

9. *Anja Gebhardt, Christian Brühwiler, Giuseppe Manno und Mirjam Egli Cuenat* **Profile mehrsprachiger Textkompetenz in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch**

Abstract. In diesem Beitrag geht es um die Identifikation und Charakterisierung von Profilen mehrsprachiger Textkompetenz. Die Profile basieren auf den Leistungen der Schüler/innen in der 7. Klasse in der schriftlichen Textrezeption (Lesen) sowie der schriftlichen und mündlichen Textproduktion (Schreiben und monologisches Sprechen) in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Durch diese gemeinsame Betrachtung unterschiedlicher Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen intendiert der Beitrag die Untersuchung und Modellierung des modalitätsübergreifenden (d.h. die Rezeption und die Produktion betreffenden) und sprachübergreifenden Aufbaus von Textkompetenz. Die Profile mehrsprachiger Textkompetenz bei Schüler/innen werden mittels latenter Klassenanalysen gebildet. Zudem wird untersucht, ob sich die Häufigkeit der gefundenen Profile zwischen den Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Untergymnasium) unterscheidet und inwiefern die Profile mit individuellen Merkmalen der Schüler/innen (Geschlecht, Familiensprache, soziale Herkunft (ESCS), Sprachlernmotivation) zusammenhängen.

1. Einführung¹

Im Beitrag zu Zusammenhängen und möglichen Wechselwirkungen zwischen schriftlicher Textrezeption und -produktion in der Schulsprache sowie in der 1. und 2. Fremdsprache (vgl. Beitrag 8 in diesem Band) wurde die modalitätsübergreifende, d.h. die Rezeption und die Produktion betreffende, und sprachenübergreifende Modellierung von Textkompetenz und deren mögliche transversale Förderung untersucht. Bei der Analyse von Lese- und Schreibkompetenzen von Lernenden der 6. Klasse fanden sich Hinweise, dass sowohl intralinguale als auch interlinguale Zusammenhänge zwischen der schriftlichen Rezeption und der schriftlichen Produktion vorliegen.

In diesem Beitrag wird beabsichtigt, die komplexen Beziehungen beim modalitäts- und sprachübergreifenden Aufbau von Textkompetenz eingehender zu untersuchen, indem bei Lernenden der 7. Klasse voneinander abgrenzbare *Profile mehrsprachiger Textkompetenz* identifiziert und beschrieben werden. Der Profil-Begriff lehnt sich an eine Idee des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) (Europarat, 2001; Coste & Moore, 1995) an, wo er zur Charakterisierung unterschiedlich ausgeprägter sprachlicher Teilkompetenzen in jeder Varietät bzw. Sprache im mehrsprachigen Repertoire eines lernenden Individuums verwendet wird. Im Kontext pädagogisch-didaktischer Überlegungen dient das Konzept dazu, den Blick auf die Funktionalität der Sprachkompetenzen im Zusammenhang mit der individuellen Sprachbiographie und den curricularen Vorgaben sowie auf die mögliche Transversalität von Kompetenzen und deren evolutiven Charakter zu richten (vgl. Beacco, By-

¹ An dieser Stelle sei Sybille Heinzmann für die wertvollen Rückmeldungen zu diesem Aufsatz herzlich gedankt.

ram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016, S. 31f.). Beispielsweise könnte angenommen werden, dass sich verschiedene Profile der Schüler/innen unterscheiden, weil es Subgruppen mit hohen (oder tiefen) Kompetenzen über alle Sprachen und Teilkompetenzen hinweg gibt.² Andere Subgruppen weisen möglicherweise relative Stärken in nur einer Sprache, aber in allen Teilkompetenzen auf, oder nur in einer spezifischen Teilkompetenz (z.B. schriftliche Rezeption), dafür interlingual über alle untersuchten Sprachen hinweg.

Um die Profile mehrsprachiger Textkompetenz bei den Schüler/innen zu identifizieren, werden latente Klassenanalysen (Muthén & Muthén, 1998–2012, vgl. Kap. 5.1) eingesetzt. Die Profile basieren auf den Leistungen der Schüler/innen in der schriftlichen Textrezeption (Lesen) und der schriftlichen und mündlichen Textproduktion (Schreiben und monologisches Sprechen) in den drei schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Die Untersuchung bezieht sich auf Siebtklässler/innen, welche ab der 3. Klasse Englisch- und ab der 5. Klasse Französischunterricht besuchten. Auf der Grundlage der identifizierten Profile wird überprüft, ob die verschiedenen Textkompetenzprofile unterschiedlich oft in den verschiedenen Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Untergymnasium) vorkommen. Ausserdem interessieren die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Profilen und diversen individuellen Merkmalen der Schüler/innen wie deren Geschlecht, Familiensprache und soziale Herkunft (ESCS) (vgl. Beitrag 2) sowie deren Motivation für das Sprachenlernen.

2. Modellierung von Textkompetenzprofilen in mehrsprachiger Perspektive

In der Literatur wird unter *Textkompetenz* (Portmann-Tselikas, 2005; Portmann-Tselikas & Schmolzer-Eibinger, 2008) die Fähigkeit verstanden, in indirekten Kommunikationssituationen – wie sie oft für geschriebene Texte typisch sind – selbstständig mit monologischer, durchkomponierter Sprache umzugehen (elaboriertes Lexikon, komplexe syntaktische Strukturen, Textschemata bzw. Textmuster). Vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Modells eines mehrsprachigen Repertoires können im Kontext des schulisch geförderten mehrfachen Fremdsprachenerwerbs sprachensübergreifende und modalitätsübergreifende Zusammenhänge postuliert und modelliert werden (Hufeisen, 2005; Lüdi & Py, 2009; Jessner, 2013; vgl. Beitrag 1 und Beitrag 8). Im Hinblick auf die Ausbildung einer „Mehrschriftlichkeit“ besteht ein Interesse daran, mehr darüber zu erfahren, inwiefern Lernende Ressourcen der Textkompetenz in ihrem mehrsprachigen Repertoire konvergent in unterschiedlichen Sprachen und in Bezug auf unterschiedliche sprachliche Aktivitäten – hier Lesen, Schreiben, Sprechen – entwickeln und nutzen können (Egli Cuenat, 2008; Francis, 2012; Gantefort, 2013; Riehl, 2014). Textkompetenz wird in diesem Zusammenhang als Teil einer transversalen *cog-*

2 Der Begriff *Teilkompetenz* oder *kommunikative Teilkompetenz* wird in Anlehnung an den GER (Europarat, 2001) verwendet und bezeichnet im vorliegenden Beitrag die jeweiligen Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Sprechen.

native academic language proficiency begriffen, welche nicht nur in der Schulsprache, sondern aufbauend auf bereits erworbenen Kompetenzen ebenso in jeder weiteren Sprache gefördert werden kann und welche für den Bildungserfolg zentral ist (Neuner, 2005; Portmann-Tselikas, 2005; Cummins, 2009; Feilke, 2010; Wenk, Marx, Rüssmann & Steinhoff, 2016). Textrezeption und -produktion umfassen zahlreiche Kompetenzbereiche (z.B. Textwissen, sprachliche Mittel sowie prozedurale Fertigkeiten), die in einem komplexen Wechselverhältnis stehen (vgl. Beitrag 8). Im vorliegenden Beitrag werden nicht nur die schriftliche Textrezeption und -produktion, sondern auch die mündliche Textproduktion einbezogen, denn als Teil konzeptioneller Schriftlichkeit („Distanzsprache“, Koch & Oesterreicher, 2008) kann sich Textkompetenz im oben geschilderten Sinne sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Medium manifestieren (nähere Ausführungen zur mündlichen Textproduktion, vgl. Beitrag 4).

Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz finden in der bestehenden Forschungsliteratur bereits Beachtung (Philipp, 2013; Gazeyani, 2014; Shanahan, 2016). In Beitrag 8 wurden in einer *intralingualen Perspektive* signifikante Zusammenhänge zwischen schriftlicher Rezeption und Produktion festgestellt. Die stärksten Zusammenhänge wurden in der 1. und der 2. schulisch gelernten Fremdsprache jeweils zwischen Detailverständnis in der Rezeption und Wortschatzdiversität (Nomen, Verben, Adjektive) in der Produktion nachgewiesen. Im Französischen und im Deutschen korrelierte ausserdem das Globalverständnis mit der räumlichen Textstrukturierung und der Textlänge, im Deutschen darüber hinaus das Detailverständnis mit der Adjektivdiversität. Die Zusammenhänge auf der lexikalischen Ebene bestätigten Resultate für die Schul- und für die Fremdsprachen (Agostin Lläch, 2010; Ahmed, Wagner & Lopez, 2014). Es wurde auch für jede Sprache die intralinguale Wechselwirkung zwischen Produktion und Rezeption nachgewiesen. Die stärksten *interlingualen* Zusammenhänge entstanden jeweils *innerhalb der Modalitäten bzw. Teilkompetenzen*, also z.B. in Bezug auf das Globalverständnis oder hinsichtlich der Textlänge in den drei Sprachen. Es lagen nur wenige *modalitätsübergreifende interlinguale* Zusammenhänge vor. Lediglich die Nomendiversität erwies sich in der Produktion in Französisch als Prädiktor für das Detailverständnis im Englischen und im Deutschen. Ferner wurden signifikante Zusammenhänge zwischen dem Globalverständnis im Deutschen und der räumlichen Textstrukturierung in beiden Fremdsprachen gefunden. Die festgestellten Zusammenhänge weisen auf die Relevanz des Modells eines mehrsprachigen Repertoires hin, in dem die interlingual zugänglichen Fähigkeiten sich gegenseitig stützen (vgl. Beitrag 1), jedoch sagen sie wenig über mögliche interindividuell unterschiedliche Konfigurationen bezüglich dieser Zusammenhänge aus.

Im Hinblick auf eine gezieltere Förderung von transversalen Kompetenzen im Unterricht kann danach gefragt werden, ob die Lernenden in verschiedenen Sprachen und in den verschiedenen Teilkompetenzbereichen über eine jeweils ähnliche oder unterschiedlich ausgeprägte Textkompetenz verfügen und ob sich dabei unterschiedliche Typen oder Profile identifizieren lassen. Dem Aspekt der modalitäts- und sprachenübergreifenden Bezüge wird mit dem Ansatz des *Kompetenzprofils* Rechnung getragen.

3. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Bezugnehmend auf den Profil-Begriff, den skizzierten Forschungsstand und das abgeleitete Forschungsdesiderat (vgl. Kap. 2; Beitrag 8) ist im vorliegenden Beitrag die integrative Betrachtung verschiedener Sprachen und kommunikativer Teilkompetenzen intendiert. Ziel ist es, einen Beitrag zur Untersuchung und Modellierung des modalitäts- und sprachenübergreifenden Aufbaus von Textkompetenz zu leisten, indem Profile mehrsprachiger Textkompetenz bei Schüler/innen identifiziert und charakterisiert werden. Der Profil-Begriff bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Leistungen der Schüler/innen sowohl in der schriftlichen Textrezeption (Lesen) als auch in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion (Schreiben und monologisches Sprechen) in den drei schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch.

Darüber hinaus interessiert, ob die mehrsprachigen Textkompetenzprofile in den verschiedenen Schultypen unterschiedlich häufig vorkommen und inwiefern die Textkompetenzprofile mit individuellen Merkmalen der Schüler/innen zusammenhängen. Konkret werden im vorliegenden Beitrag folgende Forschungsfragen beantwortet.

1. Inwiefern lassen sich basierend auf den Leistungen von Schüler/innen im Lesen, Schreiben und Sprechen in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch voneinander abgrenzbare Textkompetenzprofile identifizieren und charakterisieren?
2. Wie häufig kommen die verschiedenen Textkompetenzprofile vor und inwiefern bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Vorkommens der Textkompetenzprofile zwischen den unterschiedlichen Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Untergymnasium)?
3. Inwiefern bestehen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Textkompetenzprofilen und individuellen Merkmalen der Schüler/innen (Geschlecht, Familiensprache, soziale Herkunft und Sprachlernmotivation)?

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

Die Beantwortung der Forschungsfragen basiert auf Daten von Siebtklässler/innen, welche ab der 3. Klasse Englisch- und ab der 5. Klasse Französischunterricht besuchen. Die Stichprobe besteht, nach Ausschluss von 24 vom Französischunterricht dispensierten Lernenden und 2 weiteren Lernenden, für welche keine Angabe zu einer möglichen Französischdispensation vorliegt, aus 697 Schüler/innen. Von diesen besuchen 262 eine Realschule (37.6%), 392 (56.2%) eine Sekundarschule und 43 (6.2%) ein Untergymnasium. Die Stichprobe besteht zu 51.9% aus Mädchen und zu 48.1% aus Jungen.³ Bei den Familiensprachen bekunden 17 Lernende (2.4%), dass sie Englisch

3 Bei 4 Schüler/innen fehlt die Angabe des Geschlechts.

mit den Eltern sprechen. Für 4 Lernende (0.6%) zählt Französisch zu den Familiensprachen, während 217 Schüler/innen (31.2%) angeben, eine weitere Familiensprache (ausser Deutsch, Englisch und Französisch) für die Kommunikation mit den Eltern zu nutzen.⁴ Rund zwei Drittel (66.2%) der in der Stichprobe befindlichen Schüler/innen nutzen ausschliesslich Deutsch als Familiensprache.⁵

4.2 Messinstrumente und Variablen

Zur Identifikation der Textkompetenzprofile werden die kommunikativen Teilkompetenzen, d.h. die Leistungen der Schüler/innen im Lesen, Schreiben und Sprechen in den 3 untersuchten Sprachen berücksichtigt (vgl. Kap. 3). Es ergeben sich infolgedessen 9 Textkompetenzvariablen, welche die Grundlage für die latenten Klassenanalysen (Geiser, 2011) bilden:

- Leistung in der schriftlichen Textrezeption (Lesen) jeweils in Deutsch, Englisch und Französisch
- Leistung in der schriftlichen Textproduktion (Schreiben) jeweils in Deutsch, Englisch und Französisch
- Leistung in der mündlichen Textproduktion (monologisches Sprechen) jeweils in Deutsch, Englisch und Französisch.

Um die 9 Textkompetenzvariablen auf einer einheitlichen Metrik abzubilden, wurden die Variablen z-standardisiert in die Identifikation der Profile einbezogen.

Zur Ermittlung der Leistungen in Bezug auf die schriftliche Textrezeption in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in der Schulsprache Deutsch absolvierten die Schüler/innen Lesetests, welche in den Beiträgen 2 und 3 ausführlich beschrieben sind. Die Tests umfassen in Bezug auf alle 3 Sprachen jeweils Fragen zum Globalverständnis (Text-Makroebene) und zum Detailverständnis (Text-Mikroebene) der im Test eingesetzten Texte. Die Leistungen der Schüler/innen bei den verschiedenen Fragen wurden für jede Sprache und für jede Teilkompetenz in jeweils einer Variable zusammengefasst. Während die Leistung der Schüler/innen in Englisch und Französisch jeweils in Form eines WLE-Schätzers (*weighted likelihood estimates*) vorliegt, bemisst sich die Lesekompetenz in Deutsch als Punktzahl. Jene kann als Prozentangabe für den relativen Anteil richtig gelöster Aufgaben interpretiert werden.

Die Messung der Leistungen in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion der Schüler/innen in den drei Sprachen basiert auf Aufgaben, die im Beitrag 4 im Detail erläutert werden. Im Hinblick auf die schriftliche Textproduktion wurden

4 Schüler/innen mit Englisch oder Französisch als Familiensprache wurden zwar in die Analyse einbezogen, aber nicht zu den Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien gezählt; diese Kategorie blieb Lernenden mit nicht schulisch geförderten Familiensprachen vorbehalten. 2 Schüler/innen geben an, mit den Eltern Englisch und eine andere Familiensprache zu sprechen; ein Schüler gibt an, mit den Eltern Französisch und eine andere Familiensprache zu sprechen. Diese Lernenden erscheinen in beiden Kategorien.

5 In Bezug auf die Erfassung der Familiensprachen fehlen die Angaben eines/r Lernenden.

die Lernenden aufgefordert, sich einem/r erdachten Austauschpartner/in im Rahmen eines schriftlichen Textes vorzustellen. Ausserdem war das eigene Kinder- und Wohnzimmer (Englisch und Französisch) bzw. das eigene Haus oder die eigene Wohnung (Deutsch) zu beschreiben. Zur Erfassung der mündlichen Textproduktion wurden die Schüler/innen auf Video aufgenommen. Darin stellen sie sich vor und beschreiben verbal ihr Lieblingstier (Deutsch), ihren Lieblingsgegenstand (Englisch) respektive ihren Lieblingsstar (Französisch). Als relevante Variablen für die Erfassung der produktiven Textkompetenz wurden die Konnektorendiversität (Types) als Indikator der Komplexität der Textstrukturierung, die Anzahl an Nebensätzen als Indikator der syntaktischen Komplexität sowie jeweils die Diversität von Nomen, Verben und Adjektiven als Indikatoren der lexikalischen Komplexität ausgewählt (vgl. Beiträge 4 und 5; Gantefort & Roth, 2008; Reich, Roth & Gantefort, 2008). Die 5 genannten Variablen wurden jeweils z-standardisiert und gemittelt.

Die Bearbeitung der Forschungsfragen 2 und 3 erfordert Informationen zum besuchten Schultyp und diversen individuellen Merkmalen der Schüler/innen. Während Angaben zum Schultyp auf Basis von Auskünften der Schulen bzw. Lehrpersonen erfasst wurden, wurden die individuellen Merkmale der Lernenden mit Hilfe verschiedener Items in einer Fragebogenerhebung eruiert. In diesem Beitrag werden das Geschlecht, die Familiensprache und die soziale Herkunft der Lernenden (vgl. Beitrag 2) sowie deren intrinsische und extrinsische Motivation fürs Sprachenlernen – jeweils separat für Deutsch, Englisch und Französisch – untersucht (Brühwiler & Le Pape Racine, 2017). Die Messung der intrinsischen Motivation beruht dabei jeweils auf mehreren Items, die zu einer Skala zusammengefasst wurden (Beispielitem: „Ich lerne Englisch, weil mir die Sprache gefällt“). Die extrinsische Motivation wurde jeweils mit Hilfe eines Items (Beispielitem: „Ich lerne Englisch, weil ich muss“) gemessen. Die Schüler/innen wurden hinsichtlich der Aussagen gebeten, den Grad ihrer Zustimmung auf einer Skala von 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“ einzuschätzen (vgl. Beitrag 4).

5. Ergebnisse

5.1 Identifikation und Charakterisierung verschiedener Textkompetenzprofile

Die erste Forschungsfrage (vgl. Kap. 3), sprich die Identifikation und Charakterisierung verschiedener Textkompetenzprofile, wurde mit Hilfe von latenten Klassenanalysen untersucht (Muthén & Muthén, 1998–2012). Es handelt sich um ein statistisches Verfahren, das zur Kategorisierung von Personen in homogene Subgruppen, so genannte latente Klassen, eingesetzt wird. Der Begriff „Klassen“ bezieht sich in diesem Zusammenhang ausschliesslich auf die extrahierten homogenen Subgruppen, sprich Textkompetenzprofile im vorliegenden Kontext. Er hat folglich keinen Bezug zur Einteilung der Schüler/innen in Schulklassen. Die Subgruppen werden auf Basis der Ant-

wortmuster von zahlreichen Personen in Tests oder Fragebogenerhebungen gebildet. Für jede Person wird aufgrund ihres individuellen Antwortmusters die Zugehörigkeit zu einer Subgruppe bestimmt. Daher werden in jeder Subgruppe Personen mit ähnlichen Antwortmustern zusammengefasst (Geiser, 2011). Das Verfahren eignet sich demzufolge, um die Schüler/innen auf Basis ihrer Leistungen in der schriftlichen Textrezeption sowie der mündlichen und schriftlichen Textproduktion in homogene Subgruppen bzw. latente Klassen, d.h. Textkompetenzprofile einzuteilen (vgl. Collins & Lanza, 2010, S. 4; Geiser, 2011, S. 235). In die Analysen zur Identifikation der Textkompetenzprofile wurden die in Kapitel 4 beschriebenen 9 Textkompetenzvariablen einbezogen.

In die Generierung der Textkompetenzprofile wurden die Daten aller 697 Schüler/innen aufgenommen, wenngleich nicht für alle Schüler/innen Werte für alle 9 Textkompetenzvariablen vorliegen. Während für die schriftliche Rezeption ($696 \leq N \leq 697$) und für die schriftliche Produktion ($693 \leq N \leq 695$) lediglich vereinzelt Werte fehlen, ist der Anteil fehlender Werte bei der mündlichen Produktion ($227 \leq N \leq 228$) infolge einer zufallsbasierten Auswahl von 6 Schüler/innen pro Schulklasse gross (vgl. Beitrag 2). Mit dem Ziel, möglichst viele Informationen aus dem Datensatz zu nutzen, wurde das *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Verfahren (FIML) angewendet. Die FIML-Prozedur ist das „in den Sozialwissenschaften gängigste Vorgehen“ (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007, S. 112; Graham, 2009, S. 560; Schafer & Graham, 2002, S. 162), um mit systematisch fehlenden Werten angemessen umzugehen. Es wurden verschiedene Modelle (mit 2, 3, 4 und 5 latenten Klassen) zur Identifikation unterschiedlicher latenter Textkompetenzprofile geprüft. Auf Basis verschiedener statistischer Kennwerte und inhaltlicher Überlegungen wurde anschliessend das am besten passende Modell ausgewählt.

Die statistischen Kennwerte der verschiedenen getesteten Klassenlösungen sind Tabelle 1 zu entnehmen.⁶ Auf Grundlage der kombinierten Betrachtung dieser Kennzahlen lässt sich keine eindeutige Entscheidung für eine der Klassenlösungen fällen. Der Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzentest (BLRT) zeigt für alle geprüften Klassenlösungen Signifikanz an. Während die Werte für die informationstheoretischen Masse – AIC (*Akaike Information Criterion*), BIC (*Bayesian Information Criterion*) und aBIC (*adjusted BIC*) – umso kleiner und damit besser ausfallen, je mehr latente Klassen das getestete Modell umfasst, plädieren die Entropiewerte für die Lösung mit 3 latenten Klassen oder für jene mit 5 latenten Klassen.

6 Der BLRT sowie die informationstheoretischen Masse AIC, BIC und aBIC sind Kennzahlen für die Beurteilung des relativen Modellfits. In Bezug auf den BLRT bedeutet Signifikanz, dass das Modell mit einer bestimmten Anzahl an Klassen signifikant besser auf die Daten passt als das entsprechende Modell mit jeweils einer Klasse weniger. Hinsichtlich AIC, BIC und aBIC gilt, dass jene Lösung präferiert werden sollte, welche die kleinsten Werte bei den genannten Masszahlen aufweist. Der Entropiewert informiert über die Güte der Klassifikation, wobei Werte nahe 1 eine grosse Sicherheit bezüglich der Klassifikation signalisieren. Daher ist eine Lösung umso besser, je grösser der Entropiewert ausfällt (Geiser, 2011, S. 249, 265, 269).

Tab. 1: Ergebnisse der latenten Klassenanalysen zur Identifikation von Profilen mehrsprachiger Textkompetenz

Anzahl latenter Klassen	AIC	BIC	aBIC	BLRT	Entropie
2	12935.49	13062.80	12973.90	-6712.86***	0.74
3	12717.10	12889.88	12769.22	-6439.75***	0.77
4	12603.69	12821.93	12669.52	-6320.55***	0.72
5	12502.13	12765.85	12581.69	-6253.84***	0.75

Anmerkung: *** $p < .001$

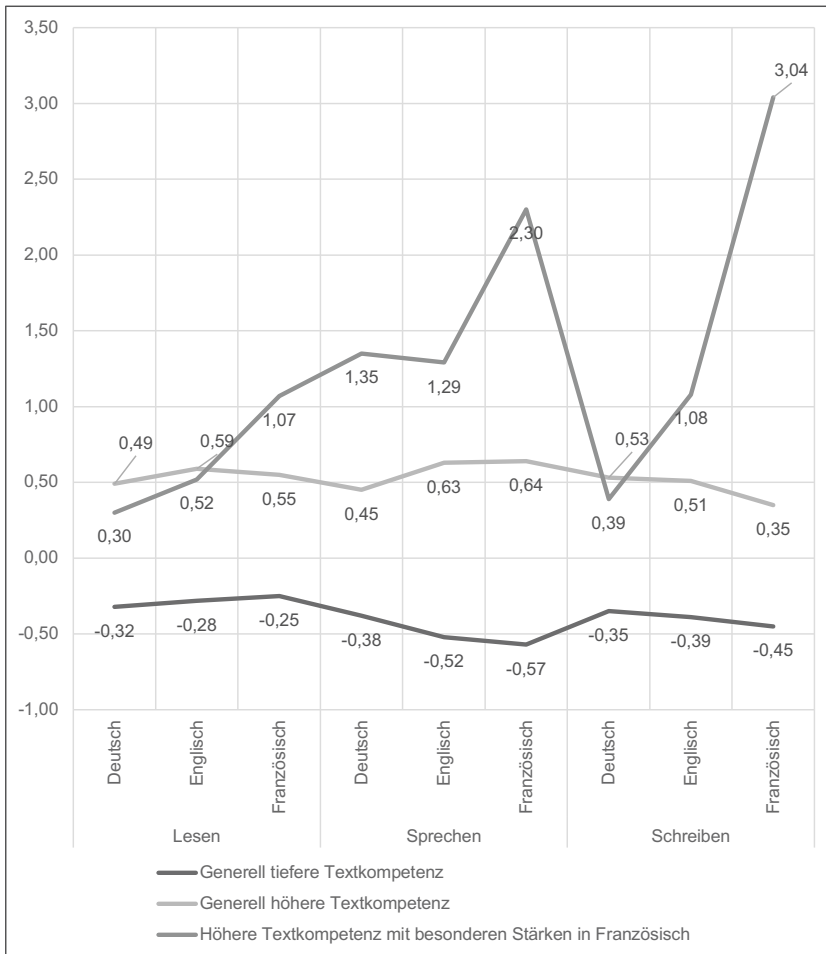
Für die Dreiklassenlösung als bestes Modell sprechen die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten, welche Werte zwischen 0.84 und 0.95 annehmen und damit den geforderten Richtwert von 0.80 übersteigen. Demgegenüber liegen die Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten bei der Fünfklassenlösung teilweise unter dem Richtwert von 0.80.⁷ Ausserdem werden bei der Fünfklassenlösung einzelne Profile mit sehr wenigen Probanden generiert. Dieser Sachverhalt sowie die Empfehlung, ein Modell mit möglichst wenigen latenten Klassen zu wählen (Geiser, 2011, S. 250), spricht ebenfalls für die Wahl der Dreiklassenlösung. Auch unter zusätzlicher Erwägung inhaltlicher Überlegungen wird das Modell mit 3 verschiedenen Textkompetenzprofilen bevorzugt. Es erscheint passender, da die Fünfklassenlösung keine inhaltlich abgrenzbaren bzw. neuen Profile hervorbringt, sondern lediglich 2, bereits in der Dreiklassenlösung bestehenden Profile, in jeweils 2 Niveaus unterteilt.

Auf Basis der skizzierten Überlegungen wird die Dreiklassenlösung als bestes Modell gewählt und in weiteren Analysen zugrunde gelegt. Abbildung 1 veranschaulicht die Ausprägungen der 9 Textkompetenzvariablen bei den 3 Textkompetenzprofilen.

Die Charakteristika der extrahierten Profile sowie die Unterschiede zwischen den 3 Profilen bzw. Subgruppen an Schüler/innen werden nachfolgend beschrieben.⁸ Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Profilen in Bezug auf die einzelnen Textkompetenzvariablen wurden mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen auf Signifikanz geprüft. Um die Unterschiede präzise festzustellen, wurden im Zuge von Post-hoc-Analysen paarweise alle möglichen Kombinationen an Einzelvergleichen auf signifikante Unterschiede getestet. Um die Gefahr der Alphafehler-Kumulierung durch multiples Testen zu berücksichtigen, wurde die Bonferroni-Korrektur angewendet, so dass die Signifikanzprüfung mit dem korrigierten Signifikanzniveau von $p < .017$ durchgeführt wurde (vgl. Nachtigal & Wirtz, 2009, S. 191ff.; Rost, 2007, S. 217f., 223).

7 Bei der Fünfklassenlösung nehmen die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten Werte zwischen 0.78 und 0.95 an.

8 In Bezug auf die Beschreibung der Textkompetenzprofile ist zu betonen, dass die Ausprägungen der Textkompetenzvariablen nicht im absoluten Sinne, sondern jeweils relativ betrachtet werden, sprich in Relation bzw. im Verhältnis zu den Ausprägungen der Textkompetenzvariablen in den beiden anderen Textkompetenzprofilen.



Anmerkung: Die Ausprägungen der Textkompetenzvariablen sind als z-standardisierte Werte angegeben.

Abb. 1: Durchschnittliche Leistungen der Schüler/innen in den 9 Textkompetenzvariablen für die 3 Profile mehrsprachiger Textkompetenz (latente Klassenanalyse)

Generell tiefere Textkompetenz. Das Profil der 1. Subgruppe wird mit *generell tiefere Textkompetenz* bezeichnet, da die betreffenden Lernenden bezüglich der 9 Textkompetenzvariablen ausnahmslos die vergleichsweise geringsten Durchschnittswerte erreichen. Hinsichtlich aller drei kommunikativen Teilkompetenzen (schriftliche Textrezeption, schriftliche und mündliche Textproduktion) und aller drei Sprachen unterscheiden sich die Leistungen der Schüler/innen dieser Subgruppe signifikant von den Leistungen der Lernenden der beiden anderen Subgruppen.

Generell höhere Textkompetenz. Die Schüler/innen der 2. Subgruppe erzielen im Vergleich zu den Lernenden mit generell tieferer Textkompetenz im Hinblick auf alle 9 Textkompetenzvariablen signifikant höhere Mittelwerte. Aufgrund dieser Unterschiede wird das Profil der Schüler/innen dieser Subgruppe mit *generell höherer Textkompetenz* umschrieben.

Höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch. Das 3. Profil wird durch die Bezeichnung *höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch* charakterisiert. Gemäss Post-hoc-Analysen erzielen die Schüler/innen dieser Subgruppe in Bezug auf alle 3 kommunikativen Teilkompetenzen in Französisch einen jeweils signifikant höheren Mittelwert als die Schüler/innen der beiden anderen Subgruppen. Abbildung 1 illustriert, dass insbesondere die Leistungen in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion in der französischen Sprache deutlich höher ausfallen als bei Schüler/innen der beiden anderen Textkompetenzprofile. Zudem zeigen die Schüler/innen des Profils höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch auch in Bezug auf das Schreiben englischer Texte und das Sprechen in Deutsch signifikant höhere Leistungen als die Schüler/innen der beiden anderen Subgruppen. Während die Leistungen im Lesen in Deutsch und Englisch sowie im Schreiben in Deutsch im Vergleich zu den Schüler/innen mit generell tieferer Textkompetenz auch signifikant höher bemessen sind, unterscheiden sich die Leistungen in Bezug auf die genannten Textkompetenzvariablen nicht signifikant von jenen Leistungen der Schüler/innen mit generell höherer Textkompetenz.

5.2 Häufigkeit der Textkompetenzprofile

Um die Forschungsfrage 2 zur Häufigkeit des Vorkommens der verschiedenen Textkompetenzprofile zu beantworten, wurden die absoluten und relativen Häufigkeiten der 3 Profile ermittelt (vgl. Wirtz & Nachtigall, 2008, S. 59ff.). Ausserdem wurde ein Chi²-Test zur Aufdeckung von Unterschieden zwischen den Schultypen Realschule, Sekundarschule und Untergymnasium bezüglich der Häufigkeiten der Profile durchgeführt (vgl. Nachtigall & Wirtz, 2009, S. 164ff.).

Mit Blick auf die Gesamtstichprobe werden 416 Schüler/innen (59.7%) dem Profil *generell tiefere Textkompetenz* zugeordnet. Weitere 248 Schüler/innen (35.6%) gehören zur Subgruppe mit generell höherer Textkompetenz und 33 Schüler/innen (4.7%) werden zum Profil *höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch* gezählt.

Eine weiterführende Analyse zeigt signifikante Unterschiede ($\text{Chi}^2 = 112.90$; $p < .001$) zwischen den 3 Schultypen in Bezug auf die relative Häufigkeit der Textkompetenzprofile (Abb. 2).

In der Realschule ist der Anteil der Schüler/innen mit generell tieferer Textkompetenz dabei vergleichsweise hoch (83.6%), während der Anteil der Schüler/innen mit generell höherer Textkompetenz relativ klein ist (13.7%) und jener mit höherer Textkompetenz und Stärken in Französisch lediglich 2.7% beträgt. Von diesen 7 Schüler/innen geben 2 an, dass Französisch eine ihrer Familiensprachen ist. Im Gegensatz dazu ist die relative Häufigkeit von Siebtklässler/innen mit generell tieferer Textkompetenz in der Sekundarschule (48.0%) und im Untergymnasium (20.9%) vergleichsweise gering. Damit einher geht die verhältnismässig hoch ausfallende Häufigkeit des Profils mit generell höherer Textkompetenz in der Sekundarschule (46.7%) sowie im Untergymnasium (67.4%). Schliesslich fällt auch der Anteil an Schüler/innen mit höherer Textkompetenz und besonderen Stärken in Französisch in der Sekundarschule

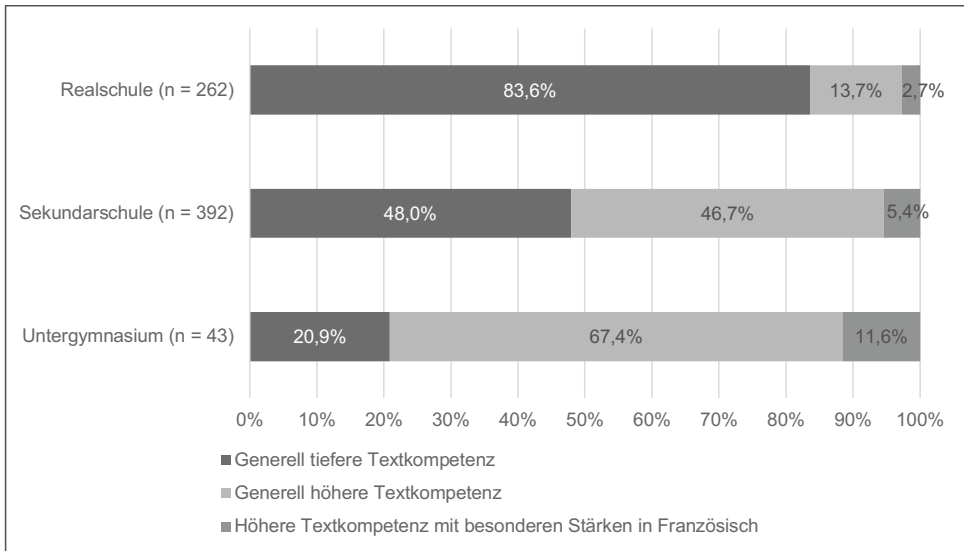


Abb. 2: Relative Häufigkeit der Textkompetenzprofile in Prozenten innerhalb der Schultypen Realschule, Sekundarschule und Untergymnasium

mit 5.4% (wobei niemand Französisch als Familiensprache angibt) und vor allem im Untergymnasium mit 11.6% (eine Schülerin gibt Französisch als Familiensprache an) höher aus als in der Realschule.

5.3 Zusammenhänge zwischen Textkompetenzprofilen und Merkmalen der Schüler/innen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 werden die Verbindungen zwischen den 3 extrahierten Textkompetenzprofilen und diversen individuellen Merkmalen der Schüler/innen untersucht. Relevante individuelle Merkmale in diesem Zusammenhang sind das Geschlecht, die Familiensprache und die soziale Herkunft der Schüler/innen sowie deren Motivation fürs Sprachenlernen. In Bezug auf die Häufigkeit der 3 Textkompetenzprofile wurden die Unterschiede zwischen Jugendlichen aus mehrsprachigen Familien und Jugendlichen, in deren Familien ausschliesslich Deutsch gesprochen wird, mit Hilfe eines Chi²-Tests beleuchtet (vgl. Nachtigall & Wirtz, 2009, S. 164ff.). Die Differenzen zwischen den 3 Textkompetenzprofilen hinsichtlich der sozialen Herkunft und der Motivation zum Sprachenlernen wurden mittels einfaktorieller Varianzanalysen auf Signifikanz geprüft. Weiteren Aufschluss geben in diesem Rahmen das Effektstärkemass η^2 und Post-hoc-Analysen, bei denen die Bonferroni-Korrektur angewendet wurde, so dass die Signifikanzüberprüfung mit $p < .017$ durchgeführt wurde (vgl. Rost, 2007, S. 217f., 223; Nachtigall & Wirtz, 2009, S. 191ff., 201).

5.3.1 Relative Häufigkeit der Textkompetenzprofile nach dem Geschlecht der Lernenden

Im Hinblick auf die relative Häufigkeit der 3 Textkompetenzprofile sind signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 22.37$; $p < .001$) zwischen Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen. Wie Abbildung 3 zu entnehmen ist, verfügt mit 68.5% die Mehrheit der Jungen über eine generell tiefere Textkompetenz. Der Anteil der Mädchen mit generell tieferer Textkompetenz ist mit 51.1% geringer. Dahingegen fallen die Anteile der Mädchen mit generell höherer Textkompetenz (42.5%) sowie mit höherer Textkompetenz und Stärken in Französisch (6.4%) vergleichsweise hoch aus. Bei den Knaben werden 28.5% respektive 3.0% den Profilen generell höhere Textkompetenz und höhere Textkompetenz mit Stärken in Französisch zugeordnet.

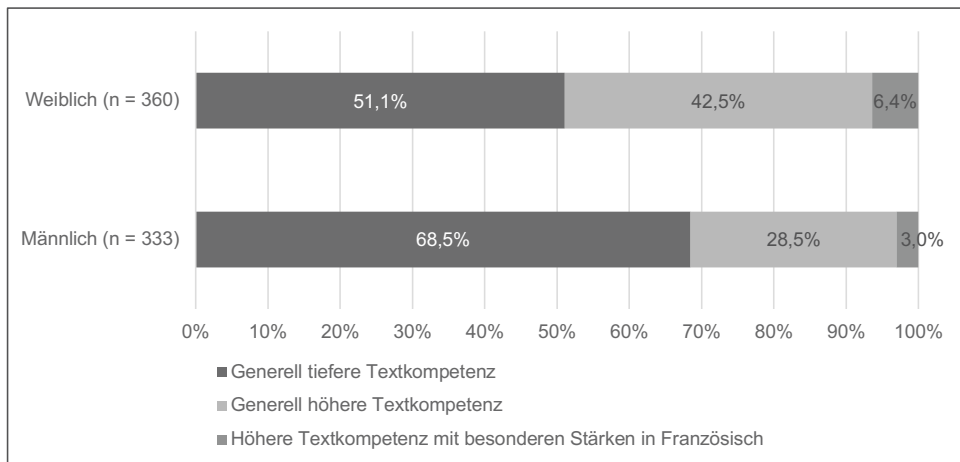


Abb. 3: Relative Häufigkeit der Textkompetenzprofile in Prozenten bei Schüler/innen

5.3.2 Relative Häufigkeit der Textkompetenzprofile nach Familiensprache der Schüler/innen⁹

In Bezug auf die Häufigkeit der 3 Textkompetenzprofile besteht ein signifikanter Unterschied ($\chi^2 = 9.862$; $p < .01$) zwischen Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien und Schüler/innen aus Familien, in welchen ausschliesslich Deutsch gesprochen wird. Wie Abbildung 4 verdeutlicht, ist der relative Anteil des Profils mit generell tieferer Textkompetenz bei Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien (67.7%) höher als jener bei Schüler/innen, bei denen die Familiensprache ausschliesslich Deutsch ist (55.9%). In Abgrenzung dazu ist die relative Häufigkeit des Profils mit generell höherer Textkompetenz bei Schüler/innen mit ausschliesslicher Verwendung von Deutsch

⁹ Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, wurden hier Schüler/innen mit Englisch (2.4%, $N = 17$) oder Französisch (0.6%, $N = 4$) als Familiensprache nicht zu den Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien gezählt. In Abbildung 4 sind sie in der Kategorie der Schüler/innen aus deutschsprachigen Familien enthalten.

als Familiensprache (39.5%) höher als bei Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien (27.2%). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Variablen zur Messung der Familiensprache und zur sozialen Herkunft konfundiert sind.¹⁰ Der Anteil der Siebtklässler/innen mit höherer Textkompetenz und besonderer Stärke in Französisch unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den beiden Schülergruppen aus mehrsprachigen Familien (5.1%) bzw. ausschliesslich Deutsch sprechenden Familien (4.6%).

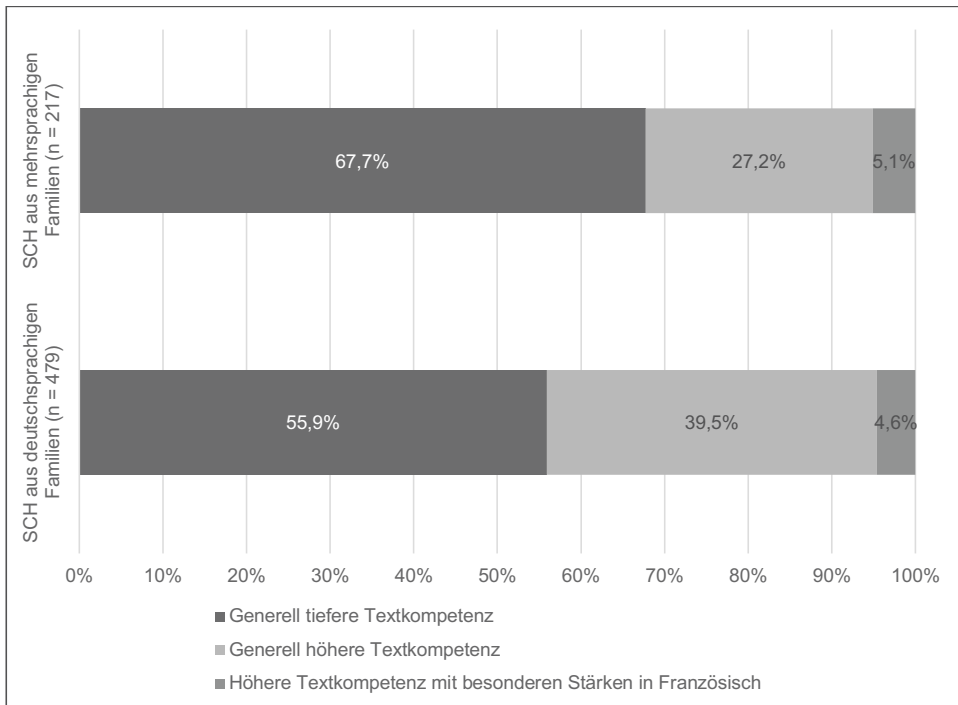


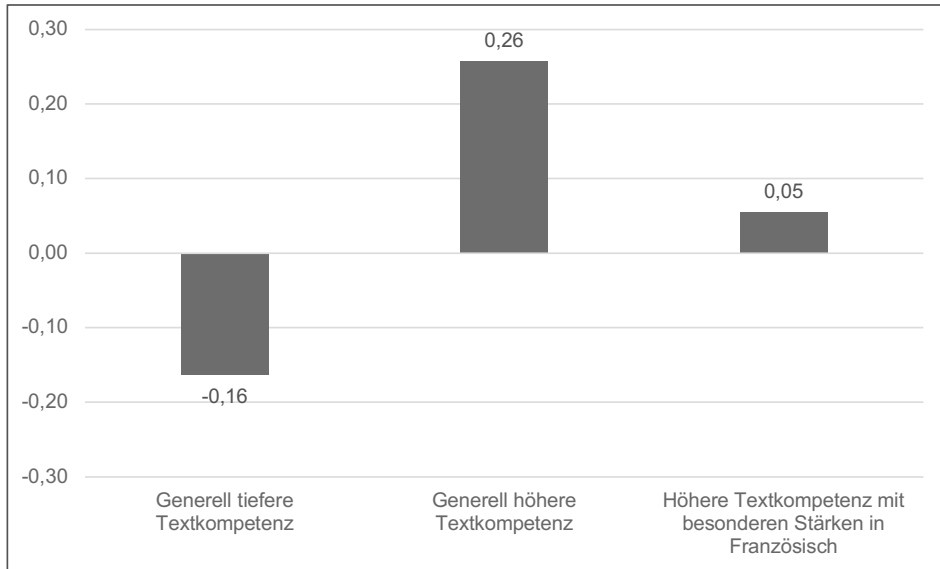
Abb. 4: Relative Häufigkeit der Textkompetenzprofile in Prozent bei Schüler/innen aus mehrsprachigen und ausschliesslich deutschsprachigen Familien, SCH = Schüler/innen

5.3.3 Zusammenhänge zwischen Textkompetenzprofilen und der sozialen Herkunft der Schüler/innen

Im Hinblick auf die soziale Herkunft der Schüler/innen besteht ein signifikanter Unterschied mittlerer Effektstärke zwischen den 3 extrahierten Textkompetenzprofilen ($F = 21.57$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.06$; vgl. Abb. 5). Dabei verzeichnen Schüler/innen mit generell tieferer Textkompetenz den niedrigsten ESCS ($M = -0.16$; $SD = 0.79$), wohinge-

¹⁰ Es besteht ein signifikanter Unterschied ($t = 11.94$; $p < .001$) in Bezug auf die soziale Herkunft zwischen Schüler/innen mit ausschliesslicher Verwendung von Deutsch als Familiensprache und Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien. Demnach ist der ESCS für Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien ($M = -0.51$; $SD = 0.74$) niedriger als für Schüler/innen aus Familien, die ausschliesslich Deutsch als Familiensprache ($M = 0.23$; $SD = 0.75$) verwenden.

gen Schüler/innen mit generell höherer Textkompetenz den höchsten ESCS ($M = 0.26$; $SD = 0.79$) aufweisen. Der ESCS der Schüler/innen mit höherer Textkompetenz und besonderen Stärken in Französisch ($M = 0.05$; $SD = 0.87$) liegt zwischen den Werten für die beiden zuvor genannten Subgruppen. Gemäss Post-hoc-Analysen ist die Differenz bezüglich der sozialen Herkunft zwischen Schüler/innen mit generell tieferer und jenen mit generell höherer Textkompetenz signifikant.



Anmerkung: Die Ausprägungen des ESCS sind als z-standardisierte Werte angegeben.

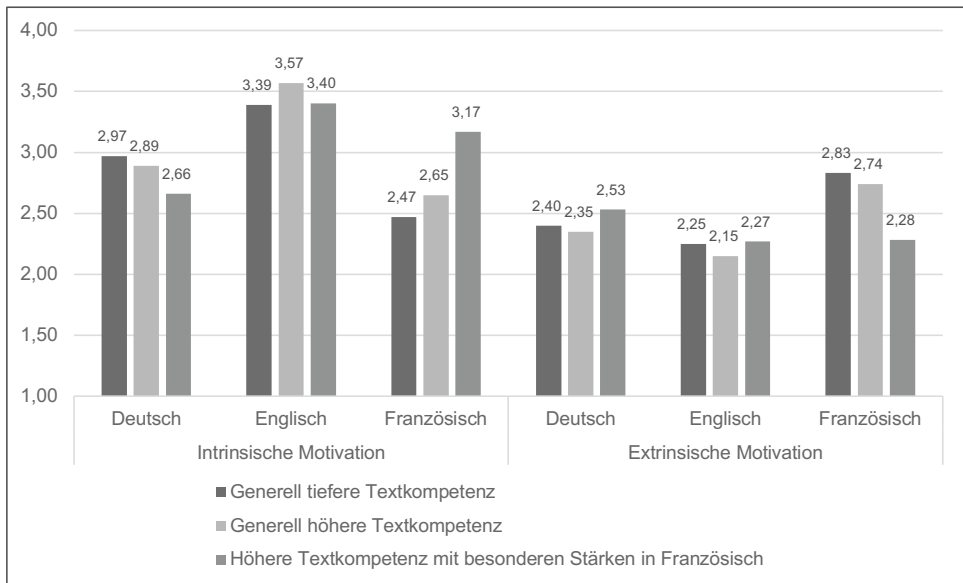
Abb. 5: Unterschiede zwischen den Textkompetenzprofilen in Bezug auf die soziale Herkunft (ESCS) der Schüler/innen

5.3.4 Zusammenhänge zwischen Textkompetenzprofilen und der Motivation der Schüler/innen fürs Sprachenlernen

Abschliessend wird untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen den Textkompetenzprofilen und der Sprachlernmotivation bestehen. Dazu wurden jeweils die intrinsische und die extrinsische Motivation für das Lernen von Deutsch, Englisch und Französisch erhoben und deren Ausprägung in den 3 Textkompetenzprofilen dargestellt (vgl. Abb. 6).

Die Überprüfung mittels Varianzanalysen offenbart 3 signifikante Unterschiede mit jeweils geringer Effektstärke, nämlich in Bezug auf die Ausprägung der intrinsischen Motivation für das Erlernen von Englisch ($F = 6.29$; $p < .01$; $\eta^2 = 0.02$) sowie hinsichtlich der intrinsischen ($F = 10.40$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.03$) und extrinsischen Motivation ($F = 4.20$; $p < .05$; $\eta^2 = 0.01$) für das Erlernen der französischen Sprache. Die intrinsische Motivation für das Erlernen von Englisch ist bei Schüler/innen mit generell höherer Textkompetenz ($M = 3.57$; $SD = 0.56$) am höchsten ausgeprägt. Es be-

stehen jedoch gemäss Post-hoc-Analysen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zu Schüler/innen aus den beiden anderen Textkompetenzprofilgruppen. Ein auffallend klares Bild ergibt sich dahingegen bezüglich der Unterschiede für die intrinsische und extrinsische Motivation für das Erlernen von Französisch. Demnach verfügen Schüler/innen mit höherer Textkompetenz und Stärken in Französisch über eine signifikant höhere intrinsische ($M = 3.17$; $SD = 0.88$) und eine signifikant geringere ausgeprägte extrinsische Französischlernmotivation ($M = 2.28$; $SD = 1.20$) als Schüler/innen aus den beiden anderen Profilen mehrsprachiger Textkompetenz.



Anmerkung: Angegeben sind die Mittelwerte der intrinsischen und extrinsischen Sprachlernmotivation auf einer vierstufigen Likertskala von 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“.

Abb. 6: Unterschiede zwischen den Textkompetenzprofilen in Bezug auf die intrinsische und extrinsische Motivation der Schüler/innen für das Sprachenlernen

6. Diskussion und Ausblick

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im vorliegenden Beitrag werden mittels latenter Klassenanalysen Profile mehrsprachiger Textkompetenz bei Schüler/innen am Ende der 7. Klasse identifiziert. Die Lernenden besuchten ab der 3. Klasse den Englisch- und ab der 5. Klasse den Französischunterricht. Die Profile basieren auf den Leistungen der Schüler/innen in der schriftlichen Textrezeption (Lesen) sowie der schriftlichen und mündlichen Textproduktion (Schreiben und monologisches Sprechen) in den drei schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch.

Im Rahmen der Analysen werden 3 verschiedene Textkompetenzprofile extrahiert. Dabei unterscheiden sich 2 der 3 Profile lediglich bezüglich des Leistungsniveaus: So verfügen rund 60% der Schüler/innen über eine generell tiefere Textkompetenz bezüglich aller berücksichtigten kommunikativen Teilkompetenzen in den drei untersuchten Sprachen. Rund ein Drittel der Schüler/innen wird dem Profil mit generell höherer Textkompetenz zugeordnet. Die Schüler/innen in diesem Profil zeichnen sich im Vergleich zur vorgängig beschriebenen Subgruppe durch signifikant höhere Mittelwerte in sämtlichen Textkompetenzvariablen aus. Besonders interessant ist die mit rund 5% der Schüler/innen kleinste Subgruppe, die sich durch besonders hohe Leistungen in Französisch auszeichnet. In Deutsch und Englisch erzielen diese Schüler/innen mindestens vergleichbar gute Leistungen wie die Lernenden, die der Subgruppe mit generell höherer Textkompetenz zugeordnet werden. Im Profil höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch zeigt sich demzufolge nicht einfach ein generell höheres Leistungsniveau. Vielmehr kristallisieren sich besondere Stärken in Französisch heraus, dies über alle drei untersuchten kommunikativen Teilkompetenzen (Lesen, Schreiben und Sprechen) hinweg.

Die Besonderheit des Profils höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch zeigt sich auch daran, dass Schüler/innen, welche diesem Profil zugeordnet werden, eine signifikant höhere intrinsische Motivation, Französisch zu lernen, aufweisen. Die extrinsische Motivation, also Französisch vor allem aufgrund äusseren Drucks zu lernen, ist dagegen schwächer ausgeprägt.

Interessant ist auch das Ergebnis, dass Unterschiede in der sozialen Herkunft vor allem zwischen den beiden Profilen generell tiefere Textkompetenz und generell höhere Textkompetenz bestehen. Demnach ist für Schüler/innen mit generell höherer Textkompetenz ein höherer ESCS zu verzeichnen als für Schüler/innen mit generell tieferer Textkompetenz. Ferner ist der Anteil der Schüler/innen mit generell tieferer Textkompetenz in mehrsprachigen Familien höher als in Familien, in denen ausschliesslich Deutsch gesprochen wird. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Variablen zur Messung der sozialen Herkunft sowie zur Bestimmung der Familiensprache konfundiert sind. So weisen Schüler/innen mit ausschliesslicher Verwendung von Deutsch als Familiensprache einen signifikant höheren ESCS auf als Schüler/innen aus mehrsprachigen Familien.

Des Weiteren scheint bezüglich des Profils höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch der familiäre Sprachhintergrund weniger bedeutsam zu sein. Anders als bei den beiden anderen Profilen (generell tiefere und generell höhere Textkompetenz) unterscheidet sich die relative Häufigkeit des Profils höhere Textkompetenz mit besonderen Stärken in Französisch nicht zwischen Schüler/innen aus mehrsprachigen und ausschliesslich deutschsprachigen Familien. Dies könnte damit zusammenhängen, dass im Profil mit besonderen Stärken in Französisch verhältnismässig viele Schüler/innen aus Familien mit einer romanischen Sprache als Familiensprache stammen (Portugiesisch, Spanisch, Italienisch), wobei sich auch in den anderen Profilen Lernende mit ähnlichem Sprachhintergrund finden.

Schliesslich zeigen die Ergebnisse bezüglich der relativen Häufigkeit der Profile die erwarteten Unterschiede zwischen den Schultypen Realschule, Sekundarschule und

Untergymnasium: Je höher das Anforderungsniveau des Schultyps, desto höher ist der Anteil an Schüler/innen mit einem höheren Textkompetenzprofil. Erwartungskonform sind ebenfalls die signifikanten Geschlechtsunterschiede. So zeigt sich, dass der Anteil der Mädchen im Profil mit generell tieferer Textkompetenz geringer ausfällt als jener der Knaben. Umgekehrt sind die Mädchen in den beiden Profilen mit höherer Textkompetenz übervertreten.

6.2 Kritische Reflexion und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Profile mehrsprachiger Textkompetenz mittels latenter Klassenanalysen identifiziert und beschrieben. Dies ist in der Mehrsprachenerwerbsforschung ein bisher kaum beschrittener Weg. Das Verfahren erlaubt, verschiedene kommunikative Teilkompetenzen in 3 Sprachen gleichzeitig und integrativ zu analysieren. Dementsprechend sind die extrahierten Profile erhellend und können zum Verständnis des komplexen Zusammenspiels zwischen modalitäts- und sprachenübergreifender Textkompetenz beitragen. Solche Erkenntnisse erweisen sich als gewinnbringend für die Gestaltung eines (sprachenübergreifenden) Fremdsprachenunterrichts im Sinne einer aufgeklärten Mehrsprachigkeit (Reimann, 2016). Dennoch ist kritisch anzumerken, dass der Einsatz latenter Klassenanalysen und die Generierung von Textkompetenzprofilen ein empirischer Zugang ist, der in weiteren Analysen abgesichert und theoretisch fundiert werden sollte.

Weiter sei daran erinnert, dass in der mündlichen Textproduktion aus forschungsökonomischen Gründen nur eine Teilstichprobe von 6 Schüler/innen pro Schulklasse gezogen werden konnte. Dies führte dazu, dass in Bezug auf die Leistung in der mündlichen Textproduktion eine hohe Anzahl fehlender Werte in die Analysen eingeflossen sind. Obwohl mit der FIML-Prozedur ein gängiges Verfahren eingesetzt wurde, um mit systematisch fehlenden Werten angemessen umzugehen, wäre es von Vorteil, solche Analysen künftig mit einem vollständigeren Datensatz durchzuführen bzw. zu replizieren.

Literatur

- Agostin Lläch, M. d. P. (2010). Examining the Role of L2 Proficiency in L2 Reading-Writing Relationships. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 18, 35–52.
- Ahmed, Y., Wagner, R. K. & Lopez, D. (2014). Developmental Relations Between Reading and Writing at the Word, Sentence, and Text Levels: A Latent Change Score Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106, 419–434.
- Beacco J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2., neu bearbeitete Aufl.). Strassburg: Conseil de l'Europe.
- Brühwiler, C. & Le Pape Racine, C. (2017). Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-*

- sprachenunterricht*, 22 (1), 167–181. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/853> [30.06.2020].
- Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2010). *Latent Class and Latent Transition Analysis. With Applications in the Social, Behavioral and Health Sciences*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Coste, D. & Moore, D. (1995). Profils d'apprenants et gestion des passages. In J.-C. Pochard (Hrsg.), *Profils d'apprenants: actes du IXe Colloque International „Acquisition d'une Langue Étrangère: Perspectives et Recherches“*, Saint-Etienne, mai 1993. Saint-Etienne: Publ. de l'Université de Saint-Etienne.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In M. H. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching* (S. 161–181). Oxford: Wiley-Blackwell.
- 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*. Dissertation, Universität Basel. Verfügbar unter: https://edoc.uni-bas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf [30.06.2020].
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Feilke, H. (2010). Aller guten Dinge sind drei! Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In T. Gloning, I. Bons & D. Kaltwasser (Hrsg.), *Festplatte für Gerd Fritz*. Verfügbar unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literal-prozeduren-und-textroutinen.pdf [30.06.2020].
- Francis, N. (2012). *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge: The MIT Press.
- Gantefort, C. (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder – Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Ch. & Roth, H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In Th. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (S. 29–50). Münster: Waxmann.
- Gazerani, F. (2014). Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde. *European Scientific Journal*, 10 (35). Verfügbar unter: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4860> [30.06.2020].
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Hufeisen, B. (2005). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 7–11) (2., neu bearbeitete Aufl.). Graz/München: Council of Europe/ECML.
- Jessner, U. (2013). Third Language Learning. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 724–728). London/New York: Routledge.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik: 15 Einführungen* (S. 199–216). Tübingen: Narr.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To Be or not to Be ... a Plurilingual Speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 154–167.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.

- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide* (7., neu bearbeitete Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nachtigall, C. & Wirtz, M. (2009). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Statistische Methoden für Psychologen. Teil 2*. Weinheim: Juventa.
- Neuner, G. (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34) (2., neu bearbeitete Aufl.). Graz/München: Council of Europe/ECML.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- Portmann-Tselikas, P. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Verfügbar unter: <https://www.ds.uzh.ch/phpfi/wiki/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [15.7.2019].
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmolzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, 5–16.
- Reich, H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (S. 209–237). Münster: Waxmann.
- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147–177.
- Shanahan, T. (2016). Relationships Between Reading and Writing Development. In C. A. MacArthur, G. Steve & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 194–206) (2., neu bearbeitete Aufl.). New York/London: The Guilford Press.
- Wenk, A., Marx, N., Rüssmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfertigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.
- Wirtz, M. & Nachtigall, C. (2008). *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen. Teil 1*. Weinheim: Juventa.