

Plurilinguale Schulprogramme: ein Garant für „plurale Identitäten“ und „Multiliteracies“? Eine Pilotstudie am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg

Clémentine Abel

Abstracts

A large body of research tends to show that plurilingual school programs contribute to the development of positive multiple identities and the promotion of literacy and multilingual skills. This paper presents a pilot study in mixed-method design that aims to contribute to the clarification of these questions. In this study, students of the German-French Gymnasium in Freiburg were interviewed in a quantitative questionnaire about their linguistic and cultural identification and self-assessment of their linguistic competencies. Subsequently, a sub-sample was used to conduct a qualitative survey on, among other things, identity perception, *translanguaging*, and the factors considered significant for this development. Finally, text products of these subjects were tested for actual literary competencies.

The results provide first indications that the school model could have effects on identity perception. Furthermore, the metalinguistic awareness of the students concerning their plurilingual competences seems to be quite developed in the oral field. However, this finding could not be confirmed for the writing competencies: Here, according to the results of this pilot study, the multiliteracy or metalinguistic awareness seemed to be not particularly developed in the tested population.

De nombreux travaux de recherche laissent à penser que les programmes scolaires plurilingues contribuent au développement d'identités multiples et des compétences littérales et multilittérales des apprenants. L'article ci-présent décrit une étude pilote qui souhaite contribuer à clarifier ces hypothèses.

A l'aide d'un questionnaire quantitatif, des élèves du lycée franco-allemand de Fribourg ont été interrogés sur leur identité linguistique et culturelle et l'auto-évaluation de leurs compétences linguistiques. Par la suite, une étude qualitative a été menée avec un sous-échantillon. Elle portait sur la perception de l'identité, le *translanguaging* et les facteurs ayant contribué à une évolution éventuelle de l'identité. Enfin, des productions écrites de ces élèves ont été analysées.

Les résultats montrent que le modèle scolaire pourrait avoir des effets sur la perception de l'identité. En outre, la conscience métalinguistique des élèves relative à leurs compétences plurilingues dans le domaine oral semble être assez prononcée. Toutefois, ce constat n'a pas pu être confirmé pour les compétences écrites : la conscience métalinguistique et la multilittératie semblent nettement moins développées.

Keywords

Plurilinguale Schulprogramme, Literacy, Identität, Multiliteracy

Biographie

Clémentine Abel hat an den Universitäten Mainz, Dijon, Heidelberg und Strasbourg Germanistik, DaF, Romanistik und Philosophie studiert. Nach dem ersten Staatsexamen und der Agrégation war sie zunächst als professeur agrégée in Frankreich, später als Gymnasiallehrerin in Deutschland beschäftigt.

Sie wurde an der PH Freiburg mit einer Arbeit über die Erhebung und Förderung aussprachendidaktischer Lehrkräftekompetenzen promoviert. Aktuell ist sie Habilitandin an der Uni Freiburg, außerdem Gymnasiallehrerin, Ausbilderin am Seminar für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und Fachberaterin Französisch für das ZSL Baden-Württemberg (Regionalstelle Freiburg).

In ihrer Forschung befasst sie sich u.a. mit verschiedenen Facetten der Interaktion (Aussprache, nonverbale Aspekte), den entsprechenden Lehrkräftekompetenzen sowie mit fremdsprachendidaktischen Forschungsparadigmen. In ihrem mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Habilitationsprojekt erforscht sie die möglichen Auswirkungen plurilingualler Schulsettings auf die Literacy und die kulturelle Identifikation der Lernenden.

1 Einleitung

Die Frage nach der Herausbildung und Entwicklung von plurikulturellen Identitäten (vgl. Marshall & Moore, 2018) stellt sich vor dem Hintergrund verschiedener Migrationsbewegungen in besonderem Maße und wird entsprechend in der Forschung vermehrt aufgegriffen (Block, 2009; Martinez, 2016; Norton & Toohey, 2011). Dabei stellen allerdings Forschungsarbeiten zu plurikulturellen Identitäten im Rahmen solcher Schulprogramme, bei denen mehrere Sprachen und Kulturen gleichberechtigt nebeneinander unterrichtet werden, insbesondere für die Sekundarstufen die Ausnahme dar (Gürsoy & Roll, 2018: 350). Besonders fehlt es aktuell an Informationen dazu, wie sich solche Schulprogramme auf die (selbstwahrgenommenen und gemessenen) Sprachkompetenzen und die Identitätsentwicklung der Lernenden auswirken.

Der vorliegende Artikel möchte nun einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. So soll zunächst ein Schulsystem beschrieben werden – die deutsch-französischen Schulen in Deutschland und Frankreich –, in dem seit nunmehr 50 Jahren unter anderem deutsch-, frankophon-monolinguale und deutsch-französisch-bilinguale Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterrichtet werden. Ziel dieses der Charta (*Charte Des LFA*, o.J.) nach «entschieden plurilingualen»¹ (Übersetzung C.A.) Systems ist es, Schülerinnen und Schüler «zu einem Bewusstsein ihrer plurilingualen Kompetenzen zu verhelfen und sie dazu zu veranlassen, diese wertzuschätzen»² (Übersetzung C.A.). Dies wird unter anderem dadurch realisiert, dass durch eine bedarfsorientierte und gezielte Schulung alle Schülerinnen und Schüler im Bereich der schriftlichen und mündlichen Sprachkompetenzen gefördert werden.

Somit entgeht das deutsch-französische System potenziell der in monolingualen Schulsettings oft gegebenen Gefahr, schon fortgeschrittenere Lernende durch einen undifferenzierten monolingualen Unterricht zu unterfordern (vgl. Mehlhorn, 2017; Wenk et al., 2016). Gleichzeitig scheint es die sukzessive Integration und die differenzierende Pädagogik zu ermöglichen, dass die bei manchen Schülerinnen und Schüler bereits vorhandenen Sprachkompetenzen anderen Lernenden zugutekommen.

Es wäre daher zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler, die dieses Schulsystem absolvieren, sowohl in Hinblick auf die Entwicklung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität als

¹ „résolument plurilingue“

² So wird unter dem Punkt „Devenir un sujet plurilingue“ der Charta der drei DFG folgendes Ziel benannt : „avoir conscience de l'ensemble de ses compétences linguistiques et de les valoriser.“

auch in Bezug auf die Selbstwahrnehmung ihrer sprachlichen Kompetenzen genuin „plurilinguale Züge“ aufweisen. Darüber hinaus legt der Forschungsstand (vgl. Kap. 2) nahe, dass die Lernenden auch in Hinblick auf ihre Schreibkompetenz vom Plurilingualismus der Schule profitieren. Die Überprüfung dieser Hypothese steht jedoch noch aus und soll daher den Kern des vorliegenden Beitrags bilden.

Hierfür soll zunächst ein Literaturüberblick über verschiedene Identitätsdefinitionen und ihren Zusammenhang mit plurilingualen Schulprogrammen gegeben und eine Definition der Literacy bzw. Multiliteracy erarbeitet werden. Anschließend soll das beforschte plurilinguale Schulmodell beschrieben werden. Und schließlich soll eine Pilotstudie vorgestellt werden, die es sich zum Ziel gesetzt hat, oben aufgeführte Hypothesen zu überprüfen.

2 Literaturübersicht: Zum Verhältnis von Identität und Sprachkompetenzen

Die vorliegende Studie verortet sich in einer soziokulturellen Sicht auf das Sprachenlernen. In diesem Kontext wird die (sprachliche) Identität als komplexes und veränderliches Gebilde angesehen, das sich in sozialen Interaktionen (ko-)konstruiert und durch sie verändert (Block, 2009; Hennig-Klein, 2018; Norton & Toohey, 2011). Diese Auffassung grenzt sich, wie Darwin und Norton (2015) betonen, von der in vielen psychologisch orientierten Studien vorherrschenden Definition ab, die Identität als einheitliches und weitgehend stabiles Konstrukt begreift:

While constructs of motivation frequently view the individual as having a unitary and coherent identity with specific character traits, investment [gemeint ist die soziokulturelle Theorie des „investments“, C.A.] regards the learner as a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction. (Darwin & Norton, 2015, S. 37)

Wie Norton und Toohey (2011, S. 413) betonen, stellt die poststrukturalistische Identitätstheorie dabei einen hervorragenden theoretischen Zugang zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Identität und Zweitspracherwerb dar:

Further, as Block (2007a: 864) notes, a poststructuralist approach to identity ‘has become the approach of choice among those who seek to explore links between identity and L2 learning’ (Norton & Toohey, 2011, S.413).

Dies bestätigen Darwin und Norton (2015) in ihrem richtungsweisenden Aufsatz *Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics*, in dem sie die Theorie des sogenannten *Investments* modellieren. Nach dieser Auffassung stehen Schülerinnen und Schüler im Rahmen sozialer Kontakte immer vor der Entscheidung, auf welche ihrer zahlreichen (biographischen, aber auch sprachlichen) Ressourcen sie zurückgreifen möchten. Jede dieser Entscheidungen stellt nach dieser Auffassung einen identitätsstiftenden Akt dar, bei dem die Lernenden, wie Kerschhofer-Puhalo und Werner (2020, S. 264) es darstellen, „Vorstellungen über (zukünftige) Identität(en), wie/wer sie sein könn(t)en (,imagined identity‘), und über mögliche Zugehörigkeiten zu ,imagined communities‘ (Norton & Toohey 2011) entwickeln“. Dabei wird die Entscheidung, in welche Sprache und welche sprachliche Kompetenz investiert werden soll, ganz maßgeblich davon geleitet, welches symbolische Kapital einer solchen Ressource in einem bestimmten Kontext zugesprochen wird.

Folgt man dieser Argumentation, ist es nur folgerichtig anzunehmen, dass ein Lernsetting, in dem es für die Lernenden (im Sinne des *Investments*) „günstig“ erscheint, bestimmte sprachliche Kompetenzen in all ihren Sprachen zu erreichen, auch zu einer Förderung der entsprechenden Sprachkompetenzen führt. Entsprechend wird dies auch in der Forschung postuliert:

Drawing from research in sociolinguistics and psycholinguistics, implementing a plurilingual programme would make educational sense for the cognitive and sociocultural

development of the individual (Kramsch, 2006) and could theoretically enhance language acquisition (Jeoffrion et al., 2014, S. 11).

Ein Grund hierfür ist neben dem *Investment* sicherlich auch, dass es für Lernende jeder neuen Sprache günstig ist, wenn sie sich ihrer bereits erworbenen sprachlichen Ressourcen bewusst sind, um jederzeit auf sie zurückgreifen zu können. Dabei wird zumeist angenommen, dass die Einzelsprachen eines Individuums sich nicht trennscharf unterscheiden, sondern vielmehr miteinander agieren und eine Art „Sprachigkeit“ bzw. „Gesamtsprachigkeit“ bilden (Knappik & Dirim, 2018, S. 170; The Douglas Fir Group, 2016, S. 26).

Diese Theorie fußt auf der Auffassung, dass Schulen, die ein sogenanntes *Translanguaging* fördern, nämlich ein solches sprachliches Handeln gestatten, bei dem „lexikalische, grammatische und textuelle Elemente des mehrsprachigen Repertoires flexibel je nach Erfordernis und Zweck in der Kommunikation“ eingesetzt werden (cf. García & Wei, 2014, zitiert bei Gürsoy & Roll, 2018, S. 353), sich sowohl in Bezug auf die Identitätskonstruktion (durch eine Wertschätzung aller sprachlich-kulturellen Ressourcen) als auch auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen, bzw. des metasprachlichen Bewusstseins, günstig auswirken:

Over the years, Translanguaging has proven to be an effective pedagogical practice in a variety of educational contexts where the school language or the language-of-instruction is different from the languages of the learners. By deliberately breaking the artificial and ideological divides between indigenous versus immigrant, majority versus minority, and target versus mother tongue languages, Translanguaging empowers both the learner and the teacher, transforms the power relations, and focuses the process of teaching and learning on making meaning, enhancing experience, and developing identity (Garcia 2009; Creese and Blackledge 2015) (Wei, 2018, S. 15).

Einige Forschungsarbeiten liefern jedoch Hinweise darauf, dass das metasprachliche Bewusstsein nur dann vollständig ausgebildet wird, wenn die *Translanguaging*-Praktiken auch von einer Reflexion bzw. Schulung begleitet werden, und dass jedenfalls eine alleinige Gestattung von Sprachmischungen vermutlich nicht genügt. So wird für das Schreiben in verschiedenen neueren Publikationen (z.B. Bozhinova et al., 2020; Reichert & Marx, 2020) darauf hingewiesen, dass es sich dabei zwar grundsätzlich um eine transversale, also sprachübergreifende Tätigkeit handle, bei der bestimmte in einer Sprache gelernte Aspekte in eine andere Sprache im Sinne eines Transfers übertragen werden könnten. Zugleich gebe es aber, so Reichert und Marx (2020, S. 47) Hinweise darauf, dass eine gezielte Schulung transferdidaktischer Aspekte sich für die sprachlichen Kompetenzen (Manno, 2018), insbesondere aber für die Schreibkompetenz (Lynch, 2018) günstig auswirken könnte.

Für den institutionellen Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus oben dargestellten Forschungsergebnissen zum Investment und zum Transfer ganz unmittelbar die Forderung, dass er genuin mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichtet sein sollte und somit, wie Abendroth-Timmer und Hennig (Abendroth-Timmer & Hennig, 2014, S. 24) in Berufung auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Conseil de l'Europe, 2001) postulieren, allen sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden Wertschätzung entgegen bringen muss:

Language education should counteract these tendencies by promoting linguistic and cultural identity formation processes in a favorable way and by supporting the esteem of diversity and alterity (cf. Council of Europe 2001) (Abendroth-Timmer & Hennig, 2014, S. 24).

Gleichwohl scheinen viele Schulen dieser Forderung nach Akzeptanz von Diversität, nach einer genuinen Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie nach Förderung aller sprachlicher Ressourcen nicht nachzukommen, wie dies verschiedene Autorinnen und Autoren betonen (Cenoz & Gorter, 2017; Gogolin, 2008; Gürsoy & Roll, 2018; Mehlhorn, 2017; Moore & Gajo, 2009; Wenk et al., 2016; Zingg, 2020). Vielmehr findet sich, wie Moore und Gajo 2009 feststellten, häufig

noch eine Kaprizierung auf die *eine* Zielsprache, bei deren Unterricht der Rückgriff auf andere Sprachen gleichsam eine Gefahr darstellt:

Old prejudices coined multilingualism as an exceptional and hazardous phenomenon, defending a mystic need for separate, perfect and well-balanced mastery of languages, while the ultimate goal for language learning was to become, feel and speak like an idealised native speaker (Dabène, 1994; Leung, Harris, & Rampton, 1997). Code-switching was seen as a dangerous flaw and the use of the first language as a failure, especially in the second language classroom. The dominance of these perspectives obscured the normalcy of bilingualism almost everywhere, while research failed to address adequately the linguistic and social complexity of plurilingualism and bilingual competence (Moore & Gajo, 2009, S. 139).

Dass diese Feststellung auch heute kaum an Aktualität eingebüßt hat, betont Wei (2018), der den Gegensatz zwischen theoretischer Forschung zum Stellenwert von Erstsprachen³ für den Zweit-/Tertiärspracherwerb und den im institutionellen Fremdsprachenunterricht angewandten Praktiken folgendermaßen formuliert:

Despite the theoretical appraisal in recent years of the importance of L1 in learning additional languages, the target-language-only or one-language-at-a-time monolingual ideologies still dominate much of practice and policy, not least in assessing learning outcomes. The actual purpose of learning new languages—to become bilingual and multilingual, rather than to replace the learner’s L1 to become another monolingual—often gets forgotten or neglected, and the bilingual, rather than monolingual, speaker is rarely used as the model for teaching and learning (Wei, 2018, p. 16).

Wie Mehlhorn (2017) zeigt, werden erstsprachliche Schülerinnen und Schüler, die den Fremdsprachenunterricht besuchen, oftmals in die Rolle der „Helfenden“ gedrängt, ohne dass jedoch ihr eigener Kompetenzaufbau weiter beachtet würde.

Umgekehrt folgt aus oben Dargestelltem jedoch auch, dass Schulmodelle, die diese multiplen Sprachkontakte favorisieren und die Förderung aller sprachlichen Ressourcen anstreben, sich günstig sowohl auf die Herausbildung positiv besetzter multipler Identitäten wie auch der Sprachkompetenzen auswirken könnten.

Ein Schulmodell, das dabei besonders geeignet erscheint, die Herausbildung multipler Identitäten zu begünstigen, sind plurilinguale Schulen (Jeoffrion et al., 2014; Krasny & Sachar, 2017; Marshall & Moore, 2018). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie – anders als monolingual geprägte Schulen – den Lernenden erlauben, bei der Lösung von Aufgaben, aber auch in der Interaktion auf alle ihre sprachlichen Ressourcen zurückzugreifen (Cummins, 2007; Wenk et al., 2016). Gerade dem *Translanguaging*, das in traditionell monolingualen Schulen häufig als Problem betrachtet wird, begegnen plurilinguale Schulen häufiger mit Wertschätzung. In ihnen wird Plurilingualismus – anders als in älteren Auffassungen – nicht als Ausnahme angesehen, sondern vielmehr als Normalfall. Dieser Normalfall kann sich dann zudem dadurch äußern, dass auch die Lehrenden selbst ihre eigene Vielsprachigkeit und Plurikulturalität reflektieren und erfahrbar machen (Welch, 2015).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernenden Zugang zu verschiedenen semiotischen Ressourcen haben (Moore, 2020; The Douglas Fir Group, 2016). Im Falle der gesprochenen Sprache können dies – wie die Douglas Fir Group (2016, S. 27) darlegt – Unterschiede im *Turn Taking*, im Hinblick auf parasprachliche Mittel, aber auch nonverbale Aspekte sein. Bezogen

³ Für den vorliegenden Aufsatz werden in Anlehnung an die Douglas Fir Group (2016, S. 21) Sprachen, die „at any point in the life span after the learning of one or more languages has taken place in the context of primary socialization in the family“ als Zweitsprachen (L2)/ zusätzliche Sprachen angesehen. Entsprechend werden solche Sprachen, die im Rahmen der Erstsozialisation erlernt oder erworben wurden, als Erstsprachen (L1) bezeichnet. Zwischen den Termini „Erwerb“ und „Lernen“ soll im Text jedoch nicht unterschieden werden, da bei Lernenden, die schulisch in ihrer Erstsprache als „Fremdsprache“ unterrichtet werden, beide Erwerbsmodi ohnehin kombiniert sind.

auf die Schriftsprache kann dies beispielsweise die Typographie (z.B. durch den Einsatz von *linguistic landscapes*, s. Eibensteiner in diesem Band) oder begleitende Graphiken betreffen. Diese multimodale Erfahrbarkeit plurilingualer und plurikultureller semiotischer Ressourcen kann, wie die Douglas Fir Group (ebd.) betont, dazu beitragen, das multilinguale Repertoire der Lernenden zu vergrößern.

Diese multimodal erfahrbare Präsenz und Verkörperung der multiplen Identitäten und die Möglichkeiten, die eigenen (sprachlichen und kulturellen) Ressourcen als Kapital anzusehen, das die Lernenden in verschiedenen bedeutsamen Kontexten auch nutzen können, könnte die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, weiter Zeit und Mühe in den Ausbau ihrer sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu investieren. Das vorliegende Projekt konzentriert sich daher insbesondere auf die Ausprägung der literalen bzw. multiliteralen Kompetenzen. Diese Termini sollen im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

3 Definition der Termini *Literacy* und *Multiliteracy*

Im Zentrum des vorgestellten Forschungsvorhabens steht die Ausbildung literaler Kompetenzen bzw. der *Literacy*. Diese umfassen, wie Melo-Pfeifer und Helmchen (2018, S. 2) in ihrem Literaturreview beschreiben, sowohl Lese- als auch Schreibfertigkeiten eines Individuums. Wichtig ist darüber hinaus, dass diese Kompetenzen als „sozial und im Kontext verankert“ anzusehen sind und somit auch weitere semiotische Ressourcen einschließen:

Literalität, im engen Sinne, bezeichnet die Lese- und Schreibfähigkeiten eines Individuums in einer definierten Sprachgemeinschaft (Cuq, 2003: 157-158). Als soziale und im Kontext verankerte Praxis (Heath, 1982) umfasst sie „die Fähigkeit, Symbolsprachen unterschiedlicher Art – außer der Schriftsprache auch die Formelsprache von Mathematik und Naturwissenschaften, die Sprache der Bilder etc. – zu verstehen und zu nutzen [Küster, 2014: 3]“ (Melo-Pfeifer & Helmchen, 2018, S. 2).

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde die Literalitätsdefinition aus forschungsmethodischen Gründen jedoch weiter eingeschränkt. Somit wird *Literacy* bzw. Literalität im Folgenden in einer engeren Definition lediglich auf Schriftlichkeit bezogen und schließt, wie Egli Cuenat (2017) 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, S. 154).

Nach dieser Definition handelt es sich bei der *Literacy* um ein recht komplexes Bündel verschiedener Kompetenzen, die sich – wie es an einem anderen Ort (Abel, 2020, S. 83) dargestellt wurde – „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.“

Der Begriff der *Multiliteracy* bzw. der Multiliteralität greift nun wieder auf die in Abschnitt 2 dargestellte soziokulturelle Sicht auf den Spracherwerb zurück. So wird er nach Melo-Pfeifer und Helmchen (2018, p. 3) folgendermaßen definiert:

Folglich handelt es sich bei der Multiliteralität um eine sich einer verändernden Realität angepasste konzeptuelle Erweiterung um mehrsprachige Lese- und Schreibkompetenzen in heterogenen und dynamischen Sprachumgebungen, die sich durch eine großen Vielfalt an Medien auszeichnen (Melo-Pfeifer & Helmchen, 2018, S. 3).

Besonders wichtige Aspekte für eine Multiliteralitätsdidaktik seien dabei – so die Autorin bzw. der Autor weiter – folgende (ibid.):

Einerseits die Verlagerung der Wahrnehmung von Wissen als übertragbares und reproduzierbares Produkt auf eine Wahrnehmung von Wissen als Prozess der gemeinschaftlichen Ko-Konstruktion auf der Grundlage des Engagements, des Investments und der Beweggründe der Individuen. Andererseits die Anerkennung, dass „literacy development does not just happen in the vacuum of schooling and educational policies. Literacy development is as relevant to being situated in specific social and cultural communities and practices as being taught in school” (Chik, 2014, S. 43f.). Und schließlich eine gewisse Relativierung von ‚Sprache‘ und geschriebenem Text als Informationselement und zu vermittelndes Objekt, was Block als „lingualism“ (2014) und Skerrett als „print centric forms of literacy“ (2015, S. 27) bezeichnet und eine Anerkennung des hybriden und transsemiotischen Charakters der kommunikativen Prozesse und der Ko-Konstruktion des Sinns (und des Wissens) ermöglicht (vgl. Cope & Kalantzis, 2009; García & Wei, 2014; Wiesner, 2017).

Gerade die Betonung des sozialen Moments der Entwicklung einer Multiliteralität, des *Investments* sowie der Wichtigkeit verschiedener semiotischer Ressourcen erscheint angesichts der oben beschriebenen eingeschlagenen Forschungsrichtung von zentraler Bedeutung. Zugleich scheinen die Anforderungen an eine Multiliteralitätsdidaktik sehr gut zu den Merkmalen plurilingualler Schulprogramme zu passen, wie sie in Abschnitt 2 beschrieben wurden. Entsprechend wäre somit zu erwarten, dass plurilinguale Schulmodelle die Herausbildung positiv besetzter multipler Identitäten begünstigen. Weiterhin ist anzunehmen, dass die Lernenden hohe literale und multiliterale Kompetenzen aufweisen, was auch beinhaltet, dass ihr metasprachliches Bewusstsein in Hinblick auf den Nutzen ihrer Mehrsprachigkeit stark ausgeprägt sein müsste.

Dies wird nun vermehrt auch in empirischen Studien untersucht (Überblick s. Gürsoy & Roll, 2018; aber auch: Lynch, 2018; Marx, 2020). Diese konzentrieren sich allerdings oftmals auf Kontexte, in denen die verschiedenen Sprachen ein unterschiedliches Sprachprestige aufweisen. Darüber hinaus existieren nach Wissen der Autorin keine Studien, die sich explizit mit der gymnasialen Oberstufe befassen. Es soll daher im Folgenden ein gymnasiales Schulmodell vorgestellt werden, das sich selbst als plurikulturell und plurilingual auffasst.

4 Deutsch-Französisches Schulsystem

Als Deutsch-Französisches Schulsystem werden drei Gymnasien (in Buc (F), Saarbrücken (D) und Freiburg im Breisgau (D)) bezeichnet, denen jeweils Grundschulen (in allen drei Städten), Kindergärten (in Saarbrücken und Freiburg) und eine Kinderkrippe (in Freiburg) vorgeschaltet sind. Da die Systeme sich intern etwas unterscheiden, für die vorliegende Studie das Gymnasium am Standort Freiburg beforscht wurde, soll im Folgenden nun diese Schule beschrieben werden:

Ab der 5. bzw. 6. Klassenstufe werden die Schülerinnen und Schüler je nach sprachbiographischem Schwerpunkt, Herkunft, manchmal aber auch Affinität/Wunsch in der deutschen oder der französischen Sektion unterrichtet. Den zwei Klassen der einen Sektion sind dabei jeweils zwei Partnerklassen der anderen Sektion zugeordnet. Bereits ab dem ersten gemeinsamen Jahr (6. Klasse) werden die Schülerinnen und Schüler der beiden Partnerklassen in Musik, Kunst, Sport und Englisch gemeinsam unterrichtet, was es erforderlich macht, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen aktivieren, um überhaupt verstehen zu können, was besprochen wird. Auch die Heftaufschriebe werden nach Möglichkeiten in zwei Sprachen vorgenommen. Die Integration beider Sektionen schreitet sukzessiv fort, um dann in der 10. Klassenstufe abgeschlossen zu sein. Ab der Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler gemeinsam (unabhängig von ihrer „Herkunftssektion“ unterrichtet).

Der Sprachunterricht selbst folgt einem binnendifferenzierenden Konzept. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler der französischen Sektion in der 6. und 7. Klassenstufe je nach Kompetenz in der jeweiligen Sprache getrennt und ab der 8. Klassenstufe einem binnendifferenzierenden Konzept folgend, gemeinsam unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler der deutschen Sektion hingegen werden von Beginn an gemeinsam unterrichtet.

Sowohl im Schulhaus als auch im Lehrerzimmer ist etabliert, dass mindestens das Deutsche wie auch das Französische (in der Kommunikation zwischen den Lehrkräften bisweilen auch das Englische als *lingua franca*) präsent sind. Die ganz überwiegende Mehrheit des Kollegiums spricht oder versteht dabei mindestens deutsch und französisch.

Diese institutionelle Mehrsprachigkeit äußert sich zum einen natürlich in der Übersetzung aller Hinweisschilder, Durchsagen und Handreichungen. Zum anderen wird dies jedoch durch die Herausbildung eines „institutionalisierten *Translanguagings*“ deutlich, das darin besteht, dass auf Übersetzung als unübersetzbar wahrgenommener Begriffe verzichtet wird (z.B. *le Vertretungsplan, das préau, das CDI, le Klassenarbeit/KA, le Klausur, on a frei*). Ebenfalls finden sich besonders in der Lernendensprache Hybridformen (*la Unterstufenfête*).

Die Lehrkräfte sind zumeist für das Phänomen des Multilingualismus sensibilisiert. So existieren Kooperationen zwischen Lehrkräften, die ihre Sachfächer (z.B. Biologie, Geschichte, etc.) auch nichtmuttersprachlichen Schülerinnen und Schülern vermitteln, und den Fremdsprachenlehrkräften der jeweiligen Klassen. Dabei steht nicht nur die Frage des Umgangs mit allen sprachlichen Ressourcen im Vordergrund, sondern stets auch die Notwendigkeit der Herausbildung einer möglichst präzisen Fachsprache. Entsprechend war denn auch der Pädagogische Tag des Schuljahrs 2018/19 diesem Spannungsfeld gewidmet.

Die Schule selbst definiert sich selbst als «entschieden plurilingual». So wird dies in der Schulcharta folgendermaßen beschrieben:

Le parcours linguistique au lycée franco-allemand est résolument plurilingue: français-allemand-anglais, auxquelles s'ajoutent l'espagnol, l'italien, le latin et d'autres langues. Le bilinguisme franco-allemand et une excellente maîtrise de l'anglais en tant que lingua franca ainsi que le développement de compétences interculturelles, sont des atouts significatifs de mobilité et d'employabilité dans un monde globalisé fortement demandeur de ces compétences (*Charte des LFA, o.D.*).

Dabei wird laut Charta großer Wert auf den Umstand gelegt, dass an der Schule alle den Schülerinnen und Schülern verfügbaren sprachlichen und kulturellen Ressourcen wertgeschätzt werden:

Les LFA-DFG contribuent à développer des pratiques pédagogiques qui permettent à tous les élèves, indépendamment de leurs langues premières, de réussir un parcours scolaire plurilingue et interculturel exigeant. Au-delà de l'enseignement des langues prévues au programme, le parcours de formation prend en compte et valorise toutes les langues et cultures des élèves (ebd.).

Das vorgestellte Schulmodell folgt somit diversen Forderungen an plurilinguale Schulmodelle, wie sie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurden. Es wäre aus diesem Grund durchaus zu erwarten, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern positiv besetzte multiple kulturelle Identitäten herausbilden bzw. die Schülerinnen und Schüler ihre (simultane oder sukzessive) Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität positiv besetzen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass das Schulsystem positive Auswirkungen auf die (schrift-) sprachlichen Kompetenzen der Lernenden hat bzw. sich gar Multiliteralitäten herausbilden, und dass sich die Lernenden dieser besonderen, plurilingualen Kompetenzen auch bewusst sind.

Ogleich das Schulmodell wie oben beschrieben fraglos innovativ ist, steht trotz seines über 50-jährigen Bestehens eine wissenschaftliche Evaluation jedoch noch aus. Zu einer Behebung dieses Forschungsdesiderats möchte der vorliegende Artikel beitragen.

5 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen wurden für die vorliegende Studie formuliert:

1. Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als ihre Muttersprache⁴ bezeichnen, von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Fremdsprache ansehen, in Hinblick auf ihre Identifikation mit der deutschsprachigen Kultur?
2. Welche Faktoren benennen die Schülerinnen und Schüler als für ihre Identitätsentwicklung bedeutsam?
3. Wie bewerten die Schülerinnen und Schüler ihre mehrsprachigen Praktiken und Kompetenzen?
4. Existiert ein Zusammenhang zwischen den tatsächlich gemessenen schriftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit
 - dem von den Lernenden benannten Status des Deutschen?
 - der kulturellen Identifikation der Lernenden?
 - der Selbsteinschätzung ihrer Schreibkompetenzen?

6 Studie

6.1 Design und Auswertung

Bei der vorgestellten Studie handelt es sich um eine Pilotstudie mit explorativem Charakter, deren Ziel es ist, Hypothesen für eine qualitative und quantitative Weiterarbeit mit der Thematik zu generieren.

Die Studie selbst gehorchte dem Mixed-Methods-Design: So wurde einerseits eine adaptierte Version des LEAP-Q-Fragebogens (Marian et al., 2007)⁵ eingesetzt, der um einige schul-spezifische Fragen ergänzt wurde.

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
- die selbstwahrgenommene Quelle des eigenen sprachlichen Lernens

Alle Selbsteinschätzungen und Präferenzen wurden von den Schülerinnen und Schülern selbst auf einer Skala von 0 (= überhaupt nicht) bis 10 (= maximal) eingetragen. Dabei wurden die Lernenden auf entsprechende Nachfrage mündlich dahingehend instruiert, dass für diese Einschätzung nur ihre eigene Wahrnehmung von Belang sei. Eine eventuelle „tatsächliche“, bzw. biographisch hergeleitete kulturelle Zugehörigkeit sei dabei nicht ausschlaggebend.

Des Weiteren wurden den Schülerinnen und Schülern in einem Fragebogen mit offenen Antwortformaten, die qualitativ ausgewertet werden sollten, weiterführende Fragen zu denjenigen Faktoren gestellt, die sie für ihre Identitätsentwicklung als bedeutsam wahrnahmen. Diese bezogen sich auf

⁴ Trotz der Problematik des Begriffs *Muttersprache* wurde er aufgrund seiner alltagssprachlichen Gebräuchlichkeit und seiner Verständlichkeit für die jugendlichen Probanden in der Befragung verwendet. Daher soll er nun in der Darstellung der Studie sowie der Ergebnisse gleichfalls Verwendung finden.

⁵ Dieser Fragebogen zielt darauf ab, den Identifikationsgrad mit einer Kultur und Sprache sowie solche Faktoren zu identifizieren, die für diese Identifikation präaktiv sind.

- die Entwicklung der eigenen (sprachlich-kulturellen) Identität
- Faktoren, die ihrer Ansicht nach zu ihrer Identitätsentwicklung beigetragen haben
- die Bewertung des deutsch-französischen Schulsystems in Bezug auf die Sprachentwicklung
- das *Translanguaging*-Verhalten: Was wird gemischt? Wie?
- Bewertung des eigenen und institutionellen *Translanguaging*

Und schließlich wurden 21 Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Diese wurden nach den Kategorien des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer & Sieber, 1994) ausgewertet.⁶

Zur Auswertung kamen neben Verfahren der deskriptiven Statistik nicht-parametrische inferenzstatistische Verfahren (Wilcoxon- bzw. Kruskal-Wallis-Tests und Spearman-Korrelationen) zum Einsatz. Die qualitativen Daten wurden nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) sowohl theoriebasiert-deduktiv als auch datengeleitet-induktiv vorgenommen.

Im vorliegenden Beitrag werden nun vor allem die qualitativen Ergebnisse vorgestellt, nachdem einige quantitative Ergebnisse bereits an einem anderen Ort (Abel, 2020) beschrieben wurden.

6.2 Durchführung und Probanden

Die Studien wurden in zwei Abschnitten durchgeführt. Dabei wurde die quantitative Studie (Fragebögen und Textproduktionen) im Dezember 2018 mit 38 Schülerinnen und Schülern der 10. (19 Lernende) und 11. (19 Lernende) Klassenstufe der französischen Sektion des deutsch-französischen Gymnasiums Freiburg durchgeführt.

Unter den Probanden befanden sich 21 Mädchen und 17 Jungen. Das Alter belief sich auf $M=15.35$ ($SD \pm 0.75$, Range: 14-17). Unter den Probanden gaben 16 Personen an, vor Schuleintritt bereits bi-/trilingual (deutsch-/französisch/ ggf. eine dritte Sprache) gewesen zu sein. Zwei Personen gaben an, vor Schuleintritt bereits frankophon/ anderssprachig bilingual gewesen zu sein. Und schließlich gaben 20 Schülerinnen und Schüler an, vor Schuleintritt frankophon-monolingual gewesen zu sein.

Die Schülerinnen und Schüler gaben im Durchschnitt an, aktuell vier verschiedene Sprachen zu lernen oder erworben zu haben ($M= 4.0$, $SD \pm 0.66$, Range: 3-6). Diese Sprachen waren neben Französisch, Deutsch und Englisch mehrheitlich die an der Schule unterrichteten Sprachen (Chinesisch, Italienisch, Latein, Spanisch), jedoch auch weitere Erstsprachen (Arabisch, Elsässisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch).

Die qualitative Studie wurde im September 2019 mit einem Subsample von 29 Schülerinnen und Schülern (14 Schülerinnen und Schüler aus der vormaligen 10. Klasse, 15 Schülerinnen aus der ehemaligen 11. Klasse) durchgeführt. Dabei waren 15 Schülerinnen und Schüler Mädchen, 14 Personen Jungen. Das Sampling wurde dabei jedoch nicht rational vorgenommen, sondern war durch äußere Faktoren bedingt (Abwesenheiten, Klassenneudefinition in der 11. Klasse, durch die viele Probanden «verloren gingen»). Dies muss ggf. für die Interpretation der Ergebnisse bedacht werden.

6.3 Ergebnisse

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die sich auf die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der deutschsprachigen Kultur bezog, mutete wenig überraschend an: So erreichten diejenigen Lernenden, die Deutsch als ihre Muttersprache (LM) bezeichneten, höhere ($M = 7.37$, $SD = 1.68$) Werte auf der Identifikationsskala als diejenigen, die Deutsch als „Zweit-

⁶ Für eine genauere Darstellung der Auswertungsmethodik s. Abel (2020): In diesem Beitrag stehen besagte Textdaten im Fokus der Fragestellung.

/Fremd-/Partnersprache“ (L2) bezeichnet hatten ($M = 3.91$, $SD = 2.59$). Dieser Unterschied erwies sich als statistisch signifikant ($z = 2.50$, $p = .0097^*$, $N = 38$).

Wie jedoch an der untenstehenden Abbildung 1 erkennbar ist, streuten die Werte der Nichtmuttersprachler etwas stärker als diejenigen der Muttersprachler: So gab es auch unter den selbsterklärten Nichtmuttersprachlern solche Schülerinnen und Schüler, die sich nahezu vollständig (9 von 10 Punkten) mit der deutschsprachigen Kultur identifizierten. Es gab jedoch auch einen Probanden, der sich überhaupt nicht (0 von 10 Punkten) mit der deutschsprachigen Kultur identifizieren konnte.

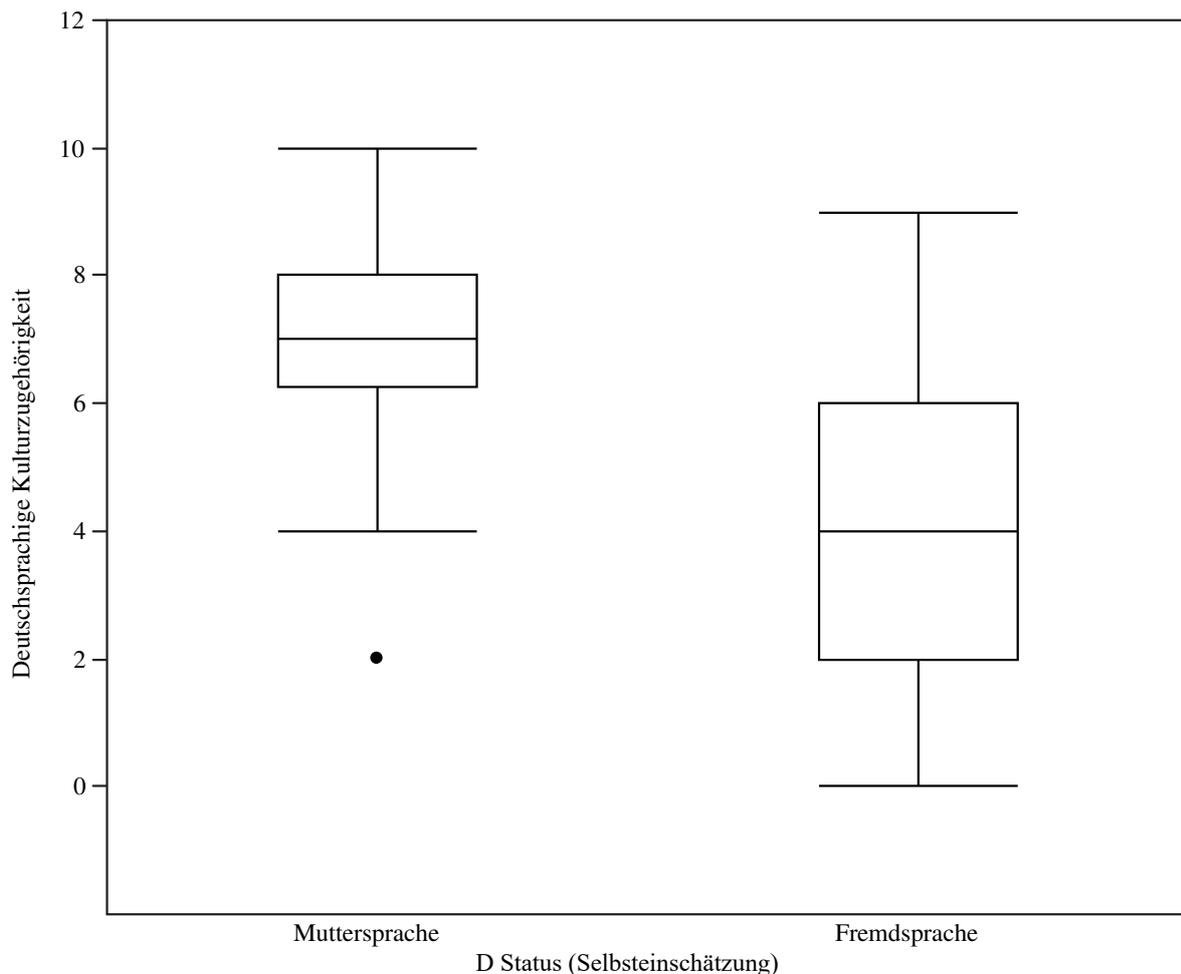


Abbildung 1: Boxplot-Darstellung der Verteilung der Antworten auf die Frage, in welchem Maße sich die Probanden der deutschsprachigen Kultur zugehörig fühlen (je nach Selbsteinschätzung des Status des Deutschen). Die Skala reichte von 0 bis 10.

In der qualitativen Fragebogenstudie, in der die Probanden etwas offener befragt wurden («Seit Du an die Schule gekommen bist: Hast Du Dich kulturell verändert? Bist Du z.B. (etwas) deutscher/französischer/deutsch-französischer/etwas anderes geworden?»), was sie somit nicht dazu zwang, ihr Empfinden zu «bezziffern», wie dies in der quantitativen Befragung der Fall gewesen war, gaben bis auf eine/n Proband/in alle befragten Schülerinnen und Schüler an, sich verändert zu haben. Benannt wurden dabei folgende Veränderungen: „deutsch-französischer“ (18x), „deutscher“ (6x), „französischer“ (2x) und „internationaler“ (1x) bzw. „ein Gemisch“ (1x). Die übrige Testperson gab an, an der Schule einfach sein zu können „wer [er/sie] [ist]“.

Die Faktoren, die für dieses Empfinden als ausschlaggebend benannt wurden (Forschungsfrage 2), waren dabei (in absteigender Frequenz, die Antworten wurden zu Kategorien zusammengefasst):

- der Kontakt zu anderen Schülerinnen und Schülern („Les élèves de la section allemande et les élèves franco-allemands“; „Mit deutschen Freunden etwas zusammen zu tun“).
- die gemeinsame Sprache (genannt wurden z.B. *le frallemant*, *le DFG*) als verbindendes Moment
- bei schon vor Schulbesuch mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern: der Kontakt zu anderen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern („Ich konnte Menschen kennen lernen, die so sind wie ich“)
- der Unterricht („Die Unterrichtsstunden, die Hälfte Hälfte sind“)
- die grenznahe Lage der Schule („Die Lage der Schule“)
- gemeinsame Feiern und Traditionen (z.B. das Faschnachtsfest)
- mehrsprachige Lehrkräfte
- gemeinsame Reisen in andere Länder („Chinesisch → meine Reise nach China“)
- das Internat

In Hinblick auf eigene Sprachmischungen/*Translanguaging* (Forschungsfrage 3) ergab sich bei der qualitativen Befragung folgendes Bild: Mit Ausnahme einer Person gaben alle Schülerinnen und Schüler an, „ihre“ Sprachen zu mischen. So formulierte ein Proband recht prägnant:

Mit meinen DFG-Freunde[n] rede ich die 3 Sprache[n] (Mischung fr, deu., en. [gemeint sind französisch, deutsch und englisch, C.A.]). Mit meine[r] Familie fr., außer, wenn wir Gäste haben.

Auf die Frage nach der Bewertung dieses *Translanguaging* antworteten die Schülerinnen und Schüler zunächst äußerst positiv: So wurde mehrmals auf die „kulturelle Bereicherung“ eingegangen („amène indirectement à l’ouverture d’esprit“, „es bringt kulturell viel“ „mélange culturel“). Darüber hinaus wurde das *Translanguaging* als kurzweilige („lustig“/ „marrant“) eigene Sprache angesehen, die die Identität der Schule und der Schülerinnen und Schüler widerspiegele („Alle sprechen DFG“/ „le frallemant“).

Von manchen Lernenden wurde darüber hinaus der Aspekt der Erhöhung der verfügbaren sprachlichen Ressourcen benannt:

Mehrmals am Tag spreche ich die deutsch-französische Sprache. Wenn mir ein Wort in der einen Sprache nicht einfällt, benutze ich das gleiche Wort, aber in einer anderen Sprache.

Noch deutlicher wird dies in folgendem Zitat, das mit drei Komparativen unterstreicht, als wie bereichernd die zusätzlich verfügbaren Ressourcen erfahren werden:

Permet des descriptions plus précises, une langue plus riche, afin de mieux exprimer ses pensées.

Allerdings benannten die Probanden auch einige aus ihrer Sicht negative Aspekte des *Translanguaging*: Das Hauptproblem war dabei das Gefühl, keine Sprache „richtig“ zu beherrschen, wie in einem Zitat deutlich wurde, in dem die Testperson das *Translanguaging* zwar grundsätzlich „gut“ fand, jedoch einschränkte, dass dieses nicht allzu präsent sein sollte, „da man sonst keine Sprache richtig beherrschen“ könne.

Ein weiterer Proband beschreibt dieses wahrgenommene Problem folgendermaßen:

Es gibt einen Nachteil: es gibt fast keine Leute, die ‚perfekt‘ französisch und deutsch reden und schreiben können. Da man ein bisschen die beiden Sprachen rede[t], kennt man [manche] Vokabeln auf deutsch und nicht auf französisch und vice versa.

Gerade in Bezug auf das Schreiben wurde das Translanguaging eher als Hemmnis denn als Bereicherung wahrgenommen: So schreibt ein Schüler bzw. eine Schülerin, die Mischung sei praktisch in einem Dialog und unbenutzbar beim Schreiben.

Eine ebenso differenzierende Position, bei der die wahrgenommene Legitimität des *Translanguagings* beim Sprechen, jedoch seine Problematik beim Schreiben betont wird, bezieht folgende Testperson:

Sehr interessant, aber kann auch problematisch sein, weil man dann manchmal die Strukturen der Sprache mit der einen anderen mischt und sich daran gewöhnt (beim Schreiben kann das also störend sein).

Darüber hinaus wurden die Mischungen auch als Hemmnis beim Sprachenlernen angesehen. So gebe man sich, weil ja alle Schülerinnen und Schüler die „Mischsprache“ verstünden, keine Mühe mehr, das passende zielsprachliche Wort zu suchen, bzw. vergesse auch viele Wörter wieder, weil man ja gleichsam ressourcenschonend das kognitiv schneller zu Verfügung stehende Wort wähle. Diese wahrgenommene Schwierigkeit wird in folgenden zwei Zitaten sehr deutlich:

[Ich finde Sprachmischungen n]icht so gut, da man dann Wörter vergisst und sie aber auch nicht sucht und so nie wieder lernt.

Man sucht das passende Wort nicht mehr

Und schließlich wurde von den Schülerinnen und Schülern noch ein weiterer negativer Aspekt benannt: So sei die von den Schülerinnen und Schülern gesprochene Mischsprache ein Mittel der Exklusion für externe Personen:

lustig und praktisch, aber problematisch mit [L]euten, die nur eine [S]prache sprechen.

Weiterhin wurde untersucht, ob die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache sich tatsächlich in ihren Textproduktionen wiederfanden (Forschungsfrage 4).

Dabei war ein deutlicher, statistisch signifikanter ($z = 3.77$; $p = 0.0002^{*7}$) Unterschied zwischen Lernenden, die Deutsch als Muttersprache definiert hatten und solchen, die es als Fremdsprache ansahen, in Hinblick auf die Selbsteinschätzung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen erkennbar (s. Abb. 2).

⁷ *) Signifikanzniveau $p < 0.05$

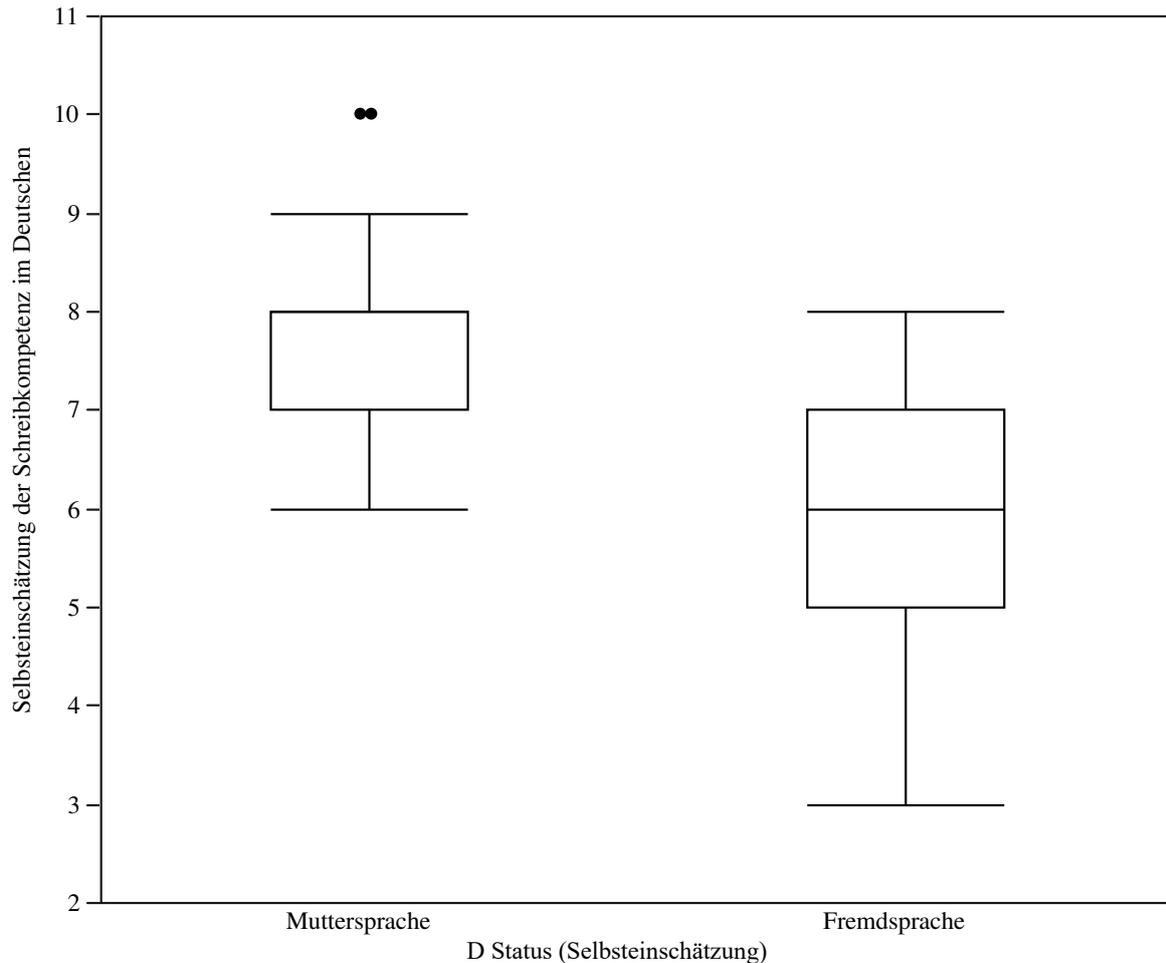


Abb. 2: Boxplot-Darstellung der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen in Abhängigkeit von der Variablen „Status des Deutschen“. Die Skala reichte von 0-10.

In der tatsächlichen Analyse der Textproduktionen ergab sich jedoch ein differenzierteres Bild: Wie in Abb. 3 erkennbar ist, korrelierte der Identifikationsgrad sowohl mit der Menge an Semantikfehlern ($r_s = -0.49$, $p = .03^*$) als auch mit der Menge der Grammatikfehler ($r_s = -0.53$, $p = .02^*$). Somit waren diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich weniger mit der Kultur identifizieren konnten, in Hinblick auf ihre rein sprachlichen Kompetenzen weniger leistungsfähig als diejenigen Kameradinnen und Kameraden, die höhere Identifikationswerte aufwiesen. Eine Korrelation findet sich ebenfalls mit dem selbsteingeschätzten Status des Deutschen und den Grammatik- und Inhaltsfehlern.

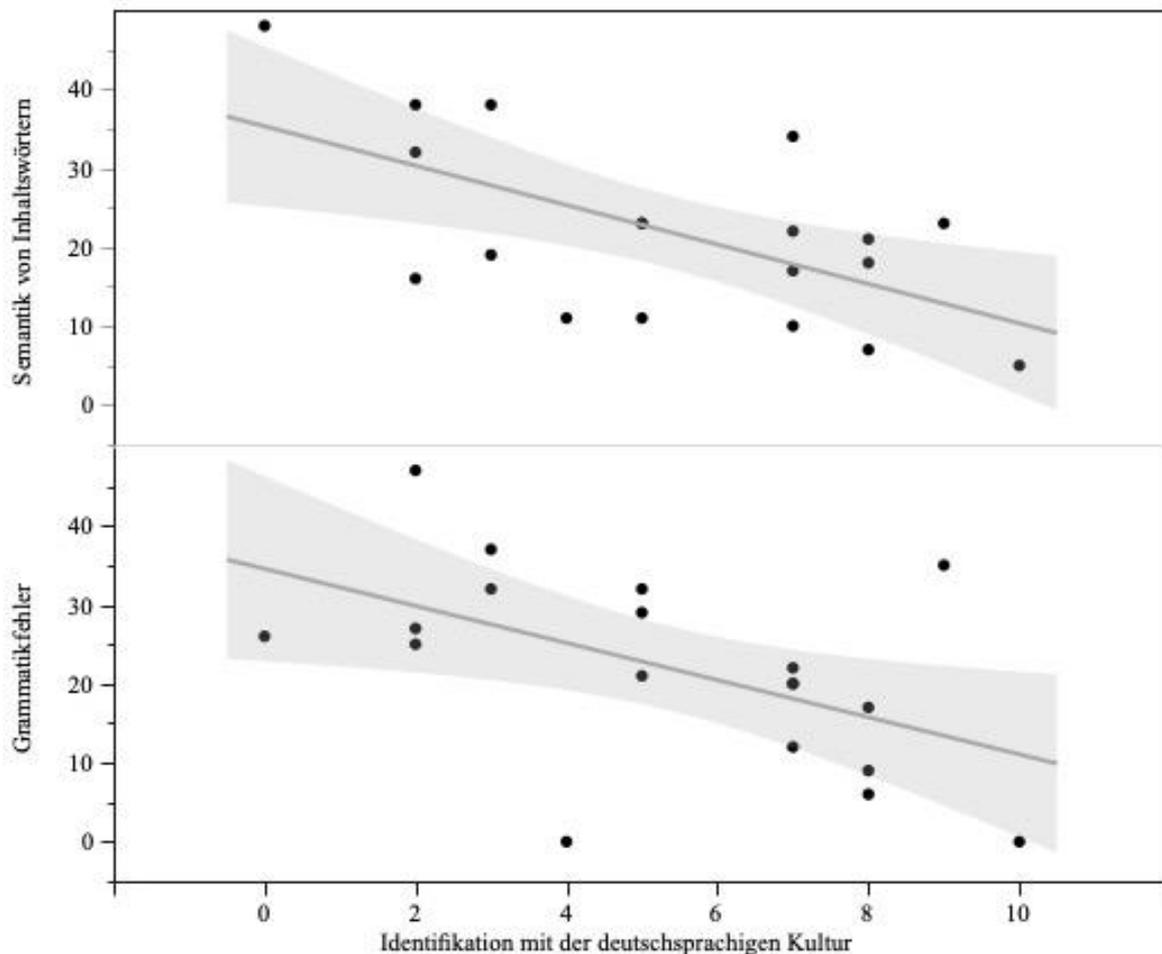


Abb. 3: Zusammenhang zwischen dem Grad der Identifikation mit der jeweiligen Sprache und der Menge an in den Textprodukten gemessenen Grammatikfehlern bzw. Semantikfehlern.

Keine signifikante Korrelation gab es jedoch zwischen der Textkohäsion⁸, der Kohärenz⁹ und der Komplexität der Argumentation¹⁰ und dem selbsteingeschätzten Status des Deutschen bzw. der kulturellen Identifikation¹¹.

Noch interessanter ist in diesem Kontext vielleicht folgender Befund: Die Selbstevaluation aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Schreibkompetenz korrelierte weder mit ihren Kompetenzen in Bezug auf Textkohäsion, Kohärenz oder Komplexität. Ebenso korrelierte sie nicht mit Semantikfehlern. Vielmehr korrelierte sie stark ($r_s = 0.7$, $p = .0008$) mit den tatsächlich gemessenen Grammatikfehlern.

6.4 Diskussion

Oben dargestellte Ergebnisse lassen sich nun folgendermaßen diskutieren: Wenn der festgestellte Zusammenhang zwischen der kulturellen Identifikation und dem angegebenen Status der Sprache (Mutter- bzw. Fremdsprache) auch nicht zu erstaunen vermag, ist es doch beachtlich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler des Deutsch-Französischen Gymnasiums, die sich nicht als Muttersprachler sahen, dennoch keine „Nullwerte“ auf der Identifikationskala

⁸ Mit „Kohäsionsfehlern“ waren Probleme in Bezug auf den formalen Zusammenhang gemeint.

⁹ „Kohärenzfehler“ bezeichneten in der vorliegenden Studie Fehler in Bezug auf die Koreferenz („Beide Männer gingen in die Küche. Er sagte...“), auf die Benutzung deiktischer Ausdrücke („hier“ anstatt von „dort“), Probleme in Bezug auf die Verwendung von Konnektoren auf Satzebene („und“ anstatt von „jedoch“).

¹⁰ Für die vorliegende Pilotstudie wurden die Argumente lediglich gezählt.

¹¹ Für die genauen Werte s. Abel (2020).

erreichten. Vielmehr streuten die Werte nahezu über die gesamte Skala (von 0 bis 9). Dies ist umso bemerkenswerter als die befragten Schülerinnen und Schüler der französischen Sektion entstammten: In dieser Sektion wählen Eltern nicht prinzipiell aus Gründen der kulturellen Nähe bzw. Identifikation mit dem germanophonen Sprach- und Kulturraum diese Schule. Oftmals wird die Schulwahl auch von der Tatsache geleitet, dass sich das Deutsch-Französische Gymnasium in nationalen Schulrankings regelmäßig auf den vorderen Plätzen platziert.

Daraus lässt sich somit schließen, dass das Schulmodell – wenn es auch nicht vermag, den grundsätzlichen identifikationsbezogenen Unterschied zwischen selbstwahrgenommenen Mutter- und Fremdsprachlern aufzuheben – die Grenzen doch gleichsam durchlässiger macht. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass das Schulmodell bei vielen Schülerinnen und Schülern dazu beiträgt, multiple Identitäten zu fördern.

Dieser quantitative Befund wird auch von den qualitativen Daten gestützt: So gaben hier nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, sich durch den Schulbesuch in Bezug auf ihre Identitätswahrnehmung verändert zu haben.

Besonders interessant erscheinen dabei die von den Probandinnen und Probanden benannten förderlichen Faktoren. So wurden verschiedene Aspekte benannt, die auch in der Forschung zu plurilingualen Schulprogrammen häufig präsent sind: Diese sind die soziale und kulturelle Dimension, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, die neue Sprache und Identität als bedeutsam wahrzunehmen. Dies korrespondiert mit den verschiedenen in Abschnitt 2 des vorliegenden Artikels zitierten Arbeiten zur Ausbildung pluraler Identitäten bzw. zur Theorie des *Investments* (Darvin & Norton, 2015; Kerschhofer-Puhalo & Mayer, 2020; Norton & Toohey, 2011). Die vorliegenden Daten können somit dazu beitragen, diese Theorien zu bestätigen.

Ebenso wurde von den Schülerinnen und Schülern unterstrichen, dass ihnen die Präsenz mehrsprachiger Lehrkräfte wichtig sei. Auch dies ist ein Postulat, das verschiedentlich in der Forschung (Welch, 2015) erhoben wurde und dessen Plausibilität hiermit weiter erhöht werden kann.

Nicht benannt wurden von den Probandinnen und Probanden multimodale semiotische Ressourcen¹², die in der Forschung häufig angesprochen werden (Block, 2009; Melo-Pfeifer & Helmchen, 2018; The Douglas Fir Group, 2016). Allerdings ist dieser Befund kritisch zu diskutieren, da keiner der vorliegenden Fragebögen besonders auf diese Faktoren eingegangen war. Somit wäre es möglich, dass dieser Aspekt den Schülerinnen und Schülern bei der Beantwortung der recht offen gestellten Frage lediglich nicht präsent war. Dies gälte es für die Hauptstudie bzw. für die Korrektur des Fragebogens zu beachten.

Auch die Bedeutung eines mehrsprachigen Unterrichts wird in verschiedenen Forschungsarbeiten zu plurilingualen Schulprogrammen betont (Jeoffrion et al., 2014; Marshall & Moore, 2018; Moore & Gajo, 2009). Dieser Faktor wurde von den befragten Schülerinnen und Schülern (durchaus erwartungsgemäß) mehrmals benannt.

Gerade für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als bi-/multilingual definierten, war es darüber hinaus aber auch sehr wichtig, andere bi-/multilinguale Jugendliche kennenzulernen und ihre Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ wahrzunehmen. Der Schule scheint es somit zu gelingen, (unabhängig von den verschiedenen Erstsprachen) Mehrsprachigkeit nicht mit einem Stigma zu belegen, sondern als wünschenswerte Normalität erscheinen zu lassen. Ein grundlegender Faktor für diese wahrgenommene Normalität des Plurilingualismus scheint dabei, so legen es die qualitativen Daten nahe, die identitätsstiftende gemeinsame Sprache zu sein – das *frallemand* –, deren Kennzeichen im Wesentlichen ein ausgeprägtes *code-switching* ist.

Auf die Frage hin, wie diese multilingualen Praktiken von den Schülerinnen und Schülern bewertet werden, ergab sich ein differenziertes Meinungsbild: So empfanden die Probandinnen und Probanden ihre mehrsprachigen Praktiken als ganz überwiegend positiv. Besonders

¹² Dies können zum Beispiel mehrsprachige Aushänge, Tafelanschriften und Lautsprecherdurchsagen sein.

interessant ist dabei die Tatsache, dass zahlreiche Lernende es im Bereich des Mündlichen als besonders gewinnbringend beschrieben, dass das Translanguaging die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen erhöhte. Dies deutet auf ein gewisses metasprachliches Bewusstsein hin – und insbesondere auch darauf, dass es der Schule gerade im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz gelingt, das Translanguaging als normale sprachliche Praktik mehrsprachiger Individuen erleben zu lassen. Auch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler mehrsprachige Praktiken und kulturelle Offenheit miteinander in Zusammenhang brachten, deutet darauf hin, dass Plurilingualismus an der Schule offenbar überwiegend positiv gewertet wird. Somit gelingt es der Schule im Bereich der Mündlichkeit, viele Forderungen an plurilinguale Schulprogramme umzusetzen, wie sie in der Forschung erhoben werden.

Trotzdem wurden von den Schülerinnen und Schülern auch negative Aspekte ihrer mehrsprachigen Praktiken benannt: Diese bezogen sich einerseits insgesamt auf ihre wahrgenommene Legitimität als einsprachige Individuen. So artikulierten zahlreiche Probanden die Befürchtung, dass sie – sollten sie sich zum Studium aus ihrer plurilingualen „Blase“ in die als monolinguale „Normalität“ empfundene Realität einer deutschen oder französischen Universität einschreiben – Probleme bekommen würden, da sie, so ihr Gefühl, keine Sprache „richtig“ beherrschten. Ihre „Gesamtsprachigkeit“, bei der sich die Ressourcen ihrer verschiedenen Sprachen zu einem komplementären Ganzen zusammenfügt, bewerteten die Schülerinnen und Schüler somit nicht als Vorteil, sondern eher als auf die Einzelsprache bezogenen Nachteil.

Dieser Befund unterstreicht einerseits, dass für die Probanden unzweifelhaft ist, dass die Gesellschaft Monolingualismus als Normalfall wertet und multilinguale Praktiken somit sanktioniert. Es zeigt andererseits aber auch, dass trotz der plurilingualen Ausrichtung der Schule das „monolinguale Ideal“ dennoch so präsent bleibt, dass sich die Schülerinnen und Schüler davon nicht freizumachen vermögen.

Noch deutlicher wurde dies in Hinblick auf die Schreibkompetenzen: So bewerteten die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen ihrer mehrsprachigen Praktiken auf ihre Schreibkompetenzen als sehr negativ: Sie artikulierten Befürchtungen hinsichtlich der Genauigkeit und Reichhaltigkeit ihres Vokabulars in jeder Einzelsprache, aber auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, überhaupt einsprachige Texte verfassen zu können. In Bezug auf die Schriftlichkeit wurde die Mehrsprachigkeit in keinem Fragebogen als Gewinn angesehen.

Bei der Analyse der tatsächlichen Textprodukte zeigte sich gleichwohl, dass die Einschätzung ihrer eigenen Schreibkompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler nicht mit verschiedenen Aspekten der Schreibkompetenz (Kohäsion, Kohärenz, Reichhaltigkeit oder auch mit Semantikfehlern) korrelierte. Die Selbsteinschätzung korrelierte vielmehr ausschließlich mit der Menge an Grammatikfehlern. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler nur wenig metasprachliches Bewusstsein dafür entwickelt haben, was Textqualität definiert bzw. worin ihre eigenen Stärken liegen. *Literacy* definiert sich somit für die befragten Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen über die korrekte Anwendung grammatikalischer Regeln. Kein Proband sah *Multiliteracy* als erstrebenswertes Ziel an.

Dies kann man auch aus dem Befund ableiten, dass die selbsteingeschätzten Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sich deutlich höhere Schreibkompetenzwerte zuschrieben als ihre Kameradinnen und Kameraden, die Deutsch als Fremdsprache ansahen. Diese Selbsteinschätzung korrespondierte jedoch nicht mit den Kompetenzen im Bereich der Kohärenz, der Kohäsion oder der Reichhaltigkeit, sondern – durchaus erwartungsgemäß – lediglich mit „linguistischen“ Aspekten wie der Menge an Grammatik- und Semantikfehlern. Die selbsteingeschätzten Nichtmuttersprachlerinnen bzw. Nichtmuttersprachler waren somit ihren muttersprachlichen Mitschülerinnen und Mitschüler in vielen textbezogenen Bereichen ebenbürtig, waren sich dieser (transversalen/ transferbezogenen) Stärke jedoch nicht bewusst.

Aus diesem Befund könnte man nun folgende Schlüsse ziehen: Zum einen könnten die hohen textbezogenen Kompetenzen der selbsteingeschätzten Nichtmuttersprachler ein Indiz dafür sein, dass hier ein Transfer verschiedener literaler Kompetenzen stattgefunden haben könnte.

Für die Interpretation der Ergebnisse sollte jedoch bedacht werden, dass die vorliegende Datenlage entsprechend des Pilotcharakters der Arbeit noch gering ist und somit weitere Untersuchungen wünschenswert sind. Zum anderen kann aber geschlussfolgert werden, dass das metasprachliche Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Schriftlichkeit (anders als im Bereich der Mündlichkeit¹³) nicht ausgeprägt ist. Hier könnte somit ein Desiderat der Schule vorliegen, die tatsächlich kaum mehrsprachigkeitsdidaktische Angebote für den Bereich der Schriftlichkeit anbietet.

7 Einschränkungen und Forschungsdesiderata

Wie bereits beschrieben wurde, handelte es sich bei der vorliegenden Studie um eine explorative Pilotstudie. Einige der erkannten Forschungsdesiderata müssen entsprechend für die Hauptstudie beachtet werden: Eine wesentliche Einschränkung der Studie lag in der Tatsache begründet, dass nur deutschsprachige Texte erhoben wurden. Auf diese Weise war es nur schwer möglich, z.B. eventuelle Transfereffekte sicher erkennen zu können.

Entsprechend sollen in der Hauptstudie in einem Crossover-Design zusätzlich zu deutschen Textprodukten auch Texte auf Französisch erhoben werden, um die Textqualität in beiden Sprachen vergleichen zu können und insbesondere eventuelle Transfereffekte nachvollziehen zu können.

Ein weiteres Forschungsdesiderat in Bezug auf die Erhebung der Identitätswahrnehmung besteht darin, dass es keine Kontrollgruppe gab, die eine monolingualen Schule besucht. Auf diese Weise kann nur schwer abgeschätzt werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler des DFG sich hier von anderen Schülerinnen und Schülern abheben. Eine solche vergleichende Erhebung ist für ein weiterführendes Studienprojekt geplant. Hier sollen sowohl Daten von den anderen deutsch-französischen Gymnasien als auch von „klassisch-monolingualen“ Schulen erhoben werden, um die vergleichende Perspektive näher in den Blick zu nehmen.

Weiterhin wäre es interessant, im Sinne einer Longitudinalstudie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler über ihre gesamte Schullaufbahn hinweg zu beobachten.

Und schließlich wäre es sicherlich gewinnbringend, im Sinne einer Interventionsstudie zu analysieren, welche Auswirkungen verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Arrangements (insbesondere auf das metasprachliche Bewusstsein) haben.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie hat Hinweise darauf geliefert, dass das plurilinguale Schulprogramm in Freiburg in Hinblick auf die Herausbildung positiv besetzter multipler Identitäten eine gewisse Wirksamkeit besitzt. Viele Faktoren, die von den Probandinnen und Probanden dabei als wesentlich benannt wurden, stimmten dabei mit denjenigen überein, die in der Forschung zu plurilingualen Schulprogrammen häufig angeführt werden.

Besonders wichtig schien den Probandinnen und Probanden dabei die Verwendung der gemeinsamen „Mischsprache“ zu sein. Gerade im Bereich des Mündlichen wurde diese als wesentlicher Vorteil angesehen, der es vermag, die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler argumentierten somit „gesamtsprachlich“ und machten deutlich, dass für sie das *Translanguaging* eine „normale“ sprachliche Praktik

¹³ Wie in Abschnitt 4 dargestellt wurde, werden in die Schülerinnen und Schüler der deutschen und französischen Sektion ab der 6. Klasse in den künstlerisch-sportlichen Fächern gemeinsam unterrichtet, was (mündliche) Aushandlungsprozesse erforderlich macht.

darstellte. Somit war in diesem Bereich ein hohes metasprachliches Bewusstsein in Bezug auf die Vorteile plurilingualer Sprachpraktiken vorhanden.

Zugleich wurde dieser Vorteil von den Probandinnen und Probanden jedoch in mehrerer Hinsicht eingeschränkt: So wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass diese plurilingualen Praktiken nur im Bereich der Schule nützlich seien, den Schülerinnen und Schülern mit Abschluss des Abiturs aber möglicherweise zum Nachteil gereiche, da sie – so das in den Fragebögen artikulierte Empfinden – keine Sprache „richtig“ beherrschten. Dies deutet darauf hin, dass das Ideal des monolingualen Sprechers weiterhin präsent bleibt.

Noch deutlicher wird diese Einschränkung im Bereich des Schriftlichen: Hier betonten nahezu alle Probandinnen und Probanden das für sie normale *Translanguaging* stelle einen erheblichen Nachteil dar. Dies korrespondierte auch mit der Selbsteinschätzung der schriftlichen Kompetenzen. Obgleich die selbsteingeschätzten Nichtmuttersprachler in vielerlei Hinsicht den selbsteingeschätzten Muttersprachlern ebenbürtig waren, schätzten sie sich in Bezug auf ihre Schreibkompetenzen signifikant schlechter ein. Diese Selbsteinschätzung korrelierte denn auch lediglich mit den Grammatikfehlern, nicht aber mit anderen Merkmalen textueller Qualität. Aus diesem Befund lassen sich, wie in der Diskussion beschrieben, zwei Schlüsse ziehen: Zum einen könnte er darauf hindeuten, dass hier Transfereffekte bzw. eine Transversalität zu beobachten sind. Zum anderen aber zeigt er, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Schriftlichkeit kein hohes metasprachliches Bewusstsein in Bezug auf den Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit haben.

Es könnte somit äußerst gewinnbringend sein, gerade ab der Oberstufe durch genuin mehrsprachigkeitsdidaktische Lernarrangements das metasprachliche Bewusstsein in Bezug auf die literalen Kompetenzen zu erhöhen. Dies könnte z.B. in Form von regelmäßigen gemeinsam erteilten textmethodischen Unterrichtsstunden bzw. Werkstätten geschehen, in denen alle Sprachenlehrenden die Transversalität bzw. das Transferpotenzial verschiedener Textmerkmale darstellen könnten. Ein solches Arrangement könnte möglicherweise dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Mehrsprachigkeit auch im Bereich des Schriftlichen als Vorteil erleben.

Bibliographie

- Abel, Clémentine (2020) Die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Lernen-denwahrnehmung im Rahmen des deutsch-französischen Schulsystems in Deutschland und Frankreich. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Außerschulischen Umfeld"*, numéro spécial (III–IV), S. 81–97.
- Abendroth-Timmer, Dagmar;Hennig, Eva-Maria (2014) Plurilingualism and Multiliteracies: Identity Construction in Language Education. In: Abendroth-Timmer, Dagmar;Hennig, Eva-Maria (Hg.) *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 23-37.
- Block, David (2009) *Second language identities* (2nd ed.). London: Continuum.
- Bozhinova, Krastan; Narcy-Combes, Jean-Paul;Mabrou, Abdelouahad (2020) Ecrire en langue additionnelle: Un besoin de complexifier les modèles. *Revue TDFLE (En Ligne)*, 76. <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24/1542--eacute-crire-en-langue-additionnelle-un-besoin-de-complexifier-les-mod-egrave-les> [30.11.2020].
- Cenoz, Jazone;Gorter, Durk (2017) Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), S. 901-912.
- Charte des LFA* (o.D.) <https://dfg-lfa.org/fr/unsere-schule/deutsch-franzosische-begegnungsschule/?print=pdf> [30.11.2020].

- Conseil de l'Europe (Hg.) (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cummins, Jim (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), S. 221-240.
- Darvin, Ron; Norton, Bonnie (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, S. 36-56.
- Egli Cuenat, Mirjam (2017) Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/843> [30.11.2020].
- García, Ofelia; Wei, Li (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Waxmann.
- Gürsoy, Erkan; Roll, Heike (2018) Schreiben und Mehrschrittlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölder-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hg) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 350-364.
- Hennig-Klein, Eva-Maria (2018) *Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen: Konzeptmodellierung und empirische Studie*. Berlin, New York: Peter Lang.
- Jeoffrion, Christine; Marcouyeux, Aurore; Starkey-Perret, Rebecca; Narcy-Combes, Marie-Françoise; Birkan, Ilker (2014) From multilingualism to plurilingualism: University students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27 (1), S. 8-26.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja; Mayer, Werner (2020) Pluriliterale Identitäten und Selbstkonzepte von Grundschulkindern im Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Communities. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée. "Mehrschrittlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Außerschulischen Umfeld,"* numéro spécial (III–IV), S. 259-277.
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci (2018) Diagnose zweitsprachlichen Schreibens. In: Griebhaber, Wilhelm, Schmölder-Eibinger, Sabine, Roll, Heike und Schramm, Karen (Hg) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 167-182.
- Krasny, Karen A.; Sachar, Sonya (2017) Legitimizing Linguistic Diversity: The Promise of Plurilingualism in Canadian Schools. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 19 (1), S. 34-47.
- Lynch, Anissa Wicktor (2018) Identity and literacy practices in a bilingual classroom: An exploration of leveraging community cultural wealth. *Bilingual Research Journal*, 41(2), S. 117-132.
- Manno, Giuseppe (2018) Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (2). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/926> [30.11.2020].
- Marian, Viorica; Blumenfeld, Henrike K; Kaushanskaya, Margarita (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), S. 940-967.
- Marshall, Steve; Moore, Danièle (2018) Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (1), S. 19-34.

- Martinez, H el ene (2016) Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education. *Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 45 (1), S. 130-132.
- Marx, Nicole (2020) Transfer oder Transversalität? Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Au ersschulischen Umfeld," numéro spécial (III–IV), S. 15-33.
- Mayring, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mehlhorn, Grit (2017) Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.) *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 210-220.
- Melo-Pfeifer, Silvia; Helmchen, Christian (2018) Multiliteralität in visuellen Narrativen von mehrsprachigen Kindern in Rahmen des Koinos-Projektes. *Leseforum.ch - Online-Plattform für Literalität* 2/2018. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/628/2018_2_de_melo_pfeifer_helmchen.pdf [30.11.2020].
- Moore, Danièle (2020) Plurilit raties, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: Interrogations en didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Au ersschulischen Umfeld," numéro spécial (III–IV), S. 35-59.
- Moore, Danièle; Gajo, Laurent (2009) Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), S. 137-153.
- Norton, Bonnie; Toohey, Kelleen (2011) Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), S. 412-446.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Perer (1994) Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, Perer; Br tsch, Edgar (Hg.) *Sprachfähigkeiten—Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, S. 141-186.
- Reichert, Marie-Christin; Marx, Nicole (2020) Mehrsprachige Schreibende- Mehrsprachiges Schreiben. *FLuL–Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 49 (1), S. 36-50.
- The Douglas Fir Group (2016) A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 1), S. 19-47.
- Wei, Li (2018) Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Welch, Irene (2015) Building Interactional Space in an ESL Classroom to Foster Bilingual Identity and Linguistic Repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, 14 (2), S. 80-95.
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rüßmann, Lars; Steinhoff, Thorsten (2016) Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), S. 151-179.
- Zingg, Irène (2020) Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften –  critures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الکتابة. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Au ersschulischen Umfeld," numéro spécial (III–IV), S. 243-258.