

Die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Lernendenwahrnehmung im Rahmen des deutsch-französischen Schulsystems in Deutschland und Frankreich

Clémentine ABEL

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
Romanisches Seminar
clementine.abel@romanistik.uni-freiburg.de

Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg i.Br.
(Abteilung Gymnasium)
Oltmannstraße 22, 79100 Freiburg i.Br., Deutschland
clementine.abel@doz.seminar-fr.de

Dans une étude quantitative basée sur des productions textuelles en langue allemande et des questionnaires, nous avons examiné comment les élèves du lycée franco-allemand (LFA) de Fribourg évaluent leur identité culturelle d'une part et leurs différentes compétences linguistiques d'autre part, et si ces deux évaluations corrôlaient l'une avec l'autre. Nous avons également analysé s'il existait une corrôlation entre ces auto-évaluations et la littéracie mesurée dans les productions textuelles. Les résultats révôlent que les locuteurs natifs s'identifient davantage avec une culture germanophone que les non-natifs, qui, néanmoins atteignent des valeurs d'identification nettement supérieures à zéro. Lors de l'analyse des textes, nous n'avons trouvé aucune différence entre les locuteurs non natifs et les locuteurs natifs concernant la cohérence et la complexité des textes. Les différences portaient uniquement sur la grammaire et la sémantique. Dans les auto-évaluations, il s'est avéré que les valeurs que s'attribuaient les élèves ne corrôlaient qu'avec le nombre de fautes de grammaire (et pas avec d'autres aspects de la littéracie, tels que la cohérence). On pourrait donc en déduire que si le LFA favorise l'identification avec la culture partenaire et procure un cadre adéquat pour le transfert (inconscient) de stratégies d'écriture, il n'a pas encore réussi à générer une conscience métalinguistique dans le domaine de la littéracie.

Mots-clés:

identité culturelle, cursus plurilingue, littéracie, écriture chez les élèves bilingues.

Stichwörter:

Kulturelle Identität, plurilinguale Schulprogramme, Schriftlichkeit, Schreiben bei bilingualen SchülerInnen.

1. Einleitung

In Bezug auf die Ausbildung der Literacy wird in der Forschung oftmals die Forderung erhoben, den Herkunftssprachen sowie einer (sich ausbildenden) multilingualen Identität der Lernenden im Schulkontext mehr Beachtung zu schenken (Egli Cuenat 2008; Mehlhorn 2017). So kann Lynch (2018) beispielsweise zeigen, dass eine positive Wahrnehmung der eigenen bilingualen Identität mit einer erhöhten Literacy einhergeht. Allerdings stellen Forschungsarbeiten zur Entwicklung der Literacy in Schulsettings, die sich als genuin bikulturell und bilingual verstehen, die Ausnahme dar (für einen

Überblick s. Gürsoy & Roll 2018). Durch den Forschungsfokus, der zumeist auf immigrationsbedingter Mehrsprachigkeit liegt, dominieren darüber hinaus solche Arbeiten, die sich auf Primarschulen oder die Sekundarstufe I konzentrieren. Dabei liegt das Augenmerk oft auf Konstellationen, in denen das Sprachprestige der Herkunfts- und Amtssprache auseinanderklafft, sodass es hier noch eine zusätzliche Variable zu berücksichtigen gilt. Forschungsarbeiten zur gymnasialen Oberstufe im Allgemeinen und zu Kontexten, in denen das Prestige der beiden Sprachen nicht wesentlich differenziert im Besonderen, sind hingegen nach Kenntnis der Autorin nur selten vorzufinden. Entsprechend liegen nur wenige Erkenntnisse dazu vor, mit welchen Faktoren die zweitsprachliche bzw. bi-/multilinguale Schreibkompetenz auf dieser Schulstufe korreliert (für einen Überblick s. Marx 2017; Grießhaber 2018).

Im vorliegenden Beitrag soll daher ein Schulmodell vorgestellt werden, das sich seit 50 Jahren unter anderem der Beschulung primär¹ deutsch- oder französisch-monolingualer und primär deutsch-französisch-bilingualer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten widmet. Es zielt darauf ab, den Lernenden Zugänge zu Sprache und Kultur beider Länder zu ermöglichen und somit gerade den bilingualen Schülerinnen und Schülern eine positive Sicht auf ihre Zweisprachigkeit zu vermitteln. Ein Anspruch der Schule besteht dabei darin, dass durch eine gezielte und bedarfsorientierte sprachliche Förderung, sowie durch sukzessive Integration der mono- und bilingualen Schülerinnen und Schüler alle Lernenden insbesondere ihre Schriftlichkeit verbessern können. Somit genügt das Schulmodell der Forderung zahlreicher Forschender (Mehlhorn 2017), Herkunftssprechende nicht durch einen undifferenzierten monolingualen Unterricht zu unterfordern, zugleich aber durch eine differenzierende Integration die Bilingualität anderen Lernenden zugutekommen zu lassen.

Eine empirische Untersuchung der Wirksamkeit dieses Schulmodells, sowohl in Hinblick auf die tatsächliche Literacy der Schülerinnen und Schüler als auch in Bezug auf die Entwicklung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität und insbesondere ihres literalen Selbstkonzeptes, steht jedoch noch aus.

Der Fokus des Beitrages soll nun auf der Frage liegen, wie die Lernenden ihre kulturelle Identität einerseits und ihre verschiedenen Sprachkompetenzen andererseits bewerten, und ob diese beiden Einschätzungen miteinander korrelieren. Weiterhin soll gefragt werden, ob die beiden Selbsteinschätzungen mit der gemessenen Literacy übereinstimmen.

¹ Der Terminus *primär* bezieht sich hier auf den Status vor Schuleintritt in das Deutsch-Französische Gymnasium. Die Bezeichnung *Familiensprache* war für die vorliegende Studie nicht tragfähig, da einige SchülerInnen aus rein frankophon bzw. frankophon-anderssprachigen Familien stammen und nur durch den Wohnort (z.B. Basel) bei gleichzeitigem Schulbesuch in Frankreich deutschsprachig sozialisiert wurden.

2. Forschungsüberblick

Wie Darwin und Norton (2015: 41) betonen, stellt mit dem Voranschreiten der Digitalisierung die Literacy², die Fähigkeit also, "mit verschiedenen Optionen der Sprache in einer Schriftkultur umgehen und über sie als ein 'kulturelles Werkzeug' verfügen zu können" (Brockmeier 1998: 201; zitiert bei Schmölder-Eibinger & Langer 2016: 459), in besonderem Maße einen Zugang zur Welt dar. So dominieren in der digitalen Kommunikation (beispielsweise in sozialen Netzwerken, E-Mails, Kurznachrichten) schriftliche Mitteilungsformen. Daher habe, so Darwin & Norton in Berufung auf Arbeiten von Cope & Kalantzis 2012, Jones & Hafner 2012, Warschauer & Matuchniak 2010, Janks 2010 und Moie & Luke 2009, der Stellenwert der Literacy stark zugenommen. Sie trage wesentlich dazu bei, den Individuen eine Stimme zu geben und sie in der vernetzten Welt sichtbar werden zu lassen:

As social media, SMS, email, and other Web 2.0 functionalities allow them to speak by writing (Cope & Kalantzis 2012; Jones & Hafner 2012; Warschauer & Matuchniak 2010), literacy has become even more essential in being able to claim the right to speak (Janks 2010; Moie & Luke 2009). (Darwin & Norton 2015: 41)

Entsprechend wichtig ist der Erwerb der Schriftlichkeit für die Teilhabe an den (digitalisierten) öffentlichen Diskursen. Dabei kommt gerade in Hinblick auf solche Sprachen, die nicht Amtssprache des jeweiligen Landes sind, vornehmlich der Schule die Aufgabe zu, die Lernenden an die zielsprachliche Schriftlichkeit heranzuführen bzw. ihre eventuell bereits vorhandenen Kompetenzen zu erweitern und zu konsolidieren.

Diese Schriftlichkeit schließt, wie Egli Cuenat darstellt, folgende Fähigkeiten ein:

[...D]ie Fähigkeit, selbstständig monologische Texte adressatengerecht und strukturiert herzustellen, d.h. die kommunikativen Bedürfnisse eines abwesenden Kommunikationspartners vorwegzunehmen sowie den Schreibprozess planen und steuern zu können, diverse Textmuster zu beherrschen und über ein angemessenes Textsortenwissen zu verfügen. (Egli Cuenat 2017: 154)

Die Literacy, das geht aus Egli Cuenats Definition deutlich hervor, ist somit ein komplexes Konglomerat aus verschiedenen Kompetenzen, die sich sowohl auf prozedurale Fähigkeiten (beispielsweise Stoffsammlung, Strukturieren, Revision) als auch auf textbezogene Kenntnisse (in der Lexik beispielsweise die Wahl konzeptionell schriftlicher Formen, die Fähigkeit, beispielsweise durch die Wahl passender Konnektoren kohärente Texte herzustellen, Textsorten- und Textmusterkenntnisse anwenden) bezieht. Es liegt auf der Hand, dass der Erwerb dieser komplexen Fähigkeit eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt.

Aufgrund der hohen Bedeutung der Schriftlichkeit stellt sich somit die Frage, wie es gelingen kann, einerseits nichtmuttersprachliche Lernende möglichst rasch zu einer zielsprachlichen Schriftlichkeit zu führen und sie idealerweise in

² Die Termini *Literacy* und *Schriftlichkeit* sollen im Folgenden synonym verwendet werden.

die Lage zu versetzen, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse in die neue Sprache zu transferieren. Andererseits muss aber auch danach gefragt werden, wie zielsprachliche Herkunftssprechende so gefördert werden können, dass sie sowohl in der Herkunfts- als auch in der Amtssprache von der Förderung profitieren.

Für den Erwerb der Schriftlichkeit gilt es dabei zu bedenken, was in der Fremdsprachendidaktik seit geraumer Zeit als Gemeinplatz gilt: So ist weitgehend anerkannt, dass diese nicht nur von der Beschaffenheit eines (kognitiven) Inputs abhängt (für einen Überblick s. Riemer 1997). Seit dem Aufkommen poststrukturalistischer Denkansätze wird insbesondere die Identität³ der Lernenden als zentraler Aspekt diskutiert (Norton & Toohey 2011: 413). Diese Lernendenidentitäten werden jedoch nicht mehr als unveränderliche Einheit wahrgenommen, sondern vielmehr als

fluid, context-dependent, and context-producing, in particular historical and cultural circumstances. From this perspective, personalities, learning styles, motivations, and so on are not fixed, unitary, or decontextualized [...]. (Norton & Toohey 2011: 419-20)

Die Konstruktion dieser Identitäten wird, so die soziokulturelle Fremdsprachenlerntheorie, wiederum von sozialen Aushandlungsprozessen beeinflusst (Norton 1997; Block 2009; Norton 2010; Fielding & Harbon 2013; Abendroth-Timmer & Hennig 2014; Fielding 2016; Hennig-Klein 2018). Entsprechend wird von den Vertretern dieser Theorie der Stellenwert der sozialen Komponente des Fremdsprachenlernens betont.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Studie ist dabei, dass ein Zusammenhang zwischen einer positiven Sicht auf die eigene (multiple) kulturelle⁴ Identität und einer erhöhten Sprachkompetenz allgemein (Jeoffrion et al. 2014), insbesondere aber auch einer höheren Literacy (Lynch 2018) angenommen wird. Dieses Postulat gilt für Herkunftssprechende wie auch für primär monolinguale Lernende gleichermaßen.

Aus dargestellten Überlegungen folgt, dass gerade in Hinblick auf die Entwicklung der Schriftlichkeit der Lernenden solche Schulkonzepte als besonders sinnvoll anzusehen sein müssten, die eine positive Sicht auf multiple kulturelle Identitäten erlauben. Diese Schulmodelle müssten verschiedene Aspekte aufweisen, die Fielding (2016: 154) aufarbeitet: So sollten soziale Aushandlungsprozessen in verschiedenen Sprachen ermöglicht werden. Idealerweise würde in dem Kontext die Nutzung aller sprachlicher Ressourcen der Lernenden, beispielsweise in Form interlingualer Transferstrategien, gefördert werden (Cummins 2007; Wenk et al. 2016). Weiterhin sollte durch die

³ Die hier eingenommene Perspektive auf den Begriff der "Identität" bezieht sich auf die soziokulturelle Verortung und Selbstdefinition des Individuums und unterscheidet sich somit von der psychologischen Definition des Konstrukts. Für weitere Informationen s. Fielding (2016: 153).

⁴ Eine Diskussion des Kulturbegriffs würde hier zu weit führen. Für eine differenzierte Darstellung sei auf Schleicher (2017: 118) verwiesen.

Präsenz und Anerkennung der verschiedenen zielsprachlichen Kulturen auch eine soziokulturelle Verbindung ermöglicht werden. Dies kann auch, wie Welch (2015: 82) betont, durch solche Lehrkräfte geschehen, die selbst bi- oder multilingual und multiliterat sind und auf diese Weise die Wertschätzung verschiedener Identitäten gleichsam verkörpern. Und schließlich sollten die Lernenden durch eine Integration in die zielsprachliche Gemeinschaft auch das Gefühl vermittelt bekommen, der Sprache "mächtig" zu sein und sie in kulturell bedeutsamen Kontexten verwenden zu können.

Dieser Forderung kommen rein einsprachige Schulen oft nicht nach. So wird hier üblicherweise nach den Einzelsprachen der Individuen getrennt und der interlinguale Transfer eher kritisch beäugt denn gefördert (Gürsoy & Roll 2018). Diese Gefahr besteht nach Wenk et al. (2016: 153) selbst dann, wenn bei mehrsprachigen Lernenden Unterricht in der Familiensprache erteilt wird: So ziele dieser lediglich darauf ab, eine "transitorisch bilinguale Erziehung" (ebd.) zu leisten, versäume aber die Gelegenheit,

junge Menschen auf eine Zukunft [vorzubereiten], die sich innerhalb und außerhalb des eigenen Landes durch sprachliche und kulturelle Pluralität auszeichnet (Thürmann 2003: 165). (Wenk et al. 2016: 153)

Gerade eine strenge Trennung von Herkunfts-/ Erstsprache und Amts-/Zweitsprache widerspricht nämlich häufig der Identitätswahrnehmung mehrsprachiger Individuen, die, wie Fielding (2016: 154) betont, "may feel 'between' two identities rather than identifying comfortably with one or the other."

Ein tragfähiges Konzept, das sowohl auf die Förderung sprachlicher Fertigkeiten abzielt, vor allem aber auch soziale Interaktionsprozesse und somit die (plurale) Identitätskonstruktion der Lernenden im Blick hat, scheinen plurilinguale Schulprogramme zu sein (Jeoffrion et al. 2014; Krasny & Sachar 2017; Marshall & Moore 2018). Plurilingualismus spiegele nämlich die Vorstellung wider,

that identity is constructed through our histories, but it is also constructed and negotiated through our social interactions of our everyday lives through language. (Krasny & Sachar, 2017: 43)

Auf institutionelles Lernen bezogen definieren Jeoffrion et al. (2014: 11) den Plurilingualismus wie folgt:

A plurilingual syllabus is a Content and Language Integrated Learning course in which the students are exposed to input in more than one language and in which the input is treated through a task that the students carry out in one or more negotiated languages. The results of the task are written up in more than one language.

Interaction, negotiation of meaning and the production of comprehensible output should favour language acquisition (Swain 2000) and languages in contact should trigger meta-linguistic and intercultural awareness.

Ein konkretes Schulmodell, das den dargestellten Charakteristika gehorchen könnte, soll im Folgenden beschrieben werden.

3. Das deutsch-französische Schulsystem

3.1 Charakteristika

Das deutsch-französische Schulsystem in Deutschland und Frankreich existiert seit über 50 Jahren in drei Städten. So wurden im Kontext des Elysée-Vertrages zunächst das Deutsch-Französische Gymnasium (DFG) in Saarbrücken (1961), dann das DFG in Freiburg (1972) und schließlich das LFA in Buc bei Versailles (1982) gegründet. An den verschiedenen Standorten ist es jedoch nicht bei den Gymnasien geblieben: So wurden nach und nach (oft aus bereits bestehenden Militärschulen) auch deutsch-französische Grundschulen (Saarbrücken, Buc und Freiburg), Kindergärten (Saarbrücken und Freiburg), sowie im Jahre 2012 sogar eine Kinderkrippe (Freiburg) gegründet.

Dabei existieren je nach Standort eine deutsche und eine französische – in Saarbrücken auch eine bilinguale – Sektion, die jeweils primär einsprachige bzw. primär zwei- und mehrsprachige Kinder aufnehmen.

Die Ziele der Einrichtungen sind den Leitbildern entsprechend weitgehend gleich. So soll neben einer Förderung der kulturellen Verständigung und der Weltoffenheit vor allem auch eine positive Sicht auf die eigene Mehrsprachigkeit⁵ gefördert werden. Dieser grundsätzlichen Ausrichtung entspricht denn auch die Sprachenpolitik, die im Folgenden am Beispiel des DFG in Freiburg dargestellt werden soll.

3.2 Sprachenkonzept

Das DFG in Freiburg verfolgt ein Sprachenkonzept, das einerseits primär monolinguale bzw. primär bilingual-nicht partnersprachliche Lernende (z.B. Personen, die andere Sprachen als deutsch und französisch beherrschen) möglichst schnell in die Lage versetzen soll, im Schulalltag aber auch im Unterricht in der Partnersprache zu (inter-)agieren. Gleichzeitig sollen aber auch bereits primär deutsch und französisch bi- bzw. multilinguale Lernende entsprechend ihrem Niveau und der Ausprägung ihrer Sprachkompetenz (z.B. bei durchaus häufigem Auseinanderklaffen der konzeptionell mündlichen und konzeptionell schriftlichen Sprachkompetenz) bedarfsorientiert gefördert werden.

Aktuell wird dies insbesondere in der französischen Sektion geleistet, indem die Lernenden in der Partnersprache Deutsch in drei Gruppen unterrichtet werden. Gleichzeitig wird jedoch auch darauf geachtet, dass die Lernenden der deutschen und französischen Sektion möglichst früh integriert werden und in authentische Kommunikationssituationen gelangen. So erfolgt der Musik-, Kunst- und Sportunterricht ab der 6. Klasse in gemischten Gruppen. Auch das

⁵ Die Terminologie, die von den DFG verwendet wird, ist teilweise uneinheitlich. Für einen genaueren Einblick sei auf die Schulcharta verwiesen (<https://dfg-lfa.org/unsere-schule/deutsch-franzosische-begegnungsschule/?print=print>).

gesamte Schulleben findet stets in beiden Sprachen statt. Alle deutschen Klassen haben dabei eine francophone Partnerklasse, mit der ab der 6. Klasse gemeinsame Landheimaufenthalte und Klassenfeste organisiert werden.

Besonders deutlich wird diese Kontaktsituation in verschiedenen, bi- bzw. multilingualen Tafelanschrieben ("*La communication auf Augenhöhe*") und Heftaufschrieben. Auch im Schulleben wird gleichsam ein institutionelles Translanguaging praktiziert, indem nichtübersetzbare Ausdrücke traditionell in der Ursprungssprache belassen werden ("*Das préau*", "*Le Klausur*", "*das CDI*", "*le Entfall*", "*le Vertretungsplan*"). Dies führt im Sprachgebrauch auch zu einer hohen Inzidenz sprachlicher Hybridformen ("*la Unterstufenfête*", "*ich wurde zur Provisure convoquiert*", "*können Sie die Tafel poussieren*") die, anders als dies von der Forschung für monolingual dominierte Schulen postuliert wird, im Schulleben des DFG nicht sanktioniert, sondern mit einem Augenzwinkern ("*on parle le Fran-Deutsch*") zur Kenntnis genommen werden.

Gleichzeitig wird aber sowohl in den Sachfächern als auch in den Sprachen darauf geachtet, die SchülerInnen zu einer Erweiterung des jeweiligen Wortschatzes zu veranlassen. Dies geschieht in den integrierten Fächern oftmals über eine Übersetzung des Begriffs durch stärkere/bilinguale Mitschülerinnen oder Mitschüler. Diese Spannung zwischen dem einerseits institutionell geförderten Transfer und Translanguaging und der andererseits insbesondere durch die Sachfachlehrkräfte wahrgenommenen Notwendigkeit, den SchülerInnen eine präzise ziel- und bildungssprachliche Sprachverwendung abzuverlangen, wird in der Schulgemeinschaft rege diskutiert. Entsprechend war der pädagogische Tag 2019 diesem Thema gewidmet.

Das DFG Freiburg folgt somit einigen Forderungen, die in aktuellen Forschungsarbeiten und insbesondere auch in Abschnitt 2 des vorliegenden Beitrages für den Umgang mit mehrsprachigen Lernenden erhoben werden (Cuenat 2017; Knappik & Dirim 2018). So wird – zumindest für die Sprachen Französisch und Deutsch – nicht streng nach Einzelsprache unterschieden, sondern in hohem Maße die "Gesamtsprachigkeit" des Individuums in den Blick genommen. Dass dies für die anderen Sprachen mehrsprachiger Individuen noch nicht vollständig realisiert ist, liegt auf der Hand und stellt auch am DFG noch ein Desiderat dar. Trotzdem wird (beispielsweise durch "sprachliche Landkarten" in den Klassenzimmern oder durch das Erlernen von entsprechenden Liedern im Schulchor) versucht, auch den anderen Herkunftssprachen der Lernenden gleichsam Raum zu geben.

Gleichzeitig wird durch das Austarieren von bedarfsorientierter sprachlicher Förderung und sukzessiver sprachlicher Integration (auch im Rahmen von Sachfachunterricht) dem Problem vorgebeugt, dass mehrsprachige Lernende sich unterfordert und lediglich als "Übersetzer" und Hilfestellende fühlen können, wie dies von Mehlhorn (2017) für russische Herkunftssprechende beschrieben wird. Zudem scheint es insbesondere für den Erwerb und Ausbau

der Schriftlichkeit sinnvoll zu sein, sowohl Herkunfts- als auch Zielsprache zu fördern, da hierdurch eine Anwendung von Transferstrategien favorisiert werden kann (Marx 2017). Auch die institutionell geförderte und im Kollegium vorhandene Sensibilität für die Mehrsprachigkeit betreffende Problematiken (z.B. Förderung von Bildungs- und Fachsprache vs. Benutzung herkunftssprachlicher und hybrider Sprachformen) müsste für die SchülerInnen einen Vorteil darstellen und ihr metalinguistisches Bewusstsein fördern und – wie es in Abschnitt 2 dargestellt wurde, auch insbesondere für die Entwicklung der Schriftlichkeit von Vorteil sein.

Das Schulmodell kann somit in die Nähe eines plurilingualen Schulprogramms gerückt werden, wie es in Abschnitt 1 definiert wurde. Es wäre also dem Stand der Forschung, wie er in Abschnitt 2 beschrieben wurde, entsprechend zu erwarten, dass sich ein Besuch des DFG für die SchülerInnen sowohl hinsichtlich ihrer selbstwahrgenommenen kulturellen Identität, ihrer selbstwahrgenommenen Sprachkompetenzen als auch ihrer tatsächlich gemessenen Schriftlichkeit positiv auswirkt. Insbesondere ist anzunehmen, dass es den Schülerinnen und Schülern des DFG in hohem Maße gelingt, interlinguale Transferstrategien auch in konzeptionell schriftlichen Situationen zu aktivieren und dass sie sich dieser Stärke auch bewusst sind. Eine empirische Überprüfung des Schulmodells steht aktuell jedoch noch aus. Dieses Desiderat möchte die im Folgenden beschriebene Studie angehen.

4. Studie

4.1 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen lauten dabei wie folgt:

- a. Unterscheiden sich germanophon muttersprachliche⁶ und nichtmuttersprachliche Lernende hinsichtlich der Identifikation mit dem germanophonen Kulturkreis?
- b. Unterscheiden sich beide Gruppen hinsichtlich ihrer selbsteingeschätzten sprachlichen und literalen Kompetenzen (Schreiben, Lesen, Sprechen, Verstehen)?
- c. Korreliert die Identifikation mit dem germanophonen Kulturkreis mit den selbsteingeschätzten sprachlichen und literalen Kompetenzen?
- d. Besteht ein Zusammenhang zwischen den gemessenen literalen Kompetenzen im Deutschen mit

⁶ Obgleich der Begriff "Muttersprache/n" grundsätzlich als problematisch zu werten ist, wurde er für vorliegende Publikation dann verwendet, wenn es sich um eine Selbsteinschätzung durch die Lernenden handelte. Dies erschien angesichts der Tatsache, dass der Terminus in der Umgangssprache verbreitet und daher für die jugendliche Probandengruppe gut verständlich ist, sinnvoll.

- dem Status des Deutschen (Mutter-/Fremdsprache)?
- der Identifikation mit dem germanophonen Kulturkreis?
- mit der Selbsteinschätzung der literalen Kompetenz im Deutschen?

4.2 Design, Instrumente, Auswertung

Bei der vorgestellten Studie handelt es sich um eine Pilotstudie mit explorativem Charakter, die Hypothesen und Ansätze für eine qualitative und quantitative Weiterarbeit mit der Thematik generieren soll.

Das Design der Studie war quantitativ: So kam einerseits eine adaptierte Version des LEAP-Q-Fragebogens (Marian et al. 2007)⁷ zum Einsatz, der um einige schulspezifische Fragen ergänzt wurde. Außerdem wurde einigen Fragen ein offenes Antwortformat hinzugefügt, um gegebenenfalls auch eine qualitative Auswertung zu erlauben und so weiter zur Hypothesengenerierung beitragen zu können. Die Fragen des Instruments bezogen sich dabei unter anderem auf

- den (selbsteingeschätzten) Status der verschiedenen Sprachen (Mutter-/Fremdsprache),
- den Grad der Identifikation mit einer zielsprachlichen Kultur,
- die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen in den vier sprachlichen Fertigkeiten

Alle Präferenzen und Selbsteinschätzungen sollten von den Probanden selbst auf einer Skala von 0 (= überhaupt nicht) bis 10 (= maximal) eingetragen werden.

In den mündlichen Instruktionen wurde bei der Durchführung darauf hingewiesen, dass tatsächlich nur die "Selbstwahrnehmung" eine Rolle spiele, dass also die Frage nach einer "faktischen" bzw. lediglich biographisch als "richtig" wahrgenommenen kulturellen Zugehörigkeit/Kompetenz nicht ausschlaggebend sei. Diese Instruktion wurde auf die mehrmalige Nachfrage der SchülerInnen erteilt, ob sie sich nur dann als "kulturell zugehörig" bezeichnen dürften, wenn sie einen entsprechenden biographischen Hintergrund hätten.

Für den vorliegenden Beitrag wurden lediglich die geschlossenen Antworten ausgewertet und verhältnisskaliert analysiert.

Es wurden außerdem Textdaten erhoben, die ebenfalls quantitativ – nach den Kategorien des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer & Sieber 1994; Egli Cuenat 2008) – ausgewertet wurden. Dabei wurden entsprechend der oben

⁷ Dieser Fragebogen zielt darauf ab, den Identifikationsgrad mit einer Kultur und Sprache sowie solche Faktoren zu identifizieren, die für diese Identifikation prädiktiv sind.

genannten Literalitätsdefinition (Egli Cuenat 2017: 154) folgende Kategorien in den Blick genommen:

- Grammatikfehler
- Semantikfehler
- Syntaxfehler
- Charakterisierung: Syntax
- Charakterisierung: Wortschatz
- Kohärenzfehler
- konzeptionell mündliche Formen
- Komplexität der Themenbehandlung
- Innere Gliederung

Für die vorliegende Pilotstudie wurden die Texte von der Autorin nach diesen Merkmalen kodiert und analysiert. Es fand lediglich eine einfache Auswertung statt. Mögliche daraus resultierende Probleme werden im Abschnitt "Forschungsdesiderata" beschrieben. Jedoch wurden, um eine möglichst eindeutige Bewertung zu erlauben, für den vorliegenden Artikel nur solche Merkmale beachtet, die auch quantifizierbar sind. Dies waren beispielsweise im Bereich der Kohärenz Fehler im Gebrauch koreferenter Gruppen (Beide Männer gingen in die Küche. *Er* sagte.), Fehler in der Verwendung deiktischer Ausdrücke ("hier" anstatt von "dort") und logische Fehler beim Gebrauch von Konnektoren ("und" anstatt von "jedoch") auf Satzebene. Waren in diesem Bereich die Fehler lediglich syntaktischer Natur (z.B. Verbendstellung beim (logisch korrekten) Gebrauch des Konnektors "deshalb"), wurden diese entsprechend als Syntaxfehler gewertet.

Die Komplexität der Themenbehandlung bezog sich in vorliegender Auswertung nur auf die Menge, nicht jedoch die Qualität der genannten Argumente. Grammatik-, Syntax- und Semantikfehler ("falscher Wortgebrauch") wurden – ebenso wie das Vorkommen konzeptionell mündlicher Formen – lediglich gezählt. Dabei wurde ein Phänomen als Grammatikfehler gewertet, wenn es sich dabei beispielsweise um eine falsche Passiv-, Tempusbildung oder auch eine falsche Konjugation handelte (z.B.: "er ist getöten" anstelle von "er wurde getötet" oder "Sie nehmt" anstelle von "sie nimmt"). Bei Syntaxfehlern handelte es sich vor allem um Verbfehlstellungen. Und der Kategorie der Semantikfehler wurden solche Formen zugeordnet, in denen ein falscher Ausdruck verwendet wurde (z.B. "einen Schlusszug machen" anstatt von "eine Schlussfolgerung ziehen").

Auch diese Werte, die sich aus der Anzahl der Fehler ergaben, wurden sodann ebenfalls verhältnisskaliert in die statistische Analyse einbezogen.

Zur Auswertung kamen neben Verfahren der deskriptiven Statistik nicht-parametrische inferenzstatistische Verfahren (Wilcoxon- bzw. Kruskal-Wallis-Tests und Spearman-Korrelationen) zum Einsatz.

4.3 Probanden, Daten, Durchführung

Bei den Probanden handelte es sich um 38 Schülerinnen und Schüler der französischen Sektion der Oberstufe des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Freiburg. Dabei waren 19 SchülerInnen in der 2nde (10. Schuljahr) und 19 Schülerinnen und Schüler in der 1ère (11. Schuljahr). An der Studie nahmen 21 Mädchen und 17 Jungen teil. Das Alter der Probanden betrug im Mittel 15.35 Jahre ($SD = 0.75$, Range: 14-17).

Das Sprachprofil der Probanden, wie es von den Lernenden selbst angegeben worden war, stellte sich folgendermaßen dar: Es nahmen 16 primär bi- oder trilingual⁸ deutsch-französische Personen teil, Lernende also, die mindestens deutsch und französisch als ihre Muttersprachen bezeichneten. Weiterhin nahmen 20 primär monolingual französischsprachige Personen teil. Schließlich nahmen zwei primär bilingual französisch-anderssprachige Personen an der Studie teil.

Die Lernenden gaben an, im Durchschnitt 4 Sprachen zu beherrschen oder zu erlernen ($M = 4.0$, $SD = 0.66$, Range: 3-6)⁹.

Die Studie wurde in den Monaten November/Dezember 2018 durchgeführt. Bislang wurden 38 Fragebögen und 21 Textproduktionen in Deutsch ausgewertet.

4.4 Ergebnisse (Auswahl)

In der Auswertung konnte ein Unterschied zwischen germanophonen muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Lernenden hinsichtlich der selbstangegebenen Identifikation mit dem germanophonen Kulturkreis festgestellt werden (Forschungsfrage a). So erreichen diejenigen Probanden, die angaben, Deutsch zur Muttersprache zu haben, auf der Identifikations-Skala, die von 0 bis 10 reichte, einen Mittelwert von $M = 7.37$ ($SD = 1.68$). Demgegenüber wies die Gruppe derjenigen, die Deutsch als Fremd- oder Partnersprache bezeichnet hatten, einen Mittelwert von $M = 3.91$ ($SD = 2.59$) auf. Dieser Unterschied erwies sich im Wilcoxon-Test für unverbundene Stichproben als statistisch signifikant ($z = 2.50$, $p = .0097^*$, $N = 38$).

Dieser festgestellte Unterschied in der selbstbenannten Identifikation mit dem germanophonen Kulturkreis und dem Status der Sprache (Fremdsprache vs.

⁸ Dritte (bei den trilingualen SchülerInnen) oder weitere Sprachen (bei den französisch-anderssprachigen SchülerInnen) waren dabei Arabisch, Polnisch, Kroatisch, Russisch, Englisch, Elsässisch und Rumänisch.

⁹ Diese Sprachen waren, neben Deutsch, Französisch und Englisch und den Familiensprachen, die an der Schule gelehrt Sprachen Spanisch, Italienisch, Latein, Chinesisch.

Muttersprache) korrespondierte auch weitgehend mit den selbsteingeschätzten sprachlichen Kompetenzen (Forschungsfrage b). So unterschieden sich diejenigen Probanden, die Deutsch als Muttersprache bezeichnet hatten, von denjenigen, die es als Fremdsprache eingestuft hatten, hinsichtlich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen Schreiben, Lesen und Sprechen signifikant voneinander (s. Fig. 1). Lediglich für die Fertigkeit Hörverstehen konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Das gleiche Bild ergab sich für den Grad der selbstangegebenen Kulturidentifikation (Forschungsfrage c): Auch dieser korrelierte mit der selbsteingeschätzten Kompetenz in den Fertigkeiten Schreiben ($r_s = 0.48$, $p = .003^*$), Lesen ($r_s = 0.50$, $p = .01^*$) und Sprechen ($r_s = 0.49$, $p = .002^*$). Keine Korrelation gab es hingegen zwischen der selbstangegebenen Identifikation mit der germanophonen Kultur und der selbsteingeschätzten Kompetenz mit der Fertigkeit Hörverstehen ($r_s = 0.21$, $p = .20$).

Sprachliche Fertigkeit (Selbst- einschätzung)	Status des Deutschen (Selbstauskunft)		Wilcoxon-Test für unverbundene Stichproben ($N = 38$)
	Muttersprache	Fremdsprache	
Schreiben	$M = 7.9$ $SD = 1.1$	$M = 6.0$ $SD = 1.4$	$z = 3.78$ $p = 0002^*$
Lesen	$M = 8.5$ $SD = 1.03$	$M = 6.9$ $SD = 1.27$	$z = 3.49$ $p = .0005^*$
Sprechen	$M = 8.56$ $SD = 1.21$	$M = 6.91$ $SD = 0.87$	$z = 3.77$ $p = .0002^*$
Hörverstehen	$M = 8.94$ $SD = 1.06$	$M = 8.27$ $SD = 1.24$	$z = 1.63$ $p = 0.10$

Fig. 1 Unterschied zwischen den deutsch-muttersprachlichen und den deutsch-fremdsprachlichen Lernenden hinsichtlich ihrer selbsteingeschätzten Kompetenz in den vier sprachlichen Fertigkeiten.

Der Grad der selbstangegebenen Identifikation mit einem germanophonen Kulturkreis korrelierte mit den in den Texten gemessenen Fehlerzahlen im grammatikalischen ($r_s = -0.53$, $p = .02^*$) sowie im lexikalischen Bereich ($r_s = -0.49$, $p = .03^*$) (Forschungsfrage d). Eine Korrelation mit etwaigen Kohärenzfehlern ($r_s = -0.21$, $p = .40$) oder der Menge der genannten Argumente ($r_s = 0.31$, $p = .20$) gab es hingegen nicht. Es ergab sich keinerlei Korrelation der Anzahl der gelernten Fremdsprachen mit den gemessenen sprachlichen Aspekten.

Diejenigen Probanden, die angegeben hatten, dass Deutsch ihre Muttersprache sei, unterschieden sich von denjenigen, die Deutsch als Fremdsprache benannt hatten, signifikant ($z = 2.06$, $p = .04^*$, $N = 21$) im Gebrauch konzeptionell mündlicher Formen: Ihre Texte wiesen im Durchschnitt $M = 4.5$ ($SD = 2.67$) Ausdrücke auf, die dem konzeptionell mündlichen Sprachregister zuzuschreiben waren, wohingegen die fremdsprachig deutschen Probanden im Mittel $M = 1.91$ ($SD = 2.26$) konzeptionell mündliche Formen benutzten.

Hinsichtlich der Frage, ob die Selbsteinschätzung im Bereich des Schreibens mit den tatsächlich gemessenen Befunden übereinstimmt, lässt sich feststellen, dass sich hier ein differenziertes Bild ergibt: Es bestand keine Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz mit der Menge an Semantikfehlern, der Menge der genannten Argumente oder der Textkohärenz. Eine deutliche ($r_s = 0.7$, $p = .0008^*$) Korrelation der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz bestand hingegen mit den Grammatikfehlern.

4.5 Diskussion

Die Auswertung ergab, dass die Identifikation mit einer deutschsprachigen Kultur mit dem selbstangegebenen Status der Sprache korrelierte. Dabei gaben sich die germanophon-zweisprachigen Probanden im Mittel 7.37 von 10 möglichen Identifikationspunkten. Dies ist freilich ein durchaus erwartbarer Befund. Auffällig ist allerdings, dass diejenigen Probanden, die sich als nichtmuttersprachig bezeichnet hatten, keine Nullwerte erreichten, sondern mit fast vier Punkten eine mittlere Identifikation mit deutschsprachigen Kulturen vorwiesen. Dies korrespondiert auch mit der bereits während der Erhebung von vielen primär monolingualen Lernenden getätigten Nachfrage, ob man sich nur mit der jeweiligen Kultur identifizieren "dürfe", wenn man den entsprechenden biographischen Hintergrund habe: Offenbar, und dies schlägt sich in den vorliegenden Daten auch nieder, bestand in zahlreichen Fällen ein Widerspruch mit der wahrgenommenen "Herkunftskultur" und der durch die Schule generierten multiplen Identität. Hier liegt also die Schlussfolgerung nahe, dass das Schulsystem eine Ausbildung zumindest bikultureller Identitäten favorisiert. In dieser Hinsicht scheint das Konzept des DFG tatsächlich, wie es die Forschung zu plurilingualen Unterrichtssettings nahelegt, wirksam zu sein.

Hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenzen ergab sich für die Bereiche Lesen, Schreiben und Sprechen eine Korrelation sowohl mit dem Status der Sprache (Einstufung als Mutter-/Fremdsprache) als auch mit dem Grad der Zugehörigkeit zu einem deutschsprachigen Kulturkreis eine Übereinstimmung. Lediglich für die Fertigkeit "Hörverstehen" konnte kein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden. Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass durch die alltägliche Konfrontation mit der Sprache das Gefühl, "alles" zu verstehen auch bei den primär nichtgermanophonen Probanden geweckt wird. Umgekehrt lässt sich aber feststellen, dass die primär nichtgermanophonen

Lernenden offenbar der Ansicht sind, in der deutschen Sprachproduktion (sei sie schriftlich oder mündlich) und in der Textrezeption nicht so kompetent zu sein wie ihre primär bilingualen Kameradinnen und Kameraden. Dies mutet nicht weiter erstaunlich an, ist es doch intuitiv zu erwarten, dass nichtmuttersprachliche Lernende ihre textproduktiven Kompetenzen niedriger einschätzen als dies ihre muttersprachlichen Mitlernenden tun. Sieht man sich allerdings die Messungen der Textproduktionen an, ergibt sich ein differenzierteres Bild der tatsächlich vorliegenden Kompetenzen:

In der Messung korrelierte die selbstangegebene Muttersprachlichkeit nämlich lediglich mit der Menge an Grammatik- und Semantikfehlern, nicht jedoch mit den Aspekten Kohärenz und Komplexität der Themenbehandlung. Hier liegt somit die Schlussfolgerung nahe, dass es den nichtmuttersprachlichen Lernenden gelingt, einen Teil ihrer in vorgelernten Sprachen erworbenen Schreibkompetenzen ins Deutsche zu transferieren. Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten überein. So weist Grotjahn (2017: 98) darauf hin, dass es gilt, in Bezug auf das Schreiben in der Fremdsprache, Schreibexpertise und Sprachkompetenz voneinander zu trennen. Die Schreibexpertise etwa, die die Fähigkeiten umfasse, «Ideen zu generieren, zu organisieren und zu revidieren» (ebd.), könne prinzipiell aus der muttersprachlichen Schreibsozialisation übertragen werden. Der vorliegende Befund verifiziert diese Annahme.

Gleichzeitig wiesen die muttersprachlichen Texte signifikant mehr konzeptionell mündliche Formen auf. Trotz einer bedarfsorientierten, intensiven Förderung ab dem 6. Schuljahr gelingt es der Schule daher offenbar nicht vollständig, denjenigen Lernenden, die im Deutschen bis zum Wechsel auf die weiterführende Schule nur mündlich sozialisiert wurden, bis in die Oberstufe eine sichere Anwendung konzeptionell schriftlicher Ausdrücke zu vermitteln.

Die Selbsteinschätzungen der Schreibkompetenz durch die SchülerInnen korrelierte nicht mit den Messungen in den Bereichen Kohärenz, Komplexität der Themenbehandlung oder Semantikfehler. Lernende, die sich als wenig kompetent im Bereich des Schreibens wahrgenommen hatten, hatten somit keine Probleme mit der Verwendung eines adäquaten Wortschatzes, der kohärenten Organisation eines Textes oder des Findens zahlreicher Argumente. Eine deutliche Korrelation fand sich hingegen mit der Menge an Grammatikfehlern. Die Lernenden setzen somit ihre Schreibkompetenz mit dem Grad gleich, mit dem sie die deutsche Grammatik beherrschen. Die weiteren für die Schriftlichkeit wesentlichen Kompetenzen scheinen den Lernenden daher nicht bewusst zu sein. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Lernenden des DFG zwar offenbar in der Lage sind, Schreibstrategien und die Fähigkeit zur Textorganisation aus dem Französischen (oder anderen gelernten Sprachen) ins Deutsche zu transferieren, dass sie sich dieser Fähigkeit aber nicht bewusst sind, sondern stattdessen ihre Defizite oder Stärken im Bereich

der deutschen Grammatik als für das Schreiben zentralen Aspekt wahrnehmen. Man könnte aus den Befunden somit ableiten, dass es dem DFG noch nicht gelingt, bei seinen Lernenden im Bereich der Schriftlichkeit eine vollständige *metalinguistic awareness* zu generieren, die nach Jeoffrion et al. (2014: 11) einen wesentlichen Vorteil plurilingualler Schulprogramme darstellt. Dies könnte daran liegen, dass der Mutter- und Partnerspracheunterricht – anders als die anderen Fächer am DFG – nicht integriert unterrichtet wird. Das interlinguale Potenzial, das gerade im Bereich der Schreibexpertise aktiviert werden könnte, wird durch diese Trennung somit möglicherweise nicht vollständig genutzt.

5. Forschungsdesiderata und Ausblick

Für die Übertragung der Ergebnisse auf den Schulalltag müssen einige methodische Einschränkungen bedacht werden: So wurden die ausgewerteten Texte lediglich einfach codiert und analysiert, was die Reliabilität der Ergebnisse eventuell beeinträchtigen könnte. Zwar wurde versucht, dieses methodische Problem durch eine Beschränkung der Analyse auf wenige, möglichst eindeutig zu beschreibende Textmerkmale abzumildern. Trotzdem steht außer Frage, dass es hier weiterer, doppelt evaluierter Auswertungen bedarf, um eine weitergehende Interpretation der Befunde zu erlauben. Im weiteren Verlauf der Hauptstudie sollen außerdem die deutschsprachigen Textprodukte der Lernenden mit französischsprachigen Texten einerseits und einer deutschsprachigen Parallelklasse andererseits verglichen werden. Diese Analysen könnten weitere Aufschlüsse über einen eventuell vorliegenden Transfer ermöglichen.

Von besonderem Interesse wäre es in dieser Hinsicht, im Rahmen einer Interventionsstudie den Ertrag verschiedener Schreibarrangements (z.B. von Schreibkonferenzen (Chang 2016; Philipp 2017)) in den Blick zu nehmen, um zu untersuchen, auf welche sprachlichen Ressourcen die Lernenden beim Schreiben konkret zurückgreifen. Dies wäre umso wichtiger, als in der aktuellen Schreibforschung häufig der Schreibprozess zugunsten einer Analyse des Produktes aus den Augen verloren wird (Schäfer 2013; Marx 2017). Erste, noch nicht systematisch ausgewertete Beobachtungen deuten darauf hin, dass die SchülerInnen des DFG auch im Rahmen von schreibbezogenem Peer-Feedback Translanguaging praktizieren.

Weiterhin soll die Befragung und Analyse auch mit einer konventionell beschulten Kontrollgruppe vorgenommen werden, um auszuschließen, dass andere Variablen, beispielsweise die Grenznahe Freiburgs, mit den Werten hinsichtlich der kulturellen Identifikation interagieren.

Außerdem ist geplant, die Entwicklung der kulturellen Identifikation und der Textkompetenz im Verlauf der integrierten Oberstufe in den Blick zu nehmen. Entsprechend soll die Befragung kurz vor dem Abitur wiederholt werden.

In Hinblick auf die kulturelle Identifikation sollen perspektivisch auch die offenen Antwortformate qualitativ ausgewertet werden. Mit einem Subsample der Probanden sollen darüber hinaus qualitative Interviews geführt werden, die ein vertieftes Verständnis der Selbstwahrnehmung erlauben sollen.

LITERATUR

- Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E.-M. (2014). Introduction. In D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hgg.), *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education* (S. 23-37). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Chang, C. Y. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81-117.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
- Egli Cuenat, M. (2008). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique* (These: Université de Bâle). Abgerufen am 9.3.2020 von https://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf
- Egli Cuenat, M. (2017). Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1). Consulté à l'adresse <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/843>
- Fielding, R. (2016). Bilingual identity negotiation in practice: Teacher pedagogy and classroom interaction in a bilingual programme. *The Language Learning Journal*, 44(2), 152-168.
- Fielding, R. & Harbon, L. (2013). Examining bilingual and bicultural identity in young students. *Foreign Language Annals*, 46(4), 527-544.
- Grießhaber, W. (2018). Zweitspracherwerb und Diagnose des Schreibens in der Zweitsprache. In W. Grießhaber, S. Schmolzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hgg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 17-32). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Grotjahn, R. (2017). Testkonstrukt und Testspezifikation. In B. Akukwe, R. Grotjahn, & S. Schipolowski (Hgg.), *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback* (S. 71-116). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gürsoy, E. & Roll, H. (2018). Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In W. Grießhaber, S. Schmolzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hgg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 350-364). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hennig-Klein, E.-M. (2018). *Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen: Konzeptmodellierung und empirische Studie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Nancy-Combes, M.-F. & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: University students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8-26.
- Knappik, M. & Dirim, İ. (2018). Diagnose zweitsprachlichen Schreibens. In W. Grießhaber, S. Schmolzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hgg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 167-182). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Krasny, K. A. & Sachar, S. (2017). Legitimizing linguistic diversity: The promise of plurilingualism in canadian schools. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 19(1), 34-47.

- Lynch, A. W. (2018). Identity and literacy practices in a bilingual classroom: An exploration of leveraging community cultural wealth. *Bilingual Research Journal*, 41(2), 117-132.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K. & Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940-967.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34.
- Marx, N. (2017). Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Hgg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 139-152). Münster: Waxmann.
- Mehlhorn, G. (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hgg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 210-220). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of english. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2010). Identity, literacy, and english-language teaching. *TESL Canada Journal*, 28(1), 1-13.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber & E. Brüschi (Hgg.), *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (S. 141-186). Aarau: Sauerländer.
- Philipp, M. (2017). Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Hgg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 187-202). Münster: Waxmann.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäfer, J. (2013). Schreibstrategien durch Schreibgespräche erkennen. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hgg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern* (S. 133-145). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schleicher, R. (2017). Profession in inter- und transkultureller Perspektive – pädagogisch reflexive Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In A. Corti & J. Wolf (Hgg.), *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen, Theorien, Methoden* (S. 117-129). Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Langer, E. (2016). Lehr- und Lernmaterialien und Medien zum Aufbau von Textkompetenzen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 459-463). Tübingen: Francke.
- Welch, I. (2015). Building interactional space in an ESL classroom to foster bilingual identity and linguistic repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 80-95.
- Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), 151-179.