

Mirjam Egli Cuenat und Lukas Bleichenbacher

Schriftliche und mündliche Textproduktion  
im Französischen mit oder ohne vorgängigen  
Englischunterricht am Ende der  
Primarstufe (6. Klasse)

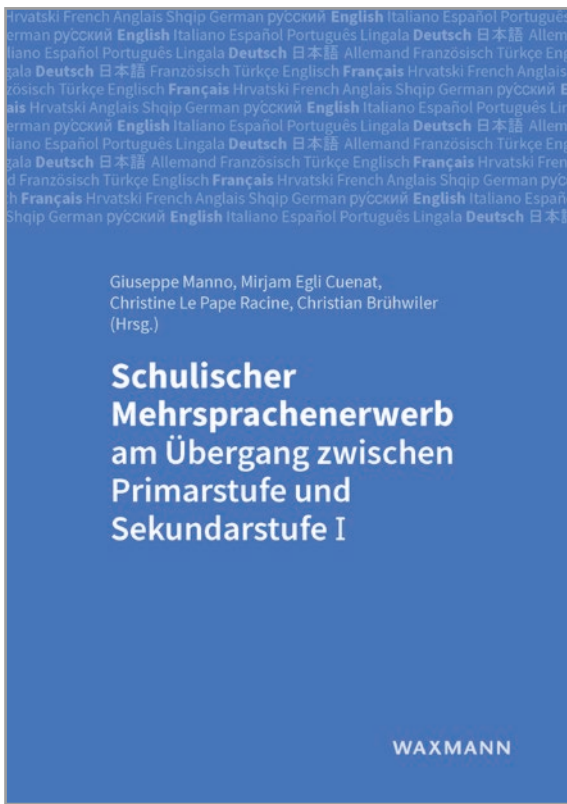
.....

Giuseppe Manno,  
Mirjam Egli Cuenat,  
Christine Le Pape Racine,  
Christian Brühwiler (Hrsg.)

Schulischer  
Mehrsprachenerwerb  
am Übergang zwischen  
Primarstufe und  
Sekundarstufe I

2020, 342 Seiten, br., 39,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3665-7

E-Book: 35,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8665-2



.....

WAXMANN

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-20

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

# 5. *Mirjam Egli Cuenat und Lukas Bleichenbacher*

## **Schriftliche und mündliche Textproduktion im Französischen mit oder ohne vorgängigen Englischunterricht am Ende der Primarstufe (6. Klasse)**

*Abstract.* Im Rahmen der Reform des Fremdsprachenunterrichtes wurde in den Ostschweizer Kantonen Englisch von der 7. in die 3. Klasse vorverschoben, während Französisch ab der 5. Klasse beibehalten wurde. Durch den Systemwechsel wurde Französisch 2. Fremdsprache nach Englisch, somit Tertiärsprache. In diesem Beitrag wird, basierend auf den theoretischen und methodischen Grundlagen des vorangehenden Beitrags (4), auf schriftliche und mündliche Texte in der Fremdsprache Französisch bei 819 Lernenden der Primarstufe (6. Klasse) mit (32 Klassen) und ohne Frühenglisch (11 Klassen) fokussiert. Die Schüler/innen beider Gruppen stehen in Französisch am Ende des 2. Lernjahrs. Im Zentrum steht die Frage, ob sich die französischen Texte der Untersuchungsgruppe mit vier Jahren vorgängigem Englischunterricht und der Vergleichsgruppe *ohne* Englischunterricht quantitativ und qualitativ hinsichtlich diverser Textvariablen unterscheiden: Textlänge, Konnektorentypes und -tokens, Nomen-, Verb- und Adjektivtypes, Gruss und Abschied sowie, nur beim Schreiben, Kognaten.

### **1. Einführung<sup>1</sup>**

Im Zuge einer umfassenden Curriculumsreform (EDK, 2004) wurde in den Ostschweizer Kantonen Französisch, welches vor der Reform die erstgelernte Fremdsprache war, die zweitgelernte Fremdsprache nach Englisch und somit Tertiärsprache. Im Kanton St. Gallen wurde der Englischunterricht von der 7. in die 3. Klasse vorverschoben, während der Französischunterricht ab der 5. Klasse stabil blieb. In diesem Beitrag wird die Frage fokussiert, inwiefern sich dadurch die Bedingungen für den Erwerb des Französischen verändern: In der Perspektive eines mehrsprachigen Erwerbsmodells (Lüdi & Py, 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009; Hufeisen, 2010, 2018) stellt sich die Frage, inwiefern Französisch von Englisch als Brückensprache profitieren kann. Als Tertiärsprache soll hier die 2. Fremdsprache bezeichnet werden, die nach einer ersten, gesteuert erworbenen Fremdsprache im schulischen Kontext erworben wird (vgl. Marx, 2016, S. 295; Hammarberg, 2018, S. 139).<sup>2</sup> Wie schon im vorangehenden

---

1 An dieser Stelle sei Britta Hufeisen, Giuseppe Manno und Christine Le Pape Racine für die wertvollen Rückmeldungen zu diesem Aufsatz herzlich gedankt.

2 Der Begriff *Tertiärsprache* (L3) ist nicht strikt chronologisch als die in der Erwerbsreihenfolge drittgelernte Sprache zu verstehen, sondern unter dem Gesichtspunkt ihres kognitiven Status als die zweite, *aber auch jede weitere nachgelernte Fremdsprache* in der späteren Kindheit, Adoleszenz oder im Erwachsenenleben. Dies ist im Kontext der vorliegenden Studie relevant, denn viele Lernende bringen neben der Territorialsprache (Diglossie Dialekt-Standardsprache) noch eine oder mehrere weitere Familiensprache(n) mit. Bei der *Tertiärsprache* handelt es sich somit um ein heuristisches Konzept, welches es erlaubt, die Besonderheiten des kognitiven Status einer solchen Sprache im mehrsprachigen Repertoire der Lernenden zu erfassen (vgl. Hammarberg, 2018, S. 139).

Beitrag steht der Erwerb der Fähigkeit, in der Fremdsprache schriftliche und mündliche Texte zu produzieren, im Mittelpunkt. Untersucht wird, inwiefern sich die schriftlichen und mündlichen französischen Texte in der Fremdsprache Französisch bei Lernenden der 6. Klasse (11–12-jährig) am Ende des 2. Lernjahres mit vorgängigem Englischunterricht während 4 Jahren (Untersuchungsgruppe = UG) und ohne vorgängigen Englischunterricht (Vergleichsgruppe = VG) hinsichtlich diverser Textvariablen unterscheiden. Nachfolgend werden kurz, unter Rückbezug auf die Ausführungen in Beitrag 4 in diesem Band, relevante Forschungsliteratur zum Erwerb von produktiven Fertigkeiten in Französisch als Tertiärsprache auf der Primarstufe sowie Forschungsfragen und Methode präsentiert. Anschliessend werden die Resultate vorgestellt und zum Abschluss mögliche Konsequenzen für Forschung, Entwicklung und Lehrpersonenbildung skizziert.

## **2. Schriftliche und mündliche Textproduktion im Tertiärsprachenerwerb**

### **2.1 Tertiärsprachenerwerb**

Wie in der Einleitung und im vorangehenden Beitrag dieses Sammelbandes dargelegt, geht diese Studie vom Konzept eines mehrsprachigen Repertoires aus, in welchem die Sprachen dynamisch zusammenwirken. Im Gegensatz zu einer starken Forschungstradition, welche in erster Linie auf sprachliche Interferenzen zwischen Sprachen und Normabweichungen fokussiert, stehen dabei die potenziellen Lernvorteile beim Erwerb der 2. Fremdsprache (L3) gegenüber dem Erwerb einer 1. Fremdsprache im Vordergrund. Zahlreiche Arbeiten in der Tertiärsprachenerwerbsforschung und -didaktik zeigten in den letzten Jahren, dass Lernende unter günstigen Voraussetzungen auf vorhandene Sprachlernerfahrungen, auf Wissen über die Gestaltung des Sprachlehrprozesses sowie auf Lernstrategien zurückgreifen, und dass sich das Lernen einer 2. Fremdsprache daher qualitativ anders als das Lernen einer 1. Fremdsprache gestalten kann (Faktorenmodell, Hufeisen, 2010 und 2018; vgl. auch den Überblick in Hammarberg, 2018). Sprachenübergreifende Ähnlichkeiten können positiv genutzt werden, nicht nur auf der lexikalischen Ebene (Internationalismen und Kognaten bei verwandten Sprachen), sondern auch auf der Ebene der morphosyntaktischen wie auch jener der diskursiv-textuellen Strukturen (Ringbom, 2007, vgl. auch Beiträge 3 und 4). Dabei spielen Art und Nähe der Verwandtschaft zwischen den beteiligten Sprachen eine Rolle: So kann beispielsweise Englisch bei deutschsprachigen Lernenden des Französischen aufgrund der typologischen Nähe zum Deutschen sowie der historisch bedingten, umfangreichen lexikalischen Parallelismen zum Französischen als Brücken- oder Zubringersprache zum Französischen wirken (Manno, 2009). Die Forschungsarbeiten der letzten Jahre zeigen, dass die Nutzung von sprachenübergreifenden Kongruenzen beim Tertiärsprachenerwerb von vielfältigen Faktoren abhängen. Dazu gehören u.a. die von Lernenden wahrgenommene Ähnlichkeit (Psychotypologie), die metalingu-

istische Bewusstheit, der Grad der Aktivierung der Sprachen, die Lerntraditionen und der Status der Sprachen als Fremdsprachen (Jessner, 2013; Marx, 2016; Hammarberg, 2018; Hufeisen, 2018). Je höher die Kompetenz in der L2, desto höher auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie beim Gebrauch der L3 aktiviert wird; jedoch wurde auch beobachtet, dass die L2 auch bei niedriger Kompetenz aktiviert wurde, insbesondere in den Anfangsstadien des Erwerbs einer L3 und in Situationen, in denen sprachliche Ausdrucksmittel fehlen (vgl. Hammarberg, 2018, S. 142).

## 2.2 Schriftliche und mündliche Textproduktion bei Primarschulkindern in der Fremd- und Tertiärsprache

Die Fähigkeit, in einer indirekten Kommunikationssituation strukturierte monologische Texte zu produzieren, als Teil von schulischer Textkompetenz und *Literacy*, entwickelt sich über die ganze Schulzeit hinweg. Diese Entwicklung kann sich sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Medium vollziehen (vgl. Beitrag 4) – zunächst in der Schulsprache, aber auch in weiteren Sprachen des mehrsprachigen Repertoires. Die schriftliche und mündliche fremdsprachliche Textproduktion fand, insbesondere auch bei jüngeren Lernenden, lange Zeit relativ wenig Beachtung in der Fremd- und Mehrsprachenforschung (vgl. Diehr, 2011, S. 12; Reimann, 2016, S. 18; Butler, Liu & Kim, 2017, S. 150). Die aktuellen, auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) (Europarat, 2001) basierenden Lehrpläne sehen jedoch von Beginn des fremdsprachlichen Lernprozesses an auch den Aufbau monologischer produktiver schriftlicher und mündlicher Kompetenzen vor. Dies trug dazu bei, dass der Textproduktion in der empirischen fachdidaktischen Forschung seit Anfang dieses Jahrhunderts mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. Krings, 2016, S. 108). In ihrer Studie zur monologischen Sprachproduktion in der Fremdsprache Englisch bei 20 deutschen Englischlernenden zu Beginn der 4. Klasse nach dem 3. Lernjahr stellte Diehr (2011) fest, dass diese in der Lage waren, eine Geschichte mündlich nachzuerzählen und bereits kohäsionsstiftende und diskursstrukturierende Merkmale wie Pronomina und Konjunktionen verwendeten. Diehr (ibid., S. 18 und 22) weist generell auf die Wichtigkeit der vorbereiteten monologischen Produktion im Anfängerunterricht auf der Primarschulstufe hin: Diese ermuntert die Lernenden zur Sprachproduktion, ohne sie in Interaktionen zu drängen, denen sie noch zu wenig gewachsen sind. Bei ausreichendem Input (automatisierte *chunks*, strukturbildendes Üben, thematischer Wortschatz) verhilft die monologische Textproduktion den Lernenden zu ersten Erfolgen, die über das mechanische Reproduzieren auswendig gelernter Dialoge hinausführen.

Dass sich das schriftliche und mündliche Erzählen in der Schulsprache konvergent entwickelt, stellte Schmidlin (1999) für Deutschschweizer und deutsche Kinder im Alter von 7, 9 und 11 Jahren (N = 124) fest. Egli Cuenat (2008) beobachtete bei schriftlichen und mündlichen Erzählungen von französisch/(schweizer-)deutsch bilingualen 9-jährigen Kindern in der Deutschschweiz (N = 22) Korrelationen bei der Textlänge beim Sprechen und Schreiben, jeweils in der Schul- und in der unbesulenen Fami-

liensprache Französisch, wobei die Korrelationen in der Schulsprache Deutsch stärker waren. Im Rahmen derselben Studie, bei der die meisten bilingualen Kinder zum ersten Mal einen schriftlichen Text in der Familiensprache produzierten, wurden auch Kinder von Deutschschweizer Eltern in der frankophonen Westschweiz untersucht (N = 25). Bei diesen Kindern war lediglich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Textlänge beim Schreiben und Sprechen in der Schulsprache Französisch, jedoch nicht zwischen dem Schreiben auf Standarddeutsch (bzw. einer Mischung aus standarddeutschen und dialektalen Elementen) und dem Sprechen im Dialekt zu beobachten, weil die Kinder aufgrund der Diglossiesituation mit der geschriebenen Sprache des Standarddeutschen meist nur wenig vertraut waren (ibid., S. 205). Entsprechende Erkenntnisse zu Zusammenhängen zwischen schriftlicher und mündlicher Produktion im Kontext des schulischen Fremdspracherwerbs bei Primarschüler/innen liegen unseres Wissens noch nicht vor. Es liegt aber nahe zu vermuten, dass sich bei geeigneter Unterstützung die schriftliche und mündliche Textproduktion gegenseitig positiv beeinflussen können.

Dass das schriftliche Produzieren von kurzen Texten in der Fremdsprache Französisch auf der Primarstufe immer noch wenig verbreitet ist, zeigte die Evaluationsstudie von Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz (2016), welche die Französischkompetenzen von Lernenden in 6 Zentralschweizer Kantonen am Ende der 6. und der 8. Klasse untersuchte. Gemäss dieser Studie schafften es durchschnittlich nur 33.8% der getesteten Sechstklässlerinnen und -klässler (N = 1508), das gesetzte Lehrplanziel A1.2 gemäss GER oder höher zu erreichen. Die entsprechenden Kompetenzbeschreibungen in den nationalen Bildungsstandards HarmoS für die 6. Klasse lauten „einfache Sätze über sich selbst oder andere Menschen schreiben“, „mit einfachen Worten alltägliche Gegenstände und einfache Situationen beschreiben“ oder „schriftlich einfache persönliche Informationen erfragen oder weitergeben und kurze, einfache Mitteilungen schreiben“ (EDK, 2011, S. 21). Dass die Lernerfahrung auf der Primarstufe durchaus relevant ist, zeigen die Resultate der 8. Klassen: So erreichten die Lernenden der Kantone, die bereits in der 5. Klasse mit Französisch begannen, beim Schreiben bessere Resultate als jene des Kantons mit Lernbeginn ab der 7. Klasse (vgl. Peyer et al., 2016, S. 43). Beim Sprechen sah es ähnlich aus: Es erreichten 39.6% der Lernenden der 6. Klasse (N = 546) das Lernziel A1.2. In der 8. Klasse waren die Resultate ebenfalls besser, wenn in der Primarstufe bereits Französisch gelernt wurde, insbesondere mit erhöhter Lektionenzahl. Zu bemerken ist, dass in jener Studie bei den Resultaten nicht zwischen monologischem und dialogischem Sprechen unterschieden wurde.

In einer Vergleichsstudie zwischen Lernenden im alten und neuen System im Kontext der Fremdsprachenreform in der Schweiz stellten Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki (2009) sowie Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Oliveira, Wicki & Werlen (2011) fest, dass Lernende mit Frühenglisch am Ende der 6. Klasse beim Sprechen im Französischen höhere Kompetenzen aufwiesen als die Lernenden ohne vorgängigen Englischunterricht. Dabei wurde allerdings nur die mündliche Interaktion und nicht das monologische Sprechen untersucht. Die Autoren vermuten, „dass sich das Mobilisieren vorgängiger Sprachkenntnisse und metasprachlichen Bewusstseins beim Tertiärsprachenlernen zumindest im Bereich der mündlichen Interaktion

positiv auswirken kann“ (Heinzmann et al., 2009, S. 52). Sie gebieten aber Vorsicht bei der Interpretation der Ergebnisse, da nicht eindeutig geklärt werden konnte, ob dieser Vorteil tatsächlich auf den zusätzlichen Englischunterricht zurückzuführen war (ibid.). Die schriftliche Produktion wurde von jener Untersuchung explizit ausgeschlossen, mit dem Argument, dass das Schreiben von Texten im Curriculum der unteren Primarschulklassen nur eine untergeordnete Rolle spiele.

Im Bereich des Wortschatzes stellen Kognaten (im unterrichtlichen Kontext *Parallelwörter* genannt) eine wichtige Dimension der Transversalität und der kognitiven Ökonomie beim Erlernen verwandter Sprachen dar. Dass zwischen dem englischen und französischen Lexikon aufgrund der Sprachgeschichte viele Ähnlichkeiten bestehen, dürfte Lernenden mit Französisch als Tertiärsprache nach Englisch zugute kommen. So stellte Manno (2009) in einer Analyse des im Kanton St. Gallen zum Zeitpunkt der Erhebung verwendeten Französischlehrmittels der 5. und 6. Klasse fest, dass 50% des Lernwortschatzes im Französischlehrmittel potenziell eine englische, kognate Entsprechung haben, wobei natürlich nicht davon ausgegangen werden kann, dass sämtliche englischen Entsprechungen den Lernenden bekannt sind (vgl. auch Beitrag 3).

Die meisten Forschungsarbeiten zur Verwendung von Kognaten wurden mit Erwachsenen und im Bereich der Rezeption durchgeführt (vgl. die Übersicht in Manno & Egli Cuenat, 2020; Beitrag 3): Sie zeigen, dass Kognaten zwar hilfreich beim Textverstehen sind, aber nicht von allen Lernenden automatisch aktiviert werden. Die Erkennung ist abhängig von Faktoren wie dem Grad der Verwandtschaft zwischen den Sprachen, der Psychotypologie, dem Literalisierungsgrad, der Kompetenz in der Zielsprache sowie, beim gesteuerten Erwerb, der Unterrichtsgestaltung und der Haltung der Lehrperson. Ein Erkennungstraining bzw. eine Sensibilisierung erscheint grundsätzlich förderlich (ibid.). In einer der noch seltenen Studien zur Produktion untersuchte Otwinowska (2016) in einer kleinen Gruppe von polnischsprachigen Englischlernenden im Anfangsstadium (Interventionsgruppe: N = 4, Kontrollgruppe: N = 4) die Auswirkungen einer gezielten und nachhaltigen Sensibilisierung auf Kognaten (einschliesslich Internationalismen) in der mündlichen und schriftlichen Produktion sowie bei der Übersetzung. In der freien mündlichen Produktion zeigte die Interventionsgruppe eine höhere Risikobereitschaft und verwendete mehr Kognaten als die Untersuchungsgruppe. In der Übersetzungsaufgabe erzielte die Untersuchungsgruppe ebenfalls bessere Ergebnisse und erledigte die Aufgabe in kürzerer Zeit. In der geführten schriftlichen Produktion hingegen wurden keine Unterschiede festgestellt, was gemäss der Autorin zumindest teilweise damit zusammenhängen dürfte, dass die Aufgaben den im Unterricht verwendeten Lehrwerksaufgaben sehr ähnlich waren; dieser Faktor habe die Risikobereitschaft verhindert. Ihre zweite Interventionsstudie, welche in der schriftlichen und mündlichen Produktion mit fortgeschrittenen Lernenden durchgeführt wurde (Interventionsgruppe: N = 36, Kontrollgruppe: N = 34), zeigte einen Effekt in beiden Produktionsmodalitäten in der Versuchsgruppe. Für die Erkennung von Kognaten beim Lesen von Texten erhielt dieselbe Gruppe ebenfalls höhere Werte (ibid.).

Ab welchem Alter ein Kognatentraining im gesteuerten Fremdspracherwerb einen kompetenzsteigernden Effekt haben kann, ist umstritten (vgl. Berthele, Lambert & Schedel, 2017, S. 150f.). Die Resultate sind nicht eindeutig, wie beispielsweise die Interventionsstudie von White und Horst (2012) mit frankophonen Kindern im Alter von 10–11 Jahren (Interventionsgruppe: N = 79, Kontrollgruppe: N = 76) im Rahmen eines englischen Immersionsprogramms in Kanada zeigte. Durch eine relativ intensive Sensibilisierung auf Kognaten (5 Lektionen über 10 Wochen hinweg) bei der Interventionsgruppe wurden positive Effekte bezüglich der Steigerung des metalinguistischen Bewusstseins für die Existenz und den Nutzen von Kognaten erzielt. Ein grösserer Fortschritt der Interventionsgruppe in Bezug auf die Leistung bei lexikalischen Tests als bei der Kontrollgruppe wurde ebenfalls beobachtet, insbesondere in der Kategorie der Kognaten mit partieller, aber regelmässiger Ähnlichkeit (*pattern cognates*, z.B. *stranger/étranger, spirit/esprit*). Jedoch war der Unterschied zur Kontrollgruppe bei der 2. Kompetenzmessung statistisch nicht signifikant, wobei die Lernenden der Kontrollgruppe bei der 1. Testung vor der Intervention bessere Resultate erzielt hatten als die Interventionsgruppe. Gemäss Angaben der teilnehmenden Lehrpersonen erhöhten die Aktivitäten die Motivation der Lernenden der Interventionsgruppe. Sie führten ebenfalls zu einem Bewusstseinswandel bei den teilnehmenden Lehrpersonen selber, welche vor der Intervention im Englischunterricht den Bezug zum Französischen zu vermeiden versuchten (ibid., 2012, S. 192).

Insgesamt besteht ein hoher Forschungsbedarf hinsichtlich der schriftlichen und mündlichen monologischen Textproduktion in der Fremd- und Tertiärsprache bei jüngeren Lernenden im Anfangsstadium. Es gibt erst wenige empirisch gestützte Erkenntnisse über die mögliche Nutzung von Ressourcen aus einer 1. Fremdsprache bei der Textproduktion in einer 2. Fremdsprache, insbesondere auch bei dieser Altersstufe. Für eine Untersuchung dieser für das Sprachcurriculum hoch relevanten Thematik bot der Kontext der Ostschweizer Fremdsprachenreform, welcher einen Vergleich zwischen dem Erwerb von Französisch als Tertiärsprache nach Englisch und seinem Erwerb als 1. Fremdsprache bei deutsch beschulten Lernenden zulies, eine sehr gute Ausgangslage.

### **3. Forschungsfragen und Methode**

#### **3.1 Forschungsfragen**

Im Kontext der Vorverlegung des Englischunterrichtes auf die 3. Klasse stellt sich nun die Frage, ob sich der Umgang mit der Fremdsprache Französisch am Ende des 2. Lernjahres verändert, wenn die Lernenden bereits über 4 Lernjahre in der Fremdsprache Englisch verfügen und Französisch als Tertiärsprache erwerben. Im Fokus stehen dabei die produktiven Textkompetenzen, d.h. die Fähigkeit, im schriftlichen oder im mündlichen Medium einen strukturierten Text zu produzieren. Ausgehend vom eingangs beschriebenen Bildungskontext und basierend auf dem oben dargelegten

Theoriehintergrund werden in diesem Beitrag Antworten auf folgende Forschungsfragen gesucht:

1. Unterscheiden sich französische schriftliche und mündliche Texte von Lernenden der 6. Klasse mit Frühenglisch (Untersuchungsgruppe, UG) und ohne Frühenglisch (Vergleichsgruppe, VG) quantitativ und qualitativ hinsichtlich diverser textueller und lexikalischer Variablen (vgl. unten, Abb. 1)?
2. Welche Zusammenhänge ergeben sich zwischen mündlicher und schriftlicher monologischer Textproduktion in den beiden Gruppen hinsichtlich ausgewählter Textvariablen? Unterscheiden sich diese Zusammenhänge zwischen den beiden Gruppen?

## 3.2 Methode

### 3.2.1 Stichprobe

In die Analyse einbezogen wurden schriftliche und mündliche französische Texte von Sechstklässler/innen im Kanton St. Gallen vor der Reform (VG, 11 Klassen, 216 Lernende) und nach der Reform (UG, 32 Klassen, 603 Lernende), vgl. Beitrag 2 für einen Überblick über die Gesamtstichprobe. Der Anteil an Mädchen und Jungen war bei beiden Gruppen ausgewogen. Der Anteil an Lernenden mit zusätzlicher Herkunftssprache betrug in der VG 26% und in der UG 38%. In der UG gaben 2.1% der Lernenden an, mit den Eltern Englisch zu sprechen und 0.2% gaben an, zu Hause Französisch zu sprechen; in der VG zählten 1.9% Englisch zu ihrer Familiensprache und 0.5% Französisch. Beide Gruppen befanden sich am Ende des 2. Lernjahres Französisch; im Unterschied zur VG hatte die UG in der 3. Klasse mit dem Englischunterricht begonnen, während für die VG Französisch die bisher einzige schulische Fremdsprache war. Beim Schreiben wurde die Gesamtstichprobe berücksichtigt; beim Sprechen wurde aus forschungsökonomischen Gründen nur eine nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Teilstichprobe untersucht (8 Lernende pro Klasse in der VG = 87 Lernende; 6 Lernende pro Klasse in der UG = 192 Lernende).

### 3.2.2 Aufgabensetting und Textvariablen

Die schriftlichen und mündlichen Texte wurden mit einer kontrollierten Aufgabenstellung, eingebettet in ein mehrsprachiges Austauschsetting (Deutsch-Französisch (VG und UG) und Englisch (nur UG)), erhoben. Die französische Textproduktion schloss unmittelbar an die deutsche Textproduktion an; für den vorliegenden Beitrag wurden nur die französischen Texte analysiert. Im französischen schriftlichen Teil sollten sich die Lernenden in einem schriftlichen Brief im E-Mail-Format vorstellen (Alter, Klasse), ihr eigenes Zimmer und die Aussicht aus dem Fenster möglichst genau beschreiben sowie eine passende Anrede schreiben und sich höflich verabschieden. Beim Sprechen wurde ein kurzes Video aufgenommen, in dem sie den Austauschpart-

ner begrüßten, sich vorstellten (Alter, Klasse, Strasse, Hobbies, Freunde), ihren Lieblingsstar beschrieben, ihre Wahl begründeten, das Ende des Videos ankündigten, sich für die Aufmerksamkeit bedankten und sich verabschiedeten. Beim Schreiben und zur Vorbereitung des Sprechens durften zweisprachige Wörterbücher genutzt werden. Die Lernenden wurden nicht explizit dazu aufgefordert oder motiviert, bei der Planung und Textproduktion sprachenübergreifende Strategien anzuwenden. Weitere Details der Erhebungsmethode werden im Beitrag 4 beschrieben. Die nachfolgend reproduzierten Textbeispiele stammen von einer Schülerin der UG mit Kroatisch als Familiensprache.

Schriftlicher Text	Mündlicher Text
<p>An: [Vorname/Name der AustauschS]            Betreff: -            *CHI Bonjour [Vorname der AustauschS]            *CHI Je m'appelle [Name/Vorname der S]            *CHI J'ai 12 ans            *CHI <b>et</b> je vais à la 6. classe.            *CHI Mon chambre est grands            *CHI <b>et</b> il y a les coleures pink, rosa, noir et blanche.            *CHI Dehors je revoir les voitures, le l'arbres est les maisons.            *CHI Au revoir [Name der AustauschS]            *CHI amour salut:            *CHI [Vorname/Name der S]</p>	<p>*CHI bonjour            *CHI je m'appelle [Vorname/Name der S]            *CHI j'ai douze ans            *CHI <b>et</b> j-je vais -- eh dans la -- six classe. -            *CHI j'habite à -- [Wohnort] -- eh dans la rue [Strassenname]. -            *CHI mon passe-temps sont le dansère le sport et -- le jeu du piano. --            *CHI ehm mon star préféré est Bruno Mars. -            *CHI il a le cheveux -- et les yeux bruns. --            *CHI Bruno Mars chante très bien. -            *CHI je -- je voudrons chante avec Bruno Mars. --            --            *CHI parcé-que <b>parce que</b> il est une très bien star. -            *CHI j'ai fini-            *CHI merci pour --m'attention -            *CHI a -- au revoir.</p>

Abb. 1: Texte der Schülerin 02021029 (UG), Ende 2. Lernjahr Französisch (\*CHI = Child als Abgrenzung der Segmente; Konnektoren fett markiert)

Als Indikatoren für die Entwicklung der Textkompetenz wurden die Textlänge in Segmenten und der Gebrauch von hypotaktischen Konstruktionen (Hickmann, Hendricks, Roland & Liang, 1994) sowie die Menge und Diversität von Konnektoren wie *et*, *parce que*, *mais* für die Textkohäsion (Schneuwly, 1997) gewählt (vgl. ausführlicher dazu Beitrag 4). Ebenso wurden bei der schriftlichen und mündlichen Produktion der Adressatenbezug – wie Gruss, Abschied und Dank – als Merkmale der Beherrschung von schulisch relevanten Textsorten sowie in den mündlichen Texten die explizite Begründung der Wahl des Lieblingsstars sowie die Ankündigung des Endes des Videos als Markierung der Rezipientenführung (vgl. Eriksson, 2006, S. 112) untersucht.

Auf der Ebene der Lexik wurde beim Schreiben und Sprechen, in Anlehnung an Studien, die sich mit der Entwicklung konzeptioneller *Literacy* bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen, die Diversität von Nomen, Verben und Adjektiven erfasst (vgl. Gantefort & Roth, 2008, S. 32). Als weiterer privilegierter Zugang zum Vergleich zwischen Sekundär- und Tertiärsprachenerwerb wurde die Verwen-

derung von Kognaten analysiert. Als Kognaten codiert wurden lexikalische Einheiten des Französischen mit einer gemeinsamen Etymologie mit dem Englischen, dem Deutschen oder beiden Sprachen gleichzeitig, die das gleiche oder ähnliche grafische und/oder akustische Bild aufweisen und in mindestens einer der Bedeutungen eine ganz oder teilweise gleichwertige Semantik aufweisen (Manno & Egli Cuenat, 2020, basierend u.a. auf Bogaards, <sup>2</sup>2004, S. 153 und Ringbom, 2007, S. 73; vgl. auch ausführlich dazu Beitrag 3). Dazu gehören somit ganz deckungsgleiche Wörter wie *animal*, teilweise deckungsgleiche Wörter wie *régulier/regular* sowie Internationalismen wie *radio* oder *sport*. Weitere Beispiele zur Illustration finden sich weiter unten in Abbildung 3. Abbildung 2 zeigt eine Übersicht über die analysierten Variablen.

<p><b>Schreiben und Sprechen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textlänge (in Segmenten)</li> <li>• Anzahl hypotaktische Konstruktionen</li> <li>• Diversität der Konnektoren (Types)</li> <li>• Anzahl Konnektoren (Tokens)</li> <li>• Diversität von Nomen, Verben und Adjektiven (Types)</li> <li>• Adressatenbezug (Gruss und Abschied)</li> </ul> <p><b>Nur Schreiben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebrauch von Kognaten<sup>3</sup></li> </ul> <p><b>Nur Sprechen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begründung der Wahl des Lieblingsstars</li> <li>• Ankündigung des Endes des Videos</li> <li>• Dankesformel</li> </ul>
--

Abb. 2: Analyisierte Textvariablen

Zur statistischen Analyse von Unterschieden zwischen UG und VG kamen bei intervallskalierten Daten (Segmente, Nebensatzkonstruktionen, Konnektorentypes/-tokens, Nomen-, Verb- und Adjektivtypes sowie Kognaten) t-tests zur Anwendung; bei dichotomen Werten (Gruss, Abschied, Adressatenbezug, Begründung) wurde Chi-Quadrat nach Pearson angewendet. Zur Analyse von Zusammenhängen wurden bei intervallskalierten (Segmente, Nebensatzkonstruktionen und Konnektoren) und dichotomen Daten (Gruss, Abschied und Adressatenbezug) Korrelationen nach Pearson berechnet. Zusätzlich zu den quantitativen Untersuchungen wurden qualitative Analysen hinsichtlich möglicher Spuren des vorgängigen Erwerbs des Englischen im Französischen in der UG angestellt. Dabei wurde der offensichtliche zwischensprachliche Einfluss (*overt crosslinguistic lexical influence*) im Sinne der idiosynkratischen Entlehnung von Wörtern aus einer anderen Sprache nicht berücksichtigt. Dieser wird Gegenstand einer weiteren, separaten Analyse sein (Egli Cuenat, in Vorbereitung).

3 Ein Teil der Analyse der Kognaten wurde in Manno & Egli Cuenat (2020) vorgestellt.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Schriftliche Produktion

#### 4.1.1 Textlänge, Nebensatzkonstruktionen, Konnektoren, Wortschatzdiversität

Die Übersicht in Tabelle 1 zeigt, dass die Sechstklässler mit Frühenglisch durchschnittlich signifikant längere französische Texte als die Sechstklässler ohne Frühenglisch schrieben (durchschnittlich ein Segment länger). Nebensatzkonstruktionen waren generell selten in beiden Gruppen, jedoch bei der UG etwas häufiger; der Unterschied ist ebenfalls signifikant.

Tab. 1: Schriftliche Texte, UG vs. VG, t-test

Variablen	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
		N	M	SD	p
Textlänge – Anzahl Segmente	VG6	216	8.99	3.11	< .001
	UG6	603	9.99	3.19	
Anzahl Nebensatzkonstruktionen	VG6	216	0.05	0.23	< .001
	UG6	603	0.14	0.39	
Anzahl Konnektorentypes	VG6	216	0.42	0.58	n.s.
	UG6	603	0.45	0.59	
Anzahl Konnektorentokens	VG6	216	0.58	0.92	n.s.
	UG6	603	0.63	0.97	
Anzahl Nomentypes	VG6	216	8.49	3.58	n.s.
	UG6	603	8.64	3.52	
Anzahl Verbtypes	VG6	216	3.49	1.47	< .05
	UG6	603	3.74	1.45	
Anzahl Adjektivtypes	VG6	216	2.21	1.68	n.s.
	UG6	603	2.06	1.56	

Aus der qualitativen Analyse wird ersichtlich, dass sich in beiden Gruppen Nebensätze als Antwort auf eine in der Aufgabenstellung auf Deutsch formulierte Frage finden: „Was siehst du, wenn du aus dem Fenster schaust?“. Hier schrieben die Lernenden „quand je regarde par la fenêtre, je ...“. In der Untersuchungsgruppe treten mehr Verbverbindungen auf, welche als Nebensatzkonstruktionen codiert wurden (Hickmann et al., 1994) wie „J'aime / jouer tennis et guitare“ oder „Espérons nous gardons contact“. Andererseits übernahmen auch mehr Lernende in der UG den in der Aufgabenstellung auf Französisch formulierten Satz „veux-tu savoir comment est ma chambre“ im Text als in der VG; teilweise wurde dieser auch inkorrekt reformuliert „tu vouloir savoir comment mon chambre ressemble“. Die Lernenden der UG gebrauchten ebenfalls signifikant mehr unterschiedliche Verben (Verbtypes, Tab. 1,  $p < .05$ ), wobei die Differenz zwischen den Gruppen relativ gering ausfällt. Eine qua-

litative Analyse der Verbtypes ergibt, dass sich bei beiden Gruppen dieselben hochfrequenten Verben finden, darunter viele, die aufgrund der Aufgabenstellung zu erwarten waren. Es handelt sich dabei um folgende Verben: *aimer, aller, appeler, avoir, être, faire, habiter, jouer, regarder, voir, présenter*. In der UG finden sich zusätzlich vermehrt das mit Englisch kognate Verb *excuser* (N = 13), das sich in der VG kaum findet (N = 1), daneben auch die aus der Aufgabenstellung übernommenen Verben *vouloir* (UG N = 16, VG N = 0) und *savoir* (UG N = 15, VG N = 0).

Bei den Nomen und Adjektiven zeichnet sich zwischen den beiden Gruppen kein quantitativer Unterschied zwischen UG und VG ab. Auch die Unterschiede bei den Konnektoren sind nicht signifikant. Sie wurden relativ selten gebraucht und in beiden Gruppen verwendeten bei weitem nicht alle Lernenden Konnektoren. Die qualitative Analyse der Konnektoren zeigt indes Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Tab. 2: Qualitative Analyse der Konnektorentypes in den schriftlichen Texten

VG	Anzahl	Anteil	UG	Anzahl	Anteil
et	77	86%	et	200	77%
si	3	3%	parce que	12	5%
quand	3	3%	quand	12	5%
aussi	2	2%	si	11	4%
mais	2	2%	mais	7	3%
parce que	2	2%	ensuite	3	1%
diverse weitere	2	2%	aussi	2	1%
			comme	2	1%
			pour	2	1%
			que	2	1%
			diverse weitere	6	2%
Total Konnektorentypes	91	100%	Total Konnektorentypes	259	100%

Anmerkung: Stichprobenumfang: VG (N = 216) vs. UG (N = 603)

In beiden Gruppen wird „et“ anteilmässig mit Abstand am meisten verwendet, bei der VG etwas mehr (86%) als bei der UG (77%). Es treten in beiden Gruppen etwa dieselben Konnektoren auf, jedoch wird *parce que* bei der UG anteilmässig von einer grösseren Anzahl Lernenden verwendet und es finden sich auch mehr weitere Konnektoren.

#### 4.1.2 Adressatenbezug: Gruss und Abschied

Die Aufgabenstellung des Briefaustausches mit frankophonen Kamerad/innen der Partnerklasse verlangte eine Begrüssung zu Beginn sowie eine Abschiedsformel. Beide können sowohl als relevante Textsortenmerkmale als auch als Ausdruck des Willens, mit dem Austauschpartner zu kommunizieren, betrachtet werden.

Tab. 3: Schriftliche Texte, Gruss und Abschied, UG vs. VG, Chi-Quadrat nach Pearson

	Gruppe	N	Anteil	p
Anteil der Texte mit Grussformel	VG6	216	79%	< .001
	UG6	603	90%	
Anteil der Texte mit Abschiedsformel	VG6	216	66%	< .001
	UG6	603	70%	

Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass die Lernenden der UG beim Schreiben weit häufiger Gruss- und Abschiedsformeln verwenden als die VG (beides  $p < .001$ ). Die qualitative Analyse zeigt, dass die meisten Schüler/innen eine von 4 Varianten *allô*, *salut*, *bonjour* und *cher/chère* (Name) verwendeten. In der UG wurden öfter *mon/ma cher/chère* statt nur *cher/chère* sowie Begrüßungsformeln in einer anderen Sprache verwendet (z.B. englisch *Hi* oder deutsch *Hallo*). Bei den Abschiedsformen zeigt sich bei der UG gegenüber der VG eine Präferenz zur Kombination von Formeln (z.B. *au revoir et bon voyage*). In vereinzelt Fällen nutzen die Lernenden dabei auch ihr mehrsprachiges Repertoire aus und bedienen sich einer deutschen oder englischen Form (z.B. *bye bye*).

### 4.1.3 Kognaten

Bei der Analyse der Kognaten wurde unterschieden zwischen lexikalischen Einheiten, die mit Englisch verwandt sind (Kognaten mit E, Tab. 4: französisches Wort mit Verwandtschaft zu einem englischen Wort, z.B. *miroir* -> *mirror*), welche mit Deutsch kognat sind (Kognaten mit D: französisches Wort mit Verwandtschaft zu einem deutschen Wort, z.B. *fenêtre* -> *Fenster*), sowie Kognaten mit gleichzeitiger Verwandtschaft zu Englisch und Deutsch (z.B. *lampe*) (Kognaten mit E und D/E). Offensichtliche Eigenkreationen wie die Komposita *\*jongleuballes = balles de jonglage / juggle-balls / Jonglierbälle* sowie Wörter mit mindestens 2 orthographischen Abweichungen<sup>4</sup> wurden als approximativ gebrauchte lexikalische Einheiten betrachtet. Einheiten mit morpho-syntaktischen Fehlern (z.B. *ma balles*) sowie mit bis zu einer orthographischen Abweichung wurden nicht als approximative Formen gezählt. Es wurden nur Nomen, Verben und Adjektive codiert.

Im nachfolgenden überdurchschnittlich kognatenreichen Text (vgl. Abb. 2) finden sich Beispiele für alle Kategorien.

4 Die Abgrenzungskriterien wurden in einem umfangreichen Codierhandbuch festgehalten. Die Codierung erfolgte mit MAXQDA in einem aufwendigen mehrschrittigen Verfahren. Sämtliche Codierungen wurden mehrfach überprüft.

An: Léonie Brun\* / Carlos Passeron\*  
 Betreff: -  
 Salut Carlos & Léonie  
 Je ma'pelle Lisa\*. J'ai 11 ans et dans le 6. class. Je habite dans un appartement. Mon village est [nom du village]. Moi et ma Maman habitons dans une 4 ½ pièce appartement. Ma pièce à une table gris et jaune.  
 Sur la table il y a mon radio et une lampe. J'ai une armoire de pousser et une miroir. Dans la armoire il y a mon habits et ma balles. J'ai aussi une grande lit. Ma lit est gris et blanche. Dans ma lit il ya mon animaux. J'ai un siege-sac et une chevalet avec 2 jaunes portes. Dans la chevalet il y a mon iPod, ma jongleuballes, ma dessines, ma cartes et mon ornement. Je regard de le fenêtre. Je regarde une arbre et les maison.  
 Lisa

Abb. 3: Beispieltext mit zahlreichen Kognaten, Schülerin der UG 19221534, Namen\* geändert

Die Schülerin verwendet mit Englisch kognate Wörter (*miroir, village, table, pousser, animaux*) sowie mit deutsch kognate Wörter (*sac, fenêtre*). Ferner gebraucht sie mit Deutsch und Englisch kognate Wörter einschliesslich Internationalismen (*classe, maman, appartement (x 2), gris (x 2), radio, lampe, balles, \*jongleuballes, carte*). Das bei Anfängern wenig geläufige Wort *ornement* für Schmuck (kognat mit deutsch *Ornament* und englisch *ornament*) stammt wohl aus dem Wörterbuch. Die Neologismen *siège-sac* (basierend auf dem Deutschen *Sitzsack*) und *jongleuballes* (vgl. oben) sowie *fenêtre* (Akzent auf dem ersten e, kein Akzent auf dem zweiten E) wurden als approximativ gebrauchte Kognaten betrachtet.

Tabelle 4 zeigt, dass die Lernenden durchschnittlich etwa 5 kognate Wörter gebrauchten, wobei der Unterschied bei der Gesamtzahl zwischen UG (5.06 Kognaten) und VG (4.88 Kognaten) statistisch nicht signifikant ist.

Tab. 4: Schriftliche Texte, Kognaten, UG 6 vs. VG 6, t-test

Variablen	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
		N	M	SD	p
Anzahl Kognaten	VG6	216	4.88	2.84	n.s.
	UG6	603	5.06	2.88	
Anzahl Kognaten mit E und D/E	VG6	216	3.29	2.19	0.057
	UG6	603	3.66	2.50	
Anzahl Kognaten mit E	VG6	216	1.31	1.18	n.s.
	UG6	603	1.43	1.32	
Anzahl Kognaten mit D	VG6	216	1.58	1.27	0.068
	UG6	603	1.41	1.20	
Anzahl approximativ gebrauchter Kognaten mit D/E	VG6	216	0.15	0.40	< .01
	UG6	603	0.24	0.55	
Anzahl approximativ gebrauchter Kognaten mit E	VG6	216	0.05	0.21	< .01
	UG6	603	0.12	0.37	

Variablen	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
Anzahl approximativ gebrauchter Kognaten mit D	VG6	216	0.23	0.51	n.s.
	UG6	603	0.19	0.52	
Anzahl korrekt gebrauchter Kognaten mit D/E	VG6	216	1.83	1.51	n.s.
	UG6	603	1.98	1.79	
Anzahl korrekt gebrauchter Kognaten mit E	VG6	216	1.27	1.18	n.s.
	UG6	603	1.32	1.22	
Anzahl korrekt gebrauchter Kognaten mit D	VG6	216	1.36	1.19	n.s.
	UG6	603	1.22	1.16	

Die weitaus häufigste Kategorie stellen bei beiden Gruppen kognate Wörter dar, die gleichzeitig mit Deutsch und Englisch verwandt sind. In vielen Fällen handelt es sich dabei um Internationalismen wie *radio*. In dieser Kategorie wurden über das ganze Korpus hinweg 186 verschiedene Lexeme (types) erhoben. Einige Beispiele finden sich im oben angeführten Text; weitere Beispiele sind *adresse, balle, basketball, chance, comfortable, dauphin, garage, piano, hobby, musique, sport, cool, téléphone, terrasse*. Nur mit Englisch kognate Wörter (Beispiele dafür sind *âge, animal, appartement, anniversaire, chaise, couleur, fleur, forêt, fooball, lac, table, télé*) und nur mit Deutsch bzw. Schweizerhochdeutsch<sup>5</sup> kognate Wörter (z.B. *fauteuil, bureau, canapé, étage, fenêtre, meuble, mur, tapis, vélo*) sind seltener.

Der detaillierte Vergleich der Variablen zeigt, dass die Lernenden der UG schwach signifikant mehr Wörter verwendeten, die mit Englisch bzw. gleichzeitig mit Englisch und Deutsch verwandt sind als die VG ( $p = .057$ ). Es finden sich im Korpus der UG einige Wörter gehäuft, die in der VG nie auftauchen, und zwar *appartement, comfortable* sowie *excuse*. Die Lernenden der UG gebrauchten signifikant mehr approximative kognate Wörter mit Englisch bzw. Deutsch und Englisch, was einerseits auf ein etwas stärkeres Abweichen von der orthographischen Norm und andererseits auf die Bildung von Neologismen zurückzuführen ist. Bei den Neologismen ist auffällig, dass einige Lernende der UG auf den Kompositionsmechanismus des Deutschen und des Englischen zurückgriffen, während dies in der VG nicht der Fall ist. Beispiele dafür sind *\*popcorn-machine, \*jouéplace, \*animaux poster, \*maquiller table, \*animal cage*. Die VG hingegen gebrauchte tendenziell mehr Kognaten mit Deutsch ( $p = .068$ ). Bezüglich der durchschnittlichen Anzahl der nur mit Englisch kognaten Wörter gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Die durchgehend relativ hohe Standardabweichung verweist darauf, dass sich die Lernenden innerhalb beider Gruppen bezüglich des Kognatengebrauchs sehr unterschiedlich verhielten.

5 In den schweizerdeutschen Mundarten finden sich viele Wörter, welche aus dem Französischen entlehnt wurden (z.B. *Quai, Portemonnaie, Billet, Biscuit* oder *Cheminée*). Diese werden auch in die Schweizer Varietät des Standarddeutschen übernommen. Sie wurden ebenfalls in die Kognatenanalyse einbezogen, ohne aber speziell markiert zu werden.

## 4.2 Mündliche Produktion

### 4.2.1 Textlänge, Nebensatzkonstruktionen, Konnektoren, Wortschatzdiversität

Bei der mündlichen Produktion zeigen sich in der Tendenz Unterschiede zwischen UG und VG bei der Textlänge und Nebensatzkonstruktionen, jedoch sind diese schwächer ausgeprägt als beim Schreiben.

Tab. 5: Mündliche Texte, UG6 vs. VG6, t-test

Variable	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
		N	M	SD	p
Textlänge – Anzahl Segmente	VG6	87	10.93	2.63	< .01
	UG6	192	11.55	2.89	
Anzahl Nebensatzkonstruktionen	VG6	87	0.22	0.56	< .01
	UG6	192	0.36	0.64	
Anzahl Konnektorentypes	VG6	87	0.54	0.70	n.s.
	UG6	192	0.66	0.62	
Anzahl Konnektorentokens	VG6	87	0.84	1.28	< .01
	UG6	192	1.32	1.60	
Anzahl Nomentypes	VG6	87	6.36	1.95	n.s.
	UG6	192	6.53	2.24	
Anzahl Verbtypes	VG6	87	5.43	1.88	n.s.
	UG6	192	5.56	1.99	
Anzahl Adjektivtypes	VG6	87	2.13	1.26	n.s.
	UG6	192	2.22	1.18	

Signifikante Unterschiede zeigen sich bei den Konnektorentokens: Die Lernenden der UG verwendeten häufiger Konnektoren zur Strukturierung der Rede; hingegen gebrauchten sie nicht signifikant mehr unterschiedliche Konnektoren (*Types*). Die qualitative Analyse der *Types* zeigt aber wiederum bei beiden Gruppen Unterschiede: Der weitaus häufigste Konjunktionentyp ist *et*. In der UG ist der Anteil an Lernenden, die *parce que* verwendeten, bzw. der Texte, in denen sich dieser *Type* befindet, beinahe doppelt so hoch in der UG als in der VG (15.1% vs 8.2%).

Tab. 6: Qualitative Analyse der Konnektorentypes in den mündlichen Texten

VG	Anzahl	Anteil	UG	Anzahl	Anteil
et	40	81.6%	et	100	79.4%
parce que	4	8.2%	parce que	19	15.1%
que	2	4.1%	mais	2	1.6%
quand	2	4.1%	comme	2	1.6%
si	1	2.0%	si	2	1.6%
Total Types	49	100%	Total Types	126	100%

Anmerkung: Stichprobenumfang: VG (N = 87) vs UG (N = 192)

Keine Unterschiede zeigt die quantitative Analyse bei Nomen-, Verb- und Adjektivtypes.<sup>6</sup> In der qualitativen Analyse finden sich jedoch auch einige interessante Unterschiede. Bei den Verbtypes (N = 467 in der VG, N = 1066 in der UG) dominieren bei beiden Gruppen die Verben *avoir, aimer, aller, appeler, chanter, être, faire, habiter, jouer, pouvoir* – diese kommen mehr als 5 Mal im selben Korpus vor. In der UG gesellen sich bei den mehr als 5 Mal vorkommenden Verben folgende dazu: *finir, (s')habiller, nager* sowie, wie bereits beim Schreiben beobachtet, die Modalverben *pouvoir* und *vouloir*. Bei den Nomen (VG: N = 546 vs. UG: N = 1256) wurde ebenfalls gezählt, welche Types 5 Mal oder häufiger vorkommen. In beiden Gruppen sind dies *ami, an, camarade, chanteur, cheveux, classe, foot(ball), guitare, hobby, maître, musique, rue, star*. Bei der UG treten prominent weitere verschiedene Nomina auf, darunter auch viele Kognaten, welche z.B. Sportarten oder Hobbies beschreiben: *tennis, volley, vélo, gymnastique, piano, lecture, modèle, théâtre*, also Spuren davon, dass die Lernenden der UG sich nicht scheuten, auch weiteres spezifisches und persönliches Vokabular zu verwenden, gerade um ihre Hobbys zu nennen.

#### 4.2.2 Adressatenbezug, Dank und weitere diskursstrukturierende Elemente

Im Gegensatz zum Schreiben zeigt die quantitative Analyse bei der Verwendung von Gruss- und Abschiedsformeln keinen signifikanten Unterschied (vgl. Tab. 7).

<sup>6</sup> Eine systematische Kognatenanalyse wurde beim Sprechen aus forschungsökonomischen Gründen nicht durchgeführt.

Tab. 7: Mündliche Texte: Gruss, Abschied, Dank, Ankündigung, Begründung (UG vs. VG, *Chi-Quadrat* nach Pearson)

	Gruppe	N	Anteil	p
Anteil der Texte mit Grussformel	VG6	87	69%	n.s.
	UG6	192	71%	
Anteil der Texte mit Abschiedsformel	VG6	87	75%	n.s.
	UG6	192	77%	
Anteil der Texte mit Dankesformel	VG6	87	0	< .05
	UG6	192	5%	
Anteil der Texte mit Ankündigung	VG6	87	3%	< .05
	UG6	192	11%	
Anteil der Texte mit expliziter Begründung der Wahl des Lieblingsstars	VG6	87	0	< .05
	UG6	192	6%	
Anteil der Texte mit impliziter Begründung der Wahl des Lieblingsstars	VG6	87	2%	n.s.
	UG6	192	3%	

Die qualitative Analyse zeigt, dass bei den Abschiedsformeln der VG *à bientôt* und *au revoir* dominieren, oft kombiniert mit dem Namen des Austauschpartners. Vereinzelt finden sich nichtfranzösische Formeln wie *tchüss* oder *ciao* (Letzteres gilt auch als Internationalismus). In der UG kommen dieselben Formeln vor; hinzu kommt aber eine breitere Palette von Formen wie „gros bisous“ u.ä. Auch finden sich etwas mehr nichtfranzösische Formeln, darunter neu auch das englische *bye* (5 Mal). Bei den Grussformeln gebrauchten beide Gruppen meist analog *bonjour*, *salut* und etwas weniger *allô*. In der VG findet sich nur einmal deutsch *hallo*, während in der UG 9 Lernende *hallo* gebrauchten und einer das englische *hello* benutzte.

Bei der Ankündigung des Endes des Videos, beim Dank sowie bei der expliziten Begründung der Wahl des Lieblingsstars traten signifikante Gruppenunterschiede zutage: Die Lernenden der UG verwendeten etwas häufiger als die Lernenden der VG Dankesformeln (UG: 10 Lernende, VG: keine). In der VG finden sich nur zwei explizite Begründungen der Wahl des Lieblingsstars; in der UG gibt es zwölf davon – auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Anzahl der Probanden zeigt sich hier eine signifikante Differenz (vgl. Tab. 7). Dabei wiesen manche expliziten Begründungen Normabweichungen auf: „*et je choisis Adele – parce qu'elle – chante beau*“. Bei den impliziten Begründungen der Wahl (Bsp. „*je – je voudrais chanter avec Bruno Mars. – parce-que parce que il est une très bien star*“) fanden sich keine quantitativen Unterschiede zwischen den Gruppen.

### 4.3 Zusammenhänge zwischen Schreiben und Sprechen

Geht man davon aus, dass sich die Fähigkeit, monologische Texte zu produzieren, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Produktionsmodus entwickeln und gegenseitig stützen kann (vgl. Kap. 2.2), so sind die Zusammenhänge zwischen beiden

Produktionsmodi von Interesse. Für die vorliegende Analyse wurden für eine Auswahl von Variablen, welche in beiden Produktionsmodi analog codiert wurden, Korrelationskoeffizienten nach Spearman gerechnet und die Stärke der Korrelationen zwischen den beiden Gruppen verglichen.

Tab. 8: Korrelationskoeffizienten zwischen schriftlichen und mündlichen Texten

Korrelationen	$\rho_1$ von UG	$\rho_2$ von VG	Z	p
Textlänge Schreiben – Sprechen	0.30***	0.38***	-0.62	n.s.
Nebensatzkonstr. Schreiben – Sprechen	0.15*	0.43***	-2.39	< .01
Konnektorentypes Schreiben – Sprechen	0.27***	0.37***	-0.89	n.s.
Konnektorentokens Schreiben – Sprechen	0.39***	0.45***	-0.60	n.s.
Nomentypes Schreiben – Sprechen	0.32***	0.03	2.27	< .05
Verbtotypes Schreiben – Sprechen	0.33***	0.47***	-1.27	n.s.
Adjektivtypes Schreiben – Sprechen	0.08	0.19(*)	-0.86	n.s.
Grussformel Schreiben – Sprechen	0.15*	0.13	0.21	n.s.
Abschiedsformel Schreiben – Sprechen	0.03	0.05	-0.15	n.s.

Anmerkung: Stichprobenumfang: VG (N = 87), UG (N = 192);  $\rho$  = Korrelationskoeffizient nach Spearman; Z = Fisher Z-Wert, Prüfgrösse zur Testung des Unterschiedes zwischen der erstgenannten  $\rho_1$  und der zweitgenannten Korrelation  $\rho_2$ ; p entspricht der statistischen Signifikanz, ob sich die Korrelationen zwischen  $\rho_1$  und  $\rho_2$  unterscheiden; (\*)p < .10; \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; n.s. = nicht signifikant.

Zwischen Schreiben und Sprechen finden sich sowohl in der UG als auch in der VG signifikante Korrelationen mittlerer Stärke bei der Textlänge, den Konnektorentypes und -tokens, den Verbtotypes sowie schwach ausgeprägte Korrelationen beim Gebrauch von Nebensätzen und Abschiedsformeln. Der Gebrauch von Adjektivtypes korreliert nur in der Tendenz bei der VG, bei der UG nicht. Bei den Abschiedsformeln ist bei beiden Gruppen keine Korrelation zu verzeichnen. Grussformeln korrelieren schwach zwischen Schreiben und Sprechen in der UG, aber nicht in der VG. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt es bei den Nebensatzkonstruktionen und dem Gebrauch unterschiedlicher Nomen: In der VG, wo beim Schreiben kaum Nebensätze verwendet werden, korreliert die Verwendung von Nebensätzen zwischen Modalitäten stärker – jene wenigen Lernenden, die hypotaktische Konstruktionen beim Schreiben gebrauchten, verwendeten diese auch beim Sprechen und dies eindeutiger in der VG als in der UG. Hingegen korreliert die Verwendung unterschiedlicher Nomen (Nomentypes) in der UG, nicht aber in der VG. Dieses Resultat erstaunt, da sich weder beim Schreiben noch beim Sprechen signifikante Unterschiede zwischen UG und VG finden.

## 5. Diskussion und Ausblick

### 5.1 Zusammenfassung der Resultate und Diskussion

Die Forschungsfrage 1 richtete sich auf Unterschiede zwischen UG und VG in der mündlichen und schriftlichen monologischen Produktion in Französisch. Die Texte der Lernenden mit vorgängigem Englischunterricht (UG) wiesen insgesamt bei einigen der untersuchten Textvariablen in beiden Modalitäten leicht höhere Werte auf. Dies steht im Einklang mit Modellierungen des Fremdspracherwerbs, welche potenzielle Vorteile für den Erwerb einer Tertiärsprache postulieren (Jessner, 2013; Hufeisen, 2018; Hammarberg, 2018). Die Resultate zeigen, dass die Sechstklässler/innen der UG beim Schreiben im Französischen signifikant längere Texte schrieben, häufiger subordinierten, mehr unterschiedliche Verben (Types) gebrauchten und mehr Gruss- und Abschiedsformeln verwendeten als die Lernenden der VG. Die durchschnittliche Anzahl der Kognaten blieb gleich, jedoch verwendeten die Schüler/innen der UG tendenziell mehr mit Englisch und Deutsch gleichzeitig kognate Wörter als die Schüler/innen der VG, während die Lernenden der VG tendenziell mehr nur mit Deutsch kognate Wörter gebrauchten. Keine signifikanten quantitativen Unterschiede zeigten sich beim Schreiben in Französisch bei den Konnektorentypes und -tokens sowie bei den Nomen- und Adjektivtypes. In den Texten der UG fanden sich signifikant mehr approximative Kognaten, was auf ein vermehrtes strategisches Experimentieren mit Sprachmitteln schliessen lässt. Die qualitative Analyse der Nebensatzkonstruktionen und Abschiedsformeln verweist ebenfalls auf eine Tendenz der UG zu höherer Risikobereitschaft im Französischen, welche auf den vorgängigen Erwerb der 1. Fremdsprache Englisch zurückgeführt werden kann.

Beim Sprechen produzierten die Lernenden der UG ebenfalls längere Texte und subordinierten häufiger als die Lernenden der VG. Sie gebrauchten mehr Konnektorentokens, begründeten häufiger explizit, kündigten häufiger das Ende des Videos an und verwendeten häufiger Dankesformeln. Keine signifikanten quantitativen Gruppenunterschiede fanden sich hingegen bei den Gruss- und Abschiedsformeln, bei den Konnektorentypes sowie bei den Nomen-, Verb- und Adjektivtypes. Die höhere Anzahl der Konnektoren beim Sprechen (die mit der häufigeren Verwendung von *et* zur Verbindung von Aussagen zusammenhängt) weist auf etwas flüssigeres Sprechen hin (Diehr, 2011), was durchaus auf die bereits vorliegende längere Erfahrung des monologischen Sprechens in einer anderen Fremdsprache zurückgeführt werden könnte. Das häufigere Auftreten von *parce que* in beiden Produktionsmodi bei der UG wie auch weiterer diskursstrukturierender Merkmale beim Sprechen könnte einer bereits vorhandenen Bewusstheit der Wichtigkeit kohäsionsstiftender Mittel geschuldet sein. Im aktuellen Englischunterricht mit dem Lehrmittel *Young World* (Arnet-Clark & Lanz, 2005) werden bis zur 6. Klasse bereits einige kurze schriftliche und mündliche Texte produziert und beispielsweise der Umgang mit Konnektoren („linking words“) thematisiert und geübt.

Diese Unterschiede zwischen UG und VG weisen darauf hin, dass im Bereich der Diskursstrukturierung wie auch der Kognaten und Internationalismen Transferpotenziale bestehen, die vorerst nur teilweise genutzt werden. Hervorzuheben ist, dass die gefundenen Gruppenunterschiede nicht sehr gross sind. Dies ist wohl einerseits auf die gleich gebliebene Anzahl der Unterrichtsstunden im Französischen zurückzuführen (3 Wochenlektionen in der 5. Klasse und 2 Wochenlektionen in der 6. Klasse (zur Relevanz der Anzahl Wochenlektionen Peyer et al., 2016). Andererseits bestand zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen dem Englisch- und Französischunterricht noch keine sehr grosse Passung im Sinn eines sprachenübergreifenden Konzepts oder einer starken Verankerung der Tertiärsprachendidaktik (vgl. Beitrag 11): Die Sprachen wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung nach wie vor konzeptionell stark getrennt unterrichtet und eine systematische Verwendung tertiärsprachendidaktischer Methoden ausserhalb sporadischer Aktivitäten zum Sprachbewusstsein bleibt ein Desiderat. Die Resultate der Untersuchung zum Schreiben in der 7. Klasse, welche sich auf dieselbe Untersuchungsanlage mit teilweise denselben Lernenden stützte (Egli Cuenat, 2017) zeigten, dass die Unterschiede zwischen UG und VG im Französisch nach dem Übergang in die Sekundarstufe nivelliert wurden: Im Französischen waren keine Gruppenunterschiede mehr zu beobachten. Im Englischen produzierten hingegen die Lernenden der UG gegenüber der VG signifikant längere Texte, subordinierten stärker und verwendeten mehr und diversere Konnektoren. Das in der 6. Klasse beobachtete Potenzial der UG im Französischen blieb also in der 7. Klasse ungenutzt, möglicherweise, weil es im Unterricht nicht systematisch thematisiert wurde (vgl. dazu die Reflexion von Heinzmann et al., 2009, S. 48).

Die Forschungsfrage 2 konnte wie folgt beantwortet werden: Beim Schreiben und Sprechen zeigten sich bei der Textlänge, den Konnektorentypes und Tokens, Nomen- und Verbtypes (nur UG) moderate Korrelationen. Dies bestätigt, dass auch im Fremdsprachenerwerb im Anfangsstadium die oben erwähnte konvergente Entwicklung zwischen monologischem Schreiben und Sprechen beobachtbar ist, wie dies der Fall ist für die Schulsprache (Schmidlin, 1999) sowie, unter gewissen Bedingungen, sogar in einer unbeschulten Familiensprache bei bilingualen Kindern (Egli Cuenat, 2008). Das Schreiben von Texten erscheint somit trotz eingeschränkter Kompetenz bereits möglich und das monologische Sprechen, welches für die Schulsprache bereits als wichtiges Element beim Aufbau von Textkompetenz anerkannt wird (Eriksson, 2006), kann auch im Anfangsunterricht in der Fremdsprache als lohnenswertes Feld für die Stärkung dieser Kompetenz gesehen werden (Diehr, 2011; Butler et al., 2017). Bei den Korrelationen zwischen Schreiben und Sprechen der beiden Gruppen gibt es nur zwei signifikante Gruppenunterschiede, und zwar eine höhere Korrelation bei den Nebensätzen in der VG und bei den Nomentypes in der UG. Der Unterschied bei der Hypotaxe könnte mit der generell höheren Experimentier- und Risikofreudigkeit der Lernenden der UG zusammenhängen: Wie die qualitative Analyse der Nebensatzkonstruktionen zeigt, übernahmen mehr Lernende der UG beim Schreiben auch Konstruktionen aus den Aufgabenstellungen, auch wenn sie diese vielleicht noch nicht aktiv beherrschten; die wenigen Lernenden der VG, die solche Konstruktionen bereits aktiv beim Schreiben verwendeten, gebrauchten sie auch beim Sprechen. Die Di-

vergenz bei den Korrelationen zwischen Nomentypes erstaunt, da sich weder beim Schreiben noch beim Sprechen signifikante Unterschiede zwischen UG und VG finden; dies muss noch weiter untersucht werden.

Methodenkritisch soll an dieser Stelle, wie bereits im vorangehenden Beitrag erläutert, festgehalten werden, dass die kollektive Vorbereitung der Sprechanlässe (vgl. Beitrag 4) sowie die Möglichkeit, für die schriftliche und mündliche Produktion ein zweisprachiges Wörterbuch zu gebrauchen, bei beiden Gruppen durchschnittlich bessere Resultate ermöglichten, als wenn keine Hilfsmittel zur Verfügung gestanden hätten. Dadurch hätte einerseits auch eine gewisse interindividuelle Nivellierung der Resultate stattfinden können oder aber eine grössere Streuung, was für die statistische Auswertung von Vorteil wäre. Durch die Möglichkeit, unter Zeitdruck ein Hilfsmittel zu gebrauchen, kommt gleichzeitig vermutlich aber auch eine Strategiekompetenz und Bereitschaft zur Hilfsmittelnutzung bei der UG zum Tragen. Ausserdem hat dieses Szenario auch eine höhere ökologische Validität, weil es im Rahmen eines Austausches zwischen Partnerklassen eher einem realistischen Textproduktionsanlass entspricht, der im Kontext der Schulpraxis gewinnbringend genutzt werden kann. Aufgrund der Nutzung von Hilfsmitteln wurde auch auf eine Zuordnung der Leistungen in der Fremdsprache zu den Niveaubeschreibungen des GER (Europarat, 2001) verzichtet.

## 5.2 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zum wenig erforschten Gebiet der Textproduktion in der Tertiärsprache bei jüngeren Lernenden. Die Resultate liefern wichtige Indizien hinsichtlich transversal nutzbarer bzw. transferierbarer Ressourcen. Die Daten wurden in einem eng definierten Kontext produziert: beschreibende Texte in einer Austauschsituation, gesteuerte Produktionssituation mit Unterstützung beim Lexikon, schriftliche und mündliche Texte in drei Sprachen (bzw. in zwei Sprachen in der VG). Aus den beschriebenen Resultaten ergeben sich einige Desiderata für Forschung, Entwicklung und Lehrpersonenbildung. Wünschbar wäre zunächst die Ausweitung auf weitere Textsorten, Kontexte und Untersuchungsanlagen, zumal in der Forschungsliteratur der Einfluss der Aufgabenstellung sowie kontextueller Parameter klar aufgezeigt wurde (z.B. Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing, 2007; von Stutterheim & Klein, 2008). Aufschlussreich wäre hinsichtlich des Kognatengebrauchs der Vergleich mit Texten, welche von Französischlernenden mit einer anderen Schulsprache (romanischen oder nicht romanischen Ursprungs) produziert wurden. Die Analyse fokussierte auf die textuelle und lexikalische Dimension; dabei wurde die morphosyntaktische Dimension wie auch jene der normativen Korrektheit nur am Rande einbezogen. Auch diese sollte bei der Analyse der Lernaltersprache in den Blick kommen (Diehr, 2011). Über das quasi-experimentelle, beschreibende Design hinaus wäre die Erforschung der Auswirkungen einer gezielten und intensiven Intervention im Sinne einer Sensibilisierung auf Transferierbares bzw. transversal Nutzbares, sei es auf der Ebene der Kognaten (White & Horst, 2012; Otwinowska, 2016) oder textueller

Muster (Wenk, Marx, Rüssmann & Steinhoff, 2016), ebenfalls von hohem Interesse. Dabei könnte auch der Einfluss verschiedener Kontextvariablen ausgiebiger beforscht werden.

In der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen kann anhand der Resultate aufgezeigt werden, welche Ressourcen in den vorgängig gelernten Sprachen für die schwächste Sprache, nämlich die Tertiärsprache Französisch, genutzt werden können (Reimann, 2016), und zwar als Teil einer nicht a priori defizitorientierten Didaktik der Sprachproduktion (Diehr, 2011): Es braucht wissenschaftliche Grundkenntnisse über den multiplen Spracherwerb, die über persönliche Überzeugungen hinausgehen (vgl. Beitrag 11) und ein noch klareres Bewusstsein aller Beteiligten, insbesondere der Lehrpersonen, wie die produktiven Textkompetenzen auf den unteren Niveaus beim Fremdspracherwerb ausgeprägt sind. Dazu gehört eine Würdigung der Tatsache, dass auch stark von der Norm abweichende Texte mit den für diese Niveaus charakteristischen Fehlern ihre kommunikative Funktion, hier im Rahmen eines Austauschs mit Gleichaltrigen, durchaus erfüllen (im Sinne der *funktionalen Mehrsprachigkeit*). Wenn sich diese Würdigung auch didaktisch in Form unterstützender Rückmeldungen an die Lernenden äussern kann, so wäre ein positiver Effekt auf die gerade in der Ostschweiz im Vergleich zum Englischen ungünstigere Motivationslage für die Fremdsprache Französisch (Brühwiler & Le Pape Racine, 2017) durchaus zu vermuten. Ein spezieller tertiärsprachendidaktischer Fokus könnte dabei auf jene Bereiche gelegt werden, die im Hinblick auf Transversalität sensibler sind als andere, darunter Kognaten und Konnektoren zur Verbindung von Haupt- und Nebensätzen sowie weitere textstrukturierende Merkmale, wie in dieser Studie beschrieben. Mit diesem konzeptionellen Instrumentarium können Lehrpersonen Spuren von Kompetenz (Wortschatz, Text) erkennen und würdigen, ohne dabei die Bewusstheit der Lernenden für Normabweichungen und Interferenzen ausser Acht zu lassen. Zur Nutzung interlingualer Ressourcen und höherer Risikobereitschaft gehören, wie die Resultate zeigen, auch Interferenzphänomene und weitere Charakteristika idiosynkratischen Sprachgebrauchs, die auf unterschiedliche Weise von der monolingualen Norm abweichen. Als Konsequenz braucht es einerseits eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Berechtigung mehrsprachigen Sprachgebrauchs in vorgegebenen Kontexten (z.B. bei falschen Übertragungen), und andererseits eine Betonung der Tatsache, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik zum Preis von Interferenzen trotzdem auch den Aufbau zielsprachlicher Kompetenzen unterstützt. Wird an vorhandenem, transversal nutzbarem „Sprachmaterial“ angeknüpft und gezielt an Normabweichungen gearbeitet, dient die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur der Schärfung der metalinguistischen Bewusstheit (Sprachenbewusstheit) sowie der Förderung von strategischen Fertigkeiten, sondern direkt auch dem Aufbau der einzelsprachlichen Kompetenz. Gestaltung und Verlauf der sprachlichen und kognitiven Lernprozesse, welche auf diesem didaktischen Ansatz basieren, sollten im Rahmen kontrollierter Interventionsstudien weiter empirisch untersucht werden (vgl. Beitrag 13).

## Literatur

- Arnet-Clark, I. & Lanz, C. (2005). *Young World*. Zug: Klett und Balmer.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Lang.
- Berthele, R., Lambelet, A. & Schedel, L. S. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences inter-langues. *Le Français dans le monde*, 61, 146–155.
- Bogaards, P. (2004). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* (2., neu bearbeitete Aufl.). Paris: Hatier.
- Brühwiler, C. & Le Pape Racine, C. (2017). Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 167–181. Verfügbar unter: <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/853> [30.06.2020].
- Butler Y., Liu, Y. & Kim, H. (2017). Narrative Development in L1 and FL: A Longitudinal Study among Young Chinese Learners of English. In M. García Mayo (Hrsg.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights* (S. 149–175). Bristol: Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence* (2., neu bearbeitete Aufl.). Strassburg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Diehr, B. (2011). Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In M. Kötter & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule* (S. 18–36). Frankfurt am Main: Lang.
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) [05.02.2016].
- EDK (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards – freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp\\_fremdsprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf) [30.06.2020].
- Egli Cuenat, M. (2008). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique*. Online: Dissertation, Universität Basel. Verfügbar unter: [https://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE\\_EGLI\\_CUENAT\\_2008\\_DEF.pdf](https://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf) [14.12.2018].
- Egli Cuenat, M. (2017). Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 152–166. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/53904156-Dreisprachige-textproduktion-bei-sekundarschuelerinnen-und-schuelern-mitunterschiedlichen-lernbedingungen.html> [30.06.2020].
- Egli Cuenat, M. (in Vorbereitung). *Overt Crosslinguistic Lexical Influence in English and French as Second or Third Languages in Written Texts of German Speaking Adolescents* (Arbeitstitel).
- Eriksson, B. (2006). *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Tübingen: Francke.

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gantefort, C. & Roth, H. (2008). Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG: Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (S. 29–50). Münster: Waxmann.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8 (2), 98–116.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the Tertiary Language. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Hamburg Studies on Linguistic Diversity* (S. 127–150). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.
- Hickmann, M., Hendricks, H., Roland, F. & Liang, J. (1994). *The development of reference to person, time, and space: a coding manual*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.
- Hufeisen, B. (2018). Models of Multilingual Competence. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Hamburg Studies on Linguistic Diversity* (S. 173–189). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jessner, U. (2013). Third language learning. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 724–728). Oxon: Routledge.
- Krings, H. P. (2016). 23 Schreiben. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 107–111). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To Be or not to Be ... a Plurilingual Speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 154–167.
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (S. 129–144). Bern: hep-Verlag.
- Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2020). Congénères dans la réception et la production de textes en français langue seconde et tertiaire en Suisse alémanique: perspectives acquisitionnelles et didactiques. In M. García García, M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (S. 125–155). Tübingen: Narr.
- Marx, N. (2016). Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 295–300). Tübingen: Franke.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.

- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Schneuwly, B. (1997). Textual Organizers and Text Types: Ontogenetic Aspects in Writing. In J. Costermans & M. Fayol (Hrsg.), *Processing Interclausal Relationships* (S. 245–263). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Von Stutterheim, C. & Klein, W. (2008). Mündliche Textproduktion. Informationsorganisation in Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 113–131). Tübingen: Narr.
- Wenk, A., Marx, N., Rüssmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfertigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.
- White, J. L. & Horst, M. (2012). Cognate Awareness-raising in Late Childhood: Teachable and Useful. *Language Awareness*, 21 (1–2), 181–196. Verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2011.639885?src=recsys> [30.06.2020].