

MEZ Arbeitspapiere

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Marina Lagemann, Birger Schnoor
in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause
und Peter Siemund

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

MEZ Arbeitspapier Nr. 1
Hamburg, Juni 2017

Arbeitspapiere des Forschungsprojekts
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

an der Universität Hamburg

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

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

Principal Investigators MEZ-Projekt:

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

Bezug:

www.mez.uni-hamburg.de

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

Bitte zitieren Sie dieses Arbeitspapier wie folgt:

Gogolin, Ingrid; Klinger Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause und Peter Siemund (2017): Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg), www.mez.uni-hamburg.de

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Marina Lagemann, Birger Schnoor
in Zusammenarbeit mit Christoph Gabriel, Michel Knigge, Marion Krause
und Peter Siemund

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

MEZ Arbeitspapier Nr. 1
publiziert im Juni 2017

Zusammenfassung:

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

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

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

Schlagworte:

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

Abstract:

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

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

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

Keywords:

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

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Forschungsstand und Desiderata.....	5
Fragestellungen und analytisches Vorgehen.....	9
Mehrsprachigkeitsentwicklung und deren Determinanten	10
Mehrsprachigkeit, Bildungsaspirationen und Bildungsverhalten.....	11
Vertiefende linguistische Analysen zur Mehrsprachigkeitsentwicklung.....	12
Stichprobendesign und Datenerhebung.....	14
Literatur.....	22

Einleitung

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

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

Diese Beobachtungen sind das erste Motiv des Projekts „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“. Wir möchten durch die Beantwortung unserer Forschungsfragen Ausgangspunkte für die Gestaltung von Handlungsalternativen identifizieren, die insbesondere die Bildungserfolgchancen von jungen Migranten erhöhen. Dabei gehen wir davon aus, dass Maßnahmen zur Stärkung von Ressourcen und Potenzialen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können. Zu diesen Ressourcen und Potenzialen zählen wir ihre *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Hierbei handelt es sich um eine Form der Mehrsprachigkeit, die nicht primär durch fremdsprachlichen Unterricht zustande kommt, sondern dadurch, dass eine Person in mehr als einer Sprache alltäglich lebt. Im Kontext von Migration sind die mitgebrachten Herkunftssprachen und die allgemeine Verständigungssprache Deutsch lebensweltlich relevant. Diese Sprachen sind für Personen mit Migrationshintergrund in unterschiedli-

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

chen Bereichen des alltäglichen Lebens funktional. Der öffentliche Raum – dazu gehört der Bildungsbereich – ist weitgehend von der deutschen Sprache bestimmt. Im Privaten aber und in Ausschnitten des öffentlichen Raums (z.B. in herkunftssprachlichen Medien oder Wirtschaftsunternehmen) sind die Sprachen der Herkunft präsent und funktional. Heranwachsende mit Migrationshintergrund leben daher in mehr oder weniger ausgeprägten Mehrsprachigkeitskonstellationen und bringen Erfahrungen daraus in den Bildungsprozess mit. Erstrebenswert ist, dass ihre *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* nicht zum Nachteil für sie wird, sondern als Ressource für Bildungserfolg genutzt werden kann.

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

National wie international, etwa in den Empfehlungen der KMK zur Interkulturellen Bildung und Erziehung (aktualisierte Fassung vom 5.12.2013) sowie in kultur- und bildungspolitischen Rahmenvorstellungen der Europäischen Union oder des Europarats (Commission of the European Communities, 2005; Council of Europe, 1992), besteht Konsens darüber, dass die Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten bei allen Schüler(inne)n erwünscht ist und dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit eine förderliche Bedingung dafür darstellen sollte. Gleichzeitig wurde das Ziel der Mehrsprachigkeit nicht in gewünschtem Maße erreicht (Eurobarometer, 2012). Dies mag auch an den nach wie vor bestehenden wissenschaftlichen Kontroversen darüber liegen, ob, in welchem Maße und in welchen Aspekten lebensweltliche Mehrsprachigkeit tatsächlich als Potenzial für die Bildung zur Mehrsprachigkeit gelten kann bzw. durch die Schule unterstützt wird (Gogolin und Neumann, 2009). Die einschlägige Forschung weist einerseits auf positive Wirkungen mehrsprachigen Aufwachsens hin, vor allem in Bezug auf den Aspekt der Sprachreflexivität bzw. des dafür erforderlichen metasprachlichen Wissens. Mehrsprachig Aufwachsende haben hier Vorteile gegenüber Einsprachigen; sie verfügen damit prinzipiell über günstige kognitive Voraussetzungen nicht nur für sprachliches, sondern auch allgemein für schulisches Lernen (Bialystok et al., 2005; Bialystok, 2009; Bialystok und Poarch, 2014; Blom et al., 2014; Kroll und Rossi, 2013). Andererseits werden der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit oft bildungsbenachteiligende Effekte zugewiesen, etwa im Rahmen von nationalen oder internationalen Large-Scale-Untersuchungen, in denen das Sprechen einer anderen als der Schulsprache im Elternhaus als eine wesentliche Ursache für Kompetenznachteile interpretiert wird. Tiefer mit Sprachentwicklungsbedingungen befasste Studien konnten zeigen, dass es weniger von Bedeutung ist, ob im Elternhaus (auch) eine andere als die Schulsprache gesprochen wird. Relevant sei vielmehr, ob – in welcher oder welchen Sprache(n) auch immer – eine auf schul- und bildungssprachliche Anforderungen vorbereitende literale sprachliche Praxis in der Familie gepflegt wird (Scheele et al., 2010; Verhagen et al., 2015).

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

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

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

Forschungsstand und Desiderata

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

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

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

Auch im Anschluss an die PISA-Studien initiierte Arbeiten zur Sprachentwicklung im Zusammenhang mit Bildungsentwicklung in Deutschland konzentrieren sich ganz überwiegend auf die deutsche Sprache. Beispiel hierfür ist die Forschung im Rahmen der „Forschungsinitiative Sprachförderung und Sprachdiagnostik (FiSS)“, in der nur ein Projekt auf ausgewählte Herkunftssprachen und Deutsch gerichtet war (Schwippert et al., 2013). Diese Untersuchung schließt an Vorarbeiten an, die im Kontext der Programmevaluation des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ geleistet wurden. Innovativ gegenüber dem Forschungsstand war hier, dass nicht nur rezeptive (Lesekompetenz), sondern auch produktive sprachliche Fähigkeiten im Deutschen und in ausgewählten Herkunftssprachen untersucht wurden. Verallgemeinerbare Aussagen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit liefert diese Studie aufgrund der kleinen und selektiven Stichprobe indes nicht. Als Tendenz kann berichtet werden, dass Rückstände im Deutschen, insbesondere bei bildungssprachlichen Redemitteln, bei den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund über die Sekundarstufe I hinweg bestehen bleiben (auch bei Kontrolle aller üblichen Hintergrundvariablen): Die herkunftssprachliche Entwicklung im Türkischen (der einzigen Sprache, für die genügend Fälle für multivariate Analysen vorlagen) stagnierte über die beobachtete Zeit und umfasste im Wesentlichen alltagssprachliche Redemittel (Schwippert et al., 2013).

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

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

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

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

schen sprachlichem Selbstkonzept und Bildungsaspirationen bzw. -entscheidungen vor, noch zwischen sprachlichem Selbstkonzept und der Entwicklung von mehrsprachigen Kompetenzen.

Bei der Untersuchung des Zustandekommens von Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen bilden Rational-Choice-Theorien einen populären Ausgangspunkt (vgl. Maaz et al., 2010). Basierend auf der Abschätzung von erwarteten Erträgen, Kosten und subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten für alle bekannten Optionen wird danach von Schüler(inne)n und ggf. ihren Eltern im Laufe der Bildungskarriere stets diejenige Alternative gewählt, die den höchsten Gesamtnutzen verspricht. Ausgehend von traditionellen ökonomischen Ansätzen wie der Humankapitaltheorie (Becker, 1964), haben sich in den vergangenen Jahrzehnten soziologische Rational-Choice-Ansätze herausgebildet, die explizit der Überlegung Rechnung tragen, dass Entscheidungen in soziale Kontexte eingebettet sind und nicht auf Basis objektiver, sondern basierend auf wahrgenommenen Erträgen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten getroffen werden (z.B. Boudon, 1974). Diese Modelle, die ursprünglich für die Erklärung sozialer Bildungsdisparitäten entwickelt wurden, werden auch zunehmend als Ausgangspunkt für die (Mikro-)Erklärung der vergleichsweise niedrigen Bildungsteilnahme von Migranten angewendet (Heath und Brinbaum, 2007). Der mögliche Einfluss von Spracheinstellungen und sprachlichem Selbstkonzept als Mediatoren für den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungsergebnissen wurde bislang jedoch nicht berücksichtigt.

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

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

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

Zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten der Schüler(innen) in mehrsprachigen Unterrichtskonstellationen liegen erste Studien vor (z.B. Coelho, 2012), ebenso zu Fremdsprachener-

werb durch lebensweltlich mehrsprachige Lernende mit typologisch distanten Herkunftssprachen (Überblick in Hu, 2011). Insgesamt aber ist die Spracherwerbsphase, die mit dem Schuleintritt beginnt, in Bezug auf die Frage nach Erwerbsverläufen – also nicht die Frage nach Formen des Lehrens – eher vernachlässigt worden; das gilt besonders für den Spracherwerb nach der Grundschule, also durch fortgeschrittene Schüler(innen). Für Untersuchungen zu typologisch distanten Herkunftssprachen, die linguistische und bildungswissenschaftliche Herangehensweisen miteinander verbinden, gibt es erste Beispiele (etwa Gabriel et al., 2012; Gabriel et al., 2015; Gabriel et al., 2016) zum Erwerb des Französischen als zweiter Fremdsprache durch Lerner(innen) mit der Herkunftssprache Chinesisch.

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

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

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

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

Fragestellungen und analytisches Vorgehen

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

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

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

Unsere Leitfragen prüfen wir anhand der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten

- in bildungssprachlichem Deutsch und in der Fremdsprache Englisch bei allen Schüler(inne)n unserer Stichprobe,

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

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

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

Mehrsprachigkeitsentwicklung und deren Determinanten

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

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

Auch Gleichaltrige besitzen – insbesondere im Jugendalter – wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Schüler(inne)n. Peerbeziehungen ermöglichen Formen sozialer Interaktion, welche durch eine hohe Kontaktdichte, Gleichrangigkeit und Gegenseitigkeit gekennzeichnet sind und informelle Lerngelegenheiten bieten (Brechtwald und Prinstein, 2011; Hannover und Zander, 2016). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Freundschaftsbeziehungen Gleichaltriger Einfluss auf schulischen Erfolg nehmen, indem sie auf schulische Motivation und Leistungsbereitschaft wirken und bildungsbezogene Einstellungen und Interessen beeinflussen (vgl. Witkow

und Fuligni, 2010; Perdue et al., 2009; Crosnoe et al., 2008). Im Hinblick auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist die Rolle von Peerbeziehungen jedoch noch unzureichend erforscht. Insbesondere zum Einfluss von Freundschaften auf herkunftssprachliche Kompetenzen von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor. Studien zur Wirkung des Sprachhintergrundes von Mitschüler(innen) auf die Fähigkeiten in der Verkehrssprache kamen zu widersprüchlichen Ergebnissen (vgl. Kristen und Olczyk, 2013). Das MEZ-Projekt wird zur Schließung der Forschungslücken beitragen. Durch die Berücksichtigung von sprachlichen und motivationalen Lagen sowie Unterstützungspotentialen im Rahmen von Freundschaftsnetzwerken wird untersucht, welche Rolle Gleichaltrige für die Mehrsprachigkeitsentwicklung haben.

Diesen Annahmen wird in folgenden Arbeitspaketen des Projekts nachgegangen:

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

- (1) Identifizierung der Fähigkeiten
 - a. im Deutschen als Bildungssprache,
 - b. in lebensweltlich, also durch die Sprachpraxis in Familie und herkunftssprachlicher Umwelt erworbenen Sprachen,
 - c. in Sprachen, die im fremdsprachlichen Unterricht erlernt werden.
 - d. Zusammenführung einzelsprachlicher Fähigkeiten zu einer Gesamtaussage über mehrsprachige Fähigkeiten.
- (2) Identifizierung derjenigen Kompetenzbereiche im Deutschen und den Fremdsprachen, in denen sich Unterschiede zwischen lebensweltlich und fremdsprachlich Mehrsprachigen feststellen lassen.
- (3) Identifizierung von Beziehungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten:
 - a. Transfer und Transferrichtung zwischen den beteiligten Sprachen,
 - b. Transfer und Transferrichtung zwischen verschiedenen Teilfähigkeiten in den beteiligten Einzelsprachen.

Arbeitspaket 2: Untersuchung und Erklärung sprachlicher Entwicklung über die Zeit

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

Mehrsprachigkeit, Bildungsaspirationen und Bildungsverhalten

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

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

Für diesen thematischen Block wurde ein Arbeitspaket der Datenanalyse gebündelt:

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

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

Vertiefende linguistische Analysen zur Mehrsprachigkeitsentwicklung

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

Für die Klärung zu (1) sind typologische Unterschiede der einbezogenen Sprachen zu berücksichtigen. In Bezug auf den möglichen Transfer von morpho-syntaktischen Eigenschaften in der schriftlichen Sprachproduktion gehen wir von der Annahme aus, dass – neben den interagierenden Sprachen und deren grammatischen Merkmalen – verschiedene Phänomene *per se* unterschiedliche Grade an Transferpotenzial besitzen und sich daher in unterschiedlichem Maße als negativer bzw. positiver Transfer bemerkbar machen (Siemund, 2013; Siemund und Lechner, 2015). Wir nehmen an, dass weniger stark in die grammatischen Subsysteme integrierte, funktional transparente Phänomene, wie z.B. Diskurspartikeln oder aspektuelle Unterscheidungen, mit höherer Wahrscheinlichkeit für den Transfer selektiert werden als funktional opake und tief in der Grammatik verankerte Phänomene (z.B. Regeln zur overt Realisierung von Kongruenz). Darüber hinaus nehmen wir an, dass Frequenzeigenschaften der morpho-syntaktischen Phänomene deren Transferprominenz beeinflussen. Mit Blick auf die einbezogenen Fremdsprachen ist zu vermuten, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler(innen) mit den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch beim Erwerb des Englischen oder Französischen Vorteile gegenüber lebensweltlich monolingualen deutschsprachigen Lerner(inne)n haben, die wir auf typologische Merkmale zurückführen können. Im Bereich der Wortstellung weisen die Sprachen große Unterschiede auf. Während Schüler(innen) mit den Herkunftssprachen Deutsch oder Russisch die Wortstellung SVO der Fremdsprachen Englisch und Französisch vermutlich weitgehend zielsprachlich produzieren (Generalisierung der im Deutschen wie auch im Russischen unmarkierten Hauptsatzwortstellung SVO), sind bei herkunftssprachlich türkischen Lerner(inne)n durch die (negativ aus dem Türkischen) transferierte Hauptsatzwortstellung OV Abweichungen zu erwarten. Zu prüfen ist, ob diese Annahmen auch bei lebensweltlich Mehrsprachigen mit Türkisch oder Russisch zutreffen. Bei Diskursmarkern vermuten wir, dass primär Strukturen aus dem Deutschen – und weniger aus den Herkunftssprachen – in den Fremdsprachen erscheinen, da das Deutsche in der Regel die Matrixsprache (Myers-Scotton, 2002) darstellen sollte. Aus diesen Überlegungen ergibt sich ein Arbeitspaket:

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

- (8) Einfluss typologischer Unterschiede der beteiligten Sprachen
- (9) Einfluss von Frequenzeigenschaften und Diskursmarkern

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

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

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

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

5: Prosodische Unterschiede im Kontext von Mehrsprachigkeit

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

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

Stichprobendesign und Datenerhebung

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

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

Die zweite Kohorte (beginnend mit Klasse 9 bis zum Ende der 11. Klassenstufe) erreicht im Untersuchungsverlauf den Übergang in eine höhere allgemeinbildende oder berufsbildende bzw. berufsvorbereitende Phase des Bildungswegs. Dies erlaubt Einblicke in tatsächliche Übergänge und die Beobachtung der in dieser Phase erreichten sprachlichen Fähigkeiten. Hier kann zudem

der Frage nachgegangen werden, ob die Zukunftsperspektiven der Schüler(innen) einen Einfluss auf ihr Investitionsverhalten in sprachliche Fähigkeiten besitzen. Durch die Untersuchung der Klassenstufe 9 in beiden Kohorten können Kohorteneffekte und deren Beeinflussung der Untersuchungsergebnisse berücksichtigt werden.

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

- (1) Schüler(innen) mit deutsch-russischem Sprachhintergrund mit 2. Fremdsprache Französisch oder Russisch
- (2) Schüler(innen) mit deutsch-russischem Sprachhintergrund ohne 2. Fremdsprache
- (3) Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund mit 2. Fremdsprache Französisch oder Russisch
- (4) Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund ohne 2. Fremdsprache
- (5) Schüler(innen) mit monolingual deutschem Sprachhintergrund mit 2. Fremdsprache Französisch oder Russisch
- (6) Schüler(innen) mit monolingual deutschem Sprachhintergrund ohne 2. Fremdsprache

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

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

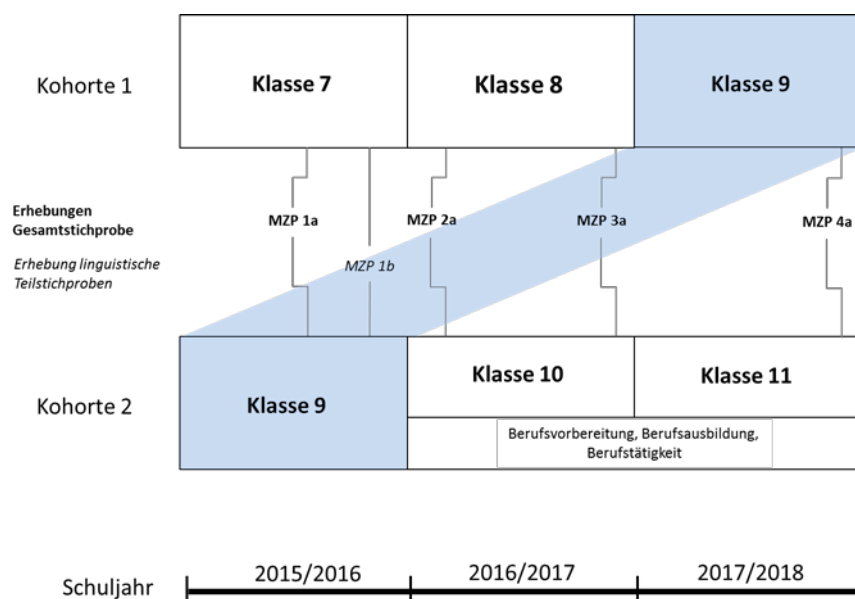


Abbildung 1: Design der MEZ-Studie

Die Sprachdaten werden sowohl mit bewährten Tests als auch mit semi- und nichtstandardisierten Verfahren erhoben (vgl. Übersicht im Anhang zu diesem Bericht). In der Gesamtstichprobe werden Instrumente für alle beteiligten Sprachen eingesetzt. Für produktive schriftsprachliche Fähigkeiten stehen mit den Instrumenten Tulpenbeet und Bumerang bewährte Sprachtests aus früheren und laufenden Untersuchungen für die zu untersuchenden Altersgruppen zur Verfügung (Reich et al., 2008; Reich et al., 2009; vgl. auch Klinger et al., 2017). Mit diesen Verfahren kann geprüft werden, in welchen Bereichen sich die Schüler(innen) auf dem Weg zu konzeptuell schriftsprachlichen, i.e. bildungssprachlichen Fähigkeiten befinden. Die elizitierten schriftlichen Texte werden auf ausgewählte lexikalische, morpho-syntaktische und pragmatische Indikatoren hin analysiert, die zu einem Gesamtprofil der Sprachfähigkeiten aggregiert werden. Um Effekte der Messwiederholung zu vermeiden, wurden äquivalente Parallelfassungen entwickelt. Für die Schulfremdsprachen Französisch und Russisch wurden spezifische, an curricularen Bedingungen orientierte Testversionen entwickelt. Rezeptive Sprachfähigkeiten werden mit dem für das Deutsche vorliegenden Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest LGVT 6-12 (Schneider et al., 2007) ermittelt. Der im Gruppenkontext zeitökonomisch einsetzbare Test ist für die einbezogenen Klassenstufen einschlägig, weist eine hinreichend hohe Korrelation mit dem PISA 2000-Leseverständnistest auf und ist in weiten Teilen normiert. In Kooperation mit den Autoren des LGVT wurden adaptierte Versionen für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch entwickelt. Mit der Einbeziehung rezeptiver Sprachfähigkeiten lässt sich die Wechselbeziehung zu produktiven Kompetenzen untersuchen. Gleichzeitig eröffnet sich damit eine Vergleichsoption zu Ergebnissen des Nationalen Bildungspanels sowie der IGLU- und PISA-Studien, die sich auf rezeptive Sprachkompetenzen, insbesondere das Leseverständnis, konzentrieren. In den drei Schulfremdsprachen werden zudem C-Tests zur Ermittlung allgemeiner Sprachfähigkeiten eingesetzt. Ihre Ergebnisse erlauben keine eindeutige Differenzierung nach sprachproduktiven und -rezeptiven Fähigkeiten, sie haben sich aber international in der Messung des allgemeinen Sprachstandes gerade bei Fremdsprachenlernern bewährt und zeichnen sich zusätzlich dadurch aus, dass sie leicht zu variieren und ökonomisch durchführbar sind.

Um den potenziellen Einfluss kognitiver Lernvoraussetzungen kontrollieren zu können, wurde beim 1. Messzeitpunkt ein nonverbaler kognitiver (Unter-)Test durchgeführt (KFT 4-12+ N2), der für alle beteiligten Klassenstufen ausgelegt ist und sich in verschiedenen Bildungsstudien bewährt hat. Variablen zu Bildungsaspirationen bzw. -erwartungen, Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozessen sowie zu Übergängen, zu Spracheinstellungen und Selbstkonzept in Bezug auf mehrsprachige Fähigkeiten sowie zur antizipierten Nachfrage mehrsprachiger Fähigkeiten im Arbeitsmarkt werden im Paper-Pencil-Verfahren mittels Schülerfragebogen erhoben. Dies erfolgt zu jedem Messzeitpunkt, da in Bezug auf diese Variablen mit zunehmender Nähe zum Übergang in die Sekundarstufe oder in die berufliche Bildung mit Veränderungen zu rechnen ist. Entsprechende Skalen liegen sowohl aus eigenen Vorarbeiten (Trebbels, 2014) als auch aus NEPS vor. Proband(inn)en, die nach Klasse 9 und 10 die Schule verlassen, werden hierzu telefonisch befragt. Eine angemessene Interpretation der Beobachtungen wird dadurch ermöglicht, dass gleichzeitig Daten zu kontextuellen, sprachlichen und personalen Lebensbedingungen der Jugendlichen per Fragebogen erhoben werden. Hierfür wurde auf Skalen zurückgegriffen, die aus international bewährten Instrumenten stammen (Eltern-/ Schülerfragebögen aus PISA und IGLU); sie wurden in einem Pilotprojekt um Skalen zur Messung von sprachentwicklungsspezifischen Faktoren ergänzt (Klinger et al., 2017). Erfragt werden Informationen zu Sprachbiographie und -praxis sowie, so vorhanden, zur Migrationsgeschichte. In einem Elternfragebogen wurden Informationen über sozioökonomische Lage und kulturelles Kapital der Familien und zu bildungs- und berufsbezogenen Einstellungen erfragt. Mögliche Änderungen in den strukturellen Daten zum familiären Hintergrund werden nachfolgend in den Schülerfragebögen erfasst.

Für die vertiefenden linguistischen Untersuchungen wurde eine Erhebung im zweiten Projektjahr an Teilstichproben von 20 Probanden pro Sprachgruppe und Kohorte (lebensweltlich monolingual deutsch, deutsch-türkisch, deutsch-russisch) realisiert. Erhoben wurden mündliche Daten für den explorativen Untersuchungsschritt zur phono-prosodischen Sprachproduktion sowie schriftliche produktive Daten. Für Sprachdaten in Deutsch, den Herkunftssprachen und

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

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

Anhang 1: Übersicht der Instrumente der Hauptuntersuchung (MZP1, MZP2, MZP3, MZP4)

	1. Messzeitpunkt (MZP1)	2. Messzeitpunkt (MZP2)	3. Messzeitpunkt (MZP3)	4. Messzeitpunkt (MZP4)
SPRACHLICHE FÄHIGKEITEN (Schüler und Schülerinnen)				
Mehrheitssprache: Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Lebkuchenhaus“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Lichterkerle“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Fast Catch Bumerang“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“ • Leseverständnis (LGVT)
Herkunftssprache: Russisch	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Пряничный домик“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Гирлянда“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Fast Catch бумеранг“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“ • Leseverständnis (LGVT)
Herkunftssprache: Türkisch	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Kurabiye Evi“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Süs Lambaları“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „Fast Catch Bumerang“ • Leseverständnis (LGVT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“ • Leseverständnis (LGVT)

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

Schulfremdsprache: Englisch	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Breakfast in Germany“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Picnic at the Park“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „A Trip to Hamburg“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)
Schulfremdsprache: Französisch	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Le petit déjeuner en Allemagne“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Un pique-nique au parc“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Une excursion à Hambourg“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)
Schulfremdsprache: Russisch	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Завтрак в Германии“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Пикник в парке“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „Поездка в Гамбург“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test) 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Sprachproduktion „in Vorb.“ Allgemeine Sprachkompetenz (C-Test)
KOGNITIVE FÄHIGKEITEN (Schüler und Schülerinnen)				
Figurale Analogien	<ul style="list-style-type: none"> KFT 4-12+ N2 	<ul style="list-style-type: none"> KFT 4-12+ N2 (mit Einstieg zum MZP2) 	-	-

HINTERGRUNDDATEN (Schüler und Schülerinnen; Eltern; Schulleitungen)				
Schülerfragebogen (SFB)	<ul style="list-style-type: none"> • SFB1 • SFB2 (Soziale Netzwerke; Pilotierung) 	<ul style="list-style-type: none"> • SFB1 • SFB2 (Soziale Netzwerke) • SFB3 (Neueinsteiger zu MZP2) • SFBindividuell (Schulwechsler nach MZP1) 	<ul style="list-style-type: none"> • SFB1 • SFB2 (Soziale Netzwerke) • SFBindividuell (Schulwechsler nach MZP2) 	<ul style="list-style-type: none"> • SFB1 • SFB2 (Soziale Netzwerke) • SFBindividuell (Schulwechsler nach MZP3)
Elternfragebogen (EFB)	<ul style="list-style-type: none"> • EFB (wahlweise in Deutsch, Russisch o. Türkisch) 	<ul style="list-style-type: none"> • EFB (wahlweise in Deutsch, Russisch o. Türkisch); Neueinsteiger zu MZP2 	-	-
Schulleiterfragebogen (SLFB)	<ul style="list-style-type: none"> • SLFB 	<ul style="list-style-type: none"> • SLFB (Neu eingestiegene Schulen zu MZP2) 	-	-
Telefonbefragung (CATI)	-	<ul style="list-style-type: none"> • CATI Abgänger nach MZP1 	<ul style="list-style-type: none"> • CATI Abgänger nach MZP2 	<ul style="list-style-type: none"> • CATI Abgänger nach MZP3

Anhang 2: Überblick über die Instrumente der vertiefenden linguistischen Analysen (MZP1b)

	MZP 1b
Mehrheitssprache: Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> • Lesetext „<i>Der Nordwind und die Sonne</i>“ • CV- Sätze • Intonationssätze /Reproduktionstest • Benennungstest • Sprachbiografisches Interview (mit Leitfaden)
Herkunftssprache: Russisch	<ul style="list-style-type: none"> • Lesetext „<i>Где был котик?</i>“ • CV- Sätze • Intonationssätze /Reproduktionstest • Benennungstest • Bildergeschichte „<i>Frühstück in Deutschland</i>“
Herkunftssprache: Türkisch	<ul style="list-style-type: none"> • Lesetext „<i>Nasreddin Hoca</i>“ • CV- Sätze • Intonationssätze /Reproduktionstest • Benennungstest
Schulfremdsprache: Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellungstest (schriftlich) • Lesetext „<i>The North Wind and the Sun</i>“ • CV- Sätze • Intonationssätze /Reproduktionstest • Benennungstest • Bildergeschichte „<i>Frühstück in Deutschland</i>“ • Test zur phonologischen Bewusstheit
Schulfremdsprache: Französisch	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellungstest (schriftlich) • Lesetext „<i>Amandine</i>“ • CV- Sätze • Intonationssätze /Reproduktionstest • Benennungstest • Bildergeschichte „<i>Frühstück in Deutschland</i>“
Schulfremdsprache: Russisch	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellungstest (schriftlich) • Lesetext „<i>Где был котик?</i>“ • CV-Sätze • Intonationssätze /Reproduktionstest • Benennungstest • Bildergeschichte „<i>Frühstück in Deutschland</i>“ • Test zur phonologischen Bewusstheit

Literatur

- Abercrombie, D. (1967). *Elements of general phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Angelovska, T. (2012). *Second Language Pronunciation: Attainment and Assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anstatt, T. (2011). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach*, 67, 7-31.
- Bardel, C. & Lindquist, C. (2010). *Approaches to Third Language Acquisition* (Vol. 48). Berlin: de Gruyter.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 1 ed.. Chicago: University of Chicago Press.
- Berendes, K., Weinert, S., Zimmermann, S. & Artelt, C. (2013). Assessing language indicators across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 2, 15-49.
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, 53-67. Wiesbaden: Springer VS.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read. Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), 43-61.
- Bialystok, E. & Poarch, G. J. (2014). Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 433-446.
- Blom, E.; Küntay, A. C.; Messer, M.; Verhagen, J.; Leseman, P. P. M. (2014): The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105-199.
- Böhme, K., Tiffin-Richards, S. P., Schipolowski, S. & Leucht, M. (2010). Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*, 203-225. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 166-179.
- Carlson, K. H. & McHenry, M. A. (2006). Effect of accent and dialect on employability. *Journal of Employment Counseling*, 43, 70-83.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Multilingualism. In J. Simpson (Hrsg.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*: Routledge, Taylor and Francis.
- Coelho, E. M. B. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms: A practical approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels.
- Council of Europe. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. URL am 26.04.2017: <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter>.
- Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C., Frank, K., Field, S. & Muller, C. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. In *Child Development*, 79(1), 139-155.
- De Angelis, G. & Dewaele, J.-M. (2011). *New Trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Leeuw, E., Schmid, M. & Mennen, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 33-40.
- Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (2000). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2*. Weinheim: Beltz.
- Eurobarometer (2012). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Brussels.

- Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax. Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27, 59-82.
- Flege, J. E., Munro, M. & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3134.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-17.
- Gabriel, C., Hu, A., Diao, L. & Thulke, J. (2012). Transfer, phonological awareness und Mehrsprachigkeitsbewusstsein: Zum Erwerb des französischen Sprachrhythmus durch Schüler/innen mit chinesischem Sprachhintergrund im deutschen Schulkontext - Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23, 53-76.
- Gabriel, C. & Kireva, E. (2014). Prosodic transfer in learner and contact varieties: Speech rhythm and intonation of Buenos Aires Spanish and L2 Castilian Spanish produced by Italian native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 257-281.
- Gabriel, C., Stahnke, J. & Thulke, J. (2015). Acquiring English and French speech rhythm in a multilingual classroom: A comparison with Asian Englishes. In: U. Gut, R. Fuchs & E-M. Wunder, (Hrsg.). *Universal or diverse paths to English phonology?* (Topics in English Linguistics 86). Berlin: De Gruyter, 135-163.
- Gabriel, C., Kupisch, T. & Seoudy, J. (2016). VOT in French as a foreign language: A production and perception study with mono- and multilingual learners (German/Mandarin-Chinese). In: F. Neveu, G. Bergounioux, M.-H. Côté, J.-M. Fournier, S. Osu, P. Planchon, L. Hriba & S. Prévost (Hrsg.): *Actes du 5^e Congrès Mondial de Linguistique Française. Tours, 4-8 juillet 2016. Recueil des résumés CD-ROM des actes*, 1-14. Paris: Institut de linguistique française / EDP Sciences. [<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162709002>]
- García-Muyo, M. d. P. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12, 129-146.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-149.
- Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hannover, B. & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag, 91-105.
- Heath, Anthony F. & Brinbaum, Yaël (2007). Guest Editorial: Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Hellwig-Fabián, I. (2007). *Deutsch mit ausländischem Akzent: Eine empirische Studie zu Einstellungen junger Deutscher gegenüber Sprechern mit ostslavischer Muttersprache*. Frankfurt: Lang.
- Hu, A. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht - revisited. In J. Appel, S. Doff, J. Rymarczyk & E. Thaler (Hrsg.). *Foreign Language Teaching - History, Theory, Methods*, 65-82. Berlin: Langenscheidt.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998). *Drei- und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Huang, B. H. & Jun, S.-A. (2011). Specifying the age-related effect on the acquisition of second language prosody. *Language and Speech*, 54(3), 387-414.
- IEA Hamburg (2017). *Methodenbericht. MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016*. IEA Hamburg.
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.
- Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Kinoshita, N. & Sheppard, C. (2011). Validating acoustic measures of speech rhythm for second language acquisition. *Proceedings of ICPHS, Hong Kong, China*.

- Klinger, T., Duarte, J., Gogolin, I., Schnoor, B. & Trebbels, M. (Hrsg.) (2017). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit - Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. i.E.: Wiesbaden: Springer VS.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Krause, M. (2002). *Dinamika mehanizma vospriyatija slova pri različnych uslovijach ovladenija inostrannym jazykom*. München: Sagner.
- Krause, M. (2013). Das Image regionaler Varietäten als Indikator soziolinguistischer Kompetenz und metalinguistischer Bewusstheit: HerkunftssprecherInnen und monolinguale MuttersprachlerInnen im Vergleich. In: S. Kempgen et al. (Hrsg.) *Dt. Beiträge 15. Internat. Slavistenkongress Minsk 2013*. München: Sagner, 175-185.
- Krause, M. (2014). Presentations on business topics in L3 Russian: What should we learn from the evaluation by natives. *Fachsprachen 2014/1-2*, 53-66.
- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 353-404.
- Kroll, J. F. & Rossi, E. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Quantitative Methods. In C.A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell.
- Lechner, S. & Siemund, P. (2014). Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for higher academic attainment in English as an additional language. *Frontiers in Psychology* 5. 546.
- Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.). (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, 79-122.
- Leung, Y.-K. I. (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent : language, ideology, and discrimination in the United States*. London & New York: Routledge.
- Llama, R., Cardoso, W. & Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7 (1), 39-57.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited*, 69-102. Wiesbaden: Springer VS.
- Marx, N. & Mehlhorn, G. (2010). Pushing the Positive: Encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism*, 7, 4-18.
- Mennen, I. (2004). Bi-directional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek. *Journal of Phonetics*, 32, 543-563.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3, 685-692. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Müller, N. (Hrsg.) (2003). *(In)Vulnerable Domains in Bilingualism (Hamburg Studies on Multilingualism 1)*. Amsterdam: Benjamins.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. New York: Oxford University Press.
- Nagy, N. & Kochetov, A. (2013). VOT across the generations: A cross-linguistic study of contact-induced change. Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M. E., Davydova, J. (Hrsg.). *Multilingualism and language contact in urban areas*. John Benjamins, 19-38.)
- Nauck, B. & Schnoor, B. (2015). Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (4), 633-657.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In: C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 436-486. London: Blackwell.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (546), 1-23.

- Perdure, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the School* 46(10), 1084-1097.
- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pinget, A.-F., Bosker, H. R., Quené, H. & De Jong, N. H. (2014). Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. *Language Testing*, 31 (3), 349-365.
- Peukert, H. & Gogolin, I. (Hrsg.) (2017). *Dynamics of Linguistic Diversity*. Amsterdam: Benjamins (Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 6).
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: a case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305-328.
- Rauch, D., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lese-kompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (Beiheft), 78-100.
- Reich, H. H. , Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.). *Evaluation im Modellprogramm FörMig*. FörMig Edition Band 4. Münster: Waxmann, 209-237.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (2009). Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann, 209-241.
- Rinke, E. & Kupisch, T. (Hrsg.) (2011). *The Development of Grammar. Language acquisition and diachronic change. In honour of Jürgen M. Meisel*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rothman, J. & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26 (2), 189-218.
- Rothman, J. & Cabrelli Amaro, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, (31), 117-140.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassenstufen 6-12 (LGVT 6-12)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwippert, K., Habben, I., Gogolin, I. & Lasslop, I. (2013). SPRABILON – Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive. In: A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Siemund, P. (2013). *Varieties of English: A Typological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siemund, P. & Lechner, S. (2015). Transfer effects in the acquisition of English as an additional language by bilingual children in Germany. In: H. Peukert (Hrsg.) *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam: Benjamins.
- Siemund, P. & Kintana, N. (2008). *Language contact and contact languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Snow, C. E. (1999). Social Perspectives on the Emergence of Language. In B. MacWhinney (Hrsg.). *Emergence of Language*, 257-276. Hillsdale: Erlbaum.
- Trebbels, M. (2014). Der Übergang am Ende der Sekundarstufe I: Bildungs- und Zukunftsaspirationen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2016). *International Migration Report 2015. Highlights*. New York (ST/ESA/SER.A/375).
- Verhagen, J., Mulder, H. & Leseman, P. P. M. (2015). Effects of home language environment on inhibitory control in bilingual three-year-old children. online first. *Language and Cognition*. Online verfügbar unter doi:10.1017/S1366728915000590.
- Weber, J.-J. (2010). Mother tongue or literacy bridge? Towards multilingual norming in education. In M. Cruz-Ferreira (Hrsg.). *Multilingual Norms*. Berlin: Lang.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

- White, L. & Mattys, S. L. (2007). Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35, 501-522.
- Wiater, W. (2011). *New theoretical perspectives in multilingualism research*. Frankfurt /Main: Lang.
- Witkow, M. R. & Fuligni, A. J. (2010). In-School Versus Out-of-School Friendships and Academic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 20(3), 631–650.