

Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche,
a cura di Marianne Hepp – Martina Nied Curcio
© 2018 Copyright Istituto Italiano Studi Germanici
Via Calandrelli, 25 – 00153 Roma

ISBN: 978-88-95868-25-7

Educazione plurilingue
Ricerca, didattica e politiche linguistiche

Bildung zur Mehrsprachigkeit
Forschung, Didaktik und Sprachpolitik

Plurilingual Education
Research, Teaching and Language Policies

a cura di - hrsg. v. - ed. by
Marianne Hepp – Martina Nied Curcio

Indice – Inhalt – Contents

- 7 Martina Nied Curcio – Marianne Hepp, *Prefazione – Vorwort – Preface*

PLURILINGUISMO E DISCIPLINE DI RIFERIMENTO

Mehrsprachigkeit und ihre Bezugswissenschaften – Plurilingualism and its Reference Disciplines

- 21 Claudia Maria Riehl, *Neurolinguistische und psycholinguistische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik*
- 37 Hans Jürgen Krumm, *Vom Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler: Sprachensensible Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung*
- 51 Lorenzo Zanasi – Verena Platzgummer, *Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo*

PLURILINGUISMO E POLITICHE LINGUISTICHE

Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik – Plurilingualism and Language Policies

- 67 Jörg Roche, *Kulturelles Kapital und Mehrsprachigkeit – Ein programmatischer Beitrag*
- 79 Renata Zanin, *Die Herausforderungen einer dreisprachigen Universität: Die Freie Universität Bozen*
- 93 René Koglbauer, *Multilinguale Sprachenpolitik im Vereinigten Königreich – ihre Auswirkungen auf Schulen, SchülerInnen und die Zukunft des Landes*
- 105 Barbara Spinelli, *Localizing the Global: Exploring Responsive Forms of Inclusive Pedagogy in Order to Preserve Linguistic Biodiversity*

PLURILINGUISMO E IL RUOLO DELL'INGLESE

Mehrsprachigkeit und die Rolle des Englischen – Plurilingualism and the Role of English

- 125 Lucilla Lopriore, *Revisiting English and Language Education: New Perspectives from ELF*

- 135 Martina Nied Curcio, *Man kann nicht nicht vergleichen. Sprachvergleich und Sprachreflexion in einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Englisch als Brückensprache*

PLURILINGUISMO E INTERCOMPRESIONE

Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – Plurilingualism and Intercomprehension

- 157 Filomena Capucho, *Plurilingual Interactions. The Role of Interproduction Strategies*
- 167 Salvador Pippa, *Intercompreensão escrita e línguas especializadas: as vantagens das homogeneidades e os desafios das variações*

PLURILINGUISMO E TEDESCO COME LINGUA STRANIERA

Mehrsprachigkeit und Deutsch als Fremdsprache – Plurilingualism and German as a Foreign Language

- 181 Federica Missaglia, *Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?*
- 199 Federica Ricci Garotti, *Die Rolle der Sprachenfolge und des interlingualen Einflusses in der Entwicklung fremdsprachlicher Textproduktion*
- 219 Gianluca Cosentino, *Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung in der Wissenschaftskommunikation*
- 235 Carolina Flinz, *Mehrsprachigkeit an der italienischen scuola media. Ein Experiment*

PLURILINGUISMO E LINGUISTICA TESTUALE

Mehrsprachigkeit und Textlinguistik – Plurilingualism and Text Linguistics

- 249 Patrizio Malloggi, *Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte in der universitären Bildung*
- 261 Katharina Salzmann, *Textsortendidaktik im Kontext der Mehrsprachigkeit*
- 277 Marianne Hepp, *Universitäre Mehrsprachigkeitsvermittlung durch Paralleltexte*
- 291 Abstracts
- 299 Autori – Beitragende – Contributors

Die Rolle der Sprachenfolge und des interlingualen Einflusses in der Entwicklung fremdsprachlicher Textproduktion

Federica Ricci Garotti

1. Einleitung

Einen der wichtigsten Schwerpunkte in der Forschung zum Erstsprach- wie weiteren Fremdspracherwerb und -unterricht stellt die Textkompetenz dar.

Laut Portmann lässt sich Textkompetenz als die Fähigkeit definieren,

Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit an, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen¹.

In Portmanns umfassender Definition steckt der interdisziplinäre Charakter der Textkompetenz, welcher Elemente der Sprachkompetenz, der individuellen kognitiven Entwicklung und der Textorganisation und Textstruktur einschließt. Deshalb ist Textkompetenz eine der zentralen Ressourcen für Erfolg im Bildungssystem. Darüber hinausgehend unterstreicht Ehlich, dass die Textkompetenz, vor allem das Schreiben, als «Ziel universalen Lernens und als Instrument der Wissensgenerierung» anzusehen ist². Lernende und Studierende mit einer hohen Textkompetenz haben auch eine größere Chance für Erfolg im Beruf und in der Weiterentwicklung als andere. Das ist der Grund, weshalb das nationale italienische Institut für die Evaluation des Schulsystems INVALSI die Bewertung der Textkompetenz ins Zentrum seines Referenzrahmens stellt. Außerdem gilt Textkompetenz als wichtiges

¹ *Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb in Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, hrsg. v. Paul Portmann-Tselikas – Sabine Schmolzer-Eibinger, Studienverlag, Innsbruck 2002, S. 13-44, hier S. 14.

² Konrad Ehlich, *Universale Textarten, Universale Struktur*, De Gruyter, Berlin 2003, S. 13.

Ziel der schulischen und universitären Ausbildung auch in Folge der internationalen empirischen Studien PISA, PIRLS e TIMSS. Letztere haben bei italienischen und europäischen Lernenden gravierende Probleme in der Textkompetenz sowohl in der Erstsprache als auch in den Fremdsprachen ans Licht gebracht³.

Wie den erwähnten Definitionen zu entnehmen ist, gehören zur Textkompetenz unterschiedliche Bereiche bzw. Fähigkeiten. Im hier vorgestellten Beitrag befaße ich mich speziell mit der Textproduktion in einer Fremdsprache. Wie Hornung erörtert hat, stellt das Schreiben von Texten im Fremdsprachenlernen eine vertiefende Phase des Spracherwerbs dar, die über die einfachen Formeln der Alltagskommunikation hinaus neue Herausforderungen bietet. Auch im Universitätsbereich ist es erforderlich, dass Studierende ihrem Sprachniveau entsprechende fremdsprachliche Texte nicht nur lesen, sondern auch verfassen können. Durch die zunehmende Zahl an Fremdsprachen, die an italienischen Universitäten studiert werden, und die individuelle Mobilität mit internationalen Austauschprogrammen soll die fremdsprachliche Textproduktion im Hinblick auf Mehrsprachigkeit erforscht werden. Ich benutze hier den Begriff Mehrsprachigkeit im Sinne von Hufeisen und Aronin, die darunter Phänomene des Erwerbs und des Lernens mehrerer Fremdsprachen – nicht mehr nur einer Fremdsprache – wie Transfer und interlingualen Einfluss verstehen⁴.

2. Zum Begriff Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Theoretische Grundlagen und methodische Verfahren des Schreibens in mehreren Fremdsprachen werden in zwei Wissenschaftsbereichen betrachtet, der Textlinguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung.

Die fremdsprachliche Textproduktion unter einer mehrsprachigen Perspektive wurde vorwiegend in Hinsicht auf die Qualität von Texten erforscht, und oft wurde die Frage untersucht, was gute Texte sind

³ Für eine Analyse der PISA Studie bezüglich der Textkompetenz deutscher Lernender vgl. u.a. Mirjam Weis – Fabian Zehner – Christine Sälzer – Anselm Strohmaier – Cordula Artelt – Maximilian Pfof, *Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven*, in *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*, hrsg. v. Kristina Reiss – Christine Sälzer – Anja Schiepe – Eckhard Tiska-Klieme – Olaf Köller, Waxmann, Münster 2016, S. 249-281. Die Ergebnisse italienischer Lernender sind hier zu finden: <http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/061216/Sintesi_Indagine_PISA2015.pdf> (letzter Zugriff: 17.7.2017).

⁴ Britta Hufeisen – Larissa Aronin, *Methods of Research in Multilingualism Studies*, in *The Exploration of Multilingualism*, ed. by Larissa Aronin – Britta Hufeisen, Benjamin, Amsterdam 2009, S. 101-108.

und was kompetenter Umgang mit Texten ist. Entsprechend wurden verschiedene Auswertungskriterien und methodische Verfahren zur Untersuchung von fremdsprachlichen Texten angewendet.

Nardi hat zum Beispiel die Angemessenheit der Produktion argumentativer Texte von italienischen Deutschstudierenden, die zwei Fremdsprachen studieren, untersucht. Sie hat gezeigt, dass die Probanden den Text argumentativ sehr unterschiedlich gestalteten, und zwar abhängig vom institutionellen Kontext und von ihrem Fachwissen⁵. Auf die Relevanz des individuellen Wissens im Umgang mit fremdsprachlichen Texten ist auch Lange näher eingegangen. Sie hat die enge Verbindung von individuellen und situationsangemessenen Schreibstrategien beim wissenschaftlichen Schreiben in mehrsprachigem Kontext analysiert⁶; Sorrentino hat hingegen gezeigt, dass italienische Deutschstudierende, die Deutsch als zweite oder als dritte Fremdsprache lernen, in wissenschaftlichen Texten nicht wissenschaftliche Themen bzw. Argumente aufgreifen, sondern lieber Aktuelles und die Relevanz für die moderne Gesellschaft thematisieren. In ihrer Studie zeigte sich durchaus ein sprachübergreifender Mangel an lerndidaktischer Tradition des argumentativen bzw. wissenschaftlichen Schreibens, der auch das Lernen/Lehren in der L1 betrifft⁷.

Die oben erwähnten Studien haben gezeigt, dass die fremdsprachliche Textproduktion sich nicht in einem *Vacuum* entwickelt, sondern aus kulturspezifischen Zusammenhängen hervorgeht, zu denen auch bestimmte Lern- und Lehrtraditionen gehören. Über die Spezifität von prototypischen Handlungsmustern der jeweiligen Sprachen und Kulturen in den verschiedenen Textsorten besteht in der Forschung Konsens: Ende der 90er Jahre wurde die Arbeit am Text als ein kulturspezifisches Handeln angesehen⁸. Da «unterschiedliche Sprach- und Regelsysteme unterschiedliche Texte generieren»⁹, soll die Textproduk-

⁵ Antonella Nardi, *Argumentationsstrategien von italienischen mehrsprachigen Studierenden im Deutschen*, in *Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. v. Iona Feld-Knapp 2009, Ungarischer Deutschlehrerverband, Budapest, S. 250-268; Antonella Nardi, *Funktional-pragmatische Gütekriterien zur konstruktiven Beurteilung der Textkompetenz*, in *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*, hrsg. v. Dagmar Knorr, Peter Lang, Bern-Frankfurt a.M. 2011, S. 177-193.

⁶ Ulrike Lange, *Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen*, in *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr – Annette Verhein-Jarren, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2012, S. 139-155.

⁷ Daniela Sorrentino, *Studentisches Schreiben italienischer Lernenden in der Fremdsprache Deutsch*, Waxmann, Münster 2012.

⁸ *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, hrsg. v. Kirsten Adamzik – Gerd Antos – Eva-Maria Jakobs, Peter Lang, Frankfurt a.M. 1997.

⁹ Britta Hufeisen – Rotraut Fischer, *Textproduktion und Sprachenfolge. Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 DaF?*, in *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr – Annette Verhein-Jarren, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2012, S. 157-169.

tion hinsichtlich der eigenen kulturellen Schrifttradition, Normen und Textorganisation analysiert werden¹⁰.

Die Textproduktion von Lernenden einer Fremdsprache wird nicht nur von ihren didaktischen Erfahrungen und von der Unterrichtstradition in der betreffenden Sprache beeinflusst, sondern auch von den anderen Sprachen, die sie lernen, studieren bzw. gelernt und studiert haben und von der entsprechenden Unterrichtserfahrung. In dieser Hinsicht können sich Studien über den Einfluss der Vorfremdsprache sowie die Rolle der Sprachenfolge in der fremdsprachlichen Textproduktion als besonders relevant für Studien über die mehrsprachige Textproduktion erweisen.

In einem 2012 veröffentlichten Artikel skizzierten Hufeisen und Fischer ein Forschungsdesign, um die Rolle der Sprachenfolge in der fremdsprachlichen Textproduktion zu beleuchten. Forschungsgegenstand der explorativen Studie ist der Einfluss der Vorfremdsprache L2 (Englisch oder Französisch) auf die Produktion wissenschaftlicher Texte in der L3 (Deutsch als Fremdsprache). Davon ausgehend, dass die Vorfremdsprache L2 eine Grundlage für das weitere Fremdsprachenlernen darstellt, stellten die Autoren folgende Forschungsfrage (u.a.): Ist Englisch oder Französisch als L2 geeigneter, um die Textproduktion im Deutschen L3 zu fördern? Sie schlugen einen neuen Forschungsansatz für die Untersuchung von Sprachkompetenzen unter der Bedingung der Mehrsprachigkeit vor, bei dem die Mehrsprachigkeitsforschung mit der Textlinguistik methodisch verknüpft wird¹¹. Mittels Metadaten über die Sprach- und Lernbiographie der Probanden sollten die Ergebnisse zu ihren Sprachkompetenzen mit der Sprachenfolge in Verbindung gebracht werden, um die gelernten Fremdsprachen in eine kausale oder konsekutive Beziehung zueinander zu setzen und auf die Interaktion zwischen ihnen (L2, L3) zu fokussieren.

Die Frage nach der Sprachenfolge führt lediglich zur Thematisierung des Einflusses der Vorfremdsprache auf die zweite und dritte Fremdsprache.

Das von Hufeisen und Fischer vorgeschlagene Forschungsformat war der Ausgangspunkt der hier präsentierten Studie. Forschungstheoretische Fundierung meiner Studie stellten Befunde und empirische Modelle der Mehrsprachigkeitsforschung dar, die die sprachliche Kompetenz als eine dynamische annehmen, wobei externe und interne Variablen das Kompetenzniveau beeinflussen und immer weiter verändern können. Hier sind die Modelle von Herdina und Jessner, Hufeisen und die In-

¹⁰ Ulla Fix, *Zur Einführung*, in *Zur Kulturspezifität von Textsorten*, hrsg. v. Ulla Fix – Stefan Habscheider – Josef Klein, Stauffenburg, Tübingen 2001, S. 1-3.

¹¹ Britta Hufeisen – Rotraut Fischer, *Textproduktion und Sprachenfolge*, a.a.O., S. 161.

terdependenzhypothese von Cummins und Swain¹² zu nennen. Auf der anderen Seite werden die von den Probanden produzierten Texte nach einigen Auswertungskriterien analysiert, die sich auf die Makroebene wie auf die Mikroebene beziehen¹³.

In der hier präsentierten Studie befasste ich mich mit dem interlingualen Einfluss in der Textproduktion italienischer Probanden, die Deutsch und Englisch an italienischen Universitäten studieren und dasselbe Sprachniveau (B1) in beiden Fremdsprachen haben. Mit anderen Worten wird die Möglichkeit untersucht, dass eine erste Fremdsprache (L2) kulturspezifische Textmerkmale auf eine zweite Fremdsprache (L3) überträgt. Die Studie wurde im ersten Semester, zwischen Oktober und November 2016, an der Universität Trento durchgeführt. Im Hinblick auf den interlingualen Einfluss und die Sprachenfolge wurden folgende Fragen gestellt:

1. Welche Rolle spielt die Sprachenfolge in der Lernbiographie italienischer Probanden beim mehrsprachigen (deutschen und englischen) Textschreiben? Konkret: Vorausgesetzt, dass die Probanden die gleiche Erstsprache und das gleiche Niveau im Englischen und im Deutschen haben, produzieren Studierende, die länger Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, bessere Texte im Englischen und/oder im Deutschen, als Studierende, die länger Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben, und umgekehrt?
2. Welche Merkmale des interlingualen Einflusses von Englisch und Deutsch sind in der Textproduktion italienischer Probanden beobachtbar?
3. Inwieweit beeinflusst die L1 (Italienisch) die Textproduktion in den Fremdsprachen Deutsch und Englisch L2 und L3?

Bezüglich der Rolle der Vorfremdsprache bin ich von der Hypothese ausgegangen, dass Studierende, die Deutsch als Vorfremdsprache L2 haben, besser strukturierte Texte in ihrer zweiten Fremdsprache L3 schreiben, als Studierende mit Englisch als Vorfremdsprache, deren zweite Fremdsprache Deutsch L3 ist. Dieser bisher intuitive, von meiner Erfahrung als Professorin deutscher Sprache und Sprachwissenschaft stammende Befund brauchte eine systematische Erforschung, von der

¹² *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, hrsg. v. Philip Herdina – Ulrike Jessner, Multilingual Matters, Clevedon-Buffalo 2002; Britta Hufeisen, *Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0*, in «Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache», 36 (2010), S. 200-207; James Cummins – Merril Swain, *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman, Harlow 1986.

¹³ Die Mesoebene, die von Portmann als Kombination zwischen einzelnen Abschnitten der Texthandlungen bezeichnet wurde, wurde nicht analysiert. Für eine Definition von Mesoebene vgl. Paul Portmann-Tselikas, *Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte*, in *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr – Annette Verhein-Jarren, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2012, S. 25-54.

möglicherweise auch Erklärungen des erwähnten Phänomens zu erwarten waren. Ein weiterer Ausgangspunkt meiner Überlegung war der noch starke Einfluss der Erstsprache in der fremdsprachlichen Produktion sowohl in der ersten als auch in der zweiten Fremdsprache meiner italienischen Studierenden mit einem B1-Niveau. Meine Hypothese war also, dass der Einfluss der L2 auf die L3 nicht so relevant ist wie der Einfluss der L1 auf beide Fremdsprachen, weil bei dem Niveau B1 die Erstsprache noch eine große Bedeutung bei der Textproduktion hat. Auch diese Hypothese brauchte aber einen Beweis durch pädagogische oder linguistische (oder auch beide) Begründungen.

Das methodische Verfahren wird im betreffenden Abschnitt näher beschrieben.

3. Vorstellung der Studie

Die Studie untersuchte die deutsche und englische Textproduktion von 50 italienischen Studierenden des zweiten Jahrs im Bachelor-Studiengang 'Moderne Fremdsprachen'. Alle Probanden studierten zur Zeit der Untersuchung für das nächste zu erreichende Sprachniveau (B2), dessen entsprechende Prüfung sie am Ende des akademischen Jahrs, d.h. im Sommersemester 2017, ablegen sollten.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie waren die gleiche Erstsprache (Italienisch) und das gleiche Sprachniveau B1 in beiden Fremdsprachen (Deutsch und Englisch). Dies ermöglicht, sich besser auf die Sprachenfolge zu fokussieren, um eine Antwort auf die Frage zu geben, ob der Einfluss von Englisch L2 auf Deutsch L3 stärker oder schwächer als der Einfluss von Deutsch L2 auf Englisch L3 ist, oder ob es keinen großen Unterschied gibt. Wenn die Probanden nicht das gleiche Niveau in beiden Sprachen hätten, dann wäre der größere Einfluss einer Fremdsprache auf die andere leicht durch das höhere Kompetenzniveau erklärbar. Ziel der Studie war jedoch die Analyse der interlingualen Beeinflussung *inter pares*, d.h. unter der Bedingung derselben Kompetenz, damit ein eventuell auftauchender Unterschied zwischen den englischen und deutschen Texten durch andere (linguistische, sprachdidaktische) Faktoren zu interpretieren wäre.

Garantiert sein sollte auch die *recency* der beiden Fremdsprachen, das heißt, dass die Probanden sie nicht nur in der Schule gelernt haben, sondern immer noch an der Universität weiterstudieren. An der Studie haben Studierende teilgenommen, die die Sprachprüfung des ersten Jahrs (B1) bestanden haben. Es wurden zwei Probandengruppen gebildet: Diejenigen, die Englisch als erste Fremdsprache hatten, stellten die Mehrheit dar (31 Studierende), 19 Studierende hatten hingegen mit Deutsch in der Schule angefangen. Alle Probanden sind italienischer

Herkunft außer dreien, die Albanisch, Polnisch und Spanisch als Familiensprache haben. Diese drei Studierenden haben jedoch die Grundschule in Italien besucht und halten Italienisch für ihre Erstsprache, obwohl sie regelmäßig mit Eltern und Freunden noch ihre Herkunftssprache verwenden (nur mündlich, nicht jedoch schriftlich).

Die Gruppe der Probanden bestand größtenteils aus Frauen (37 Frauen, 13 Männer), weshalb eine geschlechtsspezifische Analyse nicht möglich ist. Alle Probanden haben freiwillig an der Studie teilgenommen und waren von mir über die Forschungsziele und -methode informiert worden. Zunächst wurden das von mir vorbereitete Forschungsdesign mit fünf Probanden validiert¹⁴. In dieser Vorphase hat sich die Tendenz gezeigt, beim gleichen Thema in beiden Sprachen die gleichen Argumente anzuführen oder sogar einen einzelnen Text zuerst im Englischen zu verfassen und danach ins Deutsche zu übersetzen oder umgekehrt. Somit wäre eher die schriftliche Übersetzung ein geeigneter Forschungsgegenstand gewesen als die freie Textproduktion. Deswegen habe ich beschlossen, dass die Probanden in ihren Texten in den beiden Fremdsprachen lieber unterschiedliche Themen behandeln sollten.

Die Studie bestand aus drei Phasen, die in drei Wochen durchgeführt wurden: In der ersten Phase wurden lernerexterne und lernerinterne Faktoren mittels eines Fragebogens untersucht. Diese erste Phase diente dazu, externe und interne Variablen der Lern- und Sprachbiographie der Probanden zu erfassen, die dann mit den Resultaten der Textproduktion korreliert wurden. Im Fragebogen wurden Probanden u.a. nach der Perzeption der Unterrichtsmethoden im Englischen und Deutschen in der Primar- und Sekundarschule gefragt. Die Antworten konnten einen Hinweis auf die sprachdidaktischen Vorerfahrungen geben, obwohl es sich nicht um authentische Daten zur Unterrichtspraxis, sondern nur eine Wahrnehmung handelte. Zusammen mit dem authentischen Forschungsmaterial (den produzierten Texten) und anderen Antworten des Fragebogens über die Sprachlernbiographie und die verwendeten Lern-Lehrmaterialien konnte die Wahrnehmung der Probanden Anhaltspunkte zur Interpretation der Resultate bieten.

Der Fragebogen wurde von mir auf Italienisch verfasst, ausgedruckt und verteilt. Eine Woche danach haben die Probanden in der zweiten Phase einen Text auf Englisch geschrieben. Nach einer weiteren Woche wurde ein Text auf Deutsch verfasst (dritte Phase). Die Texte wurden von den Studierenden in der Informatik-Aula am Computer verfasst. Die Computer hatten keinen Internetzugang. Die Studierenden konnten nur ihr eigenes einsprachiges Print-Wörterbuch benutzen.

¹⁴ Diese wurden nicht in die Probandenzahl miteingeschlossen.

Im Folgenden werden die vorgeschlagenen Textthemen genannt:

1. Heutzutage versuchen Eltern, Familien und Erwachsene im Allgemeinen, ihre Kinder vor Konflikten und Problemen zu schützen. Zu diesem Zweck können sie ihnen oft verbieten, alleine oder mit Freunden und Freundinnen ihres Alters zu reisen, wenn sie noch minderjährig sind. Nehmen Sie dazu Stellung und begründen Sie Ihre Meinung auch anhand von Beispielen.
2. Nowadays children and adults spend much time online. Public Health England says that there is an association between the amount of time spent on social media sites and lower levels of well-being. Spending more than four hours a day in front of a screen is causing depression, anxiety and low self-esteem. Express your opinion about this problem, and give examples of your personal experience.

Wie den Ausgangstexten zu entnehmen ist, sind bei der angefragten Stellungnahme zwei Dimensionen ersichtlich: die Darstellung und das Argumentieren. Bei einer Stellungnahme wird von den Textproduzenten verlangt, den eigenen Gesichtspunkt und die eigene Auffassung zu einem Thema, einer Idee oder einer Situation deutlich auszudrücken und plausibel zu begründen. Bei ihren Texten sollten die Studierenden die argumentative Struktur der Stellungnahme berücksichtigen, also eine Einleitung mit Bezug zum Thema und der Äußerung ihrer eigenen Position, einen Hauptteil mit der Begründung des eigenen Standpunkts durch Argumente und Beispiele, einen Schlussteil mit der Schlussfolgerung und dem Aufgreifen der eigenen These verfassen. Bei der Erörterung von Beispielen ist eine biographische Erzählung akzeptabel. Das biographische Erzählen stützt sich auf eine narrative Struktur, die eine kritische Betrachtung und kommentierte Beschreibung der eigenen Erfahrungen verlangt. Diese Erzählung schließt persönliche Perzeptionen mit ein und ist deshalb emotional gefärbt. Das Argumentieren verlangt hingegen eine lineare Progression der Schlüsselthesen, gefolgt von einer durch Informationen und Daten begründeten Meinung, die keine Missverständnisse oder Ambiguität zulässt. In der Auswertung der Texte wurden deshalb diese spezifischen Indikatoren berücksichtigt, wie im nächsten Abschnitt erklärt wird.

Das Korpus der Studie besteht insgesamt aus 100 Texten in den zwei betreffenden Sprachen (Deutsch, Englisch) und aus 50 Fragebögen. Im Artikel werde ich nur jene Resultate des Fragebogens thematisieren, die für die betreffenden Forschungsfragen relevant sind¹⁵.

¹⁵ Die Studie ist Teil einer breiteren Untersuchung, für die eine Veröffentlichung geplant ist. Das komplette Datenbild, inklusive die Resultate des Fragebogens, wird in der vorgesehenen Publikation vorhanden sein.

4. Methode der Textanalyse

Die Texte wurden auf der Makro- und Mikroebene analysiert, um eine Antwort auf die erste Forschungsfrage zu geben. Bei der Makroebene wurden folgende Indikatoren beobachtet:

1. Passende Informationen
2. Klarheit
3. Kommentierung
4. Generalisierung
5. Stellungnahme
6. Begründung bzw. Argumentierung
7. Schlussfolgerungen

Diese Indikatoren ermöglichen eine Auswertung bezüglich der Kohärenz von Thema und Zweck des Texts sowie der kommunikativen Situation, in die der Text eingebettet ist. Dadurch wird die «Gesamttilokution des Texts» analysiert, nämlich «die Adäquatheit aller Textteile zur Gesamtidee also zum Thema und zur Absicht des Texts»¹⁶.

Die Mikroebene betrifft hingegen die Überprüfung der Textoberfläche durch ihre Sprachformen und -strukturen. Hier werden nicht nur die formale Korrektheit, sondern auch die semantische Angemessenheit und die syntaktischen Verbindungen beleuchtet. Folgende Indikatoren dienten zur Auswertung der Texte auf der Mikroebene:

1. Inter- und intraphrasale Konnektoren (der Logik, der Themenfolge, der Korrelation/Opposition usw.)
2. Wortstellung
3. lexikalische Kompetenz (Vielfalt, Wiederholung, Benutzung von Synonymen, formelhafte Äußerungen usw.)
4. Satzzeichen und Rechtschreibung
5. Kongruenz
6. Dependenz
7. Valenz von Verben
8. Präpositionen

Laut den Experten des INVALSI sind die letzten drei Indikatoren die wichtigsten und sind notwendig für die Konstatierung der Textkompetenz¹⁷. Insgesamt wurden 15 Indikatoren zur Analyse jedes Texts in Betracht gezogen.

¹⁶ Antonella Nardi, *Funktional-pragmatische Gütekriterien*, a.a.O., S. 178.

¹⁷ <<http://www.invalsi.it/download/QUADRORIFERIMENTO.pdf>> (letzter Zugriff: 2.6.2017).

Bei der Analyse der jeweiligen Texte ist man von einigen Betrachtungen sprachdidaktischer Natur ausgegangen. Studierende, die mit eigenen Worten und kreativen Strategien zu argumentieren versuchen, statt einfach feste Formulierungen zu reproduzieren, machen öfter formale Fehler als diejenigen, die einfache und sichere Äußerungen verwenden. Letztere machen keine oder wenig Fehler, aber die Textstruktur ist arm und die Textkompetenz nimmt damit nicht zu, weil sich die Studierenden mit keiner Lücke in den eigenen Kenntnissen und Kompetenzen auseinandersetzen. Um diesem Effekt entgegenzuwirken, wurde wie folgt bewertet: Wenn die Makrostruktur niedrig bewertet wurde, z.B. weil im Text wenige Informationen, Kommentierungen, Generalisierungen und Argumentationen vorkamen, wurde konsequenterweise der formalen Genauigkeit auf der Mikroebene kein Zusatzpunkt gegeben, wie im Fall einer an Äußerungen, Bezügen und Verbindungen reichen Makrostruktur. Die Mühe, sich auf eine kreative, besondere Art und Weise auszudrücken, und der Mut, normwidrige Ausdrücke zu riskieren, um mit eigenen Worten auch mal komplex zu argumentieren, wurden positiv bewertet, wenn die Fehler nicht zu Unverständnis führten.

Für jedes der oben erwähnten Auswertungskriterien wurden jedem Text 1-3 Punkte zugewiesen. Die Summe der Punkte entsprach einer bestimmten Beurteilung: unter 15 Punkte = ungenügend; 15-24 Punkte = genügend; 24-32 = befriedigend; 32-40 = gut; 40-48 = sehr gut.

Um auf die zweite und dritte Forschungsfrage zu antworten, waren einige Indikatoren notwendig, die die Eigenschaften deutscher und englischer Texte spezifisch hervorheben konnten.

Ein erster Indikator ist zum Beispiel das Vorhanden von Informationen und Daten, die die Argumente unterstützen. Die fokussierten Informationen stehen in italienischen und englischen Texten im Mittelpunkt, wo eine hohe Konzentration von Sätzen ersichtlich ist, die durch Konnektoren und explizite logisch-temporale Erklärungen verbunden sind¹⁸. Im deutschen Text sind Sätze hingegen eher koordiniert, folgen aufeinander und sind linear-reihend aufgebaut¹⁹. Um Kontinuität zu gewährleisten, sind temporale, kausale, lokale und logische Konnektoren sowie Adverbien im Vorfeld deutscher Sätze sehr beliebt. Auch die satzinitiale Position im deutschen Satz gilt als Indikator für die Qualität deutscher Texte. Wie von Jentges hervorgehoben wurde, ist die Besetzung des Vorfelds durch das Subjekt als Zeichen einer schwachen Textkompetenz im Deutschen zu betrachten. In ihrer Studie über die schriftliche Produktion im Deutschen von niederländischen Studierenden

¹⁸ Lucia Cinato, *Mediazione linguistica tedesco-italiano*, Hoepli, Milano 2011.

¹⁹ Torsten Steinhoff, *Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension*, in *Textformen als Lernformen*, hrsg. v. Thorsten Pohl – Torsten Steinhoff, Gilles & Francke Verlag, Duisburg 2010, S. 257-280, hier S. 258.

behauptete die Autorin, dass das Vorfeld in 80% der untersuchten Texte ausschließlich vom Subjekt besetzt wurde²⁰. Folgend werden einige Beispiele aufgeführt, mit denen Jentges ihre Resultate bewiesen hat:

Exzerpt 1

Es ist 17.00 Uhr und Vater ist mit seinem Sohn in der Küche. Der Vater kocht das Essen und das Essen ist nach einer halben Stunde fertig. Sie setzen sich an den Tisch und Vater fängt das Essen an. Der Sohn will aber nicht essen.

Hierzu kommentiert die Autorin:

Der Text ist mit 162 Wörtern als knapp zu bezeichnen [...]: Die Satzlänge mit durchschnittlich elf Wörtern pro Satz [...] hat einen jedoch geringen Fehlerquotienten. Bei einer genaueren Analyse des Textes fällt auf, dass die Sätze nahezu ausschließlich, nämlich zu 80% mit Subjekten bzw. es als formalem Subjekt beginnen. Im Text wird kaum Gebrauch von Adverbialen wie etwa Satzadverbien (z.B. vielleicht, leider, natürlich) und kontextanknüpfenden Konjunkionaladverbien oder Pronominaladverbien gemacht; es fehlen also Verbindungen zwischen den Sätzen²¹.

Durch das Fehlen von Verbindungswörtern macht der Text laut Jentges trotz der formalen Korrektheit einen holperigen Eindruck, m. E. auch dadurch, dass der Artikel beim Vater mehrmals fehlt, beim Sohn jedoch nicht: *Vater* ohne Artikel klingt wie ein Eigenname, *der Sohn* aber nicht.

Während der englische Text eine einfache syntaktische Satzstruktur mit impliziten Konnektoren aufweist, die eine allgemeine semantische Transparenz nicht erlauben, ist der deutsche Text laut Fischer aufgrund der morphologischen Regeln auch semantisch transparent. «Sperrige Vertextungsmittel» wie Spaltsätze sind im deutschen Text wegen der deutschen Syntax nicht möglich²². Eine andere These vertritt Clyne in seiner Studie über die Textproduktion englischer und deutscher Probanden: Texte englischer Probanden sind kompakter und linear progressiver als deutsche Texte. Clyne zufolge garantieren drei Textmerkmale eine

²⁰ Sabine Jentges, *Grammatisch und semantisch korrekt, aber dennoch nicht perfekt! Schriftliche Textproduktion niederländischer L2-Lernenden des Deutschen*, in *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, hrsg. v. Ulrike Preußner – Nadja Sennewald, Peter Lang, Bern-Frankfurt a.M. 2012, S. 235-244.

²¹ Sabine Jentges, *Grammatisch und semantisch korrekt*, a.a.O., S. 239.

²² Werner Abraham, *Faszination der kontrastiven Linguistik DaF: der Parameter schwere/leichte Sprache unter typologischer Sicht*, in *Deutsch von außen*, hrsg. v. Gerhard Stickel, De Gruyter, Berlin 2003, S. 67; Klaus Fischer, *Satzstrukturen im Deutschen und Englischen: Typologien und Textrealisierung*, Akademie-Verlag, Berlin 2013, S. 40 u. ff.

klare und explizite Argumentation: die Vermeidung von Spaltsätzen, die in einen anderen Satz mit einem anderen Topic eingebettet werden; zu großer Abstand zwischen Nebensätzen und Hauptsätzen, auf die sie sich beziehen; das Ausschließen von Sätzen, die nicht von einem vorher eingeführten Satz abhängen. Falls diese drei Bedingungen im Text nicht erfüllt werden, ergeben sich Digressionen, die mehr implizite Bedeutungen aufweisen und die erzählenden und argumentierenden Themen verunklaren²³.

In dieser Studie wurden also insgesamt folgenden Merkmalen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt:

- der Stellung der fokussierten Informationen (in allen Texten)
- der satzinitialen Position im deutschen Satz
- der Progression von Sätzen (in allen Texten)
- der Kontinuität der Informationen (in allen Texten)
- der Distanz zwischen Neben- und Hauptsätzen (in allen Texten)
- den Spaltsätzen bzw. digressiven Konstruktionen (in allen Texten)

5. Resultate

Im Hinblick auf die im vorherigen Abschnitt erwähnten Indikatoren für Textqualität auf der Makro- und Mikroebene, haben sich folgende Resultate ergeben:

Evaluation	Englische Texte		Deutsche Texte	
	Studierende mit Englisch als Erstsprache	Studierende mit Deutsch als Erstsprache	Studierende mit Deutsch als Erstsprache	Studierende mit Englisch als Erstsprache
Ungenügend	/	6%	55%	42%
Genügend	/	6%	17%	25%
Befriedigend	42%	25%	11%	18%
Gut	28%	46%		7%
Sehr gut	/	17%	17%	7%

Tabelle 1: Textbewertung (wegen des Zahlunterschieds zwischen den zwei Probandengruppen wurden die gesamten Resultate in Prozent angegeben).

²³ Michael Clyne, *The Sociocultural Dimension: The Dilemma of German Speaking Scholars*, in *Subject-oriented Text. Language for Special Purpose and Text Theory*, hrsg. v. Hartmut Schröder, De Gruyter, Berlin 1991, S. 49-67.

Ich habe in der Tabelle 1 die m. E. relevanten Ergebnisse fettgedruckt, aus denen sich ein Unterschied bezüglich der Sprachenfolge ergibt: Studierende, die länger Deutsch gelernt haben und immer noch studieren, bekamen eine bessere Bewertung in englischen Texten, während Studierende, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben und noch studieren, keine positive Bewertung in deutschen Texten hatten.

Als Beispiel werden im Folgenden einige Exzerpte erläutert²⁴.

Exzerpt 2 (13 Jahre Deutsch, 10 Jahre Englisch). Aus der Einleitung:

Deutscher Text: *Ich habe nicht viele lange Ausländererfahrungen gemacht aber ich habe ein Monat in einer Berghütte gearbeitet. Das hat mir viel geholfen, um mehr selbstständig zu werden. Die Bedeutungen der Auslandserfahrungen sind verschiedene, aber das wichtigste ist vielleicht, dass wir die Wert von was wir zu Hause haben verstehen können und uns begeistern dafür.*

Englischer Text: *Situations and problems of our society are making us more afraid about everything that happens everyday, or rather could happen. Parents know that better than anyone else and that's why they try to protect their children with every weapon they have*

Abgesehen von den Formalfehlern im deutschen Text, fängt die Autorin mit der Erzählung persönlicher Erfahrung an, ohne auf den Anlass Bezug zu nehmen (Worum geht es? Zu welchem Thema beziehe ich Stellung?). Der englische Text weist die grundlegende Struktur der Stellungnahme deutlich und verständlich auf, es gibt eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Der englische Satz ist kohärent und korrekt vernetzt, während einige Konnektoren im deutschen Text nicht immer richtig verwendet werden (der Satz *um mehr selbstständig zu werden* beschreibt eigentlich kein Ziel, sondern stellt das Objekt der im Hauptsatz beschriebenen Texthandlung dar, für die sich eigentlich eine anaphorische Proform eignen würde: *das hat mir dabei geholfen, selbständiger zu sein*).

Exzerpt 3 (13 Jahre Englisch, 8 Jahre Deutsch). Aus dem Hauptteil:

Englischer Text: *However there are some arguments that suggest that the advantages of growing up with too much control can represent also disadvantage. One drawback is for example that children that are overprotected have some problems of independence. They are not able to organize their own homework or activities. In addition when they are without parents they feel uncomfortable, in the wrong place, they miss them and feel alone.*

²⁴ Ich möchte hier den Englischlektorinnen meiner Fakultät, Miss Price und Miss Squibb sowie Frau Dr. Eva Gruhn der Universität Bonn für ihre sprachliche Fachberatung bei der Auswertung der Texte sehr herzlich danken.

Deutscher Text: *Die Schüler, die ins Ausland gehen, haben alle dieselbe Schwierigkeiten: sie müssen eine Fremdsprache sprechen und mit einer andere Kultur zu tun haben. Es ist wichtig, dass man einmal fremd fühlt, um besser die Fremden zu verstehen. Die Zeit im Ausland ermöglicht es nicht nur dem Schüler, etwas Neues zu lernen, sondern auch der Gastfamilie, die der Austauschschüler bei sich aufnimmt.*

Auf der Makroebene werden beide Texte kohärent gestaltet: Nach der Einleitung, in der das Thema eingeführt wird, entfaltet die Autorin Nachteile und Vorteile mit Unterstützung von Beispielen. Gerade darin jedoch liegt eine Schwäche beider Hauptteile, weil die Autorin kaum über die Erörterung konkreter Erlebnisbeispiele hinausgeht, um ihren persönlichen Standpunkt mit Argumenten zu unterfüttern. Englische Dozentinnen, die ich um ihre Meinung bat, haben unterstrichen, dass die Studentin weiter argumentieren sollte, weil die gegebenen Argumente für eine Stellungnahme nicht ausreichen. Obwohl die Elemente der Mikrostruktur wie Konnektoren und Abhängigkeiten trotz einiger morphologischer Fehler deutlich und kohärent sind, scheinen einige Textpassagen aus dem Italienischen übersetzt zu sein. Die Autorin greift oft zu Äußerungen, die den Text verlängern und die sprachliche Flüssigkeit erschweren (*children that are overprotected* – *overprotected children*; *Die Zeit im Ausland ermöglicht es nicht nur dem Schüler, etwas Neues zu lernen, sondern auch der Gastfamilie, die der Austauschschüler bei sich aufnimmt.* (Die Zeit im Ausland ermöglicht nicht nur dem Schüler, sondern auch der Gastfamilie etwas Neues zu lernen). Das Kompositum *Gastfamilie* hat eine klare Bedeutung, die nicht durch den Relativsatz bestimmt werden muss, in dem auch zusätzlich ein morphologischer Fehler auftritt.

Was die Antwort auf die erste Forschungsfrage anbelangt, sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen: i. Alle Probanden schreiben bessere und längere Texte im Englischen als im Deutschen, unabhängig davon, ob sie Deutsch oder Englisch als erste Fremdsprache hatten und es seit längerer Zeit studieren. ii. Studierende, die Englisch als erste und länger gelernte Fremdsprache haben, schreiben bessere Texte in ihrer L2 als in der L3. In dieser Hinsicht ist die Korrelation der Deutschkompetenzen mit der Studiendauer von DaF in meiner Studie offensichtlich unbedeutend, wie auch Romero und Warneke zu entnehmen ist: «(...) eine längere Studiendauer geht nicht unbedingt mit einer erhöhten Beherrschung der morphologischen und syntaktischen Ebene einher»²⁵; iii. Dagegen fördert und unterstützt Deutsch

²⁵ Alejandro Romero – Felix Warneke, *Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule*, in *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, hrsg. v. Ulrike Preußer – Nadja Sennwald, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2012, S. 219-234, hier S. 227.

die Entwicklung der Schreibkompetenz in der zweiten Fremdsprache Englisch, aber Englisch als erste Fremdsprache fördert nicht Deutsch als zweite Fremdsprache.

Zwei Hypothesen sind für dieses erste Ergebnis denkbar:

1. Italienische Studierende brauchen eine längere Zeitspanne, um sich die Eigenschaften der deutschen Textorganisation anzueignen;
2. Die Studierenden mit Deutsch als L2 haben keine große Unterrichtstradition im deutschen Textschreiben. Diese Hypothese scheint anhand der Ergebnisse der Fragebögen plausibel zu sein, die Bezug auf die Perzeption der Probanden über ihre Schulerfahrung im Deutsch- bzw. Englischunterricht nehmen. Die Frage 11 des Fragebogens lautete: Welche unter folgenden Aktivitäten wurden im Deutsch- bzw. Englischunterricht öfter durchgeführt? Die Probanden durften eine unter folgenden Optionen für jede Schulstufe (Grundschule, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2) wählen: Hörverstehen, Leseverstehen, Lieder, flash cards, Strukturübungen²⁶, grammatikalische Reflexion, freie Interaktion und Diskussion, freies Schreiben, gesteuertes Schreiben, Rollenspiel, Problemlösungsstrategien, Sonstiges (zu beschreiben). Im Folgenden sind die meist durchgeführten Klassenaktivitäten nach der Erinnerung der Studierenden tabellarisch wiedergegeben.

	<i>Grundschule (elementari)</i>	<i>Sekundarstufe 1 (scuola media)</i>	<i>Sekundarstufe 2 (scuola superiore)</i>
Deutsch	Lieder (29%)	Grammatische Übungen (34%)	Freie Interaktion und Diskussion (24%)
Englisch	Flash cards (30%)	Grammatische Übungen (32%)	Leseverständnis (35%)

Tabelle 2: Optionen der Probanden

Man kann daher vermuten, dass die Fokussierung auf das Leseverständnis den Englischlernenden der Sekundarstufe 2 erlaubt hat, schriftliche Texte in den Vordergrund zu stellen, während die Deutschlernenden sich überwiegend auf mündliche Aufgaben fokussiert haben. Die Option 'freies Schreiben' wurde in der Tat nur von einem Deutschlernenden und von drei Englischlernenden der Sekundarstufe 2 gewählt und auch die Option 'gesteuertes Schreiben' wurde wenig gewählt, nämlich von zwei

²⁶ So wird die Typologie von Übungen bezeichnet, bei denen formale Veränderungen am vorgegebenen Sprachmaterial vorzunehmen sind, sowie Ergänzung, Ersetzung, Veränderung morphosyntaktischer Strukturen. Zur Bezeichnung vgl. u.a. Julius Chromecka, *Zur Typologie und Gestaltung oraler Struktur- und Dialogübungen*, in «Deutsch als Fremdsprache», 2 (1968), S. 55-85, hier S. 66.

Deutschlernenden der Sekundarstufe 1 und von fünf Englischlernenden der Sekundarstufe 2.

Was den interlingualen Einfluss von Englisch und Deutsch (und die zweite Forschungsfrage) angeht, wiesen einige Texte der Probanden mehrere Transfers aus dem Englischen ins Deutsche auf, und zwar auf der Mikroebene. Das geschah manchmal im graphemischen Bereich («Ich» statt «ich» [I]), wie teilweise im lexikalischen Bereich («ich bin nach beide Spanien und England gefahren»; «der Austausch war eine wichtige Erfahrung beide für das Willkommensland und für den Gast» [both])²⁷, aber auch in der Syntax («bevor fast alle die anderen Mitschüler» [before all the other friends], «sie haben gereist» [have travelled]) und im Wortschatz («Statt [instead] baut man eine Fähigkeit»). Weniger oft erschienen Transfers in der Wortstellung, in der vor allem die im Englischen gespannten Nebensätze, also ohne die Subjunktion, hier das Relativpronomen, reproduziert werden (*eine Auslandsaufahrt ist die beste Entscheidung, ein Schüler treffen könnte*). Syntaktische Transfer-Phänomene vom Deutschen ins Englische kamen vorwiegend bei der Wortstellung vor (*I was all the time glad* [I was glad all the time]).

Ein Befund meiner Studie ist die relative Seltenheit von normwidrigen Strukturen in der Syntax der jeweiligen Sprachen. Die Mehrheit der Probanden produzierte Texte, die die morphosyntaktischen Regeln der jeweiligen Fremdsprache respektierten, aber die Texte zeigten interessante Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch im Hinblick auf die Indikatoren der Progression und Linearität der Argumente. In deutschen Texten tendierten die Probanden dazu, kurze Sätze mit wenigen Konnektoren zu verfassen, sowie den bereits bekannten Wortschatz zu benutzen und oft zu wiederholen. Die Studierenden bewegten sich im Deutschen meistens auf einem sicheren Weg, argumentierten vorsichtig, indem sie komplexe Konstruktionen vermieden. Bei dieser elementaren Gestaltung wurden Informationen und Argumente eher karg vorgebracht, meist handelte es sich vielmehr um eine Reproduktion von Wörtern und Sätzen, die im Ausgangstext schon aufgeführt waren. Auch wurde selten eine persönliche Stellungnahme ausgedrückt, so dass die Progression der Argumente sehr schwierig auszuwerten ist, weil die meisten Texte eher beschreibend als argumentativ aufgebaut wurden.

²⁷ Beide Beispiele entstammen von Studierenden mit 13 Jahren DaF und jeweils 11 und 8 Jahren Englisch.

Exzerpt 4 (13 Jahre Deutsch, 8 Jahre Englisch)

Einführung: *Die Aussage bedeutet, dass viele Eltern versuchen, ihre Kinder vor Probleme zu schützen. Sie haben Angst vor Konflikten. Sie wollen nicht, dass ihre Kinder alleine ins Ausland gehen.*

Hauptteil: *Zum Beispiel als ich 15 Jahre alt war, habe ich einen Austausch mit einer deutschen Schule teilgenommen und meine Eltern hatten Angst für mich, weil sie mich schützen wollten.*

Exzerpt 5 (10 Jahre Englisch, 8 Jahre Deutsch)

Einführung: *Heutzutage ins Ausland zu gehen ist sehr problematisch für einige Eltern, weil sie ihre Kinder vor Konflikte schützen wollen.*

Hauptteil: *Ich habe nie eine Reise alleine gemacht, als ich minderjährig war. Meine Eltern haben sie nicht verboten, aber ich wollte keine Probleme und Konflikte.*

Was die satzinitiale Position in deutschen Texten anbelangt, wurde sie in den meisten Texten vom Subjekt besetzt, wie auch in der erwähnten Studie von Jentes vorgelegt. Die deutsche Nominalphrase mit Nominalklammer sowie mit Partizipialkonstruktion, die Cinato als ein wichtiges Merkmal deutscher Texte bezeichnet²⁸, erschien im Korpus nie und die Satzkonstituenten beschränkten sich in den meisten Texten auf Subjekt, Objekt und manchmal Satzadverbiale.

In der Tabelle 3 werden die im vorherigen Abschnitt erwähnten Merkmale Fremdsprachen detailliert dargestellt:

Merkmale	Englische Texte		Deutsche Texte	
	Erstsprache Englisch	Erstsprache Deutsch	Erstsprache Deutsch	Erstsprache Englisch
Konnektoren in satzinitialer Position			2	3
Subjekt in satzinitialer Position			11	15
Zahl der Nebensätze	14	10	7	4
Logische Konnektoren im Mittelfeld (Kontinuität der Argumentation)	8	8	3	4

²⁸ Lucia Cinato, *Mediazione linguistica tedesco-italiano*, a.a.O., hier S. 77.

Spaltsätze	2	2	3	3
Formelhafte Äußerungen	2	6	5	6
Wiederholte Äußerungen	5	5	7	12

Tabelle 3: Merkmale, die durchschnittlich in den untersuchten Texten erscheinen²⁹

Das Korpus belegt, dass im Italienischen dominierende Strukturen auch in der deutschen und englischen Textgestaltung vorkamen, wobei ich hier nur auf die häufigeren Phänomene hinweisen kann.

Spaltsätze und Digressionen kamen sowohl im Deutschen als auch im Englischen oft vor. Das Phänomen spiegelt die italienische Struktur wider, ist aber in den Fremdsprachen weniger geläufig und kann in einigen Fällen aufgrund der syntaktischen Komplexität oder der Digression zu opaken Ausdrücken führen.

Exzerpt 6 (10 Jahre Englisch, 8 Jahre Deutsch)

Ich denke, dass wenn der Austausch ist eine wichtige Erfahrung beide für das Willkommenland und für den Mensch, der diesen Austausch macht, musst du neue Perspektive annehmen, kannst seine Mentalität verbessern;

Exzerpt 7 (10 Jahre Deutsch, 8 Jahre Englisch)

Unless one day they wont be a child anymore, and no one teached them how to behave

Der Beispielsatz 6 spiegelt die italienische Konstruktion wider, indem die Autorin Nebensätze aneinanderreihet (*dass, wenn*), ohne sie zu Ende zu führen, und die Subjekte weglässt bzw. ändert. Somit geht die syntaktische Konstruktion verloren.

Der Einfluss des Italienischen ist im ersten Hauptsatz des Exzerpts 10 deutlich (*until the day that they are no longer a child*).

Während die Verwendung des Personalpronomens in der ersten Person Singular für die Beschreibung der eigenen Erfahrungen und die Stellungnahme pragmatisch korrekt ist, ist in einer Argumentation

²⁹ Da die Probandenzahl in den zwei untersuchten Gruppen unterschiedlich ist, habe ich nicht die Gesamtzahl der in der Tabelle angedeuteten Merkmale hierhin eingetragen, sondern einen Prozentsatz. Mit anderen Worten geht es um die durchschnittliche Benutzung dieser Elemente von jedem Studierenden.

die Verwendung unpersönlicher Formen, Passivierungen und neutraler Pronomen (*es/it*) zu bevorzugen. Das ist insbesondere für Generalisierungen und die Wiedergabe konkreter Informationen angemessen. Im Korpus wurden sehr oft Thesen und Argumente durch Formen des Personalpronomens *du* geäußert, wie es auf mündlicher Ebene im Italienischen üblich ist.

Ich würde auch die häufige Verwendung von Adverbialen der Art und Weise als Italianismen bezeichnen, weil sie in der mündlichen Sprache sehr oft als *epiteti ornantes* ohne klärende Funktion vorkommen. Derartige Beispiele sind die zahlreichen *persönlich/personally*, *wirklich/indeed*, *in fact/tatsächlich*, deren Verwendung auch im Italienischen kein Indiz für eine gute schriftliche Textkompetenz ist.

6. Schlussfolgerungen

Bezüglich der deutschen Schriftkompetenz lassen sich aus meinem Korpus einige Schlüsse ziehen, die zum Teil über die gestellten Forschungsfragen hinausgehen, aber vielleicht für die Textkompetenzforschung von Interesse sind. Deutschstudierende, die 10-13 Jahre Deutschunterricht in der Schule absolvierten, sind überwiegend auf die formale Sprachkorrektheit fokussiert, während ihre Texte Schwächen in der Argumentation aufweisen. Texte von Studierenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache belegten (die meisten hatten 5 Jahre Deutschunterricht in der Sekundarschule) weisen hingegen Schwächen auf der morphologischen, syntaktischen und semantischen Ebene auf, sind dafür jedoch flüssiger und abwechslungsreicher als diejenigen der ersten Gruppe.

In Bezug auf die gestellten Forschungsfragen zum interlingualen Einfluss kann ich anhand der analysierten Phänomene folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Texte meines Korpus weisen kaum einen Einfluss des Deutschen auf das Englische bei Studierenden auf, die Deutsch als Vorfremdsprache haben. Merkmale des Englischen sind in deutschen Texten zu beobachten, aber auch nicht so zahlreich, dass man auf eine entscheidende Dominanz der englischen Textstruktur bzw. Sprache schließen könnte. Wie erwähnt, ist der Einfluss der L1 größer als derjenige der ersten bzw. zweiten Fremdsprache. Man kann vermuten, dass das Kompetenzniveau hinsichtlich des Einflusses der Vorfremdsprache auf die zweite Fremdsprache eine sehr große Rolle spielt. Dies gilt vor allem vom Anfangsniveau (A1-A2) bis zum hier untersuchten B1-Niveau. Auf dieser ersten Stufe hat, nach meinen Analysen, neben der L1 mit ihrer durchgehenden entscheidenden

Dominanz, auch die L2 noch einen bemerkenswerten Einfluss auf die L3 in der Textproduktion;

2. Es ist aber gleichzeitig zu vermuten, dass der interlinguale Einfluss nicht nur vom Kompetenzsprachniveau, sondern auch von der betreffenden Textsorte abhängt. Eine 'Stellungnahme' zu schreiben benötigt, über das rein Sprachliche hinaus, zunächst eine Reflexion über die betreffenden Aspekte und die entsprechende Textgestaltung;
3. Der Einfluss des Italienischen betraf in unserem Korpus vorwiegend Merkmale der mündlichen Sprache, was vermuten lässt, dass (auch) im L1-Unterricht der schriftlichen Textproduktion zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Sich einem Thema gegenüber zu positionieren und die eigene Meinung schriftlich auszudrücken, braucht eine bestimmte Grundlage und, besonders in der Fremdsprache, genügend eingeplante Zeit. Eine unumgängliche Grundlage für die Textproduktion in den Fremdsprachen bildet eine adäquate Vorbereitung in der L1, denn diese übt einen starken Einfluss gerade in dieser Hinsicht aus. Der Einfluss der Vorfremdsprache auf die zweite Fremdsprache ist vermutlich beim Anfangsniveau größer und nimmt auf den höheren Niveaus langsam ab. Spätestens ab dem B1-Niveau, wenn die Grundlagen der beiden Fremdsprachen gesichert sind, sollte eine adäquate Schreibdidaktik zur Produktion bestimmter Textsorten beitragen, wobei alle Faktoren der Textproduktion zu einer Erhöhung der Textqualität berücksichtigt werden müssen und eine höhere Textkompetenz in einer Sprache die Leistungen in den anderen Sprachen unterstützen kann.