

MEZ Arbeitspapiere

Kristė Baužytė, Kseniia Pershina

Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf.
Informationen aus der Studie
„Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2)



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 stellen vorläufige Ergebnisse zu den theoretischen und empirischen Fragestellungen des Projekts sowie Lösungen zum technischen Umgang mit den Projektdaten vor.

Die in den *MEZ-Arbeitspapieren* vertretenen Meinungen sind die der Autor:innen und entsprechen nicht notwendigerweise den Auffassungen der Projektverantwortlichen.

Principal Investigator MEZ-2-Projekt:

Ingrid Gogolin, Universität Hamburg (Projektleitung)

Bezug:

www.mez.uni-hamburg.de

Kontakt:

Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf – MEZ-2

Universität Hamburg

Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg

E-Mail: mez@uni-hamburg.de

Tel.: +49 40 42838-3950

Bitte zitieren Sie dieses Arbeitspapier wie folgt:

Baužytė, Kristė; Pershina, Kseniia (2024): Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf. Informationen aus der Studie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2). MEZ Arbeitspapier Nr. 16, Hamburg (Universität Hamburg), www.mez.uni-hamburg.de

Kristė Baužytė, Kseniia Pershina

Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf. Informationen aus der Studie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2)

MEZ Arbeitspapier Nr. 16

Zusammenfassung:

Das Arbeitspapier bezieht sich auf Daten der Untersuchung „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2); dabei handelt es sich um eine Fortsetzung der Untersuchung „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ). Es werden Bedingungen in den Fokus genommen, unter denen die teilnehmenden monolingual-deutschsprachigen, deutsch-russischsprachigen und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen den Übergang in berufliche oder akademische Ausbildung meistern. Das Arbeitspapier konzentriert sich auf deskriptive Analysen von Daten aus der fünften und der sechsten MEZ-Erhebungswelle. Einbezogen werden 356 Jugendliche, die bereits eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium zum Zeitpunkt der Befragung begonnen haben. Auf dieser Basis werden Übergangsprofile der Jugendlichen identifiziert, ihre Bewerbungserfahrungen analysiert sowie der Stellenwert der Mehrsprachigkeit bei der Integration in berufliche oder akademische Ausbildung aus der Perspektive der Jugendlichen untersucht.

Schlagworte: Bewerbungsprozess; Berufsausbildung; Studium; Übergangsprofile;

Abstract:

The working paper refers to data from the study "Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf" (MEZ-2), an extension of the study "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ). It focuses on the conditions under which the participating monolingual German-speaking, German-Russian-speaking and German-Turkish-speaking young people master the transition to vocational or academic training. The working paper concentrates on descriptive analyses of data from the fifth and sixth waves of the MEZ survey. It includes 356 young people who had already started (vocational) training or a university study at the time of the survey. On this basis, transition profiles of the young people are identified, their application experiences are analyzed and the significance of multilingualism for integration into vocational or academic training is examined from the perspective of the young people.

Keywords: language orientation; transition from school to work, multilingualism in the application process; transition profiles

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	6
2. Stichprobe.....	7
3. Profile des Übergangs Schule-Beruf.....	8
4. Orientierungs- und Bewerbungsrahmen im Übergang Schule-Beruf.....	11
4.1 Informationsquellen bei der Berufsorientierung.....	12
4.2 Praktische Bewerbungserfahrungen.....	14
5. Mehrsprachige Kompetenz beim Übergang ins Berufsleben	16
5.1 Mehrsprachige Kompetenz in der Ausbildung.....	18
5.1.1 Verwertbarkeitserwartungen der Auszubildenden	18
5.1.2 Bewerbungsverhalten der Auszubildenden	20
5.1.3 Nutzung in der Ausbildung	20
5.2 Mehrsprachige Kompetenz beim Übergang in Studium.....	21
5.2.1 Verwertbarkeitserwartungen der Studierenden	21
5.2.2 Nutzung im Studium	23
6. Fazit und Ausblick	23
Literaturverzeichnis.....	25
Anhang A: Nützlichkeit der Informationsquellen zu Berufswahlmöglichkeiten.....	29

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einschätzungen der MEZ-Jugendlichen in (Berufs-) Ausbildung der Informationsquellen über Berufswahlmöglichkeiten ($n = 156$).....	13
Abbildung 2: Einschätzungen der MEZ-Jugendlichen im Studium der Informationsquellen über Berufswahlmöglichkeiten ($n = 125$).....	14
Abbildung 3: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten im Englischen in der (Berufs-) Ausbildung.....	19
Abbildung 4: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten in Herkunftssprache(n) in der (Berufs-) Ausbildung.....	19
Abbildung 5: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten im Englischen im Studium	22
Abbildung 6: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache im Studium	22

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übergangsdauer Schule – (Berufs-) Ausbildung/ Studium.....	9
Tabelle 2: Tätigkeiten der Teilnehmer:innen in der Übergangszeit.....	10
Tabelle 3: Dauer des Übergangs Schule – Beruf (in Monaten)	11
Tabelle 4: Praktische Bewerbungserfahrungen der MEZ-Jugendlichen	15
Tabelle 5: Angaben zu sprachlichen Fähigkeiten im Bewerbungsprozess.....	20
Tabelle 6: Nutzung der Herkunftssprachen in den Ausbildungsberufen	21
Tabelle 7: Paarweise Vergleiche zwischen der Nützlichkeit der Informationsquellen zu Berufswahlmöglichkeiten nach den Angaben der MEZ-Teilnehmer:innen in einer beruflichen Ausbildung und in einem Studium nach Dunn-Bonferroni-Test.....	29

1. Einleitung

Aus bildungspolitischer Sicht entsprechen eine direkte Einmündung von Schulabgänger:innen in berufliche oder akademische Ausbildung und ein erfolgreicher Abschluss innerhalb der nächsten Jahre dem idealen Bildungsweg. Jedoch nicht alle Ausbildungs- oder Studieninteressierten und dafür reife Jugendliche folgen dem vorgezeichneten Bildungsweg. Verschiedene Untersuchungen zeigen die Vielfalt weiterer Wege in die berufliche oder akademische Ausbildung nach dem Abgang von der Schule (Achatz et al. 2022; Eckelt & Burkard 2022). Als besorgniserregend gilt die Situation derjenigen Jugendlichen, denen der Einstieg in eine Ausbildungsstelle über einen langen Zeitraum trotz wiederholter Versuche nicht gelingt. Es stellt sich somit die Frage, welche Ressourcen notwendig sind, damit Jugendliche den Übergang in eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium erfolgreich meistern.

Sprachkompetenz ist von essentieller Bedeutung für das Lernen und ist unverzichtbar für viele Handlungen im Beruf. Deshalb werden im Europäischen Referenzrahmen *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen* (2007) „Muttersprachliche Kompetenz“ und „Fremdsprachliche Kompetenz“ als wesentliche Qualifikationen genannt, „die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind“ (ebd., S. 13). Die Sprachenvielfalt der Klientel erfordert von vielen wirtschaftlichen Bereichen, z.B. vom Gesundheitswesen, sich darauf einzustellen (Eurobarometer 2012). Ob und in welcher Weise mehrsprachige Kompetenzen für die Einmündung in die Berufsqualifizierung relevant sind, ist bislang wenig erforscht worden. Denkbar wäre aber, dass Mehrsprachige sich durch Kompetenzen auszeichnen, die ihnen bei der Suche nach einer Stelle in (Berufs-) Ausbildung oder Studium sogar Vorteile verschaffen können. Diese könnten in einer Zeit rascher Internationalisierung der Unternehmen in Deutschland eine wertvolle Ressource sein.

Der Prüfung dieser Annahmen widmet sich – neben anderen Themen – die Studie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2)¹, indem sie empirisch untermauertes Wissen über berufsrelevante Orientierungen und eigene Erfahrungen aus dem Übergang Schule-Beruf von MEZ-Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den Fokus nimmt. Die besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Frage, wie es den Jugendlichen gelingt, einen erfolgreichen Übergang von der Schule in eine berufliche oder akademische Bildung zu vollziehen und dabei möglichst lange Phasen der Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Informationen über die arbeitsmarktbezogenen – insbesondere sprachlichen – Voraussetzungen und Orientierungen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf werden im Rahmen dieses Arbeitspapiers analysiert.

Im Folgenden werden zunächst Übergangsprofile von der allgemeinbildenden Schule zu einer beruflichen oder akademischen Ausbildung gebildet. Anhand dieser Übergangsprofile werden MEZ-Jugendliche, die vor dem Beginn ihrer (Berufs-) Ausbildung oder ihres Studiums entweder besonders kurze oder lange Übergangsphasen aufwiesen, nach ihrer Sprachgruppenzugehörigkeit miteinander verglichen. Auf dieser Grundlage werden in einem weiteren Kapitel arbeitsmarktbezogene Orientierungen und individuelle Bewerbungserfahrungen analysiert. Im letzten

¹ Ausführliche Informationen zur Forschungsanlage und zu Zielen des MEZ-2-Projekts können im MEZ-Arbeitspapier Nr. 10, Gogolin et al. (2021), nachgelesen werden.

Kapitel dieses Arbeitspapiers wird auf die Funktion der mehrsprachigen Kompetenzen beim Übergang in berufliche oder akademische Bildung eingegangen. Untersucht wird, welche Erwartungen MEZ-Jugendliche mit Mehrsprachigkeit, speziell hinsichtlich ihrer individuellen Sprachfähigkeiten in ihren Herkunftssprachen und im Englischen, verbinden, und inwiefern die Jugendlichen auf ihre mehrsprachigen Ressourcen im Bewerbungsverfahren zugreifen und diese in ihrer aktuellen Tätigkeit einsetzen.

2. Stichprobe

Die Stichprobe für das MEZ-2-Projekt besteht aus Teilnehmenden an der zuvor durchgeführten Panelstudie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“, die sich freiwillig bereit erklärt hatten, an weiteren Untersuchungen teilzunehmen. In der Studie wurde die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer Vergleichsgruppe mit monolingual deutschem Sprachhintergrund untersucht.² Das Folgeprojekt MEZ-2 setzte die Erhebungen zwei Jahre nach der letzten MEZ-Testung fort. Dadurch wird ermöglicht, Übergangsverläufe in berufsvorbereitende Tätigkeiten, eine (Berufs-) Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbstätigkeit der Jugendlichen zu betrachten, die in dieser Zeit in der Regel das Ende ihrer allgemeinbildenden Schullaufbahn erreichen. Die erste Erhebung der MEZ-2-Studie fand im Frühjahr 2020 statt, gefolgt von einer zweiten Erhebung im Frühjahr 2021.

Ausgangsbasis für die hier präsentierten Analysen sind Befragungsdaten derjenigen Jugendlichen, die zumindest an einem von zwei Messzeitpunkten des Projekts MEZ-2 teilgenommen haben (n=793).³

In der vorliegenden Analyse sind Jugendliche mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund berücksichtigt. In die Analyse werden nur solche Jugendlichen einbezogen, die von der allgemeinbildenden Schule bereits abgegangen sind und eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium angefangen haben oder am letzten Messzeitpunkt der Befragung in der Übergangsphase waren. Jugendliche, die am letzten Befragungszeitpunkt noch eine Schule besuchten, sind also nicht berücksichtigt. Da die Jugendlichen nicht bis zum Abschluss ihrer berufsqualifizierenden Tätigkeit im Rahmen des MEZ-Projekts begleitet wurden, bleibt ungewiss, ob sie diese erfolgreich abschließen. Als Indikator für den erfolgreichen Übergang Schule-Beruf wird hier die erste begonnene berufliche oder akademische Ausbildungsstelle nach dem Abgang von der Schule berücksichtigt, die die Jugendlichen bei den Befragungen angegeben haben.

Für die Identifizierung der Tätigkeiten der MEZ-Jugendlichen wurde eine Variable für den ersten begonnenen Ausbildungs- oder Studienplatz gebildet. Die Variable beinhaltet zusätzlich eine Kodierung für Befragte, die bis zur letzten Befragung in der Übergangsphase waren.

Für die Analyse dieses Beitrags liegen damit Daten von insgesamt 356 MEZ-Jugendlichen vor. 167 Jugendliche gaben an, sich in einer (Berufs-) Ausbildung zu befinden; 128 haben Studium als

² vgl. MEZ-Arbeitspapier Nr. 1, Gogolin et al. (2017).

³ Information zur Stichprobe des MEZ-2-Projekts im MEZ-Arbeitspapier Nr. 13, Dünkel & Baužytė (2022).

ihre erste berufliche Qualifizierungsform angeben. 61 Jugendliche waren von der Schule abgegangen, hatten aber bis zur letzten Erhebung keine berufliche Qualifizierung angefangen, sondern angegeben, zu diesem Zeitpunkt etwas anderes (z.B. Freiwilliges Soziales Jahr, Berufsvorbereitung, etc.) gemacht zu haben.

In der vorliegenden Analyse richtet sich der Fokus zunächst darauf, wie lange die Übergangsphase der MEZ-Jugendlichen in eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium dauerte. Je nach Dauer der Übergangsphase und der ausgeübten Tätigkeit werden verschiedene Übergangsprofile gebildet und näher betrachtet. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob es Anzeichen dafür gibt, dass migrationsbedingte mehrsprachige Fähigkeiten und damit verbundene Erfahrungen den MEZ-Jugendlichen dabei helfen können, einen erfolgreichen Übergang von der Schule in berufsqualifizierende (Aus-)Bildungsgänge zu vollziehen und dabei möglichst lange Phasen der Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Dafür wird geprüft, ob sich Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgruppen in Hinblick auf die Verbleibsdauer in Übergangsphasen zeigen.

3. Profile des Übergangs Schule-Beruf

Um die Dauer der Übergangsphase zwischen dem Verlassen der Schule und der ersten berufsqualifizierenden Tätigkeit der MEZ-Jugendlichen zu berechnen, wurden die individuellen Angaben der Befragten zu ihren Bildungsverläufen herangezogen. Durch die Angaben, wann sie von der Schule abgegangen sind und wann sie ihre aktuelle Tätigkeit begonnen haben, konnte die Dauer der Übergangsphase monatsgenau berechnet werden. Wenn Jugendliche von der Schule abgegangen waren, aber bis zum letzten Befragungszeitpunkt noch keine berufsqualifizierende Tätigkeit begonnen haben, wurde als Indikator für die Übergangsdauer die Zeitspanne zwischen dem Verlassen der Schule und dem Zeitpunkt der letzten Befragung monatsgenau berechnet. Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass die Übergangsphase in diesem Fall einer Mindestdauer der tatsächlichen Übergangsphase Schule-Beruf entspricht, dessen Enddatum noch nicht bekannt ist.

(Berufs-) Ausbildung oder Studium werden in der Regel nicht unmittelbar auf den Schulabschluss folgenden Monat aufgenommen. Beicht (2015) berichtet von einer durchschnittlichen Dauer von drei Monaten bis zum Antritt einer Ausbildungsstelle. Der Studienbeginn erfolgt durchschnittlich vier Monate nach dem Schulabschluss. Für die Übergangszeit zwischen Schule und (Berufs-) Ausbildung bzw. Studium von bis zu vier Monaten haben Eltern nach §2 Absatz 2 Satz 2 des Bundeskindergeldgesetzes (BKGG) Anspruch auf Kindergeld. Um die Profile der Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung oder im Studium vergleichen zu können, wurde in Anlehnung an die rechtlichen Fristen und die empirischen Durchschnittswerte für beide Profilgruppen die gleiche Anzahl von vier Monaten angesetzt, bis zu deren Ablauf wir einen „unmittelbaren“ Übergang definieren. Von den Jugendlichen, die von der Schule abgegangen sind, zu der letzten MEZ-Befragung aber noch in der Übergangsphase waren, wurden nur die Personen berücksichtigt, die länger als vier Monate in der Übergangsphase waren. Die auf diesen Vorgaben basierenden Übergangsprofile werden in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Übergangsdauer Schule – (Berufs-) Ausbildung/ Studium

	Übergang Schule-(Berufs-) Ausbildung			Übergang Schule-Studium			In der Übergangsphase		
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>
Ohne Übergangsphase	96	1,9	0,8	76	3,2	0,8			
Mit Übergangsphase	60	18,2	9,0	50	12,9	4,2	59	10,58	8,4

Profil 1: die Personengruppe, die unmittelbar nach der Schule eine (Berufs-) Ausbildung begonnen hat,

Profil 2: die Personengruppe, die erst nach einer Übergangsphase eine (Berufs-) Ausbildung aufgenommen hat,

Profil 3: die Personengruppe, die unmittelbar nach der Schule ein Studium begonnen hat,

Profil 4: die Personengruppe, die erst nach einer Übergangsphase ein Studium begonnen hat,

Profil 5: die Personengruppe, die nach dem Abgang von der Schule bis zur letzten Befragung weder eine (Berufs-) Ausbildung noch ein Studium begonnen hat.

Die Anteile der Jugendlichen, die entsprechend unserer Klassifikation ohne oder mit einer Übergangsphase in die nächste Phase ihrer Bildungsbiografie wechseln, sind nicht danach unterschieden, ob dieser Wechsel in eine (Berufs-) Ausbildung oder in ein Studium mündet: Bei beiden Gruppen finden über 60 Prozent einen Anschluss ohne längerfristige Übergangszeit. Allerdings unterscheidet sich die Dauer der Übergangszeit bei denjenigen mit einer Übergangsphase deutlich: Jugendliche, die später eine (Berufs-) Ausbildung aufnahmen, verblieben durchschnittlich ein halbes Jahr länger in der Übergangsphase als die später Studierenden.

Dem Profil 5 gehören Jugendliche an, die von der Schule bereits abgegangen sind, zum letzten Teilnahmezeitpunkt der Untersuchung bereits länger als vier Monate in der Übergangsphase waren und eine andere Tätigkeit als eine (Berufs-) Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbstätigkeit angegeben haben (möglicherweise streben sie aber eine dieser Tätigkeiten für ihre Zukunft an). Während 80 Prozent der Personen dieser Gruppe bis zum Zeitpunkt der Befragung kürzer als ein Jahr in der Übergangsphase waren, betrug die maximale Übergangsdauer bis zu 4 Jahre und 8 Monate.

Eine verzögerte Einmündung bedeutet nicht unbedingt einen Nachteil gegenüber einem direkten Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in Ausbildung oder Studium (Eckelt & Burkard 2022). Länger währende, erfolglose Bewerbungsprozesse können aber durchaus zu instabilen oder gar prekären Erwerbsbiografien führen. Deshalb ist es von Interesse, die Tätigkeiten derjenigen MEZ- Jugendlichen näher anzuschauen, die längere Übergangsphasen zwischen dem Schulabgang und der Einmündung in eine berufliche oder akademische Ausbildung berichtet haben.

Übergangsphasen nach der Schule, die länger als vier Monate dauerten, sind in Tabelle 2 nach den in diesem Zeitraum ausgeübten Tätigkeiten aufgeschlüsselt.⁴ Dabei zeigen sich Unterschiede in den Tätigkeiten, die Jugendlichen in den Übergangsphasen Schule-Ausbildung und Schule-Studium ausüben.

Tabelle 2: Tätigkeiten der Teilnehmer:innen in der Übergangszeit

	Übergang Schule-(Berufs-) Ausbildung	Übergang Schule-Studium	In der Übergangsphase
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Berufsvorbereitung/Berufsorientierung	6	4	16
Gelegenheitsjobs	2	4	9
Im Bewerbungsprozess	3	1	8
Freiwilliger Dienst	4	9	18
Work & Travel/Au Pair	1	5	1
Eine Auszeit	0	4	5
Etwas anders (z.B. krankheitsbedingt)	2	0	4
Gesamt	18	27	58

Die Jugendlichen in der Übergangsphase Schule-Ausbildung tendierten eher zu einer Tätigkeit, die ihnen den Zugang zu einer (Berufs-) Ausbildung ermöglichen könnte (z.B. eine berufsvorbereitende Tätigkeiten), während Jugendliche in der Übergangsphase Schule-Studium eher eine Entscheidung für einen Freiwilligendienst oder einen längeren Auslandsaufenthalt getroffen haben oder eine Auszeit genommen haben. Die Gruppe der Jugendlichen, die zum letzten Teilnahmezeitpunkt an der Studie noch in der Übergangsphase waren, zeigt ein gemischtes Bild. Die meisten von ihnen haben entweder einen Freiwilligendienst gemacht ($n = 18$) oder übten eine berufsvorbereitende Tätigkeit ($n = 16$) aus.

Der verzögerte Beginn der beruflichen Qualifizierung kann vielfältige Ursachen haben. Beicht (2015) berichtet über einen verzögerten Ausbildungsbeginn vor allem bei nicht studienberechtigten Schulabsolventen. Neben dem Schulabschluss sind individuelle Merkmale von Bedeutung dafür, wie lange bis zum Übergang in eine berufliche oder akademische Ausbildung benötigt wird. Überdurchschnittlich lang gestaltet sich der Übergangsprozess in eine (Berufs-) Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund (ebd.; Beicht, 2011). Zudem verfügen diese häufiger als andere Jugendliche nicht über eine Hochschulzugangsberechtigung.

Empirische Studien liefern zudem Hinweise, dass der Migrationshintergrund an sich bei der Ausbildungsstellensuche von Nachteil ist (Hunkler, 2016). Dementsprechend soll im Folgenden

⁴ Nicht in jedem Fall war es möglich nachzuverfolgen, wie die Betroffenen die Übergangsphasen überbrückt haben: Personen, die sich im Zeitraum zwischen zwei Messzeitpunkten in einer Übergangsphase befunden haben, am letzten Messzeitpunkt aber einen Ausbildungs- oder Studienplatz hatten, wurden zu ihren Übergangstätigkeiten nicht befragt.

betrachtet werden, wie sich in der MEZ-2-Stichprobe die Dauer der Übergangsphase von der Schule in die (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium nach dem Sprachhintergrund⁵ gestaltet (Tabelle 3).

Tabelle 3: Dauer des Übergangs Schule – Beruf (in Monaten)

	Monolingual			Deutsch-russisch			Deutsch-türkisch		
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>
Übergang Schule-(Berufs-) Ausbildung	98	8,0	9,9	26	6,6	9,3	32	10,1	9,7
Übergang Schule-Studium	64	8,5	6,1	30	6,6	4,9	32	4,7	3,4
In der Übergangsphase	34	11,0	9,4	14	9,6	8,6	11	10,6	4,0

Bei der Betrachtung nach Sprachgruppenzugehörigkeit zeigt sich für den Übergang von der Schule in die (Berufs-) Ausbildung, dass die deutsch-türkische Sprachgruppe im Vergleich zu den beiden anderen Sprachgruppen durchschnittlich gut zwei bis vier Monate länger in der Übergangsphase verblieb als Teilnehmende der anderen Sprachgruppen. Per Dunn-Bonferroni-Test wurde überprüft, ob sich die Dauer der Übergangsphasen von der Schule in die (Berufs-) Ausbildung zwischen den Sprachgruppen unterscheidet. Es konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Übergangsdauern in die (Berufs-) Ausbildung nach Sprachgruppenzugehörigkeit gefunden werden (monolingual deutsch gegen deutsch-türkisch: $z = -1.372$, $p = .51$; deutsch-russisch gegen deutsch-türkisch: $z = -1.648$, $p = .30$). Demgegenüber ist die Übergangszeit in ein Studium bei der deutsch-türkischsprachigen Sprachgruppe mit durchschnittlich 4,7 Monaten kürzer, vor allem verglichen mit den monolingual deutschen Sprachgruppe (durchschnittlich 8,5 Monate). Der Unterschied zwischen der Übergangsdauer der Jugendlichen mit monolingual deutschem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund ist nach einem Dunn-Bonferroni-Test nahezu signifikant ($z = 2.230$, $p = .08$). Die Verweildauer derjenigen, die sich noch in der Übergangsphase befinden, unterscheidet sich nicht nach den Sprachgruppen.

4. Orientierungs- und Bewerbungsrahmen im Übergang Schule-Beruf

Ein gelungener Übergang in berufliche Bildung ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Von einer adäquaten und rechtzeitigen Eingliederung in das Berufssystem können sowohl die Wirtschaft, die zurzeit Personalangel in vielen Bereichen erlebt, als auch die jungen Erwachsenen profitieren, die ihre Fähigkeiten entfalten und ihre Berufskarriere entsprechend ihren Erwartungen gestalten können. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die Ausstattung der Jugendlichen mit Humankapital in Form von Schulabschluss und Schulnoten sowie mit dem sozialen Kapital wie Informationsangeboten für einen erfolgreichen Übergang ausschlaggebend sein kann (Eberhard, 2011; Schels & Schwarz, 2020). In der Diskussion um Chancengleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt wird die Stellung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Fokus genommen, die über geringere Ressourcen verfügen, so dass

⁵ In der MEZ- bzw. MEZ-2-Studie wird „Migrationshintergrund“ nach sprachlichen, nicht nach ethnischen Kriterien der Herkunft angenommen.

für sie ein erschwerter Übergang in die berufliche Bildung angenommen wird (Beicht, 2017; Schels & Schwarz; 2020).

Bereits seit der MEZ-Studie wurden Informationen darüber erhoben, welche Orientierungsangebote den monolingual bzw. mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen in der Übergangsphase zur Verfügung stehen. In der MEZ-2-Studie kommen Auskünfte darüber hinzu, welche Erfahrungen sie mit Bewerbungsverfahren machen. Untersuchungen zu Informationsquellen, die Jugendliche bei der Berufswahl nutzen, zeigen, dass die Familien, insbesondere die Eltern als Hauptansprechpartner:innen für die Berufswahl fungieren. Die Bedeutung sozialer Ressourcen in den Phasen der Konkretisierung des Berufswahlprozesses und der Suche nach einem Ausbildungsplatz wird in verschiedenen Untersuchungen immer wieder bestätigt (Herzog et al. 2006). Die Daten der MEZ-Studie ermöglichen Analysen zur Frage, welche sozialen Ressourcen von monolingual und mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess genutzt werden (können) und wie hilfreich sie die verschiedenen Informationsquellen erleben.

Dargestellt werden die Daten derjenigen Befragten, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine Berufsorientierungs- und Bewerbungsphase durchlaufen haben und bereits in beruflicher Ausbildung oder Studium sind.

4.1 Informationsquellen bei der Berufsorientierung

Um einen Überblick über die Informationsquellen über Berufsmöglichkeiten zu bekommen, wurden die Jugendlichen gefragt, wie sehr folgende Aktivitäten, Personen oder Einrichtungen ihnen dabei geholfen haben herauszufinden, was sie einmal werden wollen (Fragen in Anlehnung an NEPS 2013a, S. 37 f):

1. Jobcenter/Berufsberatung/ Arbeitsamt/ Berufsinformationszentrum (BIZ),
2. Berufsvorbereitung in der Schule, Hinweise von Lehrer:innen,
3. Hinweise von Freund:innen und Bekannten,
4. Hinweise aus der Familie,
5. Informationen durch Freizeit und Hobbys,
6. Praktikum oder Nebenjob,
7. Selbst nach Informationen suchen (z.B. in Zeitschriften, Büchern oder im Internet).

Die Items wurden in einer dreistufigen Likert-Skala (1 = „gar nicht“, 2 = „ein bisschen“, 3 = „sehr“) eingeschätzt; zudem konnte angegeben werden, wenn eine Quelle (noch) nicht genutzt wurde.

Die Auswertung der Angaben aller befragten Personen in einer (Berufs-) Ausbildung, einem Studium oder in der Übergangsphase ergibt zunächst, dass alle oben aufgezählten Möglichkeiten der Informationsquellen von den allermeisten Jugendlichen in Anspruch genommen werden. Die formal zuständigen öffentlichen Einrichtungen (Item 1, Jobcenter etc.) wurden von 85 Prozent der Jugendlichen als Informationsquelle genannt; alle übrigen Quellen jeweils von mindestens 95 Prozent der Jugendlichen.

In die Analyse werden nur solche Jugendlichen einbezogen, die von der allgemeinbildenden Schule bereits abgegangen sind und eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium angefangen haben oder am letzten Messzeitpunkt der Befragung in der Übergangsphase waren.

In Bezug auf die *Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung* ergibt die Analyse zur Frage, wie hilfreich die verschiedenen Quellen nach ihrer Einschätzung waren, dass die formalen öffentlichen Informations- und Beratungsangebote (Jobcenter etc.) die „schlechteste Note“ erhielten. 39 Prozent der Jugendlichen haben diese Quellen als „gar nicht hilfreich“ eingeschätzt. Ähnlich gering waren die Einschätzungen der Schule als Informationsquelle. 35 Prozent der Jugendlichen befanden, dass Berufsvorbereitung in der Schule oder Hinweise von Lehrer:innen ihnen bei der Berufswahl gar nicht geholfen haben. Nur 17 Prozent der Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung geben an, dass sie die Angebote zuständiger öffentlicher Einrichtungen oder der Schulen als sehr hilfreich einschätzen. Im Vergleich zu öffentlichen Beratungsstellen und Schulen werden Informationen aus der Familie, einem Praktikum oder Nebenjob sowie aus eigener Recherche statistisch signifikant als hilfreich eingeschätzt (nach Dunn-Bonferroni-Test, vgl. Anhang 1). Als sehr hilfreich für die Berufswahl wurden von jedem zweiten Befragten in der (Berufs-) Ausbildung die Erfahrungen aus Praktikum oder Nebenjob (50 Prozent) und eigene Recherche (54 Prozent) angegeben.

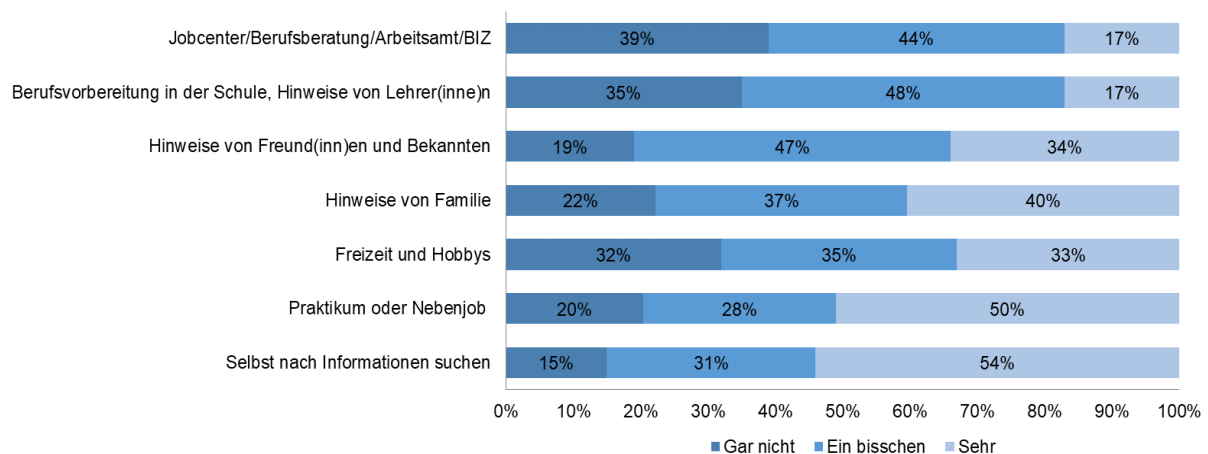


Abbildung 1: Einschätzungen der MEZ-Jugendlichen in (Berufs-) Ausbildung der Informationsquellen über Berufswahlmöglichkeiten ($n = 156$)

Die *Jugendlichen im Studium* haben die öffentlichen Informations- und Beratungsangebote noch deutlich kritischer eingeschätzt. Mehr als die Hälfte empfanden die Unterstützung dieser Stellen als gar nicht hilfreich; lediglich 3 Prozent bewerteten sie als sehr hilfreich für ihre Studienwahl. Etwas mehr Hilfe für die Studienwahl wird den Angeboten in der Schule attestiert, aber auch hier empfand fast ein Drittel der Jugendlichen die Informationen als gar nicht hilfreich, und von lediglich 13 Prozent wurden sie als sehr hilfreich eingeschätzt. Der Dunn-Bonferroni-Test weist auf signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der öffentlichen Informations- und Beratungsstellen, der Schule und allen anderen Informationsquellen (vgl. Anhang 1). Die eigene Recherche wurde von zwei Drittel der Studierenden als sehr hilfreich für die Berufswahl eingeschätzt (67 Prozent), unterscheidet sich nach dem Dunn-Bonferroni-Test allerdings nicht signifikant von den Hinweisen aus der Familie, aus Erfahrungen in Praktikum bzw. Nebenjob oder Hobbys.

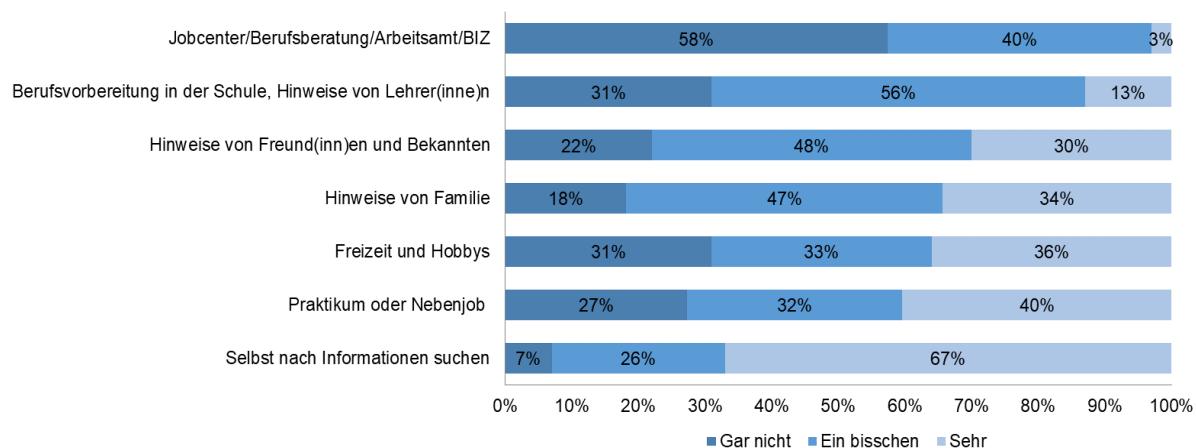


Abbildung 2: Einschätzungen der MEZ-Jugendlichen im Studium der Informationsquellen über Berufswahlmöglichkeiten ($n = 125$)

Die weiteren Analysen zur Frage nach Differenzen der Einschätzung von Informationsquellen nach Sprachgruppenzugehörigkeit ergibt, dass (nach Kruskal-Wallis-Test) keine signifikanten Unterschiede zwischen den MEZ-Jugendlichen bestehen. Die Jugendlichen machen demnach vergleichbare Erfahrungen mit der Unterstützung bei der beruflichen Orientierung, unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft. Es stellt sich im Anschluss hieran die Frage, ob die unterschiedliche sprachliche Herkunft sich in den Bewerbungserfahrungen selbst differenziell auswirkt.

4.2 Praktische Bewerbungserfahrungen

Analysiert wurden die Angaben der Jugendlichen zu folgenden Fragen:

- Auf wie viele Studienplätze/ Ausbildungsstellen hattest du dich insgesamt beworben, bevor du dieses Studium/ diese Ausbildung begonnen hast?
- Hast du mehr als eine Zusage für einen Studienplatz/ einen Ausbildungsplatz bekommen?
- Zu wie vielen Vorstellungsgesprächen wurdest du eingeladen, bevor du einen Ausbildungsplatz bekommen hast?⁶

In den Antworten zum Übergang in ein Studium zeigt sich eine erhebliche Bandbreite (Tabelle 4). Die Jugendlichen zwischen einer und 13 Bewerbungen auf einen Studienplatz abgeschickt, im Durchschnitt sind es 3,2 Bewerbungen. Bei Jugendlichen mit monolingual deutschem und mit deutsch-russischem Sprachhintergrund sind die Durchschnittswerte fast identisch (2,8 bzw. 2,6 Bewerbungen). Jugendliche mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund haben durchschnittlich 4,5 Bewerbungen abgegeben. Ein Kruskal-Wallis-Test zeigt, dass es Unterschiede in der Anzahl der Bewerbungen je nach der Sprachgruppe gibt ($p = 0,024$). Der anschließende Dunn-Bonferroni-Test ergab, dass sich nur die monolingual deutsche und die deutsch-türkische Sprachgruppe

⁶ Diese Frage wurde nur von MEZ-Jugendlichen in einer (Berufs-) Ausbildung beantwortet.

signifikant voneinander unterscheiden ($p = 0,020$). Die deutsch-türkische Sprachgruppe versendet im Durchschnitt 1,8 Bewerbungen mehr als die monolingual deutsche.

Ferner haben die MEZ-Jugendlichen mitgeteilt, ob sie während des Bewerbungsprozesses um einen Studienplatz mehr als eine Zusage bekommen haben. 52 Prozent der monolingual deutschen, 46 Prozent der deutsch-russischen sowie 61 Prozent der deutsch-türkischen Sprachgruppe haben mehrere Zusagen bei der Bewerbung um einen Studienplatz erhalten. Dabei wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen festgestellt. Die Daten deuten darauf hin, dass die höhere Anzahl der Bewerbungen unter den deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen keinen Einfluss auf die Zusagequote hat.

Auch am Übergang in die (Berufs-) Ausbildung ist die Bandbreite der Bewerbungsversuche riesig: Bis zu 150 Bewerbungen wurden verschickt, um eine (Berufs-) Ausbildung aufnehmen zu können (Tabelle 4). Durchschnittlich wurden 12,6 Bewerbungen versendet; die Sprachgruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Auffällig ist die hohe Streuung der Anzahl verschickter Bewerbungen auf einen Ausbildungsplatz. Für die Gesamtstichprobe beträgt die Standardabweichung 23,6 Bewerbungen beim Mittelwert von 12,6. Die Verteilung ist extrem rechtsschief. Der Median der Anzahl verschickter Bewerbungen liegt deutlich unter dem arithmetischen Mittel. Er beträgt bei monolingual deutschsprachigen Jugendlichen 5, bei deutsch-russischsprachigen 4 und bei deutsch-türkischsprachigen 3 – ebenfalls ohne signifikanten Unterschied zwischen den Sprachgruppen. Auf die Frage, wie häufig sie zu Vorstellungsgesprächen eingeladen waren, ergibt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. 42 Prozent der monolingual deutschen, 57 Prozent der deutsch-russischen und 48 Prozent der deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen erhielten mehr als eine Zusage bei der Bewerbung um einen (Berufs-) Ausbildungsplatz.

Tabelle 4: Praktische Bewerbungserfahrungen der MEZ-Jugendlichen

Studium	Monolingual deutsch ($n = 62$)	Deutsch-russisch ($n = 29$)	Deutsch-türkisch ($n = 31$)	Gesamt ($n = 122$)
<i>Anzahl Bewerbungen</i>				
<i>M (SD)</i>	2,8 (3,1)	2,7 (2,2)	4,5 (3,6)	3,2 (3,1)
<i>MED</i>	1	2	3	2
<i>n</i>	61	28	31	120
<i>Mehr als 1 Zusage</i>				
Antwort „ja“ (%)	31 (52)	13 (46)	19 (61)	63 (53)
<i>n</i>	62	29	31	120
(Berufs-) Ausbildung				
	Monolingual deutsch ($n = 93$)	Deutsch-russisch ($n = 28$)	Deutsch-türkisch ($n = 28$)	Gesamt ($n = 149$)
<i>Anzahl Bewerbungen</i>				
<i>M (SD)</i>	12,7 (23,6)	11,5 (17,1)	13,3 (30,2)	12,6 (23,6)
<i>MED</i>	5	4	4	5
<i>n</i>	91	28	24	143
<i>Anzahl Vorstellungsgespräche</i>				
<i>M (SD)</i>	2,1 (2,1)	1,6 (2,0)	1,4 (1,6)	1,9 (2,0)
<i>MED</i>	2	1	1	1
<i>n</i>	92	28	24	144
<i>Mehr als eine Zusage</i>				
Antwort „ja“ (%)	38 (42)	16 (57)	12 (48)	66 (46)
<i>n</i>	90	28	28	143

Festzuhalten ist, dass wir nach dem Kriterium Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe keine deutlichen Unterschiede in unserer Stichprobe ermittelt haben. Hierfür ist mit einiger Wahrscheinlichkeit mitverantwortlich, dass die MEZ-Stichprobe aufgrund der spezifischen Fragestellung nach Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf insgesamt aus Jugendlichen besteht, die ihre Bildungskarriere (fast) komplett in einer deutschen Schule absolviert haben - in dieser Hinsicht also nicht repräsentativ ist. Entsprechend der theoriegeleiteten Auswahl der Stichprobe handelt es sich um eine Gruppe relativ bildungserfolgreicher Jugendlicher, die in einem vergleichbaren Ausmaß mit Humankapital ausgestattet sind. Die hier betrachteten MEZ-Jugendlichen verfügen erstens über in Deutschland anerkannte Schulabschlüsse, die sie zu einer Ausbildung oder einem Studium berechtigen, und zweitens über Deutschkenntnisse, die in einer Schule in Deutschland über längere Zeit erworben wurden. Zwar finden wir in den MEZ-Daten Differenzen zwischen den Deutschkenntnissen der lebensweltlich mehrsprachigen und der einsprachig lebenden Jugendlichen zu Lasten der mehrsprachigen. Insgesamt aber bewegen sich die Deutschkenntnisse aller Personen in der Stichprobe auf einem relativ hohen Niveau, und – wie zu erwarten war – das Deutsche ist die am stärksten ausgebildete Sprache aller Beteiligten. Zudem ist davon auszugehen, dass die Befragten ähnliche Erfahrungen mit berufsvorbereitenden und informierenden Maßnahmen in ihren Schulen gemacht haben.

5. Mehrsprachige Kompetenz beim Übergang ins Berufsleben

Das fünfte Kapitel dieses Arbeitspapiers befasst sich mit dem Stellenwert der mehrsprachigen Kompetenz der MEZ-Jugendlichen bei der Einmündung Berufsbildung oder Studium. Strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die sich beispielsweise durch einen systematischen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, die zunehmende Rolle des Dienstleistungssektors und der kommunikativen Berufe in der Wirtschaft sowie einen steigenden Umfang der beruflichen Kommunikation auszeichnen, tragen dazu bei, dass mündliche und schriftliche Sprachfähigkeiten im Arbeitsalltag an Bedeutung gewinnen (Pätzold, 2010; Berthoud, Grin & Lüdi, 2013). Angesichts des steigenden Bedarfs an ausgebauten Sprachkompetenzen im Berufsleben ergibt sich die Frage nach der Funktion mehrsprachiger Fähigkeiten für (die Vorbereitung auf) den Eintritt in den Arbeitsmarkt. In der MEZ-2 Studie wurden Fragen danach gestellt, ob Mehrsprachigkeit als Ressource von jungen Erwachsenen für einen erfolgreichen Übergang in das Berufsleben genutzt werden kann (Gogolin, Klinger, Schnoor & Usanova, 2021).

In Studien zur mehrsprachigen Kompetenz am Arbeitsplatz wird meistens die Funktion des Englischen als internationaler Verkehrssprache hervorgehoben, deren Nutzen für die Pflege von Beziehungen zu ausländischen Geschäftspartnern außer Zweifel steht (CILT, 2006; Hall, 2012; Gerhards, 2012; Isphording, 2014). Englischkenntnisse sind insbesondere als Ressource für eine erfolgreiche Berufskarriere in akademischen Berufen gefragt (Höder & Petersen, 2019; Hall, 2012). Allerdings liegen auch Untersuchungen vor, die zeigen, dass der Gebrauch von Englisch als Verständigungssprache in beruflichen Teams weniger überzeugende Resultate im Hinblick auf Kreativität und Produktivität der Arbeit erzeugt als multilinguale Praktiken (Fürst & Grin, 2018).

Aufgrund zunehmender internationaler Migration und der damit verbundenen steigenden sprachlichen Diversität in Gesellschaften können auch herkunftssprachliche Kenntnisse der Zugewanderten Potentiale für den Einsatz im beruflichen Alltag darstellen. Herkunftssprachen

können nicht nur neben dem Englischen für die Pflege geschäftlicher Beziehungen mit ausländischen Unternehmen genutzt werden, sondern auch gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Ilsphording, 2014; Beadle, Humburg, Smith & Vale, 2016; Cichon & Cichon, 2017). Besonders betrifft dies Arbeitssektoren, die einen engen Kundenkontakt implizieren, wie beispielsweise Handel, Medizin und Pflege, Erziehung und Bildung (Meyer, 2008; Settlemeyer, 2010). Ferner können herkunftssprachliche Kenntnisse in der internen Arbeitskommunikation eingesetzt werden und förderlich für die Zusammenarbeit in internationalen bzw. mehrsprachigen Teams sein.

Vor diesem Hintergrund wurden Fragen nach den Verwertungsmöglichkeiten, die sowohl die lebensweltlich monolingualen als auch die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen ihren verschiedenen sprachlichen Kenntnissen beimessen, in der MEZ-Studie durchgehend verfolgt – und zwar bezogen auf die schulischen Fremdsprachen sowie auf die Herkunftssprachen aus der Migration. In der MEZ-2-Studie wurden die Fragen auf den Stellenwert der Mehrsprachigkeit beim Übergang ins Berufsleben zugespitzt. Nachfolgend werden Analysen zu diesen Fragen vorgestellt, auch hier konzentriert auf die Angaben derjenigen Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung die Schule abgeschlossen und eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium aufgenommen haben. Dargestellt wird,

- welche Verwertbarkeitserwartungen die MEZ-Jugendlichen von ihrer mehrsprachigen Kompetenz beim Übergang ins Berufsleben haben,
- inwiefern diese Erwartungen das Bewerbungsverhalten beeinflussen und
- in welchem Maße die mehrsprachige Kompetenz in der aktuellen Tätigkeit ((Berufs-) Ausbildung bzw. Studium) genutzt wird.

Die Erwartungen der Verwertbarkeit mehrsprachiger Kompetenzen wurden mit folgenden Variablen gemessen:

- Einschätzung der Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt wegen fehlender mehrsprachiger Kompetenz („Glaubst du, man hat schlechtere Chancen, später einen Beruf zu bekommen, wenn man außer Deutsch keine andere Sprache kann?“, Antwortoptionen: „(eher) ja“ und „(eher) nein“);
- Einschätzung der Nützlichkeit von Sprachfähigkeiten für das eigene Berufsleben („Wie wichtig ist es für deine berufliche Zukunft, gut Englisch sprechen/ schreiben/ verstehen/ lesen zu können?“ sowie „Wie wichtig ist es für deine berufliche Zukunft, gut Russisch/Türkisch sprechen/ schreiben/ verstehen/ lesen zu können?“ [nur an lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche]; jeweils vier Antwortoptionen: „sehr wichtig“, „eher wichtig“, „eher nicht wichtig“, „gar nicht wichtig“).

Zusätzlich wurde mittels der Frage „Welche Sprachen nutzt du am Arbeitsplatz/ in deinem Studium?“ die Nutzung der Mehrsprachigkeit erfasst. Die Jugendlichen konnten „Deutsch“, „Englisch“, „Französisch“, „Russisch“, „Türkisch“ oder „andere Sprache(n)“ auswählen, Mehrfachnennung war möglich. Im Folgenden werden nur die Angaben zur Nutzung des Englischen, Russischen oder Türkischen berücksichtigt.

5.1 Mehrsprachige Kompetenz in der Ausbildung

Das Augenmerk gilt hier der Funktion des Englischen sowie der herkunftssprachlichen Kenntnisse. Angenommen ist, dass in der beruflichen Bildung eine höhere Nachfrage nach herkunftssprachlichen Kenntnissen besteht (Settelmeyer, Bremser & Lewalder, 2017; Schroedler, 2019; Gogolin, Klinger, Schnoor, Usanova, 2021). Untersucht wurden die Angaben von 146 Jugendlichen mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund, die eine (Berufs-) Ausbildung machen. 54 dieser Jugendlichen (37 Prozent) sind lebensweltlich mehrsprachig. Zusätzlich zu den Untersuchungsvariablen zu Verwertbarkeitserwartungen von der Mehrsprachigkeit und zur Nutzung der Mehrsprachigkeit in der aktuellen Tätigkeit stimmen werden die Sprachkenntnisse der Auszubildenden im Bewerbungsverfahren in zwei Fragen thematisiert:

- „Hast du in deiner Bewerbung – zum Beispiel im Lebenslauf – erwähnt, dass du außer Deutsch noch andere Sprachen kannst?“ (Antwortvorgaben „ja/nein“);
- „Und welche Sprache oder welche Sprachen hast du erwähnt?“ mit den Antwortoptionen: „Englisch“, „Französisch“, „Russisch“, „Türkisch“ oder „andere Sprache(n)“. Dabei war Mehrfachnennung möglich. Berücksichtigt werden im Folgenden die Angaben über „Englisch“, „Russisch“ und „Türkisch“.

5.1.1 Verwertbarkeitserwartungen der Auszubildenden

In ihrer Einschätzung der beruflichen Chancen ohne weitere Sprachkenntnisse außer dem Deutschen ist nur etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen der Auffassung, dass berufliche Chancen ohne weitere Sprachkenntnisse außer Deutschkenntnissen schlechter seien. Bei Jugendlichen mit monolingual deutschem Sprachhintergrund liegt der Anteil, der diese Auffassung vertritt, bei knapp 61 Prozent; bei Jugendlichen mit deutsch-russischem oder türkisch-deutschem Sprachhintergrund liegt er bei knapp 54 bzw. 40 Prozent. Die Jugendlichen mit monolingual deutschem Hintergrund unterscheiden sich dabei signifikant von denen mit deutsch-türkischem Sprachhintergrund ($\chi^2(1) = 4,13; p = 0,042$): Erstere halten es häufiger für nicht ausreichend für eine Berufskarriere, wenn ausschließlich Deutschkenntnisse vorhanden sind.

Die Auszubildenden nehmen sprachliche Teilfähigkeiten im Englischen mehrheitlich als relevant für ihre berufliche Karriere wahr (Abbildung 3).

Lediglich beim Schreiben ist das Meinungsbild geteilt: ca. 45 Prozent der Auszubildenden halten diese Teilfähigkeit für „eher nicht wichtig“. Insgesamt werden mündliche Teilfähigkeiten häufiger als schriftbezogene als wichtig empfunden.

Die mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen wurden auch hinsichtlich der Verwertbarkeitserwartungen in ihre Herkunftssprache Russisch oder Türkisch gefragt. Abbildung 4 zeigt, dass nur eine Minderheit der Auszubildenden diese Fähigkeiten als relevant für die berufliche Karriere wahrnimmt. Wie beim Englischen, wird auch hier Mündlichkeit höher bewertet als Schriftlichkeit, wobei insbesondere dem Verstehen von gut einem Drittel der Befragten Relevanz für den Beruf beigemessen wird.

In ihren Globaleinschätzungen der Bedeutsamkeit mehrsprachiger Fähigkeiten unterscheiden sich Studierende und Jugendliche in der Berufsbildung also erheblich. Gering ist indessen – anders, als erwartet – der Unterschied in der Einschätzung von Fähigkeiten in den Herkunftssprachen für den beruflichen Werdegang.

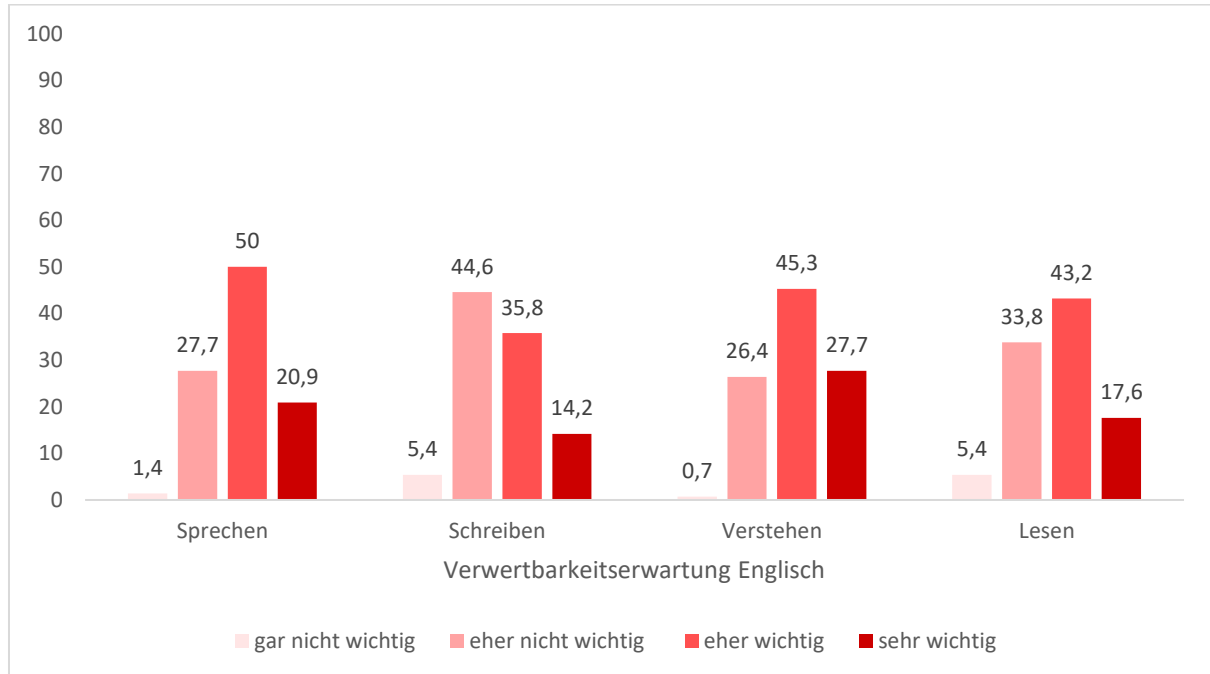


Abbildung 3: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten im Englischen in der (Berufs-) Ausbildung

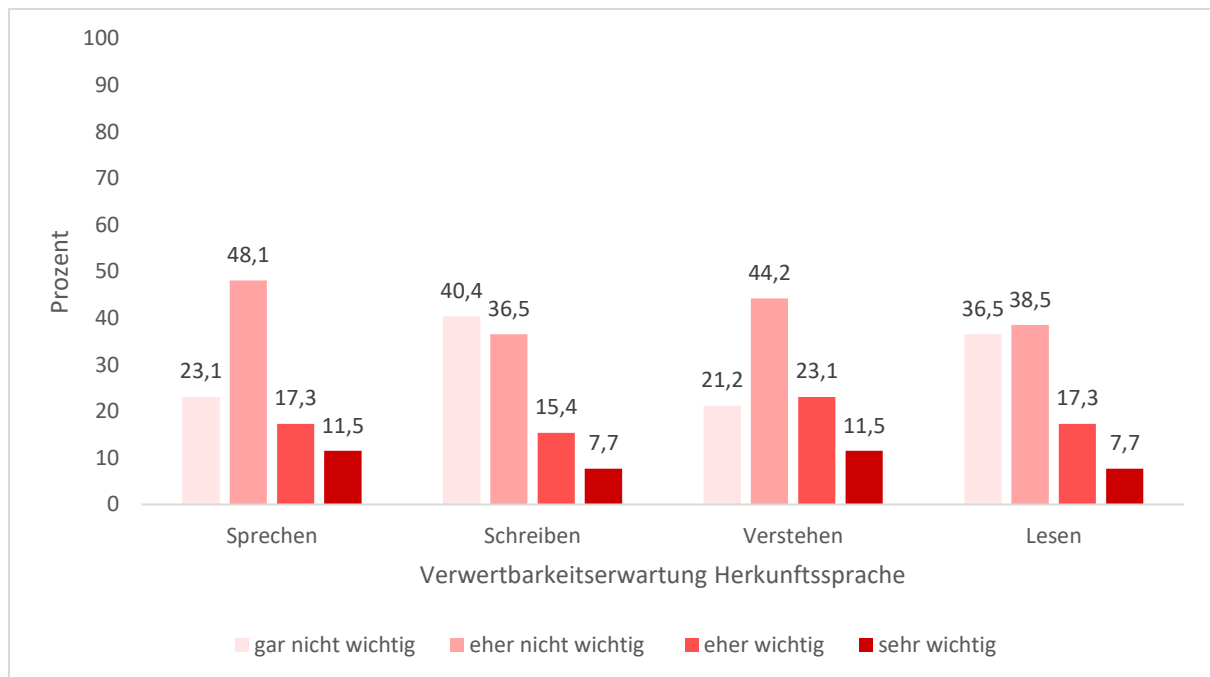


Abbildung 4: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten in Herkunftssprache(n) in der (Berufs-) Ausbildung

5.1.2 Bewerbungsverhalten der Auszubildenden

Das Bewerbungsverhalten Jugendlichen in der (Berufs-) Ausbildung wurde hinsichtlich der Hinweise auf mehrsprachige Kompetenz in Bewerbungen untersucht. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz erwähnt haben, dass sie verschiedene Sprachen neben dem Deutschen besitzen. 84 Prozent Befragten haben Kenntnisse verschiedener Sprachen im Bewerbungsprozess angegeben: lebensweltlich monolinguale zu 76 Prozent, lebensweltlich mehrsprachige Jugendlichen zu 100 Prozent bei deutsch-türkischem Sprachhintergrund, zu 93 Prozent bei deutsch-russischem Hintergrund. Die deutsch-türkische Gruppe gibt signifikant häufiger als die monolingual deutsche bei der Bewerbung an, dass sie über mehrsprachige Kompetenz verfügt ($\chi^2(1) = 7,82; p = 0,005$); die Unterschiede zwischen der deutsch-russischen und der monolingual deutschen Sprachgruppe sind nicht signifikant, aber in der Tendenz ähnlich ($\chi^2(1) = 3,69; p = 0,055$).

Jugendliche, die angegeben haben, im Bewerbungsprozess ihre Sprachkenntnisse zu erwähnen, wurden darüber hinaus gefragt, welche Sprachen sie genannt haben (Tabelle 5). Obwohl alle Jugendlichen der Stichprobe Englisch in der Schule gelernt haben, gaben nur diejenigen der monolingual deutschen Sprachgruppe an, Englisch zu können. Bei der deutsch-russischen Sprachgruppe waren es 73 Prozent; hier gaben 92 Prozent an, Russisch zu können. Bei der deutsch-türkischen Sprachgruppe gaben 85 Prozent an, Englisch zu können, und 93 Prozent, Türkisch zu können. Im Unterschied zur berichteten expliziten Nutzenerwartung scheint die Erwähnung von sprachlichen Fähigkeiten in Bewerbungen doch mit dem Selbstkonzept der Befragten verbunden zu sein.

Tabelle 5: Angaben zu sprachlichen Fähigkeiten im Bewerbungsprozess

	Monolingual deutsch ($n = 71$)		Deutsch-russisch ($n = 26$)		Deutsch-türkisch ($n = 27$)		Gesamt ($n = 124$)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Englisch	71	100	19	73	23	85	113	91
Russisch	0	0	24	92	0	0	24	19
Türkisch	0	0	1	4	25	9	26	21

5.1.3 Nutzung in der Ausbildung

Zur Frage nach der Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen in der (Berufs-) Ausbildung wird ebenfalls zwischen Angaben zur Fremdsprache Englisch und zu den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch unterschieden. Hier zeigt sich, dass die Hälfte der Jugendlichen (52 Prozent) Englisch in der (Berufs-) Ausbildung nutzt, die Herkunftssprachen hingegen weniger: Knapp 31 Prozent der lebensweltlich Mehrsprachigen ($n = 17$) geben an, dass sie Ihre Herkunftssprachen in der (Berufs-) Ausbildung nutzen.

Von Interesse sind hier die Branchen bzw. beruflichen Felder, in denen die Jugendlichen ihre Herkunftssprachen nutzen können. Die entsprechende Analyse ist in Tabelle 6 zusammengefasst. Die Ausbildungsberufe wurden nach der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (2010) gruppiert.

Insgesamt liegen lediglich Angaben von 17 lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen vor. Sie befinden sich am häufigsten im Bereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (7 Personen); die Jugendlichen erwähnen z.B. Ausbildungen zur „Krankenpflege“, „Zahnmedizinischen Fachangestellten“, „Erzieherin“, „Heilerziehungspflege (HEP)“. Der zweitgenannte (6 Nennungen) ist „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ (Beispiele: „Kauffrau für Büromanagement“, „Verkäuferin“ oder „Einzelhandelskaufmann“). Weitere Berufe, in denen die Jugendlichen ihre Herkunftssprachen nennen, gehören zu den Berufsbereichen „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“, „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ und „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“. Weitere einzelne Nennungen betreffen die Ausbildung zu Kaufleuten „für Spedition und Logistikdienstleistung“ (Berufsbereich „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“) oder „Steuerfachangestellten“ (Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“), wo ebenfalls einen enger Kundenkontakt nötig sein kann.

Tabelle 6: Nutzung der Herkunftssprachen in den Ausbildungsberufen

Berufsbereich (n = Anzahl der Nennungen)	Offene Antworten (n = 17)
Berufsbereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (n = 7)	„Krankenpfleger“, „Medizinische Fachangestellte“, „Pflegefachfrau“, „Zahnmedizinische Fachangestellte“, „Ausbildung zur Erzieherin“, „Fachschule für Sozialpädagogik“, „Heilerziehungspfleger (HEP)“
Berufsbereich „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ (n = 6)	„Kauffrau für Büromanagement“ (×3), „Verkäuferin“, „Einzelhandelskaufmann“
Berufsbereich „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ (n = 2)	„Mediengestalter/in Digital und Print“, „Mechatroniker“
Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ (n = 1)	„Steuerfachangestellte“
Berufsbereich „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ (n = 1)	„Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“

5.2 Mehrsprachige Kompetenz beim Übergang in Studium

Die Stichprobe bilden 120 Jugendliche, 59 davon (49,2 Prozent) mit lebensweltlich mehrsprachigem (deutsch-russischen oder deutsch-türkischen) Hintergrund.

5.2.1 Verwertbarkeitserwartungen der Studierenden

Fast 80 Prozent der Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung studieren, schätzen die beruflichen Chancen als eher schlecht ein, wenn man keine andere Sprache als Deutsch kann. Auch hier gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Angaben von monolingual und mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen. Sodann wurden Einschätzungen der Verwertbarkeit der verschiedenen sprachlichen Teilfähigkeiten (Lesen, Schreiben, Verstehen, Sprechen) im Englischen und in den Herkunftssprachen erbeten. Die Studierenden messen allen vier

Teilfähigkeiten eine hohe Verwertbarkeit bei (Abbildung 5). Mehr als 80 Prozent halten alle Teilfähigkeiten für mindestens „eher wichtig“, annähernd die sogar für „sehr wichtig“ für die berufliche Zukunft.

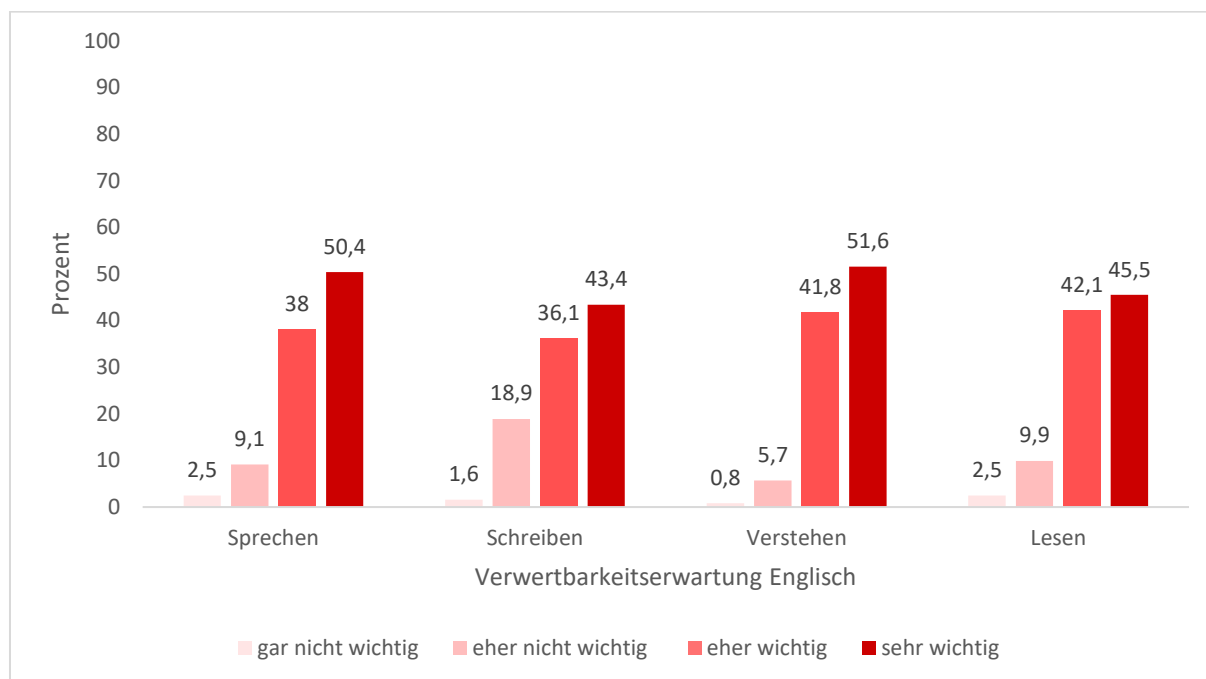


Abbildung 5: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten im Englischen im Studium

Den entsprechenden Teilfähigkeiten in ihren Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch messen die lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden demgegenüber eine deutliche geringere Verwertbarkeit zu (Abbildung 6).

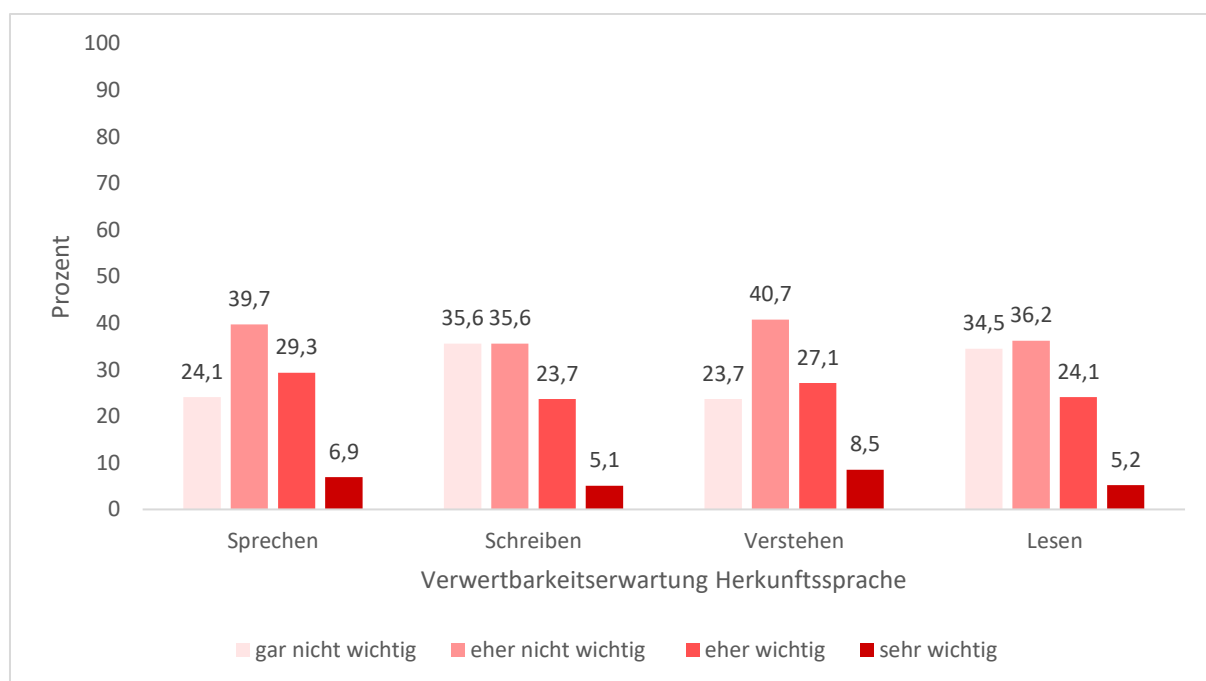


Abbildung 6: Verwertbarkeitserwartung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache im Studium

Immerhin bis zu einem Drittel der Befragten halten ihre Fähigkeiten in der Herkunftssprache für mindestens „eher wichtig“ für ihre berufliche Zukunft, aber nur von wenigen werden die sprachlichen Teilfähigkeiten als „sehr wichtig“ wahrgenommen. Die Mehrheit der studierenden Jugendlichen empfindet die Fähigkeiten in ihren Herkunftssprachen als „eher unwichtig“ für die weitere Berufskarriere.

5.2.2 Nutzung im Studium

Bezogen auf die tatsächliche Verwendung verschiedener Sprachen in ihrem Studium gaben 65,6 Prozent der Jugendlichen an, Englisch zu nutzen. Auch hier wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen festgestellt. Die Herkunftssprachen der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen spielen im Studium keine Rolle: Lediglich eine Person gab an, Russisch im Studium zu nutzen, während Türkisch von keiner befragten Person genannt wurde.

6. Fazit und Ausblick

Ziel des Arbeitspapiers ist es, einen deskriptiven Überblick über Erfahrungen der MEZ-Jugendlichen mit lebensweltlich monolingualen oder mehrsprachigen Sprachhintergrund am Übergang Schule-Beruf zu geben. Im Fokus stehen Fragen nach dem Übergang von der Schule in den Beruf und den Erfahrungen, die die MEZ-Jugendlichen unterschiedlicher Sprachgruppen im Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess gemacht haben. Gefragt wurde zudem, welche Funktion mehrsprachigen Fähigkeiten im Übergang Schule-Beruf beigemessen wird.

Fünf Übergangsprofile bilden die Übergangsprozess ab:

- Personen, die unmittelbar nach der Schule eine (Berufs-) Ausbildung begonnen haben ($n = 96$),
- Personen, die erst nach einer Übergangsphase eine (Berufs-) Ausbildung aufgenommen haben ($n = 60$),
- Personen, die unmittelbar nach der Schule ein Studium begonnen haben ($n = 76$),
- Personen, die erst nach einer Übergangsphase ein Studium begonnen haben ($n = 50$),
- Personen, die nach dem Abgang von der Schule bis zur letzten Befragung weder eine (Berufs-) Ausbildung noch ein Studium begonnen haben ($n = 59$).

Die Analyse der Erfahrungen der lebensweltlich monolingualen und mehrsprachigen Jugendlichen mit dem Übergang Schule-Beruf hat signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die Dauer des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zum Studium und das Bewerbungsverfahren für ein Studium gezeigt. Die deutsch-türkische Sprachgruppe hat eine kürzere Übergangsphase zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem Studium erlebt und eine höhere Anzahl von Bewerbungen für einen Studienplatz verglichen mit der monolingual deutschen Sprachgruppe verschickt. Die MEZ-Jugendlichen unterscheiden sich aber nicht signifikant voneinander beim Übergang in die (Berufs-) Ausbildung und weisen keine signifikanten Unterschiede im Bewerbungsverhalten auf.

Bei der Untersuchung der Verwertbarkeitserwartungen der MEZ-Jugendlichen von der Sprachkompetenz wurde auf den Stellenwert des Englischen und der Herkunftssprachen für die Berufskarriere eingegangen. Die Befragten aller Sprachgruppen in der (Berufs-) Ausbildung und im Studium erwarten eine hohe Verwertbarkeit von Kompetenzen im Englischen. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, denn die Funktion des Englischen als internationale Verkehrssprache für den beruflichen Alltag ist unumstritten (CILT, 2006; Hall, 2012; Gerhards, 2012; Isphording, 2014). Der hohe Nutzwert der Englischkenntnisse wird durch die MEZ-Jugendlichen bestätigt: Englisch wird in der (Berufs-)Ausbildung oder im Studium von mehr als der Hälfte der Befragten verwendet.

Die Herkunftssprachen schätzen die lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen MEZ-Jugendlichen in einer (Berufs-) Ausbildung und im Studium hingegen als wenig relevant für den Übergang ins Berufsleben ein. Zwar haben die mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen zum größten Teil ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz angegeben. Zur Nutzung der Herkunftssprachen berichten die Jugendlichen jedoch über unterschiedliche Erfahrungen. Im Studium besitzen die Herkunftssprachen nach Angaben der MEZ-Jugendlichen keinen Nutzen. Diejenigen in einer (Berufs-) Ausbildung berichten jedoch von der Anwendung ihrer Herkunftssprachen im Berufsalltag. Dies passiert insbesondere in den Berufsbereichen „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ sowie „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“. Diese Hinweise stimmen mit den Ergebnissen einer Studie zu Potenzialen der Herkunftssprachen auf dem Arbeitsmarkt überein (Meyer, 2009).

Der Vergleich der Sprachgruppen hat keine Nachteile in Berufsorientierung und Bewerbungsverlauf der MEZ-Jugendlichen mit monolingual deutschem, deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund aufgezeigt. Dafür dürfte die theoretisch begründete Auswahl der Stichprobe vor allem verantwortlich sein. Ebenso zu berücksichtigen sind die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch. Sie gehören zu den meistgesprochenen Migrantensprachen in Deutschland und besitzen dementsprechend eine höhere Bedeutsamkeit auf dem Arbeitsmarkt als seltener vorkommende Herkunftssprachen

Das vorliegende Arbeitspapier bietet einen deskriptiven Überblick zur Übergangsphase der MEZ-Jugendlichen. Auf der Grundlage der MEZ-Daten sind weitere Analysen zu Übergangsverläufen der Jugendlichen möglich, z.B. unter Berücksichtigung von Merkmalen wie Schulleistung, sozialer Status, Bildungsaspirationen, arbeitsmarktrelevante Kenntnisse, individuelle kognitive und psychische sowie familiäre Ressourcen, Resilienz, und zu Interaktionen zwischen diesen Merkmalen. MEZ-Daten liefern Informationen zur Entwicklung produktiver und rezeptiver Schreibfähigkeiten (im Deutschen, Englischen, Russischen und Türkischen), die in Analysen zur Frage genutzt werden können, in welchem Zusammenhang die Entwicklung der Schreibfähigkeiten zu Verwertbarkeitserwartungen stehen und welchen Einfluss Schreibfähigkeiten in den verschiedenen Sprachen auf den Übergangsverlauf haben.

Hinzuweisen ist schließlich auch auf die Erhebungszeiträume der Studie im Frühling 2020 und 2021. In dem Zeitraum herrschende Pandemiebedingungen könnten eine besondere Rolle für die Übergangsverläufe von der Schule in eine (Berufs-) Ausbildung oder ein Studium gespielt haben. Auch hierzu sind mit den MEZ-Daten weitere Analysen möglich: Die Befragungen im Jahr 2021

erfassten einige Fragen zu Pandemieauswirkungen auf die Ausübung der Tätigkeiten der MEZ-Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

- Achatz, J., Jahn, K., Schels, B. (2020). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training* 74 (2). S. 1-18.
- Beadle, S., Humburg, M., Smith, R., & Vale, P. (2015). Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Online verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>, zugegriffen: 19.09.2022.
- Beicht, U. (2011). Junge Menschen mit Migrationshintergrund. Trotz intensiver Ausbildungsstellenuche geringere Erfolgsaussichten: BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. (BIBB Report 16). Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6800>, zugegriffen: 15.07.2022.
- Beicht, U. (2015). Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 163). Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6800>, zugegriffen: 03.06.2022.
- Beicht, U. (2017). Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8331>, zugegriffen: 10.06.2022.
- Berthoud, Anne-Claude; Grin, François; Lüdi, Georges (2013): Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN project (Multilingualism and Diversity Management (MDM), Volume 2).
- Budde, J. (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. (Bildungsforschung Bd. 23). Online verfügbar unter: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Bildungsmisserfolg.pdf>, zugegriffen: 11.09.2023.
- Bundesagentur für Arbeit (2010). Klassifikation der Berufe. Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen.
- CILT (2006). ELAN Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf, zugegriffen: 01.02.2022.
- Cichon, L., Cichon, P. (2017). Möglichkeiten beruflicher Wertschöpfung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: eine empirische Studie über ZuwanderInnen aus Mittel- und Südeuropa in Österreich. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes

- (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie. Open Publishing LMU, München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. S. 43-55.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018). Official Journal of the European Union C 189/01. Online verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), zugegriffen: 13.10.2022.
- Dünkel, N., Baužytė, K. (2022). Stichprobenentwicklung in den Projekten Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2). Universität Hamburg. Hamburg. (MEZ Arbeitspapier, 13). Online verfügbar unter: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/2022-mez-arbeitspapiere.pdf>, zugegriffen: 01.10.2022.
- Eberhard, V. (2011). Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Eckelt, M. & Burkard, C. (2022). Nachschulische Bildung in Deutschland: Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/nachschulische-bildung-in-deutschland>, zugegriffen: 09.10.2022.
- Fürst, G. & Grin, F. (2018): Multilingualism and creativity: a multivariate approach. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 39 (4), S. 341–355. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1389948>.
- Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (Europäische Kommission), Generaldirektion Kommunikation (Europäisches Parlament) (2012). Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Online verfügbar unter: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>, zugegriffen: 10.10.2022.
- Gerhards, J. (2012). Transnationales sprachliches Kapital als Ressource neuer Ungleichheit in einer globalisierten Welt. In: Soeffner, HG. (eds) Transnationale Vergesellschaftungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., Schnoor, B. in Zusammenarbeit mit Gabriel, Ch., Knigge, M., Krause, M. und Siemund, P. (2017): Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg), www.mez.uni-hamburg.de. Online verfügbar unter: [mezarbeitspapier01.pdf \(uni-hamburg.de\)](http://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf), zugegriffen: 15.07.2022.
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B. Usanova, I. (2021). Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2). Universität Hamburg. Hamburg. (MEZ Arbeitspapier, 10). Online verfügbar unter: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier10.pdf>, zugegriffen: 15.07.2022.
- Hall, A. (2012). Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? Ergebnisse der BIBB/BAUA - Erwerbstätigenbefragung 2012.

- https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf, zugegriffen: 15.05.2024.
- Herzog, W., Wannack, E. & Neuenschwander, M. P. (2006). Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Höder, S., Petersen, I. (2019). Mehrsprachigkeit@CAU: Sprachliche Kompetenzen, sprachliche Praxis und sprachbezogene Bedarfe im universitären Alltag. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Hunkler, C. (2016). Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: C. Diehl, C. Hunkler und C. Kristen (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS. S. 597-641.
- Isphording, I. E. (2014). Language and Labor Market Success. IZA. Discussion Papers No. 8572. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Kristen, C., D. Reimer, und I. Kogan. 2008. Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2–3): 127–151.
- Meyer, B. (2009). Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <https://idw-online.de/de/news309115>, zugegriffen: 09.08.2022.
- Pätzold, G. (2010). Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106. Band, Heft 2. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 161-172.
- Peucker, M. (2010). Arbeitsmarktdiskriminierung von MigrantInnen – Zwischenstrukturellen Barrieren und interpersoneller Ausgrenzung. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Rassismus & Diskriminierung in Deutschland. Dossier. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. S. 38-44.
- Rahbari, S., Gabriel, C., Krause, M., Siemund, P., Bonnie, R. Jr., Dittmers (geb. Pron), T., Feindt, K., Lorenz, E., Topal, S. (2018). Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). MEZ Arbeitspapier Nr. 2 Hamburg (Universität Hamburg). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-155694>, zugegriffen: 15.01.2023.
- Schels, B., Schwarz, L. (2020). Sind Auszubildende mit Migrationshintergrund schlechter gestellt? *Soziale Welt* 71(4). S. 407-439.
- Schroedler, T. (2019). Mehrsprachigkeit in der Universität: Eine Ressource? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22(1). S. 169-184.
- Settelmeyer, A. (2010). Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): "Sprache ist der Schlüssel zur Integration" Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 68-76.
- Settelmeyer, A., Bremser, F., Lewalder A. C. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein ‚Plus‘ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: A. Daase, U. Ohm, M. Mertens

(Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster: Waxmann. S. 135-152.

Steffan, F., Pötzl, J., Riehl, C. (2017). Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. Open Publishing LMU. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. S. 57-72.

Anhang A: Nützlichkeit der Informationsquellen zu Berufswahlmöglichkeiten

Tabelle 7: Paarweise Vergleiche zwischen der Nützlichkeit der Informationsquellen zu Berufswahlmöglichkeiten nach den Angaben der MEZ-Teilnehmer:innen in einer beruflichen Ausbildung und in einem Studium nach Dunn-Bonferroni-Test

Vergleichsgruppen	Berufsausbildung		Studium	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Berufsvorbereitung in der Schule	-1,033	1,000	-2,522	,245
Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Hinweise von Freund:innen und Bekannten	-3,829	,003	-5,312	,000
Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Hinweise von Familie	-4,392	,000	-5,780	,000
Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Freizeit und Hobbys	-2,568	,215	-5,512	,000
Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Praktikum und Nebenjob	-4,665	,000	-5,646	,000
Jobcenter/Berufsberatung/Arbeitsamt/BIZ-Selbst nach Informationen suchen	-5,425	,000	-9,722	,000
Berufsvorbereitung in der Schule-Hinweise von Freund:innen und Bekannten	-2,796	,109	-2,790	,111
Berufsvorbereitung in der Schule-Hinweise von Familie	-3,358	,016	-3,257	,024
Berufsvorbereitung in der Schule-Freizeit und Hobbys	-1,535	1,000	-2,990	,059
Berufsvorbereitung in der Schule-Praktikum und Nebenjob	-3,632	,006	-3,124	,038
Berufsvorbereitung in der Schule-Selbst nach Informationen suchen	-4,392	,000	-7,199	,000
Hinweise von Freund:innen und Bekannten-Hinweise von Familie	-0,562	1,000	-0,334	1,000
Freizeit und Hobbys-Hinweise von Freund:innen und Bekannten	1,261	1,000	0,267	1,000

Sprachliche Orientierungen am Übergang Schule-Beruf. Informationen aus der Studie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2)

Hinweise von Freund:innen und Bekannten-Praktikum und Nebenjob	-0,836	1,000	-4,410	,000
Hinweise von Freund:innen und Bekannten-Selbst nach Informationen suchen	-1,596	1,000	-3,942	,002
Freizeit und Hobbys-Hinweise von Familie	1,823	1,000	-0,134	1,000
Hinweise von Familie-Praktikum und Nebenjob	-0,274	1,000	-4,076	,001
Hinweise von Familie-Selbst nach Informationen suchen	-1,033	1,000	-0,200	1,000
Freizeit und Hobbys-Praktikum und Nebenjob	-2,097	,756	-4,209	,001
Freizeit und Hobbys-Selbst nach Informationen suchen	-2,857	,090	-0,468	1,000
Praktikum und Nebenjob-Selbst nach Informationen suchen	-0,760	1,000	0,134	1,000
