

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 1 (April 2017)

Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen

Mirjam Egli Cuenat

Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen

Pädagogische Hochschule FHNW und

Institut Fachdidaktik Sprachen

Pädagogische Hochschule St. Gallen

E-Mail: mirjam.egli@fhnw.ch

Abstract: Dieser Beitrag präsentiert eine Untersuchung zur Textproduktion in den Fremdsprachen Französisch und Englisch sowie in der Schulsprache Deutsch bei Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse. Verglichen werden zwei Gruppen, die sich hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge der beiden Fremdsprachen und der Verlängerung der Lerndauer von Englisch als Folge einer Curriculumsreform unterscheiden. Die Lernenden mit Frühbeginn Englisch schreiben durchschnittlich längere Texte, subordinieren mehr und verwenden mehr und diversere Konnektoren, jedoch unterscheiden sich ihre französischen Texte hinsichtlich der untersuchten Variablen gegenüber den Spätbeginnern nicht, obwohl Korrelationen auf die Transversalität der festgestellten Fertigkeiten hinweisen. Mögliche didaktische Konsequenzen der Resultate werden diskutiert.

This article presents some results of a quasi-experimental study on the production of written texts in French and English as foreign languages as well as German as language of schooling by German-speaking seventh graders in Switzerland. Two groups of learners are compared, differing in terms of the order of foreign language acquisition – French as a first or second foreign language – and the duration of learning of English, as a result of a curriculum reform. The learners with an early beginning of English write longer texts, subordinate more and use more and more diverse connectives on average, but their French and German texts do not differ with regard to the variables examined in comparison to the late beginners of English. Significant interlingual correlations indicate the transversality of the skills identified in both groups. Possible didactic consequences of the results are discussed.

Schlagwörter: schriftliche Textproduktion, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Transversalität, multipler Fremdspracherwerb, Tertiärsprache, Curriculum; written text production, multilingualism, didactics of multilingualism, transversality, multiple foreign language acquisition, tertiary language, curriculum

1. Einleitung¹

Mehrsprachenerwerbsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik gehen davon aus, dass Sprachen nicht isoliert erworben werden, sondern im Repertoire eines Individuums in komplexen, dynamischen Beziehungen stehen und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Coste, Moore & Zarate² 2009; Hufeisen 2005; Lüdi & Py 2009). Die Tertiärsprachenerwerbsforschung stellt sich die Frage, ob, inwiefern und unter welchen Bedingungen die Lernenden beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache (beim sog. Tertiärsprachenerwerb) Vorteile gegenüber dem Erwerb der ersten Fremdsprache besitzen (vgl. Jessner 2013; Marx 2016; Marx & Hufeisen 2004). Im Zentrum der hier vorgestellten Forschungsarbeit steht die potenziell sprachenübergreifend, d.h. transversal zu erwerbende Dimension von Textkompetenz bei der schriftlichen Textproduktion (vgl. Cummins 2009; Portmann-Tselikas 2005; Schmölzer-Eibinger 2011). Unsere Studie entstand im Kontext einer Reform des Fremdsprachencurriculums in der Schweiz, bei welcher Beginn des Englischunterrichts von der 7. auf die 3. Klasse verlegt wurde, währenddessen der Französischunterricht immer noch auf der 5. Klasse einsetzt. Es werden Textprodukte von Lernenden am Ende der 7. Klasse (13/14 Jahre alt) verglichen, welche vor und nach der Reform im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie in deutscher, französischer und englischer Sprache verfasst wurden. Dem Zusammenwirken zwischen den Sprachen bei der schriftlichen Textproduktion im Kontext des multiplen schulischen Spracherwerbs wurde bislang in Forschung und Praxis noch relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Fischer & Hufeisen 2012; Marx 2017). Die Studie ist Teil eines grösseren, vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojektes, das den schulischen Mehrspracherwerb am Übergang

zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I in der Ostschweiz untersucht (vgl. Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler 2016). Nachfolgend werden vor dem Hintergrund relevanter aktueller Forschung zum mehrfachen Fremdspracherwerb im Kontext der Curriculumsreform sowie zum transversalen Erwerb von Textproduktionsfähigkeiten (Kap. 2) die Fragestellung und Methode der vorgestellten Studie vorgestellt (Kap. 3). Anschliessend werden Analyseresultate beschrieben (Kap. 4); der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Resultate sowie mit einem Ausblick auf deren Praxisrelevanz und mögliche didaktische Nutzung (Kap. 5).

2. Schriftliche Textproduktion im Kontext des mehrfachen schulischen Fremdspracherwerbs: transversale Perspektiven

2.1. Studien zum Fremdspracherwerb im Kontext der Reform des Sprachcurriculums in der Schweiz

Im Schweizer Schulsystem ist der Erwerb einer zweiten Landessprache und Englisch aus staatspolitischen Gründen für die Lernenden aller Bildungsstufen obligatorisch, im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern, wo dies nur für eine Bildungselite zutrifft (z.B. in Deutschland für weniger als ein Drittel der Lernenden, vgl. Marx 2016). Eine breit angelegte Reform des Fremdsprachencurriculums in der Schweiz (vgl. EDK 2004) bietet die einmalige Gelegenheit, im Kontext der obligatorischen Volksschule den multiplen Fremdspracherwerb unter zwei unterschiedlichen Bedingungen zu untersuchen. Im Hinblick auf die Verbesserung der Lernbedingungen wurde der Beginn der ersten Fremdsprache von der 5. auf die 3., der Beginn der zweiten Fremdsprache von der 7. auf die 5. Primarstufe vorverschoben (Modell 3/5 statt Modell 5/7)³. In den Kantonen der Ost- und Zentralschweiz und damit auch im Kanton St. Gallen, wo sich die vorliegende Studie situiert, wurde der Beginn des Englischunterrichts von der 7. Klasse auf die 3. Klasse vorverlegt. Französisch blieb unverändert in der 5. Klasse und wurde von der schulischen Sekundär- zur Tertiärsprache (vgl. Egli Cuenat, Manno & Le Pape 2010). Abbildung 1 illustriert diese Situation; sie trägt auch dem Umstand Rechnung, dass in der Schweiz im Durchschnitt beinahe ein Drittel (29 %) der Schülerinnen und Schüler an der obligatorischen Volksschule zusätzlich eine andere Familien- oder Herkunftssprache mitbringt (vgl. Bundesamt für Statistik 2014-15) und die Lernenden der Deutschschweiz in einer Diglossie-Situation mit Dialekt und Standardsprache aufwachsen⁴.

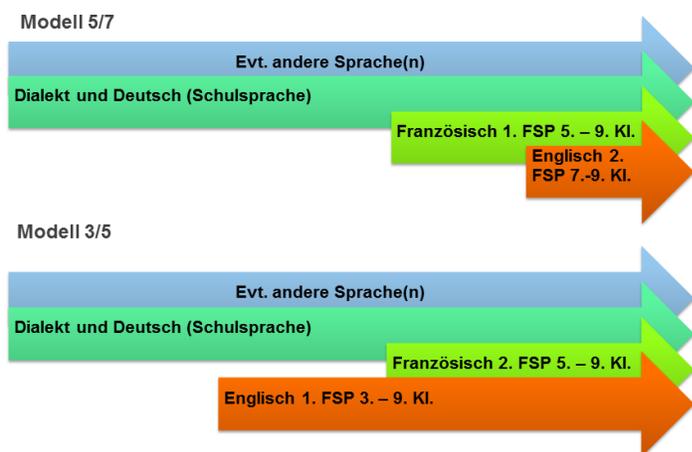


Abb. 1: Fremdsprachenreform in der Ostschweiz: Umkehrung der Erwerbsreihenfolge und Verlängerung der Lerndauer im Englischen

Im Kontext dieser Curriculumsreform wurden in vielen Schweizer Kantonen in den letzten zehn Jahren Studien zum Fremdsprachenunterricht und -erwerb durchgeführt, oft in Form von Sprachstanderhebungen, jeweils nur auf eine Fremdsprache konzentriert, mit Blick auf die Überprüfung von Lernzielen und teilweise kombiniert mit der Befragung von Lernenden und Lehrpersonen. Wie eine zusammenfassende Übersicht einiger dieser Studien zeigt (vgl. Wiedenkeller 2013), ist der Lernerfolg in den unterrichteten Sprachen von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, darunter der soziokulturelle Hintergrund, Einstellung und Motivation der Lernenden oder die didaktische Ausbildung der Lehrpersonen, wobei es angesichts der grossen methodologischen

Egli Cuenat, Mirjam (2017), Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 152-166. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Heterogenität schwierig erscheint, allgemeine Schlüsse aus den Resultaten zu ziehen. Dies gilt auch für die zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse bei neueren Studien, die sich mit den Auswirkungen des früher einsetzenden Primarschulunterrichtes in der Fremdsprache Englisch auf der Sekundarstufe beschäftigten und einen direkten Vergleich zwischen Früh- und Spätlernenden anstellten: So testeten Steidinger & Marques Perreira (2016) bei rund 400 Lernenden der Volksschule in der 8. Klasse bei Englischlernenden mit und ohne Frühbeginn im Kanton Thurgau das Hör- und Leseverstehen sowie das Sprechen und Schreiben. Die Lernenden wurden mit den Niveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GER, Europarat 2001) zugeordneten kommunikativen Aufgaben getestet. Die Frühbeginnerinnen und -beginner erreichten durchschnittlich signifikant höhere Kompetenzstufen, wobei insbesondere die Lernenden der schwächeren Stufe des zweigliedrigen Bildungssystems auf der Sekundarstufe (*Realschule*) profitierten. In einer qualitativen Analyse eines Teils der Schülertexte stellen Steidinger & Marques Perreira (ebd.) eine höhere Produktivität und Komplexität, bei einem leichten Nachteil bei der grammatikalischen Korrektheit fest. Pfenninger (2014) verglich in einer Langzeitstudie (7. bis 12. Klasse) Leistungen von 200 Zürcher Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit und ohne Frühbeginn Englisch anhand eines Tests zu Grammatikalitätsurteilen im Englischen sowie je einem argumentativen Aufsatz in Englisch und Deutsch, mit starkem Fokus auf grammatikalischer Korrektheit. Sie kam zum Schluss, dass Lernende der 7. Klasse mit Spätbeginn die Lernenden mit Frühbeginn bereits nach sechs Monaten überholt hatten. Als Erklärungsfaktoren werden einerseits ein bereits relativ intensiver ausserschulischer Kontakt mit dem Englischen genannt, andererseits die hohe Korrelation zwischen der Kompetenz in der Schulsprache Deutsch und der Fremdsprache und die Idee, dass die vorhandenen, im Fokus der Untersuchung stehenden Fertigkeiten bei einem späteren Start sehr rasch übertragen werden können. In den beiden letztgenannten Studien wird Französisch, welches von allen untersuchten Lernenden als erste oder zweite Fremdsprache erworben wird, komplett ausgeblendet. Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki (2009), die in der Perspektive des multiplen Fremdsprachen- bzw. Tertiärsprachenerwerbs Lesen, Hören und Sprechen in Französisch in der 5. und 6. Klasse bei rund 900 Lernenden in der Zentralschweiz mit und ohne Englischunterricht ab der dritten Klasse verglich. Die Lesekompetenz in Englisch und Deutsch wurde ebenfalls getestet. In allen drei Kompetenzen ergab sich in der 5. Klasse im Französischen ein Lernvorteil bei den Lernenden mit Frühenglisch. Dieser Lernvorteil verschwand in der 6. Klasse beim Hör- und Leseverständnis, was in der Studie dahingehend interpretiert wurde, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht keine genügende Unterstützung bei der Nutzung bereits vorhandener Lernerfahrung erhielten. In der mündlichen Interaktion zeigte sich jedoch in der 6. Klasse ein Vorteil. Schreiben wurde nicht einbezogen, mit der Begründung, dass dieses im Anfängerunterricht nicht im Vordergrund stehe. Peyer, Anxlinger, Kofler & Lenz (2016) untersuchten ausschliesslich im System mit Frühbeginn Englisch und Französisch als zweiter Fremdsprache mit Hilfe von GER-basierten Tests bei rund 7000 Französischlernenden die Französisch- und teilweise die Englischkompetenzen auf Primar- und Sekundarstufe. Verglichen wurden Lernende aus 4 Kantonen mit unterschiedlicher Jahresstundendotation im Französischunterricht. Die Lernenden der Kantone mit den meisten Jahreswochenlektionen (JWL) in Französisch wiesen in der 8. Klasse die besten Resultate beim Schreiben, Sprechen und Hören auf. Beim Schreiben ergab ein Vergleich zwischen den Fremdsprachen über die Kantone hinweg, dass im Englischen 65 % die minimalen Lernziele GER A2.1 erreichten, während es im Französischen durchschnittlich nur 37 % waren. Dabei muss einschränkend erwähnt werden, dass es sich um die Lernziele der 9. Klasse handelt, da diese für die 8. Klasse im Lehrplan nicht gesondert spezifiziert sind. Englisch wurde bis zu diesem Zeitpunkt mit 15,5 JWL über 6 Jahre hinweg unterrichtet, Französisch im kantonalen Durchschnitt nur 11,1 JWL. Gesamtschweizerisch sind die Lernziele im Englischen und im Französischen am Ende des 9. Schuljahres gleich hoch angesetzt, weil davon ausgegangen wird, dass die Lernenden im Französischen von der Lernerfahrung im Englischen profitieren.

2.2. Transversaler Erwerb von Textproduktionskompetenzen

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie fokussiert auf das Zusammenwirken von Sprachen beim Schreiben von Texten in Schul- und Fremdsprachen als Teil von Textkompetenz (vgl. Portmann-Tselikas 2005; Schmolzer-Eibinger 2011). Textkompetenz umfasst die Rezeption und Produktion bildungsrelevanter Texte. Dazu gehört die Fähigkeit, selbstständig monologische Texte adressatengerecht und strukturiert herzustellen, d.h. die kommunikativen Bedürfnisse eines abwesenden Kommunikationspartners vorwegzunehmen sowie den Schreibprozess planen und steuern zu können, diverse Textmuster zu beherrschen und über ein angemessenes Textsortenwissen zu verfügen (vgl. z.B. Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing 2007; Feilke 2010; Steinhoff 2009). Die Schreiben von Texten wird dabei in der Tradition kognitiver Schreibmodelle, zurückgehend auf Hayes & Flower (1980), als Problemlösungsprozess dargestellt: ranghöhere (*top-down*) Textproduktionsprozesse wie Planen, Formulieren, Überarbeiten von den Schreibenden müssen koordiniert und mit rangniedrigeren (*bottom-up*) Prozessen wie Rechtschreibung, Lexik, Syntax in Einklang gebracht werden. In zwei- oder mehrsprachiger Perspektive wurden in einigen Studien die Wechselwirkungen zwischen dem Schreiben in Schul- und Fremdsprache untersucht und auf deren Komplexität hingewiesen. Cumming (1994) zeigte bei Erwachsenen, dass sich die Resultate in der Erst- und in der Fremdsprache bei guten und schwachen Schreibenden jeweils entsprachen. Im mittleren Leistungsbereich, wo die Textqualität (Inhalt, Textorganisation, Sprachgebrauch) je nach fremdsprachlicher Kompetenz stark variierte, war die Verbindung zur Erstsprache schwächer, da die Schreibenden in der weniger beherrschten Fremdsprache die Aufmerksamkeit stark auf die Steuerung rangniedriger Komponenten des Produktionsprozesses wie Rechtschreibung, Lexik, Syntax richteten, was sie in der Textkonstruktion behinderte. Dass sich die Zusammenhänge zwischen Schul- und Fremdsprache

mit wachsender Kompetenz in der Fremdsprache verstärkten, beobachteten Schoonen, van Gelderen, Stoel, Hulstijn & de Gopper (2011) in einer Studie bei 900 holländischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Die Stärke der Verbindung wird teilweise auch mit der typologischen Verwandtschaft zwischen den Sprachen erklärt, mit Verweis auf Studien, die bei distanteren Sprachen moderatere Korrelationen feststellten. Riehl (2013) fand in einer Untersuchung bei bilingualen Lernenden der Sekundarstufe mit Deutsch als Schulsprache und Türkisch, Russisch oder Italienisch als Herkunftssprache Korrelationen auf der Ebene der Textmakrostrukturen, die u.a. in Abhängigkeit von Schreibroutine in der schwächeren Sprache, typologischer Distanz und der Sprachbewusstheit variierten. Zur dreisprachigen Textproduktion gibt es erste Untersuchungen, z.B. die Studie von De Angelis & Jessner (2012), welche bei bilingualen Lernenden der 8. Klasse im Südtirol auf der Ebene der Produktivität (Textlänge) enge Bezüge zwischen den Schulsprachen Deutsch und Italienisch sowie der Fremdsprache Englisch fanden (s. auch Franceschini 2013).

Diese Forschungsergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass Textproduktionsprozeduren als sprachenübergreifende Wissensbestände repräsentiert sind (im Sinne einer *Common underlying Proficiency*, Cummins 2009). In diesem Sinne wird in der Forschung zunehmend nicht von *Transfer*, sondern eher von *Zugriff (access)* gesprochen (vgl. Francis 2012; Walter 2007 für die Textrezeption). Dies gilt beispielsweise auch für die Beherrschung von Textmustern oder -sequenzen (z.B. narrative, argumentative oder beschreibende Sequenzen). Diese können beim Schreibprozess kognitiv entlastend wirken sowie lokale und globale Planungsprozesse bei der Produktion beeinflussen. Untersuchungen zum Erwerb dieser Textmuster in der Schulsprache zeigen einen ähnlichen Entwicklungsverlauf in unterschiedlichen Sprachen von der Primar- bis zur Sekundarstufe I, und zwar von der linear-assoziativen Reihung subjektiv gewählter Inhalte zur Bildung konnexiver Komplexe, über die objektive Auswahl und analytische Reihung, bis zur analytischen und synthetischen Textgestaltung (vgl. Schneuwly & Rosat 1995; Schneuwly 1997 für das Französische, Augst et al. 2007, Feilke 2010 für das Deutsche). Unsere Studie fokussiert einen Bereich der Textproduktion, der einen starken Bezug mit diesen Textmustern aufweist und in der monolingualen schulsprachlichen Forschung gut dokumentiert ist: die Entwicklung der Konnektoren. Konnektoren markieren oft die textuelle Makrostruktur und weisen auf eine Globalplanung hin; sie können als Spur und Mittel der Bildung von konnexiven Äusserungskomplexen sowie Ausdruck einer lokalen, linearen Kontinuität des Schreibprozesses interpretiert werden (vgl. Schneuwly 1997). Diverse Studien zeigten, dass der relativ undifferenzierte, lineare Gebrauch von Konnektoren wie *und* zunächst in allen Textsorten dominiert. Mit steigendem Alter und wachsender Kompetenz differenzieren sie sich je nach Textsorte aus und markieren komplexere lokale und globale Bezüge im Text (vgl. z.B. Schneuwly 1997 für das Französische und Schmidlin 1999 für das Deutsche). Bei bilingualen Primarschulkindern wurde anhand der Analyse von Konnektoren aufgezeigt, dass die Lernenden auf der Ebene der Erzählstruktur zwischen den Sprachen transversale Bezüge herstellten (vgl. z.B. Viberg (2001) für finnisch-schwedischsprachige und Egli Cuenat (2008) für französisch-deutschsprachige Lernende). Generell wurde die schriftliche Textproduktion im Anfängerstadium des Fremdspracherwerbs bei Lernenden auf Primar- und Sekundarstufe in textueller Perspektive noch wenig erforscht. Deren Relevanz im frühen Fremdspracherwerb wird beispielsweise von Diehr (2011) beschrieben, die textuelle Parameter wie Pronomina und Konnektoren in narrativen Texten in Schul- und Fremdsprache bei Englischlernenden der Primarstufe untersucht.

Beim doppelten Fremdspracherwerb im Kontext der oben beschriebenen Curriculumsreform stellt sich die Frage, wie Textproduktionskompetenzen in der Schulsprache und in der jeweils ersten und zweiten Fremdsprache zusammenhängen, insbesondere wenn in den Fremdsprachen noch wenig „Sprachmaterial“ vorhanden ist (vgl. auch Ringbom 2007).

3. Forschungsfragen und Methode

3.1. Forschungsfragen

Die folgenden beiden Forschungsfragen stehen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung:

1. Inwiefern unterscheiden sich die Textprodukte in Englisch, Französisch und Deutsch bei Deutschschweizer Lernenden am Ende der 7. Klasse unter den oben beschriebenen veränderten Lernbedingungen hinsichtlich Textlänge, Nebensatzkonstruktionen sowie Konnektorenmenge und -diversität?

Die Lernenden mit Beginn Englisch ab der 3. Klasse (3/5, Untersuchungsgruppe) sollten aufgrund der verlängerten Lerndauer (vgl. Steidinger & Marques Perreira 2016) längere, durch mehr und diversere Konnektoren strukturierte englische Texte produzieren und aufgrund des vorgängigen Lernens der englischen Sprache höhere Werte in der französischen Textproduktion aufweisen als die Lernenden mit Beginn Englisch in der 7. Klasse (5/7, Vergleichsgruppe); bei den deutschen Texten wird keine Veränderung vermutet (vgl. Heinzmann et al. 2009).

2. Welche Muster des Zusammenspiels finden sich zwischen den beiden Fremdsprachen und der Schulsprache? Unterscheiden sie sich bei den beiden Gruppen?

Es werden signifikante Korrelationen zwischen den drei Sprachen erwartet. Die interlingualen Korrelationen zwischen Deutsch und Englisch sowie zwischen Französisch und Englisch dürften in der Untersuchungsgruppe (3/5) aufgrund der angenommenen erhöhten Englischkompetenz und der vorgängigen Lernerfahrung (Englisch vor Französisch) stärker sein als in der Vergleichsgruppe (5/7) (vgl. Schoonen et al. 2011).

3.2. Untersuchungsanlage

Die Aufgabenstellung wurde mit dem Ziel einer möglichst hohen ökologischen Validität (vgl. Street 2002) als schulische aber möglichst attraktive mehrsprachige Austauschsituation konzipiert: Die Lernenden erhielten den Auftrag, drei Brieftexte gemäß analogem Muster in der Schulsprache Deutsch und den zwei Fremdsprachen zu verfassen. Die entstandenen Briefe wurden an reale Partnerklassen in der französischen Schweiz, Frankreich und Belgien versendet und mit analogen Briefen beantwortet. Um insbesondere im Französischen mögliche Ausdrucksblockaden abzubauen, wurden sie darauf aufmerksam gemacht, dass die frankophonen Schülerinnen und Schüler Deutsch als Fremdsprache und Englisch wie sie als Fremdsprache erwerben. Die Aufgabe bestand zunächst darin, sich einem für sie ausgelosten Kameraden/einer Kameradin vorzustellen und dabei Angaben zu ihrer Person zu machen und anschließend ihre Wohnsituation zu beschreiben, wobei im Hinblick auf die Vermeidung eines zu starken Wiederholungseffektes die Themen zwischen Sprachen variiert wurden: Beschreiben der Wohnung (D), des Kinderzimmers (F) sowie des Wohnzimmers (E). In allen drei Sprachen wurden sie auch gebeten, zu schreiben, was sie besonders daran mögen und sich anschließend zu verabschieden. Es handelt sich somit um eine dominant beschreibende Textsequenz welche in die Textsorte „schriftliche Kontaktaufnahme mit einem Austauschpartner“ eingebettet ist. Das Schreibformat lehnte sich an das Layout einer E-Mail an. Die Aufgabenstellung in der Schulsprache stützt sich auf Schneuwly & Rosat (1995), Augst et al. (2007) sowie *HarmoS Schulsprache* (EDK 2010) und in der Fremdsprache auf *Lingualevel* (Lenz & Studer 2007); die Aufgaben zielen somit in allen Sprachen auf ein gemäß aktuellen Lehrplänen erwartbares sprachliches Leistungsniveau ab. Die Aufgabe auf Deutsch wurde im Hinblick auf eine stärkere Leistungsdiskriminierung etwas offener gestaltet und enthielt weniger präzisierende Fragestellungen. Die Texte wurden gemäß einem standardisierten Versuchsprotokoll erhoben; die Produktionsreihenfolge blieb über beide Untersuchungszeitpunkte stabil: 1. Deutsch 2. Französisch 3. Englisch. Pro Version standen 20 Minuten zur Verfügung. Für die Produktion der fremdsprachigen Texte durften die Lernenden zweisprachige Wörterbücher nutzen, um sichtbar zu machen, ob die Lernenden bei entsprechend verfügbarem „Sprachmaterial“ Textproduktionsprozeduren sprachenübergreifend nutzen. Die handschriftlichen Texte wurden transkribiert und mit Hilfe des Programms MAXQDA codiert.

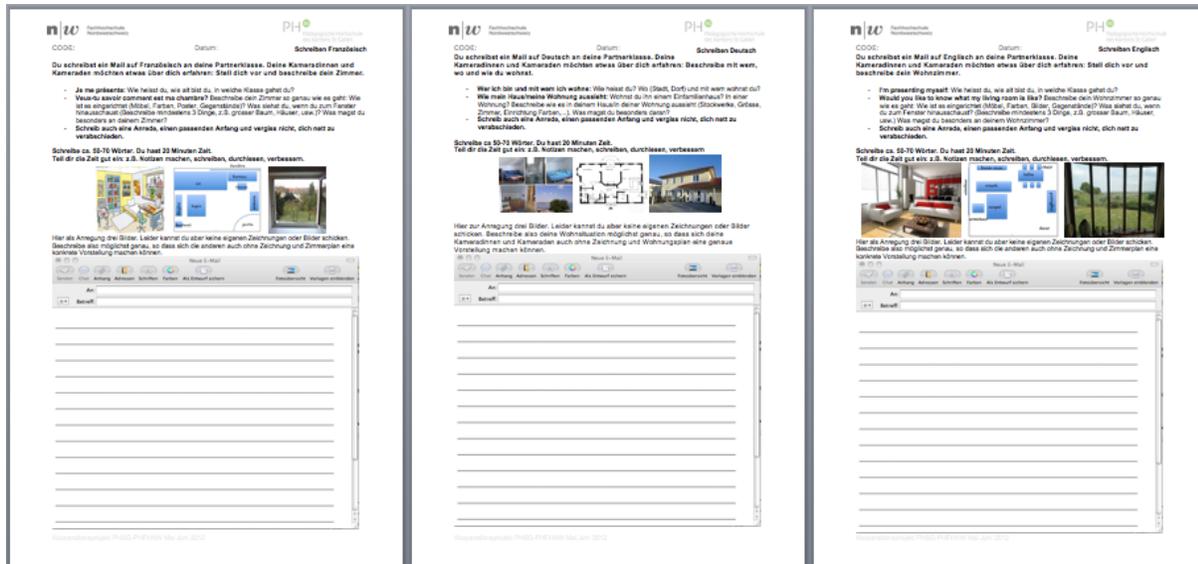


Abb. 2: Analoge Textproduktionsaufgabe in den drei schulisch geförderten Sprachen

3.3. Untersuchte Textvariablen

Die Texte wurden im Hinblick auf folgende textuelle Parameter feinkörnig analysiert: Die *Textlänge* wird in *clauses* gemessen. Als *clause* codiert wurde eine Aussage (*proposition*) 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. Egli Cuenat 2008; Hickmann, Roland, Hendriks & Liang 1994). Die Textlänge wird als sprachenübergreifend vergleichbarer Indikator für Textqualität verwendet, wobei die Interpretation vorsichtig erfolgen muss (vgl. De Angelis & Jessner 2012; Wenk, Marx, Rüssmann & Steinhoff 2016). Bei den *Nebensatzkonstruktionen* wurden finite (z.B. mit subordinierenden Konjunktionen verbunden „wenn ich aus dem Fenster schaue“) und nicht finite (z.B. [ich freue mich] „bald von dir zu hören“) subordinierte Konstruktionen erfasst. Ebenfalls wurden *Diversität (Types)* und *Anzahl (Tokens)* von Konnektoren untersucht. Konnektoren- bzw. Textorganisatoren haben eine textstrukturierende Wirkung und können als Mittel und Spuren der selbstständigen Textplanung untersucht werden; mit steigendem Alter findet eine zunehmende Diversifizierung je unterschiedlich nach Textsorte statt (s. Kap. 2.2). Bei der Analyse der Konnektoren wurden folgende Elemente codiert bzw. gezählt:

- Elemente jeweils am Eingang des Segments,
- koordinierende Konjunktionen (z.B. *und/et/and, aber/but/mais*),
- subordinierende Konjunktionen (*weil/wenn/parce que, quand/because/when*),
- Adverbien, adverbiale Ausdrücke (*trotzdem, ansonsten/otherwise/autrement*).

Räumliche Konnektoren/Textorganisatoren (vgl. Schneuwly & Rosat 1995) wurden von dieser Analyse ausgeschlossen und nur bei der Analyse der Textstruktur der Lernenden der 6. Klasse berücksichtigt (vgl. Egli Cuenat 2016 zu Resultaten). Diese Art der linguistischen Kodierung ist äusserst aufwändig. Es sei an dieser Stelle betont, dass es sich bei den gewählten Parametern um einen sehr partiellen Zugang zur Textqualität handelt und dass die Interpretation sorgfältig erfolgen muss.

3.4. Stichprobe

Die Textdaten der vorliegenden Studie wurden im Kanton St. Gallen erhoben, wo ab 2008 schrittweise das Modell Englisch ab der 3. Klasse als erste und Französisch ab der 5. Klasse als zweite Fremdsprache eingeführt wurde (Modell 3/5). Vor 2008 begannen die Lernenden in der 5. Klasse mit Französisch und in der 7. Klasse mit Englisch (Modell 5/7). Die Stundendotation beträgt jeweils 2-3 Jahreswochenlektionen pro Sprache. 2012 wurden im Rahmen einer Vorstudie bei einer relativ kleinen Stichprobe von 258 Lernenden Texte in den drei schulisch geförderten Sprachen bei Lernenden erhoben, die als eine der letzten Kohorten vor dem Systemwechsel noch Englisch ab der 7. Klasse erwarben (Modell 5/7, Vergleichsgruppe = VG7). 2015 konnten in der Hauptstudie Texte von 719 St. Galler Sekundarschülerinnen und -schülern am Ende der 7. Klasse (1. Sekundarstufe) erhoben werden, welche Englisch ab der 3. Klasse als erste und Französisch ab der fünften Klasse als zweite Fremdsprache lernten (Modell 3/5, Untersuchungsgruppe = UG7). In den Jahren davor (2011 und 2014) wurden jeweils Daten der 6. Klassen erhoben (teilweise longitudinal), um die Entwicklung am Stufenübergang zu untersuchen (vgl. Manno et al. 2016). Die Stichproben beider Gruppen wurden in denselben St. Galler Schulgemeinden gezogen. In der UG7 fanden sich 32 % Lernende, die gemäss eigenen Angaben zusätzlich eine andere Familiensprache sprechen, in der VG sind es 23 %. Die Lernenden stammen aus allen Typen des dreigliedrigen Sekundarstufensystems im Kanton St. Gallen. Die Angaben zum sozialen und sprachlichen Hintergrund wurden mittels Fragebogen erhoben; ebenso wurde bei denselben Schülerinnen und Schülern die Lesekompetenz untersucht (vgl. ebd.).

Tab. 1: Stichprobe Textproduktion bei den Lernenden am Ende der 7. Klasse: Vergleichsgruppe VG7 und Untersuchungsgruppe UG7

Daten	VG7 Modell 5/7 (Mai 2012)			UG7 Modell 3/5 (Mai 2015)		
	Klassen	Lernende	Texte (D-E-F)	Klassen	Lernende	Texte (D-E-F)
Schreiben	12	258	258 D 254 F 256 E	38	719	717 D 693 F 719 E

4. Resultate und Diskussion

4.1. Textbeispiele zur Veranschaulichung

Das nachfolgende Textbeispiel dient zur Illustration der Aufgabe und zur Veranschaulichung der nachfolgend präsentierten Resultate. Es handelt sich um die Texte einer eher stärkeren Lernenden der Untersuchungsgruppe; ähnliche Texte finden sich auch in der Vergleichsgruppe. Die Aufgabe wurde sehr unterschiedlich gelöst, und nicht alle Texte weisen diesen Elaboriertheitsgrad auf, was die Beschreibung der Wohnsituation betrifft (für eine systematische Analyse der Raumorganisation im Rahmen der gleichen Aufgabe bei den Lernenden der 6. Klasse dieser Studie vgl. Egli Cuenat 2016). Die Beispiele werden in der Segmentierung gezeigt; die Konnektoren sind fett hervorgehoben, die subordinierenden Konstruktionen kursiv. In allen drei Texten stellt sich die Schülerin dem/der Briefpartner/in kurz vor, beschreibt ihre Wohnung, ihr Kinder- oder Wohnzimmer und verabschiedet sich schliesslich mit einer adäquaten Grussformel.

Schreiben Deutsch	Schreiben Französisch	Schreiben Englisch
<p>*CHI Hallo!</p> <p>*CHI Ich heisse [Vorname, Nachname].</p> <p>*CHI und bin 13 Jahre alt.</p> <p>*CHI Ich wohne in [Ortsname] im Kanton St. Gallen. (Schweiz)</p> <p>*CHI Ich wohne zusammen mit meinem Bruder [Vorname] und mit meiner Mutter [Vorname].</p> <p>*CHI Wir wohnen in einer Wohnung.</p> <p>*CHI Wenn man zur Türe hineinkommt</p> <p>*CHI und sie dann schliesst,</p> <p>*CHI sieht man links davon mein Zimmer.</p> <p>*CHI Wenn man gerade aus läuft,</p> <p>*CHI dann ist dort unser Wohnzimmer</p> <p>*CHI daneben von meinem Bruder das Zimmer.</p> <p>*CHI Wenn man vor dem Wohnzimmer rechts abbiegt,</p> <p>*CHI kommt man zu unserem Esstisch.</p> <p>*CHI Links davon ist das Schlafzimmer meiner Mutter</p> <p>*CHI und rechts davon unser Badezimmer.</p> <p>*CHI Daneben ist unsere Küche, mit vielen Nahrungsmittel.</p> <p>*CHI Ja!, das ist unsere Wohnung.</p> <p>*CHI Und noch viel Glück in der Schule.</p> <p>*CHI Tschüss ☺</p>	<p>*CHI Bonjour!</p> <p>*CHI Je m'appelle [Vorname, Nachname].</p> <p>*CHI J'ai 13 ans.</p> <p>*CHI Mon Chambre:</p> <p>*CHI À gauche de ma porte ilya une armoire,</p> <p>*CHI en haut ilya une fenêtre.</p> <p>*CHI À gauche de fenêtre ilya le lit.</p> <p>*CHI À droit ilya le bureau et le chaise.</p> <p>*CHI À droit du bureau ilya un petit armoire.</p> <p>*CHI Tu a regarde de fenêtre</p> <p>*CHI ilya trois maisons et quatre arbes.</p> <p>*CHI Au revoir ☺</p>	<p>*CHI Hi!</p> <p>*CHI My name is [Vorname, Nachname].</p> <p>*CHI I came from Switzerland in [Ortsname].</p> <p>*CHI I go to the 1. sek.</p> <p>*CHI Our Livingroom:</p> <p>*CHI When you go inside</p> <p>*CHI you see on the right side a shelf.</p> <p>*CHI In the shelf you can see many stuff and random things.</p> <p>*CHI Next to the shelf you see a window.</p> <p>*CHI In front of the window you can see a couch and a lamp.</p> <p>*CHI The couch is black.</p> <p>*CHI In front of the couch you see a little table, a glas-table.</p> <p>*CHI Up there are not so much thinks.</p> <p>*CHI When you go back to the door on the right side</p> <p>*CHI you will see another couch for one Persone.</p> <p>*CHI Next to the couch you see a TV on a little shelf.</p> <p>*CHI In this TV shelf is a play station 3 and many games and Dvd's.</p> <p>*CHI So that's it.</p> <p>*CHI And good luck in school.</p> <p>*CHI Bye Bye ☺</p>

Abb. 3: Textbeispiele, Schülerin der UG7 mit Schulsprache Deutsch, 1. Fremdsprache Englisch, 2. Fremdsprache Französisch (Familiensprache Deutsch/Dialekt) (Code 43201085, *CHI (child) bezeichnet den Anfang jedes Äusserungssegmentes (*clause*) der Lernenden).

Der deutsche und der englische Text sind verhältnismässig lang und verständlich, auch wenn sie grammatikalische Normverstösse enthalten. Es finden sich in beiden Texten Nebensatzkonstruktionen, welche zur engen Verknüpfung von Informationen beitragen, eingeleitet durch die Konnektoren *wenn* im Deutschen und *when* im Englischen. Sie sind Spuren eines relativ elaborierten Aufbaus der beschreibenden Textsequenz, die die Informationen zur Beschaffenheit des Raumes aus dem Blickwinkel der Betrachtenden verortet. Dabei spielt die Konstruktion „*wenn* man zur Tür hereinkommt“, „*When* you go inside“ als Orientierungspunkt eine entscheidende Rolle (vgl. Schneuwly & Rosat 1995; Steinhoff 2009). Auffällig parallel in den beiden Sprachen ist auch die Verwendung des Konnektors *und/and*, welcher vor der Grussformel das Textende einleitet. Im Deutschen werden *und* und *dann* zudem zur lokalen punktuellen Verknüpfung von Information innerhalb des Textes verwendet. Der französische Text ist um einiges kürzer und rudimentärer; es finden sich keine Konnektoren im oben definierten Sinne, weder *quand* zur Verortung des Blickwinkels noch *et* am Textende. Aber wie im Deutschen und Englischen werden auch im

Französischen die Raumelemente mittels präpositionaler Ausdrücke (ähnlich wie in den beiden anderen Sprachen) explizit zueinander in Beziehung gestellt. Gruss und Abschied sind in allen drei Texten analog und zielsprachlich adäquat gestaltet.

4.2. Textlänge, Nebensatzkonstruktionen und Konnektoren in drei Sprachen: Gruppenvergleich

Abbildung 4 zeigt, dass bei beiden Gruppen die deutschen Texte die längsten, die Englischen die zweitlängsten, die Französischen die kürzesten sind. Im Englischen schreiben die Lernenden der UG7 signifikant längere Texte als die Lernenden in der VG7; es besteht eine allgemeine Tendenz zu längeren Texten in der UG7 als in der VG7, jedoch sind die Unterschiede in den beiden anderen Sprachen nicht signifikant (vgl. Tab. 2). Bei Betrachtung der Resultate der VG7 wird deutlich, dass dort der Start im Englischen um einiges steiler erfolgt als im Französischen (drei Lernjahre im Französischen vs. ein Lernjahr im Englischen).

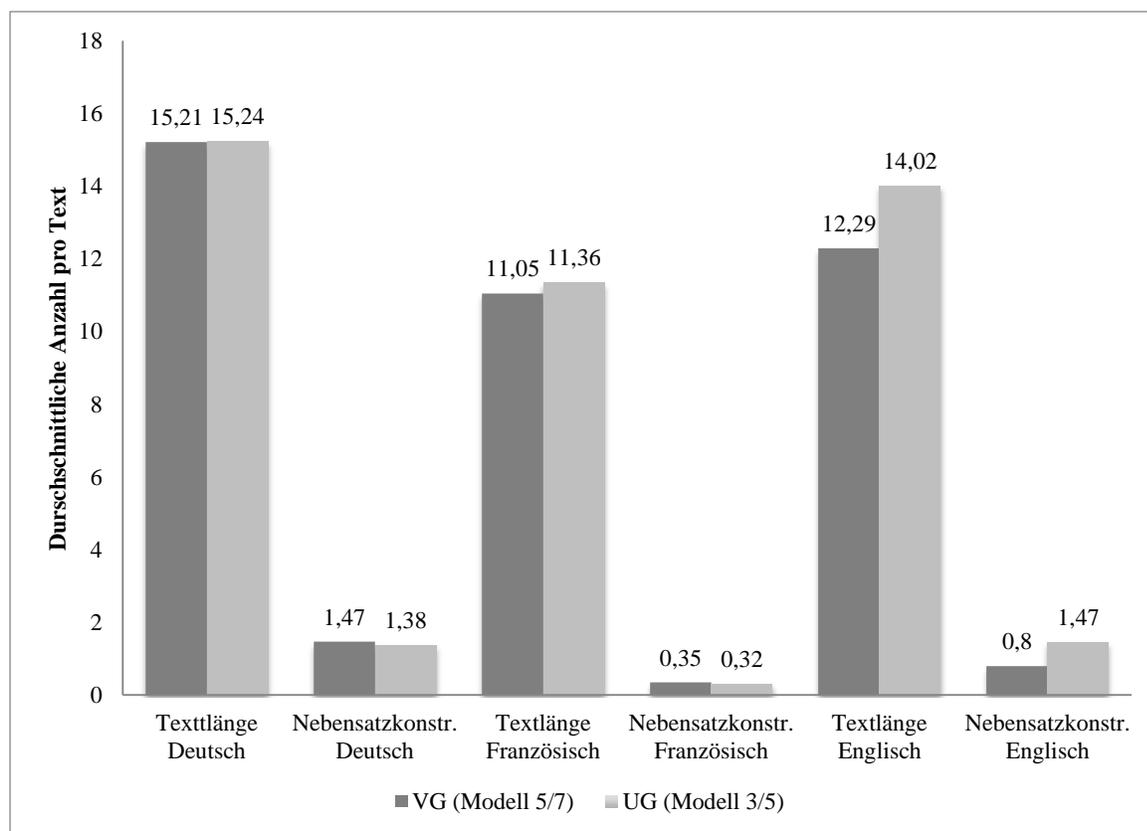


Abb. 4: Durchschnittliche Textlänge in Segmenten und Anzahl Nebensatzkonstruktionen der Lernenden der 7. Klasse (VG7 und UG7)

Die Lernenden verwenden allgemein relativ wenige Nebensätze, sowohl in der Schulsprache Deutsch als auch in den beiden Fremdsprachen. In der UG7 finden sich in der Fremdsprache Englisch durchschnittlich sogar etwas mehr Nebensätze als in der Schulsprache Deutsch; im Französischen gebrauchen die Lernenden in beiden Gruppen sehr wenige Nebensatzkonstruktionen, jedoch verwenden Lernende der UG7 im Englischen signifikant mehr Nebensätze als die Lernenden der VG7 (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Mittelwertsvergleich Textlänge, Nebensatzkonstruktionen und Konnektoren VG7 vs UG7

Variable	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
		n	M	SD	p
Schreiben Deutsch Textlänge - Anzahl Segmente	VG7	258	15.21	5.157	n.s.
	UG7	717	15.24	4.902	
Schreiben Deutsch Anzahl Nebensatzkonstruktionen	VG7	258	1.47	1.709	n.s.
	UG7	717	1.38	1.475	
Schreiben Deutsch Anzahl Konnektorentypes	VG7	258	2.08	1.494	n.s.
	UG7	717	2.05	1.490	
Schreiben Deutsch Anzahl Konnektorentokens	VG7	258	2.98	2.465	n.s.
	UG7	717	2.97	2.253	
Schreiben Französisch Textlänge - Anzahl Segmente	VG7	254	11.05	3.701	n.s.
	UG7	693	11.36	3.251	
Schreiben Französisch Anzahl Nebensatzkonstruktionen	VG7	254	0.35	0.723	n.s.
	UG7	693	0.32	0.663	
Schreiben Französisch Anzahl Konnektorentypes	VG7	254	0.82	0.989	n.s.
	UG7	693	0.81	0.843	
Schreiben Französisch Anzahl Konnektorentokens	VG7	254	1.10	1.529	n.s.
	UG7	693	1.14	1.273	
Schreiben Englisch Textlänge - Anzahl Segmente	VG7	256	12.29	3.798	<.001
	UG7	719	14.02	4.480	
Schreiben Englisch Anzahl Nebensatzkonstruktionen	VG7	256	0.80	0.967	<.001
	UG7	719	1.47	1.452	
Schreiben Englisch Anzahl Konnektorentypes	VG7	256	1.41	1.092	<.001
	UG7	719	1.85	1.205	
Schreiben Englisch Anzahl Konnektorentokens	VG7	256	1.90	1.587	<.001
	UG7	719	2.58	2.016	

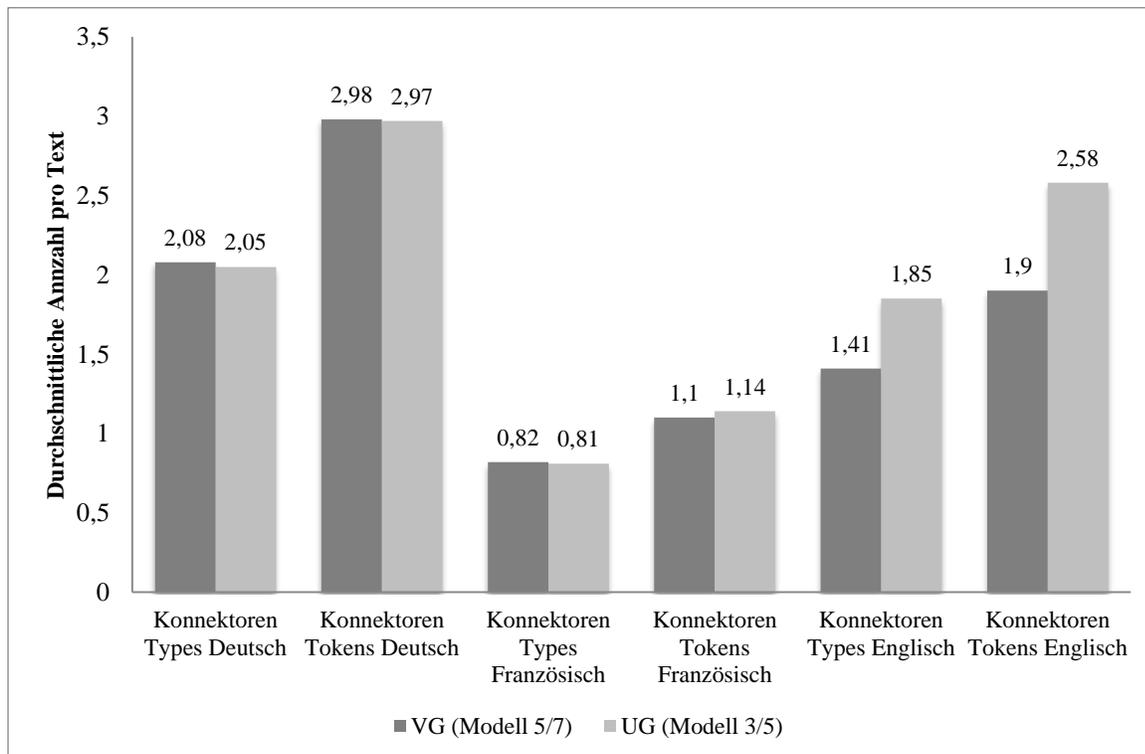


Abb. 5: Durchschnittliche Anzahl der Konnektoren (Types und Tokens) in VG7 und UG7

Bei der Analyse der *Konnektoren* wurden *Tokens* (Menge) und *Types* (Diversität) erfasst. Am meisten *Types* und *Tokens* finden sich in beiden Gruppen im Deutschen, gefolgt vom Englischen, und am wenigsten *Konnektoren* wurden im Französischen gebraucht, sowohl was die Menge als auch die Diversität angeht. Die Lernenden verwendeten allgemein durchschnittlich relativ wenige *Konnektoren*. Im Vergleich zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe finden wir für Deutsch und Französisch fast identische Werte, jedoch gebrauchten die Lernenden im Englischen durchschnittlich signifikant mehr (*Tokens*) und unterschiedliche (*Types*) *Konnektoren*. *Und/and/et* ist in allen Sprachen der am häufigsten verwendete *Konnektor*. Viele französische Texte enthalten nur einen oder keine *Konnektoren*, meist nur *et*, seltener auch *parce que*, *quand*, *mais* und *si*. Im Deutschen kommen zu *und* am häufigsten hinzu: *aber*, *weil*, *wenn*, *denn*, *dann*, *dass*, *auch*; im Englischen finden sich neben *and* am häufigsten *when*, *but*, *if*, *because*, *that*.

4.3. Muster des Zusammenwirkens zwischen den Sprachen

In beiden Gruppen sind bei der *Textlänge* intraindividuelle, interlinguale Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen allen Sprachen erkennbar (vgl. Tab. 3). In der UG7 ist die Korrelation zwischen Deutsch und Englisch signifikant stärker als in der VG7. Bei beiden Gruppen ist die Korrelation am schwächsten zwischen Deutsch und Französisch. Tab. 4 zeigt, dass in der UG7 die Korrelation ausserdem bei der Textlänge zwischen Deutsch und Englisch signifikant stärker ist als jene zwischen Englisch und Französisch. In der VG7 ist die Korrelation zwischen Englisch und Französisch signifikant stärker als jene zwischen Englisch und Deutsch.

Bei den *Nebensatzkonstruktionen* sind die Korrelationen zwischen den Sprachen in der Untersuchungsgruppe schwach bis mittel ausgeprägt; die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant (vgl. Tab. 3). In der UG7 ist die Korrelation zwischen Deutsch und Französisch knapp signifikant. Gleichzeitig ist in der UG7 die Korrelation zwischen in Deutsch und Englisch signifikant stärker als jene zwischen Deutsch und Französisch (vgl. Tab. 4).

Bei der durchschnittlichen *Diversität* verwendeter *Konnektoren* (*Types*) sind die Korrelationen ebenfalls schwach bis mittel ausgeprägt (vgl. Tab. 3). Die Korrelation zwischen den beiden Fremdsprachen erscheint in den beiden Gruppen von ähnlicher Stärke. Hingegen sind die Korrelationen zwischen den Deutsch und Englisch sowie zwischen Deutsch und Französisch bei der UG7 signifikant stärker als bei der VG7. Was die Unterschiede zwischen Sprachen innerhalb der Gruppen betrifft (vgl. Tab. 4), so sind sie bei der UG7 nicht signifikant bzw. ist bei der VG7 die Korrelation knapp signifikant stärker zwischen Deutsch und Englisch als zwischen Deutsch und Französisch.

Was die durchschnittliche *Menge* gebrauchter *Konnektoren* (*Tokens*) betrifft, so sind die Korrelationen innerhalb der UG7 zwischen allen Sprachen von mittlerer Stärke. Dies gilt in VG7 ebenfalls für Französisch und Englisch sowie für Deutsch und Englisch; zwischen Deutsch und Französisch ist sie nur knapp signifikant. Die Gruppenunterschiede zwischen Korrelationsstärken sind nur zugunsten der UG7 zwischen Deutsch und Englisch sehr schwach signifikant.

Tab. 3: Interlinguale Korrelationen bei der Textproduktion der 7. Klassen im Vergleich UG7 (Modell 3/5) vs. VG7 (Modell 5/7)

Korrelationen	UG7	VG7	Signifikanz der Unterschiede zwischen der Korrelationsstärke in UG7 und VG7	
			z	p
Textlänge D – E	r = .52***	r = .42***	1.755	0.04*
Textlänge D – F	r = .40***	r = .35***	0.791	0.215
Textlänge E – F	r = .56***	r = .57***	-0.199	0.421
Nebensatzkonstr. D – E	r = .28***	r = .17**	1.583	0.057
Nebensatzkonstr. D – F	r = .08*	r = .08 ns	0	0.5
Nebensatzkonstr. E – F	r = .20***	r = .13*	0.975	0.165
Konnektorentypes D – E	r = .33***	r = .18**	2.195	0.014*
Konnektorentypes D – F	r = .25***	r = .10*	2.107	0.018*
Konnektorentypes E – F	r = .25***	r = .30***	-0.733	0.232
Konnektorentokens D – E	r = .37***	r = .22***	2.248	0.012*
Konnektorentokens D – F	r = .25***	r = .15*	1.417	0.078
Konnektorentokens E – F	r = .35***	r = .34***	0.154	0.439

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; ns (nicht signifikant)

Tab. 4: Vergleich der Stärke der interlingualen Korrelationen innerhalb der UG7 und VG7

	Signifikanz der Unterschiede innerhalb der UG7		Signifikanz der Unterschiede innerhalb der VG7	
	Z	p	Z	p
Textlänge D – F vs. D – E	-2.867	0.002**	-0.922	0.178
Textlänge D – F vs. E – F	-3.906	0***	-3.154	0.001**
Textlänge D – E vs. E – F	-1.061	0.144	-2.236	0.013*
Nebensatzkonstr. D – F vs. D – E	-3.896	0***	-1.026	0.152
Nebensatzkonstr. D – F vs. E – F	-2.289	0.011	-0.565	0.286
Nebensatzkonstr. D – E vs. E – F	1.595	0.055	0.573	0.283
Konnektorentypes D – F vs. D – E	-1.641	0.05	-0.916	0.18
Konnektorentypes D – F vs. E – F	0	0.5	-2.339	0.01*
Konnektorentypes D – E vs. E – F	1.642	0.05	-1.427	0.077
Konnektorentokens D – F vs. D – E	-2.497	0.006**	-0.813	0.208
Konnektorentokens D – F vs. E – F	-2.055	0.02*	-2.269	0.012*
Konnektorentokens D – E vs. E – F	0.432	0.333	-1.46	0.072

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; ns (nicht signifikant)

5. Diskussion und Ausblick

Forschungsfrage 1: Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass hinsichtlich der Textlänge, der Nebensatzkonstruktion und der Textstrukturierung durch Konnektoren im Englischen bei den Lernenden mit verlängerter Lerndauer (UG7) ein Vorteil besteht. Die Analyseresultate bestätigen den von Steidinger & Marques Pereira (2016) beobachteten positiven Effekt des früheren Beginns von Englisch als Fremdsprache. Hingegen konnte aufgrund der vorliegenden Daten und Analysen nicht gezeigt werden, dass die Lernenden der UG7 im Französischen aufgrund der Umkehrung der Sprachenreihenfolge und den vorgängigen Erwerb der Englischen profitieren: Die Resultate der beiden Gruppen sind vergleichbar; die Lernenden der UG7 schreiben nicht längere Texte und gebrauchen nicht signifikant mehr und diversere Konnektoren als die Lernenden der VG7, dies in Analogie zu den Resultaten von Heinzmann et al. 2009 in der Rezeption und im Unterschied zu den in jener Studie beobachteten Vorteilen in der mündlichen Produktion am Ende der 6. Klasse. Im Deutsch sind die Werte wie vermutet unverändert. Insgesamt erfolgt die Lernprogression viel steiler im Englischen als im Französischen; In der VG7 (Modell 5/7) sind die Texte nach einem Jahr bereits länger und komplexer strukturiert als im Französischen nach drei Jahren.

Forschungsfrage 2: Was die Muster des Zusammenspiels zwischen den Sprachen angeht, so wird bei der Textlänge in beiden Gruppen in allen drei Sprachen von allen untersuchten Variablen der stärkste Zusammenhang beobachtet (vgl. De Angelis & Jessner 2012; Egli Cuenat 2016): Wer längere Texte in der einen Sprache schreibt, schreibt oft auch längere Texte in den anderen Sprachen. Dieser Zusammenhang ist bei beiden Gruppen unverändert stark für die beiden Fremdsprachen – daran ändert die Umkehrung der Erwerbsreihenfolge nichts. In beiden Gruppen ist bei den meisten untersuchten Variablen die Verbindung zwischen Deutsch und Französisch am schwächsten ausgeprägt, eventuell aufgrund der grösseren wahrgenommenen typologischen Distanz (vgl. Manno 2009) oder der stärkeren Abstützung auf die andere Fremdsprache (*foreign language mode*, vgl. De Angelis & Selinker 2001). Wie vermutet wird die Verbindung leicht stärker in der UG7 als in der VG7, wobei der Unterschied nur bei den Konnektorentypen (schwach) signifikant ist. Ebenfalls leicht stärker ausgeprägt sind die Korrelationen zwischen Deutsch und Englisch in der UG7 bei Textlänge sowie Konnektorentypen und -tokens, was mit den erhöhten Werten der UG7 im Englischen zusammenhängen dürfte.

Diese Resultate sind vorsichtig zu interpretieren, da nur eine kleine Anzahl von Variablen analysiert wurde. Weitere Untersuchungen zu Wortschatzdiversität, Textstruktur, Adressatenbezug, Wortentlehnungen aus anderen Sprachen sowie zum sozialen und sprachlichen Hintergrund der Lernenden erfolgen in einer nächsten Phase.

Dennoch könnten diese Resultate für die Praxis von Nutzen sein: Sie weisen auf ein ungenutztes Potenzial bei der Textproduktion hin, das sich mit einem sprachenübergreifenden Ansatz wohl fördern liesse (vgl. Schmölder-Eibinger 2011). Zwar wurden Lehrpläne in den letzten Jahren kohärent gedacht, jedoch nur ansatzweise konkrete Konzepte entwickelt, um die Lernprozesse in der ersten und zweiten Fremdsprache und in der Schulsprache im Unterricht aufeinander zu beziehen, insbesondere unter der Prämisse des reformierten Fremdsprachenunterrichtes in den Kantonen, in denen Englisch auf 3. Klasse vorverschoben und Französisch stabil in der 5. Klasse blieb (vgl. Egli Cuenat et al. 2010). Das Verständnis interlingualer Zusammenhänge und bereits vorhandener Wissensbestände in den verschiedenen Sprachen des Repertoires sind ein notwendiger Bestandteil der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (vgl. Marx 2016). Die Resultate zur Textproduktion könnten gewinnbringend als Basis für punktuelle und intensive didaktische Interventionen zur dreisprachigen Textproduktion in speziellen Gefässen verwendet werden. Durch den Einbezug aller drei schulisch geförderter Sprachen könnten sie einen wertvollen Beitrag zur Ökonomisierung der Lernprozesse leisten. Vorstellbar wäre ein gezieltes Training sprachenübergreifend nutzbarer Textschemata. Wenk et al. (2016) zeigten in einer Interventionsstudie im Deutschunterricht bei Lernenden mit Türkisch als Familiensprache, dass sich ein ähnliches Setting günstig auf die Textproduktion in beiden Sprachen auswirkte (vgl. auch Roll, Gürsoy & Boubakri 2016). Diese und andere Massnahmen, wie die Intensivierung des Französischunterrichts (vgl. Manno in dieser Ausgabe), könnten namentlich dem Französischen als Tertiärsprache zugutekommen, zumal es typologisch weiter vom Deutschen entfernt ist als das Englische, in den Anfangsstadien seine morphologische Komplexität als schwieriger empfunden wird und es bei vielen Lernenden weniger beliebt ist (vgl. Manno 2009, Brühwiler & Le Pape Racine in dieser Ausgabe). Ein Weiterbildungsmodul, welches den Lehrpersonen die Resultate des Gesamtprojektes (Produktion, Rezeption, Befragung) näherbringen soll, befindet sich in Planung.

6. Literatur

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Kathrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007), *Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a.M., Wien, u.a.: Peter Lang.
- Bundesamt für Statistik (Schweiz) (Hrsg.) (2014-15), *Obligatorische Schule* [Online unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html. 12.02.2016].

- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cummins, Jim (2009), Bilingual and immersion programs. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 161-181.
- Cumming, Alister H. (1994), Writing expertise and second-language proficiency. In: Cumming, Alister H. (Hrsg.), *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor: John Benjamins, 173-221.
- De Angelis, Gessica & Jessner, Ulrike (2012), Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems theory approach. In: Manchòn, Rosa M. (Hrsg.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 47-68.
- De Angelis, Gessica & Selinker, Larry (2001), Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- Diehr, Bärbel (2011), Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 18-36.
- EDK (2004), *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (2010), *HarmoS Schulsprache – Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Egli Cuenat, Mirjam (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*. Universität Basel: Dissertation.
- Egli Cuenat, Mirjam (2016), Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. In: Schmidlin, Regula & Schaller, Pascale (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la littérature. Metalinguistic Knowledge and Literacy Acquisition*. Neuchâtel: Bulletin VALS-ASLA 16: 1, 57-78.
- Egli Cuenat, Mirjam; Manno, Giuseppe & Le Pape Racine, Christine (2010), Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung* 28: 1, 109-124.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Feilke, Helmut (2010), Aller guten Dinge sind drei! Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Gloning, Thomas; Bons, Iris & Kaltwasser, Dennis (Hrsg.), *Festplatte für Gerd Fritz* [Online unter http://www.festschrift-gerd-fritz.de/index.php?main=articles&article_id=10. 01.02.2017].
- Fischer, Rotraut & Hufeisen, Britta (2012), Textproduktion und Sprachenfolge – Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache? Methodische Vorüberlegungen zu einer explorativen Studie. In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 157-168.
- Francescini, Rita (2013), Die Entwicklung dreisprachiger Schreibkompetenzen: Resultate aus den ladinischsprachigen Tälern Süd-Tirols. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 83, 57-77.
- Francis, Norbert (2012), *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980), Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, L. Erlbaum, 3-30.
- Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Haenni Hoti, Andrea & Wicki, Werner (2009), *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Hickmann, Maya; Hendriks, Henriëtte; Roland, Françoise & Liang, Janes (1994), *The Development of Reference to Person, Time, and Space: A Coding Manual*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Hufeisen, Britta (2005), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerd (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Graz/München: Europarat ECML, 7-11.

- Jessner, Ulrike (2013), Third language learning. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 3. Aufl. Oxon: Routledge, 724-728.
- Lenz, Peter & Studer, Thomas (Hrsg.) (2007), *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag blmv.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (2009), To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6: 2, 154-167.
- Manno, Giuseppe (2009), Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In: Metry, Alain; Steiner, Edmund & Ritz, Toni (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 129-144.
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2016), Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 2, 255-282.
- Marx, Nicole (2016), Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Franke, 295-300.
- Marx, Nicole (2017), Schreiber/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 139-152.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2004), Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. *International Journal of Multilingualism* 1: 2, 141-154.
- Peyer, Elisabeth; Andexlinger, Mirjam; Kofler, Karolina & Lenz, Peter (2016), *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Pfenninger, Simone (2014), The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19: 3, 217-234.
- Portmann-Tselikas, Paul (2005), *Was ist Textkompetenz?* [Online unter http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf. 01.02.2017].
- Riehl, Claudia M. (2013), Multilingual discourse competence in minority children: Exploring the factors of transfer and variation. *European Journal of Applied Linguistics* 1: 2, 254-292.
- Ringbom, Hakan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roll, Heike; Gürsoy, Erkan & Boubakri, Christine (2016), Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. *Der Deutschunterricht* 6, 57-67.
- Schmidlin, Regula (1999), *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen und Basel: Franke.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011), *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Europäische Studien Zur Textlinguistik* 5. Tübingen: G. Narr.
- Schnewly, Bernard (1997), Textual Organizers and Text Types: Ontogenetic Aspects in Writing. In: Costermans, Jean & Fayol, Michel (Hrsg.), *Processing Interclausal Relationships*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 245-263.
- Schnewly, Bernard & Rosat, Marie-Claude (1995), „Ma chambre“ ou: comment linéariser l'espace. Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits. *Bulletin VALS-ASLA* 61, 83-100.
- Schoonen, Rob; van Gelderen, Amos; Stoel, Reinoud D.; Hulstijn, Jan & de Glopper, Kees (2011), Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning* 61: 1, 31-79.
- Steidinger, Peter & Marques Pereira, Margarida (2016), „...also Englisch ist sowieso ganz toll“. *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht*. Thurgau: Pädagogische Hochschule Thurgau Forschung.
- Steinhoff, Torsten (2009), Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)* 17, Universität Siegen.
- Viberg, Ake (2001), Age-related and L2 related features in bilingual narrative development in Sweden. In: Verhoeven, Ludo & Strömquist, Sven (Hrsg.), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins, 87-128.

- Walter, Catherine (2007), First- to Second-language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access. *International Journal of Applied Linguistics* 17: 1, 14-37.
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rüssmann, Lars & Steinhoff, Torsten (2016), Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 2, 151-179.
- Wiedenkeller, Eva (2013), *Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Analytische Darstellung, inhaltliche und methodische Auswertung, im Auftrag der EDK*. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KfM) der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Anmerkungen

¹ Mein Dank geht an A. Gebhardt (PHSG) für die Unterstützung bei den statistischen Auswertungen, an die studentischen Mitarbeitenden der PHSG, welche Transkription und Codierung der hier vorgestellten Daten besorgten (S. Betschart, R. Gort, R. Kälin, F. Stricker, A. Sutter, M. Vitacca, S. Wild), sowie an G. Manno, C. Le Pape Racine und C. Brühwiler für die hilfreichen Kommentare zu einer ersten Version des Beitrages. Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse wurden als Teil eines Vortrages an der *10th International Conference on Multilingualism and Third Language Acquisition* präsentiert (Universität Wien, 1.9.2016).

² In dieser Studie wird auf die *Tertiärsprachenforschung* referiert, um Prozesse beim Erwerb der zweiten Fremdsprache zu beschreiben. Der Begriff *Tertiärsprache* zielt auf die chronologische Abfolge beim Fremdspracherwerb ab und bezeichnet jede Sprache „die nach der erstgelernten (gesteuerten) Fremdsprache (L2) gelernt wird“ (Marx 2016). Dabei ist zu beachten, dass es sich bei von Haus aus mehrsprachigen Lernenden bereits um die vierte oder fünfte Sprache handelt.

³ In der Schweiz dauert die Primarstufe 6 Jahre und die Sekundarstufe I 3 Jahre; die Vorschulstufe ist obligatorisch und wird gemäss Konkordat *HarmoS* neu zu den Schuljahren hinzugezählt, z.B. 3. Klasse = HarmoS 5, 5. Klasse = HarmoS 7. Im vorliegenden Beitrag wird mit den in der Deutschschweiz immer noch üblicheren traditionellen Klassenstufen-Nomenklatur operiert.

⁴ Die Aspekte des sozialen Hintergrunds und der Familiensprachen werden in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht vertieft betrachtet.