

SPRACHLICHE BILDUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULE

DDS – Die Deutsche Schule
116. Jahrgang 2024, Heft 2, S. 116–136
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.02>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2024

Irina Usanova & Birger Schnoor

Die Entwicklung von Schreibfähigkeit in mehreren Sprachen im Verlauf der Sekundarstufe – eine sprachpragmatische Sicht

Zusammenfassung

*Zur Erschließung und Vertiefung des Lernstoffs im Unterricht sowie zur Bewältigung schriftlicher Tests bei der Leistungsstandsüberprüfung müssen Schüler*innen in der Lage sein, die von unterschiedlichen Kontexten abhängigen Anforderungen schriftlicher Aufgaben zu verstehen und die zur kontextangemessenen Bewältigung der Aufgabe notwendigen sprachlichen Ressourcen effektiv im Schreibprozess einzusetzen. Sie benötigen also sprachpragmatische Kompetenz. Ziel der vorliegenden Studie ist es, Erkenntnisse darüber zu liefern, wie sich die pragmatische Fähigkeit der Aufgabenbewältigung beim Schreiben in der Sekundarstufe in mehrsprachigen Repertoires der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund entwickelt. Analysiert wurden Testdaten zu mehrsprachigen Schreibfähigkeiten aus der Studie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die untersuchten Schüler*innen (n = 1773) eine zunehmende Entwicklung sprachpragmatischer Schreibfähigkeit über die Zeit in allen Sprachen aufweisen. Dabei wurden unterschiedliche sprachspezifische Entwicklungsverläufe und Muster auf unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus festgestellt. Lebensweltlich einsprachige und mehrsprachige Schüler*innen wiesen ähnliche Entwicklungsverläufe auf. Unterschiede zwischen den Sprachen in der Aufgabenbewältigung wurden festgestellt, wobei Deutsch am besten und Französisch am schlechtesten bewältigt wurde. Die Ergebnisse bieten Einblicke in mehrsprachige Schreibentwicklung und betonen die Bedeutung von deren institutioneller Unterstützung.*

Schlüsselwörter: Fremdsprachen; Herkunftssprachen; Deutsch; Türkisch; Russisch; Englisch; Französisch; Multiliteralität; Sprachentwicklung

The Development of Multilingual Writing Skills During Secondary School – a Linguistic-pragmatic Perspective

Abstract

To master writing as a key to educational success, students need to understand the requirements of a variety of written tasks in different contexts to effectively utilize the linguistic resources necessary to complete the task in writing. The present study aims to provide insights into how the linguistic-pragmatic writing ability of task mastery develops in multilingual repertoires of students with and without a migration background at secondary level. We analyzed test data on multilingual writing skills from the study “Multilingual development: a longitudinal perspective (MEZ)”. The results of the present study show that the secondary school students (n = 1773) exhibit an increasing development of language-pragmatic writing skills over time in all languages. We identified different language-specific development trajectories and patterns at different ability levels. Monolingual and multilingual students showed similar developmental courses. Differences were found between the languages regarding task mastery, with German being the best and French being the worst. The results offer insights into multilingual writing development and emphasize the importance of its institutional support.

Keywords: foreign languages; heritage languages; German; Turkish; Russian; English; French; multiliteracy; language development

1 Entwicklung mehrsprachiger Schreibfähigkeit in der Sekundarstufe

Schreiben ist eine komplexe Fähigkeit, die die koordinierte Integration kognitiver, metakognitiver und sprachlicher Fähigkeiten erfordert (Stavans et al., 2019), die Schreibende befähigt, ihre lexikalischen und syntaktischen Ressourcen flexibel an die Anforderungen kommunikativer Handlungskontexte anzupassen (Berman, 2004). Schreibfähigkeit (Produktion) formt zusammen mit der Lesefähigkeit (Rezeption) die Literalität einer Person, die der Schlüssel für Bildungserfolg und Arbeitsmarktintegration ist (Gogolin, 2018; Grin et al., 2010). Schüler*innen nutzen ihre Schreibfähigkeit vor allem zur Erschließung und Vertiefung des Lernstoffs im Unterricht sowie zur Bewältigung schriftlicher Tests bei der Überprüfung des Leistungsstandes (Becker-Mrotzek & Lemke, 2022; Busse, 2022; Fidalgo et al., 2018). Zwischen den Fächern variieren die Anforderungen an schriftsprachliche Fähigkeiten erheblich (vgl. den Überblick in Busse et al., 2022). Schüler*innen müssen daher in der Lage sein, die kontextabhängigen Anforderungen einer Vielzahl schriftlicher Aufgaben zu verstehen, um die für die Bewältigung der Aufgabe notwendigen sprachlichen Ressourcen zu aktivieren und effektiv im Schreibprozess einzusetzen. Diese Fähigkeit des aufgabengerechten Einsatzes schriftsprachlicher Mittel wird als *sprachpragmatische Schreibfähigkeit* bezeichnet (Berman, 2008). Im vorliegenden Beitrag wird *Aufgabenbewältigung* als Indikator für sprachpragmatische Fähigkeit herangezogen, der den Grad der Vollständigkeit und Ausarbeitung der Handlung in einem elizitierten Text bewertet (Reich, 2009). Dieser Indikator ist unabhängig von der Sprache, in der ein Text präsentiert wird, und daher

auf konzeptioneller Ebene sprachübergreifend vergleichbar. Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Analyse der Entwicklung dieser Fähigkeit im Verlauf der Sekundarstufe in mehreren Sprachen bei Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund.

Unter entwicklungspsychologischer Perspektive stellt die Entwicklung der Schreibfähigkeit einen langwierigen Prozess dar, der mit einer umfassenden soziokognitiven Entwicklung verbunden ist und eine reiche sprachpragmatische Erfahrung erfordert. Dieser Prozess kann als schrittweise Entwicklung auf einem Kontinuum zwischen Entstehung und Beherrschung betrachtet werden, bei der sowohl die Fähigkeiten als auch die Qualität der Texte im Verlauf der Schulzeit voranschreiten (Olinghouse & Wilson, 2012; Silliman et al., 2020). Nach Berman (2004, 2008) tauchen sprachliche Formen schon früh in der Schreibentwicklung auf, aber das Wissen um die strategische Nutzung solcher Formen zur Aufgabenbewältigung ist in der Schreibentwicklung (insbesondere in der Primarstufe) zunächst bruchstückhaft. Mit fortschreitender Schreibentwicklung in der Sekundarstufe sollten das Repertoire an Form-Bedeutungs-Beziehungen und deren produktive Beherrschung sowie das Wissen um deren gezielten Einsatz – zunächst innerhalb spezifischer Kontexte und schließlich über Kontexte hinweg – wachsen. Schlussendlich ist die Entwicklung der Fähigkeit, die eigenen sprachlichen Ressourcen je nach Anforderung der spezifischen Aufgabenstellung effektiv zur Anwendung zu bringen, entscheidend für eine erfolgreiche Schreibentwicklung. Der Entwicklungsprozess erstreckt sich über die gesamte Sekundarstufe hinweg.

Obwohl die sprachpragmatische Schreibfähigkeit nicht explizit in den Bildungsplänen erwähnt wird, lassen die formulierten Anforderungen auf eine klare Ausrichtung auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten schließen. In den curricularen Bildungsplänen liegt der Fokus auf kohärentem, verständlichem und situationsangemessenem Schreiben. Zum Beispiel sollten Schüler*innen am Ende der Jahrgangsstufe 8 in der Lage sein, auf Deutsch Texte zu verschiedenen Schreibanlässen adressat*innenorientiert, sachgerecht und stilistisch angemessen zu verfassen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022a,b, S. 6). Für das Englische wird erwartet, dass sie kurze, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen verfassen können (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022c,d, S. 28). Ebenso sollen Schüler*innen in neueren Fremdsprachen wie Französisch und in ihren Herkunftssprachen das Verfassen von kurzen, zusammenhängenden Texten zu vertrauten Themen aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt beherrschen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2024a,b, S. 23). Die beschriebenen Anforderungen an Schreibfähigkeit unterscheiden sich zwischen den Fächern, mit deutlich stärkerem Fokus auf adressat*innengerechtes Schreiben in unterschiedlichen Textgenres im Deutschen (vgl. auch Müller & Busse, 2023; Müller et al., 2021) verglichen mit den anderen Sprachen.

Empirische Erkenntnisse über die Schreibentwicklung in der Sekundarstufe liegen in der Regel für die Entwicklung in einer Sprache vor, meistens die Mehrheitsprache der Gesellschaft. Für Deutschland hat die Schulleistungsstudie „Deutsch Englisch Schülerleistung International (DESI)“ die Schreibentwicklung in Deutsch (Mehrheitsprache) und Englisch (Fremdsprache) untersucht. Für das Deutsche zeigte sich, dass die Textproduktion für Schüler*innen der 9. Klasse immer noch eine Herausforde-

rung darstellt, wobei 50 Prozent der Schüler*innen Defizite in Semantik und Pragmatik aufweisen (Neumann & Lehmann, 2008; vgl. den Überblick in Busse, 2022). Diese Schwierigkeiten betreffen insbesondere mehrsprachig aufwachsende Lernende, die auch nach Kontrolle der Hintergrundmerkmale schlechtere Ergebnisse erzielen als einsprachige Jugendliche (Busse, 2022). Eine kürzlich erschienene Studie mit Sekundarschüler*innen an nicht gymnasialen Bildungsgängen zeigt, dass die Herstellung von Textstruktur- und -kohärenz im Deutschen auch weiterhin eine Herausforderung für diese Schüler*innen darstellt (Müller & Busse, 2023). Zudem lassen sich Disparitäten im Schreiben (Strukturierung, Kohärenzbildung, Textlänge) zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund finden. Analoge Schwierigkeiten wurden für Englisch als Fremdsprache gefunden (DESI-Konsortium, 2008). Auch hier zeigt eine aktuelle Studie, dass die Sekundarschüler*innen an nicht gymnasialen Bildungsgängen weiterhin Schwierigkeiten haben, angemessen strukturierte und kohärente Texte zu verfassen (Siekmann et al., 2022). Untersuchungen, die die Schreibentwicklung in migrationsbedingten Herkunftssprachen in den Blick nehmen, sind bislang rar (z. B. Riehl, 2021). Die Schreibfähigkeit von Jugendlichen der zweiten Migrationsgeneration, die ihre schulische Ausbildung in Deutschland durchlaufen, erstrecken sich dabei vom Auflisten einzelner Wörter bis zu elaborierten Texten (Böhmer, 2015; Usanova, 2019). Ursächlich für diese Leistungsvariabilität ist die Heterogenität der Erwerbkontexte, in denen die Aneignung der Schreibfähigkeit in der Herkunftssprache stattfindet. Im Gegensatz zu den Schreibfähigkeiten in der Mehrheitssprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch (sowie weiterer Fremdsprachen), deren Aneignung im Schulkontext stattfindet, erfährt die Entwicklung herkunftssprachlicher Schreibfähigkeit weit weniger institutionelle Unterstützung. Laut Mikrozensus 2021 hatten 4,4 Mio. Personen im Alter zwischen 5 und 20 Jahren einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2022). Im gleichen Jahr besuchten rund 140.000 Schüler*innen ein staatliches Herkunftssprachenunterrichts-Angebot (HSU), davon 105.000 allein in NRW (Mediendienst Integration, 2022).¹

Während die Entwicklung in einzelnen Sprachen sehr gut untersucht ist, ist weitgehend ungeklärt, wie sich die Entwicklung von sprachpragmatischer Fähigkeit in mehrsprachigen Schreibrepertoires, d. h. in komplexen und dynamischen Systemen einzelsprachlicher Schreibfähigkeiten, vollzieht (Schnoor & Usanova, 2023; Usanova & Schnoor, 2021). Bislang gibt es keine Theorie, die eine konsistente und umfassende Erklärung mehrsprachiger Schreibentwicklung bietet (Gogolin et al., 2022) und dabei zwischen-sprachliche Zusammenhänge berücksichtigt (Chung et al., 2019; Sierens et al., 2021). Wir beziehen uns daher auf verschiedene theoretische Ansätze, die zusammen die wichtigsten Bausteine einer Erklärung mehrsprachiger Schreibentwicklung enthalten.

Die Grundlage liefern das *Translinguale Modell der Schreibentwicklung* (Canagarajah, 2015; Schnoor & Usanova, 2023), das den Prozess der mehrsprachigen Schreibentwicklung unter Einbezug der zwischensprachlichen Zusammenhänge beschreibt, sowie die *Interdependenzhypothese* von Cummins (1979), die eine Erklärung für das

1 HSU wird in 12 Bundesländern angeboten, wobei von acht Bundesländern die genaue Anzahl der teilnehmenden Schüler*innen vorliegt.

Entstehen zwischensprachlicher Zusammenhänge bietet. Beide Theorien werden im Rahmen eines *Focus-on-Multilingualism*-Ansatzes (FOM, Cenoz & Gorter, 2011) betrachtet, der die Notwendigkeit der simultanen Betrachtung aller Sprachen in einem mehrsprachigen Repertoire betont. Durch die Kombination dieser theoretischen Ansätze nehmen wir eine *ressourcenorientierte Perspektive* auf die Entwicklung mehrsprachiger Schreibfähigkeiten ein. Im Folgenden werden die genannten Ansätze kurz erläutert.

Dem *Translingualen Modell der Schreibentwicklung* zufolge findet (1) die Schreibentwicklung in allen Sprachen eines mehrsprachigen Repertoires gleichzeitig statt; (2) sind die Entwicklungsverläufe kontinuierlich, nonlinear und multidirektional, mit diversen möglichen zwischensprachlichen Einflüssen. Das bedeutet insbesondere, dass nicht zu erwarten ist, dass die Schreibentwicklung einen stetig steigenden Trend zeigt, sondern dass sich „Ups“ und „Downs“ im Entwicklungsprozess beobachten lassen. (3) Im Prozess der Schreibentwicklung kommt es zu positiven zwischensprachlichen Einflüssen aufgrund der Existenz einer sprachübergreifenden Schreibkompetenz. Hierin stimmt das *Translinguale Modell* mit der *Interdependenzhypothese* überein, nach der die Sprachfähigkeiten einer Person in einem positiven Zusammenhang stehen, weil eine gemeinsame unterliegende Sprachkompetenz wirkt. Um diese komplexen Verläufe mehrsprachiger Schreibentwicklung nun empirisch beobachten zu können, ist es notwendig, die Schreibfähigkeiten in allen Sprachen als Bestandteile eines mehrsprachigen Repertoires simultan zu untersuchen. Dies ist die Grundannahme des *Focus on Multilingualism (FOM)*. Hierzu müssen (a) ganze mehrsprachige Repertoires mit in der Familie erworbenen und in der Schule erlernten Sprachen, (b) die Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen in den Repertoires und (c) Merkmale der sozialen Aneignungskontexte berücksichtigt werden.

Erste empirische Studien, die sich der beschriebenen theoretischen Bezüge bedient haben, um Zusammenhänge zwischen einzelsprachlichen Schreibfähigkeiten in mehrsprachigen Schreibrepertoires aufzuspüren, finden durchweg positive Zusammenhänge zwischen den Schreibfähigkeiten in der Mehrheitssprache, Fremdsprachen und Herkunftssprachen, bei denen die in verschiedenen Sprachen vorhandenen Fähigkeiten als wechselseitige Ressourcen im Prozess der mehrsprachigen Schreibentwicklung dienen (Schnoor & Usanova, 2023; Usanova & Schnoor, 2021).

Diesem Theorieansatz folgend, gehen wir in der vorliegenden Studie von folgenden Annahmen aus:

- 1) Die sprachpragmatische Schreibfähigkeit nimmt in allen Sprachen über die Sekundarstufe zu (*Hypothese 1*).
- 2) In Abhängigkeit vom Grad der institutionellen Unterstützung erwarten wir, dass die Schüler*innen am besten in Deutsch schreiben, gefolgt von Englisch, Französisch und der Herkunftssprache (*Hypothese 2a*). Wir erwarten dieselbe Reihenfolge der Sprachen bei der Größe der Zuwächse über die Zeit (*Hypothese 2b*).
- 3) Wir erwarten vergleichbare Entwicklungsverläufe bei Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund (*Hypothese 3*).

Selbstverständlich stellt die Forderung der Verfolgung des FOM-Ansatzes bei der empirischen Analyse der Entwicklung mehrsprachiger Schreibfähigkeit höchste Anforderungen an den zugrunde liegenden Datensatz. Die Studie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ (Gogolin et al., 2017; Klinger et al., 2022a) ist die bislang einzige Large-Scale-Studie, die die notwendigen längsschnittlichen mehrsprachigen Schreibdaten erhoben hat (vgl. im Detail Kap. 2.1).

Ziel von MEZ war es zu ermitteln, wie sich die mehrsprachigen Fähigkeiten von Schüler*innen im höheren Schulalter (Sekundarstufe I/Übergang in die allgemeinbildende Sekundarstufe II oder die Berufsbildung) entwickeln und welche individuellen und kontextuellen Bedingungen eine erfolgreiche mehrsprachige Entwicklung erschweren oder begünstigen (Gogolin et al., 2022). Der Begriff der Mehrsprachigkeit umfasst dabei (a) eine lebensweltliche Konstellation, d. h. Fälle, in denen Lernende in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben; hier handelt es sich häufig um Schüler*innen aus Familien mit Migrationshintergrund. Er umfasst zudem (b) eine fremdsprachliche Konstellation, d. h. Fälle, in denen Lernende einsprachig in der Schul- und Unterrichtssprache aufwachsen und leben, aber eine oder mehrere Fremdsprachen in der Schule erlernen. In diesem Verständnis entwickeln alle Lernenden in deutschen Schulen Formen der Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin et al., 2022, S. 7). Aus diesem Grund wurden in MEZ die Entwicklung im Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) in der Mehrheitssprache (Deutsch), in Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch) und Herkunftssprachen (Russisch, Türkisch) mit objektiven Leistungstests gemessen. Dieser reiche Datensatz ermöglicht uns die ganzheitliche Analyse mehrsprachiger Schreibrepertoires bei der Untersuchung der Entwicklung sprachpragmatischer Schreibfähigkeit im Verlauf der Sekundarstufe.

2 Methodenteil

Ziel unserer Studie ist eine vergleichende Analyse der Entwicklung mehrsprachiger Schreibfähigkeit von Jugendlichen in der Sekundarstufe I. Wir konzentrieren uns dabei auf die Entwicklung der Aufgabenbewältigung als sprachübergreifend vergleichbarem Indikator. Unsere Analyse nimmt die Entwicklung ganzer mehrsprachiger Schreibrepertoires von Schüler*innen in den Blick, d. h. ein komplexes und dynamisches System einzelsprachlicher Schreibfähigkeiten, das zusammen ihre mehrsprachige Schreibfähigkeit bildet. Mögliche Komponenten mehrsprachiger Schreibrepertoires sind die Mehrheitssprache Deutsch, die migrationsbedingte Herkunftssprache der Familie und in der Schule gelernte Fremdsprachen.

2.1 Studiendesign und Stichprobe

Wir verwenden längsschnittliche Schreibdaten der Panelstudie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ (Gogolin et al., 2017).² Analysiert wurden Daten von 1774 Schüler*innen in der Mehrheitssprache (Deutsch), den Herkunftssprachen (Russisch und Türkisch), sowie der ersten (Englisch) und zweiten Fremdsprache (Französisch).

Wir unterscheiden Schüler*innen nach ihrem familialen Sprachhintergrund in lebensweltlich Einsprachige (LE) und lebensweltlich Mehrsprachige (LM), d.h. zwischen Schüler*innen mit monolingual-deutschem Familiensprachgebrauch und Schüler*innen, deren familiärer Sprachhintergrund neben dem Deutschen auch durch Russisch oder Türkisch geprägt ist. Zusätzlich unterscheiden wir die Schüler*innen nach der Anzahl ihrer Fremdsprachen in diejenigen mit Englisch und diejenigen mit Englisch und Französisch.

Wir betrachten vier Untersuchungsgruppen:

- Gruppe A: LE und LM mit Englisch als einziger Fremdsprache ($n=1044$);
- Gruppe B: LE und LM mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen ($n=730$);
- Gruppe C: LM mit Englisch als einziger Fremdsprache, die auch in der Herkunftssprache schreiben können ($n=502$);
- Gruppe D: aus den LM mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen, die auch in ihrer Herkunftssprache schreiben können ($n=301$).

Um die Entwicklung der mehrsprachigen Schreibfähigkeit über die gesamte Sekundarstufe I abbilden zu können, nutzen wir das Kohorten-Sequenz-Design der MEZ-Studie mit vier Erhebungswellen. Für die frühe Phase nutzen wir Daten der Startkohorte 7: Klasse 7, Klasse 8 (1), Klasse 8 (2), Klasse 9. Für die späte Phase nutzen wir Daten der Startkohorte 9: Klasse 9, Klasse 10 (1), Klasse 10 (2), Klasse 11. In der Klasse 9 stehen Daten aus beiden Startkohorten für einen Kohortenvergleich zur Verfügung.

Wir berichten die Entwicklung adjustierter Mittelwerte, d.h. geschätzter Werte, die um den Einfluss von Drittvariablen bereinigt wurden.³ Dies ermöglicht einen „fairen Vergleich“ zwischen LE und LM, der die Ressourcenbenachteiligung von Familien mit Migrationsgeschichte in Deutschland berücksichtigt (Nauck & Schnoor, 2015). Ein Nachteil adjustierter Mittelwerte ist, dass sie sehr viel geringere Standardabweichungen aufweisen als beobachtete Mittelwerte, was zu einer Überschätzung der Stärke von Mittelwertdifferenzen durch übliche Effektstärkemaße (z.B. Cohens d oder Cohens η^2) führt. Wir können daher nur eine grobe Einordnung der relativen Stärke der Effekte

2 An MEZ nahmen nur Schüler*innen teil, die das deutsche Schulsystem ab spätestens der 3. Klasse besucht haben; neu zugewanderte Personen (z.B. Geflüchtete) waren aufgrund der Vergleichbarkeit nicht berücksichtigt.

3 Um den Einfluss von Drittvariablen herauszurechnen, werden angepasste Mittelwerte mittels eines Generalisierten Linearen Modells geschätzt, bei dem die Drittvariablen mit einem konstanten Wert (dem jeweiligen Mittelwert ihrer Verteilung) in die Modellgleichung eingehen.

liefern, die mit Vorsicht zu interpretieren sind. Sie fallen im Vergleich zu den absoluten Punktdifferenzen eher stark aus. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Kontrollvariablen. Zum Umgang mit fehlenden Werten nutzen wir multiple Imputationen.⁴ Wir berichten kombinierte Ergebnisse für 30 imputierte Datensätze.

Tab. 1: Verteilung der Kontrollvariablen für die Adjustierung der beobachteten Messwerte für die abhängige Variable „Aufgabenbewältigung“

Gruppierung		n	Geschlecht	Kognitive Fähigkeit		SES		Gymnasium	Hochschulreife (Eltern)
			(weiblich)	M	SD	M	SD	%	%
Gruppe A									
Startkohorte 7	LE	287	52,3	16,1	6,2	54,9	20,0	35,7	57,3
	LM	300	53,7	13,9	6,9	41,3	18,4	28,3	51,8
Startkohorte 9	LE	280	51,8	16,6	5,5	52,6	19,8	35,7	53,0
	LM	276	55,4	14,1	5,9	36,2	15,6	30,9	42,9
Gruppe B									
Startkohorte 7	LE	213	63,4	18,5	5,4	61,9	18,7	68,5	68,4
	LM	149	62,4	16,3	6,4	43,1	19,2	67,6	44,9
Startkohorte 9	LE	191	67,5	18,8	4,4	57,1	18,2	64,4	64,3
	LM	177	69,5	16,7	5,2	42,4	20,2	61,4	60,7
Gruppe C									
Startkohorte 7	LE	-	-	-	-	-	-	-	-
	LM	253	56,1	13,7	7,0	40,8	18,8	27,5	50,3
Startkohorte 9	LE	-	-	-	-	-	-	-	-
	LM	249	56,2	13,8	6,0	36,5	15,8	29,9	43,4
Gruppe D									
Startkohorte 7	LE	-	-	-	-	-	-	-	-
	LM	137	64,2	16,2	6,4	44,0	18,9	69,9	46,6
Startkohorte 9	LE	-	-	-	-	-	-	-	-
	LM	164	70,1	16,6	5,2	42,8	20,4	63,8	61,8

Quelle: eigene Berechnung.

2.2 Erhebungsinstrumente

2.2.1 MEZ-Schreibaufgabe

Die Schreibfähigkeit wurde mit der „MEZ-Schreibaufgabe“ (Gogolin et al., 2022) gemessen. Die Aufgabenstellung ist das Schreiben eines Anleitungstexts auf Grundlage von neun Fotos der Arbeitsschritte: in Deutsch und der Herkunftssprache einen Pro-

⁴ Hierbei werden fehlende Werte durch modellbasierte „plausible“ Werte ersetzt. Die Prädiktoren im Imputationsmodell: längsschnittliche Schreibdaten in allen Sprachen sowie kognitive Fähigkeit, Geschlecht, Gymnasialbesuch, Bildungsniveau der Eltern.

beartikel für ein Jugendmagazin, in den Fremdsprachen einen Beitrag für einen Reiseführer. Um Motivations- und Trainingseffekte abzumildern, wurden Parallelversionen eingesetzt (vgl. Gogolin et al., 2022).

Für unsere Analyse beschränken wir uns auf die Auswertung zur „Aufgabenbewältigung“ als globalem Maß für die inhaltliche Qualität eines Textes, das die Fähigkeit zur kontextadäquaten schriftlichen Lösung der Aufgabe quantifiziert und sich als valider Indikator für Textqualität erwies (Reich, 2009). Für die Bestimmung des Grads der Aufgabenbewältigung wird bei der Auswertung die Genauigkeit und Differenziertheit der Darstellung der gezeigten Gegenstände und Handlungen auf einer Likert-Rating-Skala quantifiziert (vgl. Tab. 2). Pro Szene werden null bis drei Punkte vergeben; möglich sind maximal 27 Punkte. Grammatische und orthografische Korrektheit gehen nur in die Bewertung ein, sofern Abweichungen das Verstehen des Textes beeinträchtigen.

Tab. 2: Aufgabenbewältigung: Bewertungskategorien und Scoring

Kategorie	Charakteristika der einzelnen Ausprägungen	Punkte
gar nicht	Der Arbeitsschritt der entsprechenden Abbildung wird nicht thematisiert.	0
angedeutet	Der Arbeitsschritt wird angesprochen, es wird jedoch nicht deutlich, was genau getan werden soll.	1
einfach/vollständig	Der Arbeitsschritt wird mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel zum Verständnis einfach, aber hinreichend beschrieben.	2
differenziert/ausführlich	Der Arbeitsschritt wird ausführlich erläutert, indem beispielsweise Vorgänge detailliert beschrieben oder Arbeitsschritte begründet werden.	3

Quelle: eigene Berechnung.

2.2.2 Kontrollvariablen

Kognitive Fähigkeit: 25 Items des nonverbalen Teiltests N2 des standardisierten „Kognitiven Fähigkeitstests 4-12+ R“ (Heller & Perleth, 2000). Die Aufgabe besteht im Erkennen von Analogien zwischen geometrischen Figuren, im Sinne von „A passt zu B, wie C passt zu D“. Der verwendete Teiltest besteht aus 25 Aufgaben. Jede Aufgabe beginnt mit einem Paar Figuren, für die eine Analogie vorliegt (Figur A und B). Für eine dritte Figur (C) muss die dazu passende Figur (D) aus fünf Alternativen ausgewählt werden, die die analoge Beziehung angemessen repliziert.

Geschlecht (binär): 0 = männlich, 1 = weiblich.

Gymnasialbesuch: 1 = Gymnasium, 0 = andere Schulform.

Bildungsniveau der Eltern: 1 = mindestens Hochschulzugangsberechtigung, 0 = anderer Bildungsabschluss.

3 Ergebnisse

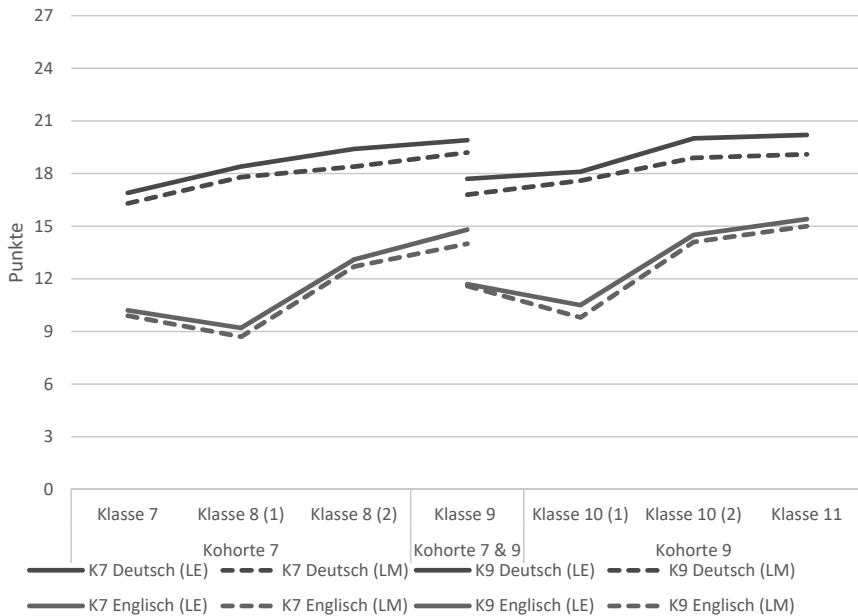
Berichtet werden die Ergebnisse der Entwicklung der Aufgabenbewältigung nach Untersuchungsgruppen.

Lebensweltlich Ein- und Mehrsprachige mit Englisch als einziger Fremdsprache (Gruppe A, Abb. 1)

- 1) *Zwischen den Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Schreibaufgabe sehr viel besser auf Deutsch als auf Englisch. Die Differenz variiert über die Zeit, bleibt aber signifikant. Die Stärke der Mittelwertdifferenz zwischen den Sprachen ist als sehr groß zu bewerten.⁵
- 2) *Innerhalb der Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Aufgaben über die Zeit besser. Die Zuwächse sind in der frühen und der späten Phase durchweg signifikant. Insgesamt sind die Zuwächse in allen Sprachen als groß zu bewerten, fallen für Englisch aber größer aus als für Deutsch.
- 3) *Zwischen den Sprachgruppen:* Die Differenzen im Leistungsniveau zwischen LE und LM sind gering. In der frühen Phase sind sie in Deutsch, auch nach Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale, über die Zeit signifikant. Die vorgefundenen Differenzen zwischen LE und LM liegen im Bereich eines mittleren Effekts.
- 4) *Zwischen den Startkohorten (Klasse 9):* Es bestehen signifikante Differenzen in den Leistungsniveaus für alle Sprachen und Sprachgruppen. Die Leistungsniveaus der Startkohorte 9 liegen signifikant unter denen der Startkohorte 7. Die Stärke der Differenzen liegt im Bereich eines starken Effekts. Das ist erstaunlich, da zu erwarten gewesen wäre, dass sich die Leistungsniveaus zwischen den Startkohorten in dieser Klassenstufe nicht signifikant unterscheiden. Dies ist ein starker Hinweis auf einen Trainingseffekt der MEZ-Studie.

5 Die hier und im Folgenden gemachten Angaben sind aufgrund der Problematik der Interpretierbarkeit von Effektstärkemaßen für adjustierte Mittelwerte mit aller gebotenen Vorsicht zu bewerten (zur Erläuterung vgl. Kap. 3.1 und 3.2).

Abb. 1: Adjustierte Mittelwertentwicklung der Aufgabenbewältigung in Gruppe A



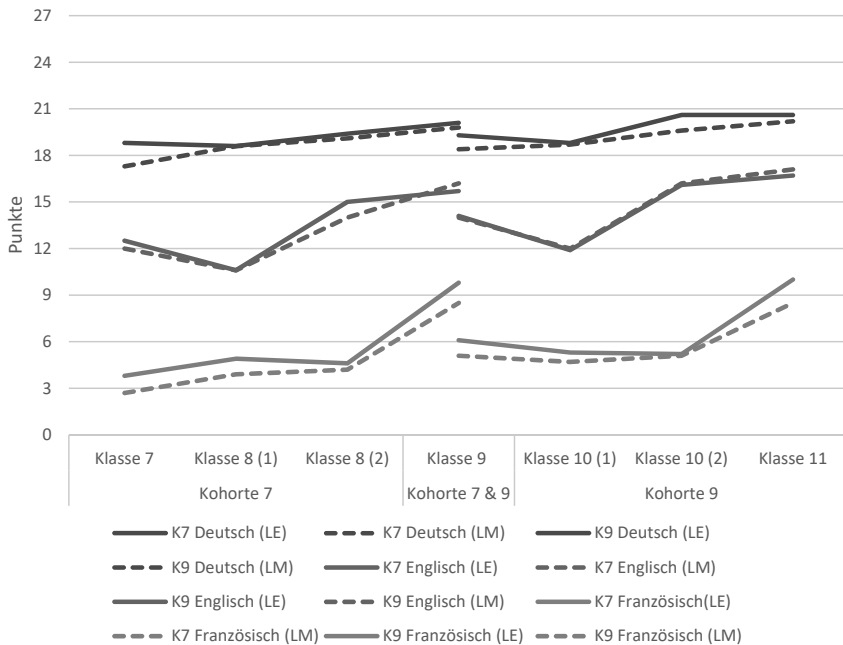
Quelle: eigene Darstellung.

Anm.: K7=Startkohorte 7, K9=Startkohorte 9

Lebensweltlich Ein- und Mehrsprachige mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen (Gruppe B, Abb. 2)

- 1) *Zwischen den Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Schreibaufgabe sehr viel besser auf Deutsch als auf Englisch und sehr viel besser auf Englisch als auf Französisch. Die Differenzen variieren in beiden Phasen über die Zeit, bleiben aber signifikant. Die Stärke der Mittelwertdifferenzen ist als sehr groß zu bewerten.
- 2) *Innerhalb der Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Aufgaben in allen Sprachen zunehmend besser. Die Zuwächse sind in beiden Phasen und in allen Sprachen signifikant. Insgesamt sind die Zuwächse als groß zu bewerten. Sie fallen am größten in Französisch aus, gefolgt von Englisch und Deutsch.
- 3) *Zwischen den Sprachgruppen:* Nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen fallen die Differenzen in den Leistungsniveaus in beiden Phasen gering aus. Die Stärke der Differenzen ist als groß zu bewerten.
- 4) *Zwischen den Startkohorten (Klasse 9):* Es bestehen signifikante Differenzen in den Leistungsniveaus für alle Sprachen und Sprachgruppen. Das Leistungsniveau der Startkohorte 9 liegt signifikant unter dem der Startkohorte 7. Die Stärke der Differenzen ist als mittel bis stark zu bewerten. Zudem zeigt sich der MEZ-Trainingseffekt.

Abb. 2: Adjustierte Mittelwertentwicklung der Aufgabenbewältigung in Gruppe B

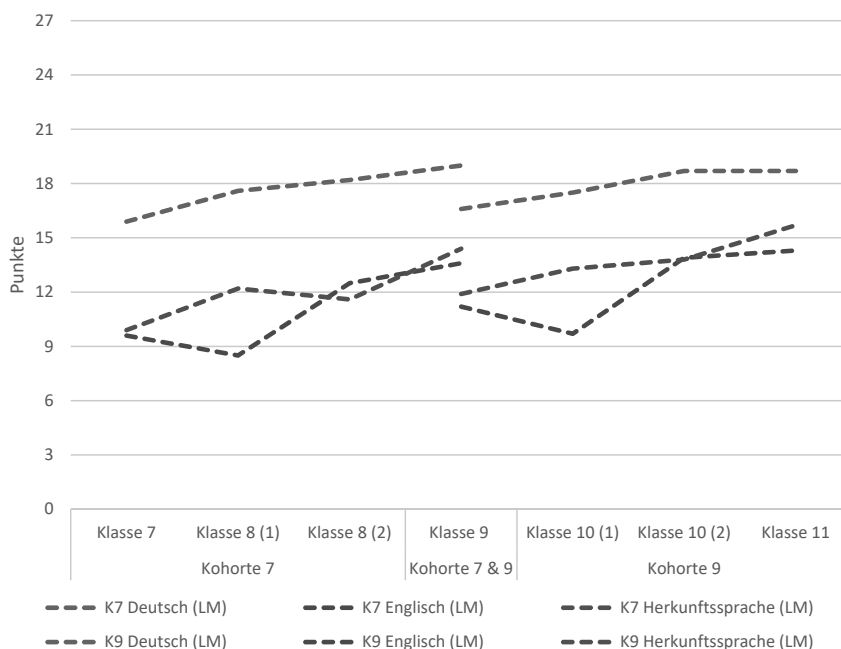


Quelle: eigene Darstellung.

In der Herkunftssprache literalisierte lebensweltlich Mehrsprachige mit Englisch als einziger Fremdsprache (Gruppe C, Abb. 3)

- 1) *Zwischen den Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Schreibaufgabe in beiden Phasen sehr viel besser auf Deutsch als auf Englisch und in der Herkunftssprache. Die Differenzen variieren über die Zeit, sind aber signifikant. Hinsichtlich der Differenzen zwischen Englisch und Herkunftssprache zeigt sich eine große Variabilität zwischen den Messzeitpunkten, d. h. abhängig vom jeweiligen Bildimpuls der Schreibaufgabe. Insgesamt scheinen die Schüler*innen die Aufgaben etwas besser in der Herkunftssprache zu bewältigen. Die Stärke der Mittelwertdifferenzen ist zwischen Deutsch und Englisch sowie zwischen Deutsch und Herkunftssprache als groß zu bewerten; die Stärke der Differenzen zwischen Englisch und Herkunftssprache variiert stark. Die Symmetrie der Entwicklungsverläufe zwischen den Startkohorten ist wohl weitgehend auf die Verwendung paralleler Schreibimpulse zurückzuführen.
- 2) *Innerhalb der Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Aufgaben über die Zeit in allen Sprachen zunehmend besser. Die Zuwächse sind durchweg signifikant. Insgesamt sind die Zuwächse als groß zu bewerten. Sie fallen am größten in der Herkunftssprache aus, gefolgt von Englisch und Deutsch.
- 3) *Zwischen den Startkohorten (Klasse 9):* Es zeigen sich die bekannten signifikanten Differenzen in den Leistungsniveaus. Das Leistungsniveau der Startkohorte 9 liegt signifikant unter dem der Startkohorte 7. Diese Differenzen fallen für alle Sprachen ungefähr gleich aus. Die Stärke der Differenzen ist als groß zu bewerten.

Abb. 3: Adjustierte Mittelwertentwicklung der Aufgabenbewältigung in Gruppe C

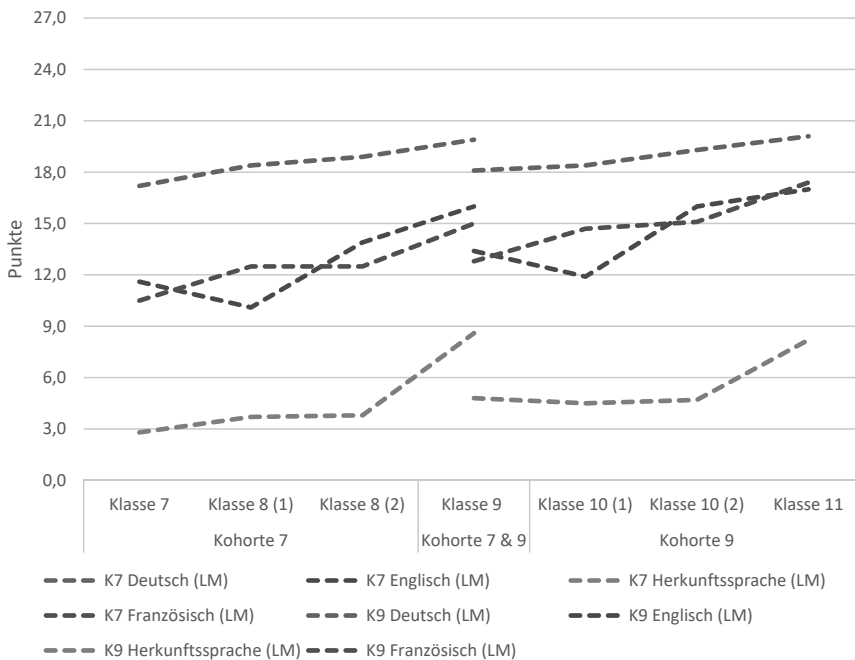


Quelle: eigene Darstellung.

In der Herkunftssprache literalisierte lebensweltlich Mehrsprachige mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen (Gruppe D, Abb. 4)

- 1) *Zwischen den Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Schreibaufgabe am besten auf Deutsch, gefolgt von Herkunftssprache und Englisch (auf ähnlichem Niveau) und am schlechtesten auf Französisch. Bei Englisch und Herkunftssprache zeigt sich eine große Variabilität zwischen den Messzeitpunkten, d. h. abhängig vom Bildimpuls der Schreibaufgabe. Insgesamt scheinen die Schüler*innen die Aufgaben besser in der Herkunftssprache zu bewältigen. In der frühen Phase sind die Differenzen signifikant; in der späten Phase überwiegend signifikant. Zwischen Englisch und Herkunftssprache wechselt die Rangfolge in Klasse 10 (1) beträchtlich, im Mittel schneiden die Schüler*innen daher über die Zeit nur 0,4 Punkte besser in der Herkunftssprache ab und die Differenzen sind in Klasse 9 und Klasse 11 nicht signifikant. Hinsichtlich der Stärke sind diese als groß zu bewerten.
- 2) *Innerhalb der Sprachen:* Die Schüler*innen bewältigen die Aufgaben in beiden Phasen in allen Sprachen zunehmend besser. Die Zuwächse sind in allen Sprachen signifikant. Insgesamt sind die Zuwächse in allen Sprachen als groß zu bewerten. Sie fallen am größten in Französisch aus, gefolgt von der Herkunftssprache, Englisch und Deutsch.
- 3) *Zwischen den Startkohorten (Klasse 9):* Es zeigt sich erneut ein geringeres Leistungsniveau der Startkohorte 9 gegenüber der Startkohorte 7. Die Differenzen fallen für alle Sprachen ungefähr gleich aus. Die Stärke der Differenzen ist als groß zu bewerten.

Abb. 4: Adjustierte Mittelwertentwicklung der Aufgabenbewältigung in Gruppe D



Quelle: eigene Darstellung.

4 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Entwicklung sprachpragmatischer Schreibfähigkeit in mehrsprachigen Repertoires von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. Untersucht wurden vier Gruppen von Schüler*innen: Gruppe A, lebensweltlich Einsprachige (LE) und lebensweltlich Mehrsprachige (LM) mit Englisch als Fremdsprache; Gruppe B, LE und LM mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen; Gruppe C, LM mit Englisch als Fremdsprache, die in der Herkunftssprache schreiben können; Gruppe D, LM mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen, die in der Herkunftssprache schreiben können.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Hypothese 1 (bekräftigt). Die Schüler*innen haben die Aufgaben über die Zeit in allen Sprachen zunehmend besser bewältigt. Im Einklang mit Forschung zur Schreibentwicklung in der Mehrheitssprache (Berman, 2004, 2008; Nippold et al., 2005) wird die Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung sprachpragmatischer Schreibfähigkeit in der Sekundarstufe bestärkt. Die Entwicklung sprachpragmatischer Fähigkeit in allen Sprachen deutet darauf hin, dass mehrsprachige Schreibfähigkeit kein Nullsummenspiel ist, bei dem die Investition in eine Sprache zu Lasten einer anderen Sprache

geht. Vielmehr stehen Sprachen in einem positiven Verhältnis und können als wechselseitige Ressourcen wirken, wie im *Translingualen Modell der Schreibentwicklung* angenommen (Canagarajah, 2015; Usanova & Schnoor, 2022). Neben diesem generellen Entwicklungsmuster zeigt sich zudem eine altersspezifische Entwicklung. Schüler*innen der Startkohorte 9 (späte Phase der Sekundarstufe/Übergang in die Sekundarstufe II oder Berufsausbildung) bewältigen die Aufgaben besser als Schüler*innen der Startkohorte 7 (frühe Phase der Sekundarstufe). Bemerkenswert sind dabei die Ergebnisse für die Klasse 9, in der sich beide Kohorten überschneiden. Das Leistungsniveau der Startkohorte 9 liegt deutlich unter dem der Startkohorte 7 für alle Sprachen und Sprachgruppen. Diese Leistungsdifferenzen zwischen den Startkohorten in Klasse 9 deuten auf einen Trainingseffekt der MEZ-Studie mit Blick auf die Entwicklung der sprachpragmatischen Fähigkeit hin. In Klasse 9 absolvieren die Schüler*innen der Startkohorte 7 die Schreibaufgabe bereits zum dritten Mal, die Schüler*innen der Startkohorte 9 dagegen zum ersten Mal. Einerseits ist das ein positiver Befund, der zeigt, wie stark das Sammeln von Handlungswissen bezüglich einer spezifischen Aufgabenstellung sich auf die Entwicklung sprachpragmatischer Fähigkeit auswirkt. Andererseits vernebelt dieser Trainingseffekt den Blick auf die altersspezifische Entwicklung, insbesondere zwischen den Kohorten.

Hypothese 2a (teilweise bekräftigt). Obwohl die sprachpragmatische Fähigkeit in allen Sprachen in der Sekundarstufe zunimmt, bleiben die Leistungsniveaus deutlich verschieden. Dafür dürften unterschiedliche Opportunitätsstrukturen für Schreiblernprozesse verantwortlich sein. Wie in Abhängigkeit vom Grad institutioneller Unterstützung zu erwarten, bewältigen die Schüler*innen die Schreibaufgabe am besten auf Deutsch, gefolgt von Englisch und Französisch – also den Sprachen, in denen sie Unterricht im schulischen Rahmen erfahren. Bemerkenswert ist, dass das Leistungsniveau in den Herkunftssprachen auf einem vergleichbaren Niveau liegt wie Englisch, obwohl herkunftssprachlicher Unterricht im Regelsystem die Ausnahme, nicht die Regel ist. Dies ist als Zeichen dafür zu lesen, dass die Entwicklung sprachpragmatischer Schreibfähigkeit sowohl sprachübergreifend als auch sprachspezifisch verläuft, und für eine sprachübergreifende Schreibkompetenz (Canagarajah, 2015; Cummins, 1979; Usanova & Schnoor, 2022).

Hypothese 2b (falsifiziert). Anders als erwartet zeigen sich die größten Zuwächse nicht in den Sprachen, die die meiste institutionelle Unterstützung erfahren, sondern in den Sprachen mit dem geringsten Leistungsniveau (Französisch) und geringster institutioneller Unterstützung (Herkunftssprache). Anscheinend lassen die vergleichsweise geringen anfänglichen Leistungsniveaus eine größere Entwicklung zu. Zusätzlich kann auch die Nutzung anderer sprachlicher Ressourcen eine Rolle spielen. So kann beispielsweise sprachpragmatisches Wissen aus dem Deutschen angewendet werden. Bei der Herkunftssprache kann zusätzlich die mündliche Sprachfähigkeit als Ressource fürs Schreiben genutzt werden.

Hypothese 3 (teilweise bekräftigt). Lebensweltlich einsprachige und mehrsprachige Schüler*innen weisen vergleichbare Entwicklungsverläufe in allen Untersuchungsgruppen auf. Dies ist erwartungsgemäß, da es sich bei den LM um Lernende handelt,

die ganz überwiegend der zweiten Migrationsgeneration angehören. Die Unterschiede in den Leistungsniveaus zwischen LE und LM fallen nach Kontrolle der migrationsbedingter Ressourcenbenachteiligung gering aus (< 1 Punkt). Unsere Studie liefert somit keinen Hinweis auf einen gravierenden Unterschied in der Entwicklung sprachpragmatischer Schreibfähigkeit bei LE und LM.

5 Limitationen

Generell ist auf die Besonderheit des MEZ-Panels hinzuweisen, das indikativ, aber nicht repräsentativ ist. Teilnahmevoraussetzung war z. B., dass grundlegende Schreib- und Lesefähigkeit in den einbezogenen Sprachen vorliegt, so dass sich Entwicklungsverläufe beobachten lassen. Dies führt zum Ausschluss Neuzugewanderter und einem Oversampling von Gymnasiast*innen.

Die Konzentration auf sprachpragmatische Fähigkeit als eine Dimension von Schreibfähigkeit lässt generelle Aussagen über die Schreibentwicklung nicht zu. Zudem ist die Analyse deskriptiv angelegt, um zunächst eine Bestandsaufnahme von Entwicklungsverläufen in mehrsprachigen Repertoires vorzulegen. Eine anschließende Analyse, die die Identifikation individueller Entwicklungsprofile und der Heterogenität zwischen diesen erlaubt, ist in Vorbereitung (Schnoor et al., in Vorb.).

6 Fazit

Durch die Analyse längsschnittlicher Schreibdaten in mehreren Sprachen behandeln wir mehrsprachige Schreibrepertoires als komplexe und dynamische Systeme (De Bot et al., 2007; Hiver & Al-Hoorie, 2020). Die Entwicklung mehrsprachiger Schreibfähigkeit anhand längsschnittlicher Large-Scale-Testdaten kann damit erstmalig – nicht nur für Deutschland – präsentiert werden. Die Ähnlichkeit der Entwicklungsmuster zwischen LE und LM sind ein weiterer Hinweis darauf, dass lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Entwicklung von Fähigkeiten im Deutschen nicht im Wege stehen. Das Potenzial aber, das mit der Mehrsprachigkeit für allgemeine sprachliche Bildung zur Verfügung steht, ist durch Forschung noch kaum ausgelotet. Die vorliegende Analyse zeigt, dass sich die sprachpragmatische Schreibfähigkeit über die gesamte Sekundarstufe in allen Sprachen weiterentwickelt, was eine gewinnversprechende Ausgangssituation für eine fachübergreifende Förderung von Schreibfähigkeit durch die Sammlung sprachübergreifenden Handlungswissens bei der Bewältigung schriftlicher Aufgaben ist.

Literatur und Internetquellen

Becker-Mrotzek, M., & Lemke, V. (2022). Gute Schreibaufgaben für alle Fächer. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 73–96). Kallmeyer.

- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022a). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Deutsch*. Freie und Hansestadt Hamburg.⁶
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022b). *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11 – Deutsch*. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022c). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Englisch*. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022d). *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11 – Englisch*. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2024a). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Neuere Sprachen*. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. A. Berman (Hrsg.), *Language development across childhood and adolescence* (S. 9–34). John Benjamins.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35 (4), 735–771. <https://doi.org/10.1017/S0305000908008787>
- Böhmer, J. (2015). *Biliteralität: Eine Studie zu literalen Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen* (Mehrsprachigkeit Bd. 39). Waxmann.
- Busse, V. (2022). Schreiben fachübergreifend fördern: Einführung und theoretische Grundlagen. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 6–21). Kallmeyer.
- Busse, V., Müller, N., & Siekmann, L. (Hrsg.). (2022). *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Kallmeyer.
- Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translanguaging practice and L2 writing: Addressing learner identities. *Applied Linguistics Review*, 6 (4), 415–440. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0020>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Chung, S. C., Chen, X., & Geva, E. (2019). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 149–161.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 7. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3149>
- Fidalgo, R., Harris, K., & Braaksma, M. (2018). Design principles for teaching effective writing: An introduction. In M. Braaksma, K. R. Harris & R. Fidalgo (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (Studies in Writing; Vol. 34) (S. 3–12). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004270480_002
- Gogolin, I. (2018). Literacy and language diversity: Challenges for education research and practice in the 21st century. In L. D. Hill & F. J. Levine (Hrsg.), *Global perspectives on education research* (S. 3–24). Taylor & Francis.

6 Vgl. für die Bildungspläne der Freien und Hansestadt Hamburg <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/>

- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapiere Nr. 1). Universität Hamburg. http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14825/pdf/Gogolin_et_al_2017_Indikation_Konzeption_Untersuchungsdesign.pdf
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., & Usanova, I. (2022). The competence model of writing skills in the project “Multilingual development: A longitudinal perspective (MEZ)”. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)* (S. 35–72). Springer VS.
- Grin, F., Sfreddo, C., & Vaillancourt, F. (2010). *The economics of the multilingual Workplace*. Routledge.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision: KFT 4-12+R*. Beltz.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics. Second language acquisition* (Bd. 137). Multilingual Matters.
- Klinger, T., Brandt, H., & Dittmers, T. (2022a). The making of MEZ – multilingual development: A longitudinal perspective. Study design and methods. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)* (S. 1–33). Springer VS.
- Mediendienst Integration. (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* <https://mediendienst-integration.de/artikel/wo-gibt-es-herkunftssprachlichen-unterricht.html>
- Müller, N., & Busse, V. (2023). Herausforderungen beim Verfassen von Texten in der Sekundarstufe – Eine differenzielle Untersuchung nach Migrationshintergrund und Familiensprachen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 921–947. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01158-8>
- Müller, N., Lindefeld, K. A., & Busse, V. (2021). Underlying beliefs about writing and teaching writing in Germany: An analysis of policy documents for German in Year 9 at secondary school. In J. V. Jeffery & J. M. Parr (Hrsg.), *International perspectives on writing curricula and development. A cross-case comparison* (S. 123–146). Routledge.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36 (2), 125–138.
- Nauck, B., & Schnoor, B. (2015). Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (4), 633–657.
- Neumann, A., & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3149>.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26, 45–65. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5>.
- Reich, H. H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5) (S. 25–34). Waxmann.
- Riehl, C. M. (2021). The Interplay of Language Awareness and Bilingual Writing Abilities in Heritage Language Speakers. *Languages*, 6 (2), 1–23. <https://doi.org/10.3390/languages6020094>

- Siekmann, L., Parr, M. J., & Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: A study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, 54, 100672. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100672>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multi-lingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Hrsg.), *Managing diversity in education: Language, policies, pedagogies* (S. 204–222). Multilingual Matters.
- Silliman, E. R., Bahr, R. H., & Wilkinson, L. C. (2020). Writing across the academic languages: Introduction. *Reading and Writing*, 33 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09993-0>
- Schnoor, B., & Usanova, I. (2023). *Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, Heritage Language and English*. *Reading and Writing*, 36, 599–623. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>
- Schnoor, B., Usanova, I., Gogolin, I., & Klinger, T. (in Vorb.). *Multilingual writing development in secondary education*.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. Fachserie 1, Reihe 2.2. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile
- Stavans, A., Seroussi, B., & Ehrlich, S. Z. (2019). Literacy-related abilities' affects on argumentative text quality structure. *Journal of Literacy Research*, 51, 315–335.
- Usanova, I. (2019). *Biscriptuality: Writing skills among German-Russian adolescents* (Hamburg Studies on Linguistic Diversity, Bd. 8). John Benjamins Publishing Company.
- Usanova, I., & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, 44 (1), 56–73. <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649>
- Usanova, I., & Schnoor, B. (2022). Approaching the concept of multiliteracies: Multilingual writing competence as an integrated model. *Canadian Journal of Applied Linguistics (Special Issue)*, 25 (3), 144–165.

Irina Usanova, Dr., Leiterin der BMBF-Nachwuchsforschungsgruppe „Multiliteralität als Arbeitsmarktressource (MARE)“, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

E-Mail: irina.usanova@uni-hamburg.de

Birger Schnoor, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

E-Mail: birger.schnoor@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Anhang

Tab. A: Sprachpragmatische Schreibfähigkeit (Rohdaten)

Gruppierung	Welle		Deutsch			Englisch			Französisch			Herkunftssprache			
			n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	
Gruppe A															
Start 7	LE	1	240	17,1	3,5	241	10,8	4,4	-	-	-	-	-	-	
		2	230	18,5	2,9	223	9,7	4,3	-	-	-	-	-	-	
		3	213	19,6	2,8	210	13,6	4,1	-	-	-	-	-	-	
		4	195	20,2	2,8	182	15,6	4,2	-	-	-	-	-	-	
	LM	1	230	16,2	3,5	222	9,8	4,6	-	-	-	-	-	-	
		2	247	17,8	2,8	237	8,4	3,5	-	-	-	-	-	-	
		3	230	18,2	3,4	227	12,5	4,7	-	-	-	-	-	-	
		4	203	19,2	3,1	196	14,1	4,5	-	-	-	-	-	-	
Start 9	LE	1	262	17,8	3,5	261	12,1	4,3	-	-	-	-	-	-	
		2	222	18,2	2,5	222	10,8	4,5	-	-	-	-	-	-	
		3	211	20,2	2,5	210	14,8	3,8	-	-	-	-	-	-	
		4	74	21,1	2,9	74	16,9	4,4	-	-	-	-	-	-	
	LM	1	206	17,0	4,2	208	11,6	4,3	-	-	-	-	-	-	
		2	230	17,5	2,9	227	9,7	4,6	-	-	-	-	-	-	
		3	205	18,8	3,2	206	14,0	4,2	-	-	-	-	-	-	
		4	72	19,7	3,3	71	16,5	3,4	-	-	-	-	-	-	
Gruppe B															
Start 7	LE	1	201	18,8	3,3	202	12,8	4,4	181	4,0	2,6	-	-	-	
		2	188	18,8	2,7	188	11,0	3,9	185	5,1	3,1	-	-	-	
		3	180	19,6	3,0	182	15,2	3,4	172	4,9	3,9	-	-	-	
		4	174	20,2	2,9	171	16,0	3,7	136	10,6	3,9	-	-	-	
	LM	1	129	17,2	3,4	131	11,8	3,6	113	2,7	2,2	-	-	-	
		2	129	18,3	2,5	129	10,2	4,5	125	3,6	2,6	-	-	-	
		3	114	18,8	3,0	114	13,8	3,6	114	3,6	3,8	-	-	-	
		4	107	19,9	2,5	103	15,7	3,9	73	8,9	3,8	-	-	-	
	Start 9	LE	1	169	19,6	3,6	169	14,9	4,8	166	6,7	4,1	-	-	-
			2	169	19,0	3,0	166	12,1	4,3	157	5,7	3,8	-	-	-
			3	156	20,8	2,4	161	16,4	3,5	126	5,5	4,9	-	-	-
			4	84	20,8	2,6	84	17,7	3,6	22	12,8	3,6	-	-	-
LM		1	150	18,3	3,9	149	13,3	4,2	144	4,9	3,1	-	-	-	
		2	147	18,4	3,1	146	11,8	4,7	134	4,3	3,5	-	-	-	
		3	131	19,4	3,5	134	15,9	3,7	110	4,5	4,3	-	-	-	
		4	76	20,5	2,6	77	17,5	3,6	25	9,2	5,1	-	-	-	

Gruppierung	Welle	Deutsch			Englisch			Französisch			Herkunftssprache			
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Gruppe C														
Start 7	LM	1	196	16,1	3,4	191	9,9	4,6	-	-	-	183	9,6	5,0
		2	216	17,7	2,8	209	8,4	3,6	-	-	-	205	12,5	4,7
		3	205	18,2	3,5	199	12,7	4,6	-	-	-	179	12,0	4,7
		4	176	19,1	3,0	172	13,9	4,6	-	-	-	125	15,8	5,3
Start 9	LM	1	190	16,8	4,1	192	11,5	4,3	-	-	-	183	12,0	5,0
		2	212	17,5	3,0	209	9,7	4,6	-	-	-	200	13,3	4,9
		3	193	18,8	3,2	193	14,1	4,2	-	-	-	162	14,4	6,2
		4	67	19,7	3,4	66	16,4	3,4	-	-	-	63	17,7	5,0
Gruppe D														
Start 7	LM	1	119	17,3	3,5	121	11,7	3,7	104	2,8	2,2	113	10,9	5,0
		2	120	18,4	2,5	120	10,1	4,5	116	3,6	2,6	118	13,0	5,6
		3	107	19,0	2,5	106	13,8	3,7	105	3,7	3,8	96	12,4	6,7
		4	98	20,0	2,5	94	16,0	3,7	67	9,0	3,8	82	16,0	5,3
Start 9	LM	1	143	18,2	3,8	141	13,4	4,2	137	4,9	3,1	137	13,1	5,2
		2	139	18,4	3,1	138	11,9	4,8	128	4,4	3,5	132	14,5	5,4
		3	122	19,4	3,5	125	16,0	3,8	105	4,6	4,3	102	15,5	6,5
		4	75	20,5	2,6	076	17,5	3,6	24	9,3	5,2	65	18,3	5,7

Quelle: eigene Berechnung.