Peerbeziehungen und die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher:

Inter- und Intraethnische Freundschaften als Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte für die Majoritäts- und Herkunftssprache.

Kumulative Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

eingereicht an der

Fakultät für Erziehungswissenschaft

der Universität Hamburg

von Nora Dünkel

06.08.1986

Hamburg, 2024

GUTACHTENDE

1. Prof. Dr. Michel Knigge, Universität Potsdam
2. Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
3. Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Datum der Disputation: 30.09.2024

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis I

Abbildungsverzeichnis IV

1. Einleitung 1

2. Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration 7

2.1 Lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche in Deutschland 9

2.2 Mehrsprachiger Spracherwerb 11

2.2.1 Determinanten des Spracherwerbs 11

2.2.2 Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten 13

2.2.3 Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte 17

2.3 Soziale Bedingungen des Spracherwerbs 19

2.3.1 Sozialökologische Perspektive 19

2.3.2 Netzwerkanalytische und sozialkapitaltheoretische Perspektiven 21

2.3.3 Akkulturationstheoretische Perspektiven 26

2.4 Zusammenfassende Überlegungen 30

3. Peerbeziehungen im Jugendalter 34

3.1 Potenziale von Peerbeziehungen für die kognitive Entwicklung 35

3.2 Freundschaften 37

3.3 Intra- und interethnische Freundschaften 40

3.3.1 Entstehensbedingungen 40

3.3.2 Verbreitung 43

3.3.3 Sprachgebrauch 44

3.3.4 Auswirkungen 46

3.4 Empirische Befunde zur Rolle von Peers für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher 48

3.4.1 Peers und die sprachlichen Fähigkeiten in der Majoritätssprache 48

3.4.2 Peers und die sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache 53

3.4.3 Peers und bilinguale sprachliche Fähigkeiten 55

3.5 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata 58

4. Untersuchungsanlage: Freundschaften und die sprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen 61

4.1 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung 62

4.2 Datengrundlage: Das Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ ... 66
4.2.1 Ziele und Studiendesign des MEZ-Projekts ... 66
4.2.2 Die MEZ-Stichprobe ... 69
4.2.3 Instrumente ... 71
4.2.4 Fragebogen zur Erfassung des Peerkontexts ... 74
4.3 Zusammenfassung ... 80
5. Zusammenfassungen der empirischen Teilstudien ... 82
5.1 Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch (Teilstudie I) ... 83
5.1.1 Hintergrund und Fragestellungen ... 83
5.1.2 Spezifischer Forschungsstand ... 84
5.1.3 Methoden ... 85
5.1.4 Ergebnisse ... 87
5.1.5 Diskussion ... 89
5.2 Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten (Teilstudie II) ... 91
5.2.1 Hintergrund und Fragestellungen ... 91
5.2.2 Spezifischer Forschungsstand ... 92
5.2.3 Methoden ... 93
5.2.4 Ergebnisse ... 94
5.2.5 Diskussion ... 97
5.3 Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German-Russian and German-Turkish adolescents in Germany (Teilstudie III) ... 99
5.3.1 Hintergrund und Fragestellungen ... 99
5.3.2 Spezifischer Forschungsstand ... 100
5.3.3 Methoden ... 101
5.3.4 Ergebnisse ... 102
5.3.5 Diskussion ... 104
6. Diskussion ... 106
6.1 Theoretische und empirische Ausgangslage ... 106
6.2 Zusammenfassung der zentralen Befunde ... 110
6.3 Implikationen der Befunde ... 115

6.4 Limitationen und zukünftige Forschungsbedarfe 122
6.5 Fazit und Ausblick 128
7. Literaturverzeichnis 131
Anhang A1 – Originalstudien 166
Anhang A2- Fragebogen Peernetzwerk MZP 1 262
Anhang A3- Fragebogen Peernetzwerk MZP 2-4 266
Zusammenfassung 273
English Summary 276
Publikationsliste von Nora Dünkel 279
Eigenanteil an den Publikationen 281
Eidesstattliche Versicherung und Erklärung 282

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Fragestellungen der Teilstudien 63

Abbildung 2: Design der MEZ-Studie (Gogolin et al., 2017, S. 15) 68

Abbildung 3: Brutto- und Nettostichprobe der MEZ-Studie 70

1. EINLEITUNG

Sprachliche Fähigkeiten gelten als Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolg: Der Sprache kommt bei Lernprozessen „eine kommunikative Funktion bei der Vermittlung von Informationen als auch eine kognitive Funktion bei der Konstruktion neuen Wissens“ zu (vgl. Kempert et al. 2019, S. 183). Neben der Majoritätssprache des Einwanderungslands spielen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch ihre Herkunftssprachen im Alltag eine Rolle – sie wachsen lebensweltlich mehrsprachig auf (vgl. Kapitel 2.1). Deutschland zählt seit Jahren zu den wichtigsten Zielländern internationaler Migrationsbewegungen aufgrund ökonomischer, sozialer und humanitärer Faktoren (International Organization for Migration, 2024). Schüler:innen mit Migrationshintergrund machen inzwischen etwa 40% der Schülerschaft an allgemeinbildenden Schulen aus (Statistisches Bundesamt, 2023). Ihre Herkunftssprachen stellen auch über Generationen hinweg häufig einen lebendigen Bestandteil des Alltags dar (z.B. Rauch, 2019). Während Fähigkeiten in der Majoritätssprache zweifelsohne eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg spielen – sowohl als Voraussetzungen für das Lernen selbst, als auch als Bestandteil von Leistungsanforderungen in nahezu allen Unterrichtsfächern – entfacht sich um die Rolle der Herkunftssprache als Ressource, Risikofaktor, oder schlicht irrelevant für den Bildungserfolg eine anhaltend kontroverse Debatte (Edele et al., 2020; Edele et al., 2023; Gogolin & Neumann, 2009; Kempert et al., 2016).

Nationale und internationale Vergleichsstudien belegen wiederkehrend Leistungsdisparitäten zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich nicht allein durch die Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds erklären lassen (Henschel et al., 2023; OECD, 2019, 2023; Schwippert et al., 2020). Die Beobachtung, dass sich Leistungsdisparitäten verringern, wenn für die zu Hause gesprochene Sprache der Schüler:innen kontrolliert wird, wurde vielfach als Hinweis dafür interpretiert, dass die Verwendung einer Sprache zu Hause, die nicht der Instruktionssprache der Schule entspricht, ein Hindernis für das Erreichen höherer Kompetenzen in der Majoritätssprache darstellt (vgl. OECD, 2019, S. 185). Andere Befunde widersprechen dieser Interpretation hingegen und finden keine negativen Effekte für die häufigere Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern auf die Performanz in der Majoritätssprache (z.B. Agirdag, 2014; Bylund et al., 2012; Hollebeke

et al., 2020; Rauch, 2019). Ferner werden dem mehrsprachigen Aufwachsen positive Effekte insbesondere im Bereich kognitiver und meta-sprachlicher Fähigkeiten zugeschrieben, die prinzipiell günstige Lernvoraussetzungen schaffen (z.B. Antoniou, 2019; Bialystok & Poarch, 2014; Blom et al., 2014; Giovannoli et al., 2020). Auch die Hinweise darauf, dass ausgebaute Fähigkeiten in der Herkunftssprache Vorteile für die Entwicklung literaler Fähigkeiten in der Majoritätssprache und den schulischen Fremdspracherwerb bergen können (z.B. Edele & Stanat, 2016; Hesse et al., 2008; Rauch et al., 2012; Schnoor & Usanova, 2023; Usanova & Schnoor, 2021), sprechen für die Betrachtung von Mehrsprachigkeit als potenzieller Ressource für den Bildungserfolg. Abgesehen von Effekten lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auf schulische Leistungen, dürften Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache zudem einen individuellen Wert an sich darstellen (vgl. Lengyel, 2017, S. 164).

Wie sich Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache lebensweltliche mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Einwanderungsland entwickeln, ist äußert heterogen und hängt von einer Vielzahl von Bedingungen ab (Tracy, 2023). Zu bedeutsamen Faktoren zählen die Quantität und die Qualität des alltäglichen sprachlichen Inputs, positiv besetzte Sprachkontakte zu den involvierten Sprachen sowie die Notwendigkeit und Kontinuität der Nutzung mehrerer Sprachen im Alltag (vgl. Grosjean, 2020; Pearson, 2007; Reich, 2008; Reich & Roth, 2002; Unsworth, 2016). Insbesondere im Bereich des Wortschatzes unterscheiden sich einsprachig und mehrsprachig aufgewachsene Kinder deutlich, wobei der Umfang des Lexikons wesentlich zur Aufklärung der geringeren Leseverständnisleistungen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen beiträgt (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Seifert et al., 2019). Da der Aufbau des Wortschatzes einen großen und vielfältigen sprachlichen Input erfordert (Caroll, 2017; Grosjean, 2020; Pearson, 2007; Reich, 2008), dürften Sprachgebrauchsgelegenheiten in unterschiedlichen Lebensbereichen, mit unterschiedlichen Personen und zu unterschiedlichen Themen auch der Entwicklung literaler Fähigkeiten zugutekommen.

Während Einflüsse der familialen Lernumwelt und die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten in frühen Spracherwerbsphasen verhältnismäßig gut untersucht sind (vgl. De Houwer, 2022; Ehlich et al., 2008), mangelt es noch immer an Befunden zur Rolle außerfamilialer Bedingungsfaktoren für die Mehrsprachigkeitsentwicklung im Jugendalter, insbesondere unter Berücksichtigung sozialer (Peer-)Netzwerke (Bredel et al., 2008; Lengyel, 2017).

Obwohl Peerbeziehungen im Verlauf des Jugendalters zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Zander et al 2017), liegen bisher nur wenige Befunde zu ihrer Bedeutung für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten Jugendlicher in der Majoritäts- und Herkunftssprache vor. Peerbeziehungen bieten aufgrund ihrer Freiwilligkeit, Gleichrangigkeit und des ähnlichen Entwicklungsstands im Jugendalter besondere informelle Erfahrungs-, Lern- und Experimentierräume (siehe z.B. Baier & Nauck, 2006; Brake & Büchner, 2013; Harring, 2007; Kessels & Hannover, 2009; Reinders, 2010). Im Kontext von Migration beschreiben allgemeine Modelle der Sprachaneignung alltägliche Kontakte unter Bedingungen von Statusgleichheit und gemeinsam erlebten Problemlösungen als besonders günstige Voraussetzungen für den Spracherwerb (z.B. Esser, 2006). Dabei können mit interethnischen Freundschaften wichtige Anwendungsgelegenheiten für die Majoritätssprache verbunden sein, während intraethnischen Beziehungen außerhalb der Familie als zusätzliche Nutzungsgelegenheiten für die Herkunftssprache eine wichtige Funktion für deren Erhalt beigemessen wird (z.B. Pearson, 2007; Unsworth, 2016).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Dissertation die übergeordnete Frage, welche Rolle Peerbeziehungen für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachig aufwachsender Jugendlicher spielen. Im theoretischen Teil der Arbeit werden ausgehend von allgemeinen Modellen der Sprachaneignung sowie sozialökologischen, netzwerkanalytischen, sozialkapital- und akkulturationstheoretischen Zugängen sprachliche Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache als Ergebnis der durch alltägliche soziale Interaktionen angestoßene Lern- und Entwicklungsprozesse betrachtet. Im Zentrum der Arbeit stehen inter- und intraethnische Freundschaften als Sprachgebrauchs- und Spracherwerbskontexte, die im empirischen Teil der Arbeit auf ihre Bedeutung für die Ausprägung majoritäts- und herkunftssprachlicher Fähigkeiten deutsch-russisch und deutsch-türkischsprachiger Jugendlicher untersucht werden.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration und geht einführend auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und deren Verbreitung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland ein (Kapitel 2.1). Im Fokus steht anschließend der mehrsprachige Spracherwerb (Kapitel 2.2.). Dabei werden Determinanten des Spracherwerbs aus der Perspektive allgemeiner humankapitaltheoretischer Modelle beschrieben (Kapitel 2.2.1), einige Besonderheiten der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (Kapitel 2.2.2) sowie die Bedeutung unterschiedlicher

Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte herausgearbeitet (Kapitel 2.2.3). In Kapitel 2.3 werden relevante theoretische Zugänge auf die Rolle der sozialen Eingebundenheit für (sprachliche) Lern- und Entwicklungsprozesse vorgestellt: Als allgemeine Heuristik bietet Bronfenbrenners sozialökologischer Ansatz (Kapitel 2.3.1) eine erste Annäherung an die Frage, welche Art von Beziehungen und Netzwerkstrukturen für Entwicklungs- und Lernprozesse günstige Voraussetzungen schaffen. Netzwerkanalytische und sozialkapitaltheoretische Perspektiven werden als Rahmen für die Beschreibung der Struktur von sozialen Beziehungen und deren Bedeutung für den Zugriff auf in diese eingebetteten Ressourcen herangezogen (Kapitel 2.3.2). Eine weitere Bezugslinie bilden akkulturationstheoretische Ansätze, die soziale Beziehungen vor dem Hintergrund der Inklusion und Exklusion in die soziokulturellen Kontexte der Aufnahmegesellschaft sowie der ethnischen Gruppe beschreiben und die damit verbundenen Opportunitätsstrukturen für den Spracherwerb diskutieren (Kapitel 2.3.3). In Kapitel 2.4 werden die theoretischen Perspektiven und daraus abgeleitete Annahmen zusammengefasst.

Peerbeziehungen im Jugendalter und deren Rolle für die Mehrsprachigkeitsentwicklung stehen im Zentrum von Kapitel 3. Dabei werden zunächst Potenziale von Peerbeziehungen und – als besondere Form dieser – Freundschaften für Lern- und Entwicklungsprozesse diskutiert (Kapitel 3.1 und 3.2). Die für sprachliches Lernen im Kontext von Migration bedeutsamen inter- und intraethnischen Freundschaften sind Gegenstand des Kapitels 3.3. Eingegangen wird auf empirische Befunde zu Bedingungen ihrer Entstehung (Kapitel 3.3.1), ihrer Verbreitung im Jugendalter (Kapitel 3.3.2), dem Sprachgebrauch mit Freund:innen (Kapitel 3.3.3) sowie zu Freundschaften und ihrer Bedeutung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene (Kapitel 3.3.4). Es folgt ein ausführlicher Überblick zum aktuellen Stand nationaler und internationaler Forschungen (Kapitel 3.4) zur Rolle von Peerbeziehungen für die sprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen in der Majoritätssprache (Kapitel 3.4.1), der Herkunftssprache (Kapitel 3.4.2) sowie für die Ausprägung ihrer individuellen *Mehr*sprachigkeit (Kapitel 3.4.3). Eine Zusammenfassung und Darstellung der für die vorliegende Arbeit leitenden Forschungsdesiderata liefert Kapitel 3.5. Letztere betreffen insbesondere die bisher unzureichend geklärten Fragen, welche Bedeutung der Eingebundenheit in inter- und in-

traethnische Freundschaften für die Ausprägung herkunftssprachlicher Fähigkeiten Jugendlicher sowie für unterschiedliche Grade ihrer Mehrsprachigkeit zukommt und welche Rolle die Qualität des sprachlichen Inputs dabei spielt.

Das Forschungsprojekt *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf* (MEZ) liefert zur Schließung dieser Forschungslücken einen bisher einmaligen Datenschatz (siehe Klinger et al., 2022), der neben Testleistungen von Jugendlichen im Deutschen und ihren Herkunftssprachen verschiedene Indikatoren für den Zugang zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Freundschaften umfasst. Auf Grundlage der Stichprobe von Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund geht die Dissertation im empirischen Teil der Arbeit drei Komplexen von Forschungsfragen nach:

Teilstudie I (Dünkel et al., 2020) eruiert die Möglichkeit, die Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers im Rahmen egozentrierter Netzwerkabfragen mittels Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch zu erfassen. Dazu werden die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten mit den Testleistungen der eingeschätzten Peers abgeglichen. Mit Hilfe kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle wird analysiert, welchen Einflussfaktoren die Fremdeinschätzungen unterliegen, wie akkurat diese ausfallen und unter welchen Bedingungen akkuratere Einschätzungen gelingen.

Teilstudie II (Dünkel, 2022) nimmt clusteranalytisch eine Typisierung von Freundschaftsnetzwerken der deutsch-russischen und deutsch-türkischen MEZ-Schüleri:nnen nach sprachlich-ethnischen Merkmalen vor. Mit Hilfe von Regressionsanalysen wird geprüft, in welchem Zusammenhang die mit den Netzwerktypen verbundenen Formen des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache im Freundeskreis mit den Leseverständnisleistungen der Jugendlichen im Deutschen und den Herkunftssprachen stehen.

Teilstudie III (Dünkel et al., 2024) vertieft die Erkenntnisse aus den ersten beiden Teilstudien. Untersucht wird, inwiefern die Eingebundenheit in beste Freundschaften mit monolingual deutschen und/oder herkunftssprachlich russisch- bzw. türkischsprachigen Peers, die Einschätzungen deren sprachlicher Fähigkeiten sowie der Sprachgebrauch mit den Eltern zur Erklärung der individuellen Mehrsprachigkeit beitragen. Dazu werden auf Basis jahrgangsspezifischer Mediansplits der Leseleistungen der Jugendlichen im Deutschen und der Herkunftssprache vier mehrsprachige Lesekompetenzprofilen gebildet. In

multinomialen logistischen Regressionsanalysen werden die Prädiktoren auf die Vorhersage der Profile untersucht.

Eine ausführliche Darstellung der Untersuchungsanlage findet sich in Kapitel 4, in dem die Ziele und Fragestellungen der Teilstudien dargelegt (Kapitel 4.1) und die den Untersuchungen zugrundeliegende Stichprobe und eingesetzten Instrumente der MEZ-Studie näher beschrieben werden (4.2). Die im Zentrum der Arbeit stehenden Publikationen werden in Kapitel 5 zusammengefasst im Hinblick auf deren Hintergrund und Fragestellungen, den spezifischen Forschungsstand, das methodische Vorgehen sowie die erzielten Ergebnisse und deren Diskussion. Für die ergänzende Lektüre sind die Originalstudien im Anhang A1 abgedruckt. In Kapitel 6 erfolgt schließlich eine übergreifende Diskussion, in der zunächst die theoretische und empirische Ausgangslage (Kapitel 6.1) und die zentralen Befunde der Teilstudien zusammengefasst werden (Kapitel 6.2). Anschließend werden die Implikationen der Befunde mit Blick auf den bisherigen Forschungsstand und theoretische Vorannahmen (Kapitel 6.3) sowie die Limitationen der Untersuchungen und deren Bedeutung für die zukünftige Forschung diskutiert (Kapitel 6.4). Zuletzt wird im Fazit (Kapitel 6.5) eine Bilanz der durch die Dissertation gewonnen Erkenntnisse gezogen.

2. MEHRSPRACHIGKEIT IM KONTEXT VON MIGRATION

Neben der Majoritätssprache, der Sprache des öffentlichen Lebens, der Verwaltung, Politik und Schule, sind für viele Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien auch die Herkunftssprachen von lebensweltlicher Relevanz.[1] Die *Herkunftssprache* fungiert insbesondere im familiären Kontext als lebendige Kommunikationssprache, die für die Sprecher:innen emotionale Bedeutung hat und sprachliche Kontinuität zwischen den Generationen erleichtert (vgl. Mehlhorn, 2020, S. 23). Die Anwendung herkunftssprachlicher Fähigkeiten beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf den familiären Kontext, sondern entfaltet ihre Funktionalität z.B. auch in der Kommunikation mit Gleichaltrigen (dazu mehr in Kapitel 3.3.3). Im Gegensatz zu den Herkunftssprachen, die im Einwanderungsland in der Regel nur geringe institutionelle Förderung im öffentlichen Schulsystem erfahren, verweist der Begriff *Majoritätssprache* nicht zwingend auf die zahlenmäßige Überlegenheit der Sprecher:innen, sondern auf das Prestige, das ihr als offizieller Verkehrssprache zugeschrieben wird (vgl. Fürstenau, 2011, S. 26ff.). Ihr kommt für den Erfolg im Schulsystem eine besondere Rolle als Werkzeug des Lernens und Gegenstand schulischer Leistungsbeurteilungen zu (z.B. Kempert et al., 2016; Kempert et al., 2019).

Für das Aufwachsen mit mehreren Sprachen und das Nebeneinanderexistieren mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft steht der Begriff Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit wird aus zahlreichen Disziplinen heraus beforscht (z.B. Psycholinguistik, Soziolinguistik, Soziologie, Erziehungswissenschaft) und fokussiert vielfältige Dimensionen (vgl. hierzu und zum Folgenden Cenoz, 2013, S. 5ff.). Unterschieden werden kann zwischen gesellschaftlicher (z.B. das Bestehen und die wechselseitige Beeinflussung verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft), sozialer (die gesellschaftliche Funktion verschiedener Spra-

[1] Neben dem Begriff Herkunftssprache, finden sich eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen, wie Muttersprache, Familiensprache oder Erstsprache. Für einen Überblick zur heterogenen Begriffsgeschichte siehe Gogolin et al. (2023) sowie Fürstenau (2011, S. 31). Aufgrund des Fokus auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung *Herkunftssprachen* verwendet. Diese bezeichnet in Anlehnung an den englischen Terminus *heritage language,* die Sprache, die Kinder in Familien erlernen, in denen nicht (ausschließlich) die Majoritätssprache verwendet wird – unabhängig davon, ob diese bereits im Herkunftsland erworben wurde oder aber im Aufnahmeland als erste oder etwa simultan zur Sprache der Bevölkerungsmehrheit erlernt wird (siehe Mehlhorn, 2020).

chen und sprachlicher Register), institutioneller (mehrsprachiges Agieren von Institutionen und Organisationen) und individueller (die alltägliche Nutzung von zwei oder mehreren Sprachen) Mehrsprachigkeit (vgl. Lengyel, 2017, S. 154).

> *„Mit dem Begriff Mehrsprachigkeit wird also ausgedrückt, dass es sich um eine (individuell, sozial, institutionell und gesellschaftlich) vielsprachige Situation handelt, die einerseits durch Migration, Freizügigkeit auf dem EU-Arbeitsmarkt, Globalisierung, Flucht – also durch Wanderungsbewegungen und Mobilität jedweder Art – hervorgerufen wird, und andererseits durch Dialekte, Regiolekte, unterschiedliche Sprachregister usw. einer Sprache besteht"* (Lengyel, 2017, S. 154).

Mit dem Fokus auf die sprachlichen Fähigkeiten migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Jugendlicher steht im Zentrum der Arbeit eine Form individueller Mehrsprachigkeit, die sich aus dem alltäglichen Umgang mit mehreren Sprachen ergibt. Ältere Definitionen betrachteten individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit als einen Zustand, in dem zwei oder mehrere Sprachen perfekt und muttersprachlich beherrscht werden (vgl. Grosjean, 2022 für einen historischen Rückblick auf Definitionen von Bilingualität). Diese Sichtweise bildet die Realität nicht jedoch nicht ab: „Die große Mehrheit derer, die im Alltag zwei oder mehrere Sprachen nutzen, verfügt weder über eine vergleichbare noch über eine perfekte Kenntnis der beteiligten Sprachen" (Grosjean, 2020, S. 14). So lässt sich individuelle Mehrsprachigkeit treffender beschreiben „a) als ein Zustand, in dem mehr als eine Sprache angeeignet wird, b) als ein fluider, dynamischer Sprachbesitz, der biografischen Veränderungen unterliegt und c) als ein kommunikatives Repertoire, das auch Sprachmischungen umfasst" (Lengyel, 2017, S. 154). Für die besondere sprachliche Konstellation, in der Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Einwanderungsgesellschaften leben, hat Gogolin (2004, 2008, 2010) den Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vorgeschlagen, der das mehrsprachige Handeln und die damit verbundenen Potenziale ins Zentrum rückt. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit rekurriert auf den migrationsbedingten alltäglichen Umgang mit mehreren Sprachen, der in verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens Funktionalität besitzt und spezifische Sprachgebrauchs- und Spracherwerbskonstellationen einschließt (siehe auch Gogolin et al., 2017, S. 3f.).

Das migrationsbedingte Aufwachsen mit mehreren Sprachen betrifft in Deutschland eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen. Dies ist Gegenstand des folgenden Kapitels (2.1). Die sprachlichen Fähigkeiten, die aus dem lebensweltlichen Kontakt mit der

Majoritäts- und Herkunftssprache hervorgehen sind äußerst heterogen und eng verbunden mit den Gelegenheiten des Zugangs zu den beteiligten Sprachen durch soziale Interaktionen. Kapitel 2.2 geht daher auf Besonderheiten des mehrsprachigen Spracherwerbs und dessen Determinanten im Kontext von Migration und die Bedeutung unterschiedlicher Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte ein. In Kapitel 2.3 werden sozialökologische, netzwerkanalytische, sozialkapital- und akkulturationstheoretische Perspektiven auf soziale Beziehungen und deren Bedeutung für Lern- und Entwicklungsprozesse vorgestellt und daraus Annahmen zur Rolle von Peerbeziehungen für den mehrsprachigen Spracherwerb abgeleitet. Eine Zusammenfassung und Ableitung von Implikationen für die vorliegende Arbeit erfolgt im Kapitel 2.4.

2.1 Lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche in Deutschland

Wenngleich historisch betrachtet sprachliche Heterogenität in Deutschland zu jeder Zeit die Zusammensetzung der Bevölkerung kennzeichnete, entwickelte sich im Zuge der Entstehung der europäischen Nationalstaaten im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ein monolinguales Selbstverständnis der Nation (vgl. Gogolin, 2008; Gogolin & Krüger-Potratz, 2020; Gogolin et al., 2023): Einsprachigkeit gilt als Normalfall und zentrales Bindemittel der Gesellschaft, wobei die Durchsetzung und Etablierung einer sprachlichen Varietät als National- oder Standardsprache insbesondere dem öffentlichen allgemeinbildenden Schulsystems obliegt. In ähnlicher Weise war die politische Debatte um Migration lange Zeit von der Vorstellung getragen, Deutschland sei *kein* Einwanderungsland und Migration nach Deutschland ein vorübergehendes und politisch zu steuerndes Phänomen (vgl. Gogolin et al., 2019). Dass Migration und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen zentrale Merkmale der Bevölkerung im Einwanderungsland Deutschland sind, zeigen amtliche (Schul-)Statistiken und bildungswissenschaftliche Erhebungen deutlich. Zur Anerkennung dieser Realität hat auch die veränderte statistische Erhebung migrationsbezogener Merkmale beigetragen. Während in der Vergangenheit lediglich Informationen zur Staatsangehörigkeit oder nationaler Herkunft zur Verfügung standen, werden seit einigen Jahren Angaben zu den zu Hause gesprochenen Sprachen erhoben (z.B. im Rahmen des Nationalen Bildungspanels, Blossfeld & Maurice, 2011 und seit 2017 im Mikrozensus). Deren Erfassung erfolgt in der Statistik allerdings heterogen und teilweise oberflächlich,

z.B. im Sinne der Abfrage der überwiegend bzw. vorrangig gesprochenen Sprache oder der Verkürzung der Sprachpraxis darauf, ob in der Familie eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird oder nicht (siehe dazu ausführlicher Adler, 2019; Kemper, 2017; Kemper & Supik, 2020; Kemper et al., 2021).

Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass das Aufwachsen mit mehreren Sprachen längst keine Ausnahme mehr darstellt: Den Daten des Mikrozensus zufolge lag der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2021 bei rund 40 % (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 48). Darüber hinaus wird im Mikrozensus inzwischen nach den zu Hause gesprochenen Sprachen aller Haushaltsmitglieder gefragt (nur Deutsch, Deutsch und andere Sprache bzw. Sprachen, nur andere Sprache bzw. Sprachen) und anschließend die von den Personen vorwiegend gesprochenen Sprachen erhoben (vgl. ebd., S. 561ff.).[2] Unter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gaben 2021 insgesamt 32 % an, zu Hause nur Deutsch zu sprechen, 14 % vorwiegend Deutsch zu sprechen und 54 % vorwiegend eine andere Sprache zu sprechen (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 521). Bei letztgenannten zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen, wobei Türkisch, Russisch, Arabisch und Polnisch mit Abstand am häufigsten genannt wurden (ebd., S. 521ff.).

Jedes fünfte Kita-Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt wächst in einer Familie auf, in der *vorwiegend* eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 107). Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund fällt üblicherweise in Ballungsräumen deutlich höher aus. Im Rahmen des *Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen,* bei der jährlich über 90% der Kinder eines Jahrgangs in Hamburg erreicht werden, zeigt sich ein kontinuierlich steigender Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, der für das Schuljahr 2022/2023 bei 57 % lag (Heckt & Pohlmann, 2023, S. 8). Für denselben Jahrgang weist die Erhebung einen Anteil von Familien, deren einzige Familiensprache Deutsch ist, von 51 % aus. Entsprechend lebt knapp die Hälfte der angehenden Schüler:innen in Hamburg in Familien, in denen auch andere Sprachen als Deutsch im Alltag eine Rolle spielen: bei etwa

[2] Siehe dazu Kemper und Supik (2020, S. 58). Zuvor waren im Mikrozensus nur *die im Haushalt vorwiegend* gesprochene Sprache bzw. Sprachen abgefragt, die stellvertretend von einer Person für alle Haushaltsmitglieder beantwortet wird.

40 % der Familien werden neben dem Deutschen weitere Sprachen und bei 9 % ausschließlich andere Sprachen als Deutsch genutzt (ebd., S. 10). Im Berichtsjahr zuvor wurden ferner die am häufigsten genannten Herkunftssprachen in den Familien berichtet; zu diesen zählten im Hamburg seit 2017 relativ konstant Türkisch, Persische Sprachen (Dari, Farsi, Pashtu, Urdu), Russisch, Arabisch und Englisch (Heckt & Pohlmann, 2022).

2.2 Mehrsprachiger Spracherwerb

Mehrere Sprachen zu lernen und zu gebrauchen gehört zu den grundlegenden Merkmalen menschlicher Sprachfähigkeit, die keine außergewöhnlichen kognitiven Fähigkeiten oder Bedingungen erfordern (vgl. Reich & Roth, S. 11). Allerdings ist die konkrete Ausprägung individuellen Sprachbesitzes stets abhängig von den Kontexten des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs. Folgerichtig können sprachliche Fähigkeiten, die aus lebensweltlichem Umgang mit mehreren Sprachen erwachsen, sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Einige Besonderheiten migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sollen im Folgenden dargestellt werden.

2.2.1 Determinanten des Spracherwerbs

Humankapitaltheoretische Modelle des Spracherwerbs (z.B. Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006) beschreiben das Ausmaß der Sprachbeherrschung als Folge verschiedener Investitions- und Lernprozesse, deren Ausgang abhängig ist vom *Zugang* zur Sprache (*exposure*), von *Anreizstrukturen bzw. Motivation* (*incentives)*, sowie der *Effizienz (efficiency),* mit der die Zielsprache gelernt wird (z.B. die Qualität des sprachlichen Inputs, Intelligenz). Esser (2006) fügt dem Modell zusätzlich das Konstrukt der *Kosten* hinzu, die sich aus den zu investierenden Ressourcen (z.B. Zeit, finanzielle Mittel) für den Spracherwerb ergeben. Angenommen wird, dass jegliche Formen an Distanz (z.B. linguistische, kulturelle, soziale) die Kosten steigern, da diese einen zusätzlichen (kognitiven, sozialen, psychischen) Aufwand bedeuten, um ein bestimmtes Lernergebnis zu erzielen (vgl. Esser, 2006, S. 88ff.). Dieses handlungstheoretische Grundmodell erhebt Anspruch darauf, auf unterschiedliche Dimensionen der Sozialintegration anwendbar zu sein. Entsprechend kann es bezogen auf Sprache als Dimension von Kultur sowohl zur Erklärung des Erwerbs der Sprache des Aufnahmelandes als auch auf den Erwerb bzw. Erhalt der Herkunftssprachen genutzt werden.

Der *Zugang* umfasst Faktoren, die in Zusammenhang mit dem Ausmaß des Kontakts mit der Zielsprache stehen. Angesprochen sind dabei beispielsweise die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland, die sprachlich-ethnische Umgebung in der Nachbarschaft, Besuche im Herkunftsland, die Eingebundenheit in Institutionen, in denen die Zielsprache verwendet wird sowie Kontakte zu Sprecher:innen der Zielsprache und der individuelle Sprachgebrauch (siehe z.B. Chiswick & Miller, 2007; Esser, 2006; van Tubergen & Kalmijn, 2009). Eine besondere Bedeutung wird alltäglichen Kontakten beigemessen, die niedrigschwellige Gelegenheiten (im Gegensatz zu bspw. Sprachkursen, die in der Regel mit größeren finanziellen und zeitlichen Kosten verbunden sind) für einen regelmäßigen, aktiven Gebrauch der Sprache und sprachliche Rückmeldungen bieten. Für den Majoritätsspracherwerb formuliert Esser dies wie folgt:

> *„Interethnische Kontakte bilden einen der wirksamsten Zugänge zu sprachlichen Rückmeldungen und es dürften auch motivationale Faktoren und Effizienzgesichtspunkte eine Rolle spielen: Soziale Wertschätzung und Transaktionsgewinne gelten als ›Antrieb‹ des L2-Erwerbs und der möglichst zwanglose alltägliche Kontakt senkt die Kosten für die Überbrückung von fehlenden Redundanzen, etwa beim Verstehen*." (Esser, 2006, S. 131).

Nach Esser sollten sich alltägliche Kontakte unter Bedingungen von Statusgleichheit und gemeinsam erlebten Problemlösungen besonders günstig auf den Spracherwerb auswirken, da mit diesen alle wichtigen Voraussetzungen (Zugang, Motivation, Effizienz, geringe Kosten) gegeben sind (vgl. Esser, 2006, S. 86ff.).

In Bezug auf die *Motivation* für die Investition in sprachliche Fähigkeiten kann zwischen dem Anreizwert und dem Status Quo-Wert unterschieden werden (vgl. Esser, 2006, S. 82ff.). Ersterer bezieht sich auf motivationale Faktoren für den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes nach der Migration. Dabei wird davon ausgegangen, dass bspw. der Anreiz für die Investition in den Majoritätsspracherwerb mit zunehmender Bleibeorientierung im Aufnahmeland und bei geringerem Einreisealter steigt, da mehr Zeit verbleibt, in der sich die Investition „auszahlen" kann. Dagegen ist die räumliche Nähe zum Herkunftskontext – sei es über nationale Grenzen hinweg oder in Form alltäglicher Kontakte zu Sprecher:innen der Herkunftssprache im Aufnahmeland – mit einer Absenkung der Motivation für den Majoritätsspracherwerb verbunden, da mit dieser eine geringere Notwendigkeit für die Kommunikation in der Majoritätssprache einhergehe (ebd.). Hinzu kommen erlebte soziale Distanzen im Aufnahmeland in Form von negativen Einstellungen gegenüber Migrant:innen, ethnischen Gruppen oder Herkunftssprachen, die mit einer

geringeren Neigung zum Gebrauch der Sprache des Aufnahmelandes verbunden sein dürften (ebd. S. 83f.). Der Status quo-Wert der Herkunftssprache setzt sich wiederum zusammen aus Faktoren, die sich auf die Motivation zum Erhalt der Herkunftssprache auswirken. Dazu zählen beispielsweise eine Rückkehrabsicht ins Herkunftsland, die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen zum Herkunftsland sowie ethnischer Kontakte im Aufnahmeland, die Verfügbarkeit von Medien in der Herkunftssprache sowie die institutionelle Förderung der Herkunftssprache, die das Motiv des Spracherhalts fördern (ebd., S.84f.).

Unter *Effizienz* werden Faktoren zusammengefasst, mit denen „ein gegebener Input sprachlicher Anregungen und Rückmeldungen tatsächlich in den L2- Erwerb umgesetzt wird“ (Esser, 2006, S. 87). Beispiele hierfür sind das Alter bei Erwerbsbeginn, die Intelligenz „als generelle und genetisch verankerte Kapazität für die Leichtigkeit des Lernens“, sowie die linguistische und kulturelle Distanz, die Einfluss darauf nehmen können, wie gut und schnell die Integration von neuen in bestehende Repertoires gelingt (ebd.). Auch die Qualität des sprachlichen Inputs könnten unter Effizienzgesichtspunkten berücksichtigt werden unter der Annahme, dass der Anregungsgehalt und die Vielfalt sprachlicher Rückmeldungen das Lernen erleichtern bzw. beschleunigen sollten.

2.2.2 Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten

Beim mehrsprachigen Spracherwerb sind die Geschwindigkeit der Sprachentwicklung und der Grad der Sprachbeherrschung in den beteiligten Sprachen von zahlreichen Faktoren abhängig. Neben dem Alter bei Erwerbsbeginn bzw. der Reihenfolge (simultan oder sukzessiv) in der die beteiligten Sprachen erworben werden (siehe hierzu De Houwer, 2022, 319ff.; Grosjean, 2020, S. 18), spielt der sprachliche Input, den Kinder erhalten, eine wesentliche Rolle. Nach Pearson (2007) lässt sich die Bedeutung des sprachlichen Inputs als Zyklus darstellen (siehe Abbildung 1): Der Umfang des sprachlichen Inputs wirkt sich wesentlich auf die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten aus; das Ausmaß sprachlicher Fähigkeiten steht in wechselseitigem Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch; die Nutzung der Sprache setzt wiederum neue Anreize für weiteren Input, sodass sich der Zyklus fortsetzt. In positiver wie in negativer Weise wird dieser Zyklus als selbstverstärkend betrachtet, indem ein größerer Umfang an sprachlichem Input die sprachlichen Fähigkeiten und deren Nutzung anstößt und darüber weiteren Input generiert, während ein geringerer Input zu schlechter ausgebildeten sprachlichen Fähigkeiten und damit

einer geringeren Nutzung der Sprache führt, wodurch sich der sprachliche Input wiederum reduziert. Aufgrund der Dominanz der Majoritätssprache im Einwanderungsland in vielen Lebensbereichen, sieht Pearson (2007) einen ausreichendenden und andauernden Input in der Herkunftssprache als entscheidend an, um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern zu unterstützen und zu bewahren.

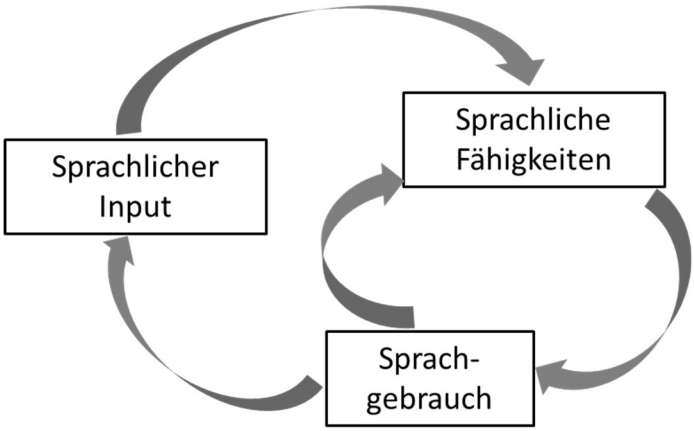


Abbildung 1: Input-proficiency-use cycle nach Pearson, 2007, S. 401, übersetzte und vereinfachte Darstellung

Allerdings ist der Input nicht für alle sprachlichen Teilbereiche gleichermaßen von Bedeutung (siehe Ehlich et al., 2008 zu Besonderheiten der altersspezifischen Sprachaneignung in der Erst- und Zweitsprache): Während einige sprachliche Strukturen relativ einfach durch ein Mindestmaß an Input erworben werden können (z.B. Grundprinzipien der Syntax), erfordert der Erwerb anderer Bereiche (z.B. Wortschatz, nicht-regelbasierte grammatische Strukturen, sowie das Produzieren komplexer syntaktischer Strukturen) einen großen und vielfältigen sprachlichen Input (vgl. Caroll, 2017; Pearson, 2007; Reich, 2008). Entsprechend spielt dabei nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des sprachlichen Inputs eine entscheidende Rolle (siehe z.B. Huttenlocher et al., 2002; Scheele et al., 2010).

Im Vergleich zu monolingual Aufwachsenden haben lebensweltlich mehrsprachige Kinder häufig einen geringeren Wortschatz in den einzelnen involvierten Sprachen (siehe z.B. Hesse et al., 2008 für den Wortschatz in der Majoritätssprache Deutsch). Allerdings verteilt sich der Wortschatz über die beteiligten Sprachen (vgl. Hoff, 2009, S. 307). „In seiner gesamten Ausdrucksmöglichkeit verfügt das mehrsprachige Kind also üblicherweise nicht über weniger, sondern tendenziell über mehr lexikalische Mittel“ (Gogolin &

Krüger-Potratz, 2020, S. 201). Ursächlich für diese Beobachtungen ist das Komplementaritätsprinzip (vgl. Grosjean, 2020, S. 14ff.): Spracherwerb und Sprachgebrauch vollziehen sich in unterschiedlichen Kontexten, zu unterschiedlichen Zwecken und mit unterschiedlichen Personen, bei denen entweder eine der beteiligten Sprachen oder mehrere Sprachen involviert sein können. Das Komplementaritätsprinzip erklärt auch, warum „die sprachliche Dominanz bei Sprecher/innen häufig nicht in einer ‚ganzen' Sprache besteht, sondern in Teilbereichen" (Grosjean, 2020, S. 15). Je nach Thema und verfügbaren Nutzungsanlässen können beispielsweise das Vokabular, mündliche oder schriftliche Fähigkeiten, stilistische, diskursive oder pragmatische Kenntnisse in den beteiligten Sprachen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein.

Fähigkeiten, die aus dem ungesteuerten Spracherwerb erwachsen (z.B. Hörverständnis, phonologische Bewusstheit, Lexikon) bilden die Ausgangsbasis für die Entwicklung literaler Fähigkeiten. Geleitet von der Vorstellung einer kritischen Phase, innerhalb derer Sprachen besonders erfolgreich erlernt werden, wurden häufig frühe Phasen des Spracherwerbs (in denen das wesentliche sprachliche Grundgerüst erworben wird) bis ins Grundschulalter ins Zentrum der Forschung gerückt und die Ergebnisse von Aneignungsprozessen in Abhängigkeit des Alters bei Erwerbsbeginn bzw. die Reihenfolge der Aneignung der beteiligen Sprachen untersucht (siehe z.B. Meisel, 2004). Die Forschung legt jedoch nahe, dass auch nach dieser Zeitspanne die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten längst nicht abgeschlossen ist (Überblicke dazu finden sich bei Dimroth, 2020; Uccelli, 2023; Uccelli et al., 2015).

Gut belegt ist, dass mündliche Erzählfähigkeiten, Wortschatz, Hörverständnis und phonologische Bewusstheit in einer Sprache eng mit Lesekompetenzen in dieser zusammenhängt (siehe Metaanalyse von Prevoo et al., 2016; Verhoeven, 2011). Insbesondere zwischen Wortschatz und Leseverständnis zeigen sich wechselseitige Zusammenhänge, wobei das Lexikon das Textverständnis erleichtert und andererseits das Lesen von Texten auf den Zuwachs des Wortschatzumfangs zurückwirkt (für einen detaillierten Überblick siehe Hoff, 2009, S. 355ff.; Verhoeven, 2011). Studien belegen, dass der Zusammenhang zwischen mündlichen Sprachfähigkeiten sowie dem Wortschatz und den Leseverständnisleistungen in der Majoritätssprache bei Kindern und Jugendlichen mit anderer Herkunftssprache ausgeprägter ist als bei ihren monolingual in der Majoritätssprache aufwachsenden Peers und insbesondere der Wortschatzumfang wesentlich zur Aufklärung

der geringeren Leseverständnisleistungen der lebensweltlich Mehrsprachigen beiträgt (z.B. Babayigit, 2014; Schröter & Schroeder, 2017; Seifert et al., 2019). Neben dem Wortschatz und dem Hörverständnis wird das Leseverständnis von der Fähigkeit der Worterkennung beeinflusst (siehe Simple View of Reading-Ansatz von Hoover & Gough, 1990). In Bezug auf die Majoritätssprache zeigt sich, dass Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund im Dekodieren von Texten deutlich geringer ausfallen als dies in Bezug auf Wortschatz und Leseverständnis der Fall ist (siehe Metaanalyse von Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Zudem zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten der Worterkennung und dem Leseverständnis über die Schulzeit hinweg abnehmen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Sobald Dekodierfähigkeiten ausreichend beherrscht werden, scheinen diese relativ an Bedeutung zu verlieren, während insbesondere der Umfang des Lexikons für die Erklärung von Leseverständnisleistungen auch bei älteren Schülergruppen bedeutsam bleiben (siehe Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011).

Insbesondere mit dem Übergang in die weiterführende Schule verändern sich die sprachlichen Anforderungen. Dabei gewinnen das Verstehen und Produzieren komplexer bzw. verdichteter syntaktischer Strukturen, neuer Textformen, das Erlernen abstrakter und fachbezogen differenzierter Inhalte und des entsprechenden (Fach-)Wortschatzes sowie analytische Fähigkeiten im Sinne des Beschreibens, Erklärens, Begründens und Argumentierens zunehmend an Bedeutung (siehe Schneider et al., 2012, S. 105ff.; Uccelli, 2023). Für diese Form komplexer und den Regeln konzeptioneller Schriftlichkeit folgender sprachlicher Fähigkeiten steht das Register *Bildungssprache* (Gogolin, 2009). Der Begriff Bildungssprache wird analog zum englischen Terminus *academic language* bzw. *academic discourse*[3] verwendet (Cummins, 2000) und stützt sich u. a. auf die funktionale Grammatik Hallidays (2004). Halliday (1980) differenziert hinsichtlich des Sprachlernens das *Lernen von Sprache*, also die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in einer bzw. weiteren (Majoritäts-, Herkunfts- oder Fremd-)Sprache(n), das *Lernen durch Sprache*, welches die Erweiterung sprachlicher Mittel für das Lesen, Schreiben und das Lernen

[3] Diesen Termini gegenübergestellt steht die Alltagssprache (*basic interpersonal communicative skills* oder auch *conversational language,* siehe Cummins, 2000) als Register der alltäglichen, mündlichen Kommunikation, die stärker kontextgebunden und durch illustrative und gliedernde Redemittel eine geringere Informationsdichte aufweist (siehe hierzu auch Gogolin, 2009).

neuer (schulischer) Inhalte durch Sprache umfasst. Beim *Lernen über Sprache* steht schließlich die Entwicklung eines Bewusstseins über Sprache im Mittelpunkt, z.B. hinsichtlich der unterschiedlichen Funktionen von Sprache, bei denen unterschiedliche Register zum Einsatz kommen. Aus dieser Perspektive heraus ist Sprachlernen als lebenslanger Lernprozess zu verstehen, der die zunehmende Beherrschung einer Vielzahl unterschiedlicher Formen des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Zwecken bedeutet.

2.2.3 Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte

Der Familie kommt im Kontext von Migration eine zentrale Rolle für die Weitergabe der Herkunftssprache zu (z.B. Biedinger et al., 2016, Duarte et al., 2014; Strobel & Kristen, 2015; Unsworth, 2016; Kristen et al., 2019). Sie stellt eine der wenigen Gelegenheiten dar, im Aufnahmeland die Herkunftssprache zu erwerben und praktizieren[4], wobei die Menge und Kontinuität des sprachlichen Inputs zu Hause der Stagnation bzw. dem Rückgang herkunftssprachlicher Fähigkeiten entgegenwirken kann (z.B. Hollebeke et al., 2020; Strobel & Kristen, 2015), die bei vielen Mehrsprachigen mit Eintritt in Bildungsinstitutionen im Aufnahmeland verbunden ist (vgl. De Houwer, 2022, S. 321ff.). Ein Rückgang herkunftssprachlicher Fähigkeiten und des Herkunftssprachgebrauchs wird insbesondere im Generationenverlauf beobachtet (z.B. Rauch, 2019; Strobel & Kristen, 2015), wobei sich höhere Kompetenzen der Eltern in der Majoritätssprache und eine stärkere Verwendung dieser mit den Eltern negativ auf die Verwendung der Herkunftssprache in anderen Kontexten (z.B. Medien, Peers) auswirkt (Strobel & Seuring, 2016; van Tubergen & Mentjox, 2014). Zugleich bleibt für die meisten Jugendlichen unterschiedlicher Migrationsgenerationen die Herkunftssprache (neben der Majoritätssprache) in der Kommunikation mit Mutter und Vater lebensweltlich relevant (Rauch, 2019). Zudem zeigen Studien, dass literale Praktiken in der Herkunftssprache auch für den Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Majoritätssprache von Bedeutung sind (z.B. Hoff, 2009, S. 313ff.; Leseman et al., 2007; Scheele et al., 2010). Aufgrund der Dominanz der

[4] Eine Ausnahme bildet der sog. herkunftssprachliche Unterricht, der in einigen Bundesländern an Schulen oder aber durch Konsulate, Elterninitiativen, Kulturvereine oder religiöse Gemeinschaften bereitgestellt wird (meist abhängig von der Größe der Sprechergruppen im Einwanderungsland), dessen Ausgestaltung allerdings sehr heterogen ausfällt und selten durchgängig angeboten wird. Für weitere Informationen dazu siehe Mehlhorn (2020) sowie Lengyel und Neumann (2017).

Majoritätssprache im Aufnahmekontext gelten zusätzliche Sprachlern- und Sprachgebrauchskontexte außerhalb der Familie als besonders wichtig für den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten (z.B. Pearson, 2007). Außerfamilialen Kontexten werden zudem große Bedeutung für den Erwerb majoritätssprachlicher Fähigkeiten zugeschrieben, insbesondere wenn in der Familie keine oder nur wenige Gelegenheiten zum Erlernen dieser zur Verfügung stehen (z.B. Beisenherz, 2006; Esser, 2006; Harring, 2007).

Modellen der Sprachaneignung zufolge sind alltägliche Kontakte wichtige Gelegenheiten für sprachlichen Input und den aktiven Gebrauch von Sprachen (siehe Kapitel 2.2.1). Solche Kontakte gelten insbesondere dann als lernförderlich, wenn diese auf Statusgleichheit und gemeinsam erlebter Problemlösung basieren (vgl. Esser, 2006, S. 86ff.). Diese Bedingungen treffen im Jugendalter insbesondere auf Interaktionen unter Gleichaltrigen zu, die folglich in – Anhängigkeit der in diesen genutzten Sprachen – wichtige Lerngelegenheiten für Majoritäts- und Herkunftssprache bieten können. In Interaktionen mit Gleichaltrigen zeigt sich im Vergleich zur Kommunikation in der Familie eine deutliche Verschiebung hin zur Verwendung der Majoritätssprache, allerdings spielt die Verwendung der Herkunftssprache mit Freund:innen auch im Generationenverlauf weiterhin eine Rolle (Rauch, 2019, z.B.). Erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Zugang zur Majoritäts- und Herkunftssprache in Interaktionen mit Gleichaltrigen und den sprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen liegen inzwischen vor (dazu ausführlich Kapitel 3.4). Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle von Gleichaltrigen als Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte für die Majoritäts- und Herkunftssprache steht jedoch erst am Anfang.

Bredel et al. (2008, S. 267) bemängeln beispielsweise in Bezug auf die kindliche Sprachaneignung unter den Bedingungen der Zwei- und Mehrsprachigkeit, dass die Frage nach „den quantitativen und qualitativen Minima des zweitsprachlichen Inputs, nach der Rolle der sprachlichen peers-Sozialisation und nach den Einstellungen zur Zweisprachigkeit, welche die Kinder entwickeln“ noch unzureichend geklärt ist (ebd.). Ähnlich bilanziert Lengyel (2017, S. 161) in ihrem Überblick zur Mehrsprachigkeitsforschung, dass in Bezug auf die individuelle mehrsprachige Entwicklung insbesondere jenseits des Kindesalters und im Hinblick auf die Rolle weiterer Einflussfaktoren, wie die der sozialen Netzwerke, schulischer Kontextmerkmale oder sprachlicher Lernmotivation und deren Zusammenwirken noch wenig bekannt ist. Auch internationale Studien rufen nach einer

stärkeren Berücksichtigung von Merkmalen des sprachlichen Umfelds im familiären *und* Peerkontext für die Erklärung der bilingualen Entwicklung von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (z.B. Garcia, 2021, S. 188).

Zur Klärung der Rolle von Peerbeziehungen für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher bedarf es jedoch zunächst einer Einführung in theoretische Konzepte zur Beschreibung und Untersuchung sozialer Beziehungen als Prädiktoren für Lern- und Entwicklungsprozesse im Kontext von Migration.

2.3 Soziale Bedingungen des Spracherwerbs

Für die theoretische Auseinandersetzung mit sozialen Beziehungen und den Potenzialen für sprachliche Lernprozesse, die in soziale Interaktionen eingebettet sind, bietet sich zunächst Bronfenbrenners sozialökologischer Ansatz als Heuristik an (Kapitel 2.3.1). Dieser weist enge Bezüge zur Netzwerkforschung auf, die ihrerseits einen theoretischen Rahmen für die Analyse der Struktur von sozialen Beziehungen liefert (Kapitel 2.3.2). Dabei geht es auch um die Frage, welche Art von Beziehungen und Netzwerkstrukturen für Entwicklungs- und Lernprozesse günstige Voraussetzungen schaffen. Das Potenzial für Lernprozesse, das aus den sozialen Beziehungsstrukturen erwächst, ist im Sinne von Sozialkapital ferner abhängig von den in die Beziehungen eingebetteten Ressourcen (Kapitel 2.3.2). Schließlich werden akkulturationstheoretische Perspektiven herangezogen, die im Kontext von Migration soziale Beziehungen vor dem Hintergrund der Inklusion und Exklusion in die soziokulturellen Kontexte der Aufnahmegesellschaft sowie der ethnischen Gruppe beschreiben und die damit verbundenen Opportunitätsstrukturen für den Spracherwerb diskutieren (Kapitel 2.3.3).

2.3.1 Sozialökologische Perspektive

Der sozialökologische Ansatz nach Bronfenbrenner (1993) beruht auf der Grundannahme, dass menschliche Entwicklung maßgeblich von den komplexen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt beeinflusst wird. Die Umwelt beschreibt Bronfenbrenner als *Mehrebenenstruktur* ineinander geschachtelter, konzentrisch angeordneter Systeme. Im innersten Kreis befindet sich das *Mikrosystem,* welches die unmittelbaren Lebensbereiche eines Individuums (z.B. Familie, Freunde, Nachbarschaft, Schule/Kindergarten) und die konkreten Interaktionsbeziehungen darin umfasst. Den Grundbaustein

von Interaktionsbeziehungen bilden Zweierbeziehungen (Dyaden). In ihnen wird das Lernen über Beobachten und gemeinsame Tätigkeiten ermöglicht und die Ausbildung affektiver Beziehungen angeregt, das die Entstehung von Primärdyaden (relativ beständige, affektiver Beziehungen, z.B. zwischen Eltern und Kindern, Freundschaften) ermöglicht (vgl. Bronfenbrenner, 1993, S. 73). Dyaden sind Ausgangspunkt für die Entwicklung komplexer Beziehungsnetzwerke, wobei durch die Erweiterung an Lebensbereichen, an denen Heranwachsende teilhaben, mehr und mehr das Zusammenspiel der verschiedenen Mikrosysteme für Entwicklungsprozesse relevant wird. Diese Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen beschreibt Bronfenbrenner als *Mesosystem*. In der nächsthöheren ökologischen Ordnung befinden sich das *Exosystem*, welches Lebensbereiche umfasst, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 42). Beispiele sind das Arbeitsumfeld der Eltern, Vereinsmitgliedschaften der Geschwister oder der Bekanntenkreis der Familie. Eingeschlossen werden Mikro-Meso- und Exosystem vom *Makrosystem*, welches gekennzeichnet ist durch die „grundsätzliche und formale Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 42). Das Makrosystem umfasst gesellschaftliche Gegebenheiten und Rahmenbedingungen, die den Lebensbereichen sowie den Beziehungen zwischen diesen gewissermaßen eingeschrieben sind (z.B. kulturelle Normen, Werte, Weltanschauungen und Ideologien). Innergesellschaftliche Gegensätze – zum Beispiel zwischen Systemen sozioökonomischer, ethnischer, oder religiöser Subkulturgruppen – sind Ergebnis unterschiedlicher Weltanschauungen und Lebensstile, die zur Bewahrung der für die einzelnen Gruppen typischen Umwelten beitragen (vgl. Bronfenbrenner, 1993, S. 42). Bronfenbrenners Konzeption von Lebensbereichen (Mikrosystemen) und ihren Verbindungen innerhalb des *Mesosytems* lassen sich als Netzwerkstrukturen beschreiben (vgl. Bronfenbrenner, 1993, S. 199ff.; Bronfenbrenner, 2012). Soziale Netzwerke *erster Ordnung* ergeben sich aus der aktiven Beteiligung der Heranwachsenden an mehreren Lebensbereichen (z.B. Familie, Schule, Verein). Die sozialen Netzwerke, die sich durch (auch indirekt) verbindende Dyaden ergeben, werden als Netzwerke *zweiter Ordnung* bezeichnet.

Das besondere entwicklungsfördernde Potenzial sozialer Beziehungen sieht Bronfenbrenner[5] in engen, affektiven Sozialkontakten, wobei Heranwachsende in Lernprozessen insbesondere profitieren von einer größeren Anzahl strukturell verschiedener Lebensbereiche (z.B. in ethnischer, kultureller, sozialer oder religiöser Hinsicht) und der Aufnahme vielfältiger Dyaden gemeinsamer Tätigkeiten und Primärdyaden, von kompetenteren Interaktionspartnern, von Beziehungen, die gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördern sowie von den als Lernkapazität und Lernmotivation steigernd erachteten kontextübergreifenden Dyaden (siehe Bronfenbrenner, 1993, S. 202ff.).

Entsprechend dieser Sichtweise dürften Kinder und Jugendliche in ihrer mehrsprachigen Entwicklung von sozialen Beziehungen profitieren, die eine Erweiterung von Lerngelegenheiten bedeuten, etwa durch eine Erweiterung von Kontexten außerhalb der Familie, in denen die Majoritäts-und Herkunftssprache genutzt werden können. Von besonderer Bedeutung dabei sollten Interaktionen mit Personen sein, die über höhere Sprachkompetenzen verfügen sowie der sprachliche Input, der aus vielfältigen Tätigkeiten mit Personen erwächst, zu denen ein vertrauensvolles, affektives Verhältnis besteht. Lerngelegenheiten für die Majoritäts- und Herkunftssprache sind demnach wesentlich abhängig von der sprachlich-kulturellen Zusammensetzung des sozialen Netzwerks, der Qualität der Beziehungen und den sprachlichen Fähigkeiten der Interaktionspartner:innen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden netzwerk- und sozialkapitaltheoretische Ansätze vorgestellt, die einen erweiterten theoretischen Rahmen für die Beschreibung von Netzwerken und den darin eingebetteten Ressourcen liefern.

2.3.2 Netzwerkanalytische und sozialkapitaltheoretische Perspektiven

Die Netzwerkforschung hat ein breites Instrumentarium zur Beschreibung der Strukturen von Beziehungsgeflechten entwickelt (siehe dazu Jansen, 2003). Dabei können die Relationen zwischen Akteuren in den Fokus genommen werden, z.B. indem soziale Beziehungen im Hinblick auf ihre Funktion, Stärke (z.B. Unterstützung, emotionale Nähe, In-

[5] Bronfenbrenner (1993) fasst das entwicklungsfördernde Potenzial sozialer Beziehungen und Netzwerke in 17 Hypothesen zusammen. Die für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Gesichtspunkte sind im Folgenden zusammengefasst.

formationsaustausch) oder Multiplexität (die Mehrdimensionalität von Beziehungsinhalten, Gruppenzugehörigkeiten oder Rollen zwischen zwei beteiligten Netzwerkakteuren) betrachtet werden. Es lassen sich aber auch die Netzwerke selbst strukturell beschreiben. Dies geschieht beispielsweise, indem Merkmale der einzelnen Relationen innerhalb des Netzwerkes aggregiert werden, wie z.B. die mittlere Kontakthäufigkeit oder räumliche Nähe. Merkmale auf der Netzwerkeebne stellen zudem die Größe des Netzwerks oder deren Verbundenheit durch die Akteure (Dichte) dar, oder lassen sich aus der Bestimmung der Position einzelner Mitglieder innerhalb des Netzwerkes ableiten, wie beispielsweise deren Zentralität im Netzwerk, oder ihre strategische Position als *Brücke*, die unterschiedliche Netzwerke oder Cluster innerhalb von Netzwerken verbindet (ebd.).

Handlungstheoretischer Ausgangspunkt der Netzwerkforschung ist, dass soziale Strukturen, wie sie aufgrund der relationalen (Intensität von Beziehungen zwischen Akteuren) und positionalen (Struktur von Beziehungen) Stratifizierung auf der Makroebene vorliegen, Individuen in ihren Handlungen Möglichkeiten eröffnen und Grenzen setzten (siehe dazu Burt, 1982; Reischauer, 2019). Die Handlungen der zweckorientierten Akteure wirken wiederum auf die Sozialstruktur zurück (vgl. Jansen, 2003, S. 18ff.). Netzwerke nehmen entsprechend „eine Vermittlungsposition zwischen Mikro- und Makroebene ein, denn was wir als gesellschaftliche Realität wahrnehmen, spielt sich in oder durch Netzwerke ab“ (Hennig & Kohl, 2012, S. 13). Welche Möglichkeiten Individuen zur Realisierung ihrer Interessen haben, ist aus der Perspektive der Netzwerkforschung wesentlich von ihrer Position innerhalb des Netzwerks, vom Umfang und der Intensität ihrer Beziehungen und der Merkmale der Netzwerkmitglieder (z.B. deren Statusposition, Ressourcen, etc.) abhängig.

Granovetter (1973, S. 1361) unterscheidet zwischen starken (*strong ties*) und schwachen Beziehungen (*weak ties*), die sich aus der Kombination der gemeinsam verbrachten Zeit, der emotionalen Nähe, der gegenseitigen Vertrautheit sowie der reziproken Leistungen ergeben. Aus seiner Perspektive haben starke Beziehungen zwar den Vorteil, dass sie eine höhere Handlungsmotivation generieren, einen stärkeren Einfluss ausüben, besser und schneller verfügbar sowie zuverlässiger sein können, jedoch sind sie durch ihre Transitivität deutlich begrenzt in ihrem Potenzial, Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Stegbauer, 2019; Zorzi, 2019): Wenn eine Person enge freundschaftliche Beziehungen zu zwei anderen Personen unterhält, ist es wahrscheinlich, dass sich diese entsprechend des

Homophilie-Prinzips[6] ähnlich sind und sich ihrerseits früher oder später kennenlernen und anfreunden werden – was zu einer stärkeren Schließung des Netzwerks beiträgt. Bei schwachen Beziehungen gilt dies hingegen nicht; sie stellen *Brücken* zu anderen Netzwerken her, die einen nicht redundanten Informationsfluss ermöglichen (Burt, 1982). Solche schwach verbundenen Netzwerke können wichtige Funktionen erfüllen: Sie können in Ermangelung direkter Verbindungen indirekte Kanäle für Kommunikation darstellen; Unterstützung für einen Lebensbereich aus einem anderen generieren oder „Informationen vermitteln, die nicht beabsichtigt waren", aber nützliche Nebenprodukte aus der Verbindung selbst sind (Bronfenbrenner, 1993, S. 207). Allerdings sieht Bronfenbrenner im Gegensatz zu Granovetter und Burt einen Vorteil darin, wenn Brücken zu anderen Netzwerken durch *strong ties* geschlagen werden.

Auch Krackhardt (2003) sieht einen Vorteil starker affektiver Beziehungen für die Nutzung von Ressourcen, die über Netzwerke zugänglich sind. Er unterscheidet bei starken Beziehungen (häufige, wöchentliche Interaktionen) bezogen auf das Anwendungsbeispiel von Arbeitskontexten zwischen *anweisenden Beziehungen* und *Philosbeziehungen* (Freundschaftsbeziehungen) (vgl. Krackhardt, 2003, S. 221ff.). Anweisende Beziehungen umfassen Interaktionen, bei denen es um das Einholen von Hilfe und Ratschlägen im Arbeitskontext geht. Philosbeziehungen sind im engsten Sinne als Freundschaftsbeziehungen zu verstehen, die durch häufige Interaktionen, Zuneigung und länger andauernde Bekanntschaft gekennzeichnet sind. Diese drei Komponenten bilden den Grundstein für Vertrauen (ebd., S. 218ff.): die regelmäßigen Interaktionen schaffen Gelegenheiten für (vertrauensvollen) Informationsaustausch, Zuneigung schafft Motivation, den Gegenüber fair und gut zu behandeln und die anhaltende Dauer der Beziehung schafft Erfahrungen, die Verhaltenssicherheit gewährt.

Wie die bisherigen Ausführungen andeuten, weist die Netzwerkforschung starke Bezüge zum Konzept des Sozialkapitals (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988) auf. Bourdieu beschreibt soziales Kapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von [..] Beziehungen" bzw. mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe verbunden sind (Bourdieu, 1983, S. 190ff.). Der Wert

[6] Personen bauen bevorzugt enge Beziehungen zu Personen mit ähnlichem kulturellen, sozioökonomischen, soziodemografischen Merkmalen und Verhaltensweisen auf, vgl. Jansen (2003, S. 249).

des sozialen Kapitals bemisst sich entsprechend aus der Ausdehnung des Beziehungsnetzwerkes sowie der aus diesem mobilisierbaren (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Ressourcen und damit indirekt aus der Ressourcenausstattung der Netzwerkmitglieder. So beschreibt Lin (2001) die Wirkung des Sozialkapitals als abhängig von den Wechselwirkungen zwischen den Ressourcen, die in soziale Strukturen eingebettet sind (*embededness*), die Gelegenheiten des Zugangs (*accessibility*) zu diesen Ressourcen und die Handlungsorientierung (*use*) der Individuen, diese zu mobilisieren bzw. zu nutzen (vgl. Hennig, 2010, S. 181).

Nach Bourdieu (1983) ist die Position, die Individuen im sozialen Raum, also im sozialstrukturellen Gefüge, einnehmen, von der Ausstattung mit unterschiedliche Kapitalsorten abhängig. Neben dem sozialen Kapital, spielen dabei das *ökonomische* Kapital (alle Formen materiellen Eigentums) und *kulturelles* Kapital eine wichtige Rolle. *Kulturelles* Kapital umfasst in *inkorporiertem*, also verinnerlichten, Zustand, Wissen und Fähigkeiten, aber auch Einstellungen und Handlungsformen, in *objektiviertem* Zustand kulturelle Güter (z.B. Bücher, Gemälde, etc.), und in *institutionalisiertem* Zustand Zertifikate oder Titel, mit denen (inkorporierte) Kompetenzen offiziell z.B. in Form von Bildungsabschlüssen anerkannt werden (vgl. Bourdieu, 1983, S. 186ff.). Die unterschiedlichen Kapitalien sind (unter bestimmten Voraussetzungen) ineinander konvertierbar. Damit lässt sich die Perspektive eröffnen, dass Fähigkeiten in unterschiedlichen Sprachen (als inkorporiertes kulturelles Kapital) eine Ressource darstellen, sofern sie Zugang zu Informationen oder Netzwerken verschaffen, zertifiziert werden oder einen Distinktionswert auf dem Arbeitsmarkt darstellen (siehe dazu z.B. Agirdag, 2014, S. 453ff.). Sprachliche Fähigkeiten können dabei sowohl Resultat des sozialen Kapitals sein, sich also aus dem sprachlichem Input als Ressource der sozialen Beziehungen speisen als auch eine Voraussetzung für den Ausbau von Beziehungsnetzwerken bilden, über die weitere Ressourcen generiert werden können.

Ein weiteres Element Bourdieus Theoriekonzeption ist der Begriff *Habitus*, mit dem Muster des Denkens, Wahrnehmens und Handelns beschrieben werden (Bourdieu, 1982). „Der Habitus ist eine allgemeine Grundhaltung, ein System dauerhafter Dispositionen gegenüber der Welt und als eine Art ‚Handlungsgrammatik' zu verstehen, die wir in uns und nach außen tragen – sei es eben in Geschmacksvorlieben, in der Körperhaltung, im Gang, in Manieren oder im Gebrauch der Sprache" (Niederbacher & Zimmermann, 2011,

S. 52). Er ist Ausdruck der sozialen Stellung, also auch der individuellen Kapitalausstattung und wird zunächst in der Familie geprägt (ebd.). Während privilegierte Gruppen durch ihre familiäre Sozialisation über einen sprachlichen Habitus verfügen, der dem der Schule entspricht und Erfolg sichert, erleben unterprivilegierte Gruppen ein Spannungsverhältnis zwischen den sprachlichen Anforderungen der Schule und den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln diesen zu entsprechen (vgl. Bourdieu, 1977, S. 657ff.).[7] Je nach Position im sozialen Raum trägt die sprachliche Sozialisation dazu bei, dass Kinder ihre Schullaufbahn mit beträchtlichen Startvorteilen bzw. Nachteilen beginnen (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 78). In diesem Sinne wäre der Zugang zu Netzwerken, die Lerngelegenheiten für einen sprachlichen Habitus bieten, der im Kontext der Schule Erfolg entspricht, von Vorteil. Unter der Annahme, dass aufgrund der meist sozialstrukturell besser platzierten Eltern ohne Migrationshintergrund diese auch andere Habitusformen repräsentieren (z.B. Sprachgebrauch, kulturelle Verhaltensweisen, Rollenmodelle), argumentieren Windzio und Zentarra (2014, S. 52), dass Kinder mit Migrationshintergrund von engen interethnischen Freundschaften profitieren können, insbesondere wenn bei gegenseitigen Besuchen auch Begegnungen mit den Eltern der Freund:innen entstehen.

Die dargelegten Perspektiven sprechen dafür, dass insbesondere enge Beziehungen den Zugriff auf in Beziehungen eingebettete Ressourcen erleichtern. Dies dürfte auf sprachliche Lerngelegenheiten im Besonderen zutreffen, da häufige Interaktionen, Zuneigung, Vertrauen und länger andauernde Bekanntschaft einen intensiven sprachlichen Austausch begünstigen sollten. Für die sprachlichen Fähigkeiten in der Majoritätssprache und Herkunftssprache bieten enge inter- und intraethnische Kontakte wichtige Lerngelegenheiten. Allerdings können Homophilie und Transitivität von Beziehungsnetzwerken Möglichkeiten begrenzen, enge inter- und intraethnische Beziehungen einzugehen oder aufrechtzuerhalten. Dazu liefern akkulturationstheoretische Ansätze ergänzende Perspektiven.

[7] Siehe vertiefend dazu Fürstenau und Niedrig (2011) sowie Gogolin (2008).

2.3.3 Akkulturationstheoretische Perspektiven

Für die Beschreibung sozialer Beziehungen im Kontext von Migration haben sich seit den 1970er Jahren in der kulturvergleichenden Psychologie und der Migrationssoziologie zunehmend zweidimensionale Modelle durchgesetzt, in denen Bezüge zur Herkunftskultur und der Aufnahmegesellschaft zwei unabhängige Dimensionen des Akkulturationsprozesses bilden, der zu unterschiedlichen Ausgängen in verschiedenen Lebensbereichen führen kann (siehe hierzu auch Nauck, 2008). Mitunter wird in dieser Tradition auch unterschieden in herkunfts- und aufnahmelandspezifisches Sozialkapital (z.B. Haug & Pointner, 2007). Besonders bekannt im deutschsprachigen Raum ist Essers Modell der Sozialintegration (z.B. Esser, 2006), welches in Anlehnung an Berry (1990) die Inklusion und Exklusion von Individuen in Bezug auf die zwei soziokulturellen Kontexte der Aufnahmegesellschaft sowie der ethnischen Gruppe (im Aufnahmeland oder Herkunftsland) konzeptualisiert.

Esser unterscheidet verschiedene Dimensionen der Sozialintegration (vgl. im Folgenden Esser, 2006, S. 26ff.): Die *kulturelle* Dimension (mit *Kulturation* als Prozess der Übernahme von Wissen und Fertigkeiten, wie z.B. Sprache), die *strukturelle* Dimension (mit *Platzierung* als Prozess der Übernahme bzw. Gewährung von Rechten und Positionen sowie des Zugangs zu Institutionen), die *emotionalen* Dimension (mit *Identifikation* als Prozess der Entwicklung einer Solidarität und Loyalität zum jeweiligen sozialen System und der Entwicklung der Identität bzw. Identifikation) und die *soziale* Dimension. Hinsichtlich letztgenannter beschreibt die *Interaktion* den Prozess der Aufnahme sozialer Beziehungen und die Inklusion in soziale (z.B. Familien- oder Freundschafts-)Netzwerke. Für alle Dimension der Sozialintegration lassen idealtypisch vier Alternativen von In- und Exklusion in die beiden soziokulturellen Kontexte unterscheiden. Im Hinblick auf den Aufbau sozialer Netzwerke steht *Multiple Inklusion* für eine Akkulturationsstrategie, bei der soziale Beziehungen zur ethnischen Gruppe gepflegt, aber gleichzeitig intensive Kontakte zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft aufgebaut werden. Bei der *Assimilation* werden bevorzugt soziale Interaktionen mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft eingegangen und Kontakte zur Herkunftsgesellschaft bzw. ethnischen Gruppe weitestgehend aufgegeben. Dagegen beschreibt *Segregation* den Erhalt intensiver Sozialkontakte zur ethnischen Gruppe und geringer Zuwendung zur Aufnahmegesellschaft. Für einen Bedeutungsverlust von sozialen Beziehungen zur Herkunftskultur bei gleichzeitigem

Ausbleiben von intensiven Kontakten zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft steht schließlich *Marginalisierung*.[8]

Dieser Konzeption der Sozialintegration liegt ein handlungstheoretisches Modell zugrunde, nach dem Menschen sich für Investitionen entscheiden, wenn diese zur Befriedung der menschlichen Grundbedürfnisse nach physischem Wohlbefinden oder sozialer Anerkennung dienen und der erwartete Ertrag die Kosten übersteigt (vgl. Esser, 2006, S. 39ff.). Bei der Abwägung für oder gegen eine Investition spielen die Motivation, die Opportunitäten sowie die Kosten eine Rolle (wie bereits in Kapitel 2.2.1 für Determinanten des Spracherwerbs beschrieben). „Diese Akkulturationsstrategien sind jedoch nicht nur eine Angelegenheit der individuellen, unbedingten Wahl der Migranten, vielmehr sind sie durch eine Anzahl von Restriktionen begrenzt – die Bereitschaft relevanter Akteure der Aufnahmegesellschaft, soziale Partizipation über die ethnischen Grenzen zu ermöglichen, dürfte eine der wichtigsten sein“ (Nauck, 2004, S. 23). Vor dem Hintergrund, dass Handlungswahlen Abwägungen auf Basis knapper Ressourcen darstellen, argumentiert Esser, dass das Ausmaß, in dem individuelle Präferenzen für Handlungswahlen umgesetzt werden können einerseits vom *Ausmaß der verfügbaren Ressourcen* (z.B. sprachliche Fähigkeiten, Zeit, finanzielle Mittel, Bildung) und andererseits dem *Aufwand* (z.B. abhängig vom Überwinden von Distanzen, sozialer Kontrolle oder den vorliegenden Opportunitäten) zur Umsetzung von Handlungsalternativen abhängt (vgl. Esser, 1990b, 81ff.). Eine Besonderheit in Bezug auf die Aufnahme von sozialen Beziehungen ist, dass diese von der „Zustimmung anderer Akteure“ abhängig sind, weshalb die Aufnahme von Beziehungen als reaktive Handlungen bezeichnet werden können (vgl. Esser, 1990b, 92ff.). Esser geht davon aus, dass im Gegensatz zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, bei denen schon eine Vergrößerung der Opportunitäten ausreicht, um im Generationenverlauf assimilative Entwicklungen zu beobachten, dies für die Aufnahme interethnischer Beziehungen nicht gilt (siehe Esser, 1990b, S. 99): Hier bedarf es sowohl der Zunahme von Opportunitäten und individuellen Fertigkeiten (z.B. sprachlicher Fähigkeiten in der

[8] Dass es sich dabei lediglich um idealtypische Akkulturationsorientierungen handelt untermauert die kritische Auseinandersetzung mit dem Akkulturationsbegriff und dessen Operationalisierung, z.B. bei Maehler und Schmidt-Denter (2013). Auch in empirischen Untersuchungen werden auf Basis von Clusteranalysen teilweise weitere Mischformen von Orientierungen ermittelt, wie z.B. Maehler (2012).

Majoritätssprache) als auch der Verringerung externer Distanzen (z.B. Abbau von Vorurteilen in der Aufnahmegesellschaft) und interner Barrieren (z.B. binnenethnische soziale Kontrolle).

Die auf Systemintegration gerichtete Perspektive Essers nimmt hinsichtlich der Wirkung intra- und interethnischer Beziehungen auf den Spracherwerb eine konkurrierende Wirkung an: Während interethnische Kontakte sich positiv auf die Motivation und den Zugang zu Lerngelegenheiten für die Majoritätssprache auswirken, werden von ethnischen Beziehungen (ethnische Gruppengröße, intraethnische Freundschaften oder [Ehe-]Partner) negative Effekte auf den Majoritätsspracherwerb erwartet, da die im ethnischen Kontext „verbrachte Zeit zwingend die Zeit für den L2-Zugang vermindert" (Esser, 2006, S. 86) und lediglich die Motivation und den Zugang zur Herkunftssprache stärken würde. Grundsätzlich geht Esser (2006) davon aus, dass Assimilation (sowohl in Bezug auf Sprache als auch soziale Beziehungen) für die strukturelle Integration im Kontext von Migration zuträglich ist. Die zusätzliche Aufrechterhaltung ethnischer Netzwerke (multiple Inklusion) und die dadurch erreichbare (kompetente) Bilingualität bewertet er aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten (Aufrechterhaltung separater Netzwerke, Investitionen in herkunfts- und majoritätssprachliche Fähigkeiten) als empirisch möglichen, langfristig aber unwahrscheinlichen oder nur durch Personen mit besonders günstiger Ressourcenausstattung erreichbaren Fall (vgl. Esser, 2006, S. 211). Ethnische Netzwerke werden aus dieser Perspektive als problematisch bewertet[9], da sie dem Erwerb aufnahmelandspezifischer Ressourcen (darunter sprachliche Fähigkeiten und Kontakte zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft) entgegenstehen, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Platzierung im Einwanderungsland gesehen werden (Esser, 2006; siehe auch Farwick, 2009).

Einen anderen Standpunkt vertritt in dieser Hinsicht die *Theory of Segmented Assimilation* (Portes & Rumbaut, 1996, 2001; Portes & Zhou, 1993). Ausgangspunkt dieses Ansatzes war die Kritik an der von Vertretern klassischer Assimilationstheorien eingenom-

[9] Eine ähnliche Perspektive wird auch von Vertretern der *New Assimilation Theory* eingenommen, z.B. Alba (2008), Alba und Nee (1997, 2004). Eine zusammenfassende Beschreibung der Positionen dieser Theoriekonzeption findet sich bei Hans (2016, 35ff.).

menen Vorstellung einer homogenen Gesellschaft des Einwanderungslands und eines Assimilationsprozesses im Generationenverlauf, an dessen Ende die Angleichung von Migrant:innen an die breite Mittelschicht dieser steht (vgl. Farwick, 2009, S. 86). Letzteres sei nur ein möglicher Ausgang, neben dem es auch zu einer Angleichung an die Unterschicht bzw. deviante Subkulturen der Aufnahmegesellschaft (*Downward-Assimilation*) oder zu einer *selektiven Akkulturation* kommen kann, bei der ein struktureller Aufstieg über eigenethnische Ressourcen, Netzwerke und den Erhalt bestimmter Orientierungen erreicht werden kann (vgl. Portes & Zhou, 1993). In der Einbettung in die eigenethnische Gemeinschaft wird eine Schutzfunktion sowohl für die erste als auch folgende Zuwanderergeneration gesehen: die Bewahrung der Herkunftssprache und günstiger bildungsbezogener Orientierungen können eine Ressource gegen eine Anpassung an benachteiligte Segmente der Aufnahmegesellschaft der Folgegenerationen sein, sowie eine psychologische Schutzfunktion gegen negative Folgen von Diskriminierung haben (siehe auch Olczyk, 2018, S. 11ff.; Portes & Zhou, 1993).

Vertreter dieser Perspektive betrachten somit Mehrsprachigkeit als Ressource, wobei unterschiedliche Argumente eine Rolle spielen (vgl. im Folgenden Portes & Hao, 1998, 2002). Der Erhalt der Herkunftssprache sichert die Solidarität und Kommunikation innerhalb der Familie, über die Leistungsorientierungen und integrationsfördernde Normen und Werte weitergegeben werden können und verhindert somit den Kontrollverlust der Elterngeneration – sofern diese nicht über ausreichende Kompetenzen in der Majoritätssprache verfügen. Mehrsprachigkeit als Ressource wird zudem mit den kognitiven Vorteilen kompetenter Bilingualität für das Lernen (siehe z.B. Antoniou, 2019; Giovannoli et al., 2020), dem zwischensprachlichen Transfer von Fähigkeiten (Cummins, 1979) sowie der durch die Globalisierung steigenden Nachfrage nach bilingualen Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt begründet (siehe z.B. Agirdag, 2014). Und schließlich wird die Beherrschung von Herkunfts- und Majoritätssprache aufgrund der Gewährleistung von kultureller Kontinuität und gegenseitigem Verständnis mit positiven Folgen für psychosoziale Merkmale (z.B. Bildungsaspirationen, Selbstwertgefühl) in Verbindung gebracht (z.B. Portes & Hao, 2002). Der Ansatz nimmt somit stärker die potentiellen Vorteile von

intraethnischen Netzwerkbeziehungen in den Blick, die über den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten verlaufen.[10]

2.4 Zusammenfassende Überlegungen

Die Auseinandersetzung mit dem mehrsprachigen Spracherwerb im Kontext von Migration und dessen sozialen Bedingungen, haben verdeutlicht, dass Sprachlernen als ein intersubjektives, inhärent soziales Phänomen zu verstehen ist (vgl. Halliday, 1980, S. 8). Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in mehreren Sprachen ist abhängig von den Aneignungsbedingungen, die äußerst heterogen sind und über die Zeit variieren (siehe Kapitel 2.2). Zu den im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit besonders relevanten Bedingungen zählen eine Vielzahl an Faktoren, die eng an soziale Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie gebunden sind. Dabei spielen sowohl die Quantität als auch die Qualität des alltäglichen sprachlichen Inputs eine wichtige Rolle. Zu den günstigen Bedingungen für eine erfolgreiche (additive) Zwei- und Mehrsprachigkeit zählen emotional positiv besetzte Sprachkontakte zu den involvierten Sprachen, eine ausreichende Menge, Vielfalt und Kontinuität des sprachlichen Inputs sowie die Notwendigkeit der Verwendung mehrerer Sprachen im Alltag (vgl. Grosjean, 2020; Pearson, 2007; Reich, 2008; Reich & Roth, 2002; Unsworth, 2016).

Insbesondere im Bereich des Wortschatzes unterscheiden sich ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche deutlich. Der Umfang des Lexikons ist wiederum prädiktiv für die Erklärung von Leseleistungen. Entsprechend dürften sich vielfältige Gelegenheiten des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache in informellen Kontexten auch positiv auf literale Fähigkeiten in den beteiligten Sprachen auswirken, wie sie häufig in Form des Leseverständnisses erhoben werden. Das sprachliche Umfeld ist im Lebenslauf stets von Veränderungen geprägt, mit denen auch eine Veränderung des sprachlichen Angebots und der Möglichkeiten der Nutzung sprachlicher Repertoires verbunden ist (Tracy, 2023). Im Jugendalter gewinnen Beziehungen zu Gleichaltrigen als informelle

[10] Neuere Ansätze richten sich somit auch gegen die in den klassischen Assimilationsansätzen vertretene normative Erwünschtheit der Assimilation als Ausgang der Eingliederung, was neben Vertretern der New Assimilation Theorie auch für jene des ethnischen Pluralismus oder Transnationalismus gilt vgl. Hans (2016, S. 39).

Lernkontexte zunehmend an Bedeutung (dazu ausführlich Kapitel 3). Charakteristisch für diese sind eine hohe Kontaktdichte, Statusgleichheit und kooperative Interaktionen (Kessels & Hannover, 2009). Diese Bedingungen gelten Modellen der Sprachaneignung zufolge als besonders effiziente und motivierende Zugänge zu sprachlichen Rückmeldungen (Esser, 2006).

Die zuvor dargestellten sozialökologischen, netzwerk-, sozialkapital- und akkulturationstheoretischen Zugänge auf soziale Beziehungen sehen übereinstimmend Ressourcen für Lernprozesse als eingebettet in soziale Interaktionen. Nach Bronfenbrenner (1993) sind dabei enge, affektive und andauernde Beziehungen von besonderer Bedeutung, da diese vielfältige gemeinsame Tätigkeiten, Unterstützung und lebenskontextübergreifende Interaktionen begünstigen, die förderliche Lernbedingungen schaffen (Kapitel 2.3.1). Auch aus netzwerk- und sozialkapitaltheoretischer Perspektive lässt sich argumentieren (Kapitel 2.3.2), dass es gerade die engen Beziehungen sind, die den Zugriff auf die in Beziehungen eingebettete Ressourcen erleichtern (z.B. Krackhardt, 2003). Anders als bei der Informationssuche, für die *schwache* Beziehungen aufgrund des nicht-redundanten Informationsgehalts als bedeutsam gelten (Granovetter, 1973), sollte für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten eine aktive und häufige Beteiligung an vielfältigem und intensivem Austausch innerhalb enger Beziehungen von größerer Bedeutung sein. Sprachliche Lerngelegenheiten dürften ferner in Anlehnung an Bourdieu (1977, 1983) und Bronfenbrenner (1993) in Abhängigkeit der Kapitalausstattung und Fähigkeiten der Interaktionspartner:innen variieren, wobei höhere sprachliche Kompetenzen der Interaktionspartner der Erweiterung sprachlicher Repertoires dienen können. In diesem Sinne lässt sich vermuten, dass *starke* Beziehungen unter Gleichaltrigen, wie Freundschaften, aufgrund der ähnlichen Lebenslage, hohen Kontaktdichte und des Vertrauens erleichterte und motivierende Bedingungen für sprachliche Interaktionen und Lernprozesse bieten. Für die Erweiterung von (sprachlichen) Handlungsspielräumen und Lerngelegenheiten ist nach Bronfenbrenner (1993) die Beteiligung an strukturell verschiedenen Lebensbereichen von Vorteil. Für den Ausbau sprachlicher Fähigkeiten in mehreren Sprachen im Kontext von Migration dürften daher Netzwerke günstige Voraussetzungen schaffen, die enge Kontakte zu Mitgliedern des Herkunfts- und Majoritätskontextes umfassen. Interethnische Freundschaften sollten für lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche

einen wichtigen Zugang zu Sprachgebrauchs- und Sprachlerngelegenheiten für die Majoritätssprache liefern. Diese könnten aufgrund der oft geringeren Gelegenheiten zur Nutzung der Majoritätssprache in der Familie einerseits die Quantität des majoritätssprachlichen Inputs erhöhen und andererseits aufgrund der im Mittel höheren Kompetenzen (z.B. im Bereich des Lexikons) monolingual in der Majoritätssprache aufgewachsener Freund:innen auch im Hinblick auf die Qualität des sprachlichen Inputs von Bedeutung sein. Intraethnische Freundschaften wiederum können zusätzliche Sprachgebrauchs- und Sprachlerngelegenheiten *außerhalb* der Familie bieten, denen für den Erhalt der Herkunftssprache eine wichtige Rolle beigemessen wird (vgl. Pearson, 2007). Auch hier dürften Interaktionen mit herkunftssprachlich kompetenten Peers günstige Lern- und Nutzungsvoraussetzungen für die Herkunftssprache schaffen.

Ob es sich bei den Sprachlerngelegenheiten, die aus intra- und interethnischen Freundschaften erwachsen können, um konkurrierende oder sich positiv ergänzende Effekte auf die Majoritäts- und Herkunftssprachentwicklung handelt, wird kontrovers diskutiert (siehe Kapitel 2.3.3). Die vorgestellten akkulturationstheoretischen Ansätze nehmen insbesondere in Bezug auf Annahmen zur Wirkung intraethnischer Beziehungen und der darüber verlaufenden Pflege der Herkunftssprache teils gegensätzliche Standpunkte ein.[11] Einerseits werden intraethnische Kontakte als Ressource betrachtet, über die günstige Leistungsorientierungen, Normen und Werte vermittelt, Schutz vor negativen Folgen von Diskriminierung gewährt, herkunftssprachliche Fähigkeiten aufrechterhalten und darüber verlaufende kognitive Vorteile (metasprachliche Fähigkeiten, sprachlicher Transfer) sowie der Zugang zu Unterstützungsleistungen und Informationen ermöglicht werden können (vgl. Olczyk, 2018, S. 37). Andererseits wird argumentiert, dass ethnische Ressourcen (z.B. in Form herkunftssprachlicher Fähigkeiten und ethnischer Netzwerke) im Aufnahmeland ihren Wert verlieren und dem Aufbau aufnahmelandspezifischer Ressourcen (z.B. Sprachfähigkeiten und soziale Netzwerke) entgegenstehen würden (z.B. Esser, 2006).

[11] Siehe hierzu und zum Folgenden die zusammenfassenden Überlegungen zu unterschiedlichen Wirkmechanismen der ethnischen Einbettung in Bezug auf Bildungserfolg bei Olczyk (2018).

Für die Klärung der Frage nach der Rolle sozialer Beziehungen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache bedarf es einer Verschränkung der vorgestellten theoretischen Perspektiven. Die Verbindung der Netzwerkperspektive mit dem Konzept des Sozialkapitals wird in der Migrations- und Integrationsforschung seit einigen Jahren fruchtbar aufgegriffen (siehe z.B. Baier & Nauck, 2006; Haug, 2003, 2006; Nauck, 2004, 2008; Windzio & Wingens, 2014; Windzio & Zentarra, 2014). Baier und Nauck (2006, S. 68) fassen jedoch zusammen, dass die Erforschung von Beziehungsnetzwerken Jugendlicher und deren Bedeutung für die *individuelle* Entwicklung erst am Anfang steht und im Kontext von Migration bisher selten über die Deskription der Netzwerke Jugendlicher hinausgeht.

Aus der Theorie haben sich verschiedene Anhaltspunkte dafür gezeigt, dass alltägliche Freundschaftsbeziehungen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher von Bedeutung sein können, wobei deren Potenzial für die Mehrsprachigkeitsentwicklung abhängig von der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung der Freundschaftsnetzwerke, der sprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen und dem Sprachgebrauch mit diesen sein sollte. Vor diesem Hintergrund widmet sich das folgende Kapitel Peerbeziehungen im Jugendalter und fokussiert dabei auf das besondere Lern- und Entwicklungspotenzial von intra- und interethnischen Freundschaften sowie empirischen Befunden zu deren Rolle für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher.

3. PEERBEZIEHUNGEN IM JUGENDALTER

Der Begriff *Peer* rekurriert auf die besondere Beziehung, die Personen als *Gleichrangige* oder *Statusgleiche* zueinander einnehmen (vgl. Hannover & Zander, 2016; Zander et al., 2017). Im Kindes- und Jugendalter wird er aufgrund der in Bildungsinstitutionen vorherrschenden Altershomogenisierung häufig auch verkürzt als *Gleichaltrige* übersetzt (vgl. Hannover & Zander, 2016, S. 92). Peerinteraktionen finden auf Augenhöhe statt, d.h. es liegt prinzipiell Machtsymmetrie vor, da die Interaktionspartner sich im Hinblick auf Wissen, Können, Definitionsmacht, Lebensereignisse und zu bewältigende Entwicklungsaufgaben ähnlich sind (vgl. Brake & Büchner, 2013, S. 489; Zander et al., 2017, S. 354). Unter Peerbeziehungen fallen eine Vielzahl unterschiedlicher Interaktionsformen innerhalb wie außerhalb von Institutionen der Bildung: dyadische Freundschaften ebenso wie Gruppen von Klassenkameraden, Pausenkontakte, Freundeskreise, Cliquen und Szenen. In der Jugend wächst der Umfang, in dem Peers zur alltäglichen Lebensrealität gehören, in Institutionen der Bildung (inklusive schulischer Ganztagsangebote) sowie in der außerschulischen Freizeitgestaltung (z.B. in Vereinen, Jugendclubs, informelle Treffen in Gruppen Gleichaltriger) deutlich an, was zu einem relativen Bedeutungsverlust der Familie und der Entwicklung von Peers zu einer bedeutenden Sozialisationsinstanz beiträgt (vgl. Heyer et al., 2012, S. 983ff.). Wenngleich Eltern im Hinblick auf die soziale und kognitive Entwicklung auch im Jugendalter prägend sind (z.B. durch den Erziehungsstil und ökonomische Ressourcen), intensiveren sich Beziehungen zu den Peers im Jugendalter und „ersetzen“ Eltern etwa im Hinblick auf das Besprechen von Schwierigkeiten und die Unterstützung für die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben[12] zunehmend (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004; Heyer et al., 2012; Kessels & Hannover, 2009). Ferner bieten Interaktionen unter Gleichaltrigen Lernräume, in denen kognitive und soziale Kompetenzen ausgebaut werden können, die auch für den Statuserwerb bedeutsam sind. Entsprechend ist der Aufbau von Peerbeziehungen nicht nur Entwicklungsaufgabe, sondern zugleich eine Ressource zur Bewältigung diverser Anforderungen.

[12] Zum Konzept der Entwicklungsaufgaben siehe Havighurst (1972) und Eschenbeck und Knauf (2018, S. 25–29).

Um abzuleiten, welche besonderen Potenziale sich innerhalb von Peerbeziehungen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache bieten, werden in diesem Kapitel zunächst theoretische Annahmen und empirische Befunde zum Anregungsgehalt von Peerbeziehungen für die kognitive Entwicklung dargestellt (Kapitel 3.1). Aufgrund der zuvor dargelegten theoretischen Gesichtspunkte (siehe Kapitel 2.4) ist der Fokus anschließend auf Freundschaften gerichtet (Kapitel 3.2), denen aufgrund der besonderen Qualität der Beziehung ein hoher Stellenwert für Entwicklungsprozesse zugeschrieben wird. Speziell für die Aneignung majoritäts- und herkunftssprachlicher Fähigkeiten Jugendlicher können intra- und interethnischen Freundschaften wichtige Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte darstellen. Vor diesem Hintergrund wird zunächst auf deren Entstehensbedingungen (Kapitel 3.3.1) und Verbreitung (Kapitel 3.3.2) im Jugendalter, Befunde zu Freundschaften als Sprachgebrauchskontexte (Kapitel 3.3.3) sowie Auswirkungen der Einbettung in intra- und interethnische Freundschaften eingegangen (Kapitel 3.3.4). Das Kapitel schließt mit einer Übersicht empirischer Befunde (3.4) und Forschungsdesiderate (3.5) zum Zusammenhang zwischen Peerbeziehungen und den sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher.

3.1 Potenziale von Peerbeziehungen für die kognitive Entwicklung

Die Besonderheit von Peerbeziehungen liegt darin, dass sie sowohl im Hinblick auf die zu bewältigenden Aufgaben für einen erfolgreichen Übergang ins Erwachsenenleben als auch mit Blick auf Jugend als Moratorium gegebenen Möglichkeiten der Identitätsentwicklung und individuellen Gestaltung der Lebensführung besondere Erfahrungs-, Lern- und Experimentierräume bieten (vgl. Baier & Nauck, 2006). Diese Erlebensräume sind Orte informellen Lernens, in denen sich Jugendliche Wissen und Fertigkeiten mehr oder weniger „ungeplant und beiläufig“ aneignen (vgl. Brake & Büchner, 2013, S. 484). Der besondere Anregungsgehalt für Lern- und Entwicklungsprozesse im Peerkontext liegt in der spezifischen Charakteristik der Beziehungen. Peerbeziehungen basieren auf (vgl. hierzu z.B. Harring, 2007; Kessels & Hannover, 2009; von Salisch, 2016, S. 75ff.):

1) *Gleichrangigkeit und Reziprozität*, d.h. Peers nehmen innerhalb wie außerhalb von Institutionen der Bildung dieselbe Stellung ein und gehen symmetrische Interaktionen ein, bei der prinzipiell alle Beteiligten dieselbe Deutungsmacht haben und Aushandlungen meist wechselseitig und gleichberechtig erfolgen;

2) einem *ähnlichen kognitiven und moralischem Entwicklungsstand*, d.h. Peers sind aufgrund ihres annähernd gleichen Lebensalters mit ähnlichen Lebensereignissen (z.B. schulische Übergänge) und Entwicklungsaufgaben konfrontiert und damit besonders saliente Modelle für Verhaltens- und Einstellungsmuster;
3) *Freiwilligkeit*, d.h. Peerbeziehungen sind meist auf Basis geteilter Interessen und Sympathien selbstgewählt und bedürfen zu ihrer Aufrechterhaltung einer stetigen reziproken Validierung und Beziehungsarbeit.

Zwar sind Peerbeziehungen aufgrund ihrer Freiwilligkeit störanfällig und können jederzeit aufgekündigt werden, jedoch liegt gerade im freiwilligen Eingehen von Beziehungen auf Basis von Sympathien, geteilten Interessen, Aktivitäten oder Erfahrungen eine besondere Motivation für die Arbeit an Kompromissen und Konfliktlösungen[13] zur Aufrechterhaltung der Beziehung (vgl. Harring, 2007, S. 246). Zudem eröffnen Peerbeziehungen aufgrund der benannten Eigenschaften besondere Potenziale innerhalb von Lernprozessen. Dabei lassen sich vier Mechanismen ausmachen, über die Peerbeziehungen Einfluss auf Wissen, Fertigkeiten und schulische Leistungen nehmen können: 1) Instruktion, 2) emotionale Unterstützung, 3) soziales Lernen, sowie 4) Peernormen und Konformität (siehe hierzu und zum Folgenden Eschenbeck & Lohaus, 2022; Zander et al., 2017). Bei der Instruktion stehen direkte instrumentelle Unterstützungsleistungen im Vordergrund, bei denen Peers sich gegenseitig anleiten, Lösungen gemeinsam erarbeiten, Erklärungen liefern oder sich über fachliche Inhalte austauschen. Bei der *emotionalen Unterstützung* geht es dagegen um den Austausch von Wertschätzung und Zuneigung, die sich positiv auf das Wohlbefinden auswirken, indem sie Schutz, Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen vermitteln (vgl. Eschenbeck & Lohaus, 2022, S. 113). Zahlreiche Studien zeigen beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche, die über unterstützende Freundschaften verfügen, selbstbewusster und im Unterricht engagierter sind, bessere schulische Leistungen zeigen und auch die Bewältigung von Herausforderungen (z.B. den Übergang in eine neue Schule, familiäre Konflikte, etc.) deutlich besser meistern als jene, die auf keine unterstützenden Peers zurückgreifen können oder ausgegrenzt werden (siehe z.B. Bukowski et al., 2009; Kessels & Hannover, 2009; Wentzel, 2009; Witkow & Fuligni,

[13] Youniss (1994) beschreibt diesen Prozess als *Ko-Konstruktion.* Siehe dazu auch Kessels und Hannover (2009, S. 285).

2010). Hintergrund für den Mechanismus des *sozialen Lernens* (Zander et al., 2017, S. 363ff.) bilden sozial-kognitive Lerntheorien (z.B. Bandura, 1986), die Lernen als einen durch Beobachtung und Nachahmung sozial vermittelten Prozess betrachten. Entsprechend dieser Sichtweise sind Peers aufgrund der ähnlichen Lebenslage besonders geeignete Vorbilder, über die Lernen am Modell ermöglicht wird, indem Erkenntnisse aus den stellvertretenden Erfahrungen der Peers genutzt werden, um das eigene Verhalten entsprechend nachzuahmen oder zu modifizieren (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 33). Zugleich gelten auch kompetentere oder ältere Peers als wichtige Modelle für die kognitive Entwicklung, die durch ihren Erfahrungs- bzw. Wissensvorsprung besonders attraktive Lernmodelle darstellen (vgl. Appel, 2002, S. 47ff.; Vygotsky, 1978). Hinsichtlich des Mechanismus von *Peernomen und Konformität* wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche innerhalb von Gruppen Normen, Denk- und Verhaltensweisen gemeinsam entwickeln und deren Aufrechterhaltung innerhalb der Gruppe durch Sanktionen (z.B. Zuweisung von sozialem Status, Ausschluss, Feedback) sichern (siehe dazu Kessels & Hannover, 2009, S. 294). Die Gruppe wirkt dabei sowohl als Informationsquelle für Ansichten und Verhaltensweisen, kann aber auch einen Druck zur Konformität ausüben, wenn bei einem von der sozialen Norm der Gruppe abweichenden Verhalten die soziale Exklusion befürchtet wird (vgl. ebd.; Zander et al., 2017, S. 365).

Entsprechend können von Peerbeziehungen sowohl positive als auch negative Einflüsse auf akademische Fähigkeiten und Leistungen ausgehen, je nachdem, welche Mechanismen innerhalb von Peerbeziehungen zum Tragen kommen und in wieweit Selektions- und Sozialisationseffekte Lernprozesse begünstigen oder behindern (vgl. Bukowski et al., 2009; Zander et al., 2017). Ein besonderer Fall von Peerbeziehungen sind Freundschaften, die komplexe und unterstützende Interaktionsformen begünstigen, die die positiven Auswirkungen symmetrisch-reziproker Interaktionen wahrscheinlicher machen (vgl. Kessels & Hannover, 2009; Schmidt-Denter, 2005).

3.2 Freundschaften

Während im frühen Kindesalter gemeinsame Aktivitäten das Motiv von Freundschaften bilden, stehen im Jugendalter Gespräche im Mittelpunkt der Freundschaft, die Raum für intimen Austausch von Erfahrungen, Interessen und Einstellungen geben und eine emo-

tionale Schutzfunktion für das in dieser Lebensphase typische experimentelle und explorative Verhalten einnehmen (vgl. Fend, 1998, S. 230ff.; Schmidt-Denter, 2005, S. 131). Freundschaften sind zudem gekennzeichnet durch *Diffusität* (d.h., sie betreffen eine Vielzahl von Aspekten des Handelns sowie Orientierungen), *Vernetzung* (Einbettung in ein umfassendes Netzwerk sozialer Beziehungen) und *Dauerhaftigkeit*, d.h., einmal entstanden, gelten sie als relativ stabil und widerstandsfähig (siehe Esser, 1990a, S. 185). Mit dem Aspekt der Vernetzung ist auch die hohe Transitivität von Freundschaften angesprochen (vgl. Granovetter, 1973, S. 1376ff.), also die Tendenz, dass Freunde von Freunden früher oder später zu den eigenen Freunden zählen. Die Entstehung von Freundschaften ist entsprechend dieser Eigenschaften außerordentlich selektiv, da sie „eine Übereinstimmung in der überwiegenden Mehrzahl der für wichtig erachteten Orientierungen" erfordern, auf „bestehende Beziehungssysteme abgestimmt" und mit zukünftigen Vernetzungen kompatibel bleiben müssen (Esser, 1990a, S. 185). Das bereits beschriebene Phänomen der *Homophilie*[14] (siehe z.B. Brown & Larson, 2009; Leszczensky & Pink, 2015; McPherson et al., 2001) gilt hier in besonderem Maße (siehe auch Verbrugge, 1977). Im Verlauf der Jugend reduziert sich die Bedeutung von Ähnlichkeit nach oberflächlichen Merkmalen (z.B. Geschlecht, Alter) für die Bildung von Freundschaften, wogegen ähnliche Einstellungen, Interessen und Erfahrungen wichtiger werden (vgl. Fend, 1998, S. 231). Dennoch sind Gemeinsamkeiten hinsichtlich des kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergrunds für Freundschaften Jugendlicher kennzeichnend (z.B. Jugert et al., 2018; Leszczensky & Pink, 2015), da diese Merkmale häufig die Kommunikation erleichtern und das gegenseitige Verständnis erhöhen (siehe Sabatier et al., 2016, S. 430ff.).

Auch strukturelle und kontextuelle Bedingungsfaktoren spielen für die Bildung von Freundschaften eine Rolle. Räumliche Nähe erhöht schlicht die Chance, sich zu begegnen und anzufreunden (Blau, 1994). Darüber hinaus werden Gelegenheiten der Freundschaftsbildung durch wiederkehrende Aktivitäten strukturiert (z.B. Besuch einer bestimmten Schule, Vereine, Jugendtreffs). Ihre besondere Bedeutung liegt darin, dass sie Kontakte zwischen Gruppen ermöglichen, die ohne diesen geteilten Fokus wenig Gemeinsamkeiten hätten. So werden Freundschaften auch gegen das Homophilie-Prinzip

[14] Siehe Kapitel 2.3.2.

ermöglicht, insbesondere, wenn die geteilten Aktivitäten von den Beteiligten positiv bewertet werden (Feld, 1981).

Außerhalb auferlegter Routinen wie dem Schulbesuch werden Freundschaften in Freizeitaktivitäten geformt oder fortgeführt. Reinders (2010, S. 125ff.) greift zur Erklärung der Entstehung von Freundschaften außerhalb von Bildungsinstitutionen auf die Konzepte des *meeting* und *mating* von Verbrugge (1977) zurück. Freundschaften entstehen danach als Folge der sozialräumlichen Orientierung von Jugendlichen, die bestimmte Orte aufsuchen, an denen sie auf Gleichgesinnte treffen, um ihren lebensphasenspezifischen Bedürfnissen (z.B. nach Selbstoffenbarung, Exploration, Nähe zu Gleichaltrigen) nachzugehen (*moving*). Diese Orte fungieren als Gelegenheitsstruktur für die Bildung von Freundschaften (*meeting*), wobei wiederum aufgrund von Sympathien, geteilten Einstellungen und Interessen bestimmte Peers als Freunde (*mating*) gewählt werden (siehe auch Verbrugge, 1977, S. 577ff.).

Hinsichtlich der Auswirkungen von Freundschaften lassen sich eine Reihe positiver Effekte für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlicher herausstellen. Eine Vielzahl von Studien belegen einen positiven Zusammenhang zwischen dem gemeinsamen Arbeiten an schulischen Aufgaben mit Freund:innen oder der schlichten Einbindung in reziproke Freundschaften und verschiedenen Indikatoren schulischer Leistungen und kognitiver Fähigkeiten (siehe z.B. die Metaanalyse von Wentzel et al., 2018). Auch ergaben sich für der Eingebundenheit in enge Freundschaften im schulischen Kontext und Freundschaften zu leistungsstarken oder motivierten Freund:innen positive Effekte auf schulische Motivation und Leistungsentwicklung (z.B. Crosnoe et al., 2003; Gremmen et al., 2017; Witkow & Fuligni, 2010). Freund:innen unterscheiden sich von nicht befreundeten Peers hinsichtlich verschiedener Merkmale (vgl. Schmidt-Denter, 2005, S. 99): Sie zeigen eine höhere Responsivität (auf Verhalten des anderen wird direkt reagiert), sind effektiver in der Bewältigung von Konflikten, zeigen ein stärkeres aufgabenbezogenes Verhalten (lassen sich weniger leicht ablenken) und weisen eine höhere Beziehungsqualität auf (Zuneigung, kooperativerer, gleichberechtigter Austausch). Dies scheint sich auch in der Kommunikation unter Freund:innen widerzuspiegeln. In einer Studie von Jones (2002) wurde die Kommunikation von Schüler:innen der ersten Klasse in kollaborativen Arbeitsphasen im Unterricht beobachtet und dabei zwischen befreundeten und nicht

befreundeten Dyaden unterschieden. In den Interaktionen der befreundeten Dyaden wurden Konflikte effizienter gelöst, wobei die sprachlichen Interaktionen weniger anweisend, sondern stärker unterstützend und kooperativ ausfielen und bildungssprachliche und metakognitive Äußerungen häufiger vorkamen.

Die Befunde untermauern die Annahme, dass die zuvor aufgezeigten Potenziale von Peers für die kognitive Entwicklung in Freundschaften besonders zum Tragen kommen. Eine systematische Erforschung der Rolle von Freundschaften für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher steht allerdings noch aus. Bevor der Forschungsstand zur Rolle von Peerbeziehungen und Freundschaften für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher in der Majoritäts- und Herkunftssprache vorgestellt wird (Kapitel 3.4), sollen zunächst die für die Entwicklung dieser als relevant erachteten inter- und intraethnischen Freundschaften näher in den Blick genommen werden.

3.3 Intra- und interethnische Freundschaften

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über Bedingungen der Entstehung und die Verbreitung intra- und interethnischen Freundschaften im Jugendalter, den Sprachgebrauch mit Freund:innen sowie Befunde zu Folgen der Einbettung in intra- und interethnische Freundschaften auf individueller und gesellschaftlicher Ebene.

3.3.1 Entstehensbedingungen

Zahlreiche Studien belegen die stark ausgeprägte *Präferenz* von Individuen, Freundschaften innerhalb derselben sprachlich-ethnischen Gruppe einzugehen (z.B. Baerveldt et al., 2004; Leszczensky & Pink, 2015; Smith et al., 2014; Titzmann & Silbereisen, 2009). Dies gilt insbesondere für enge Freundschaften im Vergleich zu losen Bekanntschaften (z.B. McPherson et al., 2001; Zentarra, 2014) bzw. für Freund:innen, die sich gegenseitig zu Hause besuchen im Vergleich zu Freundschaften, die sich auf ausgewählte gemeinsame Freizeitaktivitäten beschränken (Windzio & Bicer, 2013). Die Präferenz intraethnischer Freundschaften wird einerseits mit der Vorliebe für Peers mit geteilten Werten, Erfahrungen und Verhaltensweisen erklärt: Ein geteilter sprachlich-kultureller Hintergrund kann das gegenseitige Verständnis erhöhen, bei der Bewältigung migrationsbedingter Entwicklungsaufgaben unterstützen, eine emotionale Schutzfunktion gegen ethnische Diskriminierung erfüllen und eine Quelle für die Entwicklung ethnischer Identität darstellen (siehe

z.B. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004; Jugert et al., 2020; Jugert & Titzmann, 2020; McPherson et al., 2001; Quillian & Campbell, 2003). Andererseits wird zur Erklärung intraethnischer Freundschaftspräferenzen auf die Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979) zurückgegriffen (siehe z.B. Bicer, 2014, S. 104ff.; Zander et al., 2017, S. 370ff.). Nach dieser streben Menschen danach, ein positives Selbstbild zu gewinnen, was mitunter dadurch erreicht wird, sich mit einer relevanten Gruppe (*ingroup*) zu identifizieren, in der das Erleben einer positiven Identität ermöglicht wird (ebd.). Für beide Erklärungsansätze können mit einer geteilten ethnischen Zugehörigkeit relevante Ähnlichkeiten (z.B. Kultur, Sprache, Erfahrungen) einhergehen, die als saliente Kategorien für eine Gruppenidentifikation fungieren können. In diesem Zusammenhang zeigen beispielsweise Smith et al. (2014) auf Basis klasseninterner Freundschaftsnominierungen von Jugendlichen in England, Deutschland, den Niederlanden und Schweden, dass sich Freundschaftsdyaden hinsichtlich verschiedener Domänen (Freizeitaktivitäten, Religionszugehörigkeit, sozioökonomischer Hintergrund) ähnlich sind. Die Präferenz zur Wahl intraethnischer Freundschaften bleibt aber unter Kontrolle dieser Ähnlichkeiten statistisch signifikant und ist somit nicht allein durch die Ähnlichkeit in anderen Bereichen zu erklären.

Eine bedeutende Voraussetzung für Begegnungen von Personen unterschiedlicher Herkunft sind – wie bereits für Freundschaften allgemein beschrieben – *Gelegenheitsstrukturen* (Blau, 1994; Feld, 1981). Diese sind der Wahl von Freund:innen auf Basis von Präferenzen oder benötigter Ressourcen vorgelagert. Interethnische Freundschaften zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nehmen mit steigendem Anteil der jeweiligen Gruppen im sozialräumlichen Kontext (z.B. Schule, Klasse, Nachbarschaft) zu (Baier, 2014; Bicer, 2014; Leszczensky & Pink, 2015; Quillian & Campbell, 2003; Reinders, 2010; Straßburger, 2004; Titzmann, 2014). Nach Esser (1990b) steigen mit zunehmender Größe der Zuwanderergruppen im Aufnahmeland die Kosten für die Aufnahme interethnischer Kontakte, da Gelegenheiten des interethnischen Kontakts kleiner sind und sich entsprechend der Aufwand für aufnahmelandspezifische Investitionen (z.B. in die Majoritätssprache, den Aufbau von interethnischen Kontakten) erhöht. Je heterogener Gruppen in bestimmten Kontexten zusammengesetzt sind, desto wahrscheinlicher werden interethnische Freundschaften (vgl. Reinders, 2010). Dabei kommen sozial-

räumlichen Kontexten eine wichtige Rolle zu, die die Begegnung unterschiedlicher Gruppen wahrscheinlicher machen (Feld, 1981). So wird etwa der Schule bzw. Schulklasse eine sozialintegrative Funktion zugeschrieben: Hier kommen Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft zusammen und das gemeinsame Lernen schafft Bedingungen, bei denen Ähnlichkeiten über den ethnisch-kulturellen Hintergrund hinaus festgestellt werden können, was zur Entstehung interethnischer Freundschaften beiträgt (vgl. Baier, 2014; Leszczensky & Pink, 2015). Entsprechend treten in klasseninternen Netzwerken interethnische Freundschaften häufiger auf als in klassenübergreifenden oder außerschulischen Netzwerken (z.B. Leszczensky & Pink, 2015; Strohmeier & Spiel, 2011). Strohmeier et al. (2006) fanden anhand einer Stichprobe von Viertklässler:innen, dass hinsichtlich der Nennungen der besten Freundin bzw. des besten Freundes Homophilie nach Klassenzugehörigkeit ausgeprägter ist als nach sprachlich-ethnischer Zugehörigkeit: Während 75% der Schüler:innen eine Freundschaft innerhalb der gleichen Klasse angaben, lag der Anteil von Nennungen von Freund:innen mit derselben Herkunftssprache nur bei 55%.

Auch die Einstellungen und Netzwerke signifikanter Anderer (z.B. Freunde, Bekannte, Familienmitglieder), können Einfluss auf das Ausmaß der Freundschaftsvernetzung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nehmen (für einen ausführlichen Überblick zu relationalen Mechanismen siehe Rivera et al., 2010). Die Tendenz der triadischen Schließung (das Anfreunden mit Netzwerkmitgliedern der Freund:innen) kann dazu beitragen, dass sich Homophilie oder Heterophilie des Netzwerks verstärkt (siehe dazu Carol & Leszczensky, 2020, S. 3–6). Diskutiert werden ferner individuelle Merkmale, die sich auf das Ausmaß interethnischer Freundschaften auswirken. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stehen die sprachlichen Fähigkeiten in der Majoritätssprache, das kulturelle Kapital der Familie sowie die Identifikation mit dem Aufnahmeland in positivem Zusammenhang mit der Aufnahme interethnischer Freundschaften (z.B. Baier, 2014; Jugert et al., 2018; Martinovic et al., 2009; Schacht et al., 2014; Titzmann et al., 2012), während für Jugendliche ohne Migrationshintergrund der Grad der kulturellen Offenheit entscheidend ist (z.B. Jugert et al., 2011; Reinders et al., 2006; Wölfer & Hewstone, 2018).

3.3.2 Verbreitung

Gut belegt ist, dass das Ausmaß interethnischer Freundschaften zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund im Generationenverlauf sowie mit zunehmender Aufenthaltsdauer ansteigt (Haug, 2003, 2006; Schacht et al., 2014; Titzmann & Silbereisen, 2009). Zugleich zeigen sich teils deutliche Unterschiede zwischen Zuwanderergruppen in Deutschland hinsichtlich ihrer interethnischen Kontakte. Die Netzwerke von Migrant:innen und ihren Nachkommen aus der Türkei fallen beispielsweise im Vergleich zu Zuwanderergruppen aus Italien, Griechenland und der ehemaligen Sowjetunion stärker intraethnisch aus (z.B. Haug, 2003; Leszczensky & Pink, 2015; Nauck, 2001; Schacht et al., 2014; Strohmeier et al., 2006). Das genaue Ausmaß inter- und intraethnischer Freundschaften von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist schwer zu quantifizieren, da sich Operationalisierungen sowohl des ethnischen Hintergrunds der Freund:innen (z.B. Staatsangehörigkeit, ethnische Abstammung, Sprachhintergrund) als auch die Messung von Freundschaften (z.B. Nominierungen im Klassenkontext, drei beste Freund:innen, Netzwerk außerhalb der Familie) zwischen Studien stark unterscheiden (siehe für einen Überblick Straßburger, 2004).

In einer Befragung von jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedler-Hintergrund im Alter von 15 bis 21 Jahren zeigte sich beispielsweise, dass bei den drei besten Freund:innen überwiegend Personen derselben Herkunftsgruppe genannt wurden, wobei Aussiedlerinnen und Mädchen mit türkischem Hintergrund zu hohen Anteilen (66% und 51%) sogar ausschließlich Personen derselben Herkunftsgruppe nannten (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004, S. 201ff.). Leszczensky und Pink (2015) fanden in ihrer Untersuchung von klasseninternen und jahrgangsübergreifenden Freundschaftsnetzwerken Jugendlicher, dass diese bei den Befragten mit türkischem Migrationshintergrund zu 51-67% aus intraethnischen Freundschaften bestanden; bei den Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion lag der Anteil bei 22-31%. Zugleich zeigen Studien, dass die Freundschaften von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu einem höherem Grad intraethnisch ausfallen, als dies bei vielen ihrer Peers mit Migrationshintergrund der Fall ist (Baier, 2014; siehe z.B. Leszczensky & Pink, 2015; Strohmeier et al., 2006; Wölfer & Hewstone, 2018). Entsprechend dürfte das Ausmaß an interethnischen Freundschaften deutlich von

der Bereitschaft der Peers ohne Migrationshintergrund abhängen, Freundschaften mit anderen Herkunftsgruppen einzugehen.

3.3.3 Sprachgebrauch

Insgesamt betrachtet nimmt bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland in der Kommunikation mit Peers das Deutsche einen großen Stellenwert ein. Anhand der Daten des Nationalen Bildungsplanes (NEPS) fanden Strobel und Seuring (2016), dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (n = 4.721) zu großen Teilen ausschließlich Deutsch mit der besten Freundin bzw. dem besten Freund (76%) und den Mitschüler:innen (86%) sprechen. Allerdings zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen, wobei eine ausschließliche Nutzung des Deutschen mit dem besten Freund oder der besten Freundin bei den Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund aus der Türkei (50%) und der ehemaligen Sowjetunion bzw. (65%) deutlich seltener war als beispielsweise bei den Jugendlichen mit polnischem Migrationshintergrund (86%). In der Kommunikation der Jugendlichen aus der Türkei und ehemaligen Sowjetunion spielte entsprechend der Gebrauch der Herkunftssprache neben dem Deutschen eine größere Rolle (zu ähnlichen Ergebnissen auf Basis von NEPS-Daten kam auch Olczyk, 2018, S. 145ff.). In der Befragung von (n = 950) jungen Frauen im Alter zwischen 15 und 21 Jahren von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2004) gaben die Studienteilnehmer:innen für den Sprachgebrauch mit ihren besten Freund:innen zu 40% an, Deutsch als überwiegende oder ausschließliche Kommunikationssprache zu nutzen, für 42% spielten das Deutsche und die Herkunftssprache eine gleichwertige Rolle und 18% gaben eine nahezu ausschließliche oder überwiegende Nutzung der Herkunftssprachen an (ebd., S. 205). In Bezug auf die besten Freund:innen derselben Herkunftsgruppe gaben 33% der Befragten die Herkunftssprache als überwiegende oder ausschließliche Verkehrssprache an, 60% nutzten sie neben dem Deutschen, während nur 7% ausschließlich auf Deutsch mit ihren gleichsprachigen Freund:innen kommunizierten (ebd., S. 205ff.).

Auf Basis der PISA-Daten aus dem Jahr 2012 fand Rauch (2019) ein deutlich geringeres Niveau der Nutzung der Herkunftssprache. Hier lag der Anteil der (n = 1.023) Jugendlichen, die angaben, ihre Herkunftssprache überwiegend oder neben dem Deutschen zu verwenden, in Bezug auf den Sprachgebrauch mit dem besten Freund oder der besten Freundin zwischen etwa 20% und knapp 30%, und in Bezug auf den Sprachgebrauch mit Mitschüler:innen auf dem Schulhof zwischen 10% und etwas über 20% (ebd., S. 134ff.).

Zugleich zeigte sich, dass im Gegensatz zur Kommunikation mit den Eltern bei der Kommunikation mit besten Freund:innen oder den Mitschüler:innen kein Trend zur geringeren Nutzung der Herkunftssprache über die Generationsstatusfolge hinweg (1. Generation – 2. Generation – ein Elternteil im Ausland geboren) zu beobachten ist (ebd.).

In einer kleinen Stichprobe von (n=132) Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Hamburg, die zu ihrem Sprachgebrauch mit Peers in unterschiedlichen Kontexten befragt wurden, zeigte sich, dass die Herkunftssprachen im schulischen Kontext nur zu geringen Anteilen und zu unterschiedlichen instrumentellen Zwecken genutzt wurden (Wehner 2019). In informellen Kontexten jedoch wurden die Herkunftssprachen (neben dem Deutschen) immerhin zu knapp 40% mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin und zu knapp 35% mit anderen Freund:innen genutzt (vgl. Wehner, 2019, S. 123).

Auch internationale Studien unterstützen die Annahme, dass sich die Majoritätssprache insbesondere im schulischen Kontext zur zentralen Kommunikationssprache unter Peers mit Migrationshintergrund entwickelt. In einer ethnographischen Studie (Willoughby, 2009) zur Peer-Kommunikation von Zuwander:innen an einer multiethnischen australischen Schule zeigte sich beispielsweise, dass die Herkunftssprache im schulischen Kontext insbesondere von den neu zugewanderten Jugendlichen verwendet wird, während die Jugendlichen mit längerer Aufenthaltsdauer sich der monolingualen Schulnorm bereits angepasst haben und das Englische als *lingua franca* mit ihren Peers auch zur Abgrenzung gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen nutzten.

Die wenigen verfügbaren Befunde zum Sprachgebrauch mit Peers von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland deuten darauf, dass die Majoritätssprache als gemeinsame Verständigungssprache einen hohen Stellenwert einnimmt. Zugleich zeigen die berichteten Befunde, dass die Herkunftssprache sowohl mit Freund:innen als auch mit Mitschüler:innen neben der Majoritätssprache durchaus Verwendung findet – auch bei in Deutschland geborenen Jugendlichen. Das Ausmaß der Nutzung der Herkunftssprache mit Peers könnte allerdings insbesondere in Studien, in denen pauschal nach dem Sprachgebrauch den Mitschüler:innen gefragt wurde, deutlich unterschätzt sein. Auch die Frage nach dem Sprachgebrauch mit dem bzw. der besten Freund:in ergibt nur eine begrenzte Perspektive auf die sprachliche Praxis mit Freund:innen, die zudem dadurch begrenzt

wird, dass in Studien nur selten der sprachliche Hintergrund der Freund:innen mitberücksichtigt wird.

3.3.4 Auswirkungen

Übereinstimmend belegt der Forschungsstand, dass inter- und intraethnische Freundschaften sich nicht hinsichtlich der Qualität von Freundschaften (z.B. Stabilität, Nähe, Zuneigung, Konflikt, etc.) unterscheiden (Aboud et al., 2003; Reinders, 2010; Reinders et al., 2006; Reinders & Mangold, 2005; Strohmeier et al., 2006). Entsprechend werden reziproke Freundschaften, die einmal entstanden sind, von den Jugendlichen „als positiv und von guter Qualität wahrgenommen“ (Reinders, 2010, S. 129). Während *intra*ethnischen Freundschaften besonders im Bereich der psychosozialen Anpassung von Kindern und Jugendlichen wichtige Funktionen zugeschrieben werden, gelten für Jugendliche mit Migrationshintergrund *inter*ethnische Freundschafen zu Peers der Aufnahmegesellschaft als wichtiger Kontext für die Aneignung von Wissen über kulturelle Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft (siehe z.B. Esser, 2006; Olczyk, 2018; Titzmann et al., 2010; Windzio & Wingens, 2014; Windzio & Zentarra, 2014; Winkler et al., 2011). Titzmann et al. (2010) zeigen beispielsweise, dass Jugendliche mit einem höheren Anteil an Freund:innen ohne Migrationshintergrund in ihren Netzwerken über die Zeit weniger Situationen von Unsicherheit bezüglich verschiedener Verhaltensweisen in sozialen Situationen erleben. Auch Winkler et al. (2011) argumentieren, dass die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund insbesondere durch starke Freundschaften zu einheimischen Kindern befördert wird, mit denen sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass über Besuche zu Hause auch Gelegenheiten des Kontakts zu erwachsenen Rollenmodellen des Aufnahmelands inklusive deren Habitusformen und Sprachgebrauch entstehen. Wenngleich Besuche zu Hause häufiger bei intraethnischen im Vergleich zu interethnischen Freundschaften vorkommen (Strohmeier et al., 2006; Windzio & Bicer, 2013), sind gerade bei engen interethnischen Freundschaften gegenseitige Besuche, bei denen es auch zum Kontakt mit den Eltern und Geschwistern des Freundes bzw. der Freundin kommt, durchaus vorzufinden (Worresch, 2011).

In Intergruppenkontakten stellen sich Anpassungsanforderungen sowohl für Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund (hierzu ausführlicher Reinders, 2010), weshalb diesen eine besondere Bedeutung für die Herstellung gesellschaftlicher Kohäsion zu-

kommt[15]: Interethnische Freundschaften stehen im Zusammenhang mit besseren Intergruppenbeziehungen, geringeren Vorurteilen und Stereotypen, höherem Vertrauen und geringerer Diskriminierung sowie einer besseren soziokulturellen Anpassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (siehe Pettigrew, 1998; Sabatier et al., 2016; Titzmann et al., 2010). Dabei spielt auch die Qualität der Intergruppenbeziehungen eine Rolle. Zahlreiche Belege untermauern die Annahme der Kontakthypothese nach Allport (1971), wonach vorurteilsreduzierende Wirkungen von Intergruppenkontakten insbesondere dann zu erwarten sind, wenn die Gruppen im Kontakt den gleichen Status zueinander einnehmen, gemeinsame Ziele verfolgen, die Gruppenmitglieder kooperieren und der Gruppenkontakt durch Autoritäten unterstützt wird (siehe Metaanalyse von Pettigrew & Tropp, 2006).

Die in der Kontakthypothese formulierten Bedingungen greift auch Esser (2006) in Bezug auf die unterstützende Funktion interethnischer Beziehungen für den Erwerb der Majoritätssprache von Migrant:innen auf (siehe Kapitel 2.2.1). Dabei werden interethnische Freundschaften besonders dann als wesentliche Lerngelegenheiten erachtet, wenn in der Familie überwiegend in der Herkunftssprache kommuniziert wird (z.B. Beisenherz, 2006; Esser, 2006; Harring, 2007). Wesentlich seltener ist die Betrachtungsweise, dass alle an den Peer-Interaktionen beteiligten Sprachen für Kommunikation und die Aneignung sprachlicher Mittel relevant sein können (Dirim & Auer, 2004; Worresch, 2011). Auch in der Jugendforschung wird die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Kontext von Peerbeziehungen diskutiert (z.B. Harring, 2007, S. 251ff.; Schmidt-Denter, 2005, S. 131), wobei die Aneignung sprachlicher Mittel und kommunikativer Strategien sowohl Resultat der Interaktion mit Peers als auch Bedingung für die erfolgreiche Aufnahme von Peerbeziehungen sein können (vgl. Albers, 2009, S. 59f.). Wenngleich der Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Peerbeziehungen und sprachlichen Fähigkeiten (insbesondere im Hinblick auf das Jugendalter und herkunftssprachliche Fähigkeiten) recht

[15] Diese wechselseitigen Anpassungsprozesse werden als Ko-Konstruktion beschrieben, die Reinders (2010, S. 124) im Kontext von Migration als ein ergänzendes Konzept zur „Enkulturation (oder ersten Sozialisation) autochthoner und der Akkulturation (oder zweiten Sozialisation) allochthoner Heranwachsender“ beschreibt, bei der im interethnischen Kontakt Jugendliche unterschiedlicher Herkunft kulturelle Werte, Normen und Handlungsmuster gemeinsamen entwickeln.

begrenzt ist, gibt es inzwischen einige Befunde, die die Annahme stützen, dass Peerkontexte für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache von Bedeutung sind. Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden.

3.4 Empirische Befunde zur Rolle von Peers für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher

Im Forschungsstand zur Rolle von Peerbeziehungen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen lassen sich drei Perspektiven unterscheiden: Der Großteil verfügbarer Forschungsarbeiten fokussiert auf die Rolle von Peers für die Entwicklung majoritätssprachlicher Fähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Kapitel 3.4.1). Wenige Studien haben sich mit der Rolle von Peers für die Beibehaltung und Entwicklung herkunftssprachlicher Fähigkeiten auseinandergesetzt (Kapitel 3.4.2). Welche Bedeutung Peers für die bilinguale Entwicklung, also Profile sprachlicher Kompetenzen in der Majoritäts- und der Herkunftssprache, zukommt, wurde bisher nur in vereinzelten Studien untersucht (Kapitel 3.4.3). Innerhalb dieser drei Perspektiven existieren unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge, beispielsweise im Hinblick darauf, welche Art von Peerbeziehungen (z.B. beste:r Freund:in oder Klassenkamerad:innen), welche Mechanismen (z.B. Sprachgebrauch mit Peers, Qualität des sprachlichen Inputs, sprachlich-ethnische Komposition von Peerkontexten als Opportunitätsstruktur) und welche Indikatoren für sprachliche Fähigkeiten (z.B. Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten, Testleistungen im Bereich Leseverständnis, bildungssprachliche Fähigkeiten, Wortschatz) im Fokus stehen. Darüber hinaus liegen Befunde zum Teil nur für andere (insbesondere jüngere) Altersgruppen vor, die teilweise zur Ergänzung bei der Darstellung des Forschungsstands berücksichtigt werden.

3.4.1 Peers und die sprachlichen Fähigkeiten in der Majoritätssprache

Hinsichtlich der Rolle von Peers für die majoritätssprachlichen Fähigkeiten dominieren national und international Forschungsarbeiten, in denen der *Sprachgebrauch mit Peers* fokussiert wird. Dagegen wurde die Rolle der *Qualität des sprachlichen Inputs* bisher nur in wenigen Studien untersucht. Während Effekte der *sprachlich-ethnischen Komposition* innerhalb von Schulklassen (Opportunitätsstruktur) auf die individuellen Leistungen umfassend untersucht wurden, sind Untersuchungen von Effekten der sprachlich-ethnischen

Zusammensetzung der *individuellen Freundschaftsnetzwerke* auf Kompetenzen in der Majoritätssprache seltener vertreten.

Für Deutschland liegen einige Befunde zum Zusammenhang zwischen dem ***Sprachgebrauch mit Peers*** und den sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Deutschen vor. Auf Basis von NEPS-Daten untersuchten Strobel und Seuring (2016) Effekte des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Kontexten auf die Deutschkenntnisse von (n = 4.721) Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Bereichen Wortschatz und Leseverständnis. Dazu wurden Sprachgebrauchsprofile erstellt, in die die überwiegende Nutzung des Deutschen bzw. der Herkunftssprache mit den Eltern, Geschwistern, Gleichaltrigen (Mittelwert aus Sprachgebrauch mit dem/der besten Freund:in und Klassenkamerad:innen) und beim Medienkonsum eingingen. Im Ergebnis zeigte sich, dass die überwiegende Nutzung des Deutschen mit Gleichaltrigen mit höheren Testleistungen im Wortschatz und Leseverständnis einhergingen, wobei insbesondere diejenigen, die zu Hause überwiegend die Herkunftssprache verwendeten, vom Deutschgebrauch mit Gleichaltrigen profitierten. Die Nachteile in Bezug auf die erzielten Leistungen im Deutschen, die mit dem überwiegenden Herkunftssprachgebrauch mit den Eltern assoziiert waren, wurden durch die Verwendung des Deutschen mit den Peers zwar nicht vollständig kompensiert, reduzierten sich jedoch stärker, als dies in Bezug auf die Verwendung des Deutschen mit den Geschwistern oder im Medienkonsum der Fall war. Auch Hannover et al. (2013) berichten anhand einer Stichprobe von (n = 813) Neuntklässler:innen mit Migrationshintergrund einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzung des Deutschen mit den Peers (Mittelwert aus Sprachgebrauch mit Klassenkamerad:innen und Freund:innen) und den Leseleistungen im Deutschen. Einen weiteren Beleg für die Bedeutung des Sprachgebrauchs mit Peers liefert eine Analyse der PISA-2012-Daten für Deutschland (Rauch, 2019). Diese ergab, dass 15-jährige Schüler:innen mit Migrationshintergrund (n = 1.023), die ihre Herkunftssprache häufiger mit den besten Freund:innen außerhalb der Schule sowie mit Mitschüler:innen auf dem Schulhof nutzten, schlechtere Leseleistungen im Deutschen erzielten. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Olczyk (2018) auf Basis der NEPS-Daten für die Jahrgangsstufen fünf (n = 1.664), sieben (n = 1.236) und neun (n =4.133), bei denen der überwiegende Gebrauch der Herkunftssprache mit Freund:innen und Klassenkamerad:innen mit geringeren Leseleistungen im Deutschen assoziiert war.

Auch der internationale Forschungsstand zu Peereffekten im Jugendalter fokussiert den Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch mit Peers und den majoritätssprachlichen Fähigkeiten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Agirdag und Vanlaar (2016) zeigten auf Basis der internationalen PISA-2012-Daten[16], dass die häufigere Nutzung der Majoritätssprache mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin sowie den Mitschüler:innen mit signifikant höheren Testleistungen von Jugendliche im Leseverständnis in dieser zusammenhing. Eine Studie von Carhill et al. (2008) mit (n = 274) jugendlichen Migrant:innen der ersten Generation in den USA belegt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch mit Peers und den (mündlichen) bildungssprachlichen Fähigkeiten im Englischen: Unter Kontrolle demografischer Merkmale (Alter, Aufenthaltsdauer), dem Bildungsniveau und Englischkenntnissen der Eltern sowie von Schulkontextmerkmalen erreichten die Jugendlichen, die im Unterricht sowie in informellen Kontexten außerhalb des Unterrichts (z.B. Schulhof, Cafeteria, Nachbarschaft) häufiger Englisch sprachen, signifikant höhere Leistungen im Englischtest. Dabei war der Gebrauch des Englischen in informellen Kontexten der stärkste Prädiktor. Auch anhand einer Stichprobe (n =102) neu in die USA zugewanderter spanischsprachiger Jugendlicher konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl von Peers, mit denen Englisch gesprochen wird und den bildungssprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen im Englischen nachgewiesen werden (Carhill-Poza, 2015). In dieser Studie zeigte sich zudem, dass nicht nur ein höheres Ausmaß der Nutzung der Majoritätssprache mit den Peers, sondern auch eine höhere Anzahl von Peers, mit denen schulische Aufgaben gemeinsam bearbeitet und diskutieret wurden (unabhängig von der dabei verwendeten Sprache) mit höheren majoritätssprachlichen Fähigkeiten neu zugewanderter Jugendlicher einherging. Demnach scheint nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des sprachlichen Austauschs mit Peers von Bedeutung zu sein.

Die Rolle der ***Qualität des sprachlichen Inputs*** durch Peers wurde deutlich seltener untersucht. Dennoch liegen zumindest in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten von *Kindern* einige nationale und internationale empirische Studien vor, in denen Effekte der durchschnittlichen majoritätssprachlichen Fähigkeiten der Peers im Klassenzimmer bzw.

[16] Die Daten umfassen etwa 120.000 Schüler:innen aus 5.000 Schulen in 18 Ländern.

der Kindergartengruppe auf die individuellen Leistungen bzw. Leistungszuwächse ermittelt wurden. So konnte für Kindergartenkinder in internationalen Studien gezeigt werden, dass die durchschnittlichen Sprachkompetenzen der Peers in der Majoritätssprache (z.B. im Hinblick auf den Wortschatzumfang und die syntaktische Komplexität) positiv mit den rezeptiven und produktiven majoritätssprachlichen Fähigkeiten der Kinder zusammenhängen und dass lebensweltlich mehrsprachige Kinder in Gruppen mit höheren Sprachkenntnissen der Gleichaltrigen größere Zuwächse in ihren sprachlichen Fähigkeiten erzielen (z.B. Gámez et al., 2019; Garcia, 2021; Mashburn et al., 2009). Für Deutschland sind die Befunde dagegen gemischt: Während Schmerse (2021) größere Leistungszuwächse im rezeptiven Wortschatz im Deutschen von (n = 107) lebensweltlich mehrsprachigen Kindern in Kindergartengruppen (in Bayern und Hessen) mit höheren durchschnittlichen Leistungen der Peers berichten, konnten in einer in Nordrhein-Westphalen durchgeführten Studie mit einer ähnlichen Altersgruppe keine Effekte der mittleren Leistungen der Peers auf den Wortschatzzuwachs von (n = 431) ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern nachgewiesen werden (Kohl et al., 2022).

Einen weiteren Forschungsstrang zu Peereffekten bilden die zahlreichen Forschungsarbeiten zu ***sprachlich-ethnischen Kompositionseffekten***. In diesen geht es in der Regel um die Frage, ob die ethnische oder sprachliche Komposition (z.B. der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder einer anderen Herkunftssprache) auf Schul- oder Klassenebene sich auf die schulischen Leistungen der Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund auswirkt. In einigen Studien werden dabei auch Indikatoren für die Performanz in der Majoritätssprache untersucht (siehe Übersichtsarbeiten von Kristen & Olczyk, 2013; van Ewijk & Sleegers, 2010). Nach Kontrolle der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schulklassen zeigen sich in der Regel keine Effekte der ethnischen Komposition weder auf die Performanz der Schüler:innen mit noch ohne Migrationshintergrund (siehe auch van der Slik et al., 2006 für die Primarstufe). Die Befunde nationaler und internationaler Studien deuten darauf hin, dass negative Effekte eines hohen Anteils von Schüler:innen mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Herkunftssprache auf die Performanz in der Majoritätssprache (herangezogen werden meist Leseleistungen) eher mit sozialen und leistungsbezogenen Faktoren konfundiert sind, die ungünstige Ausgangsvoraussetzungen für das Lernen bedeuten (z.B. Stanat, 2006; Stanat et al., 2010),

oder sich nur im Falle einer hohen Konzentration von Schüler:innen derselben Herkunftssprache auf die Leistungen innerhalb dieser Gruppe zeigen (z.B. van Ewijk & Sleegers, 2010; Walter & Stanat, 2008). Letzteres lässt vermuten, dass negative Effekte der ethnischen Zusammensetzung über geringere Opportunitäten für die Nutzung der Majoritätssprache unter den Peers vermittelt werden könnten. So fanden Seuring et al. (2020), dass die negativen Effekte der ethnischen Klassenkomposition auf die Leseleistungen im Deutschen bei Schüler:innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache verschwanden, wenn für den Sprachgebrauch mit den Klassenkamerad:innen kontrolliert wurde. [17] Dies könnte ferner darauf hindeuten, dass für den Erwerb majoritätssprachlicher Fähigkeiten die individuellen Netzwerke (und Sprachgebrauchsmuster innerhalb dieser) entscheidender sind als die reinen Opportunitätsstrukturen auf der Klassenebene.

Allerdings existieren in Bezug auf die Erfassung ***individueller Peernetzwerke*** unterschiedlichste Operationalisierungen, die eine Generalisierung der Befunde erschweren. Die ethnische Komposition der individuellen Peernetzwerke erfasste Olczyk (2018) auf Basis von NEPS-Daten anhand der Einschätzungen der Schüler:innen des Anteils ihrer Freund:innen, die einen Migrationshintergrund haben (7-stufige Skala von *keine* bis *alle*). In den Regressionsmodellen zur Vorhersage der Leseleistungen im Deutschen von Schüler:innen der Klassenstufen fünf und sieben ergaben sich negative Effekte eines höheren Anteils an Freund:innen mit Migrationshintergrund; diese waren allerdings relativ klein und trugen nur wenig dazu bei, Gruppenunterschiede in den Leseleistungen der Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund aufzuklären. Ferner spielte in den Modellen zur Binnendifferenzierung der Schüler:innen mit Migrationshintergrund die ethnische Komposition der individuellen Netzwerke keine Rolle für die Varianzaufklärung der Leseverständnisleistungen. Anhand einer Stichprobe von (n = 519) Kindern im Alter von acht bis neun Jahren, deren Familien aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland zugewandert sind, untersuchte Beisenherz (2006) den Zusammenhang zwischen verschiedenen Indizes sozialer und sprachlicher Integration. Die soziale Integration wurde operationalisiert als relativer Anteil deutscher Freund:innen an den Peers, mit denen das befragte Kind angab, außerhalb der Schule etwas zu unternehmen. Den Analysen zufolge ging bei beiden Gruppen von Kindern eine höhere Integration in

[17] Den Analysen zugrunde liegen Daten von 14.815 Schüler:innen der NEPS-Startkohorte 4.

Freundschaften mit deutschen Kindern einher mit einer höheren deutschsprachigen Integration (gemessen anhand eines Summenscores aus sprachlicher Selbsteinschätzung und Nutzung deutschsprachiger Medien). In der internationalen Forschung finden sich darüber hinaus Operationalisierungen der Komposition individueller Netzwerke, bei denen Einstellungen und Präferenzen von Jugendlichen zur ethnischen Herkunft ihrer Freund:innen erfasst wurden. Kiang et al. (2011) fanden beispielsweise für (n = 169) Jugendliche der (überwiegend) zweiten Zuwanderergeneration mit asiatischem Migrationshintergrund in den USA, dass jene, die eine ausgeprägte Präferenz für intraethnische Freundschaften zeigten, ihre Englischkenntnisse als signifikant geringer einschätzen als jene mit einer Präferenz für interethnische Freundschaften.

3.4.2 Peers und die sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache

Hinsichtlich der herkunftssprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen wurden überwiegend Einflüsse des familialen Sprachgebrauchs und der sprachlichen Fähigkeiten der Eltern untersucht (z.B. De Houwer, 2007; Duarte et al., 2014; Duursma et al., 2007; Hammer et al., 2009; Hollebeke et al., 2020). Dabei scheint der anhaltende Herkunftssprachgebrauch in der Familie ein zentraler Prädiktor für die Entwicklung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu sein. Die Rolle von Peerbeziehungen für den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten ist dagegen nur in wenigen Studien untersucht worden. Mitunter liegen Befunde zum Einfluss von Peerbeziehungen nur für andere Altersgruppen vor, die aufgrund der wenigen Studien im Jugendalter im Folgenden einbezogen werden.

Befunde deuten darauf hin, dass Effekte des elterlichen Einflusses auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten mit zunehmendem Alter abnehmen können. So fanden Biedinger et al. (2015) anhand einer Stichprobe von etwa 400 türkischsprachigen Elementarkindern in Deutschland, dass der Zugang zur Herkunftssprache durch die Eltern der bedeutendste Prädiktor für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz) der Kinder war, dieser Effekt jedoch am stärksten im Alter von drei bis vier Jahren und geringer kurz vorm Übergang in die Grundschule war. Zudem zeigten die Analysen, dass auch der Anteil türkischsprachiger Kinder in den Einrichtungen sowie unter den Freund:innen der Kinder in geringem aber signifikant positivem Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten im Türkischen stand. Kristen et al. (2019) fanden auf Basis von NEPS-Daten sprachgruppenspezifische Effekte, wonach ein signifikant positiver ($p \leq .10$) Einfluss des

Gebrauchs der Herkunftssprache mit den Peers für türkischsprachige Schüler:innen in Klasse 2 (n =150) und Klasse 7 (n =270) auszumachen war, während ein solcher für die Schüler:innen mit russischem Sprachhintergrund ausblieb. Für Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufen zeigte sich dagegen weder bei den türkischsprachigen (n = 662) noch russischsprachigen Teilnehmer:innen ein Effekt des Herkunftssprachgebrauchs mit den Peers auf die Hörverständnisleistungen. Ebenfalls mit NEPS-Daten untersuchten Seuring et al. (2020) Effekte des Anteils von Schüler:innen mit derselben Herkunftssprache in der Schulklasse auf die Hörverständnisleistungen von Jugendlichen der neunten Klasse in der Herkunftssprache. Auch sie fanden einen positiven Zusammenhang ausschließlich für die (n = 499) türkischsprachigen Schüler:innen, wobei der positive Effekt des Anteils von Schüler:innen derselben Herkunftssprache auf die Leistungen durch den höheren Herkunftssprachgebrauch unter den Schüler:innen vermittelt wurde. Ähnliche gruppenspezifische Zusammenhänge berichtet Beisenherz (2006) für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland, bei denen ein höherer Anteil deutscher Freund:innen in negativem Zusammenhang mit der herkunftssprachlichen Integration (Mittelwert aus Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten und Mediennutzung in der Herkunftssprache) stand, während dies bei den Kindern mit Aussiedlerhintergrund nicht der Fall war. Für erwachsene Migrant:innen fanden Strobel und Kristen (2015) anhand der NEPS-Daten (n = 633) positive Effekte des Anteils von Freund:innen mit Migrationshintergrund und intraethnischer Bekannter auf den Herkunftsspracherhalt (gemessen anhand der aktuellen Nutzung der Herkunftssprache zu Hause).

Auch im internationalen Forschungsstand liegen Hinweise auf positive Effekte des Zugangs zur Herkunftssprache in Peerkontexten für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen vor. Für Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration in den USA fanden Portes und Hao (1998) positive Effekte auf die selbsteingeschätzten herkunftssprachlichen Fähigkeiten bei Jugendlichen mit asiatischem und lateinamerikanischem Migrationshintergrund, die eine höhere Anzahl von Peers derselben Herkunftsgruppe unter den Freund:innen und Klassenkamerad:innen hatten. Auch van Tubergen und Mentjox (2014) ermittelten auf Basis der Daten des Children of Immigrants Longitudinal Survey (CILS4EU) für (n = 2.948) Jugendliche in den Niederlanden, Schweden, Deutschland und England positive Zusammenhänge zwischen dem Anteil von Schüler:innen derselben

Herkunftsgruppe in der Schule und den Selbsteinschätzungen der mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache. Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass der Einfluss intraethnischer Peers auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Abhängigkeit von den majoritätssprachlichen der Peers variieren kann. So berichtet Garcia (2021) für (n = 654) spanischsprachig aufwachsende Kinder in den USA im Alter von drei bis vier Jahren, dass diese in Kindergartengruppen mit einem höheren mittleren rezeptiven Wortschatz im Englischen zu einem späteren Zeitpunkt geringere Testleistungen im rezeptiven Wortschatz in ihrer Herkunftssprache erzielten. Dieser Effekt erwies sich als unabhängig vom Anteil spanischsprachiger Peers in der Kindergartengruppe. Demnach scheinen trotz verfügbarer Gelegenheiten für die Nutzung der Herkunftssprache der Herkunftssprachgebrauch mit zunehmenden Fähigkeiten der Peers in der Majoritätssprache zu sinken.

3.4.3 Peers und bilinguale sprachliche Fähigkeiten

In einigen Studien wurden Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Majoritäts- und Herkunftssprache untersucht, aber Effekte des Peerkontexts auf die sprachlichen Fähigkeiten für die Sprachen getrennt analysiert (z.B. Seuring et al., 2020, Garcia, 2021, Beisenherz, 2006). Befunde dieser Studien wurden bereits in den Kapiteln 3.4.1 und 3.4.2 berichtet. Im Fokus dieses Kapitels stehen Untersuchungen, die Peereffekte auf bilinguale Fähigkeiten untersuchen, indem sprachliche Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache ins Verhältnis zueinander gesetzt (z.B. Bildung von mehrsprachigen Kompetenzprofilen) oder aggregiert werden. Auch hier werden aufgrund der wenigen Studien mit Jugendlichen, relevante Befunde zu anderen Altersgruppen einbezogen.

Für Deutschland liegen zwar Studien vor, in denen mehrsprachige Kompetenzen Jugendlicher modelliert werden (z.B. Usanova & Schnoor, 2021), jedoch mangelt es bisher an Studien, die Einflüsse des Peerkontexts auf Mehrsprachigkeitsprofile von Jugendlichen berücksichtigen. Es lassen sich lediglich indirekte Hinweise darauf finden, dass Peerkontexte in institutionellen Settings positiv auf die Entwicklung majoritätssprachlicher Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Kinder wirken und darüber zu höheren bilingualen Fähigkeiten beitragen: In einer Studie mit (n = 69) deutsch-türkischsprachig aufwachsenden Kindern in Deutschland im Alter von drei bis sechs Jahren erfassten Ertanir et al. (2018) bilingualen Fähigkeiten mittels einer aggregieren Gesamtsumme der Testleistungen der Kinder im Deutschen und dem Türkischen im rezeptivem und expressiven

Wortschatz und Grammatik. In den Analysen erwies sich der frühe Eintritt in die Kinderbetreuung als prädiktiv für das Erreichen höherer bilingualer Sprachfähigkeiten. Dies war aber hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass sich der Besuch einer Kindertagesstätte positiv auf die majoritätssprachlichen Fähigkeiten auswirkte.

In US-amerikanischen Studien wurden ähnliche Vorgehensweisen zur Erfassung bilingualer Fähigkeiten gewählt. Auf Basis einer Zufallsauswahl aus einer repräsentativen Stichprobe (n = 1.438) vierjähriger Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund verwendeten Atkins-Burnett et al. (2017) eine aggregierte Punktzahl für den konzeptuellen expressiven Wortschatz von Zweisprachigen (kombinierter Wortschatz in der Herkunfts- und Majoritätssprache). Ihre Analysen ergaben, dass der konzeptuelle Wortschatz von Zweisprachigen positiv mit der durchschnittlichen Punktzahl ihrer Gleichaltrigen in der Kindergartengruppe zusammenhing. Zudem zeigte sich, dass bilinguale Kinder im Vergleich zu monolingualen Kindern stärker von der Interaktion mit leistungsstärkeren Gleichaltrigen profitierten, wobei die Zuwächse in ihrem konzeptuellen Wortschatz hauptsächlich auf Zuwächse in ihrem Wortschatz in der Majoritätssprache zurückzuführen waren. In einer Studie mit (n = 65) englisch-spanischsprachigen Zuwanderern der zweiten Generation in Florida (USA) im Alter von etwa 19 Jahren erzielten die bilingualen Heranwachsenden auf allen Subtests (darunter z.B. rezeptiver Wortschatz, expressiver Wortschatz, Hörverständnis, Leseverständnis) höhere Leistungen im Englischen als im Spanischen (Giguere & Hoff, 2020). Die Autoren aggregierten die erzielten Testwerte in beiden Sprachen zudem zu einem Gesamtscore, der den Grad der Bilingualität wiedergab auf einer Skala von 0 (monolingual) bis 1 (perfekt ausgewogene Bilingualität). Die Analysen ergaben, dass ein höherer Grad an Bilingualität wesentlich von höheren Fähigkeiten in der Herkunftssprache abhing, welche wiederum maßgeblich nicht vom frühen Kontakt, sondern dem anhaltenden aktuellen Zugang zur Herkunftssprache in unterschiedlichen Kontexten (darunter z.B. Sprachgebrauch im Freundeskreis, mit der Familie und Medienkonsum) abhängig war.

Ein anderes Vorgehen wählten Portes und Hao (1998), die in ihrer Studie mit (n = 4.914) Jugendlichen (im Durchschnitt im Alter von 14 Jahren) der zweiten Zuwanderergeneration in den USA die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen im Englischen und ihrer Herkunftssprache heranzogen (Mittelwerte für die Domänen Sprechen, Verstehen, Lesen und

Schreiben), um kompetente Bilingualität (sehr gute Englisch- und mindestens gute herkunftssprachliche Kenntnisse) und deren Determinanten zu untersuchen. Im Ergebnis zeigte sich, dass neben familialen Einflussfaktoren (zwei Elternteile mit derselben Herkunftssprache, sowie Verwendung der Herkunftssprache durch die Eltern) insbesondere die Freundschaft zu einem intraethnischen Peer mit einer höheren Wahrscheinlichkeit assoziiert war, dass die Jugendlichen als kompetent bilingual klassifiziert wurden. Dieselben Variablen erwiesen sich als prädiktiv für die selbsteingeschätzten Fähigkeiten in der Herkunftssprache, wobei in ergänzenden Analysen für Jugendlichen mit asiatischem und lateinamerikanischen Hintergrund gezeigt werden konnte, dass höhere Kenntnisse in der Herkunftssprache zudem positiv mit einem höheren Anteil an Schüler:innen mit demselben ethnischen Hintergrund in der Schule assoziiert waren. Angesichts dessen, dass nur 7% der Jugendlichen angaben, Englisch nicht mindestens gut sprechen, verstehen, lesen und schreiben zu können, war kompetente Bilingualität bei den Jugendlichen im Wesentlichen besseren herkunftssprachlichen Fähigkeiten zu verdanken. Die Autoren identifizieren entsprechend die Anwesenheit intraethnischer Peers sowie die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache in der Familie als zentrale Determinanten, die dem Verlust der Herkunftssprache entgegenwirken und darüber kompetente Bilingualität befördern.

Studien, die Kompetenzen sowohl in der Majoritäts- als auch der Herkunftssprache untersuchen, kommen mehrheitlich zu dem Ergebnis, dass die meisten Schüler:innen, die im Aufnahmekontext mit beiden Sprachen in Kontakt gekommen sind, sich in der Majoritätssprache höhere Kompetenzen aneignen bzw. zuschreiben als in der Herkunftssprache (z.B. Giguere & Hoff, 2020; Portes & Hao, 1998; Usanova & Schnoor, 2021). Jedoch sind Studien, die Determinanten für bilinguale Fähigkeiten untersuchen und dabei auch Aspekte der sprachlich-ethnischen Integration im Peerkontext berücksichtigen rar. In Bezug auf Letzteres zeigen sich teils widersprüchliche Befunde: Einerseits deuten die hier vorgestellten Studien darauf hin, dass Interaktionen im Peerkontext vornehmlich sprachliche Fähigkeiten in der Majoritätssprache befördern; andererseits scheinen höhere bilinguale Fähigkeiten in erster Linie davon abhängig zu sein, ob Gelegenheiten zur Aufrechterhaltung der Herkunftssprache (auch im Peerkontext) gegeben sind.

3.5 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata

Unter der Annahme, dass enge Interaktionsbeziehungen günstige Voraussetzungen für den Zugriff auf Ressourcen im Sinne des sprachlichen Lernens von und durch signifikante Andere bieten (Kapitel 2.4), sind Freundschaften als besonders zentral zu betrachten. Es konnte gezeigt werden, dass Freundschaften besondere Potenziale bieten, Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen, zu begleiten und zu vertiefen (Kapitel 3.1 und 3.2). Dafür scheinen die hohe Kontaktdichte und Responsivität, die kooperative und gleichberechtigte Kommunikation sowie die emotionale und instrumentelle Unterstützung unter Freund:innen eine besondere Grundlage zu schaffen. Für sprachliche Lernprozesse von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen können intra- und interethnische Freundschaften eine wichtige Rolle spielen. Die Entstehung solcher Freundschaften hängt maßgeblich von den Gelegenheitsstrukturen für Begegnungen sowie individuellen Präferenzen ab (Kapitel 3.3.1). Befunde zur Verbreitung von intra- und interethnischen Freundschaften deuten darauf, dass sprachlich-kulturelle Gemeinsamkeiten konstituierende Merkmale für Freundschaften sind (Kapitel 3.3.2). Zugleich bietet gerade der schulische Kontext gute Gelegenheiten, Freundschaften über den eigenen sprachlich-ethnischen Kontext hinweg einzugehen. Während unter den engsten Freund:innen häufig ein höherer Anteil intraethnischer Peers zu finden ist, zeichnen sich die Netzwerke Jugendlicher in der Regel durch eine Mischung aus intra- und interethnischen Freundschaften aus. Im Sprachgebrauch mit den Freund:innen spielt die Nutzung der Majoritätssprache als *lingua franca* eine große Rolle (Kapitel 3.3.3). Darüber hinaus deuten die verfügbaren Befunde darauf, dass die Nutzung der Herkunftssprache mit intraethnischen Freund:innen auch im Generationsverlauf und insbesondere in außerschulischen Kontexten von Bedeutung ist. In den meisten Studien wird allerdings der Sprachgebrauch mit *dem* besten Freund bzw. *der* besten Freundin oder *den* Klassenkamerad:innen erhoben, ohne deren Sprachhintergrund, Sprachkenntnisse oder Nutzungsanlässe weiter zu differenzieren. Solche Operationalisierungen erscheinen jedoch nur bedingt geeignet, Lerngelegenheiten für die Majoritäts- und Herkunftssprache im Peerkontext angemessen abzubilden.

In der Forschung zu sozialen Determinanten des Spracherwerbs lebensweltlich Mehrsprachiger dominieren bisher Studien zu frühen Spracherwerbsphasen und der Rolle des familialen Sprachgebrauchs – dies gilt insbesondere für Deutschland (siehe auch Kapitel 2.2.2 und 2.2.3). In Bezug auf das Peerumfeld liegen überwiegend Befunde zur Rolle von

Peers für die Entwicklung majoritätssprachlicher Fähigkeiten vor. Hier deutet der Forschungsstand darauf, dass lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche von der Nutzung der Majoritätssprache in Peerkontexten profitieren und eine starke Segregation in intraethnische Peermilieus sich über mangelnde Opportunitäten des Majoritätssprachgebrauchs negativ auf die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten in dieser auswirken kann (siehe Kapitel 3.4.1). In Bezug auf die selten untersuchte Rolle von Peers für die Entwicklung herkunftssprachlicher Fähigkeiten im Jugendalter (siehe Kapitel 3.4.2) liegen erste Hinweise auf positive Effekte des Herkunftssprachgebrauchs mit Peers vor, wobei Befunde der in Deutschland durchgeführten Studien auf gruppenspezifische Effekte hindeuten (z.B. Kristen et al. 2019; Seuring et al., 2020): So scheinen in Deutschland für türkischsprachige Schüler:innen bessere Gelegenheiten zu bestehen, ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten in der Interaktion mit Peers zu nutzen und zu erhalten

Inwiefern es sich hinsichtlich der Opportunitäten des Sprachgebrauchs im Peerkontext um konkurrierende Effekte auf die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache handelt, ist bislang nicht geklärt. In den wenigen Studien, die sowohl majoritäts- als auch herkunftssprachliche Fähigkeiten erfassten, wurden Effekte des Peerumfelds auf die jeweiligen Sprachen überwiegend getrennt analysiert (siehe Kapitel 3.4.3). Auch Studien, in denen Fähigkeiten in der Herkunfts- und Majoritätssprache zu Summenscores (z.B. Atkins-Burnett et al., 2017; Ertanir et al., 2018) berechnet wurden, sind diesbezüglich nur bedingt aussagekräftig, da in diesen höhere bilinguale Fähigkeiten sowohl durch eine Dominanz in einer oder aber mittlerer Fähigkeiten in beiden Sprachen attestiert werden können. Es mangelt somit an Studien, die unterschiedliche Grade an Mehrsprachigkeit und deren Determinanten untersuchen, um Effekte des Peerumfelds auf mehrsprachige Kompetenzen differenziert zu untersuchen.

Sprachlerngelegenheiten im Peerumfeld dürften zudem in Abhängigkeit der sprachlichen Fähigkeiten der Interaktionspartner variieren. Auch dazu mangelt es aber bisher an Befunden. In einigen Studien wurden (mit inkonsistenten Ergebnissen) Effekte der mittleren Leistungen von Peers in vorschulischen Gruppenkontexten auf die individuellen sprachlichen Fähigkeiten untersucht. Unberücksichtigt bleiben dabei die individuellen Freundschaftsnetzwerke (auch außerhalb von Institutionen der Bildung und Erziehung) sowie die individuellen Sprachgebrauchspraktiken. Dies gilt auch für die Forschung zu ethni-

schen Kompositionseffekten innerhalb von Schulklassen, bei denen unter Vernachlässigung der soziometrischen Interaktionsbeziehungen, Effekte des Anteils von Mitschüler:innen mit bestimmten sprachlich-ethnischen Hintergründen auf individuelle Leistungen untersucht werden.

Vor diesem Hintergrund bedarf es einer stärkeren Berücksichtigung des individuellen Peernetzwerks und dessen Eigenschaften – etwa im Hinblick auf die Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachen im Freundeskreis sowie der Qualität des sprachlichen Inputs. Wie das Kapitel 3.3.2 zeigte, unterhalten viele Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl enge intra- als auch interethnische Freundschaften. Welche Rolle der dualen Eingebundenheit in deutsch- und herkunftssprachliche Peerkontexte für die Mehrsprachigkeitsentwicklung zukommt, ist jedoch bisher nicht untersucht worden. Es fehlt somit an Studien, die die Bedeutung des Zusammenspiels von Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachen sowie der Qualität des sprachlichen Inputs in Freundschaftsnetzwerken für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher in der Majoritäts- sowie der Herkunftssprache in den Fokus rücken.

4. UNTERSUCHUNGSANLAGE: FREUNDSCHAFTEN UND DIE SPRACHLICHEN FÄHIGKEITEN VON LEBENSWELTLICH MEHRSPRACHIGEN JUGENDLICHEN

Vor dem Hintergrund der hohen Relevanz, die sozialen Kontexten als Sprachgebrauchs- und Spracherwerbsgelegenheiten zugeschrieben wird (siehe Kapitel 2), zielt die vorliegende Arbeit die Untersuchung der Rolle von Freundschaften für die Ausprägung sprachlicher Fähigkeiten von Jugendlichen im Kontext migrationsbedingter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Ausgehend von allgemeinen Modellen der Sprachaneignung, die günstige Bedingungen für den Spracherwerb in alltäglichen Kontakten unter Bedingungen der Statusgleichheit und gemeinsam erlebter Problemlösungen sehen (Esser, 2006), wurden inter- und intraethnische Freundschaften und deren Anregungsgehalt für sprachliche Lern- und Entwicklungsprozesse in den Blick genommen (siehe dazu Kapitel 3). Im Forschungsstand zeigten sich einige Lücken (Kapitel 3.5), die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angesprochen werden sollen: Erstens fehlt es an Studien, die die Zusammensetzung des individuellen Freundschaftsnetzwerks von Jugendlichen in den Blick nehmen und eine differenzierte Betrachtung der Rolle des Zugangs zu Majoritäts- *und* Herkunftssprache durch Freundschaften für Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen in diesen Sprachen erlauben. Insbesondere der Frage nach der Bedeutung von Freundschaften für den Erhalt der Herkunftssprache wurde bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zweitens wurde die Rolle der Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers bisher kaum untersucht, obwohl die sprachlichen Fähigkeiten der Interaktionspartner:innen einen wesentlichen Anteil an der Effizienz sprachlichen Lernens hat. Drittens mangelt es an Studien, die unterschiedliche Grade von Mehrsprachigkeit als Ergebnis von Lerngelegenheiten des Peerumfelds untersuchen und somit an Befunden zum Einfluss von inter- und intraethnischen Freundschaften auf die Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit von Jugendlichen.

Vor dem beschriebenen Hintergrund und Forschungsstand wird im Rahmen von drei Teilstudien auf Basis von Daten aus dem Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) die Eingebundenheit von Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund in intra- und interethnische Freundschaften exploriert. Untersucht wird, in welchem Zusammenhang die Verfügbarkeit und Nutzung

der Majoritäts- und Herkunftssprache im Freundeskreis sowie die sprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen mit den rezeptiven Sprachfähigkeiten der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen im Deutschen sowie ihren Herkunftssprachen Türkisch bzw. Russisch stehen. Der Fokus liegt auf den Kompetenzen der Jugendlichen im Leseverständnis. Dies hat den Vorteil der Vergleichbarkeit zu bisherigen Studien, in denen überwiegend das Leseverständnis untersucht wurde (vgl. Kapitel 3.4). Ferner lassen Befunde darauf schließen, dass sich vielfältige informelle Sprachgebrauchsgelegenheiten auf den Umfang des Lexikons in den beteiligten Sprachen auswirken und sich somit auch in den im Rahmen der MEZ-Studie erhoben Leseverständnisleistungen niederschlagen sollten (siehe dazu Kapitel 2.2.2).

Im Folgenden werden zunächst die Ziele und Fragestellungen der drei Teilstudien vorgestellt (Kapitel 4.1). Anschließend werden das Studiendesign des MEZ-Projekts und die den Artikeln zugrundeliegenden Daten und Instrumente vorgestellt (Kapitel 4.2). Dabei liegt der ein Schwerpunkt auf der Beschreibung des Fragebogeninstruments zur Erfassung des Peerumfelds der Jugendlichen (Kapitel 4.2.4). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung, in der die besondere Relevanz der zur Verfügung stehenden Daten des MEZ-Projekts für die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung der Dissertation herausgestellt wird.

4.1 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung

Übergeordnet zielt die Dissertation auf die Beantwortung der Frage, welche Rolle inter- und intraethnischen Freundschaften für die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher im Deutschen und der jeweiligen Herkunftssprache spielen. Dazu widmen sich drei Teilstudien unterschiedlichen Fragestellungen, die in Abbildung 2 dargestellt sind. Teilstudie I widmet sich der Frage, ob sich die sprachlichen Fähigkeiten von Peers durch Fremdeinschätzungen der befragten Jugendlichen abbilden lassen. Teilstudie II zielt auf die Typisierung von Freundeskreisen nach sprachlich-ethnischen Merkmalen und deren Zusammenhang mit den Leseleistungen der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen im Deutschen und Russischen bzw. Türkischen. Teilstudie III setzt an den Erkenntnissen aus den ersten beiden Teilstudien an und untersucht die Rolle des Sprachhintergrunds und der sprachlichen Fähigkeiten der besten Freund:innen

für die Vorhersage mehrsprachiger Lesekompetenzprofile. Im Folgenden werden die Ziele und methodischen Vorgehensweisen der Teilstudien vorgestellt.

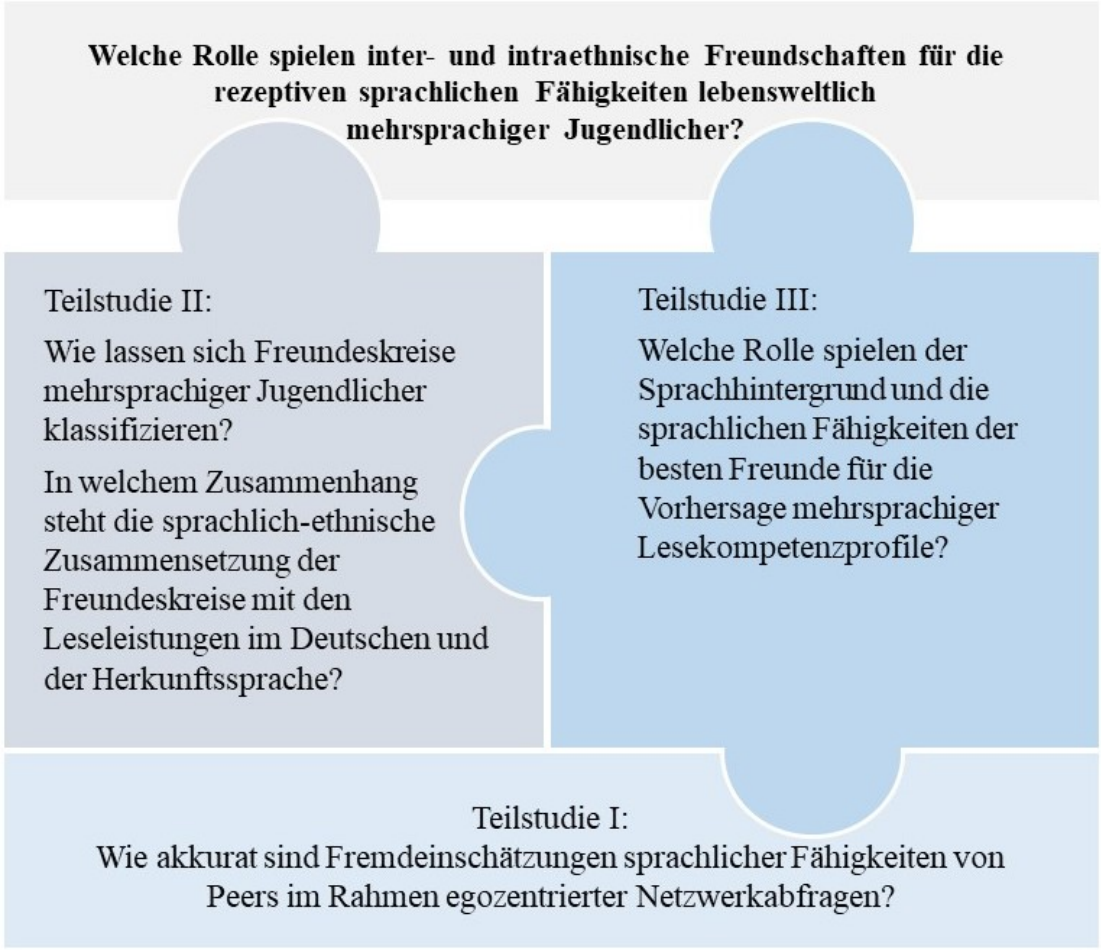


Abbildung 1: Fragestellungen der Teilstudien

Teilstudie I (Dünkel et al., 2020) basiert auf der Überprüfung des Fragebogeninstruments, in dem Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Peers durch die an MEZ teilnehmenden Jugendlichen im Rahmen egozentrierter Netzwerkabfragen erhoben wurden. Die Erfassung von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten erfolgte vor dem Hintergrund, dass die MEZ-Erhebungen nicht im Klassenkontext, sondern nach einer Kriterien geleiteten Auswahl von Schüler:innen mit bestimmten sprachlichen Hintergründen und Fremdsprachenkombinationen in Schulen erfolgte (siehe dazu Kapitel 4.2.2). Entsprechend konnte nicht sichergestellt werden, dass Freund:innen, die im Rahmen egozentrierter Netzwerkabfragen von den MEZ-Teilnehmer:innen genannt werden, auch Teil

des MEZ-Samples sind. In Ermangelung objektiver Testdaten könnten Fremdeinschätzungen eine ökonomische Möglichkeit bieten, die Sprachkenntnisse von Freund:innen zu erfassen und deren Bedeutung für die individuelle Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen zu untersuchen. Allerdings stellt sich dabei die Frage nach der Akkuratheit der Einschätzung von Eigenschaften Dritter (vgl. Wolf, 2010, S. 474). Die Klärung dieser Frage erlauben die Daten des ersten Messzeitpunkts der MEZ-Studie, bei dem durch ein spezielles Zuordnungsverfahren die erhobenen Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten mit objektiven Testdaten abgeglichen werden können (siehe Kapitel 4.2.4). Dabei werden die Testleistungen der Peers im Lesen sowie der Bewältigung einer Schreibaufgabe genutzt, um in getrennten Modellen für das Deutsche und die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch die gewonnenen Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Peers vorherzusagen. Dem heuristischen Modell der Urteilsakkuratheit nach Südkamp et al. (2012) folgend, werden dabei Determinanten und Moderatoren auf Ebene der beurteilten Peers (Testleistungen im Lesen und Schreiben sowie Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten), der urteilenden Schüler:innen (kognitive Fähigkeiten und Geschlecht) sowie auf Beziehungsebene der urteilenden und beurteilten Personen (Beziehungsqualität, gemeinsamer Unterricht, geteilter Sprachhintergrund) berücksichtigt. Mit Hilfe kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle wird analysiert, welchen Einflussfaktoren die Fremdeinschätzungen unterliegen, wie akkurat diese ausfallen und unter welchen Bedingungen akkuratere Einschätzungen gelingen. Die Ergebnisse sollen Hinweise darauf geben, inwieweit sich die Fremdeinschätzungen als Proxys für die sprachlichen Fähigkeiten von Peers im Rahmen egozentrierter Netzwerkeabfragegen eignen und unter welchen Bedingungen deren Verwendung zu verzerrten Ergebnissen führen kann.

Teilstudie II (Dünkel, 2022) widmet sich der Frage, wie sich Freundschaftsnetzwerke der deutsch-russischen und deutsch-türkischen MEZ-Schüleri:nnen hinsichtlich sprachlich-ethnischer Merkmale klassifizieren lassen und in welchem Zusammenhang diese mit den Leseverständnisleistungen der Jugendlichen im Deutschen und den Herkunftssprachen stehen. Im Rahmen einer Clusteranalyse werden Angaben der Schüler:innen zur Verfügbarkeit und Nutzung des Deutschen sowie der Herkunftssprachen im Kontext ihres Netzwerks der drei besten Freund:innen sowie des erweiterten Kreises von Freund:innen ge-

nutzt, um Typen von Freundeskreisen zu identifizieren. Mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVA) werden die Cluster ausführlich beschrieben und geprüft, ob sich diese auch in anderen als den clusterbildenen Variablen unterscheiden, etwa im Hinblick auf soziodemographische Merkmale der Schüler:innen (z.B. Sprachgruppenzugehörigkeit, Geschlecht, Bildungsgang) oder anderen Merkmalen des Freundesnetzwerks (z.B. emotionale Nähe, Homophilie nach Geschlecht und besuchter Schule). Anschließend werden die gebildeten Freundeskreistypen in linearen Regressionsmodellen auf ihren Zusammenhang mit den Leseleistungen der Jugendlichen im Deutschen und der Herkunftssprache getestet. Vor dem Hintergrund von Leistungsdisparitäten zwischen monolingual deutsch und lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen wird in den Modellen für das Deutsche untersucht, inwieweit sich Unterschiede zwischen diesen Gruppen durch die Freundeskreistypen erklären lassen. Die Ergebnisse liefern erste Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Freund:innen und den Leseleistungen deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Jugendlicher.

In Teilstudie III (Dünkel et al., 2024) steht die Frage im Vordergrund, unter welchen Bedingungen die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen überdurchschnittliche rezeptive Sprachfähigkeiten sowohl im Deutschen als auch ihrer Herkunftssprache entwickeln. Dabei werden – neben dem Sprachgebrauch mit den Eltern – Prädiktoren für den Zugang zu und die Qualität von Sprachlerngelegenheiten im Rahmen bester Freundschaften berücksichtigt. Auf Basis jahrgangsspezifischer Mediansplits der Testleistungen im Deutschen und der Herkunftssprachen Russisch und Türkisch werden die Jugendlichen vier Leseprofilen zugeordnet: I) fortgeschrittene bilinguale Leser:innen, II) fortgeschrittene Leser:innen im Deutschen, III) fortgeschrittene Leser:innen in der Herkunftssprache und IV) unterdurchschnittliche bilinguale Leser:innen. Mit Hilfe multinomialer logistischer Regressionsmodelle werden Effekte des Sprachgebrauchs mit den Eltern, der sozialen Integration in beste Freundschaften mit monolingual deutschen und/oder herkunftssprachlich russisch- bzw. türkischsprachigen Peers sowie der eingeschätzten Sprachfähigkeiten der besten Freund:innen auf die Vorhersage der Leseprofile untersucht. Die Ergebnisse erlauben eine differenzierte Betrachtung des Problems, unter welchen sozialen Bedingungen relativ hohe rezeptive sprachliche Fähigkeiten im Deutschen *und* der Herkunftssprache oder in lediglich einer der beiden Sprachen wahrscheinlicher werden. Die

Besonderheit der Untersuchung liegt dabei ferner in der Berücksichtigung der Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers sowie in der Ermöglichung eines Vergleichs von Effekten unterschiedlicher Formen der Inklusion und Exklusion in inter- und intraethnischen Freundschaften (duale Inklusion, Assimilation und Segregation) auf die Ausprägung unterschiedlicher Grade von Mehrsprachigkeit.

Die drei Teilstudien nehmen eine breite Perspektive auf Freundschaften als Sprachgebrauchs- und Spracherwerbskontexte für lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche ein und erkunden Möglichkeiten der Eruierung entsprechender Informationen. Die eingangs formulierten Forschungsdesiderata werden berücksichtigt, indem Variablen zu Opportunitäten für Sprachlerngelegenheiten, deren Nutzung sowie Qualität im Kontext von intra- und interethnischen Freundschaften herangezogen werden und deren Bedeutung für das Leseverständnis im Deutschen, den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch sowie für die Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit untersucht werden.

4.2 Datengrundlage: Das Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“

Für die Bearbeitung der Fragestellungen der Dissertation liefern die Daten des MEZ-Projekts einen bisher einmaligen Datenschatz, in dem neben der differenzierten Erhebung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch ein Fragebogeninstrument eingesetzt wurde, das den Zugang zu den untersuchten Sprachen durch den engeren und erweiterten Freundeskreis erfasst. Die Beschreibung der Ziele, Stichprobe und Instrumente im Folgenden entspricht in wesentliche Zügen den Darstellungen des Forschungsprojekts in Klinger et al. (2022) und Gogolin et al. (2017).

4.2.1 Ziele und Studiendesign des MEZ-Projekts

Das Forschungsprojekt *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf* (MEZ) wurde von 2014 bis 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und an der Universität Hamburg durchgeführt. Das Projekt zielt auf die Identifizierung von Bedingungen, unter denen sich (im Positiven wie im Negativen) die individuelle Mehrsprachigkeit bei Schüler:innen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund sowie einer monolingual deutschsprachigen Vergleichsgruppe in der

Sekundarstufe entwickelt. Dem Projekt liegt ein Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde, dass neben der migrationsbedingten lebensweltlichen Mehrsprachigkeit auch die Aneignung mehrsprachiger Kompetenzen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht miteinschließt (Gogolin et al., 2017). Entsprechend wurden bei den Erhebungen Englisch als erste Schulfremdsprache und – sofern zutreffend – Französisch und Russisch als zweite bzw. dritte Fremdsprachen berücksichtigt. Die Auswahl von Türkisch und Russisch als Herkunftssprachen erfolgte vor dem Hintergrund, dass es sich bei diesen (abgesehen vom Deutschen) um die größten Sprechergruppen in Deutschland handelt, die beiden Herkunftssprachen unterschiedliche historische Hintergründe der Zuwanderung repräsentieren (Nauck, 2009; Oltmer, 2017) und sprachtypologische Unterschiede aufweisen, die sich auf die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten auswirken können (vgl. Klinger et al., 2022). Die folgenden Forschungsfragen leiteten die Untersuchung (vgl. Gogolin et al., 2017, S. 9):

1) Welche sprachlichen, personalen und kontextuellen Bedingungen beeinflussen die Aneignung von Mehrsprachigkeit positiv oder negativ?
2) Wie verändern sich diese Bedingungen über die Zeit und in welchen Wechselwirkungen stehen diese untereinander?
3) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Mehrsprachigkeitsentwicklung und anderen Dimensionen von Bildungserfolg (z.B. Übergänge im Bildungssystem, Bildungsaspirationen)?

Dazu wurden in einem Zwei-Kohorten-Sequenz-Design Schüler:innen mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund über drei Jahre und vier Messzeitpunkte (MZP) hinweg verfolgt (siehe Abbildung 3).[18] Die Schüler:innen der parallelen Startkohorten besuchten zu Beginn der Erhebungen im Jahr 2016 die Jahrgangstufen 7 und 9 und befanden sich 2018 zum vierten Messzeitpunkt (MZP) in den Klassenstufen 9 und 11. Im Vordergrund der MEZ-Erhebungen standen die Erfassung rezeptiver und produktiver sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen, den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch, sowie den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch

[18] Weitere Informationen zum Studiendesign, Instrumenteneinsatz, Stichprobengewinnung, Teilnahme- und Ausschöpfungsquoten können den Methodenberichten der IEA Hamburg (2017a, 2017b, 2018a, 2018b) entnommen oder zusammenfassend bei Klinger et al. (2022) nachgelesen werden.

und Russisch. Im Rahmen der Befragung von Schüler:innen, deren Eltern und Schulleitungen wurden ferner individuelle, kontextuelle und linguistische Einflussfaktoren für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten erhoben. Neben den Haupterhebungen im Schulkontext zu den Messzeitpunkten 1–4, wurden Schüler:innen, die die Schule wechselten oder deren Schulen nicht mehr an MEZ teilnahmen, individuell postalisch weiterbefragt – hier kamen jedoch keine Testungen in den untersuchten Sprachen, sondern lediglich der Schülerfragebogen zum Einsatz. Schüler:innen, die im Studienverlauf das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben (z.B. Übergang in das Berufsbildungssystem oder eine berufliche Tätigkeit), wurden einmalig mit Hilfe computerassistierter Telefoninterviews befragt zu ihren Übergangsentscheidungen, Bewerbungsverhalten und der Rolle ihrer sprachlichen Fähigkeiten dabei. Eine zusätzliche linguistische Teilerhebung mit einem Fokus auf phonoprosodische und morphosyntaktische Leistungen in der gesprochenen Sprache fand zwischen den Haupterhebungen zum MZP 1 und MZP 2 zur vertiefenden Analyse des Transfers zwischen Sprachen statt (vgl. Rahbari et al., 2018).

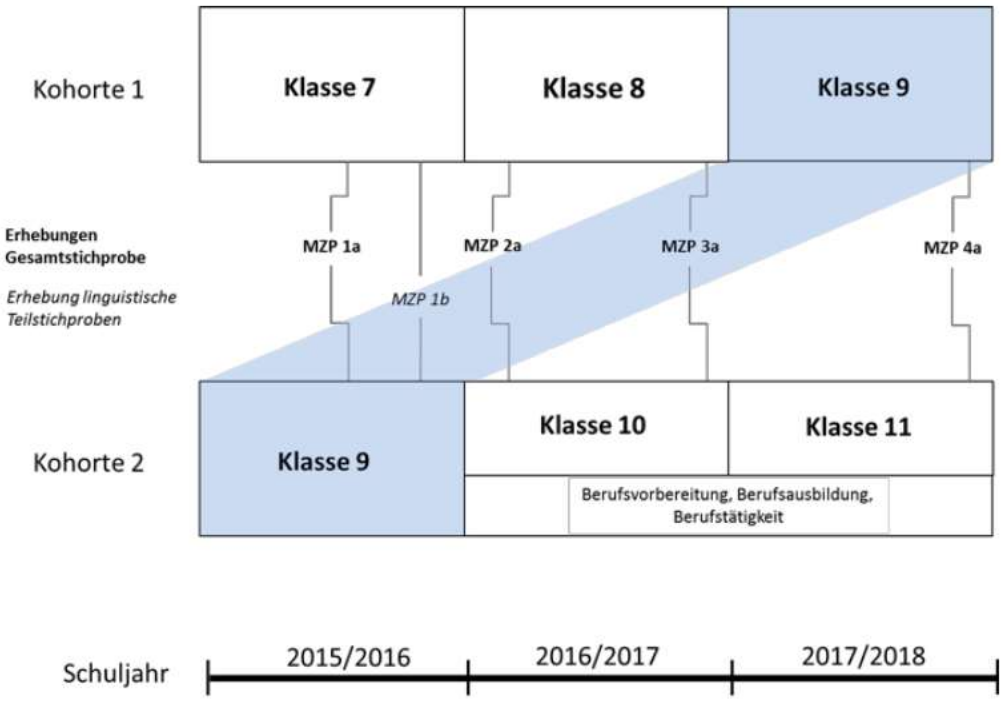


Abbildung 2: Design der MEZ-Studie (Gogolin et al., 2017, S. 15)

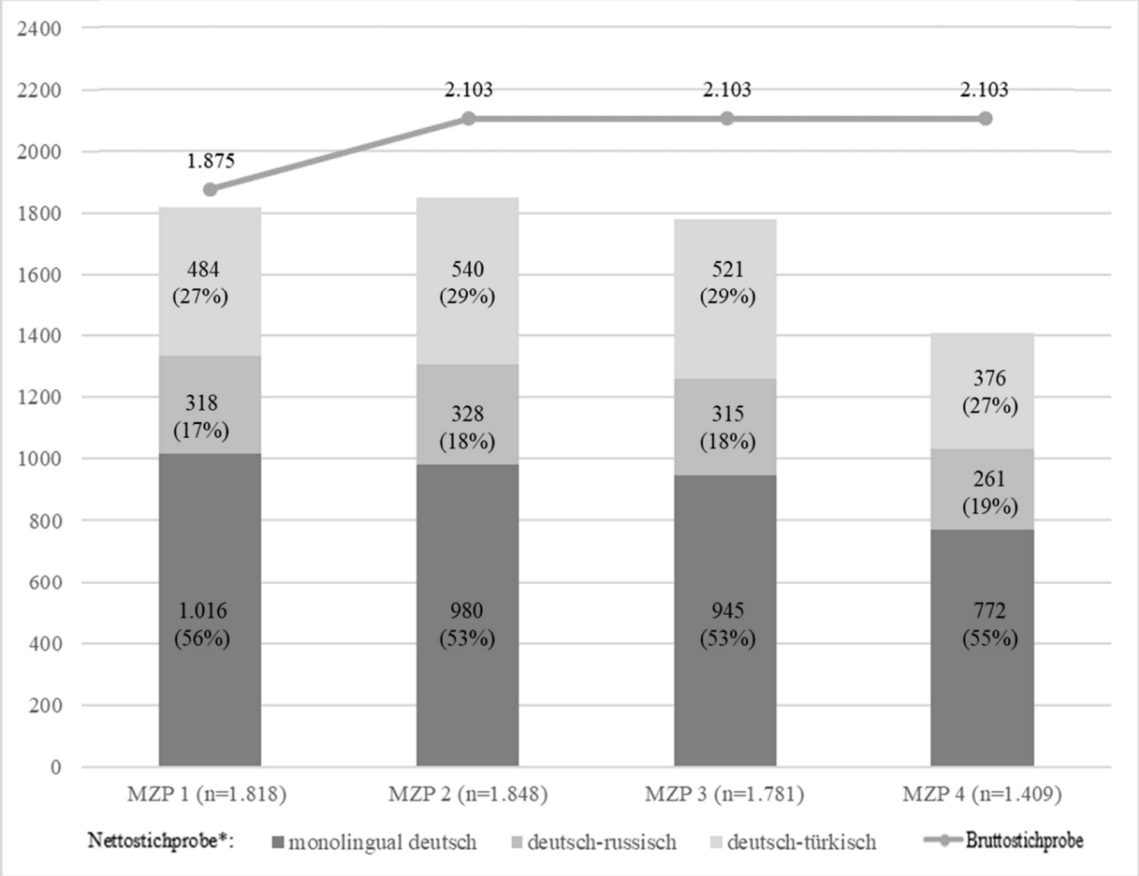
4.2.2 Die MEZ-Stichprobe

Die Stichprobengewinnung und Durchführung der Erhebungen fanden in Zusammenarbeit mit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg) statt. Die Gewinnung der Stichprobe erfolgte nach einer mehrstufigen, Kriterien geleiteten Auswahl in acht Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Zunächst wurden auf Basis der Daten der Statistischen Landesämter Schulen mit einer ausreichenden Anzahl an Schüler:innen mit russischem oder türkischem Hintergrund sowie des gesuchten Fremdsprachenangebots ausgewählt und anschließend innerhalb von Schulen Teilnehmer:innen rekrutiert (siehe IEA Hamburg, 2017a für detaillierte Informationen zur Stichprobengewinnung).[19] Die Teilnahme auf Schul- und Schülerebene war freiwillig und konnte jederzeit wiederrufen werden. Auf Ebene der Schüler:innen vorgesehen waren Teilnehmer:innen mit den entsprechenden Sprachhintergründen, die seit mindestens der 3. Jahrgangsstufe eine Schule in Deutschland besucht und Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, wobei eine ausgewogene Verteilung nach Sprachgruppenzugehörigkeit, gymnasialen und nicht-gymnasialen Bildungsgängen sowie nach Startkohorte (Klasse 7 und 9) vorgesehen war (siehe auch Klinger et al., 2022). Mit Hilfe dieser Schichtung sollte eine hinreichende Varianz leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Teilnehmer:innen in allen Sprachgruppen ermöglicht werden. Mit der Vorgabe, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen seit mindestens der dritten Klasse in Deutschland beschult werden, sollte zudem sichergestellt werden, dass sich ihre Mehrsprachigkeit überwiegend dem lebensweltlichen Aufwachsen verdankt, bereits Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem vorliegen und ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen die Teilnahme an den schriftlichen Befragungen im Schulkontext zulassen.

Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Fallzahlen des MEZ-Samples. Zum ersten Messzeitpunkt willigten insgesamt 1.875 Schüler:innen der Teilnahme an MEZ zu (Bruttostichprobe); die 1.818 Schüler:innen, die an mindestens einem Erhebungsinstrument teilnahmen (Nettostichprobe), waren zu 56% monolingual deutschsprachig, 17% deutsch-

[19] Haupt- und Förderschulen wurden bei der Stichprobengewinnung nicht berücksichtigt, da diese nicht über das gesuchte Fremdsprachenangebot verfügen.

russisch- und 27% deutsch-türkischsprachig. Zum MZP 2 wurde eine Aufstockung der Stichprobe vorgenommen, mit der insbesondere die Erhöhung des Anteils lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen sowie Schüler:innen mit Russisch als Fremdsprache intendiert war. Dazu wurden sowohl Schüler:innen innerhalb bestehender MEZ-Schulen als auch innerhalb neuer Schulen nachrekrutiert (vgl. IEA Hamburg, 2017b). Insgesamt erklärten sich 228 Schüler:innen teilnahmebereit, sodass die Bruttostichprobe ab dem 2. MZP 2.103 Schüler:innen umfasste. Die Schulstichprobe erweiterte sich dabei auf insgesamt 78 Schulen, die an mindestens einem. MZP teilgenommen haben (siehe dazu ausführlicher Klinger et al., 2022, S. 6ff.).



* Die Nettostichprobe umfasst alle Schüler:innen, die an mindestens einem Testinstrument zum jeweiligen MZP teilgenommen haben – inklusive der Teilnahme an der individuellen postalischen Befragung. Nicht berücksichtigt sind in der Abbildung Teilnehmerinnen der telefonischen Befragung von Schulabgänger:innen. Die Bruttostichprobe umfasst alle teilnahmebereiten Schüler:innen (unabhängig ihrer tatsächlichen Teilnahme oder einem späterer erfolgten Widerruf).

Abbildung 3: Brutto- und Nettostichprobe der MEZ-Studie

4.2.3 Instrumente

Die Erhebungen wurden in Testgruppen von maximal 30 Schüler:innen von geschulten Testleiter:innen durchgeführt, wobei die Testungen in Schulen mit einer geringen Anzahl von Teilnehmer:innen in Kohorten übergreifenden Gruppen stattfanden (IEA Hamburg, 2017a). Die Testungen wurden während der regulären Unterrichtszeiten an zwei Testtagen mit einem Abstand von einer Woche durchgeführt. Letzteres diente der Vermeidung von Erinnerungseffekten zwischen den Testungen in unterschiedlichen Sprachen sowie von Ermüdungseffekten aufgrund der zahlreichen Testinstrumente. Am ersten Testtag fanden für alle Teilnehmer:innen die Erhebungen im Deutsch und Englischen sowie die Schülerbefragungen im Paper-Pencil-Verfahren statt. Am zweiten Testtag wurden die lebensweltlich mehrsprachigen Teilnehmer:innen in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch sowie alle Teilnehmenden mit Französisch oder Russisch als zweiter bzw. dritten Fremdsprache getestet. Bei der ersten Erhebung kam in der Herkunftssprache einmalig ein Locator-Test zum Einsatz, der als kurzer Hörverständnistest, den Testungen in der Herkunftssprache vorangestellt war, sodass nur diejenigen Schüler:innen zur Testung in der Herkunftssprache zugelassen wurden, die über ein Minimum an Sprachverständnis in dieser verfügten (vgl. IEA Hamburg, 2017a, S. 18, 2017b, S. 8). Ebenso einmalig eingesetzt wurde zum ersten MZP (bzw. zum 2. MZP für Neueinsteiger:innen) der *N2*-Subtest (figurale Analogien) des *Kognitive Fähigkeitentests (KFT) 4-12 + R* (Heller & Perleth, 2000). Dieser Test ist für unterschiedliche Jahrgangsstufen und Gruppentestungen erprobt und eignet sich als non-verbaler Test aufgrund der geringen Inferenzen mit den Leistungen der Schüler:innen in den Sprachtests besonders zur Kontrolle allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (siehe auch Klinger et al., 2022, S. 17). Zu Beginn der Studie wurden ebenfalls einmalig Fragebögen für Eltern (z.B. zum Migrationshintergrund und familialen Sprachgebrauch, beruflichem Werdegang und beruflicher Tätigkeiten) und Schulleitungen (z.B. zum Schulprofil, zur Schulgröße und -ausstattung, Förderangeboten) eingesetzt. Neben diesen einmalig durchgeführten Erhebungen sind die Instrumente zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten sowie der Schülerbefragung im Panel angelegt. Im Folgenden sollen diese kurz skizziert werden, wobei der Schwerpunkt auf die Instrumente gelegt wird, die den Auswertungen der Teilstudien dieser Dissertation zugrunde liegen.

Bei der Erhebung rezeptiver (Lesen) und produktiver (Schreiben) Sprachfähigkeiten wurden erprobte und standardisierte Instrumente genutzt, die im Rahmen der Studie durch

Parallelversionen für den Längsschnitt erweitert wurden. Die Testungen der Fähigkeiten im Deutschen und den Herkunftssprachen erfolgten mit Hilfe funktional äquivalenter Aufgaben. Von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind die rezeptiven Sprachfähigkeiten, die mit einem Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest, LGVT 5-12 + (Schneider et al., 2017), erhoben wurden, für den im Rahmen der MEZ-Studie in Kooperation mit den Testautor:innen entwickelte parallele Versionen zum Einsatz kamen (dazu ausführlicher Schlagmüller et al., 2022). Insgesamt wurden im Längsschnitt vier unterschiedliche Texte eingesetzt, die demselben Konstruktionsprinzip folgen. Bei allen Texten handelt es sich um Märchentexte, die wenig Vorkennnisse voraussetzen und sprachlich an gegenwärtige Ausdrucksweisen angepasst wurden (ebd.). Um Erinnerungseffekte zu vermeiden, kamen innerhalb desselben MZP für das Deutsche und die Herkunftssprache durch ein Rotationsprinzip unterschiedliche Texte zum Einsatz. Für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch wurden die vier Texte für das Deutsche, mit Hilfe aufwendiger Adaptions- und Übersetzungsstrategien angepasst (siehe Schlagmüller et al., 2022, S. 117ff.). Für das Russische wurde neben einer Version mit kyrillischen Buchstaben zudem eine transliterierte Version der Texte erstellt, da einige Schüler:innen ihre Herkunftssprache Russisch lernen, ohne kyrillisch alphabetisiert zu werden. Bei allen eingesetzten Versionen handelt es sich um einen Fließtext, bei dem an insgesamt 47 Textstellen aus drei Alternativen das zum Textzusammenhang passende Wort unterstrichen werden soll. Für die Bewertung des Leseverständnisses werden richtige Unterstreichungen mit zwei Punkten, falsche oder mehrere Unterstreichungen mit einem Minuspunkt und Auslassungen mit null Punkten bewertet. Die Bearbeitungszeit des Tests beträgt sechs Minuten. Im Rahmen der Dissertation wurden die Rohwerte des Leseverständnisses im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch zum MZP 1 (Teilstudie I) und MZP 3 (Teilstudien II & III) genutzt.[20]

Die produktiven schriftsprachlichen Fähigkeiten wurden mit parallelen Versionen des Schreibimpulses *Bumerang* (Dirim & Döll, 2009) erhoben. Dabei handelt es sich um eine Schreibaufgabe, in der die Schüler:innen einen Text der Sorte Bauanleitung auf Grundlage einer Folge von neun Bildern als Artikel für ein fiktives Jugendmagazin anzufertigen

[20] Für das Deutsche eingesetzt wurden zum MZP 1 der Test „12 Töchter“ und MZP 3 der Text „Der lange Hans“; für die Herkunftssprachen waren es die Texte „Laufbursche“ zum MZP 1 und MZP 3 „Der lange Hans“. Siehe dazu ausführlicher Schlagmüller et al. (2022).

hatten. Die Aufforderung dabei lautete, alle Arbeitsschritte möglichst genau zu beschreiben, sodass der Text auch ohne die Abbildungen verständlich ist. Die Bearbeitungszeit betrug 30 Minuten. Für das Deutsche und die Herkunftssprachen wurden jeweils dieselben parallelen Impulse verwendet, da bei dieser Aufgabe nicht mit Erinnerungseffekten der Bewältigung der Aufgabe auf Deutsch auf die Textproduktion in der Herkunftssprache zu rechnen war (Klinger et al., 2022). Beim Verfassen der Texte konnten die deutsch-russischsprachigen Jugendlichen sowohl kyrillische als auch lateinische Buchstaben verwenden. Bei der Auswertung wurden die elizitierten schriftlichen Texte „auf ausgewählte lexikalische, morpho-syntaktische und pragmatische Indikatoren hin analysiert, die zu einem Gesamtprofil der Sprachfähigkeiten aggregiert werden“ (Gogolin et al., 2017, S. 16). Im Rahmen der Teilstudie I wurden die Auswertungen zur Aufgabenbewältigung im Deutschen und den Herkunftssprachen des zum MZP 1 eingesetzten Impulses „Lebekuchenhaus“ als Prädiktor für die Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten herangezogen. Bei der Aufgabenbewältigung wird die Textqualität auf pragmatischer Ebene durch geschulte Auswerter:innen bewertet, indem für jedes der dargestellten Bilder des Impulses bewertet wurde, ob dieses *nicht* (null Punkte), *einfach* (ein Punkt), oder *differenziert und ausführlich* (drei Punkte) beschrieben wurde. Entsprechend können für die Bewältigung der Schreibaufgabe insgesamt 27 Punkte erzielt werden (siehe hierzu sowie zu den Auswertungskategorien der Schreibaufgabe Gogolin et al., 2022).

Neben den Instrumenten zu Erfassung sprachlicher Fähigkeiten sind für die Teilstudien der vorliegenden Dissertation die eingesetzten Instrumente der Schülerbefragung von besonderer Bedeutung. Fragebögen für Schüler:innen wurden zu allen vier MZP eingesetzt, wobei zu bestimmten Themen dieselben Fragen jedes Mal erhoben wurden, während andere Fragenkomplexe einmalig als stabile Merkmale oder als Schwerpunktthemen zu bestimmten MZP eingesetzt wurden. Die Fragebögen umfassten neben sozioökonomischen und soziodemografischen Angaben, u.a. Einstellungen zum Lernen, Fragen zur schulischen Laufbahn und Bildungsaspirationen, zu Bedingungen des (mehrsprachigen) Aufwachsens und dem Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen. Das im Rahmen der Schülerbefragung eingesetzte Instrument zur Erfassung des Peerumfelds spielte für die vorliegende Arbeit eine besondere Rolle und wird daher ausführlicher im folgenden Abschnitt beschrieben. Die Beschreibung des Instruments folgt im Wesentlichen der Darstellung bei Dünkel und Knigge (2019).

4.2.4 Fragebogen zur Erfassung des Peerkontexts

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurde für das MEZ-Projekt ein Fragebogen zur Erfassung verschiedener Merkmale des Peerumfelds erarbeitet, der einerseits Pauschalfragen (Friemel & Knecht, 2009, S. 21) zum Freundeskreis insgesamt (z.B. Anteil von Freund:innen mit einem bestimmten Sprachhintergrund) und andererseits Fragen zum Kernnetzwerk der drei besten Freunde und Freundinnen umfasst (für eine ausführliche Instrumentenbeschreibung siehe Dünkel & Knigge, 2019). Bei Letzteren handelt es sich um eine egozentrierte Netzwerkabfrage (siehe hierzu und zum Folgenden Herz, 2012; Wolf, 2010), bei der das soziale Beziehungsgeflecht aus der Perspektive eines Akteurs (*Ego*) erfasst wird. Welche Personen (*Alteri*) zu diesem persönlichen Netzwerk gehören, hängt methodisch von einem *Namensgenerator* ab, also der bzw. den Frage(n) zur Erhebung der Netzwerkpersonen. Angaben zu den Alteri von Ego (*Ego-Alter-Relationen*) wurden mit Hilfe von *Namensinterpretatoren* erfasst, also den Fragen, die Ego zu seinen Netzwerkpartner:innen (z.B. zu Geschlecht, Herkunft, Alter) und der Beziehungsqualität zu diesen (z.B. Nähe, Konflikt, Beziehungsdauer, Rollenbeziehung, etc.) beantwortet (siehe auch Jansen, 2003, S. 79ff.). Ferner wurden zur Generierung von Netzwerkmerkmalen wie der Dichte auch die Beziehungen der Netzwerkpartner:innen untereinander (*Alter-Alter-Relationen*) erhoben.

Der Fokus des Fragebogens wurde auf die Erfassung des Kernnetzwerks bester Freund:innen gelegt. Namensgeneratoren sind besonders geeignet, um expressives Sozialkapital, also die *strong ties*, die der Sozialintegration dienen, zu erfassen (siehe dazu Baier & Nauck, 2006, S. 58ff).[21] Vor dem Hintergrund der umfangreichen Testungen und Befragungen im Rahmen der MEZ-Studie war dabei ein zeitökonomisches Instrument gefragt, das sowohl im Hinblick auf die Fragestellungen der vorliegenden Dissertation neue Erkenntnisse liefert, inhaltlich aber auch an die vielfältigen thematischen Schwer-

[21] Dagegen zielen Ressourcengeneratoren, z.B. van der Gaag und Snijders (2005), und Positionsgeneratoren, z.B. Lin et al. (2001), auf das instrumentelle Sozialkapital ab, indem nicht eine Liste konkreter Interaktionspartner:innen erfasst wird, sondern abgefragt wird, inwieweit die Befragungsperson Zugang zu vordefinierten wertvollen Ressourcen über das Netzwerk (z.B. jemanden zu kennen, der instrumentelle Hilfe liefern kann) bzw. Zugang zu Personen in unterschiedlichen sozialen Positionen hat (z.B. nach beruflicher Stellung), die mit einer bestimmten Ressourcenausstattung verbunden sind. Diese Verfahren sind jedoch weniger geeignet, um die *strong ties* des Netzwerks zu erfassen, die in der Dissertation im Vordergrund stehen. Siehe dazu ausführlicher z.B. Baier und Nauck (2006).

punkte der MEZ-Studie anschlussfähig ist. Daher wurde eine *paper-pencil*-basierte Erhebungsmethode gewählt, die klassische Frageformate mit Vorgehensweisen der egozentrierten Netzwerkanfrage verbindet. In Anlehnung an den als „Drei-Freunde-Frage" bekannten Namensgenerator, der in der empirischen Sozialforschung in Mehrthemenumfragen wie der *Allgemeinen Bevölkerungsumfrage (ALLBUS)* (siehe Wasmer et al., 2012, S. 23) oder dem *Sozio-ökonomischen Panel (SOEP)* (siehe Diewald et al., 2006, S. 9) Anwendung gefunden hat, wurde auch in MEZ die Anzahl der zu nennenden Netzwerkpersonen auf drei begrenzt. Diese aus zeitökonomischen Gründen notwendige Begrenzung erscheint inhaltlich vertretbar, da Studien dafür sprechen, dass der engste Kreis innerhalb des Ego-Netzwerks zwischen zwei und fünf Personen liegt (z.B. Mac Carron et al., 2016; Urberg et al., 1995; Wolf, 2010; Zhou et al., 2005).

Wie bereits beschrieben, wurden die MEZ-Erhebungen nicht im Klassenverband durchgeführt, sondern fanden aufgrund der Kriterien geleiteten Auswahl von Schüler:innen mit den gesuchten Herkunfts- und Fremdsprachen in klassenübergreifenden Testgruppen statt. Daher konnten Angaben zum Peerumfeld nur über Proxyangaben der Befragten gewonnen werden. Eine Erhebung aller Schüler:innen einer Klasse hätte den Vorteil, dass zu den Netzwerkpersonen der Befragten objektive Test- und Hintergrunddaten vorlägen. Dies war im Rahmen der MEZ-Studie jedoch nicht intendiert und hätte zudem den Nachteil, dass die engsten Freundschaften außerhalb der Klasse oder der Schule nicht berücksichtigt werden. Studien deuten darauf hin, dass ein beträchtlicher Teil von Schüler:innen die wichtigsten Freundschaften sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schul- oder Klassenkontextes findet (z.B. Baerveldt et al., 2004; Friemel & Knecht, 2009; Witkow & Fuligni, 2010). In Ermangelung objektiver Merkmale von Freund:innen stellt sich aber die Frage, wie valide Proxyangaben der Befragten zu ihren Peers sind. Ziel der Erhebung zum 1. MZP war es daher, zu prüfen, inwieweit es Schüler:innen gelingt, Eigenschaften ihrer Peers – insbesondere deren sprachliche Fähigkeiten – angemessen einzuschätzen und damit das Instrument der Netzwerkabfrage einem Praxistext zu unterziehen.

Entsprechend muss differenziert werden zwischen der Erhebung zum MZP 1, die der Erprobung des Instruments und der Prüfung der eingesetzten Skalen diente, und den Haupterhebungen egozentrierter Peernetzwerke zu den MZP 2-4.

Erprobung des Instruments zum MZP 1

Der zum MZP 1 (Frühjahr 2016) eingesetzte Fragebogen entsprach zu großen Teilen dem der folgenden Erhebungen (vgl. Anhang A2 und A3). Anders als in letzteren, sollten die Schüler:innen zum MZP 1 jedoch nicht Angaben zu ihren drei besten Freund:innen machen, sondern zu drei anderen MEZ-Studienteilnehmer:innen Einschätzungen von deren sprachlichen Fähigkeiten, Einstellungs- und Verhaltensmerkmalen sowie Angaben zu ihrer Beziehung vornehmen. Dazu wurden den Schüler:innen zu Beginn der Testsitzung eine schulinterne jahrgangsübergreifenden Studienteilnehmerliste ausgehändigt, die neben den Klarnamen der MEZ-Teilnehmer:innen deren vielstellige Personennummer enthielten, die sich in Verbindung mit der Schul-ID in die Schüler-ID überführen lässt und damit eine eindeutige Identifikation der Personen gewährleistet. So wurde sichergestellt, dass die vorgenommenen Einschätzungen mit den von den Peers im Rahmen der MEZ-Studie gewonnenen Befragungs- und Testdaten in Beziehung gesetzt werden können.

Die Erhebung fand am Ende des zweiten Testtages statt, an dem auch die Testungen in den Herkunfts- und den zweiten Schulfremdsprachen Französisch und Russisch durchgeführt wurden (siehe IEA Hamburg, 2017a). Entsprechend waren Schüler:innen mit monolingual deutschem Sprachhintergrund ohne zweite Fremdsprache von der Erhebung ausgeschlossen. Dies hatte erstens den Hintergrund, dass dadurch eine größere Anzahl von Schüler:innen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischen Sprachhintergrund als wählbare Peers zur Verfügung standen, sodass mit einer ausreichenden Anzahl an Einschätzungen sprachlicher Fähigkeiten in den Herkunftssprachen zu rechnen war. Zweitens lagen zum Ende des zweiten Tattags Informationen zur Teilnahme an den MEZ-Testungen aller Schüler:innen vor, sodass darauf Einfluss genommen werden konnte, dass nur MEZ-Teilnehmer:innen ausgewählt werden, zu denen umfassende Test- und Hintergrunddaten vorlagen. So wurden vor der Erhebung die Namen derjenigen Schüler:innen auf der Teilnehmerliste geschwärzt, die für keine Testungen am zweiten Testtag vorgesehen waren (Herkunftssprache und/oder zweite Schulfremdsprache) und die an beiden Testtagen (z.B. aufgrund von Krankheit) nicht teilgenommen hatten.

Die Instruktion erfolgte von geschulten Testleiter:innen, die auch über das Ziel der Befragung informierten. Die Schüler:innen wurden aufgefordert, aus den Teilnehmerlisten drei ihnen bekannte Personen auszuwählen. Von diesen sollten ihnen möglichst zwei aus

dem Unterricht und eine Person nicht aus dem Unterricht bekannt sein. Damit sollte eine gewisse Variabilität hinsichtlich des Bekanntheitsgrades zu den ausgewählten Personen erreicht werden, die Analysen zur Zuverlässigkeit von Angaben über Dritte in Anhängigkeit von Beziehungsmerkmalen ermöglichen. Nachdem für jede der ausgewählten Personen die Personennummer in den Fragebogen eingetragen war, standen den Schüler:innen 10 Minuten zur Beantwortung der Fragen zur Verfügung. Für jede Person wurden Angaben zum Bekanntheitsgrad, zur subjektiven Wichtigkeit der Person für Ego, zum gemeinsamen Unterrichtsbesuch, zur Kontaktdichte, Rollenbeziehung (befreundet/verwandt) sowie zu Einstellungs- und Verhaltensmerkmalen (z.B. schulische Motivation) der Person erhoben (siehe Anhang A2). Ein Schwerpunkt lag anschließend auf der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Peers im Deutschen sowie (sofern zutreffend) in der Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch. Zum Einsatz kam dabei eine Kurzfassung gängiger Selbsteinschätzungsskalen (siehe z.B. Edele et al., 2015), bei der die Schüler:innen die Fähigkeiten der ausgewählten Mitschüler:innen für die Bereiche *Texte schreiben*, *Texte lesen und verstehen* und *Wortschatz* jeweils auf einer Notenskala von eins bis sechs einschätzten. Die daraus gebildeten Skalen dienen im Rahmen der Teilstudie I als abhängige Variablen bei der Analyse der Urteilsakkuratheit von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten.

An der Bearbeitung des Netzwerkfragbogens zum MZP 1 haben insgesamt 1.183 Schüler:innen teilgenommen (vgl. hierzu und zum Folgenden Dünkel & Knigge, 2019, S. 12). Diese waren zu 38% monolingual deutsch, zu 25% deutsch-russisch und zu 37% deutsch-türkisch aufgewachsen, entstammten zu etwa gleichen Anteilen den Jahrgangsstufen 7 und 9 und waren zu 63% weiblich. Gemäß der Vorgabe, wählten die Schüler:innen zu etwa einem Drittel Peers zur Einschätzung aus, mit denen sie keinen gemeinsamen Unterricht hatten (siehe Dünkel & Knigge, 2019, S. 13). Die Wahlen entfielen ferner zu rund 50% auf Mitschüler:innen mit demselben Sprachhintergrund und demselben Geschlecht und zu rund 93% auf Peers derselben Jahrgangsstufe (ebd.).

Haupterhebungen egozentrierter Peernetzwerke (MZP 2-4)

Die Erhebung der Freundschaftsnetzwerke erfolgte wiederkehrend mit demselben Instrument zu den Messzeitpunkten zwei (Herbst 2016), drei (Frühsommer 2017) und vier

(Frühsommer 2018), jeweils am Ende des ersten Testtags. Alle im Schulkontext teilnehmenden MEZ-Schüler:innen waren für die Teilnahme an der Befragung vorgesehen, die insgesamt 15 Minuten in Anspruch nahm. Als Einstieg in den Fragebogen dienten Pauschalfragen zum Freundeskreis insgesamt. Die Fragen wurden folgendermaßen eingeleitet: „Jetzt geht es um deinen Freundeskreis. Damit sind alle Personen gemeint, mit denen du befreundet bist (z.B. aus deiner Schule, aus anderen Schulen, aus der Nachbarschaft)“ (vgl. Anhang A3). Darauf folgten Fragen, bei denen der Anteil von Freundinnen und Freunden eingeschätzt[22] werden sollte, auf die bestimmte Merkmale zutreffen, darunter der Anteil von Freund:innen, die dieselbe Schule besuchen, die einen bestimmten Schulabschluss anstreben, einen Migrationshintergrund haben, monolingual deutschsprachig oder mit Russisch oder Türkisch als Herkunftssprache aufwachsen (für eine ausführliche Beschreibung siehe Dünkel & Knigge, 2019, S. 10). Einige der Items wurden aus dem Fragebogen des Nationalen Bildungspanels (NEPS, 2013, S. 30f.) übernommen bzw. adaptiert. Ergänzt wurden u.a. die Fragen zum Anteil der Freund:innen im Freundeskreis auf derselben Schule sowie mit spezifischen Sprachhintergründen (monolingual deutsch, deutsch-russisch- bzw. deutsch-türkischsprachig). Anschließend wurde die Größe des Freundeskreises insgesamt erhoben: „An wie viele Personen hast du bei den Fragen zu deinem Freundeskreis insgesamt gedacht?“.

Darauf erfolgte die egozentrierte Netzwerkabfrage mit der Frage: „Denke jetzt an deine drei besten Freunde bzw. Freund:innen und beantworte folgende Fragen zu diesen“. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden keine Namen der drei besten Freund:innen erhoben. Gegenstand der Abfrage waren die folgenden Inhalte.

1. Merkmale der besten Freund:innen (Alter-Attribute):
    - Geschlecht und Alter
    - Schulbesuch und (angestrebter) Schulabschluss
    - Schulische Motivation, Interessen, Schulprobleme
    - Geburtsland, Geburtsland der Eltern
    - Zu Hause gesprochene Sprache(n)
    - Fähigkeiten und Kenntnisse im Deutschen und ggf. in der Herkunftssprache Türkisch oder Russisch (Fremdeinschätzungsskalen)

[22] Frageformulierung: „Wie viele deiner Freundinnen und Freunde…“. Antwortformat: keine (1), fast keine (2), weniger als die Hälfte (3), ungefähr die Hälfte (4), mehr als die Hälfte (5), fast alle (6), alle (6).

2. Beziehung der Befragten zu ihren Freund:innen (Ego-Alter-Relationen):
    - Dauer der Freundschaft und Kontakthäufigkeit
    - Wichtigkeit der Person
    - Emotionale Nähe (persönliche Dinge besprechen)
    - Gemeinsame Aktivitäten und gemeinsamer Unterricht
    - Potenzielle instrumentelle Hilfe für schulische Fächer
    - Sprachgebrauch

3. Bekanntheit der drei besten Freund:innen untereinander (Alter-Alter-Matrix):
    - Bekanntheit der drei besten Freund:innen

Auch bei diesen Erhebungen kamen MEZ-Teilnehmerlisten mit allen an der Schule teilnehmenden Schüler:innen zum Einsatz (unabhängig von ihrem Fremdsprachenprofil und der Teilnahme an den Testsitzungen). Am Ende des Fragebogens wurden die Schüler:innen aufgefordert zu prüfen, ob eine der von ihnen als Freund:in ausgewählte Person auf der Teilnehmerliste aufgeführt ist, und ggf. die dazugehörige Personennummer in den Fragebogen zu übertragen.[23]

An der Befragung zum MZP 2 haben insgesamt 1.715 Schüler:innen im Schulkontext[24] teilgenommen; zum MZP 3 waren es 1.612 und 1.098 Schüler:innen zum MZP 4 (vgl. Dünkel & Knigge, 2019, S. 12). Die Größe des Freundeskreises lag im Median zu allen MZP bei 10 Personen (siehe Dünkel & Knigge, 2019, S. 15). Über alle Erhebungen hinweg gaben die Schüler:innen einen hohen Anteil von Freund:innen aus derselben Schule an: etwas über 50% der Befragten schätzten diesen auf „mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (ebd.). Hinsichtlich der drei besten Freund:innen machten zwischen rund 96% und 99% der Schüler:innen Angaben zu drei Personen.[25] Entsprechend bildeten Schüler:innen, die weniger als drei beste Freund:innen nannten, die Ausnahme. Zu allen MZP nannten etwas über 60% der Schüler:innen mindestens eine Person als besten Freund bzw. beste Freundin, die *nicht* dieselbe Schule besucht (ebd.).

---

[23] Diese Angaben wurden bei der Datenaufbereitung für die Analysen der Teilstudien II und III genutzt, um fehlende Angaben zu den Personen (z.B. Sprachhintergrund oder Geschlecht) zu ersetzen.

[24] In der individuellen Weiterbefragung von Schüler:innen, die die Schule im Studienverlauf gewechselt oder verlassen haben, wurden lediglich die Fragen zum Freundeskreis insgesamt erhoben. Die folgenden Angaben beziehen sich auf alle im Schulkontext erreichten Schüler:innen.

[25] Grundlage für diese Ermittlung war die Anzahl von Personen, zu denen mindesten 10% gültige Angaben im Netzwerkfragebogen vorlagen. Siehe dazu Dünkel und Knigge (2019, S. 16).

Die Teilstudien II und III basieren auf querschnittlichen Auswertungen der Daten zum dritten MZP. Ausgangsbasis für die Analysen bildeten die Daten von insgesamt 836 lebensweltlich deutsch-russisch- (n=315) und deutsch-türkischsprachigen (n=521) Schüler:innen, die zum MZP 3 an mindestens einem Erhebungsinstrument teilgenommen haben (vgl. Tabelle 3). In Teilstudie II wurden sowohl die Angaben zum Freundeskreis insgesamt (Anteil der Freund:innen mit Migrationshintergrund, Anteil monolingual deutschsprachiger und herkunftssprachlich türkisch- bzw. russisch aufwachsender Freund:innen) als auch die Angaben zur Anzahl monolingual deutscher und türkisch- bzw. russischsprachiger Peers unter den drei besten Freund:innen und zum Sprachgebrauch mit diesen genutzt. Ferner wurden die Angaben zur Wichtigkeit und emotionalen Nähe, Homophilie nach Geschlecht und besuchter Schule der drei besten Freund:innen sowie die Netzwerkdichte zur Beschreibung der identifizierten Freundeskreistypen herangezogen. Teilstudie III fokussiert schließlich auf die Zusammensetzung des Netzwerks aus den drei besten Freund:innen nach Sprachhintergrund und deren sprachlichen Fähigkeiten (Fremdeinschätzungen) im Deutschen und der Herkunftssprache.

4.3 Zusammenfassung

In der Dissertation sollen Erkenntnisse zur Rolle von Freundschaften für die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher gewonnen werden, die über den bisherigen Forschungsstand hinausgehen. Die Daten des MEZ-Projekts bieten dazu eine besonders geeignete Grundlage. Dies betrifft zum einen die systematische Erfassung sprachlicher Fähigkeiten von Jugendlichen im Deutschen als auch ihrer Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch mit erprobten Instrumenten u.a. für das Leseverständnis. Zum anderen bietet die Auswahl der MEZ-Stichprobe günstige Voraussetzungen für die vorliegende Untersuchung: Bei den Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund handelt es sich um Schüler:innen, die den zahlenmäßig größten Sprechergruppen in Deutschland angehören, in deren Familien die Herkunftssprache weiterhin Anwendung findet und die in dieser zumindest über ein basales Hörverständnis verfügen. Entsprechend kann angenommen werden, dass Vorkenntnisse und Gelegenheiten zur Verfügung stehen, die Herkunftssprache im Peerumfeld zu nutzen. Da die Schüler:innen darüber hinaus überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind, zumindest aber seit der dritten Klasse in Deutschland beschult wurden, dürften zudem

fehlende Deutschkenntnisse der Integration in deutschsprachige Peergruppen nicht im Wege stehen.

Einen differenzierten Einblick in die Zusammensetzung der Freundeskreise lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen ermöglicht das Fragebogeninstrument zur Erfassung des Peerumfelds. Diese Befragung geht deutlich über bisherige Formate und Inhalte hinaus. Hervorzuheben ist dabei, dass nicht nur der Migrationshintergrund der Freund:innen, sondern die für die für diese Untersuchung relevanten spezifischen sprachlichen Hintergründe erfasst wurden und neben Angaben zum Freundeskreis insgesamt das egozentrierte Netzwerk aus den drei besten Freund:innen erhoben wurde. Dies ermöglicht auch Forschung zur Frage, welche Bedeutung der dualen Eingebundenheit in intra- sowie interethnische enge Freundschaften für die Mehrsprachigkeitsentwicklung zukommt. Einmalig war ferner die Gelegenheit, durch die Erhebung zu Messzeitpunkt eins die Akkuratheit von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten zu untersuchen. Nicht zuletzt ermöglichen die Hintergrunddaten aus der Schüler- und Elternbefragung, die Rolle von Freundschaften für die mehrsprachigen Fähigkeiten deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Schüler:innen nicht losgelöst von anderen Kontextfaktoren (z.B. des Sprachgebrauchs in der Familie, dem sozioökonomischen Hintergrund) und individuellen Merkmalen (z.B. kognitive Fähigkeiten) zu untersuchen.

5. ZUSAMMENFASSUNGEN DER EMPIRISCHEN TEILSTUDIEN

Im Folgenden werden die zentralen Aspekte der drei Teilstudien zusammengefasst. Die vollständigen Publikationen sind im Anhang (A1) abgedruckt.

Teilstudie I[26] ist erschienen in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*:
Dünkel, N., Knigge, M. & Wilbert, J. (2020). Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23*, 1019–1052. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00972-8

Teilstudie II ist erschienen in einem Sammelband mit peer-review Begutachtungsverfahren der Buchreihe *Edition ZfE*:
Dünkel, N. (2022). Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten. 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. 167–207). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_6

Teilstudie III ist erschienen im *International Journal of Bilingualism:*
Dünkel, N., Knigge, M. & Brandt, H. (2024). Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German–Russian and German–Turkish adolescents in Germany. *International Journal of Bilingualism, 0*(0), 1–19. https://doi.org/10.1177/13670069231221103

[26] Gegenüber dem Originalartikel, in dem Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten als Instrument der Gewinnung von Indikatoren für sprachliche Performanz von Peers im Vordergrund stehen, liegt der Fokus bei der Zusammenfassung im Folgenden vor dem Hintergrund der im Rahmen der Dissertation (Teilstudie III) angestrebten Analysen stärker auf Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Fremdeinschätzungen als Proxy für die Qualität des sprachlichen Inputs durch Freund:innen.

5.1 Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch (Teilstudie I)

5.1.1 Hintergrund und Fragestellungen

Modellen der Sprachaneignung zufolge spielen die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs (dazu ausführlich Kapitel 2.2.1) eine wichtige Rolle für den Erwerb und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten (z.B. Esser, 2006). Demzufolge dürften Potenziale, die aus der Nutzung der Majoritäts- bzw. Herkunftssprache im Peernetzwerk für lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche erwachsen, mit den sprachlichen Fähigkeiten der Peers variieren. Die Prüfung dieser Annahme stellt allerdings hohe Anforderungen an die Datenerhebung, bei der – im besten Fall – sowohl die Erfassung des Peernetzwerks als auch die (möglichst) objektive Erfassung sprachlicher Fähigkeiten von Jugendlichen und ihren Peers in den betreffenden Sprachen zu berücksichtigen wären. Da solche Daten bisher nicht vorliegen, richtet sich der vorliegende Beitrag darauf, ein ökonomisches Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Peers zu erproben, bei dem im Rahmen egozentrierter Netzwerkabfragen die Befragungspersonen die sprachlichen Fähigkeiten ausgewählter Peers im Deutschen und (sofern zutreffend) in ihrer Herkunftssprache einschätzen. Bei solchen Fremdeinschätzungsverfahren stellt sich jedoch die Frage, wie Akkurat die Einschätzungen ausfallen und inwieweit diese als Indikatoren für die tatsächlichen Sprachfähigkeiten der Peers herangezogen werden können. Vor diesem Hintergrund verfolgte die Studie drei Fragestellungen:

I) Welche Merkmale der eingeschätzten Mitschüler:innen beeinflussen die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten über Testleistungen hinaus?

II) Wie akkurat sind Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch?

III) Von welchen Merkmalen der (a) urteilenden und (b) beurteilten Schüler:innen sowie (c) deren Beziehung wird die Urteilsakkuratheit moderiert?

5.1.2 Spezifischer Forschungsstand

Im schulischen Kontext werden akademische Leistungen und Fähigkeiten von Schüler:innen regelmäßig von Lehrkräften beurteilt. Als messbares Produkt ihrer diagnostischen Kompetenz gilt die Urteilsakkuratheit. Ein gängiges Maß der Urteilsakkuratheit ist die Rangkomponente, bei welcher der Zusammenhang zwischen Urteil und Kriterium (z.B. Testleistung) korrelativ überprüft wird (Schrader, 2013). Übersichtsarbeiten zur Korrelation von Lehrerurteilen akademischer Fähigkeiten mit getesteten Schülerleistungen zeigen, dass es Lehrkräften im Mittel recht gut gelingt, die Rangfolge der Schülerleistungen in ihren Klassen zu beurteilen, wenngleich die interindividuellen Unterschiede für die Rangkomponente in den Studien sehr groß ausfallen (vgl. Hoge & Coladarci, 1989; Südkamp et al., 2012).

Während zur diagnostischen Kompetenz von *Lehrkräften* zahlreiche theoretische Modelle und empirische Befunde vorliegen, ist über die Akkuratheit von *Schüler*urteilen nur wenig bekannt. Zu Letzteren wurden am häufigsten Übereinstimmungen zwischen *Selbst*einschätzungen akademischer Leistungen und leistungsbezogenen Merkmalen untersucht, deren Korrelationen überwiegend schwach bis moderat ausfallen (z.B. Brown et al., 2015; Edele et al., 2015). Studien zu *Fremd*einschätzungen akademischer Fähigkeiten unter Schüler:innen stellen dagegen eine Ausnahme dar. Die wenigen Befunde zu diesem Thema deuten darauf, dass Fremdeinschätzungen von Fähigkeiten ähnlich schwach bis moderat mit objektiven Leistungsmaßen oder Lehrerurteilen zusammenhängen wie Selbsteinschätzungen (Pohlmann et al., 2004; Stipek, 1981), aber auch in Abhängigkeit des Migrationshintergrunds der urteilenden und beurteilten Schüler:innen durch leistungsbezogene Stereotype verzerrt sein können (Zander et al., 2014).

Zur Untersuchung der Urteilsakkuratheit von Schülerurteilen greift der Artikel auf das heuristische Modell von Südkamp et al. (2012, S. 756) zurück, welches auf Grundlage theoretischer Annahmen und empirischer Befunde Moderatoren der Urteilsakkuratheit für Lehrerurteile über akademische Leistungen von Schüler:innen beschreibt. Übertragen auf das Beispiel von Fremdeinschätzungen unter Mitschüler:innen ergibt sich die Urteilsakkuratheit aus der Übereinstimmung des Schülerurteils mit der als Kriterium herangezogenen Schülerleistung, die von Merkmalen der urteilenden Schüler:innen, Merkmalen der beurteilten Schüler:innen, Eigenschaften des Leistungstests und des Urteils beeinflusst werden. Ferner wird die Urteilsakkuratheit als abhängig von Merkmalen auf der

Beziehungsebene zwischen urteilender und beurteilter Person sowie der Kongruenz von Urteil und Leistungstest gesehen.

Auf der Ebene der urteilenden Personen lässt der Forschungsstand erwarten, dass aufgrund der engen Verbindungen zwischen kognitiven Fähigkeiten und Informationsverarbeitungsprozessen sowie fachlichen Kompetenzen höhere kognitive Grundfähigkeiten vorteilhaft für eine akkuratere Urteilsbildung sein sollten (z.B. Kaiser et al., 2012; Südkamp et al., 2012). In Bezug auf die beurteilte Person deuten bisherige Befunde auf eine Überschätzung literaler Fähigkeiten von Mädchen (z.B. Hinnant et al., 2009; Kuhl & Hannover, 2012; Ready & Wright, 2011) sowie eine Unterschätzung akademischer Leistungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund hin (z.B. Meissel et al., 2017; Ready & Wright, 2011; Tobisch & Dresel, 2017; Zander et al., 2014). Zudem scheinen motivational-affektive Verhaltensweisen (z.B. Unterrichtsbeteiligung, Fleiß, Fähigkeitsselbstkonzept) bei der Bewertung akademischer Leistungen häufig als Urteilskriterien herangezogen zu werden (z.B. Rakoczy et al., 2008; Schrader & Helmke, 1990; Urhahne et al., 2010). Aus der bisherigen Forschung lassen sich ferner Annahmen zur Bedeutung der Beziehungsebene zwischen urteilender und beurteilter Person ableiten, wonach die Qualität der Beziehung (z.B. Hayes & Dunning, 1997; Marsh & Craven, 1991) und die Gelegenheiten, die zu bewertenden Eigenschaften zu beobachten (Funder, 1995), die Genauigkeit der Fremdeinschätzungen positiv beeinflussen sollten.

5.1.3 Methoden

Die Datengrundlage bildet eine Teilstichprobe der MEZ-Studie zum ersten Messzeitpunkt (2016) von insgesamt 1.166 Schüler:innen mit monolingual deutschem (38%), deutsch-russischem (24%) und deutsch-türkischem (38%) Sprachhintergrund, die an dem Fragebogeninstrument zur Erfassung von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten teilgenommen haben (vgl. Kapitel 4.2.4). Die Teilnehmer:innen waren im Durschnitt 14,6 Jahre alt, entstammten zu etwa gleichen Teilen den Jahrgängen sieben und neun, besuchten zu 56%. ein Gymnasium und waren zu rund 63% weiblich.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wählten die Befragten bis zu drei andere Studienteilnehmer:innen aus schulinternen, jahrgangsübergreifenden Listen aus und schätzten diese hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten jeweils auf einer sechsstufigen Notenskala für die Dimensionen Lesen, Schreiben und Wortschatz im Deutschen (M= 4,8;

SD= 0,8; α= 0,85), und sofern zutreffend auch deren herkunftssprachliche Fähigkeiten im Russischen (M= 4,8; SD= 0,9; α= 0,89) bzw. Türkischen (M= 4,5; SD= 0,9; α= 0,90) ein. Einbezogen wurden ferner Angaben auf der Beziehungsebene zu den eingeschätzten Peers, die Einfluss darauf haben können, inwieweit die Urteilenden Gelegenheiten hatten, die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Peers zu kennen bzw. zu beobachten. Untersucht wurden dabei die *Beziehungsqualität* (Mittelwert aus Angaben zum Bekanntheitsgrad sowie der subjektiven Wichtigkeit der einzuschätzenden Zielpersonen für die Befragungsperson), der *gemeinsame Unterrichtsbesuch* sowie das Vorhandensein eines *identischen Sprachhintergrunds*. Berücksichtigt wurden zudem das Geschlecht und die Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler:innen. Für letzteres wird angenommen, dass dieses als indirekter Indikator für das sprachliche Selbstkonzept und damit verbundenen motivational-affektiven Verhaltensweisen (wie z.B. Unterrichtsbeteiligung, Gebrauch der Herkunftssprache) einen Einfluss auf das Leistungsurteil haben könnte. Hinsichtlich der urteilenden Schüler:innen wurden das Geschlecht sowie die (nonverbalen) kognitiven Fähigkeiten (N2 Subtest des KFT 4–12+R von Heller & Perleth, 2000) als potentielle Moderatoren der Urteilsakkuratheit in die Untersuchung einbezogen.

Mit Hilfe eines speziellen Zuordnungsverfahrens (vgl. Kapitel 4.2.4) können die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten den im Rahmen der Studie erhobenen Leistungen der Peers im Leseverständnis (LGVT 5–12+ nach Schneider et al., 2017, inklusive Parallelversionen für das Russische und Türkische) und der Aufgabenbewältigung einer Schreibaufgabe (basierend auf dem „FörMig-Bumerang“ nach Dirim & Döll, 2009) zugeordnet werden.

Eine Besonderheit des Designs besteht darin, dass Teilnehmer:innen sowohl als Urteilende (je nach Anzahl der vorgenommenen Einschätzungen) als auch als Beurteilte (abhängig davon, von wie vielen Teilnehmer:innen sie zur Bewertung ausgewählt wurden) im Datensatz enthalten sind. Um den daraus resultierenden Abhängigkeiten in den Daten gerecht zu werden, wurden kreuzklassifizierte Mehrebenenmodelle berechnet (Hox et al., 2018). Mit diesen lässt sich durch die Berechnung von zwei Zufallseffekten berücksichtigen, dass die Mittelwerte der Fremdeinschätzungen nach urteilenden Schüler:innen und eingeschätzten Mitschüler:innen variieren können. Die Analysen wurden in R mit dem Paket „lme4“ (Bates et al., 2015) durchgeführt. In nach Zielsprache (Deutsch, Türkisch,

Russisch) getrennten Modellen wird geprüft, inwieweit sich die Fremdeinschätzungen durch die Testleistungen (Lesen, Schreiben) vorhersagen lassen und inwieweit andere Merkmale der eingeschätzten Mitschüler:innen (Sprachhintergrund, Geschlecht, Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten) die Urteile beeinflussen. Durch die Berechnung von Interaktionstermen wird untersucht, ob Merkmale der beurteilten Schüler:innen (Geschlecht, Sprachhintergrund), der urteilenden Schüler:innen (nonverbale kognitive Fähigkeiten, Geschlecht) sowie deren Beziehung (Beziehungsqualität, gleicher Sprachhintergrund, gemeinsamer Unterricht) den Zusammenhang zwischen den Fremdeinschätzungen und Testleistungen der Peers (also die Urteilsakkuratheit) moderieren.

5.1.4 Ergebnisse

In Bezug auf die Forschungsfrage (I) nach Einflussfaktoren auf die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten wird untersucht, inwieweit Merkmale der beurteilten Mitschüler:innen (Sprachhintergrund, Geschlecht, Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten) die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten über Testleistungen hinaus beeinflussen. Dabei zeigt sich für die Fremdeinschätzungen im Deutschen, dass die Fähigkeiten von Schüler:innen mit türkischem und russischem Sprachintergrund unter Kontrolle ihrer Leistungen in den standardisierten Tests in signifikantem Maße als geringer eingeschätzt werden als ihre monolingual deutschen Mitschüler:innen. Hinweise darauf, dass das Geschlecht der beurteilten Schüler:innen die Fremdeinschätzungen beeinflusst, können nach Kontrolle von Urteiler- und Beziehungsmerkmalen weder für das Deutsche noch für die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch nachgewiesen werden. Dagegen zeigen sich Geschlechtseffekte auf der Ebene der Urteiler:innen in allen Sprachen: Mädchen bewerten ihre Peers positiver als Jungen. Ferner zeigen sich für die Fremdeinschätzungen in allen untersuchten Sprachen, dass diese mit den Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler:innen zusammenhängen: Je höher die Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der beurteilten Mitschüler:innen sind, desto höher fallen auch die Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten aus. Dies deutet einerseits auf eine heuristische Informationsverarbeitung bei der Bewertung der Peers hin, in die auch motivational-affektive Merkmale der beurteilten Person eingehen; andererseits ist der enge Zusammenhang zwischen den Fremd- und Selbsteinschätzungen auch darauf zurückzuführen, dass diese auf derselben Skala und zum Teil mit Hilfe derselben Items gemessen werden (Kongruenz der Maße).

Hinsichtlich der Frage (II) nach der Urteilsakkuratheit der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten ergeben die Analysen eine signifikante, aber moderate Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten durch die objektiven Testleistungen der eingeschätzten Peers. Die Testleistungen im Lesen und Schreiben erklären gemeinsam 12% der Varianz der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen und 16% der Fremdeinschätzungen im Russischen. Die Urteilsakkuratheit der Fremdeinschätzungen fällt damit deutlich geringer aus als bei Lehrerurteilen akademischer Fähigkeiten von Schüler:innen (die mittleren Korrelationen von r=0,53 bei Südkamp et al., 2012, entsprächen 28% erklärter Varianz), erscheint aber vergleichbar mit den bei Edele et al. (2015) berichteten Zusammenhängen zwischen *Selbst*einschätzungen sprachlicher Fähigkeiten und Leseverständnisleistungen von Schüler:innen im Deutschen (5–12% Varianzaufklärung) sowie *Selbst*einschätzungen und Hörverständnisleistungen in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch (6–19% Varianzaufklärung).

Bei der Untersuchung von Moderatoren der Urteilsakkuratheit (Forschungsfrage III), zeigt sich für das Deutsche, dass die im Mittel geringeren Leistungsurteile, die Schüler:innen mit russischem Sprachhintergrund im Vergleich zu monolingual deutschen Mitschüler:innen erhielten, in Bezug auf den Zusammenhang mit den Testleistungen im Schreiben inakkurater ausfallen. Als inakkurater erweisen sich ferner die höheren Leistungsurteile, die weibliche Rater vergeben. Diese fallen im Sinne der Rangkomponente in Bezug auf das Leseverständnis zu optimistisch aus. Vermutete Einflüsse der kognitiven Fähigkeiten der urteilenden Schüler:innen sowie des Geschlechts der beurteilten Mitschüler:innen auf die Urteilsakkuratheit sind in keiner der untersuchten Sprachen nachzuweisen. Dagegen liefern die Analysen verschiedene Hinweise darauf, dass die Beziehung zwischen urteilender und beurteilter Person von Bedeutung für die Akkuratheit der Fremdeinschätzungen insbesondere in den Herkunftssprachen ist: Dies zeigt sich anhand der akkurateren Fremdeinschätzungen im Russischen im Falle eines gemeinsamen Unterrichtsbesuchs; auf einem 10%-Signifikanzniveau war ein solcher Effekt ebenso für das Deutsche zu finden. Die Fremdeinschätzungen im Türkischen fallen hingegen akkurater mit steigender Beziehungsqualität und im Falle eines geteilten Sprachhintergrunds aus. Im Russischen zeigte sich eine positive Moderation der Urteilsakkuratheit mit steigender Beziehungsqualität zumindest auf einem 10%-Signifikanzniveau.

5.1.5 Diskussion

Im Rahmen der Studie wurden erstmals Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten durch Schüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch untersucht. Dabei konnten systematische und signifikant positive Zusammenhänge zwischen fremdeingeschätzten Sprachfähigkeiten und den gemessenen Testleistungen der Jugendlichen anhand zweier Leistungsindikatoren für die untersuchten Sprachen nachgewiesen werden. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Schülerurteilen und Testleistungen der Peers im Lesen und Schreiben sind vergleichbar mit jenen zwischen Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten und Testleistungen (Edele et al., 2015). Dies ist beachtlich angesichts der Tatsache, dass die Jugendlichen keine geschulten Urteilenden sind und die Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten insbesondere in den Herkunftssprachen anspruchsvoll sein dürfte.

In den Analysen konnten zudem Bedingungen identifiziert werden, unter denen mit akkurateren Urteilen zu rechnen ist. Insbesondere in Bezug auf die Herkunftssprachen erwiesen sich eine enge Beziehung zwischen urteilender und beurteilter Person, ein geteilter Sprachhintergrund sowie der gemeinsame Unterrichtsbesuch als vorteilhaft für eine akkuratere Urteilsbildung. Insofern erscheint es durchaus möglich, Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Peers in Ermangelung objektiver Indikatoren als grobe Proxys für die Qualität des sprachlichen Inputs einzusetzen. Dies dürfte insbesondere dann zu plausiblen Ergebnissen führen, wenn es sich um Einschätzungen von Personen handelt, zu denen eine enge Beziehung besteht und ausreichende Gelegenheiten gegeben sind, die einzuschätzenden Fähigkeiten zu beobachten.

Der Einsatz von Fremdeinschätzungsmaßen zur Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten von Peers bringt jedoch auch einige Limitationen mit sich. Im Vergleich zu Lehrerurteilen fällt die Akkuratheit der Schülerurteile deutlich geringer aus. Entsprechend sollten die Fremdeinschätzungen nicht als Indikatoren tatsächlicher Leistungen interpretiert werden. Dafür sprechen auch die Ergebnisse, wonach die Schülerurteile systematischen Verzerrungen nach Merkmalen der eingeschätzten Peers, dem Geschlecht der Urteilenden und Beziehungsmerkmalen unterliegen. Besonders bedenklich sind vor dem Hintergrund der ungleichen Bildungserfolgschancen von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund (z.B. Kempert et al., 2016) die Hinweise auf negative leistungsbezogene Stereotype im Deutschen gegenüber den lebensweltlich Deutsch-Russisch sowie Deutsch-Türkisch

aufwachsenden Schüler:innen. Dass solche Vorannahmen negative Folgen für die Leistungsentwicklung von Schüler:innen haben können, ist an anderer Stelle nachgewiesen worden (z.B. van den Bergh et al., 2010).

Zu berücksichtigen bei der Interpretation der Ergebnisse sind zudem methodische Limitationen. Diese betreffen einerseits die Fremdeinschätzungsskalen selbst, die als Notenskalen Deckeneffekte bei höheren Fähigkeitsurteilen aufweisen, und andererseits das Studiendesign, welches aufgrund der geringen Fallzahlen innerhalb der Gruppierungsebene der urteilenden Schüler:innen sowohl die Ermittlung von Moderationseffekten einschränkt als auch dazu führen kann, dass sich Fehleinschätzungen stärker auf die ermittelten Regressionskoeffizienten auswirken. Von daher wäre es möglich, dass die Akkuratheit der Einschätzungen bei anderer Skalenwahl und bspw. bei einer Beschränkung der Analysen auf befreundete Dyaden oder Personen mit demselben Sprachhintergrund deutlich höher ausfallen.

Die systematischen Zusammenhänge der Fremdeinschätzungen mit den standardisierten Leistungstests im Lesen und Schreiben sowie den Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler:innen deuten darauf hin, dass die Fremdeinschätzungen als Prädiktoren für individuelle sprachliche Fähigkeiten von Schüler:innen plausible Ergebnisse erzeugen. Aufgrund der Ungenauigkeit der Maße könnten aber die Effekte sprachlicher Fähigkeiten von Peers potenziell unterschätzt werden. Entsprechend erscheint die Verwendung der Maße als erklärende Variable (z.B. als Proxy für die Qualität des sprachlichen Inputs) insbesondere unter den genannten Bedingungen (z.B. enge Beziehung zur eingeschätzten Person, geteilter Sprachhintergrund) möglich, während von einer Verwendung der Maße als Kriterium für die sprachlichen Fähigkeiten von Peers abzuraten ist.

5.2 Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten (Teilstudie II)

5.2.1 Hintergrund und Fragestellungen

Für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund spielen im Alltag neben der Majoritätssprache (hier Deutsch) auch ihre Herkunftssprachen eine Rolle. Besonders in der Kommunikation mit den Eltern bleiben die Herkunftssprachen auch über Generationen hinweg im Einwanderungsland von großer Bedeutung. Im Freundeskreis von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund nimmt meist die Majoritätssprache einen höheren Stellenwert ein; zugleich wird die Herkunftssprache auch dort weiterhin genutzt (vgl. Kapitel 3.3.3). Die alleinige Betrachtung der Kommunikationssprache mit den Eltern kann somit Muster des Sprachgebrauchs und Gelegenheitsstrukturen für die Entwicklung majoritäts- sowie herkunftssprachlicher Fähigkeiten nicht ausreichend abbilden (Strobel & Kristen, 2015; Strobel & Seuring, 2016; Rauch, 2019). Obwohl Peerbeziehungen im Jugendalter zunehmend an Bedeutung gewinnen und insbesondere Freundschaften aufgrund ihrer Modellfunktion eine wichtige Rolle bei der Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zugeschrieben wird (vgl. Harring et al., 2010, S. 9; Heyer et al., 2012, S. 992 ff.; Zander et al., 2017, S. 360 ff.), ist über den Zusammenhang der Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachen im Peerkontext mit den sprachlichen Fähigkeiten in der Majoritäts- sowie der Herkunftssprache noch relativ wenig bekannt (siehe Kapitel 3.4 und 3.5).

Vor diesem Hintergrund fokussiert die Studie auf die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises von Schüler:innen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund und untersucht deren Zusammenhang mit den Lesefähigkeiten der Jugendlichen im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch. Mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren werden Indikatoren der Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachen im engeren und erweiterten Freundeskreis herangezogen, um eine Typisierung von Freundeskreisen vorzunehmen. Die folgenden drei Fragen stehen im Zentrum des Beitrags:

1. Wie lassen sich die Freundeskreistypen in Bezug auf sprachlich-ethnische Merkmale beschreiben und worin unterscheiden sich die Jugendlichen mit unterschiedlichen Typen von Freundeskreisen?
2. In welchem Zusammenhang stehen die Freundeskreistypen mit den sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen in der Majoritätssprache Deutsch sowie der Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch?
3. Zeigen sich die Zusammenhänge auch unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, Schulform und kognitive Fähigkeiten? Inwieweit können Leistungsunterschiede im Deutschen zwischen Schüler:innen mit russischem bzw. türkischem Sprachhintergrund und ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler:innen durch die Freundeskreistypen erklärt werden?

5.2.2 Spezifischer Forschungsstand

Humankapitaltheoretische Modelle beschreiben drei Faktorenbündel, die den Spracherwerbsprozess wesentlich determinieren (z.B. Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006; van Tubergen, 2010): *Zugang* zur Sprache, *Anreizstrukturen* sowie die *Effizienz* des Spracherwerbs. Die Modelle sind zwar auf die Erklärung von Kompetenzen in der Majoritätssprache von Zuwanderern angelegt, lassen sich jedoch aufgrund ihres „allgemeinen Charakters“ ebenso zur Erklärung des Erwerbs und Erhalts von Herkunftssprachen heranziehen (Kristen et al., 2019, S. 146; Esser, 2006, S. 542). Den Modellen zufolge stellen alltägliche Kontakte unter Bedingungen der Statusgleichheit und gemeinsam erlebter Problemlösung einen besonders effizienten und motivierenden Zugang zur Zielsprache dar (Esser, 2006). Diese Bedingungen sind für Peerbeziehungen charakteristisch (z.B. Heyer et al., 2012; Hannover & Zander, 2016; Zander et al., 2017). Für den Majoritätsspracherwerb werden interethnische Freundschaften und den daraus erwachsenden Lerngelegenheiten sowie Anreizen für die Nutzung der Majoritätssprache als bedeutsam erachtet (vgl. Esser, 2006, S. 131 ff.; Olczyk, 2018, S. 45 ff.). Gleichermaßen können intraethnische Freundschaften zusätzliche Nutzungsanlässe und Lerngelegenheiten außerhalb der Familie bieten und somit zum Erhalt der Herkunftssprache beitragen (Pearson, 2007; Esser, 2006).

Hinsichtlich der Rolle der Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachen in Peerkontexten Jugendlicher liegen erste Befunde vor, die auf positive Zusammenhänge des Zugangs zur

Majoritäts- und Herkunftssprache in Peerkontexten und den sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher in diesen Sprachen verweisen (vgl. Kapitel 3.4.1 und 3.4.2). Allerdings mangelt es an Studien zu Peereffekten auf herkunftssprachliche Fähigkeiten Jugendlicher sowie an Studien, die eine differenzierte Untersuchung von Opportunitäten des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Peers ermöglichen (vgl. Kapitel 3.5).

5.2.3 Methoden

Die Grundlage für die Analysen bildet eine Teilstichprobe von 681 Schüler:innen mit deutsch-russischem (39 %) und deutsch-türkischem (61 %) Sprachhintergrund, die Fragen zur Erfassung des sozialen Peerumfeldes im Rahmen des dritten MZP der MEZ-Studie beantwortet haben. Die Schüler:innen sind zu knapp 90% bereits in Deutschland geboren, entstammen zu etwa gleichen Anteilen den Jahrgängen acht und zehn, besuchen zu 43% ein Gymnasium und sind zu 61% weiblich.

Im Fragebogen waren die Teilnehmer:innen aufgefordert, zu ihren drei besten Freund:innen Angaben zu deren Geschlecht, Sprachhintergrund und dem gemeinsamen Sprachgebrauch zu machen (siehe Kapitel 4.2.4). Aus diesen wurden die Anzahl bester Freund:innen mit *monolingual deutschem* sowie mit *demselben herkunftssprachlich russischen bzw. türkischen Sprachhintergrund* ermittelt (jeweils 0-3). Ferner wurden die Angaben zur *Nutzung des Deutschen* (3-ausschließlich Deutsch; 2-Deutsch und andere Sprachen; 1-ausschließlich andere Sprachen) über die drei besten Freund:innen gemittelt. Für den *Herkunftssprachgebrauch* wurde aufgrund der Verteilungen lediglich unterschieden, mit wie vielen der drei besten Freund:innen auch die Herkunftssprache genutzt wird (0-3). Einbezogen wurden zudem die Angaben der Jugendlichen zum erweiterten Freundeskreis, für den auf einer 7-stufigen Skala einschätzt wurde (1-keine bis 7-alle), wie viele ihrer Freund:innen im Freundeskreis insgesamt einen *Migrationshintergrund* haben, *monolingual deutschsprachig* oder mit *derselben Herkunftssprache* wie die Befragten aufgewachsen sind.

Die Angaben zu den besten Freund:innen und dem erweiterten Freundeskreis wurden genutzt, um im Rahmen hierarchischer Clusteranalysen (Schendera, 2010) möglichst homogene Typen von Freundeskreisen (FK) zu identifizieren und diese auf Basis der clusterbildenden Variablen mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVA) bzw.

Chi-Quadrat-Tests zu beschreiben. Um zu überprüfen, ob sich die ermittelten FK-Typen in anderen als den fokussierten Merkmalen der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung systematisch unterscheiden, wurden zudem weitere Angaben zu den drei besten Freund:innen (Geschlecht, gemeinsamer Schulbesuch, subjektive Wichtigkeit, Sprechen über persönliche Angelegenheiten, Bekanntheit der Freund:innen untereinander) genutzt.

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen den FK-Typen mit den sprachlichen Fähigkeiten der lebensweltlich mehrsprachigen Teilnehmer:innen wurden Ergebnisse des Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistests (LGVT 5–12+ nach Schneider et al., 2017, sowie in Kooperation entwickelte Parallelversionen für die Herkunftssprachen) herangezogen, wobei für das Deutsche die Rohwertsummen für das Leseverständnis verwendet wurden. In der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch wurden die Rohwertsummen jeweils am Gesamtmittelwert der Teilstichproben für das Russische bzw. Türkische z-standardisiert, um diese auch gemeinsam analysieren zu können. Zusammenhänge der FK-Typen mit den Leseverständnisleistungen werden zunächst mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVA) untersucht und anschließend in multivariaten linearen Regressionsmodellen unter Kontrolle von Geschlecht, Klassenstufe (8 bzw. 10), Bildungsgang (Gymnasium bzw. anderer Bildungsgang), nonverbalen kognitiven Fähigkeiten (N2-Subtest des KFT 4–12+R, vgl. Heller & Perleth, 2000) und des sozioökonomischen Status (HISEI nach Ganzeboom et al., 1992) überprüft. Fehlende Werte wurden mittels multipler Imputationen (n=15) geschätzt (Dong & Peng, 2013). In den Modellen für das Leseverständnis im Deutschen wurden monolingual deutschsprachige Teilnehmer:innen (n=752) einbezogen und untersucht, inwieweit Leistungsunterschiede zwischen den lebensweltlich Mehrsprachigen und ihren monolingual deutschen Mitschüler:innen durch die FK-Typen erklärt werden können.

5.2.4 Ergebnisse

Durch die Clusteranalyse wurden drei Typen von Freundeskreisen (FK) ermittelt, die sich hinsichtlich der einbezogenen Variablen zur sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des engeren und erweiterten Freundeskreises signifikant voneinander unterscheiden.

Das erste und zugleich größte Cluster (n=348) lässt sich als *herkunftssprachlich orientierter Freundeskreis* beschreiben und ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Freund:innen, die wie die Befragten selbst russisch- bzw. türkischsprachig aufgewachsen

sind. Der Anteil monolingual deutschsprachiger Freund:innen im engeren und erweiterten Freundeskreis ist in diesem Cluster klein, und entsprechend hoch wird der Anteil von Freund:innen mit Migrationshintergrund eingeschätzt. Es zeigt sich, dass die Verfügbarkeit der Herkunftssprache auch zu ihrer stärkeren Nutzung mit den besten Freund:innen führt: Mit mehr als zwei von drei der besten Freund:innen wird die Herkunftssprache verwendet, sodass – stärker als in den anderen beiden Clustern – der gemischte Gebrauch des Deutschen *und* anderer Sprachen für die Kommunikation mit den engsten Peers prägend ist.

Das zweitgrößte Cluster (n=241) wird aufgrund des relativ hohen Anteils an Freund:innen mit Migrationshintergrund bei gleichzeitig verhältnismäßig geringem Anteil von Freund:innen mit derselben Herkunftssprache als *herkunftssprachlich heterogener Freundeskreis* beschrieben. Hier fällt der Anteil monolingual deutschsprachiger Peers ähnlich gering aus wie im ersten Cluster, jedoch spielt aufgrund der heterogenen Herkunft der Freund:innen die Nutzung des Deutschen eine stärkere, die Herkunftssprache eine untergeordnete Rolle in der Kommunikation mit den besten Freund:innen.

Das dritte und kleinste Cluster (n=92) bilden Schüler:innen mit *monolingual deutsch orientiertem Freundeskreis*, für dessen Benennung der ausgesprochen hohe Anteil an einsprachig deutsch aufgewachsenen Freund:innen ausschlaggebend ist. Peers mit derselben Herkunftssprache sind bei diesen Schüler:innen sowohl unter den besten Freund:innen als auch im erweiterten Freundeskreis kaum vertreten, sodass sich für die Kommunikation mit den besten Freund:innen eine fast ausschließliche Nutzung des Deutschen zeigt.

Der Einbezug weiterer verfügbarer Strukturmerkmale zum Kernnetzwerk der besten Freund:innen (Homophilie nach Geschlecht und besuchter Schule, emotionale Nähe zu den besten Freund:innen, Netzwerkdichte) zeigt, dass sich die ermittelten Cluster – wie intendiert – in erster Linie in Hinblick auf die sprachlich-ethnische Zusammensetzung unterscheiden.

Bei den einfaktoriellen Varianzanalysen zeigen sich erwartungsgemäße Zusammenhänge zwischen den FK-Typen und den mittleren Leseleistungen der Jugendlichen im Deutschen und der Herkunftssprache: Für das monolingual deutsch orientierte Cluster fallen

die mittleren Leistungen im Deutschen am höchsten und in der Herkunftssprache am geringsten aus, während das Umgekehrte in Bezug auf die mittleren Leseleistungen in der Herkunftssprache gilt.

Aufgrund von Unterschieden in der Clusterzugehörigkeit nach Merkmalen der befragten Schüler:innen (z.B. nach Sprachhintergrund, Bildungsgang, sozioökonomischer Hintergrund, Sprachgebrauch mit den Eltern) bedurfte es einer multivariaten Überprüfung der Zusammenhänge.

In den Modellen zur Vorhersage der Leseleistungen im Deutschen bilden die monolingual deutschsprachigen Schüler:innen die Referenzkategorie für die FK-Typen. Unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen der Teilnehmer:innen (Geschlecht, Klassenstufe, kognitive Fähigkeiten, sozioökonomischer Status der Familie, Bildungsgang) ergibt sich, dass die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen mit monolingual deutsch orientiertem FK sich in ihren Leseleistungen nicht signifikant von ihrem monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler:innen unterscheiden; Schüler:innen mit herkunftssprachlich orientiertem und herkunftssprachlich heterogenem FK erzielen hingegen signifikant schlechtere Leistungen. In nach Herkunftssprache getrennten Modellen bestätigt sich für die Jugendlichen mit türkischem Sprachhintergrund ein signifikant schlechteres Abschneiden im Deutsch-Leseverständnis jener mit herkunftssprachlich orientiertem und herkunftssprachlich heterogenem FK. Für die russischsprachigen Jugendlichen ist dagegen lediglich das Verfügen über einen herkunftssprachlich orientiertem FK auf dem 10%-Niveau statistisch signifikant mit geringeren Leseleistungen assoziiert.

In den multivariaten Regressionsanalysen für die Leseleistungen in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch bestätigt sich zunächst auch unter Kontrolle von Geschlecht, Klassenstufe, kognitiven Fähigkeiten, sozioökonomischem Status der Familie und Bildungsgang, dass die Schüler:innen mit herkunftssprachlich orientiertem FK besser abschneiden als jene mit monolingual deutsch orientiertem FK. Bei zusätzlicher Kontrolle des Sprachgebrauchs mit den Eltern kann dieser FK-Effekt allerdings nur noch für die türkischsprachigen Befragten auf einem 10%-Signifikanzniveau bestätigt werden.

5.2.5 Diskussion

Der Beitrag nimmt eine differenzierte Betrachtung des Ausmaßes an Kontakt mit der Majoritäts- und Herkunftssprache im Freundeskreis und dessen Bedeutung für die sprachlichen Fähigkeiten (gemessen anhand des Leseverständnisses) von Jugendlichen im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch vor. Ziel dabei war zunächst die Identifizierung unterschiedlicher Freundeskreistypen und deren Beschreibung (Forschungsfrage I). Mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren konnten drei distinkte FK-Typen ermittelt werden, deren spezifische sprachlich-ethnische Zusammensetzung sich als a) herkunftssprachlich orientiert, b) herkunftssprachlich heterogen und c) monolingual deutsch orientiert beschreiben lassen.

Eine erste Überprüfung der Zusammenhänge der drei FK-Typen mit den Leseleistungen der Schüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen mittels einfaktorieller Varianzanalysen (Forschungsfrage II) ergab, dass die Unterschiede in der Verfügbarkeit und Nutzung des Deutschen und der Herkunftssprache in den FK in Zusammenhang mit den erzielten Leseleistungen stehen. Die Effekte der FK-Typen auf die Leseleistungen sind insgesamt als eher klein zu bewerten.

Die Ergebnisse der multivariaten Überprüfungen der Zusammenhänge in linearen Regressionsanalysen (Forschungsfrage III) zeigen jedoch, dass die Zusammensetzung des Freundeskreises eigenständige Effekte auf die erzielten Leseleistungen der Schüler:innen auch nach Kontrolle von weiteren relevanten Hintergrundmerkmalen haben. Für das Deutsche deuten die Befunde darauf, dass insbesondere der Zugang zur Majoritätssprache durch monolingual deutsche Peers mit höheren Leistungen im Deutsch-Leseverständnis der mehrsprachigen Jugendlichen einhergeht. Zudem trägt das Ausmaß der Eingebundenheit in solche Freundschaften zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen und ihren monolingual deutschen Mitschüler:innen bei. Für das Leseverständnis in der Herkunftssprache deuten die Befunde darauf, dass mit herkunftssprachlich orientiertem FK Sprachgebrauchsgelegenheiten verbunden sind, die sich positiv auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten auswirken. Allerdings sind diese Effekte des Zugangs zur Herkunftssprache durch die Peers teilweise konfundiert mit dem Sprachgebrauch mit den Eltern, dem die wichtigere Rolle bei der Erklärung herkunftssprachlicher Fähigkeiten zukommt.

Über den bisherigen Forschungsstand hinaus (z. B. Seuring et al. 2020; Kristen et al. 2019; Strobel und Seuring 2016), deuten die Ergebnisse darauf, dass für Jugendliche mit türkischem Sprachhintergrund nicht nur bessere Gelegenheiten bestehen, die Herkunftssprache durch Interaktion mit intraethnischen Peers zu nutzen und zu erhalten, sondern sich bei diesen ein fehlender Zugang zu monolingual deutschen Peers auch ausgeprägter negativ auf die erzielten Leistungen im Deutschen auswirkt, als dies bei den russischsprachigen Schüler:innen zu beobachten war. Zu berücksichtigen sind dabei jedoch die relativ geringen Fallzahlen in der deutsch-russischsprachigen Gruppe, die die Teststärke eingeschränkt und die Identifikation der ohnehin relativ kleinen Effekte erschwert haben könnte.

Das Ergebnis, dass sich nicht nur die Nutzung des Deutschen, sondern insbesondere Freundschaften mit monolingual deutschen Peers besonders vorteilhaft auf die Leistungen im Deutschen auswirken, könnte darauf hindeuten, dass der Erwerb des Deutschen effizienter ist, wenn der sprachliche Input von monolingual deutschen Peers ausgeht. Die Berücksichtigung von Indikatoren der Qualität des sprachlichen Inputs könnte hier neue Erkenntnisse bringen. Auch die Frage, unter welchen Bedingungen die Jugendlichen hohe Fähigkeiten sowohl im Deutschen *als auch* in der Herkunftssprache entwickeln, bleibt in der vorliegenden Studie noch unbeantwortet.

Die Analysen der FK-Typen zeigen, dass im erweiterten Freundeskreis – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – durchaus Freundschaften zu monolingual deutschen als auch Peers mit derselben Herkunftssprache bestehen. Unterschiede zeigen sich jedoch deutlich darin, inwieweit Peers mit den entsprechenden Sprachhintergründen Teil des *engeren* Freundeskreises sind. Zukünftig könnte daher ein Fokus auf den Zugang zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch die *besten* Freund:innen gelegt werden, denen aufgrund der hohen Kontaktdichte und Intimität eine besondere Rolle für (sprachliches) Lernen beigemessen werden kann (vgl. Kapitel 2.4 und 3.3.4). Dabei sollte auch in den Blick genommen werden, inwieweit in der dualen Eingebundenheit in beste Freundschaften mit sowohl monolingual deutschsprachigen als auch herkunftssprachlichen Peers Ressourcen für die Mehrsprachigkeitsentwicklung liegen.

5.3 Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German-Russian and German-Turkish adolescents in Germany (Teilstudie III)

5.3.1 Hintergrund und Fragestellungen

Für eine zunehmende Zahl von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind sowohl die Herkunftssprachen als auch die Majoritätssprache Deutsch lebensweltlich relevant (vgl. Kapitel 2.1). Der Gebrauch der Herkunftssprache wird einerseits häufig als eine Ursache für geringe Kompetenzen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Majoritätssprache interpretiert (z.B. OECD, 2019). Andererseits weist die Forschung auf potentielle Ressourcen von Mehrsprachigkeit (Cummins, 1979; Giovannoli et al., 2020) sowie auf die sozioemotionale Bedeutung herkunftssprachlicher Fähigkeiten hin (Liu et al., 2009; Portes & Hao, 2002; Tannenbaum, 2005). Über die soziokontextuellen Bedingungen, unter denen sich sprachliche Fähigkeiten in der Majoritäts- *und* der Herkunftssprache gut entwickeln, ist bisher noch relativ wenig bekannt. Die Spracherwerbsforschung verweist darauf, dass die Sprachkenntnisse mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Abhängigkeit vom Umfang und der Qualität des sprachlichen Inputs in unterschiedlichen Kontexten stark variieren können (Grosjean, 2022). Zu Determinanten des Spracherwerbs zählen entsprechend Faktoren, die wesentlich von den Lerngelegenheiten und Anreizen in sozialen Interaktionen abhängen (Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006; van Tubergen, 2010). Dabei zählen Eltern und Peers zu den unmittelbarsten Sozialisationskontexten, die entsprechend für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von besonderer Bedeutung sein sollten.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Kontakt mit der Majoritäts- und Herkunftssprache im engsten Freundeskreis und der Familie und den bilingualen Fähigkeiten von lebensweltlich deutsch-russisch und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen. Auf Basis der Leseleistungen im Deutschen und den Herkunftssprachen werden vier bilinguale Kompetenzprofile erstellt und der Sprachintergrund und die Sprachkenntnisse der besten Freund:innen sowie der Sprachgebrauch mit den Eltern auf ihre Vorhersage der Leseprofile untersucht:

1) Welche Muster des Zugangs zum Deutschen und der Herkunftssprache (Türkisch bzw. Russisch) im Freundeskreis und der Familie stehen im Zusammenhang mit überdurchschnittlichen Leseleistungen in beiden Sprachen?

2) Welche Rolle spielen die Sprachhintergründe und Sprachkenntnisse der besten Freund:innen sowie der Sprachgebrauch mit den Eltern für die Vorhersage der Profile mit überdurchschnittlichen Leseleistungen in nur *einer* der beiden Sprachen?

5.3.2 Spezifischer Forschungsstand

In der bisherigen Forschung dominieren Studien, die entweder soziale Bedingungen des Kompetenzerwerbs von Kindern und Jugendlichen in der Majoritätssprache oder den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten in den Blick nehmen; Studien, in denen soziale Einflussfaktoren auf bilinguale Kompetenzen untersucht werden, bilden die Ausnahme.

Für den Erhalt der Herkunftssprache erweist sich der Sprachgebrauch in der Familie als zentraler Prädiktor (z.B. Biedinger et al., 2015; Duarte et al., 2014; Hollebeke et al., 2020; Kristen et al., 2019). Zugleich gilt die anhaltende Nutzung der Herkunftssprache innerhalb wie außerhalb der Familie als entscheidend dafür, ob sprachliche Fähigkeiten mit zunehmendem Alter erhalten bleiben (De Houwer, 2007; Pearson, 2007; Zhang et al., 2018). Die spärlichen Befunde zur Rolle intraethnischer Peerbeziehungen für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten legen nahe, dass Jugendliche von der Verfügbarkeit und Nutzung der Herkunftssprache in Peerkontexten profitieren können (vgl. Kapitel 3.4.2). Besser belegt ist, dass das Ausmaß der Nutzung der Majoritätssprache mit Peers in positivem Zusammenhang mit den majoritätssprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher steht (vgl. Kapitel 3.4.1). Dagegen wird die Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern einerseits als Hindernis für hohe Leseverständnisleistungen in der Majoritätssprache herausgestellt (OECD, 2019), während andere Studien einen solchen Zusammenhang nicht finden (Agirdag & Vanlaar, 2016; Rauch, 2019). Befunde zur Bedeutung der Qualität des sprachlichen Inputs verweisen auf positive Effekte herkunftssprachlicher Fähigkeiten der Eltern auf die ihrer Kinder (z.B. Duarte et al., 2014; Hollebeke et al., 2020) und darauf, dass lebensweltlich mehrsprachige Kinder in Gruppenkontexten mit majoritätssprachlich kompetenteren Peers höhere Fähigkeiten in der Majoritätssprache entwickeln (z.B. Gámez et al., 2019; Schmerse, 2021).

Insgesamt lassen die verfügbaren Befunde vermuten, dass für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitsentwicklung die anhaltende Nutzung der Herkunftssprache in der Familie bei ausreichendem Zugang zur Majoritätssprache durch Peers günstige Voraussetzungen schaffen. Allerdings mangelt es bisher an empirischen Studien zur Rolle von Peerbeziehungen als Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte für die Herkunftssprache sowie an Studien, die die Rolle der Qualität des majoritäts- *und* herkunftssprachlichen Inputs in Peerkontexten von Jugendlichen in den Blick nehmen. Unklar ist bisher zudem, welche Rolle der dualen Eingebundenheit in inter- und intraethnische Freundschaften für die Mehrsprachigkeitsentwicklung zukommt.

5.3.3 Methoden

Die Datengrundlage bilden 803 Schüler:innen mit deutsch-russischem (n=299) und deutsch-türkischem (n=504) Sprachhintergrund, die zum dritten MZP an der MEZ-Studie teilgenommen haben. Die Jugendlichen entstammen zu etwa gleichen Teilen den Jahrgangsstufen acht und zehn, besuchen zu 59% ein Gymnasium und sind zu 61% weiblich.

Für die Analysen wurden die Schüler:innen zunächst auf Basis eines jahrgangsspezifischen Mediansplits der Testleistungen im Leseverständnis (LGVT 5–12+; Schneider et al., 2017) im Deutschen und der Herkunftssprache (Russisch oder Türkisch) in vier Lesekompetenzprofile eingeteilt: A) *fortgeschrittene bilinguale Leser:innen* (Leistungen oberhalb des Medians in beiden Sprachen), B) *fortgeschrittene Leser:innen im Deutschen* (Leistungen in Deutsch > Median), C) *fortgeschrittene Leser:innen in der Herkunftssprache* (Leistung im Russischen bzw. Türkischen > Median) und D) *unterdurchschnittliche bilinguale Leser:innen* (Leistungen in beiden Sprachen < Median). Die zentralen Untersuchungsvariablen bilden der *Sprachhintergrund der drei besten Freunde* (Peer-Gruppen Inklusion), mit denen die Gelegenheiten des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache abgebildet wurden, die *sprachlichen Fähigkeiten der besten Freund:innen* als Indikator für die Qualität des sprachlichen Inputs sowie der *Sprachgebrauch mit den Eltern* als Indikator für den Zugang zu den beiden Sprachen in der Familie.

Hinsichtlich des *Sprachhintergrunds der besten Freund:innen* wurde unterschieden zwischen Teilnehmer:innen, die sowohl monolingual deutsche als auch Peers mit derselben Herkunftssprache zu ihren drei besten Freund:innen zählten (multiple Inklusion, 32%), jenen, die ausschließlich monolingual deutsche Freund:innen nannten (Assimilation,

17%) und jenen, die keine monolingual deutsche beste Freund:innen nannten (aber Freund:innen mit derselben oder einer anderen Herkunftssprache[27], 51%). Die *sprachlichen Fähigkeiten der besten Freund:innen* wurden von den Studienteilnehmer:innen auf Basis einer sechsstufigen Notenskala für die Teilbereiche Lesen, Schreiben und Wortschatz jeweils für das Deutsche und, sofern zutreffend, für die geteilte Herkunftssprache (Russisch bzw. Türkisch) eingeschätzt. Für die Analysen wurde ermittelt, ob die Jugendlichen mindestens einen Freund oder eine Freundin nannten, deren sprachliche Fähigkeiten sie als gut bis sehr gut im Deutschen und/oder der Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch bewerteten: 32% gaben an, Freund:innen mit hohen Kompetenzen sowohl im Deutschen als auch der Herkunftssprache zu haben; 46% bewerteten die Kompetenzen ihrer Freund:innen ausschließlich im Deutschen und 5% ausschließlich in der Herkunftssprache als hoch; 17% bewerteten die Kompetenzen ihrer Freund:innen in beiden Sprachen maximal als befriedigend. Hinsichtlich des *Sprachgebrauchs mit den Eltern* wurde unterschieden zwischen Schüler:innen, die angaben, i) ausschließlich oder überwiegend Deutsch (28%), ii) beide Sprachen etwa gleichhäufig (29%) oder iii) ausschließlich oder überwiegend die HL (43 %) zu verwenden.

Für die statistischen Analysen wurden multinomiale logistische Regressionsmodelle berechnet, in denen die zweisprachigen Leseprofile mit Hilfe der zentralen Untersuchungsvariablen vorhergesagt wurden. Kontrolliert wurde in den multivariaten Analysen für Geschlecht, Bildungsgang und die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen. Bei den Analysen wurden fehlende Werte mittels multipler Imputation geschätzt (Dong & Peng, 2013) und die Ergebnisse von 20 Imputationen gepoolt ausgewertet.

5.3.4 Ergebnisse

Im Rahmen der Analysen fungiert die Gruppe der Schüler:innen mit geringen Leseleistungen im Deutschen und der Herkunftssprache (Profil D) als Referenzkategorie, wobei die Prädiktoren sowie die Kontrollvariablen schrittweise in multinomiale logistische Regressionsmodelle zur Vorhersage der anderen Leseprofile aufgenommen wurden.

[27] Nur 26 Schüler:innen zählten weder monolingual deutschsprachige noch Peers mit derselben Herkunftssprache zu ihren drei besten Freund:innen, weshalb diese nicht als eigenständige Kategorie in den Analysen berücksichtigt werden konnten.

Ein besonderes Interesse der Studie ist es, soziale Bedingungen zu identifizieren, unter denen die bilingualen Jugendlichen hohe Lesefähigkeiten sowohl im Deutschen als auch in der Herkunftssprache erreichen (Forschungsfrage 1). Die Analysen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit hohen bilingualen Lesefähigkeiten (Profil A) mit größerer Wahrscheinlichkeit die Herkunftssprache hauptsächlich mit ihren Eltern verwenden und enge Freundschaften sowohl mit monolingual deutschsprachigen als auch Peers derselben Herkunftssprache pflegen. Erwartet wurde, dass über das Ausmaß des Kontakts mit dem Deutschen und der Herkunftssprache im Freundeskreis hinaus die sprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen – also die Qualität des sprachlichen Inputs – einen zusätzlichen Effekt zur Vorhersage der Leseprofile haben. Die Ergebnisse unterstützten diese Hypothese jedoch nur bedingt: Nach Kontrolle der Hintergrundvariablen (Bildungsgang, Geschlecht, kognitive Fähigkeiten) konnte der positive Effekt, einen Freund oder eine Freundin mit hohen Fähigkeiten in der Herkunftssprache zu haben, auf die Zugehörigkeit zum Profil mit hohen bilingualen Lesefähigkeiten nur noch bei marginaler Signifikanz (10%-Niveau) bestätigt werden. Die höhere Chance von Schüler:innen, die Freund:innen mit hohen sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und der Herkunftssprache nannten, zu den kompetenten bilingualen Leser:innen zu gehören, verlor dagegen statistische Signifikanz.

Die zweite Forschungsfrage richtet sich auf Muster des Kontakts mit dem Deutschen und der Herkunftssprache im Peer- und Familienkontext, die mit höheren Leseverständnisleistungen in lediglich *einer* der untersuchten Sprachen (Profil B und C) einhergehen.

Für das Profil überdurchschnittlicher Leseleistungen im Deutschen (B) sind insbesondere das assimilative Freundschaftsmuster (die drei besten Freund:innen sind monolingual deutsch aufgewachsen), aber auch die Eingebundenheit in beste Freundschaften mit sowohl monolingualen als auch herkunftssprachlichen Peers (multiple Inklusion) prädiktiv. Ein zusätzlicher Effekt durch Freund:innen mit höher bewerteten Sprachfähigkeiten im Deutschen zeigt sich aber nicht. Auch die häufigere Nutzung des Deutschen mit den Eltern steht nach Kontrolle der Hintergrundmerkmale in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Profil überdurchschnittlicher Leseleistungen im Deutschen.

Das Profil der fortgeschrittenen Leser:innen in der Herkunftssprache (C) wird einzig von der häufigeren Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern vorhergesagt. Die Annahme,

dass Jugendliche von einem zusätzlichen Zugang zu (kompetenten) herkunftssprachlichen Peers profitieren könnten, bestätigt sich für dieses somit Profil nicht.

5.3.5 Diskussion

Die Studie liefert neue Erkenntnisse zur Frage, welche spezifischen Konstellationen des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch die Eltern und Peers für die Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit Jugendlicher von Bedeutung sind. Einerseits stützen die vorliegenden Ergebnisse Befunde früherer Forschungsarbeiten, nach denen höhere bilinguale Fähigkeiten häufig dann auftreten, wenn ein ausreichender Zugang zu Majoritätssprache außerhalb der Familie (z.B. durch Gleichaltrige) gegeben ist, der von einer anhaltenden Nutzung der Herkunftssprache zu Hause (Pearson, 2007) begleitet wird. So stehen Freundschaften mit monolingual deutschsprachigen Peers in positivem Zusammenhang mit den Leseprofilen mit höherer Kompetenzen im Deutschen (Profil A und B), während die Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern die Profile mit höheren Leseleistungen in der Herkunftssprache (A und C) vorhersagen. Andererseits zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler:innen von der Mehrfachinklusion in enge Freundschaften mit sowohl majoritäts- und herkunftssprachlichen Peers sowie von kompetenten Sprecher:innen der Herkunftssprache im Freundeskreis in ihrer Mehrsprachigkeitsentwicklung profitieren.

Enge Freundschaften zu monolingual deutschsprachigen Peers erweisen sich als signifikante Prädiktoren für die Lesekompetenzen im Deutschen, was im Umkehrschluss jedoch nicht, dass enge Freundschaften zu Peers mit derselben Herkunftssprache per se mit schlechteren Leistungen in der Majoritätssprache einhergehen. Im Gegenteil ergibt sich, dass negative Effekte lediglich bei einer starken Segregation in *ausschließlich* enge Freundschaften mit herkunftssprachlichen Peers zu erwarten sind, während das Muster der dualen Inklusion sowohl mit höheren Leseleistungen im Deutschen als auch höheren bilingualen Leseleistungen assoziiert ist.

In Bezug auf den familiären Kontext unterstützen die vorliegenden Ergebnisse Befunde, wonach der Gebrauch der Herkunftssprache der Aneignung höherer Leseleistungen im Deutschen nicht entgegensteht (z.B. Agirdag & Vanlaar, 2016; Bylund et al., 2012; Rauch, 2019). Viele lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen und ihre Familien sehen

sich noch immer der Forderung ausgesetzt, die Verwendung der Herkunftssprache zu vermeiden, oder erleben die Abwertung ihrer Herkunftssprache in verschiedenen Kontexten (z.B. Agirdag, 2010; Cummins, 2017; Moffitt et al., 2019). Das Potenzial der Mehrsprachigkeit, das die Jugendlichen entwickeln, indem sie die Herkunftssprache aufrechterhalten, beruht hauptsächlich auf der privaten Investition ihrer Familien und – wie es scheint – auf dem Erhalt enger Bindungen zu Gleichaltrigen mit derselben Herkunftssprache. Allerdings dürften die Notwenigkeit und Möglichkeiten der Aneignung von herkunftssprachlicher Lesekompetenzen zwischen den Schüler:innen deutlich variieren. Die im Mittel relativ geringen Testleistungen im Leseverständnis in der Herkunftssprache (siehe Appendix 1 der Originalstudie) zeigen an, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen zusätzliche Unterstützung benötigen, um ihre literalen herkunftssprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Eine wesentliche Limitation der vorliegenden Untersuchung betrifft den verwendete Mediansplit. Dieser hat den Nachteil, dass Schüler:innen trotz relativ ähnlicher Leseleistungen in den untersuchten Sprachen unterschiedlichen Profilen zugeordnet werden können, was zur Unterschätzung der Effekte der Prädiktoren führen kann (Kremin & Byers-Heinlein, 2021). So könnten andere Methoden der Gruppeneinteilung (z.B. latente Klassen- oder Clusteranalysen) in Erwägung gezogen werden – wenngleich diese häufig mit anderen Problemen (z.B. kleine Gruppengrößen, erschwerte Interpretation der gebildeten Gruppen) einhergehen (ebd.).

Im Vergleich zu starken Leistungsprädiktoren, wie den kognitiven Fähigkeiten und dem besuchten Bildungsgang erweisen sich die Effekte der untersuchten Peer-Variablen auf die Vorhersage der Leseprofile als eher gering. Dennoch leisten diese einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag, der die Annahme stützt, dass Freundschaftsnetzwerke für die Mehrsprachigkeitsentwicklung im Jugendalter von Bedeutung sind.

6. DISKUSSION

Ziel der Dissertation ist die Untersuchung von Freundschaften als Sprachgebrauchs- und Spracherwerbskontexte für die Majoritäts- und Herkunftssprache lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. In den anhand einer Stichprobe deutsch-russisch und deutsch-türkischsprachiger Jugendlicher durchgeführten Teilstudien wurden Opportunitäten für Sprachlerngelegenheiten im Rahmen inter- und intraethnischer Freundschaften sowie deren Nutzung und Qualität als Prädiktoren sprachlicher Fähigkeiten der Jugendlichen untersucht und Möglichkeiten der Erfassung entsprechender Informationen erkundet. Die Frage nach der Rolle von Peerbeziehungen für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher im Deutschen sowie ihrer Herkunftssprache lässt sich in einem komplexen, interdisziplinären Forschungsfeld verorten. Anknüpfungspunkte ergeben sich etwa zur Spracherwerbs-, Netzwerk-, Akkulturations-, Sozialkapital- und Jugendforschung. Im Folgenden soll daher zunächst die theoretische und empirische Ausgangslage nochmals konzise zusammengefasst werden (Kapitel 6.1), aus der die theoretischen Annahmen sowie die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte für die Untersuchungen im Rahmen der Dissertation abgeleitet wurden. Eine Wiederholung der bearbeiteten Forschungsfragen und zentraler Befunde der Teilstudien erfolgt in Kapitel 6.2. Darauf aufbauend werden Implikationen der Befunde vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstands und der theoretischen Vorannahmen (Kapitel 6.3) übergreifend diskutiert. Auf Limitationen der Untersuchungen und daraus abgeleitete Bedarfe für zukünftige Forschung geht Kapitel 6.4 ein. Eine Bilanz der durch die Dissertation gewonnen Erkenntnisse erfolgt schließlich im Fazit (Kapitel 6.5).

6.1 Theoretische und empirische Ausgangslage

Eine zunehmende Zahl von Schüler:innen macht migrationsbedingte Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit (Kapitel 2.1). Ihr lebensweltlicher Umgang mit der Majoritäts- und Herkunftssprache prägt das sprachliche Fundament, das Gegenstand von und Werkzeug für weitere Lern- und Entwicklungsprozesse ist (Kapitel 2.2). Im Rahmen der Dissertation wird Sprachlernen im Kontext von Migration als soziales Phänomen ins Zentrum gestellt, wobei sprachliche Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache als Ergebnis der durch alltägliche soziale Interaktionen angestoßenen Lern- und Entwicklungsprozesse betrachtet werden. Zu den wichtigsten Determinanten des mehrsprachigen

Spracherwerbs zählen positiv besetze Sprachkontakte zu den involvierten Sprachen, die Menge und Vielfalt des sprachlichen Inputs, die Notwendigkeit der Verwendung der Sprachen sowie niedrigschwellige Gelegenheiten des aktiven Gebrauchs der Sprachen (z.B. Caroll, 2017; Grosjean, 2020; Pearson, 2007; Unsworth, 2016). Im Jugendalter gewinnen Peerbeziehungen als informelle Lernkontexte zunehmend an Bedeutung (Kapitel 3). Die für diese charakteristischen Merkmale, wie die hohe Kontaktdichte, Statusgleichheit und kooperative und gleichberechtigte Kommunikation gelten auch allgemeinen Modellen der Sprachaneignung zufolge als besonders effiziente Lernbedingungen (z.B. Esser, 2006). Dennoch wird schon seit längerem bemängelt, dass es an empirischen Befunden zur Bedeutung sozialer Interaktionsbeziehungen und Netzwerke für die individuelle (Mehrsprachigkeits-)Entwicklung insbesondere im Jugendalter und im Hinblick auf die Rolle von Peerbeziehungen mangelt (Baier & Nauck, 2006; Bredel et al., 2008; Garcia, 2021; Lengyel, 2017).

Anknüpfend an dieses Desiderat, wurden im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit sozialökologischen, netzwerk-, sozialkapital- und akkulturationstheoretischen Perspektiven Anhaltspunkte dafür identifiziert, dass gerade enge Sozialbeziehungen aufgrund ihrer Stabilität, emotionalen Nähe, hohen Interaktionsdichte und den vielfältigen gemeinsamen Aktivitäten besondere Lerngelegenheiten und günstige Voraussetzungen für den Zugriff auf die in Beziehungen eingebetteten Ressourcen im Sinne des Lernens von und durch signifikante Andere schaffen (Kapitel 2.3). Im Kontext von Migration gelten *inter*ethnische Beziehungen als relevante Zugänge zu Sprachlerngelegenheiten für die Majoritätssprache. Enge *intra*ethnische Kontakte werden hingegen kontrovers diskutiert (Kapitel 2.3.3): Einerseits werden diese als Ressource für die Aufrechterhaltung herkunftssprachlicher Fähigkeiten und darüber verlaufende kognitive Vorteile (meta-sprachliche Fähigkeiten, sprachlicher Transfer) für das Lernen sowie emotionale und instrumentelle Unterstützung betrachtet. Andererseits werden intraethnische Beziehungen und die Pflege der Herkunftssprache häufig als Risikofaktor für den Aufbau aufnahmelandspezifischer Ressourcen (z.B. Sprachfähigkeiten und soziale Netzwerke) interpretiert.

Vor diesem Hintergrund wurden zunächst die besonderen Potenziale von Freundschaften als Lernkontexte herausgearbeitet (Kapitel 3). Freundschaften bieten aufgrund ihrer Gleichrangigkeit, Freiwilligkeit und geteilter Lebenslagen und Interessen besonders saliente Lernmodelle und begünstigen gleichberechtigte, kooperative und unterstützende

Formen von Kommunikation (Kapitel 3.2). Die Potenziale für Lernprozesse in der Majoritäts- und Herkunftssprache lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher können mit den Gelegenheiten und Präferenzen für das Eingehen inter- und intraethnischer Freundschaften sowie dem Sprachgebrauch innerhalb dieser variieren (Kapitel 3.3). Sprachlich-kulturelle Gemeinsamkeiten sind ein konstituierendes Merkmal insbesondere enger Freundschaften, zugleich sind aber auch interethnische Freundschaften mit zunehmender Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland weit verbreitet. Im Sprachgebrauch (Kapitel 3.3.3) mit den Peers dominiert die Majoritätssprache als gemeinsame Verständigungssprache. In intraethnischen Freundschaften spielt die Nutzung der Herkunftssprache *neben* der Majoritätssprache insbesondere in außerschulischen Kontexten und auch bei längerer Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland noch eine wichtige Rolle.

Die dargelegten Perspektiven auf den mehrsprachigen Spracherwerb, deren soziale Determinanten sowie die besondere Rolle von Freundschaften im Jugendalter geben Grund zur Annahme, dass alltägliche Kontakte im Rahmen inter- und intraethnischer Freundschaften von Bedeutung für die Mehrsprachigkeitsentwicklung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben können. Dabei dürften interethnische Kontakte aufgrund der häufig geringeren Gelegenheiten zur Nutzung der Majoritätssprache in der Familie einerseits im Hinblick auf die Quantität des sprachlichen Inputs relevant und andererseits aufgrund der im Mittel höheren sprachlichen Kompetenzen der Interaktionspartner:innen im Sinne der Qualität des sprachlichen Inputs bedeutsam sein. Intraethnische Freundschaften können wiederum eine Ressource für den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten darstellen. Insbesondere in Anbetracht der geringen Lern- und Anwendungsbereiche für die Herkunftssprache in der monolingual Deutsch ausgerichteten Institution Schule und der begrenzten Möglichkeiten der institutionellen Förderung der Herkunftssprachen (Kapitel 2.2.3) könnten mit Freundschaften zu Sprecher:innen der Herkunftssprache zusätzliche Anreize und Gelegenheiten für den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten verbunden sein.

Eine systematische Erforschung der Rolle von Peerbeziehungen für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher steht bisher noch aus. Im bestehenden Forschungsstand offenbaren sich mehrere Forschungslücken, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit adressiert werden (vgl. Kapitel 3.5). Erstens besteht ein Mangel an Stu-

dien, die die sprachlich-ethnische Zusammensetzung der individuellen Freundschaftsnetzwerke von Jugendlichen untersuchen und eine differenzierte Analyse der Rolle des Zugangs zur Majoritäts- *und* Herkunftssprache durch Freundschaften für die sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Jugendlichen ermöglichen. Insbesondere die Bedeutung von Freundschaften für den Erhalt der Herkunftssprache wird in der Forschung bisher vernachlässigt. Zweitens wurde die Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers bislang nur unzureichend erforscht, obwohl diese einen erheblichen Einfluss auf die Effizienz des sprachlichen Lernens haben kann. Drittens fehlen Studien, die verschiedene Grade von Mehrsprachigkeit als Ergebnis von Sprachlern- und Sprachgebrauchsgelegenheiten untersuchen und somit Erkenntnisse darüber liefern, wie inter- und intraethnische Freundschaften die Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit von Jugendlichen beeinflussen. Die mangelnde Befundlage zu den angesprochenen Aspekten ist nicht zuletzt auf die hohen Anforderungen an die dafür notwendige Datenbasis zurückzuführen, die eine Erhebung majoritäts- und herkunftssprachlicher Fähigkeiten von Jugendlichen einerseits und die differenzierte Erfassung von Indikatoren für das sprachliche Peerumfeld andererseits erfordert.

Die Daten des MEZ-Projekts liefern in diesem Zusammenhang bisher einzigartige Forschungsdaten. Neben erprobten Instrumenten für die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen in der Majoritätssprache Deutsch und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch umfassen diese einen im Rahmen der Dissertation erstellten Fragebogen mit Angaben der Schüler:innen zu ihren drei besten Freund:innen, deren Sprachhintergrund und Sprachfähigkeiten sowie der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des erweiterten Freundeskreises. Auf Grundlage dieser Daten wurden drei Komplexe von Forschungsfragen bearbeitet (vgl. Kapitel 4.1), die einen Beitrag zur Schließung der identifizierten Forschungslücken leisten: Diese beschäftigen sich mit der Akkuratheit von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Peers als Indikator für die Qualität des sprachlichen Inputs, der Beschreibung der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung von Freundeskreisen und deren Zusammenhang mit den Leseleistungen der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen im Deutschen und ihren Herkunftssprachen, sowie der Rolle enger Freundschaften und der Qualität des sprachlichen Inputs für die Erklärung unterschiedlicher Ausprägungen mehrsprachiger Lesekompetenzen. Zentrale Befunde werden im Folgenden herausgestellt.

6.2 Zusammenfassung der zentralen Befunde

Im Zentrum der **Teilstudie I** (Dünkel et al., 2020) steht die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Gewinnung von Informationen zur Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers mit Hilfe von Fremdeinschätzungen ihrer sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und den Herkunftssprachen durch die befragten Schüler:innen. Dabei sollen Antworten auf die folgenden Fragen gefunden werden: Welche Merkmale der eingeschätzten Peers beeinflussen die Fremdeinschätzungen über die von diesen erzielten Testleistungen hinaus? Wie akkurat sind Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten und von welchen Merkmalen der urteilenden und beurteilten Schüler:innen sowie deren Beziehung wird die Urteilsakkuratheit moderiert?

Die Datengrundlage für diese Teilstudie bildet der erste MZP des MEZ-Projekts, in dem Schüler:innen (n=1.166) die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und ggf. im Russischen bzw. Türkischen von bis zu drei anderen MEZ-Studienteilnehmer:innen an ihrer Schule bewerteten (siehe Kapitel 4.2.4). Dieses Verfahren ermöglicht den Vergleich der Fähigkeitseinschätzungen mit den im Rahmen der MEZ-Studie erhobenen Testleistungen der Schüler:innen. Den Forschungsfragen wurde im Rahmen kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle zur Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der Peers im Deutschen, Russischen und Türkischen durch die von diesen erzielten Leistungen im Leseverständnis sowie der Bewältigung einer Schreibaufgabe nachgegangen.

Die Ergebnisse sprechen für systematische, aber moderate Zusammenhänge der Fremdeinschätzungen mit den Testleistungen, die in ihrem Ausmaß mit jenen zwischen Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Schüler:innen und Testleistungen vergleichbar sind (Edele et al., 2015). Jedoch zeigen sich Verzerrungen der Fremdeinschätzungen insbesondere darin, dass die Schüler:innen ihren Peers mit türkischem und russischen Sprachhintergrund unter Kontrolle von deren Testleistungen systematisch geringere Fähigkeiten im Deutschen attestieren als ihren monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Mitschüler:innen. Auch vergaben Mädchen in allen untersuchten Sprachen höhere Fremdeinschätzungen, die sich nicht durch die Testleistungen der von ihnen bewerteten Peers aufklären ließen. Die Ergebnisse der Analysen sprechen dafür, dass es sich bei den Fremdeinschätzungen um heuristische Urteile handelt, bei denen im Sinne eines

Halo-Effekts (Nisbett & Wilson, 1977) der Gesamteindruck der Person ebenso wie leistungsbezogene Stereotype eingehen. Die Analysen zu Moderatoren der Urteilsakkuratheit verweisen jedoch auf Bedingungen, unter denen mit präziseren Einschätzungen zu rechnen ist. Diese betreffen gemäß bisheriger Befunde das Ausmaß an Gelegenheiten, die einzuschätzenden Fähigkeiten zu beobachten (z.B. Funder, 1995): Als signifikant für eine akkuratere Urteilsbildung über herkunftssprachliche Fähigkeiten erwies sich eine enge Beziehung zwischen urteilender und beurteilter Person, ein geteilter Sprachhintergrund sowie der gemeinsame Unterrichtsbesuch.

Die Fremdeinschätzungen bieten eine ökonomische Möglichkeit, in Ermangelung objektiver Testdaten die Sprachkenntnisse von Freund:innen zu erfassen und deren Bedeutung für die individuelle Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen zu untersuchen. Die Ergebnisse der Analysen geben Anlass zur Annahme, dass Fremdeinschätzungen als grobe Proxys für die Qualität des sprachlichen Inputs durch die engsten Freund:innen zu tendenziell gültigen Ergebnissen führen können, die Bedeutung der Qualität des sprachlichen Inputs aber aufgrund der Ungenauigkeit der Maße potentiell unterschätzt werden könnte.

Teilstudie II (Dünkel, 2022) zielt zunächst auf eine Typisierung der Freundeskreise von lebensweltlich deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen im Hinblick auf deren sprachlich-ethnische Zusammensetzung. Zweitens wurde geprüft in welchem Zusammenhang die identifizierten Freundeskreistypen mit den Leseverständnisleistungen der Jugendlichen in der Majoritätssprache einerseits und der Herkunftssprache andererseits unter Kontrolle von Drittvariablen stehen. Für die Leseverständnisleistungen im Deutschen wurde dabei untersucht, inwieweit Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit russischem bzw. türkischem Sprachhintergrund und ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler:innen durch die Freundeskreistypen erklärt werden können.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden verschiedene zum MZP 3 der MEZ-Studie erhobene Indikatoren für den Zugang zur Majoritäts- und Herkunftssprache und deren Nutzung im Freundeskreis clusteranalytisch ausgewertet. Die einbezogenen Merkmale umfassen Angaben zum Anteil der Freund:innen mit Migrationshintergrund sowie Auskünfte zum Anteil von monolingual deutschsprachig und herkunftssprachlich

russisch- bzw. türkischsprachig aufgewachsenen Freund:innen im Freundeskreis insgesamt. Ferner gingen Angaben zum Sprachintergrund der drei besten Freund:innen und der mit diesen genutzten Sprachen ein. Die clusteranalytischen Auswertungen der Angaben lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen (n=681) ergaben drei distinkte Typen von Freundeskreisen: Die meisten Schüler:innen (51%) verfügten über einen *herkunftssprachlich orientierten Freundeskreis*. Kennzeichnend für diesen ist, dass Freund:innen mit derselben Herkunftssprache den größten Teil der Freund:innen im engeren und erweiterten Freundeskreis ausmachen. Als *herkunftssprachlich heterogen* wurden Freundeskreise (35%) bezeichnet, bei denen überwiegend Freundschaften zu Peers mit Migrationshintergrund bestehen, die jedoch nur zu geringen Anteilen über denselben Sprachhintergrund wie die Befragten verfügen. Das kleinste Cluster (14%) bildeten Freundeskreise, die als *monolingual deutsch orientiert* beschrieben wurden, da Freund:innen mit entsprechendem Sprachhintergrund etwa zwei der drei besten und mehr als die Hälfte der Freund:innen im erweiterten Freundeskreis ausmachten. Während in allen Freundeskreistypen die Nutzung des Deutschen mit den besten Freund:innen einen hohen Stellenwert einnimmt, spielt die Verwendung der Herkunftssprache (neben dem Deutschen) in herkunftssprachlich orientierten Freundeskreisen eine ausgeprägtere Rolle. Inwieweit die mit den Freundeskreistypen verbundenen unterschiedlichen Opportunitäten für sprachliches Lernen von und durch Freund:innen im Zusammenhang mit den Leseverständnisleistungen der Jugendlichen im Deutschen und der Herkunftssprache stehen, wurde mit Hilfe linearer Regressionsmodelle getestet.

Für die Herkunftssprache ergaben sich erwartungsgemäß für Jugendliche mit monolingual deutsch orientiertem gegenüber Jugendlichen mit herkunftssprachlich orientiertem Freundeskreis signifikant geringere Leseverständnisleistungen – auch unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, nonverbale kognitive Fähigkeiten, Klassenstufe, Bildungsgang und sozioökonomischem Hintergrund der Familie). Allerdings war dieser Effekt nach zusätzlicher Kontrolle des Sprachgebrauchs mit den Eltern nur noch auf einem 10%-Signifikanzniveau nachweisbar. Die geringeren herkunftssprachlichen Leseleistungen der Schüler:innen mit überwiegend monolingual deutschen Freund:innen waren somit zum Teil auf die stärkere Nutzung des Deutschen mit den Eltern in dieser Gruppe zurückzuführen.

In Bezug auf die Leseleistungen im Deutschen ergab sich, dass die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen mit monolingual deutsch orientiertem Freundeskreis sich in ihren Testleistungen nicht von der Referenzgruppe monolingual deutscher Schüler:innen unterscheiden. Auch nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen erzielten jedoch insbesondere die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen mit herkunftssprachlich orientiertem, aber auch jene mit herkunftssprachlich heterogenem Freundeskreis signifikant geringere Leseleistungen als ihre monolingual deutschen Peers. Entsprechend scheinen mit dem Zugang zur Majoritätssprache durch monolingual deutschsprachige Peers besonders günstige Lernbedingungen verbunden zu sein.

Ferner verwiesen die Ergebnisse im Einklang mit bisherigen Befunden (Beisenherz, 2006; Kristen et al., 2019; Seuring et al., 2020) auf sprachgruppenspezifische Effekte, wobei sich der Zugang zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Freundschaften für Jugendliche mit türkischem Sprachhintergrund stärker auf die erzielten Testleistungen in Deutsch und Türkisch auszuwirken scheint als bei den deutsch-russischsprachigen Jugendlichen auf Deutsch und Russisch.

Teilstudie III (Dünkel et al., 2024) fokussiert auf Basis mehrsprachiger Lesekompetenzprofile auf die Rolle des Sprachhintergrunds und der Sprachfähigkeiten der besten Freund:innen sowie des Sprachgebrauchs mit den Eltern für die Erklärung unterschiedlicher Grade von Mehrsprachigkeit der deutsch-türkisch- und deutsch-russischsprachigen Jugendlichen. Im Vordergrund steht die Frage, welche Muster des Zugangs zum Deutschen und der Herkunftssprache durch Freund:innen und Eltern überdurchschnittliche Leseleistungen in beiden Sprachen erklären und welche Zusammenhangsmuster sich im Vergleich dazu für Profile mit überdurchschnittlichen Leseleistungen in nur einer der beiden Sprachen ergeben.

Die Datengrundlage bildete der dritte MZP der MEZ-Studie mit einer Stichprobe von n=803 Schüler:innen mit türkischem und russischen Sprachintergrund. Auf Basis eines Mediansplits der jahrgangsspezifischen Leseverständnisleistungen der Schüler:innen im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Türkischen bzw. Russischen wurden die Schüler:innen vier Profilen zugeordnet: A) *fortgeschrittene bilinguale Leser:innen* (Leistungen oberhalb des Medians in beiden Sprachen), B) *fortgeschrittene Leser:innen im Deut-*

schen (Leistungen in Deutsch > Median), C) *fortgeschrittene Leser:innen in der Herkunftssprache* (Leistung im Russischen bzw. Türkischen > Median) und D) *unterdurchschnittliche bilinguale Leser:innen* (Leistungen in beiden Sprachen < Median). Mit Hilfe der Angaben der Jugendlichen zum Sprachhintergrund der drei besten Freund:innen wurde unterschieden zwischen dem Freundschaftsmuster der multiplen Inklusion (monolingual deutsche *und* herkunftssprachliche Freund:innen; 32%), Assimilation (ausschließlich monolingual deutsche Freund:innen; 17%) und Separation/Marginalität (keine monolingual deutschen, aber Freund:innen mit derselben oder einer anderen Herkunftssprache, 51%). Als Indikator für die Qualität des sprachlichen Inputs wurden die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der drei besten Freund:innen berücksichtig und differenziert zwischen Jugendlichen, die mindestens einem Freund oder einer Freundin gute bis sehr gute Fähigkeiten im Deutschen und der Herkunftssprache attestierten (32%), jenen, für die hohe Fähigkeitseinschätzungen ihrer Freunde lediglich im Deutschen (46%) *oder* der Herkunftssprache (5%) vorlagen, und jenen, die die Kompetenzen ihrer Freund:innen im Deutschen und der Herkunftssprache maximal als befriedigend bewerten (17%). Mit Hilfe multinomialer logistischer Regressionsmodelle wurden anschließend Effekte der Freundschaftsmuster, der eingeschätzten Sprachfähigkeiten der besten Freund:innen sowie des Sprachgebrauchs mit den Eltern auf die Vorhersage der Leseprofile untersucht, wobei die Jugendlichen mit geringen Leseleistungen in beiden Sprachen (Profil C) die Referenz bildeten.

Unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen (Bildungsgang, Geschlecht, kognitive Fähigkeiten) ergab sich für Schülerinnen und Schüler mit hohen bilingualen Lesefähigkeiten (Profil A) eine höhere Wahrscheinlichkeit, enge Freundschaften sowohl mit monolingual deutschsprachigen als auch mit Peers derselben Herkunftssprache zu unterhalten und hauptsächlich in der Herkunftssprache mit den Eltern zu kommunizieren. Bei marginaler Signifikanz erwies sich ferner die Angabe mindestens eines Freundes oder einer Freundin mit hohen Fähigkeiten in der Herkunftssprache als prädiktiv für diese Profilzugehörigkeit. Für das Profil fortgeschrittener Leser:innen im Deutschen (Profil B) ergaben sich positive Zusammenhänge für das Verfügen über monolingual deutsche Peers (Assimilation und multiple Inklusion), wogegen sich weder die sprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen noch der Sprachgebrauch mit den Eltern als prädiktiv nach Kontrolle von

Drittvariablen erwiesen. Für die Vorhersage der Zugehörigkeit zum Profil der fortgeschrittenen Leser:innen in der Herkunftssprache (Profil C) war allein die häufigere Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern entscheidend.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die duale Eingebundenheit in Freundschaften mit monolingual deutschen *und* herkunftssprachlichen Peers sowie die Verwendung der Herkunftssprache mit den Eltern Ressourcen für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitsentwicklung der Jugendlichen und kein Hindernis für die Entwicklung hoher Lesefähigkeiten im Deutschen darstellen.

6.3 Implikationen der Befunde

Vor dem Hintergrund der mangelnden Befundlage zur Rolle von Freundschaften für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher wurden im Rahmen der Dissertation spezifische Forschungsdesiderata adressiert (vgl. Kapitel 4.3). Diese betreffen zum einen die bisher wenig differenzierte *Erfassung unterschiedlicher Formen des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Freundschaften*, die Opportunitäten für Sprachlern- und Sprachgebrauchsgelegenheiten durch inter- und intraethnischen Freundschaften abbilden. Zum anderen mangelt es an Befunden zu deren Bedeutung für die *Erklärung sprachlicher Fähigkeiten* – insbesondere in der Herkunftssprache sowie im Hinblick auf die Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit. Ein weiteres Desiderat bezieht sich auf die Klärung der Frage, wie sich die *Qualität des sprachlichen Inputs* durch Peers erfassen lässt und ob diese im Sinne der Effizienz sprachlichen Lernens einen zusätzlichen Beitrag zur Aufklärung interindividueller Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher leistet. Vor dem Hintergrund dieser Desiderate sollen die Ergebnisse und Implikationen der Teilstudien im Folgenden übergreifend diskutiert werden.

Formen des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Freundschaften

In Bezug auf die Erfassung des individuellen Freundschaftsnetzwerks wurde im Rahmen der Dissertation ein innovativer Ansatz gewählt, der differenzierte Einblicke in die Zusammensetzung von Freundeskreisen und den damit verbundenen Opportunitäten für sprachliches Lernen in der Majoritäts- und Herkunftssprache erlaubt. Die Untersuchung geht damit deutlich über Formate und Inhalte bisheriger Untersuchungen hinaus (siehe

Kapitel 3.4): Hervorzuheben ist dabei neben der Erfassung der spezifischen Sprachhintergründe der Freund:innen im erweiterten Freundeskreis insbesondere die zusätzliche Erfassung des Kernnetzwerks der drei besten Freund:innen, von deren Sprachhintergründen (monolingual deutsch, türkisch- bzw. russischsprachig), der mit diesen genutzten Sprachen sowie die Einschätzung von deren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und der Herkunftssprache. Die clusteranalytischen Auswertungen der erhobenen Merkmale in Teilstudie II verdeutlichen, dass die in Studien häufig genutzten Angaben zum Anteil von Freund:innen mit Migrationshintergrund und dem Sprachgebrauch mit einem bzw. einer besten Freund:in (z.B. NEPS, 2013) zu kurz greifen, um Opportunitäten des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache im Peerumfeld angemessen abzubilden. Teilstudie II zeigt, dass ein relativ hoher Anteil von Freund:innen mit Migrationshintergrund im Freundeskreis nicht gleichzusetzen ist mit einem hohen Zugang zur Herkunftssprache im Freundeskreis: Dies galt lediglich für Schüler:innen mit herkunftssprachlich orientierten Freundeskreisen, während Schüler:innen mit herkunftssprachlich heterogenem Netzwerk bei ebenfalls hohen Anteilen von Freund:innen mit Migrationshintergrund nur wenige Freundschaften zu Peers mit demselben Sprachhintergrund und damit kaum über Gelegenheiten der Nutzung der Herkunftssprache mit Freund:innen hatten. Auch für Opportunitäten des Zugangs zur Majoritätssprache erwies sich die differenzierte Abfrage der sprachlichen Hintergründe von Freund:innen sowie des Sprachgebrauchs mit Freund:innen als aufschlussreich. Wenngleich auch Schüler:innen mit sprachlich heterogenen Freundeskreisen überwiegend auf Deutsch mit ihren besten Freund:innen kommunizieren, erzielten Schüler:innen mit überwiegend monolingual deutschsprachigen Peers im Freundeskreis signifikant bessere und mit monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Mitschüler:innen vergleichbare Leseleistungen im Deutschen.

Zudem ließen sich mit Hilfe der Angaben zu den drei besten Freund:innen weitere Indikatoren der Einbindung in inter- und intraethnische Freundschaften generieren. Bisher kaum berücksichtigt wird in der Forschung, in welchem Ausmaß und mit welchen Folgen für die sprachliche Entwicklung lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen enge Freundschaften sowohl zu Peers der eigenen Sprachgruppe als auch zu Peers mit monolingual deutschen Sprachhintergrund unterhalten. Die Auswertungen in Teilstudie III zeigen, dass die duale Inklusion in enge Freundschaften mit monolingual deutschen und her-

kunftssprachlichen Peers (32%) nach Freundschaften zu Peers mit derselben Herkunftssprache (47%) das zweithäufigste Muster enger Freundschaften unter den befragten Jugendlichen darstellt. Entgegen der theoretischen Annahmen einiger akkulturationstheoretischer Perspektiven (z.B. Esser, 2006), wonach die Unterhaltung *enger Freundschaften* zur intraethnischen Gruppe *und* Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft eher die Ausnahme bildet (siehe dazu Kapitel 2.3.3), sprechen die Angaben der Schüler:innen zu ihren drei besten Freund:innen dafür, dass der Aufbau enger Beziehungen zu beiden Gruppen zumindest bei den überwiegend in Deutschland geborenen Jugendlichen der MEZ-Studie nicht nur ausnahmsweise zu gelingen scheint.

Erklärung sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen durch inter- und intraethnische Freundschaften

Eine Besonderheit der Untersuchungen im Rahmen der Dissertation liegt darin, dass die unterschiedlichen Formen des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Freundschaften auf ihren Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen im Deutschen einerseits, der Herkunftssprache andererseits ebenso wie für die Erklärung unterschiedlicher mehrsprachiger Kompetenzprofile untersucht wurden. Die Befunde lassen sich somit zu einem breiteren Bild über die Rolle von Freundschaften für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher zusammenfügen, als dies in bisherigen Studien der Fall war.

Im Einklang mit Befunden anderer Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen der häufigeren Nutzung der Majoritätssprache mit dem besten bzw. der besten Freund:in und den Leseverständnisleistungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in dieser Sprache belegen (Agirdag & Vanlaar, 2016; Hannover et al., 2013; Rauch, 2019; Strobel & Seuring, 2016), ergaben sich bei den Untersuchungen in Teilstudie II (Dünkel, 2022) höhere Leseleistungen der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen mit sprachlich heterogenen und monolingual deutsch orientierten Freundeskreisen (vgl. Tabelle 4 der Publikation im Anhang A1), für die die häufigere Nutzung des Deutschen mit den besten Freund:innen charakteristisch ist. Gegenüber den genannten Studien, die auf Subsamples von Schüler:innen mit Migrationshintergrund basieren, konnte in Teilstudie II zudem gezeigt werden, dass die mit den Freundeskreistypen verbundenen Oppor-

tunitätsstrukturen für den Zugang zur Majoritätssprache zur Aufklärung von Leistungsunterschieden im Deutschen zwischen lebensweltlich mehrsprachigen und Schüler:innen mit monolingual deutschem Sprachhintergrund beitragen. Mehrsprachige Jugendliche, die stärker in Freundschaften mit monolingual deutschen Peers eingebunden waren erzielten vergleichbare Testleistungen wie ihre monolingual deutschen Mitschüler:innen. Auch in Teilstudie III (Dünkel et al., 2024) konnte nachgewiesen werden, dass Schüler:innen, die mindestens einen besten oder eine beste Freund:in mit monolingual deutschem Sprachhintergrund nannten, mit größerer Wahrscheinlichkeit über ein Mehrsprachigkeitsprofil mit höheren Leseleistungen im Deutschen verfügen als jene, deren drei beste Freundschaften ausschließlich Peers mit demselben oder einem anderen herkunftssprachlichen Hintergrund sind. Ergänzend zum bisherigen Forschungsstand ergibt die Untersuchung aber auch, dass die *duale Inklusion* in enge Freundschaften mit monolingual deutschen *und* intraethnischen Peers sowohl für das Profil der fortgeschrittenen bilingualen Leser:innen (A) als auch das Profil der fortgeschrittenen Leser:innen im Deutschen (B) prädiktiv ist.

Die Befunde der beiden Teilstudien zeigen somit, dass negative Effekte intraethnischer Freundschaften in erster Linie bei einer ausgeprägten intraethnischen Segregation bzw. dem Ausbleiben enger Freundschaften zu monolingual deutschen Peers zu erwarten sind, wie dies im Falle des rein herkunftssprachlich orientierten Freundeskreises oder von besten Freundschaften zu ausschließlich intraethnischen Peers der Fall ist. Ähnlich ergaben sich bei Studien zu Effekten der sprachlich-ethnischen Klassenkomposition negative Folgen für die Leistungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund nur in Klassen mit einem sehr hohen Anteil von Lernenden derselben Herkunftsgruppe (z.B. van Ewijk & Sleegers, 2010; Walter & Stanat, 2008), die mitunter durch den häufigeren Gebrauch der Herkunftssprache mit Klassenkamerad:innen erklärt werden konnten (Seuring et al., 2020). Die Befunde der Teilstudien erweitern den bisherigen Forschungsstand durch den Nachweis, dass für die Erklärung von Leseverständnisleistungen im Deutschen auch die Zusammensetzung der *individuellen* Peernetzwerke und *enge* Freundschaften innerhalb wie außerhalb von Schulen von Bedeutung sind, die sich mit Kompositionsmustern auf Klassenebene nicht abbilden lassen. Den theoretischen Annahmen (Kapitel 2.4) entsprechend, verweisen die gefundenen Zusammenhänge mit den Leseleistungen im Deutschen darauf, dass interethnische Freundschaften – im Besonderen solche zu Freund:innen mit

monolingual deutschem Sprachhintergrund – für lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche wichtige Zugänge zu Sprachgebrauchs- und Sprachlerngelegenheiten für die Majoritätssprache liefern.

Für die sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache wurde angenommen, dass intraethnische Freundschaften einen wichtigen zusätzlichen Zugang zur Herkunftssprache und deren Nutzung darstellen (vgl. Pearson, 2007) und entsprechend die Eingebundenheit in solche Freundschaften mit höheren Kompetenzen in der Herkunftssprache einhergehen. Die Befunde der durchgeführten Teilstudien liefern hierzu ein weniger eindeutiges Bild: Die Analysen in Teilstudie II ergeben, dass Schüler:innen mit herkunftssprachlich orientierten Freundeskreisen höhere Leseleistungen erreichten als ihre Mitschüler:innen, deren Freund:innen überwiegend einen monolingual deutschen Sprachhintergrund haben. Nach Kontrolle des Sprachgebrauchs mit den Eltern konnte dieser Zusammenhang allerdings nur noch bei marginaler Signifikanz nachgewiesen werden. Auch für die Erklärung der bilingualen Leseprofile (Teilstudie III) erwies sich der Sprachgebrauch mit den Eltern als entscheidenderer Prädiktor für die Vorhersage der Profile mit höheren Leistungen in der Herkunftssprache. Dennoch zeigte sich zumindest für das Profil der fortgeschrittenen bilingualen Leser:innen ein positiver Effekt der dualen Inklusion in Freundschaften mit herkunftssprachlichen und monolingual deutschen Peers. Wie in Studien zuvor (z.B. Biedinger et al., 2016, Duarte et al., 2014; Hollebeke et al., 2020; Strobel & Kristen, 2015; Kristen et al., 2019) zeigen die Befunde beider Teilstudien, dass die herkunftssprachlichen Fähigkeiten wesentlich von den familiären Lerngelegenheiten abhängen.

Im Zugang zur Herkunftssprache im Peerumfeld scheinen Ressourcen für die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen zu liegen, die jedoch über den Sprachgebrauch mit den Eltern hinaus nur einen marginalen zusätzlichen Beitrag zur Erklärung der Leseverständnisleistungen in der Herkunftssprache leisten. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Für die Untersuchung von Peereffekten in der Herkunftssprache wären möglicherweise Leistungsindikatoren für die kommunikativen Fähigkeiten der Jugendlichen (mündliche Sprachproduktion, Hörverständnis) besser geeignet, die den Formen und Inhalten des alltäglichen Sprachgebrauchs mit Freund:innen eher entsprechen als der im Rahmen der Analysen genutzte Leseverständnistest. Ferner zeigt sich, dass die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen im Leseverständnistest sehr heterogen sind (vgl. Appendix

1 der Teilstudie III): Sie reichen von rudimentären Leseleistungen, bei denen es den Schüler:innen kaum gelingt, das zum Textzusammenhang passende Wort zu identifizieren bis hin zu – zwar geringer als im Deutschen, aber dennoch – gut ausgebauten Leseverständnisleistungen. Eine ähnlich hohe Varianz dürfte auch für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Peers gelten. Das Ausmaß und die Formen der Nutzung der Herkunftssprache können je nach individuellen und den sprachlichen Fähigkeiten der Interaktionspartner:innen variieren (vgl. Kapitel 2.2). Daher ist es möglich, dass sich Effekte des Zugangs zur Herkunftssprache durch Peers auf die individuellen Leistungen nicht für alle Schüler:innen gleichermaßen, sondern nur unter der Bedingung nachweisen lassen, dass sowohl die Befragten selbst als auch ihre Peers über ein Mindestniveau herkunftssprachlicher Fähigkeiten verfügen.

Effekte der Qualität des sprachlichen Inputs durch Freund:innen

Hinsichtlich der Rolle der Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers beschränken sich bisherige Befunde auf Erhebungen in Klassen- bzw. vorschulischen Gruppenkontexten, bei denen die mittleren Leistungen der Peers – unter Vernachlässigung individueller Freundschaftsbeziehungen innerhalb wie außerhalb dieses Kontexts – zur Vorhersage der individuellen sprachlichen Leistungen nutzt wurden (vgl. Kapitel 3.4.1). Um möglichen Einflüssen der Qualität des sprachlichen Inputs durch die besten Freund:innen nachgehen zu können, musste zunächst ein Verfahren erprobt werden, mit dem die sprachlichen Fähigkeiten von Peers (als Indikator für die Qualität des Inputs) in Ermangelung objektiver Leistungsindikatoren erfasst werden können. Mit der Untersuchung der Akkuratheit von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Peers durch Schüler:innen begibt sich Teilstudie I auf bisher unerforschtes Terrain. Das eingesetzte Fremdeinschätzungsverfahren erwies sich als ökonomisches Erhebungsinstrument, das aufgrund der moderaten Korrelationen mit Testleistungen im Lesen und Schreiben der Peers jedoch nur grobe und mitunter verzerrte Hinweise auf die sprachlichen Fähigkeiten von Interaktionspartner:innen liefern kann.

Der Einsatz der erfassten Fremdeinschätzungen in Teilstudie III ergab zunächst signifikante Zusammenhänge für die Profilzugehörigkeit zur Gruppe der kompetenten bilingualen Leser:innen, die mit größerer Wahrscheinlichkeit beste Freund:innen nannten, deren Fähigkeiten sie in der Majoritäts- und Herkunftssprache als gut bis sehr gut bewerteten.

Insbesondere nach Kontrolle des Sprachhintergrunds der Freund:innen und der besuchten Schulform der Studienteilnehmer:innen verloren diese Effekte jedoch ihre statistische Signifikanz. Lediglich die Nennung mindestens eines Freundes mit höheren Fähigkeiten in der Herkunftssprache erwies sich bei marginaler Signifikanz als prädiktiv für die Profilzugehörigkeit. Auch für die Prädiktion des Profils der fortgeschrittenen Lerser:innen im Deutschen erwiesen sich höhere Einschätzungen der Peers als konfundiert mit dem Sprachhintergrund der Freund:innen. Es ist zu vermuten, dass ein Teil der Varianz der höheren Fähigkeitsurteile der Peers im Deutschen durch den monolingualen Sprachhintergrund der Freund:innen erklärt wird. Die Effekte der beiden Indikatoren lassen sich also nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Die Ungenauigkeit der Fremdeinschätzungsmaße, die sich etwa im Deckeneffekt der Fremdeinschätzungsskala für das Deutsche sowie im Befund zeigten, dass Peers mit monolingual deutschem Sprachhintergrund bei gleichen Testleistungen höhere Fähigkeitseinschätzungen erhalten als Peers mit anderem Sprachhintergrund, könnten ferner dazu geführt haben, dass sich erwartungswidrig für die Fähigkeiten der Peers im Deutschen keine zusätzlichen Effekte zeigten. Der marginale Effekt in Bezug auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen könnte darauf hindeuten, dass höhere herkunftssprachliche Kompetenzen der Freund:innen eine Voraussetzung für eine stärkere oder effizientere Nutzung der Herkunftssprache bilden. Allerdings bleibt unklar, warum sich der positive Effekt eines herkunftssprachlich kompetenten Peers nur für die fortgeschrittenen bilingualen Leser:innen und nicht für die fortgeschrittenen Leser:innen in der Herkunftssprache zeigte.

Bisherige Befunde (vgl. Kapitel 3.3.3) wie auch die Ergebnisse aus Teilstudie II belegen, dass die Herkunftssprache zumeist neben der Majoritätssprache genutzt wird, letzterer aber als *lingua franca* im Peerkontext die größere Rolle zukommt. Dies könnte erklären, warum sich enge intraethnische Freundschaften und die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen weniger auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten allein, sondern auch auf die Fähigkeiten in der Majoritätssprache der Jugendlichen auswirken. So kann die Nutzung der Herkunftssprache etwa als stilistisches Mittel oder zur Überbrückung einzelner Wörter (vgl. Auer, 2009; Grosjean, 2020) auch instrumentelle Funktionen bei der Verständigung auf Deutsch haben. Dies belegen auch Studien, die zeigen, dass die Nutzung der Herkunftssprache in aufgabenbezogenen Interaktionen in positivem Zusammenhang mit den majoritätssprachlichen Fähigkeiten stehen (z.B. Carhill-Poza, 2015).

Insgesamt ergaben sich für die untersuchten Merkmale sprachlicher Lern- und Nutzungsopportunitäten und deren Effizienz im Rahmen inter- und intraethnischer Freundschaften nur moderate Zusammenhänge mit den Leseverständnisleistungen der Jugendlichen. Dennoch zeigen sich einige Effekte auch unter sorgfältiger Kontrolle relevanter Drittvariablen und leisten entsprechend einen kleinen, aber eigenständigen Beitrag als Determinanten sprachlicher Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache der Jugendlichen. Eine stärkere Berücksichtigung von Beziehungen unter Gleichaltrigen als Lern- und Entwicklungskontexte in Theorie und Empirie zur Mehrsprachigkeitsentwicklung wäre daher in Zukunft zu begrüßen.

Einige Limitationen müssen bei der Bewertung der Befunde allerdings berücksichtigt werden und geben Hinweise auf Forschungsbedarfe. Auf übergreifende Aspekte wird im Folgenenden eingegangen – die ausführliche Diskussion der Limitationen der Einzelstudien kann in den abgedruckten Publikationen im Anhang nachgelesen werden.

6.4 Limitationen und zukünftige Forschungsbedarfe

Bei der Interpretation der Befunde muss zunächst berücksichtigt werden, dass es sich bei den zugrundeliegenden Daten der Jugendlichen mit russischem und türkischen Sprachhintergrund um keine repräsentative Zufallsstichprobe handelt. Die MEZ-Studie zielt auf die Untersuchung der (lebensweltlich und durch Fremdsprachenunterricht geprägten) Mehrsprachigkeitsentwicklung von Jugendlichen. Um eine Teilnahme an den schriftlichen Befragungen, den Testungen im Deutschen, den Herkunftssprachen sowie in weiteren Fremdsprachen zu gewährleisten, wurden lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche mit den gesuchten Sprachhintergründen ausgewählt, die zumindest über ein grundlegendes Hörverständnis in der Herkunftssprache verfügen (vgl. 4.2.3), seit mindestens der dritten Klasse in Deutschland beschult wurden und zu vergleichbaren Anteilen gymnasiale und nicht-gymnasiale Bildungsgänge besuchen (vgl. 4.2.2). Diesen Vorgaben entsprechend handelt es sich bei der untersuchten Stichprobe um überwiegend in Deutschland geborene und aufgewachsene lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche und ein *oversampling* von Gymnasiast:innen. Für die Untersuchungen der Dissertation hat die Stichprobengenerierung den Vorteil, dass die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen einerseits über Vorkenntnisse in der Herkunftssprache verfügen, die deren Anwendung im

Peerumfeld ermöglichen und andererseits ausreichende Deutschkenntnisse als Voraussetzung für eine Integration in deutschsprachige Peergruppen gegeben sind. Zugleich bringt dies jedoch Einschränkungen für die Generalisierbarkeit der Befunde der Untersuchungen auf Jugendliche mit türkischem oder russischen Sprachhintergrund in Deutschland mit sich.

Eine wesentliche Limitation der Untersuchungen im Rahmen der Dissertation liegt darin, dass die untersuchten Opportunitäten für sprachliches Lernen im Rahmen inter- und intraethnischer Freundschaften keine Hinweise auf die Art und Weise liefern können, wie dieses Potenzial genutzt wird. Zwar legen die Befunde nahe, dass die Herkunftssprache in intraethnischen Freundschaften Anwendung findet; die marginalen Effekte auf die Vorhersage der Leseverständnisleistungen werfen jedoch Fragen zur Nutzung der Herkunftssprache in Interaktionen unter Freund:innen auf. Eine differenziertere Erfassung des Sprachgebrauchs mit den Freund:innen, bei der die relative Häufigkeit der Nutzung von Sprachen ebenso wie Inhalte oder Nutzungsanlässe Berücksichtigung finden, wäre an dieser Stelle aufschlussreich gewesen. Im Rahmen der Anschlussstudie „Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf“ (MEZ-2), bei der ein Teil der Stichprobe im Jahr 2020 und 2021 weiterverfolgt wurde (vgl. Dünkel & Baužytė, 2022), wurden daher die Jugendlichen zu Formen und Anlässen des Herkunftssprachgebrauchs mit ihren türkisch- bzw. russischsprachigen Freund:innen befragt.[28] Dabei zeigte sich (die Ergebnisse im Folgenden entstammen der Präsentation von Dünkel, 2022,15.06.), dass die Jugendlichen (n=182) mit ihren Freund:innen überwiegend auf Deutsch kommunizieren, wobei die Herkunftssprache in Form einzelner Wörter in die Gespräche einfließt: Für 63% der Jugendlichen traf diese Form des Sprachgebrauchs oft oder fast immer auf die Kommunikation mit ihren Freund:innen zu, während Umgekehrtes (also die Nutzung der Herkunftssprache in Verbindung mit einzelnen Wörtern auf Deutsch) nur für 28% der Schüler:innen galt. Gemäß bisheriger Erkenntnisse zur mehrsprachigen Kommunikation (vgl. Auer, 2009; Grosjean, 2020) nannten die Jugendlichen ein Hin- und Herwechseln zwi-

[28] Die Abfrage bestimmter Arten und Anlässen des Herkunftssprachgebrauchs mit Freund:innen erfolgte auf einer fünf-Stufigen Skala (1 – nie; 2 – selten; 3 – gelegentlich; 4 – oft; 5 – fast immer).

schen den Sprachen – auch zu bestimmt Anlässen, wie dem Besprechen privater Geheimnisse – als häufige Praxis.[29] Auch der instrumentelle Einsatz der Herkunftssprache spielte bei den Jugendlichen, beispielweise beim Übersetzen von Wörtern, eine Rolle (55% der Befragten nannten dies als mindestens gelegentlich zutreffende Praxis mit ihren Freund:innen). Als wirkliche Arbeitssprache in der Schule oder in der beruflichen Tätigkeit findet die Herkunftssprache dagegen nur selten Verwendung (auf 20% traf dies mindestens gelegentlich zu). Diese Ergebnisse verweisen auf mitunter starke Unterschiede des Einsatzes der Herkunftssprache mit Freund:innen. Insbesondere hinter der instrumentellen Nutzung der Herkunftssprache mit Freund:innen für schulische und außerschulische Lernaktivitäten könnten sich auch Hinweise auf die Effizienz sprachlichen Lernens verbergen. Dem sollte in zukünftigen Studien weiter nachgegangen werden.

Teilstudie III liefert Hinweise darauf, dass die Qualität des sprachlichen Inputs in Form von höheren Kompetenzeinschätzungen der Peers in der Herkunftssprache im Zusammenhäng mit höheren bilingualen Leseleistungen der Jugendlichen stehen. Die darüber hinaus ausgebliebenen zusätzlichen Effekte der Fremdeinschätzung sprachlicher Fähigkeiten nach Kontrolle von Drittvariablen werfen jedoch weitere Fragen auf. Ob, wie angenommen, enge Freundschaften aufgrund der intensiven Beziehung eine hinreichende Voraussetzung für akkurate Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten bieten, lässt sich empirisch mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht überprüfen. Die Befunde aus Teilstudie I geben Anlass zur Annahme, dass die Ermittlung von Effekten der Qualität des sprachlichen Inputs erschwert wird durch die eingeschränkte Güte der erhobenen Fremdeinschätzungsmaße, etwa aufgrund von Deckeneffekten der Skalen und systematischen Verzerrungen sowie der nur moderaten Korrelationen mit den Testleistungen der eingeschätzten Peers. Fremdeinschätzungen dürften ferner ähnlich wie akademische Selbstkonzepte auf sozialen Vergleichsinformationen beruhen (z.B. Möller & Trautwein, 2020, S. 197ff.): Sprachlich kompetente Peers in sprachlich leistungsstarken Peerkontexten

[29] Die Kommunikation im mehrsprachigen Modus wird als flexibler, situationsabhängiger Sprachgebrauch beschrieben, der Formen des Hin- und Herwechselns zwischen verschiedenen Sprachen (Code-Switching) sowie die Verwendung von Entlehnungen beinhaltet. Während beim Code-Switching ein zeitweiliger vollständiger Übergang von einer in eine andere Sprache (sei es für ein Wort oder aber mehrere Äußerungen) vorliegt, werden bei der Entlehnung Elemente einer Sprache morphologisch oder auch phonologisch an die Basissprache angepasst, wobei sowohl die Form als auch der Inhalt eines Wortes abgewandelt werden kann, vgl. Grosjean (2020, S. 17). Aufgrund der Regelhaftigkeit und ihres stilistischen Einsatzes sind Sprachwechsel nach Auer (2009) als Ausdruck eines kompetenten Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu verstehen.

werden möglicherweise kritischer bewertet, was ebenfalls mit einer Beeinträchtigung der Güte der Messungen verbunden wäre. Vor diesem Hintergrund wären Studien aufschlussreich, in denen sprachliche Fähigkeiten der Freund:innen mit Hilfe objektiver Testdaten erhoben werden können. Zudem könnte in zukünftigen Analysen die statistische Modellierung der Effizienz sprachlichen Lernens als Interaktionseffekt der Eingebundenheit in inter-und intraethnische Freundschaften und der sprachlichen Fähigkeiten der Freund:innen umgesetzt werden, wie es das Modell nach Esser (2006, S. 75ff.) vorsieht. Dies war in Teilstudie III aufgrund zu geringer Fallzahlen bei einer Kombination der untersuchten Variablen und deren Verteilung über die Lesekompetenzprofile jedoch nicht möglich.

Aus Effizienzgesichtspunkten aufschlussreich wäre ferner die Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds der Peers. Studien belegen eine höhere Qualität des sprachlichen Inputs durch die Eltern sowie der Eltern-Kind-Interaktionen in sozioökonomisch bessergestellten Familien, die sich positiv auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auswirken (Huttenlocher et al., 2002; Pace et al., 2017; Volodina et al., 2021). Entsprechend könnten Freund:innen aus einem Elternhaus mit höherem sozioökonomischem Hintergrund effizientere Lernmodelle darstellen. Mit Hilfe sozioökonomischer Hintergrunddaten der Peers ließe sich ferner prüfen, ob die positiven Zusammenhänge, die zwischen dem Verfügen über monolingual deutschsprachige Freund:innen und den Leseleistungen der Jugendlichen im Deutschen zu beobachten waren (Teilstudie I und II), tatsächlich Effekte des sprachlichen oder solche des sozioökonomischen Hintergrunds sind. Allerdings lassen sich Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund der Familien schlecht über Angaben Dritter erfassen (z.B. Hovestadt & Schneider, 2021; Maaz et al., 2006).

Weitere Limitationen betreffen die querschnittlichen Auswertungen der Daten im Rahmen der Dissertation, mit denen weder Fragen zur Kausalität von Zusammenhängen geklärt noch individuelle Entwicklungsverläufe in den Blick genommen werden können. Die Eingebundenheit in Freundschaften und die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher dürften jedoch wechselseitigen Einflüssen unterliegen: Sprachfähigkeiten werden einerseits als Voraussetzung für die Aufnahme und Unterhaltung sozialer Kontakte und andererseits Resultat von Sprachlerngelegenheiten innerhalb intra- und interethnischer Beziehungen untersucht und diskutiert (z.B. Beisenherz, 2006; Martinovic et al., 2009; Schacht et al., 2014; Titzmann et al., 2012). Entsprechend stellt sich für die untersuchten Forschungsfragen das Problem der Endogenität (vgl. Carol &

Leszczensky, 2020; Esser, 2006, S. 131ff.). Sowohl die Sprachentwicklung als auch Entwicklung von Netzwerken unterliegen komplexen Dynamiken, die in den querschnittlichen Analysen im Rahmen der Untersuchung nicht abgebildet werden können. Dies betrifft auch die Unterscheidung von Selektions- und Einflussmechanismen (siehe z.B. Steglich et al., 2010). Damit verbunden ist beispielweise die Frage, inwieweit sprachlich kompetente Jugendliche häufiger monolingual deutsche Freund:innen wählen, oder sich tatsächlich durch die Eingebundenheit in diese Freundschaft in ihren sprachlichen Fähigkeiten besser entwickeln. Zur Klärung dieser Fragen bedarf es längsschnittlicher Analysen, bei denen kontrolliert für die Ausgangsleistungen der Jugendlichen geprüft werden müsste, wie sich die Kompetenzen der Jugendlichen über die Zeit in Anhängigkeit von ihren Freundschaften entwickeln. Dazu wären idealerweise objektive Kompetenzdaten sowohl der Jugendlichen als auch der Peers über mehrere Wellen notwendig. Annäherungsweise könnten hier künftige Forschungen mit den verwendeten MEZ-Daten Aufschluss geben, bei denen die sprachlich-ethnische Zusammensetzung der egozentrierten Netzwerke über mehrere Wellen untersucht und deren Bedeutung für individuelle Entwicklungsverläufe der sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen im Deutschen und der Herkunftssprache analysiert werden.

Zudem wäre eine Replikation der Untersuchungen auf Grundlage von Indikatoren für sprachliche Fähigkeiten in anderen Domänen aufschlussreich. Zwar spricht einiges dafür, dass Sprachgebrauchsgelegenheiten sich insbesondere auf das für die Leseverständnisleistungen bedeutsame Lexikon auswirken (vgl. Kapitel 2.2.2), allerdings stellen die verwendeten Lesetests der Textsorte Märchen vermutlich andere Anforderungen an den Wortschatz, die durch die alltagssprachliche Kommunikation unter Peers nicht hinreichend stimuliert werden. Mit der Erfassung schriftsprachlicher Fähigkeiten stehen im Rahmen des MEZ-Projekts Daten für die produktiven Sprachfähigkeiten der Jugendlichen zur Verfügung, die weitere Analysepotentiale zur Ergänzung der Befundlage zu den im Rahmen der Dissertation untersuchten rezeptiven Sprachfähigkeiten bieten.

Forschungsbedarf ergibt sich ferner für die Klärung der Frage, in welchem Umfang Präferenzen für intra- und interethnische Freundschaften und Kontaktgelegenheiten zu der beobachteten Zusammensetzung der Freundeskreise der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen beigetragen haben. Dazu sind Kenntnisse über die Kontaktchancen für inter- und intraethnische Freundschaften im schulischen und außerschulischen Kontext

vonnöten, die hier nicht vorlagen. Auch können Eltern etwa durch ihre eigenen sozialen Netzwerke (Nauck, 2009) oder die Kontrolle des Freizeitverhaltens (z.B. Reinders, 2004) dazu beitragen, dass Jugendliche mehr oder weniger Gelegenheiten zum Aufbau interethnischer Freundschaften haben. Eine stärkere Betrachtung des Zusammenspiels von Bedingungen im Familien- und Peerumfeld, die Opportunitäten für sprachliches Lernen beeinflussen, wäre in zukünftigen Untersuchungen wünschenswert.

Letzteres betrifft auch mögliche wechselseitige Einflüsse zwischen dem Sprachgebrauch mit den Eltern und Peers. Strobel und Seuring (2016) zeigen etwa in ihren Analysen von Sprachgebrauchsprofilen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, dass die häufigere Nutzung des Deutschen mit den Eltern sich auf die Sprachnutzung in anderen Bereichen (Peers, Medien) überträgt. Inwieweit auch die häufigere Nutzung des Deutschen mit den Gleichaltrigen sich langfristig auf eine Verringerung des Herkunftssprachgebrauchs in der Familie auswirkt, wie sich in Anlehnung an Pearson (2007, S. 401) vermuten lässt, wäre ebenfalls eine Fragestellung, die in längsschnittlichen Analysen geklärt werden könnte. Dazu wäre ferner die Erhebung des Sprachgebrauchs mit Eltern und Freund:innen auf Basis derselben Skalen von Vorteil. Aufgrund der potentiell vielfältigen sprachlichen Hintergründe der Freund:innen im Rahmen der Erfassung des egozentrierten Netzwerks bester Freundschaften ließ sich der Sprachgebrauch jedoch nicht wie bei den Eltern als Kontinuum von Herkunftssprache und Deutsch abbilden.

Zuletzt ergibt sich weiterer Klärungsbedarf für mögliche sprachgruppenspezifische Effekte der Rolle des sozialen Umfelds auf die sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen. Im Einklang mit bisherigen Befunden (z.B. Kristen et al., 2019; Seuring et al., 2020) scheinen sich für türkischsprachige Jugendliche Gelegenheiten des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache durch Peers stärker auf ihre entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten auszuwirken (Teilstudie II). Allerdings war die Teststärke aufgrund der relativ geringen Fallzahlen insbesondere in der russischsprachigen Gruppe möglicherweise eingeschränkt. Auf die Berechnung getrennter Modelle nach Sprachgruppe musste in Teilstudie III aufgrund der zusätzlichen Binnendifferenzierung nach Lesekompetenzprofilen daher verzichtet werden. Studien mit größeren Stichproben, die neben der Untersuchung sprachgruppenspezifischer Effekte auch eine Ergründung deren Ursachen ermöglichen, wären daher wünschenswert.

6.5 Fazit und Ausblick

In der Gesamtschau der erzielten Befunde leistet die Dissertation einen wichtigen Beitrag für die Theoriebildung und Empirie im Kontext der Mehrsprachigkeitsentwicklung und deren Determinanten, die noch immer stark auf die Untersuchung und Beschreibung der Sprachentwicklung im Kindesalter, der Rolle der familialen sprachlichen Sozialisation und dem Spracherwerb in der Majoritätssprache ausgerichtet ist (siehe Kapitel 2). Die Ergebnisse der durchgeführten Studien zeigen, dass Freundschaften wichtige Sprachlern- und Sprachgebrauchskontexte für die Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund darstellen. Dies zeigte sich im Besonderen für die Majoritätssprache. Die Untersuchungen belegen aber auch, dass die Herkunftssprache in intraethnischen Freundschaften Anwendung findet, und liefern Hinweise darauf, dass Opportunitäten des Herkunftssprachgebrauchs im Peerumfeld auch mit den herkunftssprachlichen Leseleistungen assoziiert sind – wenngleich der Sprachgebrauch mit den Eltern der entscheidendere Prädiktor ist.

Über den bisherigen Forschungsstand hinaus trägt die Dissertation zur Generierung neuen Wissens zur Frage bei, welche spezifischen Konstellationen von inter- und intraethnischen Freundschaften einen Beitrag zur Erklärung höherer Kompetenzen in der Majoritäts- und Herkunftssprache leisten. Nennenswert ist dabei zum einen das Ergebnis, dass die lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen von interethnischen Freundschaften zu monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Peers besonders profitieren. Zum anderen konnte durch die Erfassung des Kernnetzwerks bester Freund:innen gezeigt werden, dass in der Eingebundenheit in Freundschaften mit sowohl monolingual deutschen als auch herkunftssprachlichen Peers (duale Inklusion) eine besondere Ressource für höhere Fähigkeiten in der Majoritäts- *und* Herkunftssprache liegt.Dies ist ein wichtiger Beitrag zur noch immer kontrovers geführten Debatte um Mehrsprachigkeit und Effekte ethnischer Einbettung als Risikofaktor oder Ressource (Edele et al., 2023; Gogolin & Neumann, 2009; Rauch, 2019; siehe auch Kapitel 2.3.3). Auch der in den Analysen erbrachte Nachweis, dass nach Kontrolle von Drittvariablen die häufigere Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern kein Hindernis für das Erreichen höherer Leseleistungen im Deutschen, aber eine wichtige Bedingung für ein größeres Leseverständnis in der Herkunftssprache darstellt, knüpft an diese Debatte an.

Ferner lassen die Befunde einige Schlussfolgerungen im Hinblick auf die theoretischen Argumente (vgl. Kapitel 2.3.3 und zusammenfassend Kapitel 2.4) bezüglich möglicher konkurrierender Effekte von Sprachlerngelegenheiten aus inter- und intraethnischen Kontakten zu. Mit einer starken Segregation in intraethnische Freundschaften sind deutliche negative Effekte auf die Leseleistungen im Deutschen und positive Effekte auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten verbunden. Dagegen ergeben sich für die duale Inklusion durchaus positive Effekte für höhere Kompetenzen in beiden Sprachen. Dies scheint ebenso für Bedingungen zu gelten, bei denen die Herkunftssprache in der Familie eine hohe Verwendung findet und zugleich ausreichend Gelegenheiten für das Erlernen und die Nutzung des Deutschen durch enge Freundschaften zu monolingual deutschen Peers zur Verfügung stehen. Die Befunde zeigen, dass nicht jede in ethnischen Kontexten verbrachte Zeit zwingend positiv auf die herkunftssprachlichen und negativ auf die majoritätssprachlichen Fähigkeiten wirken, wie es von einigen Autoren (z.B. Esser, 2006; Hopf, 2005) unter Bezug auf die *Time-on-Task-Hypothese* (Carroll, 1989) vertreten wurde.

Wie die theoretische Auseinandersetzung mit Peers (Kapitel 3) und sozialen Bedingungen des Kompetenzerwerbs (Kapitel 2.3) verdeutlicht haben, liegen in inter- und intraethnischen Freundschaften einige Potenziale für sprachliches, schulisches und soziales Lernen. *Intra*ethnische Freundschaften bieten Anwendungsgelegenheiten für herkunftssprachliche Fähigkeiten, die sich zwar über den Sprachgebrauch mit den Eltern hinaus nur bedingt auf die Leseleistungen in der Herkunftssprache auswirken, aber dennoch von wichtiger emotionaler Bedeutung sein dürften (Auer, 2009; Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004). Darauf deuten auch die in den intraethnischen Netzwerken gefundenen höheren Zustimmungswerte zur Frage, wie gut mit den Freund:innen über persönliche Dinge gesprochen werden kann (vgl. Dünkel, 2022, Tabelle 2). *Inter*ethnische Freundschaften dagegen erweisen sich als bedeutsam für die majoritätssprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Darüber hinaus werden interethnische Freundschaften in anderen Studien in Zusammenhang mit positiven Intergruppenbeziehungen, Vertrauen, und einer Reduktion von Vorurteilen und Diskriminierung gebracht und tragen somit zur gesellschaftliche Kohäsion bei (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006; Sabatier et al., 2016; Titzmann et al., 2010).

Allerdings zeigen die Untersuchungen der vorliegenden Dissertation, dass ein nicht unbedeutender Anteil von Jugendlichen nur wenige und mitunter keine engen Freund:innen

mit monolingual deutschem Sprachhintergrund zu ihrem Peerumfeld zählen kann. Wenngleich in der vorliegenden Untersuchung nicht kontrollierbar, ist es unwahrscheinlich, dass dieser Umstand allein auf Präferenzen für intraethnische Freundschaften zurückzuführen ist. Eine Vielzahl von Untersuchungen deuten darauf hin, dass die sozialräumliche Segregation des Wohnumfelds, die häufig durch die institutionelle Segregation der Schulen verstärkt wird, eine große Hürde für die Entstehung interethnischer Freundschaften darstellt (für einen Überblick zu diesem Thema siehe Boos-Nünning, 2022). Ebenso dürfte die Bereitschaft der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, interethnische Freundschaften einzugehen, eine wichtige Rolle spielen (Nauck, 2004) – auf den Umstand, dass die Netzwerke einheimischer Jugendlicher oft aber stärker intraethnisch ausfallen als die der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wurde in Kapitel 3.3.2 verwiesen. Auswertungen der TIMS-Studie zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund sich in der Schule überwiegend sozial gut integriert fühlen, dennoch aber geringere Zustimmungswerte als ihre Peers ohne Migrationshintergrund zeigen. Die Autoren bilanzieren daher, dass „Ansätze der individuellen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur sprachliche und strukturelle Voraussetzungen für fachliches Lernen berücksichtigten sollten, sondern auch motivationale sowie Aspekte der sozialen Eingebundenheit in der Schule stärker in den Blick zu nehmen sind“ (Wendt et al., 2020, S. 308). Auch die Hinweis auf verzerrte Bewertungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen (Teilstudie I), deuten auf Handlungsbedarf hin, positive Intergruppenbeziehungen zu stärken, um leistungsbezogenen Vorurteilen gegenüber Schüler:innen mit Migrationshintergrund und deren möglichen negativen Folgen für die Kompetenzentwicklung entgegenzuwirken (Nadler & Clark, 2011; Sander et al., 2018; Zander et al., 2014).

Ein Potenzial könnten kooperative Lernarrangements, die Förderung positiver Peerkultur, ein wertschätzender und respektvoller Umgang mit sprachlicher Heterogenität in schulischen und außerschulischen Kontexten bieten (Decristan et al., 2022; Duarte & Günther-van der Meij, 2022; Zander et al., 2017). Solche Bedingungen dürften nicht nur für positive Intergruppenbeziehungen und das Lernen allgemein eine wichtige Rolle spielen, sondern sie könnten auch die instrumentelle Nutzung der Herkunftssprache in aufgabenbezogenen Interaktionen begünstigen (Schastak et al., 2017), die Jugendlichen die Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit als Ressource erlaubt.

7. LITERATURVERZEICHNIS

Aboud, F. E., Mendelson, M. J. & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(2), 165–173. https://doi.org/10.1080/01650250244000164

Adler, A. (2019). Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache*, *47*(3), 197–219. https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2019.03.02

Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(4), 449–464. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816264

Agirdag, O. & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, *22*(1), 123–137. https://doi.org/10.1177/1367006916658711

Alba, R. (2008). Why we still need a theory of mainstream assimilation. In F. Kalter (Hrsg.), *Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung* (S. 37–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alba, R. & Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, *31*(4), 826. https://doi.org/10.2307/2547416

Alba, R. & Nee, V. (2004). Assimilation und Einwanderung in den USA. In K. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (S. 21–39). IMIS Beiträge 23.

Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Julius Klinkhardt.

Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.

Antoniou, M. (2019). The Advantages of Bilingualism Debate. *Annual Review of Linguistics*, *5*(1), 395–415. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820

Appel, E. (2002). *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten - eine Evaluationsstudie (Dissertation, Freie Universität Berlin)*. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/6243

Atkins-Burnett, S., Xue, Y. & Aikens, N. (2017). Peer Effects on Children's Expressive Vocabulary Development Using Conceptual Scoring in Linguistically Diverse Preschools. *Early Education and Development*, *28*(7), 901–920.

Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (S. 91–110). Springer VS.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation.

Babayigit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of english language. *Journal of Research in Reading*, *37*(S1), S22-S47. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x

Baerveldt, C., van Duijn, M. A.J., Vermeij, L. & van Hemert, D. A. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, *26*(1), 55–74. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.01.003

Baier, D. (2014). Die Schule als Einflussfaktor der Vernetzung deutscher und türkischer Jugendlicher. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 135–156). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Baier, D. & Nauck, B. (2006). Soziales Kapital – Konzeptionelle Überlegungen und Anwendung in der Jugendforschung. In A. Ittel & H. Merkens (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung: Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden* (S. 49–71). Springer VS.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1). https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Beisenherz, G. (2006). Sprache und Integration. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (S. 39–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bialystok, E. & Poarch, G. (2014). Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(3), 433–446. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8

Bicer, E. (2014). Ethnische Komposition und interethnische Freundschaften in Schulklassen. Eine Untersuchung von Effekten der Opportunitätsstruktur auf Freundschaftsbindungen deutsch- und türkischstämmiger Schüler. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 103–134). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Biedinger, N., Becker, B. & Klein, O. (2015). Turkish-language ability of children of immigrants in Germany: which contexts of exposure influence preschool children's acquisition of their heritage language? *Ethnic and Racial Studies*, *38*(9), 1520–1538. https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1005641

Blau, P. M. (1994). *Structural Contexts of Opportunities*. University of Chicago Press.

Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J. & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of experimental child psychology*, *128*, 105–119. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007

Blossfeld, H.-P. & Maurice, J. von (2011). Education as a lifelong process. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(S2), 19–34. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0179-2

Boos-Nünning, U. (2022). Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation. *PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4* (5), 51–71.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2004). *Viele Welten Leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischen, türkischem und Aussiedlerhintergrund.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/84598/2094d4132e371423945367fdf3d967f3/viele-welten-lang-data.pdf

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, *16*(6), 645–668. https://doi.org/10.1177/053901847701600601

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt Sonderband: Bd. 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.

Brake, A. & Büchner, P. (2013). Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 481–502.

Bredel, U., Falk, Simone, Guckelsberger, S., Kemp, R. F., Komor, A., Reich, H. H. & Trautmann, C. (2008). Desiderate der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung: 29/II.*

Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen – (S. 255–270). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Fischer.

Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167–176). Springer VS.

Brown, B. B. & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. In R. M. Lerner, L. Steinberg & L. D. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (3. Aufl., S. 74–103). Wiley Interscience. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004

Brown, G. T.L., Andrade, H. L. & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(4), 444–457. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523

Bukowski, W. M., Motzoi, C. & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups: Social, emotional, and personality development in context* (S. 217–231). Guilford Press.

Burt, R. (1982). *Toward a Structural Theory of Action.: Network Models of Social Structure, Perception, and Action.* Academic Press.

Bylund, E., Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2012). Does first language maintenance hamper nativelikeness in a second language? A study of ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, *34*(2), 215–241. https://doi.org/10.1017/S0272263112000034

Carhill, A., Suárez-Orozco, C. & Páez, M. (2008). Explaining English Language Proficiency Among Adolescent Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, *45*(4), 1155–1179. https://doi.org/10.3102/0002831208321443

Carhill-Poza, A. (2015). Opportunities and Outcomes: The Role of Peers in Developing the Oral Academic English Proficiency of Adolescent English Learners. *The Modern Language Journal*, *99*(4), 678–695. https://doi.org/10.1111/modl.12271

Carol, S. & Leszczensky, L. (2020). Soziale Integration. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration* (S. 1–14). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_77-1

Caroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 3–16. https://doi.org/10.1017/S1366728915000863

Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, *18*(1), 26. https://doi.org/10.2307/1176007

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, *33*, 3–18. https://doi.org/10.1017/S026719051300007X

Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (2007). *Modeling Immigrants' Language Skills* (Discussion Paper No. 2974).

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, *94*, S95–S120.

Crosnoe, R., Cavanagh, S. & Elder, G. H. (2003). Adolescent Friendships as Academic Resources: The Intersection of Friendship, Race, and School Disadvantage. *Sociological Perspectives*, *46*(3), 331–352. https://doi.org/10.1525/sop.2003.46.3.331

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, *49*(2), 222–251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596773

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 411–424.

De Houwer, A. (2022). Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Kindheit und frühe Jugend. In C. Földes & T. D. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 317–338). De Gruyter.

Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K. M., Köhler, C. & Rauch, D. P. (2022). Linguistically responsive reciprocal teaching in primary school: effectiveness of an intervention study on students' Reading competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *5*, 1–19. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2141757

Diewald, M., Lüdicke, J., Lang, F. R. & Schupp, J. (2006). *Familie und soziale Netzwerke. Ein revidiertes Erhebungskonzept für das Soziooekonomische Panel (SOEP) im Jahr 2006* (DIW Research Notes Nr. 14). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.44268.de/rn14.pdf

Dimroth, C. (2020). Sprachaneignung über die Lebenszeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 109–114). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dirim, I. & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110919790

Dirim, İ. & Döll, M. (2009). ‚Bumerang' – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *FörMig-Edition: Bd. 5. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–146). Waxmann.

Dong, Y. & Peng, C.-Y. J. (2013). Principled missing data methods for researchers. *SpringerPlus 2*, Artikel 222, 1–17. https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-222

Duarte, J., Gogolin, I., Klinger, T. & Schnoor, B. (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, *44*(2), 66–85. https://doi.org/10.1007/BF03379517

Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2022). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, *5*(2), 24–43. https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153

Dünkel, N. (2022,15.06.). *Die Bedeutung von Peerbeziehungen für die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger SchülerInnen im Deutschen und den Herkunftssprachen [Vortrag auf der MEZ-Abschlusstagung 2022].* Universität Hamburg.

Dünkel, N. (2022). Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten. 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. 167–207). Springer VS.

Dünkel, N. & Baužytė, K. (2022). *Stichprobenentwicklung in den Projekten Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 13. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/2022-mez-arbeitspapiere.pdf

Dünkel, N. & Knigge, M. (2019). *Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 9. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier09.pdf

Dünkel, N., Knigge, M. & Brandt, H. (2024). Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German–Russian and German–Turkish adolescents in Germany. *International Journal of Bilingualism*, *0*(0), 1–19. https://doi.org/10.1177/13670069231221103

Dünkel, N., Knigge, M. & Wilbert, J. (2020). Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(5), 1019–1052. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00972-8

Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D. & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, *28*(1), 171–190.

Edele, A., Kempert, S. & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 151–155). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Edele, A., Seuring, J., Kristen, C. & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research*, *52*, 99–123. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017

Edele, A., Seuring, J., Schotte, K., Kristen, C. & Stanat, P. (2023). Is the First Language a Resource, an Obstacle, or Irrelevant for Language Minority Students' Education? In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, Competence Development and Career Trajectories: Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 349–367). Springer International Publishing.

Edele, A. & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *108*(2), 163–180.

Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2008). *Bildungsforschung: 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen –*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ertanir, B., Kratzmann, J., Frank, M., Jahreiss, S. & Sachse, S. (2018). Dual Language Competencies of Turkish-German Children Growing Up in Germany: Factors Supportive of Functioning Dual Language Development. *Frontiers in psychology*, *9*, Artikel 2261, 1–11.

Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Springer.

Eschenbeck, H. & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden im Jugendalter. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (S. 101–128). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Esser, H. (1990a). Interethnische Freundschaften. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 185–205). Opladen.

Esser, H. (1990b). Nur eine Frage der Zeit? Zur Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zur Möglichkeit, Unterschiede hierin zu erklären. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 73–100). Opladen.

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus.

Feld, S. L. (1981). The Focused Organization of Social Ties. *American Journal of Sociology*, *86*(5), 1015–1035.

Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Huber.

Friemel, T. N. & Knecht, A. (2009). Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In R. Häußling (Hrsg.), *Grenzen von Netzwerken* (Bd. 12, S. 15–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91856-3_2

Funder, D. C. (1995). On the accuracy of personality judgment: a realistic approach. *Psychological review*, *102*(4), 652–670. https://doi.org/10.1037/0033-295x.102.4.652

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Springer VS.

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–88). Springer VS.

Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N. & Vazquez, M. (2019). Dual Language and English-Only Learners' Expressive and Receptive Language Skills and Exposure to Peers' Language. *Child Development*, *90*(2), 471–479.

Ganzeboom, H. B.G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, *21*(1), 1–56. https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B

Garcia, E. B. (2021). Peer effects on dual language learners' English and Spanish receptive vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, *56*(4), 180–189. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.015

Giguere, D. & Hoff, E. (2020). Home language and societal language skills in second-generation bilingual adults. *International Journal of Bilingualism*, *24*(5-6), 1071–1087. https://doi.org/10.1177/1367006920932221

Giovannoli, J., Martella, D., Federico, F., Pirchio, S. & Casagrande, M. (2020). The Impact of Bilingualism on Executive Functions in Children and Adolescents: A Systematic Review Based on the PRISMA Method. *Frontiers in psychology*, *11*, Artikel 574789, 1–29. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574789

Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Narr.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.

Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (S. 263–280). Springer VS.

Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13*(4), 529–547. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3

Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M. & Schnoor, B. (2017). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 1. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf

Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B. & Usanova, I. (2022). The competence model of writing skills in the project "Multilingual development: A longitudinal perspective (MEZ)". 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. 35–72). Springer VS.

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik: Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3. Aufl.). Budrich.

Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Redder, A. & Roth, H.-J. (2023). Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung - Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 10. Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 27–52). Waxmann.

Gogolin, I., McMonagle, S. & Salem, T. (2019). Germany: Systemic, Sociocultural and Linguistic Perspectives on Educational Inequality. In P. A. J. Stevens (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (2. Aufl., S. 557–602). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_14

Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, *78*(6), 1360–1380.

Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., Steglich, C. & Veenstra, R. (2017). First selection, then influence: Developmental differences in friendship dynamics regarding academic achievement. *Developmental Psychology*, *53*(7), 1356–1370. https://doi.org/10.1037/dev0000314

Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Grosjean, F. (2022). *The Mysteries of Bilingualism. Unresolved Issues.* John Wiley & Sons.

Halliday, M.A.K. (1980). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In Y. M. Goodman, M. M. Haussler & D. S. Strickland (Hrsg.), *Oral an written language development research: Impact on schools* (S. 7–19). International Reading Association & National Council of Teachers of English.

Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. Aufl.). Hodder Education.

Hammer, C. S., Davison, M. D., Lawrence, F. R. & Miccio, A. W. (2009). The Effect of Maternal Language on Bilingual Children's Vocabulary and Emergent Literacy Development During Head Start and Kindergarten. *Scientific studies of reading : the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, *13*(2), 99–121. https://doi.org/10.1080/10888430902769541

Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C. & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(1), 175–189. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x

Hannover, B. & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller, T. Riecke-Baulecke, J. Baumert, J. Fleckenstein, B. Hannover, D. Holzberger, O. Köller, M. Kunter, H. Meyer, J. Retelsdorf, L. Schalk, R. Schumacher, E. Stern, H.-E. Tenorth, K.-J. Tillmann, R. Werning & L. Zander-Mušić (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht - Lehren und Lernen* (S. 91–105). Friedrich Verlag.

Hans, S. (2016). Theorien der Integration von Migranten – Stand und Entwicklung. In H. U. Brinkmann & M. Sauer (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland: Entwicklung und Stand der Integration* (S. 23–50). Springer VS.

Harring, M. (2007). Informelle Bildung - Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, C. Rohlfs & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237–258). Springer VS.

Haug, S. (2003). Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *55*(4), 716–736. https://doi.org/10.1007/s11577-003-0118-1

Haug, S. (2006). Interethnische Freundschaften, interethnische Partnerschaften und soziale Integration. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *1*(1), 75–91.

Haug, S. & Pointner, S. (2007). Sozialkapital und Migration. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 367–396). Springer VS.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). McKay.

Hayes, A. F. & Dunning, D. (1997). Construal processes and trait ambiguity: implications for self-peer agreement in personality judgment. *Journal of personality and social psychology*, *72*(3), 664–677. https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.3.664

Heckt, M. & Pohlmann, B. (2022). *Bericht Viereinhalbjährigenvorstellung: Schuljahr 2021/22.* Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). https://www.hamburg.de/contentblob/16813224/ea5839c0f823a17b29146b89e88f1dea/data/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2021-2022.pdf

Heckt, M. & Pohlmann, B. (2023). *Bericht Viereinhalbjährigenvorstellung: Schuljahr 2022/23.* Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). https://www.hamburg.de/contentblob/18150510/ce545f7cc9ba2c88e67fe0ebe9c2b39f/data/pdf-bericht-4-5-22-23.pdf

Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision* (3. Aufl.). Beltz.

Hennig, M. (2010). Soziales Kapital und seine Funktionsweisen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 177–189). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hennig, M. & Kohl, S. (2012). Fundierung der Netzwerkperspektive durch die Habitus und Feldtheorie von Pierre Bourdieu. In M. Hennig & C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkforschung. Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung* (S. 13–32). Springer VS.

Henschel, S., Heppt, B. & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, K. A. Sachse & A. Lohbeck (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 299–344). Waxmann.

Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 5. Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis* (S. 133–150). Waxmann.

Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In E. Klieme (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Beltz.

Heyer, R., Palentien, C. & Gürlevik, A. (2012). Peers. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 983–999). Springer VS.

Hinnant, J. B., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 662–670. https://doi.org/10.1037/a0014306

Hoff, E. (2009). *Language development* (4. Aufl.). Wadsworth.

Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-Based Judgments of Academic Achievement: A Review of Literature. *Review of Educational Research*, *59*(3), 297–313. https://doi.org/10.3102/00346543059003297

Hollebeke, I., Struys, E. & Agirdag, O. (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic

review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*(40), Artikel 10, 1–32.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*, 236–251. https://doi.org/10.25656/01:4751

Hovestadt, T. & 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*(3), 715–742. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01016-5

Hox, J. J., Moerbeek, M. & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (13. Aufl.). Routledge.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology*, *45*(3), 337–374. https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5

IEA Hamburg. (2017a). *Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt - Januar bis März 2016.* IEA Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht1-iea-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg

IEA Hamburg. (2017b). *Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt – Oktober bis Dezember 2016.* IEA Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht2-iea-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg

IEA Hamburg. (2018a). *Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 3. Messzeitpunkt – Mai bis Juli 2017.* IEA Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht3-iea-pdf.pdf

IEA Hamburg. (2018b). *Methodenbericht. MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt - Mai bis Juni 2018.* IEA Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht4-iea-pdf.pdf

International Organization for Migration. (2024). *World Migration Report 2024*. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024

Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. Aufl.). Leske + Budrich.

Jones, I. (2002). Social Relationships, Peer Collaboration and Children's Oral Language. *Educational Psychology*, *22*(1), 63–73. https://doi.org/10.1080/01443410120101242a

Jugert, P., Leszczensky, L. & Pink, S. (2018). The Effects of Ethnic Minority Adolescents' Ethnic Self-Identification on Friendship Selection. *Journal of research on adolescence : the official journal of the Society for Research on Adolescence*, *28*(2), 379–395. https://doi.org/10.1111/jora.12337

Jugert, P., Leszczensky, L. & Pink, S. (2020). Differential Influence of Same- and Cross-Ethnic Friends on Ethnic-Racial Identity Development in Early Adolescence. *Child Development*, *91*(3), 949–963. https://doi.org/10.1111/cdev.13240

Jugert, P., Noack, P. & Rutland, A. (2011). Friendship preferences among German and Turkish preadolescents. *Child Development*, *82*(3), 812–829.

Jugert, P. & Titzmann, P. F. (2020). Developmental Tasks and Immigrant Adolescent's Adaptation. In D. Güngör (Hrsg.), *Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience: Cultural and Acculturation Perspectives* (S. 33–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_3

Kaiser, J., Helm, F., Retelsdorf, J., Südkamp, A. & Möller, J. (2012). Zum Zusammenhang von Intelligenz und Urteilsgenauigkeit bei der Beurteilung von Schülerleistungen im Simulierten Klassenraum. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 251–261. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000076

Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for educational research online*, *9*(1), 144–168. https://doi.org/10.25656/01:12972

Kemper, T. & Supik, L. (2020). Klassifikationen von Migration und Sprache. Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 46–67). Beltz.

Kemper, T., Supik, L. & Colbasevici, L. (2021). Klassifikationen von Migration und Sprache in Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen (Schul-)Statistik. In B. Blättel-Mink (Hrsg.), *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020.* https://doi.org/10.25656/01:26121

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (Bd. 80, S. 157–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5

Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *66*(1), 176–195. https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d

Kessels, U. & Hannover, B. (2009). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283–304). Springer Medizin.

Kiang, L., Peterson, J. L. & Thompson, T. L. (2011). Ethnic Peer Preferences among Asian American Adolescents in Emerging Immigrant Communities. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(4), 754-761 (8 Seiten). https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00750.x

Klinger, T., Brandt, H. & Dittmers, T. (2022). 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.

Kohl, K., Bihler, L.-M., Agache, A., Leyendecker, B. & Willard, J. A. (2022). Do peers matter? Peer effects on young children's vocabulary gains in German classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *114*(1), 161–176. https://doi.org/10.1037/edu0000522

Krackhardt, D. (2003). The Strength of Strong Ties: The Importance of Philos in Organizations. In D. Krackhardt, R. Cross, A. Parker & L. Sasson (Hrsg.), *Networks in the knowledge economy* (S. 82–105). Oxford University Press.

Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (Bd. 80, S. 353–403). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_13

Kristen, C., Seuring, J. & Stanat, P. (2019). Muster und Bedingungen des Erwerbs und Erhalts herkunftssprachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(S1), 143–167. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00883-3

Kuhl, P. & Hannover, B. (2012). Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *44*(3), 153–162. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000066

Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(2), 153–174. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0734-6

Lengyel, D. & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. *DDS – Die Deutsche Schule*, *109*(3), 273–283.

Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y. & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(3), 334–355. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0040-9

Leszczensky, L. & Pink, S. (2015). Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between

classroom- and grade-level networks. *Social Networks*, *42*, 18–26. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.02.002

Lin, N. (2001). *Social Capital: A theory of social structure and action.* Cambridge University Press.

Lin, N., Fu, Y.-c. & Hsung, R.-M. (2001). The Position Generator: Measurement Techniques for Investigating Social Capital. In N. Lin, K. S. Cook & R. S. Burt (Hrsg.), *Sociology and economics. Social capital: Theory and research* (S. 57–81). Routledge.

Maaz, K., Kreuter, F. & Watermann, R. (2006). Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl., S. 31–59). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_2

Mac Carron, P., Kaski, K. & Dunbar, R. (2016). Calling Dunbar's numbers. *Social Networks*, *47*(1), 151–155. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2016.06.003

Maehler, D. & Schmidt-Denter, U. (2013). *Migrationsforschung in Deutschland: Leitfaden und Messinstrumente zur Erfassung psychologischer Konstrukte*. Springer Fachmedien.

Maehler, D. B. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland*. Waxmann.

Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 393–404. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.393

Martinovic, B., van Tubergen, F. & Maas, I. (2009). Dynamics of Interethnic Contact: A Panel Study of Immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review*, *25*(3), 303–318. https://doi.org/10.1093/esr/jcn049

Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, *80*(3), 686–702.

McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, *27*(1), 415–444. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415

Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism* (S. 91–113). Blackwell Publishers.

Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S. & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, *65*, 48–60. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological bulletin*, *140*(2), 409–433. https://doi.org/10.1037/a0033890

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, *34*(1), 114–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x

Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8

Nadler, J. & Clark, M. (2011). Stereotype threat: A meta-analysis comparing African Americans to Hispanic Americans. *Journal of Applied Social Psychology*, *41*(4). https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00739.x

Nauck, B. (2001). Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant Families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(2), 159–173. https://doi.org/10.1177/0022022101032002004

Nauck, B. (2004). Soziales Kapital, intergenerative Transmission nnd interethnischer Kontakt in Migrantenfamilien. In H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (4. Aufl., S. 18–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nauck, B. (2009). Intergenerational transmission, social capital, and interethnic contact in immigrant families. In U. Schönpflug (Hrsg.), *Culture and psychology. Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects.* Cambridge University Press.

NEPS. (2013). *Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). Wellen 1 und 2. Erhebungsinstrumente (SUF-Version 1.1.0)* (Research Data). Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel (NEPS). https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-1-0/SC4_1-1-0_Q_w1-2_de.pdf

Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nisbett, R. E. & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of personality and social psychology*, *35*(4), 250–256. https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004956w

Olczyk, M. (2018). *Ethnische Einbettung und schulischer Erfolg. Zur Bedeutung ethnisch segregierter Lebenswelten für den Bildungserwerb von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21132-5 https://doi.org/10.1007/978-3-658-21132-5

Oltmer, J. (2017). *Migration: Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, *3*(1), 285–308. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 399–410. https://doi.org/10.1017/S014271640707021X

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, *49*, 65–85. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, *90*(5), 751–783.

Pohlmann, B., Möller, J. & Streblow, L. (2004). Zur Fremdeinschätzung von Schülerselbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *18*(3/4), 157–169. https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.34.157

Portes, A. & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation. *Sociology of education*, *71*(4), 269–294.

Portes, A. & Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, *25*(6), 889–912. https://doi.org/10.1080/0141987022000009368

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (1996). *Immigrant America: A portrait* (2. Aufl.). University of California Press.

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.

Portes, A. & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *530*(1), 74–96. https://doi.org/10.1177/0002716293530001006

Prevoo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J. & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and Cross-Language Relations Between Oral Language Proficiency and School Outcomes in Bilingual Children With an Immigrant Background. *Review of Educational Research*, *86*(1), 237–276. https://doi.org/10.3102/0034654315584685

Quillian, L. & Campbell, M. E. (2003). Beyond Black and White: The Present and Future of Multiracial Friendship Segregation. *American Sociological Review*, *68*(4), 540–566. https://www.jstor.org/stable/1519738

Rahbari, S., Gabriel, C., Krause, M., Siemund, P. & Bonnie, Richard, Jr. (2018). *Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 2. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier02.pdf

Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A. & Harks, B. (2008). The Interplay Between Student Evaluation and Instruction. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, *216*(2), 111–124. https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.111

Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(S1), 125–142. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00888-y

Rauch, D. P., Naumann, J. & Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *16*(4), 402–418. https://doi.org/10.1177/1367006911425819

Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 335–360. https://doi.org/10.3102/0002831210374874

Reich, H. H. (2008). Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung: 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* – (S. 163–168). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Reich, H. H. & Roth, H.-J. *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf

Reinders, H. (2004). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *7*(1), 121–145. https://doi.org/10.1007/s11618-004-0009-x

Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen.* (S. 123–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7

Reinders, H., Greb, K. & Grimm, C. (2006). Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *1*(1), 39–57.

Reinders, H. & Mangold, T. (2005). Die Qualität intra- und interethnischer Freundschaften bei Mädchen und Jungen deutscher, türkischer und italienischer Herkunft. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *37*(3), 144–155. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.3.144

Reischauer, G. (2019). Burt (1982): Toward a Structural Theory of Action. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (S. 87–90). Springer VS.

Rivera, M. T., Soderstrom, S. B. & Uzzi, B. (2010). Dynamics of Dyads in Social Networks: Assortative, Relational, and Proximity Mechanisms. *Annual Review of Sociology*, *36*(1), 91–115.

Sabatier, C., Phalet, K. & Titzmann, P. F. (2016). Acculturation in Western Europe. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2. Aufl., S. 417–438). Cambridge University Press.

Sander, A., Ohle, A., McElvany, N., Zander, L. & Hannover, B. (2018). Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(1), 177–197. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0763-1

Schacht, D., Kristen, C. & Tucci, I. (2014). Interethnische Freundschaften in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*(3), 445–458. https://doi.org/10.1007/s11577-014-0280-7

Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(2), 213–235. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0735-5

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*(1), 117–140.

Schendera, C. F. G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Schlagmüller, M., Ennemoser, M. & Usanova, I. (2022). Diagnostics of Reading Speed, Reading Comprehension, and Reading Accuracy Using the LGVT 5–12+. 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. 99–133). Springer VS.

Schmerse, D. (2021). Peer Effects on Early Language Development in Dual Language Learners. *Child Development*, *92*(5), 2153–2169.

Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf: Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (4. Aufl.). Beltz.

Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P.

(2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung.* https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf

Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2017). *LGVT 5-12+: Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12+*. Hogrefe.

Schnoor, B. & Usanova, I. (2023). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *36*(3), 599–623. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4

Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *31*(2), 154–165. https://doi.org/10.25656/01:13843

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Lassen sich Lehrer bei der Leistungsbeurteilung von sachfremden Gesichtspunkten leiten? Eine Untersuchung zu Determinanten diagnostischer Lehrerurteile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *22*, 312–324.

Schröter, P. & Schroeder, S. (2017). The Impact of L2 German on Component Processes of Reading. *Journal of Research in Reading*, *40*(S1), S107-S124. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12078

Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag.

Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache: Paralleltitel: Receptive vocabulary in primary school. Differences between children with German as a first or second language. *Empirische Sonderpädagogik*, *11*(4), 259–278. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183345

Seuring, J., Rjosk, C. & Stanat, P. (2020). Ethnic Classroom Composition and Minority Language Use among Classmates: Do Peers Matter for Students’ Language

Achievement? *European Sociological Review*, *36*(6), 920–936. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa022

Smith, S., Maas, I. & van Tubergen, F. (2014). Ethnic ingroup friendships in schools: Testing the by-product hypothesis in England, Germany, the Netherlands and Sweden. *Social Networks*, *39*(542), 33–45. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2014.04.003

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl., S. 189–220). Springer VS.

Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik* (55), 147–164.

Statistisches Bundesamt. (2023). *Bevölkerung und Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2021 (Endergebnisse)* (Fachserie 1 Reihe 2.2). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-endergebnisse-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile

Stegbauer, C. (2019). Granovetter (1973): The Strength of Weak Ties. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (S. 229–231). Springer VS.

Steglich, C., Snijders, T. A. B. & Pearson, M. (2010). Dynamic Networks and Behavior: Separating Selection from Influence. *Sociological Methodology*, *40*(1), 329–393. https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2010.01225.x

Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, *73*(3), 404–410. https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.3.404

Straßburger, G. (2004). Am liebsten unter ihresgleichen? Soziale Kontakte und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Merkens & J.

Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (4. Aufl., S. 79–106). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strobel, B. & Kristen, C. (2015). Erhalt der Herkunftssprache? – Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1), 125–142. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0607-1

Strobel, B. & Seuring, J. (2016). Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *68*(2), 309–339. https://doi.org/10.1007/s11577-016-0360-y

Strohmeier, D., Nestler, D. & Spiel, C. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *1*(1), 21–37.

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2011). Peer-Beziehungen in multikulturellen Schulen. In H. Fassmann & J. Dahlvik (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven: Ein Reader* (S. 147–162). V & R Unipress; Vienna Univ. Press.

Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 743–762. https://doi.org/10.1037/a0027627

Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33–47). Brooks/Cole.

Titzmann, P. F. (2014). Immigrant Adolescents' Adaptation to a New Context: Ethnic Friendship Homophily and Its Predictors. *Child Development Perspectives*, *8*(2), 107–112. https://doi.org/10.1111/cdep.12072

Titzmann, P. F., Michel, A. & Silbereisen, R. K. (2010). Inter-ethnic contact and sociocultural adaptation of immigrant adolescents in Israel and Germany. *International Society for the Study of Behavioural Development Bulletin*, *58*(2), 13–17. https://www.researchgate.net/profile/peter-titzmann/publication/236953537_in-

ter-ethnic_contact_and_socio-cultural_adaptation_of_immigrant_adolescents_in_israel_and_germany/links/004635304cef2dccbf000000/inter-ethnic-contact-and-socio-cultural-adaptation-of-immigrant-adolescents-in-israel-and-germany.pdf

Titzmann, P. F. & Silbereisen, R. K. (2009). Friendship homophily among ethnic German immigrants: a longitudinal comparison between recent and more experienced immigrant adolescents. *Journal of Family Psychology*, *23*(3), 301–310. https://doi.org/10.1037/a0015493

Titzmann, P. F., Silbereisen, R. K. & Mesch, G. S. (2012). Change in Friendship Homophily: A German Israeli Comparison of Adolescent Immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *43*(3), 410–428. https://doi.org/10.1177/0022022111399648

Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, *20*(4), 731–752. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z

Tracy, R. (2023). Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebenslauf. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 10. Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 57–82). Waxmann.

Uccelli, P. (2023). Midadolescents' Language Learning at School: Toward More Just and Scientifically Rigorous Practices in Research and Education. *Language Learning*, *73*(S2), Artikel 182-221. https://doi.org/10.1111/lang.12558

Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, *50*(3), 337–356. https://doi.org/10.1002/rrq.104

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency* (S. 103–121). American Psychological Association.

Urberg, K. A., Değirmencioğlu, S. M., Tolson, J. M. & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, *31*(4), 540–547. https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.540

Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M. & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler: Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *24*(3-4), 275–288. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000021

Usanova, I. & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, *44*(1), 56–73. https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649

van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers. *American Educational Research Journal*, *47*(2), 497–527. https://doi.org/10.3102/0002831209353594

van der Gaag, M. & Snijders, T. A.B. (2005). The Resource Generator: Social capital quantification with concrete items. *Social Networks*, *27*(1), 1–29.

van der Slik, F., Driessen, G. & Bot, K. de (2006). Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review*, *22*(3), 293–308.

van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(3), 237–265. https://doi.org/10.1080/09243451003612671

van Tubergen, F. & Kalmijn, M. (2009). Language Proficiency and Usage Among Immigrants in the Netherlands: Incentives or Opportunities? *Demography*, *25*(2), 169–182. https://doi.org/10.1093/esr/jcn043

van Tubergen, F. & Mentjox, T. (2014). Minority Language Proficiency of Adolescent Immigrant Children in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*(S1), 241–262. https://doi.org/10.1007/s11577-014-0273-6

Verbrugge, L. M. (1977). The Structure of Adult Friendship Choices. *Social Forces*, *56*(2), 576. https://doi.org/10.2307/2577741

Verhoeven, L. (2011). Second language reading acquisition. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Hrsg.), *Handbook of reading research: Volume IV* (S. 661–683). Routledge.

Volodina, A., Heppt, B. & Weinert, S. (2021). Effects of socioeconomic status and language use on academic language proficiency in children with a migration background: An evaluation using quantile regressions. *Contemporary Educational Psychology*, *65*(4), 101973. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101973

von Salisch, M. (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75–88). Budrich.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The developmentof higher psychological processes.* Harvard University Press.

Walter, O. & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(1), 84–105. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0005-7

Wasmer, M., Scholz, E., Blohm, M., Walter, J. & Jutz, R. (2012). *Konzeption und Durchführung der "Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften" (ALLBUS) 2010* (Technical Reports Nr. 12). GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/33924/ssoar-2012-wasmer_et_al-Konzeption_und_Durchfuhrung_der_Allgemeinen.pdf?sequence=1

Wehner, C. (2019). *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher: Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25548-0

Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. C. & Jusufi. Donieta. (2020). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McEl-

vany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 291–313). Waxmann Verlag.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups: Social, emotional, and personality development in context* (S. 531–547). Guilford Press.

Wentzel, K. R., Jablansky, S. & Scalise, N. R. (2018). Do Friendships Afford Academic Benefits? A Meta-analytic Study. *Educational Psychology Review*, *30*(4), 1241–1267. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9447-5

Willoughby, L. (2009). Language choice in multilingual peer groups: insights from an Australian high school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *30*(5), 421–435. https://doi.org/10.1080/01434630902999174

Windzio, M. & Bicer, E. (2013). Are we just friends? Immigrant integration into high- and low-cost social networks. *Rationality and Society*, *25*(2), 123–145. https://doi.org/10.1177/1043463113481219

Windzio, M. & Wingens, M. (2014). Soziale Beziehungen in multiethnischen Gesellschaften. Die theoretischen Grundlagen von Integration, Assimilation, Multikulturalismus und ethnischen Grenzziehungen. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 13–48). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Windzio, M. & Zentarra, A. (2014). Die kleine Welt der starken und schwachen Bindungen. Der Beitrag der Sozialkapital- und Netzwerktheorie zur Integrationsforschung. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 49–74). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Winkler, N., Zentarra, A. & Windzio, M. (2011). Homophilie unter guten Freunden. Starke und schwache Freundschaften zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und einheimischen Peers. *Soziale Welt*, *62*(1), 25–43.

Witkow, M. R. & Fuligni, A. J. (2010). In-School Versus Out-of-School Friendships and Academic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *20*(3), 631–650. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x

Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wölfer, R. & Hewstone, M. (2018). What Buffers Ethnic Homophily? Explaining the Development of Outgroup Contact in Adolescence. *Developmental Psychology*, *54*(8), 1507-1518 (12 Seiten). https://doi.org/10.1037/dev0000547

Worresch, V. (2011). *Interethnische Freundschaften als Ressource: Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften.*

Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Suhrkamp.

Zander, L., Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(3), 353–386.

Zander, L., Webster, G. D. & Hannover, B. (2014). Better than me?! How adolescents with and without migration background in Germany perceive each others' performance in class. *Psychology*, *5*(1), 62–69. https://doi.org/10.4236/psych.2014.51011

Zentarra, A. (2014). Die ethnische Segregation enger und schwacher Freundschaften in Grundschulklassen. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 185–207). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_8

Zhang, J., Dennis, J. M. & Houseman, C. (2018). The role of family and community bicultural socialization in the bilingual proficiency of immigrant young adults. *International Journal of Intercultural Relations*, *67*, 44–57. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.09.003

Zhou, W.-X., Sornette, D., Hill, R. A. & Dunbar, R. I. M. (2005). Discrete hierarchical organization of social group sizes. *Proceedings. Biological sciences*, *272*(1561), 439–444. https://doi.org/10.1098/rspb.2004.2970

Zorzi, O. (2019). Granovetter (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (S. 243–246). Springer VS.

ANHANG A1 – ORIGINALSTUDIEN

Teilstudie I

Dünkel, N., Knigge, M. & Wilbert, J. (2020). Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23*, 1019–1052.[30] https://doi.org/10.1007/s11618-020-00972-8

Teilstudie II

Dünkel, N. (2022). Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.). *Language Development in Diverse Settings*. *Edition ZfE, Band 11.* Springer VS: Wiesbaden.[31] https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_6

Teilstudie III

Dünkel, N., Knigge, M. & Brandt, H. (2024). Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German–Russian and German–Turkish adolescents in Germany.[32] *International Journal of Bilingualism, 0*(0), 1–19. https://doi.org/10.1177/13670069231221103

[30] Der Abdruck des Originalbeitrags – es wurden keine Änderungen vorgenommen – erfolgt im Rahmen der *Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz* (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

[31] Beim Abdruck des Beitrags im Anhang wurde ein Fehler bei der Drucklegung des Originalbeitrags im zweiten Satz der Einleitung korrigiert.

[32] Der Abdruck des Originalbeitrags – es wurden keine Änderungen vorgenommen – erfolgt im Rahmen der Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Z Erziehungswiss (2020) 23:1019–1052
https://doi.org/10.1007/s11618-020-00972-8

ZfE

ALLGEMEINER TEIL

Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch

Nora Dünkel · Michel Knigge · Jürgen Wilbert

Eingegangen: 10. April 2019 / Überarbeitet: 29. Mai 2020 / Angenommen: 21. September 2020 / Online publiziert: 7. Oktober 2020
© Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Modellen der Sprachaneignung zufolge sind für die die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten auch die sprachlichen Fähigkeiten von wichtigen Interaktionspartnern (z. B. Peers) bedeutsam. Da objektive Kompetenzmaße von Interaktionspartnern selten verfügbar sind, könnten alternativ Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten erhoben werden. Im Beitrag wurden daher Schülerurteile über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch als potentielle Indikatoren tatsächlicher Sprachfähigkeiten untersucht. Mit Hilfe von Mehrebenenmodellen wurde analysiert, welchen Einflussfaktoren die Fremdeinschätzungen unterlagen, wie akkurat diese ausfielen und unter welchen Bedingungen akkuratere Einschätzungen gelangen. In allen Sprachen ergaben sich moderate Zusammenhänge zwischen den Fremdeinschätzungen und objektiven Leistungsmaßen, wobei die Urteilsakkuratheit insbesondere von Merkmalen auf der Beziehungsebene zur eigeschätzten Person (gemeinsamer Unterricht, geteilter Sprachhintergrund, Beziehungsqualität) moderiert wurde. Im Deutschen zeigten sich negative leistungsbezogene Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit türkischer und russischer Herkunftssprache. Die Ergebnisse wer-

N. Dünkel (✉)
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: nora.duenkel@uni-hamburg.de

Prof. Dr. M. Knigge
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Rehabilitationspsychologie, Humboldt-Universität zu Berlin, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: michel.knigge@hu-berlin.de

Prof. Dr. J. Wilbert
Zentrum für Empirische Inklusionsforschung, Arbeitsbereich Inklusionspädagogik mit dem Schwerpunkt Forschungsmethoden und Diagnostik, Universität Potsdam, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: juergen.wilbert@uni-potsdam.de

den in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen von Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten sowie auf Konsequenzen leistungsbezogener Vorurteile diskutiert.

Schlüsselwörter Fremdeinschätzungen · Peers · Sprachfähigkeiten · Urteilsakkuratheit

Determinants and accuracy of students' ratings of their peers' German and heritage language abilities

Abstract Models of language acquisition suggest that the development of language abilities is influenced by the language skills of relevant interaction partners (e.g. peers). Because objective measures of interaction partners' language skills are rarely available, third party ratings may be an alternative measure. Therefore, the present study investigates students' ratings of their fellow students' language skills as indicators of actual language performance in German and the heritage languages Turkish and Russian. Multilevel models were applied to address the following questions: Which factors influence students' ratings of peers' language skills? How accurate are these ratings and what influences the accuracy of ratings? In all languages, students' ratings were moderately related to peers' test performance and the accuracy of ratings was positively moderated if the students had class together, shared the same language background and with increasing relationship quality. The ratings for German language abilities further revealed negative performance related stereotypes towards peers with Turkish and Russian language backgrounds. The results are discussed with respect to possibilities and boundaries of assessing peers' language skills through student ratings and implications of negative performance related stereotypes.

Keywords judgement accuracy · language abilities · other ratings · peers

1 Einleitung

Sprachlichen Fähigkeiten kommen als Voraussetzung für das Lernen sowie Gegenstand von Leistungstests für den Bildungserfolg eine besondere Rolle zu (vgl. Gogolin 2009; Kempert et al. 2016). Für viele Schüler(innen) mit Migrationshintergrund gehören neben dem Deutschen auch Herkunftssprachen zu ihrem sprachlichen Repertoire. Die Aneignung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten erfolgt in sozialen Kontexten und in der Interaktion mit Menschen. Obwohl Kontakte zu Gleichaltrigen, sog. Peerbeziehungen, in der Adoleszenz von zunehmender Bedeutung sind (z. B. Heyer et al. 2012; Hannover und Zander 2016), wurde ihre Rolle für die Entwicklung verkehrs- und herkunftssprachlicher Kompetenzen von Jugendlichen noch unzureichend untersucht. Modellen der Sprachaneignung (z. B. Esser 2006) zufolge spielt u. a. die Qualität des sprachlichen Inputs eine wichtige Rolle. Demnach sollten die sprachlichen Fähigkeiten von wichtigen Interaktionspartnern, wie den Peers, im Zusammenhang mit den individuellen sprachlichen Fähigkeiten stehen. Allerdings stellt die Prüfung dieser Annahme hohe Anforderungen bei der

Datenerhebung, da sowohl die Erfassung von Netzwerken, in denen Jugendliche interagieren, als auch umfassende Testungen der befragten Jugendlichen und ihrer Peers in verschiedenen Sprachen notwendig wären. Bisher liegen solche Daten weitestgehend getrennt voneinander vor. Eine ökonomische Möglichkeit zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten relevanter Peers wäre die Erhebung von Fremdeinschätzungen ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Dabei könnten Befragungspersonen je nach Forschungsinteresse bestimmte Peers aus ihrem (egozentrierten) Netzwerk benennen (für eine Beschreibung des Erhebungsverfahrens egozentrierter Netzwerke siehe Herz 2012) und die sprachlichen Fähigkeiten dieser Peers einschätzen. Bei solchen Erhebungsverfahren stellt sich jedoch die Frage nach der Akkuratheit der Einschätzung von Eigenschaften Dritter (vgl. Wolf 2010, S. 474 f.). Akkurate Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten wären aber eine zentrale Voraussetzung, wenn diese als ökonomisches Verfahren eingesetzt werden sollten, um Aussagen über die Sprachkenntnisse von Netzwerkpersonen und deren Bedeutung für die individuelle Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten treffen zu können. Über Fremdeinschätzungen unter Jugendlichen und deren Qualität ist bisher jedoch kaum etwas bekannt.

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel des vorliegenden Beitrags in der Analyse von Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch, um zu klären, inwieweit diese als Indikatoren für die tatsächlichen Sprachfähigkeiten der Peers herangezogen werden könnten. Durch den Einbezug der unterschiedlichen Sprachen kann bewertet werden, inwieweit Fremdeinschätzungen auch in Sprachen gelingen können, die in der Regel nicht im schulischen Kontext verankert sind und von den Urteiler(inne)n ggf. nicht selbst beherrscht werden. Die Ergebnisse sind somit insbesondere für Studiendesigns relevant, für die in Ermangelung objektiver Indikatoren die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Personen aus dem sozialen (Peer-)Umfeld von Studienteilnehmer(inne)n mittels Fremdeinschätzungen gewinnbringend wären. Unter Rückgriff auf Modelle der Urteilsakkuratheit von Lehrerurteilen akademischer Fähigkeiten von Schüler(innen) (vgl. Südkamp et al. 2012) wird im Rahmen des Beitrags untersucht, welchen Einflussfaktoren Schülerurteile über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n unterliegen, wie akkurat diese ausfallen und unter welchen Bedingungen akkuratere Einschätzungen gelingen. Dabei stehen Eigenschaften der urteilenden Personen, der beurteilten Personen und Merkmale der Beziehung zwischen beiden im Fokus. Das Vorgehen ermöglicht zudem, potentielle leistungsbezogene Vorurteile unter Schüler(inne)n aufzudecken. Solche Vorurteile können sich nachteilig auf die Leistungsentwicklung auswirken, was insbesondere für ethnische Minderheiten in sprachlichen Leistungsdomänen nachgewiesen werden konnte (für eine Metaanalyse siehe Nadler und Clark 2011).

2 Fremdeinschätzungen akademischer Leistungen von Schüler(inne)n

Urteile über akademische Leistungen und Fähigkeiten von Schüler(inne)n werden im schulischen Kontext regelmäßig durch Lehrkräfte vorgenommen. Im Gegensatz zur formellen Diagnostik (z. B. psychometrische Intelligenztests), stehen bei Diagnoseleistungen von Lehrkräften informelle Urteile im Vordergrund (vgl. Schrader

2013). Mit der Frage, wie gut Lehrkräfte „Merkmale der Schülerinnen und Schüler, aber auch Lern- und Aufgabenanforderungen zutreffend einzuschätzen" können, beschäftigt sich die pädagogisch-psychologische Forschung unter dem Stichwort ‚*Diagnostische Kompetenz*' (vgl. Karing und Artelt 2013, S. 167). Im Fokus dabei steht häufig die Urteilsakkuratheit als messbares Produkt diagnostischer Kompetenz, bei der die Übereinstimmung zwischen einem Lehrerurteil und über Tests oder Fragebögen erhobener Schülermerkmale untersucht werden (vgl. Praetorius und Südkamp 2017, S. 14 f.; Herppich et al. 2018). Ein gängiges Maß der Urteilsakkuratheit stellt die Rangkomponente[1] dar, welche den Zusammenhang zwischen Urteil und tatsächlicher Merkmalsausprägung korrelativ überprüft (vgl. Schrader 2013). In den Übersichtsarbeiten von Hoge und Coladarci (1989) und Südkamp et al. (2012) betrugen die gefundenen Korrelationen zwischen Lehrerurteilen akademischer Fähigkeiten und den erbrachten Schülerleistungen im Median $r = 0{,}66$ bzw. $r = 0{,}53$ und zeigen, dass Lehrer(innen) die Rangfolge der Schülerleistungen in ihren Klassen im Mittel recht gut einschätzen können (vgl. Hoge und Coladarci 1989, S. 303; Südkamp et al. 2012, S. 755). Insgesamt gelingt es ihnen dabei besser, leistungsbezogene Merkmale als andere Schülermerkmale (z. B. kognitive Fähigkeiten, akademische Selbstkonzepte, Lernmotivation) zu bewerten (siehe Südkamp et al. 2012; Machts et al. 2016; Spinath 2005). Zugleich zeigen sich auch in Bezug auf die Urteilsakkuratheit akademischer Fähigkeiten große Unterschiede zwischen Lehrkräften: Südkamp et al. (2012) berichten eine Spannweite der Korrelationen zwischen $r = -0{,}03$ und $r = 0{,}84$. Dies wirft die Frage nach Moderatoren der Urteilsakkuratheit auf (siehe Abschn. 3).

Im Kontext von *Schüler*urteilen akademischer Leistungen liegt der Forschungsfokus zumeist auf Zusammenhängen zwischen *Selbst*einschätzungen und leistungsbezogenen Merkmalen von Schüler(inne)n. Nach Brown et al. (2015) fallen diese bei Korrelationen zwischen $r = 0{,}20$ und $r = 0{,}80$ (wobei nur wenige Studien höhere Korrelationen als $r = 0{,}60$ berichten) überwiegend schwach bis moderat aus (vgl. Brown et al. 2015, S. 446). In ähnlichem Umfang bewegen sich auch Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten und Sprachtests (siehe Edele et al. 2015). *Fremd*einschätzungen von Fähigkeiten zwischen Schüler(innen) wurden bisher jedoch selten untersucht. Eine der Ausnahmen bildet eine Studie von Pohlmann et al. (2004), in welcher bei Gymnasiast(inn)en der siebten und neunten Klasse Fremdeinschätzungen von Schülerselbstkonzepten durch Lehrkräfte und Mitschüler(innen) untersucht wurden. Die berichtete Korrelation zwischen den Selbstkonzepten und Fremdeinschätzungen durch Mitschüler(innen) lag für das Fach Deutsch bei $r = 0{,}37$ und muss aufgrund der identischen Metrik der beiden Skalen als eher schwach bewertet werden (vgl. Pohlmann et al. 2004, S. 161 f.). Höher fiel der Zusammenhang zwischen den durch die Mitschüler(innen) eingeschätzten Selbstkonzepten und der Deutschnote ($r = 0{,}46$) aus; dieser übertraf sogar den der Deutschnote mit dem Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) ($r = 0{,}39$;

[1] Auch andere Maße, wie z. B. die Niveau- und Differenzierungskomponenete sind in der Forschung geläufig (vgl. Karst 2017). Diese lassen sich jedoch nur ermitteln, wenn Urteil und Kriterium auf derselben Skala verortet sind. Da dies im vorliegenden Beitrag nicht gegeben war, wird aus Platzgründen auf eine Darstellung empirischer Befunde zu diesen Maßen verzichtet.

vgl. Pohlmann et al. 2004). Diesen Umstand erklären die Autoren mit der Tendenz, bei der Bewertung anderer Personen „leicht zugängliche Informationen" heranzuziehen (Pohlmann et al. 2004, S. 165). Ähnlich zeigte sich bei Lehrereinschätzungen von Schülerselbstkonzepten, dass diese stärker durch die Schülerleistungen als deren Selbstkonzepte vorhergesagt werden (vgl. Praetorius et al. 2010, S. 128): Das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person speist sich aus der individuellen Interpretation der eigenen Fähigkeiten und entzieht sich damit der direkten Beobachtbarkeit, wohingegen Leistungen im Zentrum der Unterrichtswahrnehmung von Lehrkräften stehen.

Ferner fielen bei Pohlmann et al. (2004) die Schülerselbstkonzepte höher aus als die Fremdeinschätzungen durch Lehrkräften und Mitschüler(innen). Als mögliche Ursache nennen die Autoren den für Selbstberichte bekannten „self-serving bias", die Tendenz die eigenen Fähigkeiten zu Zwecken des Selbstschutzes zu überhöhen (Pohlmann et al. 2004, S. 164). Somit könnten Fremdeinschätzungen im Vergleich zu Selbsteinschätzungen sogar akkurater sein. Eine Studie von Stipek (1981) zeigte, dass Kinder zu Beginn der Schulzeit die Leistungen ihrer Peers akkurater einschätzten als ihre eigenen. Peers, die von Lehrkräften als leistungsstark bewertet wurden, wurden auch von Mitschüler(inne)n als intelligent eingeschätzt, wogegen ein Zusammenhang mit Lehrereinschätzungen bei Selbsteinschätzungen von Intelligenz erst ab der zweiten und dritten Klasse nachgewiesen werden konnte (vgl. Stipek 1981). Auch Befunde aus der Persönlichkeitsforschung zeigen, dass Peerratings der „Big-Five"-Persönlichkeitsmerkmale inkrementelle Validität über Selbsteinschätzungen hinaus besitzen oder sogar validere Prädiktoren für akademische Leistungen darstellen können (z. B. Bratko et al. 2006; Connelly und Ones 2010; Ziegler et al. 2010).

Dagegen zeigt eine Studie von Zander et al. (2014) anhand einer Stichprobe von Neuntklässlern, dass Fremdeinschätzungen durch negative leistungsbezogene Vorurteile gegenüber Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund verzerrt sind. In der Studie bewerteten Schüler(innen) nach der Bearbeitung eines standardisierten Leistungstests in Mathematik ihre eigene Leistung und die eines selbstgewählten Peers, sodass tatsächliche sowie wahrgenommene Leistungsdifferenzen ermittelt werden konnten. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund neigten dazu, die Leistung ihrer Mitschüler(innen) ohne Migrationshintergrund zu überschätzen und ihre eigenen zu unterschätzen (vgl. Zander et al. 2014). Besonders deutlich wurde dieser Bias bei Schüler(innen) mit Migrationshintergrund, die einen leistungsschwächeren Peer ohne Migrationshintergrund wählten, diesen aber als genauso gut oder sogar besser einschätzten (vgl. Zander et al. 2014). Obwohl die Performanz von befreundeten Vergleichspartnern tendenziell zu optimistisch bewertet wurde, blieb dieser „pal effect" aus, wenn Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund Peers mit Migrationshintergrund bewerteten (vgl. Zander et al. 2014, S. 66 f.).

Im Gegensatz zu Leistungsbeurteilungen von Lehrern handelt es sich bei Fremdeinschätzungen unter Schüler(inne)n um weniger klar umrissene Bewertungssituationen. Lehrer(innen) dokumentieren Kompetenzen und Lernfortschritte ihrer Schüler(innen) regelmäßig, verfügen über umfassende Erfahrungen in der Fähigkeitseinschätzung, können dabei auf verschiedene Informationsquellen zurückgreifen und die Art und Weise der Informationsverarbeitung an das Ziel der

Beurteilung anpassen (z. B. Dünnebier et al. 2009). Basierend auf dem Kontinuum-Modell von Fiske und Neuberg (1990) beschreiben Herppich et al. (2018) Informationsverarbeitungsprozesse bei Leistungsurteilen von Lehrkräften auf einem Kontinuum zwischen zwei distinkten Modi: Bei der Bildung eines ersten Eindrucks wird mit größerer Wahrscheinlichkeit der erste Modus aktiviert, bei dem die Urteilsbildung auf Grundlage weniger und leicht beobachtbarer Merkmale heuristisch abläuft, wogegen bei Urteilen mit weitreichenden Folgen (z. B. Schullaufbahnempfehlungen) gemäß dem zweiten Modus eine kontrollierte und individualisierte Informationsverarbeitung wahrscheinlicher wird. Dagegen fällt bei informellen Urteilen akademischer Fähigkeiten unter Schüler(innen) die Motivation für eine kriteriengeleitete und individualisierte Bewertung aufgrund fehlender Expertise und Urteilskonsequenzen womöglich gering aus. In der Folge könnten kategoriengeleitete Informationsverarbeitungsprozesse aktiviert werden, die anfälliger für Verzerrungen sind. Auch sind objektive Leistungsrückmeldungen nicht immer öffentlich oder gar verfügbar (z. B. im Falle der Herkunftssprachen), sodass sich Schüler(innen) vermutlich stärker auf Leistungseindrücke aus informellen Kontexten berufen und Bewertungen aus leicht beobachtbaren Verhaltensweisen ableiten müssen. Dies wirft die Frage auf, von welchen Faktoren die Urteile sowie deren Akkuratheit beeinflusst sein könnten.

3 Determinanten von Urteilen und Moderatoren der Urteilsakkuratheit

Mit den Bedingungen akkurater Einschätzungen durch Außenstehende beschäftigt sich das heuristische Modell von Südkamp et al. (2012, S. 756 f.), welches auf Grundlage theoretischer und empirischer Befunde Moderatoren der Urteilsakkuratheit für Lehrerurteile akademischer Leistungen von Schüler(inne)n beschreibt. Die Urteilsakkuratheit ergibt sich aus der Übereinstimmung des Lehrerurteils mit der

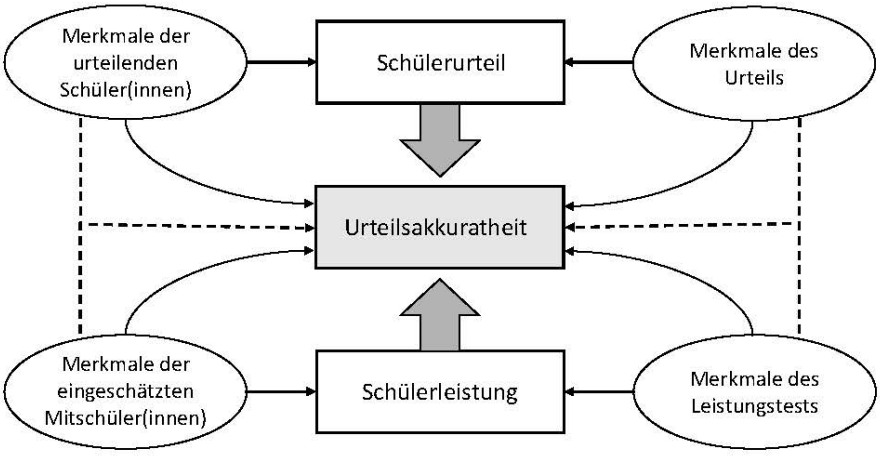


Abb. 1 Heuristische Modell der Urteilsakkuratheit nach Südkamp et al. (2012, S. 756) modifiziert auf das Anwendungsbeispiel von Fremdeinschätzungen unter Schüler(inne)n

Schülerleistung (meist gemessen als Korrelation) und wird beeinflusst von Merkmalen der Lehrkraft, Merkmalen der Schüler(innen), Eigenschaften des Leistungstests und des Urteils. Abb. 1 zeigt das Modell übertragen auf den Kontext von Fremdeinschätzungen unter Schüler(inne)n.

Auf der Ebene der einschätzenden Personen werden Personeneigenschaften als Moderationseffekte der Urteilsakkuratheit diskutiert, die die Art und Weise beeinflussen, wie gut urteilsrelevante Informationen aufgenommen, wahrgenommen und interpretiert werden können (vgl. Südkamp et al. 2012, S. 746; Förster und Böhmer 2017, S. 49). Dabei wird beispielsweise vermutet, dass höhere kognitive Grundfähigkeiten von Lehrkräften vorteilhaft für die Bewältigung intelligenter Denk- und Wahrnehmungsprozesse im Zusammenhang des Urteilens sein sollten: es müssen komplexe Informationen wahrgenommen, entschlüsselt, relevante Informationen erinnert und in einer angemessenen Beurteilung zusammengeführt werden (vgl. Kaiser et al. 2012, S. 253). In einer experimentellen Studie fanden Kaiser et al. (2012) einen positiven Moderationseffekt der kognitiven Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden auf die Urteilsakkuratheit im computersimulierten Klassenraum. Zudem stehen kognitive Fähigkeiten eng im Zusammenhang mit fachlichen Leistungen und Kompetenzen (Schrader und Helmke 2008), die ebenfalls in Verbindung mit der Urteilsakkuratheit gebracht werden können. Einer Studie von Kruger und Dunning (1999) zufolge gelang es Studierenden mit geringen Testleistungen in einem Grammatiktest weder ihre eigenen noch die Leistungen ihrer Mitstudierenden im selben Test gut einzuschätzen. Bei leistungsstarken gegenüber leistungsschwachen Teilnehmer(inne)n fielen die Korrelationen zwischen den eingeschätzten und den tatsächlichen Leistungen ihrer Peers im Mittel fast doppelt so hoch aus ($r = 0{,}66$) (Kruger und Dunning 1999, S. 1127). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Analysen mit Selbsteinschätzungen (vgl. Alderson 2005; Brantmeier und Vanderplank 2008).

Hinsichtlich von Merkmalen der eingeschätzten Schüler(innen) liegen verschiedene Hinweise auf Moderationen der Urteilsakkuratheit vor. Während Befunde mehrheitlich auf positiv verzerrte Lehrerurteile literaler Fähigkeiten von Mädchen auch unter Kontrolle objektiver Leistungen deuteten (z. B. Hinnant et al. 2009; Ready und Wright 2011; Kuhl und Hannover 2012; Lorenz et al. 2016; Meissel et al. 2017), fanden andere Studien keine geschlechtsbezogenen Unterschiede von Leistungsurteilen (z. B. Karing et al. 2011; Zhu und Urhahne 2015). Nicht hinreichend belegt ist zudem, ob die höheren Leistungsurteile bei Mädchen auch im Sinne der Rangkomponente inakkurater ausfallen oder tatsächlich akkurater sind. Wiederholt konnte belegt werden, dass in Bewertungen akademischer Leistungen auch motivational-affektive Merkmale von Schüler(inne)n eingehen. Für Lehrkräfte zeigte sich, dass das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen), ihre Unterrichtsbeteiligung sowie niedrigere Erfolgserwartungen und Leistungsangst mit dem Leistungsurteil zusammenhingen (vgl. Schrader und Helmke 1990; Rakoczy et al. 2008; Urhahne et al. 2010; Kaiser et al. 2013). Ähnliches ergab sich im Kontext von Nominierungen kompetenter Peers unter Grundschüler(inne)n. Diese wurden häufig mit Arbeitseinstellungen und -weisen, Persönlichkeitsmerkmalen und dem Sozialverhalten der eingeschätzten Mitschüler(innen) begründet (vgl. Stipek 1981). In einigen Studien konnte zudem ein über objektive Leistungen hinausgehender Einfluss des ethnischen Hintergrunds von Schüler(innen) auf die Leistungsbewertungen (z. B. bei Ready und

Wright 2011; Glock et al. 2015; Meissel et al. 2017) sowie die Leistungserwartungen von Lehrkräften (z. B. Tenenbaum und Ruck 2007; van den Bergh et al. 2010; Tobisch und Dresel 2017) zum Nachteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund ermittelt werden. Widersprüchliche Ergebnisse liefern Studien dabei jedoch in Bezug auf die Akkuratheit von Einschätzungen. Bei Zander et al. (2014, S. 67) ergaben sich z. B. akkuratere Urteile bei Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund, die (stereotypengemäß) einen leistungsschwächeren Peer mit Migrationshintergrund bewertet hatten. Auch Kaiser et al. (2017) berichten akkuratere Lehrerurteile in Bezug auf Schüler(innen), die einer Minderheit im Klassenkontext angehörten (unabhängig davon, ob das Geschlecht oder der ethnische Hintergrund das Minderheitsmerkmal darstellte). Möglicherweise stellen sich in solchen Fällen größere Herausforderungen bei Bewertung, die Lehrerurteile aufgrund einer individualisierten Informationsverarbeitung akkurater werden lassen (vgl. Kaiser et al. 2017). Dagegen fanden z. B. Breidebach und Gruber (2018) sowie Glock et al. (2015) inakkuratere Lehrerurteile für Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund.

Südkamp et al. (2012) unterstellen in ihrem Modell auch einen Einfluss der Beziehung zwischen Merkmalen der einschätzenden und eingeschätzten Personen, welcher aber bisher selten untersucht wurde. Eine Ausnahme bildet eine Studie von Zhu und Urhahne (2015), in der der Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler(inne)n (aus Schülersicht) untersucht wurde. Jedoch moderierten keine der einbezogenen Beziehungsmerkmale (darunter: Lernunterstützung, Erreichbarkeit, Bevorzugung und gerechte Notenvergabe) die Akkuratheit der Lehrerurteile in der Fremdsprache Englisch. Unterschiedliche Befunde belegen den Einfluss des Bekanntheitsgrads zur eingeschätzten Person auf die Urteilsakkuratheit. In einer Studie von Ready und Wright (2011) zeigte sich, dass Urteilsverzerrungen literaler Fähigkeiten durch nicht leistungsbezogene Merkmale der Schüler(innen) (z. B. ethnische Herkunft) im Verlauf eines Schuljahres abnahmen, wenn die Lehrkräfte ihre Schüler(innen) besser kennengelernt hatten. Auch in der Persönlichkeitsforschung gilt als gesichert, dass die Qualität der Einschätzungen von Außenstehenden mit steigendem Bekanntheitsgrad zunimmt (vgl. Marsh und Craven 1991; Borkenau und Liebler 1993; Connelly und Ones 2010). Hayes und Dunning (1997) berichten beispielsweise höhere Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen bezüglich verschiedener Persönlichkeitsmerkmale unter Freunden. Connelly und Ones (2010) betonen, dass dabei nicht allein die Kontakthäufigkeit entscheidend ist, sondern vor allem die emotionale Nähe Einblicke in Einstellungen und Gefühle einer anderen Person erlaubt, die zur verbesserten Einschätzung insbesondere von Persönlichkeitsmerkmalen führen, die eher im Verborgenen liegen (siehe auch Funder und Dobroth 1987; Clovin und Funder 1991; Vazire 2010). In Kontrast dazu stehen die Ergebnisse von Zander et al. (2014), wonach negative leistungsbezogene Vorurteile gegenüber Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund auch unter befreundeten Jugendlichen bestehen.

Weitere Einflüsse auf die Urteilsakkuratheit können ferner von Merkmalen des Leistungsurteiles sowie des zum Vergleich herangezogenen Leistungstests ausgehen (siehe Abb. 1). Dabei ergaben sich höhere Korrelationen zwischen Lehrerurteilen und den Leistungen von Schüler(inne)n in Studien, in denen die Lehrkräfte über den als Vergleichsmaßstab herangezogenen Leistungstest in Kenntnis gesetzt wurden,

sowie in Studien, bei denen Leistungstests und Lehrerurteile kongruente Konstrukte erfassten (Südkamp et al. 2012). Da diese Moderatoren nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind, wird aus Platzgründen auf eine detailliertere Darstellung des Forschungsstands verzichtet.

4 Ziel der Studie und Fragestellungen

Ziel des Beitrags ist die Prüfung, inwieweit Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n als Indikatoren für deren tatsächliche Sprachfähigkeiten herangezogen werden könnten. Dazu werden Determinanten sowie die Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch untersucht. Fokussiert werden dabei Eigenschaften der urteilenden Personen, der beurteilten Personen und Merkmale der Beziehung zwischen beiden. Im Rahmen der Analysen sollen erste Antworten auf folgende Fragen gefunden werden:

Fragestellung I Welche Merkmale der eingeschätzten Mitschüler(innen) beeinflussen die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten über Testleistungen hinaus?

Fragestellung II Wie akkurat sind Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch?

Fragestellung III Von welchen Merkmalen der (a) urteilenden und (b) beurteilten Schüler(innen) sowie (c) deren Beziehung wird die Urteilsakkuratheit moderiert?

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf Faktoren, die die Fremdeinschätzungen über objektive Maßstäbe hinaus determinieren. Der Forschungsstand lässt erwarten, dass Schüler(inne)n, die zu Hause auch Türkisch oder Russisch sprechen, bei gleicher Leistung im Deutschen schlechtere Bewertungen ihrer Fähigkeiten erhalten als monolingual deutsch aufgewachsene Jugendliche (*H1*) (siehe Ready und Wright 2011; Zander et al. 2014; Meissel et al. 2017; Tobisch und Dresel 2017). Aufgrund der Hinweise auf eine Überschätzung literaler Fähigkeiten von Mädchen (siehe Hinnant et al. 2009; Ready und Wright 2011; Kuhl und Hannover 2012; Lorenz et al. 2016; Meissel et al. 2017) erwarten wir zudem, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen positivere Fähigkeiten in den untersuchten Sprachen zugeschrieben werden (*H2*). Ferner zeigte sich bei Lehrer- und Schülerurteilen, dass diese von motivational-affektiven Schülermerkmalen beeinflusst werden (siehe Stipek 1981; Schrader und Helmke 1990; Rakoczy et al. 2008; Urhahne et al. 2010; Kaiser et al. 2013). Motivational-affektive Verhaltensweisen, wie Ängstlichkeit, Unterrichtsbeteiligung und Fleiß, sind relativ einfach zu beobachten und daher als Urteilskriterien schnell verfügbar. Leider standen solche Verhaltensindikatoren nicht zur Verfügung. Anzunehmen ist jedoch ein enger Zusammenhang zwischen solchen Verhaltensweisen und den Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten, da sich letztere in leicht

beobachtbarem Verhalten manifestieren könnten: Schüler(innen), die ihre eigenen Fähigkeiten in einer Sprache als hoch ansehen, verhalten sich womöglich offensiver, z. B. indem sie sich häufiger im Unterricht melden, die betreffende Sprache häufiger nutzen oder Mitschüler(innen) korrigieren. Daher soll geprüft werden, ob die Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler(innen) die Fremdeinschätzungen über objektive Leistungsmaße hinaus vorhersagen (*H3*).

Die Urteilsakkuratheit (Forschungsfrage II) wird im Sinne der Rangkomponente operationalisiert, als die Akkuratheit mit der die Rangfolge der Fähigkeiten von Peers korrekt eingeschätzt wird (vgl. Schrader 2013; Karst 2017). Dabei lässt sich angesichts des bisherigen Forschungsstandes eine signifikante, aber moderate Vorhersage der Fremdeinschätzungen durch die testbasierten Leistungsindikatoren sprachlicher Fähigkeiten erwarten (*H4*). Als potentielle Moderatoren der Urteilsakkuratheit (Forschungsfrage III) werden Merkmale der beurteilten Schüler(innen) (Geschlecht, Sprachhintergrund) und der urteilenden Schüler(innen) (kognitive Fähigkeiten, Geschlecht) sowie deren Beziehung (Beziehungsqualität, gleicher Sprachhintergrund, gemeinsamer Unterricht) untersucht. Aufgrund der engen Verbindungen zwischen kognitiven Fähigkeiten und Informationsverarbeitungsprozessen sowie fachlichen Kompetenzen (siehe Südkamp et al. 2012; Kaiser et al. 2012; Förster und Böhmer 2017), lässt sich ein positiver Moderationseffekt der kognitiven Fähigkeiten der einschätzenden Personen auf die Urteilsakkuratheit erwarten (*H5*). Ferner sollte die Genauigkeit von Fremdeinschätzungen beeinflusst werden durch die Qualität der Beziehung zur beurteilten Person (z. B. Marsh und Craven 1991; Hayes und Dunning 1997) und die Gelegenheiten, die zu bewertenden Eigenschaften dieser zu beobachten (Funder 1995). Erwartet werden daher akkuratere Fremdeinschätzungen mit zunehmender Beziehungsqualität zwischen urteilenden und beurteilten Schüler(inne)n sowie im Falle eines gemeinsamen Unterrichts (*H6*). Schließlich gehen wir auch der Frage nach, ob Fremdurteile unter Schüler(inne)n mit gleichem Sprachhintergrund besser gelingen. Insbesondere für die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch liegt die Annahme auf der Hand, dass akkuratere Einschätzungen sprachlicher Fähigkeiten gelingen, wenn die Urteilenden selbst Kenntnisse in der betreffenden Sprache haben (*H7*). Da die Befunde zur Wirkung der Merkmale Geschlecht und des ethnischen bzw. sprachlichen Hintergrunds in Bezug auf die Urteils*akkuratheit* bisher noch nicht zufriedenstellend geklärt werden konnten (siehe Abschn. 3), beziehen wir diese ungerichtet in die Analysen ein.

5 Methoden

5.1 Stichprobe

Die Datengrundlage bildet der erste Messzeitpunkt (2016) des Forschungsprojekts *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. In diesem wurden Schüler(innen) der siebten und neunten Klasse befragt und Daten zu rezeptiven (Leseverstehen) und produktiven (Schreibfähigkeiten) sprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch sowie den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch erhoben (siehe Gogolin et al. 2017). In einem Fragebogen waren die Jugendli-

chen zudem aufgefordert, jeweils bis zu drei andere Studienteilnehmer(innen) aus schulinternen, jahrgangsübergreifenden Teilnehmerlisten auszuwählen und diese hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und sofern zutreffend auch deren herkunftssprachlichen Fähigkeiten im Russisch bzw. Türkisch einzuschätzen. Ferner machten die Befragten Angaben zu ihrer Beziehung zu den eingeschätzten Peers. Die Vorgabe lautete, schulintern drei andere Studienteilnehmer(innen) zu wählen, die sie kennen, wobei möglichst eine Person darunter sein sollte, mit der sie keinen gemeinsamen Unterricht hatten. So sollte eine ausreichende Bekanntschaft und zugleich eine Variabilität hinsichtlich der Beziehungsmerkmale erreicht werden.

Insgesamt hatten 1166 Schüler(innen) den Fragebogen zur Erfassung der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten ausgefüllt. Die Teilnehmer(innen) waren im Durschnitt 14,6 Jahre alt, entstammten zu etwa gleichen Teilen den Jahrgängen sieben und neun und waren zu rund 63 % weiblich. Ein Gymnasium wurde von 56 % der Teilnehmer(innen) besucht. Rund 38 % der Jugendlichen waren monolingual deutsch, 24 % deutsch-russisch und 38 % deutsch-türkisch aufgewachsen. Die Stichprobe der Teilnehmer(innen) war zugleich jene, aus der die Peers zur Einschätzung entstammten, d. h. die Teilnehmer(innen) konnten zugleich Urteilende und Beurteilte sein. Hieraus ergab sich eine Datenstruktur, bei der Teilnehmer(innen) im Datensatz mehrfach auftauchen konnten: Nämlich als Urteilende (je nach Anzahl der vorgenommenen Einschätzungen) sowie als Beurteilte (abhängig davon, von wie vielen Teilnehmer(inne)n sie zur Bewertung ausgewählt wurden). Aufgrund der daraus resultierenden Abhängigkeiten in den Daten war eine besondere Analysemethode notwendig, die im Folgenden beschrieben wird.

5.2 Analysemethoden

Die Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch erfolgte mittels kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle (siehe Hox et al. 2018), um die genestete Datenstruktur der Fremdeinschätzungen (L1) innerhalb von Schulen nach urteilenden Schüler(inne)n (L2) und beurteilten Mitschüler(inne)n (L2) angemessen zu berücksichtigen.[2] Die Vorgehensweise orientiert sich an einem Anwendungsbeispiel von Karst et al. (2017) zur Bestimmung von Kennwerten diagnostischer Kompetenz mittels linearer Mischmodelle. Im Unterschied zu streng hierarchischen Modellen wurden im vorliegenden Beitrag zwei Zufallseffekte modelliert, die zulassen, dass die Mittelwerte der Fremdeinschätzungen nach urteilenden Schüler(inne)n und eingeschätzten Mitschüler(inne)n variieren können (siehe Hox et al. 2018, S. 161 f.). Auf dem untersten Level (L1) befinden sich die Fremdeinschätzungen (i), die sich aus einer spezifischen Kombination von Urteiler(inne)n (j) und Beurteilten (k) ergeben. Diese Einschätzungen bilden eine Kreuzklassifizierung, da sie innerhalb der übergeordneten Gruppierungsebene (L2) von Schulen gleichzeitig bestimmten Urteiler(inne)n und Beurteilten zugeordnet werden können. Für das Nullmodell kann die Fremdeinschätzung (i) einer urteilenden Person (j) und einem eingeschätz-

[2] Auf eine Berücksichtigung der hierarchischen Ebene der Schulklasse wurde aufgrund der zu geringen Fallzahlen innerhalb dieser verzichtet.

ten Peer (k) modelliert werden durch die folgende Formel (vgl. Hox et al. 2018, S. 167 f.):

$$Y_{i(jk)} = \beta_0 + u_{0j} + v_{0k} + e_{i(jk)}.$$

Dabei wird die abhängige Variable (hier die Fremdeinschätzung) modelliert durch einen Intercept β_0 sowie die Residualfehlerterme u_j für Urteiler(innen) und v_{0k} für Beurteilte in Schulen und das Regressionsresiduum $e_{i(jk)}$. Ermittelt wird dabei ein fester Effekt für einen Gesamt-Intercept sowie die als Zufallseffekte modellierten Varianzkomponenten σ_e^2 für die Varianz der Fremdeinschätzungen nach Urteiler(innen) σ_u^2 und Beurteilten σ_v^2. Dieses Grundmodell kann nun z. B. durch die Aufnahme von Merkmalen der Urteiler(innen) und Beurteilten als Prädiktoren erweitert werden (z. B. $\text{Fremdeinschätzung}_{i(jk)} = \beta_0 + \beta_1 \textit{Geschlecht-Urteiler}_j + \beta_2 \textit{Geschlecht-Beurteilter}_k + u_{0j} + v_{0k} + e_{i(jk)}$).

Alle Analysen erfolgten in R (R Core Team 2017) mit dem Paket „lme4“ (Bates et al. 2015). Berechnet wurden getrennte Modelle zur Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen, im Türkischen und im Russischen. Zur korrekten Interpretation des Intercepts und der Interaktionsterme wurden die abhängigen Variablen sowie alle metrischen Prädiktoren jeweils am Gesamtmittelwert z-standardisiert. Um die Frage zu beantworten, welche Merkmale den Zusammenhang zwischen den Fremdeinschätzungen und den Testleistungen der Peers (also die Urteilsakkuratheit) moderieren, wurden Interaktionsterme der potentiellen Moderatoren mit den Testleistungen der Peers in die Modelle aufgenommen. Zur Prüfung der Signifikanz der Parameter wurden Modelle mittels Likeliehood-Ratio-Tests (siehe Hox et al. 2018) gegeneinander getestet, die die entsprechenden Parameter enthalten bzw. nicht enthalten. Zudem wurden zur Ermittlung der Effektstärken marginale (fixed effects) und konditionale (Gesamtmodell) R-Quadrat Schätzer berechnet (nach Nakagawa und Schielzeth 2013). Erstere können zudem genutzt werden, um Effekte der Testleistungen der eingeschätzten Peers auf die Fremdeinschätzungen mit den quadrierten Korrelationen aus anderen Studien zu vergleichen.

5.3 Variablen

5.3.1 Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten (Abhängige Variablen)

Die verwendeten Fremdeinschätzungsskalen sind angelehnt an die Erfassung leistungsbezogener Selbstkonzepte (nach Wagner et al. 2009). Für die Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch wurden mit Hilfe von jeweils drei Items Einschätzungen der Fähigkeiten[3] der gewählten Peers im *Texte lesen und verstehen, Texte schreiben* und *Wortschatz/Vokabeln* auf einer sechs-stufigen Notenskala erfasst. Dabei wurden die Items jeweils so rekodiert, dass ein hoher Skalenwert für gute sprachliche Fähigkeiten steht. Die gebildeten Einschätzungsskalen für das Deutsche (M = 4,8; SD = 0,8; Min = 1; Max = 6) und die Herkunftssprachen Türkisch

[3] Für alle Sprachen wurde gefragt: „Wie schätzt du die Fähigkeiten der Personen in folgenden Sprachen ein?“.

(M = 4,5; SD = 0,9) und Russisch (M = 4,8; SD = 0,9) wiesen eine hohe interne Konsistenz auf (Deutsch $\alpha = 0{,}85$; Russisch $\alpha = 0{,}89$; Türkisch $\alpha = 0{,}90$). Fälle, bei denen Schüler(innen) angaben, die Fähigkeiten des gewählten Peer nicht einschätzen zu können, wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

5.3.2 Testbasierte Leistungsindikatoren für Sprachfähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler(innen)

Zur Abbildung sprachlicher Fähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler(innen) im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch wurden Maße für rezeptive sowie produktive sprachliche Fähigkeiten herangezogen. Bei ersterem handelt es sich um einen Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest (LGVT 5–12+ nach Schneider et al. 2017; sowie in Kooperation entwickelte Parallelversionen für das Russische und Türkische). Der Test wurde speziell für die Klassenstufen 5–12 entwickelt und „weist eine hinreichende Korrelation mit dem PISA 2000-Leseverständnistest auf" (Gogolin et al. 2017, S. 16). Dabei handelt es sich um einen Fließtext, bei dem an verschiedenen Stellen aus drei Alternativen das Wort unterstrichen werden sollte, welches am besten in den Textzusammenhang passt. Verwendet wurden jeweils die erzielten Rohwerte für das *Leseverstehen* im Deutschen (Min = 0; Max = 85; M = 29,2; SD = 10,4; $\alpha = 0{,}82$) sowie den Herkunftssprachen Türkisch (Min = –12; Max = 46; M = 8,5; SD = 9,0; $\alpha = 0{,}64$) und Russisch (Min = –8; Max = 57; M = 9,4; SD = 12,3; $\alpha = 0{,}86$). In die Rohwertzählung gingen korrekte Unterstreichungen mit zwei Punkten, falsche oder mehrere Unterstreichungen mit einem Minuspunkt und Auslassungen mit null Punkten ein.

Die schriftliche Sprach*produktion* wurde mit dem Schreibimpuls *Lebkuchenhaus* (basierend auf dem „FörMig-Bumerang" nach Dirim und Döll 2009) erfasst. Bei dieser Aufgabe waren die Schüler(innen) aufgefordert, auf Grundlage einer Bilderfolge die darin dargestellte Anfertigung eines Lebkuchenhauses als Artikel für ein Jugendmagazin schriftlich wiederzugeben. In die Analysen ging die Punktzahl für die *Aufgabenbewältigung* im Deutschen (Min = 9; Max = 27; M = 17,9; SD = 3,8; $\alpha = 0{,}84$) sowie den Herkunftssprachen Türkisch (Min = 0; Max = 24; M = 12,7; SD = 4,6; $\alpha = 0{,}90$) und Russisch ein (Min = 0; Max = 26; M = 10,6; SD = 6,1; $\alpha = 0{,}95$). Dazu bewerten geschulte Auswerter(innen) für jeden der neun abgebildeten Arbeitsschritte, ob dieser „nicht", „angedeutet", „einfach" oder „differenziert, ausführlich" durch die Schüler(innen) beschrieben wurde. Je nach dem konnten jeweils Null, ein, zwei oder drei und insgesamt maximal 27 Punkte vergeben werden.

5.3.3 Weitere Merkmale der eingeschätzten Mitschüler(innen)

In allen Modellen wurden das *Geschlecht* (0 = männlich, 1 = weiblich), die besuchte *Klassenstufe* (0 = Jahrgang 7; 1 = Jahrgang 9), der besuchte *Bildungsgang* (0 = andere, 1 = Gymnasium) sowie die *selbsteingeschätzten Sprachfähigkeiten* einbezogen. Die Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten (nach Wagner et al. 2009) wurden mit Hilfe von rekodierten Notenskalen (sechsstufig) erfasst. In diese gingen je sechs Items zur Bewertung der Fähigkeiten und Kenntnisse in den Bereichen „Aussprache", „Texte schreiben", „Rechtschreibung und Zeichensetzung", „richtige Gram-

matik beim Sprechen", „richtige Grammatik beim Schreiben" und „Wortschatz und Vokabeln" ein[4]. Die Mittelwerte der hoch intern konsistenten Skalen lagen bei 5,1 Punkten im Deutschen (Min = 1,3; Max = 6,0; SD = 0,7; $\alpha = 0{,}87$), 4,2 Punkten im Türkischen (Min = 1,2; Max = 6,0; SD = 1,0; $\alpha = 0{,}92$) und 4,1 Punkten im Russischen (Min = 1,8; Max = 6,0; SD = 1,0; $\alpha = 0{,}90$). Für die Modelle im Deutschen wurden darüber hinaus Dummyvariablen generiert, die den *Sprachhintergrund* der eingeschätzten Mitschüler(innen) abbildeten (25 % deutsch-russisch; 36 % deutsch-türkisch).

5.3.4 Merkmale der urteilenden Schüler(innen)

In allen Modellen wurden das *Geschlecht* und die *kognitiven Fähigkeiten* der urteilenden Schüler(innen) berücksichtigt. Letztere wurden mit Hilfe des nonverbalen Untertests (N2) des kognitiven Fähigkeitstests (KFT 4–12 + R) von Heller und Perleth (2000) erhoben. Der Test besteht aus 25 Multiple-Choice-Aufgaben, bei denen die Schüler(innen) figurale Analogien erkennen sollten. Um eine Vergleichbarkeit der Testwerte zwischen Schüler(inne)n der Klassen sieben und neun zu gewährleisten, wurden die auf Basis der Summe richtiger Antworten gebildeten jahrgangsnormierten T-Wertsummen verwendet ($0{,}85 < \alpha < 0{,}92$).

5.3.5 Beziehungsmerkmale

Auf der Beziehungsebene wurden die *Beziehungsqualität*, der *gemeinsame Unterrichtsbesuch* und das *Vorhandensein eines identischen Sprachhintergrunds* (Dummy) als Moderatoren für die Urteilsakkuratheit berücksichtigt. Zur Erfassung der Beziehungsqualität wurden Angaben zum Bekanntheitsgrad[5] sowie der subjektiven Wichtigkeit[6] der einzuschätzenden Zielpersonen für die Befragten zu einem Mittelwert verrechnet ($r = 0{,}79$). Der Mittelwert aus diesen zwei fünfstufigen Items kann im Falle einer hohen Punktzahl als eine hohe Beziehungsqualität zwischen einschätzender und eingeschätzter Person interpretiert werden (Modelle Deutsch: M = 3,5; SD = 1,2; Türkisch: M = 3,6; SD = 1,2; Russisch: M = 3,4; SD = 1,3). Die befragten Schüler(innen) waren ferner aufgefordert anzugeben, ob sie mit der einzuschätzenden Person (irgendeinen) gemeinsamen Unterricht hatten. In den Modellen im Deutschen beziehen sich 79 % der Fremdeinschätzungen auf Personen, die die urteilenden Schüler(innen) aus dem Unterricht kennen (Türkisch 69 %; Russisch 75 %). Der Anteil von Fremdeinschätzungen unter Jugendlichen mit geteiltem Sprachhintergrund lag in den Modellen im Deutschen bei rund 36 % (Türkisch 67 %; Russisch 57 %).

[4] Wortlaut der Fragestellung: „Wie schätzt du deine Beherrschung der deutschen Sprache ein?" bzw. „Wie schätzt du deine Fähigkeiten und Kenntnisse in der [russischen/türkischen] Sprache ein?".

[5] Frage: „Wie gut kennst du diese Personen?"; Fünfstufige Skala: „weniger gut" (1), „sehr gut" (5).

[6] Frage: „Wie wichtig sind dir diese Personen?"; Fünfstufige Skala: „gar nicht wichtig" (1), „sehr wichtig" (5).

6 Ergebnisse

6.1 Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen

Tab. 1 zeigt die Modelle zur Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen mit zwei random intercepts zur Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur nach urteilenden und beurteilten Schüler(innen) in Schulen. Der Varianzanteil, der auf die Clusterung nach urteilenden Schüler(innen) zurückzuführen ist, lag bei ICC = 28 %, für die eingeschätzten Mitschüler(innen) sind es ICC = 35 % (*D0*). Die Testleistungen der Peers im Schreiben und Lesen erklärten im Modell *D1* gemeinsam 12 % der Varianz der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten. Erreichten die eingeschätzten Peers eine um eine Standardabweichung höhere Testleistung in der Schreibaufgabe, fiel das Schülerurteil um b = 0,18 Standardabweichungen höher aus. Ein Anstieg der Testleistung im Lesen war mit einer Zunahme der Fremdeinschätzung um b = 0,25 Standardabweichungen assoziiert. Auch getrennt erwiesen sich die beiden Prädatoren als signifikant, wobei die Varianzaufklärungen durch die Testleistungen im Schreiben bei 6 % und durch das Leseverständnis bei 9 % lagen (siehe Tab. 4 im Anhang). Im Modell *D2* wurden die weiteren Merkmale der eingeschätzten Mitschüler(innen) aufgenommen. Während die Fremdeinschätzungen bei Mädchen und Peers mit höheren Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen unter Kontrolle des Bildungsgangs und der Jahrgangsstufe höher ausfielen, wurden Jugendliche mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund signifikant schlechter bewertet. Im Modell *D3* zeigte sich ein signifikanter Geschlechtereffekt, wonach weibliche Urteilende die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Peers um b = 0,24 Standardabweichungen höher einschätzten. Der positive Haupteffekt der kognitiven Fähigkeiten ist aufgrund des geringen Regressionsgewichts dagegen eher zu vernachlässigen (*D3*). Auf der Beziehungsebene ergab sich lediglich für die Beziehungsqualität ein signifikanter Haupteffekt (siehe *D4*), wonach die Schülerurteile mit steigender Beziehungsqualität zur eingeschätzten Person höher ausfielen. Während alle anderen Effekte weitestgehend stabil blieben, ergaben sich unter Berücksichtigung der Beziehungsmerkmale nunmehr keine positiv verzerrten Bewertungen weiblicher Peers.

Die durchgeführten Likelihood-Ratio-Tests verwiesen auf signifikante Modellverbesserungen durch die aufgenommenen Prädiktoren. Im Modell *D4* wurden 26 % der Varianz der Fremdeinschätzungen durch die Prädiktoren gemeinsam erklärt. Zur Abschätzung, welche der Prädiktoren den stärksten Effekt auf die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten hatten, wurden für das Modell *D4* zusätzlich standardisierte Regressionskoeffizienten[7] berechnet. Dabei erwiesen sich ein türkischer Sprachhintergrund der Peers ($\beta = -0{,}20$), die Selbsteinschätzungen ($\beta = 0{,}17$) sowie die Leseleistungen ($\beta = 0{,}16$), als stärkste Prädiktoren.

Zur Überprüfung, ob das Geschlecht und der Sprachhintergrund der eingeschätzten Peers, die Urteilermerkmale Geschlecht und kognitive Fähigkeiten sowie die Merkmale auf Beziehungsebene (Beziehungsqualität, gemeinsamer Unterricht, geteilter Sprachhintergrund) die Urteilsakkuratheit moderieren, wurden aufbauend auf

[7] Auf eine Darstellung der Koeffizienten in den Ergebnistabellen wurde aus Platzgründen verzichtet.

Tab. 1 Kreuzklassifizierte Mehrebenenmodelle für Fremdeinschätzungen im Deutschen (z-standardisiert)

		Modell D0		Modell D1		Modell D2		Modell D3		Modell D4		Modell D4a		Modell D4b	
		b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)
Fixe Parameter															
Konstante		–0,01	(0,03)	–0,01	(0,03)	0,13*	(0,06)	–0,46**	(0,12)	–0,50**	(0,12)	–0,50**	(0,12)	–0,49**	(0,12)
Prädiktoren eingeschätzte Personen															
a	Testleistung Schreibaufgabe	–	–	0,18**	(0,02)	0,10**	(0,02)	0,09**	(0,02)	0,09**	(0,02)	0,11**	(0,02)	0,09**	(0,02)
b	Testleistung Leseverständnis	–	–	0,25**	(0,02)	0,17**	(0,02)	0,16**	(0,02)	0,16**	(0,02)	0,16**	(0,02)	0,22**	(0,03)
c	Selbsteinschätzung Deutsch	–	–	–	–	0,17**	(0,02)	0,17**	(0,02)	0,17**	(0,02)	0,17**	(0,02)	0,17**	(0,02)
d	Geschlecht: weiblich	–	–	–	–	0,17**	(0,04)	0,10*	(0,04)	0,08	(0,04)	0,08	(0,04)	0,08	(0,04)
e	Sprachhintergrund: deutsch-russisch	–	–	–	–	–0,30**	(0,05)	–0,29**	(0,05)	–0,28**	(0,06)	–0,28**	(0,06)	–0,28**	(0,06)
f	Sprachhintergrund: deutsch-türkisch	–	–	–	–	–0,43**	(0,05)	–0,39**	(0,05)	–0,41**	(0,05)	–0,39**	(0,05)	–0,41**	(0,05)
g	Bildungsgang: Gymnasium	–	–	–	–	0,08	(0,05)	0,00	(0,05)	–0,01	(0,05)	–0,01	(0,05)	–0,01	(0,05)
h	Jahrgang: Klasse 9	–	–	–	–	–0,11*	(0,05)	–0,12*	(0,05)	–0,11*	(0,05)	–0,11*	(0,05)	–0,10*	(0,05)
Prädiktoren urteilende Personen															
i	Kognitive Fähigkeiten[a]	–	–	–	–	–	–	0,01**	(0,00)	0,01**	(0,00)	0,01**	(0,00)	0,01**	(0,00)
j	Geschlecht: weiblich	–	–	–	–	–	–	0,24**	(0,04)	0,23**	(0,04)	0,23**	(0,04)	0,23**	(0,04)
Prädiktoren Beziehungsmerkmale															
k	Beziehungsqualität	–	–	–	–	–	–	–	–	0,14**	(0,02)	0,14**	(0,02)	0,14**	(0,02)
l	Gemeinsamer Unterricht	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,00	(0,04)	–0,00	(0,04)	–0,00	(0,04)
m	Geteilter Sprachhintergrund	–	–	–	–	–	–	–	–	0,03	(0,04)	0,03	(0,04)	0,03	(0,04)
Interaktionen[b]															
e	Deutsch-russisch * a Testleistung Schreibaufgabe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,10*	(0,04)	–	–
j	Urteiler Geschlecht * b Testleistung Leseverständnis	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,08*	(0,04)

Tab. 1 (Fortsetzung)

	Modell D0		Modell D1		Modell D2		Modell D3		Modell D4		Modell D4a		Modell D4b	
	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)
Varianzkomponenten [Varianzanteile]														
Urteiler in Schulen	0,2738	[28 %]	0,2605	[30 %]	0,2416	[31 %]	0,2218	[29 %]	0,2261	[31 %]	0,2248	[30 %]	0,2258	[31 %]
Beurteilte in Schulen	0,3440	[35 %]	0,2336	[27 %]	0,1489	[19 %]	0,1472	[19 %]	0,1441	[19 %]	0,1435	[19 %]	0,1446	[20 %]
Residuum	0,3640	[37 %]	0,3720	[43 %]	0,3871	[50 %]	0,3874	[51 %]	0,3688	[50 %]	0,3690	[50 %]	0,3675	[50 %]
Gütekriterien														
R^2 Marginal/Conditional	0,00/0,63		0,12/0,62		0,21/0,61		0,24/0,61		0,26/0,63		0,26/0,63		0,26/0,63	
Log-Likelihood	−3484,9		−3377,2**		−3282,9**		−3256,7**		−3216,6**		−3214,3*		−3213,8*	

Geringfügige Abweichungen von 100 % bei den Varianzanteilen [% der Gesamtvarianz] aufgrund von Rundungen möglich

Die Prädiktoren a, b, c und k wurden z-standardisiert

n (Einschätzungen) = 2662, *n* (Urteilende) = 1075, *n* (Beurteilte) = 1035

b Unstandardisierte Regressionsgewichte, *se* Standardfehler, *sd* Standardabweichung

[a] Jahrgangsspezifische *T*-Werte

[b] Es wurden Modelle mit je einem Interaktionsterm für die Prädiktoren d, e, f, i, j, k, l und m mit den Testleistungen a und b berechnet. In der Tabelle dargestellt sind nur diejenigen Modelle mit mindestens marginalen Effekten für die berechneten Interaktionen

* $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$

dem Modell *D4* weitere Modelle mit jeweils einer Interaktion für die genannten Prädiktoren mit den testbasierten Leistungsindikatoren im Schreiben und Lesen berechnet. Dabei zeigte sich, dass die negativ verzerrten Fremdeinschätzungen gegenüber Schüler(inne)n mit russischem Sprachhintergrund in Bezug auf die Testleistungen im Schreiben im Sinne der Rangkomponente zudem inakkurater ausfielen (Modell D4a: b = –0,10). Eine signifikante Moderation der Urteilsakkuratheit in Bezug auf die Testleistungen im Lesen ergab sich darüber hinaus für das Geschlecht der Urteilenden (Modell D4b: b = –0,08). Demnach gelang es Schülerinnen schlechter die Rangordnung der Leistungen ihrer Peers im Lesen einzuschätzen. Weder die kognitiven Fähigkeiten der Urteiler(innen), das Geschlecht der Beurteilten noch die Merkmale auf Beziehungsebene moderierten die Urteilsakkuratheit, weshalb auf eine Darstellung der Modelle mit diesen Interaktionseffekten in Tab. 1 verzichtet wurde. Einer Tendenz nach ließ sich eine positive Moderation der Urteilsakkuratheit in Bezug auf Testleistung im Schreiben durch einen gemeinsamen Unterrichtsbesuch annehmen (b = 0,06; $p = 0{,}085$). Da dies jedoch nur auf einem 10 %-Signifikanzniveau gegen den Zufall abgesichert werden konnte, wurde auf die Darstellung dieses Modells verzichtet.

6.2 Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Türkischen

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Türkischen unter Berücksichtigung der Clusterung (siehe *T0*) nach urteilenden (ICC = 0,40) und beurteilten Schüler(innen) (ICC = 0,26) sind in Tab. 2 dargestellt. Die Testleistungen der eingeschätzten Peers waren sowohl einzeln (siehe Tab. 4) als auch gemeinsam (Modell *T1*) prädiktiv für das Schülerurteil sprachlicher Fähigkeiten, wobei höhere Testleistungen im Schreiben und Lesen mit einem Anstieg der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Türkischen assoziiert waren. Im Modell *T2* zeigte sich, dass die Fremdeinschätzungen über objektive Testleistungen hinaus auch von den Selbsteinschätzungen der Peers vorhergesagt wurden (b = 0,26). Bei gleicher Leistung wurden Mädchen zudem um b = 0,19 Standardabweichungen positiver bewertet, wobei dieser Effekt mit Aufnahme der Merkmale der Urteilenden im Modell *T3* seine Signifikanz verlor und sich nun positivere Leistungsurteile für weibliche Urteilende ergaben. Ein signifikanter Haupteffekt zeigte sich ferner im Modell *T4* für einen geteilten Sprachhintergrund: Waren die Urteilenden selbst türkischsprachig, fielen die Fähigkeitsurteile um b = 0,45 Standardabweichungen geringer aus. Eine Berechnung von standardisierten Regressionskoeffizienten für das Modell *T4* ergab, dass der stärkste Einfluss auf die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von den Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten ($\beta = 0{,}27$) ausging, gefolgt von einem geteilten Sprachhintergrund ($\beta = -0{,}21$) und den erzielten Testleistungen der Peers im Lesen ($\beta = 0{,}12$) und Schreiben ($\beta = 0{,}10$).

Bei den Analysen zur Urteilsakkuratheit ergaben sich drei signifikante Moderationseffekte. Mit steigender Beziehungsqualität nahm der Zusammenhang zwischen den getesteten Fähigkeiten im Schreiben und den fremdeingeschätzten Fähigkeiten geringfügig zu (siehe *T4a*). Im Vergleich zu Urteilenden mit anderem Sprachhintergrund gelang es Urteilenden mit türkischem Sprachhintergrund deutlich besser,

Tab. 2 Kreuzklassifizierte Mehrebenenmodelle für Fremdeinschätzungen im Türkischen (z-standardisiert)

		Modell T0		Modell T1		Modell T2		Modell T3		Modell T4		Modell T4a		Modell T4b		Modell T4c	
		b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)
Fixe Parameter																	
Konstante		0,02	(0,04)	0,04	(0,04)	–0,01	(0,08)	–0,19	(0,17)	0,37*	(0,19)	0,37*	(0,19)	0,35	(0,19)	0,36	(0,19)
Prädiktoren eingeschätzte Personen																	
a	Testleistung Schreibaufgabe	–	–	0,20**	(0,04)	0,10*	(0,04)	0,10*	(0,04)	0,10**	(0,04)	0,10**	(0,04)	–0,05	(0,05)	0,11**	(0,04)
b	Testleistung Leseverständnis	–	–	0,19**	(0,04)	0,12**	(0,04)	0,12**	(0,04)	0,12**	(0,04)	0,12**	(0,04)	0,12**	(0,04)	0,03	(0,06)
c	Selbsteinschätzung Türkisch	–	–	–	–	0,26**	(0,04)	0,27**	(0,04)	0,27**	(0,03)	0,27**	(0,03)	0,27**	(0,03)	0,27**	(0,03)
d	Geschlecht: weiblich	–	–	–	–	0,19**	(0,07)	0,12	(0,07)	0,12	(0,07)	0,13	(0,07)	0,12	(0,07)	0,13	(0,07)
e	Bildungsgang: Gymnasium	–	–	–	–	–0,11	(0,07)	–0,13	(0,08)	–0,11	(0,08)	–0,11	(0,07)	–0,12	(0,07)	–0,11	(0,07)
f	Jahrgang: Klasse 9	–	–	–	–	–0,01	(0,07)	–0,01	(0,07)	0,00	(0,07)	–0,00	(0,07)	0,01	(0,07)	0,00	(0,07)
Prädiktoren urteilende Personen																	
g	Kognitive Fähigkeiten[a]	–	–	–	–	–	–	0,00	(0,00)	–0,00	(0,00)	–0,00	(0,00)	–0,00	(0,00)	–0,00	(0,00)
h	Geschlecht: weiblich	–	–	–	–	–	–	0,20*	(0,08)	0,17*	(0,07)	0,16*	(0,07)	0,18*	(0,07)	0,18*	(0,07)
Prädiktoren Beziehungsmerkmale																	
i	Beziehungsqualität	–	–	–	–	–	–	–	–	0,05	(0,03)	0,05	(0,03)	0,05	(0,03)	0,05	(0,03)
j	Gemeinsamer Unterricht	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,08	(0,06)	–0,08	(0,06)	–0,08	(0,06)	–0,08	(0,06)
k	Geteilter Sprachhintergrund	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,45**	(0,07)	–0,45**	(0,07)	–0,44**	(0,07)	–0,45**	(0,07)
Interaktionen[b]																	
i	Beziehungsqualität * a Testleistung Schreibaufgabe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,06*	(0,03)	–	–	–	–
k	Geteilter Sprachhintergrund * a Testleistung Schreibaufgabe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,23**	(0,06)	–	–
k	Geteilter Sprachhintergrund * b Testleistung Leseverständnis	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,13*	(0,06)

Tab. 2 (Fortsetzung)

	Modell T0		Modell T1		Modell T2		Modell T3		Modell T4		Modell T4a		Modell T4b		Modell T4c	
	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)
Varianzkomponenten [Varianzanteile]																
Urteiler in Schulen	0,3852	[40 %]	0,3873	[45 %]	0,3509	[44 %]	0,3428	[43 %]	0,2974	[40 %]	0,2982	[40 %]	0,2914	[40 %]	0,2956	[40 %]
Beurteilte in Schulen	0,2532	[26 %]	0,1455	[17 %]	0,0905	[11 %]	0,0915	[12 %]	0,0807	[11 %]	0,0791	[11 %]	0,0793	[11 %]	0,0789	[11 %]
Residuum	0,3359	[34 %]	0,3363	[39 %]	0,3556	[45 %]	0,3552	[45 %]	0,3654	[49 %]	0,3625	[49 %]	0,3609	[49 %]	0,3631	[49 %]
Gütekriterien																
R^2 Marginal/Conditional	0,00/0,66		0,12/0,66		0,18/0,63		0,19/0,64		0,23/0,62		0,24/0,63		0,25/0,63		0,24/0,63	
Log-Likelihood	−1300,0		−1256,0**		−1225,6**		−1222,1*		−1201,7**		−1198,9*		−1194,2**		−1199,4*	

Geringfügige Abweichungen von 100 % bei den Varianzanteilen [% der Gesamtvarianz] aufgrund von Rundungen möglich
Die Prädiktoren a, b, c und i wurden z-standardisiert
n (Einschätzungen) = 983, *n* (Urteilende) = 586, *n* (Beurteilte) = 373
b Unstandardisierte Regressionsgewichte, *se* Standardfehler, *sd* Standardabweichung
[a]Jahrgangsspezifische *T*-Werte
[b]Es wurden Modelle mit je einem Interaktionsterm für die Prädiktoren d, g, h, i, j und k mit den Testleistungen a und b berechnet. In der Tabelle dargestellt sind nur diejenigen Modelle mit signifikanten Interaktionseffekten
* $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$

die Leistungen der von ihnen eingeschätzten Peers in Bezug auf die Testleistungen im Schreiben (b = 0,23) und Lesen (b = 0,13) in die richtige Rangfolge zu bringen (siehe *T4b* und *T4c*). Weder die Merkmale der Urteiler(innen) noch das Geschlecht der eingeschätzten Peers oder ein gemeinsamer Unterrichtsbesuch moderierten die Akkuratheit der Fremdeinschätzungen im Türkischen.

Für alle Modelle im Türkischen ergaben sich signifikante Modellverbesserungen durch die aufgenommenen Prädiktoren. Die Testleistungen der eingeschätzten Peers erklärten 12 % der Varianz der Fremdeinschätzungen. Der beste Modellfit ergab sich für das Modell *T4c*, bei dem 25 % der Varianz der Fremdeinschätzungen durch die Prädiktoren erklärt wurden.

6.3 Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Russischen

Auch für das Russische wurden Regressionsmodelle mit zwei Zufallseffekten (random intercepts) berechnet, die Mittelwertunterschiede der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten auf Ebene der urteilenden (ICC = 0,08) und beurteilten Schüler(inne)n (ICC = 0,31) modellieren (siehe Tab. 3). Die Schreib- und Lesefähigkeiten der eingeschätzten Mitschüler(innen) im Russischen waren sowohl für sich als auch gemeinsam prädiktiv für die Fremdeinschätzungen, wobei höhere Fähigkeiten mit höheren Leistungsurteilen assoziiert waren (siehe Modell *R1* und ergänzend Tab. 4). Mit Aufnahme der Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Modell *R2*, die die Fremdeinschätzungen signifikant vorhersagten, verloren sich jedoch die signifikanten Einflüsse der Testleistungen. In den Modellen *R3* und *R4* zeigte sich, dass weibliche Urteilende signifikant positivere Leistungsurteile fällten. Für die kognitiven Fähigkeiten der urteilenden Jugendlichen sowie die Beziehungsmerkmale ergaben sich keine signifikanten Haupteffekte.

Bei der Prüfung von Moderatoren der Urteilsakkuratheit ergab sich in Bezug auf die Testleistungen im Lesen ein positiver Effekt im Falle eines gemeinsamen Unterrichtsbesuchs (Modell *R4a*: b = 0,22). Dieses Modell wies zugleich mit 25 % erklärter Varianz den besten Modellfit auf. Nicht ausreichend gegen den Zufall abgesichert werden konnten drei weitere Interaktionsterme, die aus diesem Grund nicht in die Ergebnistabelle aufgenommen wurden. Bei diesen deutete sich an, dass die Fremdeinschätzungen im Russischen womöglich in Bezug auf die Testleistungen im Lesen von weiblichen Peers (b = 0,23; $p = 0{,}085$) sowie mit steigender Beziehungsqualität (b = 0,10; $p = 0{,}079$) und in Bezug auf die Testleistungen im Schreiben im Falle eines gemeinsamen Unterrichtsbesuchs (b = 0,20; $p = 0{,}087$) akkurater ausfallen könnten.

Die für das Modell *R4* zusätzlich berechneten standardisierten Regressionskoeffizienten ergaben, dass die Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Russischen am stärksten durch die Selbsteinschätzungen ($\beta = 0{,}34$) der Russischherkunftssprecher beeinflusst wurden, gefolgt vom Geschlecht der Urteilenden ($\beta = 0{,}15$).

Tab. 3 Kreuzklassifizierte Mehrebenenmodelle für Fremdeinschätzungen im Russischen (z-standardisiert)

		Modell R0		Modell R1		Modell R2		Modell R3		Modell R4		Modell R4a	
		b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)
Fixe Parameter													
Konstante		–0,05	(0,07)	–0,01	(0,06)	–0,03	(0,15)	–0,04	(0,31)	0,03	(0,32)	–0,04	(0,32)
Prädiktoren eingeschätzte Personen													
a	Testleistung Schreibaufgabe	–	–	0,24**	(0,08)	0,10	(0,08)	0,10	(0,08)	0,10	(0,08)	0,10	(0,08)
b	Testleistung Leseverständnis	–	–	0,19*	(0,08)	0,10	(0,07)	0,10	(0,07)	0,10	(0,07)	–0,05	(0,10)
c	Selbsteinschätzung Russisch	–	–	–	–	0,33**	(0,07)	0,33**	(0,07)	0,34**	(0,07)	0,34**	(0,07)
d	Geschlecht: weiblich	–	–	–	–	0,04	(0,13)	–0,10	(0,14)	–0,10	(0,14)	–0,10	(0,14)
e	Bildungsgang: Gymnasium	–	–	–	–	0,02	(0,11)	0,05	(0,12)	0,05	(0,12)	0,04	(0,12)
f	Jahrgang: Klasse 9	–	–	–	–	–0,02	(0,11)	–0,02	(0,11)	–0,01	(0,11)	–0,00	(0,01)
Prädiktoren urteilende Personen													
g	Kognitive Fähigkeiten[a]	–	–	–	–	–	–	–0,00	(0,01)	–0,00	(0,01)	–0,00	(0,01)
h	Geschlecht: weiblich	–	–	–	–	–	–	0,32**	(0,12)	0,32**	(0,12)	0,32**	(0,12)
Prädiktoren Beziehungsmerkmale													
i	Beziehungsqualität	–	–	–	–	–	–	–	–	0,02	(0,05)	0,02	(0,05)
j	Gemeinsamer Unterricht	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,08	(0,12)	–0,09	(0,12)
k	Geteilter Sprachhintergrund	–	–	–	–	–	–	–	–	–0,07	(0,10)	–0,06	(0,10)
Interaktionen[b]													
j Gemeinsamer Unterricht * b Testleistung Leseverständnis		–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,22*	(0,11)

Tab. 3 (Fortsetzung)

	Modell R0		Modell R1		Modell R2		Modell R3		Modell R4		Modell R4a	
	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)	b	(se)
Varianzkomponenten [Varianzanteile]												
Urteiler in Schulen	0,0769	[8 %]	0,1273	[15 %]	0,1274	[16 %]	0,1017	[13 %]	0,1004	[13 %]	0,1009	[13 %]
Beurteilte in Schulen	0,3129	[31 %]	0,1343	[16 %]	0,0610	[8 %]	0,0608	[8 %]	0,0624	[8 %]	0,0596	[8 %]
Residuum	0,6106	[61 %]	0,5854	[69 %]	0,5916	[76 %]	0,5980	[79 %]	0,5959	[79 %]	0,5885	[79 %]
Gütekriterien												
R^2 Marginal/Conditional	0,00/0,39		0,16/0,42		0,22/0,41		0,24/0,40		0,24/0,41		0,25/0,41	
Log-Likelihood	−450,1		−431,9**		−421,1**		−417,3*		−416,9		−414,8*	

Geringfügige Abweichungen von 100 % bei den Varianzanteilen [% der Gesamtvarianz] aufgrund von Rundungen möglich

Die Prädiktoren a, b, c und i wurden z-standardisiert

n (Einschätzungen) = 327, *n* (Urteilende) = 239, *n* (Beurteilte) = 133

b Unstandardisierte Regressionsgewichte, *se* Standardfehler, *sd* Standardabweichung

[a]Jahrgangsspezifische *T*-Werte.

[b]Es wurden Modelle mit je einem Interaktionsterm für die Prädiktoren d, g, h, i, j und k mit den Testleistungen a und b berechnet. In der Tabelle dargestellt sind nur diejenigen Modelle mit signifikanten Interaktionseffekten

* $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$

7 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden Schülerurteile über die sprachlichen Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch mit dem Ziel in den Blick genommen, zu bewerten, ob und unter welchen Bedingungen sich diese als Indikatoren sprachlicher Fähigkeiten von Peers (z. B. im Rahmen egozentrierter Netzwerke) eignen könnten. Mit Hilfe solcher Indikatoren wäre es mit relativ geringem Aufwand möglich, die Qualität des sprachlichen Inputs durch relevante Interaktionspartner und deren Bedeutung für die individuelle Sprachentwicklung und den Bildungserfolg Jugendlicher weiter zu erforschen. Der Beitrag fokussierte vor diesem Hintergrund erstens auf Determinanten der Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n, wobei es um die Prüfung von Merkmalen der eingeschätzten Peers ging, die die Fremdeinschätzungen über Testleistungen hinaus beeinflussen könnten (Fragestellung I). Zweitens wurde die Rangkomponente in Bezug auf Testleistungen im Lesen und Schreiben herangezogen, um die Frage nach der Urteilsakkuratheit der Fremdeinschätzungen zu klären (Fragestellung II). Und schließlich wurden Merkmale der urteilenden und beurteilten Schüler(innen) sowie deren Beziehung als Moderatoren der Urteilsakkuratheit untersucht (Fragestellung III).

7.1 Fragestellung I: Einflussfaktoren auf die Fremdeinschätzungen unter Kontrolle der objektiven Leistungsindikatoren

Für das Deutsche wurden leistungsbezogene Vorurteile gegenüber Schüler(inne)n sprachlicher Minderheiten (*H1*) erwartet (vgl. Zander et al. 2014). In der Tat zeigte sich, dass gegenüber monolingual deutsch aufgewachsenen Schüler(inne)n Peers mit anderer Herkunftssprache signifikant geringere Leistungsurteile erhielten, wobei diejenigen mit türkischem Sprachhintergrund am schlechtesten bewertet wurden. Dieser Effekt entspricht in seiner Richtung den möglicherweise aus den Medien bekannten Befunden den PISA-Studien (vgl. Stanat et al. 2010) und belegt nach Sprachhintergrund variierende leistungsbezogene Vorurteile bei den Jugendlichen.

Die Erwartung, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Mädchen im Vergleich zu Jungen höher bewertet werden (wie z. B. bei Hinnant et al. 2009) bestätigte sich nicht (*H2*): Während sich im Russischen von vornherein kein Geschlechtereffekt zeigte, waren im Deutschen und Türkischen zunächst positivere Leistungsurteile bei der Einschätzung von Mädchen zu beobachten, wobei sich der Effekt unter Kontrolle von Urteiler- und Beziehungsmerkmalen verlor. Dagegen ergab sich in allen Sprachen, ein systematischer Einfluss des Geschlechts der Urteilenden, wonach Mädchen positivere Leistungsurteile vergaben. Vermutlich war der Effekt des Geschlechts der eingeschätzten Mitschüler(innen) mit dem Geschlechtereffekt der Urteilenden einerseits und der Beziehungsqualität andererseits konfundiert, denn Mädchen gaben zudem im Mittel eine höhere Beziehungsqualität zu den von ihnen gewählten (und zu über 78 % weiblichen) Peers an.

Vermutet wurde ferner, dass sich Schüler(innen) bei der Fremdeinschätzung an leicht beobachtbaren Verhaltensweisen orientieren, die mit motivationalen oder affektiven Merkmalen zusammenhängen (z. B. Rakoczy et al. 2008; Urhahne et al.

2010; Kaiser et al. 2013). Da keine direkten Indikatoren für solche Verhaltensweisen vorlagen, wurden die Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der beurteilten Peers einbezogen, von denen erwartet werden kann, dass sie sich in Verhaltensweisen manifestieren (wie z. B. Unterrichtsbeteiligung, Gebrauch der Herkunftssprache), die sich leicht in Bezug auf sprachliche Kompetenzen interpretieren lassen. Gemäß der Erwartung ergaben sich über objektive Leistungsindikatoren hinaus Effekte der Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten der Peers auf die Fremdeinschätzungen (*H3*). Eine Limitation der Studie besteht allerdings darin, dass die Überprüfung der Annahme eines indirekten Zusammenhangs der Selbsteinschätzungen über beobachtbares Verhalten auf die Fremdeinschätzungen aufgrund der fehlenden objektiven Verhaltensindikatoren nicht möglich war. In allen untersuchten Sprachen war der Einfluss der Selbsteinschätzungen auf die Fremdeinschätzungen sogar stärker als der der Testleistungen. Dies galt insbesondere für das Russische, für das nach Kontrolle der Selbsteinschätzungen kein zusätzlicher Effekt der Testleistungen auf die Fremdeinschätzungen mehr zu finden war. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Selbst- und Fremdeinschätzungen auf derselben Skala und zum Teil mit Hilfe derselben Items gemessen wurden. Der stärkere Zusammenhang zwischen diesen Indikatoren ist somit auch auf die höhere inhaltliche wie konzeptionelle Kongruenz der Maße zurückzuführen. Dafür sprechen die höheren Kriteriums-Urteils-Korrelationen bei Lehrerurteilen, wenn dieses und der zum Vergleich herangezogene Leistungstest auf derselben Metrik verortet ist und dieselbe Leistungsdomäne abbilden (z. B. Hoge und Coladarci 1989; Südkamp et al. 2012).

7.2 Fragestellung II: Urteilsakkuratheit der Fremdeinschätzungen

Hypothesenkonform zeigte sich eine signifikante, aber moderate Vorhersage der Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten durch die objektiven Testleistungen der eingeschätzten Peers (*H4*). Die Testleistungen im Lesen und Schreiben erklärten gemeinsam zwischen 12 und 16 % der Varianz der Fremdeinschätzungen im Deutschen, Türkischen und Russischen. Für das Leseverständnis allein lagen die Varianzaufklärungen zwischen 8 und 12 %, für Testleistungen im Schreiben zwischen 6 und 13 % (siehe Tab. 4 im Anhang). Als Vergleichsgröße zur Beurteilung der Urteilsakkuratheit können die in anderen Studien gefundenen Korrelationen zwischen Leistungsurteilen und Leistungstests quadriert herangezogen werden, die dem Anteil erklärter Varianz entsprechen. Für die Urteilsakkuratheit von Leistungsbeurteilungen durch Lehrkräfte ergaben sich in der Metaanalyse von Südkamp et al. (2012) durchschnittlich 28 % erklärter Varianz (bei $r = 0{,}53$), was deutlich höher ausfällt als in der vorliegenden Studie. Auch Pohlmann et al. (2004) fanden mit einem R-Quadrat von 0,21 höhere Varianzaufklärungen der durch Mitschüler(innen) eingeschätzten Schülerselbstkonzepte im Deutschen durch die Deutschnote. Vergleichbar scheinen die im vorliegenden Beitrag ermittelten Varianzaufklärungen mit Zusammenhängen zwischen Selbstberichten sprachlicher Fähigkeiten und Testleistungen: Edele et al. (2015) berichten Varianzaufklärungen von 5–12 % für die Selbsteinschätzungen im Deutschen durch Schülerleistungen im Leseverstehen sowie 6–19 % bei Selbsteinschätzungen in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch durch einen Hörverständnistests.

Obwohl sich die Fremdeinschätzungen und verwendeten Leistungsindikatoren inhaltlich auf kongruente Konstrukte bezogen, fallen die Zusammenhänge eher moderat bis gering aus. Analog zu Selbsteinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten lässt sich für Fremdeinschätzungen vermuten, dass diese als Prädiktoren für individuelle sprachliche Fähigkeiten von Schüler(innen) womöglich plausible Ergebnisse erzeugen, aber die Effekte sprachlicher Fähigkeiten von Peers aufgrund der Ungenauigkeit der Maße potentiell unterschätzt werden könnten (vgl. Edele et al. 2015). Vergleiche zwischen Modellen in denen der Einfluss sprachlicher Fähigkeiten von Peers mittels Fremdeinschätzungen gemessen wird und solchen, in denen testbasierte Leistungsinformationen verwendet werden, könnten hier weitere Erkenntnisse liefern.

7.3 Fragestellung III: Moderatoren der Urteilsakkuratheit

Als Moderatoren der Urteilsakkuratheit wurden Merkmale der eingeschätzten Peers (Sprachhintergrund und Geschlecht), Merkmale der urteilenden Schüler(innen) (kognitive Fähigkeiten und Geschlecht) sowie Merkmale auf Beziehungsebene (Beziehungsqualität, gemeinsamer Unterricht, geteilter Sprachhintergrund) geprüft. In Bezug auf Fremdeinschätzungen im Deutschen hatten sich negativ verzerrte Leistungsurteile gegenüber Schüler(inne)n mit nicht-deutscher Herkunftssprache gezeigt. In Bezug auf die Testleistungen von russischsprachigen Peers im Schreiben ergab sich nun, dass diese auch im Sinne der Rangkomponente inakkurater ausfielen.

Sowohl im Deutschen als auch in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch vergaben Mädchen höhere Fremdeinschätzungen. Eine Moderation der Urteilsakkuratheit durch das Geschlecht der Urteilenden ließ sich jedoch lediglich für das Deutsche nachweisen, wonach die überhöhten Fähigkeitsurteile von Mädchen in Bezug auf das Leseverständnis im Sinne der Rangkomponente inakkurater ausfielen. Das Geschlecht der *beurteilten* Mitschüler(innen) moderierte die Akkuratheit der Fremdeinschätzungen dagegen in keiner der untersuchten Sprachen. Die aus Theorie und Forschung abgeleitete Vermutung, dass die kognitiven Fähigkeiten der Urteilenden die Urteilsakkuratheit positiv moderieren könnte (z. B. Brantmeier und Vanderplank 2008; Südkamp et al. 2012; Kaiser et al. 2012), konnte weder für das Deutsche noch die Herkunftssprachen bestätigt werden (*H5*).

Die Analysen lieferten verschiedene Anhaltspunkte für die Annahme, dass die Urteilsakkuratheit von der Beziehung zur eingeschätzten Person moderiert wird (z. B. Marsh und Craven 1991; Funder 1995; Hayes und Dunning 1997). Erwartet wurden akkuratere Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten mit steigender Beziehungsqualität sowie im Falle eines gemeinsamen Unterrichtsbesuchs (*H6*). Im Russischen wurde die Rangkomponente in Bezug auf die Leseleistungen positiv von einem gemeinsamen Unterrichtsbesuch moderiert. Möglicherweise gilt dies auch in Bezug auf die Schreibfähigkeiten von Peers im Russischen sowie im Deutschen, allerdings konnten die gefunden Interaktionseffekte hier nur auf einem 10 %-Signifikanzniveau gegen den Zufall abgesichert werden. Eine positive Moderation der Urteilsakkuratheit mit steigender Beziehungsqualität ergab sich für Fremdeinschätzungen in Bezug auf die Testleistungen von Peers im Schreiben im Türkischen und in der Tendenz auch im Russischen (bei $p = 0{,}079$). Eine positive Moderation der Ur-

teilsakkuratheit durch das Vorhandensein eines identischen Sprachhintergrunds (*H7*) ergab sich im Türkischen sowohl in Bezug auf die Testleistungen von Peers im Lesen als auch Schreiben. Dabei zeigte sich, dass die Leistungsurteile von Schüler(innen) ohne türkischen Sprachhintergrund tendenziell zu optimistisch ausfielen, während diese bei türkischsprachigen Urteiler(inne)n strenger, aber zugleich akkurater waren. Im Russischen blieb ein solcher Moderationseffekt erwartungswidrig aus, was daran liegen könnte, dass in der Studie auch Schüler(innen) (mit und ohne russischem Sprachhintergrund) vertreten waren, die Russisch als Fremdsprache lernten. Dies könnte erklären, warum sich Effekte des gemeinsamen Unterrichtsbesuchs bei den Fremdeinschätzungen im Russischen deutlicher zeigten als im Türkischen. Sollte dies zutreffen, sprächen die gefundenen Effekte in den Herkunftssprachen beide dafür, dass die Einschätzungen besser gelingen, wenn die Urteilenden selbst Kenntnisse in den betreffenden Sprachen haben. Allerdings kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden, ob der Effekt im Russischen tatsächlich auf einen gemeinsamen Fremdsprachenunterricht zurückzuführen ist.

7.4 Fazit

Über Fremdeinschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten unter Schüler(inne)n war bisher kaum etwas bekannt. Im Hinblick auf die Einschätzungen herkunftssprachlicher Fähigkeiten von Peers lagen gar keine Befunde vor. Im vorliegenden Beitrag konnten systematische und signifikant positive Zusammenhänge zwischen fremdeingeschätzten Sprachfähigkeiten und den gemessenen Testleistungen von Jugendlichen anhand zweier Leistungsindikatoren im Deutschen, Russischen und Türkischen nachgewiesen werden. Die eingangs formulierte Frage, ob in Ermangelung objektiver Maße Fremdeinschätzungen als Proxys für sprachliche Fähigkeiten von Peers eingesetzt werden könnten, muss auf Grundlage der vorliegenden Daten jedoch abgelehnt werden. Dies ist mit der relativ geringen Urteilsakkuratheit im Sinne der Rangkomponente einerseits und andererseits den systematischen Verzerrungen der Urteile nach Merkmalen der eingeschätzten Peers, dem Geschlecht der Urteilenden und Beziehungsmerkmalen zu begründen. Für die Frage nach der Rolle der Qualität des sprachlichen Inputs von Peers für die individuelle Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten bedeutet dies, dass entweder objektive Leistungsmaße für die Peers erfasst werden sollten oder andere Proxis für den sprachlichen Input herangezogen werden müssen (z. B. über die Erfassung der Sprachnutzung oder sprachbezogener Aktivitäten mit Peers).

Besonders bedenklich erscheint der Befund, dass bei gleicher Leistung die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen von herkunftssprachlich russischen sowie türkischen Schüler(inne)n signifikant schlechter bewertet wurden. Dies galt unabhängig von der Qualität der Beziehung zwischen urteilender und beurteilter Person und trotz der Tatsache, dass die Teilnehmenden überwiegend bereits in Deutschland geboren wurden und alle seit mindestens der dritten Klasse eine Schule in Deutschland besuchten (siehe Gogolin et al. 2017). Solche Vorurteile können negative Folgen für die Leistungsentwicklungen von Jugendlichen mit nicht-deutscher Herkunftssprache haben, da leistungsbezogene Selbstkonzepte wesentlich durch Rückmeldungen signifikanter Anderer geformt werden (vgl. Marsh 1990). Dies belegen Studien,

die eine Leistungsbeeinträchtigungen durch Stereotypenbedrohungen für verschiedene ethnische Minderheiten insbesondere in sprachlichen Domänen nachgewiesen haben (siehe Nadler und Clark 2011 für eine Metaanalyse). Die Befunde sprechen deutlich dafür, dass Anstrengungen unternommen werden sollten, die negativen und unzutreffenden leistungsbezogenen Stereotype gegenüber lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n abzubauen. In diesem Zusammenhang wären Studien wünschenswert, die Wirkungszusammenhänge zwischen Fremdeinschätzungen und Selbstkonzepten sprachlicher Fähigkeiten sowie die Konsequenzen von negativ verzerrten Leistungsurteilen gegenüber Schüler(inne)n mit sprachlichem Migrationshintergrund weiter fokussieren (wie z. B. bei Sander et al. 2017).

Die vorliegenden Ergebnisse deuten insgesamt auf eine heuristische Informationsverarbeitung bei der Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten von Peers hin (siehe Herppich et al. 2018), wobei im Sinne eines Halo-Effekts (Nisbett und Wilson 1977) der Gesamteindruck zu einer Person sowie Leistungsstereotype eingehen. Welche Prozesse genau bei der Urteilsbildung abliefen, kann mit den vorliegenden Daten jedoch nicht geklärt werden. Interessant wären hier Studiendesigns, die weitere Merkmale der urteilenden Schüler(innen), wie z. B. motivationale Aspekte der Leistungsbeurteilung und Einstellungen berücksichtigen. Für ein besseres Verständnis darüber, welche Informationen bei der Bewertung sprachlicher Fähigkeiten von Peers genutzt werden, könnten ergänzend Einflüsse von Merkmalen der Peers, wie sprachprosodische Merkmale (z. B. der Akzent, siehe Anderson et al. 2007), motivationale Merkmale (z. B. Unterrichtsbeteiligung) sowie andere beobachtbare Verhaltensweisen (z. B. Leseverhalten, Sprachnutzung) untersucht werden.

Eine Limitation des Studiendesigns betrifft die geringen Fallzahlen innerhalb der Gruppierungsebene der urteilenden Schüler(innen). In Studien zur Urteilsakkuratheit von Lehrkräften werden Rangkorrelationen für die Urteile in der Regel auf Basis der Einschätzungen aller Schüler(innen) einer Klasse erfasst. In unserem Falle konnten aus befragungsökonomischen Gründen maximal drei Peers eingeschätzt werden, was sowohl die Ermittlung von Moderationseffekten einschränkt als auch dazu führen kann, dass sich Fehleinschätzungen stärker auf die ermittelten Regressionskoeffizienten auswirken. In Bezug auf die Beziehungsmerkmale konnten erwartungsgemäße Hinweise darauf gefunden werden, dass Gelegenheiten, die Eigenschaften von Peers zu beobachten, sich positiv auf die Urteilsakkuratheit auswirken (Funder 1995). Zugleich variierten diese je nach Sprache und dem für die Bewertung der Urteilsakkuratheit herangezogenen Leistungskriterium (Lesen, Schreiben). Zur weiteren Klärung könnte z. B. berücksichtigt werden, wie sich der Besuch eines gemeinsamen herkunftssprachlichen (ggf. auch fremdsprachlichen) Unterrichts oder auch die gemeinsame Nutzung der Herkunftssprache auf die Urteilsakkuratheit auswirkt. Zudem müssten Effekte der Beziehungsqualität mit größeren Stichproben untersucht werden, bei denen Urteiler(innen) mehr als nur drei Peers einschätzen. Es lässt sich vermuten, dass die Jugendlichen ohnehin ihre engsten Peers wählten (vgl. Dijkstra et al. 2008), sodass Unterschiede nach der Beziehungsqualität in der vorliegenden Studie nicht ausreichend gegeben waren.

Mögliche Verbesserungen schließen auch die Fremdeinschätzungen selbst ein. Diese stießen als Notenskala bei höheren Fähigkeitsurteilen an ihre Grenzen. Eine Erfassungsmethode, bei der Urteil und Kriterium auf derselben Skala verortet

sind, hätte den Vorteil, dass über die Rangkomponente hinaus auch Aussagen über die Urteilsakkuratheit hinsichtlich des Leistungsniveaus sowie die Heterogenität der Schülerleistungen möglich wären (vgl. Karst 2017). Neuere Erkenntnisse zur Akkuratheit von Lehrerurteilen legen nahe, dass globalere Urteile geeignet sind, um die Rangfolge von Schülerleistungen einzuschätzen, wogegen die Beurteilung des Niveaus und der Streuung von Schülerleistungen differenziertere Maße erfordern (vgl. Karst et al. 2018). Ferner hätte es sinnvoll sein können, die Schüler(innen) darüber zu informieren, dass ihre Einschätzungen mit den erhobenen Tests im Lesen und Schreiben verglichen werden. Eine entsprechende Informiertheit moderierte nach Südkamp et al. (2012) die Korrelationen zwischen Urteil und Kriterium positiv.

Trotz der benannten Limitationen konnten mit der durchgeführten Studie wichtige Erkenntnisse gewonnen und die Möglichkeiten und Grenzen von Fremdeinschätzungen zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten von Peers im Rahmen klassischer (egozentrierter) Fragebogenerhebungen aufgezeigt werden. Einerseits deuten die Befunde auf Bedingungen, unter denen akkuratere Fremdeinschätzungen unter Schüler(innen) gelingen könnten (z. B. durch Urteile innerhalb von Klassengrenzen), andererseits belegen die Ergebnisse deutliche Grenzen von Fremdeinschätzungen als ökonomisches Verfahren zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten. So ist von der Nutzung dieser als Indikatoren tatsächlicher Kompetenzen von Peers in der hier untersuchten Form abzuraten. Nichtsdestotrotz erscheint die Beschäftigung mit Wahrnehmungsprozessen sprachlicher Fähigkeiten unter Schüler(inne)n auch unabhängig von der Frage nach ihrer Validität wichtig. Stereotype Überzeugungen können sich im Handeln manifestieren und damit Lernprozesse negativ beeinflussen (siehe Karst und Bonefeld 2020). So können beispielsweise Leistungserwartungen von Lehrkräften im Fach Deutsch bei gleicher Leistung gegenüber Schüler(innen) ethnischer Minderheiten negativ verzerrt sein (z. B. Lorenz et al. 2016), wobei das Ausmaß negativ verzerrter Leistungserwartungen den Umfang von Leistungsdisparitäten zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund erklären kann (van den Bergh et al. 2010). Nun bestätigen die vorliegenden Ergebnisse, dass solche negativ verzerrten Leistungserwartungen auch unter (befreundeten) Schüler(inne)n vorzufinden sind (siehe Zander et al. 2014). Vor dem Hintergrund der ungleichen Bildungserfolgschancen von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund (siehe Stanat et al. 2010; Kempert et al. 2016) sollten leistungsbezogene Vorurteile insbesondere in sprachlichen Domänen ernst genommen werden und Peers als wichtiger sozialer Faktor für das Lernen auch im Hinblick auf negative Folgen von Stigmatisierungs- und Zuschreibungsprozessen weiter untersucht werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung

nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Anhang

Tab. 4 Varianzaufklärung der Fremdeinschätzungen durch die Testleistungen

		Konfidenzintervall (b)			
	b	2,5 %	97,5 %	R^2 marginal	Log-Likelihood
Deutsch					
Schreibaufgabe	0,25**	0,20	0,29	0,06	–3434,3**
Leseverständnis	0,30**	0,25	0,34	0,09	–3405,5**
Türkisch					
Schreibaufgabe	0,30**	0,23	0,37	0,09	–1267,5**
Leseverständnis	0,28**	0,21	0,35	0,08	–1269,0**
Russisch					
Schreibaufgabe	0,37**	0,24	0,49	0,13	–435,0**
Leseverständnis	0,34**	0,22	0,47	0,12	–436,5**

Unstandardisierte Regressionskoeffizienten für die Modelle mit je nur einem Prädiktor für Testleistungen der eingeschätzten Peers
Likelihood-Ratio-Test zum Vergleich der Modelle zum Nullmodell (siehe Tab. 1, 2 und 3: D0; T0; R0)
** $p < 0{,}01$

Literatur

Alderson, C.A. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. New York: Continuum.

Anderson, S., Downs, S.D., Faucette, K., Griffin, J., King, T., & Woolstenhulme, S. (2007). How accents affect perceptions of intelligence, physical attractiveness, and trustworthiness of Middle-Eastern-, Latin-American-, British- and Standard-American-English-Accent speakers. *BYU Undergraduate Journal of Psychology, 3*(1), 5–11.

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software, 67*(1), 1–48.

van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R.W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers. *American Educational Research Journal, 47*(2), 497–527.

Borkenau, P., & Liebler, A. (1993). Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner-ratings, and measured intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 546–553.

Brantmeier, C., & Vanderplank, R. (2008). Descriptive and criterion-referenced self-assessment with L2 readers. *System, 36*(3), 456–477.

Bratko, D., Chamarro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: incremental validity of self- and peer ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences, 41*, 131–142.

Breidebach, G., & Gruber, N. (2018). Teachers' diagnostic competence in the context of gender and migration related stereotyping. *Journal of Teacher Education and Educators, 7*(1), 5–16.

Brown, G.T.L., Andrade, H.L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(4), 444–457.

Clovin, C.R., & Funder, D.C. (1991). Predicting personality and behavior: a boundary on the acquaintanceship effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(6), 884–894.

Connelly, B.S., & Ones, D.S. (2010). An other perspective on personality. Meta-analytic integration of observers' accuracy and predictive validity. *Psychological bulletin, 136*(6), 1092–1122.

Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A.P., & van der Zee, Y.G. (2008). Social comparison in the classroom: a review. *Review of Educational Research, 78*(4), 828–879.

Dirim, I., & Döll, M. (2009). „Bumerang" – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–146). Münster: Waxmann.

Dünnebier, K., Gräsel, C., & Krolak-Schwerdt, S. (2009). Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung: Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*, 187–195.

Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research, 52*, 99–123.

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.

Fiske, S.T., & Neuberg, S.L.A. (1990). Continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology, 23*, 1–74.

Förster, N., & Böhmer, I. (2017). Das Linsenmodell – Grundlagen und exemplarische Anwendungen in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 94, S. 46–50). Münster: Waxmann.

Funder, D.C. (1995). On the accuracy of personality judgement: a realistic approach. *Psychological Review, 102*(4), 652–670.

Funder, D.C., & Dobroth, K.M. (1987). Differences between traits: properties associated with interjudge agreement. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 409–418.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., & Cate, P.I.M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education, 30*(2), 169–188.

Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit* (S. 263–280). Wiesbaden: VS.

Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (MEZ Arbeitspapiere 1). Hamburg: Universität Hamburg. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14825. Zugegriffen: 30. Sep. 2020.

Hannover, B., & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht, Lehren und Lernen* (1. Aufl., S. 91–105). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Hayes, A.F., & Dunning, D. (1997). Construal processes and trait ambiguity: implications for the self-peer agreement in personality judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 664–677.

Heller, K.A., & Perleth, C. (2000). *KFT 4–12+ R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision* (3. Aufl.). Göttingen: Beltz.

Herppich, S., Praetorius, A.-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J., & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Journal of Teaching and Teacher Education, 76*, 181–193.

Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 133–150). Münster: Waxmann.

Heyer, R., Palentien, C., & Gürlevik, A. (2012). Peers. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 983–999). Wiesbaden: Springer VS.

Hinnant, J.O., O'Brien, M., & Ghazarian, S.R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 662–670.

Hoge, R.D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: a review of literature. *Review of Educational Research, 59*(5), 297–313.

Hox, J.J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2018). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (3. Aufl.). New York: Routledge.

Kaiser, J., Helm, F., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2012). Zum Zusammenhang von Intelligenz und Urteilsgenauigkeit bei der Beurteilung von Schülerleistungen im Simulierten Klassenraum. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(4), 251–261.

Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction, 28*, 73–84.

Kaiser, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2017). The effects of student characteristics on teachers' judgment accuracy: disentangling ethnicity, minority status, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 871–888.

Karing, C., & Artelt, C. (2013). Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen und Ansatzpunkte ihrer Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31*(2), 166–173.

Karing, C., Matthäi, J., & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*(3), 159–172.

Karst, K. (2017). Akkurate Urteile – die Ansätze von Schrader (1989) und McElvany et al. (2009). In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 94, S. 21–29). Münster: Waxmann.

Karst, K., & Bonefeld, M. (2020). Stereotype, Urteile und Urteilsakkuratheit von Lehrkräften: Eine Zusammenfassung im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 281–308). Wiesbaden: Springer VS.

Karst, K., Dotzel, S., & Dickhäuser, O. (2018). Comparing global judgments and specific judgments of teachers about students' knowledge. Is the whole the sum of its parts? *Teaching and teacher education, 76*, 194–203.

Karst, K., Hartig, J., Kaiser, J., & Lipowsky, F. (2017). Mehrebenenmodelle als Werkzeuge zur Analyse diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften – ein lineares Modell (LMM) und seine Anwendung in R. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 94, S. 153–174). Münster: Waxmann.

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K.M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl,

C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–242). Wiesbaden: Springer VS.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personal and Social Psychology, 77*(6), 1121–1134.

Kuhl, P., & Hannover, B. (2012). Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44*(3), 153–162.

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68*(1), 89–111.

Machts, N., Kaiser, J., & Schmidt, F.T.C. (2016). Accuracy of teachers' judgements of students' cognitive abilities: a meta-analysis. *Educational Research Review, 19*, 85–103.

Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*(2), 77–172.

Marsh, H.W., & Craven, R. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teacher, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology, 83*, 393–404.

Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C.M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education, 65*, 48–60.

Nadler, J.T., & Clark, M.H. (2011). Stereotype threat: a meta-analysis comparing African Americans to Hispanic Americans. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(4), 872–890.

Nakagawa, S., & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution, 4*(2), 105–205.

Nisbett, R.E., & Wilson, T.D. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgements. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(4), 250–256.

Pohlmann, B., Möller, J., & Streblow, L. (2004). Fremdeinschätzungen von Schülerselbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18*(3/4), 157–169.

Praetorius, A.-K., & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 94, S. 13–18). Münster: Waxmann.

Praetorius, A.-K., Greb, K., Lipowsky, F., & Gollwitzer, M. (2010). Lehrkräfte als Diagnostiker – Welche Rolle spielt die Schülerleistung bei der Einschätzung von mathematischen Selbstkonzepten? *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 121–144.

R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. http://www.R-project.org/.

Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A., & Harks, B. (2008). The interplay between student evaluation and instruction. *Journal of Psychology, 216*(2), 111–124.

Ready, D.D., & Wright, D.L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities. The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal, 48*(2), 335–360.

Sander, A., & Ohle, A. (2017). Stereotypenbedrohung als Ursache für geringen Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 177–197.

Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *LGVT 5–12 – Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 5–12*. Göttingen: Hogrefe.

Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31*(2), 154–165.

Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1990). Lassen sich Lehrer bei der Leistungsbeurteilung von sachfremden Gesichtspunkten leiten? Eine Untersuchung zu Determinanten diagnostischer Lehrerurteile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 22*, 312–324.

Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl. Schule und Gesellschaft, Bd. 24, S. 285–302). Wiesbaden: VS, GWV.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*(1/2), 85–95.

Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.

Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology, 73*(3), 404–410.

Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgements of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 743–762.

Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 253–273.

Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education, 20*(4), 731–752.

Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M., & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler. Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(3–4), 275–288.

Vazire, S. (2010). Who knows what about a person? The self–other knowledge asymmetry (SOKA) model. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 281–300.

Wagner, W., Helmke, A., & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen international: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Frankfurt a. M.: GFPF, DIPF.

Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). Wiesbaden: Springer VS.

Zander, L., Webster, G. D., & Hannover, B. (2014). Better than me?! How adolescents with and without migration background perceive each others' performance in German classrooms. *Psychology, 5*(1), 62–69.

Zhu, M., & Urhahne, D. (2015). Teachers' judgements of students' foreign-language achievement. *European Journal of Psychology of Education, 30*(1), 21–39.

Ziegler, M., Danay, E., Schölmerich, F., & Bühner, M. (2010). Predicting academic success with the Big 5 rated from different points of view. Self-rated, Other rated and faked. *European Journal of Personality, 24*, 341–355.

Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten

Nora Dünkel

Zusammenfassung

Ausgehend von humankapitaltheoretischen Modellen der Sprachaneignung untersucht der vorliegende Beitrag den Zusammenhang zwischen der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung von Freundeskreisen von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund und deren Leseverständnis im Deutschen sowie der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch. Mit Hilfe von Clusteranalysen wurden drei Typen von Freundeskreisen identifiziert, deren sprachlich-ethnische Zusammensetzung sich als 1.) herkunftssprachlich orientiert, 2.) herkunftssprachlich heterogen und 3.) monolingual deutsch orientiert beschreiben lässt. Die Ergebnisse von Regressionsanalysen zeigen, dass das Ausmaß des Zugangs zur Majoritätssprache im Freundeskreis positiv mit den Leseleistungen im Deutschen zusammenhängt. Lebensweltlich mehrsprachige Schüler(innen) mit einem monolingual deutsch orientierten Freundeskreis unterscheiden sich in ihren Leistungen im Deutschen nicht von ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n. In Bezug auf die Leseleistungen in der Herkunftssprache ergeben sich marginale

N. Dünkel (✉)
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Hamburg, Germany
E-Mail: nora.duenkel@uni-hamburg.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

H. Brandt et al. (Hrsg.), *Language Development in Diverse Settings*,
Edition ZfE 11, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_6

Effekte, nach denen insbesondere Jugendliche mit türkischem Sprachhintergrund von einem herkunftssprachlich orientierten Freundeskreis zu profitieren scheinen.

Schlüsselwörter

Sprachliche und ethnische Komposition · Freundschaften · Peers · Mehrsprachige Schüler(innen) · Lesefähigkeiten

1 Einleitung

Sprachkenntnisse gelten als Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolg. Für viele Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshinter-grund spielen neben der Majoritätssprache[1] der autochthonen Bevölkerung – hier Deutsch – im Alltag auch ihre mitgebrachten Herkunftssprachen eine Rolle. Sie wachsen lebensweltlich mehrsprachig[2] auf. In der monolingual ausgerichteten Institution Schule sind sie aber vor allem auf gute Kompetenzen in der Majoritätssprache angewiesen, da diese als Unterrichtssprache Voraussetzung für das Lernen sowie Leitungsanforderung in nahezu allen Fächern ist (vgl. Gogolin 1994). Welche Bedeutung der Herkunftssprache für den Bildungserfolg zukommt, ist dagegen strittig (siehe Gogolin und Neumann 2009). Vor dem Hintergrund empirischer Befunde, die sprachlich bedingte Leistungsrückstände von Schüler(inne)n mit sprachlichem Migrationshintergrund belegen (siehe Kem-pert et al. 2016), wurde der Gebrauch der Herkunftssprache wiederholt als Risikofaktor diskutiert, der sich über

[1] Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff Majoritätssprache im Kontext von Migration für die offizielle Verkehrs- und Verständigungssprache im Einwanderungsland verwendet. Der Begriff verweist nicht zwingend auf eine zahlenmäßige Überlegenheit, sondern eine Dominanz hinsichtlich des sozialen Status: Der Majoritätssprache wird ein besonderes Prestige zugeschrieben; sie ist Sprache des öffentlichen Lebens und Sprache, in der in der Schule überwiegend unterrichtet und gelernt wird, vgl. Fürstenau (2011, S. 26 ff.). Ihr gegenübergestellt werden die Herkunftssprachen, die als mitgebrachte Sprachen zugewanderter Migrant(inn)en und ihrer Nachkommen im Einwanderungsland überwiegend in der Familie (auch neben der Majoritätssprache) praktiziert werden und oft keine institutionelle Förderung erhalten. Für eine kritische Begriffserläuterung siehe Fürstenau (2011, S. 31 f.).

[2] Der Begriff lebensweltliche Mehrsprachigkeit verweist auf den mit einem Migrationshintergrund verbundenen alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache, was spezifische Sprachgebrauchs- und Spracherwerbskonstellationen einschließt. Für die Definition und Operationalisierung des Begriffs im Rahmen der Studie siehe Gogolin et al. (2017); Brandt et al. (2019).

fehlende Gelegenheiten zum Erwerb der Majoritätssprache negativ auf den Bildungserfolg auswirken kann (Chiswick und Miller 2001; Esser 2006). Während in der Kommunikation mit den Eltern die Herkunftssprache für viele Kinder- und Jugendliche auch im Generationenverlauf von großer Bedeutung bleibt, wird im Freundes- und Bekanntenkreis überwiegend in der Majoritätssprache kommuniziert (Strobel und Seuring 2016; Rauch 2019). Zugleich zeigt sich, dass sich „Zuwanderer, die mit den Eltern die Herkunftssprache sprechen, besonders hinsichtlich der Kommunikation mit den Geschwistern und Peers stark unterscheiden" (Strobel und Seuring 2016, S. 329). Die alleinige Betrachtung der Kommunikationssprache mit den Eltern bildet somit Muster des Sprachgebrauchs und Gelegenheitsstrukturen für die Entwicklung majoritäts- wie auch herkunftssprachlicher Fähigkeiten nicht ausreichend ab (Strobel und Kristen 2015; Strobel und Seuring 2016; Rauch 2019).

Gerade im Jugendalter steigt aufgrund des relativen Bedeutungsverlusts der Eltern der Stellenwert sogenannter Peerbeziehungen (vgl. Zander et al. 2017, S. 354). Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Beziehungen unter Freund(inne)n, welchen aufgrund ihrer Modellfunktion eine besondere Rolle für die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zugeschrieben wird (vgl. Harring et al. 2010, S. 9; Heyer et al. 2012, S. 992 ff.; Zander et al. 2017, S. 360 ff.). In den vergangenen Jahren haben sich einige empirische Arbeiten mit der Rolle der sprachlichen oder ethnischen Zusammensetzung von Peerkontexten und des Sprachgebrauchs von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund für ihre sprachlichen Fähigkeiten beschäftigt (z. B. Seuring et al. 2020; Stanat et al. 2010b; Kristen und Olczyk 2013; Strobel und Kristen 2015; Strobel und Seuring 2016; Rauch 2019). Der Fokus lag dabei meist auf der Untersuchung der Klassen- bzw. Schulkompositionseffekte oder des Sprachgebrauchs mit einzelnen Akteuren im Freundeskreis (z. B. beste/r Freund/in) für Kompetenzen in der Majoritätssprache. Selten wird dabei die Bedeutung des Zusammenspiels der Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachen im Peerkontext für sprachliche Fähigkeiten in der Majoritäts- *sowie der Herkunftssprache* untersucht (siehe Strobel und Kristen 2015, S. 128 ff.).

Ausgehend von humankapitaltheoretischen Modellen der Sprachaneignung (Chiswick und Miller 2001; Esser 2006; van Tubergen 2010) werden im vorliegenden Beitrag der Sprachgebrauch mit Freund(inn)en sowie die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises von Schüler(inne)n mit russischem und türkischem Sprachhintergrund und deren Zusammenhang mit dem Leseverständnis der Jugendlichen im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch untersucht. Dabei werden Angaben zur Verfügbarkeit der betreffenden Sprachen und dem Sprachgebrauch unter den drei besten Freund(inn)en sowie im erweiterten Freundeskreis genutzt, um eine Typisierung von Freundes-

kreisen der Jugendlichen vorzunehmen. Im Zentrum stehen die Fragen: Wie lassen sich die Freundeskreistypen in Bezug auf sprachlich-ethnische Merkmale beschreiben? Worin unterscheiden sich die Jugendlichen mit unterschiedlichen Typen von Freundeskreisen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Freundeskreistypen und den sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen in der Majoritätssprache Deutsch sowie der Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch? Speziell für die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen wird untersucht, inwieweit die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises Leistungsunterschiede zwischen den lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n und ihren monolingualen Mitschüler(inne)n erklären.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Determinanten des Spracherwerbs von Personen mit Zuwanderungshintergrund

Humankapitaltheoretische Modelle der Sprachaneignung erklären das Ausmaß der Beherrschung der Majoritätssprache im Aufnahmeland von Personen mit Zuwanderungshintergrund als Folge verschiedener Investitions- und Lernprozesse. Dabei lassen sich Determinanten des Spracherwerbsprozesses im Wesentlichen in drei Faktoren bündeln (Chiswick und Miller 2001; Esser 2006; van Tubergen 2010): Dem *Zugang* (exposure) zur Majoritätssprache, *Anreizstrukturen* (incentives) und der *Effizienz* (efficiency) des Spracherwerbs (für eine Zusammenfassung empirischer Befunde siehe Kempert et al. 2016). Mit dem *Zugang* sind Faktoren angesprochen, die das Ausmaß des Kontakts mit der Zielsprache beeinflussen. Dazu zählen beispielsweise die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland, der Besuch von Institutionen, in denen die Majoritätssprache unterrichtet bzw. gesprochen wird, Kontakte zu Sprecher(inne)n, der individuelle Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten und sprachliche Praktiken (siehe auch Chiswick und Miller 2007; van Tubergen und Kalmijn 2009). Unter *Anreizen* werden Bedingungen und Faktoren gefasst, die den Kosten (zeitlicher und monetärer Aufwand) der Investition in das Erlernen der Majoritätssprache gegenüberstehen und Einfluss auf die Motivation für den Spracherwerb nehmen. Diese umfassen z. B. Aussichten auf gut bezahlte Arbeit, soziale Anerkennung und können zudem mit der Bindung an bestimmte Personen und Gruppen und dem Anteil von Sprecher(inne)n derselben Herkunftssprache im Lebensumfeld variieren (siehe auch Esser 2006, S. 82 f.). Die *Effizienz* mit der die Majoritätssprache gelernt wird, kann sowohl durch individuelle Faktoren (z. B. kognitive Fähigkeiten, Alter bei Er-

werbsbeginn) wie auch durch kontextuelle Bedingungen (z. B. Qualität des sprachlichen Inputs, linguistische Nähe der Majoritäts- zur Herkunftssprache) erklärt werden. Wenngleich die humankapitaltheoretischen Modelle überwiegend auf die Erklärung von Kompetenzen in der Majoritätssprache angelegt und angewandt wurden, lassen sich diese aufgrund ihres „allgemeinen Charakters" ebenso zur Erklärung des Erwerbs und Erhalts der Herkunftssprachen heranziehen (Kristen et al. 2019, S. 146; Esser 2006, S. 542).

Unabhängig von der zu erlernenden Zielsprache verweisen Determinanten des Spracherwerbs auf die zentrale Bedeutung des sozialen Umfelds, in dem individuelle Lerngelegenheiten strukturiert werden (vgl. Kristen et al. 2019, S. 147 f.). Zu den relevanten Merkmalen dieses Umfelds zählt u. a. die Vielzahl unterschiedlicher Sprecher(innen), die einen sprachlichen Input liefern, inklusive des Sprachinputs von Personen, die in einer anderen als der Zielsprache aufgewachsen sind (vgl. Unsworth 2016, S. 103 ff.). In diesem Zusammenhang ist überwiegend der sprachliche Input in der Familie (insbesondere der Eltern) betrachtet worden. In erster Linie scheint dabei die Quantität des Sprachinputs für die Entwicklung bzw. den Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten entscheidend zu sein (Duarte et al. 2014; Strobel und Kristen 2015; Unsworth 2016; Kristen et al. 2019), während für Kompetenzen in der Majoritätssprache eher die Qualität des sprachlichen Inputs und familiale Praktiken (unabhängig von der Sprache, in der sie erfolgen) ausschlaggebend sind (siehe z. B. Leseman et al. 2007; Duarte et al. 2014). Zur Erklärung von Kompetenzen in der Majoritätssprache werden Merkmalen des außerfamilialen sprachlichen Umfelds eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (siehe Duarte et al. 2014; Rauch 2019). Der „wohl wichtigste und wirksamste Zugang [zur Majoritätssprache] sind die Gelegenheiten zu alltäglichen interethnischen Kontakten" (Esser 2006, S. 86). Dies gilt nach Esser insbesondere unter Bedingungen der Statusgleichheit, gemeinsam erlebter Problemlösungen und einem geringen Einreisealter, da dann alle wichtigen Voraussetzungen (Zugang, Anreiz, Motivation, Effizienz) für einen erfolgreichen Spracherwerb gegeben sind (vgl. ebd.). Diese Bedingungen treffen auf sogenannte Peerbeziehungen zu, denen insbesondere im Jugendalter eine wichtige sozialisatorische Funktion beigemessen werden (siehe vertiefend Heyer et al. 2012; Hannover und Zander 2016; Zander et al. 2017). Die Bedeutung von Peers für die Entwicklung majoritäts- sowie herkunftssprachlicher Fähigkeiten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ist jedoch bisher verhältnismäßig wenig untersucht worden.

Der vorliegende Beitrag führt zunächst in theoretische Annahmen zu Peerbeziehungen und deren Bedeutung für die sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ein. Anschließend liefern die Abschn. 2.2.1 und 2.2.2 eine Bestandsaufnahme von Befunden zum Sprachgebrauch im Peerkon-

text und Peereffekten auf die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler(innen).

2.2 Theoretische Annahmen zu Peerbeziehungen und sprachlichen Fähigkeiten Jugendlicher mit Zuwanderungshintergrund

Der Begriff *Peers* meint „Gleichrangige" oder „Statusgleiche" und referiert auf die besondere Beziehung, die Personen als Peers zueinander einnehmen: Sie begegnen sich auf „Augenhöhe", stehen vor ähnlichen Entwicklungsaufgaben und können lernrelevante Ressourcen wechselseitig bereitstellen (Hannover und Zander 2016, S. 92 ff.). Diese Merkmale treffen in der Lebensphase Jugend auf Personen ähnlichen Lebensalters zu, weshalb der Begriff *Peers* häufig auch in der Bedeutung *Gleichaltrige* verwendet wird (vgl. ebd.). Peerbeziehungen umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Interaktionsformen innerhalb wie außerhalb von Institutionen der Bildung (vgl. Zander et al. 2017, S. 356 ff.). Mit (besten) Freundschaften richtet der vorliegende Beitrag den Fokus auf einen Ausschnitt von (affektiven) Peerbeziehungen.[3] Diesen werden aufgrund ihrer Modellfunktion besondere Einflusspotenziale auf die Entwicklung von Kompetenzen zugeschrieben (vgl. Harring et al. 2010, S. 9).

Für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund gelten *inter*ethnische Freundschaften als wichtig, da mit ihnen Lerngelegenheiten sowie Anreize für die Nutzung der Majoritätssprache verbunden sein sollten (vgl. Esser 2006, S. 131 ff.; Olczyk 2018, S. 45 ff.). Speziell für Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen der Gebrauch der Herkunftssprache überwiegt, wird angenommen, dass diese vom Zugang zur Majoritätssprache im Kontext von Peerbeziehungen profitieren können (vgl. ebd.; Beisenherz 2006, S. 51 ff.). Ein bekanntes und gut belegtes Phänomen bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen stellt allerdings die sogenannte Homophilie dar, wonach Jugendliche bevorzugt mit Peers interagieren, die ihnen im Hinblick auf Merkmale wie Geschlecht und Alter, aber auch dem sprachlichen und sozioökonomischen Hintergrund ähneln (siehe Reinders 2004; Leszczensky und Pink 2015; Sabatier et al. 2016; Zander et al. 2017; Olczyk 2018). *Intra*ethnische Freundschaften könnten entsprechend Anreize für den Erwerb der Majoritätssprache mindern, während

[3] Wenngleich der Fokus auf Freundschaften im Jugendalter liegt, werden aufgrund der zum Teil dünnen Forschungslage auch Befunde zur Bedeutung anderer Peers (z. B. Mitschüler(innen)) sowie Studien mit jüngeren Altersgruppen berichtet.

sie zugleich Gelegenheiten für die Nutzung und Aufrechterhaltung der Herkunftssprache bieten (vgl. Esser 2006, S. 139 ff.). In den folgenden Kapiteln geht es daher um die Fragen, welche Rolle die Majoritäts- und Herkunftssprachen in der Kommunikation unter Peers spielen und welche Bedeutung Peers für Schüler(innen) mit Zuwanderungshintergrund und deren sprachliche Fähigkeiten haben.

2.2.1 Sprachgebrauch in Peerkontexten

In Deutschland scheinen Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund mit ihren besten Freund(inn)en und Mitschüler(inne)n insgesamt betrachtet relativ selten ihre Herkunftssprachen zu gebrauchen (z. B. Strobel und Seuring 2016; Rauch 2019; Wehner 2019). Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zufolge, sprachen Schüler(innen) mit Zuwanderungshintergrund zu hohen Anteilen ausschließlich Deutsch mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin (76 %) und den Mitschüler(inne)n (86 %) (vgl. Strobel und Seuring 2016, S. 323). Der Fokus auf den Sprachgebrauch des Deutschen verwischt jedoch die Tatsache, dass die Herkunftssprache *neben dem Deutschen* in der Kommunikation mit den Peers auch eine Rolle spielt. Ein interessanter Befund auf Basis der PISA-2012-Daten ist, dass sich der bei Jugendlichen für den Sprachgebrauch mit Mutter und Vater gefundene Trend einer geringeren Nutzung der Herkunftssprache über die Generationsstatusfolge hinweg (1. Generation – 2. Generation – ein Elternteil im Ausland geboren) gerade beim Sprachgebrauch mit Mitschüler(inne)n sowie den Freund(inn)en außerhalb der Schule nicht bestätigte (Rauch 2019, S. 134 f.). Hier bleibt die Nutzung der Herkunftssprache – zwar auf einem dem Gebrauch der Majoritätssprache quantitativ unterlegenen Niveau – relativ stabil. Weitere Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit von Jugendlichen lieferten die Sprachprofilanalysen von Strobel und Seuring (2016). Diese ergaben, dass der Sprachgebrauch mit den Eltern sich auf alle weiteren Kontexte übertrug: Diejenigen, die mit ihren Eltern überwiegend in der Majoritätssprache kommunizierten, nutzten diese auch mit ihren Peers häufiger. In abgeschwächter Form galt dies auch für den Gebrauch der Herkunftssprache, wobei hier die Sprachnutzung in den außerfamilialen Kontexten deutlich heterogener ausfiel (vgl. Strobel und Seuring 2016, S. 334).

Der Sprachgebrauch variiert zudem zwischen Herkunftsgruppen: Türkischsprachige Kinder und Jugendliche halten stärker an der Verwendung der Herkunftssprache in unterschiedlichen Kontexten fest als z. B. ihre Peers mit russischem Sprachhintergrund (Strobel und Kristen 2015; Strobel und Seuring 2016; Kristen et al. 2019). Bei letzteren handelt es sich häufig um Nachkommen von (Spät-)Aussiedler(inne)n oder deren Familienangehörige, die in den 1980er- und 1990er-Jahren aus Nachfolgestaaten der Sowjetunion nach Deutschland gekommen sind. Diese verfügten zum Teil bereits vor ihrer Ankunft in Deutschland über

Kenntnisse der deutschen Sprache, profitierten von speziellen Kursen und erleichterten Bedingungen zur Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit (vgl. Nauck 2001, S. 163 f.; Müller und Stanat 2006, S. 239; Strobel und Kristen 2015, S. 129). Dagegen handelte es sich bei den Gastarbeiter(inne)n aus der Türkei um zumeist ungelernte Arbeitskräfte mit beschränktem Aufenthaltsstatus. Neben den unsicheren Bleibeperspektiven dürfte auch die relativ kontinuierliche Folgemigration aus der Türkei nach dem Anwerbestopp (z. B. durch Familienzusammenführungen) dazu beigetragen haben, dass in dieser Gruppe der Gebrauch der Herkunftssprache eine größere Rolle spielt (vgl. Nauck 2001, S. 163 f.). Personen mit türkischem Migrationshintergrund stellen mit Abstand die größte Herkunftsgruppe in Deutschland dar (vgl. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2020). Befunde deuten darauf hin, dass in dieser Gruppe auch die ethnische Segregation in den Freundeskreisen und sozialen Netzwerken vergleichsweise stark ausgeprägt ist, sodass sich insgesamt für türkischsprachige Personen auch außerhalb der Familie mehr Gelegenheiten zur Verwendung der Herkunftssprache bieten (vgl. Schacht et al. 2014; Strobel und Kristen 2015, S. 131; Strobel und Seuring 2016, S. 324; Traub 2006, S. 318 ff.). Unterschiedliche rechtliche, historische, soziale und politische Rahmenbedingungen können somit Einfluss auf die Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen für die Nutzung der Majoritäts- und Herkunftssprache nehmen und sowohl zur Erklärung von Unterschieden zwischen Herkunftsgruppen als auch zur Binnendifferenzierung herangezogen werden (siehe Nauck 2001, 163 f.; Müller und Stanat 2006, S. 135 ff.; Strobel und Kristen 2015, S. 129 ff.).

Festzuhalten bleibt, dass in jugendlichen Peerkontexten in Deutschland eine deutliche Tendenz zur Nutzung des Deutschen vorzufinden ist, wobei das Ausmaß des Herkunftssprachgebrauchs nach Sprachgruppen variieren kann. Offen bleibt an dieser Stelle noch, welche Rolle Peers und der Sprachgebrauch im Peerumfeld für die sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund spielen. Dies ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

2.2.2 Peereffekte auf die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler(inne)n mit Zuwanderungs-hintergrund

Für die frühkindliche Entwicklung wurden Rollenspiele unter Vorschulkindern als wichtige Triebkraft für sprachliches Lernen identifiziert, wobei die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der Spielpartner(innen) in Zusammenhang mit der individuellen Leistung gebracht werden konnten (Licandro und Lüdtke 2013). In ähnlicher Weise belegten internationale Studien einen positiven Einfluss des Wortschatzumfangs sowie der syntaktischen Komplexität von Peers auf die Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder (siehe Gámez et al. 2019, für einen Überblick). Für Jugendliche zeigten Agirdag und Vanlaar (2016) auf Basis

der internationalen PISA-2012-Daten, dass die häufigere Nutzung der Majoritätssprache mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin sowie den Mitschüler(inne)n mit signifikant höheren Testleistungen im Lesen in der Majoritätssprache zusammenhing. Für Deutschland fand Rauch (2019) auf derselben Datenbasis, dass Schüler(innen) mit Zuwanderungshintergrund, die ihre Herkunftssprache häufiger mit den besten Freund(inn)en außerhalb der Schule sowie mit Mitschüler(inne)n auf dem Schulhof nutzten, schlechtere Leseleistungen im Deutschen (im Lesen) erzielten. Ein negativer Effekt des Herkunftssprachgebrauchs mit den besten Freund(inn)en erwies sich zudem in Bezug auf die mathematisch- und naturwissenschaftlichen Kompetenzen als signifikant (siehe Rauch 2019, S. 136 f.). Strobel und Seuring (2016) fanden bei ihren Auswertungen auf Basis der NEPS-Daten in Bezug auf die Deutschleistungen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in den Bereichen Wortschatz und Leseverständnis, dass insbesondere diejenigen, die mit ihren Eltern und Geschwistern die Herkunftssprache nutzten, von einem Gebrauch der Majoritätssprache im Peerkontext profitierten.

Eine Reihe von Studien hat sich zudem dem Einfluss der sprachlichen und ethnischen Zusammensetzung in Klassen oder Schulen auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen gewidmet. Eine systematische Sichtung nationaler wie internationaler Studien nahmen Kristen und Olczyk (2013) vor. Die ausgewählten Studien ergaben kaum Effekte der Konzentration von Schüler(inne)n mit anderer Herkunft bzw. Herkunftssprache auf den Bildungserfolg der Schülerschaft. Nur vereinzelt wurden negative Zusammenhänge auch über die soziale bzw. leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft hinaus berichtet (Kristen und Olczyk 2013, S. 367). Insgesamt verdichten sich die Hinweise darauf, dass Effekte des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die mittleren Leistungen der Schüler(innen) mit anderen Aspekten der Zusammensetzung der Schülerschaft konfundiert sind (vgl. Stanat 2006; van der Slik et al. 2006; Walter und Stanat 2008; Stanat et al. 2010b; Kristen und Olczyk 2013). Stanat (2006) zeigte beispielsweise, dass der negative Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schüler(inne)n mit nicht-deutscher Herkunftssprache und den Leseleistungen der Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund im Deutschen verschwand, wenn der sozioökonomische Hintergrund sowie die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert wurden. Ein hoher Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an Schulen geht häufig mit anderen Faktoren einher, die ungünstige Ausgangsvoraussetzungen für das Lernen bedeuten. Vermutet wird daher, dass sich eher die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Kompetenzentwicklung auswirkt (siehe auch Stanat et al. 2010a). Neuere Befunde untermauern zudem die Annahme, dass negative Effekte der ethnischen

Zusammensetzung der Schülerschaft auf den Bildungserfolg über andere sprachbezogene Aspekte, wie z. B. den Sprachgebrauch, vermittelt werden: Seuring und Kolleg(inn)en (2020) finden auf Basis der NEPS-Daten keine negativen Effekte der ethnischen Klassenkomposition auf die Leseleistungen im Deutschen bei Schüler(inne)n mit nicht-deutscher Herkunftssprache, nachdem für den Sprachgebrauch mit den Mitschüler(inne)n kontrolliert wurde. Diese Sichtweise wird ferner gestützt durch Befunde, wonach negative Effekte auf die Deutschleistungen von Schüler(inne)n mit Zuwanderungshintergrund erst bei einem sehr hohen Anteil von Mitschüler(inne)n mit derselben Herkunftssprache (über 40 %) nachzuweisen sind (Walter und Stanat 2008).

Weniger Erkenntnisse liegen dagegen in Bezug auf die Rolle von Peers für die Kompetenzen in der Herkunftssprache vor. Für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen wurden vor allem Einflüsse des familialen Sprachgebrauchs sowie der sprachlichen Fähigkeiten der Eltern nachgewiesen (z. B. Duursma et al. 2007; van Tubergen und Mentjox 2014; Biedinger et al. 2015). Portes und Hao (1998) fanden darüber hinaus einen positiven Effekt einer engen Freundschaft mit einem Peer derselben Herkunft auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration in den USA. Neben engen Freundschaften scheinen auch Gelegenheitsstrukturen im schulischen Kontext für die Nutzung der Herkunftssprache unter Peers eine Rolle zu spielen. So ermittelten van Tubergen und Mentjox (2014), dass der Anteil von Sprecher(inne)n derselben Herkunftssprache an der Schule in positivem Zusammenhang mit Kompetenzen in der Herkunftssprache stand. Kristen et al. (2019) fanden auf Basis von NEPS-Daten Hinweise für sprachgruppenspezifische Effekte, wonach ein positiver Einfluss des Gebrauchs der Herkunftssprache mit den Peers zumindest für die türkischsprachige Gruppe auf einem 10 %-Signifikanzniveau auszumachen war, während dieser für die russische Gruppe gänzlich ausblieb. Ebenfalls mit NEPS-Daten untersuchten Seuring et al. (2020) den Zusammenhang des Anteils von Schüler(inne)n mit derselben Herkunftssprache in Schulklassen auf das Hörverständnis in der Herkunftssprache. Auch sie fanden ausschließlich in der türkischsprachigen Gruppe eine positive Assoziation zwischen dem Anteil gleichsprachiger Klassenkamerad(inn)en und der Hörverständnisleistung im Türkischen, welche nach Kontrolle des Sprachgebrauchs mit den Mitschüler(inne)n nicht mehr nachzuweisen war. Entsprechend lässt sich auch für die Herkunftssprache annehmen, dass sich die sprachlich-ethnische Klassenkomposition über die verringerten bzw. verstärkten Sprachgebrauchsgelegenheiten auf den Kompetenzerwerb auswirkt.

3 Fragestellung

Ausgehend von humankapitaltheoretischen Modellen der Sprachaneignung werden im vorliegenden Beitrag Faktoren der Sprachverfügbarkeit und -nutzung (Exposure) von Schüler(inne)n mit russischem und türkischem Sprachhintergrund im Kontext von Freundschaftsbeziehungen fokussiert. Diese dürften aufgrund ihrer Modellfunktion, der hohen Kontaktdichte, der gemeinsamen Aufgabenbewältigung und des zwanglosen Charakters einen wichtigen Zugang zur Majoritäts- bzw. zur Herkunftssprache liefern sowie Anreize für deren Nutzung setzen (vgl. Esser 2006, S. 86; Harring et al. 2010, S. 9; Hannover und Zander 2016, S. 92 ff.). Für Kompetenzen in der Majoritätssprache gelten *inter*ethnische Freundschaften als zentral, da sie Zugang zu „sprachlichen Rückmeldungen" in möglichst zwanglosen, alltäglichen Kontexten ermöglichen und damit besonders effizient und motivierend wirken sollten (vgl. Esser 2006, S. 131). Ähnlich müssten von *intra*ethnischen Kontakten wesentliche Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen ausgehen, die sich positiv auf den Erhalt der Herkunftssprache auswirken können.

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag der Sprachgebrauch mit den drei besten Freund(inn)en sowie die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des erweiterten Freundeskreises von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund untersucht. Dabei geht es *erstens* um die Frage, wie sich der engere und erweiterte Freundeskreis von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n in Bezug auf sprachlich-ethnische Merkmale zusammensetzt. Mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren werden dabei verschiedene Variablen zur Sprachnutzung sowie dem Sprach- und Migrationshintergrund von Freund(inn)en genutzt, um Typen sprachlich-ethnischer Freundeskreise zu identifizieren. Die ermittelten Freundeskreistypen werden anschließend hinsichtlich ihrer sprachlich-ethnischen Komposition beschrieben. Ferner wird geprüft, ob sich Unterschiede zwischen den Clustern nach verfügbaren nicht-clusterbildenden Merkmalen des Freundeskreises (z. B. Netzwerkdichte, emotionale Nähe) sowie nach Hintergrundmerkmalen der befragten Schüler(innen) (z. B. Sprachgruppenzugehörigkeit, Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, besuchte Schulform) ergeben.

Zweitens wird nach dem Zusammenhang der sprachlich-ethnischen Typen von Freundeskreisen der mehrsprachigen Schüler(innen) und ihren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch gefragt. Leistungsunterschiede zwischen Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Typen von Freundeskreisen wären ein Hinweis darauf, dass sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit des Peerumfelds besser bzw. schlechter erworben und verwertet werden

können. Um sicherzustellen, dass Leistungsunterschiede nicht auf andere Hintergrundmerkmale der Schüler(innen) zurückzuführen sind, bedarf es der multivariaten Klärung der Zusammenhänge.

Daher wird *drittens* geprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen den sprachlich-ethnischen Freundeskreistypen und den Kompetenzen von Schüler(inne)n im Deutschen bzw. in den Herkunftssprachen auch unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen der Schüler(innen) (z. B. Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, Schulform, kognitive Fähigkeiten) nachweisen lässt. Speziell für die Fähigkeiten im Deutschen soll geklärt werden, inwieweit sich die Leistungsunterschiede zwischen Schüler(inne)n mit sprachlichem Migrationshintergrund und ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n durch die Freundeskreistypen erklären lassen.

Die zur Beantwortung der Fragestellungen genutzte Stichprobe, verwendeten Variablen, Instrumente und eingesetzten Analysemetoden sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

4 Methoden

4.1 Datenbasis und Stichprobe

Die Datenbasis bildet der dritte Messzeitpunkt der MEZ-Studie (für Informationen zur Studie siehe Gogolin et al. 2017 sowie die Beiträge im ersten Teil dieses Bandes). Genutzt wurden die Daten eines Fragebogeninstruments zur Erfassung des sozialen Peerumfeldes der Teilnehmer(innen) (für eine detaillierte Instrumentenbeschreibung siehe Dünkel und Knigge 2019). In diesem wurden einerseits „Pauschalfragen" (vgl. Friemel und Knecht 2009, S. 21) zum Freundeskreis insgesamt gestellt, wobei nach dem Anteil von Freund(inn)en im Freundeskreis gefragt wurde, auf die bestimmte Merkmale zutreffen (z. B. Vorhandensein eines bestimmten Sprachhintergrunds).[4] Andererseits waren die Teilnehmer(innen) aufgefordert, Angaben zu ihren drei besten Freund(inn)en zu machen.[5] Aus Sicht der Befragten wurden zu diesen drei konkreten Referenzpersonen verschiedene (auch relationale) Merkmale (z. B. Geschlecht, Familiensprachen, Sprachgebrauch, Schulbesuch, Netzwerkdichte, emotionale Nähe) erhoben. Da sich der Fokus der

[4] Antwortformat: 1 – keine, 2 – fast keine, 3 – weniger als die Hälfte, 4 – ungefähr die Hälfte, 5 – mehr als die Hälfte, 6 – fast alle, 7 – alle.

[5] Der eingesetzte Namensgenerator zur Erhebung der egozentrierten Freundschaftsnetzwerke lautete: „Denke jetzt an deine drei besten Freunde bzw. Freundinnen und beantworte die folgenden Fragen über sie".

Analysen auf die Komposition von Freundes*kreisen* und nicht etwa auf *dyadische Peerbeziehungen* richtet, wurden zunächst Fälle ausgeschlossen, die Angaben zu weniger als drei Personen enthielten oder bei denen Angaben zum Sprachgebrauch mit den drei besten Freund(inn)en und deren Sprachhintergrund fehlten.[6] Die monolingual Deutschsprachigen (n = 752) blieben bei der Clusterbildung ebenfalls unberücksichtigt. Lediglich zur Klärung der dritten Forschungsfrage, ob die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises zur Aufklärung der Leistungsdifferenzen zwischen monolingual deutschen und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n beiträgt, werden sie als Referenzgruppe in die Regressionsmodelle einbezogen (siehe Abschn. 5.4.1).

Im Fokus steht somit eine Teilstichprobe von 681 Schüler(inne)n mit deutsch-russischem (n = 263, ≙ 39 %) und deutsch-türkischem (n = 418, ≙ 61 %) Sprachhintergrund, für die eine Clusteranalyse zur Typisierung von Freundeskreisen nach sprachlich-ethnischen Merkmalen vorgenommen wurde. Die Schüler(innen) entstammten zu etwa gleichen Anteilen den Jahrgangsstufen acht und zehn und waren zu 61 % weiblich. Ein Gymnasium besuchten 43 % der teilnehmenden Schüler(innen).[7] Die Befragten sind mit knapp 90 % fast alle bereits in Deutschland geboren (vgl. Tab. 3).

4.2 Variablen

Zur Typisierung der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des Freundeskreises werden einerseits Angaben der Befragten zu den drei besten Freund(inn)en herangezogen, durch die die Verfügbarkeit des Deutschen sowie der Herkunftssprache und der Sprachgebrauch im engsten Kern des Freundeskreises ermittelt werden

[6] Die Anzahl der genannten besten Freund(innen) wurde mit einer Hilfsvariable quantifiziert, bei der erfasst wurde, ob für die Personen 1–3 jeweils mindestens 30 % gültige Angaben gemacht wurden. Nach diesem Kriterium hatten insgesamt 96 % der Befragten Angaben zu drei Freund(inn)en gemacht. Ausgeschlossen wurden 89 Teilnehmer(innen) der Gruppe der „anders Mehrsprachigen" (siehe Brandt et al. 2019). Dabei handelte es sich um Schüler(innen), die zu Studienbeginn der Gruppe der monolingual Deutschsprachigen zugeordnet waren, bei denen die Fragebogendaten im Nachhinein jedoch auf einen mehrsprachigen (aber nicht russisch- oder türkischsprachigen) Hintergrund hindeuteten. Für diese Gruppe lagen daher keine näheren Informationen zum Sprachgebrauch sowie Kompetenzdaten in der Herkunftssprache vor.

[7] Die vorliegende Studie unterscheidet lediglich zwischen Gymnasien und anderen Bildungsgängen. Zu letzteren zählen Schulformen, die nicht eindeutig voneinander zu trennen waren, darunter Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Für weiter Informationen siehe Heimler 2019, S. 13.

kann. Andererseits werden in die Clusteranalyse auch Angaben der Befragten über ihren Freundeskreis insgesamt verwendet, die Aufschluss über den sprachlich-ethnischen Hintergrund der Freund(innen) im erweiterten Freundeskreis geben (siehe Tab. 1).

a) *Variablen zur Erfassung der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des Kernnetzes bester Freund(innen)*

Verwendete Angaben über die drei besten Freund(innen), betreffen deren Sprachhintergrund sowie den Sprachgebrauch. Der Sprachhintergrund wurde über die Frage „Welche Sprachen werden bei der Person [1, 2, 3] zu Hause gesprochen?" erfasst, wobei Mehrfachnennungen für die Antwortkategorien „Deutsch", „Türkisch", „Russisch" und „andere Sprache(n)" zulässig waren. Daraus lässt sich ermitteln, ob die drei besten Freund(innen) jeweils monolingual deutschsprachig sind, über denselben türkischen bzw. russischen Sprachhintergrund wie die Befragten oder über einen anderen Sprachhintergrund verfügen. Aus diesen Angaben wurden Variablen generiert, die die *Anzahl monolingual deutscher Freund(innen)* (n = 681; Min = 0; Max = 3; M = 0,75; SD = 0,88) und die *Anzahl von Freund(inn)en mit derselben Herkunftssprache* (n = 681; Min = 0; Max = 3; M = 1,56; SD = 1,01) abbilden. Außerdem sollten die Schüler(innen) angeben, welche Sprache bzw. Sprachen sie jeweils mit ihren drei besten Freund(inn)en sprechen. Auch hier konnten Mehrfachnennungen gemacht werden. Um den *Sprachgebrauch des Deutschen* zu erfassen, wurde für die genannten Freund(innen) jeweils ermittelt, ob mit diesen ausschließlich Deutsch (3), Deutsch und andere Sprachen (2), oder ausschließlich andere Sprachen (1) genutzt werden. Diese Variablen wurden anschließend über die drei genannten Freund(innen) gemittelt (n = 681; Min = 1; Max = 3; M = 2,48; SD = 0,41). In Anbetracht des Mittelwerts von 2,5 und der geringen Standardabweichung zeigt sich bereits, dass das Deutsche in der Kommunikation mit den engsten Freund(inn)en einen großen Stellenwert einnimmt. Da eine ausschließliche Nutzung der Herkunftssprache bei den überwiegend in Deutschland aufgewachsenen Schüler(inne)n kaum vorzufinden ist, wurde lediglich die *Anzahl der besten Freund(innen), mit denen die Herkunftssprache genutzt wird,* ermittelt (n = 681; Min = 0; Max = 3; M = 1,35; SD = 1,10).

b) *Variablen zur Erfassung der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des erweiterten Freundeskreises*

Neben dem Kernnetz bester Freund(innen) werden in der Clusteranalyse Variablen zum Freundeskreis insgesamt verwendet. Die Angaben zum Freundeskreis gehen somit über den Kern bester Freunde hinaus und umfassen

Tab. 1 Clusterbildende Variablen im Vergleich zwischen den Freundeskreistypen

		Typ 1: herkunftssprachlich orientierter FK (*n*=348)			Typ 2: herkunftssprachlich heterogener FK (*n*=241)			Typ 3: monolingual deutsch orientierter FK (*n*=92)			Gesamt (*n*=681)	
	Teststatistik (ANOVA)	*M*	*SD*	95%-KI	*M*	*SD*	95%-KI	*M*	*SD*	95%-KI	*M*	*SD*
Drei beste Freund(innen)												
Anzahl monolingual deutsch[1]	$F(2)=2233,44$; $p\leq 0,001$	0,28a	0,55	[0,22; 0,34]	0,92b	0,70	[0,83; 1,01]	2,09c	0,82	[1,92; 2,26]	0,75	0,88
Sprachgebrauch: Deutsch[2]	$F(2)=239,23$; $p\leq 0,001$	2,23a	0,34	[2,19; 2,26]	2,71b	0,29	[2,67; 2,75]	2,82c	0,27	[2,77; 2,88]	2,48	0,41
Anzahl gleiche Herkunftssprache[1]	$F(2)=532,25$; $p\leq 0,001$	2,35a	0,69	[2,28; 2,42]	0,87b	0,66	[0,78; 0,95]	0,41c	0,58	[0,29; 0,53]	1,56	1,06
Anzahl, mit denen Herkunftssprache genutzt wird[1]	$F(2)=526,87$; $p\leq 0,001$	2,17a	0,85	[2,08; 2,26]	0,59b	0,56	[0,51; 0,66]	0,25c	0,44	[0,16; 0,34]	1,35	1,1
Erweiterter Freundeskreis												
Anteil Freund(innen) mit Migrationshintergrund[3]	$F(2)=210,22$; $p\leq 0,001$	5,49a	1,35	[5,35; 5,63]	5,09b	1,13	[4,94; 5,23]	2,83c	1,07	[2,61; 3,05]	4,99	1,52
Anteil monolingual deutscher Freunde(innen)[3]	$F(2)=291,69$; $p\leq 0,001$	3,05a	1,46	[2,90; 3,21]	3,15a	1,08	[3,02; 3,29]	5,62b	0,86	[5,44; 5,80]	3,34	1,53
Anteil Freund(innen) mit gleicher Herkunftssprache[3]	$F(2)=368,52$; $p\leq 0,001$	5,31a	1,14	[5,19; 5,43]	3,60b	1,27	[3,44; 3,76]	2,18c	1,03	[1,97; 2,40]	4,28	1,63

Anmerkungen: Identische Buchstaben geben an, dass sich die Mittelwerte (Post-Hoc-Tests nach Scheffé bzw. Games-Howell) auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant zwischen den Freundeskreistypen unterscheiden. KI – Konfidenzintervall.

[1] Anzahl der drei besten Freund(innen) mit betreffendem Merkmal (Werte reichen von 0 bis 3).

[2] Mittlerer Sprachgebrauch über die drei besten Freund(innen) (1 – nur andere Sprachen, 2 – Deutsch und andere Sprachen, 3 – nur Deutsch).

[3] Erfasst auf einer 7-stufigen Antwortskala (1 – keine, 2 – fast keine, 3 – weniger als die Hälfte, 4 – etwa die Hälfte, 5 – mehr als die Hälfte, 6 – fast alle, 7 – alle).

alle Personen, mit denen die Befragten befreundet sind (z. B. aus der Schule, aus anderen Schulen, aus der Nachbarschaft, etc.). Dabei sollten die Schüler(innen) auf einer siebenstufigen Skala (1 – keine, 2 – fast keine, 3 – weniger als die Hälfte, 4 – ungefähr die Hälfte, 5 – mehr als die Hälfte, 6 – fast alle, 7 – alle) angeben, wie hoch der Anteil von Freund(inn)en in ihrem Freundeskreis ist, die einen *Migrationshintergrund* haben (n = 681; Min = 1; Max = 7; M = 4,99; SD = 1,52), *monolingual deutschsprachig* aufgewachsen sind (n = 681; Min = 1; Max = 7; M = 3,43; SD = 1,53) und die *gleiche Herkunftssprache* sprechen (n = 681; Min = 1; Max = 7; M = 2,48; SD = 0,41).

c) *Kompetenzdaten*

Die Analysen von Zusammenhängen zwischen der Zusammensetzung des Freundeskreises und den sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler(innen) im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch stützen sich auf die Ergebnisse von Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistests (LGVT 5–12+ nach Schneider et al. 2017, sowie in Kooperation entwickelte Parallelversionen für die Herkunftssprachen). Der Test basiert auf einem Fließtext, bei dem an mehreren Stellen aus drei Alternativen das zum Textzusammenhang passende Wort unterstrichen werden sollte. Verwendet werden die Rohwertsummen für das *Leseverständnis* im Deutschen (n = 668; Min = −11; Max = 94; M = 34,13; SD = 15,83), sowie den Herkunftssprachen Russisch (n = 213; Min = −16; Max = 61; M = 6,52; SD = 10,62)[8] und Türkisch (n = 357; Min = −22; Max = 49; M = 9,29; SD = 10,35). Bei diesen werden korrekte Unterstreichungen mit zwei Punkten, falsche oder mehrere Unterstreichungen mit einem Minuspunkt und Auslassungen mit Nullpunkten bewertet. Um die Leistungen der Schüler(innen) in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch gemeinsam zu analysieren, werden diese jeweils am Gesamtmittelwert der Teilstichproben für das Russische bzw. Türkische z-standardisiert (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 338), sodass sich für diese jeweils ein Mittelwert von Null und eine Standardabweichung von eins ergibt (siehe auch Tab. 4).

d) *Weitere Variablen*

Zur Beschreibung der Freundeskreistypen werden über die clusterbildenden Merkmale hinaus weitere verfügbare Merkmale des Freundeskreises einbezogen. Dabei soll geprüft werden, ob sich die Freundeskreistypen in anderen als den fokussierten Merkmalen der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung systematisch unterscheiden. Weitere Strukturmerkmale des Freundeskreises

[8] Schüler(innen), die kyrillische Schrift nicht lesen konnten, hatten die Möglichkeit den Test in lateinischen Buchstaben zu lesen (n = 89). Für den vorliegenden Beitrag wurden die Rohwertsummen für den kyrillischen und den transliterierten Test zusammengefasst.

liegen nur in Bezug auf das Kernnetz der drei besten Freund(innen) vor. Berücksichtigt wurden (vgl. auch Tab. 2):

- Anzahl gleichgeschlechtlicher Freund(innen) (0–3);
- Anzahl bester Freund(innen) an derselben Schule (0–3);
- Mittelwert der Angaben zur subjektiven Wichtigkeit der drei Freund(innen)[9] (1 – gar nicht wichtig; 2 – eher nicht wichtig; 3 – eher wichtig; 4 – sehr wichtig);
- Mittelwert der Angaben zum Sprechen über persönliche Angelegenheiten[10] (1 – gar nicht; 2 – eher schlecht; 3 – eher gut; 4 – sehr gut);
- Netzwerkdichte[11] (Skala von 1 – Freund(innen) kennen sich gar nicht bis 4 – Freund(innen) kennen sich sehr gut).

Bei der Beschreibung der ermittelten sprachlich-ethnischen Freundeskreistypen wird auch untersucht, ob sich die Befragten in Anhängigkeit ihres Freundeskreistypus hinsichtlich verschiedener Hintergrundmerkmale unterscheiden. Folgende soziodemografische Merkmale der Befragten wurden dabei berücksichtigt (vgl. auch Tab. 3):

- Sprachgruppe (deutsch-russisch, deutsch-türkisch);
- Sprachgebrauch mit den Eltern[12] (1 – nur Russisch/Türkisch; 2 – mehr Russisch/Türkisch; 3 – beide Sprachen etwa gleich; 4 – mehr Deutsch; 5 – nur Deutsch);
- Geburtsland (Deutschland, anderes Land);
- Geschlecht (männlich, weiblich);
- Besuchte Klassenstufe (Klasse 8, Klasse 10);
- Bildungsgang (Gymnasium, andere);
- sozioökonomischer Status (HISEI) der Familie (vgl. Ganzeboom et al. 1992);
- kognitive Fähigkeiten (N2-nonverbaler Subtest (N2) des KFT 4–12+R, vgl. Heller und Perleth 2000).

[9] Die Frage lautete: „Wie wichtig ist diese Person momentan in deinem Leben?“ (vgl. Dünkel und Knigge 2019, S. 22).

[10] Die Frage lautete: „Wie gut kannst du mit dieser Person über persönliche Dinge sprechen?“ (vgl. Dünkel und Knigge 2019, S. 22).

[11] Die Netzwerkdichte wurde erfasst als Mittelwert über die Bekanntheit der drei Freund(innen) untereinander. Die Frage lautete: „Wie gut kennen sich … a) Person 1 und 2, b) Person 1 und 3, c) Person 2 und 3?“.

[12] Grundlage bildete der Sprachgebrauch mit der Mutter, wobei im Falle fehlender Angaben auf den Sprachgebrauch mit dem Vater zur Generierung der Variable zurückgegriffen wurde.

In den Regressionsmodellen zur Vorhersage der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler(innen) im Deutschen und den Herkunftssprachen werden die soziodemografischen Merkmale[13] zudem als Kontrollvariablen aufgenommen, um sicherzugehen, dass Effekte dieser nicht fälschlicherweise der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des Freundeskreises zugeschrieben werden.

4.3 Analysemethoden

Zur Untersuchung der ersten Forschungsfrage nach den Mustern der ethnisch-sprachlichen Zusammensetzung von Freundeskreisen türkisch- und russisch-sprachiger Schüler(innen) wurden hierarchische Clusteranalysen durchgeführt (siehe Schendera 2010, S. 8 ff.). Ziel des Verfahrens war es, auf Basis der unter Abschn. 4.2 beschriebenen Variablen zur Zusammensetzung des engeren und erweiterten Freundeskreises die Fälle so zu gruppieren, dass sich die Teilnehmer(innen) innerhalb eines Clusters möglichst ähnlich sind und die Unterschiede zwischen den Clustern möglich groß sind. Unterschiede zwischen den Fällen in Bezug auf die clusterbildenden Variablen wurden mittels der quadrierten euklidischen Distanz als Proximitätsmaß bestimmt. Anschließend wurden diese Distanzwerte im Fusionierungsalgorithmus (Ward-Verfahren) herangezogen, um ähnliche Gruppen immer weiter zusammenzufassen. Dabei soll sich die Varianz in einer Gruppe möglichst wenig erhöhen, so dass möglichst homogene Cluster identifiziert werden (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 426). Zur Bestimmung der optimalen Clusterzahl wurde auf Basis der Fehlerquadratsumme (als Varianzkriterium) beurteilt, ab welchem Fusionierungsschritt der größte Varianzanstieg zu verzeichnen ist. Dies geschah mittels eines Scree-Plots, der die Zunahme der Heterogenität in Abhängigkeit des Fusioniersungsschritts grafisch darstellt. Es zeigte sich eine deutliche Varianzzunahme von einer Drei- auf eine Zwei-Clusterlösung, sodass zugunsten der Bildung homogener Cluster die Drei-Clusterlösung gewählt wurde (vgl. dazu Schendera 2010, S. 62 ff.).

Zur Beschreibung der ermittelten drei Cluster werden im Folgenden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) durchgeführt. Mittels des Post-Hoc-Tests nach Scheffé wird untersucht, welche Cluster sich in Bezug auf die herangezogenen Variablen unterscheiden. Die Überprüfung der Voraussetzung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test. Sofern diese verletzt ist, wird der Welch-Test

[13] Bei der Variable Geburtsland war die Variation in den Daten zu gering, da die teilnehmenden Schüler(innen) überwiegend in Deutschland geboren waren (siehe Tab. 3), weshalb auf diese Variable in den Regressionsanalysen verzichtet wird.

als robustes Verfahren zur Prüfung von Mittelwertunterschieden angewandt und die korrigierte *F*-Statistik (Welch´s *F*) berichtet (siehe Field 2018, S. 535). Weiterhin wird in diesem Fall der Games-Howell Post-Hoc-Test als robuste Variante bei Varianzungleichheit gewählt (vgl. Field 2018, S. 550). Um zu prüfen, inwieweit sich die Freundeskreistypen hinsichtlich weiterer als der clusterbildenden Merkmale unterscheiden, werden erneut die beschriebenen Verfahren der Varianzanalysen eingesetzt. Bei kategorialen Variablen werden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt, die durch Post-Hoc-Tests ergänzt werden (siehe Field 2018, S. 555 ff.). Die Bewertung, *welche* Freundeskreistypen sich signifikant voneinander unterscheiden, wird auf Basis der standardisierten Residuen der Kontingenztabellen vorgenommen (siehe Field 2018, S. 857 ff.).

Der zweiten Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den Freundeskreistypen mehrsprachiger Schüler(innen) und ihren sprachlichen Fähigkeiten (im Deutschen sowie Russisch bzw. Türkisch) wird mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVA) nachgegangen. Die Stärke des Zusammenhangs wird auf Basis des klassischen Eta-Quadrats bewertet (siehe Norouzian und Plonsky 2018, S. 259). Ähnlich dem R-Quadrat für Regressionsanalysen gibt Eta-Quadrat an, wie viel Varianz der abhängigen Variable (hier: Testleistungen im Lesen) durch einen Prädiktor (hier die Freundeskreistypen) aufgeklärt wird (vgl. ebd.). Bei der dritten Forschungsfrage geht es schließlich um die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Freundeskreistypen und den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler(innen) unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, Klassenstufe, Bildungsgang, kognitive Fähigkeiten, HISEI). Dazu werden multivariate lineare Regressionsmodelle berechnet. In Bezug auf das Leseverständnis im Deutschen werden monolingual deutschsprachige Schüler(innen) in die Modelle einbezogen, indem diese die Referenzkategorie für die Freundeskreistypen der bilingualen Schüler(innen) bilden. Fehlende Werte werden mittels multipler Imputation geschätzt (z. B. Dong und Peng 2013, S. 3 ff.), wobei für die Regressionsmodelle die Daten von 15 Imputationen gepoolt ausgewertet werden.

5 Ergebnisse

5.1 Typisierung der Freundeskreise deutsch-russischer und deutsch-türkischer Schüler(innen)

Durch die Clusteranalyse wurden drei Typen von Freundeskreisen (FK) ermittelt, die sich hinsichtlich ihrer sprachlich-ethnischen Zusammensetzung signifikant voneinander unterscheiden. Die Verteilungen der clusterbildenden Variablen zu

den drei besten Freund(inn)en sowie der Zusammensetzung des erweiterten FK nach den ermittelten Clustern sind in Tab. 1 dargestellt. Die Mittelwertvergleiche (ANOVA) bestätigen signifikante Unterschiede zwischen den Clustern in Bezug auf die einbezogenen Variablen. Die durchgeführten Post-Hoc-Tests zum Mehrfachvergleich der Gruppen zeigen, dass sich die Variablenmittelwerte zwischen allen drei Gruppen signifikant unterscheiden (in den Tabellen durch die unterschiedlichen Buchstaben neben den Variablenmittelwerten verdeutlicht). Eine Ausnahme bildet der Anteil monolingual deutscher Freunde im erweiterten FK, welcher sich zwischen den Clustern eins (herkunftssprachlich orientierter FK) und zwei (herkunftssprachlich heterogener FK) nicht signifikant voneinander unterscheidet. Ausgenommen von dieser Variable, ergeben sich zwischen den Clustern keine Überschneidungen der Konfidenzintervalle der einbezogenen Variablen. Auf Basis der Merkmale zum Sprachzugang und -gebrauch mit Freund(inn)en konnten somit drei trennscharfe Typen von FK identifiziert werden, auf die nun näher einzugehen ist.

Dem ersten und größten Cluster werden 348 Schüler(innen) zugeordnet. Es soll als *herkunftssprachlich orientierter Freundeskreis* bezeichnet werden. Die Schüler(innen) in diesem Cluster nennen unter ihren drei besten Freund(innen) im Mittel mehr als zwei beste Freund(innen) mit derselben Herkunftssprache (M = 2,4). Entsprechend fällt auch der Anteil der besten Freund(innen), mit denen die Herkunftssprache genutzt wird, hoch aus (M = 2,2). Diese Beobachtung setzt sich im erweiterten FK fort, der bei dieser Gruppe zu über 50 % aus Personen mit derselben Herkunftssprache besteht. Die Nutzung des Deutschen mit den besten Freund(inn)en erweist sich in allen drei Clustern als wichtig. Dennoch zeigt sich für die Schüler(innen) mit einem herkunftssprachlich orientierten FK, dass der gemischte Gebrauch des Deutschen *und* anderer Sprachen für die Kommunikation mit den engsten Peers prägend ist. Gegenüber den Clustern zwei und drei fällt der Anteil monolingual deutscher bester Freund(innen) am geringsten aus (im Mittel sind nur 0,3 von 3 Freund(inn)en monolingual deutschsprachig). Dagegen ist hier der Anteil von Freund(inn)en mit Migrationshintergrund im erweiterten FK am höchsten (die Angaben liegen zwischen „mehr als 50 %“ und „fast alle“).

Das zweite Cluster umfasst 241 Schüler(innen) und lässt sich als *herkunftssprachlich heterogener Freundeskreis* beschreiben. Dieser Typus zeichnet sich durch einen geringen Anteil monolingual deutscher Freund(innen) aus (im Mittel 0,9 der drei besten Freund(innen) und „weniger als 50 %“ der Peers im FK). Relativ hoch ist dagegen der Anteil von Freund(inn)en mit Migrationshintergrund im FK (im Mittel „mehr als die Hälfte“). Jedoch finden sich unter diesen relativ wenige Peers mit derselben Herkunftssprache: Der Anteil liegt im Durchschnitt bei 0,9 der drei besten Freund(innen) und zwischen „weniger als die Hälfte“ und „die

Hälfte“ der Freund(innen) im Freundeskreis insgesamt. Dies lässt auf eine heterogene Herkunft der Freund(innen) schließen. Dem entsprechend wird mit den besten Freund(inn)en in stärkerem Maße auf Deutsch als sprachlich gemischt kommuniziert.

Für das dritte Cluster wird die Bezeichnung *monolingual deutsch orientierter Freundeskreis* gewählt. Hierbei handelte es sich um eine kleine Gruppe von 92 Schüler(inne)n, deren Freund(innen) überwiegend monolingual deutschsprachig aufgewachsen sind. Der Anteil einsprachig deutscher Freund(innen) liegt bei zwei Drittel unter den besten Freund(inn)en und bei „mehr als die Hälfte“ bis „fast alle“ im erweiterten FK. Besonders gering fällt im Vergleich zu den beiden andern FK-Typen der Anteil von Peers mit gleicher Herkunftssprache aus: Im Mittel sind gerade einmal 0,4 der besten Freund(innen) und „kaum jemand“ im erweiterten FK selbst russisch- bzw. türkischsprachig. Die Integration in ein monolingual deutschsprachiges Peerumfeld zeigte sich auch in Anbetracht der Sprachnutzung mit den besten Freund(inn)en, die annähernd ausschließlich (M = 2,8) auf Deutsch erfolgt.

5.2 Freundeskreistypen und Strukturmerkmale des Kernnetzes der drei besten Freund(innen)

Um Hinweise darauf zu erhalten, ob sich die FK-Typen nur hinsichtlich der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung unterscheiden, oder die Struktur der FK in anderen als den fokussierten Merkmalen voneinander abweichen, werden weitere verfügbare Eigenschaften des Kernnetzwerks bester Freund(innen) herangezogen. Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (ANOVA) bei diesen Variablen können der Tab. 2 entnommen werden. Die Post-Hoc-Tests zeigen, dass die Mittelwertunterschiede zwischen den FK im Mehrfachvergleich nur teilweise statistisch signifikant sind. In allen drei Clustern ist eine gleichermaßen deutliche Tendenz zur Homophilie in Bezug auf das Geschlecht der drei besten Freund(innen) zu verzeichnen. Auch bewerten die Teilnehmer(innen) ihre besten Freund(innen) unabhängig von der Clusterzugehörigkeit als „wichtig“ bis „sehr wichtig“.[14] Geringfügig, aber statistisch signifikant unterscheidet sich der Typus 1 vom Typus 2 in Bezug auf die Anzahl der drei besten Freund(innen) an derselben Schule. Sie fällt im Typus 2 mit rund zwei besten Freund(inn)en etwas höher aus. Unterschiede er-

[14] Bewertet wurde für jeden der drei besten Freund(innen), wie wichtig dieser momentan im Leben der Befragungsperson ist (1 – gar nicht wichtig; 2 – eher nicht wichtig; 3 – eher wichtig; 4 – sehr wichtig).

Tab. 2 Ausgewählte Strukturmerkmale des Kernnetzes der drei besten Freund(innen) im Vergleich zwischen den Freundeskreistypen

	Teststatistik (ANOVA)	Typ 1: herkunftssprachlich orientierter FK			Typ 2: herkunftssprachlich heterogener FK			Typ 3: monolingual deutsch orientierter FK			Gesamt	
		n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Drei beste Freund(innen)												
Anzahl gleiches Geschlecht[1]	$F(2)=3,43$; $n=681$; $p\leq0,05$	348	2,64a	0,61	241	2,51a	0,66	92	2,51a	0,65	2,58	0,64
Anzahl auf derselben Schule[1]	$F(2)=3,52$; $n=681$; $p\leq0,05$	348	1,88a	1,04	241	2,08b	0,94	92	1,86a,b	0,97	1,95	1,00
Wichtigkeit der drei besten Freund(innen)[2]	$F(2)=3,12$; $n=681$; $p\leq0,05$	348	3,55a	0,45	241	3,49a	0,47	92	3,43a	0,49	3,51	0,46
Persönliche Dinge besprechen[3]	$F(2)=6,58$; $n=681$; $p\leq0,001$	348	3,53a	0,44	241	3,43b	0,49	92	3,37b	0,52	3,47	0,47
Netzwerkdichte[4]	$F(2)=4,77$; $n=681$; $p\leq0,05$	348	3,00a	0,79	241	2,79b	0,85	92	2,87a,b	0,78	2,90	0,81

Anmerkungen: Identische Buchstaben geben an, dass sich die Mittelwerte (Post-Hoc-Tests nach Scheffé bzw. Games-Howell) auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant zwischen den Freundeskreistypen unterscheiden.

[1] Anzahl der drei besten Freund(innen) mit betreffendem Merkmal (Werte reichen von 0 bis 3).

[2] Mittelwert über die drei besten Freund(innen) auf einer Skala von 1–4 (1 – gar nicht wichtig, 2 – eher nicht wichtig, 3 – eher wichtig, 4 – sehr wichtig).

[3] Mittelwert über die drei besten Freund(innen) auf einer Skala von 1–4 (1 – gar nicht, 2 – eher schlecht, 3 – eher gut, 4 – sehr gut).

[4] Mittlere Bekanntheit der drei besten Freund(innen) untereinander, erfasst auf einer 4-stufigen Skala (1 – gar nicht, 2 – eher schlecht, 3 – eher gut, 4 – sehr gut).

geben sich auch für die Netzwerkdichte,[15] erfasst als Mittelwert der Angaben über die Bekanntheit der drei besten Freund(innen) untereinander. Danach besteht gegenüber dem herkunftssprachlich heterogenen Cluster im herkunftssprachlich orientierten Cluster eine engere Beziehung der besten Freund(innen) untereinander. Zudem geben Personen mit einem herkunftssprachlich orientierten FK im Vergleich zu den anderen beiden FK-Typen an, im Mittel besser mit ihren drei besten Freund(inn)en über persönliche Dinge sprechen zu können.

Insgesamt fallen die Unterschiede zwischen den ermittelten FK-Typen in Bezug auf die betrachteten Variablen zur Qualität des Kernnetzes der drei besten Freund(innen) marginal aus. Dies spricht dafür, dass sich die ermittelten Cluster, wie intendiert, in erster Linie in Hinblick auf die sprachlich-ethnische Zusammensetzung, aber weniger in Bezug auf andere Netzwerkmerkmale unterscheiden. Im Folgenden soll darüber hinaus geklärt werden, inwieweit sich die *Befragten* mit unterschiedlichen FK-Typen hinsichtlich soziodemografischer Merkmale unterscheiden.

5.3 Freundeskreistypen nach soziodemografischen Merkmalen der Befragten

In Tab. 3 sind die Verteilungen soziodemografischer Merkmale der Befragten über die drei gebildeten Typen von Freundeskreisen (FK) dargestellt. Dabei fallen auf den ersten Blick die signifikanten Unterschiede nach Sprachhintergrund auf: Ein herkunftssprachlich orientierter FK kommt mit 77 % überwiegend bei Schüler(inne)n mit türkischem Sprachhintergrund vor, während russischsprachige Schüler(innen) mit 66 % unter jenen mit einem monolingual deutsch orientierten FK deutlich überrepräsentiert sind. Teilnehmer(innen) mit einem herkunftssprachlich heterogenen FK entstammen zu etwa gleichen Anteilen den beiden Sprachgruppen. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen entspricht dagegen in allen drei Typen von FK in etwa dem der Gesamtstichprobe. Auch der hohe Anteil der in Deutschland geborenen Schüler(innen) (dieser liegt zwischen 85 % und 92 %) unterscheidet sich statistisch nicht signifikant zwischen den Clustern. Nach besuchter Jahrgangsstufe ergeben sich hingegen überzufällige Unterschiede: Im FK-Typus 2 ist der Anteil von Schüler(inne)n der Jahrgangsstufe 8 (58 %) etwas höher und im Typus 1 etwas geringer (45 %) als in der Gesamtstichprobe (50 %). Zudem ergibt sich für Schüler(innen) mit einem monolingual deutsch orientierten

[15] Auf einer 4-stufigen Skala (1 – gar nicht; 2 – eher schlecht; 3 – eher gut; 4 – sehr gut) wurde erfasst, inwieweit sich die genannten Freund(innen) 1 und 2, 1 und 3 sowie 2 und 3 kennen.

Tab. 3 Hintergrundmerkmale der befragten Schüler(innen) im Vergleich zwischen den Freundeskreistypen

		Typ 1: herkunftssprachlich orientierter FK			Typ 2: herkunftssprachlich heterogener FK			Typ 3: monolingual deutsch orientierter FK			Gesamt	
	Teststatistik (Chi-quadrat)	*n*		%	*n*		%	*n*		%	*n*	%
Sprachgruppe												
Deutsch-russisch	$X^2(2)=80,26$;	80a		23,0	122b		50,6	61c		66,3	263	38,6
Deutsch-türkisch	$n=681$; $p\leq0,001$	268a		77,0	119b		49,4	31c		33,7	418	61,4
Geschlecht												
männlich	$X^2(2)=0,72$;	135a		38,8	90a		37,3	39a		42,4	264	38,8
weiblich	$n=681$; n.s.	213a		62,2	151a		62,7	53a		57,6	417	61,2
Klassenstufe												
Klasse 8	$X^2(2)=90,01$;	157a		45,1	139b		57,7	47a,b		51,1	343	50,4
Klasse 10	$n=681$; $p\leq0,05$	191a		54,9	102b		42,3	45a,b		48,9	338	49,6
Bildungsgang												
Gymnasium	$X^2(2)=15,34$;	133a		38,2	101a		41,9	56b		60,9	290	42,6
andere	$n=681$; $p\leq0,001$	215a		61,8	140a		58,1	36b		39,1	391	57,4
Geburtsland												
anderes Land	$X^2(2)=6,10$;	29a		8,5	35a		14,7	8a		8,9	72	10,7
Deutschland	$n=671$; n.s.	314a		91,5	203a		85,3	82a		91,1	599	89,3
	Teststatistik (ANOVA)	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Sprachgebrauch mit den Eltern[1]	$F(2)=12,96$; $n=654$; $p\leq0,001$	337	2,59a	1,19	230	2,73a	1,19	87	3,32b	1,22	2,73	1,21
HISEI	$F(2)=4,94$; $n=565$; $p\leq0,05$	277	37,77a	17,15	206	40,86a	19,11	82	44,98b	20,14	39,95	18,47
Kognitive Fähigkeiten	$F(2)=8,74$; $n=651$; $p\leq0,001$	330	14,45a	6,27	235	15,91b	6,07	86	17,27b	5,74	15,35	6,21

Anmerkungen: Identische Buchstaben geben an, dass sich die Spaltenprozente (Post-Hoc-Tests auf Basis der stand. Residuen) bzw. Mittelwerte (Post-Hoc-Tests nach Scheffé bzw. Games-Howell) auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant zwischen den Freundeskreistypen unterscheiden.

[1] Erfasst auf einer 5-stufigen Antwortskala: 1 – nur Russisch/Türkisch, 2 – mehr Russisch/Türkisch, 3 – beide Sprachen etwa gleich, 4 – mehr Deutsch, 5 – nur Deutsch.

FK im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen ein signifikant höherer Anteil von Gymnasiast(inn)en (rund 61 %). Dasselbe Muster zeigt sich beim sozioökonomischen Status der Familie (HISEI), für den sich ein statistisch signifikant höherer Mittelwert für den monolingual deutsch orientierten FK im Vergleich zu den anderen beiden Clustern ergab. Ferner fällt für dieses Cluster eine stärker praktizierte Zweisprachigkeit (Herkunftssprache und Deutsch) mit den Eltern auf, während sich unter Schüler(inne)n mit einem herkunftssprachlichen und herkunftssprachlich heterogenen FK eine Tendenz zur stärkeren Nutzung der Herkunftssprache abzeichnet. Statistisch signifikant war auch der geringere Mittelwert für die kognitiven Fähigkeiten bei den Befragten im herkunftssprachlich orientierten Cluster im Vergleich zu den anderen beiden FK-Clustern.

5.4 Freundeskreistypen und sprachliche Fähigkeiten im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch

Der Frage, ob sich je nach sprachlich-ethnischer Zusammensetzung des FK Unterschiede in den Leseleistungen der Befragten im Deutschen und den Herkunftssprachen ergeben, wird zunächst ebenfalls mit einfaktoriellen Varianzanalysen nachgegangen. Die Ergebnisse sind in Tab. 4 dargestellt. Die Teststatistik verweist insgesamt auf signifikante Mittelwertunterschiede der Leseleistungen zwischen den Freundeskreistypen sowohl im Deutschen als auch in der Herkunftssprache.[16] Im Deutschen zeigen die Testwerte (Rohwerte) erwartungsgemäß einen graduellen Anstieg der Mittelwerte: Die geringsten Leseleistungen erzielen Schüler(innen) mit einem herkunftssprachlich orientierten FK (M = 31,6), gefolgt von jenen mit herkunftssprachlich heterogenem FK (M = 35,5) und die höchsten Testleitungen werden von jenen mit monolingual deutsch orientiertem FK (M = 40,0) erreicht (vgl. Tab. 4). Statistisch signifikant sind dabei im Mehrfachvergleich (Post-Hoc-Tests) zwischen den Gruppen die geringeren Leseleistungen im Deutschen von Schüler(inne)n mit einem herkunftssprachlich orientierten FK.

In der Tendenz zeigte sich für die Herkunftssprache erwartungsgemäß ein umgekehrtes Muster wie für das Deutsche: Während die Leseleistungen von Schüler(inne)n mit einem herkunftssprachlich orientierten Freundeskreis insgesamt etwas überdurchschnittlich ausfielen, lagen die Testleistungen jener mit einem monolingual deutsch orientierten Freundeskreis etwa eine Viertel Standardab-

[16] Die Testleistungen in den Sprachen Türkisch und Russisch wurden jeweils am Mittelwert je Sprachgruppe zentriert und die z-Werte anschließend in einer Variable zusammengefasst.

Tab. 4 Leseleistungen der befragten Schüler(innen) im Deutschen und den Herkunftssprachen im Vergleich zwischen den Freundeskreistyp

	Typ 1: herkunftssprachlich orientierter FK				Typ 2: herkunftssprachlich heterogener FK			Typ 3: monolingual deutsch orientierter FK			Gesamt	
	Teststatistik (ANOVA)	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Testleistungen im Deutschen[1]												
Leseverständnis (Rohwerte)	$F(2)=12,00$; $n=668$; $p\leq 0,001$	342	31,59a	15,65	235	35,54b	15,13	91	40,02b	16,43	34,13	15,83
Testleistungen in der Herkunftssprache[2]												
Leseverständnis (z-Werte)	$F(2)=3,47$; $n=570$; $p\leq 0,05$	288	0,07a	1,08	208	-0,02a,b	0,96	74	-0,21b	0,72	0,00	1,00

Anmerkungen: Identische Buchstaben geben an, dass sich die Mittelwerte (Post-Hoc-Tests nach Scheffé bzw. Games-Howell) auf dem 0,05-Niveau nicht signifikant zwischen den Freundeskreistypen unterscheiden.
[1] Rohwertsummen der Testleistungen im Leseverstehen.
[2] Rohwertsummen der Testleistungen wurden jeweils am Gesamtmittelwert für das Türkische bzw. Russische z-standardisiert und anschließend zusammengefasst.

weichung unterhalb des Mittelwerts (vgl. Tab. 4). Signifikante Mittelwertunterschiede der Testleitungen ergeben sich beim Vergleich der Gruppen nur zwischen dem FK-Typ 1 und Typ 3.

Die Effekte der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des FK auf die Testleistungen im Deutschen und der Herkunftssprache fallen insgesamt eher klein aus: Für die Leseleistungen im Deutschen ergibt sich ein Eta-Quadrat von 0,035. Für die Testleistungen in der Herkunftssprache liegt dieser Wert lediglich bei 0,008. Die Zusammensetzung des FK erklärt somit 3,5 % der Varianz der Leseleistungen im Deutschen und 0,8 % der Varianz der Leseleistungen in der Herkunftssprache.

Offen bleibt die Frage, ob die gefundenen Leistungsunterschiede tatsächlich auf die Zusammensetzung des FK zurückzuführen oder ob sie mit anderen Hintergrundmerkmalen der Befragten konfundiert sind. Im Abschn. 5.3 wurden signifikante Unterschiede zwischen den FK-Typen nach Merkmalen wie dem sozioökonomischen Status, dem besuchten Bildungsgang sowie kognitiven Fähigkeiten berichtet, die üblicherweise zur Erklärung von Testleistungen herangezogen werden. Mit Hilfe multivariater Regressionsmodelle soll daher geklärt werden, ob Effekte der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des FK nach Kontrolle dieser Merkmale nachzuweisen sind.

5.4.1 Multivariate Erklärung der Leseleitungen im Deutschen durch die Freundkreistypen

Bei der multivariaten Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den FK-Typen und den erzielten Leseleistungen im Deutschen werden monolingual deutschsprachige Schüler(innen) als Referenzkategorie einbezogen. Untersucht wird, inwieweit sich die Deutsch-Leseleistungen der Schüler(innen) mit russischem (n = 263) und türkischem (n = 418) Sprachhintergrund in Abhängigkeit ihrer FK-Typen von jenen der monolingual deutsch aufgewachsenen Schüler(innen) (n = 752) unterscheiden. Einfaktorielle Mittelwertvergleiche zwischen den drei Sprachgruppen ergeben signifikante Unterschiede der Leseleistungen ($F(2) = 46{,}41$; n = 1433; $p \leq 0{,}001$): Die Schüler(innen) mit monolingual deutschem Sprachhintergrund erzielen die höchsten Testleistungen ($M = 40{,}71$; $SD = 14{,}81$), gefolgt von den lebensweltlich russischsprachigen ($M = 37{,}70$; $SD = 14{,}80$) und türkischsprachigen Schüler(inne)n (M = 31,81; SD = 15,95). Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Prädiktion der Leseleistungen im Deutschen (Rohwerte) sind in Tab. 5 dargestellt. Da sich die Anteile der Jugendlichen mit türkischem und russischem Sprachhintergrund nach FK-Typ deutlich unterscheiden (siehe Tab. 3), werden in Tab. 5 neben einem Gesamtmodell für die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) (Modelle M1 und M2) zudem Berechnungen getrennt für russisch- (Modelle R1 und R2) und türkischsprachige Schüler(innen) (Modelle T1 und T2)

Tab. 5 Regressionsmodelle zur Vorhersage der Deutsch-Leseverständnisleistungen (Rohwerte) durch die Freundeskreistypen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler(innen) im Vergleich zu ihren monolingual deutschen Mitschüler(inne)n

	mehrsprachige Schüler(innen) insgesamt		russischsprachige Schüler(innen)		türkischsprachige Schüler(innen)	
	M1	M2	R1	R2	T1	T2
	b (se)	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*
Konstante	40,71*** (0,55)	29,59*** (0,78)	40,71*** (0,54)	29,26** (0,87)	40,71*** (0,55)	29,50*** (0,84)
FK lebensweltlich mehrsprachiger Schüler(innen)						
Ref.: monolingual deutsche Schüler(innen)						
herkunftssprachlich orientierter FK	-9,19*** (0,98)	-5,40*** (0,91)	-6,76*** (1,74)	-2,55† (1,53)	-9,91*** (1,08)	-6,39*** (1,01)
herkunftssprachlich heterogener FK	-5,23*** (1,12)	-2,15* (0,99)	-2,29 (1,44)	-1,13 (1,25)	-8,25*** (1,50)	-3,22* (1,33)
monolingual deutsch orientierter FK	-0,59 (1,67)	-0,58 (1,43)	0,47 (1,97)	-0,63 (1,70)	-2,68 (2,79)	-0,47 (2,36)
Geschlecht (Ref.: männlich)						
weiblich		4,05*** (0,69)		4,40*** (0,81)		3,87*** (0,76)
Klassenstufe (Ref.: Klasse 8)						
Klasse 10		6,66*** (0,68)		7,03** (0,79)		6,69*** (0,75)
Kognitive Fähigkeiten[1]		3,94*** (0,38)		3,40*** (0,48)		3,98*** (0,42)
HISEI[1]		1,25*** (0,39)		1,32** (0,44)		1,08* (0,44)
Bildungsgang: Gymnasium		8,65*** (0,76)		8,70*** (0,90)		9,11*** (0,84)
n	1433	1433	1015	1015	1170	1170
adj. R^2	0,06	0,332	0,014	0,285	0,076	0,351

Anmerkungen: In den Modellen M1 und M2 werden die Leseleistungen russisch- und türkischsprachiger Schüler(innen) im Vergleich zu den monolingualen Mitschüler(inne)n vorhergesagt. In den Modellen R1-R2 und T1-T2 wurde die Vorhersage der Leseleistungen der Schüler(innen) mit russischem bzw. türkischem Sprachhintergrund im Vergleich zu den monolingualen Mitschüler(inne)n getrennt berichtet. Unstandardisierte Regressionskoeffizienten (*b*). Standardfehler (*se*). Fehlende Werte wurden imputiert (Multiple Imputation). *** $p \leq 0{,}001$. ** $p \leq 0{,}01$. * $p \leq 0{,}05$. † $p \leq 0{,}10$.
[1]Variable wurde *z*-standardisiert.

ausgewiesen. So kann geprüft werden, ob die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises bei russischen und türkischen Jugendlichen gleichermaßen die Leistungsunterschiede zu den monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n erklären.

Das Modell M1 zeigt den Effekt der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des FK für lebensweltlich mehrsprachige Schüler(innen) insgesamt, welche mit 6 % zur Varianzaufklärung der Leseleistungen im Deutschen beiträgt. Gegenüber einsprachig deutsch Aufgewachsenen erreichen die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(innen) mit einem herkunftssprachlich orientierten FK eine um rund 9,2 Punkte signifikant geringere Testleistung. Bei jenen mit einem herkunftssprachlich heterogenen FK fallen die Leseverständnisleistungen um etwa 5,2 Punkte geringer aus. Die mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen mit einem monolingual deutsch orientierten FK unterscheiden sich dagegen statistisch nicht signifikant von ihren monolingual deutsch aufgewachsenen Mitschüler(inne)n. Bei Kontrolle der Hintergrundmerkmale Geschlecht, Klassenstufe, (nonverbale) kognitive Fähigkeiten, sozioökonomischer Status (HISEI) und Bildungsgang im Modell M2 reduzieren sich die Effekte eines herkunftssprachlich orientierten und herkunftssprachlich heterogenen FK, bleiben jedoch in ihrem Zusammenhang mit den Leseleistungen im Deutschen statistisch signifikant: Schüler(innen) mit einem herkunftssprachlich orientierten FK erreichen eine um 5,4 Punkte signifikant geringere Leseleistung und Teilnehmer(innen) mit einem herkunftssprachlich heterogenem FK erzielen noch rund 2,2 Punkte weniger als ihre monolingual deutschsprachigen Peers. Die Varianzaufklärung der Lesetestleistung im Deutschen durch die Modellvariablen liegt im Modell M2 bei insgesamt 33,2 %.

In den Modellen R1 und T1 werden die Analysen für die russischsprachigen und türkischsprachigen Schüler(innen) getrennt repliziert. Dabei bestätigen sich für beide Sprachgruppen signifikante Effekte eines herkunftssprachlich orientierten FK: Gegenüber monolingual deutschsprachigen Schüler(inne)n erreichten die Jugendlichen mit herkunftssprachlich orientiertem FK eine um 6,8 bzw. 9,9 Punkte geringere Lesetestleistung. Während sich eine geringere Leseleistung bei Schüler(inne)n mit einem herkunftssprachlich heterogenen FK in der Gruppe der Schüler(innen) mit türkischem Sprachintergrund ergibt, kann dieser Effekt bei den russischsprachigen Teilnehmer(inne)n nicht gegen den Zufall abgesichert werden. Die Varianzaufklärung der Leistungsunterschiede im Leseverständnis mehrsprachiger Schüler(innen) gegenüber ihren monolingualen Peers durch die FK-Typen liegt für die Gruppe der Russischsprachigen bei 1,4 %, für die Türkischsprachigen bei 7,6 %. Für die Gruppe der türkischsprachigen Jugendlichen bestätigen sich die Effekte des FK des Gesamtmodells (M2) (siehe T2) auch nach Kontrolle der weiteren Variablen. Bei den russischsprachigen Schüler(inne)n hin-

gegen ist ein negativer Effekt des Verfügens über einen herkunftssprachlich orientierten FK nur noch auf einem 10 %-Signifikanzniveau nachweisbar (vgl. R2).

5.4.2 Multivariate Erklärung der Leseleitungen in der Herkunftssprache durch die Freundkreistypen

In den einfaktoriellen Varianzanalysen ergab sich ein schwacher, aber statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den FK-Typen und den herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer(innen) (siehe Abschn. 5.4), welcher nun in multivariaten Modellen unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen überprüft wird. In Tab. 6 sind die Berechnungen für die lebensweltlich Mehrsprachigen insgesamt ausgewiesen (Modelle M1-M3). Zur Untersuchung möglicher differenzieller Effekte werden die Ergebnisse zusätzlich nach Sprachgruppen getrennt berichtet (siehe R2-R3 und T2-T3).

Im Modell M1 zeigt sich der bereits berichtete Effekt der FK-Typen auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer(innen) mit türkischem und russischem Sprachhintergrund: Gegenüber Schüler(inne)n, die über einen herkunftssprachlich orientierten FK verfügen, schneiden jene mit monolingual deutsch orientiertem FK im Leseverständnistest in der Herkunftssprache um 0,21 Standardabweichungen schlechter ab. Dieser Zusammenhang bestätigt sich im Modell M2 unter Kontrolle des Geschlechts, der Klassenstufe, der (nonverbalen) kognitiven Fähigkeiten, des sozioökonomischen Status (HISEI) sowie des Bildungsgangs. Insgesamt ergibt das Modell M2 eine Varianzaufklärung der Leseleistungen in der Herkunftssprache von 10,3 %. Die in Abschn. 5.3 berichteten Ergebnisse haben gezeigt, dass der Sprachgebrauch der Teilnehmer(innen) mit ihren Eltern nach Freundeskreistyp variiert. Gegenüber jenen mit monolingual deutsch orientiertem FK zeigt sich bei den anderen beiden Gruppen eine stärkere Tendenz zur Nutzung der Herkunftssprache mit den Eltern (vgl. Tab. 3). Da der Sprachgebrauch mit den Eltern ein wesentlicher Faktor für den Kompetenzerwerb in der Herkunftssprache von Kindern und Jugendlichen darstellt (z. B. Duarte et al. 2014; van Tubergen und Mentjox 2014), wird dieser im Modell M3 zusätzlich berücksichtigt. Erwartungsgemäß fallen die Fähigkeiten der Jugendlichen in der Herkunftssprache mit zunehmender Nutzung des Deutschen mit den Eltern geringer aus. Zugleich lässt sich unter Berücksichtigung dieses Prädiktors der negative Effekt eines monolingual deutsch orientierten FK nur noch auf einem 10 %-Signifikanzniveau nachweisen. Die Varianzaufklärung im Modell M3 liegt insgesamt bei 16 %.

Die Effekte der FK-Typen aus dem Modell M2 bestätigen sich auch in den nach Sprachgruppen getrennten Berechnungen der Modelle R2 und T2. Während die Befunde für die türkischsprachige Gruppe in Modell T3 auch weitestgehend denen

Tab. 6 Regressionsmodelle zur Vorhersage der Leseverständnisleistungen (z-standardisiert)[1] in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch durch die Freundeskreistypen

	mehrsprachige Schüler(innen) insgesamt			russischsprachige Schüler(innen)		türkischsprachige Schüler(innen)	
	M1	M2	M3	R2	R3	T2	T3
	b (se)	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*	*b (se)*
Konstante	0,07 (0,06)	-0,52*** (0,13)	0,01 (0,15)	-0,71*** (0,21)	0,30 (0,26)	-0,52*** (0,13)	-0,05 (0,18)
FK lebensweltlich mehrsprachiger Schüler(innen) (Ref.: herkunftssprachlich orientierter FK)							
herkunftssprachlich heterogener FK	-0,09 (0,09)	-0,11 (0,09)	-0,11 (0,08)	-0,19 (0,16)	-0,18 (0,15)	-0,11 (0,09)	-0,10 (0,11)
monolingual deutsch orientierter FK	-0,27* (0,13)	-0,38** (0,13)	-0,21^{+} (0,13)	-0,43* (0,19)	-0,17 (0,19)	-0,38** (0,13)	-0,35^{+} (0,21)
Geschlecht (Ref.: männlich)							
weiblich		0,35*** (0,08)	0,35*** (0,08)	0,23 (0,14)	0,21 (0,13)	0,35*** (0,08)	0,40*** (0,10)
Klassenstufe (Ref.: Klasse 8)							
Klasse 10		0,24** (0,08)	0,25*** (0,08)	0,13 (0,13)	0,09 (0,12)	0,24** (0,08)	0,33*** (0,10)
Kognitive Fähigkeiten[2]		0,08 (0,04)	0,10* (0,04)	-0,01 (0,09)	0,01 (0,08)	0,08 (0,04)	0,12* (0,05)
HISEI[2]		0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01* (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Bildungsgang: Gymnasium		0,36*** (0,09)	0,37*** (0,09)	0,46** (0,15)	0,42** (0,14)	0,36*** (0,09)	0,37*** (0,11)
Sprachgebrauch mit den Eltern[3]			-0,21*** (0,03)		-0,29*** (0,05)		-0,14** (0,05)
n	569	569	569	213	213	356	356
adj. R^2	0,004	0,103	0,160	0,103	0,220	0,122	0,143

Anmerkungen: Modelle M1-M2 sagen die Leseverständnisleistungen (z-standardisiert) für russischsprachige und türkischsprachige Schüler(innen) gemeinsam vorher. In den Modellen R2-R3 sowie T2-T3 wurden die Berechnungen nach Sprachgruppe getrennt repliziert. Unstandardisierte Regressionskoeffizienten (*b*). Standardfehler (*se*).
*** $p \leq 0{,}001$. ** $p \leq 0{,}01$. * $p \leq 0{,}05$. $^{+}$ $p \leq 0{,}10$.
[1]Rohwertsummen der Testleistungen wurden jeweils am Gesamtmittelwert für das Türkische bzw. Russische z-standardisiert. [2]Variable wurde z-standardisiert.
[3]Erfasst auf einer 5-stufigen Antwortskala: 1 – nur Russisch/Türkisch, 2 – mehr Russisch/Türkisch, 3 – beide Sprachen etwa gleich, 4 – mehr Deutsch, 5 – nur Deutsch.

des Modells M3 entsprechen, lässt sich ein Zusammenhang der Leseleistungen mit den FK-Typen bei den Jugendlichen mit russischem Sprachhintergrund nach Kontrolle des Sprachgebrauchs mit den Eltern nicht mehr nachweisen. Deutlich wird im Vergleich der Modelle R3 und T3, dass der Sprachgebrauch mit den Eltern in der russischsprachigen Gruppe stärker zur Varianzaufklärung der Leseleistungen in der Herkunftssprache beiträgt als in der türkischsprachigen Gruppe. Insgesamt wird im Modell R3 durch die Prädiktoren gemeinsam 22 %, im Modell T3 14 % Varianzaufklärung erreicht.

6 Diskussion

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage nach dem Ausmaß des Kontakts mit der Majoritäts- sowie der Herkunftssprache im Freundeskreis von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n und dessen Bedeutung für die sprachlichen Fähigkeiten (gemessen anhand des Leseverständnisses) der Jugendlichen im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch. Dabei zielte die *erste Forschungsfrage* auf eine Typisierung der Freundeskreise deutsch-russischer und deutsch-türkischer Jugendlicher ab, die die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des engeren und erweiterten Freundeskreises abbilden soll. Mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren wurden drei Typen von Freundeskreisen identifiziert: 1) Personen mit einem *herkunftssprachlich orientierten FK* (n = 348) haben eine hohe Anzahl von Freund(inn)en mit demselben Sprachhintergrund, sodass auch dem Gebrauch der Herkunftssprache eine größere Bedeutung zukommt. 2) Schüler(innen) mit einem *herkunftssprachlich heterogenen FK* (n = 241) haben einen hohen Anteil von Freund(inn)en mit Migrationshintergrund, von denen jedoch nur wenige dieselbe Herkunftssprache sprechen. Die Kommunikation findet somit überwiegend auf Deutsch statt. 3) Bei Personen mit einem *monolingual deutsch orientierten FK* (n = 92) fällt der Anteil von Freund(inn)en, die dieselbe Herkunftssprache sprechen, am geringsten aus. Die Freund(innen) sind zumeist monolingual deutsch aufgewachsen und auch die Kommunikation findet fast ausschließlich auf Deutsch statt. Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Verteilung der Befragten nach ihrem Sprachintergrund über die gebildeten FK-Typen: Unter den türkischsprachigen Schüler(inne)n ist ein herkunftssprachlich orientierter FK mit 64 % am stärksten verbreitet, gefolgt von einem herkunftssprachlich heterogenen FK (29 %) und einem monolingual deutsch orientierten FK (7 %). Die russischsprachigen Schüler(innen) haben dagegen zu 46 % einen herkunftssprachlich heterogenen FK, zu rund 30 % einen herkunftssprachlich orientierten FK und zu 23 % einen monolingual deutsch orientierten FK. Bereits in anderen Studien wurde

bei Personen mit türkischem gegenüber russischem Sprachintergrund eine stärkere Orientierung an der Herkunftssprache (z. B. Strobel und Kristen 2015; Strobel und Seuring 2016; Kristen et al. 2019) sowie eine stärker ausgeprägte ethnische Segregation der sozialen Netzwerke festgestellt (vgl. Schacht et al. 2014; Strobel und Kristen 2015, S. 130; Strobel und Seuring 2016, S. 324; Traub 2006, S. 318 ff.). Auch die Ergebnisse der Clusteranalyse im vorliegenden Beitrag zeigen, dass sich für Schüler(innen) mit russischem und türkischem Sprachhintergrund unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und Opportunitäten für die Nutzung der Majoritäts- sowie der Herkunftssprache im Freundeskreis ergeben.

Die *zweite* Forschungsfrage widmete sich dem Zusammenhang zwischen den ermittelten FK-Typen und den sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Jugendlichen im Deutschen und den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch. Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen liefern Hinweise darauf, dass im Sinne humankapitaltheoretischer Modelle der Sprachaneignung (siehe Chiswick und Miller 2001; Esser 2006) ein zunehmender Kontakt mit der Majoritätssprache auch mit einer höheren Kompetenz in dieser einhergeht. Entsprechend deutet sich für das Deutsch-Leseverständnis der Schüler(innen) eine graduelle Zunahme der Leistungen von Jugendlichen mit herkunftssprachlich orientiertem FK über Schüler(innen) mit herkunftssprachlich heterogenem FK und schließlich monolingual deutsch orientiertem FK an. Bezogen auf die Herkunftssprachen, zeigt sich in der Tendenz auch hier erwartungsgemäß, dass Schüler(innen) mit herkunftssprachlich orientiertem FK die höchsten Leseleistungen in der Herkunftssprache erzielen, gefolgt von jenen mit herkunftssprachlich heterogenem FK und monolingual deutsch orientiertem FK.

Gegenstand der *dritten Forschungsfrage* war schließlich die multivariate Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den FK-Typen und den Leseleistungen unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen der Schüler(innen). Speziell für das Deutsche wurde geprüft, inwieweit die sprachlich-ethnische Zusammensetzung des Freundeskreis Leistungsunterschiede zwischen den lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n und ihren monolingualen Mitschüler(inne)n erklären können. Im Ergebnis steht, dass sich Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund mit monolingual deutsch orientiertem FK in ihren Leistungen nicht von ihren monolingual deutschen Peers unterscheiden. Die gilt gleichermaßen für die russischsprachigen wie für die türkischsprachigen Jugendlichen. Schüler(innen) mit herkunftssprachlich orientierten und herkunftssprachlich heterogenen FK erzielen dagegen auch unter Kontrolle des Geschlechts, der Klassenstufe, der kognitiven Fähigkeiten, des sozioökonomischen Status der Familie und des besuchten Bildungsgangs signifikant geringere Leseleistungen als ihre monolingual deut-

schen Mitschüler(innen). Die beiden Cluster unterscheiden sich vom monolingual deutsch orientierten Typus in erster Linie in der Anzahl von Freund(inn)en, die einsprachig deutsch aufgewachsen sind. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass sich für die Leistungen mehrsprachiger Schüler(innen) im Deutschen ein sprachlicher Input im Freundeskreis durch monolingual deutsche Freund(innen) günstiger auswirkt als der Sprachinput durch Freund(innen) mit Migrationshintergrund. Allerdings kann bei den nach Sprachgruppen getrennten Modellen für die Gruppe der russischsprachigen Schüler(innen) nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen nur noch ein marginal negativer Effekt eines herkunftssprachlich orientierten FK auf die Leseleistungen im Deutschen festgestellt werden.

In Bezug auf die herkunftssprachlichen Fähigkeiten ergeben die multivariaten Modelle zunächst, dass Schüler(innen) mit monolingual deutsch orientiertem FK gegenüber jenen mit herkunftssprachlich orientiertem FK auch unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, Klassenstufe, kognitive Fähigkeiten, sozioökonomischer Status der Familie, besuchter Bildungsgang) geringere Leseleistungen in der Herkunftssprache erzielen. Dieser Effekt kann für türkischsprachige Schüler(innen) nach zusätzlicher Kontrolle des Sprachgebrauchs mit den Eltern jedoch nur noch auf einem 10 %-Signifikanzniveau nachgewiesen werden. Für russischsprachige Schüler(innen) ist dagegen statistisch über die Sprachnutzung mit den Eltern hinaus kein Effekt des Freundeskreises nachweisbar. Die Ergebnisse lassen sich dahingehen deuten, dass für die Kompetenzen in der Herkunftssprache der Sprachgebrauch in der Familie entscheidender ist als die Verfügbarkeit und Nutzung der Herkunftssprache in Peerkontexten (vgl. Duursma et al. 2007; van Tubergen und Mentjox 2014; Biedinger et al. 2015).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind weitestgehend konform mit den Befunden anderer Studien, die einen Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch mit Peers und den Leistungen von Schüler(inne)n mit Zuwanderungshintergrund in der Majoritätssprache (z. B. Seuring et al. 2020; Rauch 2019; Agirdag und Vanlaar 2016; Strobel und Seuring 2016) belegen, sowie mit Studien, die einen Zusammenhang zwischen dem Herkunftssprachgebrauch im Peerkontext oder Freundschaften mit gleichsprachigen Peers und herkunftssprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler(innen) fanden (vgl. Seuring et al. 2020; Rauch 2019; van Tubergen und Mentjox 2014; Portes und Hao 1998). In Bezug auf differenzielle Effekte der Sprachgruppenzugehörigkeit konnten ähnliche Muster wie in anderen Studien identifiziert werden, wonach die Orientierung an der Herkunftssprache und Effekte des Herkunftssprachgebrauchs im Peerkontext bei den türkischsprachigen Schüler(inne)n ausgeprägter sind als bei den russischsprachigen Jugendlichen. (z. B. Seuring et al. 2020; Kristen et al. 2019; Strobel und Seuring 2016).

Eine Limitation der vorliegenden Arbeit liegt in der querschnittlich angelegten Analyse, die keine Überprüfung der Wirkungsrichtung des Zusammenhangs zwischen den FK-Typen und den sprachlichen Fähigkeiten im Lesen erlaubt. Plausibel ist sowohl die Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten als Resultat des Kontakts mit der Majoritäts- bzw. der Herkunftssprache im Freundeskreis als auch als Voraussetzung für die Integration in bestimmte Freundeskreise (siehe z. B. Beisenherz 2006). Allerdings handelt es sich bei der Gruppe der Mehrsprachigen um Schüler(innen), die überwiegend in Deutschland geboren sind, seit mindestens der dritten Klasse eine Schule in Deutschland besuchen und zumindest über ein basales Hörverständnis in der Herkunftssprache verfügen. Wenigstens in Bezug auf das Deutsche kann somit ausgeschlossen werden, dass zu geringe sprachliche Fähigkeiten der Integration in deutschsprachige Peergruppen im Wege standen. Eine weitere Limitation stellen die geringen Fallzahlen bei den nach Sprachgruppen getrennten Berechnungen dar, die die Teststärke eingeschränkt und die Identifikation zum Teil ohnehin relativ kleiner Effekte erschwert haben könnte. Die insgesamt geringen Effekte eines unterschiedlichen Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache im Freundeskreis könnten zudem der Tatsache geschuldet sein, dass die Jugendlichen in ihrer sprachlichen Entwicklung relativ weit vorangeschritten sind, sodass sich Effekte des Freundeskreises zumindest auf Basis des hier verwendeten Indikators des Leseverständnisses womöglich nicht mehr so deutlich zeigen (vgl. Rauch 2019, S. 140).

6.1 Fazit

Humankapitaltheoretische Modelle schreiben dem sprachlichen Input sowie Gelegenheiten für den Sprachgebrauch bei der Aneignung sprachlicher Fähigkeiten von Menschen mit Zuwanderungshintergrund eine zentrale Rolle zu (siehe Chiswick und Miller 2001; Esser 2006; van Tubergen 2010; Unsworth 2016). Obwohl Schüler(innen) im Jugendalter viel Zeit mit Freund(inn)en verbringen, wurden Faktoren der Sprachverfügbarkeit und -nutzung (*exposure*) im Freundeskreis für die sprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler(inne)n in der Majoritätssprache *und* der Herkunftssprache verhältnismäßig selten untersucht (eine Ausnahme bildet Seuring et al. 2020). Angenommen wird, dass interethnische Kontakte zur Mehrheitsbevölkerung für den Erwerb der Majoritätssprache besonders förderlich wirken, da diese einen unmittelbaren Sprachzugang ermöglichen (vgl. Esser 2006, S. 131). Umgekehrt sollten intraethnische Kontakte Anreize und Gelegenheiten für den Ausbau und Erhalt der Herkunftssprache bieten. Vor diesem Hintergrund untersuchte der vorliegende Beitrag die Rolle der Verfüg-

barkeit und der Nutzung der Majoritäts- sowie der Herkunftssprache im Freundeskreis für die Lesefähigkeiten von Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund. Mit Hilfe von Clusteranalysen gelang es, drei inhaltlich plausible Typen von Freundeskreisen zu identifizieren, die die sprachlich-ethnischen Konstellationen in den Freundeskreisen der Jugendlichen abbilden, indem sowohl der Sprachgebrauch mit Freund(inn)en als auch deren Sprachhintergrund berücksichtigt wurde.

Die ermittelten Effekte der FK-Typen auf die Leseverständnisleistungen der mehrsprachigen Schüler(innen) waren insgesamt relativ gering. Gleichwohl verweisen die Ergebnisse darauf, dass mit einem monolingual deutsch orientierten FK günstige und einem herkunftssprachlich orientierten FK ungünstige Bedingungen für die Kompetenzentwicklung in der Majoritätssprache verbunden sind. Für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten scheint zumindest in der Tendenz der fehlende Zugang zur Herkunftssprache im Freundeskreis bei jenen mit monolingual deutsch orientiertem FK mit Nachteilen verbunden zu sein. Aus den negativen Effekten, die sich im Falle einer herkunftssprachlichen Ausrichtung des Freundeskreises für die Deutsch-Leseleistungen ergaben, darf nicht auf eine per se negative Wirkung des Herkunftssprachgebrauchs in anderen Bereichen geschlossen werden (siehe Rauch 2019). Auch sollten die Bedeutung potenziell schützender Faktoren intraethnischer Freundschaften – wie sie sich z. B. im Hinblick auf das subjektiv bessere Gelingen des Austauschs über persönliche Angelegenheiten (siehe Tab. 2) angedeutet haben – und damit wichtige psychologische Aspekte (z. B. Wohlbefinden, Identität) des Herkunftssprachgebrauchs (siehe z. B. Krumm 2009; Reinders 2010, S. 123) nicht unterschätzt werden.

Nicht geklärt werden kann im Rahmen der vorgelegten Studie, welche Mechanismen die beobachteten Zusammenhänge zwischen der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung des FK und den Leseleistungen der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen erklären. Z. B. bedeutet eine Eingebundenheit in einen monolingual deutschsprachigen FK einerseits ein höheres Ausmaß an Kontakt mit der Majoritätssprache (*exposure*), zugleich ist der Spracherwerb des Deutschen möglicherweise *effizienter*, wenn der sprachliche Input von monolingual deutschen Freund(inn)en ausgeht, und nicht zuletzt können auch die Anreize (*incentives*) für die Beherrschung eines bestimmten sprachlichen Niveaus je nach sprachlich-ethnischer Zusammensetzung des FK variieren (vgl. van Tubergen 2010, S. 517). Damit eng verbunden ist auch die Frage nach der Rolle der *Qualität* des sprachlichen Inputs im Freundeskreis. Die Beantwortung dieser Frage birgt jedoch Schwierigkeiten, da objektive Indikatoren für die Fähigkeiten von Peers im Deutschen und der Herkunftssprache selten verfügbar und sich Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten von Peers durch Jugendliche als recht grobe

Schätzverfahren erwiesen haben (vgl. Dünkel et al. 2020). Neben dem Einbezug von Indikatoren, die Auskunft über die Qualität des sprachlichen Inputs im Peerkontext geben, könnten zukünftige Studien stärker in den Blick nehmen, welche sozialen Bedingungen des Zugangs zur Majoritäts- und Herkunftssprache dazu beitragen, dass Schüler(innen) ihre sprachlichen Potenziale voll ausschöpfen und gute Fähigkeiten *sowohl* im Deutschen *als auch* in der Herkunftssprache erwerben können.

Literatur

Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism, 22*(1), 123–137.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden* (13. Aufl.). Berlin: Springer.

Beisenherz, G. (2006). Sprache und Integration. In C. Alt (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Bd. 4 Kinderpanel: Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (1. Aufl., S. 39–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biedinger, N., Becker, B., & Klein, O. (2015). Turkish-language ability of children of immigrants in Germany: which contexts of exposure influence preschool children's acquisition of their heritage language? *Ethnic and Racial Studies, 38*(9), 1520–1538.

Brandt, H., Dünkel, N., & Heimler, J. (2019). *Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf"* (MEZ Arbeitspapier Nr. 4). Hamburg: Universität Hamburg. https://www.mez.ni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier04.pdf

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ausländische Bevölkerung nach den 10 häufigsten Herkunftsländern (2018).* https://www.bib.bund.de/Permalink.html?id=13782578

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2001). A model of destination-language acquisition: application to male immigrants in Canada. *Demography, 38*(3), 391–409.

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2007). Modeling immigrants' language skills. *Discussion Paper No. 2974.* Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Dong, Y., & Peng, C.-Y. J. (2013). Principled missing data methods for researchers. *SpringerPlus, 2*(222), 1–17.

Duarte, J., Gogolin, I., Klinger, T., & Schnoor, B. (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 44*(2), 66–85.

Dünkel, N., & Knigge, M. (2019). *Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapier Nr. 9). Hamburg: Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier09.pdf

Dünkel, N., Knigge, M., & Wilbert, J. (2020). Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(5), 1019–1052.

Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics, 28*(1), 171–190.

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.* Frankfurt/Main: Campus.

Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Aufl.). London: SAGE.

Friemel, T. N., & Knecht, A. (2009). Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In R. Häußling (Hrsg.), *Grenzen von Netzwerken* (S. 15–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS.

Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N., & Vazquez, M. (2019). Dual language and English-only learners' expressive and receptive language skills and exposure to peers' language. *Child development, 90*(2), 471–479.

Ganzeboom, H. B.G., Graaf, P. M. de, & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research, 21*(1), 1–56.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). Münster: Waxmann.

Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapier Nr. 1). Hamburg: Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf

Gogolin, I., & Neumann, U. (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Hannover, B., & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller, T. Riecke-Baulecke, J. Baumert, J. Fleckenstein, B. Hannover, D. Holzberger, O. Köller, M. Kunter, H. Meyer, J. Retelsdorf, L. Schalk, R. Schumacher, E. Stern, H.-E. Tenorth, K.-J. Tillmann, R. Werning, & L. Zander-Mušić (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht – Lehren und Lernen* (1. Aufl., S. 91–105). Seelze: Friedrich.

Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlfs, C., & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – Eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (1. Aufl., S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.

Heimler, J. (2019). *Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapier Nr. 3). Hamburg: Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier03.pdf

Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision* (3. Aufl.). Göttingen: Beltz.

Heyer, R., Palentien, C., & Gürlevik, A. (2012). Peers. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 983–999). Wiesbaden: Springer VS.

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.

Kristen, C., & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker, & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 353–403). Wiesbaden: Springer VS.

Kristen, C., Seuring, J., & Stanat, P. (2019). Muster und Bedingungen des Erwerbs und Erhalts herkunftssprachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(S1), 143–167.

Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin, & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy* (1. Aufl., S. 233–247). Wiesbaden: Springer VS.

Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(3), 334–355.

Leszczensky, L., & Pink, S. (2015). Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between classroom- and grade-level networks. *Social Networks, 42*, 18–26.

Licandro, U., & Lüdtke, U. (2013). Peer-Interaktionen Sprachbildung in der und durch die Gruppe. *Nifbe-Themenheft Nr. 15.* Osnabrück.

Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl., S. 221–256). Wiesbaden: Springer VS.

Nauck, B. (2001). Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(2), 159–173.

Norouzian, R., & Plonsky, L. (2018). Eta- and partial eta-squared in L2 research: A cautionary review and guide to more appropriate usage. *Second Language Research, 34*(2), 257–271.

Olczyk, M. (2018). *Ethnische Einbettung und schulischer Erfolg. Zur Bedeutung ethnisch segregierter Lebenswelten für den Bildungserwerb von Kindern mit Zuwanderungshintergrund.* Wiesbaden: Springer VS.

Portes, A., & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of education, 71*(4), 269–294.

Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(1), 125–142.

Reinders, H. (2004). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*(1), 121–145.

Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen.* (1. Aufl., S. 123–140). Wiesbaden: Springer VS.

Sabatier, C., Phalet, K., & Titzmann, P. F. (2016). Acculturation in Western Europe. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Hrsg.), *Cambridge handbooks in psychology: The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2. Aufl., S. 417–438). Cambridge: Cambridge University Press.

Schacht, D., Kristen, C., & Tucci, I. (2014). Interethnische Freundschaften in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66*(3), 445–458.

Schendera, C. F. G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS.* München: Oldenbourg.

Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *LGVT 5-12+. Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12+.* Göttingen: Hogrefe.

Seuring, J., Rjosk, C., & Stanat, P. (2020). Ethnic classroom composition and minority language use among classmates: Do peers matter for students' language achievement? *European Sociological Review, 36*(6), 920–936.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl., S. 189–220). Wiesbaden: Springer VS.

Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010a). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster: Waxmann.

Stanat, P., Schwippert, K., & Gröhlich, C. (2010b). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55, S. 147–164). Weinheim: Beltz.

Strobel, B., & Kristen, C. (2015). Erhalt der Herkunftssprache? – Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(1), 125–142.

Strobel, B., & Seuring, J. (2016). Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68*(2), 309–339.

Traub, A. (2006). Wann ist ein Freund ein Freund? Freundschaftsbeziehungen von Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. In C. Alt (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Bd. 4 Kinderpanel: Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (1. Aufl., S. 291–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis, & S. Montanari (Hrsg.), *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency* (S. 103–121). Washington: American Psychological Association.

van der Slik, F. W. P., Driessen, G., & De Bot, K. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in dutch elementary schools. *European Sociological Review, 22*(3), 293–308.

van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces, 89*(2), 515–534.

van Tubergen, F., & Kalmijn, M. (2009). Language proficiency and usage among immigrants in the Netherlands: Incentives or opportunities? *Demography, 25*(2), 169–182.

van Tubergen, F., & Mentjox, T. (2014). Minority language proficiency of adolescent immigrant children in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66*(S1), 241–262.

Walter, O., & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11*(1), 84–105.

Wehner, C. (2019). *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich.* Wiesbaden: Springer VS.

Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(3), 353–386.

Check for updates

Original Article

International Journal of Bilingualism

Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German–Russian and German–Turkish adolescents in Germany

International Journal of Bilingualism
1–19
© The Author(s) 2024

Article reuse guidelines:
sagepub.com/journals-permissions
DOI: 10.1177/13670069231221103
journals.sagepub.com/home/ijb
Sage

Nora Dünkel
Universität Hamburg, Germany

Michel Knigge
Humboldt-Universität zu Berlin, Germany

Hanne Brandt
Universität Hamburg, Germany

Abstract

Aims and Objectives: While research has focused on effects of language exposure within the family, evidence for the role of the quality and quantity of language exposure within peer contexts for the acquisition of both majority language (ML) and heritage language (HL) skills is still limited. Against this background, the present contribution investigates the patterns in which language exposure within family and peer contexts relate to different bilingual reading outcomes of migrant adolescents.

Design: The data used for this contribution provide a unique opportunity to fill in this research gap as it contains standardized reading assessments in the ML and HL as well as questionnaires on language exposure within peer and family contexts.

Data and Analysis: Using multinomial regression models with a sample of $n = 803$ adolescents with German–Russian and German–Turkish language backgrounds, we investigate the role of adolescents' bests friends' language backgrounds and language skills as well as adolescents' language use with parents for the prediction of different bilingual reading outcomes (i.e., skilled bilingual readers, skilled ML readers, skilled HL readers, and low-skilled bilingual readers).

Findings: The results indicate that dual inclusion into best friendships with both monolingual German as well as HL peers might be a favorable friendship pattern as it is positively related to both the skilled bilingual reading and the skilled ML reading outcome. Furthermore, we observe a tendency that skilled bilingual readers benefit from having a high-skilled HL speaking best friend.

Corresponding author:
Nora Dünkel, Department of General, Intercultural and International Comparative Education as well as Educational Psychology, Universität Hamburg, 20146 Hamburg, Germany.
Email: nora.duenkel@uni-hamburg.de

In addition, HL use with parents is an important predictor for HL skills, but not a hindrance for high ML proficiency. Effects of the peer group predictors are rather small, nevertheless they add value for explaining bilingual language outcomes controlling for relevant predictors.

Keywords
Heritage language, majority language, language aquisition, multilingual reading proficiency, friendship networks

Introduction

In many countries all over the world, student bodies have become increasingly linguistically, socially, and culturally diverse. Language skills are considered a key qualification for social participation and educational success. While competencies in the majority language (ML) have been identified as being crucial for academic achievement (Kempert et al., 2016), the role of heritage languages (HLs) has been discussed controversially (Gogolin & Neumann, 2009). Speaking a HL has often been interpreted as a major cause of performance disadvantages and a hindrance of structural integration of immigrants (Esser, 2006; OECD, 2019). From an additive research perspective, on the contrary, multilingualism is viewed as a potential asset, that positively affects certain executive functions (see Giovannoli et al., 2020), allows to transfer linguistic skills and concepts between languages (Cummins, 1979), and provides access to family- and community-based resources that may support educational performance (Portes & Hao, 2002). The present contribution considers language skills (linguistic capital) in both the ML and HL as forms of (incorporated) cultural capital, which may contribute to educational success (see Bourdieu, 1986).

Human capital theories of language acquisition highlight the fact that languages are learned in social contexts (Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006). In this respect, studies have focused on effects of language exposure within the family on the acquisition of language competencies in the ML of the host society of immigrants as well as the maintenance of HL language skills (Hollebeke et al., 2020; Leseman et al., 2010; Scheele et al., 2010; Strobel & Kristen, 2015). Even though peers become more important during adolescence due to an increase of time spent outside the family (Zander et al., 2017), evidence for the role of the quality and quantity of language exposure within peer contexts is still limited.

Using Student's test performance in reading comprehension as an indicator of receptive language skills, the present contribution examines bilingual language skills of adolescents with Russian or Turkish as an HL growing up in Germany. We consider differences in bilingual reading proficiency to be an outcome of learning that is shaped by social contexts and examine how language exposure within groups of best friends (including friends' language backgrounds and skills in the ML and HL) and language use with parents determine different bilingual reading outcomes with a special interest for effects that relate to high reading skills in the ML and the HL.

Theoretical background and empirical evidence

Theory: bilingualism and its socio-contextual determinants

Recent definitions of bi- and multilingualism recognize that a bi- or multilingual persons' knowledge in each language and its linguistic domains (e.g., vocabulary, stylistic level, reading, and writing) may vary considerably depending on the amount, the situations, and contexts in which

these languages are used (Grosjean, 2022). Thus, the social environment plays a key role in providing opportunities for language learning (Unsworth, 2016). Human capital models of language acquisition state that proficiency in a language is mainly determined by three sets of factors (Chiswick & Miller, 2001; Esser, 2006; van Tubergen, 2010): (1) Exposure relates to factors that influence the extent to which a language is heard and used (e.g., contact to speakers of the respective languages, schooling in these languages, time spent in countries where these languages are spoken). (2) Language learning is further described as a consequence of individual investments that are determined by the evaluation of costs and benefits, that is, the anticipated incentives of language learning (e.g., perceived chances of higher wages, potential social recognition). (3) The efficiency of the learning process may vary due to individual factors (e.g., cognitive abilities, age of onset) and contextual factors, such as the quality of language input. Although human capital models of language acquisition are designed and mostly applied to explain immigrants' acquisition of the ML of the receiving society, they can be easily transferred to the context of HL maintenance (Kristen et al., 2019).

HL learning of immigrant children in ML contexts is largely dependent on the language input provided by the family. In this respect, both the quality of language input (e.g., shared language stimulating activities) as well as the relative amount of language input are found to predict language development. Applying Spolsky's (2004) language policy framework to the family domain, Hollebeke et al. (2020) conclude in their systematic literature review that parental language practices (e.g., language use) and parental language management efforts (e.g., increasing language input within and outside the family) influence children's language outcomes (e.g., proficiency, use, maintenance, or shift) and that increased HL exposure is especially crucial for children's HL acquisition and proficiency.

For ML learning, on the contrary, opportunities mostly arise from contexts outside the family. Especially everyday contact under the condition of status equality and cooperative problem-solving is regarded as a very effective condition for language learning as it provides informal exposure, motivation, and incentives (Esser, 2006). This is what characterizes peer relationships, which are increasingly acknowledged to influence (language) learning processes: Studies among children have identified role-play with peers as an important motor for language learning and suggest that the cognitive and linguistic abilities of peers predict children's language development (Gámez et al., 2019; Licandro & Lüdtke, 2013; Mashburn et al., 2009). As children grow up, they spend more time outside the family and a considerable shift toward ML use is observed for most immigrant children and adolescents (Gathercole & Thomas, 2009; Giguere & Hoff, 2020). According to Pearson (2007), more HL input is needed in order for children and adolescents to maintain or further develop their HL skills: "a greater amount of input leads to greater proficiency, which leads to more use, which invites more input" (Pearson, 2007, p. 400ff.). Friendship formation with similar others with respect to the ethno-lingual background is a very common phenomenon in adolescence (Sabatier et al., 2016). Thus, while interethnic peer relationships are considered important for ML learning of immigrants, intraethnic relationships outside the family can facilitate additional opportunities for HL input and motivation for HL maintenance (Esser, 2006)

Previous findings: peer and family influence on language proficiency of bilingual students

Previous studies on the role of language exposure within and outside the family on language proficiency tend to focus either on children's or adolescents' performance in the ML or on HL retention; only few studies concentrate on language outcomes in both the ML and HL. So far, research has focused on language exposure within the family, while very little is known about the role of the

quantity and quality of language exposure within peer groups for bilinguals' language development in adolescence.

Factors influencing multilingual students' ML skills. Results from large-scale assessment studies have drawn attention to performance disparities in ML reading achievement between migrant and non-migrant students, leading to the interpretation that not speaking the language of instruction at home "represents an additional barrier to attaining high proficiency in [ML] reading" (OECD, 2019, p. 185). However, studies have shown that adolescents' HL use with parents does not predict ML achievement when student and school characteristics were held constant (Agirdag & Vanlaar, 2016; Hannover et al., 2013; Rauch, 2019) and that the quality of language input may be more important (Duarte et al., 2014; Leseman et al., 2010; Zhang et al., 2018).

Moreover, the ML acquisition of migrant students depends on language exposure outside the family. Migrant children who have more ML-speaking peers or spend more time speaking the ML with peers are more likely to improve their language skills (Beisenherz, 2006; Carhill et al., 2008). Similarly, studies among adolescents indicate that using the ML with friends and classmates at school is associated with higher ML reading achievement (Agirdag & Vanlaar, 2016; Hannover et al., 2013; Rauch, 2019), and that especially those immigrant students, who predominantly use the HL at home benefit from exposure to the ML in peer contexts (Strobel & Seuring, 2016). A study by Dünkel (2022) indicates that the ethno-linguistic composition of peer networks is a predictor of bilingual adolescents' ML reading skills: Students with a high proportion of HL speaking friends or mixed ethno-lingual peer networks scored significantly lower in a reading comprehension task in German (as a ML), whereas bilinguals with a high proportion of ML friends did not differ in their reading performance from the reference group of monolingual German students.

Research on the role of ethnic and linguistic classroom composition suggests that negative effects of higher proportions of students with a migrant background on immigrant students' average performance in the ML disappear when other aspects of classroom composition (e.g., cognitive abilities, socio-economic background) are held constant, or remain significant only in classrooms with very high proportions of same-ethnic peers and higher levels of minority language use among classmates (Seuring et al., 2020; Stanat, 2006; van Ewijk & Sleegers, 2010). Thus, negative effects of ethnic composition on migrant students' average proficiency in the ML may stem from a generally more disadvantaged composition of schools in combination with reduced opportunities to use the ML with peers.

Furthermore, there is empirical support for the assumption that the quality of language exposure within peer contexts matters for ML development: Research with preschool children suggests that peers' average vocabulary size and syntactic complexity in the ML are positively related to children's receptive and expressive ML skills (Gámez et al., 2019; Mashburn et al., 2009; Schmerse, 2021), and that particularly bilingual children showed greater gains in their receptive and expressive skills in classrooms with higher peer levels of language proficiency (Schmerse, 2021).

Factors influencing multilingual students' HL skills. Research with a focus on factors that influence immigrant children's acquisition and maintenance of HLs indicate a positive role of the quantity of HL input within the family (especially that of parents) and the language proficiency of parents (Duarte et al., 2014; Hollebeke et al., 2020; Scheele et al., 2010; Strobel & Kristen, 2015; van Tubergen & Mentjox, 2014). Yet, early exposure does not guarantee HL acquisition nor maintenance through adulthood. Rather, a continuous HL input and use in a wider range of contexts within and outside the family appears to be beneficial (De Houwer, 2007; Giguere & Hoff, 2020; Zhang et al., 2018).

Knowledge about the role of peer relationships for bilinguals' HL proficiency is still scarce. Biedinger et al. (2015) found that HL exposure in the family was the most important predictor for preschoolers' HL proficiency, but the effect decreased slightly over time. In addition, the proportion of preschool peers with the same language background and HL friends had a small but significant effect on HL proficiency (ibid.). Portes and Hao (1998) found positive effects of having a close friend speaking the same HL on HL performance of adolescents. In the German context, these findings were supported for adolescent students from Turkish descent, for whom speaking the HL with peers and the proportion of Turkish-speaking classmates were associated with higher oral skills in Turkish (Kristen et al., 2019; Seuring et al., 2020). Similarly, Dünkel (2022) found that German–Turkish bilinguals with a higher proportion of HL friends and HL use with best friends achieved higher levels of HL reading proficiency.

A combined view: language proficiency in the ML and the HL. We are not aware of any study that distinguishes between different levels of bilingualism and examines their determinants, taking into account exposure within the family and peer contexts in adolescence. The results of studies that analyze effects of exposure within family and/or peer contexts and include measures of both ML and HL proficiency in a separate analysis for each language have been reported above (Duarte et al., 2014; Dünkel, 2022; Seuring et al., 2020; Zhang et al., 2018). Studies that conceptualize measures of bilingual proficiency are usually interested in describing language profiles of different immigrant groups or interrelationships between language proficiencies, rather than their social determinants. A consistent finding of such studies is that most students with exposure to both languages in ML contexts are more proficient in the ML than in the HL (Ardila et al., 2017; Giguere & Hoff, 2020; Usanova & Schnoor, 2021).

The small number of studies that have examined HL and ML skills simultaneously have focused on preschool children and their exposure to the respective languages either at home or in peer groups: Scheele et al. (2010) reported that the relative exposure to each language with parents was related to children's receptive vocabulary in each language, and that communicative activities in one language competed with activities in the other. Ertanir et al. (2018) used an aggregate score of children's skills (receptive and expressive vocabulary and grammar) in the HL (Turkish) and the ML (German). They found that a balanced use of both languages with mother and siblings (compared to more exclusive use of either language) was unrelated to the combined language score achieved by the children. In turn, early childcare entry was predictive of higher combined scores. However, this was mainly due to childcare attendance positively effecting ML skills. Focusing on peer effects, Atkins-Burnett et al. (2017) used a composite score for bilinguals' conceptual expressive vocabulary (combined vocabulary in HL and ML) and found that bilinguals' conceptual vocabulary was positively related to the average score of their peers in the preschool classroom. The analysis also showed that, compared to monolinguals, bilinguals benefited more from exposure to more proficient peers and that gains in their conceptual vocabulary were mainly driven by gains in their ML vocabulary.

Previous research suggests that the quantity and quality of language input is related to language and literacy development, and that bilingual children who lag behind in their ML skills due to a limited ML input at home usually catch up quickly, when exposure to the ML is extended through daycare or schooling (Gathercole, 2016; Hammer et al., 2014). In this context, HL proficiency is very vulnerable to reduced input and "the extent of language retention in older children depends on whether they continue to have some exposure and use of the first language" (Montrul, 2016, p. 157). The highest language proficiency in the ML and the HL is usually found in children who were either born in the country of immigration or immigrated themselves before the age of five

(higher ML proficiency) and whose families predominantly used the HL at home (higher HL proficiency; Pearson, 2007).

This study

To sum up, peers and family are among the most proximal socialization contexts that are likely to affect patterns of migrant adolescents' bilingual competencies. Yet, previous studies have mainly analyzed effects of language exposure in different contexts on either ML or HL skills. Some studies have applied combined measures of children's bilingual skills to acknowledge the fact that bilinguals' vocabulary is distributed over two languages, and give valuable insights into language development (Atkins-Burnett et al., 2017; Ertanir et al., 2018). A limitation of this approach is that a high composite score may be the result of medium skills in both languages or strong skills in one language only. Considering the potential that mastering the HL and ML may entail for certain executive functions and socio-emotional well-being (Cummins, 1979; Giovannoli et al., 2020; Liu et al., 2009; Portes & Hao, 2002; Tannenbaum, 2005), it would be necessary to learn more about the conditions that promote (relatively) higher levels of skills in both languages. Due to a strong focus on parental language input, evidence for peer group effects on migrant students' ML and HL proficiency in adolescence is still scarce. Preliminary findings suggest that peers have a stronger influence on ML development, while the family is the primary context for HL development. The few existing studies that address peer effects on language outcomes tend to examine effects of language use with one friend, classmates, or the ethno-lingual classroom composition on ML performance. Especially in the German context, there is a lack of research on how the quality of language input from peers influences bilinguals' language outcomes. We are not aware of any study examining the effects of the language backgrounds and language skills of the most influential peers (i.e., best friends), in both the HL and ML, on bilinguals' language outcomes. Incorporating measures that capture language exposure in both the family and relevant peer relationships (i.e., friends), and including measures of these peers' ML and HL skills, is therefore a promising approach to investigate factors that contribute to bilingual development.

Research questions

Against this background, the aim of our study is to gain a better understanding of the role of language exposure within best friend networks (including friends' language backgrounds and their HL and ML skills) and language use with parents for different bilingual reading outcomes of German–Russian and German–Turkish adolescents. We are especially interested in learning about conditions that are related to higher levels of performance in both languages. The following research questions (RQs) will be addressed:

(RQ1) Which conditions of language exposure within peer and family contexts relate to high levels of reading performance in both German and the HL of bilingual adolescents?
(RQ2) Which patterns of friends' language backgrounds and skills, and language use with parents predict high reading outcomes in one language only?

Data and participants

To empirically address the research questions, we used data from the research project "Multilingual Development: A longitudinal Perspective" (Brandt et al., 2017). The project followed two parallel cohorts of students (starting in grades 7 and 9) from 78 secondary schools in eight German federal

states over a period of 3 years. The participation in the study was voluntary and anonymous. The participants received monetary incentives for taking part in the study. The operational sample consisted of approximately 2,000 students with German–Russian, German–Turkish, and monolingual German language backgrounds. The bilingual participants in the sample were either born in Germany or had immigrated to Germany during primary school at the latest. Therefore, most of the participants had learned both the HL and German from an early age on. The study included language assessments in German and the HLs Russian and Turkish as well as student questionnaires asking about the students' language exposure within family and peer contexts (for further details on the study and sampling procedures see Klinger et al., 2022).

For the present contribution, we used a sample derived from the third wave consisting of 803 bilinguals with German–Russian ($n = 299$) and German–Turkish ($n = 504$) language backgrounds. At the time of data collection (spring 2017), 51% of the students were in grade 8 and 49% in grade 10; 59% attended a *Gymnasium* (secondary school which leads to the qualification that provides access to higher education), 41% other school forms and almost two-thirds (61%) were female. The mean age of the participants was 15.6 years.

Measures

Dependent variable: bilingual reading profiles. The identification of bilingual reading profiles is based on a reading speed and comprehension test [Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest, LGVT 5–12+] developed by Schneider et al. (2017). The test—a narrative text—included 47 critical text passages, where students had to identify one out of three alternative answers that fits the context best (Schlagmüller et al., 2022). We used the sum score for reading comprehension in which each correct solution is rewarded with two points; wrong solution resulted in a reduction of one point; no answer equaled zero points. To avoid memory effects, different texts have been used for the German and HL reading assessment.

Acknowledging that the competencies of bilinguals vary in each language (Grosjean, 2022), we performed a median split according to cohort-specific reading performance in German and the HL (Russian or Turkish; see Appendix 1 for test score distributions). After multiple imputation of missing values (see the section 'Statistical analysis'), the participants were classified according to their German and HL reading performance above or below the cohort-specific median into (Profile A) *skilled bilingual readers* (high performance in both languages) ≙26%, (Profile B) *skilled German language readers* (high performance in German and low performance in the HL) ≙22%, (Profile C) *skilled HL readers* (high performance in the HL and low performance in German) ≙21%, and (Profile D) *low-skilled bilingual readers* (low performance in both languages) ≙32% (see Appendix 2).

Peer group variables. To assess language exposure within peer contexts we used data derived from a questionnaire asking for information on the students' three best friends (see Dünkel & Knigge, 2019 for further details).

Students were asked to rate their friends' skills in German and the HL Russian or Turkish for the domains of reading, writing, and vocabulary on a scale ranging from 1 to 6 (1—*deficient*, 2—*poor*, 3—*sufficient*, 4—*satisfactory*, 5—*good*, 6—*very good*). For each friend, the mean score was calculated over the three items for German and the HL, respectively. Friends who did not speak the respective language at all were coded as zero. Subsequently, each score was dummy coded to identify whether students had rated at least one of their best friends as high skilled (mean score ⩾ 5, i.e., *good* to *very good*) in German and/or the HL. The final variable "best friends' language skills" (see Appendix 1) distinguishes between students who have rated their best friend(s) as:

1. *High-skilled in German and the HL* (32%);
2. *High-skilled in German only* (46%);
3. *High-skilled in the HL only* (5%);
4. *Low-skilled in German and the HL* (17%).

The participants were also asked to indicate which languages each of their three best friends used within their families to classify each friends' language background as either (1) monolingual German, (2) Turkish, (3) Russian, or (4) other language background. The classification was used to identify four types of "peer group inclusion" (following the terminology of Esser, 2006 to describe the social integration of immigrants):

1. Multiple inclusion (32%)—at least one best friend with a monolingual German and one with the same HL background,
2. Assimilation (17%)—monolingual German best friend(s) but no one with the same HL background,
3. Segmentation (47%)—best friend(s) with the same HL background, but no monolingual German friend(s),
4. Marginality (3.5%)—no best friends with a monolingual German or the same HL background (but best friends with a different language background).

Because the marginality peer group inclusion pattern was only identified for 26 students (see Appendix 1), it was combined for the analysis with the segmentation pattern, as students in both groups do not have monolingual German best friends.

Language use with parents. Language use of students with their parents was measured on a five-point scale describing a continuum between HL use and German language use (1—*Russian/Turkish only*, 2—*mostly Russian/Turkish*, 3—*both languages equally*, 4—*mostly German*, 5—*German only*). The proportion of students' reporting an *exclusive HL* (Category 1) or *German language use* (Category 5) was very small. Consequently, categories 1 and 2 and categories 4 and 5 were merged. The final variable "language use with parents" thus distinguishes students, who use (1) only or mostly the HL (43%), (2) only or mostly German (28%), or (3) both languages equally often (29%) with their parents (see Appendix 1).

Control variables. In the multivariate analysis, we control for students' gender (female vs male), school track (*Gymnasium* [academic track] vs other school tracks) and nonverbal cognitive abilities (N2-nonverbal subtest for grade 4 to 12+, see Heller & Perleth, 2000).

Statistical analysis

To predict the relationship between peer and family language exposure and the bilingual reading profiles of German–Russian and German–Turkish adolescents, we calculated multinomial logistic regression models (Field, 2018, pp. 916–931). Multinomial logistic regression allows the prediction of a categorical outcome with more than two categories based on a set of independent predictor variables using maximum likelihood estimation. We used bilingual reading profile D (*low-skilled bilingual readers*) as a baseline outcome category to which the other bilingual reading profiles (profiles A, B, and C) are each compared.

Missing values (see Appendix 1 for percentages of missing values) were imputed using multiple imputation (Dong & Peng, 2013). We proceeded stepwise: First, HL reading skills for Wave 3 were

imputed by using HL reading comprehension scores form waves 1, 2, and 4 and further auxiliary variables (including reading comprehension in German, socioeconomic status, cohort, school track, sex, nonverbal cognitive abilities, and language use with parents). After imputing these values, a final imputation model was specified to impute missing data for German language reading comprehension and all predictor variables, again using axillary variables. For each imputation step, we used 20 imputations that were pooled for the analysis.[1]

Results

Table 1 shows the results of the multinomial regression models using pooled data from 20 imputations. Variable estimates are shown separately for profiles A (*skilled bilingual readers*), B (*skilled German language readers*), and C (*skilled HL readers*) with profile D (*low-skilled bilingual readers*) being the reference category in each case. Odds ratios (ORs) above 1 indicate that a predictor variable is associated with an increased likelihood of the respective bilingual reading outcome, whereas values below 1 indicate decreased odds of an outcome.

Model 1 shows the effects of best friend's language skills (as reported by the students) on profile membership. Compared to students with low-skilled friends in both German and the HL, students who have high-skilled friends in both German and the HL are 2.3-times more likely to be among the skilled bilingual readers than the reference category of low-skilled bilingual readers (see upper horizontal section of Table 1). A significant positive relation was also found between students who have high-skilled friends in German only, which was associated with a 1.9-times higher likelihood to be a skilled bilingual reader. The increased odds of being in Profile A for students having (a) high-skilled HL friend(s) yielded only marginal statistical significance ($p \leqslant .10$). Best friend's (rated) language skills further predicted reading Profile B (skilled German language readers), indicating that those who rated their friends as proficient in German only had a significantly higher probability of being among the above median achievers in German language reading (see middle horizontal section of Table 1). The odds of being a skilled HL reader (Profile C) were not affected by the ratings of the best friends' language skills (see lower horizontal section of Table 1).

In Model 2, the peer group inclusion variable was included. It contributed significantly to the prediction of profiles A and B, but did not show a significant association with Profile C. Compared to students who indicated having no monolingual German peer among their three best friends (segmentation and marginality), the likelihood of belonging to the group of skilled bilingual readers (Profile A) was two times higher for those with monolingual German best friends only (assimilation), and 1.8-times higher for those who had both monolingual German and HL best friends. The skilled German language reading profile was also significantly predicted by the assimilation (OR=4.33) and the multiple inclusion (OR=2.03) peer group pattern. The peer group variables together contributed to the prediction of the reading outcomes with a Nagelkerke's R^2 ranging from .071 to .095 over the 20 imputations.

Language use with parents was included in Model 3. Compared to students who used both languages with their parents, bilinguals who predominantly used the HL were more likely to be skilled bilingual readers (Profile A, OR=1.65) or to be skilled HL readers (Profile C, OR=2.30). More exclusive use of German with parents, on the contrary, was associated with an increase in the odds of being among the skilled German readers, but only on a 10%-significance level. The two peer group variables remained significant for predicting the skilled bilingual reading outcome, as did peer group inclusion for predicting Profile B in Model 3. The addition of language use with parents improved the model fit, as indicated by an average Nagelkerke's R^2 of .146.

The model fit improved further when gender, school track, and cognitive abilities were included in Model 4, resulting in an average Nagelkerke's R^2 of .372. Except for nonverbal cognitive

Table 1. Multinomial logistic regression models predicting bilingual reading profiles.

Predictor variables	Models predicting reading profiles (ref.: Profile D: Low-skilled bilingual readers)											
	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	b (*SE*)	OR	[95% CI]	*b* (*SE*)	OR	[95% CI]	*b* (*SE*)	OR	[95% CI]	*b* (*SE*)	OR	[95% CI]
Profile A: Skilled bilingual readers												
Rating of best friends' language skills (ref.: low-skilled friend[s] in German and HL)												
High-skilled friend(s) in German & HL	0.85 (0.31)**	2.34	[1.28–4.28]	0.93 (0.31)**	2.53	[1.38–4.65]	0.94 (0.31)**	1.39	[1.39–4.71]	0.47 (0.37)	1.61	[0.78–3.32]
High-skilled friend(s) in German	0.64 (0.32)*	1.89	[1.02–3.52]	0.51 (0.32)	1.66	[0.88–3.14]	0.56 (0.33)†	0.92	[0.92–3.32]	0.25 (0.38)	1.29	[0.62–2.70]
High-skilled friend(s) in HL	0.83 (0.46)†	2.30	[0.93–5.72]	0.97 (0.47)*	2.62	[1.04–6.64]	0.95 (0.47)*	1.01	[1.01–6.56]	1.04 (0.55)†	2.82	[0.96–8.28]
Peer group inclusion (ref.: segmentation/marginality)												
Multiple inclusion				0.58 (0.23)**	1.79	[1.15–2.78]	0.59 (0.23)**	1.80	[1.15–2.81]	0.62 (0.26)*	1.86	[1.11–3.11]
Assimilation				0.72 (0.33)*	2.05	[1.06–3.94]	0.78 (0.33)*	2.18	[1.14–4.19]	0.59 (0.37)	1.80	[0.87–3.75]
Language use with parents (ref.: both languages)												
Only/mostly HL							0.50 (0.23)*	1.65	[1.04–2.60]	0.88 (0.28)**	2.42	[1.40–4.17]
Only/mostly German							–0.02 (0.27)	0.98	[0.58–1.68]	–0.18 (0.32)	0.83	[0.44–1.56]
Gender (ref.: male)												
Female										1.21 (0.24)***	3.36	[2.11–5.37]
School track (ref.: other)												
Gymnasium										2.08 (0.26)***	8.02	[4.84–13.30]
Cognitive ability										0.13 (0.02)***	1.14	[1.10–1.19]
Constant	–0.80 (0.25)**			–1.09 (0.27)***			–1.34 (0.32)***			–4.81 (0.54)***		
Profile B: Skilled German language readers												
Rating of best friends' language skills (ref.: low-skilled friend[s] in German and HL)												
High-skilled friend(s) in German & HL	0.01 (0.32)	1.01	[0.54–1.90]	0.24 (0.33)	1.27	[0.67–2.43]	0.26 (0.33)	1.29	[0.67–2.49]	–0.08 (0.36)	0.93	[0.46–1.87]
High-skilled friend(s) in German	0.65 (0.28)*	1.92	[1.10–3.35]	0.42 (0.30)	1.53	[0.84–2.77]	0.37 (0.31)	1.45	[0.80–2.64]	0.14 (0.32)	1.15	[0.61–2.16]
High-skilled friend(s) in HL	0.12 (0.50)	1.13	[0.42–3.03]	0.34 (0.52)	1.40	[0.51–3.89]	0.40 (0.53)	1.49	[0.53–4.23]	0.35 (0.56)	1.42	[0.47–4.23]
Peer group inclusion (ref.: segmentation/marginality)												
Multiple inclusion				0.71 (0.26)**	2.03	[1.23–3.36]	0.66 (0.26)*	1.93	[1.16–3.21]	0.65 (0.28)*	1.91	[1.10–3.31]
Assimilation				1.46 (0.33)***	4.33	[2.25–8.30]	1.35 (0.34)***	3.85	[1.99–7.45]	1.22 (0.36)***	3.38	[1.68–6.83]
Language use with parents (ref.: both languages)												
Only/mostly HL							–0.28 (0.28)	0.76	[0.44–1.30]	–0.05 (0.29)	0.95	[0.54–1.70]
Only/mostly German							0.54 (0.28)†	1.71	[1.00–2.95]	0.44 (0.31)	1.55	[0.84–2.83]

(Continued)

Table 1. (Continued)

Predictor variables	Models predicting reading profiles (ref.: Profile D: Low-skilled bilingual readers)											
	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	b (*SE*)	OR	[95% CI]	*b* (*SE*)	OR	[95% CI]	*b* (*SE*)	OR	[95% CI]	*b* (*SE*)	OR	[95% CI]
Gender (ref.: male)												
Female										0.70 (0.24)**	2.02	[1.26–3.21]
School track (ref.: other)												
Gymnasium										1.42 (0.28)***	4.13	[2.40–7.12]
Cognitive ability										0.07 (0.02)***	1.08	[1.03–1.12]
Constant	–0.70 (0.23)**			–1.22 (0.26)***			–1.27 (0.31)***			–2.97 (0.46)***		
Profile C: Skilled HL readers												
Rating of best friends' language skills (ref.: low-skilled friend[s] in German and HL)												
High-skilled friend(s) in German and HL	0.47 (0.30)	1.61	[0.90–2.88]	0.55 (0.30)†	1.73	[0.95–3.13]	0.56 (0.31)†	1.75	[0.96–3.20]	0.30 (0.33)	1.34	[0.70–2.56]
High-skilled friend(s) in German	0.18 (0.30)	1.19	[0.67–2.14]	0.11 (0.31)	1.12	[0.61–2.05]	0.20 (0.32)	1.22	[0.66–2.27]	0.05 (0.33)	1.05	[0.54–2.02]
High-skilled friend(s) in HL	–0.11 (0.58)	0.90	[0.29–2.80]	–0.07 (0.58)	0.94	[0.30–2.92]	–0.10 (0.59)	0.90	[0.28–2.89]	–0.19 (0.60)	0.83	[0.25–2.69]
Peer group inclusion (ref.: segmentation/marginality)												
Multiple inclusion				0.03 (0.25)	1.04	[0.64–1.68]	0.05 (0.25)	1.05	[0.64–1.73]	0.01 (0.26)	1.01	[0.61–1.69]
Assimilation				0.55 (0.35)	1.74	[0.87–3.46]	0.67 (0.35)†	1.96	[0.98–3.91]	0.58 (0.36)	1.78	[0.88–3.61]
Language use with parents (ref.: both languages)												
Only/mostly HL							0.83 (0.25)***	2.30	[1.42–3.72]	1.02 (0.26)***	2.76	[1.67–4.56]
Only/mostly German							–0.13 (0.31)	0.88	[0.48–1.61]	–0.12 (0.33)	0.89	[0.47–1.69]
Gender (ref.: male)												
Female										1.08 (0.23)***	2.95	[1.89–4.60]
School track (ref.: other)												
Gymnasium										1.06 (0.27)***	2.90	[1.72–4.89]
Cognitive ability										0.02 (0.02)	1.02	[0.99–1.06]
Constant	–0.62 (0.23)**			–0.71 (0.25)**			–1.15 (0.31)***			–2.26 (0.42)***		
Nagelkerke's R^2: mean (*SD*), [range]	0.039 (0.007), [0.026–0.050]			0.083 (0.007), [0.071–0.095]			0.146 (0.008), [0.133–0.162]			0.372 (0.011), [0.303–0.387]		

Note. Pooled data from 20 multiple imputation models. $N = 803$. OR: odds ratio; CI: confidence interval; HL: heritage language.
***$p \leq .001$; **$p \leq .01$; *$p \leq .05$; †$p \leq .10$.

abilities, which were not related to the skilled HL reading outcome, the control variables yielded statistical significance in predicting the bilingual reading profiles. Bilinguals who were enrolled in the academic school track (Gymnasium) were eight times more likely to be skilled bilingual readers than low-skilled readers in both languages, four times more likely to be among the skilled German language readers, and had a 2.9-times higher likelihood to belong to the skilled HL reader group. Gender was significantly related to all reading outcomes: Compared to boys, girls had a higher chance of performing above average in either one or both languages. Furthermore, higher nonverbal cognitive abilities significantly predicted group membership in the skilled bilingual reading profile and the skilled German reading profile. Holding all the control variables constant, being best friends with both monolingual German and HL-speaking peers (multiple inclusion), was still associated with a 1.86 higher chance of being in the skilled bilingual reader group. A small additive effect of being friends with a high-skilled HL speaker could still be observed at the 10% significance level. In addition, HL use with parents remained a significant predictor of the skilled bilingual reading outcome, even after controlling for background variables in Model 4. The skilled German language reading outcome was positively predicted by the multiple inclusion and assimilation peer group pattern, whereas peers' language skills and language use with parents were not significantly related to this outcome. HL use with parents remained the only language exposure variable significantly predicting the skilled HL reading profile.

Discussion

The goal of our study was to identify different patterns in which adolescents' best friends' language backgrounds and skills, as well as adolescents' language use with parents relate to bilingual reading outcomes. A special interest of the study was to investigate social conditions under which bilingual adolescents achieve high levels of reading performance in both the ML and the HL (RQ1). In this regard, we found that students with high levels of reading performance in both German and the HL (skilled bilingual readers) were more likely to use the HL predominantly with their parents and to engage in best friendships with both monolingual German as well as HL-speaking peers. Because the quality of language input is important, we expected to find additive effects when adolescents' best friends were rated as high-skilled in German and/or the HL. Our analysis provided tentative support for this hypothesis: After controlling for other background variables (including students' school track, gender, and cognitive abilities), a positive effect of having a high-skilled HL-speaking best friend remained significant on the 10%-significance level, whereas positive effects of higher rated German skills of best friends seemed to be confounded with school track and disappeared when controlling for this variable.

In terms of patterns related to the other bilingual reading outcomes (RQ2), we found that dual inclusion and assimilation friendship patterns positively predicted membership in the skilled German language reading profile, but the association was more pronounced for assimilative peer group inclusion. In line with previous studies, HL use with parents significantly predicted the two language profiles with higher performance in the HL (i.e., skilled bilingual readers, skilled HL readers) and was unrelated to the skilled German language reading profile after the inclusion of control variables. Our assumption that adolescents might benefit from additional HL exposure to (skilled) HL best friends was not supported for the group of skilled HL readers. Neither the language backgrounds of the best friends nor their HL skills predicted the skilled HL reading profile when controlling for other background variables.

On the one hand, our findings seem to support previous research indicating that higher bilingual proficiency is associated with (early) exposure to the ML outside the family (e.g., through peers) and retention of the HL at home (Pearson, 2007), as friendships with monolingual German peers

were associated with profiles with higher German languages skills (A and B) and HL use with parents predicted those with higher skills in the HL (A and C). On the other hand, it was multiple inclusion and friendships with higher HL-skilled peers, but not assimilation, which predicted the skilled bilingual reading outcome after the addition of control variables. Furthermore, multiple inclusion was also positively associated with the skilled German reading outcome. Thus, language exposure within friendships with both monolingual German and HL peers seems to be beneficial for developing higher levels of bilingualism. The results also suggest that HL peers are likely to be a source of ML learning. The latter is supported by previous research showing that the ML serves as a lingua franca in peer contexts and is used relatively frequently even among peers who share the same HL (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004; Rauch, 2019; Strobel & Seuring, 2016). Using the same scale for language use within the family and peer contexts in future research could provide better information about the role of these two dimensions in language acquisition.

Scientific significance and implications of the study

In our study, we went beyond existing research by incorporating objective assessments of reading achievement in the ML (German) and the HLs (Russian or Turkish) and focusing on language exposure within family and peer contexts. In addition, information on the language backgrounds and ratings of language skills of students' three best friends allowed for the investigation of effects of inclusion into friendships with both monolingual ML speaking and HL speaking peers as well as potential effects of the quality of language exposure within these. Comparing the results across the different bilingual reading outcomes allowed to assess the patterns in which exposure to the HL and ML within peer and family contexts is associated with the bilinguals' reading profiles.

Our results point to the fact that exposure to the ML in peer contexts is important. Close bonds with monolingual ML-speaking best friends were positively related to higher reading achievement in the ML. However, forming best friendships with HL-speaking peers did not come along with negative effects on ML performance (as long as monolingual ML speakers are not completely excluded from the group of close friends). On the contrary, we observed (1) an increased likelihood of bilinguals who form friendships with both monolingual German and HL peers (multiple inclusion) to belong to the group of skilled bilingual readers or skilled German language readers and (2) a tendency toward a positive effect of exposure to a high-skilled HL-speaking best friend for the group of skilled bilingual readers. Thus, multiple inclusion may be the favorable friendship pattern because it provides opportunities and motivation for both ML learning and HL maintenance. However, the variance explained by the peer group variables is rather small compared to the variance explained by adding indicators such as school track and cognitive ability to the models. Nevertheless, the fact that the peer group predictors remain significant despite controlling for the latter variables suggests, that language exposure in peer contexts adds value, particularly in explaining language profiles that encompass higher proficiency in the ML.

In line with other studies, our findings indicate that using the HL with parents does not hinder being high-skilled in the ML (Agirdag & Vanlaar, 2016; Bylund et al., 2012). Using the HL more exclusively with parents was positively related to the skilled bilingual reading profile and unrelated to the skilled German language reading profile. A more exclusive use of the German language with parents did not predict membership in the skilled German language profile.[2] These results contradict the OECD interpretation that speaking a HL at home is a barrier to high proficiency in the ML (OECD, 2019, p. 185)—as long as sufficient exposure to the ML is provided by other contexts, for example, peers and school. Despite growing evidence that HL use at home does not per se hinder

children's ML development (Hollebeke et al., 2020), and the negative socio-emotional consequences that HL loss can have for children and their families (Liu et al., 2009; Tannenbaum, 2005), multilingual students and families still face considerable pressure to avoid HL use, and experience a devaluation of their HL in various contexts (Agirdag, 2010; Cummins, 2017; Moffitt et al., 2019). The potential of multilingualism that students develop by maintaining the HL is thus mainly due to the private investment of their families, and—as it seems—the retention of some close bonds with HL peers. Thus, environments that promote positive intergroup contact without imposing monolingual ideologies that stigmatize ethnic ties and the language practices within them (e.g., within family and peer relationships) are likely to enable migrant students to further exploit the potential of their bilingualism (including transfer across languages; see Cummins, 2017) and promote social cohesion (Pettigrew & Tropp, 2006). Edele and Stanat (2016) found that oral HL skills positively predicted reading skills in the ML for adolescents from Russian and Turkish language backgrounds in Germany. However, emergent bilingual students may need additional support to develop skills beyond their functional bilingualism to communicate with different interlocutors and to expand their HL literacy skills—as indicated by the relatively low HL reading scores in our data.

Limitations and further research

Some limitations of this study should be borne in mind when interpreting the results. The first one relates to the dependent variable: In our study, we generated bilingual reading profiles using cohort-specific median splits. It is important to note, for example, that the students are competent in relative terms, that is, the majority of those classified as skilled bilingual readers are far more competent in reading in the ML than in the HL (see Appendix 1). The median-split approach also bears the risk of limited replicability and reduced statistical power; members may be placed in different profiles despite being quite similar in terms of their language proficiency in one language (Kremin & Byers-Heinlein, 2021). The effects of the predictors in our study may, therefore, be underestimated because they are calculated with reference to the profile with below-average performance in the HL and ML. However, other approaches to defining group membership (e.g., latent class or cluster analysis) would have other disadvantages, such as difficulties in interpreting groups and small group sizes (see ibid.). Some researchers have used aggregate measures of performance in the HL and ML (Atkins-Burnett et al., 2017; Ertanir et al., 2018), but in this case high performance may result from intermediate performance in both languages or from excellent performance in only one language. This would make it difficult to disentangle which conditions promote (relatively) high proficiency in both languages, which is the focus of this study.

In addition, it may be interesting to replicate the analysis with measures of other language domains, as peer effects on language proficiency are likely to be more strongly related to conversational language skills (speaking and listening) than to reading proficiency: It is quite possible that HLs serve primarily as a means of social communication within the family and (to a smaller extent) with friends, but that their importance in terms of career development in Germany, and thus the need to master more formal registers in the HL, may vary considerably. The reading tests used in our study were designed to align with the language demands prevalent in formal settings, which are necessary for academic and professional success. The potential heterogeneity among HL speakers regarding the need for a more "formal" register of the HL is a noteworthy aspect to consider, and further exploration of this variation may shed light on the complex interplay between language use patterns and bilingual development among adolescents.

It should also be noted that the ratings of best friends' language skills are rather rough indicators of actual language competence (see Dünkel et al., 2020). Hence, the effects of peers' language

skills in our models may be underestimated. In addition, disentangling the effects of language exposure (peer group inclusion) and the quality of language input (friends' language skills) may prove difficult, as each may capture some of the influence of the other. Nevertheless, both aspects are important and have been largely neglected in previous research, which is a major contribution of this study.

Furthermore, our cross-sectional analyses do not allow for the interpretation of causalities. Although it is highly likely that peer group characteristics influence adolescents' language skills over time, it is also possible that they are partly a result of selection effects due to adolescents' previous language performance. Longitudinal analyses could shed light on peer selection and influence effects on language performance. In addition, by using larger samples, future research could investigate potential interactions between the exposure to each language within peer contexts and the quality of language input (i.e., peers' language skills), as effects of exposure might be more salient when the quality of the input is high.

Previous empirical findings point to peer effects on HL skills being particularly pronounced for German–Turkish bilinguals, while the effects for German–Russian students were no longer significant when controlling for additional background variables (Dünkel, 2022; Kristen et al., 2019; Seuring et al., 2020). Our sample size of the German–Russian students was too small to meaningfully investigate factors predicting the different language outcomes for Turkish and Russian students separately. Thus, the possibility that language exposure within peer contexts may differ between groups of migrant students in terms of the conditions that promote high bilingual reading skills should be analyzed in greater detail in future research.

Finally, the mechanisms that contribute to peer relationships influencing ML and HL performance through the opportunities they provide for language input and output merit further investigation. The variables included in our analyses represent potential opportunities arising from language exposure within peer contexts. However, whether and how bilingual language repertoires are used depends on a variety of factors (e.g., the situation, the topic, and the attitudes of interaction partners toward the respective languages; Grosjean, 2022). Research suggests that the HL is most likely to be used—in addition to the ML—when HL friends are present (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004; Seuring et al., 2020). Which modes of HL use with friends promote HL maintenance and proficiency beyond effects of exposure to the HL within the family remains an open research question.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This work was supported by the German Federal Ministry of Education and Research under Grant MEZ (01JM1406).

ORCID iD

Nora Dünkel https://orcid.org/0000-0003-4376-8573

Supplemental material

Supplemental material for this article is available online.

Notes

1. A comparison of the results of the pooled dataset with the results of the original data (with missing values) indicated the robustness of our findings.
2. Comparing results changing the reference category for language use with parents to only/mostly the HL supported our conclusions, and thus indicated the robustness of our findings.

References

Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(3), 307–321.

Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, *22*(1), 123–137.

Ardila, A., Rosselli, M., Ortega, A., Lang, M., & Torres, V. (2017). Oral and written language abilities in young Spanish/English bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *23*, 296–312.

Atkins-Burnett, S., Xue, Y., & Aikens, N. (2017). Peer effects on children's expressive vocabulary development using conceptual scoring in linguistically diverse preschools. *Early Education and Development*, *28*(7), 901–920.

Beisenherz, G. (2006). Sprache und integration [Language and integration]. In C. Alt (Ed.), *Kinderleben—Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (1st ed., pp. 39–70). Springer VS.

Biedinger, N., Becker, B., & Klein, O. (2015). Turkish-language ability of children of immigrants in Germany: Which contexts of exposure influence preschool children's acquisition of their heritage language? *Ethnic and Racial Studies*, *38*(9), 1520–1538.

Boos-Nünning, U., & Karakaşoğlu, Y. (2004). *Viele Welten Leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischen, türkischem und Aussiedlerhintergrund* [*Living many worlds. Life situations of girls and young women with Greek, Italian, Yugoslavian, Turkish and ethnic German repatriate backgrounds*]. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ).

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Brandt, H., Lagemann, M., & Rahbari, S. (2017). Multilingual development: A longitudinal perspective – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *European Journal of Applied Linguistics*, *5*(2), 347–357.

Bylund, E., Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2012). Does first language maintenance hamper native-likeness in a second language? A study of ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, *34*, 215–241.

Carhill, A., Suarez-Orozco, C., & Paez, M. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, *45*(4), 1155–1179.

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, *38*(3), 391–409.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Bilingual Education Paper Series*, *3*, 1–69.

Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, *87*(3), 404–425.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, *28*, 411–424.

Dong, Y., & Peng, C.-Y. J. (2013). Principled missing data methods for researchers. *Springerplus*, *2*(222), 1–17.

Duarte, J., Gogolin, I., Klinger, T., & Schnoor, B. (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen [Multilingual Competences and Family Language Practices]. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, *44*(2), 66–85.

Dünkel, N. (2022). Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten [The linguistic-ethnic composition of multilingual adolescents' friendship circles and their linguistic abilities]. In H. Brandt, M. Krause, & I. Usanova (Eds.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (pp. 167–208). Springer VS.

Dünkel, N., & Knigge, M. (2019). *Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* [*Assessing egocentered peer networks in the project Multilingual Development: A Longitudinal Perspective*] (MEZ Arbeitspapier Nr. 9). Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier09.pdf

Dünkel, N., Knigge, M., & Wilbert, J. (2020). Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler(inne)n im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch [Determinants and accuracy of students' ratings of their peers' German and heritage language abilities]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(5), 1019–1052.

Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *108*(2), 163–180.

Ertanir, B., Kratzmann, J., Frank, M., Jahreiss, S., & Sachse, S. (2018). Dual language competencies of Turkish-German children growing up in Germany: Factors supportive of functioning dual language development. *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 2261.

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten* [*Language and integration. The social conditions and consequences of migrants' language acquisition*]. Campus.

Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.

Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N., & Vazquez, M. (2019). Dual language and English-only learners' expressive and receptive language skills and exposure to peers' language. *Child Development*, *90*(2), 471–479.

Gathercole, V. C. M. (2016). Factors moderating proficiency in bilingual speakers. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency* (pp. 123–140). American Psychological Association.

Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(2), 213–237.

Giguere, D., & Hoff, E. (2020). Home language and societal language skills in second-generation bilingual adults. *International Journal of Bilingualism*, *24*(5–6), 1071–1087.

Giovannoli, J., Martella, D., Federico, F., Pirchio, S., & Casagrande, M. (2020). The impact of bilingualism on executive functions in children and adolescents: A systematic review based on the PRISMA method. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 574789.

Gogolin, I., & Neumann, U. (Eds.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit—The bilingualism controversy*. Springer VS.

Grosjean, F. (2022). *The mysteries of bilingualism. Unresolved issues*. John Wiley.

Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(4), 715–733.

Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(1), 175–189.

Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision [Cognitive ability test for grades 4 to 12, revision]* (3rd ed.). Beltz.

Hollebeke, I., Struys, E., & Agirdag, O. (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *44*, 1044–1075.

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg [The role of

language for immigration-related inequalities in educational success]. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Eds.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (pp. 157–241). Springer VS.

Klinger, T., Brandt, H., & Dittmers, T. (2022). The making of MEZ—Multilingual development: A longitudinal perspective. Study design and methods. In H. Brandt, M. Krause, & I. Usanova (Eds.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (pp. 1–34). Springer VS.

Kremin, L. V., & Byers-Heinlein, K. (2021). Why not both? Rethinking categorical and continuous approaches to bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, *25*(6), 1560–1575.

Kristen, C., Seuring, J., & Stanat, P. (2019). Muster und Bedingungen des Erwerbs und Erhalts herkunftssprachlicher Kompetenzen [Patterns and conditions of minority language aquisition and maintenance]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(S1), 143–167.

Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*(1), 117–140.

Licandro, U., & Lüdtke, U. (2013). *Peer-Interaktionen: Sprachbildung in der und durch die Gruppe* [*Peer interactions: Language education in and through the group*] (Nifbe-Themenheft Nr. 15). Osnabrück.

Liu, L. L., Benner, A. D., Lau, A. S., & Kim, S. Y. (2009). Mother-adolescent language proficiency and adolescent academic and emotional adjustment among Chinese American families. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(4), 572–586.

Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, *80*(3), 686–702.

Moffitt, U., Juang, L. P., & Syed, M. (2019). "We don't do that in Germany!" A critical race theory examination of Turkish heritage young adults' school experiences. *Ethnicities*, *19*(5), 830–857.

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed.* PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, *28*, 399–410.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751–783.

Portes, A., & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, *71*(4), 269–294.

Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, *25*, 889–912.

Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit—ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten [Multilingualism—a problem? Relationships between L1 use and school-related competences on the basis of PISA 2012 data]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(S1), 125–142.

Sabatier, C., Phalet, K., & Titzmann, P. F. (2016). Acculturation in Western Europe. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed., pp. 417–438). Cambridge University Press.

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*(1), 117–140.

Schlagmüller, M., Ennemoser, M., & Usanova, I. (2022). Diagnostics of reading speed, reading comprehension, and reading accuracy using the LGVT 5–12+. In H. Brandt, M. Krause, & I. Usanova (Eds.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (pp. 99–133). Springer VS.

Schmerse, D. (2021). Peer effects on early language development in dual language learners. *Child Development*, *92*(5), 2153–2169.

Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *LGVT 5-12+. Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12+* [*Reading speed and reading comprehension test for grades 5-12+*]. Hogrefe.

Seuring, J., Rjosk, C., & Stanat, P. (2020). Ethnic classroom composition and minority language use among classmates: Do peers matter for students' language achievement? *European Sociological Review*, *36*(6), 920–936.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft [School performance of adolescents with a migration background: The role of the composition of the student body]. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1st ed., pp. 189–220). Springer VS.

Strobel, B., & Kristen, C. (2015). Erhalt der Herkunftssprache?—Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien [Language maintenance?—Patterns of language use in immigrant families]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1), 125–142.

Strobel, B., & Seuring, J. (2016). Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund [Language maintenance or language shift? First language use and second language skills among adolescents with a migration background]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *68*(2), 309–339.

Tannenbaum, M. (2005). Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *Journal of Family Communication*, *5*(3), 229–252.

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association.

Usanova, I., & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, *44*(1), 56–73.

van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(3), 237–265.

van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, *89*(2), 515–534.

van Tubergen, F., & Mentjox, T. (2014). Minority language proficiency of adolescent immigrant children in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*(S1), 241–262.

Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer [Peer relations in the classroom]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(3), 353–386.

Zhang, J., Dennis, J. M., & Houseman, C. (2018). The role of family and community bicultural socialization in the bilingual proficiency of immigrant young adults. *International Journal of Intercultural Relations*, *67*, 44–57.

Author biographies

Nora Dünkel is a PhD student at the Department of General, Intercultural and International Comparative Education as well as Educational Psychology at the University of Hamburg. Her research focuses on peer relationships in adolescence, educational equality, social determinants of multilingual development and peers as contexts for language use and learning.

Michel Knigge is a psychologist and a university professor for Inclusive Education School and Teaching Development at the Faculty of Human Sciences at the University of Potsdam. In terms of content, Michel Knigge supports school and adolescence research that is strongly influenced by social psychology, with the hope of contributing to ways of reducing disadvantages in education and society.

Hanne Brandt is a researcher in the field of Educational Linguistics at the University of Hamburg. She is interested in migration related linguistic diversity and educational achievement, language education (linguistically responsive teaching and the use of multilingual skills in class), and teacher education.

Appendix 1: Sample statistics (n=803)

	valid data					missing data	
	n	%				n	%
participants' language background						0	0.0
German-Russian	299	37.2					
German-Turkish	504	62.8					
participants' gender						0	0.0
female	486	60.5					
male	317	39.5					
School grade						0	0.0
grade 8	409	50.9					
grade10	394	49.1					
School track						7	0.9
Gymnasium	468	58.8					
other	328	41.2					
Rating of best friends' language skills						175	21.8
high skilled friend(s) in German & HL	199	31.7					
high skilled friend(s) in German	290	46.2					
high skilled friend(s) in HL	33	5.3					
low skilled friend(s) in German & HL	106	16.9					
Peer group inclusion						68	8.5
multiple inclusion	233	31.7					
assimilation	128	17.4					
segmentation	348	47.3					
marginality	26	3.5					
Language use with parents						31	3.9
only/mostly HL	332	43.0					
both languages	227	29.4					
only/mostly German	213	27.6					
	n	min	max	m	sd	n	%
Reading comprehension							
German	735	-11	94	34.0	16.3	68	8.5
Russian	243	-16	61	6.5	10.4	56	18.7
Turkish	433	-22	49	9.0	10.3	71	14.1
Nonverbal cognitive abilities	768	0	25	15.1	6.3	35	4.4

Appendix 2: Reading profiles based on pooled imputed data

Reading Profiles	n=803	mean %	range of %
A) skilled bilingual readers	206.2	25.7%	[25.2-26.0]
B) skilled German language readers	173.8	21.6%	[20.7-22.4]
C) skilled HL readers	168.8	21.0%	[20.7-21.5]
D) low skilled bilingual readers	254.3	31.7%	[30.9-32.6]

ANHANG A2- FRAGEBOGEN PEERNETZWERK MZP 1

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

MEZ
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf

„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)

Schülerfragebogen 2

1. Messzeitpunkt 2016

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

1066_1020

2

Fragen zu deinen Mitschüler(inne)n

Nun geht es um deine Mitschüler(innen). Bitte nimm dir die Teilnehmerliste vor. Wähle nun aus der Teilnehmerliste 3 Personen aus, die du kennst.

\+ Darunter sollten möglichst *zwei* Personen sein, die du aus dem Unterricht kennst, und *eine* Person, die du *nicht* aus dem Unterricht kennst. 1
Bitte trage die Nummer, die neben dem Namen der jeweiligen Person steht, ein und beantworte die folgenden Fragen.

	Person 1	Person 2	Person 3
Trage hier die Personennummern ein:	☐☐	☐☐	☐☐
Wie gut kennst du diese Personen?	weniger gut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut	weniger gut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut	weniger gut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut
Wie wichtig sind dir diese Personen?	gar nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig	gar nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig	gar nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig
Hast du gemeinsam mit diesen Personen Unterricht? *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.*	☐ nein ja, und zwar: ☐ Deutsch ☐ Englisch ☐ anderes Fach/andere Fächer	☐ nein ja, und zwar: ☐ Deutsch ☐ Englisch ☐ anderes Fach/andere Fächer	☐ nein ja, und zwar: ☐ Deutsch ☐ Englisch ☐ anderes Fach/andere Fächer
Wie häufig triffst du dich mit diesen Personen *außerhalb* der Schule?	☐ häufig ☐ selten ☐ nie	☐ häufig ☐ selten ☐ nie	☐ häufig ☐ selten ☐ nie
Bist du mit diesen Personen befreundet oder verwandt?	☐ ja, befreundet ☐ ja, verwandt ☐ nein, keines von beidem	☐ ja, befreundet ☐ ja, verwandt ☐ nein, keines von beidem	☐ ja, befreundet ☐ ja, verwandt ☐ nein, keines von beidem

Was schätzt du: Welche Note haben die Personen in den folgenden Fächern?

Bitte gib jeder Person eine Note von 1 - 6. Diese muss nicht die tatsächliche Note sein. Es geht um deine Einschätzung.
(1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend)

		Person 1				Person 2				Person 3			
Deutsch		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
Englisch		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
Wie schätzt du die Fähigkeiten dieser Personen in folgenden Sprachen ein?													
Deutsch	Texte schreiben	1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
	Texte lesen und verstehen	1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
	Wortschatz	1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
Englisch	Texte schreiben	1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
	Texte lesen und verstehen	1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	
	Wortschatz	1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen		1 2 3 4 5 6		kann ich gar nicht einschätzen	

× 3

		Person 1	Person 2	Person 3
Wie schätzt du die Fähigkeiten dieser Personen in ihren Herkunftssprachen Türkisch bzw. Russisch ein?		*Bitte gib jeder Person eine Note von 1 - 6. Diese muss nicht die tatsächliche Note sein. Es geht um deine Einschätzung. (1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend)*		
Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch	Texte schreiben	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen
	Texte lesen und verstehen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen
	Wortschatz	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ er/sie spricht diese Sprachen nicht ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ kann ich gar nicht einschätzen

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen über diese Personen zu?	Person 1					Person 2					Person 3				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	weiß ich nicht	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	weiß ich nicht	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	weiß ich nicht
… ist in der Schule sehr ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…ist es wichtig, gute Noten zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… schwänzt den Unterricht öfter mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…kommt häufig zu spät zum Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… liest gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… schreibt gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... kann sich sprachlich gut ausdrücken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… macht Englisch lernen Spaß.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ANHANG A3- FRAGEBOGEN PEERNETZWERK MZP 2-4

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

MEZ
Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf

„Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)

Schülerfragebogen 2

Netzwerkabfrage

Herbst 2016

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

1067_2013

FRAGEN ZU DEINEM FREUNDESKREIS

Jetzt geht es um deinen Freundeskreis. Damit sind alle Personen gemeint, mit denen du befreundet bist (z.B. aus deiner Schule, aus anderen Schulen, aus der Nachbarschaft).

1. Wie viele deiner Freunde und Freundinnen …

Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.

	keine	fast keine	weniger als die Hälfte	unge-fähr die Hälfte	mehr als die Hälfte	fast alle	alle
… gehen auf die gleiche Schule wie du?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… haben vor, die Schule nach dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss („Hauptschulabschluss") oder früher zu verlassen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… haben vor, die Schule nach der Mittleren Reife („Realschulabschluss") zu verlassen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… haben vor, (Fach-)Abitur zu machen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… sind in der Schule sehr ehrgeizig?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… erwarten von dir, dass du dich in der Schule anstrengst?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… finden es sehr wichtig, später einmal beruflich ganz weit nach vorn zu kommen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… könnten dir im Fach Deutsch gut helfen (z.B. Hausaufgaben, Lernen für einen Test)?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… könnten dir im Fach Mathe gut helfen (z.B. Hausaufgaben, Lernen für einen Test)?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… könnten dir im Fach Englisch gut helfen (z.B. Hausaufgaben, Lernen für einen Test)?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… haben einen Migrationshintergrund, d.h. sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind im Ausland geboren?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… sprechen zu Hause nur Deutsch?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… sprechen zu Hause (auch) Russisch?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… sprechen zu Hause (auch) Türkisch?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. An wie viele Personen hast du bei den Fragen zu deinem Freundeskreis insgesamt gedacht?

Anzahl: ☐☐ Personen

Zahl bitte rechtsbündig eintragen.

3. Denke jetzt an deine drei besten Freunde bzw. Freundinnen und beantworte die folgenden Fragen über sie.
Wenn du bei den letzten beiden Fragen an weniger als 3 Personen gedacht hast, beantworte die Fragen nur für diese Personen.

	Person 1	Person 2	Person 3
Ist die Person … *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ männlich ☐ weiblich	☐ männlich ☐ weiblich	☐ männlich ☐ weiblich
Alter der Person *Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.*	⌊_⌋ Jahre	⌊_⌋ Jahre	⌊_⌋ Jahre
Wie lange seid ihr schon befreundet? *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ weniger als 1 Jahr ☐ 1 bis 2 Jahre ☐ mehr als 2 Jahre	☐ weniger als 1 Jahr ☐ 1 bis 2 Jahre ☐ mehr als 2 Jahre	☐ weniger als 1 Jahr ☐ 1 bis 2 Jahre ☐ mehr als 2 Jahre
Wie wichtig ist diese Person momentan in deinem Leben? *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ gar nicht wichtig ☐ eher nicht wichtig ☐ eher wichtig ☐ sehr wichtig	☐ gar nicht wichtig ☐ eher nicht wichtig ☐ eher wichtig ☐ sehr wichtig	☐ gar nicht wichtig ☐ eher nicht wichtig ☐ eher wichtig ☐ sehr wichtig
Wie gut kannst du mit dieser Person über persönliche Dinge reden? *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ gar nicht ☐ eher schlecht ☐ eher gut ☐ sehr gut	☐ gar nicht ☐ eher schlecht ☐ eher gut ☐ sehr gut	☐ gar nicht ☐ eher schlecht ☐ eher gut ☐ sehr gut

Wie häufig…	(fast) täglich	ein- bis mehrmals die Woche	ein- bis mehrmals im Monat	seltener oder nie	(fast) täglich	ein- bis mehrmals die Woche	ein- bis mehrmals im Monat	seltener oder nie	(fast) täglich	ein- bis mehrmals die Woche	ein- bis mehrmals im Monat	seltener oder nie
…triffst du dich gewöhnlich mit dieser Person außerhalb der Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…sprichst du mit dieser Person über Bücher, die ihr gelesen habt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…siehst du dir mit dieser Person Filme oder Serien auf Englisch an?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Person 1	Person 2	Person 3
Welche Schule besucht diese Person?	☐ hat die allgemeinbildende Schule bereits verlassen ☐ besucht eine andere Schule als ich ☐ besucht die gleiche Schule wie ich	☐ hat die allgemeinbildende Schule bereits verlassen ☐ besucht eine andere Schule als ich ☐ besucht die gleiche Schule wie ich	☐ hat die allgemeinbildende Schule bereits verlassen ☐ besucht eine andere Schule als ich ☐ besucht die gleiche Schule wie ich
	Falls ihr die gleiche Schule besucht: Habt ihr gemeinsamen Unterricht? *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.* ☐ nein ☐ ja, in Deutsch ☐ ja, in Englisch ☐ ja, in Mathe ☐ ja, in einem anderen Fach	**Falls ihr die gleiche Schule besucht: Habt ihr gemeinsamen Unterricht?** *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.* ☐ nein ☐ ja, in Deutsch ☐ ja, in Englisch ☐ ja, in Mathe ☐ ja, in einem anderen Fach	**Falls ihr die gleiche Schule besucht: Habt ihr gemeinsamen Unterricht?** *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.* ☐ nein ☐ ja, in Deutsch ☐ ja, in Englisch ☐ ja, in Mathe ☐ ja, in einem anderen Fach
Mit welchem höchsten Abschluss hat diese Person vor, die Schule zu verlassen? **Falls die Person nicht mehr zur Schule geht: Mit welchem Abschluss hat die Person die Schule verlassen?** *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ ohne Abschluss ☐ Hauptschulabschluss/erster allgemeinbildender Abschluss ☐ Realschulabschluss/Mittlere Reife ☐ (Fach-)Abitur/(Fach-) Hochschulreife ☐ weiß ich nicht	☐ ohne Abschluss ☐ Hauptschulabschluss/erster allgemeinbildender Abschluss ☐ Realschulabschluss/Mittlere Reife ☐ (Fach-)Abitur/(Fach-) Hochschulreife ☐ weiß ich nicht	☐ ohne Abschluss ☐ Hauptschulabschluss/erster allgemeinbildender Abschluss ☐ Realschulabschluss/Mittlere Reife ☐ (Fach-)Abitur/(Fach-) Hochschulreife ☐ weiß ich nicht
Wie gut könnte dir diese Person in den folgenden Fächern helfen (z.B. bei Hausaufgaben, Lernen für einen Test)?	gar nicht / (eher) schlecht / (eher) gut / sehr gut	gar nicht / (eher) schlecht / (eher) gut / sehr gut	gar nicht / (eher) schlecht / (eher) gut / sehr gut
Deutsch	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐
Englisch	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐
Mathe	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

	Person 1	Person 2	Person 3
Ist die Person im Ausland geboren? *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht
Sind Mutter und/oder Vater dieser Person im Ausland geboren? *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht
Welche Sprachen werden bei dieser Person zu Hause gesprochen? *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.*	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n) ☐ weiß ich nicht	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n) ☐ weiß ich nicht	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n) ☐ weiß ich nicht
Welche Sprache(n) sprichst du mit dieser Person? *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.*	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n)	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n)	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n)
Welche Sprache(n) sprichst du mit dieser Person meistens? *Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.*	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n)	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n)	☐ Deutsch ☐ Türkisch ☐ Russisch ☐ andere Sprache(n)

4. Wie schätzt du die Fähigkeiten und Kenntnisse der Personen im Deutschen ein? Bitte gib jeder Person eine Note von 1 bis 6.

		Person 1							Person 2							Person 3						
Falls die Person kein Deutsch spricht, kreuze dies bitte an.		☐ er/sie spricht kein Deutsch trage bitte keine Noten für Person 1 ein							☐ er/sie spricht kein Deutsch trage bitte keine Noten für Person 2 ein							☐ er/sie spricht kein Deutsch trage bitte keine Noten für Person 3 ein						
1=sehr gut; 2=gut; 3=befriedigend; 4=ausreichend; 5=mangelhaft; 6=ungenügend		1	2	3	4	5	6	kann ich nicht einschätzen	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht einschätzen	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht einschätzen
Deutsch	Texte schreiben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Texte lesen und verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Wortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Falls die Personen in ihrer Familie auch Türkisch oder Russisch sprechen: Wie schätzt du die Fähigkeiten und Kenntnisse der Personen im Russischen bzw. Türkischen ein? Bitte gib jeder Person eine Note von 1 bis 6.

		Person 1							Person 2							Person 3						
Falls die Person kein Russisch/Türkisch spricht, kreuze dies bitte an.		☐ er/sie spricht kein Russisch/Türkisch trage bitte keine Noten für Person 1 ein							☐ er/sie spricht kein Russisch/Türkisch trage bitte keine Noten für Person 2 ein							☐ er/sie spricht kein Russisch/Türkisch trage bitte keine Noten für Person 3 ein						
1=sehr gut; 2=gut; 3=befriedigend; 4=ausreichend; 5=mangelhaft; 6=ungenügend		1	2	3	4	5	6	kann ich nicht einschätzen	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht einschätzen	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht einschätzen
Russisch/ Türkisch	Texte schreiben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Texte lesen und verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Wortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen über die Personen zu?

Bitte für jede Person nur ein Kästchen pro Zeile ankreuzen.	Person 1				Person 2				Person 3			
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
... ist in der Schule sehr ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... kommt häufig zu spät zum Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... interessiert sich für andere Sprachen, Länder und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... findet es wichtig, gute Noten zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... liest gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... schwänzt den Unterricht öfter mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... hat in der Schule oft Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... hat zu Hause viele Bücher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... macht Englisch lernen Spaß.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Bitte schau dir jetzt die Teilnehmerliste an, die du bekommen hast. Stehen die Personen auf dieser Liste? ***Falls ja, trage bitte die Personennummern ein.***

Personennummer:
Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.

Person 1 ☐☐☐☐ Person 2 ☐☐☐☐ Person 3 ☐☐☐☐

8. Wie gut kennen sich die Personen untereinander? *Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.*

Wie gut kennen sich ...	gar nicht	(eher) schlecht	(eher) gut	sehr gut
... Person 1 und 2 ?	☐	☐	☐	☐
... Person 1 und 3 ?	☐	☐	☐	☐
... Person 2 und 3 ?	☐	☐	☐	☐

ZUSAMMENFASSUNG

Die kumulative Dissertation setzt sich theoretisch und empirisch mit der Rolle von Freundschaften als Sprachgebrauchs- und Spracherwerbskontexte und deren Bedeutung für die sprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher auseinander. Ausgehend von allgemeinen Modellen der Sprachaneignung sowie sozialökologischen, netzwerkanalytischen, sozialkapital- und akkulturationstheoretischen Zugängen betrachtet die Arbeit sprachliche Fähigkeiten in der Majoritäts- und Herkunftssprache als Ergebnis der durch alltägliche soziale Interaktionen angestoßene Lern- und Entwicklungsprozesse. Bisherige Forschung zur Mehrsprachigkeitsentwicklung ist stark auf die Untersuchung und Beschreibung der Sprachentwicklung im Kindesalter und die Rolle der familialen sprachlichen Sozialisation ausgerichtet (Bredel et al., 2008; De Houwer, 2022; Lengyel, 2017). An Befunden zur Bedeutung von Peerkontexten im Jugendalter mangelt es hingegen.

Insbesondere Freundschaften bieten im Jugendalter bedeutsame Erfahrungs- und Lernkontexte (z.B. Baier & Nauck, 2006; Brake & Büchner, 2013). Die für Freundschaften charakteristischen Merkmale der Statusgleichheit, hohen Kontaktdichte und kooperativen Interaktionsformen (vgl. Zander et al 2017) werden auch als effiziente Bedingungen für sprachliches Lernen beschrieben (z.B. Esser, 2006). Im Kontext von Migration können mit *inter*ethnischen Freundschaften wichtige Anwendungsgelegenheiten für die Majoritätssprache verbunden sein, während *intra*ethnischen Beziehungen außerhalb der Familie als zusätzliche Nutzungsgelegenheiten für die Herkunftssprache eine wichtige Funktion für deren Erhalt beigemessen wird (z.B. Pearson, 2007; Unsworth, 2016). Inwiefern die Eingebundenheit in solche Freundschaften insbesondere für die herkunftssprachlichen Fähigkeiten Jugendlicher sowie für die Ausprägung ihrer individuellen *Mehr*sprachigkeit von Bedeutung ist und welche Rolle die Qualität des sprachlichen Inputs dabei spielt, sind bislang empirisch wenig beachtete Fragen.

Im Zentrum der Dissertation stehen drei Teilstudien, die auf Basis von Daten des Forschungsprojekts *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* anhand einer Stichprobe von Jugendlichen mit deutsch-russischem und deutsch-türkischem Sprachhintergrund drei Komplexen von Forschungsfragen nachgehen und damit zur Schließung der identifizierten Forschungslücken beitragen sollen.

Teilstudie I (Dünkel et al., 2020) eruiert die Möglichkeit, die Qualität des sprachlichen Inputs durch Peers im Rahmen egozentrierter Netzwerkabfragen mittels Fremdeinschätzungen sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch zu erfassen. Mit Hilfe kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle wird analysiert, welchen Einflussfaktoren die Fremdeinschätzungen unterliegen, wie akkurat diese ausfallen und unter welchen Bedingungen akkuratere Einschätzungen gelingen. In allen untersuchten Sprachen ergeben sich signifikante, aber moderate Zusammenhänge zwischen den Fremdeinschätzungen und objektiven Leistungsmaßen, wobei die Urteilsakkuratheit insbesondere von Merkmalen auf der Beziehungsebene zur eigeschätzten Person (gemeinsamer Unterricht, geteilter Sprachhintergrund, Beziehungsqualität) positiv moderiert wird. Im Deutschen erhalten Schüler:innen mit russischem und türkischen Sprachhintergrund bei gleicher Testleitung allerdings signifikant geringere Fähigkeitsurteile als ihre monolingual deutschen Peers. Die Ergebnisse deuten auf Möglichkeiten der Nutzung von Fremdeinschätzungen als grobe Proxys für die Qualität des sprachlichen Inputs durch enge Freund:innen hin, verweisen aber auch auf Einschränkungen aufgrund der Ungenauigkeit der Maße.

Teilstudie II (Dünkel, 2022) untersucht, die sprachlich-ethnische Zusammensetzung der Freundeskreise der mehrsprachigen Jugendlichen und deren Zusammenhang mit ihren Leseverständnisleistungen im Deutschen und der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch. Mit Hilfe von Clusteranalysen werden drei Typen von Freundeskreisen identifiziert, die sich als 1.) herkunftssprachlich orientiert, 2.) herkunftssprachlich heterogen und 3.) monolingual deutsch orientiert beschreiben lassen. Regressionsanalysen zeigen, dass das Ausmaß des Zugangs zur Majoritätssprache im Freundeskreis positiv mit den Leseleistungen der Jugendlichen im Deutschen zusammenhängt und zur Erklärung von Leistungsdisparitäten zwischen lebensweltlich mehrsprachigen und monolingual deutschsprachigen Jugendlichen beiträgt. In Bezug auf die Leseleistungen in der Herkunftssprache ergeben sich marginale Effekte, die nahelegen, dass insbesondere Jugendliche mit türkischem Sprachhintergrund vom Zugang zur Herkunftssprache in Peerkontexten profitieren.

Teilstudie III (Dünkel et al., 2024) vertieft die Erkenntnisse aus den ersten beiden Teilstudien: Untersucht wird, inwiefern intra- und interethnische Freundschaften, die sprachlichen Fähigkeiten der besten Freund:innen sowie der Sprachgebrauch mit den Eltern zur

Erklärung der individuellen Mehrsprachigkeit beitragen. Auf Basis jahrgangsspezifischer Mediansplits der Leseleistungen der lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen im Deutschen und der Herkunftssprache Russisch bzw. Türkisch wurden vier Kompetenzprofile gebildet: 1.) fortgeschrittene bilinguale Leser:innen, 2.) fortgeschrittene Leser:innen im Deutschen, 3.) fortgeschrittene Leser:innen in der Herkunftssprache und 4.) unterdurchschnittliche bilinguale Leser:innen. Multinomiale logistische Regressionsanalysen zeigen, dass die duale Integration in Freundschaften mit sowohl monolingual deutschen als auch herkunftssprachlichen Peers ein günstigstes Muster enger Freundschaften ist, das sowohl mit höheren Leseleistungen im Deutschen als auch höheren bilingualen Kompetenzen einhergeht. Überdies deutet sich an, dass fortgeschrittene bilinguale Leser:innen von Freundschaften zu herkunftssprachlich als kompetent eingeschätzten Peers profitieren. Der Herkunftssprachgebrauch mit den Eltern erweist sich als bedeutendster Faktor für die Erklärung herkunftssprachlicher Leseleistungen und stellt kein Hindernis für die Entwicklung hoher Lesefähigkeiten im Deutschen dar.

Die Dissertation leistet einen wichtigen Beitrag zu Fragen der methodischen Erfassung und Interpretation sprachlicher Fähigkeiten von Peers mittels Fremdeinschätzungen und zu deren Nutzung als Hinweise auf die Qualität des sprachlichen Inputs in Kontexten, in denen eine direkte Messung nicht möglich ist. Zudem generiert die Arbeit neues evidenzgestütztes Wissen darüber, welche spezifischen Konstellationen von inter- und intraethnischen Freundschaften und Opportunitäten der Sprachnutzung zur Erklärung höherer Kompetenzen in der Majoritätssprache einerseits, der Herkunftssprache andererseits sowie der Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit im Jugendalter beitragen.

ENGLISH SUMMARY

The cumulative dissertation focuses, theoretically and empirically, on the role of friendships as contexts for language use and language acquisition and their significance for explaining the language skills of multilingual adolescents. Drawing on general models of language acquisition as well as social-ecological, network-analytical, social capital, and acculturation perspectives, the dissertation considers majority and heritage language skills as the result of learning and development shaped by everyday social interactions. Previous research on multilingualism has focused on the investigation and description of language development during childhood and the role of family language socialization (Bredel et al., 2008; De Houwer, 2022; Lengyel, 2017). In contrast, evidence on the influence of peer contexts in adolescence is scarce. Friendships in particular provide important contexts for experiencing and learning in adolescence (e.g. Baier & Nauck, 2006; Brake & Büchner, 2013). Equal status, high contact density and cooperative forms of interaction that characterize friendships (cf. Zander et al., 2017) are also described as efficient conditions for language learning (e.g. Esser, 2006). In the context of migration, *inter*ethnic friendships can provide valuable opportunities for learning and using the majority language. Additional opportunities to use the heritage language outside the family within *intra*ethnic relationships are considered important for its maintenance (e.g. Pearson, 2007; Unsworth, 2016). However, there is a lack of empirical evidence on the relevance of such friendships, particularly in relation to adolescents' heritage language skills, the level of multilingualism they develop and the extent to which the quality of language input from peers matters in this regard.

Based on data from the research project "Multilingual development: A longitudinal perspective" (MEZ), a sample of adolescents with German-Russian and German-Turkish language backgrounds is analyzed to address three sets of research questions in order to contribute to filling the identified research gaps.

Substudy I (Dünkel et al., 2020) explores the possibility of assessing the quality of language input from peers through students' ratings of their peers' language skills in German and the heritage languages Russian and Turkish in the context of ego-centered networks. Using cross-classified multilevel models, the study analyzes the factors that influence peer ratings, their accuracy, and the conditions under which more accurate evaluations

are achieved. In all languages investigated, ratings of peers' skills are significantly but moderately correlated with objective performance measures. The accuracy of judgments is positively moderated by relationship characteristics between the rater and the rated peer (same classroom, shared language background, relationship quality). However, adolescents with Russian and Turkish language backgrounds received significantly lower skill ratings than their monolingual German peers with the same test performance in German. Overall, the results suggest possibilities for using peer ratings as rough proxies for the quality of language input from close friends, but also point to considerable limitations due to measurement inaccuracies.

Substudy II (Dünkel, 2022) examines the linguistic-ethnic composition of friendship networks of multilingual adolescents and their relationship to their reading comprehension performance in German and their heritage languages Russian or Turkish. Cluster analyses were used to identify three types of friendship networks that can be described as 1) heritage language oriented, 2) ethnically heterogeneous, and 3) monolingually German oriented. Regression analyses indicate that the extent of exposure to the majority language through friends is positively related to reading performance in German and contributes to explaining performance differences between the multilingual students and their monolingual German peers. With regard to reading performance in the heritage language, marginal effects suggest that particularly adolescents with a Turkish language background benefit from access to the heritage language in peer contexts.

Substudy III (Dünkel et al., 2024) expands on the findings of the first two studies. It examines the extent to which intra- and inter-ethnic friendships, the language skills of best friends, and language use with parents contribute to explaining individual levels of multilingualism. Based on age-specific median splits of the adolescents' reading performance in the majority language German and the heritage languages Russian or Turkish, four proficiency profiles were defined: 1) advanced bilingual readers, 2) advanced readers in German, 3) advanced readers in the heritage language, and 4) below-average bilingual readers. Multinomial logistic regression analyses highlight dual integration in friendships with both monolingual German and heritage language peers as the most favorable pattern of close friendships, which is associated with both higher reading performance in German as well as higher bilingual competence. In addition, adolescents identified as advanced bilingual readers tend to benefit from friendships with peers perceived as competent in

the heritage language. Heritage language use with parents proves to be the most important factor in explaining heritage language reading performance and does not represent an obstacle to the development of high reading skills in German.

The dissertation contributes significantly to questions of methodological assessment and interpretation of friends' language skills through peer ratings and their use as indicators of the quality of language input from friends in contexts where direct measurement is not possible. In addition, the studies generate new evidence-based insights into the specific constellations of inter- and intra-ethnic friendships and opportunities for language use that contribute to explaining higher competencies in the majority language on the one hand, the heritage language on the other, and different levels of multilingualism in adolescence.

PUBLIKATIONSLISTE VON NORA DÜNKEL

Brandt, H., Dünkel, N. & Heimler, J. (2019). *Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „MEZ-Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“*. MEZ Arbeitspapier Nr. 4. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier04.pdf

Dünkel, N. (2022). Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language Development in Diverse Settings*. *Edition ZfE, Band 11*. Springer VS: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_6 ***(in dieser Dissertation)***

Dünkel, N. & Baužytė, K. (2022). *Stichprobenentwicklung in den Projekten Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 13. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/2022-mez-arbeitspapiere.pdf

Dünkel, N. & Knigge, M. (2019). *Die Erfassung egozentrierter Peernetzwerke im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 9. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier09.pdf

Dünkel, N., Knigge, M. & Brandt, H. (2024). Language exposure within peer and family contexts and bilingual reading profiles of German–Russian and German–Turkish adolescents in Germany. *International Journal of Bilingualism, 0*(0), 1–19. https://doi.org/10.1177/13670069231221103 ***(in dieser Dissertation)***

Dünkel, N., Knigge, M. & Wilbert, J. (2020). Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23*, 1019–1052. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00972-8 ***(in dieser Dissertation)***

Dünkel, N. & Ticheloven, A. (2022). *Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von Schulleiter(inne)n im Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“*. MEZ Arbeitspapier Nr. 14. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/files/arbeitspapier-14.pdf

Dünkel, N. & Ticheloven, A. (2024). *Elternbefragung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 15. Universität Hamburg. https://www.mez.uni-hamburg.de/files/arbeitspapier-15.pdf

Gogolin, I., Dünkel, N. (Im Erscheinen). Effective educational policy and practice in Germany: Good intentions, significant constraints. In D. Wyse, V. Baumfield, N. Mockler & M. Reardon (Hrsg.). *The BERA-SAGE International Handbook of Research-Informed Education Policy and Practice.* London, UK: SAGE.

Gogolin, I., Gabriel, C., Brandt, H. & Dünkel, N. (2021). Foreign language learning in multilingual Germany. *Multilingua, 40*(6), 735–743. https://doi.org/10.1515/multi-2021-0112

EIGENANTEIL AN DEN PUBLIKATIONEN

Teilstudie I: *Determinanten und Akkuratheit von Schülerurteilen über sprachliche Fähigkeiten von Mitschüler:innen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch.*

Die Publikation zielte auf die Überprüfung des Fragebogeninstruments zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Peers im Rahmen egozentrierter Netzwerkabfragen, welches für das Forschungsprojekt „MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" von mir in Abstimmung mit Prof. Dr. Michel Knigge erarbeitet wurde (Dünkel & Knigge, 2019). Da es sich bei den zugrundeliegenden Daten und den zur Beantwortung der Fragestellungen notwendigen Analysen um ein sehr komplexes methodisches Vorgehen handelt, wurde zu einem späteren Zeitpunkt Prof. Dr. Jürgen Wilbert für die methodische Beratung bei der Umsetzung kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle mit der Statistiksoftware R hinzugezogen. Als Erstautorin habe ich sowohl die Datenaufbereitung und Datenauswertung als auch das Verfassen des Manuskripts und die anschließenden Überarbeitungen im peer-review Begutachtungsverfahren federführend übernommen.

Teilstudie II: *Die sprachlich-ethnische Zusammensetzung von Freundeskreisen mehrsprachiger Jugendlicher und ihre sprachlichen Fähigkeiten.*

Die Publikation wurde von mir als Alleinautorin verfasst. Die Konzeption, Datenaufbereitung und -auswertung, wie auch das Verfassen des Manuskripts sowie die Überarbeitungen im peer-review Begutachtungsverfahren wurden eigenständig von mir durchgeführt.

Teilstudie III: *Language exposure within best friendships and bilingual reading profiles of German-Russian and German-Turkish adolescents in Germany.*

Die Ideen zu den Analysen für diese Publikation sind im Austausch und in Abstimmung mit Prof. Dr. Michel entstanden. Als Erstautorin des Beitrags habe ich die Datenaufbereitung und –auswertung sowie das Verfassen des Manuskripts inklusive der Überarbeitungen im peer-review Verfahren federführend übernommen. Hanne Brandt hat die Publikation durch Lektorat des englischen Manuskripts und bei der Überarbeitung und Kürzung im Review-Prozess unterstützt.

EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG UND ERKLÄRUNG

Eidesstattliche Versicherung und Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die Dissertation von mir selbst und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst wurde.

Ferner erkläre ich hiermit, dass ich keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe und die Arbeit nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt worden ist.

(Signatur entfällt aus datenschutzrechtlichen Gründen)

Hamburg, 31.05.2024