



Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



# MEZ Arbeitspapiere

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor, Irina Usanova

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

MEZ-Arbeitspapier Nr. 10  
Hamburg, März 2021

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Arbeitspapiere der Forschungsprojekte Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2) an der Universität Hamburg

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

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

**Principal Investigator MEZ-2-Projekt:**

Ingrid Gogolin, Universität Hamburg (Projektleitung)

**Bezug:**

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

**Kontakt:**

Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf – MEZ-2

Universität Hamburg

Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg

E-Mail: [mez@uni-hamburg.de](mailto:mez@uni-hamburg.de)

Tel.: +49 40 42838-2708

**Bitte zitieren Sie dieses Arbeitspapier wie folgt:**

Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger; Usanova, Irina (2021): Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinstimmung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2). MEZ Arbeitspapier Nr. 10. Hamburg (Universität Hamburg): [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor und Irina Usanova

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

MEZ-Arbeitspapier Nr. 10

### Zusammenfassung:

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

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

### Abstract:

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



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Die in MEZ erarbeiteten Grundlagen für MEZ-2 .....	8
3. Ausgewählte Ergebnisse.....	9
4. Weiterverfolgung der Stichprobe im Anschlussprojekt MEZ-2.....	11
5. Stichprobe .....	11
6. Leitende Themen des Anschlussprojekts MEZ-2.....	12
6.1. Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf .....	12
6.2. Entwicklung berufsbildungs- und arbeitsmarktrelevanter sprachlicher Kenntnisse .....	13
6.3. Entwicklung sprachlicher Orientierungen und Strategien unter dem Eindruck praktischer Übergangserfahrungen in den Beruf.....	13
7. Das Design von MEZ-2.....	15
8. Erwarteter Nutzen der Anschlussuntersuchung .....	19
Literaturverzeichnis.....	20



## 1. Einleitung

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

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

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

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

---

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

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

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

Um sein Ziel zu erreichen, wurden im MEZ-Projekt folgende Daten erhoben (siehe detaillierte Übersicht im Anhang):

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

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

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

Alle Sprachdaten und ein Teil der Kontext- und Individualdaten wurden in vier Wellen erhoben; die weiteren Daten einmalig. Insgesamt wurden im MEZ-Projekt ca. 2000 Schüler(innen) erreicht, also eine substanzielle (jedoch keine repräsentative) Stichprobe. Um aber zumindest näherungsweise Vergleiche mit repräsentativen Stichproben durchführen zu können, wurden Skalen und Items aus entsprechenden Befragungen mit eingesetzt (insbes. aus PISA; NEPS).



Alle MEZ-Schüler(innen) lernten in der Schule Englisch, ca. 850 von ihnen zusätzlich Französisch, ca. 70 zusätzlich Russisch als zweite Fremdsprache. 943 Schüler(innen) befanden sich in einem gymnasialen Bildungsgang. Etwa 55 Prozent der Schüler(innen) sind in ihren Familien monolingual deutschsprachig aufgewachsen (Referenzgruppe), rund 29 Prozent haben einen deutsch-türkischen und etwa 17 Prozent einen deutsch-russischen Sprachhintergrund.

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

### 3. Ausgewählte Ergebnisse

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

- Die Unterrichtssprache Deutsch stellt sich in unserer Stichprobe bei lebensweltlich wie fremdsprachlich mehrsprachigen Schüler(inne)n als dominante Sprache heraus. Ein erheblicher Anteil der lebensweltlich Mehrsprachigen erweist sich aber als fähig, schriftsprachliche Aufgaben (Lesen und Schreiben) auch in ihrer Herkunftssprache zu lösen. Zudem gibt es Hinweise auf positive Wechselwirkungen zwischen den Sprachen (Usanova und Schnoor 2021).
- Analysen zur sprachlichen Selbsteinschätzung<sup>2</sup> der Schüler(innen) zeigen, dass alle ihre Fähigkeiten im Deutschen als am stärksten einschätzen, gefolgt von der Fremdsprache Englisch. Dies gilt für Schüler(innen) mit und ohne Migrationshintergrund. Diejenigen mit Migrationshintergrund schätzen ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten geringer ein als die Fähigkeiten in Deutsch und Englisch. Auch bezüglich einzelner sprachlicher Teilfähigkeiten schätzten sich die Schüler(innen) unterschiedlich stark ein. Über alle Sprachen hinweg sehen sie ihre Mündlichkeit stärker entfaltet als ihre Schriftlichkeit (Dünkel et al. 2018). Dies spricht für eine recht realistische Selbsteinschätzung, denn es deckt sich gutenteils mit unseren gemessenen Daten.
- Die Befürchtung, dass der Ausbau von Fähigkeiten in der Herkunftssprache den Erwerb unterrichtsrelevanter Sprachfähigkeiten beeinträchtigt (z.B. Esser 2006; Hopf 2005), lässt sich anhand unserer Daten nicht untermauern: Es zeigt sich, dass diejenigen deutsch-türkisch- und deutsch-russischsprachigen Jugendlichen, die das Schreiben in ihrer Herkunftssprache besser beherrschen, sowohl im Deutschen als auch im Englischen durchweg bessere Leistungen in unseren Tests erzielen als ihre Mitschüler(innen) mit schlechteren Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache (Usanova und Schnoor 2021). Für die Einschätzung dieses Ergebnisses ist bemerkenswert, dass alle Schüler(innen) unserer Stichprobe ihren Bildungsgang im Regelsystem durchlaufen. Es kann sich daher bei diesem Ergebnis nicht um den Effekt von besonders sprachaufmerksamen oder gar Bilingualität explizit unterstützenden Unterrichts handeln. Dennoch zeigen sich hier Tendenzen, wie sie – noch deutlicher – in besonderen Schulmodellen, z.B. dem Modell Staatliche Europaschule Berlin erzielt werden (Möller et al. 2017).

---

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

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

#### **4. Weiterverfolgung der Stichprobe im Anschlussprojekt MEZ-2**

Ob und wie sich mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden in ihrer weiteren Bildungskarriere weiterentwickeln sowie ob und in welcher Weise diese Kompetenzen für die Einmündung in die Berufsqualifizierung bzw. in den Beruf relevant sind, wird im Anschlussprojekt MEZ-2 untersucht. Grundlagen aus dem MEZ-Projekt liegen dafür vor:

- Daten und erste Erkenntnisse darüber, welche Vorstellungen die Befragten von der Rolle und Funktion ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit sowie von der Mehrsprachigkeit generell für ihre berufliche Bildung und Laufbahn besitzen und wie sich diese Vorstellungen ggf. bei der Annäherung an die Schwelle zur Sek. II/ beruflichen Bildung verändern (Lagemann et al. 2017).
- Daten und erste Analysen zu den Fragen, welche Bildungs- und berufliche Zukunft sich die Befragten wünschen und welche sie für realistisch zu erreichen halten.
- Informationen über ihre arbeitsmarktbezogenen Kenntnisse und ihr Wissen über die Voraussetzungen dafür, einen gewünschten Beruf ergreifen zu können.

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

#### **5. Stichprobe**

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

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

Insgesamt besteht also weiterhin eine Tendenz zur Selektivität zugunsten von Schüler(inne)n mit höherem Bildungserfolg. Dies ist allerdings eine Selektivität im intendierten Sinne, denn die Konzentration auf eine relativ bildungserfolgreiche Schülerschaft ist ein Kennzeichen des MEZ-Projekts: Es ist

ausdrücklich beabsichtigt, nicht nur Risiken, sondern auch Potenziale und Chancen zu identifizieren, die mit Mehrsprachigkeit für Bildungserfolg verbunden sein können (vgl. Gogolin et al. 2017).

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

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

### **6.1. Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf**

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

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

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

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

Darüber hinaus ist zu prüfen, inwieweit digitale Schreib- und Lesepraktiken in den Herkunftssprachen und ggf. in der Fremdsprache Englisch einen Einfluss auf die Weiterentwicklung literaler Fähigkeiten besitzen. Aus vorliegenden Untersuchungen zu digitalen Praktiken unter Jugendlichen lassen sich Hinweise darauf entnehmen, dass dabei Herkunftssprachen vielfach zum Einsatz kommen und dass auch von der internationalen Verständigungssprache Englisch lebhaft Gebrauch gemacht wird (vgl. z.B. Androutsopoulos 2014; Brehmer 2016). Die Frage jedoch, ob und in welcher Weise solche Praktiken

Einfluss auf die Sprachentwicklung der Jugendlichen in ihren Herkunftssprachen nehmen, wurde bislang nicht untersucht.

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

## **6.2. Entwicklung berufsbildungs- und arbeitsmarktrelevanter sprachlicher Kenntnisse**

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## 7. Das Design von MEZ-2

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

*Tabelle 1: Voraussichtliche Bildungsphase der Teilnehmenden*

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

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

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

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

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

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

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Erhebungsinstrumente. Für die Gesamtstichprobe wurde ein Fragebogen eingesetzt; ferner rezeptive und produktive Sprachdaten in Deutsch und Englisch zu beiden Erhebungswellen erhoben. In den Teilstichproben der lebensweltlich mehrsprachigen Teilnehmenden mit russisch-deutschem oder türkisch-deutschem Sprachhintergrund werden zusätzlich rezeptive (Lesen) und produktive Sprachdaten (Schreiben) in Russisch oder Türkisch erhoben.

Für die Messung der Sprachfähigkeiten werden vorwiegend die bereits in der MEZ-Studie bewährten Instrumente eingesetzt. Die rezeptiven Sprachfähigkeiten im Deutschen sowie in den Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch werden durch Leseverständnistests gemessen. Eingesetzt werden zwei für MEZ entwickelte Parallelformen des LGVT 5-12+ (Schneider et al. 2016). Diese wurden im Rahmen von MEZ in Kooperation mit den Autoren des ursprünglichen Instruments entwickelt und für die Sprachen Russisch und Türkisch adaptiert. Die allgemeinen Sprachfähigkeiten im Englischen werden durch C-



Tests (Adaption und Weiterentwicklung bereits bestehender C-Tests aus den KESS 7- und 8-Schulleistungsstudien) gemessen (May 2009; Nikolova und Ivanov 2010), die in MEZ für den longitudinalen Einsatz weiterentwickelt wurden.<sup>6</sup>

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

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

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

---

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

Tabelle 2: Übersicht der Erhebungsinstrumente

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

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

Da die Erhebungen nicht mehr im institutionellen Rahmen der MEZ-Schulen stattfinden und die Teilnahme somit in erhöhtem Maße durch Anreize beeinflussbar ist, wird eine gestaffelte Incentivierungsstrategie verfolgt. Monetäre Incentives gelten als beste Form, um Nonresponse entgegenzuwirken, dabei haben sich sichere (vor der Erhebung ausgezahlte) Incentives als besonders wirksam erwiesen

(Singer 2002). Mit der postalischen Ankündigung des ersten Untersuchungsschritts wurde ein Teilbetrag des Incentives vorab an alle Personen der Bruttostichprobe gesendet. Der größere Betrag wurde nach Rücksendung der ausgefüllten Testhefte in Form eines Gutscheins übermittelt.

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

## **8. Erwarteter Nutzen der Anschlussuntersuchung**

Mit MEZ-2 wird es möglich,

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

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

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

## Literaturverzeichnis

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

- Gogolin, Ingrid (2018): Mehrsprachigkeit als Chance. In: Rafik Schami und Klaus Farin (Hg.): *Flucht aus Syrien - neue Heimat Deutschland? Ein Respekt!-Buch*. Originalausgabe, 1. Auflage. Berlin: Hirnkost KG (Ein Respekt!-Buch), S. 331–350.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute ; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig Edition Band 7. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Schnoor, Birger; Usanova, Irina (2021b). Crossing the bridge to literacy in foreign languages: C-test as a measure of language development. *Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Gogolin, Ingrid; Usanova, Irina (2019): Übergang zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Kontext der Mehrsprachigkeit. Illustrationen. In: Gabriele Budach; Valérie Fialais; Ludovic Ibarrondo; Ulrike Klemmer; Tatjana Leichsering; Marie Leroy; Mona Stierwald; Reseda Streb und Anna Weirich (Hg.): *Grenzgänge en zones de contact*. Paris: L'Harmattan, S. 179-189.
- Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: *WSI Mitteilungen* 56 (8), S. 474–483.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78 (6), S. 1360–1380.
- Hahnel, Carolin; Goldhammer, Frank; Naumann, Johannes; Kröhne, Ulf (2016): Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. In: *Computers in Human Behavior* 55, S. 486–500.
- Herzog-Punzenberger, Barbara; Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle; Siarova, Hanna (2017): *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*. NESET II report. Office of the European Union. Luxembourg.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 236–251.
- Hunkler, Christian (2016): Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 597–641.
- Jeong, Hanho (2012): A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. In: *The Electronic Library* 30 (3), S. 390–408.
- Kalter, Frank (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft / In Search of an Explanation for the Specific Labor Market Disadvantages of Second Generation Turkish Migrant Children. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35 (2), S. 175.
- Kerr, Matthew A.; Symons, Sonya E. (2006): Computerized Presentation of Text. Effects on Children's Reading of Informational Material. In: *Reading and Writing* 19 (1), S. 1–19.
- Kline, Rex B. (2011): *Methodology in the Social Sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3). Guilford Press.
- Klinger, Thorsten; Usanova, Irina; Gogolin, Ingrid (2019): Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 22 (1), S. 75–103.
- Lagemann, Marina; Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2017): Renditen von Investitionen in fremdsprachliche Fähigkeiten: Eine Untersuchung von Schülerwahrnehmungen und deren Zusammenhang mit ihren Englischkenntnissen. In: Nele McElvany und Andreas Sander (Hg.): *Bildung und Integration - Sprachliche Kompetenzen, soziale Beziehungen und schulbezogene Zufriedenheit*.

- Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik (Empirische Pädagogik, 31. Jahrgang, Heft 4), S. 460–494.
- Lerner, Richard M. (2006): Resilience as an attribute of the developmental system. Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094, S. 40–51.
- Lin, Nan (1999): Social networks and status attainment. In: *Annual Review of Sociology* 25, S. 467–487.
- Little, Todd D. (2013). *Methodology in the social sciences. Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.
- Mangen, Anne; Walgermo, Bente R.; Brønnevik, Kolbjørn (2013): Reading linear texts on paper versus computer screen. Effects on reading comprehension. In: *International Journal of Educational Research* 58, S. 61–68.
- Masten, Ann S. (2001): Ordinary magic. Resilience processes in development. In: *American Psychologist* 56 (3), S. 227–238.
- Masten, Ann S. (2014): *Ordinary magic. Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- May, Peter (2009): Kompetenzen in Englisch. Vertiefende Analysen. In: Wilfried Bos, Martin Bonsen und Carola Gröhlich (Hg.): *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann, S. 54–68.
- Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (Hg.) (2017): *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster, New York: Waxmann.
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014): The pen is mightier than the keyboard. Advantages of longhand over laptop note taking. In: *Psychological Science* 25 (6), S. 1159–1168.
- Müller, Anja; Gabriel, Christoph; Usanova, Irina; Schnoor, Birger; Klinger, Thorsten; Gogolin, Ingrid (2021). Zur Rolle der Orthografie im Kontext mehrsprachiger Schreibfertigkeiten: Erste Ergebnisse einer Studie mit deutsch-russischen und deutsch-türkischen Jugendlichen. In B. Lütke, A-N. Scherger, J. Ricart Brede, A. Müller und E. Montanari (Hrsg.). *Migration und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus den 14. und 15. Workshops "Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit" 2018 und 2019* (S. 285–307). Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Nauck, Bernhard (2019): Ethnic Inequality in Educational Attainment. In: Rolf Becker (Hg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham Glos: Edward Elgar, S. 499-518.
- Nauck, Bernhard; Lotter, Vivian (2016): Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–155.
- Nauck, Bernhard; Schnoor, Birger (2015): Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 67 (4), S. 633–657.
- Nikolova, Roumiana; Ivanov, Stanislav (2010): Englischleistungen. In: Wilfried Bos und Carola Gröhlich (Hg.): *KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann, S. 49–66.
- Noyes, Jan M.; Garland, Kate J. (2003): VDT versus paper-based text. Reply to Mayes, Sims and Koonce. In: *International Journal of Industrial Ergonomics* 31 (6), S. 411–423.
- Portes, Alejandro; Rumbaut, Rubén G. (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, New York: University of California Press; Russell Sage Foundation.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-

- Joachim Roth und Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 209–241.
- Schneider, Wolfgang; Schlagmüller, Matthias; Ennemoser, Marco (2016): *Lesegeschwindigkeits- und -verständnis test für die Klassenstufen 5-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnell, Rainer (2012): *Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen*. Wiesbaden: VS.
- Schrauf, Robert W. (2009): Longitudinal Designs in Studies of Multilingualism. In: Kees de Bot und Robert W. Schrauf (Hg.): *Language development over the lifespan*. New York: Routledge, S. 245–270.
- Siembab, Matthias; Stawarz, Nico (2017): How Does Life Satisfaction Change During the Transition from School to Work? A Study of Ninth and Tenth-Grade School-Leavers in Germany. In: *J Happiness Stud* 55 (5), S. 469.
- Singer, Eleanor (2002): The Use of Incentives to Reduce Nonresponse in Household Surveys. In: Robert M. Groves, Don A. Dillman, John L. Eltinge und Roderick J. A. Little (Hg.): *Survey Nonresponse*. New York: Wiley (Wiley Series in Probability and Statistics), S. 163–177.
- Solak, Ekrem (2014): Computer versus Paper-Based Reading. A Case Study in English Language Teaching Context. In: *Mevlana International Journal of Education* 4 (1), S. 202–211.
- Usanova, Irina; Schnoor, Birger (2021): Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. In: *Bilingual Research Journal* (online first). DOI: 10.1080/15235882.2021.1890649.
- Vulchanova, Mila; Baggio, Giosuè; Cangelosi, Angelo; Smith, Linda (2017): Editorial. Language Development in the Digital Age. In: *Frontiers in human neuroscience* 11, S. 447.