Part. skalare Invarianz   | 622.9    | 82  | <.001 | .058  | .054 / .062     | .964 | -            | Ja       |

**Tabelle 4:** Statistiken der Modellanpassung für die Tests auf Invarianzgrade

| Modell                    | $\chi^2$ | df  | p (Frappösisch) | RMSEA | RMSEA<br>90% CI | CFI  | $\Delta$ CFI | Annahme? |
|---------------------------|----------|-----|-----------------|-------|-----------------|------|--------------|----------|
| Nullmodell                | 6379.5   | 144 | <.001           | -     | -               | -    | -            | -        |
| Konfigurale Invarianz     | 167.4    | 73  | <.001           | .044  | .035 / .052     | .979 | -            | Ja       |
| Part. metrische Invarianz | 198.8    | 80  | <.001           | .047  | .039 / .055     | .974 | .005         | Ja       |
| Part. skalare Invarianz   | 198.8    | 80  | <.001           | .047  | .039 / .055     | .974 | .005         | Ja       |

[Zurück zum Text](#)

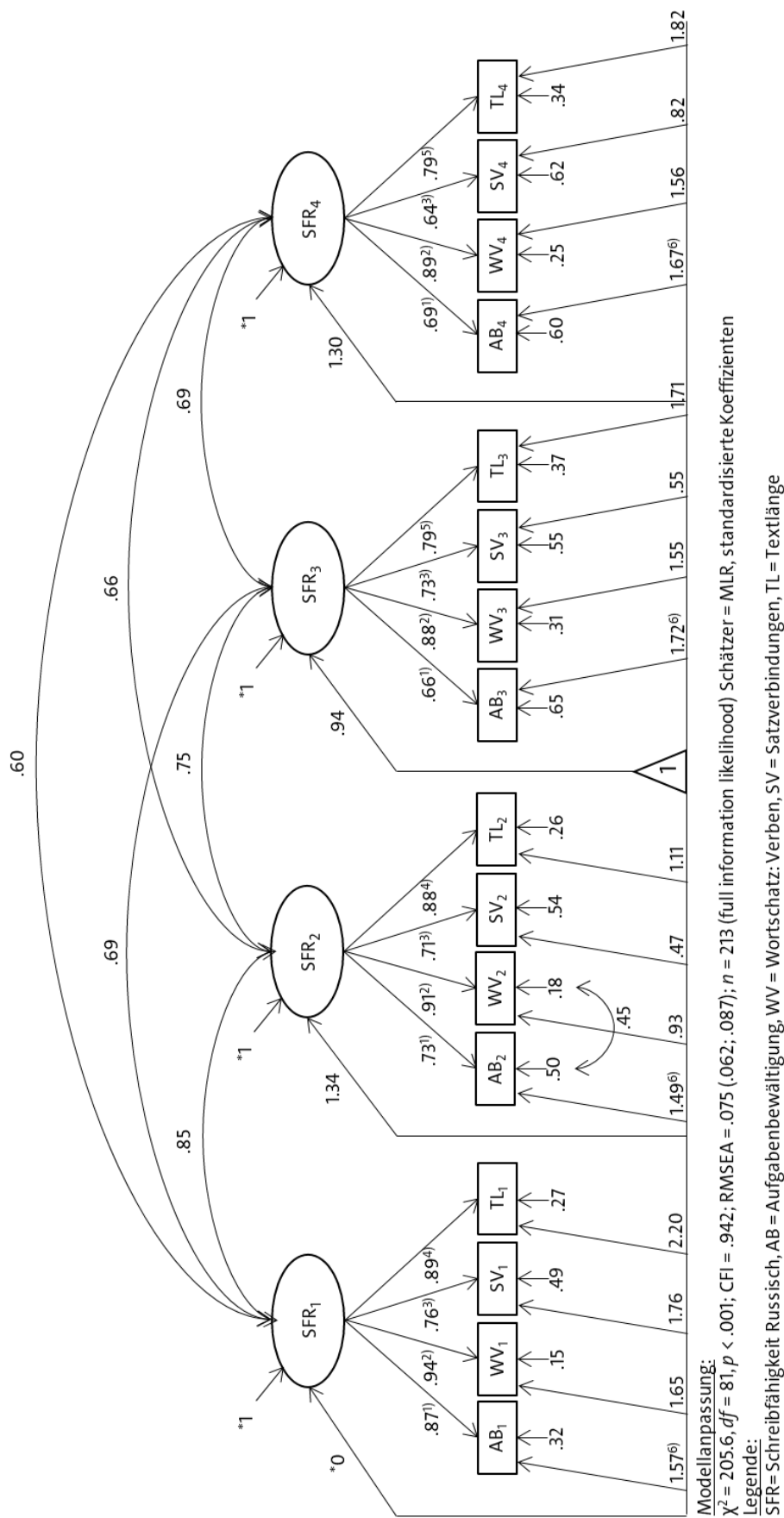


Abbildung 1: Messmodell der Schreibfähigkeit in Russisch

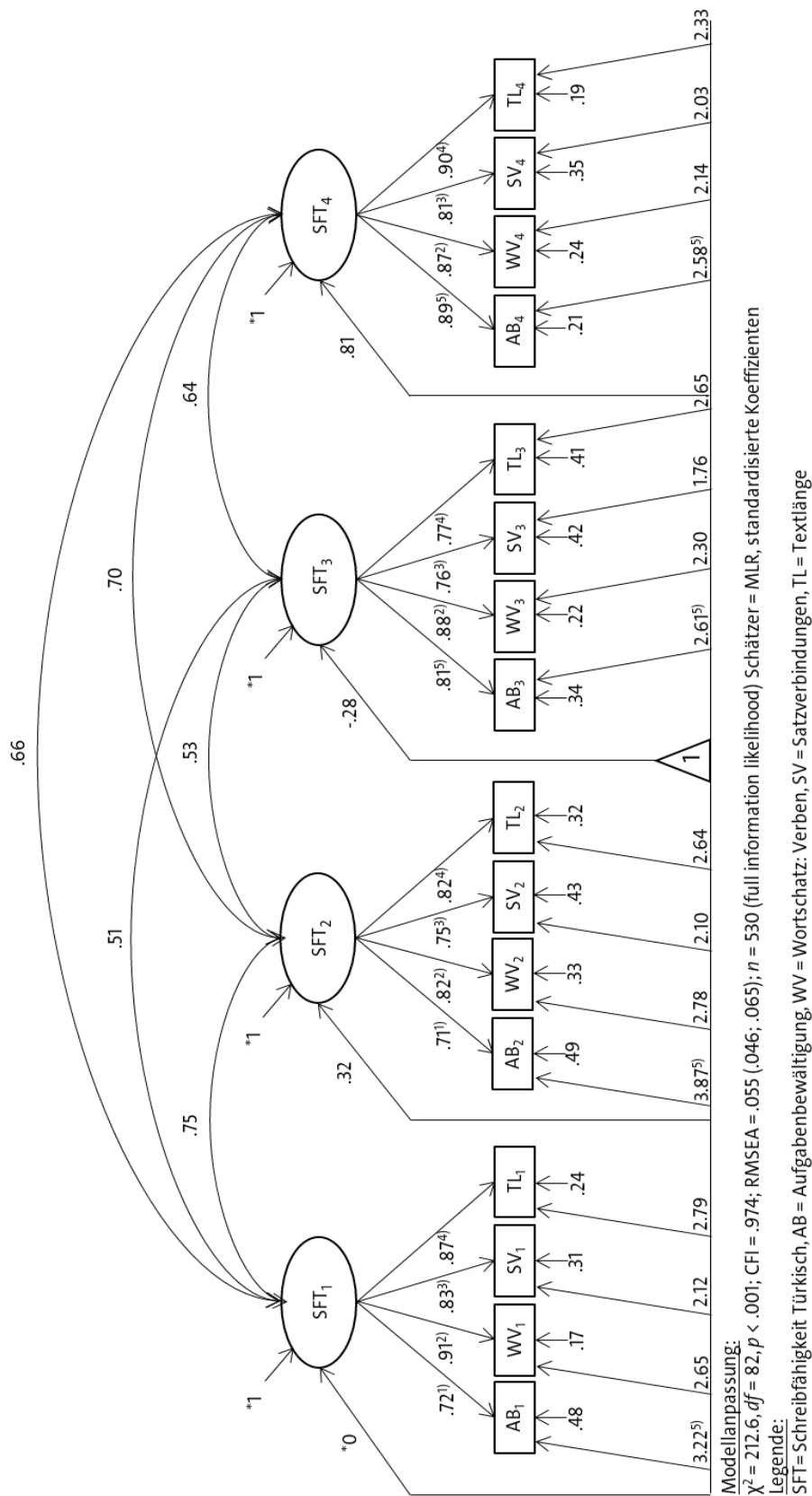


Abbildung 2: Messmodell der Schreibfähigkeit in Türkisch

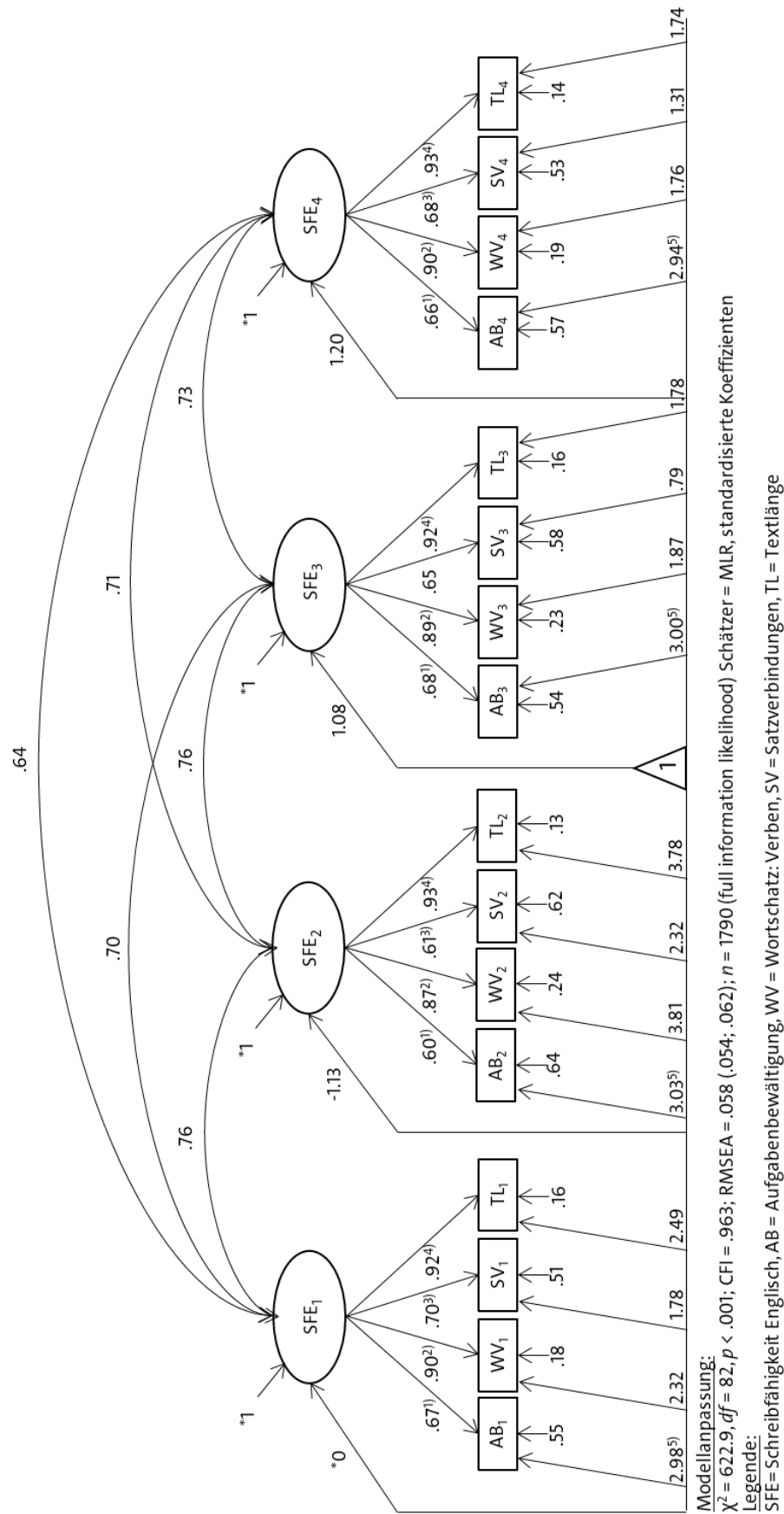


Abbildung 3: Messmodell der Schreibfähigkeit in Englisch

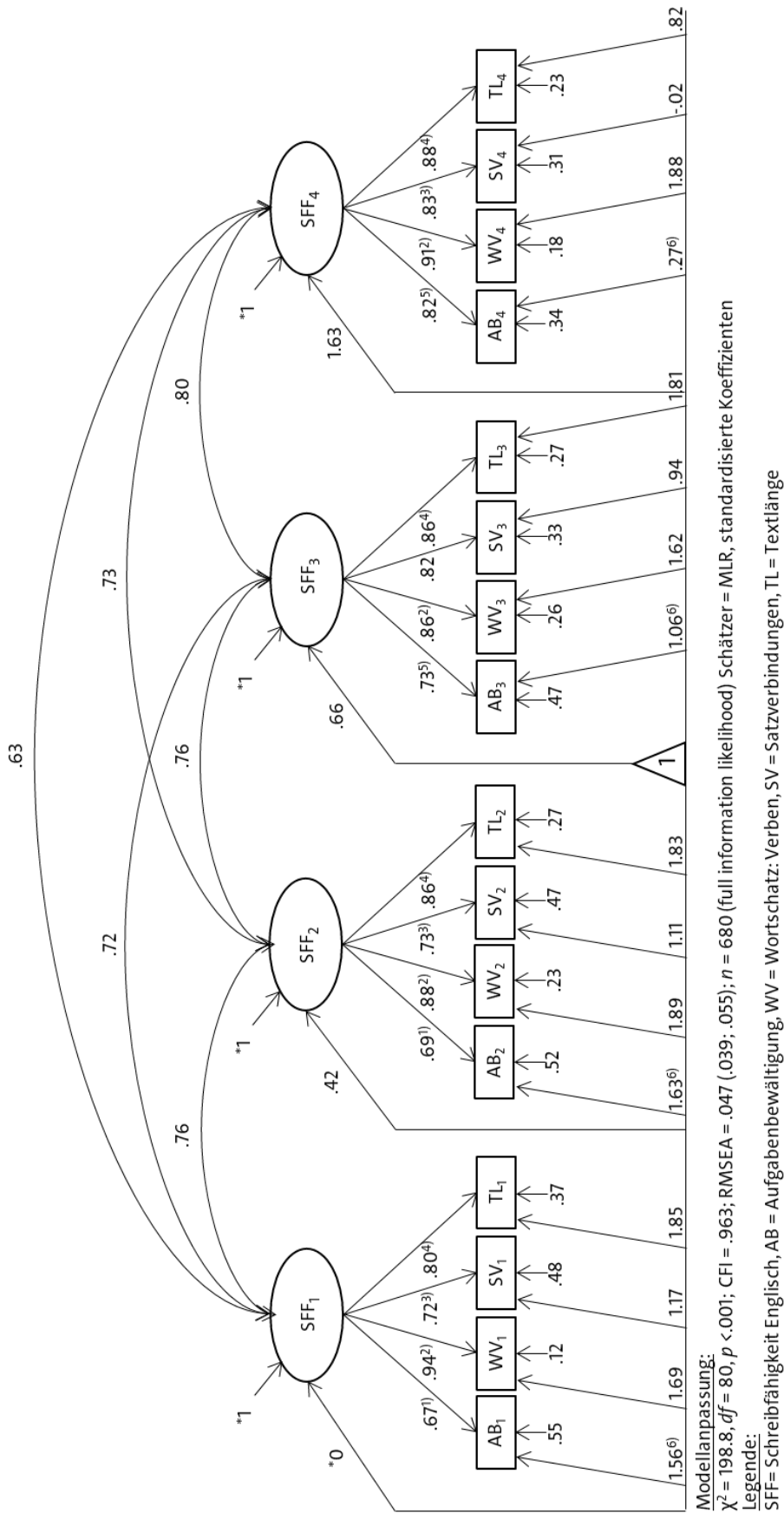


Abbildung 4: Messmodell der Schreibfähigkeit in Französisch

[Zurück zum Text](#)



Anhang zu

Nora Dünkel und Anouk Ticheloven

Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von  
Schulleiter(inne)n im Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im  
Zeitverlauf“



## Anhang 1: Profile, Schwerpunkte und Teilnahme an Modellprogrammen mit nicht-sprachlichen Schwerpunkt

Neben der Förderung in sprachlichen Bereichen, welche den Schwerpunkt dieses MEZ-Arbeitspapiers bilden, berichten Schulleiter(innen) auch etliche andere Schwerpunkte. Diese werden im Folgenden dargestellt. In den offenen Antworten der Schulleitungen wird sowohl auf thematische Schwerpunkte als auch auf Teilnahme an spezifischen und teilweise weitverbreiteten Programmen verwiesen.

In Tabelle 9 sind die Antworten auf die offenen Fragen zusammengetragen. Häufigkeiten werden in dieser Auflistung nicht berücksichtigt, vielmehr geht es darum, die Vielzahl der an den MEZ-Schulen vertretenen Schwerpunkte und Ansätze mit nicht-sprachlichem Fokus aufzuzeigen. Diese werden in Themenbereichen zusammengefasst, die in den Abschnitten A–I näher erläutert werden.

**Tabelle 9:** Nicht-sprachliche Profile, Schwerpunkte und Ansätze

| Themenbereich                                   | Erwähnte Programme / Ansätze (im Lauftext erklärt)                                                                                         |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Berufs- und Studienorientierung                 | „BOSO“, „Ausbildungslotse“, „KAOA                                                                                                          |
| Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer      | „MINT“, Mathe-Olympiade, „Mathe sicher können“, „SINUS“                                                                                    |
| Bewegung und gesund leben                       | „Bewegte Schule“, „Gut Drauf“                                                                                                              |
| Musik                                           | Bläserklassen, Instrumentalunterricht, „Klasse wir singen“, „The Young ClassX“                                                             |
| Netzwerke Bilden                                | „Potenziale entwickeln – Schulen stärken (PeSs)“, „Schulen im Team“, „Zukunftsschulen NRW“, „Comenius“, „Europaschulen“                    |
| Sozial-emotionales Lernen                       | „Lions-Quest“                                                                                                                              |
| Begabtenförderung und Kultur                    | „Lernpotenziale I und II“, „Enrichmentprojekte“, „Kulturagenten“-Programm, Profilklassen in der Orientierungsstufe, Theater                |
| Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung | „Rastatter Modell“, Reformpädagogische Ansätze, wie „Blick über den Zaun“, „ProfiLe“ Projekte, „Komm mit! Fördern statt Sitzenbleiben“     |
| Inklusion und Integration                       | Einzelintegration, Integrationsklassen; Schüler mit Förderbedarf körperliche-motorische Entwicklung, Sehen/Hören, emotional, sozial        |
| Sonstige                                        | iPad-Klassen, Demokratie-Erziehung, Nachhaltigkeit, Jahrgangsteams, Ganzttag, Selbstwirksamkeit erhöhen, selbstständig Lernen, Ferienkurse |

[Zurück zum Text](#)

*A. Studien- und Berufsorientierung*

Vor dem Hintergrund der Berufs- und Studienorientierung nennen einige Schulleiter(innen) das Konzept BOSO (Berufsorientierung und Studienorientierung) aus Hamburg. Das BOSO Konzept wurde speziell entwickelt mit dem Ziel, Schüler(innen) in Stadtteilschulen ab Klasse acht bei der Berufs- und Studienorientierung zu begleiten, in Kooperation mit berufsbildenden Schulen und weiteren außerschulischen Partnern, wie Bildungsträgern und Betrieben (Beer, 2017). Eine andere Schule nimmt am Projekt „Ausbildungslotsen“ teil, das 2015 in der Region Hannover gestartet wurde (Schlausch, Schütte, & Von Scheven, 2017). Die sogenannten Ausbildungslotsen bieten Schüler(inne)n beim Übergang von der Schule in das berufliche Leben individuelle Unterstützung, zum Beispiel bei der Berufswahl sowie beim Finden von Praktikums- und Ausbildungsplätzen. Zudem ist im Bereich der frühen Berufsorientierung das Projekt KAoA (Kein Abschluss ohne Anschluss) aus Nordrhein-Westfalen vertreten, was sich ebenfalls dafür einsetzt, den Übergang zwischen Schule und Studium, Ausbildung oder Beruf nachhaltig zu verbessern (Kommunale Koordinierungsstelle NRW, 2021).

*B. Mathematik und Naturwissenschaften*

Die Schulen, die Mathematik oder Naturwissenschaften als Schwerpunkt nennen, bieten sowohl zusätzliche Angebote für leistungsstarke Schüler(innen) als Ergänzung zum eigentlichen Unterricht an als auch eine Förderung für Schüler(innen) mit Schwierigkeiten in Mathematik. Mit Blick auf die leistungsstarken Mathematik-Schüler(innen) berichten einige Schulen, eine MINT-Schule zu sein. Solche Schulen bieten überdurchschnittlich viele und vielfältige Unterrichtsthemen in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik an (MINT-Schule Hamburg, o. D.). Eine Schule nimmt an jährlichen Mathematik-Olympiaden teil, ein Wettbewerbslauf über mehrere Runden für Mathematik-Fans (Bundesweite Mathematik-Wettbewerbe Webseite, o. D.). Weiterhin beteiligt sich eine Schule am Projekt Mathe sicher können, das sich um leistungsschwache Schüler(innen) im Fach Mathematik kümmert (Mathe-sicher-können Webseite, o. D.). Dazu nennen sechs Schulleiter(innen) die Teilnahme an SINUS. Anliegen dieses wissenschaftlich begleiteten Modellprogramms ist die Steigerung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durch eine Veränderung der Aufgaben- sowie der Unterrichtskultur (Jordan, Blum, Kleine & Leiß, 2007).

*C. Gesund leben und Musik*

Auch die Themen „Gesund Leben“ und „Musik“ finden sich in den Antworten der Schulleitungen wieder. Mehrere Schulen verweisen auf Ansätze und Programme zur Schaffung guter Bedingungen für einen gesunden Lebensstil durch Sport, Bewegung, Entspannung und Ernährung. Vertreten ist beispielsweise das Programm Gut Drauf, welches einen gesunden Lebensstil bei Kindern und Jugendlichen fördert, indem auf eine ausgewogene Ernährung und ausreichende Bewegung und Entspannung geachtet wird (Gut Drauf Website, o. D.). Außerdem scheint Musik in mehreren Schulen einen hohen Stellenwert einzunehmen. Genannt werden musikalische Programme wie das Projekt Klasse! Wir singen, in dem das Singen von Kindern aus den Klassen 1-7 in Schule, Freizeit und Familie gefördert wird (Klasse! Wir singen-Webseite, o. D.). Zudem gibt es das Programm The Young ClassX, das Jugendliche von der 5. bis 13. Klasse genreübergreifend an Musik heranführt (The Young ClassX Website, o. D.). Berichtet wird

ferner von einer Kooperation mit der Stadtteiler und Kammerphilharmonie, von einem afrikanischen Klassenorchester sowie speziellen Bläserklassen und Instrumentalunterricht.

*D. Netzwerke bilden in Deutschland und Europa*

Einige Schulleitungen verweisen auf die Teilnahme an speziellen Programmen zur Netzwerkarbeit. Für Schulen mit schwierigen Standortbedingungen ist das beispielsweise das Programm Potenziale entwickeln – Schulen stärken, das zum Ziel hat, evidenzbasiert Schulentwicklungsprozesse zu begleiten (Holtappels et al., 2021). Teil dieses Schulentwicklungskonzepts ist die Nutzung von Netzwerken und externer Beratung. Weiterhin genannt werden das Projekt Schulen im Team (Berkemeyer et al., 2015) und Zukunftsschulen NRW (Zukunftsschulen NRW, o. D.). Das Projekt Schulen im Team macht die Kompetenzen und Erfahrungen von Einzelschulen sichtbar und eröffnet damit die Möglichkeit für Schulen voneinander zu lernen und sich zu vernetzen. Das Netzwerk Zukunftsschulen NRW dokumentiert Profile von teilnehmenden Schulen in Nordrhein-Westfalen und ermöglicht damit eine begleitete Netzwerkarbeit mit thematischen Angeboten zur Unterstützung der Unterrichts- und Schulentwicklung. Auch das europäische Schulbildungsprogramm Comenius wird erwähnt, welches die europäische Zusammenarbeit von Schulen und Bildungsinstitutionen zum Zweck hat. In diesem Programm findet unter anderem ein Austausch über die Fremdsprachenausbildung und die europäische Dimension im Ausbildungssystem statt (EU-Info, o. D.). Eine Schulleitung gibt an, eine Europaschule zu sein. Wie Comenius-Schulen haben auch Europaschulen – wie der Name schon verrät – eine Europäische Dimension. Europaschulen stehen unter deutschem Landesschulrecht, aber fordern Interkulturalität, sind Teil des Europäischen Schulnetzwerkes und dürfen nur Europaschulen heißen, wenn sie methodisch innovativ sind, zum Beispiel, weil sie an vielen Programmen und Schülerwettbewerben teilnehmen, länderübergreifende Projekte durchführen, oder besonders viele Fremdsprachen anbieten (Bernecker et al., 2010; Möller et al., 2017).

*E. Sozial-emotionale Entwicklung*

Obwohl mehrere Schulen sozial-emotionale Schwerpunkte – insbesondere soziale Kompetenzen – anführen, verweist nur eine Schulleitung dabei auf ein Programm, und zwar das international bekannte Programm Lions-Quest. Dieses Präventionsprogramm unterstützt Lehrkräfte bei der Vermittlung sozialer und persönlicher Lebenskompetenzen, um Resilienz zu stärken und sozialen Entwicklungsproblemen vorzubeugen (Gol-Guven, 2017; Lions Deutschland, o. D.). Bei der offenen Frage zur Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nennen unterschiedliche Schulleitungen Förderbedarf für Schüler(innen) mit sozial-emotionalen Problemen (darunter fielen Angaben, wie z. B. „Förderbedarf in der emotionalen Entwicklung“, „psychosoziale Bereiche“, „wegen sozial-emotionalen Problemen“, oder ESE-Schüler (emotionale und soziale Entwicklung) sowie Integration von Schüler(inne)n mit Asperger.

*F. Begabtenförderung und Kultur*

Unterrichtsergänzende Angebote über das eigentliche Kurrikulum hinaus, für Schüler(innen) insgesamt sowie für leistungsstarke Schüler(innen) im Besonderen, werden von mehreren Schulleitungen hervorgehoben. Genannt wird zum Beispiel Hochbegabtenförderung und

Talentförderung. Ferner werden Enrichment-Projekte erwähnt, welche sich zum Ziel setzen, besonders interessierte und begabte Schüler(innen) Erfahrungen mit Themen, Problemen und Fachgebieten zu ermöglichen, die sie im regulären Unterricht nicht machen würden (z.B. Wasmann-Frahm, 2012; Werner-von-Siemens-Gymnasium, 2020). Auch Profilklassen in der Orientierungsstufe werden erwähnt, welche darauf ausgerichtet sind, Schüler(innen) schon früh schwerpunktmäßig in bestimmten Bereichen zu fördern. Ferner werden die Schwerpunkte Kultur und kulturelle Bildung, inklusive Theater erwähnt, allerdings ohne Hinweis auf konkrete Programme. Lediglich eine Schule gibt eine Teilnahme am Kulturagenten-Programm an, welches in fünf Bundesländern von 2011 bis 2019 durchgeführt wurde, um Kooperationen zwischen ungefähr 250 Schulen und unterschiedlichen Kulturinstitutionen wie Museen, Theatern, Konzerthäusern und auch Bibliotheken aufzubauen (Kulturagenten Website, o. D.).

#### *G. Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung*

Von einigen Schulleiter(inne)n werden unterschiedliche Schulentwicklungsprojekte sowie Angebote der Lehrerprofessionalisierung genannt. So wird auf das Projekt ProfiLe („Professionelle Lehrerrolle evidenzbasiert entwickeln“) verwiesen, welches darauf abzielt, angehenden Lehrkräften dabei zu helfen, evidenzbasiert eine professionelle pädagogische Haltung zu entfalten (ProfiLe, 2020; Zierer, Lachner, Tögel, & Weckend, 2018). Eine Schulleitung berichtet über intern entwickelte reformpädagogische Ansätze, eine andere Schule über den reformpädagogischen Verbund Blick über den Zaun. In diesem Verbund wird besonderer Wert auf die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler(innen) gelegt; Herausforderungen für die Schüler(innen) sollen individuell gestaltet werden (Carl, Bruhn, Kleemann, Sell, & Niessen, 2019). Berichtet wird auch über eine Teilnahme am Programm Komm mit! – Fördern statt Sitzenbleiben. Die Initiative setzte sich zum Ziel, die „Sitzenbleiberquote“ in Schulen zu reduzieren. Dafür wurden Daten sowohl auf individueller als auch auf Schulebene gesammelt, um Determinanten des Sitzenbleibens zu verfolgen und aufeinander zu beziehen (Darge, König, & Schreiber, 2010). Schließlich wird auch die Teilnahme einem regionalen Projekt erwähnt, welches die Stärkung von Schulen in sozial besonders herausfordernden Lagen zum Ziel hat.

#### *H. Inklusion und Integration von Schülern mit Förderbedarf*

Unter den knapp 30 Prozent der Schulen, die angeben, Schüler(innen) mit Förderbedarf zu integrieren, werden verschiedene Förderbedarfe und Förderansätze erwähnt. Genannt werden z. B. die Integration von Schüler(innen) mit Förderbedarf im Bereich Lernen, im Bereich Sehen und Hören, im Bereich körperlicher und motorischer Entwicklung sowie die Integration von Schüler(innen) mit geistiger Behinderung. Wie erwähnt (Anhang 1: E), berichten außerdem mehrere Schulleitungen über Schüler(innen) mit emotionalen und sozialen Förderbedarfen. Bei vielen Schulen bleiben die Angaben jedoch sehr allgemein, mit Aussagen wie „6 Prozent der Schüler in Sek 1 haben diagnostizierten Förderbedarf“, „Einzelintegration von zwei Schülern“, „Inklusion als Aufgabe aller Stadtteilschulen“, „inklusive Schule“, oder „Schüler mit Förderbedarf in allen Klassen“. Zudem wird von einigen Schulen eine Kombination von Inklusionsklassen und Einzelintegration berichtet.

#### *I. Sonstige*

Weitere Schwerpunkte richten sich auf organisatorische Schulmerkmale wie die Einführung von Jahrgangsteams oder Ganztagsangeboten. Außerdem wird in einigen Schulen

Nachhaltigkeitsthemen oder DemokratieErziehung berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung werden zudem iPad-Klassen und eine BYOD („bring your own device“)-Schule erwähnt. Benannt werden weiter Ferienkurse und Schwerpunkte, bei denen Wert auf Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit für besseres Lernen gelegt wird, ohne in ein spezifisches Programm eingebunden zu sein.

[Zurück zum Text](#)

Anhang zu

Nora Dünkel und Anouk Ticheloven

Elternbefragung im Projekt

Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

## Anhang A: Tabellen

**Tabelle 6:** Geburtsländer von Mutter und Vater

|                                                                                                                                                                                                         | Mutter |          | Vater |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------|-------|----------|
|                                                                                                                                                                                                         | n      | % gültig | n     | % gültig |
| <b>Geburtsländer</b>                                                                                                                                                                                    |        |          |       |          |
| Deutschland                                                                                                                                                                                             | 789    | 63.2     | 736   | 64.0     |
| Kasachstan                                                                                                                                                                                              | 111    | 8.9      | 77    | 6.7      |
| Kirgistan                                                                                                                                                                                               | 8      | 0.6      | 9     | 0.8      |
| Russland                                                                                                                                                                                                | 69     | 5.5      | 67    | 5.8      |
| Ukraine                                                                                                                                                                                                 | 24     | 1.9      | 18    | 1.6      |
| Türkei                                                                                                                                                                                                  | 187    | 15.0     | 197   | 17.1     |
| <b>Anderes Land, und zwar...</b>                                                                                                                                                                        |        |          |       |          |
| • Länder der ehemaligen Sowjetunion: Armenien, Aserbaidshan, Estland, Georgien, Kirgistan, Lettland, Litauen, Moldawien, Tadschikistan, Ukraine, Usbekistan, Weiß-Russland                              | 18     | 1.4      | 11    | 1.0      |
| • Europäische Länder: Belgien, Bulgarien, England, Frankreich, Griechenland, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Serbien, Rumänien, Slowakei.                                            | 27     | 2.2      | 19    | 1.7      |
| • Weitere Länder: Afghanistan, Brasilien, China, Elfenbeinküste, Ghana, Guinea, Indien, Malaysia, Marokko, Mazedonien, Kenia, Kosovo, Nigeria, Philippinen, Saudi-Arabien, Syrien, Thailand, Togo, USA. | 17     | 1.4      | 18    | 1.6      |
| Fehlende Angabe                                                                                                                                                                                         | 17     |          | 115   |          |
| <b>Gesamt</b>                                                                                                                                                                                           | 1266   | 100      | 1266  | 100      |

Hinweis: Deutschland, Kirgistan, Russland, Ukraine und die Türkei waren als Antwortoption vorgegeben. Die unter den offenen Angaben genannten Herkunftsländer, werden aufgrund der geringen Fallzahlen gruppiert dargestellt.

[Zurück zum Text](#)

**Tabelle 7:** Elternpaare mit unterschiedlichen Geburtsländern

|                                                        | Geburtsland |           |              |
|--------------------------------------------------------|-------------|-----------|--------------|
|                                                        | n           | % gültige | % von n=1266 |
| <b>Elternpaare unterschiedlicher Herkunft</b>          | 212         | 100       | 16.7         |
| Deutsch-Türkisch                                       | 89          | 42.0      | 7.0          |
| Deutsch-ehemalige Sowjetunion                          | 16          | 7.5       | 1.3          |
| Deutsch-anderes Land Europa                            | 25          | 11.8      | 2.0          |
| Deutsch-anderes weiteres Land                          | 13          | 6.1       | 1.0          |
| Zwei unterschiedliche Länder aus der ehem. Sowjetunion | 61          | 28.8      | 4.8          |
| Türkisch-anderes Land                                  | 5           | 2.4       | 0.4          |
| Übrige                                                 | 3           | 1.4       | 0.2          |
| Fehlende Angabe oder beide Eltern gleiches Geburtsland | 1054        | -         | 83.3         |
| <b>Gesamt</b>                                          | 1266        | 100       | 100          |

[Zurück zum Text](#)

**Tabelle 8:** Kontaktpflege mit Personen im Herkunftsland

|                                             | deutsch-russisch (n=202) |      | deutsch-türkisch (n=280) |      |
|---------------------------------------------|--------------------------|------|--------------------------|------|
|                                             | n                        | %    | n                        | %    |
| <b>Kontakt zu Menschen im Herkunftsland</b> |                          |      |                          |      |
| Familienangehörige: markiert                | 176                      | 87.1 | 264                      | 94.3 |
| Freunde und Bekannte: markiert              | 169                      | 83.7 | 213                      | 76.1 |
| Nein: markiert                              | 8                        | 4.0  | 9                        | 3.2  |
| <b>Kontaktpflege</b>                        |                          |      |                          |      |
| Telefonieren. skypen: markiert              | 186                      | 92.1 | 254                      | 90.7 |
| Besuche: markiert                           | 148                      | 73.3 | 233                      | 16.8 |
| Briefe: markiert                            | 26                       | 12.9 | 15                       | 5.4  |
| E-Mails: markiert                           | 76                       | 37.6 | 40                       | 14.3 |
| Chat. WhatsApp. etc.: markiert              | 147                      | 72.8 | 214                      | 76.4 |
| <b>Gesamt</b>                               | 202                      |      | 280                      |      |

[Zurück zum Text](#)

**Tabelle 9:** Von den Eltern erlernte Sprachen

|                                              | monolingual<br>deutsch |               | deutsch-russisch |               | deutsch-türkisch |               | anders<br>mehrsprachig |               | gesamt      |               |
|----------------------------------------------|------------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------------|---------------|-------------|---------------|
|                                              | n                      | % gültige     | n                | % gültige     | n                | % gültige     | n                      | % gültige     | n           | % gültige     |
| <b>Deutsch in Familie gelernt?</b>           |                        |               |                  |               |                  |               |                        |               |             |               |
| keiner von beiden                            | 3                      | 0.4%          | 85               | 40.1%         | 137              | 46.6%         | 8                      | 15.7%         | 233         | 18.4%         |
| ein Elternteil                               | 19                     | 2.7%          | 55               | 25.9%         | 90               | 30.6%         | 9                      | 17.6%         | 173         | 13.7%         |
| beide Elternteile                            | 622                    | 88.1%         | 33               | 15.6%         | 44               | 15.0%         | 23                     | 45.1%         | 722         | 57.2%         |
| Angaben von einem Elternteil: ja             | 2                      | 0.3%          | 24               | 11.3%         | 16               | 5.4%          | 5                      | 9.8%          | 47          | 3.7%          |
| Angaben von einem Elternteil: nein           | 60                     | 8.5%          | 15               | 7.1%          | 7                | 2.4%          | 6                      | 11.8%         | 88          | 7.0%          |
| fehlende Angabe                              | 2                      |               | 1                |               | 0                |               | 0                      |               | 3           |               |
| <b>Mindestens ein Elternteil Englisch</b>    |                        |               |                  |               |                  |               |                        |               |             |               |
| <b>Unterricht erhalten?</b>                  |                        |               |                  |               |                  |               |                        |               |             |               |
| nein                                         | 21                     | 3.0%          | 133              | 63.6%         | 111              | 38.0%         | 10                     | 20.0%         | 275         | 21.9%         |
| ja                                           | 685                    | 97.0%         | 76               | 36.4%         | 181              | 62.0%         | 40                     | 80.0%         | 982         | 78.1%         |
| fehlende Angabe                              | 2                      |               | 4                |               | 2                |               | 1                      |               | 9           |               |
| <b>Mindestens ein Elternteil Französisch</b> |                        |               |                  |               |                  |               |                        |               |             |               |
| <b>Unterricht erhalten?</b>                  |                        |               |                  |               |                  |               |                        |               |             |               |
| nein                                         | 271                    | 38.4%         | 193              | 92.3%         | 234              | 80.1%         | 27                     | 54.0%         | 725         | 57.7%         |
| ja                                           | 435                    | 61.6%         | 16               | 7.7%          | 58               | 19.9%         | 23                     | 46.0%         | 532         | 42.3%         |
| fehlende Angabe                              | 2                      |               | 4                |               | 2                |               | 1                      |               | 9           |               |
| <b>Gesamt</b>                                | <b>708</b>             | <b>100.0%</b> | <b>213</b>       | <b>100.0%</b> | <b>294</b>       | <b>100.0%</b> | <b>51</b>              | <b>100.0%</b> | <b>1266</b> | <b>100.0%</b> |

[Zurück zum Text](#)



**Tabelle 10:** Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Mutter und Vater

|                                                          | deutsch-russisch |     |     |      |      | deutsch-türkisch |     |     |      |      | gesamt     |     |     |      |      |
|----------------------------------------------------------|------------------|-----|-----|------|------|------------------|-----|-----|------|------|------------|-----|-----|------|------|
|                                                          | n                | Min | Max | M    | SD   | n                | Min | Max | M    | SD   | n          | Min | Max | M    | SD   |
| <b>Selbsteinschätzung Deutsch: Mutter</b>                |                  |     |     |      |      |                  |     |     |      |      |            |     |     |      |      |
| Hören                                                    | 201              | 0   | 6   | 5.09 | 1.27 | 275              | 0   | 6   | 4.56 | 1.86 | 476        | 0   | 6   | 4.78 | 1.66 |
| Lesen                                                    | 201              | 0   | 6   | 4.98 | 1.28 | 275              | 0   | 6   | 4.28 | 1.96 | 476        | 0   | 6   | 4.58 | 1.74 |
| Gespräche                                                | 201              | 0   | 6   | 4.89 | 1.49 | 275              | 0   | 6   | 4.49 | 2.01 | 476        | 0   | 6   | 4.66 | 1.82 |
| Sprechen                                                 | 201              | 0   | 6   | 4.29 | 1.68 | 275              | 0   | 6   | 4.07 | 2.16 | 476        | 0   | 6   | 4.16 | 1.97 |
| Schreiben                                                | 201              | 0   | 6   | 3.46 | 1.71 | 275              | 0   | 6   | 3.48 | 2.33 | 476        | 0   | 6   | 3.47 | 2.09 |
| Gesamtskala <sup>1</sup>                                 | 201              | 0   | 6   | 4.54 | 1.23 | 275              | 0   | 6   | 4.18 | 1.88 | 476        | 0   | 6   | 4.33 | 1.64 |
| fehlende Angaben                                         | 12               |     |     |      |      | 19               |     |     |      |      | 31         |     |     |      |      |
| <b>Selbsteinschätzung Deutsch: Vater</b>                 |                  |     |     |      |      |                  |     |     |      |      |            |     |     |      |      |
| Hören                                                    | 154              | 0   | 6   | 4.99 | 1.39 | 265              | 0   | 6   | 4.88 | 1.74 | 419        | 0   | 6   | 4.92 | 1.62 |
| Lesen                                                    | 154              | 0   | 6   | 4.75 | 1.47 | 265              | 0   | 6   | 4.52 | 1.92 | 419        | 0   | 6   | 4.60 | 1.77 |
| Gespräche                                                | 154              | 0   | 6   | 4.94 | 1.44 | 265              | 0   | 6   | 4.77 | 1.93 | 419        | 0   | 6   | 4.83 | 1.77 |
| Sprechen                                                 | 154              | 0   | 6   | 4.17 | 1.78 | 265              | 0   | 6   | 4.32 | 2.09 | 419        | 0   | 6   | 4.26 | 1.98 |
| Schreiben                                                | 154              | 0   | 6   | 3.36 | 1.94 | 265              | 0   | 6   | 3.72 | 2.28 | 419        | 0   | 6   | 3.59 | 2.16 |
| Gesamtskala <sup>1</sup>                                 | 154              | 0   | 6   | 4.44 | 1.37 | 265              | 0   | 6   | 4.44 | 1.74 | 419        | 0   | 6   | 4.44 | 1.61 |
| fehlende Angaben                                         | 59               |     |     |      |      | 29               |     |     |      |      | 88         |     |     |      |      |
| <b>Selbsteinschätzung Türkisch bzw. Russisch: Mutter</b> |                  |     |     |      |      |                  |     |     |      |      |            |     |     |      |      |
| Hören                                                    | 201              | 0   | 6   | 5.72 | 1.07 | 275              | 0   | 6   | 5.43 | 1.53 | 476        | 0   | 6   | 5.55 | 1.36 |
| Lesen                                                    | 201              | 0   | 6   | 5.51 | 1.33 | 275              | 0   | 6   | 5.08 | 1.69 | 476        | 0   | 6   | 5.26 | 1.56 |
| Gespräche                                                | 201              | 0   | 6   | 5.53 | 1.35 | 275              | 0   | 6   | 5.30 | 1.72 | 476        | 0   | 6   | 5.40 | 1.57 |
| Sprechen                                                 | 201              | 0   | 6   | 5.25 | 1.63 | 275              | 0   | 6   | 5.02 | 1.87 | 476        | 0   | 6   | 5.12 | 1.77 |
| Schreiben                                                | 201              | 0   | 6   | 4.77 | 1.78 | 275              | 0   | 6   | 4.64 | 1.96 | 476        | 0   | 6   | 4.69 | 1.88 |
| Gesamtskala <sup>1</sup>                                 | 201              | 0   | 6   | 5.36 | 1.22 | 275              | 0   | 6   | 5.09 | 1.48 | 476        | 0   | 6   | 5.20 | 1.38 |
| fehlende Angaben                                         | 12               |     |     |      |      | 19               |     |     |      |      | 31         |     |     |      |      |
| <b>Selbsteinschätzung Türkisch bzw. Russisch: Vater</b>  |                  |     |     |      |      |                  |     |     |      |      |            |     |     |      |      |
| Hören                                                    | 154              | 0   | 6   | 5.53 | 1.48 | 265              | 0   | 6   | 5.41 | 1.58 | 419        | 0   | 6   | 5.45 | 1.54 |
| Lesen                                                    | 154              | 0   | 6   | 5.19 | 1.73 | 265              | 0   | 6   | 5.17 | 1.69 | 419        | 0   | 6   | 5.18 | 1.70 |
| Gespräche                                                | 154              | 0   | 6   | 5.28 | 1.70 | 265              | 0   | 6   | 5.40 | 1.64 | 419        | 0   | 6   | 5.35 | 1.66 |
| Sprechen                                                 | 154              | 0   | 6   | 5.02 | 1.89 | 265              | 0   | 6   | 5.09 | 1.90 | 419        | 0   | 6   | 5.07 | 1.89 |
| Schreiben                                                | 154              | 0   | 6   | 4.38 | 2.02 | 265              | 0   | 6   | 4.80 | 1.95 | 419        | 0   | 6   | 4.64 | 1.98 |
| Gesamtskala <sup>1</sup>                                 | 154              | 0   | 6   | 5.08 | 1.58 | 265              | 0   | 6   | 5.18 | 1.47 | 419        | 0   | 6   | 5.14 | 1.51 |
| fehlende Angaben                                         | 59               |     |     |      |      | 29               |     |     |      |      | 88         |     |     |      |      |
| <b>Gesamt</b>                                            | <b>213</b>       |     |     |      |      | <b>294</b>       |     |     |      |      | <b>507</b> |     |     |      |      |

<sup>1</sup>Die Gesamtskalen wurde jeweils als Mittelwert über die fünf Items zur Selbsteinschätzung in den Bereichen Hören, Lesen, Teilnahme an Gesprächen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben gebildet.

[Zurück zum Text](#)

**Tabelle 11:** Sprachgebrauch in den Familien

|                                                  | deutsch-russisch |           | deutsch-türkisch |           |
|--------------------------------------------------|------------------|-----------|------------------|-----------|
|                                                  | n                | % gültige | n                | % gültige |
| <b>Beide Eltern nur Herkunftssprache</b>         |                  |           |                  |           |
| trifft gar nicht zu                              | 74               | 42.5      | 46               | 35.4      |
| trifft eher nicht zu                             | 59               | 33.9      | 38               | 29.2      |
| trifft eher zu                                   | 28               | 16.1      | 26               | 20.0      |
| trifft völlig zu                                 | 13               | 7.5       | 20               | 15.4      |
| Keine Angabe                                     | 39               |           | 164              |           |
| <b>Beide Eltern nur Deutsch</b>                  |                  |           |                  |           |
| trifft gar nicht zu                              | 72               | 41.9      | 99               | 41.3      |
| trifft eher nicht zu                             | 78               | 45.3      | 92               | 38.3      |
| trifft eher zu                                   | 12               | 7.0       | 38               | 15.8      |
| trifft völlig zu                                 | 10               | 5.8       | 11               | 4.6       |
| Keine Angabe                                     | 41               |           | 54               |           |
| <b>Eltern achten nicht darauf</b>                |                  |           |                  |           |
| trifft gar nicht zu                              | 35               | 19.6      | 51               | 21.7      |
| trifft eher nicht zu                             | 26               | 14.5      | 39               | 16.6      |
| trifft eher zu                                   | 40               | 22.3      | 62               | 26.4      |
| trifft völlig zu                                 | 78               | 43.6      | 83               | 35.3      |
| Keine Angabe                                     | 34               |           | 59               |           |
| <b>Mutter eine, Vater eine andere Sprache</b>    |                  |           |                  |           |
| trifft gar nicht zu                              | 111              | 65.3      | 117              | 48.0      |
| trifft eher nicht zu                             | 35               | 20.6      | 63               | 25.8      |
| trifft eher zu                                   | 10               | 5.9       | 34               | 13.9      |
| trifft völlig zu                                 | 14               | 8.2       | 30               | 12.3      |
| Keine Angabe                                     | 43               |           | 50               |           |
| <b>Beide Eltern Deutsch und Herkunftssprache</b> |                  |           |                  |           |
| trifft gar nicht zu                              | 35               | 18.7      | 30               | 10.2      |
| trifft eher nicht zu                             | 28               | 15.0      | 41               | 13.9      |
| trifft eher zu                                   | 52               | 27.8      | 81               | 27.6      |
| trifft völlig zu                                 | 72               | 38.5      | 107              | 36.4      |
| Keine Angabe                                     | 26               |           | 35               |           |
| <b>Gesamt</b>                                    | 213              | 100       | 294              | 100       |

[Zurück zum Text](#)

## Anhang: Dünkel und Ticheloven (Elternbefragung)

**Tabelle 12:** Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern

|                                        | monolingual<br>deutsch |               | deutsch-russisch  |               | deutsch-türkisch |               | anders mehrsprachig |               | gesamt      |               |
|----------------------------------------|------------------------|---------------|-------------------|---------------|------------------|---------------|---------------------|---------------|-------------|---------------|
|                                        | n                      | % gültige     | n                 | % gültige     | n                | % gültige     | n                   | % gültige     | n           | % gültige     |
| <b>höchster Schulabschluss Mutter</b>  |                        |               |                   |               |                  |               |                     |               |             |               |
| ohne Schulabschluss                    | 5 <sub>a</sub>         | 0.7%          | 2 <sub>a</sub>    | 1.1%          | 30 <sub>b</sub>  | 12.9%         | 2 <sub>a,b</sub>    | 4.3%          | 39          | 3.4%          |
| ohne Hochschulzugangsberechtigung      | 347 <sub>a</sub>       | 50.3%         | 65 <sub>b</sub>   | 34.4%         | 134 <sub>a</sub> | 57.5%         | 21 <sub>a,b</sub>   | 45.7%         | 567         | 49.0%         |
| mit Hochschulzugangsberechtigung       | 338 <sub>a</sub>       | 49.0%         | 122 <sub>b</sub>  | 64.6%         | 69 <sub>c</sub>  | 29.6%         | 23 <sub>a,b</sub>   | 50.0%         | 552         | 47.7%         |
| fehlende Angabe                        | 18                     |               | 24                |               | 61               |               | 5                   |               | 108         |               |
| <b>höchster Schulabschluss Vater</b>   |                        |               |                   |               |                  |               |                     |               |             |               |
| ohne Schulabschluss                    | 12 <sub>a</sub>        | 1.9%          | 2 <sub>a</sub>    | 1.3%          | 21 <sub>b</sub>  | 9.0%          | 2 <sub>a,b</sub>    | 5.0%          | 37          | 3.5%          |
| ohne Hochschulzugangsberechtigung      | 298 <sub>a</sub>       | 46.9%         | 73 <sub>a,b</sub> | 48.3%         | 135 <sub>b</sub> | 57.7%         | 24 <sub>a,b</sub>   | 60.0%         | 530         | 50.0%         |
| mit Hochschulzugangsberechtigung       | 325 <sub>a</sub>       | 51.2%         | 76 <sub>a</sub>   | 50.3%         | 78 <sub>b</sub>  | 33.3%         | 14 <sub>a,b</sub>   | 35.0%         | 493         | 46.5%         |
| fehlende Angabe                        | 73                     |               | 62                |               | 60               |               | 11                  |               | 206         |               |
| <b>höchster Schulabschluss Eltern</b>  |                        |               |                   |               |                  |               |                     |               |             |               |
| ohne Schulabschluss                    | 5 <sub>a</sub>         | 0.7%          | 0 <sub>a</sub>    | 0.0%          | 15 <sub>b</sub>  | 5.7%          | 1 <sub>a,b</sub>    | 2.1%          | 21          | 1.7%          |
| ohne Hochschulzugangsberechtigung      | 265 <sub>a</sub>       | 37.9%         | 57 <sub>a</sub>   | 29.5%         | 131 <sub>b</sub> | 49.8%         | 21 <sub>a,b</sub>   | 43.8%         | 474         | 39.4%         |
| mit Hochschulzugangsberechtigung       | 429 <sub>a</sub>       | 61.4%         | 136 <sub>a</sub>  | 70.5%         | 117 <sub>b</sub> | 44.5%         | 26 <sub>a,b</sub>   | 54.2%         | 708         | 58.9%         |
| fehlende Angabe                        | 9                      |               | 20                |               | 31               |               | 3                   |               | 63          |               |
| <b>höchster Berufsabschluss Mutter</b> |                        |               |                   |               |                  |               |                     |               |             |               |
| kein Berufsabschluss                   | 98 <sub>a</sub>        | 14.3%         | 45 <sub>a</sub>   | 22.0%         | 143 <sub>b</sub> | 52.4%         | 10 <sub>a</sub>     | 21.3%         | 296         | 24.4%         |
| Ausbildung oder Lehre                  | 413 <sub>a</sub>       | 60.1%         | 108 <sub>a</sub>  | 52.7%         | 98 <sub>b</sub>  | 35.9%         | 24 <sub>a,b</sub>   | 51.1%         | 643         | 53.1%         |
| Studium                                | 166 <sub>a</sub>       | 24.2%         | 41 <sub>a</sub>   | 20.0%         | 18 <sub>b</sub>  | 6.6%          | 7 <sub>a,b</sub>    | 14.9%         | 232         | 19.1%         |
| anderer Abschluss                      | 10 <sub>a</sub>        | 1.5%          | 11 <sub>b</sub>   | 5.4%          | 14 <sub>b</sub>  | 5.1%          | 6 <sub>b</sub>      | 12.8%         | 41          | 3.4%          |
| fehlende Angabe                        | 21                     |               | 8                 |               | 21               |               | 4                   | 0.0%          | 54          |               |
| <b>höchster Berufsabschluss Vater</b>  |                        |               |                   |               |                  |               |                     |               |             |               |
| kein Berufsabschluss                   | 72 <sub>a</sub>        | 11.4%         | 39 <sub>b</sub>   | 23.6%         | 102 <sub>c</sub> | 39.2%         | 6 <sub>a,b</sub>    | 14.6%         | 219         | 19.9%         |
| Ausbildung oder Lehre                  | 333 <sub>a</sub>       | 52.6%         | 94 <sub>a</sub>   | 57.0%         | 119 <sub>a</sub> | 45.8%         | 26 <sub>a</sub>     | 63.4%         | 572         | 52.0%         |
| Studium                                | 214 <sub>a</sub>       | 33.8%         | 22 <sub>b</sub>   | 13.3%         | 27 <sub>b</sub>  | 10.4%         | 6 <sub>a,b</sub>    | 14.6%         | 269         | 24.5%         |
| anderer Abschluss                      | 14 <sub>a</sub>        | 2.2%          | 10 <sub>a</sub>   | 6.1%          | 12 <sub>a</sub>  | 4.6%          | 3 <sub>a</sub>      | 7.3%          | 39          | 3.5%          |
| fehlende Angabe                        | 75                     |               | 48                |               | 34               |               | 10                  |               | 167         |               |
| <b>höchster Berufsabschluss Eltern</b> |                        |               |                   |               |                  |               |                     |               |             |               |
| kein Berufsabschluss                   | 61 <sub>a</sub>        | 8.7%          | 31 <sub>a</sub>   | 15.0%         | 78 <sub>b</sub>  | 27.6%         | 6 <sub>a,b</sub>    | 12.2%         | 176         | 14.2%         |
| Ausbildung oder Lehre                  | 347 <sub>a</sub>       | 49.7%         | 107 <sub>a</sub>  | 51.7%         | 145 <sub>a</sub> | 51.2%         | 27 <sub>a</sub>     | 55.1%         | 626         | 50.6%         |
| Studium                                | 267 <sub>a</sub>       | 38.3%         | 50 <sub>b</sub>   | 24.2%         | 37 <sub>c</sub>  | 13.1%         | 10 <sub>a,b,c</sub> | 20.4%         | 364         | 29.4%         |
| anderer Abschluss                      | 23 <sub>a</sub>        | 3.3%          | 19 <sub>b</sub>   | 9.2%          | 23 <sub>b</sub>  | 8.1%          | 6 <sub>b</sub>      | 12.2%         | 71          | 5.7%          |
| fehlende Angabe                        | 10                     |               | 6                 |               | 11               |               | 2                   |               | 29          |               |
| <b>Gesamt</b>                          | <b>708</b>             | <b>100.0%</b> | <b>213</b>        | <b>100.0%</b> | <b>294</b>       | <b>100.0%</b> | <b>51</b>           | <b>100.0%</b> | <b>1266</b> | <b>100.0%</b> |

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Zeilenprozent der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) nach Sprachgruppe auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant unterscheiden.

[Zurück zum Text](#)

**Tabelle 13:** Sozioökonomische Merkmale der Familie

|                                         | monolingual<br>deutsch |               | deutsch-russisch |               | deutsch-türkisch |               | anders mehrsprachig |               | gesamt      |               |
|-----------------------------------------|------------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|---------------------|---------------|-------------|---------------|
|                                         | n                      | % gültige     | n                | % gültige     | n                | % gültige     | n                   | % gültige     | n           | % gültige     |
| <b>Sozialer Status* (Elternangaben)</b> |                        |               |                  |               |                  |               |                     |               |             |               |
| niedrig                                 | 249 <sub>a</sub>       | 38.2%         | 114 <sub>b</sub> | 67.5%         | 147 <sub>b</sub> | 72.8%         | 22 <sub>a,b</sub>   | 55.0%         | 532         | 50.0%         |
| hoch                                    | 403 <sub>a</sub>       | 61.8%         | 55 <sub>b</sub>  | 32.5%         | 55 <sub>b</sub>  | 27.2%         | 18 <sub>a,b</sub>   | 45.0%         | 531         | 50.0%         |
| fehlende Angabe                         | 56                     |               | 44               |               | 92               |               | 11                  |               | 203         |               |
| <b>Sozialer Status* (Eltern- und</b>    |                        |               |                  |               |                  |               |                     |               |             |               |
| niedrig                                 | 278 <sub>a</sub>       | 39.7%         | 142 <sub>b</sub> | 70.0%         | 196 <sub>b</sub> | 75.1%         | 28 <sub>a</sub>     | 56.0%         | 644         | 53.0%         |
| hoch                                    | 422 <sub>a</sub>       | 60.3%         | 61 <sub>b</sub>  | 30.0%         | 65 <sub>b</sub>  | 24.9%         | 22 <sub>a</sub>     | 44.0%         | 570         | 47.0%         |
| fehlende Angabe                         | 8                      |               | 10               |               | 33               |               | 1                   |               | 52          |               |
| <b>Haushaltseinkommen</b>               |                        |               |                  |               |                  |               |                     |               |             |               |
| bis unter 2.500€                        | 127 <sub>a</sub>       | 20.8%         | 85 <sub>b</sub>  | 47.8%         | 128 <sub>b</sub> | 50.8%         | 20 <sub>b</sub>     | 43.5%         | 360         | 33.1%         |
| 2.500 bis unter 4.000€                  | 222 <sub>a</sub>       | 36.3%         | 72 <sub>a</sub>  | 40.4%         | 98 <sub>a</sub>  | 38.9%         | 13 <sub>a</sub>     | 28.3%         | 405         | 37.3%         |
| 4.000€ und mehr                         | 262 <sub>a</sub>       | 42.9%         | 21 <sub>b</sub>  | 11.8%         | 26 <sub>b</sub>  | 10.3%         | 13 <sub>a</sub>     | 28.3%         | 322         | 29.6%         |
| keine Angabe                            | 97                     |               | 35               |               | 52               |               | 5                   |               | 179         |               |
| <b>Anzahl der Bücher im Haushalt</b>    |                        |               |                  |               |                  |               |                     |               |             |               |
| maximal 100 Bücher                      | 178 <sub>a</sub>       | 25.4%         | 110 <sub>b</sub> | 53.1%         | 196 <sub>c</sub> | 69.3%         | 26 <sub>b,c</sub>   | 52.0%         | 510         | 41.1%         |
| mehr als 100 Bücher                     | 524 <sub>a</sub>       | 74.6%         | 97 <sub>b</sub>  | 46.9%         | 87 <sub>c</sub>  | 30.7%         | 24 <sub>b,c</sub>   | 48.0%         | 732         | 58.9%         |
| keine Angabe                            | 6                      |               | 6                |               | 11               |               | 1                   |               | 24          |               |
| <b>Gesamt</b>                           | <b>708</b>             | <b>100.0%</b> | <b>213</b>       | <b>100.0%</b> | <b>294</b>       | <b>100.0%</b> | <b>51</b>           | <b>100.0%</b> | <b>1266</b> | <b>100.0%</b> |

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Zeilenprozent der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) nach Sprachgruppe auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant unterscheiden.

\*Einteilung in die Statusgruppen auf Basis eines Mediansplits der Elternangaben zum HISEI (M=54,92)

<sup>1</sup> fehlende Angaben zum sozioökonomischen Status der Familie wurden durch Angaben aus der Schülerbefragung ergänzt.

[Zurück zum Text](#)

Anhang B: Abbildungen

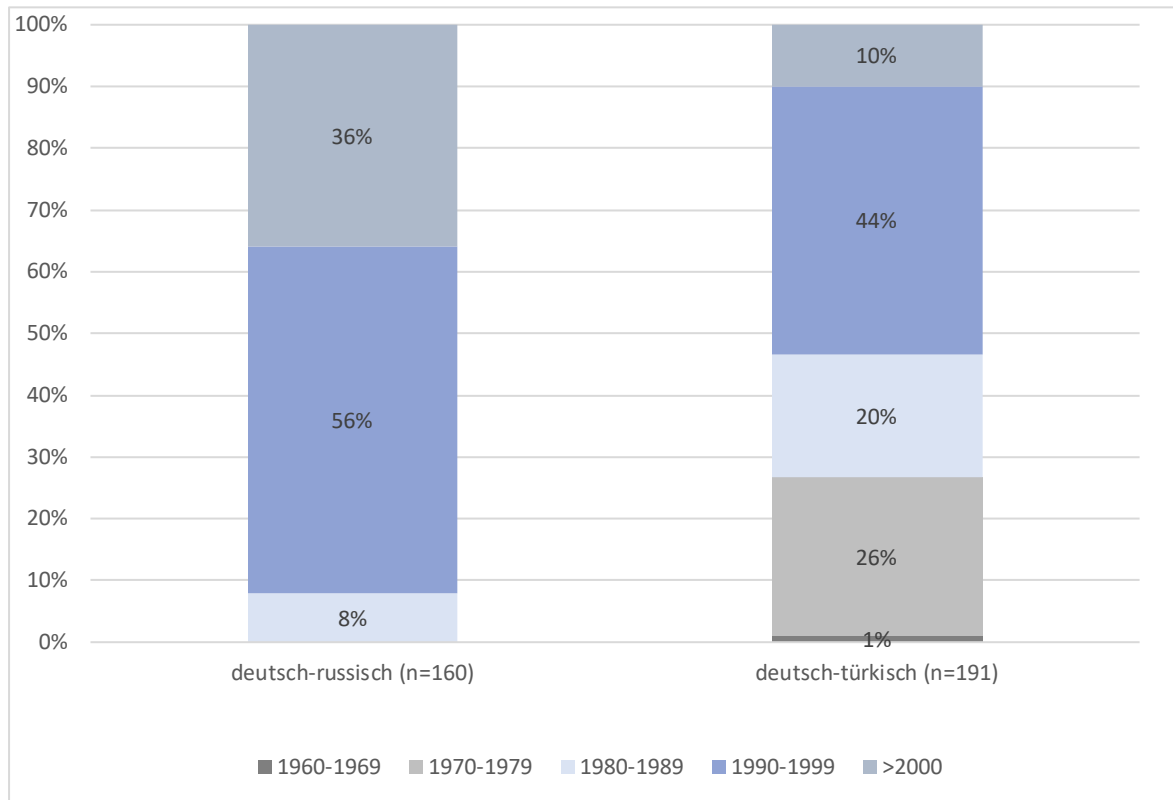


Abbildung 14: Zuzugsjahr Deutschland Väter

[Zurück zum Text](#)



Anhang zu

Kristė Baužytė und Kseniia Pershina

Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf.

Informationen aus der Studie

„Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2)

## Anhang A: Nützlichkeit der Informationsquellen zu Berufswahlmöglichkeiten

**Tabelle 7:** Paarweise Vergleiche zwischen der Nützlichkeit der Informationsquellen zu Berufswahlmöglichkeiten nach den Angaben der MEZ-Teilnehmer:innen in einer beruflichen Ausbildung und in einem Studium nach Dunn-Bonferroni-Test

| Vergleichsgruppen                                                               | Berufs-<br>ausbildung |          | Studium  |          |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------|----------|----------|
|                                                                                 | <i>z</i>              | <i>p</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Berufsvorbereitung in der Schule        | -1,033                | 1,000    | -2,522   | ,245     |
| Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Hinweise von Freund:innen und Bekannten | -3,829                | ,003     | -5,312   | ,000     |
| Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Hinweise von Familie                    | -4,392                | ,000     | -5,780   | ,000     |
| Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Freizeit und Hobbys                     | -2,568                | ,215     | -5,512   | ,000     |
| Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Praktikum und Nebenjob                  | -4,665                | ,000     | -5,646   | ,000     |
| Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Selbst nach Informationen suchen        | -5,425                | ,000     | -9,722   | ,000     |
| Berufsvorbereitung in der Schule-Hinweise von Freund:innen und Bekannten        | -2,796                | ,109     | -2,790   | ,111     |
| Berufsvorbereitung in der Schule-Hinweise von Familie                           | -3,358                | ,016     | -3,257   | ,024     |
| Berufsvorbereitung in der Schule-Freizeit und Hobbys                            | -1,535                | 1,000    | -2,990   | ,059     |
| Berufsvorbereitung in der Schule-Praktikum und Nebenjob                         | -3,632                | ,006     | -3,124   | ,038     |
| Berufsvorbereitung in der Schule-Selbst nach Informationen suchen               | -4,392                | ,000     | -7,199   | ,000     |
| Hinweise von Freund:innen und Bekannten-Hinweise von Familie                    | -0,562                | 1,000    | -0,334   | 1,000    |
| Freizeit und Hobbys-Hinweise von Freund:innen und Bekannten                     | 1,261                 | 1,000    | 0,267    | 1,000    |

|                                                                          | Berufs-<br>ausbildung |          | Studium  |          |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------|----------|----------|
| Vergleichsgruppen                                                        | <i>z</i>              | <i>p</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Hinweise von Freund:innen und Bekannten-Praktikum und Nebenjob           | -0,836                | 1,000    | -4,410   | ,000     |
| Hinweise von Freund:innen und Bekannten-Selbst nach Informationen suchen | -1,596                | 1,000    | -3,942   | ,002     |
| Freizeit und Hobbys-Hinweise von Familie                                 | 1,823                 | 1,000    | -0,134   | 1,000    |
| Hinweise von Familie-Praktikum und Nebenjob                              | -0,274                | 1,000    | -4,076   | ,001     |
| Hinweise von Familie-Selbst nach Informationen suchen                    | -1,033                | 1,000    | -0,200   | 1,000    |
| Freizeit und Hobbys-Praktikum und Nebenjob                               | -2,097                | ,756     | -4,209   | ,001     |
| Freizeit und Hobbys-Selbst nach Informationen suchen                     | -2,857                | ,090     | -0,468   | 1,000    |
| Praktikum und Nebenjob-Selbst nach Informationen suchen                  | -0,760                | 1,000    | 0,134    | 1,000    |

[Zurück zum Text](#)