Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2016)

Heft: 103: Auf dem Weg zum Text : sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung = Savoir linguistique et acquisition de la littératie = Metalinguistic knowledge and literacy acquisition

Artikel: Schreiben in drei Sprachen : sprachübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext

Autor: Egli Cuenat, Mirjam

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978656

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext

Mirjam EGLI CUENAT
Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen,
Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen, Schweiz
mirjam.egli@phsg.ch

Cette contribution porte un regard transversal sur l'acquisition de compétences de production textuelle en langue de scolarisation et en langues étrangères. Elle se fonde sur un modèle holistique et intégré du répertoire plurilingue dans lequel les langues de l'individu interagissent de façon dynamique. L'article présente les résultats d'une recherche menée en Suisse orientale (canton de Saint-Gall) auprès de 192 élèves en 6ème classe, HarmoS 8, âgés de 11/12 ans. Ces élèves, scolarisés en allemand, apprennent comme langues étrangères l'anglais depuis 4 ans et le français depuis 2 ans au moment de l'enquête. Dans le cadre d'un dispositif quasi-expérimental ils ont produit des lettres d'échange en trois langues à partir de tâches similaires, contentant des descriptions de l'espace. Ces textes sont analysés dans le but de comprendre si les apprenants exploitent des ressources transversales dans la production écrite. L'analyse statistique montre des corrélations modérées entre les langues; l'analyse qualitative de la structuration textuelle illustre la nature variée des relations intra-individuelles et transversales. La pertinence des résultats pour la mise en place de curriculums décloisonnés et une didactique intégrée est discutée.

Mots-clés:
répertoire plurilingue, transversalité, langue tertiaire, production écrite, compétence textuelle, enseignement des langues étrangères, décloisonnements.

1. Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Untersuchung von sprachenübergreifenden, transversalen Bezügen bei der schriftlichen Textproduktion in zwei Fremdsprachen (Englisch und Französisch) und in der Schulsprache (Deutsch) bei Schülerinnen und Schülern der 6. Primarklasse (11/12 Jahre) im Kontext des schulischen Fremdsprachenerwerbs in der Ostschweiz[1]. Sie geht von einer ganzheitlichen Konzeption des mehrsprachigen Repertoires aus, in welchem die Sprachen des Individuums verbunden sind und in komplexen, dynamischen Beziehungen stehen (Grosjean 1982; Hufeisen 2005; Lüdi & Py 2009; Coste et al.[2] 2009). Standen bei der Erforschung des schulisch

---

1 Die vorgestellte Studie ist Teil eines umfangreicheren, durch den SNF unterstützen Forschungsprojektes mit dem Titel *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Es umfasst die Teilprojekte *Textrezeption* (G. Manno, PH FHNW), *Textproduktion* (M. Egli Cuenat, PHSG), *Didaktik und individuelle Lernvoraussetzungen* (Ch. Le Pape Racine, PH FHNW und C. Brühwiler, PHSG). Die Transkription und Codierung der hier vorgestellten Daten wurden von studentischen Mitarbeitenden der PHSG besorgt (R. Kälin, F. Stricker, A. Sutter, M. Vitacca), die statistischen Auswertungen von A. Gebhardt, PHSG. Herzlichen Dank an Giuseppe Manno sowie zwei anonyme Gutachtende für die hilfreichen Kommentare zu einer ersten Version des Artikels.

© 2016 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

geförderten Fremdsprachenerwerbs lange Zeit *Interferenzen*, d. h. (negative) Einflüsse einer anderen Sprache, welche sich in Normabweichungen manifestieren, im Vordergrund, wird seit den neunziger Jahren des 20. Jh. verstärkt auch danach gefragt, inwiefern Synergien zwischen Sprachen positiv genutzt werden können. Insbesondere wird auch untersucht, ob, inwiefern und unter welche Bedingungen die Lernenden beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache (beim sog. Tertiärsprachenerwerb[2]) Vorteile gegenüber dem Erwerb der ersten Fremdsprache besitzen (Marx & Hufeisen 2004; Jessner 2013).

Im Zusammenhang mit der aktuellen Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Zentralschweiz untersuchten Haenni Hoti & Heinzmann (2012) Französisch Lernende am Ende der 5. und 6. Klasse (erstes bzw. zweites Lernjahr) mit und ohne Englischunterricht ab der 3. Klasse. Sie wiesen bei den Schülerinnen und Schülern mit vorgängigem Englischunterricht in der 5. Klasse höhere Kompetenzen im Zuhören und Leseverstehen im Französischen nach als bei Lernenden ohne Englischunterricht. Dass dieser Vorsprung am Ende der 6. Klasse nicht mehr bestand, interpretierten die Autorinnen dahingehend, dass im Englischunterricht bereits aufgebaute sprachliche Ressourcen und vorhandene Lernerfahrungen zu wenig explizit in den Französischunterricht einbezogen werden.

Die nachfolgend vorgestellte Studie möchte einen Beitrag zu einer sprachenübergreifenden Sichtweise des Erwerbs von Schul- und Fremdsprachen leisten. Am Beispiel von Raumbeschreibungen im Rahmen eines brieflichen Austausches wird untersucht, inwiefern Textkompetenzen im Bereich der schriftlichen Produktion bei den gleichen Individuen in Schul- und Fremdsprachen miteinander verzahnt sind, und zwar im Sinne einer transversalen *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins 2009), zu welcher alle Sprachen im mehrsprachigen Repertoire beitragen können. Dadurch soll der Blick auf interlingual nutzbare Ressourcen und das damit verbundene didaktische und curriculare Potenzial geschärft werden. Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund sowie Forschungsfragen und Methode dargelegt. Anschliessend werden die Resultate präsentiert und diskutiert und abschliessend Überlegungen hinsichtlich deren möglicher Relevanz für die Unterrichtspraxis angestellt.

---

2 In dieser Studie wird auf die *Tertiärsprachen*erwerbsforschung referiert, um Prozesse beim Erwerb einer *dritten, schulisch geförderten Sprache* zu beschreiben. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sich bei Lernenden mit weiteren familiären Herkunftssprachen bereits um die vierte oder fünfte Sprache handelt.

2. Schriftliche Textproduktion in mehrsprachiger Perspektive

Die Transversalität in der Entwicklung schriftlicher monologischer Textgenres wurde beim multiplen Fremdsprachen- bzw. Tertiärsprachenerwerb noch wenig erforscht. Doch kann die vorliegende Studie auf eine reiche Literatur im Bereich des fremd- und schulsprachlichen Schreiberwerbs sowie der Bilingualismusforschung zurückgreifen. Diese Forschungsliteratur wird nun im Hinblick auf die Begründung von Forschungsfragen und Methode auszugsweise referiert.

2.1. Untersuchungen zu Wechselwirkungen bei der schriftlichen Produktion in Schul- und Fremdsprache

Die schriftliche Textproduktion wird in der Tradition kognitiver Schreibmodelle, zurückgehend auf Hayes und Flower (1980), als anspruchsvoller Problemlösungsprozess modelliert: Planen, Formulieren, Überarbeiten laufen nicht linear ab, sondern müssen von den Schreibenden koordiniert und ranghöhere Textplanungsprozesse müssen mit rangniedrigen Komponenten des Produktionsprozesses wie Rechtschreibung, Lexik, Syntax in Einklang gebracht werden. Beim fremdsprachlichen Schreiben in den Anfangsstadien, wo die Lernenden nur über ein eingeschränkteres Vokabular und mangelnde Routine bei hierarchieniedrigen Prozessen verfügen, stellt sich das Problem der Koordination in verstärktem Masse (vgl. Schoonen et al. 2011). Untersuchungen der Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen schul- und fremdsprachlicher (L2) Produktion in der Tradition dieser Modellierungen zeigen ein komplexes Bild. So wies beispielsweise Cumming (1994) bei erwachsenen frankophonen Lernenden von Englisch als Fremdsprache nach, dass sich bei guten und schwachen Schreibenden die Resultate in der L1 und in der Fremdsprache jeweils entsprechen. Im mittleren Bereich variierten die redaktionellen Strategien und die Textqualität jedoch stark je nach fremdsprachlicher Kompetenz; die Verbindung zur Erstsprache war schwächer, da die Schreibenden in einer weniger beherrschten Fremdsprache eher den Blick auf rangniedrige Komponenten des Produktionsprozesses wie Rechtschreibung, Lexik, Syntax richteten, was sie in der Textkonstitution behinderte. Schoonen et al. (2011), die in einer Longitudinalstudie über zwei Jahre die Schreibproduktion in Schul- und Fremdsprache bei holländischen Englischlernenden der Sek-Stufe I (13-15 Jahre) untersuchten, wiesen generell eine enge Verbindung zwischen der Schreibkompetenz in beiden Sprachen nach und zeigten für die Fremdsprache eine stärkere Entwicklung auf als für die Schulsprache. Die Stärke der Verbindung zwischen den Sprachen wird von den Autoren teilweise mit der typologischen Verwandtschaft zwischen Holländisch und Englisch erklärt, und zwar mit Verweis auf Studien, welche bei typologisch distanteren Sprachen moderatere Korrelationen fanden (Schoonen et al. 2011: 69).

2.2. Erwerb von Textkompetenz in der Schulsprachenforschung

Der Erwerb der Fähigkeit, selbstständig verständliche und situationsadäquate monologische Texte für einen abwesenden Kommunikationspartner zu schreiben, ist wesentlicher Bestandteil von Textkompetenz (Portmann-Tselikas 2005; Schmölzer-Eibinger 2011) und somit von Literalität und Bildungssprache. Texte können im Einklang mit den Arbeiten der Genfer Sprachpsychologen und -didaktiker (Bronckart 1997; Dolz & Schneuwly 1998 *inter alia*) immer als das Produkt einer in einem bestimmten sozialen und materiellen Kontext situierten sprachlichen Aktivität definiert werden. Texte werden mit Bezug auf Text*genres* als Werkzeuge des sprachlichen Handelns produziert, die als historisch entstandene, die Diskurspraxis regulierende, relativ stabile typische Formen als Ganzes für Produktion und Rezeption strukturierend wirken (vgl. Dolz & Schneuwly 1998; Schneuwly 2015, mit Bezug auf die Bakhtinsche Definition der Textgenres). Gemäss sozialen Zielsetzungen und Funktion der sprachlichen Aktivität kommen in den Textgenres bestimmte Textmuster oder -sequenzen, auch semantische Makrostrukturen genannt (z. B. erzählende, argumentative oder beschreibende Sequenzen), zur Anwendung. Einmal beherrschte Textgenres und -sequenzen können kognitiv entlastend wirken und beeinflussen lokale und globale Planungsprozesse bei der Produktion. Dies zeigen Studien zu den Entwicklungsstadien bei unterschiedlichen Textgenres von der Primar- bis zur Sekundarstufe I (Schneuwly 1988, 1997; Schneuwly & Rosat 1995; Augst et al. 2007; Feilke 2010).

Gut dokumentiert ist beispielsweise die textgenrespezifische Entwicklung der Konnektoren. Konnektoren (bzw. *Textorganisatoren* in der Genfer Terminologie) werden als wichtige Spuren von sprachlichen Operationen bei der Textproduktion angesehen. Gemäss Schneuwly (1997, *inter alia*) markieren sie gleichzeitig die textuelle Makrostruktur und weisen auf eine Globalplanung hin, sie sind Spur und Mittel der Bildung von konnexiven Äusserungskomplexen und schliesslich auch Ausdruck einer lokalen, linearen Kontinuität des Schreibprozesses. Schneuwly (1997) zeigt für das Französische, dass der relativ undifferenzierte, lineare Gebrauch von Konnektoren wie *et* zunächst in allen Textgenres dominiert und wie sich die Konnektoren mit steigendem Alter je nach Genre ausdifferenzieren und komplexere lokale und globale Bezüge im Text markieren (vgl. z. B. auch Schmidlin 1999 für das Deutsche).

Raumbeschreibungen erscheinen für die Untersuchung von transversalen Textkompetenzen besonders interessant: Einerseits, weil sie sowohl in der Schul- als auch in der Fremdsprache eine Rolle spielen (s. HarmoS Schulsprache und *Lingualevel*) und andererseits, weil sich dort auch in höheren Klassenstufen in der Schulsprache relativ grosse inter-individuelle Unterschiede zeigen (Steinhoff 2009), wodurch wiederum intra-individuelle

Zusammenhänge zwischen Sprachen sichtbar gemacht werden können. Schneuwly und Rosat (1995) zeigten in einer pseudo-longitudinalen Untersuchung bei Lernenden der 2. bis 8. Klasse in der Schulsprache Französisch, die die Aufgabe hatten, ihr eigenes Zimmer zu beschreiben, folgende Entwicklungssequenz: Schreibanfänger produzieren lineare Listen mit einer subjektiven Auswahl von Gegenständen, oft mit stereotypem Gebrauch von "j'ai" oder "il y a" und meist ohne räumliche Information. Die Planung erfolgt lokal, jede Äusserung ist Ausgangspunkt für die nächste. In der 4. Klasse, aber auch bei einigen Lernenden noch in der 6. Klasse, werden einzelne Objekte räumlich gruppiert präsentiert, es erscheinen einzelne räumliche Ausdrücke (wie z. B. "à gauche", "sur mon bureau"). Die stereotypen Verbformen verschwinden zwar, doch fehlt die Verortung der Objekte sowie ein globales organisierendes Prinzip als Spur eines Planungsprozesses, der über lokale Verknüpfungen hinausgeht. In der 6. Klasse wird bei vielen Lernenden eine grundlegende Veränderung sichtbar: Nun erscheint eine systematische Textorganisation, indem die Informationen z. B. als Rundblick organisiert und explizit räumlich zueinander in Bezug gesetzt werden. Oft fehlt diesen Texten jedoch noch der letzte Schritt, der sich bei vielen Lernenden erst in der 8. Klasse anbahnt: der Fixpunkt, von dem aus der Rundblick erfolgt, wird explizit genannt (z. B. "en entrant dans la pièce"). Die gesamte Textproduktion wird nun der deskriptiven Logik untergeordnet und der Raum erscheint zeichenbar. Eine analoge Entwicklungstendenz für Deutsch als Schulsprache zeigen auch die Arbeiten von Augst et al. (2007) für die Primarstufe und von Steinhoff (2009) für die Sekundarstufe.

2.3. Transversaler Erwerb von Textkompetenz in der Bilingualismusforschung

Der Erwerb von Textkompetenzen in transveraler Perspektive wurde bislang vor allem in der Bilingualismusforschung untersucht. Bei zweisprachigen Primarschulkindern wurde bspw. anhand der Analyse von Form-Funktionsbezügen (z. B. Markierung der Textmakrostruktur durch Konnektoren) aufgezeigt, wie bilinguale Kinder auf der Ebene der Erzählstruktur zwischen den Sprachen transversale Bezüge herstellten, obwohl sie in der schwächeren Sprache über weniger sprachliche Mittel verfügten (vgl. z. B. Viberg (2001) für finnisch-schwedischsprachige und Egli Cuenat (2008) für französisch-deutschsprachige Lernende). Hingegen stellten Lambelet et al. (2013) in einem argumentativen Genre bei französisch-portugiesischsprachigen Primarschulkindern fest, dass die in der Schulsprache festgestellten Textproduktionsfertigkeiten zwar prädiktiv für die Herkunftssprache waren, aber nicht umgekehrt. Riehl (2013) wiederum zeigte bei der schriftlichen Textproduktion bei bilingualen Lernenden des 8./9. Schuljahrs in unterschiedlichen Sprachkonstellationen (Deutsch als Schulsprache und jeweils Türkisch, Russisch oder Italienisch als Herkunftssprache) stärkere transversale Bezüge bei narrativen als bei

argumentativen Texten und führt mehrere Bedingungsfaktoren für den Transfer von Textmakrostrukturen an, darunter die Schreibroutine in der schwächeren Sprache, aber auch Sprachbewusstheit im Hinblick auf Textgenres.

Zur dreisprachigen Textproduktion gibt es erste Untersuchungen; an dieser Stelle sei jene von De Angelis & Jessner (2012) genannt, welche bei bilingualen Achtklässlern im Südtirol auf der Ebene der Produktivität (Textlänge) enge Bezüge zwischen den Schulsprachen Deutsch und Italienisch sowie der Fremdsprache Englisch fand.

Obwohl die Muster der transversalen Bezüge zwischen Sprachen bei der Textproduktion bilingualer Lernender hoch komplex sind, deutet viel darauf hin, dass z. B. Textmuster (Textmakrostrukturen) als sprachen- und modusübergreifende Wissensbestände repräsentiert sind (im Sinne einer *Common underlying Proficiency*, Cummins 2009). Dies bedeutet, dass diese Wissensbestände potentiell von mehreren Sprachen genährt werden können. In diesem Sinne würde man nicht von *Transfer* sprechen, sondern von *Zugriff* (*access*) (Francis 2012: 58 und Walter 2007 *passim* für die Textrezeption)[3]. Die Frage stellt sich nun, ob und inwiefern diese Mechanismen auch beim multiplen schulischen Fremdsprachenerwerb spielen und, daran anschliessend, wie sie gezielt gefördert werden können.

3. Forschungsfragen und Methode

In der vorliegenden Studie wird danach gefragt, wie dieselben Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe unter den Bedingungen des aktuellen Sprachenunterrichts in der Ostschweiz ähnliche schriftliche Textproduktionsaufgaben in den Fremdsprachen Französisch und Englisch und in der Schulsprache Deutsch bewältigen und ob sich Spuren transversaler Bezüge zwischen den Texten finden lassen. Untersucht wurden Texte in drei Sprachen von 192 St. Galler Primarschülerinnen und -schülern am Ende der 6. Klasse der Primarstufe. Im Kanton St. Gallen wird seit 2008 Englisch ab der dritten Klasse als erste und Französisch ab der fünften Klasse als zweite Fremdsprache unterrichtet, jeweils mit zwei bis drei Wochenstunden. Die Lernenden stehen im Englischen am Ende des 4. Lernjahrs und im Französischen am Ende des 2. Lernjahrs. Die Lernenden (jeweils drei Jungen und drei Mädchen) wurden gemäss Zufallsprinzip aus 32 Klassen ausgelost; 37% der Kinder gaben an, mit ihren Eltern zuhause eine andere Sprache zu sprechen[4].

---

[3] Francis (ibid.) schlägt vor, den Terminus *Transfer* für sprachspezifische Bestände wie die Kognatenerkennung, Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Wortstellung sowie in Morpho- und Phonologie zu reservieren.

[4] Obwohl hochrelevant werden die Herkunftssprachen in dieser Publikation aus forschungsökonomischen Gründen nicht berücksichtigt; es wurden jedoch per Fragebogen

Die Lernenden wurden im Rahmen einer quasi-experimentellen Situation gebeten, drei analoge Brieftexte in der Schulsprache Deutsch und den zwei Fremdsprachen zu verfassen: Sie sollten sich einem Kameraden/einer Kameradin einer frankophonen Partnerklasse vorstellen, indem sie zunächst Angaben zu ihrer Person machten; anschliessend sollten sie ihre Wohnsituation beschreiben, wobei die Themen zwischen Sprachen variiert wurden, um einen zu starken Wiederholungseffekt zu vermeiden: Beschreibung der eigenen Wohnung (D), des Kinderzimmers (F) und des Wohnzimmers (E). In allen drei Sprachen wurden sie auch aufgefordert zu schreiben, was sie besonders daran mögen. Die Aufgabenstellungen in der Schulsprache lehnen sich an Schneuwly & Rosat (1995) und Augst et al. (2007) sowie *HarmoS* Schulsprache (EDK 2010) an. In der Fremdsprache stützen sie sich auf *Lingualevel* (Lenz et al. 2007) und sind somit dem gemäss aktuellen Lehrplänen erwartbaren sprachlichen Leistungsniveau angepasst. Das Schreibformat lehnte sich an das Layout eines E-Mails an. Die Aufgabe auf Deutsch war etwas offener gestaltet (etwas weniger präzisierende Fragestellungen) und sollte damit stärker leistungsdiskriminierend wirken. Die Produktionsreihenfolge wurde stabil gehalten: 1. Deutsch 2. Französisch 3. Englisch. Pro Version waren 20 Minuten vorgesehen; für die Produktion der fremdsprachlichen Texte standen zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung. Das Aufgabensetting wurde mit dem Ziel einer möglichst hohen ökologischen Validität (Street 2002) als schulische Austauschsituation konzipiert; die beschreibende Textsequenz ist Bestandteil des Genres "schriftliche Kontaktaufnahme mit einem Austauschpartner". Die entstandenen Briefe wurden an Partnerklassen in der französischen Schweiz, Frankreich und Belgien versendet und mit analogen Briefen beantwortet. Ein Beispiel des kompletten Textsamples einer Schülerin findet sich im Anhang.

Die handschriftlichen Texte wurden transkribiert und hinsichtlich der Textlänge, der syntaktischen Komplexität, Konnektoren (Types und Tokens) sowie der räumlichen Textstrukturierung codiert. Bei der Analyse kamen somit keine holistischen Ratings, bei denen zwangsläufig Normvorstellungen eine Rolle spielen, sondern eine auf die Erfassung von Zusammenhängen bei der Textstrukturierung ausgerichtete Codierung zur Anwendung. Somit wird der Aspekt der normativen Korrektheit hier ausgeblendet, was natürlich nicht bedeutet, dass diese im schulischen Kontext nicht relevant ist. Nähere Angaben zur Codierung finden sich im Abschnitt 4 bei der Beschreibung der Resultate. Sämtliche Texte wurden mit Hilfe des Programms MAXQDA codiert und ausgewertet.

Daten zum sprachlichen Hintergrund sowie mündliche Texte in den Herkunftssprachen erhoben. Diese werden zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet.

Folgende Forschungsfragen wurden gestellt:

1) Inwiefern unterscheiden sich die Textprodukte in Deutsch, Englisch und Französisch hinsichtlich diverser Textvariablen signifikant voneinander?

2) Gibt es bezüglich der codierten Parameter statistisch signifikante intra-individuelle Zusammenhänge zwischen Deutsch, Englisch und Französisch? Sind die Zusammenhänge zwischen den Sprachen (Schulsprache, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache) unterschiedlich stark ausgeprägt?

Folgende statistische Verfahren kamen zur Anwendung:

1) Analyse von Unterschieden

Für intervallskalierte Daten (Segmente, Nebensatzkonstruktionen und Konnektoren): Varianzanalyse mit Messwiederholung; für ordinalskalierte Daten (räumliche Textstruktur): Friedman-Test und Wilcoxon-Test.

2) Analyse von Zusammenhängen

Für intervallskalierte Daten (Segmente, Nebensatzkonstruktionen und Konnektoren): Korrelationen nach Pearson; für ordinalskalierte Daten (räumliche Textstruktur): Korrelationen nach SpearmanRho.

Die Resultate dieses zunächst deskriptiv angelegten Untersuchungsverfahrens werden anschliessend auf ihr didaktisches und curriculares Potenzial hin ausgelotet.

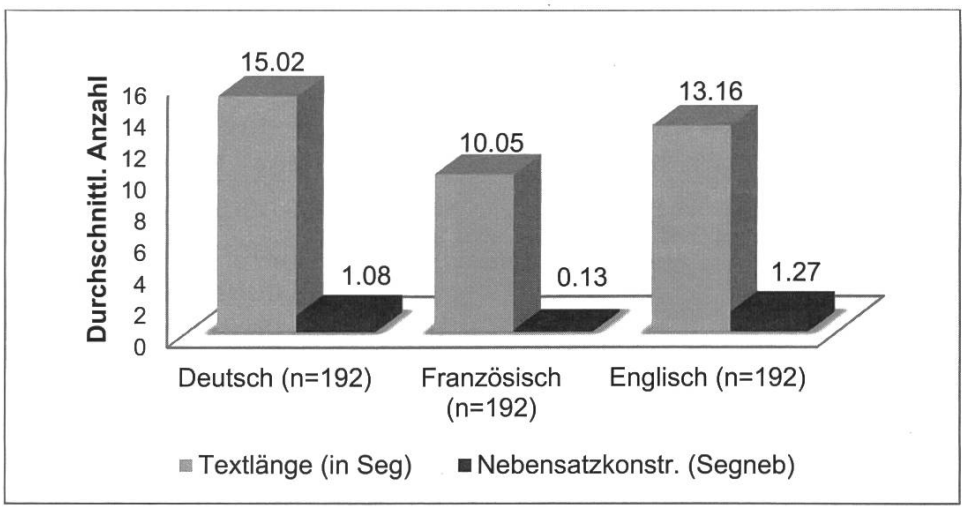
4. Resultate

4.1. Textlänge und Nebensatzkonstruktionen

Die Textlänge wurde in Segmenten berechnet. Als Segment codiert wurde eine Aussage ('*clause*') mit einem einzigen finiten oder nicht finiten Kernverb und dessen Argumenten. Davon gibt es einige Ausnahmen (z. B. komplexe Konstruktionen mit Hilfs- oder Modalverb, Verbellipsen, vgl. Hickmann et al. 1994; Egli Cuenat 2008). Ebenfalls codiert wurden finite und infinite Nebensatzkonstruktionen, z. B. mit subordinierenden Konjunktionen verbunden (z. B. "wenn ich aus dem Fenster schaue").

Die Schülerinnen und Schüler schrieben im Durchschnitt die längsten Texte im Deutschen, die zweitlängsten Texte im Englischen und die kürzesten im Französischen. Die Unterschiede hinsichtlich der Textlänge zwischen den Sprachen sind signifikant ($F=103.003$; $p < .001$). Generell finden sich im Durchschnitt wenig Nebensatzkonstruktionen in den Texten, durchschnittlich etwas mehr als ein Nebensatz im Deutschen und im Englischen und kaum Nebensätze im Französischen. Auch der Unterschied zwischen den Sprachen hinsichtlich der Nebensatzkonstruktionen ist signifikant ($F=66.542$; $p < .001$).

Ein detaillierter Blick auf die einzelnen Sprachvergleiche offenbart jedoch, dass nur die Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch und zwischen Englisch und Französisch signifikant sind, nicht jedoch jene zwischen Deutsch und Englisch.



Grafik 1: durchschnittliche Textlänge und Anzahl Nebensatzkonstruktionen

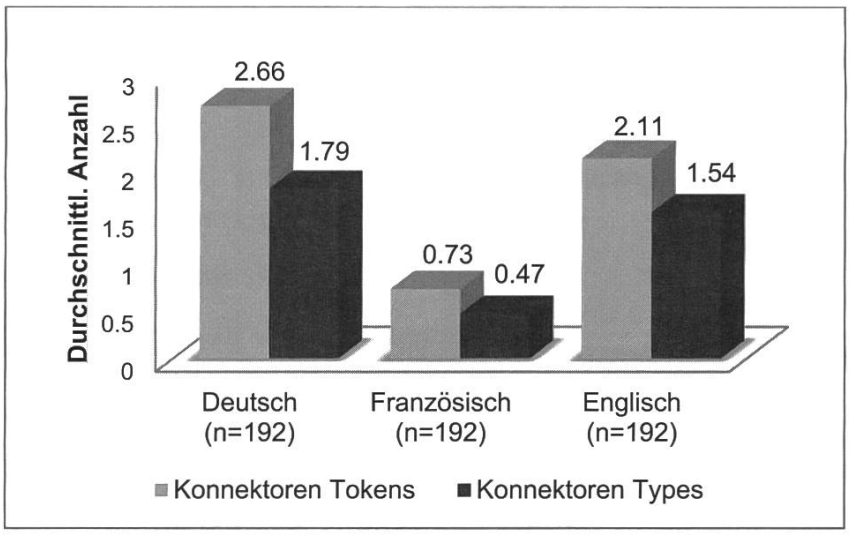
Was die Frage nach den intraindividuellen Zusammenhängen beim Schreiben in den verschiedenen Sprachen betrifft, so zeigt die statistische Analyse hinsichtlich der Textlänge positive Korrelationen mittlerer Effektstärke zwischen allen Sprachen. Die Lernenden, die längere Texte in der einen Sprache schreiben, tun dies tendenziell also auch in den anderen Sprachen, wobei die Korrelation zwischen Deutsch und Englisch ($r= 0.40$; $p < .001$) und zwischen Englisch und Französisch ($r= 0.44$; $p < .001$) vergleichsweise stärker ausgeprägt sind als der Zusammenhang zwischen Deutsch und Französisch ($r= 0.32$; $p < .001$).

Beim Gebrauch von Nebensatzkonstruktionen besteht zwischen Englisch und Deutsch eine signifikante positive Korrelation ($r= 0.26$; $p < .001$). Je mehr Nebensätze die Kinder im Deutschen schreiben, desto mehr Nebensätze bauen sie tendenziell auch in ihren englischen Text ein; es handelt sich aber um einen kleinen Effekt. Im Französischen werden kaum Nebensätze gebraucht. Es bestehen keine signifikanten Zusammenhänge hinsichtlich der Nebensätze zwischen Deutsch und Französisch und zwischen den beiden Fremdsprachen.

4.2. Konnektoren

Bei der Analyse der Konnektoren bzw. Textorganisatoren wurden die folgenden Elemente codiert und gezählt: Koordinierende Konjunktionen (*und, et, and*) und subordinierende Konjunktionen (*weil, because, parce que*), Adverbien (*jetzt, now, maintenant*) und adverbiale Ausdrücke *(deswegen, pour cela, therefore*). Es wurden lediglich Einheiten am Eingang eines Segmentes

berücksichtigt. Räumliche Konnektoren wurden aus dieser Analyse ausgeschlossen; sie werden bei der Analyse der Textstruktur (s. unten 4.3.) berücksichtigt. Es wurden *Tokens* (Anzahl) und *Types* (Diversität) analysiert.



Grafik 2: Durchschnittliche Anzahl Konnektorentypes und -tokens

Die Unterschiede zwischen den drei Sprachen sind signifikant bezüglich der Tokens ($F=75.988$; $p < .001$). Detaillierte Analysen zeigen, dass die Lernenden im Durchschnitt mehr Konnektoren im Deutschen als im Englischen ($p < .01$) und als im Französischen ($p < .001$) gebrauchen; im Englischen verwenden sie ebenfalls mehr Konnektoren als im Französischen ($p < .001$).

Auch bei den Types, also beim Gebrauch unterschiedlicher Konnektoren, ist der Unterschied zwischen den Sprachen signifikant ($F=91.045$; $p < .001$). Die Detailanalysen zeigen, dass signifikante Unterschiede hinsichtlich der Types zwischen Deutsch und Französisch ($p < .001$) und zwischen Französisch und Englisch ($p < .001$) existieren. Zwischen den Konnektorentypes in Deutsch und Englisch gibt es hingegen keinen signifikanten Unterschied. Im Französischen werden von den Kindern durchschnittlich und im Vergleich zum Deutschen und zum Englischen deutlich weniger unterschiedliche Konnektoren gebraucht.

Bei der Analyse der intraindividuellen Zusammenhänge wird ersichtlich, dass der Gebrauch von Konnektorentokens zwischen den drei Sprachen signifikant und positiv korreliert. Es handelt sich um kleine und mittlere Effekte. Der vergleichsweise stärkste Zusammenhang besteht zwischen Deutsch und Englisch ($r= 0.30$; $p < .001$), etwas schwächer zwischen den beiden Fremdsprachen ($r= 0.29$; $p < .001$), und vergleichsweise am schwächsten zwischen Deutsch und Französisch ($r= 0.14$; $p < .05$). Bei den Konnektorentypes, also dem Gebrauch unterschiedlicher Konnektoren, findet

man eine positive Korrelation kleiner Effektstärke zwischen den beiden Fremdsprachen und eine ebenso positive und kleine Korrelation zwischen Deutsch und Englisch; Deutsch und Französisch korrelieren nicht.

Ob die Lernenden überhaupt Konnektoren gebrauchen oder nicht, scheint also über die Sprachen hinweg in einem Zusammenhang zu stehen. Diejenigen Kinder, die in der Fremdsprache Englisch unterschiedliche Konnektoren brauchen, tun dies eher auch in der Fremdsprache Französisch. Die Abwesenheit von Konnektoren ist nicht per se ein Zeichen von mangelnder Strukturierung (vgl. Schneuwly 1997); im Falle der französischen Texte sind sie aber die Spur einer deutlich reduzierten Komplexität. Dies wird im Beispiel, welches im Anhang aufgeführt ist, gut ersichtlich. Das Beispiel zeigt aber auch den Parellelismus in der Verwendung der Konnektoren, die im Deutschen und Englischen relativ häufig zur lokalen Verknüpfung von Segmenten verwendet werden. Im Französischen findet sich immerhin zwei Mal *et* – viele Lernende brauchen im Französischen gar keine Konnektoren.

Das Ergebnis, dass zwischen der Schulsprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch bei den Konnektorentypes kein signifikanter Unterschied besteht, wird durch den Vergleich zwischen der Anzahl sämtlicher von den Lernenden gebrauchter Konnektorentypes in den drei Korpora etwas relativiert: Im Deutschen finden sich 34 verschiedene Konnektoren/ Textorganisatoren (von denen viele aber selten verwendet werden), im Englischen 14, im Französischen 10 verschiedene Konnektoren. Mit Abstand am häufigsten wird in allen Sprachen der Konnektor *und/and/et* benutzt. Im Deutschen kommen am häufigsten hinzu *aber, weil, wenn, dass*; im Englischen parallel dazu *but, when, because, that*; im Französischen finden sich diese Konnektoren auch, jedoch nur bei vereinzelten Lernenden.

4.3. Räumliche Textorganisation

Bei der Analyse der textuellen Sequenz der Raumbeschreibung ist von besonderem Interesse, inwiefern die Lernenden die Texte in den drei Sprachen nach räumlichen Gesichtspunkten strukturieren. Im Vordergrund steht wiederum die Frage des Zusammenhangs zwischen den Sprachversionen auf intra-individueller Ebene, also die Frage danach, inwiefern Kinder, die einen räumlichen Ansatz in der einen Sprache wählen, dies auch in einer der beiden anderen oder in beiden anderen Sprachen tun.

Dafür wurden diejenigen Textpassagen separat analysiert, welche der Beschreibung der Wohnung (D) des Zimmers (F) bzw. des Wohnzimmers (E) gewidmet waren. In Abstützung auf Schneuwly und Rosat (1995) wurden die "räumlichen Organisatoren" codiert, nämlich räumliche Präpositionen (*unter, sous, under*), Adverbien bzw. adverbiale Ausdrücke (*links, à gauche, on the left*), komplexe Referenzierungen des Raumes wie *wenn man reinkommt*,

quand on entre, *when you come in*[5]. Damit wurde, ähnlich wie in Lambelet et al. (2014), ein Analyseansatz gewählt, der die Textorganisation weitgehend mit formalen, zählbaren Kriterien erfasst.

Für die Analyse der räumlichen Strukturierung der Texte wurden 6 Kategorien geschaffen. Textbeispiele für die unterschiedlichen Kategorien finden sich weiter unten im Analyseteil.

Kat. STRU	Codierte Elemente für die Kategorisierung	Beschreibung der Kategorie
1	0 - 2 Segmente, ohne Aufzählung von räumlichen Elementen im gleichen Segment	Aufgabe nicht oder nur bruchstückhaft gelöst
2	Ab 3 Segmenten *ohne* räumliche Organisatoren, ab 1 Segment *mit* Aufzählung von räumlichen Elementen	Keine explizit räumliche Textstruktur
3	1 räumlicher Organisator	Minimale explizit räumliche Textstruktur
4	2-3 räumliche Organisatoren	Teilweise explizit räumliche Textstruktur
5	4 oder mehr räumliche Organisatoren	Räumlichkeit für Textstruktur dominant
6	4 oder mehr räumliche Organisatoren + Referenzpunkt	Räumlichkeit für Textstruktur dominant, Perspektive definiert

Tabelle 1: Kategorisierung der räumlichen Textstruktur

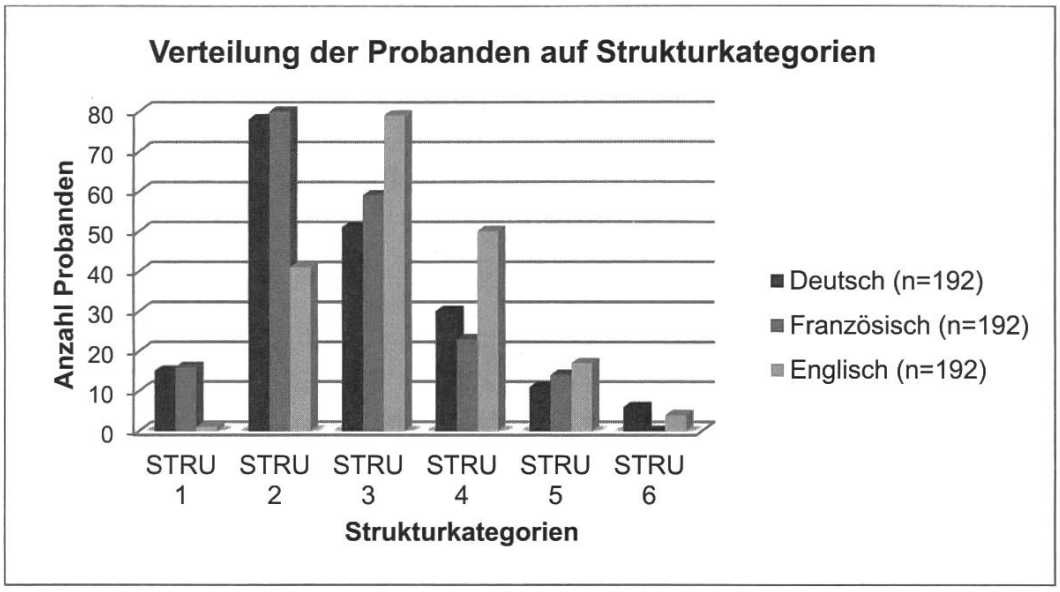
Sämtliche Texte wurden von zwei unabhängigen Personen doppelt codiert. Die Übereinstimmung bei der Kategorisierung betrug für die deutschen Texte 94.76% (Cohens Kappa 0.928), für die englischen Texte 96.35% (Cohens Kappa 0.948) und für die französische Texte 95.31% (Cohens Kappa 0.934).

Eine stärkere inhaltliche Kategorisierung, in Abstützung auf die oben referierte Entwicklungsprogression in der Schulsprache (Augst et al. 2007; Schneuwly & Rosat 1995; Steinhoff 2009), erwies sich für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Schul- und Fremdsprachen nicht als zielführend. Jene Art der Kategorisierung bildet feinere Abstufungen der räumlichen Strukturierung in der Entwicklung der *Interlanguage* bei noch wenig fortgeschrittenen Lernenden nicht ab. Andere Arten der Analyse, welche auch *nicht räumliche* Formen kohärenter Themenentfaltung bei der Beschreibung der Räumlichkeiten einbezogen (vgl. Hayes 2011), haben sich bei einem ersten Durchgang der doppelt blind vorgenommenen Codierung als nicht zuverlässig genug erwiesen. Der nun gewählte Ansatz hat jedoch zur Folge, dass gewisse Raumbeschreibungen, die nicht nach explizit räumlichen Kriterien organisiert wurden, aber auf anderer Ebene kohärent, kohäsiv oder komplex sein können, durch diese Codierung nicht erfasst wurden. Dies gilt

5 Ausgeschlossen wurden unspezifische Lokalisierungen wie "*in* einem Einfamilienhaus", "*in* my living room", "*dans* ma chambre", weil sie bei assoziativer Häufung (z. B. *dans* ma chambre..., *dans* ma chambre...) nicht zu einer differenzierten, explizit räumlichen Textstrukturierung beitragen.

besonders für einige deutsche Texte (vgl. Textbeispiel 1). Deren grösserer Umfang sowie deren höhere textuelle Komplexität werden einerseits durch die Analyse von Textlänge, Nebensätzen und Konnektoren erfasst (s. oben 3.2); anderseits sollen in einer nächsten Analysetappe weitere Dimensionen wie die Textvollständigkeit einbezogen werden.

Bei der Verteilung der Probanden auf die Kategorien der räumlichen Textstruktur (Grafik 3) fällt zunächst auf, dass bei den meisten Texten die räumliche Strukturierung generell nicht sehr stark ausgeprägt ist.



Grafik 3: Verteilung der Probanden auf Strukturkategorien

Es finden sich generell relativ wenige Texte in den obersten beiden Kategorien. Im Englischen wurden die meisten Texte der Kategorie 3 (1 räumlicher Organisator) und 4 (2-3 räumliche Organisatoren) zugeordnet. Dagegen belegen mehr französische und deutsche Texte die Kategorie 2. Die Unterschiede bei der Verteilung der Probanden auf Strukturkategorien sind signifikant zwischen Englisch und Deutsch ($Z=-4.614$; $p < .001$) sowie zwischen Französisch und Englisch ($Z=-6.644$; $p < .001$), jedoch nicht zwischen Französisch und Deutsch. Die Französischen Raumbeschreibungen sind meist sehr rudimentär.

Im Deutschen werden zwar oft Elemente der Räume beschrieben, jedoch ohne Gebrauch von räumlichen Organisatoren. Es fällt auf, dass es kaum englische Texte von Probanden gibt, welche die Aufgabe nicht oder kaum lösen, also die Kategorie 1 belegen. Es ist möglich, dass das Englische von der Reihenfolge der Produktion und dem Wiederholungseffekt bei der dritten analogen Aufgabe profitiert hat und sich mehr Lernende bei der dritten

Aufgabe stärker auf die Raumbeschreibung als auf das Vorstellen der eigenen Person konzentrieren.

Im Hinblick auf die zentrale Frage nach den transversalen Bezügen zwischen den drei Sprachversionen wurden Korrelationen hinsichtlich der Verteilung der Probanden auf die Kategorisierung der räumlichen Textstruktur berechnet. Zwischen allen drei Sprachen finden sich positive Korrelationen kleiner oder mittlerer Stärke. Es ist also eine leichte Tendenz zu verzeichnen, dass diejenigen Lernenden, die ihre Beschreibung in einer Sprache stärker oder schwächer explizit räumlich organisieren, dies auch eher in den anderen Sprachen tun. Dabei ist die Korrelation zwischen den beiden Fremdsprachen vergleichsweise grösser ($r= 0.419$; $p < .001$) als zwischen Deutsch und Englisch ($r= 0.190$; $p < .01$) sowie als zwischen Deutsch und Französisch ($r= 0.233$; $p < .01$).

Die folgenden Textbeispiele zeigen unterschiedliche Ausgestaltungen von beobachtbaren intraindividuellen Zusammenhängen.

Textbeispiel (1)

12131303 STRU 2 *CHI Genauer gesagt wohne ich in einer Wohnung mit meinen Eltern. *CHI Die Wände meines Zimmer's sind Gelb. *CHI Das ist auch meine Lieblingsfarbe. *CHI Mein Zimmer ist nicht besonders gross. *CHI Aber mein neues Zimmer wird es sein. *CHI Ich werde nämlich umziehen: nach Zürich.	12131303 STRU 2 *CHI Mon chambre est grande. *CHI J'ai douze poster. *CHI J'aime la télévision *CHI Est mon chambre il y a un trampoline.	12131303 STRU 4 *CHI My living room is big. *CHI One wall is orange. *CHI My dad is a painter, *CHI he does this *CHI when I where 10. *CHI There is a big television. *CHI **In the middle** of the room is a little table. *CHI **When I look at** the window *CHI I see my garden.

Das erste Beispiel zeigt den häufigen Fall, wo eine teilweise lokale räumliche Organisation im Englischen sichtbar wird, die Texte in den beiden anderen Sprachen jedoch nicht explizit räumlich organisiert sind. Es fällt auf, dass die Schülerin in allen drei Sprachen neben Raumelementen subjektiv relevante Inhalte versprachlicht, die jedoch nicht direkt zur Raumbeschreibung beitragen. Der französische Text erscheint sehr rudimentär; es fehlt die räumliche Präposition "dans" bei "e(s)t Ø mon chambre il y a un trampoline". Es kann vermutet werden, dass sich im Zimmer ein Fernseher befindet ("j'aime la télévison"), jedoch ist die entsprechende Aussage im Text a priori inkohärent. Sowohl im Englischen als auch im Deutschen werden die Themen assoziativ entfaltet, wobei der deutsche Text kohärenter gestaltet ist.

Textbeispiel 2 zeigt, wie der Lernende die räumlichen Elemente in allen drei Texten in ähnlicher Weise explizit zueinander in Beziehung setzt. Dabei finden sich wiederum die meisten räumliche Elemente im englischen Text:

Textbeispiel (2)

STRU 4 16171410 *CHI Ich wohne in einem grossen Haus mit drei Stockwerken mit meiner Mutter, meinem Vater und meinem Bruder. *CHI **Zuoberst** sind die Schlafzimmer *CHI **in der Mitte** die Stube und die Küche *CHI und **zuunterst** ist der Lagerraum, der Waschraum, und das Büro. *CHI Ich finde meinen riesigen Garten und alles von meinem Haus toll.	STRU 4 16171410 *CHI Mon chambre: *CHI Mon lit cest **devant** mon caisse *CHI et **à gauche** cest mon piano et mon table. *CHI **Tut droit** cest mon balcon.	STRU 5 16171410 *CHI My living room: *CHI There is my place. *CHI **on the right** side of the place is my couch *CHI **in front of** the couch is the television *CHI **and right and left** of the television are again 2 couches. *CHI **Behind** the place is the kitchen with the cupboards and the table.

Im dritten Beispiel ist die räumliche Textorganisation in allen drei Texten sehr elaboriert und am elaboriertesten im Deutschen. Der Schüler beschreibt seinen Wohnraum, in dem er vom Blickpunkt des Zimmereingangs ("wenn man reinkommt") ausgeht, diesen also klar definiert und die Gegenstände bzw. Raumelemente in einer Raumwanderung explizit zueinander verortet, wie sie für die fortgeschrittensten Stadien der Raumbeschreibung charakteristisch ist (vgl. Schneuwly & Rosat 1995).

Der französische und der englische Text sind ebenfalls explizit als Raumwanderung organisiert, wobei der Blickwinkel des Betrachters in beiden Texten eingangs nicht wie im Deutschen klar definiert wird. Im Englischen werden dabei unterschiedliche räumliche Präpositionen verwendet; das Französische erscheint parallel zum Englischen konstruiert, wobei dort das Spektrum der lexikalischen Mittel viel eingeschränkter ist und gleichsam als Platzhalter für die relationale räumliche Lokalisierung jeweils "à" verwendet wird.

Textbeispiel (3)

21241573 STRU6 *CHI Ich wohne in einer Mietwohnung. *CHI **Wenn man reinkommt** *CHI sieht man den Flur. *CHI **Gleich links** ist das Badezimmer mit Dusche. *CHI **Rechts** ist das Zimmer von meiner Mutter. *CHI **Etwas 3 m weiter** ist **links** das Wc *CHI und **rechts** das Wohnzimmer. *CHI Im Wohnzimmer steht ein Katzenbaum. *CHI **2 m weiter** ist **links** die Küche. *CHI **4 m weiter** ist **links** das Arbeitszimmer *CHI **und rechts** mein Zimmer.	21241573 STRU5 *CHI **À** la porte il y a une étagère. Est une Stereo-Anlage. *CHI **À** la Stereo-Anlage il y a le lit. *CHI **À** la lit il y a une étagère. *CHI **À** la étagère il y a un pupitre. *CHI **À cote** de pupitre il y a une commode. *CHI Mon chat vas à mon pièce.	21241573 STRU5 *CHI **On the right side of the door** is a shelve. *CHI **On the rght side of the shelve** is a couch. *CHI **In the front of** the couch is a glas-table. *CHI **In front of the** glas-table is the Tv. *CHI **On the left side** of the tv is a windone with a balcony: *CHI **On the right side** of the window is a cattree. ***CHI Before** the cattree is a chest.

Das folgende vierte Beispiel zeigt den Fall auf, wo die räumliche Organisation im Deutschen sehr elaboriert ist, analog zu Textbeispiel 3. Im Gegensatz zum dritten Beispiel greift hier die Schülerin jedoch in den beiden Fremdsprachen – in frappant paralleler Weise – auf ganz elementare, für Schreibanfänger charakteristische sprachliche Mechanismen zurück (vgl. Schneuwly & Rosat 1995).

Textbeispiel (4)

20231558 STRU6 *CHI Wenn du bei mir bist *CHI und **die Türe rein kommst** *CHI dann ist **links** das WC *CHI und **rechts** dass Esszimmer. *CHI Wenn du **gerade aus gehst** *CHI ist **links** die Küche *CHI und **rechts** die Stuben mit TV. *CHI Wenn du **weiter** gehst *CHI kommt **links** das zimmer von meinem Bruder *CHI und rechts das Zimmer **meiner** Eltern, *CHI wenn du **am ende des gangs** bist *CHI **da** ist mein Zimmer.	20231558 STRU 2 *CHI Dans la chambre il y a une chaise et une bureau. *CHI Il y a une lit et une armoire et une tapis. *CHI Il y a 3 fenêtres 2 petti fênetre 1 grand fenêtre.	20231558 STRU 3 *CHI In my living room has a couch and a tv. *CHI We have also a little table *CHI we have also a light. *CHI **Wenn I look out to** the window *CHI i see the railaway Station and the bus Station.

Statt einer räumlichen Verortung sehen wir hier die lineare Aufzählung von Gegenständen und den rekurrenten Gebrauch von "il y a" im Französischen bzw. "we have" im Englischen, wobei im Englischen eine etwas grössere

Diversität von Strukturen verwendet wird. In diesem Fall werden die im Deutschen vorhandenen Ressourcen in den Fremdsprachen kaum genutzt.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Abschliessend sollen die Resultate entlang der Forschungsfragen nochmals kurz zusammengefasst und diskutiert werden. Die erste Forschungsfrage bezog sich auf den Vergleich zwischen der Bewältigung einer analogen Textaufgabe in der Schulsprache Deutsch und den beiden schulisch geförderten Fremdsprachen Englisch und Französisch. Die Ostschweizer Sechstklässerlinnen und Sechstklässler schreiben im Durchschnitt die längsten Texte im Deutschen, die zweitlängsten Texte in der ersten Fremdsprache Englisch und die kürzesten in der zweiten Fremdsprache Französisch. Es finden sich durchschnittlich nur etwas mehr als ein Nebensatz im Deutschen und im Englischen sowie kaum Nebensätze im Französischen. Dass zwischen Anzahl Nebensätzen zwischen Deutsch und Englisch kein Unterschied feststellbar ist, mag a priori erstaunen; teilweise kann dies wohl durch die Aufgabenstellung erklärt werden: Die Lernenden schrieben sehr häufig in ihren englischen Texten "When I look out of the window", in Beantwortung der Frage "Was siehst du, wenn du aus dem Fenster hinausschaust?". In der deutschen Aufgabe wurde keine entsprechende Frage gestellt. Im Französischen wurde diese Frage in der Regel ohne Nebensatzkonstruktion beantwortet. Die Lernenden brauchen im Durchschnitt signifikant mehr Konnektoren im Deutschen als im Englischen und im Französischen sowie im Englischen mehr als im Französischen. Hinsichtlich der Konnektorentypes gibt es hingegen zwischen Deutsch und Englisch keinen signifikanten Unterschied, wobei im deutschen Textkorpus insgesamt wesentlich mehr Types vorhanden sind. Im Französischen werden von den Kindern durchschnittlich im Vergleich zum Deutschen und zum Englischen deutlich weniger unterschiedliche Konnektoren gebraucht. Was die explizit räumliche Textstrukturierung betrifft, so sind die Texte im Englischen stärker räumlich strukturiert als in den anderen beiden Sprachen, wobei vermutet wird, dass dies wie oben erwähnt – insbesondere was den Unterschied zwischen Englisch und Deutsch betrifft – mit der Untersuchungsanlage zusammenhängt.

Die zweite Forschungsfrage bezog sich auf die intraindividuellen Zusammenhänge zwischen der Textproduktion in den drei Sprachen. Je länger die Texte in der einen Sprache, desto länger sind sie tendenziell auch in den anderen Sprachen (vgl. De Angelis & Jessner 2012). Dabei ist die statistische Korrelation am stärksten zwischen Deutsch und Englisch, etwas schwächer zwischen den Fremdsprachen und am schwächsten ausgeprägt zwischen Deutsch und Französisch. Je mehr Nebensätze die Lernenden im Deutschen verwenden, desto mehr Nebensätze bauen sie auch in ihren englischen Texten ein. Zum Französischen lässt sich keine Verbindung

feststellen; dort werden kaum Nebensätze verwendet. Ob die Lernenden überhaupt Konnektoren gebrauchen oder nicht (Anzahl Konnektoren*tokens*), scheint über die Sprachen hinweg in einem Zusammenhang zu stehen, wobei es sich um mittlere bis kleine Korrelationen handelt, in derselben Abstufung zwischen den Sprachen wie bei der Textlänge. Dasselbe gilt bei den Konnektoren*types* für Deutsch und Englisch sowie für Englisch und Französisch, jedoch findet sich keine signifikante Korrelation zwischen Französisch und Deutsch. Bei der Analyse der beschreibenden Textsequenzen zeigt sich tendenziell, dass diejenigen Lernenden, die in einer Sprache stärker oder schwächer explizit räumlich organisieren, dies auch eher in den anderen Sprachen tun. Dabei ist die Korrelation zwischen den beiden Fremdsprachen vergleichsweise stärker als jene zwischen Deutsch und Englisch bzw. zwischen Deutsch und Französisch.

Bei den meisten untersuchten Variablen sind also intraindividuelle, transversale Zusammenhänge erkennbar. Meist sind sie von kleiner bis mittlerer Stärke und stärker ausgeprägt zwischen Deutsch und Englisch als zwischen Deutsch und Französisch. Bei gewissen Variablen gibt es Zusammenhänge zwischen den beiden Fremdsprachen, nicht oder kaum jedoch zwischen Deutsch und Französisch. Die Korrelationen wie auch die qualitative Analyse der Beispiele zeigen bei manchen Lernenden eine intraindividuelle Verbindung bezüglich der Art und Weise, wie die Texte konstruiert sind, dies in Einklang mit der oben zitierten Literatur (vgl. z. B. Egli Cuenat 2008; De Angelis & Jessner 2012; Riehl 2013). Die stärkere Verbindung zwischen Deutsch und Englisch lässt sich einerseits durch die längere Lernzeit, andererseits auch durch die grössere typologische Nähe erklären (vgl. Schoonen et al. 2011). Im Englisch zeigen sich in manchen Texten bereits Ansätze relativ elaborierter Textverknüpfung und räumlicher Strukturierung. Im Französischen scheinen die Lernenden meist auf elementare lineare Schreibprozesse zurückzugreifen; vermutlich blockiert die Konzentration auf rangniedrige Prozesse weitgehend den Zugriff auf ranghöhere Strukturierungsprozesse (vgl. Cumming 1994; Francis 2012). Trotz Möglichkeit des Einsatzes eines Wörterbuchs werden dort kaum andere als lineare Konnektoren verwendet; auch bleibt bei den meisten Lernenden die räumliche Textorganisation insgesamt minimal. Französisch ist nicht nur von der Lernzeit her, sondern auch vom Status die schwächste Sprache. Sie wird im schulischen Kontext oft als schwierig zu lernen und vergleichsweise wenig nützlich repräsentiert und dadurch typologisch als distanter[6] wahrgenommen als dies effektiv der Fall ist (Manno 2009). Andererseits werden aber zwischen den Fremdsprachen und in geringerem Masse auch zwischen der

[6] Das Phänomen, dass Lernende typologische Ähnlichkeiten zwischen Sprachen nur dann nutzen, wenn sie diese als übertragbar wahrnehmen, wird in der Sprachlernforschung als *Psychotypologie* bezeichnet (vgl. O'Laoire & Singleton (2009) für entsprechende Befunde in der tertiärsprachlichen Produktion bei Erwachsenen).

Schulsprache Deutsch und Französisch statistische Zusammenhänge sichtbar: Wer beispielsweise Konnektoren in der einen Sprache braucht, verwendet sie auch eher in der anderen Sprache. Weitere statistische Analysen sollen den komplexen Bezügen zwischen den Sprachen auf den Grund gehen.

6. Ausblick

Die Anlage des dreisprachigen Schreibens ist für die Lernenden ungewohnt und wird im Unterricht in dieser Form nicht geübt. Auch auf der Systemebene wird das Zusammenspiel zwischen den Sprachen in der Ostschweiz noch wenig gefördert: Obwohl heute in den Lehrplänen vermehrt auf sprachenübergreifende Kohärenz geachtet wird, werden die Sprachen meist mit unterschiedlichen, weitgehend voneinander unabhängig konzipierten Lernmaterialien, in unterschiedlichen Stundengefässen und oft auch durch unterschiedliche Lehrkräfte unterrichtet. Wenn das Bewusstsein für eine mögliche Transversalität fehlt, bleibt es dem einzelnen Lernenden überlassen, ob sprachenübergreifende textuelle Kompetenzen genutzt werden. Im zum Deutschen typologisch näheren Englischen findet dies offenbar vermehrt statt – wie auch in anderen oben referierten Studien festgestellt. Es könnte sein, dass bei entsprechendem Training der Verbindung zwischen den Sprachen bereits vorhandene Kompetenzen in den beiden stärkeren Sprachen auch in der schwächsten, typologisch etwas weiter entfernten und weniger beliebten dritten Sprache, d. h. im Französischen stärker genutzt werden könnten. Um diese Hypothese zu überprüfen, wäre eine Interventionsstudie mit einem entsprechenden Design notwendig, bei dem übertragbares, entlastendes Textmuster- bzw. Textgenrewissen (Schneuwly 2015) und seine sprachspezifischen Korrelate ganz gezielt mit einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz gefördert werden (vgl. Marx 2014; Schmölzer-Eibinger 2011). Dieses Wissen könnte wiederum eingesetzt werden, um die Förderung von Literalität und Mehrsprachigkeit im Curriculum effizient zu gestalten und Ressourcen möglichst sprachenübergreifend aufzubauen und zu nutzen (Beacco et al. 2015[2]).

LITERATUR

Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a.M., Wien, u.a.: Peter Lang.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2015[2]). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009[2]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasburg: Conseil de l'Europe.

Cumming, A. H. (1994). Writing Expertise and Second-Language Proficiency. In A. H. Cumming (Hg.), *Bilingual Performance in Reading and Writing* (pp. 173-221). Ann Arbor, Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.

Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In M. H. Long & C. Doughty (Hgg.), *The Handbook of language teaching* (pp. 161-181). Oxford: Wiley-Blackwell.

De Angelis, G. & Jessner, U. (2012). Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems theory approach. In R. Manchòn (Hg.), *L2 Writing Development: multiple perspectives* (pp. 47-68). Boston, Berlin: de Gruyter.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.* Paris: E.S.F.

EDK (2010). *HarmoS Schulsprache – Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell.* Bern: EDK. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf.

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. http://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf.

Feilke, H. (2010). Aller guten Dinge sind drei! Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In T. Gloning, I. Bons & D. Kaltwasser (Hgg.), *Festplatte für Gerd Fritz*. Giessen. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf.

Francis, N. (2012). *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Haenni Hoti, A. & Heinzmann, S. (2012). Foreign Language Reform in Swiss Primary Schools - Potentials and Limitations. In K. Braunmüller & C. Gabriel (Hgg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies* (pp. 189-205). Amsterdam: John Benjamins (Hamburg Studies in Multilingualism 13).

Hayes, J. R. (2011). Kinds of Knowledge-Telling: Modeling Early Writing Development. *Journal of Writing Research, 3(2),* 73-92.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hgg.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, L. Erlbaum.

Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F. & Liang, J. (1994). *The development of reference to person, time, and space: a coding manual*. Nijmegen: Max Planck institute for Psycholinguistics.

Hufeisen, B. (2005). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 7-11). Graz/München: Council of Europe/ ECML.

Jessner, U. (2013). Third language learning. In M. Byram & A. Hu (Hgg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, 3d edition* (pp. 724-728). Oxon: Routledge.

Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F & Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre? *Mélanges CRAPEL, 35,* 99-114.

Lenz, P., Studer, T., BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hgg.) (2007). *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr.* Bern: Schulverlag blmv.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be … a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism, 6(2)*, 154-167.

Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hgg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.

Marx, N. & Hufeisen, B. (2004). Critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism, 1(2)*, 141-154.

Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19(1)*, 8-24. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11

O'Laoire, M. & Singleton, D. (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In L. Aronin & B. Hufeisen (Hgg.), *The Exploration of Multilingualism* (pp. 79-102). Amsterdam: John Benjamins.

Portmann-Tselikas, P. (2005). *Was ist Textkompetenz*? http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf

Riehl, C. (2013). Multilingual discourse competence in minority children: Exploring the factors of transfer and variation. *European Journal of Applied Linguistics*, *1(2),* 254-292.

Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland.* Tübingen und Basel: Franke Verlag.

Schneuwly, B. & Rosat, M.-C. (1995). "Ma chambre" ou: comment linéariser l'espace. Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits. *Bulletin VALS-ASLA, 61,* 83-100.

Schneuwly, B. (1997). Textual Organizers and Text Types: Ontogenetic Aspects in Writing. In J. Costermans & M. Fayol (Hgg.), *Processing interclausal relationships* (pp. 245-263). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Schneuwly, B. (2015). Schreibstrategien oder Textgenres: eine Gretchenfrage. *Leseforum.ch, 2/2015.* http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Schneuwly.pdf

Schoonen, R., van Gelderen, A., Reinoud, D., Stoel, R., Hulstijn, J. & Glopper, K. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning, 61/1,* 31-79.

Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 5. Tübingen: G. Narr.

Steinhoff, T. (2009). Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)*, *Heft 17/2009*, Universität Siegen.

Street, B. (2002). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, 5(2),* 77-91.

Viberg, A. (2001). Age-related and L2 related features in bilingual narrative development in Sweden. In L. T. Verhoeven & S. Strömqvist (Hgg.), *Narrative Development in a Multilingual Context* (pp. 87-128). Amsterdam: J. Benjamins.

Walter, C. (2007). First- to Second-language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access. *International Journal of Applied Linguistics, 17(1),* 14-37.

Anhang

Schreiben in der Schulsprache Deutsch und in den Fremdsprachen

(Schülerin 02021029, Ende 6. Primarklasse (HarmoS 8), Kanton St. Gallen, Familiensprache Kroatisch; Ende 4. Lernjahr Englisch, Ende 2. Lernjahr Französisch,)

An : [Vorname/Name der Austauschschülerin] Betreff : - *CHI Hallo [Vorname der AustauschS] *CHI Ich heisse [Name/Vorname der S] *CHI **und** bin 12 Jahre alt. *CHI Ich wohne in der Schweiz in der Stadt [+Name des Ortes]. *CHI Ich bin 1.65m gross *CHI **und** habe braune Haare und Augen. *CHI Ich wohne zusammen mit meinen Eltern in einer grösseren Wohnung. *CHI **Also** das heisst, *CHI **dass** ich ein Einzelkind bin. *CHI Wir haben zuerst *CHI **wenn** man rein kommt eine Garderobe, *CHI **und dann** geht es nach oben, *CHI dort haben wir dan zwei weitere Stockwerke. *CHI In unserer Wohnung haben wir keine farbigen Wände, *CHI **sondern** nur Weisse. *CHI In meinem Zimmer habe ich die farben pink, rosa, weiss & Schwarz. *CHI In meinem Zimmer gefällt mir am meisten mein grosses Bett, *CHI **weil** es sehr bekuem ist. *CHI In meinem Zimmer habe ich noch ein Schminktisch, ein Schreibtisch, eine Komode, 2 Schränke ein grösseren und ein kleineren, eine Kautsch, ein Spiegel und zwei Lampen. *CHI Ich liebe mein Zimmer *CHI **und** fühle mich sehr wohl dort. *CHI Es hat mich sehr gefreut *CHI an dich zu schreiben. *CHI Mit Freundlichen Grüssen aus der Schweiz: *CHI [Vorname/Name der S]	An : [Vorname/Name der AustauschsS] Betreff : - *CHI Bonjour [Vorname der AustauschS] *CHI Je m'appelle [Name/Vorname der S] *CHI J'ai 12 ans *CHI **et** je vais à la 6. classe. *CHI Mon chambre est grands *CHI **et** il y a les coleures pink, rosa, noir et blanche. *CHI Dehors je revoir les voitures, le l'arbres est les maisons. *CHI Au revoir [Name der AustauschS] *CHI amour salut: *CHI [Vorname/Name der S]	An : [Vorname/Name der AustauschS] Betreff : - *CHI Hello [Name der AustauschS] *CHI How are you? *CHI My name is [Vorname der S]. *CHI I'm 12 years old *CHI **and** i'm going in the 6th grade. *CHI This is my living room: *CHI Our living room is very big. *CHI We have 2 windows *CHI **wen** we look out *CHI we see our garden and a street. *CHI On the picture is all a little bit small. *CHI Sorry *CHI **but** it's bigger. *CHI We loved plants. *CHI **And** we have a fire place. *CHI In the Winter [**wen** it's cold outside] *CHI we make a fire in the fire place. *CHI At the evening I, my mum, my sister and my twin, sister looked TV. *CHI Our couch is so soft *CHI i love it. *CHI See you soon! *CHI Byebye *CHI [Name der S]