

Zweitveröffentlichung



Janíková, Věra; Reitbrecht, Sandra

Textkompetenz in mehreren Sprachen : Forschungsergebnisse und weiterführende Forschungsansätze

Datum der Zweitveröffentlichung: 09.04.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-114629x

Erstveröffentlichung

Janíková, Věra; Reitbrecht, Sandra (2014): Textkompetenz in mehreren Sprachen : Forschungsergebnisse und weiterführende Forschungsansätze, in: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis : Studia Germanistica, Ostrava: University of Ostrava, Nr. 15, S. 73–88, https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiagermanistica/2014-15/SG_15_6_Janikova_Reitbrecht.pdf.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Textkompetenz in mehreren Sprachen

Forschungsergebnisse und weiterführende Forschungsansätze

Věra JANÍKOVÁ / Sandra REITBRECHT

Abstract

Text skills in multiple languages. Research results and approaches to further research

The article presents results of an empirical study which examines productive transfer in the area of text skills competence and the associated writing skill which could be attributed to the learners' contact with several languages. The research was conducted within the research project "Multilingualism in the Czech Republic: Learning and Teaching German after English."¹ After a short presentation of the key concepts in the development of the study and a presentation of selected results, implications and a model for further research in multilingual writing and on transfer processes between languages are introduced.

Keywords: multilingualism, language policy, multiple language learning, text skills, positive *linguistic transfer*

Wer bereits eine Sprache erworben hat, kann diese Kompetenz in das Erlernen einer weiteren Sprache einbringen. (Raasch 2010:339)

1. Einleitung

Die Förderung sowie Entwicklung der Mehrsprachigkeit gelten „als wünschenswertes und gesellschaftlich allgemein anerkanntes Ziel, seit sie vom Europarat und von der Europäischen Union schon vor mehreren Jahren zu einer sprachen- und bildungspolitischen Priorität erhoben wurde[n]“ (Sorger/Káňa/Janíková/Reitbrecht/Brychová 2013:6). Dies spiegelt sich mittlerweile nicht nur in sprachen- und bildungspolitischen wie curricularen Dokumenten, sondern auch im schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht wider. Im Zusammenhang mit diesen Entwicklungstendenzen in der Sprachenbildung entwickelte sich auch die Mehrsprachigkeitsforschung weiter, besonders in Sachen der Erforschung von Prozessen des Lernens und Lehrens mehrerer Sprachen bzw. der Tertiärsprachen.

Auch im tschechischen Bildungssystem hat die Idee der intensiveren Förderung der Mehrsprachigkeit mittlerweile ihren festen Platz, wobei sich hier Englisch als die erste Fremdsprache

¹ „Mnohojazyčnost v české škole: učení a vyučování němčiny po angličtině“ (P407/11/0321).

etabliert und die anderen Fremdsprachen die Position der Folgefremdsprachen einnehmen, darunter auch Deutsch als typische zweite Fremdsprache (vgl. Sladkovská 2010; mehr dazu in Kapitel 2.1).

Mit den Fragen des multiplen Sprachenlernens und -lehrens beschäftigt sich die Tertiärsprachenforschung (L3-Forschung), die diese Prozesse aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und ihre unterschiedlichen Aspekte fokussiert. Zu dieser an Prozessen interessierten Forschung kann auch die Auseinandersetzung mit dem Schreiben in der Tertiärsprache gezählt werden. Auf der Suche nach entsprechenden Forschungsarbeiten „wird man [jedoch] schnell feststellen, dass dieser Gegenstand noch relativ wenig beforscht ist“ (Pilypaitytė 2013:27), in der Tschechischen Republik fehlen sie ganz. Die ersten und wohl bis jetzt meisten Untersuchungen auf dem Gebiet der Tertiärsprachenforschung beschäftigten sich nämlich gezielt mit Interferenzen auf der Ebene des Ausdrucks und der Grammatik (vgl. z. B. Stedje 1976; Hufeisen 1991; Vogel 1992 in Pilypaitytė 2013:25).

Die soeben skizzierte aktuelle Sachlage wurde als Ausgangspunkt für unsere empirische Untersuchung zur Ermittlung der mehrsprachigen Schreib- und Textkompetenz bei tschechischen Schüler/-innen, die Tschechisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 lernen, herangezogen. Fokussiert wurde die Entwicklung der soziolinguistischen und kommunikativen Kompetenz, die sowohl in der modernen Fremdsprachendidaktik als auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) als Kernbereich von Sprachkompetenz verstanden werden (vgl. zu den folgenden Ausführungen ausführlicher Sorger 2013a). Die Untersuchung umfasste als Kernstudie eine Analyse geschriebener Lerner/-innentexte und beleuchtete damit den in der Tertiärsprachenforschung bisher kaum untersuchten Bereich der produktiven Text(sorten)kompetenz. Ein zentraler Aspekt der Untersuchung war demnach die Ermittlung positiver Zusammenhänge und Parallelitäten in der schriftlichen Produktion tschechischer Lernender zwischen der Mutter-, der ersten und der zweiten Fremdsprache, um von diesen ausgehend Schlüsse auf einen produktiven Transfer in der Text(sorten)kompetenz und eine sich über Sprachen hinweg entwickelnde Schreibkompetenz zu ziehen.

Die Erstellung des Textkorpus für die angestrebte Untersuchung erfolgte in Zusammenarbeit mit zwei Grundschulen und zwei Gymnasien. Schüler/-innen an diesen Partnerschulen erhielten mehrere Schreibaufgaben in den drei Sprachen Tschechisch, Englisch und Deutsch. Die Schüler/-innen an den Partnergrundschulen im Projekt schrieben eine Einladung (54 Schüler/-innen) und einen Notizzettel (53 Schüler/-innen). Die Gymnasiast/-innen verfassten eine persönliche E-Mail (59 Schüler/-innen), einen Handlungsablauf (38 Schüler/-innen) und eine Bildergeschichtenerzählung (105 Schüler/-innen). Von jedem Schüler und jeder Schülerin wurde ein Text in den drei relevanten Sprachen Tschechisch, Englisch und Deutsch verfasst, sodass ein Textkorpus entstand, das in jeder Sprache 309 Texte, insgesamt also 927 Texte, umfasste. Die konkreten Aufgabenstellungen wurden dabei in den einzelnen Sprachen innerhalb der vorgegebenen Textsorte variiert (siehe Kapitel 3.1 und 3.2). Zusätzlich wurden über eine Befragung der Lehrenden Informationen über das Niveau der Lernenden, über die verwendeten Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien, über Ausrichtungen und Wertigkeiten bestimmter Teilkompetenzen des Schreibens im Unterricht sowie bei der Bewertung von Texten, über den Stellenwert des Schreibens an sich im Unterrichtsgeschehen und -verlauf sowie über die Lehrpläne und Stundenzahlen des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts eingeholt (siehe zu diesen und weiteren Angaben genauer Sorger 2013a).

Darüber hinaus waren weitere Recherchen und Analysen zur Entwicklung des konkreten Forschungsdesigns und der Vertiefung der zentralen Forschungsfrage notwendig, die hier nur genannt, nicht näher ausgeführt werden können. Neben grundlegenden Begriffsdefinitionen und -differenzierungen wurden vor allem aktuelle Herangehensweisen an Texte, Textsorten sowie Text- und Schreibkompetenz in standardisierten Prüfungen sowie in Lehrwerken für Tschechisch, Englisch und Deutsch (mit Fokus auf die in den Partnerschulen verwendeten Lehrbücher) untersucht und verglichen sowie eine Fragebogenerhebung unter Lehramtsstudierenden zu deklarativem

Textsortenwissen und diesbezüglichen Lern- und Unterrichtserfahrungen durchgeführt (vgl. Sorger 2013a:89 ff.).

Forschungsmethodisch wurde, wie oben bereits angedeutet, eine linguistische Textanalyse der Lerner/-innentexte in den drei Sprachen Tschechisch, Englisch und Deutsch angewandt (vgl. zu folgenden Ausführungen ausführlicher Sorger 2013a:102–105). Im Zentrum der Untersuchung standen dabei Makro- und Mikrostrukturen, die in der Fachliteratur als typische beziehungsweise im Sinne der Textfunktion notwendige Konstituenten oder Merkmale der jeweiligen Textsorte bestimmt sind oder die als Beurteilungskriterien von Textkompetenz Anwendung finden. Neben ihrem Vorhandensein im Sinne einer Umsetzung des jeweiligen Textmusters wurde auch die funktional-pragmatische Adäquatheit ihres Einsatzes beleuchtet. Dies bedeutet forschungsmethodisch, dass sowohl quantitative als auch qualitative Analyse- und Auswertungsschritte im Forschungsdesign ihren Platz einnahmen. Die so gewonnenen Ergebnisse aus den einzelnen Sprachen wurden verglichen, um davon ausgehend Aussagen über Parallelitäten als potenzielle Transferprodukte auf der Ebene der Textkompetenz machen zu können.

Der vorliegende Artikel ist in vier Kapitel gegliedert. Einleitend wurde das Design des Forschungsprojekts zur Ermittlung der mehrsprachigen Schreibkompetenz, d. h. seine Ziele, Forschungsfragen, Methoden der Datenerhebung und -auswertung dargestellt.

Im zweiten Kapitel verweisen wir auf die drei grundlegenden Eckpfeiler dieses Forschungsprojekts und skizzieren diese kurz anhand einschlägiger Fachliteratur. Erstens beschreiben wir hier die sozio-kulturelle Einbettung der Untersuchung, d. h. die aktuelle Situation der (Fremd-)Sprachenausbildung an tschechischen Grundschulen bzw. Gymnasien. Zweitens bieten wir eine Definition von Textkompetenz an und verweisen dabei auf die Relevanz des konkreten Textsortenwissens als Teilkomponente einer umfassenden Textkompetenz. Drittens diskutieren wir den Begriff des Transfers, der sowohl in der Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch der Tertiärsprachenforschung eine zentrale Kategorie bildet.

Im dritten Kapitel stellen wir ausgewählte Forschungsergebnisse vor. Es handelt sich um Ergebnisse aus zwei Teilstudien im Forschungsprojekt, und zwar (1) zur Textsorte *schriftliche Einladung* in der Grundschule und (2) *schriftliche Bildergeschichtenerzählung* an Gymnasien.

Im letzten Kapitel versuchen wir forschungsmethodologische Weiterentwicklungen zu skizzieren, d. h. wir führen aus, wie man von unserem Forschungsprojekt und der dabei angewandten Methode der linguistischen Textanalyse ausgehend, anhand einzelner Forschungsmethoden weitere und tiefere Erkenntnisse gewinnen bzw. in welcher Richtung man die weitere Erforschung der multiplen Schreib- und Textkompetenz im Rahmen der L3-Forschung fortsetzen könnte.²

2. Ausgangspunkte und Eckpfeiler für das Forschungsprojekt

2.1 Aktuelle Situation an tschechischen Schulen

Wenn man die aktuelle Situation der Sprachenbildung an tschechischen Schulen skizzieren will, kommt man ohne sprachenpolitische Perspektive nicht weiter, denn die Sprachenpolitik ist in den vielfältigen gesellschaftlichen Handlungsfeldern präsent, und sie muss deshalb laut Raasch (2010:338) bei einer Auseinandersetzung mit (fremdsprachlichem) Unterricht immer mitgedacht werden:

² Kapitel 1 bis 3 dieses Beitrags folgen inhaltlich einzelnen Kapiteln oder Ausführungen im Fachbuch Sorger/Káňa/Janíková/Reitbrecht/Brychová (Hrsg.) (2013): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz* und stellen diese verknüpft und zusammenfassend dar. Kapitel 4 präsentiert weiterführende Überlegungen zur zukünftigen Erforschung des Schreibens in mehreren Sprachen beziehungsweise gezielt in der zweiten Fremdsprache. Die Möglichkeiten forschungsmethodischer Weiterentwicklungen und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt wurden im Fachbuch Sorger/Káňa/Janíková/Reitbrecht/Brychová (2013) nur kurz erwähnt und sollen in diesem Beitrag detaillierter ausgeführt, das Forschungsprojekt allgemein anhand exemplarischer Ausführungen einer erweiterten Leser/-innenschaft präsentiert werden.

„Sprachenpolitisch handelt, wer eine Sprache lernt (durch die Wahl der Sprache, Zweck des Sprachenerwerbs, Anwendung der Kenntnisse usw.); sprachenpolitisch handelt auch, wer keine Sprache lernt. Lehrende handeln in vielfältiger Weise sprachenpolitisch, z. B. durch die Auswahl und Nutzung von Lernmaterial, durch die Schaffung internationaler (medialer oder persönlicher Kontakte); Bildungsverwaltungen und Bildungseinrichtungen handeln sprachenpolitisch, wenn sie die Sprachenwahl definieren, Curricula mit ihren Lernzielbestimmungen, Sprachenfolgen und Lernmöglichkeiten festlegen, die Stellung der Sprachen im Bildungsangebot bestimmen, die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften konzipieren. [...]“

Auch unser Forschungsprojekt zur ‚Mehrsprachigkeit an tschechischen Schulen – Lernen und Lehren von Deutsch nach Englisch‘ ging an diesen Tatsachen nicht vorbei und versuchte in seiner ersten Phase die sprachenpolitischen Entwicklungen und deren Umsetzung im schulischen Sprachunterricht in der Tschechischen Republik zu erfassen.³ Die Ergebnisse dieser sprachenpolitisch orientierten Untersuchungen zeigten, dass bis zum Jahre 2011 die europäische Richtlinie von „Muttersprache plus zwei“ in bildungspolitischen Dokumenten zwar proklamativ gefordert, in curricularen Dokumenten aber kaum reflektiert wurde, was sich wiederum im schulischen Fremdsprachenunterricht negativ auswirkte. Deutliche Beweise dafür findet man in den – noch im Jahre 2011 geltenden – Rahmenbildungsprogrammen (RVP für Gymnasium 2007; RVP für Grundbildung 2010), nach denen die erste Fremdsprache ab der dritten Schulstufe zu unterrichten ist, wobei die ausdrückliche Empfehlung lautet, die englische Sprache anzubieten, was zur Folge hat, dass 99,4 % aller Grundschüler/-innen mit Englisch als erster Fremdsprache beginnen (Janíková 2011:25). Eine präzisere und differenziertere Bestandsaufnahme zur damaligen Lage des Fremdsprachenunterrichts in der Tschechischen Republik gibt der Abschlussbericht der Tschechischen Schulinspektion für das Jahr 2010 (ČŠI 2010), in dem u. a. steht, dass die zweite Fremdsprache an der Grundschule nur als Wahlfach unterrichtet und nur von 11 % der Schüler/-innen gewählt wurde (die große Mehrheit der Schüler/-innen wählte andere Fächer, wie z. B. Kunst, Sport etc.). Der Englischunterricht überwog ebenso an Gymnasien, wo mehr als 80 % der Schüler/-innen Englisch lernten; in den Fachmittelschulen war die Proportion zwischen Englisch- und Deutschunterricht 5:3 (ČŠI 2010:7). Als zweite Fremdsprache wurden v. a. Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch unterrichtet, wobei die Zahl der Deutschlernenden drastisch sank. Ein leichter Rückgang war auch beim Französischunterricht zu erkennen, während zum Beispiel Russisch, Spanisch und Italienisch bei den tschechischen Grundschüler/-innen an Attraktivität gewannen (Janíková 2011:25)⁴. Diese Unterrichtssituation förderte dann de facto nicht die Mehrsprachigkeit, sondern maximal die Zweisprachigkeit.

Die europäische Mehrsprachigkeitspolitik wird erst seit dem Schuljahr 2013/14 wirklich umgesetzt, da in dem neu bearbeiteten Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung verankert wurde, dass ab diesem Zeitpunkt die zweite Fremdsprache verpflichtend ab der 8. Schulstufe angeboten werden muss (MŠMT 2013). Man erhofft sich davon, dass die tschechischen Schüler/-innen ihre Kenntnisse mehrerer Sprachen schon in der Grundbildung systematisch entwickeln können. Gleichzeitig muss aber betont werden, dass der gesetzliche Rahmen sich dadurch zwar geändert hat.

„... die Unterrichtspraxis aber benötigt noch eine intensive Unterstützung, damit aus parallelen Unterrichtsfächern auch Synergien gezogen und das Lernen mehrerer Sprachen als ganzheitliches Konzept im Sinne der Tertiärsprachendidaktik angesehen wird.“ (Sorger 2013c:16)

Um die Prinzipien der Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachendidaktik in den tschechischen (Fremd-)Sprachenunterricht erfolgreich implementieren zu können, muss auch die Mehrsprachigkeitsforschung viel intensiver betrieben werden, als es bis dato in der Tschechischen Republik der

³ Die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme wurden in Sorger/Janíková (Hrsg.) (2011). *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun EU ausführlich präsentiert.

⁴ Polnisch als Nachbarsprache wird nur in einzelnen Schulen in der Grenzregion unterrichtet; weitere Minderheiten- oder Migrantensprachen werden im Schulsystem kaum berücksichtigt (Sorger 2011:43–46).

Fall war. Diese veränderte sprachen- und bildungspolitische Situation und die daraus resultierende neue Lage des Fremdsprachenunterrichts in der Tschechischen Republik unterstreichen in diesem Sinne auch die Relevanz und Wichtigkeit unseres Forschungsvorhabens, das einen der Aspekte des sukzessiven multiplen Sprachenlernens erforschte, und zwar die Schreib- und Textkompetenz in mehreren Sprachen.

2.2 Textkompetenz und Textsortenwissen

Unmittelbar mit diesem Forschungsziel, die Fertigkeit *Schreiben* in dem soeben skizzierten mehrsprachigen schulischen Kontext in der Tschechischen Republik zu beleuchten, ist also der Begriff der „Textkompetenz“ verknüpft, der wiederum „Textsortenkompetenz“ beziehungsweise „Textsortenwissen“ impliziert (siehe zu den folgenden Ausführungen und weiterführenden Aspekten auch Sorger 2013b).

Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger verstanden „Textkompetenz“ noch als neuen Terminus (2008:5) im Fachdiskurs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) und die vermehrte Umsetzung seines handlungsorientierten Ansatzes in der Curriculums- und Prüfungsentwicklung sowie durch Diskussionen um Wissenschafts- und Bildungssprache ist der Begriff aber in der Fachdisziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mittlerweile klar verankert. Konkret ist unter Textkompetenz die Fähigkeit zu verstehen, „schriftlich vorliegende Texte verstehend zu lesen und eigene Texte textsortenangemessen schriftlich verfassen zu können“ (Mohr 2010:337). Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger ergänzen zu der rezeptiven und produktiven eine lernbezogene Dimension und verstehen darunter auch „die individuelle Fähigkeit, Texte [...] zum Lernen nutzen zu können“ (2008:5). Aus dieser kurzen Definition lassen sich bereits zwei wichtige Aspekte ableiten. Erstens ist Textkompetenz grundsätzlich fertigkeitenübergreifend zu verstehen und beinhaltet eine rezeptive und eine produktive Komponente. Da in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt die Fertigkeit *Schreiben* in mehreren Sprachen im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand, wird der Begriff primär in seiner produktiven Ausrichtung aufgegriffen, ohne jedoch die rezeptive Dimension zu negieren. Zweitens beinhaltet die Definition durch die Forderung nach Textsortenangemessenheit eine pragmatisch-funktionale Dimension. Schreiben wird im Kontext des Textkompetenzbegriffs also nicht losgelöst als Wiedergabe formalsprachlicher Strukturen in Mutter- oder Fremdsprache, sondern als eine anwendungsorientierte und funktional sowie kommunikativ motivierte Tätigkeit verstanden. Textsorten dienen dabei als konventionalisierte Handlungsmuster zum Erreichen kommunikativer Ziele.

Im Kompetenzbegriff an sich verstecken sich zudem weitere definitorisch relevante Komponenten. Kompetenzen umfassen nämlich sowohl Wissen als auch Fertigkeiten (vgl. Europarat 2001:22 ff.), schließen folglich deklarative und prozedurale Wissenskomponenten oder anders ausgedrückt Faktenwissen und Handlungswissen ein. Beide Ebenen sind beim Produzieren angemessener Texte in Mutter- und Fremdsprache unumgänglich. Erstens muss man Wissen über die konventionalisierten Makro- sowie Mikrostrukturen und Muster bestimmter Textsorten haben. Diese können in Mutter- und Fremdsprachen gleich, aber auch verschieden sein. „Das heißt, wenn ich einen Text einer mir bekannten Textsorte in einer Fremdsprache genauso aufbaue und produziere [...], wie ich es aus meiner Fremdsprache kenne, kann es passieren, dass ich von den Sprechern und Sprecherinnen der Zielsprache nicht gleich verstanden werde“ (Hufeisen 2008:52). Zweitens benötigt man auch entsprechende sprachliche Mittel, Strategien und Routinen, um diese adäquat und erfolgreich umsetzen und versprachlichen zu können (siehe auch Janíková/Reitbrecht 2013:133).

Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung bringt die Fokussierung der Fertigkeit Schreiben im Kontext der Textkompetenz mehrere Implikationen mit sich. Gezielt unterstreicht sie bestimmte Aspekte der Auffassung von Transfer als zentraler Kategorie mehrsprachigen Handelns, wie die Ausführungen im folgenden Kapitel untermauern.

2.3 Transfer als zentrale Kategorie der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung

Transfer bedeutet die Wechselwirkung zwischen bereits vorhandenen und neu erlernten Wissensbeständen (siehe zu den folgenden Ausführungen auch Janíková/Reitbrecht 2013). Während der deutsche Begriff „Transfer“ sowohl als monodirektionale als auch als interaktive Beeinflussung verstanden werden kann, schließt der Terminus der englischen Spracherwerbsforschung „cross-linguistic influence“ (vgl. z. B. Ringbom 2007) eine monodirektionale Auffassung bereits aus.

Konkret für das Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist Transfer laut Hufeisen wie folgt zu verstehen:

„[...] Modelle zum multiplen Sprachenlernen legen *Transfer*- und *Interaktions*phänomene [...] zwischen den *Interlanguages* eines Individuums zugrunde, die den Lernprozess lernerintern als auch lernerextern steuern, d.h., sie nehmen alle an, dass die erworbenen oder zu erwerbenden Lerner Sprachen einander in verschiedenen Weisen beeinflussen bzw. miteinander interagieren und in diesem Zusammenspiel die Gesamtheit der Sprachen in einem lernenden Individuum ausmachen.“ (Hufeisen 2003:98 f.)

Neben dieser grundlegenden Definition erfuhr der Transferbegriff in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung auch Differenzierungen auf mehreren Ebenen. Eine zentrale Unterscheidung ist beispielsweise jene zwischen Transfer von Sprachwissen einerseits und Transfer von Sprachlernstrategien oder Sprachlernbewusstsein andererseits (Neuner 2005:24–26; Neuner et al. 2009:39–41). Auch von grundlegender Bedeutung sind die Perspektive und die Haltung, die man in der Betrachtung von Transfer beziehungsweise Transferprodukten einnimmt. Zu differenzieren sind demnach positiver und negativer Transfer (Gibson/Hufeisen 2007:28). Unter positivem Transfer ist eine gewinnbringende Beeinflussung von Wissensbeständen zwischen Sprachen zu verstehen. Negativer Transfer wird oftmals auch „Interferenz“ oder „interferenzbedingter Fehler“ genannt und verweist darauf, dass die Anwendung bestimmter Elemente und Strukturen einer Sprache in der konkreten Zielsprache zu als inkorrekt oder unangemessen wahrgenommenen Produkten führen kann.

Bezüglich dieser Begriffsdifferenzierungen ist für die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse festzuhalten, dass anhand der linguistischen Textanalyse primär sprachbezogene Transferprozesse untersucht wurden und Rückschlüsse über Transferprozesse auf der Ebene von Sprachlernstrategien oder Sprachlernbewusstsein nur vermutet werden können. Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer ist das Forschungsprojekt deutlich verortet. Es greift den Transferbegriff in seiner positiven Definition und seinem Potenzial für das Sprachenlernen beziehungsweise das Schreiben in mehreren Sprachen auf und nimmt damit deutlich Abstand von Untersuchungen, die sich gezielt einer Analyse interferenzbedingter Fehler auf Ebene von Lexik und Grammatik widmen. Zwar könnten aufgrund kultureller Unterschiede zwischen Textsorten in Einzelsprachen Interferenzen auch auf der Textebene auftreten (siehe Zitat oben: Hufeisen 2008:53), im Zentrum dieser Untersuchung stand aber die Beleuchtung von Parallelen in der Textproduktion tschechischer Schüler/-innen zwischen Sprachen, die als Indikatoren für das Potenzial von Transfer und eine sich mehrsprachig konstituierende Text(sorten)kompetenz gelesen werden können.

Da auf der Ebene der untersuchten Mikrostrukturen sowie der Kohäsions- und Kohärenzmittel sowie der Satzstrukturen auch morphologisch-syntaktische Aspekte eine Rolle spielen, soll abschließend auch kurz auf die Sprachtypologie der hier relevanten Sprachen Tschechisch, Englisch und Deutsch verwiesen sein (vgl. Janíková 2013:165; Káňa 2011). Sprachen mit etymologischen und typologischen Beziehungen können nämlich Transfer im Bereich des Sprachwissens fördern. Folglich könnte angenommen werden, dass der Einfluss des Tschechischen auf das Englische und das Deutsche nur marginal sei. Der Vergleich der drei Sprachen bei Káňa (2011) zeigte aber deutlich, dass „das heutige Deutsch in vielerlei Hinsicht dem Tschechischen näher als dem Englischen steht“ (Káňa 2011:80) und dass demnach auch Wechselwirkungen auf mikrostruktureller Ebene

zwischen der L1 und der L3 in dieser Untersuchung anzunehmen sind. Zudem ist dazu anzumerken, dass im Zentrum des Forschungsinteresses die Realisierung bestimmter Strukturen stand, nicht ihre Korrektheit.

3. Ausgewählte Forschungsergebnisse

3.1 Ergebnisse zur Textsorte *Einladung an einen Freund in Grundschulen*

Eine der beiden Textsorten, die im Projekt von Schüler/-innen an Grundschulen verfasst wurden, war das Einladungsschreiben für einen Freund. Die Untersuchung zu dieser Textsorte gliederte sich in zwei Vorerhebungen und eine Kernstudie. In den Voruntersuchungen wurden sowohl die Textsortenspezifika des Texttyps Einladung als auch Belege für den Umgang mit Einladungsschreiben in curricularen Vorgaben, standardisierten Sprachprüfungen und aktuellen Lehrwerken ermittelt (vgl. Janíková 2013:139). In der Kernstudie erfolgte die quantitativ und qualitativ angelegte textlinguistische Analyse der Einladungsschreiben von 54 Schüler/-innen der 7. und 8. Klassen (Grundschule) in der L1 Tschechisch, der L2 Englisch und der L3 Deutsch. Konkret untersucht wurden textsortenspezifische Mikro- und Makrostrukturen sowie die Umsetzung der kommunikativ-pragmatischen Funktion von schriftlichen Einladungen. Zentral dabei war der Vergleich der Ergebnisse aus den drei Sprachen, um Aussagen über Parallelitäten und Transferprodukte auf der Ebene der Textkompetenz beim Schreiben in mehreren Sprachen machen zu können (vgl. Janíková 2013:145 ff.).

Zur Erhebung der Texte erhielten die Schüler/-innen drei ähnlich formulierte Aufgabenstellungen (vgl. Janíková 2013:145 ff.):

Für Tschechisch als Muttersprache (L1) war die gewünschte Textsorte eine *Einladung zu einer Geburtstagsparty*. Die Aufgabenstellung wurde auf Tschechisch formuliert „Pozvánka na narozeniny“.

Für Englisch als erste Fremdsprache (L2) war die gewünschte Textsorte eine *Einladung zum Kinobesuch*. Die Aufgabenstellung wurde zweisprachig formuliert: auf Tschechisch „Pozvánka do kina“ und auf Englisch „Invitation to the cinema“.

Für Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) war die gewünschte Textsorte eine *Einladung auf gemeinsame Ferien*. Die Aufgabenstellung wurde ebenfalls zweisprachig formuliert: auf Tschechisch „Pozvánka na prázdniny“ und auf Deutsch „Einladung für die Ferien“.

Die beiden Voruntersuchungen lieferten erstens Belege dafür, dass es sich bei schriftlichen Einladungen um eine Textsorte handelt, die in Sprachlehrwerken, in curricularen Dokumenten sowie in standardisierten Prüfungen mehrfach explizit Erwähnung und Berücksichtigung findet (für Beispiele und nähere Ausführungen siehe Janíková 2013:141–145). Zweitens konnten anhand der textlinguistischen Fachliteratur auch Textsortenspezifika festgestellt werden (siehe Janíková 2013:139–141). Zentral für die textlinguistische Auseinandersetzung mit Einladungen war dabei die Ermittlung jener Makro- und Mikrostrukturen, die als Kriterien in die linguistische Textanalyse der Kernstudie Eingang finden sollten.

Auf makrostruktureller Ebene waren dies konkret folgende inhaltliche und textstrukturelle Elemente: (1) Anrede/Begrüßung, (2) Was – Thema/ Grund des Schreibens, (3) Wann – zeitliche Zuordnung/ Treffpunkt, (4) Wo – räumliche Zuordnung/ Treffpunkt, (5) Motivation – was soll mitgebracht werden, wer kommt noch/ warum sollte der Film gesehen werden/ was wird unternommen, (6) Abschiedsfloskel/n, (7) Unterschrift. Die Analyse der Mikrostrukturen widmete sich dem quantitativen und qualitativen Vorkommen von Kohäsions- und Kohärenzmitteln wie Deixis und Rekurrenzen, Partikeln, Attributen, phatischen Elementen Tempus und Modus. Zudem wurden die Wortanzahl und die Häufigkeit bestimmter Satztypen in den Korpustexten ermittelt (vgl. Janíková 2013:146 ff.).

Die Ergebnisse aus der Kernstudie zu positiven Einflüssen zwischen L1, L2 und L3 in den Schreibprodukten der tschechischen Lernenden lassen sich wie folgt zusammenfassen:⁵

Die Analyse der Textlänge (Wortanzahl) ergab hinsichtlich der Forschungsfrage drei interessante Ergebnisse. Erstens wiesen die Mittelwerte entsprechend der Lern-/Erwerbsdauer ein klares L1-L2-L3-Gefälle auf. In der Muttersprache Tschechisch wurden durchschnittlich die längsten, in der zweiten Fremdsprache Deutsch durchschnittlich die kürzesten Texte geschrieben. Zweitens zeigten sich aber auch Parallelitäten zwischen den Sprachen. Schüler/-innen, die im L1-Teilkorpus die längsten Texte verfassten, taten dies auch im L2- und L3-Teilkorpus. Die Muttersprache kann folglich als Bezugspunkt für die Aneignung der Fremdsprachen verstanden werden (Neuner 2005:19). Daneben lagen auch anders gewichtete Ausprägungen im Korpus vor, die auf individuelle Unterschiede (Marx/Hufeisen 2010:825) oder individuelle Sprachlernbiographien hinweisen. So verfassten zum Beispiel machen Schüler/-innen ihren längsten Text in der L3.

Hinsichtlich der Makrostrukturen (z. B. inhaltlicher Elemente oder Kontaktumgrenzungen wie Anrede/ Begrüßung oder Abschiedsfloskeln) zeigte sich ein hoher Grad an Übereinstimmungen zwischen den Sprachen. Diese Parallelitäten sind möglicherweise auf einen L1 → L2 + L3- bzw. einen L1 → L2 → L3-Transfer zurückzuführen. Zudem könnte hier die Tatsache eine Rolle spielen, dass Einladungen in Lehrwerken zu allen drei Sprachen vorkommen und im Unterricht entsprechend thematisiert werden.

Die auffällig hohe Vorkommenshäufigkeit von Kontaktumgrenzungen in allen drei Sprachen ist darüber hinaus aus lerntheoretischer Perspektive interessant. Begrüßungs- und Abschiedsformeln können in frühen Lernstadien als „chunks“ erworben und gespeichert werden (vgl. Roche 2013:55) und sind folglich, auch bei sprachlich komplexen Strukturen, problemlos textsortenadäquat realisierbar. Vergleichbares konnte für den Konjunktiv festgestellt werden. Auch dieser wurde oft im inhaltlichen Textbaustein „Grund des Schreibens“ in allen drei Sprachen realisiert, obwohl seine systematische Thematisierung im DaF-Unterricht erst bei fortgeschrittenen Lernenden anzunehmen ist.

Damit beinhaltet das Textkorpus deutliche Belege für eine sich mehrsprachig entwickelnde Textkompetenz auf der Ebene der textsortenspezifischen Makrostrukturen schriftlicher Einladungen. Auf der Ebene der untersuchten Mikrostrukturen sowie der Kohäsions- und Kohärenzmittel ergab die Analyse allerdings stark davon abweichende Ergebnisse. Die L3-Texte wiesen – verglichen mit den L1- und L2-Texten – Defizite in ihrer Verwendungsweise auf. Hinsichtlich der Satzstrukturen hoben sich die L1-Texte durch ein deutlich häufigeres Vorkommen komplexer oder hypotaktischer Satzverbindungen von den L2- und L3-Texten ab, die hauptsächlich in einfachen Sätzen geschrieben wurden. Zu bedenken ist diesbezüglich allerdings, dass die Realisierung dieser Strukturen und damit auch die Forschungsergebnisse stark an das Sprachniveau und an bereits erlernte sprachliche Strukturen geknüpft sind.

Die Studie zum Einladungsschreiben an einen Freund konnte demnach verdeutlichen, dass auf der Ebene der Makrostrukturen ein hoher Übereinstimmungsgrad zwischen den drei Teilkorpora vorlag und dass diese als Belege für eine sich mehrsprachig entwickelnde Textkompetenz sowie für Transferprodukte verstanden werden können. Beobachtet wurde zudem auch syntaktischer und pragmatischer Transfer, d. h. ein Transfer im Bereich kommunikativer Konventionen (Roche 2013:200). Von entscheidender Bedeutung scheint für diese im Sinne der Forschungsfrage positiven Ergebnisse (vgl. dazu auch die weniger eindeutigen Ergebnisse in der Teilstudie zu Bildergeschichtenerzählungen im Folgekapitel) die Tatsache zu sein, dass es sich um eine im Mutter- wie Fremdsprachenunterricht thematisierte und in der Lebenswelt der Lerner/-innen relevante Textsorte handelt.

⁵ Die folgenden Ausführungen fassen die in Janíková (2013:147–166) präsentierten Forschungsergebnisse zur Textsorte Einladungsschreiben an einen Freund sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zusammen.

Zu bedenken sind angesichts individueller und sprachkompetenzbedingter Ausprägungen im Korpus aber auch andere Einflussfaktoren. Das tatsächliche Stattfinden von Transfer hängt nämlich auch von individuellen (Lern-)Voraussetzungen und unterschiedlich entwickelten Transferkompetenzen der Schüler/-innen sowie dem Zeitfaktor und dem Unterrichtsstil (Meißner 2004:57) ab.

3.2 Ergebnisse zur Textsorte *Bildergeschichtenerzählung an Gymnasien*

An den Partnergymnasien im Projekt wurde eine Untersuchung zu Bildergeschichtenerzählungen in den drei Sprachen Tschechisch, Englisch und Deutsch durchgeführt und so auch eine Textsorte in das Korpus aufgenommen, die durch kreative Gestaltungselemente gekennzeichnet ist.

Zur Ermittlung textsortenspezifischer Merkmale wurden sowohl allgemeine Nachschlagewerke (Bußmann 1990:512; Glück 2010:449) als auch Fachpublikationen aus dem Bereich der Erzählerwerbsforschung (Augst et al. 2007; Dannerer 2012) konsultiert. Weitere begleitende Untersuchungen erfolgten in Form einer Lehrwerkanalyse sowie einer Umfrage unter tschechischen Germanistikstudierenden, mit dem Ziel herauszufinden, wie präsent Erzählungen im Unterrichtsgeschehen sowie in Lehrwerken sind und ob beziehungsweise welches Textsortenwissen zu Erzählungen dadurch ausgebildet und bei Lerner/-innen vorhanden ist (näher ausgeführt in Reitbrecht 2013:252–263).

Die Recherche in der Fachliteratur ergab zum Teil voneinander abweichende Ergebnisse hinsichtlich der textsortenspezifischen Makro- und Mikrostrukturen, erlaubte aber dennoch eine Auswahl beziehungsweise Bestimmung der Analysekriterien für die linguistische Textanalyse. Auf makrostruktureller Ebene waren dies die Elemente Erzählanfang, weitere Erzählschritte, die Realisierung der Pointe sowie der Erzählschluss. Mikrostrukturell wurden einerseits Mittel der Vertextung andererseits Stilmittel, konkret die Figurenbenennung, Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe und der Einsatz rhetorischer Figuren (Reitbrecht 2013:266 ff.), für die Analyse ausgewählt. Darüber hinaus wurden allgemeine Angaben zur Realisierung der Erzählschritte und der Textlänge erhoben.

Als Vorlagen für die Aufgabenstellungen wurden entsprechend dem allgemeinen Prinzip im Forschungsprojekt drei unterschiedliche Bildergeschichten verwendet, die sich allerdings in wichtigen Punkten glichen. Bei allen drei Vorgaben handelte es sich nämlich um eine Abfolge von sechs Bildern, wobei das letzte Bild den Höhepunkt beziehungsweise die Pointe bildlich umsetzte und mindestens ein Bild so konzipiert war, dass es einen deutlichen Verweis auf eine dialogische Sprechhandlung zwischen den Figuren beinhaltete und folglich einen potenziellen Ausgangspunkt für die Realisierung einer Figurenrede darbot. Verfasst wurden Texte von insgesamt 105 Schüler/-innen aus zwei verschiedenen Gymnasien und insgesamt sieben verschiedenen Schulklassen. Zu den Kompetenzen und Vorerfahrungen in den Fremdsprachen ist festzuhalten, dass an beiden Schulen Englisch als L2 und Deutsch als L3 geführt wurde, dass einzelne Klassen aber ein Curriculum mit intensivem L3-Unterricht absolvierten und zudem keine Aussagen über individuelle Vorerfahrungen aus Grundschulen möglich sind. An den beiden Gymnasien lernten die Schüler/-innen zwischen 2 und 6 Jahren Deutsch (siehe Reitbrecht 2013:263–265).

Das so erstellte Korpus umfasste Texte von einer Länge von 25 bis 231 Wörtern im Tschechischen, von 38 bis 360 Wörtern im Englischen und von 13 bis 147 Wörtern im Deutschen.⁶ Die sehr niedrigen Minimalwerte waren dadurch bedingt, dass einzelne Schüler/-innen die Erzählung zu einem bestimmten Zeitpunkt abbrachen oder nicht vollständig beziehungsweise stark reduziert oder sprunghaft umsetzten. In den Mittelwerten glichen das tschechische und das englische Teilkorpus einander stark (durchschnittlich 91 bzw. 92 Wörter) und hoben sich von der durchschnittlichen Textlänge im deutschen Teilkorpus (71 Wörter) ab. Die Mediane hingegen skizzierten klar ein L1-L2-L3-Gefälle (L1: 86 Wörter > L2: 77 Wörter > L3: 64 Wörter).

⁶ Die hier folgende Darstellung der Forschungsergebnisse entspricht einer Auswahl und Zusammenfassung der in Reitbrecht (2013:268–285) präsentierten Analyseergebnisse.

Hinsichtlich der verwendeten Satztypen (einfach, kopulativ, komplex) machte sich in den deutschen Texten einerseits ein Kompetenzgefälle bemerkbar. Die Mediane der Anteile komplexer Sätze lagen für jene Schulklassen mit kürzerer Lerndauer beziehungsweise nicht-intensivem Deutschunterricht deutlich niedriger. Auch wiesen diese Klassen ein klares L1-L2-L3-Gefälle auf. In den fortgeschrittenen Lerner/-innengruppen war das Gefälle hingegen verkehrt und die deutschen Texte erreichten hinsichtlich der Verwendung komplexer Sätze Mediane, die über den englischen Pendants lagen. Andererseits wurde sowohl mittels statistischem Korrelationstest (Pearson Korrelationen) als auch anhand einer Analyse ausgewählter Einzelfälle überprüft, ob Zusammenhänge in der Verwendung komplexer Sätze zwischen den Sprachen gegeben waren. Die Korrelationskoeffizienten lagen für das Sprachenpaar Tschechisch-Deutsch bei $r=0,260$ ($p=0,007$) und für das Sprachenpaar Englisch-Deutsch bei $r=0,418$ ($p=0,000$). Der Zusammenhang war damit für die beiden Fremdsprachen deutlicher als für das L1-L3-Gefüge. Hinsichtlich der allgemeinen Betrachtung der Stärke des Zusammenhangs bleibt jedoch festzuhalten, dass dieser als wenig bedeutend einzustufen ist, folglich auch die Indizienlage für potenziellen Transfer hinsichtlich der Ausbildung von Textkohärenz verhältnismäßig eingeschränkt bleibt. Dennoch ist aber auch zu vermerken, dass beispielsweise in der Studie Cenoz/Gorter (2011:362) vergleichbare Werte durchaus als Belege für eine sich mehrsprachig konstituierende Schreibkompetenz herangezogen wurden.

Aus der Analyse mikrostruktureller Spezifika von Erzählungen im hier besprochenen mehrsprachigen Korpus werden exemplarisch die Ergebnisse zur Figurenrede, konkret zum Vorkommen direkter Reden, referiert. Dabei lassen sich sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene interessante Ergebnisse in Bezug auf eine sich mehrsprachig entwickelnde produktive Textkompetenz nennen. Insgesamt wurde dieses textsortenspezifische Stilmittel von 40,0 Prozent der Schüler/-innen im Tschechischen, von 33,4 Prozent der Schüler/-innen im Englischen und von 51,4 Prozent der Schüler/-innen im Deutschen verwendet. Geht man der Frage nach, ob Schüler/-innen direkte Redewiedergaben in einer oder mehreren Sprachen einsetzten, zeigt sich folgende Verteilung: Mehr als ein Drittel der Gymnasiast/-innen (37,1 Prozent) realisierten in keiner Sprache eine Figurenrede. In nur einer Sprache griffen insgesamt 24,8 Prozent der Schüler/-innen auf direkte Reden zurück (Tschechisch 6,7 Prozent; Englisch 2,9 Prozent; Deutsch 15,2 Prozent). Ergebnisse im Sinne einer sich mehrsprachig entwickelten Textkompetenz lagen nur bei insgesamt 38,1 Prozent der Schüler/-innen vor: 14,3 Prozent der Schreiber/-innen verwendeten direkte Reden in zwei Sprachen, 23,8 Prozent sowohl in der L1 Tschechisch, der L2 Englisch als auch der L3 Deutsch.

Aus der Analyse zur Makrostruktur der Bildergeschichtenerzählungen werden hier die Ergebnisse zum Erzählanfang exemplarisch dargestellt. Konkret wurde untersucht, ob die Erzählungen räumlich und/oder zeitlich verankert wurden. In der quantitativen Auswertung wurde dieses makrostrukturelle Element als gegeben gewertet, wenn die Handlung zumindest in einer der beiden Dimensionen (Raum oder Zeit) situiert wurde. Dabei zeigte sich, dass wie bei der Mikrostruktur der Figurenrede auch hier keine Einheitlichkeit im Korpus festgestellt werden konnte. 11 Schüler/-innen nahmen keine räumliche/zeitliche Verankerung vor, 47 Proband/-innen erwähnten Orts-/Zeitangaben zu Beginn der Erzählung nur in einer Sprache. Damit weisen insgesamt 55,3 Prozent der Gymnasiast/-innen eine (Nicht-)Verwendungsweise dieser Makrostruktur auf, die auf eine nicht-vorhandene beziehungsweise nicht-vernetzte Text(sorten)kompetenz über Sprachen hinweg hindeutet. 14 Schreiber/-innen verankerten die Erzählung hingegen in allen drei Sprachen, 33 in zwei Sprachen (insgesamt 44,7 Prozent). Hinsichtlich des Vorkommens in den einzelnen Sprachen unterscheiden sich die Ergebnisse hingegen von jenen zur Verwendung direkter Reden. Es zeichnete sich hier nämlich ein deutliches L1-L2-L3-Gefälle ab (L1 Tschechisch 75 Texte; L2 Englisch: 55 Texte; L3 Deutsch 25 Texte). Die qualitativ-deskriptive Betrachtung der Texte jener Schüler/-innen, die die räumliche und/oder zeitliche Markierung in zwei beziehungsweise drei Texten vornahmen, ergab zudem, dass zum Teil sprachlich unterschiedliche Mittel in den jeweiligen Sprachen eingesetzt wurden, zum Teil aber auch durchaus strukturelle Parallelen vorzufinden waren, wie folgende drei Beispiele von Lerner/-innentexten verdeutlichen sollen.

Code	Tschechisch	Englisch	Deutsch
13	<i>V jeden naprosto obyčejný den, když [...]</i>	<i>One day, when [...]</i>	<i>Einmal, als [...]</i>
71	<i>Jednoho dne o prázdninách [...]</i>	<i>One day [...]</i>	<i>Eines Tages [...]</i>
131	<i>Jednu sobotu [...]</i>	<i>One day [...]</i>	<i>Ein Tag [...]</i>

Tab. 1: Beispiele für Erzählanfänge in den drei Sprachen

Damit wurde in der Teilstudie zu Bildergeschichtenerzählungen in den drei Sprachen deutlich, dass manche Schüler/-innen Mikro- und Makrostrukturen in mehr als einer Sprache verwenden und in diesen Fällen folglich von einer mehrsprachigen Textkompetenz gesprochen werden kann. Ebenso deutlich zeigte sich aber, dass die Texte vieler Schüler/-innen keine vergleichbare Schlussfolgerung zulassen, da sie bestimmte Textsortenspezifika in keiner oder nur in einer Sprache realisieren. Ein hoher Grad an Übereinstimmung, wie die Studie zu Einladungen ihn für die untersuchten Makrostrukturen belegen konnte (siehe Kapitel 3.1), wurde hier nicht erreicht. Das allgemeine Sprachniveau als mögliche Erklärung dafür heranzuziehen, scheint nur hinsichtlich einzelner Analyse Kriterien gerechtfertigt zu sein (z. B. bei Mitteln der Vertextung). Ergebnisse zu anderen Mikro- beziehungsweise Makrostrukturen verdeutlichten nämlich, dass keinesfalls in allen Punkten ein L1-L2-L3-Gefälle vorlag, die Ursachen folglich anderswo zu suchen sind.

Das sehr heterogene Textkorpus deutet also darauf hin, dass das Potenzial und die Möglichkeiten schulischen (Fremd-)Sprachenunterrichts noch nicht erschöpft sind, dass gezielt an einer Vernetzung von Text(sorten)wissen über Sprachen hinweg gearbeitet werden könnte und dass die Ausbildung einer soliden Transferbasis bereits im Unterricht der Muttersprache sowie der ersten Fremdsprache beginnen sollte (vgl. zu diesen und weiterführenden Implikationen Reitbrecht 2013:285–287; Sorger/Reitbrecht/Káňa 2013:288–299).

4. Forschungsmethodische Impulse und Weiterentwicklungen

4.1 Vom Produkt zum Prozess

Im Ausblick der Abschlusspublikation zum Forschungsprojekt (vgl. Sorger/Reitbrecht/Káňa 2013) wurden die Ergebnisse der empirischen Teilstudien in Bezug auf Implikationen und Konsequenzen für die Lehrer/-innenausbildung, den schulischen Fremd-, aber auch Muttersprachenunterricht sowie die Beurteilungspraxis der Schreibkompetenz diskutiert. Mögliche Implikationen und Impulse für die weitere Erforschung des Schreibens in mehreren Sprachen wurden hingegen nur sehr kurz genannt, nicht näher ausgeführt (vgl. Sorger/Reitbrecht/Káňa 2013:300). Im Folgenden soll demnach genau dieser Aspekt ins Zentrum gerückt und eine Diskussion möglicher forschungsmethodischer Weiterentwicklungen für die Beleuchtung des Schreibens in mehreren Sprachen nachgeholt werden.

Die soeben referierten Ergebnisse verdeutlichen diesbezüglich, dass sich die linguistische Textanalyse als sinnvolle Methode zur Beforschung der mehrsprachigen produktiven Textkompetenz eignete. Auch wurde im Forschungsprojekt ein alternativer Zugang zu Transfer und Transferprodukten aufgezeigt. Sprache oder Lernersprache wurden dabei nicht rein formal, sondern primär funktional-pragmatisch betrachtet. Hinsichtlich der konkreten Frage nach dem Stattfinden positiven produktiven Transfers ist hingegen festzuhalten, dass eine Textanalyse eine ausschließlich produktorientierte Herangehensweise darstellt. Das heißt, dass sie ausschließlich den Text als Produkt und auch Transfer anhand von Transferprodukten im Fokus hat und das Schreiben oder die Textproduktion in ihrer Prozesshaftigkeit unbeleuchtet bleiben. Ebenso geht mit der Konzentration auf das Produkt eine geringe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der schreibenden Person einher, obwohl diese zum Teil durch die in der Einleitung angesprochenen Begleituntersuchungen im Forschungsdesign abgedeckt wurden.

Methodische Weiterentwicklungen zur Erforschung des Schreibens und der produktiven Textkompetenz in mehreren Sprachen könnten folglich bei einer derartigen Erweiterung des Forschungsgegenstandes vom Produkt zum Prozess und zur (sprach-)handelnden Person ansetzen und folglich eine Triangulation unterschiedlicher Datensätze ermöglichen. Konkrete Überlegungen zu einer derartigen erweiterten Datengewinnung präsentiert das folgende und zugleich letzte Kapitel dieses Beitrags.

4.2 Modell für einen mehrperspektivischen Forschungszugang zu Schreibprozessen

Eine konkrete Betrachtung des Schreibprozesses erlauben einerseits introspektive Verfahren (siehe Knorr/Schramm 2012; Heine 2013, 2014) sowie andererseits die computergestützte Beobachtung und Aufzeichnung von Schreibprozessen mittels „Keystroke-Logging“. Im Bereich introspektiver Verfahren wird zwischen „Lautem Denken“ (LD) und „Lautem Erinnern“ (LE) beziehungsweise „Retrospektion“ unterschieden:

„LD bezeichnet die aus dem Arbeits- oder Kurzzeitgedächtnis erfolgende simultane, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung. LE bezeichnet die aus dem Langzeitgedächtnis erfolgende nachträgliche, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung.“ (Knorr/Schramm 2012:185)

Retrospektiv erhobene Verbaldaten unterscheiden sich von den spontan erhobenen und simultanen Verbalisierungen beim Lauten Denken dadurch, dass sie, um abgerufen werden zu können, im Langzeitgedächtnis gespeichert worden sein müssen (Heine 2014:128) und dass sie „mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verknüpft worden sind“ (Heine 2014:128). Weitere introspektive Verfahren, die allerdings nicht unter dem Postulat der völligen Ungelenktheit des Gedankenflusses angewandt werden, sind retrospektive Befragungen oder „stimulated recalls“ als konkrete Reaktionen auf Video- oder Audiosequenzen sowie schriftlich vorgelegte Daten (Knorr/Schramm 2012:185–187; Heine 2014:128 ff.).

Die Vorteile eines Einsatzes dieser methodischen Verfahren für eine Beleuchtung von Schreibprozessen im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung sind offensichtlich. Mittels der Methode des Lauten Denkens könnte nicht nur erschlossen werden, welche Gedankengänge während des Schreibens in unterschiedlichen Sprachen (L1, L2 oder L3) ablaufen, sondern auch wie diese sprachlich enkodiert sind. Das heißt, dass Laute Denkprotokolle auch Aufschluss über die Sprache, in der gedacht wird, über Übersetzungen und Formen des Code-Switchings und demnach in weiterer Folge möglicherweise auch über Transferprozesse beim Schreiben in mehreren Sprachen geben. In einem Forschungssetting mit „stimulated recalls“ könnten wiederum konkrete Reflexionen und Gedanken unter Vorlage der konkreten Textprodukte als Forschungsdaten gesammelt werden.

Daneben erlauben auch neuere Softwareprodukte und computergestützte Verfahren tiefere Einblicke in Schreibvorgänge und -abfolgen sowie ihr zeitliches Ausmaß, indem mittels der Methode des „Keystroke-Logging“ „sämtliche Tastatur- und Scrollbewegungen beim Schreiben am PC erfasst werden“ (Ricart Brede 2014:139). Die mentalen, nicht verschriftlichten Prozesse bleiben dabei zwar verborgen, doch können konzeptuelle Schritte und zeitliche Abfolgen sowie Korrekturen und Veränderungen am Text aufgezeichnet und somit auch sichtbar und nachvollziehbar werden.

Ein zweites Erweiterungspotenzial liegt in der stärkeren Auseinandersetzung mit den schreibenden Personen, ihren Sprachenlernbiographien, Vorerfahrungen und Einstellungen. Ansatzweise wurden lerner/-innenbezogene Daten im zuvor referierten Forschungsprojekt erhoben und berücksichtigt, allerdings könnten sie noch stärker individualisiert und folglich ausdifferenziert werden, indem die Datenerhebung direkt bei den Schüler/-innen und nicht den Lehrpersonen ansetzt. Zudem bieten Lerner/-innenbefragungen im Kontext der mehrsprachigen Textkompetenz eine Möglichkeit der stärkeren Beleuchtung von Sprachwissen und Sprachkönnen, also von deklarativen

und prozeduralen Wissenskomponenten, sowie unterschiedlichen Ausprägungen dieser beiden im Textkompetenzbegriff zusammengefassten Ebenen. Die linguistische Textanalyse zeigte, dass sich einzelne Textsortenspezifika in ihren Ausprägungen an einem L1-L2-L3-Gefälle orientieren, andere nicht (vgl. Kapitel 3.2). Eine Befragung, die konkret darauf abzielt zu erheben, welches deklarative Textsortenwissen Lerner/-innen haben, sowie ein anschließender Vergleich der Daten aus der Textanalyse und der Befragung ermöglichen beispielsweise eine stärkere Eingrenzung der Ursachen, warum bestimmte Elemente in einer Sprache realisiert werden, nicht aber in einer anderen. Ist bestimmtes deklaratives Wissen zu Textsorten bei den Proband/-innen nicht ausgeprägt, so wäre es verfehlt, das Fehlen von Textsortenspezifika in der L2 oder der L3 ausschließlich auf eine geringere allgemeine Sprachkompetenz sowie prozedurale Aspekte im weiteren Sinne zurückzuführen.

Methoden, die also neben dem Textprodukt stärker auf den Schreibprozess oder auf die schreibende Person fokussieren, versprechen andere Perspektiven auf produktive Textkompetenz, das Schreiben in mehreren Sprachen sowie dabei ablaufende Transferprozesse. Darüber hinaus können sie im Sinne der Forschungsstrategie der Triangulation miteinander sowie mit Ergebnissen einer linguistischen Textanalyse verknüpft werden und somit zur „1) Validierung bereits vorhandener Daten und/oder Ergebnisse“ sowie zur „2) systematische[n] Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten“ (Aguado 2014:50) herangezogen werden und beitragen. Die linguistische Textanalyse, eingebettet in derartige komplexere, mehrperspektivische Herangehensweisen an den Forschungsgegenstand, stellt somit einen sinnvollen, gewinnbringenden ersten Impuls für die an der schriftlichen Produktion interessierte Mehrsprachigkeits- beziehungsweise Tertiärsprachenforschung und darüber hinaus für die Schreibforschung allgemein dar.

Abbildung 1 stellt eine solche mehrperspektivische Herangehensweise an den Forschungsgegenstand anhand eines potenziellen Modells zur Erforschung von Schreibprozessen in mehreren Sprachen beziehungsweise in der zweiten Fremdsprache dar. Das Modell geht dabei von der oben erwähnten Erweiterung des Forschungsspektrums vom Text (Produkt) zum Schreiben (Prozess) und zur schreibenden Person (Lerner/-in) aus und beleuchtet diese drei „Komponenten“ mittels der jeweils oben beschriebenen Forschungsmethoden. Diese Forschungsmethoden wiederum können durch Methodentriangulation um den Forschungsgegenstand angeordnet und zu dessen empirischer Erfassung forschungsstrategisch miteinander verknüpft werden.

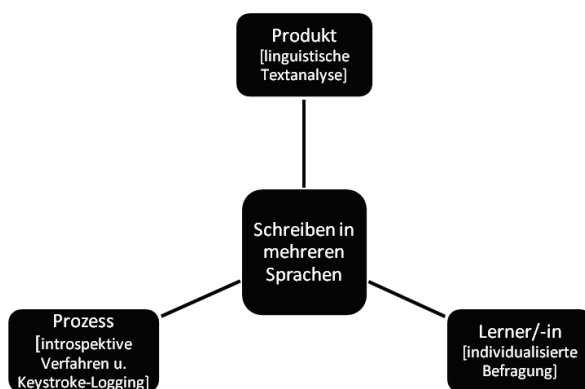


Abb.1: Modell der Methodentriangulation zur Erforschung des Schreibens in mehreren Sprachen

Literaturverzeichnis

- AGUADO, Karin (2014): Triangulation. In: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn, S. 47–56.
- AUGST, Gerhard / DISSELHOFF, Katrin / HENRICH, Alexandra / POHL, Thorsten / VÖLZING, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main u. a.
- BUSSMANN, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart.
- CENOZ, Jasone / GORTER, Durk (2011): Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. In: *The Modern Language Journal*, Nr. 95, S. 356–369.
- ČŠI (ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE) (2010): *Tematická zpráva: Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*. Praha. Zugänglich unter: <http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizichjazyku> [13.07.2010].
- DANNERER, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; München; Wien u. a.
- GIBSON, Martha / HUFSEISEN, Britta (2007): Deutsch als eine dritte Sprache lernen. Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Nr. 18/1, S. 27–41.
- GLÜCK, Helmut (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. 4., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Stuttgart u. a.
- HEINE, Lena (2014): Introspektion. In: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn, S. 123–135.
- HEINE, Lena (2013): Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: AGUADO, Karin / HEINE, Lena / SCHRAMM, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main, S. 13–30.
- HUFSEISEN, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 39, S. 50–53.
- HUFSEISEN, Britta (2003): L1, L2, L3 L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modelle zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Nr. 8, S. 97–109.
- HUFSEISEN, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main u. a.
- JANÍKOVÁ, Věra (2013): Studie I: Einladungsschreiben für einen Freund. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 139–166.
- JANÍKOVÁ, Věra (2011): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik. In: SORGER, Brigitte / JANÍKOVÁ, Věra (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno, S. 21–28.

- JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra (2013): Transfer und mehrsprachige Text(sorten)kompetenz. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 127–135.
- KÁŇA, Tomáš (2011): Deutsch als Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2): Linguistische Aspekte relevant für tschechische Muttersprachler/-innen. In: SORGER, Brigitte / JANÍKOVÁ, Věra (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno, S. 79–90.
- KNORR, Petra / SCHRAMM, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In: DOFF, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden - Anwendung*. Tübingen, S. 184–201.
- MARX, Nicole / HUFEBISEN, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: FANDRYCH, Christian / HUFEBISEN, Britta / KRUMM, Hans-Jürgen / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. neubearb. Aufl. Berlin; New York, S. 825–831.
- MEISSNER, Franz-Joseph (2004): *Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht*. Zugänglich unter: <http://www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf> [14.07.2014].
- MOHR, Imke (2010): Textkompetenz. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel, S. 337.
- MŠMT (2013): *Ministerstvo školství upravilo a doplnilo vzdělávací standardy*. Zugänglich unter: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17667/ministerstvo-skolstvi-upravilo-a-dopnilovzdelavaci-standardy.html> [19.06.2014].
- NEUNER, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: HUFEBISEN, Britta / NEUNER, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. korrigierte Aufl. Strasbourg, S. 13–34.
- NEUNER, Gerhard / HUFEBISEN, Britta / KURSIŠA, Anta / MARX, Nicole / KOITHAN, Ute / ERLLENWEIN, Sabine (Hrsg.) (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. München.
- PILYPAITYTĖ, Lina (2013): Schreiben in der Peripherie der Tertiärsprachenforschung und -didaktik. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 23–37.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 39, S. 5–16.
- RAASCH, Albert (2010): Sprachenpolitik und Politikberatung (als Gegenstand der Sprachlehr- und -lernforschung). In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, S. 338–341.
- REITBRECHT, Sandra (2013): Studie V: Erzählung einer Bildergeschichte. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 252–287.
- RICART BREDE, Julia (2014): Beobachtung. In: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn, S. 137–146.
- RINGBOM, Hakan (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon u. a.
- ROCHE, Jorg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie*. Tübingen.

- RVP für Grundbildung (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)* (2010). Zugänglich unter: <http://www.nuv.cz/file/133> [20.05.2014].
- RVP für Gymnasium (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia)* (2007). Zugänglich unter: <http://www.nuv.cz/file/159> [21.05.2014].
- SLADKOVSKÁ, Kamila (2010): *Další cizí jazyk v českých školách*. Zugänglich unter: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/JO/9557/DALSI-CIZI-JAZYK-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html> [22.06.2014].
- SORGER, Brigitte (2013a): Forschungsdesign und Teilaspekte der Untersuchung zum Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Text- und Schreibkompetenz. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 87–106.
- SORGER, Brigitte (2013b): Schreibkompetenz und Textkompetenz. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 120–126.
- SORGER, Brigitte (2013c): Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit im tschechischen Schulunterricht. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 15–22.
- SORGER, Brigitte (2011): Mehrsprachigkeit an unseren Schulen: Wahrnehmung – Realität – Konsequenzen. In: SORGER, Brigitte / JANÍKOVÁ, Věra (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno, S. 39–47.
- SORGER, Brigitte / REITBRECHT, Sandra / KÁŇA, Tomáš (2013): Impulse für den schulischen Unterricht und künftige Forschungen zum mehrsprachigen Schreiben. In: SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, S. 288–300.
- SORGER, Brigitte / KÁŇA, Tomáš / JANÍKOVÁ, Věra / REITBRECHT, Sandra / BRYCHOVÁ, Alice (Hrsg.) (2013): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno.
- STEDJE, Astrid (1976): Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen - ein Vergleich. In: *Zielsprache Deutsch*, Nr. 1/1976, S. 15–21.
- VOGEL, Thomas (1992): ‚English und Deutsch gibt es immer Krieg‘. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. In: *Zielsprache Deutsch*, Nr. 2/1992, S. 95–99.