

MEZ Arbeitspapiere

Nora Dünkel und Anouk Ticheloven

Elternbefragung im Projekt

Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)



Arbeitspapiere des Forschungsprojekts 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 erscheinen während und nach 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-Arbeitspapieren* 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, Humboldt-Universität Berlin
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:

Dünkel, Nora; Ticheloven, Anouk (2024): Elternbefragung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 15, Hamburg (Universität Hamburg), www.mez.uni-hamburg.de

Nora Dünkel und Anouk Ticheloven

Elternbefragung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)

MEZ Arbeitspapier Nr. 15

Zusammenfassung:

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersucht die sprachliche Entwicklung von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund über einen Zeitraum von drei Jahren zu vier Messzeitpunkten. Im Fokus des Projektes steht die Identifikation sprachlicher, personaler, und kontextueller Bedingungen für die Mehrsprachigkeitsentwicklung Jugendlicher. Ergänzend zu den Befragungen und Testungen der Jugendlichen wurden im Rahmen der Studie Elternfragebögen eingesetzt, um familiäre Kontextfaktoren zu erfassen. Ziel dieses Arbeitspapiers ist die Beschreibung der Elternbefragung und Auswertung ausgewählter Hintergrundmerkmale der Familien mit einem Fokus darauf, Migrationsbiografien, Sprachfähigkeiten und sprachbezogene Erziehungsstile, Akkulturationseinstellungen und sozioökonomische Merkmale darzustellen. Die Auswertungen deuten auf vielfältige Ressourcen innerhalb der Familien hin, die in zukünftigen Analysen der MEZ-Daten für die Beschreibung von Mehrsprachigkeitsentwicklung, Bildungserfolg und anderen Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe der Jugendlichen weiterverfolgt werden können.

Schlagworte:

Migrationshintergrund, Akkulturation, Sprachgebrauch, sprachbezogene Erziehungsstile

Abstract:

The project "Multilingual Development over Time (MEZ)" investigates the linguistic development of students with a German-Russian, German-Turkish and monolingual German language background over a period of three years at four measurement points. The project focuses on the identification of linguistic, personal, and contextual conditions for the multilingual development of young people. In addition to student questionnaires and language assessments, parent questionnaires were used in the study to record family contextual factors. The aim of this working paper is to describe the parents' survey and analyze selected background characteristics of the families with a focus on describing migration biographies, parents' language skills and acculturation attitudes, language use within the family and socioeconomic characteristics in the families. The analysis points to a variety of resources within the families, the significance of which can be explored in future analyses of the MEZ-data in order to understand the development of multilingualism, educational success and other dimensions of social participation of young people.

Keywords:

Migration background, acculturation, language use, family language policy

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
2. Theoretische Begründung und Themen der Elternbefragung	8
3. Elternstichprobe.....	10
3.1 Teilnahme- und Ausfallquoten auf Schülerebene	11
4. Bedingungen des Aufwachsens: Migrations- und sprachbezogene Hintergründe .	13
4.1 Migrationshintergründe	13
4.2 Akkulturation	16
4.3 Rückkehrperspektiven und Bleibeabsichten	20
4.4 Sprachkompetenzen der Eltern und Sprachgebrauch in der Familie.....	21
4.4.1 Erlernte Sprachen	21
4.4.2 Selbsteinschätzungen der Eltern im Deutschen und in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch.....	23
4.4.3 Sprachgebrauch in der Familie	27
5. Sozioökonomische Bedingungen des Aufwachsens	29
5.1 Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern	29
5.2 Erwerbstätigkeit der Eltern	31
5.3 Sozialer Status und Haushaltseinkommen	32
5.4 Anzahl der Bücher im Haushalt	34
6. Fazit	35
Literaturverzeichnis.....	37
Anhang A: Tabellen	41
Anhang B: Abbildungen.....	46

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einreisegründe der im Ausland geborenen Eltern (% genannt als Einreisegrund, Mehrfachnennungen möglich).....	16
Abbildung 2: Personen mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft (gültige %)	17
Abbildung 3: Modalitäten der Kontaktpflege in Prozent (Mehrfachantwort möglich)	18
Abbildung 4: Selbsteinschätzungen im Deutschen nach Kompetenzstufen	24
Abbildung 5: Selbsteinschätzungen in der Herkunftssprachen nach Kompetenzstufen	25
Abbildung 6: Selbsteinschätzungen der Mütter im Deutschen und im Russischen/Türkischen	26
Abbildung 7: Selbsteinschätzungen der Väter im Deutschen und im Russischen/Türkischen....	26
Abbildung 8: Sprachgebrauch in den Familien (Mehrfachzustimmungen möglich).....	28
Abbildung 9: Höchster Schulabschluss der Eltern	30
Abbildung 10: Höchster Berufsabschluss der Eltern.....	30
Abbildung 11: Sozialer Status der Familie (Mediansplit des HISEI nach Elternangaben)	33
Abbildung 12: Haushaltseinkommen der Familie	34
Abbildung 13: Haushalte mit mehr als 100 Büchern	35
Abbildung 14: Zuzugsjahr Deutschland Väter.....	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Teilnahme an der Elternbefragung auf Schülerebene	12
Tabelle 2: Geburtsländer der Eltern.....	14
Tabelle 3: Verhältnis und Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland und dem Herkunftsland.....	20
Tabelle 4: Rückkehrperspektiven und Bleibeabsichten (Filterfrage*)	21
Tabelle 5: Erwerbstätigkeit der Eltern.....	32
Tabelle 6: Geburtsländer von Mutter und Vater.....	41
Tabelle 7: Elternpaare mit unterschiedlichen Geburtsländern	41
Tabelle 8: Kontaktpflege mit Personen im Herkunftsland.....	41
Tabelle 9: Von den Eltern erlernte Sprachen.....	42
Tabelle 10: Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Mutter und Vater.....	43
Tabelle 11: Sprachgebrauch in den Familien	44
Tabelle 12: Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern.....	45
Tabelle 13: Sozioökonomische Merkmale der Familie.....	45

1. Einleitung

Das Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ untersucht in langzeitlicher Perspektive die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer monolingual-deutschsprachigen Vergleichsgruppe. Die Befragungen und Testungen wurden an vier Messzeitpunkten (MZP) in Zusammenarbeit mit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg) von Januar 2016 bis Juli 2018 an Schulen mit unterschiedlichen Bildungsgängen in acht deutschen Bundesländern durchgeführt. Die Teilnehmer(innen) besuchten zu Untersuchungsbeginn die Jahrgangsstufen 7 und 9. Im Vordergrund des Forschungsprojekts standen die Erfassung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Zudem wurden individuelle, kontextuelle und linguistische Einflussfaktoren der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten mit Hilfe verschiedener Fragebogeninstrumente erhoben.¹

Ergänzend zu den längsschnittlichen Befragungen der Jugendlichen (z. B. zu Einstellungen und Verhalten im Kontext von Schule und Lernen, Berufs- und Bildungszielen, Mehrsprachigkeit und Freizeit) wurde einmalig eine Befragung der Eltern der Teilnehmer(innen) durchgeführt. Der eingesetzte Elternfragebogen zielt darauf ab, Faktoren zu erfassen, die unmittelbar für die Sprachentwicklung der Jugendlichen sowie für die Interpretation der Ergebnisse der eingesetzten Sprachtests relevant sind. Darunter fallen beispielsweise spezifische Merkmale der Migrationsgeschichte, Merkmale der Sprach- und Bildungsbiographie sowie die sozioökonomischen Bedingungen, unter denen die Jugendlichen aufwachsen.

Ziel des Arbeitspapiers ist die Beschreibung der Elternbefragung und der Auswertung ausgewählter Hintergrundmerkmale der Familien. Da es sich um eine einmalige Befragung der Eltern der MEZ-Teilnehmer(innen) handelt, bilden die Erfassung der häuslichen Hintergrundmerkmale, Lernumwelten und Ressourcen lediglich den *status quo* zu Beginn der Studie ab. In der längsschnittlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler, die inhaltliche Überschneidungen mit der Elternbefragung aufweist, können dagegen auch Veränderungen, beispielsweise in der sprachlichen Alltagspraxis erfasst werden. Der Elternfragebogen wurde vorrangig zur Erfassung von Informationen genutzt, die von den Schülerinnen und Schülern weniger zuverlässig erfragt werden können (z.B. Migrationsgeschichte, sprachliche Fähigkeiten der Eltern, berufsbezogene Angaben der Eltern).

2. Theoretische Begründung und Themen der Elternbefragung

Die Elternbefragung fokussiert auf die Migrationsgeschichte, Sprachbiographie und Bedingungen des Aufwachsens, die für die Erklärung des Bildungserfolgs und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten lebensweltlich ein- und mehrsprachiger Schüler(innen) von Bedeutung sind. Dabei

¹ Für detaillierte Informationen zum Projekt siehe Gogolin et al. 2017 sowie Klinger et al. 2022a.

wird unter anderem versucht, die theoretischen Konzepte des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals zu erfassen (vgl. Bourdieu 1983, Coleman 1988), die in der Forschung zu Bildungsungleichheit und mehrsprachigem Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen.

Das besondere Interesse der MEZ-Studie liegt auf der Erfassung von häuslichen Lernressourcen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (z.B. Heath und Brinbaum, 2007; Scheele et al., 2010), von sprachlichen Fähigkeiten und Spracheinstellungen der Eltern sowie der Sprachpraxis in der Familie. Anknüpfend an Themen der Migrationsforschung, werden ferner Aspekte der Akkulturation erhoben, die Auskunft darüber geben, wie Eltern mit Migrationshintergrund zwischen Kulturen und Sprachen navigieren und welche darauf bezogenen Einstellungen und Werte sie ihren Kindern vermitteln (vgl. Nauck, 2008).

Für eine differenzierte Erfassung von Ressourcen in der Familie bedarf es umfassender Angaben zur schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der beruflichen Stellung und Tätigkeit der Eltern, deren Erfassung als valider gilt, wenn diese auf Selbstauskünften der Eltern und nicht auf sogenannten Proxyangaben durch Schüler(innen) beruhen (z.B. Hovestadt und Schneider, 2021). Auch im Hinblick auf biographische Angaben zu den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen, wie die Dauer des Besuchs von Kindertagesstätten, das Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen und der Herkunftssprachen, die Schullaufbahnpflichtung etc. sind validere Angaben durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu erwarten.

Vor diesen Hintergründen widmet sich die Elternbefragung folgenden Themenkomplexen:

(1) Allgemeine Angaben zu den Eltern und der Familie

- Angaben zu ihrem Geburtsland, Geburtsjahr, Staatsangehörigkeit, Jahr des Zuzugs nach Deutschland, Einreisegrund,
- Geburtsland (bzw. -länder) der Großeltern,
- Familienzusammensetzung (Anzahl Personen im Haushalt, Erziehungsberechtigte des Kindes),

(2) Das Kind und seine Schullaufbahn

- Allgemeine Angaben zum Kind (Geschlecht, Geburtsjahr, Geburtsland, ggf. Jahr des Zuzugs nach Deutschland, Staatsangehörigkeit),
- Besuch einer Kinderbetreuung oder Schule in Deutschland oder im Herkunftsland,
- Schulische Laufbahn (Schullaufbahnpflichtung, Klasse(n) wiederholt oder übersprungen, Nachhilfe),
- Besuch von herkunftssprachlichem Unterricht,
- Zufriedenheit mit der Schule des Kindes,
- Häufigkeit des Kontakts mit der Schule des Kindes.

(3) Beruf und Ausbildung der Eltern, sozioökonomische Lage der Familie

- Erwerbstätigkeit (Arbeitszeiten, Hauptberuf, berufliche Stellung und Weisungsbefugnis von Mutter und Vater),
- Erworbene schulische und berufliche Abschlüsse in Deutschland und dem Herkunftsland,

- Sozioökonomische Lage der Familie (HISEI, monatliches Netto-Einkommen aller Haushaltsmitglieder, Anzahl Bücher, Sozialkapital der Eltern).
- (4) Herkunft, Sprache und Akkulturation
- Differenzierte Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und ggf. den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch,
 - In der Familie und Schule erlernte Sprachen der Eltern,
 - Alter bei erstem Sprachkontakt des Kindes mit Deutsch und ggf. Herkunftssprache,
 - Sprachgebrauch zu Hause,
 - Akkulturation (Einstellungen und Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftsland und Deutschland, Kontakte im Herkunftsland, Rückkehrabsichten).
- (5) Bildungsaspirationen und bildungsbezogene Einstellungen der Eltern für ihr Kind
- Idealistische und realistische Bildungsaspirationen (in Bezug auf Bildungs- und Berufsabschlüsse),
 - Einstellungen zu Bildungsmobilität und Bildungsbenachteiligung

Das Arbeitspapier gibt zunächst einen Überblick zum Ablauf der Elternbefragungen und den Teilnahmequoten auf Instrumentenebene. Ferner wird die Teilnahme an der Elternbefragung auf Schülerebene betrachtet, die eine Einschätzung einer möglichen Selektivität der Elternbeteiligung ermöglichen soll. Anschließend werden einige Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen in ihren Familien beleuchtet. Dabei geht es zunächst um die Beschreibung der Elternstichprobe nach migrations- und sprachbezogenen Merkmalen, wie den Migrations- und Sprachhintergründen der Eltern, ihren Akkulturationseinstellungen, sprachlichen Fähigkeiten und dem Sprachgebrauch in der Familie. Danach werden sozioökonomische Bedingungen des Aufwachsens in den Blick genommen, wobei die Beschreibung der Elternstichprobe nach Bildungs- und Berufsabschlüssen, Erwerbstätigkeit, sozialem Status, Haushaltseinkommen und Anzahl der Bücher zu Hause im Fokus stehen. Das Arbeitspapier schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit zu den unterschiedlichen familialen Ressourcen der MEZ-Elternstichprobe und den Potenzialen, die sich aus den verfügbaren Informationen für die Untersuchung von Bedingungen ergibt, unter denen sich die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder gut entwickeln kann.

3. Elternstichprobe

Die Befragung der Eltern der teilnehmenden Schüler(innen) fand parallel zur ersten MEZ-Erhebung im Frühjahr 2016 sowie zur Stichprobenerweiterung im Herbst (2016) statt (vgl. IEA Hamburg 2017a, 2017b). Bei der freiwilligen Befragung standen den Teilnehmenden neben der deutschen Version auch auf Türkisch und Russisch übersetzte Fragebögen zur Verfügung. Insgesamt umfasst die Elternstichprobe 1.266 Eltern. In Bezug auf die MEZ-Bruttostichprobe von 2.103 Schüler(inne)n entspricht die Elternbeteiligung demnach insgesamt 60,2 Prozent (nähere Angaben zur Teilnahme auf Schülerebene finden sich in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Die Elternfragebögen wurden überwiegend von den Müttern oder einer anderen Erziehungsberechtigten der MEZ-Teilnehmer(innen) ausgefüllt (rund 68 Prozent). In ca. 15 Prozent der Fälle stammen die Angaben von den Vätern bzw. einem anderen Erziehungsberechtigten und in rund 17 Prozent wurde der Elternfragebogen von beiden Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam ausgefüllt. Da im Fragebogen wiederkehrend Angaben zur Mutter und dem Vater des an MEZ teilnehmenden Kindes erhoben werden, sollte ferner angegeben werden, wer mit „Mutter“ und „Vater“ gemeint ist. Die Angaben beziehen sich zu rund 95 Prozent auf die leiblichen Mütter und zu rund 80 Prozent auf die leiblichen Väter; nur in wenigen Fällen auf andere Personen, wie z. B. Partner(innen), Adoptiv- oder Pflegeeltern, oder Großeltern. Im Folgenden werden wir daher vereinfachend von Mutter und Vater der Teilnehmer(innen) sprechen.

3.1 Teilnahme- und Ausfallquoten auf Schülerebene

Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. gibt einen Überblick über die Teilnahmequoten der Elternbefragung auf Schülerebene. Diese beziehen sich auf die MEZ-Bruttostichprobe von $n = 2.103$ Schüler(inne)n, die ihr Einverständnis zur Teilnahme an der MEZ-Studie erteilt hatten. Zur Teilnahme aufgerufen waren Schüler(innen), die zu Beginn der Studie die Jahrgänge 7 oder 9 besuchten und zu Hause entweder monolingual Deutsch, oder zu Hause Russisch oder Türkisch (neben Deutsch und ggf. weiteren Sprachen) sprechen. Bei einigen eingangs als monolingual deutschsprachig geführten Schüler(inne)n deuteten die Angaben aus den Schüler- und Elternbefragungen auf ein mehrsprachiges Aufwachsen mit einer anderen Herkunftssprache hin; diese wurden im Nachhinein als „anders mehrsprachig“ klassifiziert (Informationen zur Bildung der Sprachgruppenvariablen können Brandt et al. 2019 entnommen werden).²

Deutlich wird anhand Tabelle 1, dass die Teilnahmequoten nach Sprachgruppe signifikant variieren: Während die Eltern monolingual deutscher Schüler(innen) zu etwa 70 Prozent einen Fragebogen ausgefüllt haben, liegen Elternfragebögen von unter 60 Prozent der deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) vor. Die Teilnahmequoten der Eltern deutsch-türkisch- und anders mehrsprachiger Schüler(innen) fallen ähnlich niedrig aus und liegen mit Anteilen von unter 50 Prozent statistisch signifikant unter dem Teilnahmeniveau der monolingual deutschen und deutsch-russischen Vergleichsgruppen. Unterschiede in der Teilnahme ergeben sich ferner nach sozialem Status der Familien (berechnet auf Grundlage eines Mediansplits der Eltern- und Schülerangaben zum HISEI, vgl. Ganzeboom et al. 1992; Reiss et al. 2016)³, wobei Eltern mit einem

² Bei den „anders mehrsprachigen“ Schüler(innen) handelt es sich demzufolge um einen nicht intendierten „Beifang“ zur MEZ-Stichprobe, in die explizit (nach Angaben der Schulen) ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit ausschließlich Deutsch, Deutsch und Türkisch sowie Deutsch und Russisch als Sprache(n) der Familien aufgenommen werden sollten. Diese kleine „anders“-Gruppe wurde in die meisten Analysen des MEZ-Projekts nicht aufgenommen.

³ Siehe dazu ausführlicher Kapitel 5. Für die Eltern- und Schülerangaben zum höchsten sozioökonomischen Status der Familie (HISEI) ergab sich mit einem Cohens Kappa von $\kappa = .663$ eine gute Übereinstimmung. Bei

höheren sozialen Status eine um rund zehn Prozent signifikant höhere Beteiligung an der Elternbefragung aufweisen als jene mit niedrigerem sozialen Status. Zudem ergibt sich ein signifikant erhöhter Anteil von Ausfällen bei Eltern, für die auch von den Schüler(inne)n keine Angabe zum sozialen Status der Familie vorliegen. Auch nach Geschlecht und besuchtem Bildungsgang ergeben sich signifikante Unterschiede, denen zufolge die Eltern von Gymnasiast(inn)en sowie Schülerinnen höhere Beteiligungsquoten aufweisen.

Tabelle 1: Teilnahme an der Elternbefragung auf Schülerebene

	Teststatistik	Teilgenommen		Gesamt	
	Chi-Quadrat	n	%	n	%
<i>Sprachgruppe</i>	$X^2(3)=91.91; n=2103, p\leq 0,001$				
Monolingual Deutsch		708	70.1 _a	1010	100
Deutsch-Russisch		213	58.2 _b	365	100
Deutsch-Türkisch		294	48.1 _c	606	100
Anders mehrsprachig		51	44.0 _c	116	100
<i>Sozialer Status¹</i>	$X^2(2)=232.43; n=2103, p\leq 0,001$				
Niedrig		644	61.8 _a	1042	100
Hoch		570	71.9 _b	793	100
unbekannt		52	19.4 _c	268	100
<i>Geschlecht</i>	$X^2(1)=22.06; n=2103, p\leq 0,001$				
Männlich		473	54.2 _a	872	100
Weiblich		793	64.4 _b	1231	100
<i>Bildungsgang</i>	$X^2(1)=72.32; n=2103, p\leq 0,001$				
Gymnasium		673	70.1 _a	960	100
Andere Schulform		593	51.9 _b	1143	100
Gesamt		1266	60.2	2103	100

¹Einteilung auf Grundlage eines Mediansplit (M=54,92) auf Grundlage der Eltern- und Schülerangaben.

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Spaltenprozentage der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) für die Teilnahme an der Befragung auf dem 0,05-Niveau *nicht* signifikant unterscheiden.

Obwohl die Beteiligung an der Elternbefragung insgesamt gesehen hoch war, zeigen sich für die Teilnahme an der Elternbefragung ähnliche Tendenzen, wie sie bei der Teilnahme an MEZ auf Schülerebene (siehe dazu Dünkel und Baužytė, 2022 sowie Heimler, 2019) beobachtet wurden. Auch für die Elternbefragung kann in Anbetracht der Ergebnisse von einer Selektivität zugunsten einer höheren Beteiligung von Eltern mit höherem sozialen Status, Eltern von Gymnasiast(inn)en, monolingual deutschsprachigen Schüler(inne)n und Mädchen ausgegangen werden, was bei der Interpretation der hier vorgestellten Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

der dichotomen Einteilung in die Statusgruppen hoch und niedrig lag die prozentuale Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülerangaben bei 83 Prozent.

4. Bedingungen des Aufwachsens: Migrations- und sprachbezogene Hintergründe

Die folgenden deskriptiven Analysen geben einen Überblick über Migrationshintergründe, Akkulturationseinstellungen sowie sprachlichen Fähigkeiten und familialen Sprachpraxen der Familien. Die Auswertungen beziehen sich hier nur teilweise auf die insgesamt 1.266 Eltern(-teile), die an der Befragung teilgenommen haben, denn die spezifisch auf Migrationshintergrund gerichteten Fragen wurden nur den Eltern der deutsch-russisch- (n= 213) und deutsch-türkischsprachigen (n= 294) Jugendlichen vorgelegt. Die als „anders mehrsprachig“ klassifizierten Schüler(innen) werden als Teil der Stichprobe in diesen Analysen berücksichtigt, obwohl für sie keine spezifischen migrations- und sprachbezogenen Angaben vorliegen. Sie bilden keine Gruppe im engeren Sinne, sondern eine Sammelkategorie mit sehr heterogenen sprachlichen Hintergründen.

4.1 Migrationshintergründe

Ein Inklusionskriterium für Teilnahme an der MEZ-Studie war, dass alle Schüler(innen) mindestens seit der dritten Klasse eine Schule in Deutschland besuchten. Dies begründet sich durch das Interesse an Fragen der Sprachentwicklung in den Herkunftssprachen unter den üblichen Bedingungen des deutschen Bildungssystems: Ausgeschlossen werden sollte, dass sich herkunftssprachliche Kenntnisse einer Bildungsbiographie in der Region der Herkunft verdanken könnten.

Dementsprechend stammen die lebensweltlich mehrsprachigen MEZ-Jugendlichen nicht aus neuzugewanderten Familien, sondern gehören überwiegend der zweiten oder dritten Migrationsgeneration an. Eine Besonderheit der Studie liegt darin, dass nicht der Migrations-, sondern der Sprachhintergrund der Teilnehmer(innen) und ihre lebensweltlichen Sprachpraktiken im Fokus stehen. Die Zuordnung zu den Sprachhintergründen (monolingual deutsch, deutsch-russisch, deutsch-türkisch und anders mehrsprachig) orientiert sich allein an den sprachlichen Lebenslagen der Jugendlichen und nicht an der ethnischen Kategorie der Herkunft (siehe Brandt et al. 2019). Dementsprechend könnten Jugendliche, die monolingual deutsch aufwachsen, Eltern-teile haben, die selbst nicht in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land geboren und aufgewachsen sind.

Um dennoch einen tieferen Einblick über die eventuellen Migrationsbiographien der MEZ-Jugendlichen zu gewinnen, werden im Folgenden Angaben der Eltern zu den Geburtsländern der Jugendlichen, der Eltern und Großeltern berichtet, die für alle Teilnehmer(innen) erhoben wurden. Angaben zum Jahr des Zuzugs nach Deutschland oder den Gründen für die Migration der Eltern wurden dagegen nur für Eltern von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund erhoben.

Geburtsländer der Schüler(innen)

Laut Elternangaben sind fast 95 Prozent der MEZ-Schüler(innen) (n=1.199) in Deutschland geboren. Die Minderheit der Schüler(innen) (n=64; dies entspricht etwas über fünf Prozent), die in einem anderen Land geboren sind, kamen durchschnittlich in einem sehr jungen Alter ($M_{\text{Alter}}=3.8$ Jahre, Median=3.0, SD=3.0) nach Deutschland. Die Stichprobe der Schüler(innen) weist also die gewünschten Merkmale auf: Es handelt sich sämtlich um Heranwachsende, deren formelle Bildungserfahrung sich einer vorschulischen Einrichtung bzw. Schule in Deutschland verdankt.

Geburtsländer der Eltern

Das wegen des Stichprobendesigns am häufigsten vorkommende Geburtsland der Eltern ist Deutschland (Tabelle 2). Neben den Eltern monolingual deutscher Schüler(innen) wurde Deutschland von den Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) (zu rund 24 bis 29 Prozent) genannt. Dagegen sind weniger als 1 Prozent der Mütter und 6 Prozent der Väter deutsch-russischsprachiger Schüler(innen) bereits in Deutschland geboren. Dies weist darauf hin, dass die Familien aus der deutsch-türkischen Sprachgruppe durchschnittlich länger in Deutschland leben als jene mit deutsch-russischem Sprachhintergrund. Auch in der Gruppe der „anders Mehrsprachigen“ fällt auf, dass ein erheblicher Anteil der Eltern in Deutschland geboren wurde (zu rund 57 und 47 Prozent).

Tabelle 2: Geburtsländer der Eltern

Geburtsland	monolingual Deutsch				deutsch-russisch				deutsch-türkisch				anders mehrsprachig			
	Mütter		Väter		Mütter		Väter		Mütter		Väter		Mütter		Väter	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutschland	672	94.9	630	89.0	2	0.9	12	6.1	86	29.3	70	23.8	29	56.9	24	47.1
Land der ehem. Sowjetunion	13	1.8	10	1.4	209	98.1	161	75.6	7	2.4	7	2.4	1	2.0	4	7.8
Türkei	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	185	62.9	193	65.6	1	2.0	3	5.9
Anderes Land	15	2.0	14	1.9	0	0	3	1.4	9	3.1	6	2.0	18	35.3	14	27.5
Fehlend	7	1.0	53	7.6	2	0.9	37	17.4	7	2.4	18	6.1	2	3.9	6	11.8
Gesamt	708	100	708	100	213	100	213	100	294	100	294	100	51	100	51	100

Anmerkung: Länder der ehemaligen Sowjetunion in der MEZ-Stichprobe vertreten: Armenien, Aserbaidschan, Estland, Georgien, Moldawien, Lettland, Litauen, Kasachstan, Kirgistan, Russische Föderation, Tadschikistan, Ukraine, Usbekistan, Weiß-Russland.

Nach Deutschland sind die Türkei und Regionen der ehemaligen Sowjetunion – darunter insbesondere Kasachstan und Russland – die häufigsten Geburtsländer der Eltern. Eine kleinere Anzahl von Müttern und Vätern nennt darüber hinaus eine Vielzahl unterschiedlicher Geburtsländer, sowohl in anderen europäischen Ländern als auch in anderen Kontinenten (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** im Anhang), wobei dieser Anteil in der Gruppe der anders mehrsprachigen deutlich ausgeprägter ist (rund 28 bis 35 Prozent).

Insgesamt gaben 212 Elternpaare (ca. 17 Prozent) an, dass die Partner in unterschiedlichen Ländern geboren sind (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** im Anhang). Am häufigsten kommt dabei die Geburtslandkombination Deutschland und Türkei (89 Elternpaare) vor, gefolgt von der Kombination von zwei unterschiedlichen Geburtsländern aus der ehemaligen

Sowjetunion (61 Elternpaare). Auch weitere Kombinationen von Geburtsländern – mit dementsprechend unterschiedlichen Herkunftssprachen – kommen vor und deuten auf mögliche heterogene Sprachpraxen innerhalb der Familien hin.

Zuzug nach Deutschland und Einreisegründe

Laut Angaben sind ca. 30 Prozent der Eltern der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) und ca. fünf Prozent der Eltern der deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) in Deutschland geboren. Rund 60 Prozent der Eltern der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen und rund 95 Prozent der Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen machten Angaben über das Jahr des Zuzugs nach Deutschland (siehe

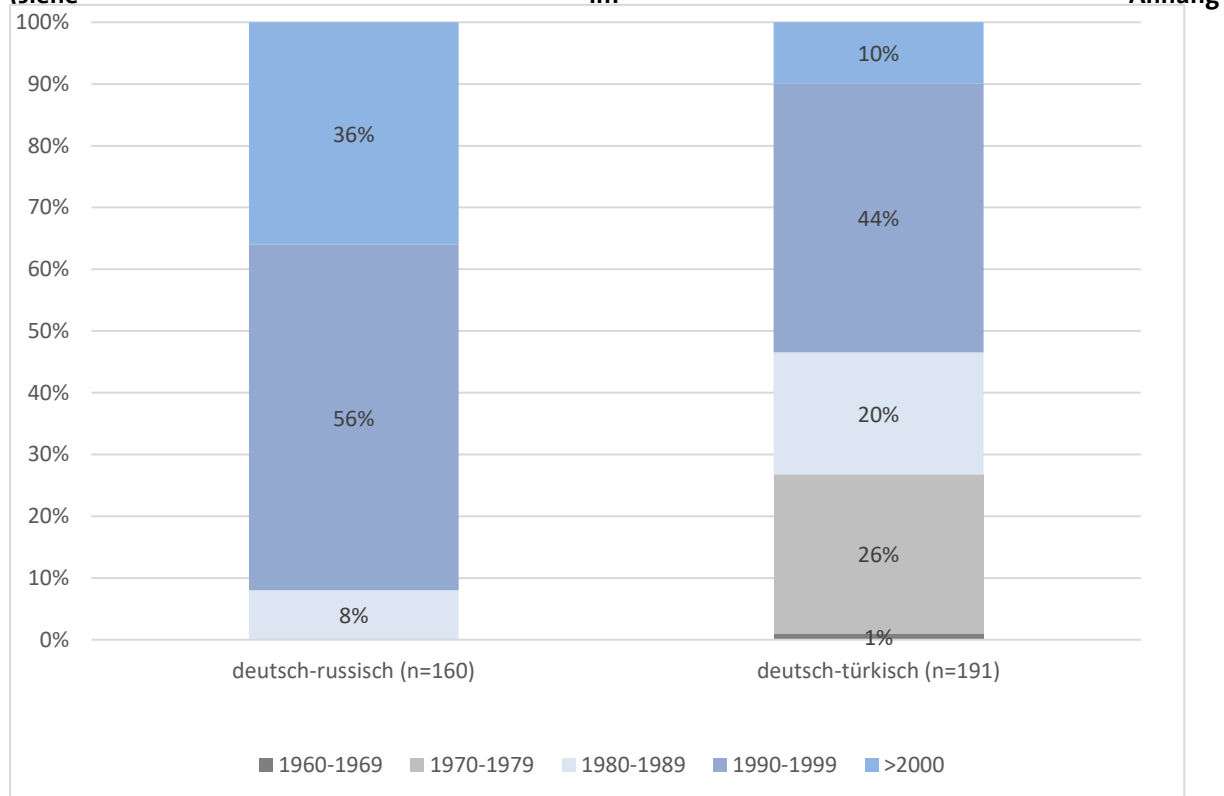


Abbildung 14 (Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.). Die Zeitspanne, in der die nicht in Deutschland geborenen Eltern nach Deutschland gezogen sind, geht zurück bis auf das Jahr 1958 und bis hin zum Jahr 2014, wobei die meisten Eltern zum Ende der 1980er Jahre und in den 1990er Jahren nach Deutschland migriert sind ($M_{\text{Mutter}}=1993.6$, $SD_{\text{Mutter}}=8.7$ Jahre; $M_{\text{Vater}}=1991.4$, $SD_{\text{Vater}}=9.6$ Jahre).

Es stellt sich heraus, dass die Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen etwas später zugewandert sind, zwischen 1980 und 2014, als die Eltern der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen, zwischen 1962 und 2006 – dabei ca. zwanzig Prozent schon vor 1980. Dies spiegelt die für Zuwanderung türkisch- und russischsprachiger Einwanderer nach Deutschland historisch bedeutenden Zuwanderungswellen wider, wie die der Gastarbeiterzuwanderung u.a. aus der Türkei und Ländern Süd-Europas zwischen 1950 und 1970 und der sich daran anschließenden Zuwanderung u.a. infolge von Familienzusammenführungen einerseits, und der Zuwanderung im Zuge der Öffnungspolitik der ehemaligen Sowjetunion und deren Zerfall zum Ende der 1980er

Jahre (darunter die Zuwanderung von Spätaussiedler(inne)n und Kontingentflüchtlingen) andererseits (Gogolin, McMonagle und Salem, 2019). Insgesamt kamen lediglich ca. zwanzig Prozent der eingewanderten Eltern im gleichen Jahr nach Deutschland.

Eine weitere Frage für Eltern der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen richtete sich auf die Gründe für die Zuwanderung der Eltern nach Deutschland, wobei mehrere Gründe genannt werden konnten. In Abbildung 1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** sind die relativen Häufigkeiten ausgewiesen, mit der die Einreisegründe von den Müttern und Vätern deutsch-russischsprachiger und deutsch-türkischsprachiger Jugendlicher angegeben werden. Die genannten Gründe, hauptsächlich *Familie/Ehepartner* gefolgt von *Arbeit* für die Eltern der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen und hauptsächlich (*Spät-)**Aussiedlung* für die Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen, bilden weitgehend die historisch gegebenen legalen Zuwanderungswege nach Deutschland ab, wie sie sich bereits bei den Auswertungen zum Jahr des Zuzugs gezeigt haben. Insgesamt haben fast siebenzig Prozent der Eltern in der deutsch-russischen Sprachgruppe Spät-Aussiedler(in) oder Kontingentzuwanderer(in) der ehemaligen Sowjetunion als Einreisegrund ankreuzt. Dieser Rechtsstatus kommt für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund nicht in Frage. Somit zeigt sich hier ein erster wichtiger, auch bildungsrelevanter Unterschied zwischen den zwei Gruppen (Söhn, 2011). In ähnlich geringem Ausmaß werden in beiden Gruppen als Einreisegrund Studium/Ausbildung, Asyl/Flucht oder „anderer Grund“ angeführt.

Deutschlandweit waren in den Jahren 1987 bis 2003 etwa 25 Prozent der Zuzüge aus der Türkei und etwa 5 Prozent der Zuzüge aus der Russischen Föderation nach Deutschland auf Asylanträge gestützt (Söhn, 2011, S. 300). Das ist mehr als in der MEZ-Stichprobe, insbesondere bei den Eltern aus der Türkei. Hier zeigt sich die eher positive soziale Selektion der MEZ-Stichprobe und zugleich ein Effekt des Selektionskriteriums, dass die Teilnehmenden mindestens ab der dritten Klasse eine Schule in Deutschland besucht haben sollten.

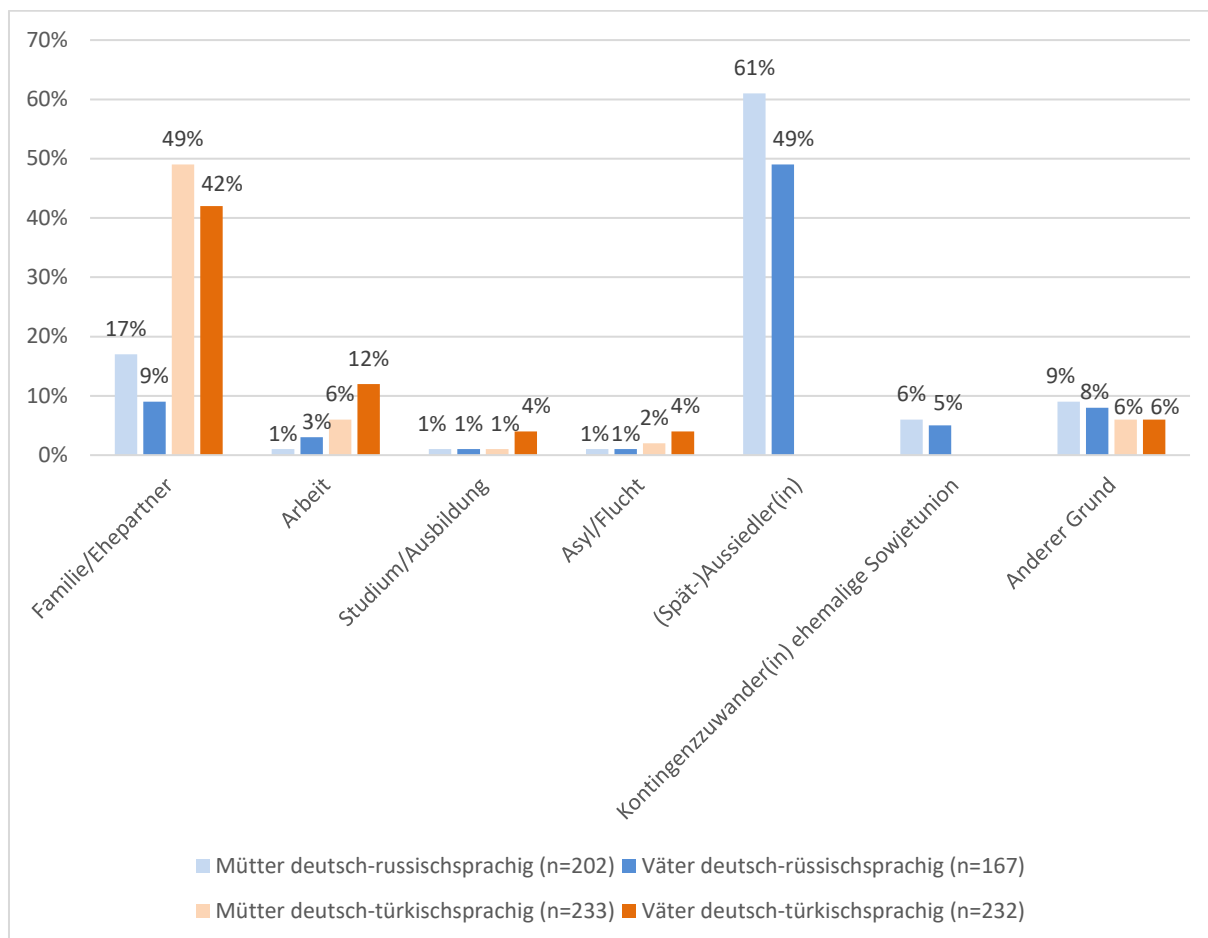


Abbildung 1: Einreisegründe der im Ausland geborenen Eltern (% genannt als Einreisegrund, Mehrfachnennungen möglich)

4.2 Akkulturation

Die Akkulturationsforschung beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Einzelpersonen oder Gruppen Wissen und Werte, Gewohnheiten, Identifikationen, Überzeugungen und auch Sprachen aus einer neuen Kultur übernehmen bzw. aus der Herkunftskultur beibehalten (Kopp und Steinbach, 2018; Nauck, 2008). Entsprechenden Orientierungen von Eltern wird allgemein Bildungsrelevanz zugesprochen, und speziell Relevanz für die Sprachpraxis und Spracherziehung in Familien. In MEZ wurden die Eltern vor diesem Hintergrund zu ihren kulturellen Orientierungen, Zugehörigkeitsgefühlen, dem Kontakt zu Menschen aus dem Herkunftsland und ihren Rückkehrabsichten ins Herkunftsland befragt. Diese Informationen stehen für Analysen von Daten zur Sprachentwicklung zur Verfügung, wobei Einflüsse sowohl auf das Deutsche als auch auf die anderen Herkunftssprachen anzunehmen sind.

Personen mit Migrationshintergrund und gleicher Herkunftssprache in der Nachbarschaft

Einen ersten Einblick in Akkulturationsfaktoren erlaubt die Frage nach der Anzahl an Personen in der Nachbarschaft mit Migrationshintergrund. Eltern konnten diese Frage auf einer 5-Punkte-Skala beantworten, von „praktisch niemand“ bis „praktisch alle Menschen hier“. Dabei zeigen

sich unterschiedliche Tendenzen zwischen den Eltern nach Sprachgruppen (Abbildung 2). In den Nachbarschaften der monolingual deutschen Eltern wird „praktisch niemand“ oder „die Minderheit“ mit Migrationshintergrund häufiger markiert. Hingegen werden die Optionen, dass „die Mehrheit“ oder „praktisch alle Menschen“ einen Migrationshintergrund haben, von den Eltern mit Migrationsgeschichte signifikant häufiger markiert ($X^2(12)=176.58$; $n = 1266$, $p \leq .001$). Die Schüler(innen) mit „anders mehrsprachigem“ Hintergrund leben hingegen in ähnlichem Ausmaß in Nachbarschaften mit verhältnismäßig geringen Anteilen von Personen mit Migrationshintergrund wie monolingual deutsche Schüler(innen).

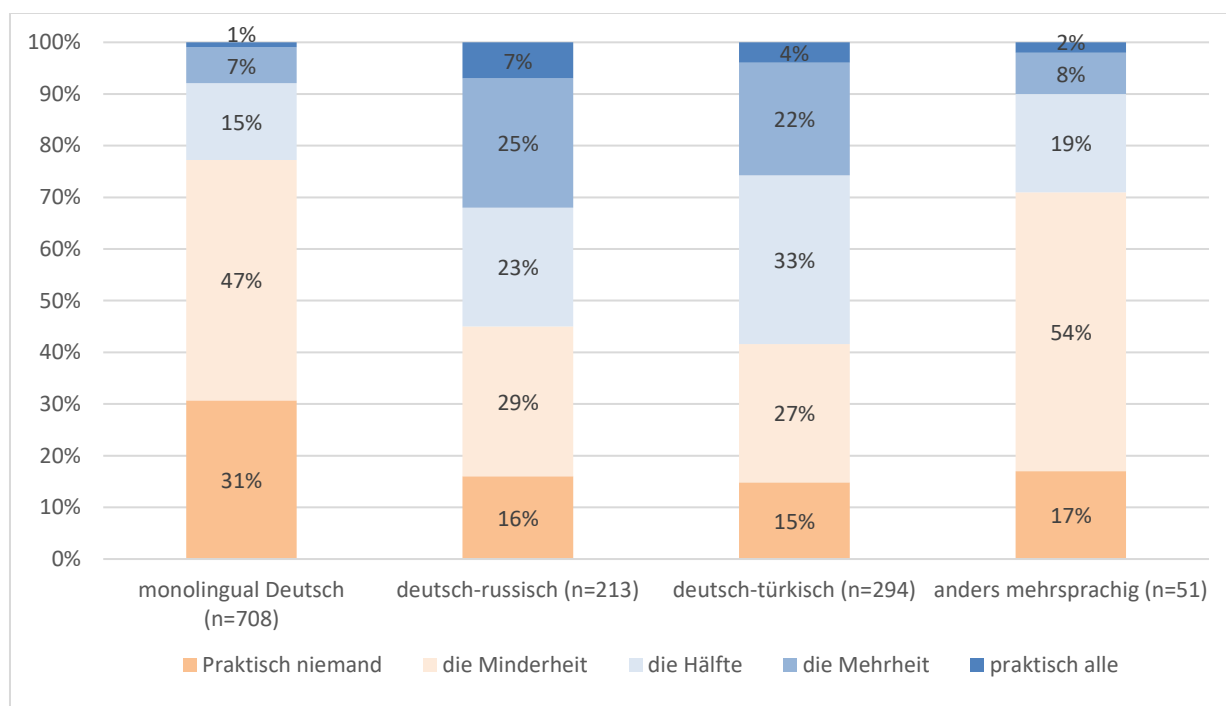


Abbildung 2: Personen mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft (gültige %)

Eine spezifischere Anschlussfrage, nach dem Anteil an Personen mit der gleichen Herkunftssprache in der Nachbarschaft, wurde nur den Eltern der russisch- und türkisch-deutschsprachigen Jugendliche vorgelegt. Fast fünfzig Prozent der Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) und über dreißig Prozent der Eltern deutsch-russischsprachiger Schüler(innen) geben an, dass der Anteil der Menschen in der Nachbarschaft, die die gleiche Herkunftssprache (Türkisch bzw. Russisch) sprechen, über 50 Prozent liegt. Entsprechend dürften sich im Wohnumfeld dieser Gruppen Gelegenheiten zur Nutzung der Herkunftssprache außerhalb der Familie bieten.

Kontakt mit Menschen im Herkunftsland

Eine weitere Frage erfasste, ob und mit wem die Eltern Kontakt zu Menschen (Familie, Freunde und Bekannte) in ihrem Herkunftsland haben (siehe Tabelle 8 im Anhang). Hier zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Eltern der deutsch-türkisch- bzw. deutsch-russischsprachigen Jugendlichen: Über 95 Prozent geben jeweils an, Kontakte zu Menschen im Herkunftsland zu pflegen. Bei der Frage, wie die Eltern diese Kontakte pflegen, zeigt sich, dass Eltern in beiden Gruppen das Herkunftsland besuchen (jeweils zu über 70 Prozent).

Die Eltern wurden auch nach weiteren Modalitäten ihrer Kontaktpflege befragt (Abbildung 3), insbesondere danach, wie und wann Familien ihre Herkunftssprachen verwenden. Beide Gruppen geben an, relativ wenige Briefe zu schreiben (ca. 13 Prozent in der deutsch-russischen und ca. 5 Prozent in der deutsch-türkischen Gruppe). Etwas höher ist der Anteil derjenigen, die Emails verschicken (ca. 38 Prozent in der deutsch-russischen und ca. 14 Prozent in der deutsch-türkischen Sprachgruppe), wobei die Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen signifikant häufiger Briefe ($\chi^2(2)=18.87$; $n=483$, $p \leq .001$) und Emails schreiben ($\chi^2(2)=37.95$; $n=483$, $p \leq .001$). Telefonieren (in beiden Gruppen über 90 Prozent) und Chat-Apps wie WhatsApp (in beiden Gruppen über 70 Prozent) spielen für beide Gruppen die wichtigste Rolle bei der Pflege der Kontakte in ihr Herkunftsland. Demnach spielen mündliche Fähigkeiten (telefonieren, Besuche) in der Herkunftssprache und das Schreiben kurzer Nachrichten (WhatsApp) eine größere Rolle bei der Kontaktpflege als das Verfassen längerer Texte (z.B. in Briefen und Emails). Unabhängig von den Modalitäten des Herkunftssprachgebrauchs erhalten die Eltern in beiden Gruppen Kontakte zu Familienangehörigen, Freunden und Bekannten auf mehreren Wegen aufrecht.

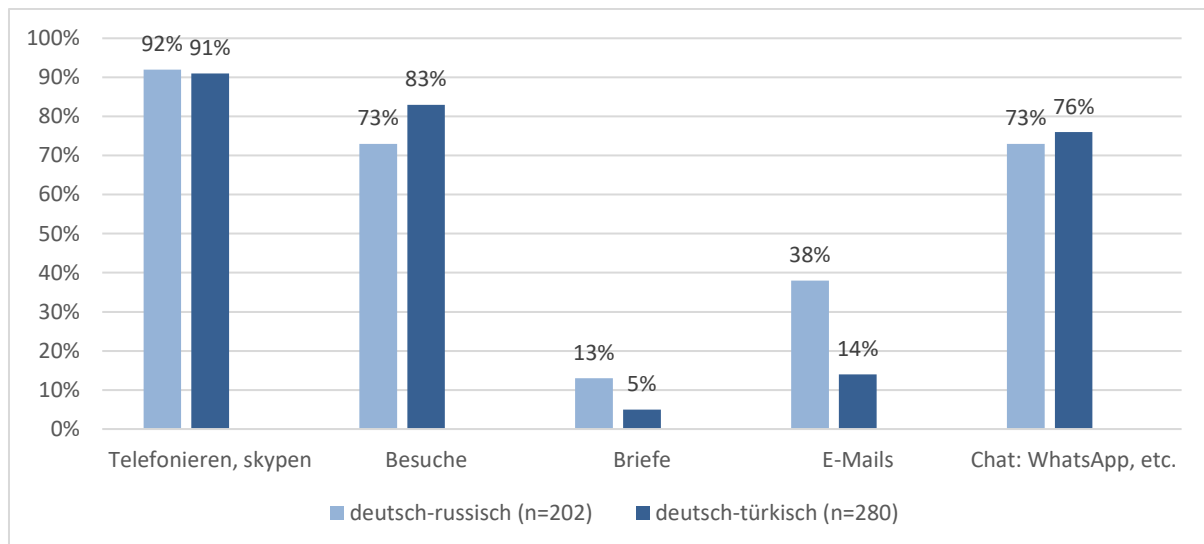


Abbildung 3: Modalitäten der Kontaktpflege in Prozent (Mehrfachantwort möglich)

Akkulturationserfahrungen und Zugehörigkeitsgefühle

Um einen Einblick über die kulturellen Orientierungen und Zugehörigkeitsgefühle der Eltern zu gewinnen (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), wurden die Eltern zu ihrem Verhältnis zur Aufnahmegesellschaft Deutschland sowie zum Herkunftsland anhand der Zustimmung zu vier Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) gefragt (in Anlehnung an NEPS, 2013):

- Wir unternehmen gerne etwas mit Deutschen/Menschen aus unserem Herkunftsland;
- Wir verhalten uns oft typisch deutsch/typisch für die Menschen aus unserem Herkunftsland;
- Uns ist es wichtig nach den deutschen Traditionen zu leben/nach den Traditionen unseres Herkunftslandes;
- Uns ist es wichtig, deutsche Freunde/ Freunde aus unserem Herkunftsland zu haben.

Die beiden Skalen zum Verhältnis der Eltern zur Aufnahmegesellschaft (Cronbach's $\alpha = .71$) sowie zum Herkunftsland (Cronbach's $\alpha = .75$) erwiesen sich als zufriedenstellend intern konsistent und eindimensional. Für die Auswertung wurden jeweils die Mittelwerte aus den vier Items gebildet (siehe Tabelle 3), wobei sich für die deutsch-türkische Sprachgruppe ein positives, aber etwas engeres Verhältnis zum Herkunftsland als zu Deutschland ergibt. In der deutsch-russischen Sprachgruppe berichten die Eltern von einem ähnlich engen Verhältnis zu Deutschland wie zum Herkunftsland. Wie aus Tabelle 3 entnommen werden kann, unterscheiden sich die Mittelwerte in den beiden Sprachgruppen leicht.

Werden die einzelnen Aussagen der Akkulturationsskala separat betrachtet, zeigt sich, dass der etwas niedrigere Mittelwert der Elternangaben zu ihrem Verhältnis zu Deutschland in der deutsch-türkischen Sprachgruppe auf eine geringere Zustimmung zur Aussage, nach deutschen Traditionen zu leben ($M=1.7$, $SD=0.8$), zurückzuführen ist (siehe Tabelle 3). In beiden Gruppen zeigen sich aber ähnlich positive Haltungen zu Unternehmungen mit Deutschen und dem Eingehen von Freundschaften zu Deutschen.

Eine weitere Frage in diesem Themenbereich erfasst auf einer fünfstufigen Antwortskala (1: gar nicht bis 5: sehr stark) das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern zu Personen aus dem Herkunftsland und aus Deutschland (siehe Tabelle 3). Sowohl die Eltern deutsch-russischsprachiger als auch die Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) geben enge Bindungen sowohl zu Personen in Deutschland als auch zu Personen im Herkunftsland an. Dabei fallen die Zugehörigkeitsgefühle zu Personen aus dem Herkunftsland etwas höher aus ($M=3.9$; $SD=0.9$; $n=456$) als zu jenen in Deutschland ($M=3.4$; $SD=0.9$; $n=447$). Unterschiede zwischen den Sprachgruppen sind sowohl für Deutschland ($t(442) = 4.69$, $p < .05$), als für das Herkunftsland ($t(452) = -2.30$, $p < .001$) signifikant, jedoch recht klein. Eltern in der deutsch-türkischen Sprachgruppe berichten insgesamt etwas stärkere Zugehörigkeitsgefühle zum Herkunftsland als die Eltern in der deutsch-russischen Sprachgruppe. Umgekehrt berichten Eltern in der deutsch-russischen Sprachgruppe etwas stärkere Zugehörigkeitsgefühle zu Deutschland.

Die deutsch-türkische Gruppe scheint sich insbesondere im Hinblick auf Verhaltensweisen und Traditionen etwas stärker zum Herkunftsland zugehörig zu fühlen als die deutsch-russische Gruppe. Die Werte deuten jedoch nicht auf eine Marginalisierung oder überwiegend negative Gefühle gegenüber Deutschland hin. Insgesamt zeigt sich für beide Sprachgruppen, dass die meisten Eltern ein positives Verhältnis sowohl zu ihrem Herkunftsland als auch Deutschland berichten und gute Bindungen zu Menschen in beiden Ländern haben.

In der Migrationsforschung konnte außerdem gezeigt werden, dass das Verhältnis zum Herkunftsland und zum Aufnahmeland relativ unabhängige Dimensionen darstellen, wobei alle möglichen Kombinationen von Akkulturationseinstellungen zu den beiden Referenzkontexten vorkommen können (Nauck, 2008). Auch in der MEZ-Elternstichprobe korrelieren die Mittelwerte beider Skalen nicht miteinander ($p = -.06$, n.s.).

Tabelle 3: Verhältnis und Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland und dem Herkunftsland

	t-Test Teststatistik	deutsch-russisch			deutsch-türkisch		
		n	M	SD	n	M	SD
Verhältnis zum Herkunftsland							
Unternehmungen mit Menschen aus HL		190	3.39	0.74	272	3.45	0.68
Herkunftslandtypisches Verhalten		182	2.63	0.78	263	3.00	0.81
Leben nach Traditionen des HLS		184	2.44	0.83	270	3.29	0.80
Freunde aus HL		188	3.31	0.79	273	3.40	0.77
Gesamtmittelwert	$t(473) = 7.23, p < .001$	194	2.97	0.57	281	3.28	0.63
Verhältnis zu Deutschland							
Unternehmungen mit Menschen aus DE		193	3.26	0.83	271	3.01	0.89
Deutschlandtypisches Verhalten		186	2.57	0.89	265	2.09	0.93
Leben nach deutschen Traditionen		190	2.97	0.83	262	1.71	0.82
Freunde aus DE		188	2.97	0.90	268	3.07	0.93
Gesamtmittelwert	$t(473) = 7.23, p < .001$	196	2.97	0.64	279	2.50	0.71
Zugehörigkeitsgefühl							
bei Menschen aus HL	$t(452) = -2.30, p < .001$	183	3.74	0.89	271	4.00	0.90
bei Menschen aus DE	$t(442) = 4.69, p < .05$	184	3.66	0.80	260	3.25	0.95

Fragen zum Verhältnis zu Deutschland und zum Herkunftsland wurden mit Antwortmöglichkeiten auf Vier-Punkte-Skala (1: trifft gar nicht zu ... 4: trifft völlig zu) gestellt, die Frage zu den Zugehörigkeitsgefühlen mit Antwortmöglichkeiten auf einer Fünf-Punkte-Skala (1: gar nicht ... 5: sehr stark)

4.3 Rückkehrperspektiven und Bleibeabsichten

Vor dem Hintergrund der Akkulturationserfahrungen wurden die Eltern außerdem dazu befragt, ob sie beabsichtigen, in ihr Herkunftsland zurückzukehren oder in ein anderes Land zu gehen (siehe Tabelle 4). Die Eltern der deutsch-russischsprachigen MEZ-Teilnehmer(innen) geben zu 77 Prozent an, Deutschland nicht verlassen zu wollen; 19 Prozent sind sich noch unsicher; lediglich 3 Prozent beabsichtigen einen Umzug in ein anderes Land und nur ein Prozent der Befragten gab eine Rückkehrabsicht ins Herkunftsland an. Bei den Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) fällt der Anteil jener, die einen Wegzugsabsicht aus Deutschland verneinen, mit rund 42 Prozent signifikant geringer aus. In dieser Gruppe halten sich die Eltern häufiger Wegzugsabsichten für die Zukunft noch offen (rund 38 Prozent) oder beabsichtigen eine Rückkehr ins Herkunftsland (rund 20 Prozent) – ein Umzug in ein anderes Land wird dagegen nicht genannt.

In beiden Sprachgruppen zeigen die Angaben, dass nur wenige Eltern eine klare Absicht zur Rückkehr ins Herkunftsland in der Zukunft verfolgen. Dies wird noch einmal deutlich in Anbetracht der Frage nach der Dauer der Zeit, die Eltern mit Rückkehr- oder Umzugsabsichten in Deutschland verbleiben wollen (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Über 70 Prozent der Befragten, die eventuell wegziehen möchten, wissen noch nicht, wie lange sie noch in Deutschland bleiben werden; 16 Prozent erwägen einen Umzug in mehr als 10 Jahren und nur etwa 8 Prozent beabsichtigen, Deutschland innerhalb von 10 Jahren zu verlassen. Diese Angaben sprechen dafür, dass es sich bei den Absichten zum Wegzug (in das Herkunftsland) eher um unbestimmte Perspektiven für eine entfernte Zukunft handelt.

Tabelle 4: Rückkehrperspektiven und Bleibeabsichten (Filterfrage*)

	deutsch-russisch		deutsch-türkisch	
	<i>n</i>	% gültige	<i>n</i>	% gültige
Rückkehrperspektiven				
Herkunftsland	2	1.0	57	20.4
anderes Land	5	2.6	0	0
nein	151	77.0	117	41.8
weiß noch nicht	38	19.4	106	37.9
keine Angabe	17		14	
Gesamt	213	100	280	100
Bleibeabsicht Deutschland				
2 Jahre oder weniger	0	0	1	0.6
3 bis 5 Jahre	2	4.0	6	3.9
5 bis 10 Jahre	2	4.0	6	3.9
länger als 10 Jahre	10	20.0	22	14.3
weiß noch nicht	36	72.0	119	77.3
keine Angabe	163		140	
Gesamt	213	100	280	100

Insgesamt zeigen die unterschiedlichen Elternangaben zu den vorgestellten Fragen im Bereich der Akkulturationsforschung, dass die meisten Eltern neben Gelegenheiten zum Herkunftssprachgebrauch in der Nachbarschaft und einer enge Bindung an ihr Herkunftsland Kontakte zu Deutschen pflegen und sich in Deutschland integriert und zugehörig fühlen und ihre Zukunft überwiegend langfristig in Deutschland sehen.

4.4 Sprachkompetenzen der Eltern und Sprachgebrauch in der Familie

Das folgende Kapitel widmet sich den von den Eltern erlernten Familien- und Fremdsprachen, wobei ihre Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und den Herkunftssprachen fokussiert werden. Ferner geht es um den Sprachgebrauch in den Familien der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen).

4.4.1 Erlernte Sprachen

Einen Überblick über die von den Eltern erlernten Sprachen gibt Tabelle 9 im Anhang. Dabei geht es zunächst darum, inwieweit die Eltern bereits Deutsch als Kinder in ihren Familien gelernt haben. Erwartungsgemäß zeigt sich, dass in der Gruppe der monolingual deutschsprachigen Jugendlichen die meisten Eltern (über 88 Prozent) Deutsch bereits als Kinder in ihrer Familie erlernt haben. Zugleich zeigt sich hier die Besonderheit der MEZ-Studie, die die Sprachpraxis in den Familien ins Zentrum rückt: Unter den monolingual deutschsprachigen Schüler(inne)n gibt es durchaus einige Eltern(-teile), die selbst mit anderen Sprachen aufgewachsen sind, diese aber selbst nicht (mehr) oder zumindest mit ihren Kindern nicht regelmäßig sprechen. Eine Auswertung zu den nicht-deutschen Familiensprachen zeigte, dass in dieser Gruppe eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen von den Vätern und Müttern genannt wurden.

Unter den lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n zeigt sich der größte Anteil von Eltern(-teilen), die bereits als Kind in der Familie Deutsch gelernt haben, in der Gruppe der anders Mehrsprachigen. Die Mütter und Väter der deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Teilnehmer(innen) haben dagegen häufiger beide Deutsch *nicht* in der Familie gelernt (40 Prozent in der deutsch-russischen und 47 Prozent in der deutsch-türkischen gegenüber 16 Prozent in der anders mehrsprachigen Gruppe). Der Anteil der Schüler(innen), deren Eltern beide Deutsch in der Familie gelernt haben, liegt in beiden Gruppen bei ca. 15 Prozent, und der Anteil jener, bei denen dies nur auf einen Elternteil zutrifft (inklusive derjenigen, die nur Angaben zu einem Elternteil gemacht haben) beläuft sich auf jeweils ca. 36 Prozent. Auch unter den Eltern der deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen zeigt sich, dass sie außer Russisch und Türkisch in der Kindheit noch viele andere Sprachen in ihren Familien erlernt haben. In der türkischsprachigen Gruppe wird von den Eltern beispielsweise mehrfach Kurdisch erwähnt, aber auch weitere Sprachen wie Arabisch, Aserbaidschanisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Niederländisch, Jugoslawisch, Kosovarisch, Polnisch und Ukrainisch finden sich unter den Angaben der Mütter und Väter. Unter den Eltern der deutsch-russischsprachigen Jugendlichen werden neben dem Russischen eine Vielzahl an Landessprachen der ehemaligen Sowjetunion genannt (z.B. Ukrainisch, Kasachisch, Georgisch, Armenisch, Moldawisch, Usbekisch, Litauisch), die die Eltern als Kinder in den Familien erlernt haben.

Darüber hinaus war von Interesse, ob die Eltern im Laufe ihrer Bildungslaufbahn auch Unterricht in den in MEZ untersuchten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch erhalten haben. So könnten Schüler(innen), deren Eltern selbst die entsprechende Fremdsprache erlernt haben, möglicherweise auf Unterstützung bei Schulaufgaben in diesen Sprachen im Elternhaus zurückgreifen. Tabelle 9 im Anhang zeigt, dass insgesamt 78 Prozent der Eltern der MEZ-Teilnehmer(innen) Englischunterricht erhalten haben. Dabei ergeben sich Unterschiede nach Sprachgruppe: Während von 97 Prozent der monolingual deutschen und 80 Prozent der anders mehrsprachigen Schüler(innen) mindestens ein Elternteil Englischunterricht gehabt hat, liegt dieser Anteil bei den deutsch-türkischsprachigen bei 62 Prozent und bei den deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) bei 36 Prozent. Auch in Bezug auf die in MEZ untersuchte Fremdsprache Französisch zeigen sich deutliche Unterschiede, wobei die monolingual Deutschsprachigen zu rund 62 Prozent mindestens ein Elternteil haben, welches Französischunterricht hatte, während dies nur auf rund 8 Prozent der deutsch-russischsprachigen, 20 Prozent der deutsch-türkischsprachigen, aber immerhin knapp die Hälfte der anders mehrsprachigen Teilnehmenden zutrifft.

Die Auswertungen zu den von den Eltern erlernten Sprachen zeigen, wie heterogen die Gruppe der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) ist: Es gibt sowohl einen großen Teil von Schüler(inne)n, deren Eltern bereits früh in Kontakt mit dem Deutschen in ihrer Herkunftsfamilie kamen, als auch solche, deren Eltern beide mit (unterschiedlichen) nichtdeutschen Herkunftssprachen aufgewachsen sind. Heterogen erscheinen ferner die Möglichkeiten der Unterstützung von Eltern ihrer Kinder im schulischen Fremdspracherwerb. Hier dürften einige Schüler(innen) davon profitieren, dass ihre Eltern die untersuchten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch bereits erlernt haben. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen in

Bezug auf die von ihren Eltern in der Schule erlernten Fremdsprachen könnten einerseits auf Unterschiede der zum schulischen Fremdsprachenkanon gehörigen Sprachen zwischen Deutschland und den Herkunftsländern deuten und andererseits mit Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die Bildungsbiographien der Eltern zusammenhängen (siehe dazu Kapitel 5.1).

4.4.2 Selbsteinschätzungen der Eltern im Deutschen und in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch

Das Instrument zur Erfassung der Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten wurde im Rahmen von Pilotstudien zur MEZ-Untersuchung entwickelt und erprobt (LiMA-Panel-Studie LiPS; siehe Klinger et al. 2022b; Gogolin & Klinger, 2022). Die Skala „orientiert sich in der Formulierung der Items an den Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und seinen Niveaustufen“ und berücksichtigt dabei verschiedene rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten (Klinger, 2022, S. 82). Die LiPS-Skala wurde im Rahmen von MEZ bei Eltern deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) zur Selbsteinschätzung im Deutschen und in der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch eingesetzt. Die Erfassung erfolgt getrennt für sprachliche Fähigkeiten im Hörverstehen, Leseverstehen, der Teilnahme an Gesprächen, im zusammenhängenden Sprechen und Schreiben, die anschließend zu einer Gesamtskala für das Deutsche und einer Gesamtskala für die Herkunftssprache zusammengefasst wurden. Die abgefragten Kompetenzstufen sind als Guttman-Skala aufzufassen, wobei die Items nach aufsteigendem Kompetenzgrad angeordnet sind, sodass der höchste erreichte Wert „als subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz“ betrachtet werden kann, der die darunterliegenden Niveaus einschließt (Klinger, 2022, S. 86).⁴ Dabei erhebt die Skala nicht den Anspruch einer validen Messung des erreichten sprachlichen Niveaus, sondern dient „als (begründete) Annäherung an den Grad der Komplexität von Sprachhandlungen, die sich die befragte Person in rezeptiver und produktiver Hinsicht zutraut“ (vgl. Klinger 2022, S. 82).

Auch im Rahmen von MEZ erweist sich die Skala als eindimensional in den Sprachen Deutsch und Russisch bzw. Türkisch, wobei die Skalen eine hohe interne Konsistenz aufweisen (Selbsteinschätzungen im Deutschen: Vater $\alpha=.91$; Mutter $\alpha=.93$; Selbsteinschätzungen in der Herkunftssprache: Vater $\alpha=.91$; Mutter $\alpha=.90$). Zu berücksichtigen ist, dass der Elternfragebogen nicht immer von beiden Eltern gemeinsam ausgefüllt wurde (siehe Kapitel 3), sodass davon auszugehen ist, dass es sich bei den Kompetenzeinschätzungen von Mutter und Vater teilweise um Proxy-Angaben eines Elternteils über den jeweils anderen handelt.

Eine Übersicht über die Itemmittelwerte und Mittelwerte der Gesamtskalen der Selbsteinschätzungen von Mutter und Vater gibt Tabelle 10 im Anhang. Dargestellt sind jeweils die Mittelwerte

⁴ Beispielitem für das Kompetenzniveau A1 für das Leseverstehen: „Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen“. Beispielitem für das Kompetenzniveau C2 für das Leseverstehen: „Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke“.

über die höchsten erzielten Skalenwerte (0= Person verfügt über keine Fähigkeiten in der abgefragten Dimension bzw. Sprache; 1=Selbsteinschätzung entspricht etwa Niveau A1; 2=A2; 3=B1; 4=B2; 5=C1; 6=C2). Deutlich wird, dass die Selbsteinschätzungen der Eltern in der Herkunftssprache im Mittel um etwa eine Niveaustufe höher ausfallen als im Deutschen (Gesamtmittelwerte der Mütter: Deutsch M=4.33, Herkunftssprache M=5.20; Väter: Deutsch M=4.44, Herkunftssprache M=5.14). Ferner fallen die Selbsteinschätzungen im Bereich Hören um etwa 1-1.5 Kompetenzstufen höher aus als im Bereich Schreiben. Wie bereits in der LiPS-Studie, ergeben sich Deckeneffekte der Skalen, die sich insbesondere für die Herkunftssprache und in abgeschwächter Form für das Deutsche zeigen. Diese sind insbesondere zu erwarten bei Personen, die die betreffende Sprache nicht nur in ihrer Schulbildung erlernt haben, sondern auch darüberhinausgehenden Sprachkontakt haben, da sich der europäische Referenzrahmen an schulisch erlernten Sprachen orientiert, für die mit den Kompetenzstufen C1 und C2 die höchsten Niveaus festgelegt wurden.

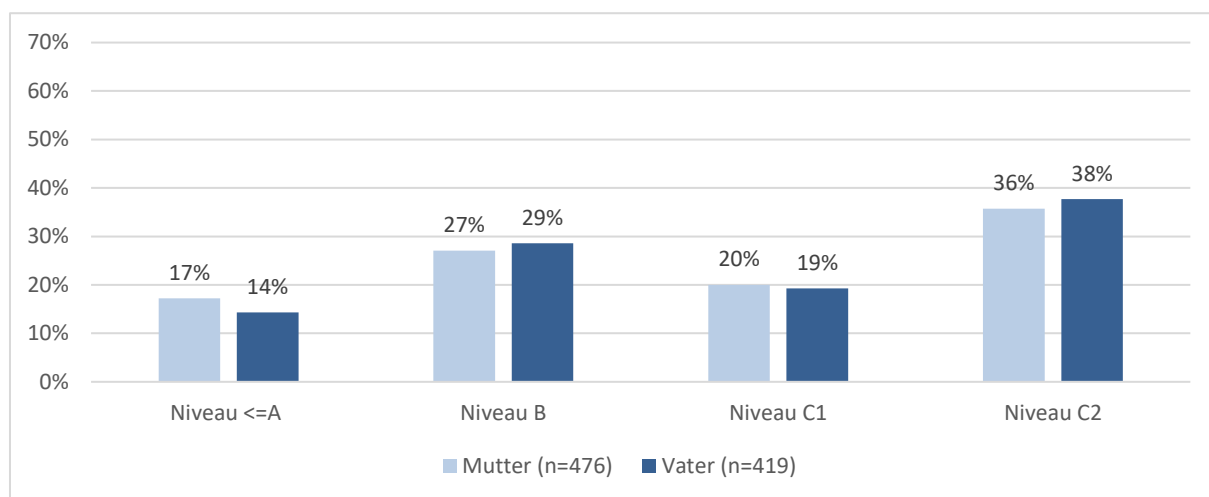


Abbildung 4: Selbsteinschätzungen im Deutschen nach Kompetenzstufen

In Abbildung 4 und Abbildung 5 wurden die metrischen Gesamtskalen der Selbsteinschätzungen von Mutter bzw. Vater zusammengefasst nach den Kompetenzstufen A (A1-A2 und weniger), B (B1-B2) und C1 und C2 dargestellt. Aufgrund der beschriebenen Deckeneffekte im Bereich der höchsten Kompetenzstufen werden die Niveaus C1 und C2 voneinander getrennt berichtet.⁵ Es zeigt sich, dass die Selbsteinschätzungen der Mütter und Väter kaum voneinander abweichen. Die meisten Eltern schätzen ihre Fähigkeiten im Deutschen als sehr hoch ein. Etwa 56 Prozent der Einschätzungen der Mütter und Väter entfallen auf die Kompetenzstufe C (davon etwa 19 bzw. 20 Prozent C1 und 36 bzw. 38 Prozent C2). Knapp unter 30 Prozent der Selbsteinschätzungen entfallen auf die Niveaustufe B; 17 Prozent der Mütter und 14 Prozent der Väter schätzen ihre Fähigkeiten auf das Niveau A ein oder geben an, (fast) keine Kenntnisse in der deutschen Sprache zu haben.

⁵ Die Gesamtskalenwerte wurden gerundet, indem Werte von 0 bis 2,4 der Kategorie A und weniger zugewiesen wurden, Werte von 2,6-4,4 dem Niveau B, Werte von 4,6-5,4 dem Niveau C1 und Werte von 5,6-6,0 dem Niveau C2.

Bei den Einschätzungen der Herkunftssprachen wird der Deckeneffekt der Selbsteinschätzungsskala besonders deutlich: 65 Prozent der Mütter und 63 Prozent der Väter schätzen sich auf dem Niveau C2 ein; 17 bzw. 19 Prozent auf dem Niveau C1. Der überwiegende Teil verfügt den Angaben der Eltern zufolge entsprechend über sehr gute produktive wie rezepptive sprachliche Fähigkeiten im Russischen bzw. Türkischen. Lediglich ein Zehntel der Elternteile bewerten ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache auf dem Niveau B und nur 8 Prozent geben an, über Kenntnisse entsprechend dem Niveau A oder darunter zu verfügen.

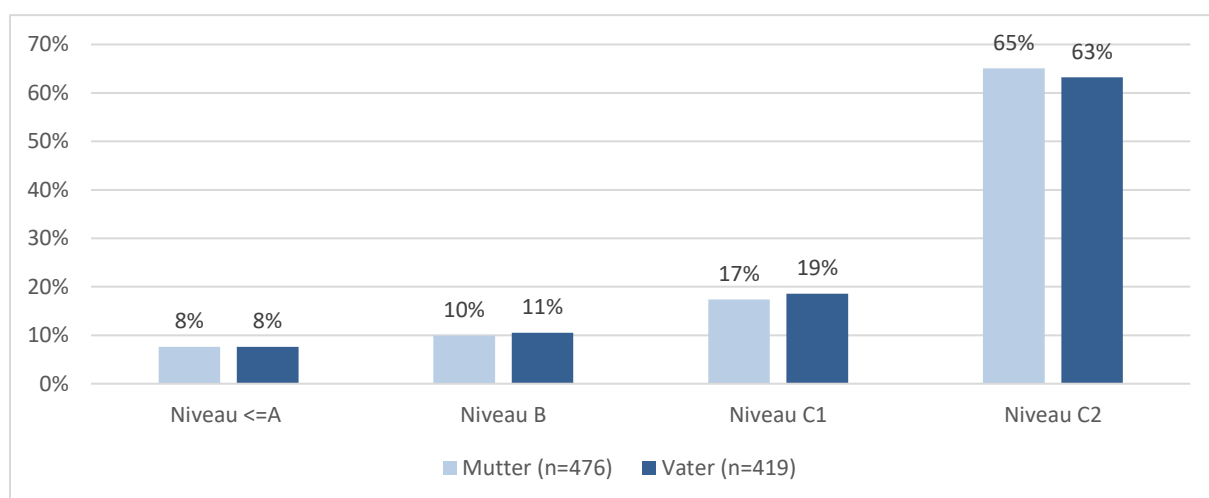


Abbildung 5: Selbsteinschätzungen in der Herkunftssprachen nach Kompetenzstufen

Einen Überblick über mögliche Kombinationen des Grades an Komplexität sprachlicher Handlungen, die sich die Mütter und Väter deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch zutrauen, geben Abbildung 6 und Abbildung 7. Für die Mütter und Väter zeigt sich, dass sich diese zu etwa 48 Prozent in beiden Sprachen auf dem Niveau C einschätzen. Eine hohe Selbsteinschätzung im Deutschen (Niveau C1-C2) bei zugleich niedrigerer Einschätzung in der Herkunftssprache (unterhalb C1) liegt lediglich bei 8 Prozent der Mütter und 9 Prozent der Väter vor. Auch eine Selbsteinschätzung unterhalb des Niveaus C1 in beiden Sprachen kommt mit 10 Prozent bei den Müttern und 9 Prozent bei den Vätern verhältnismäßig selten vor. Häufiger geben dagegen die Mütter (34 Prozent) und Väter (35 Prozent) hohe Kompetenzen in der Herkunftssprache auf dem Niveau C bei geringeren Fähigkeiten im Deutschen (unterhalb C1) an. Im Vergleich der Selbsteinschätzungen der Eltern nach Sprachhintergrund der Schüler(innen) fallen nur geringfügige Unterschiede auf. Im Falle der Väter ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Bei den Müttern belaufen sich die statistisch signifikanten Unterschiede lediglich auf die relativ häufigere Einschätzung als kompetent in beiden Sprachen und seltenere Einschätzung als sicherer im Deutschen (Deutsch C1-C2 und Herkunftssprache <C1) in der Gruppe der Deutsch-Russischsprachigen.

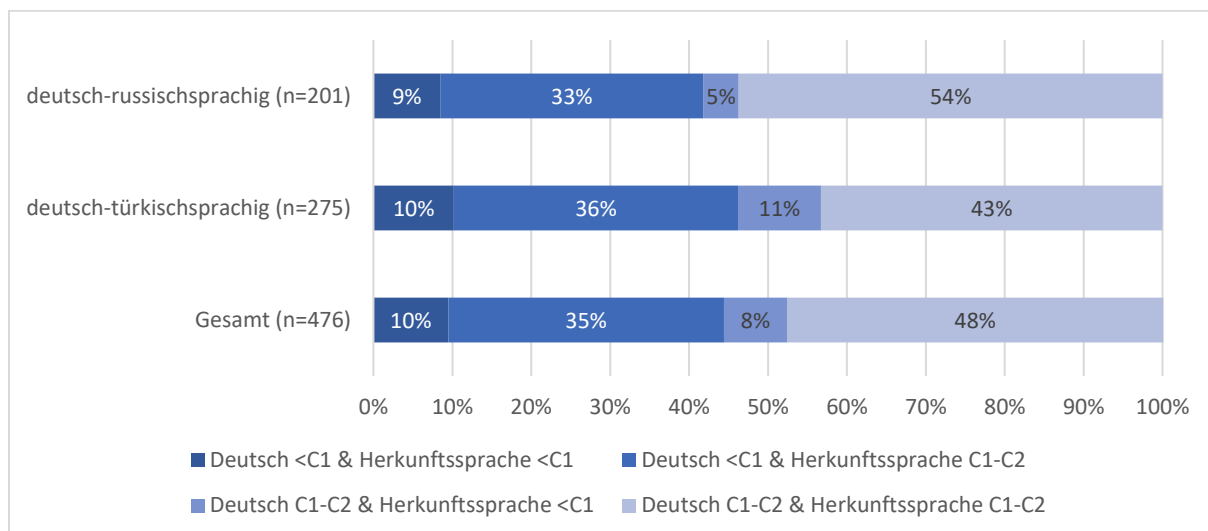


Abbildung 6: Selbsteinschätzungen der Mütter im Deutschen und im Russischen/Türkischen

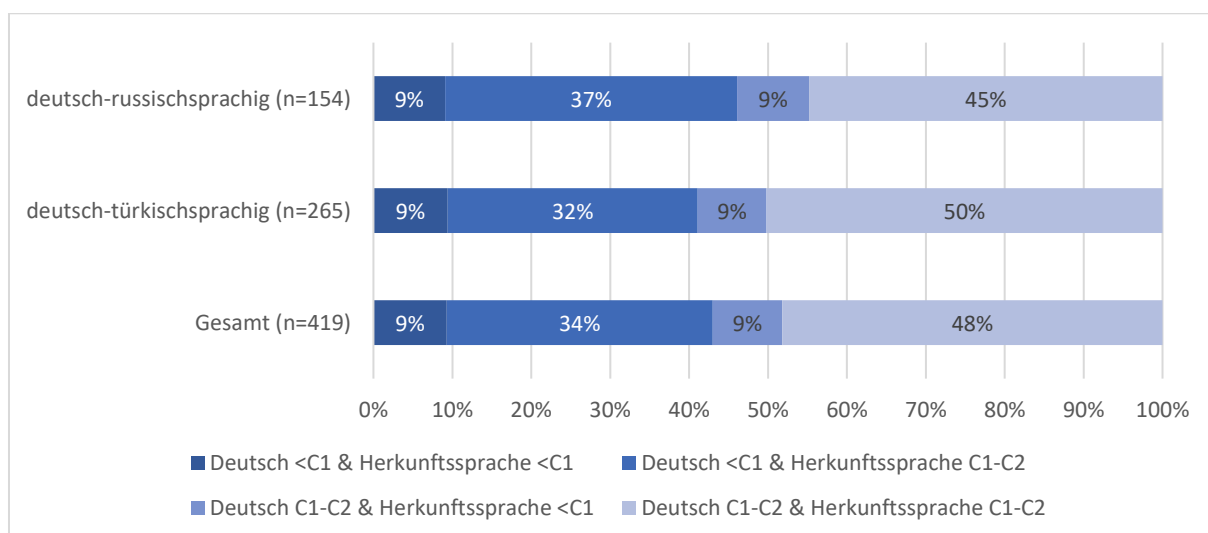


Abbildung 7: Selbsteinschätzungen der Väter im Deutschen und im Russischen/Türkischen

Insgesamt zeigen die Auswertungen, dass die meisten Elternteile sich recht hohe rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache und im Deutschen zuschreiben. Betrachtet man die Angaben der Eltern gemeinsam, ergibt sich, dass rund 90 Prozent der deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) mindestens einen Elternteil haben, das sich in der Herkunftssprache als kompetent auf dem Niveau C1-C2 einschätzt. 74 Prozent verfügen über mindestens ein Elternteil mit einem selbsteingeschätzten Sprachniveau der Stufe C1-C2 im Deutschen. Bei etwa 70 Prozent der Schüler(innen) liegen Selbsteinschätzungen der Eltern auf diesem Niveau sogar in beiden Sprachen vor.

4.4.3 Sprachgebrauch in der Familie

In der Befragung wurde der Sprachgebrauch zwischen Eltern und Kindern untersucht, um eine Einschätzung darüber vornehmen zu können, inwieweit Kinder zu Hause sprachliche Impulse in ihrer Herkunftssprache und im Deutschen erhalten. Die Frage nach dem Sprachgebrauch der Eltern richtet sich auf die alltägliche Nutzung des Deutschen und der Herkunftssprache Russisch oder Türkisch in der Kommunikation von Mutter und Vater mit dem Kind aus der MEZ-Stichprobe. Während Schüler(innen) zur Quantität der Nutzung des Deutschen und der Herkunftssprachen differenziert nach Gesprächspartnern (Mutter, Vater, Geschwister) und Anlässen (Kommunikation über verschiedene Themen) befragt wurden, ging es bei der Elternbefragung darum, ob der Sprachgebrauch mit dem Kind einem speziellen Konzept folgt.

Zu diesem Zweck wurden die Eltern anhand der Zustimmung von fünf Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) zu den Formen des alltäglichen Sprachgebrauchs zu Hause befragt. Die Aussagen lauteten wie folgt:

Bei uns zu Hause...

- achten wir darauf, dass beide Eltern mit dem Kind immer nur Russisch/Türkisch sprechen;
- achten wir darauf, dass beide Eltern mit dem Kind immer nur Deutsch sprechen.
- achten wir nicht darauf, wer welche Sprache mit dem Kind spricht;
- achten wir darauf, dass die Mutter immer die eine Sprache (z.B. Deutsch) und der Vater immer die andere Sprache (z.B. Russisch/Türkisch) mit dem Kind spricht;
- achten wir darauf, dass beide Eltern sowohl Deutsch als auch Russisch/Türkisch mit dem Kind sprechen.

Bei der Auswertung wurden die Antwortoptionen der 4-stufigen Skala dichotomisiert, sodass nur zwischen einer Zustimmung oder Ablehnung der Aussagen unterschieden wird (eine Übersicht zu den Originalskalenwerten kann Tabelle 11 im Anhang entnommen werden). Eltern hatten die Möglichkeit, auch mehreren Aussagen zuzustimmen. In Abbildung 8 sind die Anteile der Eltern ausgewiesen, die den jeweiligen Aussagen zustimmen. Dabei zeigt sich, dass die Aussagen „Beide Eltern achten nicht darauf, wer welche Sprache mit dem Kind spricht“, und die Aussage „Die Eltern achten darauf, dass beide Eltern sowohl Deutsch als auch Russisch/Türkisch mit dem Kind sprechen“, in beiden Sprachgruppen auf über sechzig Prozent der Eltern eher oder völlig zutrifft. Weitere Analysen ergaben, dass eine beträchtliche Anzahl von Eltern (40 Prozent) sogar beiden Aussagen zustimmte, was suggeriert, dass ein spontaner und gemischter oder wechselnder Sprachgebrauch der Herkunftssprache und des Deutschen üblich ist. Dies deckt sich mit dem aktuellen Forschungsstand, wonach der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien als kontextabhängig und spontan beschrieben wird (Bosma et al., 2022; Gogolin, 2005) und sich nicht auf einzelne Sprachen pro Person beschränkt (Grosjean, 2020).

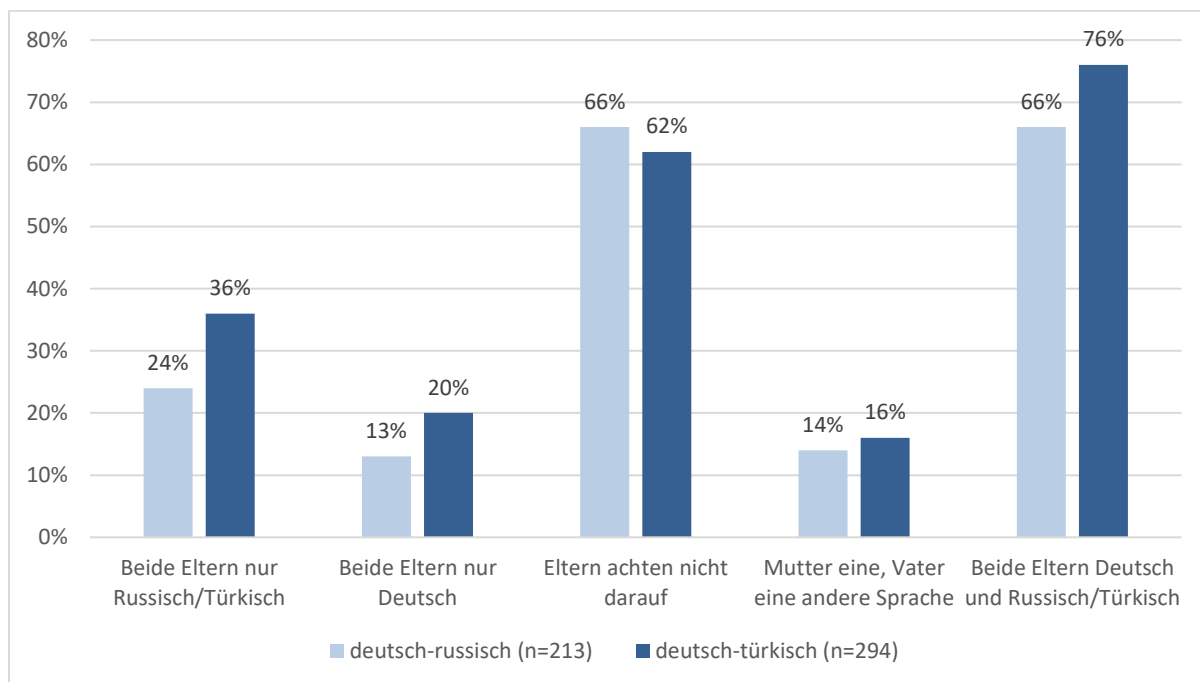


Abbildung 8: Sprachgebrauch in den Familien (Mehrfachzustimmungen möglich)

Eine bewusste Präferenz für einen „one person, one language“-Ansatz (bzw. Mutter die eine, Vater die andere Sprache) wird von Eltern etwas seltener unterstützt ($n=88$, ca. 20 Prozent). Besonders auffällig ist hierbei, dass 80 Prozent dieser Eltern ($n=70$) neben dieser Aussage mindestens einer weiteren Aussage zustimmen. Dies deutet darauf, dass auch bei gegeneiligen Bemühungen der tatsächliche Sprachgebrauch wechselnd oder situationsabhängig in mehreren Sprachen erfolgt.

Etwa 17 Prozent der Eltern ($n=73$) stimmen ferner der Aussage zu, dass beide nur Deutsch mit dem Kind sprechen. Hierin zeigen sich möglicherweise die präsenten Mythen über Mehrsprachigkeit (Grosjean, 2020), die Eltern glauben lassen, es sei besser für den schulischen Erfolg ihres Kindes, wenn sie zu Hause Deutsch sprechen. Allerdings ergibt sich bei genauerer Analyse, dass auch hier die meisten Eltern zusätzlich anderen Aussagen über den Sprachgebrauch zustimmen, bzw. nur sieben Elternteile (weniger als 2 Prozent) ausschließlich der Aussage „nur Deutsch“ zustimmen. Dies legt nahe, dass in den meisten Fällen neben Deutsch auch die Herkunftssprachen verwendet werden. Der Aussage, dass beide Eltern versuchen, mit dem Kind nur die Herkunftssprache zu sprechen, stimmen ca. 30 Prozent der Eltern ($n=87$), wobei aber auch hier die meisten Eltern zusätzlich weiteren Aussagen zustimmen ($n=68$, ca. 78 Prozent).

Insgesamt zeigt die Auswertung, dass eine beträchtliche Anzahl von Eltern mehreren Aussagen zustimmen. Daher deuten die Angaben weniger auf klare Sprachgebrauchsstrategien innerhalb der Familie hin, sondern vielmehr auf eine Vielfalt unterschiedlicher Sprachpraktiken, bei denen sowohl Deutsch als auch Herkunftssprachen verwendet werden, wobei der Sprachgebrauch eher spontan und situationsabhängig erfolgt. Es ist hier zu beachten, dass aus den vorliegenden Daten nicht hervorgeht, in welchen Situationen die eine oder die andere Sprache gesprochen wird,

oder wie die quantitative Verteilung und die Qualität des sprachlichen Inputs sind. Informationen dazu wurden aber im Rahmen der Schülerbefragungen erhoben.

5. Sozioökonomische Bedingungen des Aufwachsens

Die sozioökonomischen Bedingungen unter denen Jugendliche aufwachsen, spielen eine wichtige Rolle bei den Herausforderungen, denen sie und ihre Familien während ihres Bildungswegs gegenüberstehen. Der sozioökonomische Hintergrund ist (insbesondere in Deutschland) einer der wichtigsten Prädiktoren für den Bildungserfolg von Schüler(inne)n (OECD, 2019) und wird in Theorie und Forschung als bedeutend für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen diskutiert (vgl. Bourdieu, 1979; Hoff und Tian, 2005; Pace et al., 2017; Sperry et al., 2019; Golinkoff et al., 2019). Die sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens stehen im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen, die für Investitionen in Bildung in den Familien bereitgestellt werden können, sowie mit familialen Sprachpraktiken (z.B. Home-Literacy, Scheele et al., 2010), die sich auf den Bildungserfolg und die Sprachentwicklung auswirken (siehe z.B. Pace et al., 2017). In die MEZ-Studie wurden deshalb Fragen analog zu den in nationalen wie internationalen Schulleistungsvergleichsstudien zum Standardrepertoire gehörenden aufgenommen (z.B. Bildungsniveau der Eltern, Beruf und beruflicher Tätigkeit, Anzahl der Bücher im Haushalt). Im Folgenden stehen die Elternangaben zu Berufs- und Bildungsabschlüssen, Erwerbstätigkeit, sozialem Status und Haushaltseinkommen sowie zur Anzahl von Büchern im Haushalt im Zentrum. Diese wurden vergleichend nach Sprachhintergrund der MEZ-Teilnehmer(innen) ausgewertet, um Hinweise auf Unterschiede der sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens zwischen den Gruppen zu gewinnen, die sich auf die sprachliche Entwicklung der Schüler(innen) auswirken können.

5.1 Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern

In der Elternbefragung wurden Angaben zum höchsten erworbenen Bildungs- und Berufsabschluss von Mutter und Vater erhoben. Dabei konnten sowohl in Deutschland als auch im Ausland erworbene Abschlüsse

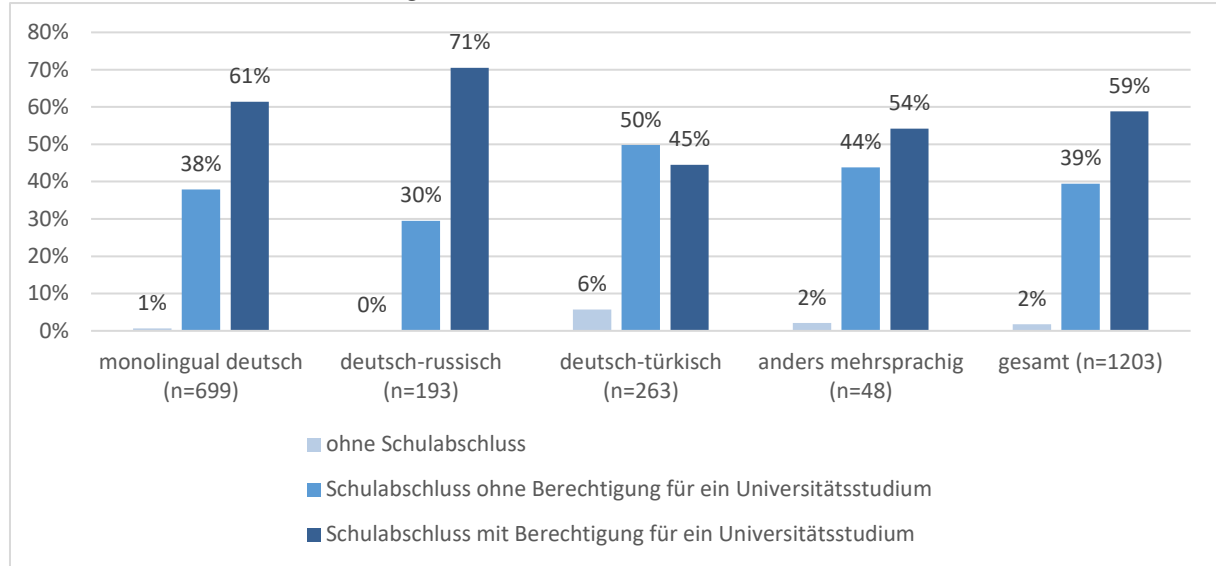


Abbildung 9: Höchster Schulabschluss der Eltern. Abbildung 9 und Abbildung 10 sind jeweils die Abschlüsse des Elternteils mit dem höchsten Abschluss dargestellt, unabhängig davon, ob diese im In- oder Ausland erworben wurden. Insgesamt ist der höchste Schulabschluss der Eltern zu ca. 59 Prozent ein Abschluss mit Hochschulzugangsberechtigung; in ca. 39 Prozent der Fälle liegt ein Abschluss ohne Berechtigung für ein Universitätsstudium vor; lediglich zu zwei Prozent haben die ausfüllenden Elternteile keinen Schulabschluss erworben. Im Vergleich der in MEZ untersuchten Sprachgruppen zeigen sich Unterschiede in den Bildungsabschlüssen der Eltern: Der höchste Anteil von Schulabschlüssen mit Berechtigung für ein Universitätsstudium ist mit ca. 71 Prozent unter den Eltern mit deutsch-russischem Sprachhintergrund zu finden. Dabei ergibt sich, dass dieser insbesondere auf die hohe Bildungsbeteiligung der Mütter zurückzuführen ist (vgl. Tabelle 12 im Anhang). Als statistisch signifikant erweisen sich lediglich die Unterschiede in den erworbenen Schulabschlüssen der Eltern von deutsch-türkischsprachigen Schüler(inne)n

im Vergleich zu den Eltern der monolingual deutschen und deutsch-russischsprachigen Schüler(innen) (siehe Signifikanztests in

	deutsch-russisch					deutsch-türkisch					gesamt				
	n	Min	Max	M	SD	n	Min	Max	M	SD	n	Min	Max	M	SD
Selbsteinschätzung Deutsch: Mutter															
Hören	201	0	6	5.09	1.27	275	0	6	4.56	1.86	476	0	6	4.78	1.66
Lesen	201	0	6	4.98	1.28	275	0	6	4.28	1.96	476	0	6	4.58	1.74
Gespräche	201	0	6	4.89	1.49	275	0	6	4.49	2.01	476	0	6	4.66	1.82
Sprechen	201	0	6	4.29	1.68	275	0	6	4.07	2.16	476	0	6	4.16	1.97
Schreiben	201	0	6	3.46	1.71	275	0	6	3.48	2.33	476	0	6	3.47	2.09
<i>Gesamtskala</i> ¹	201	0	6	4.54	1.23	275	0	6	4.18	1.88	476	0	6	4.33	1.64
fehlende Angaben	12					19					31				
Selbsteinschätzung Deutsch: Vater															
Hören	154	0	6	4.99	1.39	265	0	6	4.88	1.74	419	0	6	4.92	1.62
Lesen	154	0	6	4.75	1.47	265	0	6	4.52	1.92	419	0	6	4.60	1.77
Gespräche	154	0	6	4.94	1.44	265	0	6	4.77	1.93	419	0	6	4.83	1.77
Sprechen	154	0	6	4.17	1.78	265	0	6	4.32	2.09	419	0	6	4.26	1.98
Schreiben	154	0	6	3.36	1.94	265	0	6	3.72	2.28	419	0	6	3.59	2.16
<i>Gesamtskala</i> ¹	154	0	6	4.44	1.37	265	0	6	4.44	1.74	419	0	6	4.44	1.61
fehlende Angaben	59					29					88				
Selbsteinschätzung Türkisch bzw. Russisch: Mutter															
Hören	201	0	6	5.72	1.07	275	0	6	5.43	1.53	476	0	6	5.55	1.36
Lesen	201	0	6	5.51	1.33	275	0	6	5.08	1.69	476	0	6	5.26	1.56
Gespräche	201	0	6	5.53	1.35	275	0	6	5.30	1.72	476	0	6	5.40	1.57
Sprechen	201	0	6	5.25	1.63	275	0	6	5.02	1.87	476	0	6	5.12	1.77
Schreiben	201	0	6	4.77	1.78	275	0	6	4.64	1.96	476	0	6	4.69	1.88
<i>Gesamtskala</i> ¹	201	0	6	5.36	1.22	275	0	6	5.09	1.48	476	0	6	5.20	1.38
fehlende Angaben	12					19					31				
Selbsteinschätzung Türkisch bzw. Russisch: Vater															
Hören	154	0	6	5.53	1.48	265	0	6	5.41	1.58	419	0	6	5.45	1.54
Lesen	154	0	6	5.19	1.73	265	0	6	5.17	1.69	419	0	6	5.18	1.70
Gespräche	154	0	6	5.28	1.70	265	0	6	5.40	1.64	419	0	6	5.35	1.66
Sprechen	154	0	6	5.02	1.89	265	0	6	5.09	1.90	419	0	6	5.07	1.89
Schreiben	154	0	6	4.38	2.02	265	0	6	4.80	1.95	419	0	6	4.64	1.98
<i>Gesamtskala</i> ¹	154	0	6	5.08	1.58	265	0	6	5.18	1.47	419	0	6	5.14	1.51
fehlende Angaben	59					29					88				
Gesamt	213					294					507				

¹Die Gesamtskalen wurde jeweils als Mittelwert über die fünf Items zur Selbsteinschätzung in den Bereichen Hören, Lesen, Teilnahme an Gesprächen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben gebildet.

Tabelle 11: Sprachgebrauch in den Familien

	deutsch-russisch		deutsch-türkisch	
	n	% gültige	n	% gültige
Beide Eltern nur Herkunftssprache				
trifft gar nicht zu	74	42.5	46	35.4
trifft eher nicht zu	59	33.9	38	29.2
trifft eher zu	28	16.1	26	20.0
trifft völlig zu	13	7.5	20	15.4
Keine Angabe	39		164	
Beide Eltern nur Deutsch				
trifft gar nicht zu	72	41.9	99	41.3
trifft eher nicht zu	78	45.3	92	38.3
trifft eher zu	12	7.0	38	15.8
trifft völlig zu	10	5.8	11	4.6
Keine Angabe	41		54	
Eltern achten nicht darauf				
trifft gar nicht zu	35	19.6	51	21.7
trifft eher nicht zu	26	14.5	39	16.6
trifft eher zu	40	22.3	62	26.4
trifft völlig zu	78	43.6	83	35.3
Keine Angabe	34		59	
Mutter eine, Vater eine andere Sprache				
trifft gar nicht zu	111	65.3	117	48.0
trifft eher nicht zu	35	20.6	63	25.8
trifft eher zu	10	5.9	34	13.9
trifft völlig zu	14	8.2	30	12.3
Keine Angabe	43		50	
Beide Eltern Deutsch und Herkunftssprache				
trifft gar nicht zu	35	18.7	30	10.2
trifft eher nicht zu	28	15.0	41	13.9
trifft eher zu	52	27.8	81	27.6
trifft völlig zu	72	38.5	107	36.4
Keine Angabe	26		35	
Gesamt	213	100	294	100

Tabelle 12: Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern (Tabelle 12 im Anhang). In der deutsch-türkischsprachigen Gruppe findet sich ein geringerer Anteil von Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung (45 Prozent) und ein etwas höherer Anteil von Eltern ohne Schulabschluss (6 Prozent).

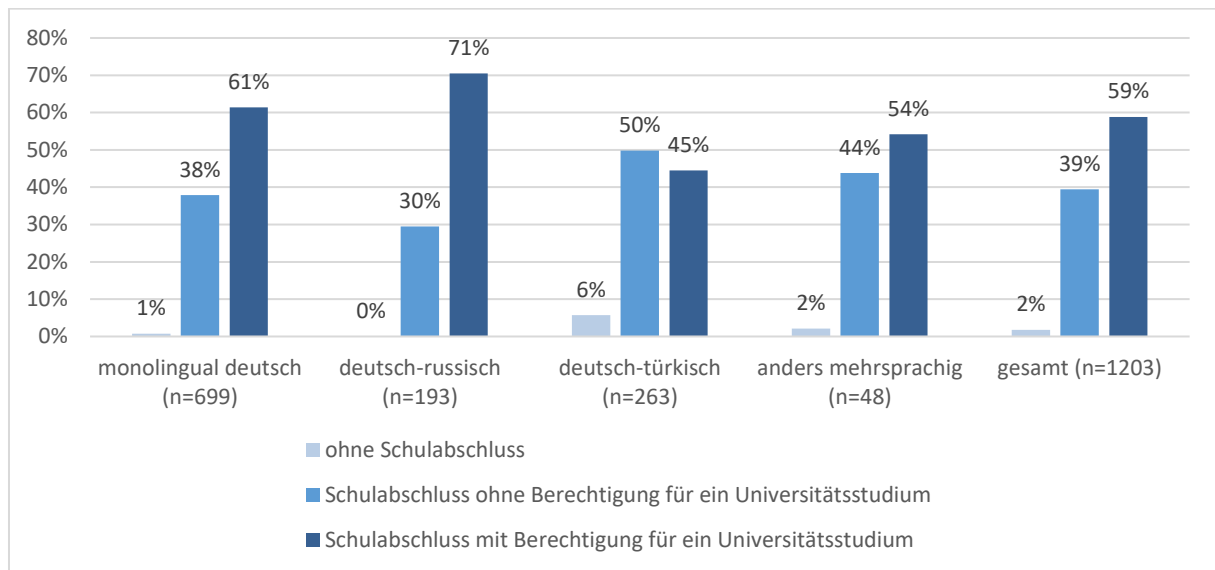


Abbildung 9: Höchster Schulabschluss der Eltern

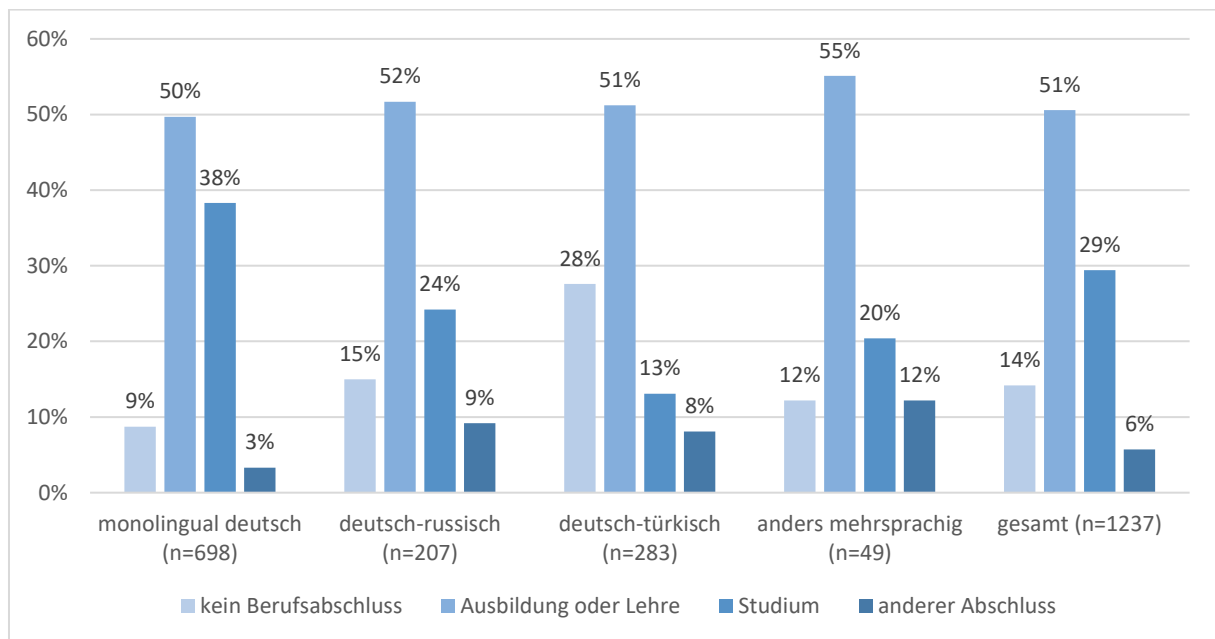


Abbildung 10: Höchster Berufsabschluss der Eltern

Abbildung 10 gibt den höchsten Berufsabschluss der Eltern nach Sprachhintergrund der Schüler(innen) wieder. Der häufigste Berufsabschluss der Eltern ist – unabhängig von der Sprachgruppenzugehörigkeit der Schüler(innen) – eine Ausbildung oder Lehre. Statistisch signifikante Unterschiede ergeben sich für die Elternteile mit abgeschlossenem Studium nach Sprachgruppe (vgl. Tabelle 12 im Anhang): Der höchste Anteil liegt mit 38 Prozent in der Gruppe der monolingual deutschen Schüler(innen) vor, gefolgt von den deutsch-russischsprachigen (24 Prozent) und deutsch-türkischsprachigen Eltern. Die Eltern anders mehrsprachiger Schüler(innen) liegen mit

einem Anteil von 20 Prozent zwischen letzteren und unterscheiden sich statistisch nicht signifikant von den anderen Sprachgruppen. Statistisch signifikante Unterschiede betreffen den höheren Anteil von anderen Abschlüssen in den Gruppen der Eltern lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) gegenüber der monolingual deutschen Vergleichsgruppe sowie den höheren Anteil von Eltern ohne beruflichen Abschluss unter den Schüler(inne)n mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund (28 Prozent) im Vergleich zu den Eltern monolingual deutscher (9 Prozent) und deutsch-russischsprachiger Jugendlicher (15 Prozent).

Die im Vergleich der Sprachgruppen niedrigeren schulischen und beruflichen Abschlüsse der Eltern deutsch-türkischsprachiger Schüler(innen) dürften mit den historischen Gegebenheiten ihrer Zuwanderung zusammenhängen, die 1961 mit der Anwerbung von Arbeitskräften für Tätigkeiten mit niedrigen Qualifikationsanforderungen begann (vgl. Gogolin et al., 2019). Bemerkenswert ist, dass der hohe Anteil von deutsch-russischsprachigen Elternteilen mit Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Abbildung 9) nicht in gleichem Maße in ein abgeschlossenes Studium mündet wie in der monolingual deutschen Gruppe (siehe Abbildung 10). Hier könnten Schwierigkeiten der Anerkennung von Bildungsabschlüssen sowie die hohen sprachlichen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland eine Rolle spielen (z.B. Panagiotidis, 2021; Schührer, 2018; Söhn, 2011).

5.2 Erwerbstätigkeit der Eltern

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Erwerbstätigkeit der Eltern nach Sprachgruppe der Schüler(innen). Insgesamt gehen 92 Prozent der Väter und 76 Prozent der Mütter einer Erwerbstätigkeit in Voll- oder Teilzeit nach. Während sich die Väter in dieser Hinsicht nach Sprachgruppe nicht unterscheiden, ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede für die Mütter der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen), die deutlich seltener voll- oder teilzeitbeschäftigt sind (57 Prozent) als die Mütter monolingual deutscher (83 Prozent) und deutsch-russischsprachiger Schüler(innen) (81 Prozent). Der Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter von Schüler(inne)n mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund (35 Prozent) liegt in der MEZ-Stichprobe signifikant über jenem der Mütter monolingual deutschsprachiger Jugendlicher (12 Prozent). In einer repräsentativen Untersuchung türkeistämmiger Frauen in Deutschland lag der Anteil von nichterwerbstätigen Frauen der 1. Generation bei 63 Prozent, bei Frauen der 2. Generation bei 46 Prozent (vgl. Schührer, 2018, S. 32). Verglichen damit erscheint der Anteil der nichterwerbstätigen Mütter in der Gruppe der deutsch-türkischsprachigen Schüler(innen) in der MEZ-Stichprobe verhältnismäßig gering.

Die meisten Mütter und Väter aller Sprachgruppen arbeiten in ihrer beruflichen Stellung als Angestellte(r) oder Arbeiter(in).⁶ Allerdings sind die Väter und Mütter monolingual deutscher Schü-

⁶ Die Unterscheidung zwischen Arbeiter(inne)n und Angestellten gilt als weitestgehend überholt, da mit dieser in Folge von Gesetzesänderungen seit 2005 sowohl eine tarifliche wie auch arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Angleichung vollzogen wurde (vgl. Meine, 2005). Während Angestellte eher geistigen

ler(innen) signifikant seltener als Arbeiter(in) tätig (20 bzw. 15 Prozent). Bei deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Eltern sind dies jeweils knapp über 50 Prozent der Mütter und 60 Prozent der Väter. Entsprechend sind bei Letzteren die Eltern, die als Angestellte erwerbstätig sind, unterrepräsentiert. Hinsichtlich anderer beruflicher Stellungen, wie selbstständiger Tätigkeit oder der Mitarbeit auf dem eigenen Betrieb/Hof zeigen sich dagegen kaum Unterschiede zwischen den Sprachgruppen.

Tabelle 5: Erwerbstätigkeit der Eltern

	monolingual deutsch		deutsch-russisch		deutsch-türkisch		anders mehrsprachig		gesamt	
	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige
Erwerbstätigkeit Mutter										
Voll-/Teilzeiterwerbstätig	569 _a	82.8%	168 _a	81.2%	153 _b	56.9%	35 _{a,b}	74.5%	925	76.4%
Gelegenheitsjobs/unregelm.	3 _a	0.4%	5 _b	2.4%	5 _{a,b}	1.9%	2 _b	4.3%	15	1.2%
nicht erwerbstätig	79 _a	11.5%	25 _a	12.1%	94 _b	34.9%	8 _{a,b}	17.0%	206	17.0%
Sonstiges	36 _a	5.2%	9 _a	4.3%	17 _a	6.3%	2 _a	4.3%	64	5.3%
fehlende Angabe	21		6		25		4		56	
Erwerbstätigkeit Vater										
Voll-/Teilzeiterwerbstätig	597 _a	93.0%	157 _a	92.9%	225 _a	87.9%	40 _a	95.2%	1019	91.9%
Gelegenheitsjobs/unregelm.	5 _a	0.8%	3 _a	1.8%	2 _a	0.8%	1 _a	2.4%	11	1.0%
nicht erwerbstätig	15 _a	2.3%	5 _{a,b}	3.0%	16 _b	6.3%	1 _{a,b}	2.4%	37	3.3%
Sonstiges	25 _a	3.9%	4 _a	2.4%	13 _a	5.1%	0 _a	0.0%	42	3.8%
fehlende Angabe	66		44		38		9		157	
berufliche Stellung Mutter										
war nie berufstätig	10 _a	1.5%	7 _{a,b}	3.7%	31 _c	12.8%	4 _{b,c}	8.3%	52	4.5%
Arbeiterin	100 _a	15.0%	107 _b	56.0%	122 _{b,c}	50.4%	16 _c	33.3%	345	30.1%
Angestellte	432 _a	64.9%	62 _b	32.5%	64 _b	26.4%	19 _b	39.6%	577	50.3%
Beamtin	50 _a	7.5%	2 _b	1.0%	2 _b	0.8%	4 _a	8.3%	58	5.1%
Selbstständig	60 _a	9.0%	12 _a	6.3%	19 _a	7.9%	5 _a	10.4%	96	8.4%
Mitarbeit eigener Betrieb/Hof	14 _a	2.1%	1 _a	0.5%	4 _a	1.7%	0 _a	0.0%	19	1.7%
fehlende Angabe	42		22		52		3		119	
berufliche Stellung Vater										
war nie berufstätig	2 _a	0.3%	0 _a	0.0%	5 _a	2.1%	0 _a	0.0%	7	0.7%
Arbeiter	128 _a	20.7%	104 _b	64.6%	160 _b	66.4%	12 _a	28.6%	404	38.0%
Angestellter	337 _a	54.4%	27 _b	16.8%	33 _b	13.7%	15 _a	35.7%	412	38.8%
Beamter	57 _a	9.2%	1 _b	0.6%	6 _{b,c}	2.5%	4 _{a,c}	9.5%	68	6.4%
Zeit-/Berufssoldat	4 _a	0.6%	2 _a	1.2%	0 _a	0.0%	0 _a	0.0%	6	0.6%
Selbstständig	89 _a	14.4%	26 _a	16.1%	29 _a	12.0%	8 _a	19.0%	152	14.3%
Mitarbeit eigener Betrieb/Hof	2 _a	0.3%	1 _{a,b}	0.6%	8 _{b,c}	3.3%	3 _c	7.1%	14	1.3%
fehlende Angabe	89		52		53		9		203	
Gesamt	708	100.0%	213	100.0%	294	100.0%	51	100.0%	1266	100.0%

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Zeilenprozent der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) nach Sprachgruppe auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant unterscheiden.

5.3 Sozialer Status und Haushaltseinkommen

Abbildung 11 und Abbildung 12 geben Überblicke über die Verteilungen des höchsten sozioökonomischen Status der Familien und der verfügbaren Haushaltseinkommen nach Sprachgruppenzugehörigkeit. Zur Bildung des höchsten sozioökonomischen Status der Familie wurden die ISEI-Werte (Socio-Economic Index of Occupational Status) basierend auf den Elternangaben zum Beruf und der beruflichen Tätigkeit von Mutter und Vater verglichen und der entsprechend höhere Wert übernommen. Anschließend wurde der so ermittelte HISEI (Highest International

Tätigkeiten (z. B. Bürotätigkeiten, kaufmännische Tätigkeiten) erbrachten, verrichteten Arbeiter(innen) überwiegend körperliche Arbeit. Wenngleich dies inzwischen auf viele Berufe nicht mehr zutrifft, geben die Angaben der Eltern zur beruflichen Stellung zumindest grobe Hinweise auf die Art der Tätigkeit und das Beschäftigungsverhältnis.

Socio-Economic Index of Occupational Status, vgl. Ganzeboom et al. 1992; Reiss et al. 2016) mittels eines Mediansplits (Median=54.92) in die Statusgruppen hoch und niedrig eingeteilt. Im Vergleich der Sprachgruppen ergaben sich systematische Unterschiede (siehe dazu Signifikanztests in Tabelle 13 im Anhang), wonach Schüler(innen) mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund im Vergleich zu ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n statistisch signifikant seltener in Familien mit höherem sozioökonomischen Satus leben (33 Prozent in der russisch- und 27 Prozent in der türkischsprachigen gegenüber 62 Prozent in der monolingual deutschen Gruppe). Schüler(innen) mit einem anders mehrsprachigen Hintergrund verteilen sich zu ähnlichen Anteilen auf Familien der Statusgruppen unterhalb und oberhalb des Stichprobenmedians und unterscheiden sich statistisch nicht signifikant von den anderen Sprachgruppen.

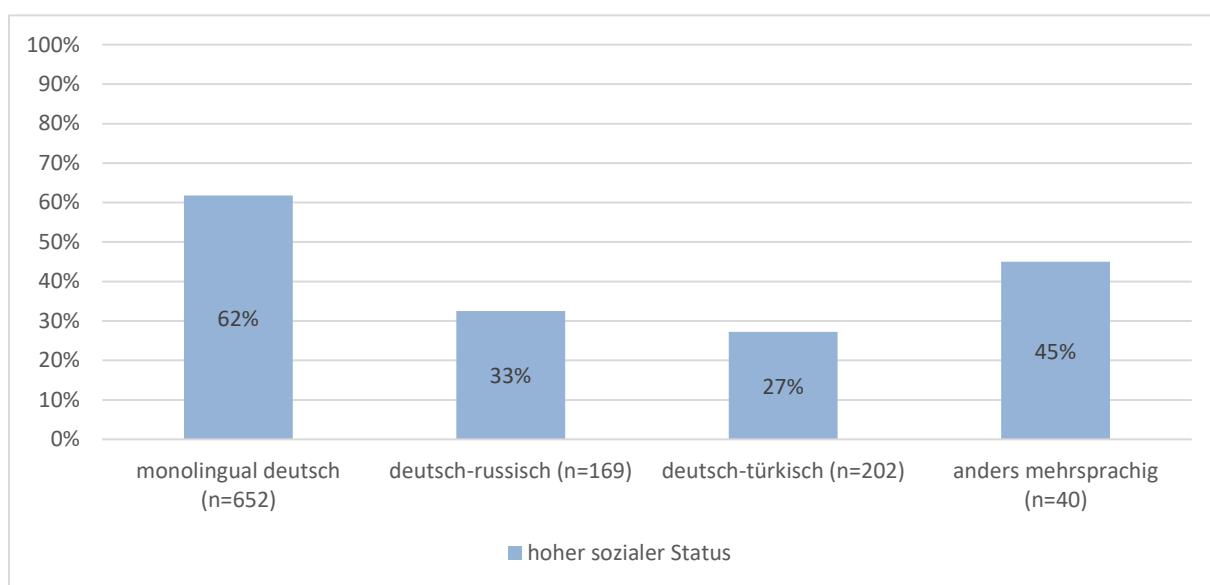


Abbildung 11: Sozialer Status der Familie (Mediansplit des HISEI nach Elternangaben)

Hintergrund der Bildung des sozioökonomischen Status ist die Annahme, „dass jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und entsprechend entlohnt wird“ (vgl. Züll 2015, S. 7). Demgemäß spiegeln sich die für den sozialen Status der Familie berichteten Unterschiede zwischen den Eltern der Schüler(innen) nach Sprachgruppe auch im zur Verfügung stehenden Haushaltseinkommen wider (Abbildung 11). In der Verteilung niedriger (unter 2.500€) und hoher (4.000€ und mehr) Einkommen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede (siehe Tabelle 13 im Anhang), wonach deutsch-russisch und deutsch-türkisch aufwachsende Schüler(inne)n im Vergleich zu ihren monolingual deutschsprachigen Mitschüler(inne)n häufiger in Familien mit geringeren zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln aufwachsen und seltener in Familien mit einem Haushaltseinkommen über 4.000€. Die Eltern der Schüler(innen) mit anders mehrsprachigem Hintergrund verfügen zwar statistisch signifikant häufiger über Haushaltseinkommen unter 2.500€ als die Eltern monolingual deutscher Schüler(innen), unter-

scheiden sich aber von diesen nicht in der Kategorie hoher Einkommen. In der mittleren Einkommenskategorie zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen.

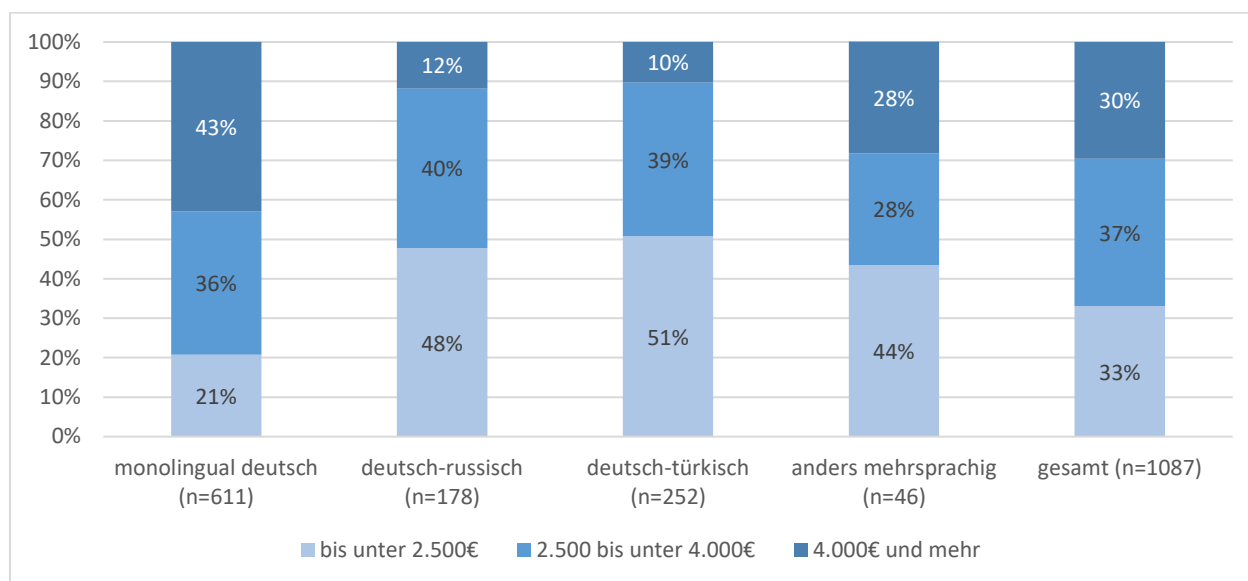


Abbildung 12: Haushaltseinkommen der Familie

5.4 Anzahl der Bücher im Haushalt

In der empirischen Bildungsforschung wird die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher als Indikator für kulturelles Kapital genutzt. Dieser hat sich als Prädiktor von Bildungserfolg erwiesen, der mit dem Bildungsniveau und der Bildungsnähe der Eltern zusammenhängt (z.B. Stubbe et al., 2020). Vor diesem Hintergrund wurden auch in der MEZ-Elternbefragung Angaben zur Anzahl der Bücher im Haushalt erhoben. Die ursprünglich sechsstufige Skala der Variable wurde in der Analyse dichotomisiert, wobei zwischen Haushalten mit maximal 100 Büchern und Familien mit mehr als 100 Büchern im Haushalt unterschieden wurde. Die Vorgehensweise orientiert sich an Studien, denen dieselbe Einteilung zugrunde liegt, und ermöglicht somit eine Vergleichbarkeit der Angaben. Für die Teilnehmer(innen) der „Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ ergab sich beispielsweise für die Jahre 2011, 2015 und 2019, dass zwei Drittel der Familien in Deutschland maximal 100 Bücher besitzen (Stubbe et al., 2020, S. 272).

Den Angaben der MEZ-Eltern zufolge fiel der Anteil von Familien mit mehr als 100 Büchern im Haushalt mit insgesamt 59 Prozent deutlich höher aus (siehe Abbildung 13). Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Sprachgruppen (siehe Tabelle 13 im Anhang), wobei die Eltern von Schüler(inne)n mit monolingual deutschem Sprachhintergrund signifikant häufiger mehr als 100 Bücher zu Hause angaben (75 Prozent) als die Eltern der deutsch-russischsprachigen (47 Prozent), deutsch-türkischsprachigen (31 Prozent) und anders mehrsprachigen Schüler(innen) (48 Prozent). Demnach entspricht nur die Verteilung in der türkischsprachigen Gruppe der Verteilung in Deutschland nach den TIMMS-Studien. Auch dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Familien in der MEZ-Stichprobe in Hinsicht auf die sozioökonomische Position

verhältnismäßig gut ausgestattet sind, dass jedoch auch Unterschiede zwischen den Gruppen nach unterschiedlichen Typen der Migration feststellbar sind.

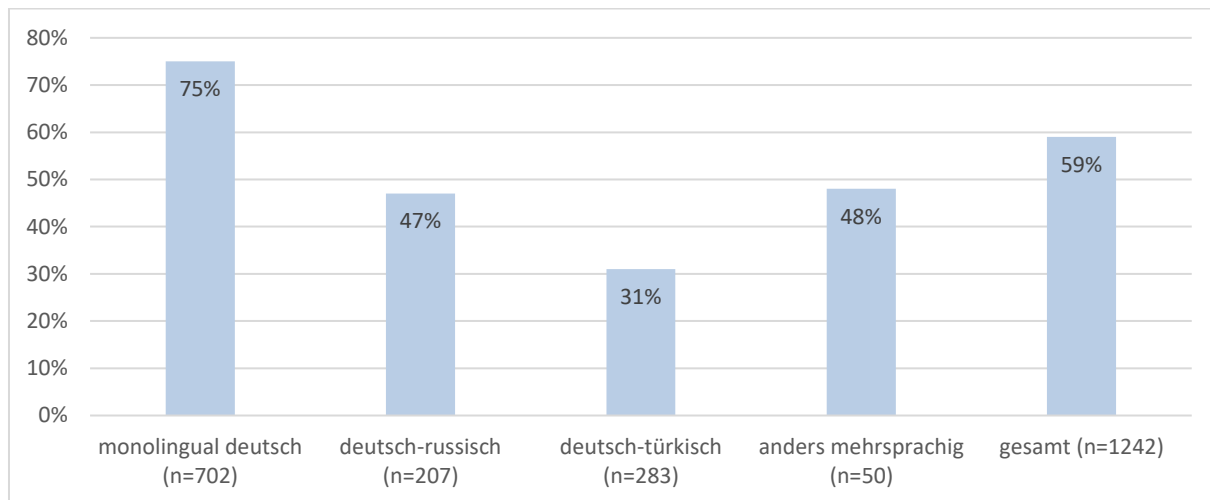


Abbildung 13: Haushalte mit mehr als 100 Büchern

6. Fazit

In diesem Arbeitspapier wurden Daten aus der MEZ-Elternbefragung vorgestellt, um die Elternstichprobe mit Blick auf kulturelle und ökonomische Ressourcen genauer zu beschreiben. Es zeigt sich zunächst, dass die MEZ-Stichprobe in Bezug auf Mehrsprachigkeit und die in den Familien gesprochenen Sprachen mehr als die in MEZ angezielten Herkunftssprachen und Fremdsprachen umfasst.

Weiterhin kennzeichnend für die MEZ-Stichprobe sind hohe Zugehörigkeitsgefühle sowohl zu Deutschland als auch zum Herkunftsland. Die befragten Eltern pflegen Kontakt zum Herkunftsland und zu Menschen mit der gleichen Herkunftssprache in der Nachbarschaft, verfügen über gute Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache und nutzen diese in der Kommunikation in der Familie. Ein erheblicher Teil der MEZ-Jugendlichen sollte daher gute Voraussetzungen haben, um auch die Herkunftssprache der Familie zu lernen und zu pflegen. Zugleich leben viele der Eltern bereits seit einiger Zeit in Deutschland – wo sie sich überwiegend auch in der ferneren Zukunft sehen –, pflegen Kontakte zu Deutschen und können auf gut ausgebaute Kenntnisse im Deutschen zurückgreifen. Letzteres zeigt sich auch in den unterschiedlichen Sprachgebrauchspraxen in den Familien, die neben der Herkunftssprache auch das Deutsche einschließen und den Jugendlichen zu Hause ein situations- und kontextabhängiges Wechseln zwischen den Sprachen ermöglichen dürften.

Im Hinblick auf die sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen aufwachsen, ist die MEZ-Stichprobe insgesamt positiv selektiert (z.B. mit Blick auf die Teilnahmequoten der Elternbefragung, die Erwerbstätigkeit der Eltern, oder die Anzahl von Büchern zu Hause). Dies entspricht dem Ziel bei der Stichprobenziehung. Intendiert war,

eine zumindest potenziell bildungserfolgreiche Gruppe von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen einzubeziehen und die Stichprobe etwa hälftig mit lebensweltlich monolingual-deutschsprachigen Gleichaltrigen zu besetzen. Daher war eine Überrepräsentation von Teilnehmer(inne)n in gymnasialen Bildungsgängen geboten (vgl. Dünkel und Baužytė, 2022). Es zeigen sich dennoch die Hinweise auf ungleiche Lebensumstände zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte der Familie. Insbesondere die Gruppe mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund, in geringerem Maße auch die deutsch-russischer Herkunft, leben unter ungünstigeren Umständen als die Gleichaltrigen aus nichtgewanderten Familien. Über die als anders mehrsprachig klassifizierten Schüler(innen) ist wenig bekannt, da aufgrund der (fälschlichen) Annahme ihres lebensweltlich monolingual deutschsprachigen Aufwachsens keine differenzierten Erhebungen der Migrationsgeschichte ihrer Familien und sprachlichen Praktiken in der Familie realisiert wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den verfügbaren Informationen deuten auf eine heterogene Zusammensetzung innerhalb dieser Kategorie (z.B. in Bezug auf die Herkunftsländer der im Ausland geborenen Eltern und zu Hause gesprochenen Sprachen), wobei sich für die Kinder aus diesen Familien in sozioökonomischer Hinsicht mit Mittel etwas günstigere Ausgangslagen zeigten als dies für die Familien deutsch-türkisch und deutsch-russischsprachiger Jugendlichen der Fall war.

Obwohl es sich teilweise um geringe Unterschiede zwischen den fokussierten Herkunftsgruppen der deutsch-russischen und deutsch-türkischen Schüler(innen) handelt, sind günstigere Ausgangslagen der deutsch-russischen Sprachgruppe, wie sie in vielen Studien bereits gezeigt wurden, auch in der positiv selektierten MEZ-Stichprobe zu finden, insbesondere in der (Aus-)Bildung der Eltern und dem Hinweis auf kulturelles Kapital. Anspruch eines meritokratischen Bildungssystems wäre es, die Reproduktion von Bildungsnachteilen durch Merkmale der Herkunft durch passende Maßnahmen zu mindern. Die Beleuchtung der Lage der Familien der MEZ-Jugendlichen zeigt an, dass hier nach wie vor Handlungsbedarf besteht.

Ausblick

Um die Zusammenhänge zwischen der Herkunft und der Sprachentwicklung in mehreren Sprachen im Sekundarschulalter noch genauer zu eruieren, können die Daten der Elternbefragung mit anderen MEZ-Daten in Verbindung gebracht werden. So liegen zum Beispiel Informationen über die institutionellen Rahmenbedingungen und pädagogische Ansätze zu Diversität und Sprachbildung aus den an MEZ teilnehmenden Schulen vor (Dünkel und Ticheloven, 2022). Auch der Vergleich der Akkulturation der Eltern mit der der Jugendlichen ist mit MEZ-Daten möglich, also Forschung zum Problem des *acculturation gap* (wie Telzer et al., 2016). Eine andere Möglichkeit der tieferen Ausleuchtung von Faktoren, die vor diesem Hintergrund zu Bildungsbenachteiligung beitragen, besteht durch Informationen über wahrgenommene Diskriminierung als Aspekt von akkulturativem Stress (Kunyu et al., 2021). Auch für Analysen zu weiteren schulischen und familiären Bedingungen für schulischen Erfolg liegen Informationen vor (Schachner et al., 2008). Ermittelt werden können Akkulturationsprofile, zum Beispiel angelehnt an Berry (1997; Berry et al., 2006), aber auch differenzierter – etwa durch Analysen mit latenten Akkulturationsprofilen, um die Zugehörigkeit von Jugendlichen akkurater und nuancierter darzustellen (Maene

et al., 2021). Auch weitere Fragen wurden in diesem Arbeitspapier nicht thematisiert, wie die nach Bildungsaspirationen, die sowohl in der Elternbefragung als auch in den Schülerbefragungen gestellt wurden.

Die vorgestellte deskriptive Auswertung des MEZ-Elternfragebogens soll nicht zuletzt darauf aufmerksam machen, dass zahlreiche Hintergrundinformationen aus der Studie vorliegen, die für weitere Analysen zur Frage nach den Bedingungen, unter denen Schüler(innen) ihre mehrsprachigen Potentiale entfalten können (oder daran gehindert werden), relevant sind. Mit diesem Hinweis verbindet sich die Einladung zur Teilnahme an weiteren Auswertungen der MEZ-Daten.

Informationen zum Zugang zu den MEZ-Daten finden sich unter www.mez.uni-hamburg.de; siehe auch

Gogolin, Ingrid; Düinkel, Nora; Klinger, Thorsten; Lagemann, Marina; Schnoor, Birger & Usanova, Irina (2023): Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (Version 1) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitäts-entwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_MEZ_v1

Literaturverzeichnis

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., und Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., und Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2023), 225-247.
- Brandt, H.; Düinkel, N. und Heimler, J. (2019). Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“. Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 4).
- Gogolin, I. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education?—European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297-310.
- Gogolin, I., Klinger, T. (2022). Die LiMA-Panelstudie (LiPS): Pilotierung einer Längsschnittuntersuchung zur Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In T. Klinger, I. Gogolin, und B. Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS
- Gogolin, I.; Klinger, T.; Lagemann, M. und Schnoor, B. (2017). Indikatoren, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Universität Hamburg. Hamburg (MEZ Arbeitspapier, 1). Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>, Zugriffen: 13.01.2022

- Gogolin, I., McMonagle, S., und Salem, T. (2019). Germany: Systemic, sociocultural and linguistic perspectives on educational inequality. In: P. Stevens en A. Dworkin (Hrsg.), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education* (S. 557-602). Cham: Palgrave Macmillan.
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S. und Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle und D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13-21). Springer VS, Wiesbaden.
- Heath, A., und Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Hoff, E., und Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of communication disorders*, 38(4), 271-278.
- Hovestadt, T., und Schneider, T. (2021). Liefern Jugendliche valide Informationen zum Bildungsstand ihrer Eltern in standardisierten Erhebungen? Befunde zu Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 715-742.
- IEA Hamburg (2017a). Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Oriana Mora, Anja Waschk, Karsten Penon und Peter Hillen. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht-ia.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- IEA Hamburg (2017b). Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016. Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Gleb Turezkiy und Ulrich Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht2-ia.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Klinger, T. (2022). Die Selbsteinschätzung von Sprachfähigkeiten: Eine Skala zur differenzierten Erfassung. In T. Klinger, I. Gogolin, und B. Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven* (S. 79–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinger, T., Brandt, H. & Dittmers, T. (2022a). The Making of MEZ - Multilingual Development: A Longitudinal Perspective. Study Design and Methods. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), Edition ZfE: Bd. 11. Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ) (S. 1-34). Springer VS.
- Klinger, T., Gogolin, I., und Schnoor, B. (Hrsg.) (2022b). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kopp, J., und Steinbach, A. (Eds.). (2018). *Grundbegriffe der Soziologie*. Springer-Verlag.
- Kunyu, D. K., Schachner, M. K., Juang, L. P., Schwarzenthal, M., und Aral, T. (2021). Acculturation hassles and adjustment of adolescents of immigrant descent: Testing mediation with a self-determination theory approach. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 101-121.
- Maene, C., Van Rossem, R., & Stevens, P. (2021). Entangled identities and acculturation: Comparing majority and minority adolescents' multiple identity profiles in Belgium. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 112-121.
- Meine, H. (2005). Arbeiter und Angestellte: Vom Ende und Beharrungsvermögen alter Scheidelinien. WSI Mitteilungen, 2, 76-81, https://www.wsi.de/data/wsi-mit_2005_02_meine.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2023.
- Michel, A., Titzmann, P. F., und Silbereisen, R. K. (2012). Psychological adaptation of adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany: Acculturation versus age-related time trends. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 59-76.
- Nauck, B. (2008). Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In: F. Kalter (Hrsg.), *Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung* (S. 108-133). Sonderheft Kölner Zeitschrift zum Thema Migration und Integration.
- NEPS (2013b). Elternfragebogen, CATI, Welle 1. Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). Erhebungsinstrumente (SUF-Version 1.1.0), S. 153-378. Bamberg, https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-1-0/SC4_1-1-0_Q_w1-2_de.pdf. Zugriffen:14.08.2018.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19963777>.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., und Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285–308.
- Panagiotidis, J. (2021). *Postsowjetische Migration in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. und Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J., und Noack, P. (2018). Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. und Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of mono - and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.

- Schührer, S. (2018). Türkeistämmige Personen in Deutschland. Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015“ (RAM). Working Paper 81 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Söhn, J. (2011). *Rechtsstatus und Bildungschancen: Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sperry, D.E., Sperry, L.L. und Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303-1318.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. und Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, McElvany, N., C. Selter, M. Steffensky und Wendt, H. (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263 – 289). Münster, New York: Waxmann.
- Telzer, E. H., Yuen, C., Gonzales, N., und Fuligni, A. J. (2016). Filling gaps in the acculturation gap-distress model: Heritage cultural maintenance and adjustment in Mexican–American families. *Journal of youth and adolescence*, 45(7), 1412-1425.
- Titzmann, P. F., und Juang, L. P. (2018). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: B. Gniewosz und P.F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend* (S. 353-370). Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang A: Tabellen

Tabelle 6: Geburtsländer von Mutter und Vater

Geburtsländer	Mutter		Vater	
	n	% gültig	n	% gültig
Deutschland	789	63.2	736	64.0
Kasachstan	111	8.9	77	6.7
Kirgistan	8	0.6	9	0.8
Russland	69	5.5	67	5.8
Ukraine	24	1.9	18	1.6
Türkei	187	15.0	197	17.1
Anderes Land, und zwar...				
• Länder der ehemaligen Sowjetunion: Armenien, Aserbaidzhan, Estland, Georgien, Kirgistan, Lettland, Litauen, Moldawien, Tadschikistan, Ukraine, Usbekistan, Weiß-Russland	18	1.4	11	1.0
• Europäische Länder: Belgien, Bulgarien, England, Frankreich, Griechenland, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Serbien, Rumänien, Slowakei.	27	2.2	19	1.7
• Weitere Länder: Afghanistan, Brasilien, China, Elfenbeinküste, Ghana, Guinea, Indien, Malaysia, Marokko, Mazedonien, Kenia, Kosovo, Nigeria, Philippinen, Saudi-Arabien, Syrien, Thailand, Togo, USA.	17	1.4	18	1.6
Fehlende Angabe	17		115	
Gesamt	1266	100	1266	100

Hinweis: Deutschland, Kirgistan, Russland, Ukraine und die Türkei waren als Antwortoption vorgegeben. Die unter den offenen Angaben genannten Herkunftsländer, werden aufgrund der geringen Fallzahlen gruppiert dargestellt.

Tabelle 7: Elternpaare mit unterschiedlichen Geburtsländern

Elternpaare unterschiedlicher Herkunft	Geburtsland		
	n	% gültige	% von n=1266
Deutsch-Türkisch	89	42.0	7.0
Deutsch-ehemalige Sowjetunion	16	7.5	1.3
Deutsch-anderes Land Europa	25	11.8	2.0
Deutsch-anderes weiteres Land	13	6.1	1.0
Zwei unterschiedliche Länder aus der ehem. Sowjetunion	61	28.8	4.8
Türkisch-anderes Land	5	2.4	0.4
Übrige	3	1.4	0.2
Fehlende Angabe oder beide Eltern gleiches Geburtsland	1054	-	83.3
Gesamt	1266	100	100

Tabelle 8: Kontaktpflege mit Personen im Herkunftsland

	deutsch-russisch (n=202)		deutsch-türkisch (n=280)	
	n	%	n	%
Kontakt zu Menschen im Herkunftsland				
Familienangehörige: markiert	176	87.1	264	94.3
Freunde und Bekannte: markiert	169	83.7	213	76.1
Nein: markiert	8	4.0	9	3.2
Kontaktpflege				
Telefonieren. skypen: markiert	186	92.1	254	90.7
Besuche: markiert	148	73.3	233	16.8
Briefe: markiert	26	12.9	15	5.4
E-Mails: markiert	76	37.6	40	14.3
Chat. WhatsApp. etc.: markiert	147	72.8	214	76.4
Gesamt	202		280	

Tabelle 9: Von den Eltern erlernte Sprachen

	monolingual deutsch		deutsch-russisch		deutsch-türkisch		anders mehrsprachig		gesamt	
	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige
Deutsch in Familie gelernt?										
keiner von beiden	3	0.4%	85	40.1%	137	46.6%	8	15.7%	233	18.4%
ein Elternteil	19	2.7%	55	25.9%	90	30.6%	9	17.6%	173	13.7%
beide Elternteile	622	88.1%	33	15.6%	44	15.0%	23	45.1%	722	57.2%
Angaben von einem Elternteil: ja	2	0.3%	24	11.3%	16	5.4%	5	9.8%	47	3.7%
Angaben von einem Elternteil: nein	60	8.5%	15	7.1%	7	2.4%	6	11.8%	88	7.0%
fehlende Angabe	2		1		0		0		3	
Mindestens ein Elternteil Englisch										
Unterricht erhalten?										
nein	21	3.0%	133	63.6%	111	38.0%	10	20.0%	275	21.9%
ja	685	97.0%	76	36.4%	181	62.0%	40	80.0%	982	78.1%
fehlende Angabe	2		4		2		1		9	
Mindestens ein Elternteil Französisch										
Unterricht erhalten?										
nein	271	38.4%	193	92.3%	234	80.1%	27	54.0%	725	57.7%
ja	435	61.6%	16	7.7%	58	19.9%	23	46.0%	532	42.3%
fehlende Angabe	2		4		2		1		9	
Gesamt	708	100.0%	213	100.0%	294	100.0%	51	100.0%	1266	100.0%

Tabelle 10: Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Mutter und Vater

	deutsch-russisch					deutsch-türkisch					gesamt				
	n	Min	Max	M	SD	n	Min	Max	M	SD	n	Min	Max	M	SD
Selbsteinschätzung Deutsch: Mutter															
Hören	201	0	6	5.09	1.27	275	0	6	4.56	1.86	476	0	6	4.78	1.66
Lesen	201	0	6	4.98	1.28	275	0	6	4.28	1.96	476	0	6	4.58	1.74
Gespräche	201	0	6	4.89	1.49	275	0	6	4.49	2.01	476	0	6	4.66	1.82
Sprechen	201	0	6	4.29	1.68	275	0	6	4.07	2.16	476	0	6	4.16	1.97
Schreiben	201	0	6	3.46	1.71	275	0	6	3.48	2.33	476	0	6	3.47	2.09
<i>Gesamtskala</i> ¹	201	0	6	4.54	1.23	275	0	6	4.18	1.88	476	0	6	4.33	1.64
fehlende Angaben	12					19					31				
Selbsteinschätzung Deutsch: Vater															
Hören	154	0	6	4.99	1.39	265	0	6	4.88	1.74	419	0	6	4.92	1.62
Lesen	154	0	6	4.75	1.47	265	0	6	4.52	1.92	419	0	6	4.60	1.77
Gespräche	154	0	6	4.94	1.44	265	0	6	4.77	1.93	419	0	6	4.83	1.77
Sprechen	154	0	6	4.17	1.78	265	0	6	4.32	2.09	419	0	6	4.26	1.98
Schreiben	154	0	6	3.36	1.94	265	0	6	3.72	2.28	419	0	6	3.59	2.16
<i>Gesamtskala</i> ¹	154	0	6	4.44	1.37	265	0	6	4.44	1.74	419	0	6	4.44	1.61
fehlende Angaben	59					29					88				
Selbsteinschätzung Türkisch bzw. Russisch: Mutter															
Hören	201	0	6	5.72	1.07	275	0	6	5.43	1.53	476	0	6	5.55	1.36
Lesen	201	0	6	5.51	1.33	275	0	6	5.08	1.69	476	0	6	5.26	1.56
Gespräche	201	0	6	5.53	1.35	275	0	6	5.30	1.72	476	0	6	5.40	1.57
Sprechen	201	0	6	5.25	1.63	275	0	6	5.02	1.87	476	0	6	5.12	1.77
Schreiben	201	0	6	4.77	1.78	275	0	6	4.64	1.96	476	0	6	4.69	1.88
<i>Gesamtskala</i> ¹	201	0	6	5.36	1.22	275	0	6	5.09	1.48	476	0	6	5.20	1.38
fehlende Angaben	12					19					31				
Selbsteinschätzung Türkisch bzw. Russisch: Vater															
Hören	154	0	6	5.53	1.48	265	0	6	5.41	1.58	419	0	6	5.45	1.54
Lesen	154	0	6	5.19	1.73	265	0	6	5.17	1.69	419	0	6	5.18	1.70
Gespräche	154	0	6	5.28	1.70	265	0	6	5.40	1.64	419	0	6	5.35	1.66
Sprechen	154	0	6	5.02	1.89	265	0	6	5.09	1.90	419	0	6	5.07	1.89
Schreiben	154	0	6	4.38	2.02	265	0	6	4.80	1.95	419	0	6	4.64	1.98
<i>Gesamtskala</i> ¹	154	0	6	5.08	1.58	265	0	6	5.18	1.47	419	0	6	5.14	1.51
fehlende Angaben	59					29					88				
Gesamt	213					294					507				

¹Die Gesamtskalen wurde jeweils als Mittelwert über die fünf Items zur Selbsteinschätzung in den Bereichen Hören, Lesen, Teilnahme an Gesprächen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben gebildet.

Tabelle 11: Sprachgebrauch in den Familien

	deutsch-russisch		deutsch-türkisch	
	n	% gültige	n	% gültige
Beide Eltern nur Herkunftssprache				
trifft gar nicht zu	74	42.5	46	35.4
trifft eher nicht zu	59	33.9	38	29.2
trifft eher zu	28	16.1	26	20.0
trifft völlig zu	13	7.5	20	15.4
Keine Angabe	39		164	
Beide Eltern nur Deutsch				
trifft gar nicht zu	72	41.9	99	41.3
trifft eher nicht zu	78	45.3	92	38.3
trifft eher zu	12	7.0	38	15.8
trifft völlig zu	10	5.8	11	4.6
Keine Angabe	41		54	
Eltern achten nicht darauf				
trifft gar nicht zu	35	19.6	51	21.7
trifft eher nicht zu	26	14.5	39	16.6
trifft eher zu	40	22.3	62	26.4
trifft völlig zu	78	43.6	83	35.3
Keine Angabe	34		59	
Mutter eine, Vater eine andere Sprache				
trifft gar nicht zu	111	65.3	117	48.0
trifft eher nicht zu	35	20.6	63	25.8
trifft eher zu	10	5.9	34	13.9
trifft völlig zu	14	8.2	30	12.3
Keine Angabe	43		50	
Beide Eltern Deutsch und Herkunftssprache				
trifft gar nicht zu	35	18.7	30	10.2
trifft eher nicht zu	28	15.0	41	13.9
trifft eher zu	52	27.8	81	27.6
trifft völlig zu	72	38.5	107	36.4
Keine Angabe	26		35	
Gesamt	213	100	294	100

Tabelle 12: Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern

	monolingual deutsch		deutsch-russisch		deutsch-türkisch		anders mehrsprachig		gesamt	
	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige
höchster Schulabschluss Mutter										
ohne Schulabschluss	5 _a	0.7%	2 _a	1.1%	30 _b	12.9%	2 _{a,b}	4.3%	39	3.4%
ohne Hochschulzugangsberechtigung	347 _a	50.3%	65 _b	34.4%	134 _a	57.5%	21 _{a,b}	45.7%	567	49.0%
mit Hochschulzugangsberechtigung	338 _a	49.0%	122 _b	64.6%	69 _c	29.6%	23 _{a,b}	50.0%	552	47.7%
fehlende Angabe	18		24		61		5		108	
höchster Schulabschluss Vater										
ohne Schulabschluss	12 _a	1.9%	2 _a	1.3%	21 _b	9.0%	2 _{a,b}	5.0%	37	3.5%
ohne Hochschulzugangsberechtigung	298 _a	46.9%	73 _{a,b}	48.3%	135 _b	57.7%	24 _{a,b}	60.0%	530	50.0%
mit Hochschulzugangsberechtigung	325 _a	51.2%	76 _a	50.3%	78 _b	33.3%	14 _{a,b}	35.0%	493	46.5%
fehlende Angabe	73		62		60		11		206	
höchster Schulabschluss Eltern										
ohne Schulabschluss	5 _a	0.7%	0 _a	0.0%	15 _b	5.7%	1 _{a,b}	2.1%	21	1.7%
ohne Hochschulzugangsberechtigung	265 _a	37.9%	57 _a	29.5%	131 _b	49.8%	21 _{a,b}	43.8%	474	39.4%
mit Hochschulzugangsberechtigung	429 _a	61.4%	136 _a	70.5%	117 _b	44.5%	26 _{a,b}	54.2%	708	58.9%
fehlende Angabe	9		20		31		3		63	
höchster Berufsabschluss Mutter										
kein Berufsabschluss	98 _a	14.3%	45 _a	22.0%	143 _b	52.4%	10 _a	21.3%	296	24.4%
Ausbildung oder Lehre	413 _a	60.1%	108 _a	52.7%	98 _b	35.9%	24 _{a,b}	51.1%	643	53.1%
Studium	166 _a	24.2%	41 _a	20.0%	18 _b	6.6%	7 _{a,b}	14.9%	232	19.1%
anderer Abschluss	10 _a	1.5%	11 _b	5.4%	14 _b	5.1%	6 _b	12.8%	41	3.4%
fehlende Angabe	21		8		21		4	0.0%	54	
höchster Berufsabschluss Vater										
kein Berufsabschluss	72 _a	11.4%	39 _b	23.6%	102 _c	39.2%	6 _{a,b}	14.6%	219	19.9%
Ausbildung oder Lehre	333 _a	52.6%	94 _a	57.0%	119 _a	45.8%	26 _a	63.4%	572	52.0%
Studium	214 _a	33.8%	22 _b	13.3%	27 _b	10.4%	6 _{a,b}	14.6%	269	24.5%
anderer Abschluss	14 _a	2.2%	10 _a	6.1%	12 _a	4.6%	3 _a	7.3%	39	3.5%
fehlende Angabe	75		48		34		10		167	
höchster Berufsabschluss Eltern										
kein Berufsabschluss	61 _a	8.7%	31 _a	15.0%	78 _b	27.6%	6 _{a,b}	12.2%	176	14.2%
Ausbildung oder Lehre	347 _a	49.7%	107 _a	51.7%	145 _a	51.2%	27 _a	55.1%	626	50.6%
Studium	267 _a	38.3%	50 _b	24.2%	37 _c	13.1%	10 _{a,b,c}	20.4%	364	29.4%
anderer Abschluss	23 _a	3.3%	19 _b	9.2%	23 _b	8.1%	6 _b	12.2%	71	5.7%
fehlende Angabe	10		6		11		2		29	
Gesamt	708	100.0%	213	100.0%	294	100.0%	51	100.0%	1266	100.0%

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Zeilenprozent der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) nach Sprachgruppe auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant unterscheiden.

Tabelle 13: Sozioökonomische Merkmale der Familie

	monolingual deutsch		deutsch-russisch		deutsch-türkisch		anders mehrsprachig		gesamt	
	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige	n	% gültige
Sozialer Status* (Elterngaben)										
niedrig	249 _a	38.2%	114 _b	67.5%	147 _b	72.8%	22 _{a,b}	55.0%	532	50.0%
hoch	403 _a	61.8%	55 _b	32.5%	55 _b	27.2%	18 _{a,b}	45.0%	531	50.0%
fehlende Angabe	56		44		92		11		203	
Sozialer Status* (Eltern- und										
niedrig	278 _a	39.7%	142 _b	70.0%	196 _b	75.1%	28 _a	56.0%	644	53.0%
hoch	422 _a	60.3%	61 _b	30.0%	65 _b	24.9%	22 _a	44.0%	570	47.0%
fehlende Angabe	8		10		33		1		52	
Haushaltseinkommen										
bis unter 2.500€	127 _a	20.8%	85 _b	47.8%	128 _b	50.8%	20 _b	43.5%	360	33.1%
2.500 bis unter 4.000€	222 _a	36.3%	72 _a	40.4%	98 _a	38.9%	13 _a	28.3%	405	37.3%
4.000€ und mehr	262 _a	42.9%	21 _b	11.8%	26 _b	10.3%	13 _a	28.3%	322	29.6%
keine Angabe	97		35		52		5		179	
Anzahl der Bücher im Haushalt										
maximal 100 Bücher	178 _a	25.4%	110 _b	53.1%	196 _c	69.3%	26 _{b,c}	52.0%	510	41.1%
mehr als 100 Bücher	524 _a	74.6%	97 _b	46.9%	87 _c	30.7%	24 _{b,c}	48.0%	732	58.9%
keine Angabe	6		6		11		1		24	
Gesamt	708	100.0%	213	100.0%	294	100.0%	51	100.0%	1266	100.0%

Anmerkung: Tiefgestellte identische Buchstaben indizieren, dass sich die Zeilenprozent der Variablen (Z-Test mit Bonferroni-Korrektur für die p-Werte) nach Sprachgruppe auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant unterscheiden.

*Einteilung in die Statusgruppen auf Basis eines Mediansplits der Elterngaben zum HISEI (M=54,92)

¹ fehlende Angaben zum sozioökonomischen Status der Familie wurden durch Angaben aus der Schülerbefragung ergänzt.

Anhang B: Abbildungen

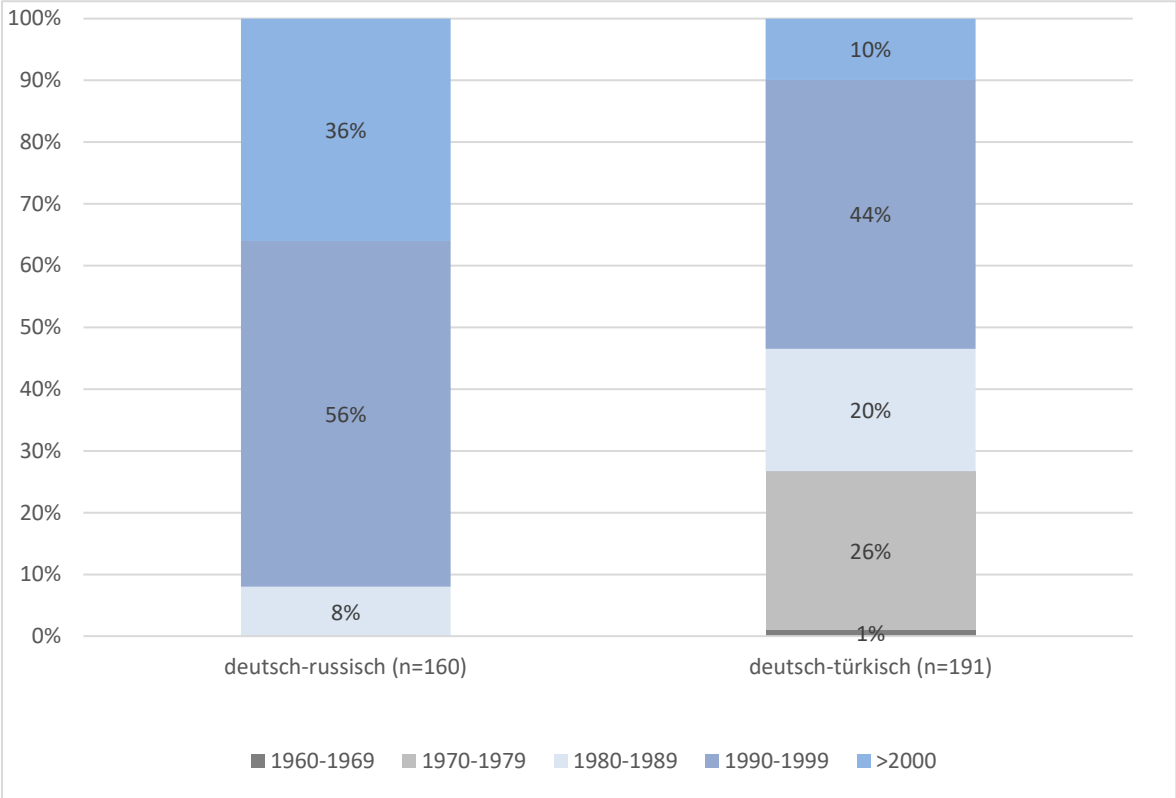


Abbildung 14: Zuzugsjahr Deutschland Väter