



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Mehrsprachigkeitsentwicklung
im Zeitverlauf

Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf

Ausgewählte Daten und Ergebnisse

Hamburg, Dezember 2018

Eine Informationsbroschüre des Forschungsprojekts
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ
an der Universität Hamburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Herausgeber(innen) der MEZ-Broschüren:

Ingrid Gogolin, Universität Hamburg (v.i.S.d.P.)

Christoph Gabriel, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Michel Knigge, Universität Potsdam

Marion Krause, Universität Hamburg

Peter Siemund, Universität Hamburg

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

Tel.: +49 40 42838-3950

© MEZ Universität Hamburg 2018. Bitte zitieren Sie diese Broschüre wie folgt:

Nora Dünkel, Julia Heimler, Hanne Brandt, Ingrid Gogolin (Redaktion) (2018): Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse. Autor(inn)en der Beiträge: Bonnie, Richard J.; Brandt, Hanne; Dünkel, Nora; Feindt, Kathrin; Gabriel, Christoph; Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Krause, Marion; Lagemann, Marina; Lorenz, Eliane; Rahbari, Sharareh; Schnoor, Birger; Siemund, Peter; Usanova, Irina. Hamburg (Universität Hamburg), Mimeo.

Editorial

Liebe Leser(innen),

die Datensammlung unserer Untersuchung „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ konnte vor den Sommerferien 2018 wie geplant abgeschlossen werden. Wir bedanken uns bei allen Beteiligten für die Bereitschaft, uns zu unterstützen, für die Geduld und Mühe und für die Zeit, die Sie uns geschenkt haben!

Mit der Datenerhebung ist MEZ natürlich noch nicht beendet. Wir haben bereits nach dem ersten Messzeitpunkt Anfang 2016 mit Auswertungen begonnen, aber erst jetzt, nach dem vierten Messzeitpunkt, besitzen wir die nötige Grundlage für Analysen, die sich genauer mit der sprachlichen Entwicklung der Schüler(innen) befassen können. Diese Arbeiten werden noch einige Zeit in Anspruch nehmen, denn wir haben eine Fülle wichtiger und interessanter Informationen sammeln können. Wir möchten Sie aber schon heute an einigen Ergebnissen unserer Studie teilhaben lassen, die wir in diesem kleinen Band zusammengestellt haben.

Zu Beginn der Broschüre stellen wir das Projekt MEZ, seine Ziele (Kapitel 1) sowie die Teilnehmerzahlen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten vor (Kapitel 2). Auswertungen zu den selbsteingeschätzten Fähigkeiten der Schüler(innen) in der Unterrichtssprache Deutsch, den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch sowie den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch folgen in Kapitel 3. In Kapitel 4 geht es um die Kompetenzen der Schüler(innen) im Schreiben von Texten, wobei auch erste Ergebnisse zur Bedeutung der Herkunftssprachen für die schriftliche Sprachproduktion im Deutschen und Englischen vorgestellt werden. Eine Illustration der Schwierigkeiten der Schüler(innen) in der Orthographie gibt das Kapitel 5 am Beispiel des Englischen. In den Kapiteln 6 und 7 geht es um Einstellungen der lebensweltlich mehrsprachigen Teilnehmer(innen) zu Deutschland und ihrem Herkunftsland sowie zur Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht. Erste Auswertungen der MEZ-Schulabgängerbefragung zur Bedeutung mehrsprachiger Fähigkeiten am Übergang in den Beruf sind in Kapitel 8 zusammengefasst. Kapitel 9 gibt Einblick in die Analysen der linguistischen Teilerhebung zu den Themen Aussprache und Wortstellung sowie Inhalten der sprachbiographischen Interviews.

Über die zukünftigen wissenschaftlichen Ergebnisse des MEZ-Projekts werden wir Sie wie bisher auf unserer Website www.mez.uni-hamburg.de informieren.

Ihr MEZ-Team

1	Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)	5
2	Die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen	8
3	Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der Schüler(innen).....	10
3.1	Selbsteinschätzungen im Deutschen	10
3.2	Selbsteinschätzungen in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch	11
3.3	Selbsteinschätzungen in den Schulfremdsprachen.....	13
3.4	Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten – alle Sprachen im Vergleich	14
4	Mehrsprachige Fähigkeiten im Schreiben	17
4.1	Schreibaufgaben.....	18
4.2	Schreibfähigkeiten im Deutschen und Englischen – erste Ergebnisse	20
4.3	Welche Rolle spielt die Beherrschung der Herkunftssprache für schriftsprachliche Fähigkeiten im Deutschen und Englischen?.....	23
5	„Man schreibt, wie man spricht“ – Eine Illustration.....	26
6	Einstellungen der Schüler(innen) zu Deutschland und ihrem Herkunftsland ..	29
7	Herkunftssprachlicher Unterricht	32
8	Welche Rolle spielen mehrsprachige Fähigkeiten am Übergang in den Beruf? Ergebnisse der MEZ-Abgängerbefragung.....	35
8.1	Wer sind die MEZ-Schulabgänger(innen) und was tun sie nach Verlassen ihrer MEZ-Schule?	36
8.2	Welche Sprachen sprechen die Schulabgänger(innen) und wie schätzen sie ihre Sprachfähigkeiten ein?.....	37
8.3	Wie schätzen die Schulabgänger(innen) die Bedeutung von Kenntnissen in verschiedenen Sprachen für den Arbeitsmarkt ein?.....	38
8.4	Welche Rolle spielen sprachliche Fähigkeiten beim Übergang in die und in der Berufsausbildung?.....	40
8.5	Zusammenfassung und Fazit	42
9	Linguistische Teilerhebung.....	44
9.1	Aspekte der Aussprache.....	44
9.2	Wortstellung bei Fremdsprachenlernenden.....	48
9.3	Sprachbiographische Interviews.....	52
9.4	Sprachbewusstheitstests.....	53
10	Ausblick	55

1 Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

Ziel der MEZ-Studie ist es herauszufinden, unter welchen Bedingungen die Entwicklung von Mehrsprachigkeit eher gelingt oder eher misslingt. Damit sollen Grundlagen für die Konzipierung von Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis gewonnen werden, die die Bildungschancen insbesondere von mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen erhöhen.

Wir gehen davon aus, dass die Stärkung von sprachlichen Ressourcen und Potenzialen junger Menschen, unter anderem ihrer Mehrsprachigkeit, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung ihres Bildungserfolgs und ihrer Teilhabechancen an der Gesellschaft leistet. Die Projektziele richten sich jedoch nicht allein auf die Gruppe von Migrant(inn)en. Vielmehr schließen sie auch die Frage nach Bedingungen gelingender Mehrsprachigkeitsentwicklung für Schüler(innen) ein, die lebensweltlich einsprachig aufwachsen.

Alle Kinder und Jugendlichen, die heute in Deutschland heranwachsen, machen mehrsprachige Erfahrungen. Diese werden im MEZ-Projekt differenziert untersucht: Alle Schüler(innen) in deutschen Schulen lernen neben Deutsch noch mindestens eine Fremdsprache, und viele lernen eine zweite oder dritte Fremdsprache in der Schule. Mehrsprachigkeit ist also ein Bildungsziel für alle Kinder und Jugendlichen im Land. Die Ergebnisse des interdisziplinären MEZ-Projekts sollen deshalb auch dazu beitragen, dass die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen aller jungen Menschen besser erkannt und für ihren Bildungserfolg sowie ihre berufliche Orientierung genutzt werden können.

Die Leitfragen der Studie lauten:

- Welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Faktoren beeinflussen mehrsprachige Entwicklungsprozesse von Schüler(inne)n positiv oder negativ?
- Welche Zusammenhänge bestehen dabei mit der schulischen Entwicklung und der Vorbereitung auf einen beruflichen Werdegang?

Das MEZ-Projekt wird wissenschaftlich geleitet von einem interdisziplinären Team aus Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft und Pädagogischer Psychologie an den Universitäten Hamburg, Mainz und Potsdam. Die Organisation und die Durchführung der Datenerhebung erfolgten durch das Institut IEA Hamburg, das sich auf Untersuchungen an Schulen spezialisiert hat. Die Datenerhebung fand zu jedem Messzeitpunkt an zwei Tagen statt, im Regelfall im Abstand von etwa einer Woche. Die Testsitzungen waren so organisiert, dass am ersten Tag Tests für die Sprachen Deutsch und Englisch sowie die für alle Teilnehmenden gültigen

schriftlichen Befragungsinstrumente eingesetzt wurden; am zweiten Testtag fanden die Testungen in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Französisch bzw. Russisch statt.

Eine ergänzende sprachwissenschaftliche Erhebung wurde von Mitarbeiter(inne)n des MEZ-Teams zwischen den Messzeitpunkten eins und zwei durchgeführt. Sie bezog sich auf schriftliche und mündliche Phänomene in den Sprachen Deutsch, Russisch, Türkisch, Englisch und Französisch. Die daran teilnehmenden MEZ-Schüler(innen) wurden außerdem in einem Interview um sprachbiografische Informationen gebeten und nach Spracheinstellungen befragt.



Bild: Angelina, 14 Jahre alt

2 Die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen

Schüler(innen) der Klassenstufen sieben und neun wurden in insgesamt vier Erhebungen bis zum Ende der neunten bzw. elften Klassenstufe begleitet. Teilgenommen haben Jugendliche mit russischer und türkischer Herkunftssprache sowie eine monolingual deutschsprachig aufgewachsene Vergleichsgruppe. Untersucht wird die Entwicklung der Fähigkeiten im Deutschen, in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch (als erste Fremdsprache) und ggf. Französisch oder Russisch (als zweite Fremdsprachen). Zusätzlich wurden Daten unter anderem zur schulischen Entwicklung, zur Sprachnutzung, zur Motivation, zu bildungsbezogenen Einstellungen, zu Zukunftswünschen und -erwartungen sowie zu Berufsorientierungsprozessen der Jugendlichen erhoben.

2103 Schüler(innen) an 78 Schulen in acht Bundesländern haben sich bereiterklärt, an MEZ teilzunehmen. Abbildung 1 zeigt ihre Verteilung nach Herkunftssprachen.

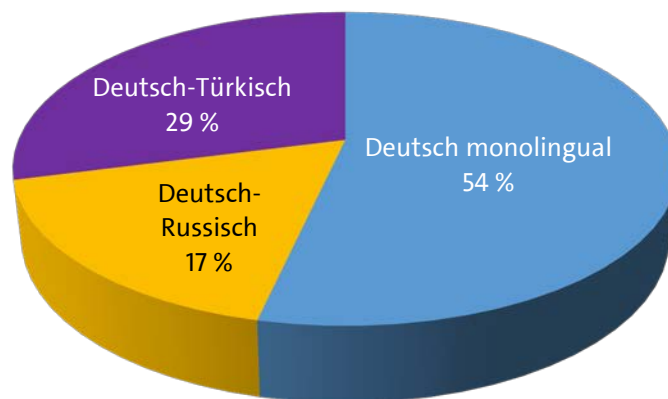


Abbildung 1: MEZ-Schüler(innen) nach Herkunftssprachen

Zu Beginn der Studie besuchte jeweils etwa die Hälfte der Teilnehmenden Klasse sieben bzw. Klasse neun. Alle MEZ-Schüler(innen) lernten in der Schule Englisch, 920 lernten als weitere Schulfremdsprache zusätzlich Französisch oder Russisch.

Nicht alle Schüler(innen) und Schulen haben zu jedem Messzeitpunkt an den MEZ-Testungen teilgenommen. Wie viele Schüler(innen) pro Messzeitpunkt an der Studie teilgenommen haben, ist in Abbildung 2 dargestellt.

- Die meisten Schüler(innen) nahmen in ihren Schulen an allen Tests und Befragungen von MEZ teil.

- Schüler(innen), die die Schule gewechselt oder deren Schulen bei einer Testung ausgesetzt haben, wurden ab Messzeitpunkt zwei (MZIP 2) mit einem Fragebogen postalisch befragt.
- Schulabgänger(innen), die im Verlauf von MEZ das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben, um beispielsweise eine berufliche Ausbildung zu beginnen, wurden einmalig telefonisch zu ihren beruflichen Plänen und Bewerbungsaktivitäten befragt.

An einer ergänzenden sprachwissenschaftlichen Erhebung (Messzeitpunkt 1b) nahmen 200 MEZ-Schüler(innen) teil.

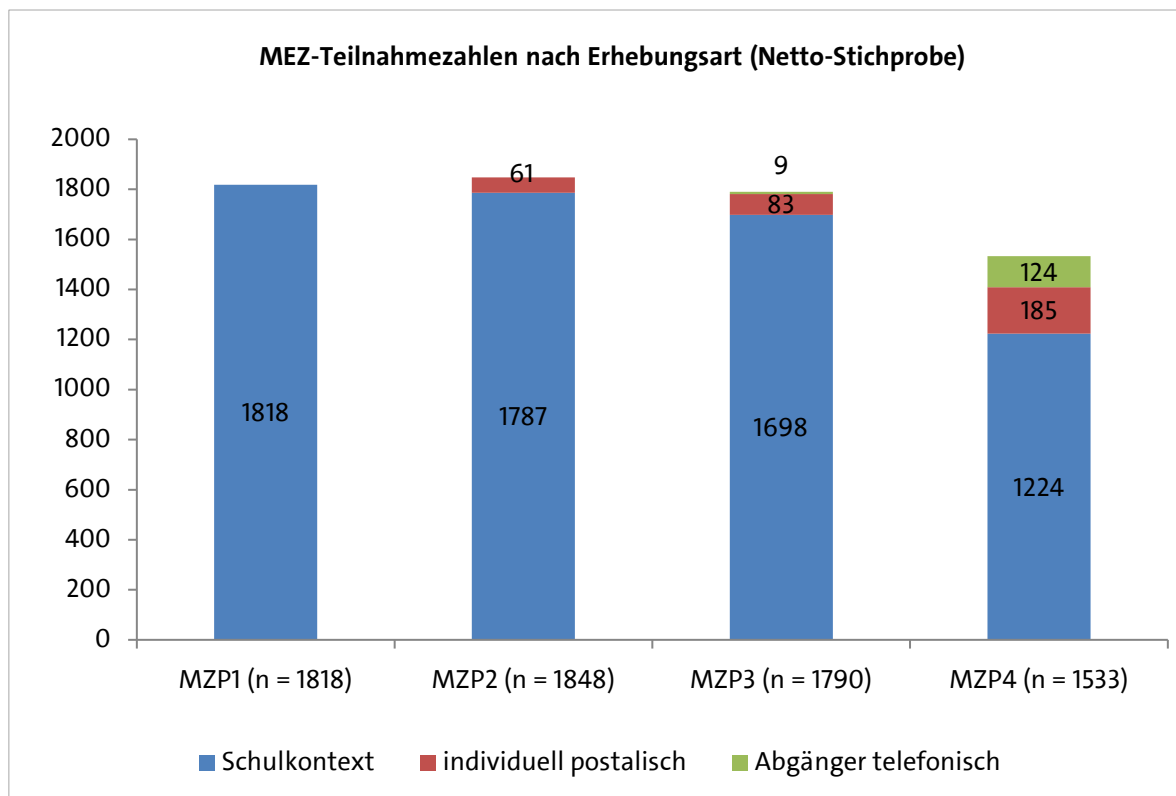


Abbildung 2: Anzahl der teilnehmenden MEZ-Schüler(innen) pro Messzeitpunkt (MZIP)

Insgesamt gesehen ist die Entwicklung der Teilnahme an der MEZ-Studie als gut zu bewerten. Der Untersuchungszeitraum von MEZ betrug zweieinhalb Jahre. In dieser Zeit haben insgesamt nur etwa sechs Prozent der zunächst teilnahmebereiten Schüler(innen) ihre Zustimmung widerrufen. Dies ist eine erfreulich geringe Quote, zumal sich alle Schüler(innen) freiwillig an der Studie beteiligt haben. Die Abnahme der Teilnehmer(innen)zahl vom dritten zum vierten Messzeitpunkt erklärt sich vor allem dadurch, dass viele Schüler(inne)n nach Klasse zehn die Schule gewechselt oder eine Berufsausbildung begonnen haben. Wenn Studienteilnehmende ihre bisherige Schule verlassen, sind sie erfahrungsgemäß schwer zu erreichen oder zu motivieren, einen Fragebogen auszufüllen und abzusenden.

Rechtschreibung und Zeichensetzung, gefolgt von ihrer Fähigkeit, Texte zu schreiben, und der Verwendung korrekter Grammatik beim Schreiben. Deutlich besser bewerten die Schüler(innen) im Durchschnitt ihre Aussprache (Note = 1,5), den Umfang ihres Wortschatzes (Note = 1,8) und die Verwendung korrekter Grammatik beim Sprechen (Note = 1,9).

Schüler(innen) mit Russisch und Türkisch als Herkunftssprache bewerten ihre Fähigkeiten im Deutschen etwas schlechter als ihre monolingualen Mitschüler(innen) (vgl. Kapitel 3.4). Die Teilfähigkeiten werden aber in allen Sprachgruppen in der gleichen Reihenfolge bewertet.

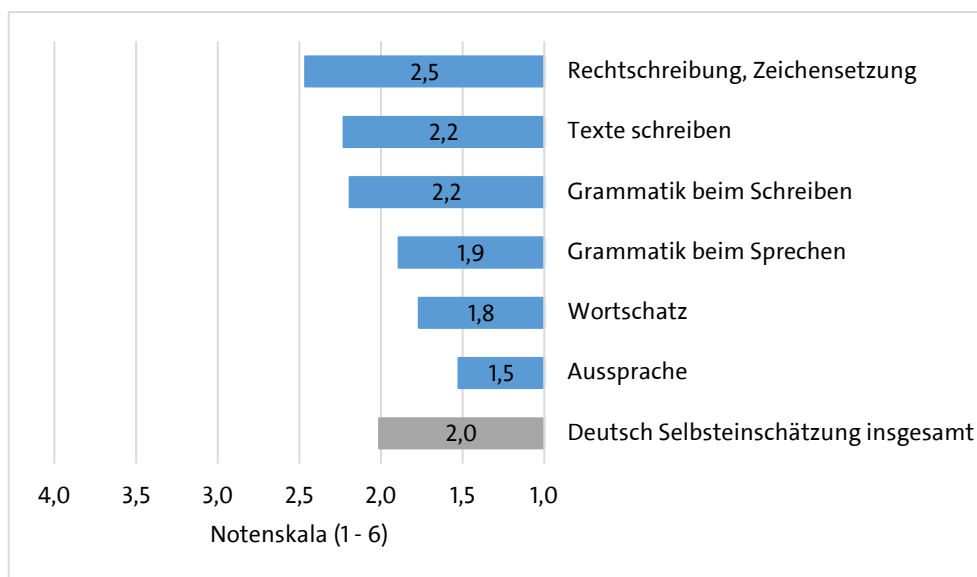


Abbildung 3: Selbsteinschätzung Deutsch, MZIP3 (n = 1619)

3.2 Selbsteinschätzungen in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch

In den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch zeigt sich ein ähnliches Bild (s. Abbildung 4 und Abbildung 5). Mit Ausnahme der Bewertung des eigenen Wortschatzes ergibt sich die gleiche Rangfolge der Teilkompetenzen wie im Deutschen: Die größten Schwächen sehen die Schüler(innen) im schriftlichen Bereich (insbesondere hinsichtlich der Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie des Verfassens von Texten), wohingegen mündliche Fähigkeiten (wie die Aussprache und die Verwendung richtiger Grammatik beim Sprechen) besser bewertet werden.

Die Bewertung der eigenen Fähigkeiten fällt bei den Herkunftssprachen im Vergleich zum Deutschen insgesamt jedoch schlechter aus. Zudem zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Herkunftssprachen: Im Durchschnitt schätzen russischsprachige Schüler(innen) ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten über alle Teilfähigkeiten hinweg schlechter ein als türkischsprachige Schüler(innen). So

bewerten Teilnehmer(innen) mit deutsch-russischem Sprachhintergrund ihre Fähigkeiten im Durchschnitt mit der Note 3,4. Dieser Wert liegt bei den türkischsprachigen Mitschüler(inne)n bei einer Note von 2,9. Stärker ausgeprägt ist bei deutsch-russischsprachigen Jugendlichen zudem die Tendenz, schriftsprachliche Fähigkeiten schlechter zu bewerten als mündliche. Dies könnte damit zusammenhängen, dass russischsprachige Schüler(innen) durch das kyrillische Alphabet vor größeren Herausforderungen in der schriftlichen Sprachproduktion stehen als ihre türkischsprachigen Mitschüler(innen).

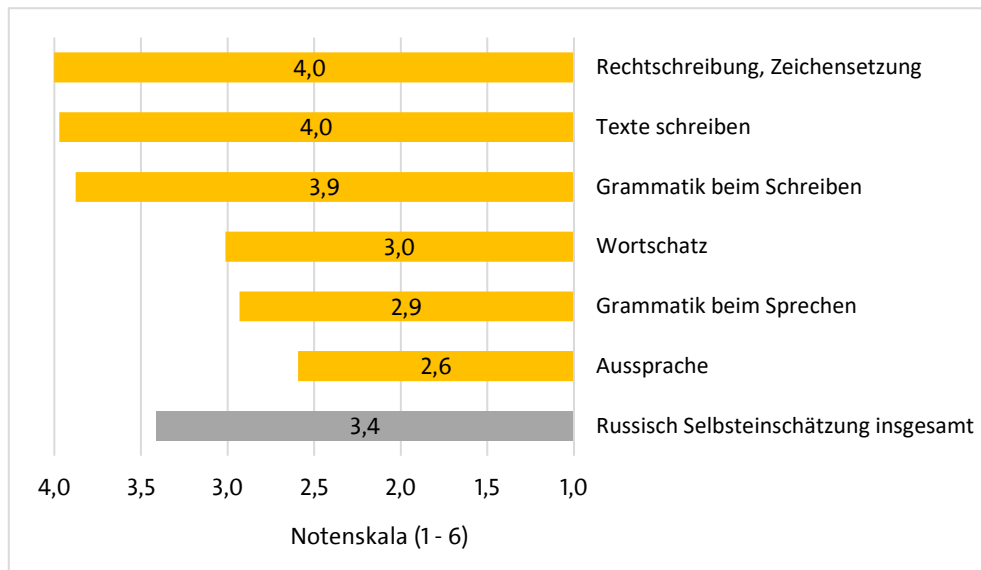


Abbildung 4: Selbsteinschätzung Herkunftssprache Russisch, MZP3 (n = 245)

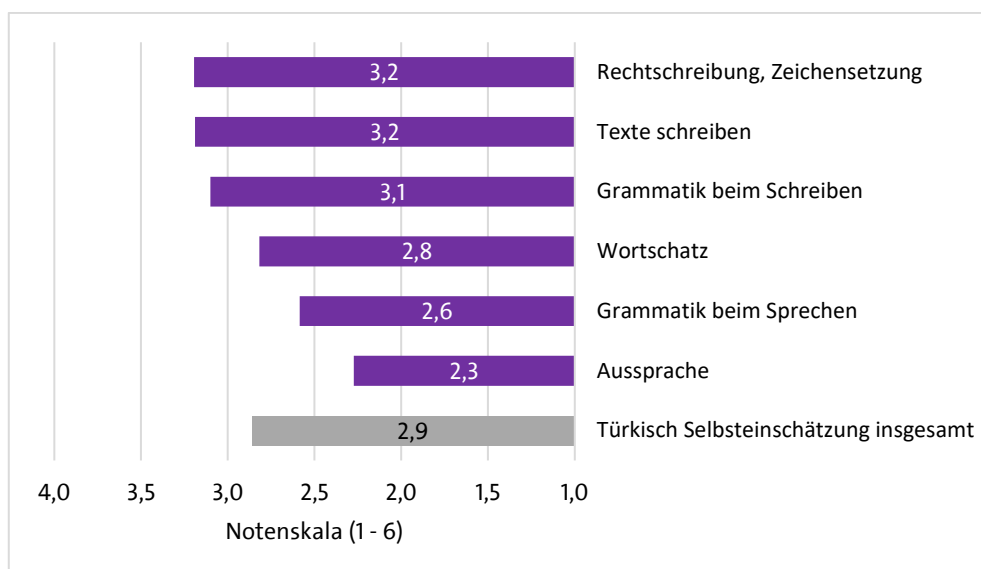


Abbildung 5: Selbsteinschätzung Herkunftssprache Türkisch, MZP3 (n = 431)

3.3 Selbsteinschätzungen in den Schulfremdsprachen



Hinsichtlich der Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch fühlen sich die Schüler(innen) im Englischen mit einer Durchschnittsnote von 2,7 insgesamt am kompetentesten. Im Russischen bewerten sie ihre Fähigkeiten im Mittel als befriedigend (3,0), und im Französischen mit der Note 3,5 (s. Abbildung 6, 7 und 8).

Die Fremdsprachen Französisch und Russisch werden von den MEZ-Teilnehmer(inne)n als zweite Fremdsprache oder im Rahmen von AGs bzw. Neigungskursen erlernt. Die positivere Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten im Englischen spiegelt somit auch den Lernvorsprung der ersten gegenüber später erlernten Schulfremdsprachen wider.

Auch für die Schulfremdsprachen zeigt sich, dass die Schüler(innen) ihre Fähigkeiten in der Aussprache am positivsten bewerten, ihre Kompetenz im Schreiben von Texten hingegen als verhältnismäßig gering einstufen. Im Vergleich zum Deutschen und den Herkunftssprachen ist jedoch die Tendenz, mündliche Fähigkeiten besser zu bewerten als schriftliche, insgesamt weniger stark ausgeprägt. In den Schulfremdsprachen liegen die Bewertungen der Teilfähigkeiten (ausgenommen der Aussprache) zudem näher beieinander.

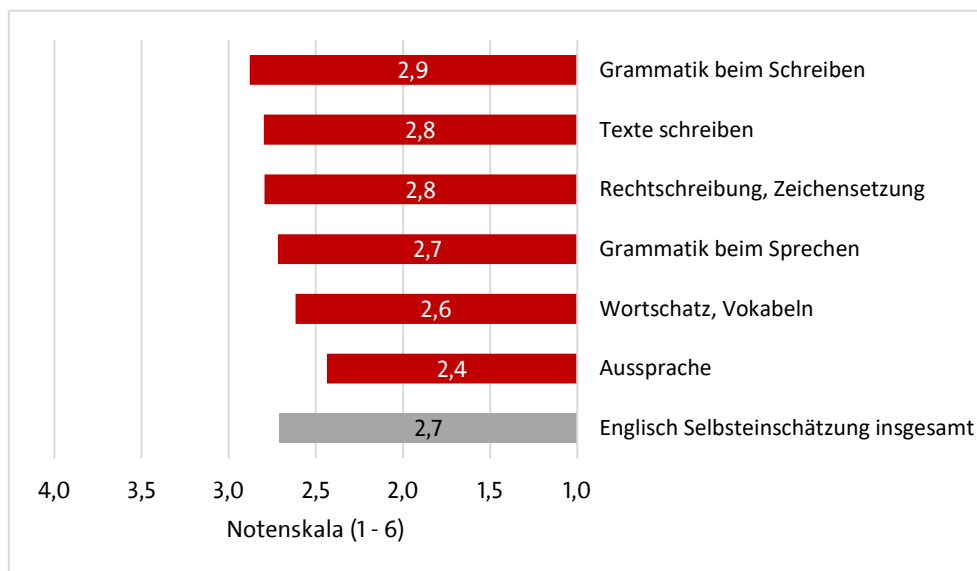


Abbildung 6: Selbsteinschätzung Fremdsprache Englisch, MZP3 (n = 1594)

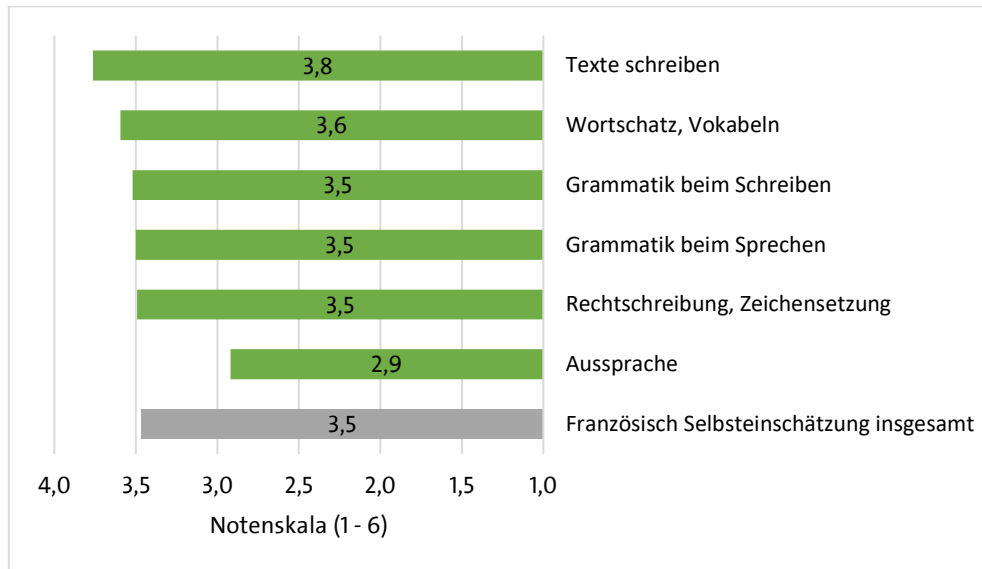


Abbildung 7: Selbsteinschätzung Fremdsprache Französisch, MZP3 (n = 569)

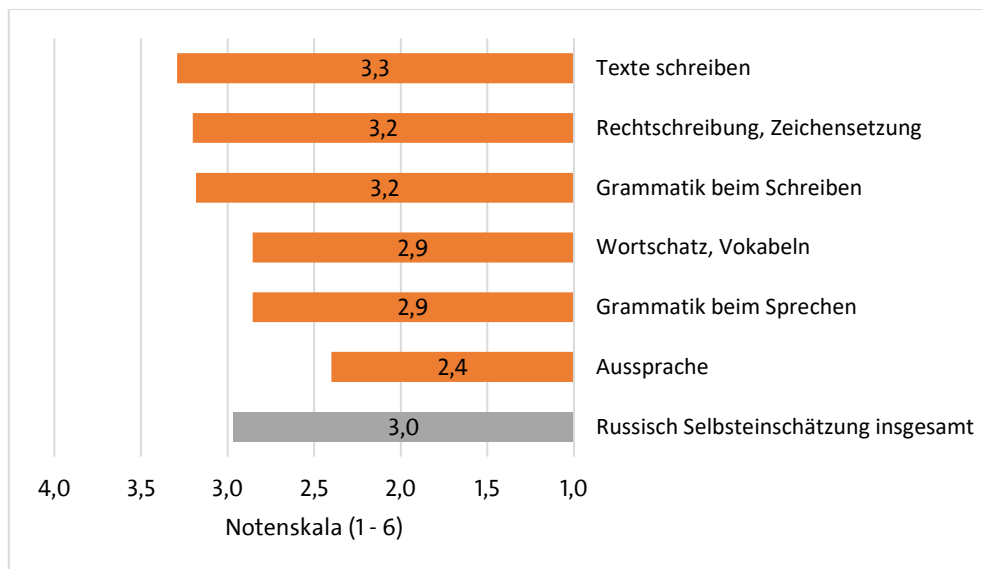


Abbildung 8: Selbsteinschätzung Fremdsprache Russisch, MZP3 (n = 55)

3.4 Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten – alle Sprachen im Vergleich

In Abbildung 9 sind die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten über alle Sprachen dargestellt. Die Balken oberhalb und unterhalb der Mittelwerte geben die Standardabweichung der Einschätzungen vom Mittelwert an. Diese zeigt an, wie stark die Selbsteinschätzungen im Durchschnitt um den Mittelwert streuen: je länger die Balken, desto unterschiedlicher schätzen die Schüler(innen) ihre Fähigkeiten ein. Es zeigt sich, dass die Einschätzungen der Jugendlichen im Deutschen näher beieinanderliegen, als dies in den Herkunftssprachen und den Schulfremdsprachen der Fall ist. Die Heterogenität der

Selbsteinschätzungen zwischen den Schüler(inne)n fällt in diesen Sprachen also deutlich höher aus.

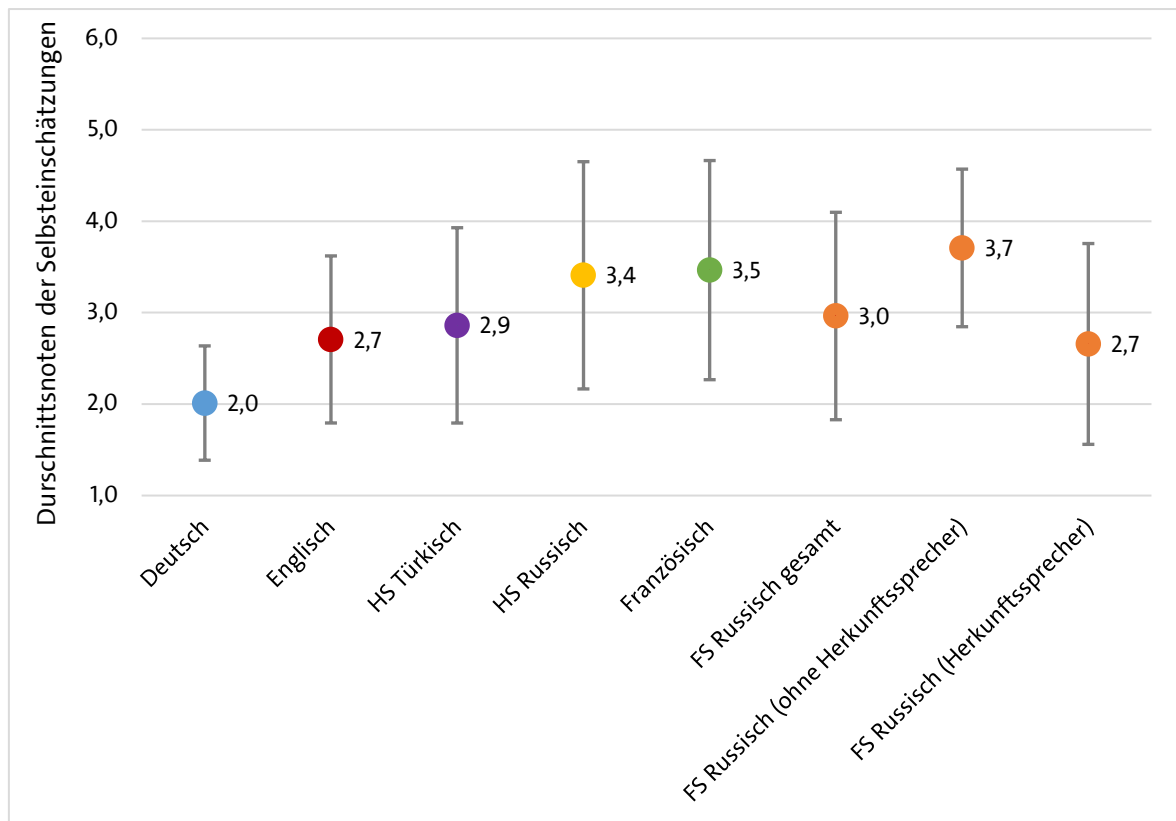


Abbildung 9: Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen über alle Sprachen

Im Vergleich der Mittelwerte der selbsteingeschätzten Sprachfähigkeiten ergeben sich die besten Bewertungen für Sprachfähigkeiten im Deutschen (Durchschnittsnote = 2,0). Obwohl monolingual deutsch aufgewachsene Schüler(innen) ihre Fähigkeiten positiver bewerten (Note = 1,9) als ihre russisch- und türkischsprachigen (RUS: Note = 2,1; TUR: Note = 2,2) Mitschüler(innen), bleibt das Deutsche die am positivsten eingeschätzte Sprache. Dies überrascht nicht, da Deutsch einen besonderen Stellenwert in der Kommunikation in und außerhalb der Schule hat und mündliche wie schriftliche Fähigkeiten im Unterricht in fast allen Fächern eingefordert werden. Mit einer Durchschnittsnote von 2,7 bewerten sowohl ein- als auch mehrsprachige Schüler(innen) ihre Fähigkeiten im Englischen als befriedigend. An dritter Stelle folgen die Selbsteinschätzungen zu Kompetenzen im Türkischen, welche die Schüler(innen) mit türkischer Herkunftssprache im Mittel mit der Note 2,9 bewerteten.

Dem folgt der Gesamtmittelwert der Selbsteinschätzungen für Russisch als Fremdsprache (3,0). Zu beachten ist, dass sich unter den Russischlernenden viele Schüler(innen) mit russischer Herkunftssprache befinden. Von den 55

Russischlernenden zum dritten Messzeitpunkt sind 39 zu Hause (auch) mit Russisch aufgewachsen. Daher haben wir in der Abbildung 9 die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen getrennt für Russischlernende, die mit und ohne Russisch in der Familie aufgewachsen sind, aufgeführt. Dabei zeigt sich, dass Schüler(innen) ohne russischen Sprachhintergrund ihre Fähigkeiten im Mittel mit der Note 3,7 bewerten. Herkunftssprecher(innen), die Russischunterricht besuchen, bewerten ihre Fähigkeiten hingegen mit einer Durchschnittsnote von 2,7 deutlich positiver.

Wird der Mittelwert der Selbsteinschätzungen von Fremdsprachenlernenden ohne Herkunftssprecher des Russischen zum Vergleich herangezogen, bewegen sich die Einschätzungen von Russisch- (Note = 3,7) und Französischlernenden (Note = 3,5) auf einem ähnlichen Niveau. Französisch gehört gemeinsam mit dem Russischen zu den Sprachen, die unsere Studienteilnehmer(innen) als zweite oder dritte Fremdsprache oder als Neigungskurse belegt haben. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich der Lernstand in den Einschätzungen widerspiegelt.

4 Mehrsprachige Fähigkeiten im Schreiben

Eines der Hauptziele unserer Studie ist es, einen Überblick über die Sprachentwicklung von Schüler(inne)n in mehreren Sprachen zu gewinnen. Dabei interessieren uns besonders die *schriftsprachlichen* Fähigkeiten, denn gerade diese stellen wichtige Weichen für Bildungskarrieren. In welcher Beziehung die Fähigkeiten in den einzelnen Sprachen (Herkunftssprache, Umgebungs- bzw. Unterrichtssprache Deutsch, Fremdsprache) zueinander stehen, und ob sich aus dem Lernen verschiedener Sprachen Vorteile für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit ergeben, wurde in der Forschung bisher nicht befriedigend geklärt.

Das Verfassen eigener Texte in verschiedenen Sprachen erlaubt besonders tiefe Einblicke in die generellen schriftsprachlichen Fähigkeiten, die Schüler(inne)n im Verlaufe ihrer Bildungskarriere entwickeln. Wir gehen deshalb in der MEZ-Studie vergleichend vor: Unsere Analysen richten sich auf einen Vergleich der Fähigkeiten, die die Jugendlichen in den verschiedenen Sprachen entwickeln. Der erste Schritt dabei ist der Vergleich der Schreibfähigkeiten in der deutschen und in der englischen Sprache, denn diese beiden Sprachen werden von allen MEZ-Schüler(inne)n gelernt.

Grundlage für die nachfolgend berichteten ersten Analyseergebnisse bilden die Daten dreier Messzeitpunkte, die von insgesamt 2070 Schüler(inne)n vorliegen.

Die Schüler(innen) besuchten am ersten Messzeitpunkt die siebte bzw. die neunte Klasse: Sie befinden sich also in einem fortgeschrittenen Stadium der Sprachentwicklung, und sollten sich die Grundlagen der Schriftsprache angeeignet haben. Sowohl bei einsprachigen als auch bei mehrsprachigen Jugendlichen ist in dieser Altersspanne ein allmählicher Anstieg der Sprachkomplexität zu erwarten. Der Ausbau ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten und das Verfügen über komplexe sprachliche Strukturen werden beim Schreiben von Texten besonders deutlich. Bei zwei- oder mehrsprachig lebenden Schüler(inne)n ist der Ausbau schriftsprachlicher Fähigkeiten von den Gelegenheitsstrukturen abhängig, die sich ihnen bieten. Wenn es ein Unterrichtsangebot in ihren Herkunftssprachen gibt, sollten auch hier differenziertere Schreibfähigkeiten erreicht worden sein. Wenn es ein solches Angebot nicht gibt, stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße sie ggf. von der allgemeinen, grundlegenden Schreibfähigkeit profitieren können, die sie in den in der Schule unterrichteten Sprachen erreichen.

4.1 Schreibaufgaben

Die in MEZ eingesetzten Schreibaufgaben zielen auf das Schreiben von Handlungsanleitungen: Zu einem bestimmten Thema soll ein Artikel für eine Jugendzeitschrift verfasst werden, der den Inhalt von neun vorgegebenen Abbildungen wiedergibt. Dabei ist mit der Aufforderung, einen „journalistischen“ Text zu schreiben, auch eine literarische Komponente eingeführt. Im Deutschen und in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch war in einer Aufgabe beispielsweise zu erläutern, wie ein Lebkuchenhaus (Abbildung 10) hergestellt wird. In den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch wurden die Schüler(innen) beispielsweise aufgefordert, anhand von Abbildungen zu beschreiben, wie ein Frühstück vorbereitet oder ein Ausflug organisiert wird.



Abbildung 10: Das Lebkuchenhaus. Andeutung eines Beispiels für eine MEZ-Schreibaufgabe.

Die Themen für die Unterrichtssprache Deutsch und die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch wurden danach ausgewählt, inwieweit sie sich eignen, Anleitungen in einem ansprechenden Stil zu verfassen. An solchen Texten lassen sich fortgeschrittene Schreibfähigkeiten, insbesondere bildungssprachliche Ausdrucksformen erkennen, wie sie typischerweise in der Schule gelernt und trainiert werden. Beim Schreiben in der Herkunftssprache stellen bildungssprachliche Formen oft eine besondere Herausforderung dar, weil entsprechendes Vokabular und differenzierte

Grammatik im familiären und überwiegend mündlichen Sprachgebrauch selten verwendet werden. Es ist also zu erwarten, dass die Aufgaben besser von denjenigen Schüler(inne)n bewältigt werden, die einen herkunftssprachlichen Unterricht – in welcher Form auch immer – erhalten. In den Fremdsprachen wurden die ausgewählten Themen außerdem mit unterrichtsrelevanten Inhalten für die untersuchten Jahrgangsstufen abgestimmt.

Alle an der MEZ-Studie teilnehmenden Schüler(innen) haben im Rahmen von Schreibaufgaben also Texte auf Deutsch und in der Fremdsprache Englisch verfasst. Sofern zutreffend, wurden zudem Texte in der Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch sowie in den zweiten Fremdsprachen Französisch oder Russisch geschrieben. Abbildung 11 zeigt beispielhaft die Texte eines Schülers in mehreren Sprachen, die seine mehrsprachigen Schreibfähigkeiten widerspiegeln.

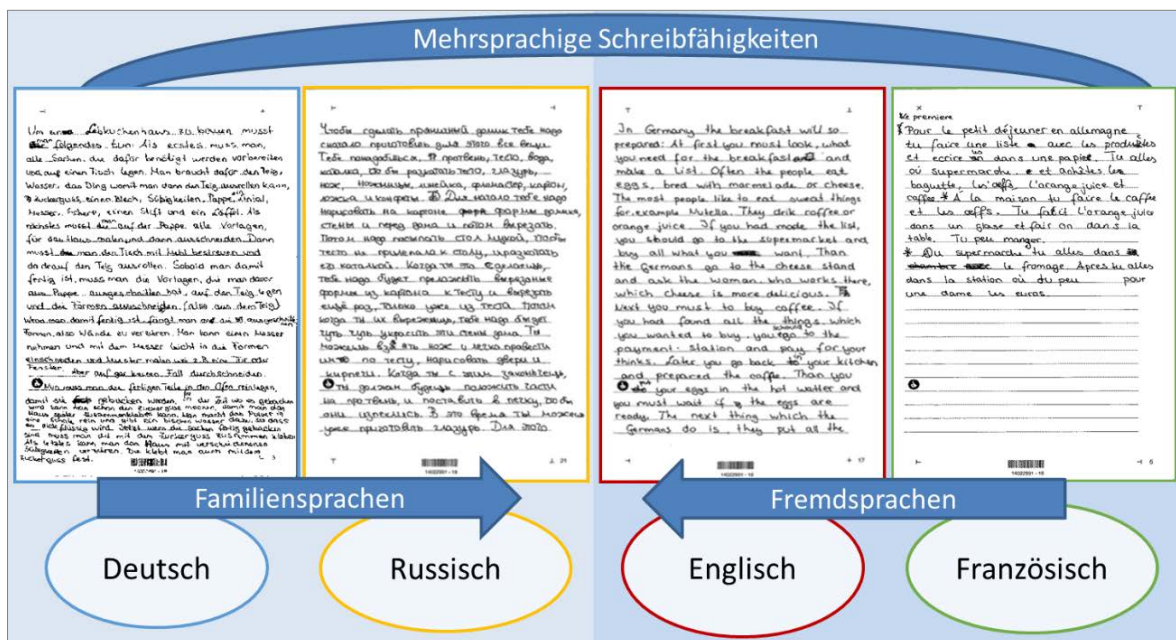


Abbildung 11: Mehrsprachige Schreibfähigkeiten: Beispiel der Textproduktion eines Schülers in mehreren Sprachen

Alle Schülertexte wurden mithilfe von sprachübergreifenden und sprachspezifischen Auswertungskriterien analysiert. Die Auswahl der Kriterien beruht auf Erkenntnissen über relevante Aspekte der schriftsprachlichen Entwicklung in der Adoleszenz. Wir haben uns für diesen Bericht auf zwei dieser Aspekte konzentriert: Die *Textlänge* und *bildungssprachliche Elemente* gelten als wichtige Qualitätsmerkmale geschriebener Texte.

Die Textlänge wurde in allen in MEZ untersuchten Sprachen gleich bewertet. Dafür wurden alle im Text vorkommenden Wörter gezählt. Dagegen wurde die Analyse der

im Text enthaltenen bildungssprachlichen Elemente sprachspezifisch durchgeführt. Abbildung 12 zeigt exemplarisch einen Textabschnitt eines/einer Schüler(in) im Deutschen und die darin enthaltenen bildungssprachlichen Elemente.

Als Erstes wird die Schablone ausgeschnitten und anschließend deren Form mithilfe des Permanentmarkers auf die Holzplatte übertragen. Hierbei ist zu beachten, dass man „äußerst“ genau arbeitet, um der Vorlage getreu zu werden. Nun kann die Platte mit der Schraubzwinge an einer Arbeitsunterlage wie einem Tisch befestigt werden, um mit der Stichsäge ~~an~~ an den zuvor aufgemalten Kanten des späteren Bumerangs präzise  entlangschneiden zu können. Hier ist selbstverständlich ein aufmerksamer und auf Sicherheit bedachter Umgang mit dem Werkzeug notwendig.

Abbildung 12: Beispiel für einen Text mit bildungssprachlichen Elementen im Deutschen

Im Fall unserer Untersuchung umfasst die Kategorie „bildungssprachliche Elemente“ im Deutschen Nominalisierungen, Komposita, Attributkonstruktionen, Passiv und unpersönliche Ausdrücke. Für jede Kategorie wurden die Häufigkeiten der normgerechten Verwendung gezählt (wobei „normgerecht“ sich auf den Inhalt des Dargestellten bezieht, nicht aber auf die orthographische Form). Im Englischen wurden neben unpersönlichen Ausdrücken und Attributkonstruktionen auch Konstruktionen mit Genitiven, Gerundien und *transitional signals* – also Ausdrücken, die Textteile miteinander verbinden – gezählt.

4.2 Schreibfähigkeiten im Deutschen und Englischen – erste Ergebnisse

Im Folgenden werden erste Ergebnisse zu den Schreibfähigkeiten der an MEZ teilnehmenden Schüler(innen) im Deutschen und Englischen vorgestellt. Betrachtet werden die durchschnittlich produzierte Textlänge (Anzahl der Wörter) und die durchschnittliche Anzahl verwendeter bildungssprachlicher Elemente. Die

Ergebnisse werden separat nach den in MEZ unterschiedenen Sprachgruppen (Deutsch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Türkisch) berichtet. Um einen möglichst „fairen Vergleich“ der Schreibfähigkeiten zwischen den Sprachgruppen zu gewährleisten, wurden systematische Unterschiede bei wichtigen Voraussetzungen für den sprachlichen Kompetenzerwerb zwischen den Sprachgruppen statistisch kontrolliert: Bei den angegebenen Mittelwertunterschieden der drei Sprachgruppen wurden die Einflüsse von kognitiven Fähigkeiten, Jahrgang, Gymnasialquote, Geschlecht und Alter der Schüler(innen) sowie von Beruf und Bildung ihrer Eltern „herausgerechnet“; sie beeinflussen die Unterschiede also nicht mehr.

Abbildung 13 zeigt, dass die Schüler(innen) in der Lage sind, innerhalb der vorgegebenen Zeit (30 Minuten im Deutschen und 20 Minuten im Englischen) relativ lange Texte zu produzieren. In Bezug auf die Textlänge fallen die auf Deutsch geschriebenen Texte bei allen untersuchten Sprachgruppen im Durchschnitt deutlich länger aus als die auf Englisch verfassten Texte. Der Unterschied zwischen der Textlänge in der Unterrichtssprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch beträgt zwischen 34 und 36 Wörtern; er ist also bei den drei untersuchten Sprachgruppen annähernd gleich groß (s. Abbildung 13).

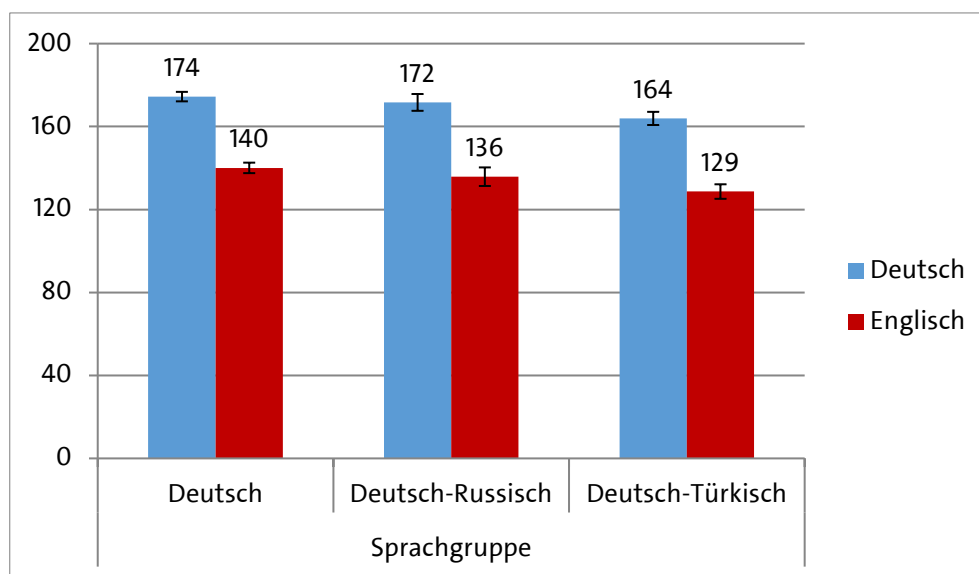


Abbildung 13: Textlänge. Mittelwerte über drei Erhebungswellen im Deutschen und Englischen

Die Texte der monolingual-deutschsprachigen und der deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) sind vergleichbar lang: Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen beträgt durchschnittlich nur zwei Wörter im Deutschen, vier Wörter im Englischen, und er ist nicht signifikant. Bei deutsch-türkischen MEZ-Teilnehmenden sind die Texte im Mittel in beiden Sprachen kürzer. Sie schreiben im Durchschnitt zehn Wörter weniger im Deutschen und sieben Wörter weniger im Englischen als

ihre monolingual im Deutschen lebenden Mitschüler(innen). Dieser Unterschied ist nicht groß, aber statistisch signifikant.

Die vielfach vertretene Annahme, dass im Bereich bildungssprachlicher Fähigkeiten im Deutschen besonders deutliche Unterschiede zwischen monolingualen und multilingualen Schüler(inne)n zu finden sind, konnten unsere ersten Ergebnisse nur zum Teil bestätigen. Die Analyse der Verwendung bildungssprachlicher Sprachmittel in den Texten ergab, dass monolingual-deutsch lebende Schüler(innen) im Durchschnitt zwei bildungssprachliche Elemente mehr verwendet haben als die mehrsprachigen Schüler(innen) (s. Abbildung 14). Der Unterschied ist gering, aber dennoch statistisch signifikant. Deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachige Schüler(innen) unterscheiden sich in dieser Hinsicht aber nicht voneinander. Auch im Englischen finden wir in der Verwendung der bildungssprachlichen Elemente Unterschiede zwischen lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schüler(innen).

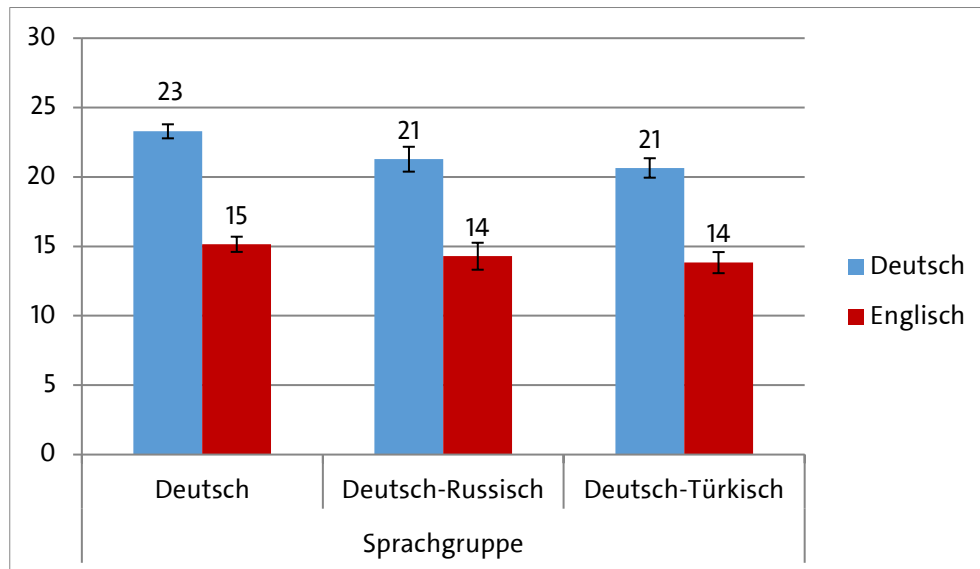


Abbildung 14: Anzahl der im Text verwendeten bildungssprachlichen Elemente. Mittelwerte über drei Erhebungswellen im Deutschen und Englischen

Sowohl hinsichtlich der Textlänge als auch bei der Anzahl der bildungssprachlichen Elemente waren die Ergebnisse der deutsch-einsprachigen Schüler(innen) zwar besser als die der mehrsprachigen Schüler(innen), die gefundenen Differenzen sind jedoch sehr gering. Für die Praxis kann dies ein Hinweis sein, dass solche Unterschiede durch gezielte Förderung bildungssprachlichen Schreibens ausgeglichen werden könnten.

4.3 Welche Rolle spielt die Beherrschung der Herkunftssprache für schriftsprachliche Fähigkeiten im Deutschen und Englischen?

Aus der Forschung wissen wir, dass die herkunftssprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n sehr heterogen sind: Während einige über (sehr) gute Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Herkunftssprache verfügen, haben andere eher rudimentäre Kenntnisse, die oft auf das Mündliche beschränkt sind. Dies liegt an den Lebensbedingungen der Herkunftsfamilien, ihren Bildungsentscheidungen, aber auch daran, ob Gelegenheitsstrukturen gegeben oder nicht gegeben sind. Mit Blick auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten ist es besonders bedeutsam, dass Formen des Unterrichts zur Verfügung stehen – sei dies im Rahmen der üblichen Schulbildung oder außerhalb dessen –, denn ohne systematische Unterstützung der Schriftentwicklung können sich schriftsprachliche Fähigkeiten nur eingeschränkt entfalten.

Im MEZ-Projekt untersuchen wir, in welcher Beziehung die Beherrschung der Schrift in der Familiensprache mit den Schreibfähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch stehen. Wir wollen damit zur Klärung der Frage beitragen, welche Funktion den herkunftssprachlichen Fähigkeiten für den Ausbau von Schriftkompetenz zukommt.

Zu diesem Zweck haben wir auch hier in unseren ersten Analysen die Textlänge und bildungssprachliche Elemente als Maße für die Beherrschung der Sprache herangezogen. Die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) wurden nach ihrer Fähigkeit, Texte in ihrer Herkunftssprache schreiben zu können, in zwei gleichgroße Gruppen aufgeteilt: Die erste Gruppe besteht aus den 50 Prozent, die beim Schreiben die (relativ) besseren Punktwerte erzielt haben, die zweite entsprechend aus den 50 Prozent mit den (relativ) niedrigeren Punktwerten. Dementsprechend bezeichnen wir sie jeweils als Gruppe mit höherer bzw. mit niedrigerer Schreibkompetenz in der Herkunftssprache Russisch oder Türkisch. Wir haben geprüft, inwieweit sich diese beiden Gruppen in Bezug auf Textlänge und bildungssprachliche Elemente im Deutschen und im Englischen unterscheiden.

Abbildung 15 stellt die Ergebnisse für die Textlänge im Deutschen und Englischen in beiden Gruppen dar. MEZ-Schüler(innen) mit besser ausgebauten Schreibfähigkeiten in ihrer Herkunftssprache produzieren sowohl im Deutschen als auch im Englischen deutlich längere Texte als Schüler(innen) mit weniger ausgebauten schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache. Dieser Unterschied ist signifikant und lässt sich bei beiden untersuchten Altersgruppen (sogenannten Kohorten) erkennen. Im Deutschen liegt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen in der ersten Kohorte (Startklasse 7) bei 19 Wörtern. In der

zweiten Kohorte (Startklasse 9) beträgt der Unterschied im Durchschnitt sogar 29 Wörter. Im Englischen wird der Unterschied zwischen den Schüler(inne)n mit hoher Schreibkompetenz und denjenigen mit geringer Schreibkompetenz in der Herkunftssprache noch deutlicher: Er beträgt je nach Kohorte 30 bzw. 35 Wörter.

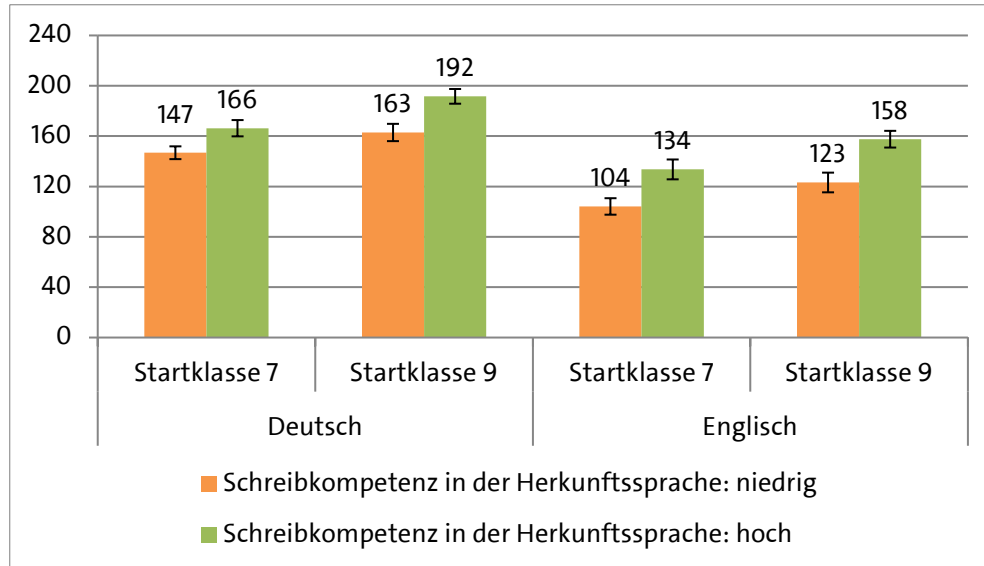


Abbildung 15: Textlänge. Mittelwerte über drei Erhebungswellen im Deutschen und Englischen bei den Schülerinnen mit hoher/niedriger Schreibkompetenz in der jeweiligen Herkunftssprache

Auch in der Verwendung bildungssprachlicher Elemente in deutschen und englischen Texten haben die MEZ Schüler(innen), die das Schreiben in ihrer Herkunftssprache besser beherrschen, durchschnittlich höhere Punktwerte als ihre Altersgenoss(inn)en mit weniger guten Kenntnissen in der Herkunftssprache (s. Abbildung 16).

Im Deutschen sind die Differenzen zwischen den beiden untersuchten Gruppen in der zweiten Kohorte (Startklasse 9) etwas größer als in der ersten Kohorte (Startklasse 7). Im Durchschnitt verwendeten die kompetenteren Herkunftssprecher(innen) in deutschen Texten zwei bzw. drei bildungssprachliche Elemente mehr. Im Englischen betrug die Differenz je nach Kohorte im Durchschnitt vier bzw. fünf bildungssprachliche Elemente. Alle genannten Unterschiede sind für beide Kohorten und beide Sprachen statistisch signifikant.

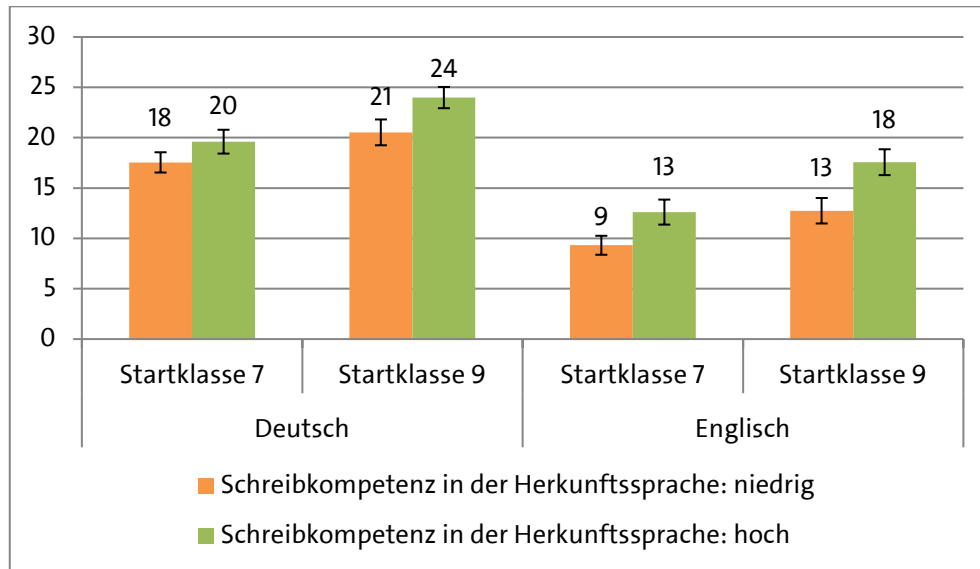


Abbildung 16: Anzahl der im Text verwendeten bildungssprachlichen Elemente. Mittelwerte über drei Erhebungswellen im Deutschen und Englischen bei den Schülerinnen mit hoher/niedriger Schreibkompetenz in der jeweiligen Herkunftssprache

Wir haben hier die Ergebnisse für Textlänge und bildungssprachliche Elemente exemplarisch vorgestellt. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich in Bezug auf alle in MEZ untersuchten Auswertungsmerkmale für Schreibfähigkeiten. Wir führen zurzeit weiterführende Analysen durch, deren Ergebnisse wir bald veröffentlichen werden.

Anhand unserer ersten Analysen lässt sich erstens feststellen, dass der Ausbau von Schreibfähigkeiten in der jeweiligen Herkunftssprache (Russisch oder Türkisch) für das Schreiben im Deutschen und in der Fremdsprache Englisch keine Barriere darstellt. Zweitens scheinen die Schüler(innen) mit gut ausgebauten herkunftssprachlichen Fähigkeiten ihre insgesamt vorhandenen sprachlichen Ressourcen in beiden Sprachen besser nutzen zu können. Wir finden bislang keinen Hinweis darauf, dass sich der Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Herkunftssprache als Hemmschuh für den Erwerb entsprechender Kompetenzen in der Unterrichtssprache oder einer Fremdsprache erweisen könnte. Unsere ersten Analysen legen nahe, dass fortgeschrittene Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache nicht nachteilig für die Entwicklung von Fähigkeiten in anderen Sprachen sind – sondern im Gegenteil: Schüler(innen) mit gut ausgebauten herkunftssprachlichen Schreibfähigkeiten erzielen auch im Deutschen und der Fremdsprache Englisch die besseren Werte beim Schreiben.

5 „Man schreibt, wie man spricht“ – Eine Illustration

In den Texten, die die Schüler(innen) im Rahmen der MEZ-Studie produziert haben, finden sich viele Fälle orthographischer „Kreativität“ – oder auch: Normabweichungen. Die Beobachtung solcher Phänomene gehörte ursprünglich nicht zu den Zielen unserer Untersuchung. Wir werden aus diesem Grunde keine systematische Analyse dieses Aspekts im Projekt vornehmen – aber wir können Sie teilhaben lassen an einigen interessanten Entdeckungen, denen in weiterer Forschung genauer auf den Grund gegangen werden müsste. Hier nachfolgend also lediglich Impressionen zu diesem interessanten, aber von uns zunächst nicht erwarteten Aspekt unserer Untersuchung.



Nachdem das Phänomen der „originellen Orthographie“ bei der Sichtung der vorliegenden Schülertexte einmal aufgefallen war, haben wir uns gefragt, ob sich systematische Fragestellungen an unserem Material verfolgen lassen. Eine solche Frage ist es, ob sich in der orthographischen „Kreativität“ Muster zeigen, und falls das so ist, ob sie in einer oder mehreren der untersuchten Sprachen zu finden sind. Ein Ergebnis unserer diesbezüglichen Analysen ist, dass von der orthographischen Norm abweichende Erscheinungen sowohl in allen untersuchten Herkunftssprachen (Deutsch, Türkisch, Russisch) als auch in den in der Schule gelernten Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch) vorkommen.

Dabei scheinen die von den Schüler(inne)n gefundenen Schreiblösungen nicht an eine Altersstufe oder an einen Bildungsgang gebunden zu sein. Sowohl die Texte der Siebtklässler(innen) als auch die der Neuntklässler(innen) enthalten Verstöße gegen orthographische Konventionen. Ferner finden wir solche Verstöße sowohl bei den Jugendlichen in gymnasialen Bildungsgängen als auch bei denen, die in nichtgymnasialen Bildungsgängen unterrichtet werden. Das Maß an „Kreativität“ illustrieren wir in Abbildung 17. Sie zeigt eine Auswahl aus den Verschriftlichungen des englischen Wortes „Cucumber“ (Gurke) (auch: gherkin), dessen Verwendung durch eine Bildvorlage unserer Erhebung nahegelegt wurde.

Wir fanden in den englischen Texten insgesamt mehr als 50 verschiedene Schreibungen des Wortes „cucumber“ und einige Varianten seines Äquivalents „gherkin“. Bei der näheren Betrachtung der Schreibungen kann als ein systematisches Merkmal identifiziert werden, dass das Wort nach seinem Klang geschrieben wird. Zugleich zeigen die Beispiele, dass das englische Wort für die verschiedenen Schüler(innen) unterschiedliche Klangassoziationen hervorruft. Eine

vom Klang geleitete Strategie scheint also dem Schreiben zu unterliegen. Auch vermittelt sich der Eindruck, dass diese Strategie, die die Feder führt, unter anderem durch Klanggewohnheiten aus den Herkunftssprachen der Lernenden oder durch die gelernten Fremdsprachen beeinflusst wird. Aber auch das Deutsche als gemeinsame Verständigungs- und Schulsprache spielt vermutlich eine Rolle. Dies kann sich z.B. in der Schreibung des Anfangsgraphems <c> im Wort ‚cucumber‘ als <q> niederschlagen: Im Deutschen kann das alleinstehende Graphem <c> den Laut /k/ nicht wiedergeben. Die fehlende Graphem-Phonem-Beziehung im Deutschen in diesem Beispiel könnte als Filter für die Graphemwahl im Englischen auftreten.

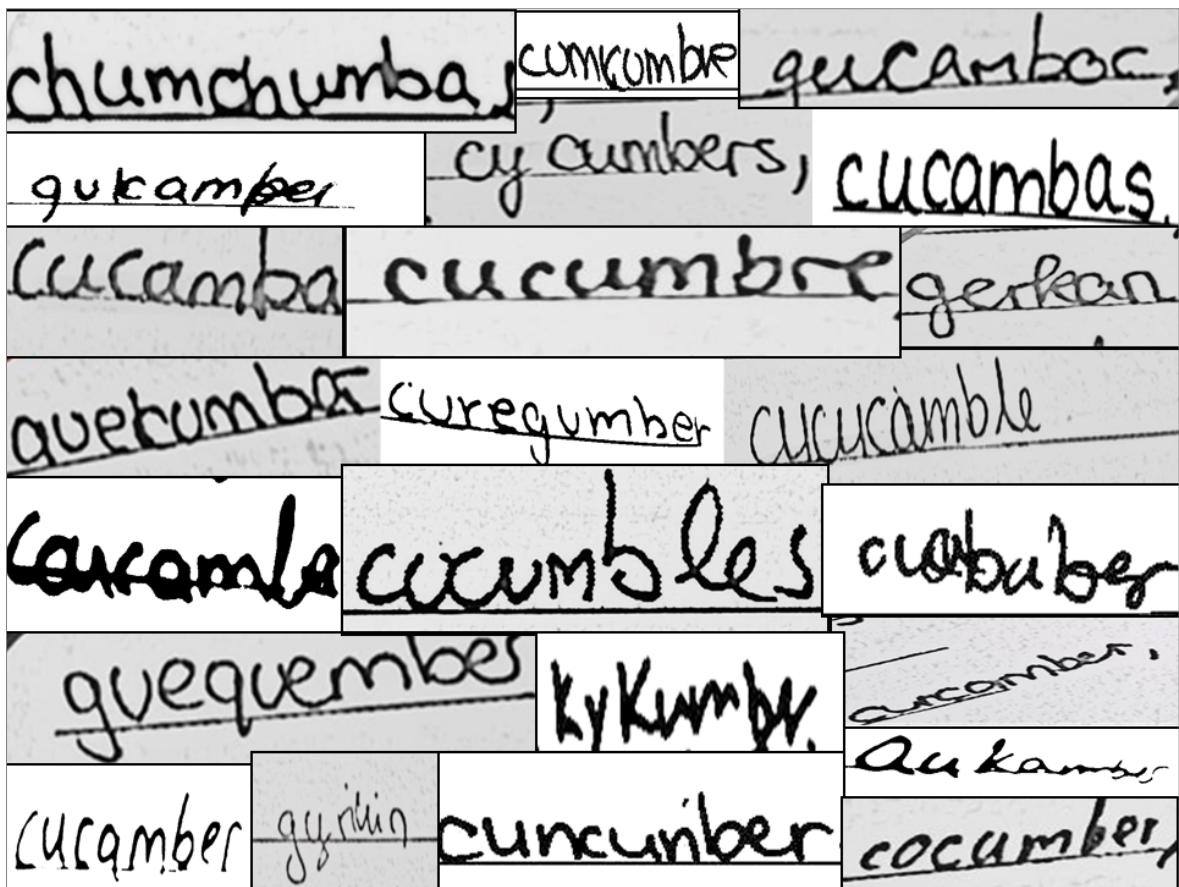


Abbildung 17: „Gurkenmosaik“: Einige Beispiele der Verschriftlichung des Wortes *cucumber* in den auf Englisch geschriebenen Texten

Nach diesen ersten Analysen vermuten wir, dass viele Schüler(innen) auch in der fortgeschrittenen Sekundarstufe noch dem Prinzip „Man schreibt, wie man spricht“ folgen. Wenn sich diese Vermutung durch weitere Analysen erhärten ließe, dann wäre damit das grundlegende Problem angezeigt, dass die Lernenden das Konzept „Schrift“ und seine Funktionalität noch nicht hinreichend erworben haben. Die Abweichungen könnten zwar auch darauf deuten, dass ein Wort bisher noch nie gelesen oder geschrieben wurde. Gegen diese Vermutung spricht aber, dass das

englische Wort in seiner klanglichen Gestalt den Schülerinnen und Schülern präsent war. Es scheint also eher plausibel, dass Grundlagen der Funktionalität von Orthographie noch nicht gesichert sind; die dafür erforderliche Sprachbewusstheit scheinen die Schüler(inne)n weder im außerunterrichtlichen Kontext noch durch den Unterricht erreicht zu haben. Die bisher sieben oder neun Schuljahre, auf die die Jugendlichen zurückblicken können, haben anscheinend den Prozess der *bewussten individuellen Aneignung einer Sprache* nicht so weit unterstützt, dass unentbehrliche Grundlagen der Schriftlichkeit gemeistert werden.

Soweit die Illustration zu diesem Aspekt, der sich aus unseren Daten heraus als interessant für die weitere Forschung entpuppt hat. Bemerkenswert ist zudem, dass die Jugendlichen selbst ein Gefühl für die Lücken zu besitzen scheinen, die ihre Schreibfähigkeiten aufweisen. Die Selbsteinschätzungen ihrer sprachlichen Fähigkeiten, über die wir in dieser Broschüre ebenfalls berichten, deuten darauf: Durchweg schätzen die Befragten ihre Kompetenzen im Schriftlichen schwächer ein als im Mündlichen, und ebenfalls durchgehend zweifeln sie tendenziell an ihren orthographischen Fähigkeiten. Es lohnt sich sicherlich, der hier gelegten Spur mit Blick auf unterrichtspraktische Konsequenzen genauer nachzugehen.

6 Einstellungen der Schüler(innen) zu Deutschland und ihrem Herkunftsland

Im Rahmen von MEZ wurden die Schüler(innen) aus Migrantenfamilien zu ihren Einstellungen zu Deutschland und ihrem Herkunftsland bzw. dem Herkunftsland ihrer Familie befragt. Dazu wurden ihnen verschiedene Aussagen vorgelegt, die sich entweder auf Deutschland oder das Herkunftsland ihrer Familie bezogen. Auf einer fünfstufigen Antwortskala konnten sie angeben, ob die Aussagen für sie gar nicht, ein bisschen, teils/teils, ziemlich oder genau zutreffen. In Abbildung 18 und Abbildung 19 sind die Ergebnisse dieser Befragung zum Messzeitpunkt drei für Schüler(innen) mit russischem und türkischem Sprachhintergrund getrennt dargestellt.



Der obere Teil der Abbildung 18 und Abbildung 19 gibt jeweils die mittlere Zustimmung der Schüler(innen) zu Aussagen über Deutschland wieder. Dabei ergibt sich für die verschiedenen Aussagen dieselbe Reihenfolge für Herkunftssprecher(innen) des Russischen und des Türkischen: Die höchsten Zustimmungen finden die Aussagen, „Ich fühle mich von meinen deutschen Mitschüler(inne)n akzeptiert“, „Ich mag es, in Deutschland zu sein“ und „Ich hoffe, dass meine Familie noch lange Zeit in Deutschland bleibt“. Etwas geringer wird im Mittel den Aussagen zugestimmt, gerne deutsches Fernsehen zu gucken und viele deutsche Lieder zu kennen. Die Aussage „Meine Freunde kommen aus Deutschland“ trifft für die Schüler(innen) mit russischer und türkischer Herkunftssprache nur zum Teil zu: Sie haben sowohl Freunde aus Deutschland als auch Freunde, deren Familien nicht aus Deutschland kommen. Eher ablehnend stehen die Schüler(innen) der Aussage gegenüber, dass deutsche Sportler(innen) gewinnen sollten. Offenbar hegen die Schüler(innen) auch Sympathien für Sportler(innen) oder Vereine außerhalb Deutschlands. Im Vergleich der Herkunftsgruppen fällt auf, dass Schüler(innen) mit russischem Sprachhintergrund eine etwas positivere Einstellung zu Deutschland aufweisen als ihre türkischsprachigen Mitschüler(innen). Ausgenommen davon ist die Aussage, dass deutsche Sportler(innen) gewinnen sollten, die beide Gruppen im Mittel eher ablehnen.

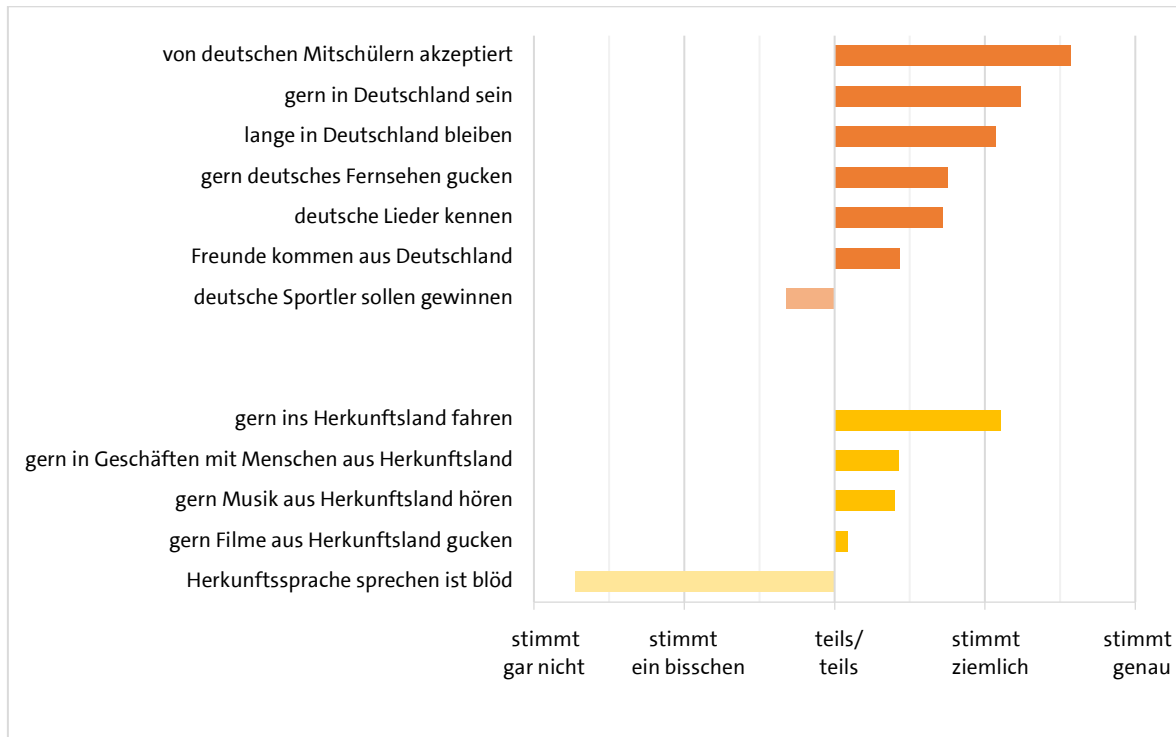


Abbildung 18: Einstellungen der Schüler(inne)n mit deutsch-russischem Sprachhintergrund

Dem unteren Teil in der Abbildung 18 und 19 sind jeweils die mittleren Einstellungen der Schüler(innen) mit russischem und türkischem Sprachhintergrund zum Herkunftsland ihrer Familien zu entnehmen. Starken Zuspruch findet in beiden Gruppen die Aussage „Ich mag es, in mein Herkunftsland zu fahren“. Deutlich wird im Vergleich der beiden Gruppen die Tendenz, dass türkischsprachige Schüler(innen) eine engere Verbindung zu ihrem Herkunftsland haben. Während bei der ersten Aussage die Zustimmung in beiden Gruppen recht hoch ausfällt, ist die positive Einstellung zum Besuch von Geschäften und Restaurants, in denen Menschen aus dem Herkunftsland sind, sowie zum Konsum von Filmen und Musik aus dem Herkunftsland bei den türkischsprachigen Schüler(inne)n deutlich höher ausgeprägt als bei den russischsprachigen Teilnehmer(inne)n. Eine vergleichbar starke Ablehnung gegenüber der Aussage „Ich finde es blöd, meine Herkunftssprache zu sprechen“ findet sich hingegen in beiden Herkunftsgruppen.

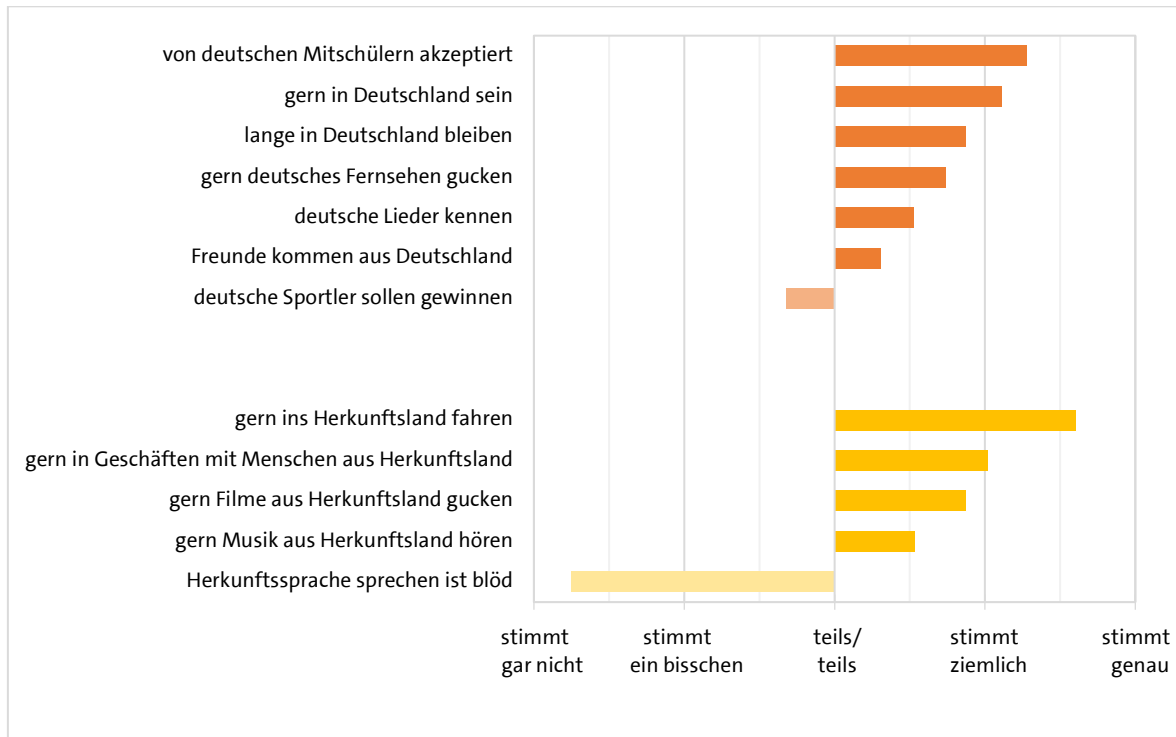


Abbildung 19: Einstellungen von Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund

Die Angaben der Schüler(innen) mit russisch- und türkischsprachigem Hintergrund sprechen insgesamt für eine positive Bewertung ihres Lebens in Deutschland und der Beziehung zu ihren Mitschüler(inne)n ohne Migrationshintergrund. Zugleich erleben die Schüler(innen) Reisen in das Herkunftsland ihrer Familien als positiv und bewerten ihre Herkunftssprache als wichtig. Unterschiede zwischen den Sprachgruppen zeigen sich darin, dass die russischsprachigen Teilnehmer(innen) ihr Leben in Deutschland etwas positiver bewerten, während Schüler(innen) mit türkischem Sprachhintergrund ihrer Herkunftskultur eine etwas größere Relevanz beimessen. Für beide Sprachgruppen zeigt sich aber, dass sich die Schüler(innen) sowohl Deutschland als auch ihrem Herkunftsland verbunden fühlen.



Bild: Irena, 14 Jahre alt

7 Herkunftssprachlicher Unterricht

Vielen Eltern ist es wichtig, ihre Herkunftssprache als Kommunikationsmittel zu erhalten und herkunftssprachliche Fähigkeiten an ihre Kinder weiterzugeben. Auch die Schüler(innen) haben eine positive Beziehung zu ihren Herkunftssprachen, wie im vorigen Abschnitt dargestellt. Um jedoch auch schriftsprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache entwickeln zu können, benötigen sie ein Unterrichtsangebot. Ein Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts ist jedoch in Deutschland keineswegs selbstverständlich.

In einigen Bundesländern wird herkunftssprachlicher Unterricht im Rahmen des regulären Schulsystems angeboten und steht unter staatlicher Aufsicht. Damit verbunden ist das Bemühen um entsprechend qualifizierte Lehrkräfte. Zudem sind in diesen Ländern Curricula und oft auch Lehrmittel vorhanden. In anderen



Bundesländern gibt es kein solches Angebot. Teilweise wird der Unterricht in diesen Ländern in Zusammenarbeit mit Konsulaten der Herkunftsländer angeboten; in diesen Fällen sind die Lehrkräfte in der Regel im Herkunftsland ausgebildet und werden, wie das im Auslandsschulwesen üblich ist, nach

einigen Jahren durch neue Kräfte ersetzt. Eine Qualifikation für die Arbeit mit Migrant(inn)en im Aufnahmeland besitzen sie in der Regel nicht. Über diese beiden Formen hinaus gibt es ein großes Graufeld an Angeboten. Insbesondere in den „kleineren“ Herkunftssprachen sind diese zumeist privat organisiert, sei dies durch Elterninitiativen, Religionsgemeinschaften, Migrantenvereinigungen oder andere zivilgesellschaftliche Akteure. Insgesamt ist über das Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht wenig bekannt. So liegen nur vereinzelte Statistiken über die Teilnahme vor. Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen, etwa zur Qualität des Unterrichts, gibt es nicht. Eine jüngere Studie zeigt jedoch, dass Migranteneltern ein hohes Interesse an herkunftssprachlichem Unterricht für ihre Kinder haben, wobei Angebote im Rahmen des regulären Schulsystems bevorzugt werden (vgl. Lengyel und Neumann 2016).

Im MEZ-Projekt wurden die Schüler(innen) nach ihrer Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht gefragt. Das Ergebnis zeigt Abbildung 20: Der Anteil derjenigen, die an solchem Unterricht teilnahmen, ist insgesamt gering. Bei den russischsprachigen fällt dieser jedoch höher aus als bei den türkischsprachigen Schüler(inne)n. Im Schuljahr 2016/2017 haben rund 33 Prozent der Schüler(innen) mit russischem und etwa 19 Prozent der Schüler(innen) mit türkischem Sprachhintergrund herkunftssprachlichen Unterricht besucht.

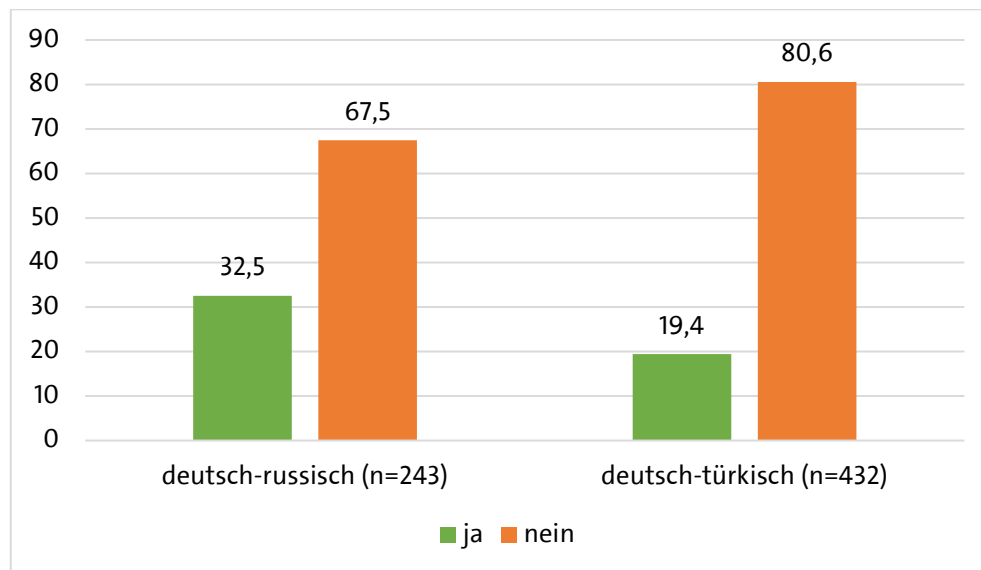


Abbildung 20: Anteil der MEZ-Schüler(innen) mit herkunftssprachlichem Unterricht im Schuljahr 2016/17 (in %)

Die Schüler(innen), die an herkunftssprachlichem Unterricht teilgenommen haben, gaben zu 80 Prozent an, diesen an ihrer Schule zu besuchen (s. Abbildung 21). Bei 20 Prozent der Teilnehmer(innen) findet der Unterricht außerhalb der Schule statt, und rund 3 Prozent gaben an, herkunftssprachlichen Unterricht sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule zu besuchen.

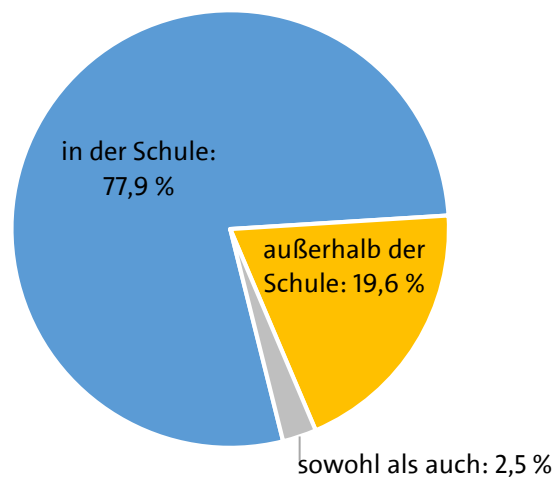


Abbildung 21: Veranstaltungsort des Herkunftssprachlichen Unterrichts

Der Anteil derjenigen Schüler(innen), die herkunftssprachlichen Unterricht außerhalb der Schule besuchten, ist unter den russischsprachigen mit rund 25 Prozent höher als unter den türkischsprachigen Lernenden (rund 14 Prozent).

Gefragt haben wir auch nach den Inhalten des herkunftssprachlichen Unterrichts, denn auch hierzu liegen insgesamt wenig verlässliche Informationen vor. Die Antworten zeigen, dass die Inhalte des Unterrichts vielfältig sind (s. Abbildung 22). Rund zwei Drittel der daran teilnehmenden Schüler(innen) berichten, dass das Sprechen der Herkunftssprache Teil des Unterrichts ist. Mehr Gewicht scheint allerdings dem Schreiben zuzukommen: 72 Prozent der Teilnehmenden berichten, dass Schreiben zum Unterrichtsinhalt gehört. Darüber hinaus spielen aber auch andere Inhalte, wie etwa Landeskunde, im Unterricht eine Rolle.

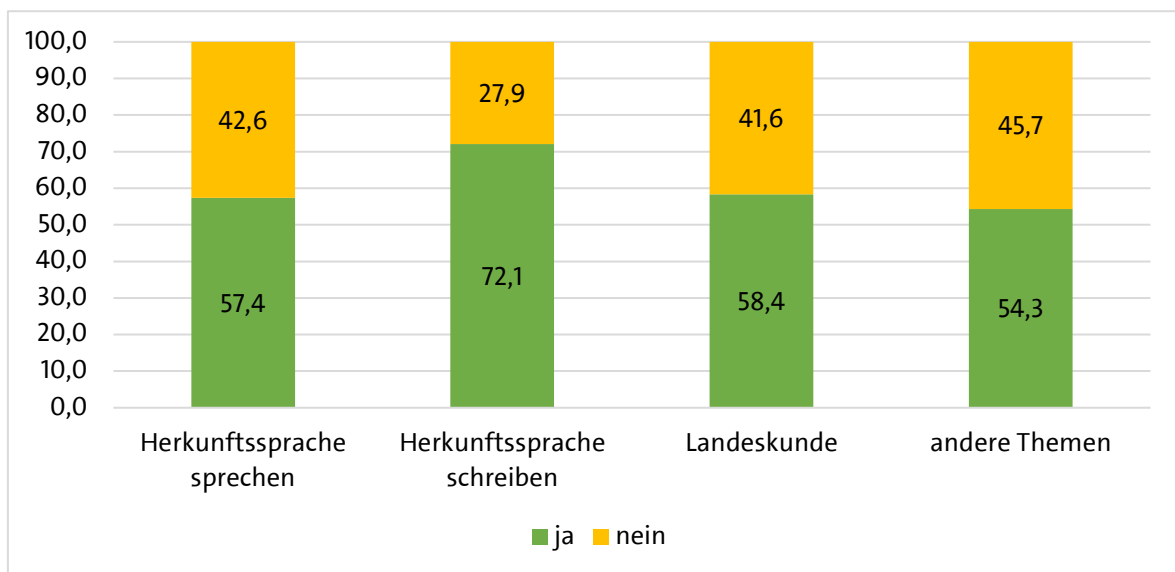


Abbildung 22: Inhalte des herkunftssprachlichen Unterrichts (in %)

8 Welche Rolle spielen mehrsprachige Fähigkeiten am Übergang in den Beruf? Ergebnisse der MEZ-Abgängerbefragung



Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung haben sich Fremdsprachenkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt zu einer Schlüsselqualifikation entwickelt. Während internationale Kontakte früher überwiegend im Aufgabenbereich von Führungskräften lag, ist die Kommunikation mit ausländischen Geschäftspartnern und Kunden heute auch für Personen, die nicht in leitenden Positionen tätig sind, ein fester Bestandteil

des Arbeitsalltags. Verschiedene Befragungen von Erwerbstätigen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (2012, 2006, 1998) zeigen, dass 60 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland in ihrem Beruf zumindest Grundkenntnisse in einer Fremdsprache benötigen (vgl. Hall und Tiemann 2015). Die am häufigsten geforderte Fremdsprache ist Englisch, aber auch andere Sprachen werden von jedem dritten Erwerbstätigen genutzt, darunter Französisch (15%), Russisch (7%) und Türkisch (4%) (vgl. Hall 2007, 2013). Zudem machen Untersuchungen deutlich, dass sich die Nutzung von Fremdsprachen keineswegs auf akademische Berufe beschränkt. Fremdsprachenkenntnisse werden auch zunehmend von kaufmännischen Fachkräften oder Personen, die im sozialen oder medizinischen Bereich (wie Kinderbetreuung, Pflege und Krankenversorgung) tätig sind, erwartet.

Wenig ist darüber bekannt, welche Rolle Kenntnisse in verschiedenen Sprachen im Bewerbungsprozess beim Übergang in die Berufsausbildung spielen. Ebenso wenig weiß man darüber, wie ihre Sprachen von den Auszubildenden in ihren Betrieben tatsächlich genutzt werden (können) oder wie Schüler(innen) die Verwertbarkeit mehrsprachiger Fähigkeiten für ihre berufliche Zukunft einschätzen. Um sich solchen Fragen zu nähern, wurden im Rahmen der MEZ-Studie diejenigen Schüler(innen) einmalig telefonisch befragt, die das allgemeinbildende Schulsystem im Verlauf der Untersuchung verlassen haben, um beispielsweise eine Berufsausbildung oder eine berufsvorbereitende Maßnahme anzufangen.

Die computergestützten telefonischen Interviews wurden im April und Mai 2018 vom Forschungslabor der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg durchgeführt. Sie dauerten durchschnittlich 17 Minuten.



8.1 Wer sind die MEZ-Schulabgänger(innen) und was tun sie nach Verlassen ihrer MEZ-Schule?

Insgesamt haben 124 MEZ-Schüler(innen) an einem telefonischen Interview teilgenommen; alle Teilnehmenden hatten die Schule nach Jahrgang 10 verlassen. Das Durchschnittsalter der Schulabgänger(innen) liegt bei 17,5 Jahren (min. 16 Jahre; max. 20 Jahre). Fast 60 Prozent der Befragten sind weiblich. Über 80 Prozent der Teilnehmer(innen) verließen die Schule mit dem mittleren Schulabschluss (MSA/Realschulabschluss). Rund 15 Prozent verfügten über den ersten Schulabschluss (ESA/Hauptschulabschluss).

Mehr als die Hälfte der Befragten (56 Prozent) besuchte zum Zeitpunkt der Befragung eine Berufsschule oder eine Berufsfachschule mit dem Ziel, einen höheren Schulabschluss zu erzielen. Etwas über ein Drittel der Teilnehmenden absolvierte eine duale oder schulische Ausbildung. Die Übrigen absolvierten ein Praktikum oder nahmen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil.



Knapp ein Viertel der 45 Schulabgänger(innen), die zum Zeitpunkt der Befragung eine Ausbildung absolvierten, hatte sich für einen Beruf im sozialen Bereich (vornehmlich in der Kinderbetreuung- und Erziehung) entschieden (vgl. Tabelle 1). Auf Platz zwei der gewählten Berufsausbildungen liegen mit rund 16 Prozent Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich, zum Beispiel Verkäufer(in) oder Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Rund zehn Prozent der jungen Erwachsenen haben sich für eine Lehre in einem Elektroberuf (Mechatroniker(in), Elektroniker(in) etc.) entschieden.

Tabelle 1: Ausbildungsberufe der Schulabgänger(innen) nach Berufsfeldern des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Prozent (n = 43)

Soziale Berufe	23.3
Kaufmännische Berufe	16.3
Elektroberufe	9.3
Feinwerktechnische, verwandte Berufe	7.0
Gesundheitsberufe ohne Approbation	7.0
Metallerzeugung, -bearbeitung	4.7
Fahr-, Flugzeugbau, Wartungsberufe	4.7
Luft-, Schifffahrtsberufe	4.7
Packer(innen), Lager-, Transportarbeiter(innen)	4.7
Designer(innen), Fotograf(inn)en, Reklamehersteller(innen)	4.7
andere Berufe	14.0

Von den 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 (ohne Approbation) besonders beliebt: Knapp ein Viertel 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 sowie Ausbildungsstellen im Bereich Land-, Tier-, Forstwirtschaft und Gartenbau.



8.2 Welche Sprachen sprechen die Schulabgänger(innen) und wie schätzen sie ihre Sprachfähigkeiten ein?

Etwa ein Fünftel der befragten Jugendlichen gibt an, im Alltag neben dem Deutschen auch Türkisch zu sprechen. Rund 13 Prozent der Teilnehmenden hat einen deutsch-russischen Sprachhintergrund. Alle Abgänger(innen) haben in der Schule Englisch gelernt; rund 15 Prozent der Befragten zusätzlich Französisch.

In Abbildung 23 sind die Selbsteinschätzungen der Schüler(innen) in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch dargestellt. Die Schüler(innen) wurden gebeten, ihre Sprachkenntnisse mit Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) zu bewerten. Dargestellt sind die aus den Teilfähigkeiten Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen gebildeten Mittelwerte für die jeweilige Sprache (mit der jeweiligen Standardabweichung, die angibt, wie stark die Selbsteinschätzungen durchschnittlich um den Mittelwert streuen).



Die Selbsteinschätzungen im Deutschen fallen am besten aus: 80 Prozent der Befragten halten ihre Deutschkenntnisse für gut oder besser. Kein(e) Schüler(in) denkt, dass seine bzw. ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen schlechter als befriedigend sind. Jede(r) fünfte Teilnehmende gibt an, über mindestens gute Kenntnisse im Englischen zu verfügen. Nur rund sieben Prozent halten ihre Englischfähigkeiten für mangelhaft oder schlechter. Jugendliche, die in der Schule Französisch gelernt haben, halten ihre Kenntnisse in dieser Sprache für besonders schlecht: Rund 60 Prozent geben an, dass sie nur „ausreichend“ oder schlechter Französisch können. Nur eine(r) der Teilnehmenden schätzt die Kompetenz im Französischen als „gut“ ein.

Die monolingual deutschen Schulabgänger(innen) unterscheiden sich in ihren Selbsteinschätzungen im Deutschen, Englischen und Französischen nicht signifikant

von deutsch-russisch und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen, die ihre MEZ-Schule verlassen haben.

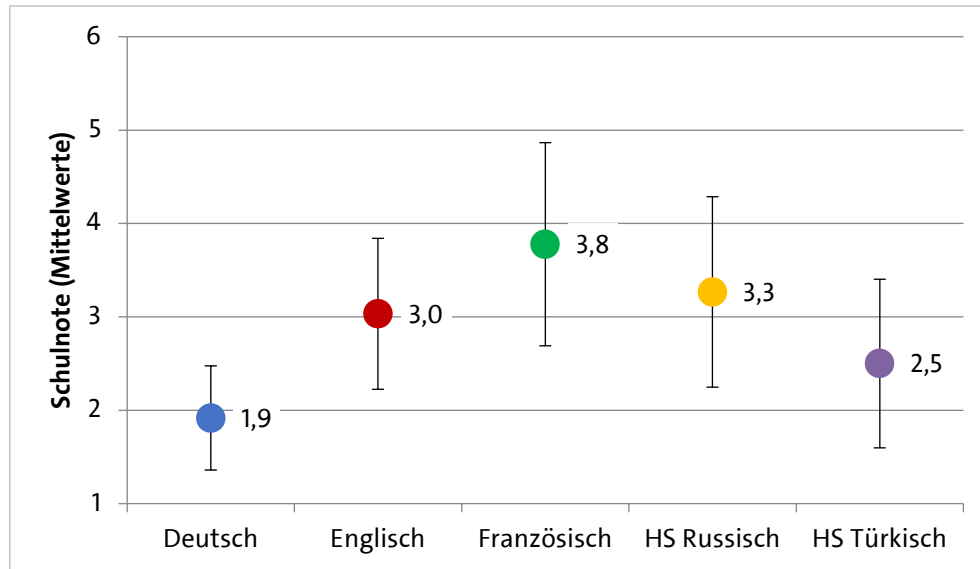


Abbildung 23: Selbsteinschätzungen der Schulabgänger(innen) von „sehr gut“ (1) bis „ungenügend“ (6) in den Sprachen Deutsch und Englisch (n = 124) sowie Französisch (n = 18), Russisch (n = 15) und Türkisch (n = 24).

Die deutsch-russischsprachigen Schulabgänger(innen) schätzen die Sprachfähigkeiten in ihrer Herkunftssprache im Durchschnitt signifikant schlechter ein als diejenigen, die mit Deutsch und Türkisch aufwachsen: Zwei Drittel der befragten deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) bewerten ihre Russischkenntnisse mit „befriedigend“ oder „ausreichend“, nur rund 20 Prozent halten sie für „gut“ oder besser. Letzteres trifft auf etwas über 40 Prozent der deutsch-türkischsprachigen Abgänger(innen) zu. Niemand von denen, die mit Deutsch und Türkisch aufgewachsen sind, 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.

8.3 Wie schätzen die Schulabgänger(innen) die Bedeutung von Kenntnissen in verschiedenen Sprachen für den Arbeitsmarkt ein?

Neben Fragen zum geplanten beruflichen Werdegang und den eigenen sprachlichen Fähigkeiten wurden die Schulabgänger(innen) gebeten, Einschätzungen zum Nutzen von Kenntnissen in verschiedenen Sprachen für berufliche Chancen im Allgemeinen

abzugeben. Die große Mehrheit der Befragten (knapp 70 Prozent) ist der Ansicht, dass es für die berufliche Zukunft von Nachteil ist, wenn man außer Deutsch keine andere Sprache spricht (vgl. Abbildung 24). Sie scheinen sich also bewusst darüber zu sein, dass Kenntnisse in anderen Sprachen heutzutage am Arbeitsmarkt nachgefragt werden.

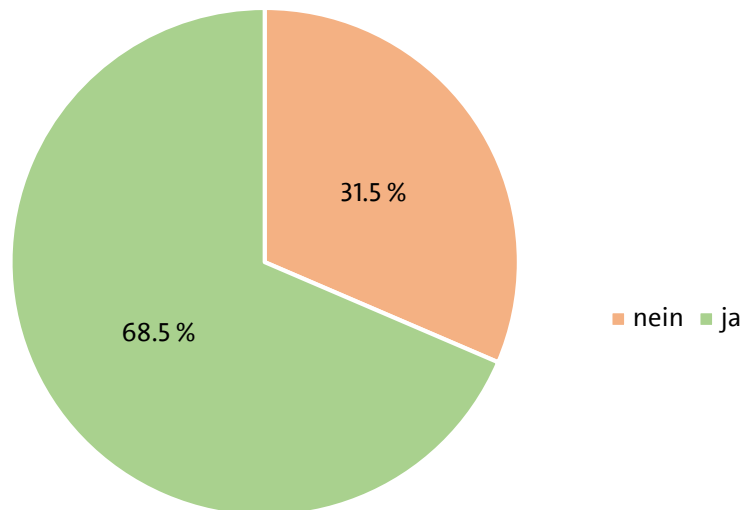


Abbildung 24: Glaubst du, man hat schlechtere Chancen, später einen guten Beruf zu bekommen, wenn man außer Deutsch keine andere Sprache kann? (n = 124)

Über 85 Prozent der jungen Erwachsenen denken jedoch, dass es für die europäische und internationale Kommunikation ausreichend ist, wenn man über Kenntnisse im Englischen verfügt (vgl. Abbildung 25).

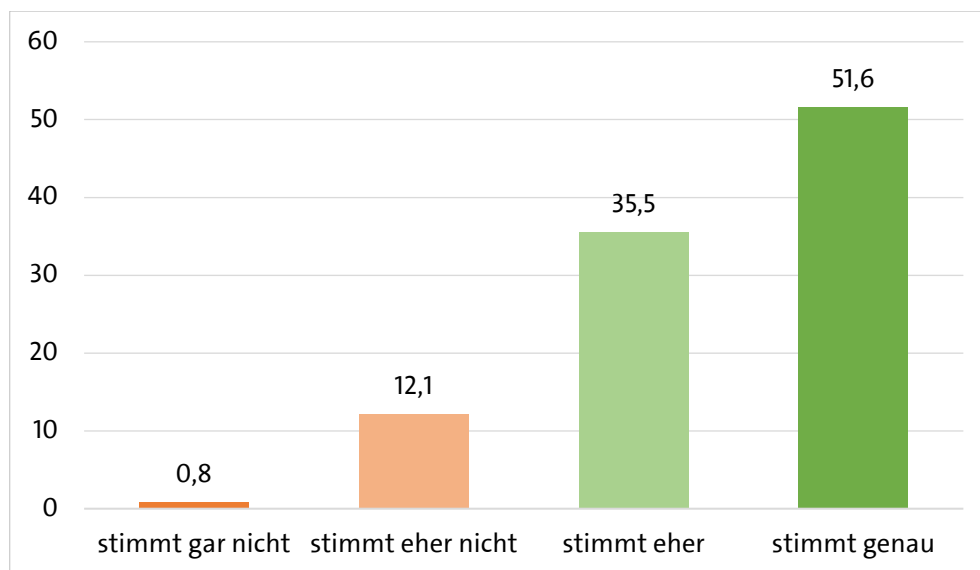


Abbildung 25: Englisch reicht für die europäische und internationale Kommunikation aus (n = 124) (in %)

Die Schulabgänger(innen) wurden außerdem gefragt, ob die Bürger(innen) in Europa neben der Landessprache (zum Beispiel Deutsch in Deutschland) ihrer Ansicht nach noch zwei weitere Sprachen beherrschen sollten. Dieses Ziel haben die Regierungen der EU-Mitgliedstaaten im Jahr 2002 vereinbart. Rund 40 Prozent der Abgänger(innen), die mehrsprachig aufgewachsen sind, stimmen dieser Aussage (eher) zu. Die einsprachig-deutsch lebenden Befragten äußern signifikant seltener ihre Zustimmung: Nur rund 20 Prozent denken, dass alle Bürger(innen) in Europa drei Sprachen beherrschen sollten (vgl. Abbildung 26).

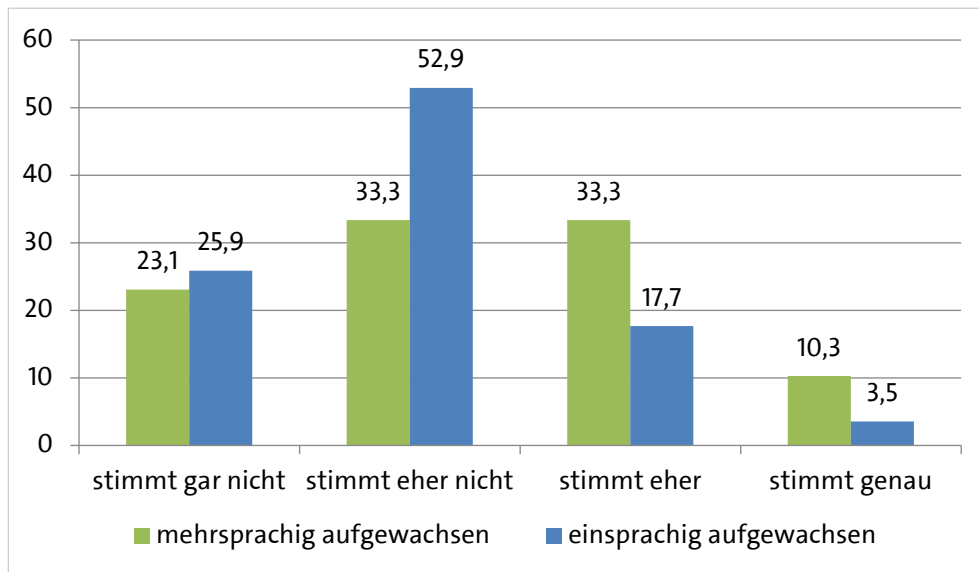


Abbildung 26: Jeder in Europa sollte neben der Landessprache (z.B. Deutsch in Deutschland) noch zwei weitere Sprachen können (n = 124) (in %)

8.4 Welche Rolle spielen sprachliche Fähigkeiten beim Übergang in die und in der Berufsausbildung?

Um Einblick in diese Frage zu erlangen, wurden die Abgänger(innen) aus MEZ-Schulen zunächst gefragt, wie wichtig es ihnen bei ihrer Bewerbung war, in der Ausbildung andere Sprachen als Deutsch nutzen zu können. Die Antworten sind in Abbildung 27 dargestellt. Sie legen nahe, dass die Möglichkeit des Einsatzes mehrsprachiger Fähigkeiten am Arbeitsplatz für viele Schüler(innen) eine wichtige Rolle bei der Berufswahl spielt: Über 40 Prozent der Mehrsprachigen und rund ein Drittel der deutsch-einsprachig lebenden Befragten geben an, dass die Möglichkeit, eine weitere Sprache nutzen zu können, bei der Entscheidung für ihre Bewerbung bedeutend war. Etwas über drei Viertel der Jugendlichen, denen die Verwendung einer anderen Sprache in der Ausbildung (eher) wichtig ist, würden außer dem



Deutschen gerne Englisch nutzen. 60 Prozent der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen), denen die Nutzung mehrsprachiger Fähigkeiten in der Ausbildung (eher) wichtig ist, würden außerdem gerne ihre Herkunftssprache(n) verwenden.

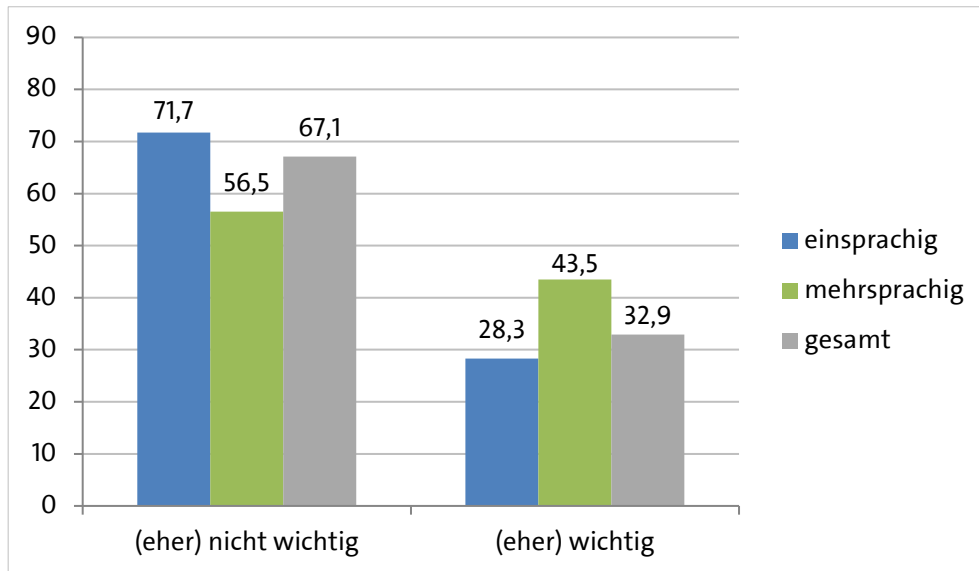


Abbildung 27: Wie wichtig war es dir bei deiner Bewerbung, dass du in der Ausbildung verschiedene Sprachen nutzen kannst? (n = 76) (in %)

Rund 35 Prozent der teilnehmenden Jugendlichen gaben an, dass in den Stellenanzeigen, auf die sie sich beworben hatten, explizit erwähnt wurde, dass mehrsprachige Fähigkeiten für den gewählten Ausbildungsberuf von Vorteil seien oder sogar vorausgesetzt wurden. In den Ausschreibungen für Ausbildungsplätze wurden vor allem Englischkenntnisse gefordert (85 Prozent). Dass Russisch- bzw. Türkischkenntnisse für den Erhalt des Ausbildungsplatzes von Vorteil seien, fand hingegen in nur wenigen Stellenanzeigen Erwähnung (rund 10 Prozent).

Die meisten Schulabgänger(innen) (84 Prozent) haben in ihrer Bewerbung (beispielsweise im Lebenslauf) angegeben, dass sie über Kenntnisse in anderen Sprachen verfügen. Genannt wurden dabei meist Kompetenzen im Englischen. Fast alle Jugendlichen, die neben dem Deutschen mit Türkisch oder Russisch aufgewachsen sind, haben in ihrer Bewerbung erwähnt, dass sie zudem über Kenntnisse in diesen Sprachen verfügen.

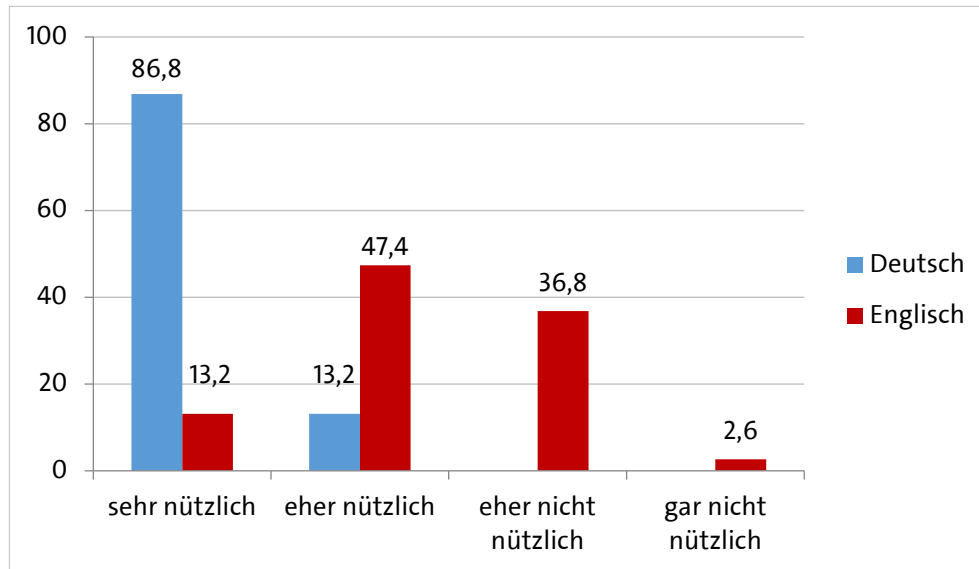


Abbildung 28: Wie nützlich ist es in deiner Ausbildung, dass man gut Deutsch bzw. Englisch kann? (n = 38) (in %)

Alle Befragten, die sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits in einer Ausbildung befanden, gaben an, dass das Verfügen über gute Deutschkenntnisse für ihre Ausbildung unabdingbar ist (vgl. Abbildung 28). Über die Hälfte der jungen Auszubildenden gab überdies an, dass es in ihrer Ausbildung eher nützlich oder sehr nützlich sei, gut Englisch zu können.

Rund 50 Prozent der befragten Auszubildenden gaben zudem an, bei der Arbeit außer Deutsch noch andere Sprachen zu verwenden. Erneut ist Englisch die Sprache, die von den meisten genutzt wird. Mehr als die Hälfte der deutsch-russisch und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen verwendet am Ausbildungsplatz jedoch auch ihre Herkunftssprache.

8.5 Zusammenfassung und Fazit

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Befragung der Schulabgänger(innen) darauf, dass mehrsprachige Fähigkeiten am Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in die Berufsausbildung eine wichtige Rolle spielen. Dies betrifft sowohl die beruflichen Entscheidungen der Schüler(innen) als auch von Unternehmen nachgefragte mehrsprachige Fähigkeiten und deren tatsächlichen Einsatz im Rahmen der Ausbildung.

Die Jugendlichen sind sich darüber bewusst, dass es heutzutage für gute Karriereaussichten (auch außerhalb des akademischen Bereichs) nicht genügt, sich ausschließlich in der Landessprache verständigen zu können. Zudem wählen sie gezielt Berufsfelder bzw. Unternehmen, in denen sie erwarten, verschiedene Sprachen einsetzen zu können.

Insbesondere Fähigkeiten in der englischen Sprache schätzen die Abgänger(innen) als relevant für ihre berufliche Zukunft ein. Diese Einschätzung entspricht den tatsächlichen Erfahrungen der Jugendlichen im Bewerbungsprozess und im beruflichen Alltag: In Stellenanzeigen, auf die sie sich beworben haben, werden überwiegend englische Sprachkenntnisse gefordert; auch im Ausbildungsalltag wird neben dem Deutschen vornehmlich die englische Sprache genutzt. Diese Beobachtung stimmt mit Daten größerer Umfragen zur Lage am deutschen Arbeitsmarkt überein: Die hierzulande am häufigsten geforderte Fremdsprache in der Erwerbstätigkeit ist Englisch. Rund 93 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland, die am Arbeitsplatz Grund- oder Fachkenntnisse in einer Fremdsprache benötigen, müssen Englisch beherrschen (vgl. Hall 2007).

Unsere Ergebnisse zeigen zudem, dass neben Kenntnissen in Englisch auch Kenntnisse in den Herkunftssprachen der mehrsprachig aufgewachsenen Schüler(innen) nachgefragt werden. Im Vergleich zum Englischen werden Türkisch und Russisch im Bewerbungsprozess zwar seltener gefordert und in der Ausbildung von den befragten Schüler(inne)n seltener genutzt. Dennoch ist festzuhalten, dass Abgänger(innen) mit dem entsprechenden Sprachhintergrund diesen Sprachen ebenfalls Bedeutung für ihre berufliche Zukunft beimessen und die Herkunftssprachen am Ausbildungsplatz verwenden.

Jugendliche, die neben Deutsch mit Türkisch oder Russisch aufwachsen, verfügen somit über sprachliches Potenzial, das sich auch im Hinblick auf ihren beruflichen Werdegang auszahlen könnte. Die Tatsache, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil dieser Schüler(innen) die herkunftssprachlichen Fähigkeiten für die eigene berufliche Zukunft als wichtig erachtet und in Bewerbungen auf diese hinweist, lässt zudem darauf schließen, dass sie ihre mehrsprachigen Fähigkeiten auch als Ressource für ihre berufliche Zukunft wahrnehmen.

Es zeigt sich im Rahmen weiterer Analysen der MEZ-Daten zudem, dass Schüler(innen), die ihren Fähigkeiten im Englischen, Russischen und Türkischen für ihre berufliche Zukunft eine hohe Relevanz beimessen, über vergleichsweise hohe Fähigkeiten in diesen Sprachen verfügen. Möglich ist demnach, dass diese Jugendlichen, die ihren Herkunftssprachen und auch den in der Schule erlernten Fremdsprachen einen hohen Wert am Arbeitsmarkt zumessen, in den Ausbau ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten besonders investiert haben.

9 Linguistische Teilerhebung

Zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt der MEZ-Studie hat an einigen Schulen eine zusätzliche linguistische Erhebung stattgefunden. Hierbei wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Phänomene in den Sprachen Deutsch, Russisch, Türkisch sowie den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch erhoben. Zudem wurde mit allen Schüler(inne)n ein Interview geführt, in dem vor allem sprachbiografische Informationen und Spracheinstellungen von Interesse waren. Ziel der Vertiefungsstudie ist es zu ermitteln, in welchen sprachlichen Bereichen mehrsprachige Schüler(innen) Vor- oder Nachteile für das Erlernen weiterer Sprachen aufweisen, um daraus Anregungen für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Schule zu gewinnen.



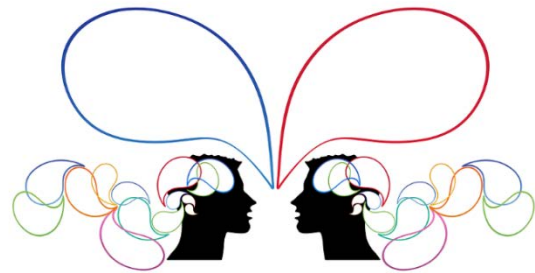
Bild: Saïda, 16 Jahre alt

9.1 Aspekte der Aussprache

Ein Teil des vertiefenden linguistischen Projekts beschäftigte sich mit der Aussprache. Untersucht wurde unter anderem, wie die Schüler(innen) die stimmhaften Konsonanten /b d g/ und ihre stimmlosen Gegenstücke /p t k/ aussprechen. Diese sog. Verschlusslaute werden im Deutschen und Englischen anders realisiert als im Russischen, Türkischen und Französischen. So werden im Deutschen und im Englischen /p t k/ am Wortanfang aspiriert, d. h. mit Behauchung ausgesprochen, während dies im Russischen, Türkischen und Französischen nicht

der Fall ist. Bei der Aussprache der stimmhaften Laute /b d g/ wiederum beginnen in den zuletzt genannten Sprachen die Stimmlippen zu schwingen, bevor der Verschluss des Konsonanten gelöst wird, was im Deutschen und im Englischen nicht der Fall ist. Für „Muttersprachler(innen)“ des Russischen, Türkischen oder auch Französischen klingt ein deutsches /b/ deswegen eher wie das /p/ in ihrer Herkunftssprache. Abweichungen von der Norm fallen also den „muttersprachlichen“ Hörer(inne)n der jeweiligen Sprache auf. Die abweichende Realisierung von Verschlusslauten ist ein Beispiel dafür – sie trägt zur Wahrnehmung eines fremdsprachigen Akzents bei.

Wir vermuteten, dass jene Schüler(innen), die neben dem Deutschen mit Russisch oder Türkisch als Herkunftssprache groß geworden sind, gegenüber ihren einsprachig deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n in Bezug auf die



Aussprache dieser Verschlusslaute in den Fremdsprachen Vorteile haben. Unsere Annahme war, dass Schüler(innen) mit deutsch-russischem und deutsch-türkischen Sprachhintergrund im Französischen als Fremdsprache näher an die Aussprachenorm des Französischen herankommen, weil die Verschlusslaute in ihren Herkunftssprachen ähnlich ausgesprochen werden wie im Französischen. Gleichzeitig gingen wir für das Englische davon aus, dass alle Schüler(innen) vom Deutschen profitieren können, da sich die Aussprache stimmhafter und stimmloser Verschlusskonsonanten in beiden Sprachen ähnelt.

Um diese Hypothesen zu prüfen, haben wir die Aussprache der stimmhaften und stimmlosen Verschlusskonsonanten im Deutschen, in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch und in den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch miteinander verglichen. Als Material dienten uns Wörter, die die Schüler(innen) in einem Benennungstest produziert hatten. Dabei wurden sie gebeten, einen Gegenstand auf einem Bild mit dem entsprechenden Wort der jeweiligen Zielsprache zu benennen, z. B. türkisch *pil* ('Batterie'). Die Schüleräußerungen wurden digital aufgenommen und anschließend analysiert. Zur Messung wurde ein in der Forschung anerkannter akustischer Parameter, die so genannte Voice Onset Time (VOT), verwendet. Dieser Parameter misst in Millisekunden, wann in Relation zur Lösung des Verschlusses die Stimmlippenschwingung des nachfolgenden Vokals beginnt.

Unsere Ergebnisse sind differenziert. Für das Englische können wir feststellen, dass sich die Aussprache der Sprecher(innen) des Russischen und Türkischen als Herkunftssprachen nicht wesentlich von den einsprachig lebenden Lernenden unterscheidet. Offenbar profitieren die meisten hier von ihrer Aussprache im Deutschen.

In der Schulfremdsprache Französisch konnten die Schüler(innen) mit deutsch-russischem und deutsch-türkischen Sprachhintergrund im Mittel weniger als erwartet von ihren Herkunftssprachen profitieren. Allerdings sind die individuellen Unterschiede sehr groß. Die Effekte der Herkunftssprache hängen unter anderem davon ab, ob die Konsonanten in der Herkunftssprache überhaupt so ausgesprochen werden, wie es das Russische oder Türkische verlangt. Nur dann ist eine systematische Übertragung der entsprechenden Merkmale im Sinne eines sog. „positiven Transfers“ aus der Herkunfts- in die gelernte Fremdsprache möglich.



In unseren Auswertungen zeigen sich einerseits deutliche Unterschiede zwischen den stimmlosen und den stimmhaften Konsonanten, andererseits zwischen einzelnen Schüler(inne)n. Größere Nähe zur Herkunftssprache wurden in der Regel bei den stimmlosen Konsonanten erreicht, die im Französischen, Russischen und Türkischen mit kurzen Voice-Onset-Zeiten realisiert und in der Wahrnehmung mit geringer bis fehlender Behauchung („Aspiration“) verbunden sind. Größere und vor allem ausgeprägte individuelle Unterschiede konnten wir für die stimmhaften Konsonanten /b d g/ beobachten. Im Französischen – wie auch im Russischen und im Türkischen – beginnen bei ihnen die Stimmlippenschwingungen deutlich vor der Verschlusslösung. Hieraus ergibt sich eine voll stimmhafte Aussprache, die von den meisten Hörer(inne)n im Vergleich zum Deutschen als „volltönender“ oder „klangvoller“ wahrgenommen wird. Die jeweilige Ausprägung der Aussprache in den Herkunftssprachen schlägt sich in der Fremdsprache Französisch nieder und führt in sehr vielen Fällen dazu, dass von der Norm des Französischen abgewichen wird.

Im Rahmen einer Pilotstudie haben wir weiterhin die Intonation (Sprachmelodie) des Französischen als Fremdsprache bei einsprachig-deutsch aufgewachsenen und deutsch-türkischen Schüler(inne)n untersucht. Grundlegende Annahme hierbei war, dass die deutsch-türkischen Lernenden beim Französischlernen von der Ähnlichkeit der Sprachmelodie des Türkischen mit der des Französischen profitieren können, wohingegen deutsch-monolinguale Lernende die tonalen Eigenschaften des Deutschen mit nicht-zielsprachlichem Resultat auf das Französische übertragen sollten (sog. negativer Transfer).

Zur Erläuterung: Im Deutschen wird die Melodie der gesprochenen Sprache im Wesentlichen durch die in jedem einzelnen Wort betonten Silben bestimmt. Die Intonation des Französischen jedoch funktioniert grundlegend anders, da sie sich nicht am einzelnen Wort, sondern an größeren Wortgruppen orientiert: In Abhängigkeit von der Sprechgeschwindigkeit werden unterschiedlich viele Wörter zu einer Phrase zusammengefasst, die obligatorisch durch einen Tonhöhenanstieg (und -abfall) am Ende und einen weiteren, fakultativen am Beginn tonal markiert wird. Das melodische System des Türkischen ähnelt eher dem des Französischen als dem des Deutschen. Daher hatten wir die Erwartung, dass deutsch-türkischsprachige Französischlerner(innen) die Sprachmelodie der Fremdsprache besser produzieren als es monolingual deutsch aufgewachsene Lerner(innen) tun.



Diese Erwartung hat sich jedoch nur zum Teil erfüllt: Zwar erzielten einige Mehrsprachige die zielsprachlicheren Ergebnisse, doch trat der vermutete positive Transfer aus dem Türkischen ins Französische in deutlich geringerem Maße ein als wir angenommen hatten. Als Grund hierfür vermuten wir, dass die Sprachmelodie der von uns aufgenommenen deutsch-türkischsprachigen Lernenden, die bereits in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben, stark von der

Intonation des Deutschen beeinflusst ist. Um diese Vermutung erhärten zu können, analysieren wir derzeit die von denselben Lerner(innen)n produzierten Daten im Deutschen und im Türkischen. Zusätzlich stellen wir einen Vergleich mit Daten an, die wir von lebensweltlich monolingual aufgewachsenen Sprecher(inne)n des Türkischen erhoben haben.

Unsere bisher vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler(innen) davon profitieren würden, wenn ihnen das Potenzial der Mehrsprachigkeit mit zielgerichteten Sprachvergleichen deutlich vor Augen geführt würde. Dies könnte zwei Effekte haben: Unabhängig von ihrer persönlichen Sprachbiografie könnten alle Schüler(innen) an Sprachbewusstheit gewinnen. Für die mit mehr als einer Sprache lebenden Schüler(innen) würde dies zudem bedeuten, dass sie bewusster an die Aussprache in ihren Herkunftssprachen herangehen können und diese eventuell auch verändern könnten; das ist durchaus sinnvoll, denn diese Sprachen unterliegen einem deutlichen Einfluss des Deutschen.

Aus den von uns bisher ausgewerteten Interviews und Sprachbewusstheitstests, die wir durchgeführt haben, geht hervor, dass dieses Potenzial aus der Sicht der

Lernenden in der Schule bisher kaum erschlossen wird. Nach der Erfahrung der Jugendlichen werden Mehrsprachigkeit und Bezüge zwischen den Sprachen kaum thematisiert. Die Herstellung solcher Bezüge aber könnte das Nachdenken über Sprache(n) bei allen Lernenden fördern und Mehrsprachigkeit viel stärker als Ressource in den Blick rücken – und vielleicht damit alle motivieren, Sprachen (besser) zu lernen.

Weiterführende Literatur zum Thema VOT finden Sie hier:

Gabriel, C., Krause, M. & Dittmers, T. (2018). VOT production in multilingual learners of French as a foreign language: Cross-linguistic influence from the heritage languages Russian and Turkish. *Revue française de linguistique appliquée* 23, 59–72.

Dittmers, T., Gabriel, C., Krause, M. & Topal, S. (2018). The production of voiceless stops in multilingual learners of English, French, and Russian: Positive transfer from the heritage languages? In M. Belz, C. Mooshammer, S. Fuchs, S. Jannedy, O. Rasskazova & M. Zygis (Hrsg.), *Proceedings of P&P 13* (S. 41-44). Berlin: ZAS. [<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19531>]

9.2 Wortstellung bei Fremdsprachenlernenden

Im Rahmen der linguistischen Zusatzerhebung wurden die Schüler(innen) in einem der Tests außerdem darum gebeten, aus einer Reihe vorgegebener Wörter bzw. Wortgruppen korrekte Sätze zu formulieren. Um zielsprachlich korrekte Sätze bilden zu können, mussten sie sowohl die Wortformen anpassen als auch teilweise Funktionswörter, wie beispielsweise Artikel (z.B.: *the, a*) oder Präpositionen (z.B.: *at, on, about*), hinzufügen.

Dieser Wortstellungstest wurde in den Fremdsprachen (Englisch, Französisch bzw. Russisch) durchgeführt. Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin, die Verwendung bestimmter Adjektive, Adverbiale sowie Objekte und deren jeweilige Position in den englischen, französischen bzw. russischen Sätzen zu analysieren. Die Ergebnisse der Analysen liefern Anhaltspunkte zur Rolle und dem Einfluss der jeweiligen Sprachen und ihrer Wechselwirkung speziell in Bezug auf den Satzbau.

Die Auswertungen der Tests förderten zutage, dass die Adverbialstellung im englischen Satz für fast alle Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund, ein Problem darstellte. Da die Adverbien (z.B. *always, after class, often* und *every day*) in den Sätzen sehr willkürlich verwendet wurden, konzentrierten wir uns bei der Analyse zunächst auf eine Reihe von Sätzen mit zwei pronominalen Objekten (direktes Objekt und indirektes Objekt), wie beispielsweise „*Ich gab es ihr.*“, wobei „*es*“ das direkte und „*ihr*“ das indirekte Objekt ist.

(1) IT+ADV

W: *in Washington – live – Tom*

s: Tom Lives in Washington.

(2) IT+2ADV

W: *always – Anne – with her sister – jog*

s: Anne always jog with her sister.

(3) DT

W: *his brother – lend – Jim – money*

s: Jim Lendes money to his brother.

(4) DT+ADV

W: *a cookie – after class – offer – Kitty – Max*

s: Max offes a cookie to Kitty after class.

Abbildung 29: Ausschnitt aus dem Wortstellungstest

Der Wortstellungstest wurde nicht nur im Rahmen der MEZ-Untersuchung eingesetzt, sondern auch mit sog. Muttersprachler(inne)n aus dem englischen, deutschen, russischen und türkischen Sprachraum durchgeführt, um einen Vergleich der verwendeten Satzmuster in der jeweiligen Sprache vornehmen zu können. Der Satzbau in den unterschiedlichen Sprachen ist meist flexibel und vom Kontext abhängig. Bei den Analysen konzentrierten wir uns daher auf den von Muttersprachler(inne)n präferierten Satzbau. Als Grundlage dienten also neben den gängigen Grammatiken auch die Ergebnisse der Wortstellungstests, die wir zu diesem Zwecke mit den Muttersprachler(inne)n durchgeführt haben. Bewusst wurden Personen gewählt, die ausschließlich die Herkunftssprache des Landes sprechen und kein Deutsch können, außer selbstverständlich bei den Personen deutscher Sprachherkunft. Kompetenzen im Englischen waren nicht ausschlaggebend für den Test. In Tabelle 2 sind die Tendenzen, die sich aus der Grammatik und den Ergebnissen der Vergleichstests ergeben, dargestellt.

Tabelle 2 zeigt, dass die Satzstruktur im Normalfall in Bezug auf die Nutzung zweier aufeinanderfolgender Objekte im Russischen den Tendenzen des Englischen eher gleicht als im Deutschen oder im Türkischen. Im Gegensatz dazu finden wir Ähnlichkeiten im häufig verwendeten deutschen und türkischen Satzbau. Im Russischen und Englischen wird das indirekte Objekt im Satz häufig vor dem

direkten Objekt verwendet, während im Türkischen und Deutschen eher das direkte Objekt vor das indirekte Objekt gestellt wird.

Tabelle 2: Satzbau in den studienrelevanten Sprachen

Sprache	Satzbau		Beispiel
Deutsch	häufig	DO > IO*	<i>Ich gab es ihr.</i>
	selten	IO > DO	
Russisch	Flexibler Satzbau; häufig	IO > DO	<i>Ya dala emu èto.</i>
Türkisch	Flexibler Satzbau; häufig	DO > IO	<i>Ben bunu ona verdim.</i>
	selten	IO > DO	
Englisch	allgemein aber ohne Präposition "to" beide Varianten möglich	DO + "to" + IO	<i>I gave it to her.</i>
	häufig	IO > DO	<i>I gave her it.</i>

*DO = direktes Objekt; IO = indirektes Objekt

Diese Beobachtung führte zur Annahme, dass Schüler(innen), die entweder ausschließlich mit Deutsch oder mit Türkisch als zusätzlicher Herkunftssprache aufwachsen, sich ähnlich verhalten und Sätze formulieren, die dem deutschen oder türkischen Muster (DO>IO) entsprechen und „untypisch“ für englische Muttersprachler(innen) sind. Abbildung 30 zeigt die unterschiedlichen Satzmuster der MEZ-Schüler(innen) im Englischen im Vergleich zu den Ergebnissen der Vergleichstests.

In den jüngeren Jahrgängen verwenden die MEZ-Schüler(innen), abgesehen von jenen mit Herkunftssprache Russisch, den Satzbau, der im Deutschen eher üblich ist. Bei den türkisch-deutschsprachigen Schüler(inne)n kann aber auch ein Einfluss aus dem Türkischen vorliegen, da – wie oben beschrieben – auch in dieser Sprache das indirekte Objekt auf das direkte Objekt folgt.

In der Gruppe der russisch-deutschsprachigen Schüler(innen) kann ein anderes Verhalten erkannt werden. Diese Schüler(innen) verwenden seltener die Struktur, in der das indirekte Objekt nach dem direkten Objekt im Satz steht. Wir nehmen an, dass sich ein leichter Einfluss des Russischen bemerkbar macht.

Trotz der Unterschiede zwischen den Gruppen aus den jüngeren Jahrgängen gleichen die Schüler(innen) der älteren Jahrgänge ihre Produktion unabhängig von ihren jeweiligen Sprachhintergrund an. Das bedeutet, dass sie fast alle seltener die

im Deutschen und Türkischen übliche Tendenz im Satzmuster verwenden und die Struktur ihrer Sätze immer mehr an das Zielsprachliche Muster des Englischen anpassen. Es sollte in diesem Zusammenhang aber erwähnt werden, dass auch die ältere Gruppe der russisch-herkunftssprachlichen Schüler(innen) ihre Produktion den anderen Gruppen angleicht und im Gegensatz zur jüngeren Gruppe mehr Sätze produziert, in der das indirekte Objekt nach dem direkten Objekt steht.

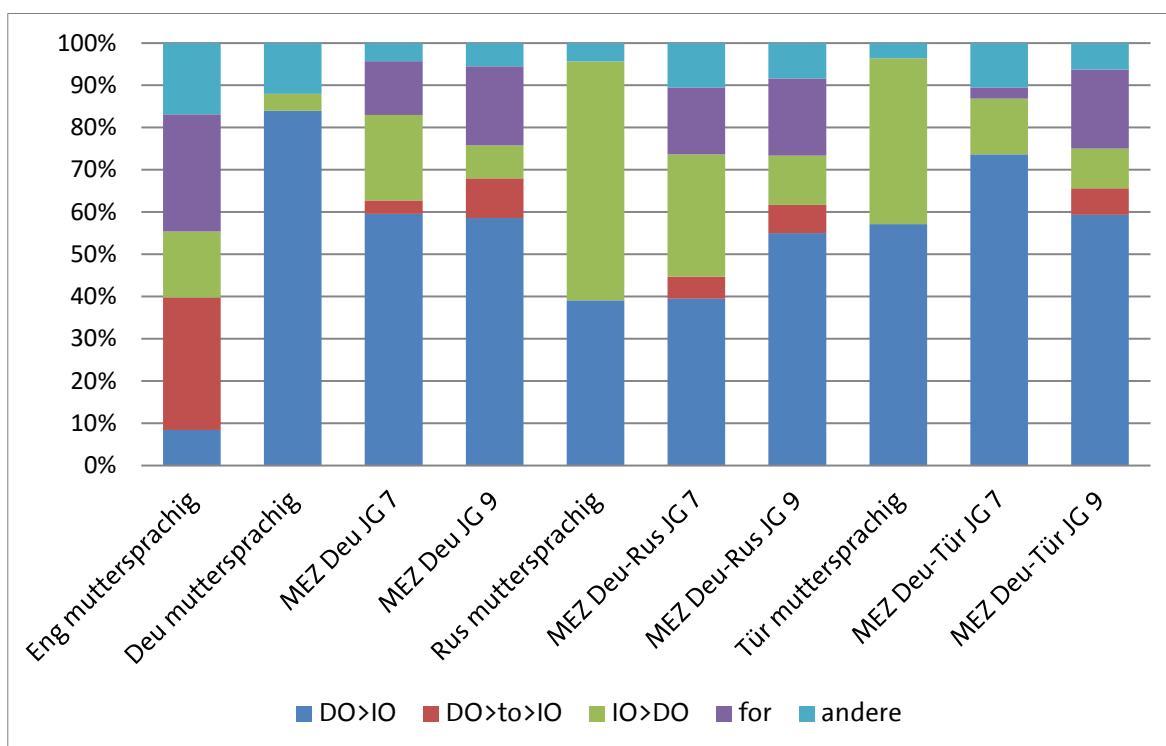


Abbildung 30: Analyseergebnisse des Wortstellungstest

Unterschiede, die sich in der jüngeren Altersgruppe zeigen, finden sich in der älteren Gruppe nicht. Alle Schüler(innen), egal, ob ein- oder mehrsprachig, zeigen fast identische Produktionsmuster in diesem Wortstellungstest. Das bedeutet, dass es nach unseren Ergebnissen zunächst keinen Vor- oder Nachteil für mehrsprachig oder einsprachig aufwachsende Schüler(innen), sondern eher eine Angleichung aller Englischlerner(innen) gibt. Diese Angleichung kann wahrscheinlich auf den Fremdsprachenunterricht zurückgeführt werden.

Die Ergebnisse können Sie in folgendem Artikel genauer nachlesen:

Lorenz, E., Bonnie, R. J., Feindt, K., Rahbari, S., & Siemund, P. (2018). Cross-linguistic influence in unbalanced bilingual heritage speakers on subsequent language acquisition: Evidence from pronominal object placement in ditransitive clauses. *International Journal of Bilingualism*. doi: 10.1177/1367006918791296.

9.3 Sprachbiographische Interviews

Die Unterschiede, die wir unter anderem in der Aussprache von Schüler(inne)n mit zweisprachigem Hintergrund im Deutschen und ihren Herkunftssprachen beobachten konnten, ermuntern dazu, nach Ursachen



dafür zu suchen. In der vertiefenden linguistischen MEZ-Teilstudie führten wir dazu mündliche Interviews mit ausgewählten Schüler(inne)n durch. Sie folgten einem abgestimmten Leitfaden, der individuelle Einstellungen und Prioritäten, Lernstrategien, Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sprachen sowie zum Sprachunterricht erfasst. Die Interviews begannen mit dem sogenannten Sprachmenschen – einer gezeichneten Silhouette, in die die Schüler(innen) „ihre“ Sprachen mit Farben einzeichnen. Dieses Bild liefert den Ausgangspunkt für das weitere Gespräch. Die Interviews wurden nach einem einheitlichen Standard verschriftet und anschließend in einem Programm zur computergestützten Inhaltsanalyse (MAXQDA) kodiert. Dafür war es notwendig, ein Kategoriensystem zu erarbeiten, das wir auf alle Interviews anwenden konnten. Dieser aufwändige Schritt ist notwendig, um die Aussagen zu systematisieren und anschließend Verallgemeinerungen vornehmen zu können. Außerdem erlaubt uns das Vorgehen, die Angaben der Schüler(innen) mit anderen Ergebnissen aus unserem Datenkorpus zu verbinden.

Die Kategorien richteten sich in einem ersten Kodierdurchgang nach den gestellten Fragen. Sodann werden sie auf der Grundlage der Antworten der Schüler(innen) erweitert. Zur Illustration seien hier nur einige wenige Beispiele (ohne zugehörige Kategorien) aufgeführt.

Um etwas über Sprachprioritäten herauszufinden, wurde unter anderem folgende Situation konstruiert: Eine Fee erfüllt Dir drei Wünsche, aber unter einer Bedingung: Du kannst nur eine Sprache behalten. Für welche entscheidest Du Dich?

Unter den befragten Schüler(inne)n mit deutsch-russischem Hintergrund sprachen sich an dieser Stelle lediglich drei für Russisch aus. Die Belege (Fallbeispiele 1 und 2) zeigen die typische Argumentation.

Fallbeispiel 1: Und welche Sprache wäre die, die du behalten würdest?

P: (.) Russisch.

I: Und warum?

P: Weil das meine Muttersprache ist und (.) weil der Großteil meiner Familie halt (.) Russisch spricht und (.) ja, ich möchte die Sprache unbedingt behalten.

Fallbeispiel 2:

P: ich würd halt Russisch behalten, weil das die schwerste Sprache ist, von allen.
[I: Mhm.] Und die anderen kann ich einfach leicht wieder lernen.

Es dominierte dagegen die Entscheidung für Englisch (Fallbeispiel 3); einige Schüler(innen) entscheiden sich auch für Deutsch (Fallbeispiel 4).

Fallbeispiel 3:

P: Dann würde ich Englisch nehmen.

I: Wieso?

P: Weil Englisch, also, auch wenn's vielleicht schade ist, aber auf jeden Fall am internationalsten ist und das sozusagen auch am meisten gesprochen wird. Also natürlich, Russland ist 'n großes Land [I: Mhm.] und in dem Land sind mehr Einwohner, deswegen wird insgesamt vielleicht in den Ländern spezifisch, jetzt mehr Russisch geredet. [I: Mhm.] Aber so außerhalb des eigen, also von Deutschland, England oder Russland, ähm wird halt am meisten Englisch geredet noch. [I: Mhm.] Und deswegen würde ich das nehmen."

Fallbeispiel 4:

P: (6s) Ja ich denke, Deutsch, weil, ähm, ich, ähm, weil wenn ich dann in Deutschland weiter lebe oder, also lebe, dann kann man die hier noch anwenden. [I: Mhm.] Und dann, und dann, also meine Familie spricht ja auch Deutsch, dann... [I: Mhm.] Dann wär's, ja. Und wenn man Deutsch neu lernen soll, soll Deutsch ja ne schwere Sprache zum Lernen sein. Also zum neu Lernen und ich denke, dann ist Englisch da einfacher, oder Russisch. [I: Mhm.] Ja, deswegen würde ich Deutsch behalten und dann den Rest ablegen.

Diese und andere Aussagen lassen sich auch in Bezug zu den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen im Projekt setzen. Unsere nächste Aufgabe besteht darin, Lernerprofile zu erstellen. Unser Ziel ist es, zu diesem Zweck die verschiedenen Ergebnisse unserer Studie (Sprachdaten, Hintergrunddaten aus den Fragebögen und qualitative Daten aus den Interviews) zueinander in Beziehung zu setzen.

9.4 Sprachbewusstheitstests

Ein weiterer Teil der mündlichen Erhebung zielte auf die Frage ab, wie die Schüler(innen) ihre eigenen sprachlichen Äußerungen in den untersuchten Sprachen bewerten und reflektieren. Dazu wurden ihnen je nach Sprache ein bis drei ausgewählte Sätze zum Einsprechen vorgegeben; anschließend hörten sie ihre Aufnahme an und schätzten ein, was ihnen gut gefallen hat oder nach ihrer Einschätzung weniger gelungen war (vgl. Fallbeispiel 5, s. Abbildung 31). Dann erfolgte in der Regel eine Wiederholung der Aufnahme, um festzustellen, ob und was sich geändert hat, und zu klären, inwiefern die Schüler(innen) bestimmte Änderungen bewusst vorgenommen haben. Auch diese Aufnahmen wurden

verschriftet und in MAXQDA kodiert. Dabei wurde das Kategoriensystem, das für die Interviews benutzt wurde, nochmals erweitert, so dass auf die Kodierung sowohl der Interviews als auch der Sprachbewusstheitstests *ein* Kategoriensystem angewendet wurde. Das Material wird noch ausgewertet – in Abbildung 31 ist zur Illustration ein Fallbeispiel für das Vorgehen dargestellt.

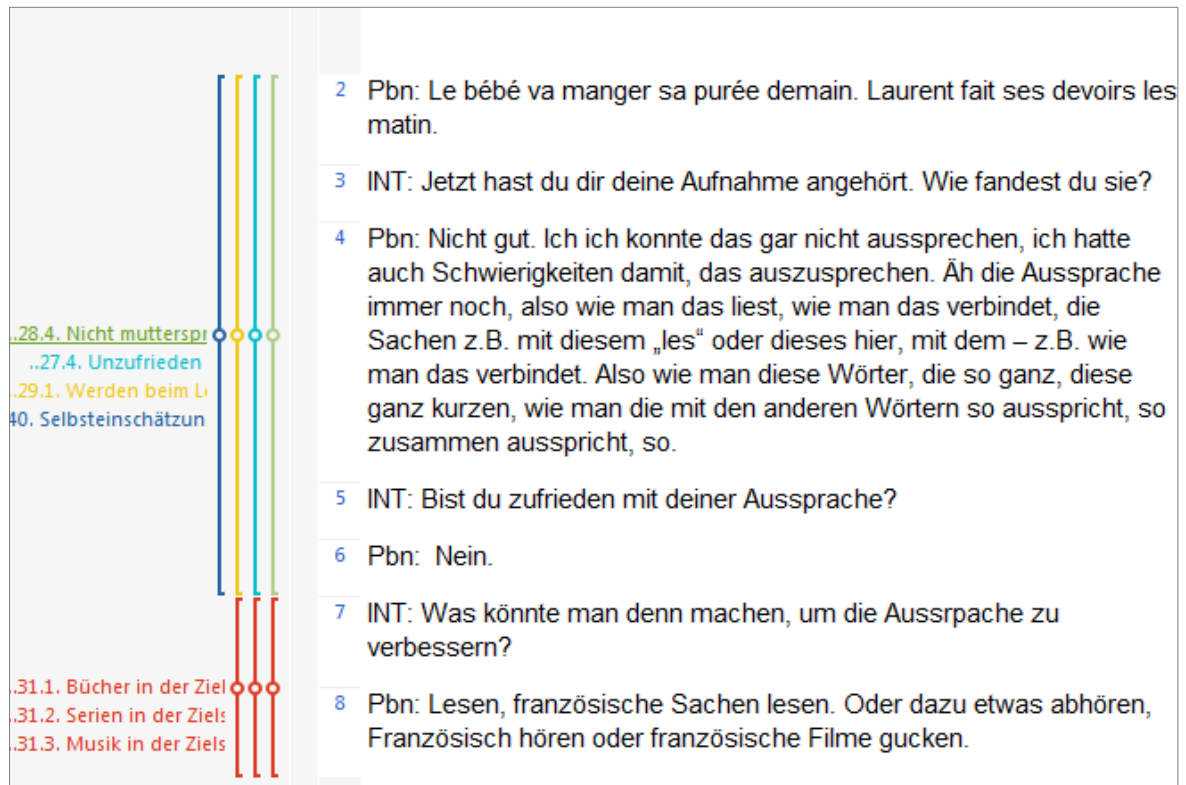


Abbildung 31: Fallbeispiel 5, Auszug aus einem Sprachbewusstheitstest (verschriftet und kodiert)

Fallbeispiel 5 (Abbildung 31) zeigt, dass sich Schüler(innen) durchaus ihrer Schwierigkeiten in der Aussprache, hier z.B. in der Wortbindung, bewusst sind. Sie verfügen aber meist nur über sehr allgemeine und daher wenig effiziente Vorstellungen darüber, wie man diesen Schwierigkeiten beikommen kann.

10 Ausblick

Soweit einige Einblicke in die ersten Ergebnisse unserer Analysen der MEZ-Studie. Es sollte sichtbar geworden sein, wie reichhaltig die Informationen sind, die uns zur Auswertung zur Verfügung stehen. Dies betrifft zum einen die Sprachdaten selbst: MEZ ist die erste Untersuchung weltweit, die das komplexe Gefüge von bildungsrelevanten Sprachen, die in der Biographie eines Schülers oder einer



Schülerin eine Rolle spielen, insgesamt ins Visier nimmt. Im MEZ-Projekt geht es um die gemeinsame Schul- und Unterrichtssprache (Deutsch), die gemeinsame erste Fremdsprache (Englisch), die Herkunftssprachen eines Teils der Schüler(innen) (Türkisch oder Russisch) und die zweiten Fremdsprachen eines Teils der Schüler(innen) (Russisch oder Französisch). Einzigartig ist auch, dass in einer Untersuchung dieser Größenordnung in allen einbezogenen Sprachen sowohl die Fähigkeiten des Verstehens (Leseverstehen) als auch die schriftliche Sprachproduktion berücksichtigt werden.

Zudem spielt eine bislang wenig beachtete Seite der Sprachfähigkeit, nämlich die Kompetenz zur Artikulation von Lauten und Sprachmelodien, in MEZ eine Rolle. Neu in der Forschungslandschaft ist ferner, dass alle Daten, die zu sprachlichen Fähigkeiten gewonnen wurden, flankiert werden durch Informationen über die Lebensbedingungen und weitere Faktoren, die nachweislich die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes beeinflussen.

Es zeichnen sich bereits nach den ersten Datenanalysen Ergebnisse ab, die auch bildungspraktische Bedeutung besitzen. Zu diesen gehört, dass nur ein relativ geringer Anteil der an MEZ teilnehmenden lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) Zugang zu Unterricht in der Herkunftssprache hat – trotzdem sind viele von ihnen in der Lage, schriftsprachliche Produkte anzufertigen. Bemerkenswert ist zudem, dass die Schüler(innen) mit besseren schriftsprachlichen Ergebnissen in den Herkunftssprachen zugleich diejenigen sind, die im Deutschen und in den Schulfremdsprachen gute Ergebnisse erzielen. In Bezug auf mündliche Sprachfähigkeiten zeigt sich, dass Vorteile, die aus der lebensweltlichen Zweisprachigkeit erwachsen sollten, nicht in dem erwarteten Maß realisiert werden können. Um den Lernenden die Nutzung ihres mitgebrachten sprachlichen Potenzials zu ermöglichen, könnte es hilfreich sein, im Fremdsprachenunterricht die Laute der Herkunftssprachen explizit zu thematisieren.

Es liegt nun vor uns, diese und weitere Analysen zu vertiefen, um auf die gezielte Suche nach Faktoren zu gehen, die sich nachweislich förderlich oder hinderlich auf die Entwicklung der Mehrsprachigkeit der MEZ-Jugendlichen ausgewirkt haben. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk darauf, Anhaltspunkte für die Entwicklung von pädagogischen Handlungsstrategien zu gewinnen, die die Chance bergen, die Mehrsprachigkeitsentwicklung aller Schüler(innen) in deutschen Schulen zu unterstützen.

Bereits jetzt finden Sie weitere Informationen, zum Beispiel detaillierte Einblicke in unser Vorgehen bei der Datenerhebung, auf unserer Homepage: www.mez.uni-hamburg.de. Dort werden auch fortlaufend neue Informationen zu unseren Analysen zur Verfügung gestellt.

Wir beantworten gern Ihre Rückfragen zum MEZ-Projekt. Bitte wenden Sie sich an uns:

Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ

Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

E-Mail: mez@uni-hamburg.de

Tel.: +49 40 42838-3950



Literatur

- Dittmers, T., Gabriel, C., Krause, M., & Topal, S. (2018). The production of voiceless stops in multi-lingual learners of English, French, and Russian: Positive transfer from the heritage languages? In M. Belz, C. Mooshammer, S. Fuchs, S. Jannedy, O. Rasskazova & M. Zygis (Hrsg.), *Proceedings of P&P 13* (S. 41-44). Berlin: ZAS. Online verfügbar unter <https://tinyurl.com/VOT2018>, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Gabriel, C., Krause, M. & Dittmers, T. (2018). VOT production in multilingual learners of French as a foreign language: Cross-linguistic influence from the heritage languages Russian and Turkish. *Revue française de linguistique appliquée* 23, 59–72.
- Hall, A. (2007). Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP* (3), (S. 48-49). Online verfügbar unter <https://tinyurl.com/Hall2007>, zuletzt geprüft am 10.12.2018.
- Hall, A. (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: <https://tinyurl.com/FremdspracheAW>, zuletzt geprüft am 26.02.2017.
- Hall, A. & Tiemann, M. (2015). BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012: Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Abschlussbericht. Bonn: <https://tinyurl.com/Erwerbstaetigenbefragung2012>, zuletzt geprüft am 05.05.2017.
- Lengyel, D. & Neumann, U. (2016). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Projektbericht. Universität Hamburg. Hamburg: <https://tinyurl.com/UnterrichtHKS>, zuletzt geprüft am 10.12.2018.
- Lorenz, E., Bonnie, R. J., Feindt, K., Rahbari, S., & Siemund, P. (2018). Cross-linguistic influence in unbalanced bilingual heritage speakers on subsequent language acquisition: Evidence from pronominal object placement in ditransitive clauses. *International Journal of Bilingualism*. doi: [10.1177/1367006918791296](https://doi.org/10.1177/1367006918791296).