

LMU

LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

OPEN PUBLISHING IN THE HUMANITIES



TERESA BARBERIO

## Schreiben in zwei Sprachen

Argumentative und narrative Texte bilingualer  
italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler

# Schreiben in zwei Sprachen

Argumentative und narrative Texte bilingualer  
italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Teresa Barberio  
aus San Giovanni in Fiore, Italien  
2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Maria Riehl

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Krefeld

Tag der mündlichen Prüfung: 19.07.2019

Teresa Barberio

Schreiben in zwei Sprachen

Argumentative und narrative Texte bilingualer italienisch-deutscher

Schülerinnen und Schüler

## **Open Publishing in the Humanities**

In der Reihe Open Publishing in the Humanities (OPH) wird die Veröffentlichung von hervorragenden geistes- und sozialwissenschaftlichen Dissertationen gefördert. Die LMU unterstützt damit Open Access als *best practice* in der Publikationskultur von Monografien in den Geistes- und Sozialwissenschaften und engagiert sich zugleich in der Nachwuchsförderung. Herausgeber von OPH sind Prof. Dr. Hubertus Kohle und Prof. Dr. Thomas Krefeld.

Die Universitätsbibliothek der LMU stellt dafür ihre Infrastruktur des hybriden Publizierens bereit und ermöglicht dadurch jungen, forschungsstarken WissenschaftlerInnen, ihre Werke gedruckt und gleichzeitig auch Open Access zu veröffentlichen.

<https://oph.ub.uni-muenchen.de>

# Schreiben in zwei Sprachen

Argumentative und narrative Texte bilingualer  
italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler

von  
Teresa Barberio

Veröffentlicht durch die

**Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität**

Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Gefördert von der Ludwig-Maximilians-Universität München

Text © Teresa Barberio 2021

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0.

Eine Erläuterung zu dieser Lizenz findet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Diese Lizenz erlaubt die Weitergabe der Publikation unter gleichen

Bedingungen für privaten oder kommerziellen Gebrauch mit

Namensnennung des Autors.

Erstveröffentlichung 2021

Zugleich Dissertation der LMU München 2019

Umschlagbild: Friedrich Overbeck, *Italia und Germania*, 1828,

Öl auf Leinwand, 94,5 × 104,7 cm, München, Neue Pinakothek,

Inv.-Nr. WAF 755 (© Bayerische Staatsgemäldesammlungen –

Neue Pinakothek, München/bpk).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische

Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.dnb.de>

Herstellung über:

readbox unipress in der readbox publishing GmbH

Rheinische Str. 171, 44147 Dortmund, <http://unipress.readbox.net>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-268928>

DOI: <https://doi.org/10.5282/oph.11>

ISBN 978-3-95925-162-4

# Inhalt

Danksagung.....	IX
English Summary.....	XI
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Gegenstand und Zielsetzung.....	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	4
<b>2 Migration – Mehrsprachigkeit – Sprachkontakt.....</b>	<b>7</b>
2.1 Die italienische Migration nach Deutschland und ihre Entwicklung.....	7
2.1.1 Die Situation in München.....	10
2.1.2 Schulische Angebote für italienische Jugendliche in Bayern mit Fokus auf München.....	11
2.1.2.1 Herkunftssprachenunterricht.....	12
2.1.2.2 Italienisch als Fremdsprache.....	14
2.1.2.3 Bilinguale Schulen in München.....	16
2.1.3 Schulbesuch italienischer Kinder: Ein Problemaufriss.....	18
2.2 Mehrsprachigkeit: Eine Begriffsklärung.....	21
2.2.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache.....	24
2.2.2 Typen von Mehrsprachigkeit.....	26
2.2.3 Einflussfaktoren auf die Mehrsprachigkeit.....	31
2.2.4 Sprachkontaktphänomene.....	32
<b>3 (Mehrsprachiges) Schreiben.....</b>	<b>39</b>
3.1 Schreibprozess und Schreibentwicklung.....	39
3.1.1 Schreibprozess in der L2.....	44
3.1.2 Literalität und literale Praxis in der Zweitsprache.....	46
3.2 Terminologische Bestimmung schriftlicher Kompetenzen.....	48
3.2.1 Modelle zur Erfassung schriftlicher Kompetenzen.....	52
3.2.2 Das Paradigma Mündlichkeit/Schriftlichkeit.....	58
3.3 Einflussfaktoren auf die Textproduktion in der L2.....	62
3.4 Textsorte – Texttyp – Textmuster.....	64



3.4.1	Das Erzählen in der bisherigen Forschung.....	67
3.4.1.1	Studien zu schriftlichen Erzählungen im mehrsprachigen Kontext .....	74
3.4.1.2	Studien zu Erzählungen bilingualer italienischer Kinder .....	76
3.4.2	Argumentation als komplexe sprachliche Handlung .....	79
3.4.2.1	Zur Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten .....	83
3.4.2.2	Studien zu argumentativen Texten im mehrsprachigen Kontext .....	86
3.4.3	Narrative und argumentative Texte im Vergleich.....	88
3.5	Sprachkontaktphänomene im mehrsprachigen Schreiben .....	89
3.5.1	Transfer auf der sprachsystematischen Ebene.....	90
3.5.2	Transfer im Bereich der kulturellen Prägung.....	92
3.5.3	Transfer im Hinblick auf das Italienische .....	95
4	Untersuchungsdesign, Aufbereitung und Auswertung der Daten .....	99
4.1	Fragestellung und Hypothesen .....	99
4.2	Das Forschungsdesign .....	104
4.2.1	Auswahl der Probandinnen und Probanden .....	105
4.2.2	Erhebungsinstrumente.....	107
4.2.3	Gesamtüberblick über die analysierten Daten .....	111
4.3	Aufbereitung der Daten.....	112
4.4	Analysekriterien .....	113
5	Ergebnisse.....	117
5.1	Beschreibung der mehrsprachigen Stichprobe .....	118
5.1.1	Schulbesuch und Besuch des Herkunftssprachen- unterrichts.....	118
5.1.2	Spracherwerb – Spracheinstellung – Sprachgebrauch .....	120
5.1.3	Umgang mit Texten .....	127
5.1.4	Clusteranalyse.....	131
5.1.5	Zusammenfassung .....	134
5.2	Transfer- und Simplifizierungsprozesse .....	135
5.2.1	Transfererscheinungen.....	135

5.2.1.1	Transfererscheinungen auf lexikalisch- semantischer Ebene .....	135
5.2.1.2	Transfererscheinungen auf morpho- syntaktischer Ebene.....	140
5.2.1.3	Transfer im Bereich der Prägungsmuster .....	144
5.2.1.4	Zusammenfassung .....	148
5.2.2	Simplifizierungsprozesse.....	148
5.2.2.1	Simplifizierungsprozesse auf morpho- syntaktischer Ebene.....	148
5.2.2.2	Neologismen als indirekte Transfererscheinung .....	154
5.2.2.3	Einflüsse aus italienischen Varietäten .....	155
5.2.2.4	Zusammenfassung .....	161
5.2.3	Code-Switching: Der Fall von Tiziana.....	161
5.2.4	Quantitative Darstellung der Ergebnisse .....	167
5.2.4.1	Argumentative Texte .....	168
5.2.4.2	Narrative Texte.....	173
5.2.4.3	Zusammenfassung .....	177
5.3	Mehrsprachige und einsprachige Diskursstrategien.....	178
5.3.1	Argumentative Texte: Die mehrsprachige Gruppe.....	180
5.3.1.1	Die deutschsprachigen Texte .....	180
5.3.1.2	Die italienischsprachigen Texte.....	191
5.3.1.3	Zusammenfassung .....	202
5.3.2	Einsprachige und mehrsprachige argumentative Texte im Vergleich .....	203
5.3.2.1	Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Texten.....	203
5.3.2.2	Zusammenfassung .....	216
5.3.3	Übertragung von Diskursstrategien .....	216
5.3.4	Übertragung von Formulierungsmustern.....	222
5.3.5	Affektstrukturmarkierung in den narrativen Texten .....	225
5.3.5.1	Narrative Texte der mehrsprachigen Gruppe .....	226
5.3.5.2	Zusammenfassung .....	242
5.3.5.3	Narrative Texte im Vergleich .....	243
5.3.5.4	Zusammenfassung .....	253
5.4	Die Interaktion zwischen Texten und sprachbiographischen Faktoren .....	254

6 Schlusswort und Ausblick.....	265
Abbildungsverzeichnis .....	269
Tabellenverzeichnis.....	271
Abkürzungsverzeichnis für die Glossierung der Beispiele .....	273
Literaturverzeichnis.....	275

# Danksagung

[...]

*Ithaka gab dir die schöne Reise.*

*Du wärest ohne es nicht auf die Fahrt gegangen.*

*Nun hat es dir nicht mehr zu geben.*

*Auch wenn es sich dir ärmlich zeigt, Ithaka betrog dich nicht.*

*So weise, wie du wurdest, in solchem Maße erfahren,*

*wirst du ohnedies verstanden haben, was die Ithakas bedeuten.*

—K. Kafavis

Die vorliegende Arbeit, die als Inauguraldissertation im Rahmen der *Graduate School Language & Literature* der Ludwig-Maximilians-Universität München entstanden ist, wäre ohne die Unterstützung und Begleitung vieler Menschen nicht möglich gewesen, denen ich an dieser Stelle meinen besonderen Dank aussprechen möchte.

Zunächst möchte ich mich bei meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Claudia Maria Riehl und meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Thomas Krefeld bedanken, die an mich geglaubt haben und in diesen letzten Jahren mit Rat und Tat stetig an meiner Seite geblieben sind. Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine dritte Prüferin, Prof. Dr. Daniela Marzo, für die fachliche Unterstützung und die wertvollen Hinweise.

Ein großer Dank gilt außerdem Prof. Dr. Rolf Kailuweit, der mein linguistisches Interesse in der Freiburger Zeit maßgeblich unterstützt hat. Des Weiteren möchte ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und im Forschungsprojekt »Mehrschriftlichkeit« danken. Ohne die Hilfe bei der Datenerhebung und der Präzisierung des Forschungsvorhabens wäre es mir nicht möglich gewesen, die Studie in dieser Form durchzuführen. Mein Dank gilt vor allem Dr. Anne-Katharina Harr, Dr. Nikolas Koch, Eleni Tasiopoulou, Dr. Seda Yilmaz Woerfel und Andrea Wünsch. Auch Tamara Demberger, Sofia Kaiser und Heike Lohf dürfen an dieser Stelle nicht vergessen werden.

Auch ohne die zahlreichen Hinweise, Anmerkungen, Korrekturen und Unterstützung bei der Erstellung der Datenbank, der statistischen

Analyse und der vorliegenden Veröffentlichung wäre diese Arbeit in der jetzigen Form nicht denkbar gewesen. Hier gilt mein Dank Dr. Carmen Preißinger, Dr. Christian Riepl, dem Statistischen Labor und dem *Open Publishing in the Humanities*-Team der LMU München.

Vielen Dank außerdem an die Kolleginnen Elisabeth Huber und Jenny Robins, die im Laufe der Jahre vielmehr Freundinnen geworden sind sowie an Dr. Katharina Jakob-Scheerer, Pia Lobodzinski und Dr. Markus Wiefarn für die angenehme Zusammenarbeit in der Koordination der *Graduate School*.

Diese Studie wäre jedoch ohne die Schulleiterinnen und Schulleiter, die mir erlaubt haben, das Projekt an ihren Schulen durchzuführen und ohne die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, die daran teilgenommen haben, nicht möglich gewesen. Vielen Dank für Eure Bereitschaft und Geduld!

An meine Freundinnen und Freunde, die in guten und schlechten Zeiten an meiner Seite geblieben sind – Yvonne Dohmann, Emanuela Marrone, Gianni Troia und Friederike Werner – geht meine Dankbarkeit.

Aus tiefstem Herzen danke ich Benjamin Weber, der mir den richtigen Weg gezeigt hat, als ich ihn nicht mehr sehen konnte.

Meine Arbeit widme ich meinen Eltern. Meine Liebe und meine Dankbarkeit für Euch können nicht in Worte gefasst werden.

München, September 2020

Teresa Barberio

# English Summary

Writing in two languages.

Argumentative and narrative texts of bilingual Italian-German students

In most European countries, including Germany, bilingual people have the opportunity to learn writing skills only in the language they use at school. They use their first language orally in a family context, but do not learn to write in this language and therefore tend to be monolingual in written communication. However, the development of writing skills plays a central role in ensuring access to educational resources and professional career advancement. In this respect, previous studies show that further progress in the second language is limited if writing skills are not learned in the first language (see Cummins 2000, Riehl 2018d). The development and promotion of writing skills, not only in the school language but also in the language of origin, are therefore both decisive prerequisites for, and a challenge to, the development of multilingualism (Ehlich 2010: 59).

Based on the premise that bilingual writing skills are an important resource for both the individual and for society, the following study aims to understand which linguistic structures are transferred in the written texts of bilingual Italian-German students and which strategies they use in order to compensate for possible missing linguistic patterns in both languages. The work also analyses what kind of biographical factors influence bilingual textual competence.

This empirical study is based on 212 narrative and argumentative texts and 106 interviews with bilingual Italian-German students in the 9th and 10th grade. The data were collected from three school groups (*Realschule*, *Gymnasium* and *European School*) in Munich, Germany. For the analysis texts were also collected from a monolingual Italian and a monolingual German control group.

As an extension to previous research, the present work can be understood as a contribution to interdisciplinary research on the written skills of multilingual students, with special focus on the Italian-German language group.



# 1 Einleitung

## 1.1 Gegenstand und Zielsetzung

Das Schreiben prägt die alltägliche kommunikative Praxis und trägt zur kognitiven und persönlichen Entwicklung bei. Die kognitiven Abläufe, die daran beteiligt sind, ändern sich im Laufe des Lebens und haben einen Einfluss auf das Schreibprodukt selbst. Studien zum Schreibprozess konnten in dieser Hinsicht zeigen, dass dieser sich über eine schrittweise Informationsverarbeitung und Internalisierung von Schriftkonventionen vollzieht (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987, 2014). Die Schreibenden lernen mit der Zeit Strategien, die es ihnen erlauben, Teilprozesse zu automatisieren und zu koordinieren und auf diese Weise höherstufige Kommunikationsprobleme zu lösen (vgl. Augst/Faigel 1986, Feilke/Augst 1989). Neben der Automatisierung und Koordinierung derartiger Fähigkeiten hilft das Wissen über Textsorten, den Schreibprozess zu entlasten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 2012, Bereiter 2012, 2014).

Neben dieser kognitiven Seite stellt das Schreiben auch ein sozial eingebettetes Handeln dar, im Rahmen dessen das Wissen über die Diskursgemeinschaft, für welche der Text produziert werden soll, eine wichtige Rolle spielt. Das Schreiben ist somit als eine sozio-kulturell geprägte Form des Umgangs mit Texten anzusehen, die die literale Entwicklung des Individuums beeinflusst. Was passiert aber im Falle des zweisprachigen Schreibens? Welche kognitiven Prozesse kommen zustande und welche sprachlichen Unterschiede fließen in das Schreibprodukt ein? Aus einer kognitiven Sicht konnten Studien zum Schreibprozess in der Zweitsprache feststellen, dass einige Subprozesse anders als in der Erstsprache ablaufen. Inwieweit sich diese in den beiden Sprachen unterscheiden, wird in Kapitel 3.1.1 thematisiert.

Die bisherige Forschung zu mehrsprachigen schriftlichen Kompetenzen konnte weiterhin zeigen, dass bilinguale Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten aufweisen, Texte in der Zweitsprache zu verfassen. Sie sind nicht nur mit dem Schreibprozess konfrontiert, sondern auch mit der Bewältigung komplexer sprachlicher Herausforderungen. In dieser Hinsicht betonen statistische Studien zum Schulerfolg bilingualer Schü-



lerinnen und Schüler in Deutschland die Diskrepanz zwischen ›Kindern mit Migrationshintergrund‹ bzw. ›ausländischen‹ und ›deutschen‹ Kindern.<sup>1</sup> Dies gilt auch für bilinguale italienisch-deutsche Schülerinnen und Schüler. Bezüglich ihres Bildungsstandes konnte das BAMF-Working Paper feststellen, dass ihre schriftlichen Fähigkeiten weitaus niedriger als die mündlichen sind (vgl. Haug 2008: 6). Die Entwicklung und Beherrschung schriftlicher Kompetenzen sind jedoch für den persönlichen und beruflichen Werdegang entscheidend.

Bereits 1979 konnte Cummins hinsichtlich bilingualer Kompetenzen feststellen, dass Fortschritte in der Zweitsprache gering sind, wenn der Zugang zur Schriftlichkeit in der Erstsprache beschränkt ist. Jüngere Studien zum mehrsprachigen Schreiben konnten diese These bestätigen und zeigen, dass es zu einer Wechselwirkung von schriftlichen Kompetenzen, insbesondere im Fall hoher Kompetenzen in beiden Sprachen, kommt (vgl. Riehl et al.: 112f.).

In den meisten europäischen Ländern, so auch in Deutschland, können bilinguale Menschen ihre schriftlichen Kompetenzen jedoch nicht (immer) durch eine bilinguale Ausbildung fördern. Auch wenn sie über die Möglichkeit verfügen, die Erstsprache mündlich im familiären Kontext zu praktizieren, bleiben sie oft im schriftlichen Diskurs einsprachig. Es stellt sich nun die Frage, was passiert, wenn Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen in der Erstsprache nicht ausbilden? Welche Strukturen übertragen sie von einer Sprache in die andere und wie werden eventuell fehlende sprachliche Muster kompensiert? Inwieweit unterscheiden sich diese Kompetenzen von jenen der Schülerinnen und Schüler, die hingegen eine bilinguale Schule besuchen?

Bisher veröffentlichte Studien im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung konnten die Annahme bestätigen, dass zweisprachige Menschen über ein reiches, erweitertes Repertoire an Sprachstrukturen verfügen, in dem die Sprachen dynamisch miteinander interagieren (vgl. De Bot et al. 2007, Herdina/Jessner 2002). Diese Interaktion führt zu unterschiedlichen sprachlichen Phänomenen, die sowohl auf der lexikalisch-semantischen Ebene, als auch auf der morphosyntaktischen ihren Ausdruck finden. Im schriftlichen Bereich spielen weitere Fak-

1 Für eine ausführliche Diskussion diesbezüglich wird auf Kapitel 2.1.3 verwiesen.

toren, etwa schriftkulturelle Traditionen und Prägungen, eine wichtige Rolle (vgl. Angelovska/Riehl 2018, Riehl 2001). Daher soll der Frage nachgegangen werden, ob Einflüsse der Erst- bzw. Zweitsprache auf das Schreiben in den beiden Sprachen Auswirkungen haben.

Bei der Betrachtung des Schreibens aus mehrsprachiger Sicht sollte ferner berücksichtigt werden, dass soziolinguistische Faktoren eine Rolle bei der Ausbildung von schriftlichen Kompetenzen spielen. Diesbezüglich kritisieren Hornberger (2003) und Hornberger/Skilton-Sylvester (2003) eine lineare Betrachtung dieser Faktoren und plädieren vielmehr für ein mehrdimensionales Kontinuum, in dem persönliche, soziale und kulturelle Aspekte an Bedeutung gewinnen.

Die zuvor diskutierten theoretischen Überlegungen stellen den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Als Grundlage der in diesem Rahmen durchgeführten empirischen Studie dienen narrative und argumentative Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse sowie sprachbiographische Interviews, die im Italienischen und im Deutschen erhoben wurden. Diese Kombination aus schriftlichen und mündlichen Daten ist entscheidend für die Erfassung eines vollständigen Bildes der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer und deren mehrsprachigen Konstellationen. Für die Bestimmung möglicher kulturspezifischer Einflüsse auf der textuellen Ebene wurden auch schriftliche Daten von einer einsprachigen italienischen und einer einsprachigen deutschen Kontrollgruppe erhoben und mit den Daten der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler verglichen.

Die in der vorliegenden Arbeit analysierten Daten sind im Rahmen des Forschungsprojektes »Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von schriftlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren« erhoben worden. Das Projekt wurde dank einer Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2013 bis 2016 am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt.<sup>2</sup>

2 Das Projekt hatte sich zum Ziel gesetzt, die Wechselwirkung von schriftlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern mit türkischer, italienischer und griechischer Herkunftssprache des neunten und zehnten Schuljahres zu erforschen. Die Rolle der sprachlichen und kognitiven Faktoren bei den schriftlichen Kompetenzen wurde ebenfalls analysiert. Für deren Untersuchung wurden sprachbiogra-

Als Erweiterung zur bisherigen Forschung, die eine Textsorte oder einzelne soziolinguistische Faktoren berücksichtigt hat, versteht sich die vorliegende Arbeit als Beitrag zur Erforschung der schriftlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, mit besonderem Fokus auf die italienisch-deutsche Gruppe. Sie geht der Frage nach, wie bilinguale Jugendliche mit ihrem mehrsprachigen Repertoire beim Verfassen von unterschiedlichen Textsorten umgehen und welche Faktoren die schriftlichen Kompetenzen beeinflussen. Es wird untersucht, welche sprachlichen Prozesse zustande kommen und inwieweit sprachliche Strukturen und Diskursstrategien von einer Sprache in die andere übertragen werden. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit ein dynamischer Prozess ist, der in seiner Komplexität unterstützt werden sollte, damit mehrsprachige Menschen von ihren sprachlichen Repertoires und Ressourcen in toto profitieren können.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Der erste Teil widmet sich der Geschichte der italienischen Migration nach Deutschland. Die Relevanz dieser Gruppe in Deutschland und in München soll begründet sowie die Wahl dieser spezifischen Schülergruppe erläutert werden. Im zweiten Kapitel werden grundlegende Begriffe der Mehrsprachigkeits- und Sprachkontaktforschung vorgestellt. Im daran anschließenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Textproduktion im Hinblick auf den Schreibprozess, die zwei Textsorten, die für die Studie ausgewählt wurden sowie die Sprachkontaktphänomene im mehrsprachigen Schreiben erläutert. Erkenntnisse aus bereits veröffentlichten Studien hinsichtlich der italienischen Gruppe werden diskutiert (Kapitel 3). Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht die Darstellung des Untersuchungsdesigns sowie die Erläuterung der Methodik der Datenaufbereitung und -auswertung.

phische Interviews und ein *Language Awareness-Test* durchgeführt. Für weitere Informationen wird auf Kapitel 4.2 sowie auf die offizielle Website des Projektes verwiesen, URL: <https://www.mehrschriftlichkeit.daf.uni-muenchen.de> (Zugriff vom 29.04.2021).

Der fünfte Teil des Buches ist der Diskussion der Ergebnisse gewidmet. Hierbei wird im Anschluss an die Beschreibung der bilingualen Stichproben besonderer Wert auf die qualitative und quantitative Untersuchung der Texte hinsichtlich der Transfererscheinungen auf der sprachsystematischen und diskursiven Ebene gelegt. Abschließend wird die Korrelation der sprachbiographischen Faktoren mit den untersuchten Phänomenen auf der schriftlichen Ebene betrachtet.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und einem Ausblick auf zukünftige Themen, die einen Platz in der Mehrsprachigkeitsforschung finden sollten (Kapitel 6).



## 2 Migration – Mehrsprachigkeit – Sprachkontakt

Im Folgenden werden zwei Bereiche behandelt: Zum ersten die italienische Migration nach Deutschland und ihre Entwicklung, zum zweiten die Mehrsprachigkeitskonstellationen, die im migratorischen Kontext entstehen können. Nach einer knappen Skizzierung der ersten Phase der italienischen Migration nach Deutschland im 19. Jahrhundert wird die Auswanderung aus Italien im 20. Jahrhundert ausführlicher betrachtet. Im zweiten Teil steht die Klärung des Begriffs der Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Gesellschaft im Vordergrund. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die sprachliche Praxis von Personen in mehrsprachigen Kontexten gelegt.

### 2.1 Die italienische Migration nach Deutschland und ihre Entwicklung

Bereits im 19. Jahrhundert kamen Händler aus unterschiedlichen Regionen Norditaliens, insbesondere der Lombardei, der Toskana und Venetien, nach Deutschland. Es handelte sich dabei um vereinzelte Gruppen, die möglicherweise nicht einmal in Kontakt miteinander standen (vgl. Barni 2011: 284). Erst im 20. Jahrhundert kam es zu einer Masseneinwanderung aus Italien, die Deutschland zum größten Einwanderungsland nach den USA machte (vgl. Pugliese 2002: 126). Dafür spielten unterschiedliche Gründe eine Rolle: einerseits die Suche der deutschen Regierung nach Arbeitskräften im Zuge des ökonomischen Wiederaufbaus Europas nach dem Zweiten Weltkrieg, andererseits die Steigerung der Exporte und die damit einhergehende Liberalisierung des Außenhandels. Dazu kommt die instabile ökonomische Lage Italiens. Die Entwicklung einer internationalen Industrie beschränkte sich in Italien vor allem auf das sogenannte Industrie-Dreieck zwischen Mailand, Turin und Genua, was zwar zu einem Anstieg von Produktivität und Export in Norditalien führte, jedoch das Problem der Arbeitslosigkeit, insbesondere im agrarisch geprägten Süden, nicht lösen konnte.

Während seiner Regierungszeit versuchte Alcide De Gasperi (1945–1953) im Rahmen gegenseitiger Handelskonzessionen, Beschäftigungsmöglichkeiten für italienische Arbeitskräfte innerhalb der Mitgliedsländer der Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECE)<sup>3</sup> zu finden. Konrad Adenauer hatte hingegen die Absicht, Arbeitskräfte aus dem Ausland erst dann zu erlauben, wenn in Deutschland die Vollbeschäftigung erreicht war und somit die sozio-politische Stabilität des Landes garantiert werden konnte. Italien war für Deutschland jedoch ein zentrales Exportland, vor allem Kohle wurde an die italienische Maschinenbau-, Metall- und Chemieindustrie geliefert. In diesem Zusammenhang schlug die Bundesregierung Italien ein präventives Abkommen vor, welches nur im Fall eines Arbeitskräftebedarfs in Kraft treten würde. Dieses Abkommen wurde von Bundesarbeitsminister Anton Storch und dem italienischen Außenminister Gaetano Martino am 20. Dezember 1955 in Rom unterzeichnet (vgl. Prontera 2017). Dieses war der letzte Vertrag von vielen, die Italien seit 1946 bereits mit anderen europäischen, südamerikanischen und ozeanischen Ländern abgeschlossen hatte. Er diente als Vorlage für weitere Verträge, die die Bundesrepublik Deutschland mit anderen Ländern des Mittelmeerraums, wie Griechenland, der Türkei und Spanien, noch abschließen sollte (vgl. Prontera 2017).

Die italienischen Arbeitskräfte, die in Deutschland arbeiten wollten, mussten erst durch eine deutsche Anwerbekommission vermittelt werden, die in den Emigrationszentren in Verona und Neapel agierte. Die deutsche Kommission wurde von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung entsendet und erhielt die Anfragen der deutschen Arbeitgeber. Diese wurden dann an das italienische Ministerium für Arbeit weitergeleitet, das die Bewerberinnen und Bewerber sowohl nach schulischer und beruflicher Ausbildung als auch nach ihrem Gesundheitszustand auswählte. Die endgültige Ent-

3 Die Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECE) wurde am 16. April 1948 zur Koordinierung des Wiederaufbaus Europas nach der Kriegszeit gegründet. Für weitere Informationen wird auf die offizielle Website der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) verwiesen, die 1961 als Nachfolgeorganisation der OECE gegründet wurde, URL: <http://www.oecd.org/berlin/dieoecd/dieorganisationfureuropaischewirtschaftlichezusammenarbeitsoece.htm> (Zugriff vom 29.04.2021).

scheidung, ob jemand die Arbeitserlaubnis erhielt, wurde schließlich von der deutschen Kommission getroffen (vgl. Prontera 2008, 2017). Diese erste Phase der italienischen Migration nach Deutschland wird als »assistita« (betreut<sup>4</sup>) (Prontera 2008: 1) bezeichnet, da sie auf institutioneller Ebene und über die Emigrationszentren geplant und durchgeführt wurde.

Das Abkommen mit Deutschland führte zunächst zu einer Masseneinwanderung, insbesondere aus Venetien, Apulien und Kampanien: Zwischen 1956 und 1975 strömten 338.147 Menschen ins Emigrationszentrum nach Verona. Davon waren 302.755 als zukünftige Arbeitskräfte für den deutschen Arbeitsmarkt geeignet (vgl. Prontera 2008: 16). In dieser Migrationsphase kamen vor allem junge Männer nach Deutschland, die hauptsächlich für die süddeutsche Landwirtschaft sowie das Gaststätten-, Hotel- und Baugewerbe angeworben wurden. Sie wurden als »Gastarbeiter«<sup>5</sup> bezeichnet, da angedacht war, dass sie nur für eine begrenzte Zeit bleiben sollten. Ihr Aufenthalt war durch ein Rotationsprinzip charakterisiert, das bedeutet, dass sie nach Ablauf der Aufenthaltsfrist in ihre Heimat zurückkehren sollten.<sup>6</sup> Durch die positive Entwicklung der deutschen Wirtschaft wurde die Anwerbung allerdings auf weitere Branchen, wie auf die Bereiche Industrie und Bergbau, ausgedehnt. Dies hatte zur Folge, dass die Arbeitsmigration ab Mitte der 1960er Jahre einen permanenten Charakter annahm (vgl. Gueli Alletti 2011: 17f.).

Das Problem der Arbeitslosigkeit in Italien wurde dadurch allerdings nicht gelöst und es war für Italien notwendig, die Freizügigkeit von Arbeitskräften zu schaffen, was mit den Römischen Verträgen zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft im Jahr 1957 erreicht wurde. Das hatte zur Folge, dass neue Formen der Rekrutierung entstanden sind, die unabhängig von der Vermittlung von Arbeitskräften durch die Emigrationszentren waren. Die Arbeiter konnten

4 Eigene Übersetzung.

5 Für eine Begriffsklärung zu den Gastarbeitern, siehe URL: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/projekt-integration/134768/glossar?p=all> (Zugriff vom 29.04.2021).

6 Für weitere Informationen diesbezüglich wird auf die Bundeszentrale für politische Bildung (2010) verwiesen, URL: <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010> (Zugriff vom 29.04.2021).



somit die bereits entstandenen Migrationsketten nutzen und sich direkt im Ausland bewerben (vgl. Prontera 2017).

Seit 1955 sind circa vier Millionen Personen mit italienischer Staatsbürgerschaft nach Deutschland zugewandert. In den 1970er Jahren begann dann der Familiennachzug und somit fand eine Stabilisierung der ausländischen Gruppen in Deutschland statt: 1973 lebten circa 220.000 italienische Arbeitskräfte in Deutschland und insgesamt 620.000 Italienerinnen und Italiener. Somit war die italienische Gruppe in der Bundesrepublik die drittgrößte nach der türkischen (900.000) und jugoslawischen (circa 670.000) (vgl. Prontera 2008: 18). Im Jahr 2017 betrug die Zahl italienischstämmiger Bürgerinnen und Bürger 643.065 Personen, von denen 156.695 in Deutschland geboren sind (vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis 2018: 74, 155).<sup>7</sup> Die italienische Gruppe in Deutschland ist somit die größte Europas (vgl. Prontera 2017).<sup>8</sup>

## 2.1.1 Die Situation in München

In der Geschichte der italienischen Migration nach Deutschland spielte und spielt München noch immer eine besondere Rolle: Die Stadt war das erste deutsche Ziel für die italienischen Gastarbeiter, die an Gleis 11 des Münchener Hauptbahnhofs ankamen. Da München für viele Arbeitskräfte nur eine Durchgangsstation war, wurde ein ehemaliger Luftschutzbunker am Hauptbahnhof als Behelfsunterkunft in Betrieb genommen. In dieser ersten Phase der Einwanderung kamen überwiegend ledige, junge Männer nach München, »die vorübergehend oder permanent aus Italien abwanderten und die am wenigsten geschätzten Positionen am westdeutschen Arbeitsmarkt einnahmen« (Rieder 2003: 5). Der Frauenanteil blieb (auch in München) bis zu den 1970er Jahren

<sup>7</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Bevölkerung – Gesellschaft & Staat – Migration & Integration – Bevölkerung nach Migrationshintergrund im engeren Sinne nach erweiterter Staatsangehörigkeit in ausgewählten Staaten), URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

<sup>8</sup> Laut des letzten Berichtes über die italienische Bevölkerung in der Welt (*Rapporto Italiani nel Mondo* 2019) zählt Deutschland zum ersten europäischen Einwanderungsland (vgl. Licata 2019).

sehr gering. Durch Familiennachzug und die Geburt von Kindern veränderte sich die Gesamtlage und die Arbeitssituation stabilisierte sich. Während es in den 1960er Jahren eine sichtbare Dominanz von Lohnarbeitern italienischer Herkunft im Bausektor gab, weisen die 1980er Jahre eine starke berufliche Differenzierung auf: Immer mehr Arbeitskräfte fanden eine Tätigkeit in der Automobil- und Elektroindustrie sowie im Maschinenbau. Darüber hinaus wuchs die Zahl der Italienerinnen und Italiener, die in der Gastronomie arbeiteten (vgl. Prontera 2017).

Neue Wege der europäischen Integration und der Internationalisierung des Arbeitsmarktes Ende des 20. Jahrhunderts trugen zu einer steigenden Mobilität im binneneuropäischen Raum sowie zu einer postmodernen Migrationswelle bei (vgl. Pichler 2002: 260).<sup>9</sup> Dies führte zu einer Einwanderung von Eliten, beispielsweise im Rahmen der Universitäten und transnationalen Unternehmen, was zu einer Heterogenität der italienischen Präsenz in München führte. Dies macht es jedoch schwierig, die italienische Präsenz in der Stadt als *comunità* zu bezeichnen, da die unterschiedlichen Gruppen in den meisten Fällen keinen oder nur sehr geringen Kontakt zueinander haben (vgl. Krefeld/Melchior 2008: 22f.). In München wohnen derzeit 28.541 Italienerinnen und Italiener und stellen nach der türkischen und kroatischen die drittgrößte ausländische Community dar.<sup>10</sup>

## 2.1.2 Schulische Angebote für italienische Jugendliche in Bayern mit Fokus auf München

Die Wichtigkeit der italienischen Gruppe in München zeigt sich unter anderem in den schulischen Angeboten für Kinder und Jugendliche italienischer Herkunft. Neben dem konsularischen Herkunftssprachenunterricht und der Europäischen Schule, die jeweils in Kapitel 2.1.2.1

<sup>9</sup> Unter »postmoderner Migration« versteht Pichler (2002: 260): »Italienische Zuwanderer [...], die durch verschiedene Lebensstile charakterisiert sind. Im Unterschied zu den anderen Migrantentypen [...], sind die Postmodernen eher ein Sammelsurium verschiedener Lebenseinstellungen und fühlen sich z.B. althergebrachten Strukturen nicht zugehörig«.

<sup>10</sup> Datenquelle: Statistisches Amt München, Mai 2020. Für weitere Informationen diesbezüglich wird auf die Website des statistischen Amtes München verwiesen, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

und 2.1.2.3 diskutiert werden, wird in einigen Münchener Gymnasien Italienisch als dritte oder spätbeginnende Fremdsprache angeboten (siehe Kapitel 2.1.2.2). Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren eine bilinguale italienisch-deutsche Schule und einige Kindertagesstätten sowie Kindergärten eröffnet, mit dem Ziel, die Mehrsprachigkeit bilingual aufgewachsener Jugendlicher und Kinder zu fördern (siehe Kapitel 2.1.2.3). Im Folgenden werden die Angebote dargestellt, die für die Altersgruppen dieser Arbeit relevant sind, was bedeutet, dass vorschulische Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Kindergärten nicht behandelt werden.

### 2.1.2.1 Herkunftssprachenunterricht

Im Jahr 1964 empfahl die Kultusministerkonferenz zusammen mit den jeweiligen Botschaften der Anwerbeländer, Kinder an deutschen Schulen Unterricht in ihren Herkunftssprachen anzubieten (vgl. Reich 2008: 445, Woerfel 2014: 136). Ziel des Unterrichts war, Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf die Rückkehr in das Heimatland der Familie vorzubereiten. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz 1971 wurde den Bundesländern im Sinne des Föderalismusprinzips die Entscheidung überlassen, ob die Verantwortung für die Unterrichtsorganisation innerhalb oder außerhalb der Kultusverwaltung zu liegen habe. In diesem Zusammenhang haben sich drei Möglichkeiten herauskristallisiert, die sehr stark von Bundesland zu Bundesland variieren: Unterrichtsangebot, das 1) fachlich und finanziell von deutschen Behörden unterstützt wird, 2) durch die jeweiligen ausländischen diplomatischen Vertretungen organisiert wird und 3) privat organisiert wird (vgl. Reich 2008: 446).

Das Bundesland Bayern entschied sich in erster Linie für die erste Variante, die fachliche und finanzielle Verantwortung des Unterrichts. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht, der einen Umfang von zwei bis fünf Stunden pro Woche hatte und von einer italienischen Lehrkraft geleitet wurde, war ein zusätzliches und freiwilliges Angebot. Ab den 1980er Jahren wurden in den Landeshauptstädten Berlin und Hamburg sowie im Bundesland Nordrhein-Westfalen Alternativen zum Herkunftssprachenunterricht entwickelt. In Bayern dagegen wurde an der Empfehlung des Rates der Europäischen Gemeinschaft

von 1977 festgehalten (Richtlinie 77/486/EWG), welche nahelegte, die Herkunftssprache ausländischer Schülerinnen und Schüler zu fördern, um die Wiedereingliederung in die Herkunftsländer zu erleichtern (vgl. Löser/Woerfel 2017: 581f., Woerfel 2014: 137).

Nach den Veröffentlichungen des PISA-Konsortiums in den Jahren 2002 und 2004 beschloss die Bayerische Staatsregierung, den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht abzuschaffen (vgl. Woerfel 2014: 135). Es wurde entsprechend entschieden, die bereits eingesetzten Mittel in die Förderung der deutschen Sprache zu reinvestieren. Hierbei war das Ziel »die Verbesserung des Schulerfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund«<sup>11</sup> (Woerfel 2014: 135). Demzufolge wurde beschlossen, dass ab dem Schuljahr 2008/2009 der muttersprachliche Unterricht ausschließlich durch die diplomatischen Vertretungen organisiert werden durfte (vgl. Löser/Woerfel 2017: 584). Dies erfolgt heutzutage über die Schulen (insbesondere Realschulen), die vom Bayerischen Kultusministerium<sup>12</sup> bei der Organisation des Unterrichts unterstützt werden (vgl. Löser/Woerfel 2017, Woerfel 2014). Die Schulen stellen den Konsulaten kostenpflichtige Räume zur Verfügung und die Lehrkräfte werden durch das Konsulat eingesetzt. Diese sind aber »in der Regel maximal fünf Jahre entsandt und kehren nach dieser Zeit zurück in das Herkunftsland« (Löser/Woerfel 2017: 581). Darüber hinaus teilt das Bayerische Kultusministerium den Schulen und den Konsulaten ausdrücklich mit, dass der Unterricht keine schulische Veranstaltung sei und dementsprechend vonseiten des Freistaates auch kein Versicherungsschutz für die daran beteiligten Schülerinnen und Schüler bestehe. Sein Besuch wird entsprechend nicht im Zeugnis eingetragen, sondern nur als Beiblatt angefügt.<sup>13</sup> Außerdem findet der Unterricht nachmittags und meistens in altersheterogenen Gruppen statt (vgl. Woerfel 2014: 138).

11 Hans Dieter Göldner (Ministerialrat a. D. am Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus) in einem Brief an das COMITES (Komitee der Italienerinnen und Italiener im Ausland) (vgl. Woerfel 2014: 135).

12 Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst wurde ab März 2018 in zwei getrennte Ministerien gegliedert: Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (kurz Bayerisches Kultusministerium), welches für die Schule zuständig ist, und das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst.

13 Mitteilung des Bayerischen Kultusministeriums an die Realschulen über den konsularischen muttersprachlichen Unterricht im Schuljahr 2017/2018. Die Mitteilung wurde ebenfalls an die Schulabteilung des italienischen Generalkonsulats Münchens gesendet.

All dies führt zu einer »Zwitterform« des muttersprachlichen Unterrichts, die »mal mehr, mal weniger offiziell anerkannt« (Reich 2014: 2) ist und stark von Bundesland zu Bundesland variiert. In dieser Perspektive ist die ursprüngliche Aufgabe des Herkunftssprachenunterrichts heutzutage weitgehend entfallen, da die Mehrheit der ausländischen Familien nicht mehr in ihr Herkunftsland zurückkehren wird. Durch diese Entwicklung ist der Unterricht eher ein Angebot für zweisprachige Schülerinnen und Schüler geworden, um ihre Mehrsprachigkeit zu fördern und die Bindung zu Herkunftsland und -sprache der Eltern aufrechtzuerhalten.

#### 2.1.2.2 Italienisch als Fremdsprache

Neben dem Herkunftssprachenunterricht wird Italienisch außerdem als dritte Fremdsprache oder als Wahlfach in einigen bayerischen Gymnasien angeboten. Diese Möglichkeit besteht allerdings erst am Ende der Sekundarstufe. Der Italienischunterricht hat vor allem seit den 1950er Jahren in Deutschland einen Aufschwung erlebt. In dieser Zeit, genauer gesagt am 8. Februar 1956, wurde ein Kulturabkommen zwischen der Italienischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland abgeschlossen. Damit wurde entschieden, dass

die Hohen Vertragsschließenden Teile [...] nach Möglichkeit für die Verbesserung und die Erweiterung des Unterrichts der italienischen Sprache an den deutschen Höheren Schulen [...] [sorgen], wobei sie auch die Ausbildung und Fortbildung der [...] Lehrkräfte durch geeignete Maßnahmen fördern. (Bundesgesetzblatt 1958: 78f.)

Darüber hinaus wurde festgelegt, dass

die Regierung der Bundesrepublik Deutschland [...] sich dafür einsetzen [wird], daß im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland an Höheren Schulen und kaufmännischen Berufsschulen freiwillige oder, wo es zugänglich ist, pflichtmäßige Lehrgänge und Arbeitsgemeinschaften in italienischer Sprache eingerichtet werden. (Bundesgesetzblatt 1958: 79)

Außerdem wurde 1972 empfohlen, »Italienisch als Pflicht- und Wahlpflichtfach an Gymnasien weiter auszubauen und zwar nicht nur in der Kollegstufe, sondern auch in der Unter- und Mittelstufe« (Reimann 2012: 24). Diese Empfehlungen und Vorhaben wurden im Laufe der Jahre, gerade in der Unterstufe, nicht verfolgt und umgesetzt. Es wurden jedoch einige Fortschritte erzielt, wie die Oberstufenreform im Jahr 1972: Durch sie wurde Italienisch ein voll anerkanntes curriculares Fach (vgl. Reimann 2012: 24). Die Umsetzung dieser Reform hat sich in den Bundesländern zum Teil sehr unterschiedlich gestaltet: Beispielsweise wurden in Bayern erst im Schuljahr 1989/1990 Kurse angeboten, wohingegen in Nordrhein-Westfalen bereits 1975 Leistungskurse organisiert wurden (vgl. Reimann 2012: 24).

Das Interesse am Fach und die damit verbundene Gesamtzahl der Lernenden entwickelte sich rasant: Lag im Schuljahr 1968/1969 die Zahl bei 2.000 Schülerinnen und Schülern, verzeichnete das Statistische Bundesamt für das Schuljahr 2018/2019 bereits 47.670 Italienischlernende an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis).<sup>14</sup> Auch wenn diese Zahl im Vergleich zu anderen Fremdsprachen, wie Englisch und Französisch, geringer ist, sollte man beachten, dass Italienisch nicht in allen Bundesländern als Fremdsprache angeboten wird; beispielsweise gehört hierzu Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Reimann 2012: 34). Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass diese Möglichkeit vor allem in den Gymnasien gegeben ist.

In München gibt es zehn Gymnasien, an welchen Italienisch als dritte Fremdsprache unterrichtet wird und drei weitere, die Italienisch als Wahlfach oder spätbeginnende Fremdsprache ab der zehnten Jahrgangsstufe anbieten.<sup>15</sup> Dies erweist sich jedoch aus drei unterschiedlichen Gründen als problematisch: Erstens wird das Italienische als spätbeginnende Fremdsprache, das bedeutet in einer späteren Phase des Spracherwerbs angeboten; zweitens wird dabei nicht berücksich-

<sup>14</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Gesellschaft & Stadt – Bildung, Forschung & Kultur – Schulen), URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

<sup>15</sup> Für weitere Informationen, siehe URL: <http://comites-hannover.blogspot.de/2011/07/bayerischen-gymnasien-mit-italienisch.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

tigt, dass viele der Schülerinnen und Schüler bilingual aufwachsen und Italienisch als Erst- oder (frühe) Zweitsprache beherrschen, und drittens, durch die Einschränkung des Unterrichtsangebots auf Gymnasien, wird es einer »intellektuellen Elite« (Hopf 2005: 242) vorbehalten.

### 2.1.2.3 Bilinguale Schulen in München

In München befinden sich zusätzlich zwei private Schulen, die Italienisch als Schulfach anbieten. Zunächst ist die Leonardo da Vinci-Schule zu nennen. Diese ist die erste bilinguale deutsch-italienische Schule der Stadt. Sie eröffnete im April 2013, wobei das erste Schuljahr im September 2014 begann. Träger der Schule ist der deutsch-italienische Kulturverein BIDIBI und die Leitung hat Dr. Patrizia Mazzadi inne, die seit 1991 im Dienst des italienischen Kultusministeriums ist. Die Schirmherrschaft obliegt dem italienischen Generalkonsulat der Bayerischen Landeshauptstadt. Die Schule bietet im Hinblick auf die Förderung der bilingualen Erziehung zwei Sektionen an: In der italienischen Sektion wird Italienisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und in der deutschen Sektion werden die beiden Sprachen in der umgekehrten Reihenfolge gelehrt. Englisch wird ab der dritten Klasse der Grundschule angeboten. Im September 2016 wurde das Gymnasium eröffnet, das aus Unter-, Mittel- und Oberstufe besteht. Während in der Unterstufe für die Hauptfächer der Unterschied in den sprachlichen Zweigen bestehen bleibt, werden die Nebenfächer entweder auf Deutsch oder auf Italienisch unterrichtet. Dazu wird in der sechsten Jahrgangsstufe Latein als zusätzliche Fremdsprache eingeführt. Die sprachlichen Zweige werden in der Mittelstufe progressiv zusammengelegt und Deutsch stellt in den meisten Fächern die Unterrichtssprache dar. Hierbei wird der Unterricht nach dem Lehrplan des bayerischen Gymnasiums erteilt, für das Fach Italienisch wird hingegen der Lehrplan des italienischen sprachlichen Gymnasiums (*Liceo Linguistico*) verwendet. Schließlich wird in der Oberstufe Deutsch gänzlich als Unterrichtssprache verwendet. In dieser Stufe beginnt die Vorbereitung auf das Abitur, das in Kooperation mit einem bayerischen Gymnasium abgelegt wird. Während der Oberstufe besteht zudem die Möglichkeit,

eine zusätzliche C1-Qualifikation im Italienischen zu erwerben, was die Zulassung zu italienischen Universitäten ermöglicht.<sup>16</sup>

Eine weitere Schule, die Italienisch als Schulfach anbietet, ist die Europäische Schule, die gemeinsam von den Regierungen der EU-Mitgliedsländer beaufsichtigt wird. Sie ist eine private Schule, die 1977 auf Antrag des Europäischen Patentamts in München gegründet wurde und zunächst aus einem Kindergarten und einer Grundschule bestand. Im Jahr 1979 wurde sie um die Sekundarstufe erweitert.<sup>17</sup>

Anders als die Leonardo da Vinci-Schule bietet die Europäische Schule auch einen bilingualen Kindergarten an. Auch die Aufnahmekriterien unterscheiden sich: Die Schülerinnen und Schüler werden in Übereinstimmung mit der Sammlung der Beschlüsse des Obersten Rates der Schule in drei Prioritätenkategorien eingeteilt und infolgedessen zugelassen. In der ersten Kategorie werden Kinder zugeordnet, deren Eltern beim Europäischen Patentamt, der Europäischen Union bzw. als Lehrkräfte oder Verwaltungs- und Dienstpersonal an der Schule arbeiten. In der zweiten Kategorie befinden sich Kinder, die durch familiäre Abkommen oder Beschlüsse den Zugang zur Schule erhalten. Schließlich werden in die dritte Prioritätenkategorie Kinder eingeordnet, die nicht in die ersten zwei Kategorien passen und die nach weiteren internen Kriterien zugelassen werden.<sup>18</sup>

Der Besuch des Gymnasiums (›Höhere Schule‹) wird am Ende der siebten Klasse mit der Europäischen Abiturprüfung abgeschlossen. Das Zeugnis ist in allen EU-Mitgliedstaaten anerkannt, sodass die Einschreibung an Hochschulen und Universitäten möglich ist. Für die Anerkennung des Europäischen Abiturs sind die Lehrpläne mit den Anforderungen der jeweiligen Mitgliedstaaten verbunden. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen europaweit werden die Unterrichtsinhalte durch Expertinnen und Experten der einzelnen Län-

16 Für weitere Informationen wird auf die offizielle Website der Schule verwiesen, URL: <https://www.ldv-muenchen.de> (Zugriff vom 29.04.2021).

17 Die erste Europäische Schule wurde im Oktober 1953 auf Anregung der Beamten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl errichtet. Ursprünglich war sie für die Kinder des Personals der Institutionen der Europäischen Gemeinschaft gedacht, URL: <https://www.eurc.eu/Documents/Brochure-de.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).

18 Für weitere Informationen, URL: <https://esmunch.de/home/unsere-schule/fuer-eltern/aufnahmekriterien.html> (Zugriff vom 29.04.2021).



der und nach Überprüfung der nationalen Lehrpläne festgelegt. Die Genehmigung der Inhalte erfolgt schließlich durch den Obersten Rat der Europäischen Schulen, dem übergeordneten Organ der Schule.<sup>19</sup>

### 2.1.3 Schulbesuch italienischer Kinder: Ein Problemaufriss

Bezüglich des Schulerfolgs der italienischen Schülerinnen und Schüler haben einige Studien sowie der letzte Zensus in Bayern im Jahr 2011 eine negative Tendenz gezeigt (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014, Diefenbach 2004, Fuhse 2008, 2009, Kristen/Granato 2007, Ramsauer 2011, Ruhose 2013, Voges/Hoschka 1985). Mit 40,4 Prozent besucht die Mehrheit der Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund eine Hauptschule, 26,1 Prozent eine Realschule und 33,4 Prozent ein Gymnasium (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014: 22).

Es ist allerdings wichtig, an dieser Stelle zu betonen, dass es nicht leicht ist, anhand statistischer Daten einen verlässlichen Überblick über die Anzahl der Kinder und Jugendlichen und deren Schulbesuch zu erhalten, da in diesem Zusammenhang vor allem mit Kategorien wie Nationalität oder Geburtsort gearbeitet wird. Für die Erhebung statistischer Daten werden insbesondere zwei Begriffe verwendet: »Migrationshintergrund« bzw. »Ausländerinnen und Ausländer«. Das Statistische Bundesamt unterscheidet darüber hinaus zwischen Migrationshintergrund im weiteren und engeren Sinn. Im ersten Fall, also beim Migrationshintergrund im weiteren Sinn, ist »der Migrationsstatus nicht durchgehend bestimmbar, da bei bestimmten Deutschen der Migrationshintergrund nur aus Eigenschaften der Eltern erkennbar ist« (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 143). Diese werden allerdings alle vier Jahre abgefragt. »Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn sind dagegen jedes Jahr im Mikrozensus zu identifizieren« (Europäisches Forum für Migrationsstudien 2017: 14,

<sup>19</sup> Für weitere Informationen zur Europäischen Schule in München wird auf die offizielle Website verwiesen, URL: <https://esmunch.de/home.html> (Zugriff vom 29.04.2021). Weitere Auskünfte bezüglich der Europäischen Schule sind auch hier zu finden, URL: <https://www.eursc.eu/Documents/Brochure-de.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 143). Der Mikrozensus versteht unter Personen mit Migrationshintergrund »alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil« (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013: 6). Unter die Kategorie »Ausländer« bzw. »Ausländerin« werden jedoch »alle in Deutschland lebenden Personen, die ausschließlich einen ausländischen Pass besitzen« (Statistisches Bundesamt, Destatis)<sup>20</sup> gezählt. »Zuwanderer mit ausschließlich deutschem Pass sowie Doppelstaatler und ihre Nachkommen gelten [hingegen] nicht als Ausländer« (Statistisches Bundesamt, Destatis)<sup>21</sup> bzw. Ausländerinnen, sondern als Menschen mit Migrationshintergrund.

In Bayern ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, vor allem in jüngeren Altersklassen, sehr hoch: Bei den Kindern und minderjährigen Jugendlichen hat im Durchschnitt ein Drittel einen Migrationshintergrund. Die Regierungsbezirke Oberbayern, Mittelfranken und Schwaben sind diejenigen mit den höchsten Quoten an Menschen mit Migrationshintergrund in der Region. In diesem Zusammenhang fällt München (zusammen mit Augsburg und Nürnberg) stark ins Gewicht, obwohl der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund relativ konstant geblieben ist (vgl. Europäisches Forum für Migrationsstudien 2017: 2f.). In der bayerischen Hauptstadt weisen 42 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Schulalter (6–17 Jahre) einen Migrationshintergrund auf bzw. besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, 2 Prozent davon haben eine italienische Herkunft.<sup>22</sup>

Vergleicht man den Schulbesuch der ausländischen Kinder mit dem der deutschen in Bayern, stellt man einige Unterschiede fest: Die Mehr-

20 Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Migration & Integration – Ausländerzentralregister), URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

21 Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Migration & Integration – Ausländerzentralregister), URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

22 Datenquelle: Statistisches Amt München, Stand der Information: August 2018. Diese Informationen wurden auf persönliche Anfrage hin erteilt.

heit (58,8 %) der ausländischen Kinder besuchte im Schuljahr 2013/2014 eine Mittelschule, im Gegensatz zu den deutschen Jugendlichen, deren Anteil bei 23,9 Prozent lag. Während der Unterschied beim Besuch einer Realschule nicht so groß ausfällt (22,1 % im Fall der ausländischen Kinder und 39,6 % bei den deutschen Kindern), bleibt dieser beim Besuch des Gymnasiums noch bedeutend (18,6 % für ausländische Kinder und 35,7 % für Deutsche). Zugleich ist der Anteil unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern im Gymnasium von 15,9 Prozent auf 18,6 Prozent in den Jahren von 2005 bis 2014 leicht gestiegen (vgl. Europäisches Forum für Migrationsstudien 2017: 39f.). Laut Bayerischem Landesamt für Statistik<sup>23</sup> besucht in München die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen italienischer Herkunft jeweils eine Mittelschule (27 %), das Gymnasium (18 %) oder die Realschule (12 %). Nur eine kleinere Gruppe (7 %) befindet sich in den Förderzentren.<sup>24</sup>

Bezüglich des Bildungsstands der italienischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland berichtet das BAMF-Working Paper außerdem, dass »die schriftliche Beherrschung der Sprache des Herkunftslandes, und somit schriftliche Zweisprachigkeit, weitaus seltener als die mündliche [ist]« (Haug 2008: 6). Diese Kompetenzen sind häufig abhängig von den Herkunftsländern, »wobei insbesondere Migranten aus der Türkei und Italien die geringsten schriftlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache aufweisen« (Haug 2008: 6).

Allemann-Ghionda (2005) stellt einige Faktoren vor, wie die geographische Nähe zwischen Deutschland und Italien und das mögliche Pendelverhalten der Familien, das zu einem Festhalten des Italienischen geführt hat. Weiterhin spielt das Schulsystem eine Rolle: Die Bildungslandschaft Italiens ist im Vergleich zur deutschen übersichtlicher und »trennt die Kinder erst nach acht Jahren gemeinsamen Lernens. Sonderschulen sind seit Mitte der siebziger Jahre abgeschafft, der Unterricht dauert bis zum Nachmittag. Eltern dürften zwar mitbestimmen,

23 Datenquelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, Schuljahr 2016/2017. Stand der Information: August 2018. Diese Informationen wurden auf persönliche Anfrage hin erteilt.

24 Förderzentren werden Kompetenzzentren für Sonderpädagogik genannt, die einen alternativen Lernort zur allgemeinen Schule darstellen. Hier werden insbesondere Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet und gefördert, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/foerderschule.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

seien aber nicht wie in Deutschland als ›Ko-Lehrer‹ gefordert« (Spiewak 2008).<sup>25</sup> In seinen Studien erkennt Fuhse (2008, 2009) darüber hinaus, dass die meisten italienischen Familien wenig Wert auf Bildung legen. Diese Bildungsferne ist eine mögliche Ursache für die schlechten Bildungs- und Berufschancen der Kinder. Hinzu kommt die niedrige Anzahl angebotener Sprachprogramme, insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Realschulen und die Herabstufung des herkunftssprachlichen Unterrichts, der zudem seit dem Schuljahr 2009/2010 in Bayern ausschließlich durch die diplomatischen Vertretungen organisiert wird.

Die Betrachtung von ausländischer Bevölkerung, wie im Falle der italienischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland bzw. in München, soll auch hinsichtlich ihrer mehrsprachigen Konstellationen erfolgen. Dies spielt für die Kinder und Jugendlichen eine wesentliche Rolle, die in einem Land geboren wurden bzw. aufgewachsen sind, und zu Hause noch eine weitere Sprache als die Umgebungssprache sprechen.

Das Thema der Mehrsprachigkeit und des (bilingualen) Spracherwerbs ist auch hinsichtlich der schriftlichen Kompetenzen dieser Kinder und Jugendlichen besonders wichtig, da dies einen maßgeblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg oder Misserfolg hat.

Nach der Vorstellung der italienischen Migration nach Deutschland bzw. nach München und einigen Erläuterungen zum Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen italienischer Herkunft, sollen nun Mehrsprachigkeit und bilingualer Spracherwerb behandelt werden. Dieser theoretische Abriss ist wichtig, um das hier zugrunde liegende Korpus schriftlicher Texte und Interviews bilingualer Schülerinnen und Schüler verstehen zu können.

## 2.2 Mehrsprachigkeit: Eine Begriffsklärung

Mit dem Begriff »Mehrsprachigkeit« wird eine Vielzahl unterschiedlicher Formen sowohl von individuellem als auch von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem »Gebrauch von mehr als einer Sprache«

<sup>25</sup> Es handelt sich hierbei um eine Onlineversion eines Zeitungsartikels. Deshalb werden keine Seitenzahlen genannt.

(Riehl 2014a: 9) beschrieben. Mehrsprachigkeit wird nach verschiedenen Kriterien definiert: nach Art des Erwerbs zweier (oder mehrerer) Sprachen und deren Kompetenzen, nach gesellschaftlichen Bedingungen oder nach Sprachkonstellationen (vgl. Riehl 2014a: 11). Dabei wird jeweils zwischen individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit unterschieden:

Während sich individuelle Mehrsprachigkeit auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen. (Riehl 2014a: 12)<sup>26</sup>

Der Terminus »Mehrsprachigkeit« schließt damit die Begriffe »Zweisprachigkeit« bzw. »Bilingualität« (Riehl 2014a: 9) mit ein und wird in der deutschsprachigen Forschung häufig synonym verwendet.<sup>27</sup> Neben der institutionellen, gesellschaftlichen und individuellen Dimension erkennt Franceschini (2011) eine vierte: Die der mehrsprachigen Praktiken. Mehrsprachigkeit wird somit als Oberbegriff für unterschiedliche sprachliche Bedingungen verwendet (vgl. Riehl 2014a: 9).

Betrachtet man die offiziell anerkannten Sprachen, die Sprachvarietäten, wie Dialekte, aber auch die Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen, stellt man fest, dass Mehrsprachigkeit nicht die Ausnahme, sondern weltweit den Normalfall darstellt (vgl. Klein 2000: 538, Riehl 2014a: 9, Riehl 2018c: 27). Der Status der beteiligten Sprachen spielt bei der Typisierung von Mehrsprachigkeit weiterhin eine wichtige Rolle: Im Falle von zwei unterschiedlichen Standardsprachen wird der Begriff »äußere Mehrsprachigkeit« verwendet; bei Varianten einer Sprache (beispielsweise Dialekte oder Soziolekte) spricht man hingegen von »innerer Mehrsprachigkeit« (Riehl 2014a: 17).

In der Mehrsprachigkeitsforschung stellt sich darüber hinaus die Frage, welche Kompetenzen ein mehrsprachiger Mensch haben sollte.<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Im Falle der individuellen Mehrsprachigkeit wird auch der Begriff »Plurilingualität« (Boekmann 2016: 53) in Anlehnung an den englischen Begriff »plurilingualism« verwendet.

<sup>27</sup> In der vorliegenden Arbeit werden diese Begriffe weiterhin synonym verwendet.

<sup>28</sup> Für einen ausführlichen Überblick wird auf Franceschini (2011) verwiesen.

Viele Publikationen berufen sich diesbezüglich auf die Definition von Oksaar (1980: 43): Dabei wird Mehrsprachigkeit »funktional« definiert, es wird demnach vorausgesetzt, »dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein«.

Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen eines mehrsprachigen Individuums wird in der englischsprachigen Forschung der Terminus »multicompetence« (Cook 1992: 557) verwendet.<sup>29</sup> In dieser Perspektive wird die mehrsprachige Kompetenz als ein Prozess verstanden, bei dem es Wechselwirkungen zwischen der Erst- und Zweitsprache gibt (vgl. Cook 1992, 2003a, 2003b, 2008). Im Rahmen des Projektes LINEE<sup>30</sup> wurde eine Erweiterung des Begriffes »multicompetence« vorgeschlagen. Hierbei wurden auch die sozialen Faktoren gewichtet, die die mehrsprachigen Kompetenzen beeinflussen:

Multicompetence [...] is part of the individual capacity of a person and develops in interaction with his or her social or educational environment. Multicompetent individuals make use of their linguistic knowledge when interacting within a range of linguistic settings, including both multilingual and monolingual situations. Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behavior which multilingual individuals display. (Franceschini 2011: 351)

<sup>29</sup> In früheren Studien versteht Cook (1992: 557) unter »multicompetence« »the compound state of a mind with two grammars«. Diese Betrachtung führte jedoch zu einer starken Kritik, u.a. wegen der Chomskyanen Definition von Grammatik. Aus diesem Grund wurde Cooks Definition von »multicompetence« im Laufe der Zeit geändert. Die daraus resultierende Version war zunächst »the knowledge of more than one language in the same mind« (Cook 2016: 2), die dann zu »the knowledge of more than one language in the same mind or the same community« (Cook 2016: 2) erweitert wurde. Aufgrund der Idee der Statizität, die dadurch vermittelt wurde, wurde die Definition ein weiteres Mal verändert und lautet nun wie folgt: »the overall system of a mind or a community that uses more than one language« (Cook 2016: 3). Für eine ausführliche Diskussion des Terminus vgl. Cook (2008, 2016) und Franceschini (2011).

<sup>30</sup> Beim Projekt LINEE (2006–2010) handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen mehreren Universitäten (Bern, Southampton, Prag, Szeged, München und Wien). Das Projekt wurde als »Network of Excellence« im Rahmen des VI *Framework*-Programmes der Europäischen Union gefördert. Für weitere Informationen zum Projekt wird auf Franceschini (2011) verwiesen.

Ein zentraler Aspekt ist darüber hinaus, dass Mehrsprachigkeit einen dynamischen Prozess darstellt: Mehrsprachige Menschen ändern demzufolge ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und Einstellungen gegenüber der beherrschten Sprache(n) im Laufe des Lebens (vgl. Butler/Hakuta 2006: 120).<sup>31</sup> Im Rahmen dieses Prozesses gibt es Phasen, in denen die Kompetenzen stabil erscheinen und andere, die Veränderungen aufweisen (vgl. Edwards 2015: 76). Diese Instabilität im Sprachsystem hängt meist auch von der Dominanz der jeweiligen beherrschten Sprachen ab (vgl. Grosjean 2013: 13).

Die Dynamik des Prozesses wird auch durch kognitive Bedingungen bestimmt. Hierbei gehen Herdina/Jessner (2002) und weiter De Bot et al. (2007) davon aus, dass mehrsprachige Sprachkompetenzen nicht aus trennbaren oder getrennten Subsystemen bestehen, sondern ein holistisches, dynamisches System darstellen, in dem jede Veränderung Auswirkungen auf alle Subsysteme hat. In dieser Hinsicht sprechen De Bot et al. (2007: 7) von der »Dynamic System Theory«.<sup>32</sup> Dieser Auffassung nach darf ein mehrsprachiger Mensch nicht als Summe zweier Einsprachiger betrachtet werden (vgl. Grosjean 1989: 3).

## 2.2.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache

Wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, ist es zunächst wichtig, die begriffliche Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache sowie Fremdsprache vorzunehmen. Unter Erstsprache wird allgemein die Sprache verstanden, die zuerst erworben wird und dementsprechend bei der Sprachentwicklung eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Klein 1992). Im Deutschen finden sich hierfür mehrere Begriffe, wie »Muttersprache«, »Primärsprache« oder auch »Grundsprache« (Hagemann 2018: 68). Gerade die Bezeichnung »Muttersprache« wird im Alltag sehr häufig verwendet. Dieser Begriff verzerrt jedoch das Bild von einer Spracherwerbssituation, an der meist weitere Personen beteiligt sind. Im Folgenden soll daher der Terminus »Erstsprache« (L1) Verwendung finden und

31 Für einen weiteren umfassenden Überblick zum Thema wird auf Bhatia/Ritchie (2006, 2013) verwiesen.

32 Diesbezüglich wird auch auf die Studien von Larsen-Freeman (2013, 2017) verwiesen.

damit die »von der frühen Kindheit an erworbene Sprache« bezeichnet werden (Oksaar 2003:13). Im Vordergrund steht »die zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert« (Ahrenholz 2017a: 5).

Der Begriff »Zweitsprache« (im Folgenden L2) wird »als übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache« (Ahrenholz 2017a: 6) verwendet. Klein (1992: 31) betont darüber hinaus die Wichtigkeit des Kommunikationskontextes, in dem eine Zweitsprache erworben wird. Die Zweitsprache dient »nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation [...] und [wird] gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben [...], in der man sie tatsächlich spricht« (Ahrenholz 2008: 6).

In der Sprachlehrforschung findet darüber hinaus eine Differenzierung zwischen Zweit-, Fremd- und Tertiärsprache statt (vgl. Ahrenholz 2017a: 6f., Liedke/Riehl 2018: 7f.). Als entscheidendes Kriterium für diese Differenzierung wird im Allgemeinen der Erwerbskontext angeführt: »[W]enn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet« (Vollmer et al. 2001: 8), ist von Zweitsprache die Rede, »wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht, spricht man dagegen von ›Fremdsprache« (Vollmer et al. 2001: 8). In diesem Zusammenhang unterscheidet Apeltauer (1997: 15) die Aneignung einer Zweit- bzw. Fremdsprache durch den Lernkontext und seinen Gebrauch außerhalb des Unterrichts.

Zusätzlich muss zwischen der Erwerbs- und Lernsituation unterschieden werden. Erfolgt der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen in der sozialen Umgebung ohne Unterricht und explizites Lernen, ist von ungesteuertem Spracherwerb die Rede (»acquisition«), findet jedoch das Sprachenlernen in einem bewussten Lernprozess statt, spricht man von gesteuertem Lernen (»learning«) (vgl. Ahrenholz 2017a: 6f., Kniffka/Siebert-Ott 2012: 15f.). »Während *Erwerben* stärker Prozesse fokussiert, die nicht intentional gesteuert sind, verweist *Lernen* auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess.« (Ahrenholz 2017a: 10, Hervorhebung im Original). Beim Lernen findet eine starke »Selbstkontrolle (*monitoring*) in Bezug auf die Einhaltung von angeeigneten Regeln« (Ahrenholz 2017a: 10, Hervorhebung im Original) statt, während das Erwerben »die nicht kontrollierten Seiten der Sprachaneignung« (Ahrenholz 2017a: 10) bezeichnet.



Trotz zahlreicher theoretischer Unterscheidungen ist es in der Praxis oft schwierig, die Heterogenität des Spracherwerbs bilingualer Kinder und Jugendlicher in feste Kategorien einzuteilen. Dies hängt einerseits mit den unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit der Thematik beschäftigen, zusammen (vgl. Kemp 2009), andererseits mit den amtlichen Statistiken, die andere Begriffe verwenden (siehe Kapitel 2.1.3).<sup>33</sup>

## 2.2.2 Typen von Mehrsprachigkeit

Neben der Schwierigkeit, einheitliche Definitionen in der Mehrsprachigkeitsforschung zu schaffen, stellt einen weiteren strittigen Punkt dar, nach welchen Kriterien individuelle Mehrsprachigkeit beschrieben werden soll. Dies hat einerseits zu zahlreichen Veröffentlichungen, andererseits zusehr heterogenen Ansätzen geführt (vgl. Ahrenholz 2017b: 103, Heller/Pavlenko 2010, Oksaar 2003: 89f.). Diese Auseinandersetzung

[have] started from a point of view which constructed these phenomena as counterexamples to the monolingual norm, have moved to a point of view in which multilingualism as a form of linguistic variability is taken as part of the normal human condition, a necessary dimension of differentiated societies. (Heller/Pavlenko 2010: 79)

Heller/Pavlenko (2010) betonen somit, dass Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft eine wichtige Ressource darstellt und dass es unerlässlich ist, mehrsprachige Kompetenzen zu fördern. Dies ist jedoch nicht selbstverständlich: Viele mehrsprachige Menschen werden aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit benachteiligt. Aus diesem Grund werden Forderungen nach einer frühen, institutionellen Sprachförderung in der Regel mit »Förderung der deutschen Sprache« (Gogolin 2008: 79) gleichgesetzt und die weiteren beherrschten Sprachen der Kinder werden vernachlässigt. Darüber hinaus besteht eine »sprachideologische Haltung« (Riehl 2018c: 31), die davon ausgeht, dass einige Sprachen »weniger ›wertvoll‹ als andere« (Riehl 2018c: 31) sind.<sup>34</sup> Eine ablehnende

33 Für eine weitere Diskussion wird auf Liedke/Riehl (2018: 5f.) verwiesen.

34 Vgl. Kroskrity 2006, 2010 und Busch 2017: 84f.

Haltung gegenüber der frühen Mehrsprachigkeit, die zur Einführung von bilingualen Programmen bereits im Vorschulbereich führen könnte, ist außerdem weitverbreitet (vgl. Harr et al. 2018). Gogolin (1994, 2008) beschreibt diese gesellschaftliche Haltung gegenüber mehrsprachigen Menschen als »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994: 30).

In der Mehrsprachigkeitsforschung wird individuelle Mehrsprachigkeit besonders nach zwei Kriterien betrachtet: Zum einen nach den Kompetenzen in den beiden Sprachen und zum anderen nach dem Erwerb der Zweitsprache. Bei der Betrachtung des ersten Kriteriums stellt die Studie von Weinreich (1953) eine Pionierarbeit dar.

Er bezieht sich auf »die Speicherung von Sprachen im Gehirn und erläutert dies anhand der Speicherung von Wörtern und Konzepten für die verschiedenen Sprachen« (Riehl 2014a: 13). Weinreich (1953: 10) erkennt drei Formen von Zweisprachigkeit: »compound«, »coordinate« und »subordinate bilingualism«<sup>35</sup>, die sich auf die Kompetenz in zwei Sprachen beziehen. Im Fall von zusammengesetzter bzw. verbundener Zweisprachigkeit (»compound bilingualism«) verfügt der Sprecher bzw. die Sprecherin über ein System, welches mehrere Komponenten aufweist und zwischen denen er oder sie wechseln kann (vgl. Klein 2003: 11). Bei der koordinierten Zweisprachigkeit (»coordinate bilingualism«) werden hingegen zwei Systeme entwickelt, die parallel verarbeitet werden können. Bei der untergeordneten Zweisprachigkeit (»subordinate bilingualism«) findet dagegen der Zugriff auf das System der Zweitsprache durch die L1 statt: »This architecture suggests that during early stages of L2 learning, bilinguals link or associate every L2 word with the L1 translation equivalent and access to the meaning-based representational system must necessarily go through the L1« (Heredia/Cieślicka 2014: 13).

Weinreichs Ansatz (1953) wurde allerdings stark kritisiert (vgl. Klein 2003: 12), unter anderem weil zweisprachige Situationen nicht geregelt ablaufen und Konzepte auch in unterschiedlichen Formen gespeichert werden können (vgl. Contento et al. 2015).<sup>36</sup>

35 Auch jeweils als »zusammengesetzte«, »koordinierte« und »untergeordnete Zweisprachigkeit« (Riehl 2014a: 13) definiert.

36 Seine Unterscheidung ist jedoch insofern plausibel, als dass Sprachen stark miteinander verknüpft sind. Auch die spätere Hirnforschung hat seine Ergebnisse bezüglich der gleichzeitigen Aktivierung der Sprachen berücksichtigt (vgl. dazu Riehl 2014a: 34–61).

Eine weitere Unterscheidung basiert auf dem sozialen Status der Sprachen, die das Kind erwirbt. Hierbei unterscheidet Skutnabb-Kangas (1981: 97) zwischen »folk bilinguals« im Fall von Menschen, die eine zweite Sprache sprechen, die einen niedrigen sozialen Status aufweist, und »elite bilinguals«, das bedeutet Individuen, die eine zweite Sprache beherrschen, die ein höheres Prestige hat.<sup>37</sup> Darüber hinaus wird zwischen »additive« und »subtractive bilingualism« (Lambert 1974) differenziert. Unter ersterem werden zweisprachige Menschen verstanden, die eine L2 erwerben ohne ihre L1 zu verlieren. Im zweiten Fall ist dagegen gemeint, dass ein Mensch eine L2 auf Kosten seiner L1-Kompetenzen erwirbt. Diesbezüglich erkennt Guerrero (2010: 167f.) einen starken Zusammenhang zwischen »elite« und »additive bilingualism« einerseits und »folk« und »subtractive bilingualism« andererseits:

Elite bilinguals acquire another language and maintain their L1, as happens in additive bilingualism; this is possible because the L2 has great prestige and is used by the majority of speakers for most activities in the context where they live. [...] Folk or circumstantial bilingualism could be associated with subtractive bilingualism in that individuals acquire an L2 and tend to lose the L1 because the latter has low prestige in the context where the individuals live; hence, a likely consequence of subtractive is monolingualism. (Guerrero 2010: 167f.)

Im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen *elite* bzw. *additive* Zweisprachigkeit und *folk* bzw. *subtractive* Zweisprachigkeit werden weitere Begriffspaare, die auf eine Abgrenzung der sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Menschen hindeuten, verwendet. Beispielsweise weist der Begriff »unbalanced bilinguals« (Butler/Hakuta 2006: 119) auf eine Verdrängung der Erstsprache beim Lernen bzw. beim Erwerb einer zweiten Sprache hin. Im Falle von ausgeglichenen Kompetenzen in beiden Sprachen wird hingegen der Begriff »balanced bilinguals« (Butler/Hakuta 2006: 119) verwendet. Auch wenn die

<sup>37</sup> In dieser Hinsicht haben einige Studien beobachtet, dass der soziale Status einer Sprache einen Einfluss auf die Kompetenzen bilingualer Kinder ausübt (vgl. Guerrero 2010: 167f.).

oben diskutierten Begriffspaare nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern ein Kontinuum an dauerhaften Wechselwirkungen bilden (vgl. Guerrero 2010: 166, Hornberger 2003, Hornberger/Skilton-Sylvester: 2003), werden sie in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung aufgrund ihrer qualitativen Konnotation kritisch betrachtet (vgl. Lippert 2010). In der modernen Forschung wird die Zweisprachigkeit als ein dynamischer Prozess angesehen, wonach sich die sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachbereichen unterscheiden.

Bei der Betrachtung der Stadien des Zweitspracherwerbs wird hingegen zwischen »bilinguaalem Erstspracherwerb« und »frühkindlichem Zweitspracherwerb«<sup>38</sup> (Riehl 2014a: 82f.) unterschieden. Erwirbt ein Kind zwei oder mehrere Sprachen von Geburt an gleichzeitig, spricht man von »bilinguaalem Erstspracherwerb« oder auch von »simultane[m] Spracherwerb« (Schneider 2015: 18). Unter frühkindlichem Zweitspracherwerb wird dagegen der Erwerb der Zweitsprache nach dem Alter von etwa drei Jahren verstanden (vgl. Riehl 2014a: 82f.), was auch als »sukzessive[r] (konsekutive[r] oder sequentielle[r]) Erwerb« (Schneider 2015: 18) bezeichnet wird.

Umstritten ist allerdings die Frage, in welchem genauen Alter der sukzessive Erwerb stattfindet. Laut Riehl (2014a: 86) sei der »frühkindliche Zweitspracherwerb« bis zum Alter von sechs Jahren anzusiedeln. Danach finde die »kritische«<sup>39</sup> oder »sensitive Periode« (Riehl 2014a: 86) statt, in der vor allem eine Sprache im schulischen Bereich und dementsprechend auch gewisse sprachliche Bereiche, wie das Schreiben, gefördert werden. Es bleibt jedoch unklar, ob diese Periode tatsächlich stattfindet und in welchem Zeitraum sie anzusiedeln ist. In jedem Fall wurde bestätigt, dass das Alter eine wichtige Rolle beim

38 In diesem Fall spricht Schneider (2015: 18) von frühem Zweitspracherwerb. Darunter wird auch der sukzessive Erwerb einer zweiten Sprache verstanden.

39 Der aus der Ethologie stammende Begriff der kritischen Phase wurde von Lenneberg (1967) in die Spracherwerbsforschung übernommen. Seiner Annahme folgend muss der Spracherwerb in einer festen Zeitspanne stattfinden. Falls diese überschritten wird, kann die Sprache nicht mehr bzw. nicht mehr vollständig erworben werden. Somit stellte er die Hypothese auf, dass Sprache ein Ergebnis der Gehirnreifung darstellt und legte die Phase in den Zeitraum vom ersten Lebensjahr bis zur Pubertät. Der Begriff kritische Phase wurde weiterhin von Gordon (2000: 4) durch »sensitive periods« (»sensible Phase«, vgl. Wagelaar 2008: 5) ersetzt, wobei heute beide verwendet werden.

Zweitspracherwerb, insbesondere im phonologischen Bereich, spielt (vgl. Butler/Hakuta 2006: 127). In dieser Hinsicht konnten die Studien von Montrul (2008, 2012, 2016) weiterhin zeigen, dass neben dem Alter, in dem eine Sprache erworben wird, auch der sprachliche Input bei der Ausbildung bilingualer Kompetenzen eine große Rolle spielt. Wenn Kinder die Sprache erst nach der kritischen Phase erwerben bzw. der Umfang des Inputs unzureichend ist, kann es zu einem unvollständigen Spracherwerb kommen, was bedeutet, dass bestimmte grammatikalische Aspekte der Erstsprache nicht altersgemäß entwickelt werden. In diesem Fall zeigen die Sprecherinnen und Sprecher ein vereinfachtes sprachliches System (vgl. Montrul 2008, 2012).

Die Entwicklung des Spracherwerbs findet weiterhin auch im schulischen Kontext statt, in dem die Kinder das Schreiben erlernen und somit schriftliche Kompetenzen ausbilden. Dieser Zeitpunkt spielt für bilinguale Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle, da in den meisten Fällen nur solche Kompetenzen in einer Sprache erworben und weiterentwickelt werden, die zur Einsprachigkeit in der schriftlichen Kommunikation führen (vgl. Riehl 2014b: 121). Daher muss bezüglich des Zeitpunkts des Spracherwerbs beachtet werden, dass die Erstsprache, die die Eltern an ihre Kinder weitergeben, oftmals ein Dialekt bzw. eine regionale Varietät ist oder die beherrschte Sprache bereits durch den Kontakt mit der Zweitsprache modifiziert wurde (vgl. Nicoladis 2008, Paradis/Navarro 2003). Brizić (2007) konnte anhand ihres Sprachkapitalmodells weiterhin zeigen, dass im Migrationskontext die unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen und Spracheinstellungen der Eltern Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Sprachkompetenzen der Kinder haben. Dies impliziert, dass die Kinder im Elternhaus eine idiosynkratische Varietät erwerben, die sie jedoch aufgrund einer fehlenden Ausbildung in der Erstsprache nicht verbessern können.

Die in diesem Kapitel erfolgte Vorstellung der bisherigen Forschung hat die Vielfältigkeit der Definitionen sowohl hinsichtlich der Typen von Zweisprachigkeit als auch hinsichtlich des Zweitspracherwerbs verdeutlicht. Es konnte die Komplexität des Themas aus einer gesellschaftlichen und individuellen Perspektive aufgezeigt werden. Auch wenn im Hinblick auf den Spracherwerb unklar ist, welche genaue Zeitspanne

entscheidend ist, konnten bisherige Studien die Wichtigkeit des Inputs in beiden Sprachen für bilinguale Kompetenzen feststellen. Die Bedeutung dieser Faktoren soll im mehrsprachigen Kontext auch in Zusammenhang mit weiteren außersprachlichen Elementen, die im Folgenden dargestellt werden, in Zusammenhang gebracht werden.

### 2.2.3 Einflussfaktoren auf die Mehrsprachigkeit

Wie im vorherigen Abschnitt diskutiert wurde, ist der Erwerb mehrerer Sprachen ein komplexer Prozess, der zum einen die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache umfasst und zum anderen die Sprachproduktion beeinflusst (vgl. Ahrenholz 2017b: 103). An diesem Prozess sind neben biologischen und neurologischen Faktoren, wie etwa das Alter, weitere Faktoren beteiligt, die eine entscheidende Rolle spielen und dementsprechend in der Analyse mehrsprachiger Daten berücksichtigt werden müssen. Bei diesen Faktoren wird zwischen sprachbezogenen und außersprachlichen unterschieden (vgl. Ahrenholz 2017b). Sprachbezogene Faktoren sind beispielsweise die bereits erworbenen Kenntnisse in der L1 oder weiterer Sprachen sowie die typologischen Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten der erworbenen Sprachen.

Die außersprachlichen Faktoren, die weiterhin in interne und externe Faktoren unterschieden werden, umfassen beispielsweise die Motivation, eine Sprache zu lernen bzw. eine bereits erworbene Sprache weiter zu verbessern. Dazu zählen auch »die Handlungsabsichten und -optionen in der Gesellschaft der Zielsprache« (Ahrenholz 2017b: 103). Besonders wichtig für die vorliegende Untersuchung sind allerdings die externen außersprachlichen Faktoren: der Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen, die Instruktion in der L1 und L2 sowie der Umgang mit Texten in beiden Sprachen (vgl. Riehl 2018d: 232). Dieser Annahme folgend wird davon ausgegangen, dass die Sprachproduktion in einem dreidimensionalen kommunikativen Raum stattfindet, der folgende Einzeldimensionen umfasst: Die Räumlichkeit der Sprache, im Sinne der Arealität, das heißt die geographische Territorialität der Sprache, die Räumlichkeit des Sprechers bzw. der Sprecherin, die durch seine bzw. ihre Provenienz und Mobilität gekennzeichnet ist und schließlich die Räumlichkeit des Sprechens. Die Verknüpfung dieser

drei Dimensionen ist aus migrationslinguistischer Sicht entscheidend, um Kommunikationsräume bestimmen und zu einem gewissen Grad typisieren zu können (vgl. Krefeld 2004: 21).

Montrul (2012) weist darüber hinaus auf die soziolinguistischen und -politischen Faktoren hin, die im mehrsprachigen Kontext eine entscheidende Rolle spielen, wie Sprachgebrauch und -einstellung sowie Bildungsniveau. Die (bilinguale) Sprachproduktion ist somit tief in soziolinguistische Kontexte eingebettet, die nicht nur den Grad der sprachlichen Kompetenzen sondern auch die Spracheinstellungen und den Sprachgebrauch beeinflussen (vgl. Butler/Hakuta 2006: 119f.).

All diese Elemente führen zu einem komplexen, multifaktoriellen Bild der mehrsprachigen Sprachproduktion, in dem individuelle Differenzen, wie Sprachgebrauch im Alltag, Zugang zu bilingualer Instruktion, Umgang mit Texten in beiden Sprachen und Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs, mitberücksichtigt werden müssen. Anhand der bisher publizierten empirischen Studien ist es allerdings schwierig zu differenzieren, welche Faktoren eine größere Bedeutung haben und welche nicht. Aus diesem Grund sollen diese Faktoren nicht als lineare Zusammenhänge sondern als theoretisches Paradigma betrachtet werden, in dem eine dynamische Wechselwirkung stattfindet (vgl. Herdina/Jessner 2002).

## 2.2.4 Sprachkontaktphänomene

Ein weiterer Aspekt, der zentral für die vorliegende Arbeit ist und in mehrsprachigen Konstellationen berücksichtigt werden soll, ist der des Sprachkontakts, welcher im folgenden Abschnitt diskutiert wird.

Mehrsprachige Menschen tendieren, abgesehen von ihren sprachlichen Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen, dazu, die beherrschten Sprachen zu mischen. Dies zeigt sich nicht nur als Wechsel der Sprachen innerhalb der gleichen Äußerung, sondern auch beim Transfer sprachlichen Materials von einer Sprache in die andere. In beiden Fällen findet ein Kontakt zwischen den Sprachen statt, der häufig zu einer »Veränderung in den beteiligten Sprachsystemen« (Riehl 2001: 58) führt.

Der Sprachkontakt, respektive der abwechselnde Gebrauch von zwei oder mehreren Sprachen von einer Person bzw. innerhalb einer Gruppe (vgl. Dirim 2007), umfasst sowohl den Prozess der Sprachberührung als auch das Resultat der Einflüsse einer Sprache auf eine andere und wird anhand verschiedener Arten des Lehnguts greifbar (vgl. Oksaar 2004, Riehl 2014b). Sprachkontakt erfolgt laut Matras (2009, 2013, 2020) zunächst durch das Verständnis von Sprache als Praxis kommunikativer Interaktion und von grammatikalischen Kategorien als Auslöser und Operatoren von Sprachverarbeitungsaufgaben im Kommunikationsprozess. Dieser Annahme folgend wird davon ausgegangen, dass zweisprachige Menschen ihre Kommunikation nicht wirklich in Form von zwei Sprachen oder zwei sprachlichen Systemen organisieren. Vielmehr haben sie ein reiches, erweitertes Repertoire an Sprachstrukturen und im Laufe ihrer sprachlichen Sozialisierung lernen sie, wann sie entsprechend dem spezifischen Interaktionskontext welche Wortformen, Konstruktionen oder Prosodie-Muster verwenden können.

Sprachkontakt kann außerdem als Kulturkontakt verstanden werden, wenn Diskursformen von einer Sprache in die andere übertragen werden (vgl. Riehl 2014b: 157). Wenn es auf der Ebene der Schrift zu einem Kontakt zwischen zwei oder mehreren Sprachen kommt, spielen zusätzliche Faktoren eine Rolle, die nicht nur graphische Inventare, graphematische Systeme und orthographische Regeln betreffen (vgl. Usanova 2016), sondern auch unterschiedliche schriftkulturelle Traditionen und Prägungen (vgl. Riehl 2014b: 171).

In der Forschung herrscht jedoch eine gewisse Unklarheit bezüglich der Terminologie der Phänomene, die aus dem Sprachkontakt resultieren. Im Fall einer Alternation von Sprachen innerhalb eines Diskurses wird der Begriff »Code-Switching« verwendet (vgl. Matras 2009: 101). In einigen Studien wird dieser Begriff »for instances of spontaneous language mixing in the conversation of bilinguals« (Matras 2009: 106) verwendet, andere sprechen hingegen von »Code-Mixing« und verstehen darunter die sprachlichen Strukturen, die aus dem Mischen von Sprachen resultieren und in der Regel nicht in der Rede eines monolingualen Individuums erscheinen (vgl. Matras 2009: 101). Muysken (2000) bevorzugt beispielsweise den Terminus »Code-Mixing« und unterscheidet dabei drei Prozesse: Die Insertion von lexikalischen oder



komplexen Konstituenteneinheiten von einer Sprache in die andere, die Alternation zwischen den Sprachen und die kongruente Lexikalisierung von sprachlichem Material aus verschiedenen mentalen Lexika innerhalb derselben grammatikalischen Strukturen. Diese Art von Sprachmischung findet vor allem statt, wenn Sprachen typologisch ähnlich sind (vgl. dazu auch Müller et al. 2007: 185, Riehl 2018a: 13).

Hinsichtlich des Sprachwechsels sollen darüber hinaus die Funktionen und die Motivationen untersucht werden, die die Sprechenden dazu bringen, diese zu realisieren. Hierbei wird zwischen pragmatisch motiviertem und psychologisch motiviertem Code-Switching unterschieden (vgl. Riehl 2014a: 23, 2014b: 101). Im ersten Fall handelt es sich um »funktionales Code-Switching«, im zweiten Fall um »nicht-funktionales Code-Switching« (Riehl 2014a: 101f.). Das funktionale Code-Switching kann »situativ« sein, wenn die Sprache sich in Folge einer neuen Situation ändert, oder »konversationell«, wenn der Sprachwechsel »meist diskursstrategische Gründe [hat] [...] und einen kommunikativen Effekt erzielt« (Riehl 2014a: 101). Ein Beispiel für das konversationelle Code-Switching ist das »Zitieren in einer Sprache« (Riehl 2014b: 26). Dies ist eine »der häufigsten Formen von Code-Switching« (Riehl 2014b: 26), die in bilingualen Gesprächen verwendet wird. Dabei wird meist auch ein »»Kontextualisierungshinweis« (*contextualisation cue*)« eingesetzt, »d.h. ein Signal [verwendet], das einen Wechsel des Gesprächskontextes ankündigt« (Riehl 2014b: 26, Hervorhebung im Original). Der Wechsel von einer Sprache in die andere kann außerdem auch aufgrund von Ausdrucksschwierigkeiten stattfinden (vgl. Riehl 2014b: 26f.).<sup>40</sup> Das nicht-funktionale Code-Switching wird hingegen durch kognitive Prozesse der Sprachproduktion hervorgerufen und der Wechsel von der einen in die andere Sprache geschieht dabei ohne Absicht der Sprecherin bzw. des Sprechers, sondern wird durch bestimmte Auslösewörter (*trigger words*) erzeugt. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich klingen.<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Zu weiteren Funktionen des Code-Switchings wird auch auf Auer (2011), Auer/Eastman (2010) und Gardner-Chloros (2011) verwiesen.

<sup>41</sup> Clyne (1972: 24) spricht in diesem Fall von »homophonous diamorphs«.

Das Code-Switching soll darüber hinaus auch vom Transfer unterschieden werden. Im ersten Fall spricht man vom Übergang von einer Sprache in die andere, beim Transfer handelt es sich hingegen um einen Vorgang, bei dem etwas von der einen Sprache in die andere übernommen und in deren System integriert wird (vgl. Riehl 2014b: 21f.). Während sich im ersten Fall die Sprache nicht ändert, findet im Fall eines Transfers eine Veränderung statt: »Indem eine Sprache etwas aus einer anderen integriert, verändert sie ihre Gestalt, so dass ein einsprachiger Zuhörer die Äußerung nicht mehr ganz verstehen kann.« (Riehl 2014b: 22).<sup>42</sup> Der Transfer wurde von Clyne (1972, 1991) als Alternative zur früheren »Interferenz« eingeführt, da dieser Begriff zum Teil wegen seiner negativen Konnotation stark kritisiert wurde. Darunter versteht er »die Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache« (Clyne 1975: 16) und definiert als Transfer »any instance of transference« (Clyne 1991). Laut Matras (2009: 74) soll der Transfer nicht (nur) als reine Übernahme von sprachlichem Material von einer Sprache in die andere verstanden werden, sondern vielmehr als Prozess, wodurch der Sprecher eine kreative Verwendung seines gesamten sprachlichen Repertoires ausübt. Beide Termini (Interferenz und Transfer<sup>43</sup>) werden seit Weinreich (1953) und Haugen (1956) jedoch nicht einheitlich verwendet, da sie sowohl den Prozess als auch das Resultat umfassen (vgl. Oksaar 2004).

Unter Interferenz werden hingegen »Abweichungen von den Normen der einen wie der anderen Sprache« verstanden, »die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontakts vorkommen« (Weinreich 1977: 15). Pohl (1999) bezeichnet als Interferenz jede einzelne Erscheinung von Sprachkontakt. Juhász (1980) spricht von Interferenz, wenn der Einfluss der dominanten Sprache auf die schwächere oder auf eine weitere gemeint ist. Demgegenüber gilt bei Weinreich als Transfer die Übernahme der nicht zugehörigen Elemente aus einer anderen Sprache. Diese werden als Manifestation der sprachlichen Interferenz angesehen (vgl. Oksaar 2004). Seit Weinreichs Definition wird der Terminus

42 Für eine weitere Diskussion zur Begrifflichkeit wird auf Matras (2019) verwiesen.

43 Hierfür wird auch der Begriff Transferenz verwendet.

»Interferenz« hauptsächlich in der Fehlerforschung bzw. in Zusammenhang mit dem Erwerb von Fremdsprachen im Sinne des Normverstößes aufgefasst.

Eine weitere Unterscheidung zwischen Transfer und Interferenz wird von Grosjean geleistet. Dabei unterscheidet er zwischen statischen und dynamischen Interferenzen. Statische Interferenzen gelten als »permanent traces« von einer Sprache (La) in die andere (Lb), die wiederum abhängig von den sprachlichen Kompetenzen des Sprechers in der Zweitsprache (Lb) sind (Grosjean 2011: 15). Bei den dynamischen Interferenzen handelt sich um »ephemeral intrusions of the other language, as in the case of the accidental slip on the stress pattern of a word due to the stress rule of the other language, the one time use of a word from the other language« (Grosjean 2011: 15). Weiter schlägt er die Verwendung des Begriffs »transfer« für die statischen und »interference« (Grosjean 2011: 15f.) für die dynamischen Phänomene vor. Es bleibt jedoch an dieser Stelle unklar, wie diese Unterscheidung aus empirischer Sicht systematisiert werden kann.

Riehl (2014a, 2014b) spricht darüber hinaus von Transfer nicht nur im Fall einer Übernahme von Elementen auf der sprachlichen Ebene, sondern auch auf der Ebene des Textes. Im Falle des Transfers »kann eine Sprache S1 konkretes Material [...] oder abstrakte Strukturen von S2 übernehmen und in ihr System integrieren« (Riehl 2014b: 35). Riehl (2018a: 45, 2018b: 241) weist jedoch darauf hin, dass in Sprachkontakt-konstellationen eine Unterscheidung zwischen Transfer- und Vereinfachungsprozessen im sprachlichen System vorgenommen wird. Während der Transfer die Übernahme von Strukturen von einer Sprache in die andere impliziert, finden aufgrund der Verarbeitung mehrerer Sprachen Simplifizierungen im sprachlichen System statt.

Hierzu haben Thomas/Kaufman (1988: 74f.) verschiedene Stufen des Einflusses von einer Zweit- auf die Erstsprache zusammengetragen, die auch vom jeweiligen Druck abhängig sind, den die Gemeinschaft, die die Zweitsprache spricht, ausübt. In der ersten Stufe, der des gelegentlichen Kontaktes, lassen sich insbesondere auf der lexikalischen Ebene Kontaktphänomene beobachten. Auf der zweiten Stufe intensiviert sich der Kontakt und neben lexikalischen Einheiten werden auch strukturelle in Form von Lehnwörtern oder syntaktische Strukturen über-

nommen. Auf der dritten Stufe ist die strukturelle Entlehnung dementsprechend stärker: Präpositionen, Postpositionen, Wortbildungsaffixe und Pronomina sind betroffen. Die letzten zwei Stufen weisen schließlich eine starke Dominanz der Mehrheitssprache auf. Dabei lassen sich umfassende Veränderungen auf der morphologischen, syntaktischen und phonologischen Ebene feststellen.

Oft ist es allerdings der Fall, dass nur ein Wort aus einer anderen Sprache übernommen wird, welches jedoch nicht ins System integriert wird. Auch in diesem Fall ist die Definition der Integration sehr umstritten. Integrierte Lexeme, die allerdings (noch) kein fester Bestandteil des Lexikons der Varietät der Sprachgemeinschaft sind, werden als »nonce borrowing« (Poplack 2004) definiert. Haspelmath (2009: 41) kritisiert diesen Begriff jedoch, da dieser »a completed process of language change« impliziert. Riehl (2014b: 39f.) spricht in diesem Fall von »Ad-hoc-Entlehnungen« oder »Ad-hoc-Übernahmen«.

Matras (2009: 146) und Matras/Sakel (2007: 829) erkennen darüber hinaus zwei Kontaktmöglichkeiten: Einerseits die »matter replication«, im Falle einer Replikation von sprachlichem Material und andererseits die »pattern replication«, das bedeutet die Replikation von Regeln und Strukturen. Laut Matras/Sakel (2007: 829, Hervorhebung im Original) führt die »contact-induced language change [...] to direct replication of morphemes and phonological shapes from a source language; we shall refer to this in the following as replication of linguistic matter, abbreviated *MAT*«. Im Fall von »pattern replication« handelt es sich um »grammatical and semantic meaning, and [...] formal-syntactic arrangement at various levels (discourse, clause, phrase, or word) that are modelled on an external source« (Matras/Sakel 2007: 829f.).

Im Rahmen des *pattern replication*-Prozesses wird zunächst eine Konstruktion erkannt, die eine Schlüsselrolle spielt. Der bzw. die Sprechende zerlegt diese Konstruktion und isoliert die Schlüsselcharakteristika (*pivotal features*) (vgl. Matras/Sakel 2007: 843). Weiterhin wird das Konstruktionsgerüst auf das entsprechende Inventar der anderen Sprache übertragen: »The replica construction evolves around the new pivot in a way that generally respects various constraints of the replica language« (Matras/Sakel 2007: 830). Im Fall von *pattern replication* findet eine Übertragung von Strukturen von einer Sprache in die andere statt

(Matras/Sakel 2007: 830f). Dabei versuchen die Sprecherinnen und Sprecher nicht eine sprachliche Lücke mit den Strukturen einer anderen Sprache auszufüllen, sondern »they attempt to avail themselves of constructions that are part of their total repertoire irrespective of the setting of the interaction and the identity of the chosen language of interaction. In order to do this, speakers turn to the creative process of pivot-matching« (Matras/Sakel 2007: 858).

Aufgrund der Schwierigkeit, einen einheitlichen Begriff in der bisherigen Forschung zu finden, schlagen Kellermann/Sharwood Smith (1986) als Oberbegriff aller Phänomene den Terminus »cross-linguistic influence« vor. Dieser umfasst die Einflüsse von L<sub>1</sub> und L<sub>2</sub> sowie die von L<sub>2</sub> auf L<sub>1</sub> und schließt Auswirkungen des Sprachkontakts mit ein, beispielsweise Vermeidungs- und Neutralisierungsstrategien. Riehl (2001, 2014b) spricht in diesem Zusammenhang von »Sprachkontaktphänomenen«. Laut Dirim (2007) liegt

[d]ie Kategorie der »Sprachkontaktphänomene« [...] quer zur Einteilung in »besondere sprachliche Fähigkeiten« und umfasst alle Arten der Sprachmischungen sowie von den Standardsprachen und der üblichen Form der weiteren Sprachvarietäten abweichende Formen, die auf den Einfluss von anderen Sprachen und Sprachvarietäten zurückgeführt werden können. (Dirim 2007: 117)

Für die vorliegende Studie wird in Anlehnung an Riehl (2014b) der Terminus »Sprachkontaktphänomene« als Oberbegriff verwendet. Der Begriff »Interferenz« wird in dieser Arbeit aufgrund seiner negativen Konnotation vermieden und stattdessen die Bezeichnung »Transfer« präferiert.

## 3 (Mehrsprachiges) Schreiben

Die Untersuchung schriftlicher argumentativer und narrativer Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler, die im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, soll im Folgenden näher eingegrenzt werden.

Es werden zunächst theoretische Grundlagen zum Schreibprozess und zur Schreibkompetenz aus der bisherigen Forschung vorgestellt sowie das Verhältnis von Literalität und Schreiben in der Zweitsprache beleuchtet. Dabei werden die bisher entwickelten Modelle zur Ermittlung und Förderung von Schreibkompetenz und die strittige Diskussion um Mündlichkeit – Schriftlichkeit beispielsweise Oralität – Literalität erläutert. Anschließend werden die Einflussfaktoren auf das Schreiben in der L2 dargestellt.

Schließlich werden die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehenden Textarten betrachtet. Nach einer theoretischen Einbettung von Erzählungen und Argumentationen werden Studien vorgestellt, die narrative und argumentative Texte mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher untersucht haben.

### 3.1 Schreibprozess und Schreibentwicklung

Das Schreiben und die damit verbundene Entfaltung literaler Kompetenzen stellt eine komplexe Handlung dar, deren Entwicklung lebenslang andauert und in der mehrere kognitive Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 2012, Griefhaber 2017). Auch ist das Schreiben mit der Lesefähigkeit verbunden und beide Prozesse tragen »zur Entwicklung des Abstraktionsvermögens und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 64) bei. Somit wird mit dem Text »ein eigener Textraum [geschaffen], der gewissermaßen die Bedingungen seines Verstehens mitliefert« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 64).

Zum Schreibprozess und zur Entwicklung der Schreibfertigkeit sind seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts empirische Untersuchungen zunächst in den USA und danach auch im europäischen Raum im Bereich der Psychologie, Linguistik, Pädagogik und Sozialwissenschaft

entstanden (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 16). Das Forschungsinteresse richtete sich insbesondere auf die kognitiven Prozesse, die am Schreiben eines Textes beteiligt sind. In den 1980er und 1990er Jahren wurden mehrere Schreibmodelle entwickelt, die versucht haben, den Schreibprozess abzubilden (vgl. Hayes/Flower 1980, Flower/Hayes 1981, Bereiter 1980, Bereiter/Scardamalia 1987, De Beaugrande 1984).

Der Ansatz von Hayes/Flower (1980) ist in diesem Zusammenhang das einflussreichste Modell. Es versteht Schreiben als Problemlöseprozess, der in verschiedene Teilprozesse untergliedert ist. Innerhalb dieses ganzen Prozesses werden jeweils Teilaufgaben der Textproduktion erledigt und miteinander in Verbindung gesetzt. Dieses Modell wurde im Laufe der Zeit sehr stark rezipiert und dabei auch kritisiert, unter anderem weil es die Sprachproduktion, -verwendung und -gestaltung nicht berücksichtigt und auch die sprachwissenschaftliche Perspektive, die beispielsweise eine systematische Korpusanalyse erlauben würde, außen vor lässt (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 21, Hyland 2000, Steinhoff 2007). Auf der Basis dieses Modells wurden viele Untersuchungen zur Schreibentwicklung durchgeführt. An dieser Stelle sind die Studien von Bereiter (1980) und Bereiter/Scardamalia (1987) zu nennen. Diese stellen fest, dass junge und noch unerfahrene Schreibende Texte ohne Umsetzung von Planung, Kontrolle und Überarbeitung verfassen und dabei die Bedürfnisse der Lesenden nicht berücksichtigt werden. In dieser ersten Phase der Schreibentwicklung werden die Texte über bereits bekannte bzw. eingeübte Themen verfasst. Das Schreiben weist darüber hinaus keine Plangenerierung und Zielsetzung auf, sondern stellt eine reine Wissenswiedergabe dar (»Knowledge-telling«) (Bereiter/Scardamalia 1987: 143). Dies wird als eine naheliegende und effiziente Problemlösung verstanden, die unerfahrene Schreibende wählen, wenn sie keine zusätzliche Hilfestellung für die Textproduktion erhalten (vgl. Bereiter/Scardamalia 2014: 90).

Erfahrene Schreibende sind dagegen in der Lage, ihre Textproduktion durch Planung, Ordnung von Gedanken und Überarbeitung des Textes zu gestalten, die sehr genau auf die Bedürfnisse der Lesenden bezogen sind. Dieser Prozess wird »Knowledge-transforming« (Bereiter/Scardamalia 1987: 145) genannt. Es handelt sich dabei um Strategien, die die Schreibenden einsetzen, damit der Text nicht nur eine infor-

mative Funktion erfüllt, sondern auch Perspektive und Erwartung der Lesenden berücksichtigt (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 142f., Bereiter/Scardamalia 2014: 90f.). Das *Knowledge-transforming* ist somit als die am stärksten entwickelte Form der Textproduktion zu verstehen, in der das Schreiben nicht nur ein Prozess, sondern vielmehr ein Vehikel des Denkens ist (vgl. Bereiter 1980).

Die Schreibentwicklung ist demnach als ein zunehmender kognitiver Prozess zur Informationsverarbeitung und Problemlösung zu sehen, in dessen Verlauf bestimmte Kompetenzen schrittweise automatisiert ausgeführt werden, wobei zwischen assoziativem, normorientiertem, adressatenorientiertem, kritischem und epistemischem Schreiben unterschieden werden muss (vgl. Bereiter 1980). Beim assoziativen Schreiben verfügt der/die Schreibende über die grundlegenden Fähigkeiten des Schreibens selbst, das normorientierte Schreiben verlangt die Beherrschung von Schreibkonventionen, das adressatenorientierte Schreiben schließt die Fähigkeit mit ein, sich in andere Personen hineinzuversetzen und schließlich wird durch das epistemische Schreiben Wissen generiert und Erkenntnis gefördert (vgl. Bereiter 1980, 2012, 2014).

Auf der Basis des Prozesses der Wissenswiedergabe und der Wissenstransformation erkennt Kellogg (2008: 7) einen weiteren Schritt im Schreibentwicklungsprozess und zwar die Expert(inn)enkompetenz, das »Knowledge-crafting«. Darunter wird die routinierte Schreibfähigkeit verstanden, welche den Schreibenden im Laufe des Schreibprozesses ermöglicht, Inhalte zu planen, sie in Form eines Textes auszuformulieren und dabei die möglichen Interpretationen der Lesenden einzubeziehen. Der Übergang in diese letzte Phase verläuft jedoch nicht automatisch und innerhalb kurzer Zeit, sondern ist nur durch ausreichend Übung möglich (vgl. Kellogg 2014: 136f.).

Studien aus der deutschen Schreibforschung konnten diese Befunde untermauern: Der Schreibprozess und dessen Entwicklung, die sich über eine schrittweise Internalisierung von Schriftsprachkonventionen vollzieht, entspricht dem Lösen komplexer Kommunikationsprobleme (vgl. Augst/Faigel 1986, Feilke 1996, Feilke/Augst 1989). Ähnlich wie Bereiter/Scardamalia (1987) verstehen Becker-Mrotzek/Böttcher (2011, 2012) die Schreibentwicklung als eine Abfolge von Phasen, die stark mit dem Alter (und dadurch auch mit der kognitiven Reife der Schrei-



benden) zusammenhängt. Sie vergleichen weiterhin die Schreibentwicklung mit der Sprachentwicklung: Wie das Sprechen erfüllt auch das Schreiben eine kommunikative Funktion, was bei der kognitiven Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle spielt. Kinder versuchen, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben mit ihrem bereits erworbenen Sprach- bzw. Schreibwissen kommunikative Ziele zu erreichen. Weiterhin »überdehnen [Kinder] den Einsatzbereich neu erworbener sprachlicher Mittel, indem sie Regeln auch dort anwenden, wo sie nicht gelten« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 66). In dieser Hinsicht untergliedern sie die Schreibentwicklung in vier unterschiedliche Phasen: Eine Anfangsphase, während der das Kind im Alter von fünf bis sieben Jahren die ersten Schreibversuche unternimmt. Diese Phase ist mit zwei Aufgabenbereichen verbunden: Einerseits dem Verschriften, das bedeutet »[dem] Festhalten von sprachlichen Einheiten mit den Mitteln der Schrift« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 67f.), und andererseits dem Vertexten, das heißt »[der] Realisierung von sprachlichen Handlungen mittels Texten« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 67f.).

Nach der ersten Schreibphase, die stark von der subjektiven Perspektive geprägt ist, beginnt die »Ausgangsphase I« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 68). Die Kinder befinden sich im Alter zwischen sieben und zehn Jahren und orientieren sich viel stärker am Erlebten. In diesem Stadium werden »Schemata« oder »Scripts« (Zimbarido/Gerrig 2004: 452, Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 68) angewendet, die die Kinder aus mündlichen Erzählungen kennen. Solche Schemata, die sich als vorstrukturierte Folge von Ereignissen darstellen, helfen ihnen, »selbst erlebte und erfundene Geschichten aufzuschreiben« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 68f.). Diese Phase wird mit dem Prozess des *Knowledge-telling* von Bereiter/Scardamalia (1987) assoziiert. Dadurch »bildet das Erzählmuster eine sehr weit gehende kognitive Entlastung. Weder der Inhalt (*Proposition*) noch die kommunikative Funktion (*Illokution*) müssen vom Schreiber geplant werden, weil sie in dem Muster bereits enthalten sind« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70, Hervorhebung im Original). Diese Strategie wird nicht nur von jungen und unerfahrenen Schreibenden angewandt, sondern auch von älteren bilingualen Schülerinnen und Schülern (bis zur Sekundarstufe), insbesondere wenn sie Texte in der L1 verfassen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70).

Unterschiedlich sind hingegen die Forschungsergebnisse zur nachfolgenden Schreibphase, der »Ausbauphase II« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70), da die Schreibentwicklung in diesem Alter (10–14 Jahre) oft nicht einheitlich abläuft. In dieser Phase wird das thematische Wissen für die Schreibproduktion neu strukturiert und die Schreibenden beginnen, die lesende Perspektive im Text zu involvieren. Dabei finden zwei Entwicklungen statt: Zum einen werden Textmuster verwendet und zum anderen werden typische sprachliche Mittel für die eingeübte Textart (etwa für die Erzählung: Konjunktionen und Präteritum als schriftliches Erzähltempus) eingesetzt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70f.). Bei argumentativen Texten wird nicht mehr aus der subjektiven, erlebnisorientierten Perspektive geschrieben, sondern es findet eine Orientierung am Pro-und-Contra-Schema statt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 72). Insgesamt lassen sich in der Ausbauphase II folgende Prozesse beobachten: Es werden häufig neu erworbene sprachliche Strukturen, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, verwendet, wobei sprachliche Mittel ausprobiert und eingeübt werden. Sobald diese Strukturen sicher beherrscht werden, wird die Aufmerksamkeit auf deren angemessenen Gebrauch gerichtet. Darüber hinaus wird das thematische Wissen bewusst weiterverwendet und -entwickelt und die Texte werden im dialogischen Kontext mit dem Publikum verfasst. Schließlich werden Textmuster für die globale Strukturierung eingesetzt und einzelne Formulierungen angewendet. Hinsichtlich der argumentativen Textmuster bleibt jedoch unklar, wann und wie junge Schreibende diese bewusst einsetzen. Das Wissen über Textarten stellt jedoch eine Hilfe beim Schreiben dar und der Schreibprozess wird dadurch entlastet (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 72f.).

Ab dem 14. Lebensjahr beginnt die »Ausbauphase III« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 73). In diesem Stadium erfolgt die literale Orientierung und es werden literale Kompetenzen erworben. »Die zentrale Entwicklungsaufgabe besteht nun darin, beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekannte Leser verständlich darzustellen« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 73). Dies verlangt nicht nur eine »Umformung des Wissens« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 73), sondern zugleich »eine Ausbalancierung unterschiedlicher Schreibmaxime: Schreiben wird zu einem ständigen Balanceakt zwischen Leser-

orientierung, sachlicher Angemessenheit und eigenen Intentionen« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 61).

Für die Schreibentwicklung kann festgehalten werden, dass diese ein komplexer Prozess ist, in dem unterschiedliche Phasen miteinander verbunden werden. Diese hängen zum einen mit der kognitiven Entwicklung der Schreibenden und zum anderen mit dem Erwerb und der Einübung von spezifischen Textarten und deren typischen Formulierungen zusammen. Die zuvor dargestellten Studien basieren jedoch auf Untersuchungen im monolingualen Kontext. Welche Auswirkungen die Zweisprachigkeit auf den Schreibprozess und die Schreibentwicklung hat, soll im Folgenden diskutiert werden.

### 3.1.1 Schreibprozess in der L2

*Dealing effectively with L2 writers requires a clear understanding of the nature of L2 writing.*

—Silva 1993: 657

Der Fokus des vorliegenden Kapitels liegt in der Darstellung des Schreibprozesses in der L2 und untersucht, inwieweit dieser sich von dem in der L1 unterscheidet.

In der bisherigen Diskussion zum Schreibprozess wurde insbesondere das Schreiben in der Fremdsprache berücksichtigt. In dieser Hinsicht haben beispielsweise Börner (1989) und Krings (1989) zwei Modelle entwickelt, die auf die Studien von Hayes/Flower (1980) und Flower/Hayes (1981) beruhen. Während es sich bei Börners Modell um eine Adaptation auf fremdsprachliches Schreiben von fast allen Komponenten des ursprünglichen Modells von Hayes/Flower (1980) handelt, schlägt Krings (1989) ein weitaus differenzierteres Modell vor. Er identifiziert insgesamt vierzehn Subprozesse auf Grundlage von Laut-Denken-Protokollen<sup>44</sup> und unterscheidet dabei die Ebene der Planung

<sup>44</sup> Laut-Denken-Protokolle sind eine Erhebungsmethode aus der Denkpsychologie (vgl. Bromme 1996: 544), die häufig in der sprachwissenschaftlichen Forschung eingesetzt werden. Durch die Methode erhält man »Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person [...]. Durch Lautes Denken soll der (Verarbeitungs-)Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt.« (Konrad

von der der Realisierung in der Fremdsprache. Um das gesamte Textproduktionsvorgehen planen zu können, werden zunächst Planungsprobleme identifiziert. Anschließend werden Globalpläne generiert, die sich auf den Gesamttext und einzelne Inhalte im Text beziehen. Diese Pläne werden erstmal in der L1 organisiert und evaluiert und erst anschließend in der Fremdsprache realisiert.

Die Modelle, die sich konkreter mit dem Schreibprozess in der Zweitsprache auseinandersetzen sind jene von Griefhaber (2010, 2017) und von Gantefort (2013). Auch Griefhabers Modell bezieht sich im Wesentlichen auf das Modell von Hayes/Flower (1980). Das Modell behält die grundlegenden Bereiche Aufgabenumfeld, Langzeitgedächtnis der Schreibenden sowie Planung und Ausführung, die als »Werkstätte« (Griefhaber 2017: 299) definiert werden.

Der erste Bereich ist auf das Aufgabenumfeld mit der Schreibaufgabe, den themenbezogenen Informationen und dem antizipierten Rezipientenkreis ausgerichtet. Hier können sich bereits einige Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Schreibprozess bezüglich des Stellenwerts des Schreibens, der Schreibaufgabe, des Themas, des Lesepublikums beziehungsweise der Motivation ergeben (vgl. Griefhaber 2017: 299). Der zweite Bereich (die Wissenswerkstatt) bezieht sich auf die »Informationen zum Thema, zum Lesepublikum und zu Schreibplänen« (Griefhaber 2017: 299). Im dritten Bereich (die Prozesswerkstatt) findet der Schreibprozess statt, der in mehrere Teilprozesse unterteilt wird, wie die Planung und Organisation des Textes sowie seine Überarbeitung (Griefhaber 2017: 299). In diesem letzten Bereich spielen Wortschatz und Grammatik eine besonders wichtige Rolle und deshalb befinden sich hier »die größten unmittelbar sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens« (Griefhaber 2017: 299). Auch wenn dieses Modell eines der wenigen ist, das den Schreibprozess in der Zweitsprache abzubilden versucht, ist jedoch anzumerken, dass dieses Modell nicht von empirischen Untersuchungen gestützt wird.

2010: 476). In der Literatur sind noch weitere Begriffe zu finden, die sich nur in Nuancen unterscheiden, beispielsweise Lautes Denken, Denke-Laut-Methode, Gedankenprotokoll, »Thinking Aloud Protocol«, »Talkaloud Interview«, »Thinkaloud« oder »Verbal Protocol« (Buber 2007: 557).

Auch das dreistufige Modell von Gantefort (2013) basiert auf den vorherigen Studien von Hayes/Flower (1980). Im Zentrum seines Modells befindet sich zum einen das Aufgabenumfeld und zum anderen die Textkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache und deren kulturspezifische Ausprägungen. Gantefort (2013) berücksichtigt somit nicht nur den Schreibprozess per se, sondern auch die kontextgebundenen Faktoren, wie einzelsprachige Kompetenzen und sprach- bzw. kulturspezifische Wissensaspekte, die daran beteiligt sind.

Bei der Betrachtung des Schreibprozesses soll darüber hinaus berücksichtigt werden, dass das Schreiben weitgehend in institutionellem Kontext, etwa durch den Schulunterricht, stattfindet. Bilinguale Kinder haben jedoch nicht immer die Möglichkeit, eine frühe literale Sozialisation in beiden Sprachen zu erhalten. Diese erfolgt oft nur in der Schulsprache. Studien zum mehrsprachigen Schreiben betonen die Wichtigkeit des Schreiberwerbes in der Erstsprache, die als Verstehens- und Denkgrundlage fungiere. Kinder, die über Schrifterfahrungen in der Erstsprache verfügen, können diese produktiv auch zum Schreiberwerb in der Zweitsprache nutzen (vgl. Berkemeier 2018, Riehl 2014a).

### 3.1.2 Literalität und literale Praxis in der Zweitsprache

Trotz des starken Erfolgs der kognitionspsychologisch orientierten Schreibprozessforschung, haben sich weitere Forschungsrichtungen entwickelt, die das Schreiben nicht (nur) als kognitiv gesteuerten Prozess ansehen, sondern (auch) als soziale Handlung. Infolgedessen sind im Schreibprozess nicht nur Schreib- und Lesefähigkeit, Text- und Sinnverständnis, sondern auch Erfahrungen mit der Lese- und Schreibkultur einer Gesellschaft und deren Konventionen gefragt. Das Schreiben wird dabei nicht nur als bloße Fähigkeit, sich schriftlich ausdrücken zu können, sondern vielmehr als »ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft« (Feilke 2011: 5) verstanden. Somit stellt sich das Schreiben als situierte Handlung, die in einen sozialen und kulturellen Rahmen eingebettet ist, dar (vgl. Kent 1999, Ruhmann/Kruse 2014).

Das »Wissen um den Gebrauch von Sprache, das die Teilhabe an einer literalen Kultur ermöglicht« (Schmölzer-Eibinger 2018: 3) wird unter dem Begriff »Literalität« (Schmölzer-Eibinger 2018: 3) zusammengefasst. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, »die literalen Praktiken einer Gesellschaft im jeweiligen Kontext einsetzen zu können« (Schmölzer-Eibinger 2018: 3, Hervorhebung im Original). Die jeweilige Kultur prägt demzufolge »unsere Schemata der Schriftwahrnehmung, z.B. die Wahrnehmung von Geschriebenem als Text und die Wahrnehmung von Texten« (Feilke 2011: 6), die eine wichtige kommunikative Funktion erfüllen. Literale Praktiken werden dadurch als sozio-kulturell geprägte Formen des Umgangs mit Lesen und Schreiben verstanden, die unsere literale Entwicklung beeinflussen (vgl. Barton 2007, Feilke 2011: 6, Feilke 2014: 43, Schmölzer-Eibinger 2018: 3).

Die Teilhabe an den literalen Praktiken einer Gesellschaft stellt außerdem eine »wichtige Komponente der Mehrsprachigkeit« (Riehl 2018d: 209) dar, die jedoch auch eine große Herausforderung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2018: 4). In diesem Zusammenhang wird in der Mehrsprachigkeitsforschung der Begriff »biliteracy« verwendet, der bereits 1979 von Goodman et al. und danach 1980 von Fishman geprägt wurde. Darunter wird zum einen die Lese- und Schreibfähigkeit in zwei (oder mehreren) Sprachen (bzw. Varietäten einer oder mehrerer Sprachen) und zum anderen der kulturelle Aspekt des Schreibens verstanden (vgl. Pérez/Torres-Guzmán 1996, Reyes 2006). Eine breit angelegte Definition schlägt beispielsweise Hornberger (1990, 2003) vor: Sie versteht unter »biliteracy« »any at all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing« (Hornberger 1990: 213). Cahnmann (2003) erweitert diese Definition wie folgt: »[A]ny and all micro instances of communication that take place along a continuum of bilingual-monolingual norms within oral-literate modes and traditions that can change and be changed by macro social structural contexts« (Cahnmann 2003: 188).

Die Kompetenz, in mehreren Sprachen zu schreiben und sich schriftlich ausdrücken zu können, wird in der Mehrsprachigkeitsforschung auch unter dem Begriff »multilingual writing« (Rinnert/Kobayashi 2016: 365) bzw. »multiliteracies« (Edwards 2015: 77) zusammengefasst. Im deutschen Kontext werden auch die Begriffe »Mehrschriftigkeit« (Maas 2008: 477) und »Mehrschriftlichkeit« (Riehl 2018d: 209) verwendet.

## 3.2 Terminologische Bestimmung schriftlicher Kompetenzen

Der Schreibprozess und die Schreibentwicklung sowie die daraus resultierenden schriftlichen Kompetenzen stellen eine zentrale schulische Anforderung dar. Bei dem Versuch, diese Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern näher zu betrachten, werden im aktuellen Forschungsdiskurs mehrere Begriffe verwendet. Die Abgrenzung zwischen den einzelnen Termini bleibt dabei jedoch oft unklar, da nicht explizit erklärt wird, wo die Unterschiede liegen (vgl. Dürscheid et al. 2010: 15). Sieber (2003: 209) stellt diesbezüglich fest, dass sich das »Fehlen eines konzi- sen Begriffs von Schreiben [...] nachhaltig auf die Bestimmung dessen aus[wirkt], was unter Schreibkompetenz gefasst werden kann«. Im Folgenden werden zunächst einige vorgeschlagene Definitionen skizziert.

Sieber (1994: 40) schlägt beispielsweise den Begriff »Schreibfähigkeit« vor. Dieser setzt sich aus verschiedenen textuellen Aspekten zusammen, wie Textaufbau, Logik des Gedankengangs, Satzbau, Orthographie, Interpunktion und graphische Darstellung. Zur Untersuchung dieser Kompetenzen dient ihm ein entwickeltes Analyseraster. Insbesondere in der sprachdidaktischen Forschung wurden weitere Bezeichnungen für schriftsprachliche Kompetenzen verwendet. Eine davon ist die von Gogolin (2006: 79) eingeführte »Bildungssprache«. Dabei wird die von Cummins (2000) vorgeschlagene Unterscheidung des sprachlichen Registers im Sinne von BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) aufgegriffen. Während alltägliche sprachliche Kompetenzen (BICS) oft kontextgebunden sind und automatisierten Routinefähigkeiten entsprechen, sind CALP-Kompetenzen kontextreduziert und kognitiv anspruchsvoller.<sup>45</sup> Insbesondere die letztgenannten werden in der Schule gefördert und ermöglichen das Verständnis und das Verfassen von komplexen Texten wie auch mündlichen Erläuterungen und die Darstellung schwieriger Zusammenhänge.

45 Allerdings fehlt hier eine Präzisierung von sprachlichen Strukturen, die zu den CALP- bzw. BICS-Kompetenzen gehören. Dadurch wird »die Operationalisierbarkeit dieser Begriffe und damit die Brauchbarkeit für empirische Untersuchungen« (Petersen 2014: 32) stark eingeschränkt.

Cummins (2000) stellt in seiner Studie fest, dass, auch wenn mehrsprachige Kinder und Jugendliche gute bis sehr gute mündliche Kompetenzen in der L2 erreichen, sie es nicht schaffen, diese auf die schriftliche Ebene zu übertragen. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche brauchen hingegen eine längere Zeit (circa fünf bis sechs Jahre), um die CALP-Kompetenzen altersgemäß entwickeln zu können. Aus diesem Grund schlägt er die »Schwellenhypothese« vor und betont dabei die Wichtigkeit, CALP-Kompetenzen nicht nur in der Zweit- sondern auch in der Erstsprache bilingualer Kinder zu fördern.<sup>46</sup> Der Terminus der Bildungssprache richtet sich somit nicht auf die »Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit – genannt: Ein Register –, der in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist« (Gogolin/Lange 2011: 107) und der sich auf morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene von der Alltagssprache unterscheidet. Um welche sprachlichen Merkmale es sich hierbei genau handelt und ob bilinguale Schülerinnen und Schüler unterschiedlich betroffen sind, wurde bisher nur ansatzweise empirisch untersucht (vgl. Gogolin/Lange 2011: 114).<sup>47</sup>

Eine breit angelegte empirische Studie zu bildungssprachlichen Fähigkeiten wird im Rahmen des Forschungsprojekts an der Universität Hamburg »Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)« durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, die »produktiven und rezeptiven bildungssprachlichen Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch sowie in den untersuchten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch [und] Russisch« (Gogolin et al. 2017: 9) zu analysieren.<sup>48</sup> Auch der von Schleppegrell (2001: 450, 2004: 44) vorgeschlagene Begriff »language of schooling« unterscheidet, insbesondere auf lexikalischer

46 In der Schwellenhypothese postuliert Cummins, dass mehrsprachige Kinder zunächst ein bestimmtes Niveau in ihrer Sprache erreichen müssen, damit die positiven kognitiven Mehrsprachigkeitseffekte sichtbar werden: »Das Erreichen eines niedrigen Schwellenniveaus zweisprachiger Kompetenz (d.h. einer dominanten Zweisprachigkeit) würde ausreichen, die negativen kognitiven Auswirkungen (des Semilingualismus) zu vermeiden, aber das Erreichen eines zweiten – höheren – Niveaus (d.h. additiver Bilingualismus) könnte die Voraussetzung für eine Beschleunigung kognitiver Entwicklung sein« (Cummins 1982: 38).

47 Für eine erste Systematisierung von bildungssprachlichen Merkmalen sei auf Reich (2008) verwiesen.

48 Für eine weitere Diskussion zu diesem Projekt wird auf <https://www.mez.uni-hamburg.de/> (Zugriff vom 29.04.2021) verwiesen.



und grammatikalischer Ebene, zwischen Alltags- und Schulsprache. Mit dem Terminus »Schulsprache« meinen Vollmer/Thürmann (2010: 108) darüber hinaus »sowohl diejenigen Sprachfähigkeiten, die innerhalb der dominanten Sprachen einer Schule im Rahmen eines eigenen Unterrichtsfaches vermittelt werden, als auch das für den Fachunterricht typische Sprachregister«. <sup>49</sup>

»Schulbezogene Sprache« ist hingegen der von Eckhardt (2008: 49) in seiner Untersuchung zu Leistungsunterschieden zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache verwendete Begriff. Die schulbezogene Sprache weist demnach in Abgrenzung zur alltagsbezogenen Sprache einen fachspezifischen Wortschatz und grammatikalische Eigenschaften auf, wie Passivsätze und Nominalisierungen, die »in der Zweitsprache Voraussetzung für gute Sprachkompetenzen und damit gleichzeitig Bedingungen des schulischen Erfolgs« (Eckhardt 2008: 83) sind.

Mit »Schreibkompetenz« schlagen Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 57) einen weiteren Begriff vor. Darunter wird die Kompetenz zur Produktion von Texten verstanden, wobei es sich »im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität [handelt], die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 57). Dabei ist es wichtig, »sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind. [...] Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatikalischer sowie pragmatischer Mittel« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 59). Zusammen mit grammatikalischen und lexikalischen sowie Textmuster- und Schriftkenntnissen rechnet Fix (2008: 33) weitere Fähigkeiten wie inhaltliche Kompetenz sowie Zielsetzungs- und Revisionskompetenz dazu. Zur Schreibkompetenz fügen Knopp et al. (2013: 297) auch noch die »Fähigkeit zur Rezeption, Analyse und Produktion typischer schulischer Textformen, z.B. narrativer und argumentativer Texte« hinzu.

<sup>49</sup> Hinsichtlich einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff »Bildungssprache« und dessen Entwicklung in der sprachdidaktischen Forschung sowie dessen Abgrenzung vom Terminus »Schulsprache« vgl. Beyer (2015).

Weiterhin definieren Dürscheid et al. (2010: 20) Schreibkompetenzen sowohl als »die Kenntnisse und Beherrschung von gesellschaftlichen Schreibnormen« als auch den bewussten Umgang mit eben diesen Normen. Somit werden nicht nur die Phasen zur Textplanung und Überarbeitung, sondern auch kultur- und kontextspezifische Elemente berücksichtigt. Daraus ergibt sich eine komplexe Definition von Schreibkompetenz, die am gesamten Schreibprozess orientiert ist (vgl. Dürscheid et al. 2010).

Feilke (2014: 33f.) schlägt darüber hinaus den Begriff »literale Kompetenzen« vor: »Dabei ist die folgende Bestimmung im Schwerpunkt auf Fragen der Textproduktionsfähigkeit bezogen, auch wenn ein großer Teil der dafür relevanten Kompetenzen nicht exklusive Schreibkompetenzen, sondern literaler Kompetenz im Ganzen zuzurechnen sind« (Feilke 2014: 42f.). Feilke (2014) geht davon aus, dass Schrift und Schriftlichkeit historisch und kulturell geprägt sind und dies zu unterschiedlichen Schriftkulturen und literalen Praktiken führt. Somit setzen »schriftkulturelle Kontexte [...] die Rahmenbedingungen für das schreibbezogene Handeln von Individuen und den Ausbau der entsprechenden Schreib- und Sprachkompetenzen« (Feilke 2014: 43). Literale Kompetenzen werden infolgedessen als die Fähigkeit verstanden, die literalen Praktiken einer Schriftkultur zu (er)kennen und wiederzuverwenden. Diese Kompetenzen umfassen die folgenden drei Kompetenzbereiche: Die kulturelle Orientierung, das rezeptive und produktive Texthandeln und den literalen sprachkulturellen Ausbau der Texte (vgl. Feilke 2014: 43). Literale Kompetenzen können darüber hinaus sowohl interkulturell als auch intrakulturell geprägt sein und werden somit als Ergebnis literaler Sozialisation verstanden (vgl. Feilke 2014: 45). Dementsprechend werden sie sowohl von soziolinguistischen Aspekten wie Werten, Rollenverhalten und sozialer Klasse als auch von weiteren Faktoren, beispielsweise Motiven, Interessen und Identität, beeinflusst.

Ein weiterer, für schriftliche Fähigkeiten verwendeter Begriff, ist »Textkompetenz« (Portmann-Tselikas 2005: 1f.). Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Texte selbständig, sachbezogen und adressatenorientiert zu verfassen (vgl. Portmann-Tselikas 2005, Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Portmann-Tselikas (2005) unterscheidet dabei zwischen Text- und Sprachkompetenz:

Textkompetenz ist demnach zunächst die Fähigkeit, auf bestimmte Weise mit Sprache umzugehen. [...] In diesem Sinne ist ausgereifte Textkompetenz ohne eine entsprechende Erweiterung der zugrunde liegenden, dialogisch konstituierten und auf Alltagskommunikation ausgerichteten Sprachkompetenz kaum zu haben. (Portmann-Tselikas 2005: 2)

Auch in diesem Fall bezieht sich der Begriff auf Cummins Studie und Textkompetenz und entspricht dem, was er als »cognitive academic language proficiency (CALP)« (Cummins 1979: 121) bezeichnet.

### 3.2.1 Modelle zur Erfassung schriftlicher Kompetenzen

Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die für die Bestimmung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern verwendet wurden, spiegeln sich auch im Analyseverfahren wider. Bei der Betrachtung der jüngeren sprachdidaktischen Forschung, stellt man fest, dass mehrere Kompetenzmodelle entwickelt und in empirischen Studien eingesetzt wurden, mit dem Ziel schriftsprachliche Kompetenzen zu untersuchen. So liegt etwa der DESI-Studie<sup>50</sup> ein Modell zugrunde, das zwei produktbezogene Anforderungsbereiche umfasst: Die »textsortenspezifische Aufgabenlösung« und die »Sprachsystematik« (Harsch et al. 2007: 56), die jeweils auch intern differenziert werden. Philipp (2012: 15) und Feilke (2014: 38) kritisieren dabei die nicht theoriegeleitete Einteilung und den daraus resultierenden Mangel an Auskunft zum Entwicklungsstand von Schreibkompetenzen (vgl. Philipp 2012: 15, Feilke 2014: 38).

<sup>50</sup> Die Studie »Deutsch Englisch Schülerleistungen International« (DESI) hat sich zum Ziel gesetzt, »die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen [und Schüler], den Unterricht sowie professionelle Leitvorstellungen und kooperative Praktiken der Fachkollegien in den Fächern Deutsch und Englisch« (Klieme 2008: 1) zu untersuchen. Es handelte sich dabei um eine Longitudinalstudie, die deutschlandweit durchgeführt wurde. 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe unterschiedlicher Schularten wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres getestet. Für weitere Informationen bezüglich der Studie und ihrer Ergebnisse vgl. Beck/Klieme (2007) und Klieme (2008).

Ein Modell zur Erfassung schriftlicher Kompetenzen wurde auch von Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 24) entwickelt.<sup>51</sup> Dabei erfolgt die Analyse einerseits auf den linguistisch formalen Ebenen (Orthographie, Lexik, Syntax und Textmuster) und andererseits wird der pragmatische Aspekt der Leserorientierung berücksichtigt. Darüber hinaus werden in diesem Modell die unterschiedlichen Wissenstypen als Kompetenzdimensionen (deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) in Verbindung mit den domänenspezifischen Anforderungsbereichen des Schreibens gesetzt. Auf die Frage nach der Unterscheidbarkeit von Kompetenzen hinsichtlich der verschiedenen Textmuster wurde jedoch nicht eingegangen. Das ist insofern ein Manko, da das Modell keine Analyse unterschiedlicher Textsorten bzw. Textmuster erlaubt. Auch wurde das Modell nicht auf einer empirischen Grundlage entwickelt, sondern setzt sich das Ziel, »einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Kompetenzen im Bildungsbe-  
reich« (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 22) zu leisten.

Ein weiteres Modell für die Erfassung der Schreibkompetenzen ist in der Studie von Baurmann/Pohl (2011) zu finden. In diesem Modell werden die Wissensdimensionen zwar miteinbezogen, jedoch als externe Bestandteile außerhalb des Kernschemas dargestellt. Darüber hinaus wird die Motivation als zusätzlicher Einflussfaktor auf die Schreibkompetenz hinzugefügt. Dieses Modell stellt die Schreibkompetenzebene ins Zentrum und differenziert sie jeweils in schreibprodukt- und schreibprozessbezogene Kompetenzen aus: Während Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz zur Prozessperspektive gehören, sind Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungs-kompetenz unter der Produktperspektive zu finden. Anders als beim Kompetenzmodell von Becker-Mrotzek/Schindler (2007), in dem die einzelnen Anforderungsdimensionen in linguistische Ebenen unterteilt sind, werden im Modell von Baurmann/Pohl (2011) Schreibprozess- und Schreibproduktkompetenzen zusammengebracht.

Die drei dargestellten Modelle versuchen mit unterschiedlichen Prämissen und heterogenen Herangehensweisen, Schreibkompeten-

51 Das »Kompetenzmodell Schreiben« von Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 24) wurde in Anlehnung an das Modell zum Deutschunterricht von Ossner (2006) entwickelt.

zen zu definieren und sie anhand dieser zu erfassen: Während in der DESI-Studie die pragmatische Abbildung der methodischen Prämissen eines groß angelegten Projekts im Vordergrund steht, wird bei Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 12) das »gesamte Schreibfeld« nach Kompetenzdomänen und Wissenstypen ausdifferenziert. Bei Baurmann/Pohl (2011) handelt es sich hingegen um eine schreibtheoretisch angelegte Kompetenzmodellierung.

Für die visuelle Beschreibung der literalen Kompetenzen bezieht sich Feilke (2014: 43f.) auf das Modell von Chenoweth/Hayes (2001), welches wiederum auf das von Hayes/Flower (1980) entwickelte Schreibmodell zurückgeht. Chenoweth/Hayes (2001) unterscheiden in ihrem hierarchischen Produktionsmodell drei Ebenen: Erstens die Struktur- und Ressourcenebene, die konstitutionelle und erworbene Ressourcen zur Unterstützung des Schreibprozesses umfasst. Dabei handelt es sich um das im Langzeitgedächtnis verfügbare enzyklopädische Wissen, das den Lese- und Schreibprozess allgemein unterstützt. Auf der Struktur- und Ressourcenebene geht es nicht nur »um sprachliche Kompetenz schlechthin, sondern um die Beschaffenheit des spezifisch schrift- und textbezogenen sprachlichen Wissens, das für die kommunikativen und kognitiven Praktiken des Schriftgebrauchs in einer Schriftkultur erforderlich ist« (Feilke 2014: 47). Zweitens, die Handlungs- und Prozessebene, die den Schreibprozess selbst darstellt und sich mit den auf »Rezeptions- und Produktionshandlungen bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten« (Feilke 2014: 46) beschäftigt. Schließlich stellt drittens die Steuerungsebene die »Aufgabenumgebung« (Feilke 2014: 43) dar. Der Prozessverlauf wird darüber hinaus von externen Faktoren beeinflusst, wie Motivation, Einstellung zur Aufgabe, kultureller Kontext und Schreibaufgabe (vgl. Feilke 2014: 43).

Wie bereits in Kapitel 3.1.2 diskutiert wurde, spielt der schriftkulturelle Kontext eine entscheidende Rolle für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten (vgl. Feilke 2011, 2014). Aus diesem Grund sieht er in der Steuerungsebene des Modells von Chenoweth/Hayes (2001) einen entscheidenden Moment für die Textproduktion: »Die Kultur- und Steuerungsebene reguliert zusammenfassend die Bedingungen, die dem Individuum erlauben, sein Handeln bezogen auf das jeweilige Handlungsfeld sinnvoll zu gestalten« (Feilke 2014: 44). Von

den kulturellen Faktoren sind nicht nur unterschiedliche Wertkonzepte wie Höflichkeit und Originalität, sondern auch »mit dem Schreiben verbundene Zielkonzepte« (Feilke 2014: 45.) abhängig.

Beim Schreiben eines Textes geht es nicht nur um den reinen Prozess des Schreibens, sondern vielmehr um die Kenntnis und Wiedergabe von »Handlungsschemata für literale Praktiken [...]. Das entsprechende Orientierungswissen mit den dazugehörigen handlungspraktischen Komponenten ist im Blick auf das Individuum als literal-kulturelle Kompetenz zu beschreiben« (Feilke 2014: 45).

Während die oben angeführten Modelle die kognitiven Grundlagen des Schreibens erklären und abbilden, sind insbesondere in der jüngeren Forschung eine Reihe von Analyseverfahren entwickelt worden, die die Schreibprodukte anhand von Analyserastern, unter anderem in Form von Niveaustufen bzw. Textordnungsmustern, untersuchen. Hierbei steht die Analyse der Wissensbestände, die die Schreibenden aktivieren, im Vordergrund. Diese Konzepte zur Beschreibung und Bewertung von Schreibprodukten sehen sich allerdings mit dem Problem konfrontiert, unterschiedliche Textarten berücksichtigen zu müssen, etwa instruierende, beschreibende, narrative und argumentative (vgl. Pohl 2010: 98f.). Da die Untersuchung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Textkorpus jedoch nicht anhand von Niveaustufen erfolgt, werde ich mich auf die Analyseverfahren fokussieren, die für argumentative und narrative Texte im Rahmen der Pilotstudie und des darauffolgenden Forschungsprojekts »Mehrschriftlichkeit« entwickelt wurden.

Im Rahmen des Mehrschriftlichkeitsprojektes wurde für die Beurteilung von Textkompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Sprachen in Anlehnung an Berman/Nir-Sagiv (2007) ein Modell entwickelt, welches globale Textmuster erfasst (vgl. Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Dabei werden die Makro- und Mikrostruktur, der Diskursmodus im Sinne konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1985, 1994) und die kommunikative Grundhaltung nach Heinrich/Riehl (2011) für die argumentativen Texte und nach Boueke et al. (1995) für die narrativen Texte analysiert.

Das Modell spricht von unterschiedlichen Entwicklungsstufen, die im Folgenden skizziert werden: Zunächst unterscheiden Riehl (2013) und Woerfel et al. (2014) zwischen drei Typen für die argumentativen Texte und zwischen vier Typen für Erzählungen. Weiterhin ist in Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) von drei Stufen sowohl für narrative als auch für argumentative Texte die Rede und abschließend wird in Riehl et al. (2018) jeweils von fünf Textniveaustufen ausgegangen.<sup>52</sup> In den Studien von Riehl (2013), Woerfel et al. (2014) und Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) entspricht die erste Stufe der argumentativen Texte dem einfachen Typ, der von einer sich linear-entwickelnden Makrostruktur, konzeptionell mündlichen Elementen sowie Involvierungsstrategien gekennzeichnet ist. Die zweite Stufe beschreibt den gemischten Typ und weist eine material-systematische Makrostruktur mit mündlichen und schriftlichen Elementen sowie Distanzierungsstrategien auf. Schließlich zeigt die dritte und letzte Stufe (komplexer Typ) eine formal-systematische Makrostruktur, schriftliche Elemente und Distanzierungsstrategien.

In Riehl et al. (2018: 96) werden in die erste Textniveaustufe Texte eingeordnet, »die eine starke Involvierung des Schreibers aufweisen, sowie konzeptionell mündlich verfasst sind und eine einfache argumentative Makrostruktur zeigen«. Dagegen befinden sich auf der fünften Textniveaustufe Texte, »die Distanzierung aufweisen, konzeptionell schriftlich verfasst sind und eine elaborierte Makrostruktur vorweisen« (Riehl et al. 2018: 97).

Bezüglich der narrativen Texte werden in Riehl (2013) und Woerfel et al. (2014) vier Typen unterschieden: Der erste zeigt eine einfach narrative Struktur ohne Bruch und Komplikation, konzeptionell mündliche Elemente und eine minimale Ausprägung von Involvierungsstrategien. Der zweite Texttyp weist eine elaborierte narrative Struktur, konzeptionelle Schriftlichkeit mit einigen mündlichen Elementen und minimale bis mittlere Involvierungsstrategien auf. Eine elaborierte Makrostruktur, konzeptionelle Schriftlichkeit und mittlere bis hohe Involvierungsstrategien sind hingegen Merkmale des dritten Typs. Schließlich fallen

52 Bezüglich der Textklassifizierung spricht Riehl (2013: 268f.) von »type«. Diese Definition wird in Woerfel et al. (2014: 56f.) weiterverwendet (»Typ«). In Yilmaz Woerfel/Riehl (2016: 312f.) sowie in Riehl et al. (2018: 96f.) werden diese »Typen« jedoch als »Textniveaustufen« verstanden.

unter den vierten Typ deskriptive Texte, die als Kompensationsstrategie in Dialogform verfasst sind (vgl. Riehl 2013, Woerfel/Koch/Yilmaz Woerfel/Riehl 2014). Dieser vierte Typ wird in Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) jedoch nicht mehr berücksichtigt. Riehl et al. (2018) unterscheiden dagegen fünf narrative Niveaustufen »nach der Elaboriertheit der Makrostruktur, dem Grad an konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit sowie der Anzahl und Art von Affektstrukturmarkierungen im Sinne von Involvierungsstrategien« (Riehl et al. 2018: 97).<sup>53</sup>

Die in den Studien unterschiedlich verwendeten Niveaustufen, Texttypen bzw. Textordnungsmuster zeigen die Schwierigkeit, schriftliche Kompetenzen in verschiedenen Sprachen zu untersuchen, beispielsweise diese zu messen. Es ist somit zu fragen, ob dieses Analyseverfahren zu einer angemessenen Untersuchung der (bilingualen) schriftlichen Kompetenzen führt. Als problematisch erweist sich hierbei nicht nur die Unterteilung in verschiedene Ebenen, sondern auch, dass die verfassten Texte eine Stufe bzw. ein Niveau erreichen sollen, damit Rückschlüsse auf die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezogen werden können. Außerdem setzt ein solches Analyseverfahren eine Homogenität von Texten voraus, die jedoch nicht vorhanden ist.

Auch Grabowski et al. (2007: 43) weisen auf »die nicht notwendigerweise stufenweise« Variation hinsichtlich schriftlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hin. Sie kritisieren dabei den Trend der jüngeren sprachdidaktischen Forschung, die insbesondere auf der Beschreibung von »postulierten Fähigkeitsstrukturen von Kompetenzen anhand von Dimensionen [und auf der Zusammenfassung der] Gesamtvariation der Kompetenzausprägungen zu diskreten Kompetenzstufen« (Grabowski et al. 2007: 43) basiert. Dabei ist »diese Art der ›Binnenstruktur‹ von Kompetenzen vor allem dem in der vergleichenden Bildungsforschung dominanten psychometrischen Ansatz geschuldet« (Grabowski et al. 2007: 43).

Ähnlich argumentiert beispielsweise auch Andresen (2013) in Bezug auf narrative Stufenmodelle: Diese »ermöglichen nicht nur eine

53 Hinsichtlich einer weiteren Darstellung der Textniveaustufen sei ebenfalls auf Riehl (2018d: 227) verwiesen.



an ontogenetischen Entwicklungsprozessen orientierte Konstruktion schulischer Curricula, sondern sie implizieren auch Vorstellungen über zu erwartende Entwicklungsverläufe bis hin zu der Annahme über das zu erreichende Entwicklungsziel« (Andresen 2013: 19).

### 3.2.2 Das Paradigma Mündlichkeit/Schriftlichkeit

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich der Schreibkompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und deren schulischer Leistungen in der deutschen schreibdidaktischen Forschung diskutiert wird, bezieht sich auf konzeptionelle schriftliche und mündliche Äußerungen, die Schülerinnen und Schüler in den Texten realisieren. Diese Begriffe basieren auf dem Modell von Koch/Oesterreicher (1985)<sup>54</sup>, welches im Folgenden dargestellt wird.

Die beiden Autoren verstehen das Verhältnis zwischen phonischem und graphischem Code als Dichotomie und positionieren die geschriebenen oder gesprochenen Äußerungsformen auf einem »Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen« (Koch/Oesterreicher 1985: 17). Dieses Kontinuum wird jedoch nicht linear, sondern als »mehrdimensionaler Raum« (Koch/Oesterreicher 1985: 21) zwischen den zwei Polen Schriftlichkeit und Mündlichkeit dargestellt.

Der Mündlichkeitspol lässt sich mit räumlicher, zeitlicher und sozialer Nähe sowie der Vertrautheit der Kommunikationspartnerinnen und -partner sowie der Privatheit der Kommunikation beschreiben. Dem Schriftlichkeitspol gehören hingegen räumliche und soziale Distanz, Öffentlichkeit der Kommunikation und geringe Vertrautheit an. Somit können die entsprechenden Kommunikationsformen jeweils mit den Formulierungen »Sprache der Nähe« oder »Sprache der Distanz« (Koch/Oesterreicher 1985: 21) umschrieben werden. Die beiden Umschreibungen beziehen sich nicht nur auf die Realisierungsformen (und somit auf die mediale Dimension), sondern auch auf die Konzeption der Äußerung selbst (und darum auf die konzeptionelle Dimension). So ist etwa

54 Auch wenn diesbezüglich in einigen Studien (vgl. Androutsopoulos 2007, Feilke 2016) der Begriff »Ansatz« verwendet wird, wird im Folgenden auf die Bezeichnung »Modell« verwiesen, da sich diese auch in der Text- und Medienlinguistik durchgesetzt hat.

ein Gespräch mit Freunden sowohl aus medialer als auch aus konzeptioneller Sicht mündlich, während sich eine Grußkarte medial schriftlich aber konzeptionell mündlich darstellt (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 1994). Es ist daher wichtig, zwischen der medialen und konzeptionellen Dimension der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit zu unterscheiden. Ähnlich konzipiert sind sowohl Ehlichs (1984, 2007) »zerdehnte Sprechsituation« (Ehlich 2007: 542) als auch Maas' (1985, 2008, 2010a) Unterscheidung zwischen »orat« und »literat« (Maas 1985: 58). Ehlichs Diskussion zum Thema Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit beginnt mit einer Auseinandersetzung »zum Textbegriff« (Ehlich 1984: 9, 2007: 531). Texte werden als schriftlich materialisierte Träger von Äußerungen verstanden. Diese entstehen in Sprechsituationen, in denen der/die Schreibende sie ohne kopräesente Rezipierende materiell fixiert und der/die Lesende sie rezipiert. Ehlich (1983b: 32, Hervorhebung im Original) sieht »als Kriterium für die Kategorie ›Text‹ [...] die *Überlieferungsqualität* einer sprachlichen Handlung an«, die »eine sprechhandlungsaufbewahrende Überbrückung« erfordert. Ehlich (2007: 573) weist darauf hin, dass »die Herausbildung von Textualität [...] zunächst einmal vollständig in einer mündlichen Welt [geschieht]«.

Maas (1985, 2008, 2010a, 2016) unterscheidet hingegen die materiale bzw. mediale (geschriebene vs. gesprochene) von der strukturellen Seite (orat vs. literat) des Sprachlichen und setzt voraus, dass beide Ebenen getrennt betrachtet werden: »Literare Strukturen können einen mündlichen Vortrag bestimmen [...], schriftliche Praktiken können weitgehend ohne literate Strukturen auskommen« (Maas 2008: 331). Maas (2010a: 31) fügt noch hinzu, dass »die Dimension literater/orater Artikulation [...] grundsätzlich unabhängig von dem Medium [ist]«. Maas (2008: 332) geht ferner davon aus, dass »mit den Idealtypen orater/literater Praxis [...] die Maximierung auf jeweils einer der beiden Dimensionen gefasst [wird]«. Nach dem Ansatz von Maas können orate und literate Strukturen als Pole einer skalaren Dimension auf der strukturellen Ebene verstanden werden, ausgelöst von der medialen Realisierung und als sozial fundierte Begriffe »im sozialen Horizont der jeweiligen sprachlichen Praxis« (Maas 2010a: 30).

Die Unterscheidung nach Maas weist starke Ähnlichkeiten zum Modell von Koch/Oesterreicher auf. Anders jedoch als Koch/Oester-

reicher rückt die Unterscheidung nach Maas die sprachdidaktischen Gründe in den Vordergrund: »Was in der Sprachdidaktik fehlt [...], sind die konzeptionellen Voraussetzungen für eine Didaktik, die die Schüler bei der notwendigen *intellektuellen* Bearbeitung ihrer Schwierigkeiten unterstützt« (Maas 1985: 14, Hervorhebung im Original). Dabei kann »nur ein solches (nicht reduktionistisches Modell) Voraussetzung für eine angemessene pädagogische Intervention sein« (Maas 2008: 329). Maas (2000: 12) selbst nimmt Bezug auf die vielen Analogien zum Modell von Koch/Oesterreicher: »Statt orat/literat findet sich verbreitet auch die Redeweise von konzeptionell mündlich/schriftlich«. Wie Dürscheid (2016: 43) jedoch kurz und knapp feststellt, hat sich die Unterscheidung von orat vs. literat in der linguistischen Diskussion »nicht durchgesetzt«. <sup>55</sup> Das Modell von Koch/Oesterreicher hingegen wird weiterhin sehr stark, insbesondere in der deutschen Sprachdidaktik, rezipiert. <sup>56</sup>

Trotz seiner starken Resonanz zählt das Modell von Koch/Oesterreicher »zu den in hohem Maß kontrovers diskutierten [...] Leitmodellen in der jüngeren Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland« (Feilke 2016: 113). Einen Grund für den Erfolg des Modells aus sprachdidaktischer Sicht erkennt beispielsweise Dürscheid (2006: 381): Dank der fließenden Übergänge des Kontinuums kann das Modell sehr gut »in einer sprachvariationsorientierten Sprachdidaktik« zugrunde gelegt werden. Weitere Motive sind sowohl eine interdisziplinär attraktive und eingängige Metaphorik (Sprache der Nähe – Sprache der Distanz) sowie die anschauliche und leicht nachvollziehbare Abbildung als auch die Erfassung gegenläufiger »Kombinationen von Medium und Konzeption« (Androtsopoulos 2007: 80).

Zu den Erfolgsbedingungen zählt Feilke (2016: 148) auch eine »Theoriebildung, die Aspekte des sprachlichen Handelns, grammatischer Struk-

55 Inzwischen gibt es Studien, die diese Konzeptualisierung aufnehmen (vgl. Böhmer 2016, Siekmeyer 2013).

56 Es gibt zahlreiche sprachdidaktische Studien, die das Koch/Oesterreicher-Modell zugrunde gelegt haben (vgl. Cantone/Haberzettl 2008, 2009, Gantefort 2013, Petersen 2014, Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Auch in der Medienlinguistik wurde es stark rezipiert und gleichzeitig kontrovers diskutiert, vgl. Dürscheid (2016) und Jakob (2019). In der Konversationsanalyse hingegen spielt das Modell kaum eine Rolle, vgl. Imo (2016).

turgene, der Variation und des Wandels ebenso wie der Aneignung und des Erwerbs von Sprache integriert.«<sup>57</sup> Feilke (2016: 136) weist jedoch darauf hin, dass es »eine verbreitet populäre didaktische Rezeption des Kontinuums i. S. einer kontinuierlichen Entwicklung von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit [gibt], die aber in der Sache leider oft fehlgeht«. Die starke Verbreitung in der sprachdidaktischen Forschung hat darüber hinaus dazu geführt, dass das Modell »mit seinen Implikationen offenbar schon weiter [ist], als es ihm seine Autoren zugestehen« (Feilke 2016: 147). Angemerkt wird dabei, dass die Sprachdidaktik fast ausschließlich an der konzeptionell schriftlichen Kommunikation interessiert ist und aufgrund dessen bestimmt, »was mündlichen Sprachgebrauch ausmacht« (Feilke 2016: 143). Darüber hinaus wird kritisiert, dass »entsprechend oft und wiederkehrend [...] [die] *konzeptionelle Schriftlichkeit* [...] als übergeordnetes Globalziel sprachlicher Erwerbs- und Lernprozesse angegeben« wird (Pohl/Steinhoff 2010b: 7f., Hervorhebung im Original).

Stark diskutiert wird auch die »medialitätsneutrale Anlage« (Tophinke 2016: 314) des Modells von Koch/Oesterreicher, welche aus der Trennung der Dimensionen der Medialität und der Konzeption resultiert:

In der so genannten ›medialen‹ Dimension des KOe-Modells wird die Materialität des Zeichens mit seiner Medialität identifiziert. Dies ist insofern inakzeptabel [...] als zwischen der Artikulation/Audition einerseits und allen anderen Produktionsweisen und Perzeptionsmodalitäten sprachlicher Zeichen ein substantieller Unterschied besteht (Krefeld 2017: 5).

Feilke (2016: 146f.) merkt an, dass dieser Aspekt in der Didaktik keine Berücksichtigung findet. Somit hat die Sprachdidaktik das Modell nicht nur rezipiert, sondern stark auf ihre eigenen Forschungsdesiderata adaptiert. Auch wenn das Modell »didaktisch [...] als ein normatives Entwicklungsmodell für die Aneignung konzeptioneller Schriftlichkeit

57 Vgl. Feilke (2016) und Feilke/Hennig (2016) im Hinblick auf eine ausführliche, sowohl sprachdidaktische als auch medienlinguistische Auseinandersetzung mit dem Modell nach Koch/Oesterreicher.

und [...] auf die Gesamtheit der hiervon betroffenen Strukturebenen geschriebener Sprache rezipiert [...] wird« (Feilke 2016: 148), sind die kritischen Aspekte zu beachten.

### 3.3 Einflussfaktoren auf die Textproduktion in der L2

Wie bereits in Kapitel 2.2.3 hinsichtlich der mehrsprachigen Kompetenzen und weiterhin in Kapitel 3.1.2 hinsichtlich des Schreibens diskutiert wurde, soll das mehrsprachige Schreiben und die daraus resultierenden schriftlichen Kompetenzen nicht nur als kognitivbasiertes Vorgehen verstanden werden, sondern als sozial eingebettetes Handeln, bei dem mehrere Faktoren eine Rolle spielen. In dieser Hinsicht schlägt Hornberger (2003: 5) ein Kontinuum mehrdimensionaler Faktoren vor, die Einfluss auf die schriftlichen Kompetenzen haben: »[W]hen we consider biliteracy in its turn, it becomes clear that these continua are interrelated dimensions of one highly complex whole«. Die Idee dabei ist, dass je mehr die Lern- und Sprachgebrauchskontexte es den Sprechenden ermöglichen, sich in den unterschiedlichen Dimensionen des Kontinuums zu »bewegen«, desto größer die Chance für eine ausgewogene Biliteralität ist.

Das Modell von Hornberger (2003) basiert auf der Feststellung, dass Zweisprachigkeit und Literalität traditionell durch polare Gegensätze, wie Erst- und Zweitsprache (L1 vs. L2), monolinguale oder zweisprachige Individuen, mündliche vs. schriftliche Gesellschaften etc. ausgezeichnet sind. Dieses Modell geht von dieser Prämisse aus, versteht aber die Endpole nicht als statische und eigenständige Punkte, sondern sieht sie in dynamischer Interaktion zueinander. Diese mehrdimensionalen Kontinua basieren darüber hinaus auf vier Bereichen, die mehrere gesellschaftliche, linguistische und individuelle Aspekte widerspiegeln: »context«, »development«, »content« und »media« (Hornberger/Skilton Sylvester 2003: 39f.). Diese Bereiche bestehen nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Die Bearbeitung dieses Modells nach Böhmer (2015) sieht weitere Einflussfaktoren vor, beispielsweise persönliche, soziale und kulturelle

Faktoren sowie Inputfaktoren, die ebenfalls den Erwerb und die Entwicklung von Biliteralität beeinflussen. Ziel des Modells ist es, einen theoretischen Rahmen anzubieten, in dem sowohl die Entwicklung und Förderung von didaktischen und Sprachplanungsprogrammen, als auch eine gesellschaftliche und politische Sensibilisierung gegenüber der Biliteralität stattfindet.

Es gibt bislang jedoch wenige empirische Studien, die den Einfluss von mehreren Faktoren auf die bilingualen schriftlichen Kompetenzen in Betracht gezogen haben. Viele davon – auch im deutschen Forschungskontext – haben insbesondere einzelne Faktoren berücksichtigt, etwa die Schulform (vgl. Grieshaber 2017) oder den Besuch des Herkunftssprachenunterrichts (vgl. Caprez-Kompræk 2010, Kompræk 2018, Rapti 2005, Schader 2013, Woerfel et al. 2014). Als Erweiterung zur bisherigen Forschung wird in anderen Studien eine differenzierte Sichtweise angeboten, wo weitere Faktoren wie Textsorte und literale Praktiken in der L1 und L2 berücksichtigt werden (vgl. Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Ein besonderes Augenmerk wird in der jüngeren Forschung schließlich auf den Einfluss der *Language Awareness* auf die schriftlichen Kompetenzen gelegt (vgl. Baake/Hoppe 2016, Riehl et al. 2018).<sup>58</sup>

Die bisher diskutierten Studien belegen mehrfach die Vielfältigkeit des Schreibprozesses und der Schreibentwicklung. Dabei spielen nicht nur kognitive Vorgänge, sondern auch soziokulturelle Komponenten eine entscheidende Rolle, insbesondere wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist. Im Einklang mit diesen Positionen haben sich schließlich in der Bildungs- und Textlinguistikforschung unterschiedliche Begriffe bezüglich der schriftlichen Kompetenzen durchgesetzt. Im mehrsprachigen Bereich hat sich darüber hinaus eine Wechselwirkung der L1- und L2-Kompetenzen etabliert. Der Erwerb und die Entwicklung von Schriftlichkeit sowohl in der L1 als auch in der L2 ist somit eine wichtige

58 *Language Awareness* oder metasprachliche Bewusstheit bezeichnet »die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Sprache als Objekt zu fokussieren oder über Sprache abstrakt nachzudenken« (Jessner 2006: 42). »Dies betrifft sowohl das grammatische Wissen, d.h. die formale Korrektheit, als auch das semantische Wissen, d.h. das Wissen über Bedeutungen, aber auch das Wissen darüber, wie man sich kommunikativ richtig verhält. Das bezeichnet man als pragmatisches Wissen« (Riehl 2018d: 232).

Voraussetzung, damit Schülerinnen und Schüler ihre mehrsprachigen Kompetenzen und Ressourcen in toto nutzen können.

### 3.4 Textsorte – Texttyp – Textmuster

Im Fokus dieser Arbeit steht die Analyse argumentativer und narrativer Texte, die von bilingualen deutsch-italienischen Schülerinnen und Schülern geschrieben wurden. In den folgenden Kapiteln wird demzufolge der Textbegriff diskutiert. Im nächsten Schritt werden die spezifischen Merkmale narrativer und argumentativer Texte dargelegt. Daran anschließend werden die Erkenntnisse zur bilingualen Erzähl- und Argumentationsproduktion unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Zielgruppe dargestellt.

Der Textbegriff wurde in der bisherigen Forschung kontrovers diskutiert, nicht nur für seine Verwendung in der alltäglichen Sprache, sondern auch für seine unterschiedlichen Definitionen in den bisher entwickelten Forschungsansätzen (vgl. Ehlich 2007: 483ff, Riehl 2001: 79f.).

Heinemann/Viehweger (1991: 144) weisen darauf hin, dass die Begriffe Textsorte und Textklasse »vorrangig auf empirisch vorfindliche Klassifizierungen von Texten und Gesprächen bezogen [werden], wie sie von einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft vorgenommen wurden«. Diese Textklassifizierungen basieren auf alltäglichen Kategorien und sind somit auf Kommunikationsbedürfnisse bezogen. Dies impliziert, dass sie im Laufe der Zeit entsprechend verändert werden können (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 144). Textsorten werden daher als prototypische Phänomene verstanden, die auf Erfahrungen von Sprecherinnen und Sprechern in einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft beruhen und somit als »globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen« (Heinemann/Viehweger 1991: 170) angesehen werden können. Demzufolge werden sie als »globale Textstrukturmuster« oder »globale Textmuster« (Heinemann/Viehweger 1991: 170) verstanden. »Textsorten bzw. Textklassen [...] stellen somit ein Potential, ein bestimmtes Reservoir an Kenntnissen dar, auf die die Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft in ihrer sprachlichen Tätigkeit zurückgreifen« (Heinemann/Viehweger 1991: 144) können. Bei der Gestaltung

eines Textes und der Verwendung von Textmustern ist es allerdings wichtig, dass diese sowohl von der textproduzierenden als auch von der textrezipierenden Person zur Kenntnis genommen werden.

Van Dijk (1980: 128) stellt darüber hinaus fest, dass unterschiedliche Textsorten mehrere kommunikative und soziale Funktionen haben sowie unterschiedliche Aufbauarten zeigen. Diese globalen Strukturen, die einen Texttyp kennzeichnen werden von ihm »Superstrukturen« (Van Dijk 1980: 128) genannt. Diese Superstrukturen lassen nicht nur eine globale Struktur des Textes erkennen, sondern legen vielmehr »die globale (Zu)-Ordnung von Textteilen« (Van Dijk 1980: 129, Hervorhebung im Original) fest. Der Texttyp wird als

eine theoriebezogene Kategorie zur wissenschaftlichen Klassifikation von Texten verstanden, die auf eine Erscheinungsform von Texten bezogen wird, die im Rahmen einer Text- bzw. Gesprächstypologie beschrieben und definiert ist. Sprecher einer menschlichen Gemeinschaft haben demzufolge ein Textsortenwissen bzw. Wissen über globale Textstrukturen, jedoch kein Texttypenwissen. (Heinemann/Viehweger 1991: 144)

Heinemann/Viehweger (1991: 145) schlagen dementsprechend eine »Mehrebenenklassifikation« von Texten, die auf Textmusterwissen basiert, vor. Texte lassen sich hierbei nach Funktions-, Situations-, Verfahrens- und Text-Strukturierungstypen sowie nach prototypischen Formulierungsmustern beschreiben. Die Funktionstypen stellen kommunikative Funktionen dar: Texte erstellen Interaktionen zwischen Schreibenden und Lesenden, realisieren gesellschaftliche Aufgaben und individuelle Ziele und konstituieren soziale Beziehungen. Alle diese Aufgaben werden unter dem Begriff »Textfunktion« (Heinemann/Viehweger 1991: 148) zusammengefasst.

Texte entstehen darüber hinaus in kommunikativen Situationen, in denen sowohl Partnerbezüge als auch mediale Aspekte eine Rolle spielen. Hierzu zählt man unterschiedliche Elemente, wie etwa interaktionale und soziale Tätigkeiten, Anzahl der Interagierenden (dyadische Kommunikation, Gruppen- bzw. Massenkommunikation) und deren sozialen Rollen sowie die Umgebungssituation (Face-to-face-, Tele- oder Aufzeichnungskommunikation). Alle diese Aspekte werden



unter dem Begriff »Situationstypen« (Heinemann/Viehweger 1991: 147) subsumiert. Unter Verfahrenstypen sind Verfahrensmuster (wie Textherstellungs- oder Textverstehensverfahren) zu verstehen, die Textproduzenten und -rezipienten für eine erfolgreiche Kommunikation einsetzen sollen (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 158).

Beim Verfassen eines Textes spielen außerdem »textklassenspezifische Kommunikationsmaxime« und »Formulierungsmuster« (Heinemann/Viehweger 1991: 165f.) eine wichtige Rolle. Während textklassenspezifische Kommunikationsmaxime »den Rahmen für charakteristische Textformulierungen [bilden]« (Heinemann/Viehweger 1991: 166), sind Formulierungsmuster Wörter oder Konstruktionen, die »bei der schnellen und [...] adäquaten ›Ausfüllung‹ der Textstrukturierungen« (Heinemann/Viehweger 1991: 166) helfen. Durch ihre routinierte Verwendung erleichtern beide die Textproduktion und -rezeption und aktivieren ein prototypisches Wissen über Formulierungsmerkmale bestimmter Textklassen (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 165).

Bezüglich der Formulierungsmuster werden drei Gruppen differenziert, die beim Textstrukturierungsprozess besonders wichtig sind: Kollokationen, lexikalische Einheiten oder syntaktische Konstruktionen, die einen hohen Grad an assoziativen Verknüpfungen zeigen (beispielsweise Begrüßungsformeln) und Gliederungssignale, die nicht nur dabei helfen, den Text zu strukturieren, sondern auch Rückschlüsse auf bestimmte Textklassen ermöglichen. Je ritualisierter die Textsorte ist, desto häufiger treten Formulierungsmuster in unterschiedlichen Formen auf. Solche Routineformeln werden von Feilke (1998: 72) als »idiomatische Prägungen« verstanden, als »sprachliche Ausdrücke«, die »durch konventionelle Präferenzen bestimmt sind«. Dabei werden soziale, textuelle und syntaktische Prägungen unterschieden, die alle drei aufgrund ihrer Entstehung »als Resultat eines Prozesses intersubjektiver Gestaltbildung« (Feilke 1996: 214) pragmatisch konstituiert sind. Riehl (2001: 89) erkennt darüber hinaus, dass »bestimmte Textmuster ganz bestimmte idiomatische Prägungen [erfordern], die für die jeweilige Sprachhandlung relevant oder konventionell festgelegt sind«. Das Wiederkehren dieser Muster hat im Text außerdem eine »kohäsionsstiftende Kraft« (Rothkegel 1994: 519), die nicht nur sprachliche, sondern auch kulturspezifische Merkmale aufweisen kann,

»wenn bestimmte Diskursgemeinschaften [...] eigene Prägungstypen für bestimmte Textsorten ausbilden« (Riehl 2001: 90).

Schließlich erkennen Heinemann/Viehweg (1991: 212f.) einige Strategien, die nicht nur bei der Texterstellung, sondern auch bei der Textinterpretation angewendet werden. Hierfür werden Formulierungsmuster unterschiedlicher Art eingesetzt, die zu »komplexen Verfahrensmustern« (Heinemann/Viehweg 1991: 237) gehören. Die Aktivierung dieser Muster spielt eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Kommunikation. Diesbezüglich werden drei Verfahrensmuster unterschieden: narrative, argumentative und deskriptive. Aufgrund des Fokus der vorliegenden Arbeit auf narrative und argumentative Texte, werden diese beiden Textarten im Folgenden näher erläutert.

### 3.4.1 Das Erzählen in der bisherigen Forschung

»Narratives are everywhere, performing countless different functions in human interactions« schreibt Toolan (1988: XVIII). Bruner (2002) betont auch die entscheidende Rolle des Erzählens, das nicht nur auf den einzelnen Menschen bezogen ist, sondern auch eine soziale Funktion erfüllt: Erzählungen sind nicht nur für das Individuum identitätsstiftend, sondern auch für die Gemeinschaft.

Das Erzählen wird allgemein als »eine kommunikative und eine rekonstruktive Tätigkeit« (Gülich/Hausendorf 2000: 369) verstanden. Infolgedessen entsteht »ein Produkt, das mit Hilfe eines semiotischen Ausdruckssystems [...] auf eine temporale Verkettung von Ereignissen verweist und im Kontext einer Konstellation von kommunizierenden Personen einer bestimmten kommunikativen Absicht dienen soll« (Gantefort 2013: 118). Die Ereignisse werden darüber hinaus »im sozialen Rahmen, d.h. vor dem Hintergrund von Werten, Normen und Regeln sowie dem Wissen über die Welt, analysiert, bewertet und zur Diskussion gestellt« (Klebl/Lukosch 2008: 147).

Das schriftliche Erzählen befindet sich am Anfang der literalen Textentwicklung und ist aus diesem Grund in den Lehrplänen, insbesondere der Primarstufe, fest verankert. Schülerinnen und Schüler machen ihre ersten narrativen Erfahrungen jedoch bereits durch alltägliche mündliche Erzählungen. »Narrative Strukturen können in diesem Sinne als

eine Brücke zwischen mündlichen Diskursfähigkeiten und beginnender Schreibentwicklung angesehen werden« (Ohlhus 2014: 216). Weinhold (2005: 69) definiert die narrativen Strukturen somit als ein »Sprungbrett in die Schriftlichkeit«. Die folgenden Ausführungen nehmen daher ihren Ausgangspunkt bei der textlinguistischen Diskussion zur Erzählung allgemein und fokussieren sich auf die schriftliche Narration mit besonderem Augenmerk auf die mehrsprachige Perspektive.

Aufgrund der Ambivalenz des Begriffs »erzählen« unterscheidet Ehlich (1983a: 138) zwischen zwei Arten von Erzählungen: Der erste Typ (»erzählen<sub>1</sub>«) ist ein allgemeiner Oberbegriff und umfasst alle Tätigkeiten, in denen sprachlich auf eine Sequenz von Ereignissen Bezug genommen wird, beispielsweise berichten, mitteilen, schildern, beschreiben, wiedergeben und darstellen. Beim »erzählen<sub>2</sub>« (Ehlich 1983a: 138) kommt hingegen die Etablierung eines geteilten Vorstellungsraumes im Sinne einer Origo-Versetzung im Hier und Jetzt hinzu. Es handelt sich dabei nicht nur um »die Wiedergabe vom Gesehenen« (Ehlich 1983a: 138), sondern vielmehr um »die Herstellung einer gemeinsamen Welt« (Ehlich 1983a: 139) zwischen Hörendem und Sprechendem bzw. Lesendem und Schreibendem. Dabei spielt das Unerwartete, das beim erzählen<sub>1</sub> nicht vorhanden ist, eine entscheidende Rolle. Weiterhin sprechen Heinemann/Viehweger (1991: 238, Hervorhebung im Original) von »NARRATIVE[n] Strukturierungsmuster[n]« und definieren diese als »Resultate des strategischen Grundverfahrens der NARRATION, bezogen auf eine zeitlich geordnete Abfolge von Handlungen«, die als »Ereignis« bezeichnet werden. Sie unterscheiden zwischen »NARR I«, worunter auch das Referieren oder Berichten verstanden wird und »NARR II«, was das Erzählen per se kennzeichnet. NARR I ist »ergebnisorientiert« und »stellt das Grundmuster der informationsvermittelnden Textgestaltung dar« (Heinemann/Viehweger 1991: 239). NARR II basiert auf einem ähnlichen Prinzip, die subjektive Charakterisierung der Ergebnisse der Schreibenden (»Erlebnisperspektive«, Heinemann/Viehweger 1991: 242) wird dennoch hinzugefügt.

Im Rahmen der Erzählforschung ist die Studie von Labov/Waletzky (1973) ein Meilenstein. Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Analyse zur globalen Struktur selbsterlebter Erzählungen, anhand derer ein Strukturmodell entwickelt wurde. Das Modell stellt die wichtigs-

ten Konstituenten einer Erzählung dar: Orientierung, Komplikation, Evaluation und Auflösung. Während die Orientierung dazu dient, in das Geschehen einzuführen, enthält die Komplikation das Ereignis, worüber erzählt wird. Die Evaluation stellt außerdem die expressiven Äußerungen dar, die für die Akzentuierung des Ergebnisses verwendet werden. Schließlich erfolgt die Auflösung, in der das Resultat des Geschehens sowie dessen (Haupt-)Figuren deutlich werden. Zur Erzählung gehören weitere, jedoch nicht notwendige Elemente, wie Abstract, Coda oder Moral. Labov/Waletzky (1973) arbeiten weiter zwei Funktionen des Erzählens heraus: die referentielle und die evaluative. Die evaluative Funktion wird durch die Wortwahl und durch die Evaluationsteile der Erzählung erfüllt und die referentielle durch Ortsangaben, Namen, chronologische Anordnung sowie deiktische Ausdrücke.

Andere erzählstrukturelle Konzepte wurden im Sinne der »story grammar« von Rumelhart (1975, 1977), Thorndyke (1977), Mandler/Johnson (1978, 1980) und Stein/Glenn (1979) entwickelt. Dem Konzept der »story grammar« liegt die Annahme zugrunde, dass eine Geschichte eine bestimmte interne Struktur aufweist. Der Aufbau folgt dabei einer hierarchischen Struktur und legt fest, welche Elemente in welcher Reihenfolge eingesetzt werden müssen, um eine vollständige Geschichte realisieren zu können.

Ähnlich argumentiert das von Van Dijk (1980) entwickelte hierarchische Modell, das die narrative Superstruktur alltäglicher Erzählungen bestimmt. Eine Superstruktur ist laut Van Dijk (1980: 131) »eine Art abstraktes Schema, das die globale Ordnung des Textes festlegt und das aus einer Reihe von Kategorien besteht, deren Kombinationsmöglichkeiten auf konventionellen Regeln beruhen«. Superstrukturen sind als »elementare Basisstrukturen« (Van Dijk 1980: 131) aufzufassen und werden als »hierarchisch geordnete kategoriale Baumdiagramme dargestellt [...], wobei kritisch anzumerken ist, daß diese Präsentation wohl eine zu feste Ordnung der Kategorien impliziert« (Brinker 2000: 169).

Ein weiteres Strukturmodell zur Untersuchung der Erzählungen schlägt Quasthoff (1980: 27) vor, wobei hier von »Relationsstruktur« die Rede ist. Quasthoffs Ansatz ist vor allem an der Textproduktion und weniger an den daran beteiligten Prozessen interessiert. Das Ungeöhnliche, das als Bruch in der Erzählung dargestellt wird, ist auch in

diesem Fall ein wichtiger erzählerischer Aspekt. Laut Quasthoff (1980: 27) müssen »gewisse Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit« erfüllt werden, damit man von »Geschichte« sprechen kann.

Boueke et al. (1995) sowie später Wolf et al. (2007) weisen allerdings darauf hin, dass es wichtig sei, den Erzählbegriff noch genauer abzugrenzen. Dabei distanzieren sich die Autoren sowohl vom *story-grammar*-Ansatz als auch vom Modell von Labov/Waletzky.<sup>59</sup> Während der *story-grammar*-Ansatz nicht für alle Erzählungen gedacht sei, weise das zweite Modell (Labov/Waletzky) eine mangelhafte Berücksichtigung des emotionalen Aspekts einer Erzählung auf. Ein wichtiger Punkt bei einer Erzählung ist laut Wolf et al. (2007) nicht nur, ob das Ereignis ungewöhnlich oder interessant ist, sondern auch, ob es »in seinen emotionalen Konsequenzen für die Aktanten Bedeutsamkeit erlangt und auf diese Weise die Zuhörer in das Geschehen involviert« (Wolf et al. 2007: 159). Anders als die vorherige Erzählforschung, die sich auf die Grundstrukturen der Erzählungen fokussiert hat, gehen Boueke et al. (1995) von einer Aneignung dieser Strukturen in der Ontogenese aus. Die Autoren verstehen den Oberbegriff des Erzählens als eine primär informative Darstellung kontinuierlicher Ereignisabläufe. Der Unterbegriff des Erzählens ist hingegen als eine Diskurseinheit definiert, in deren Verlauf das Vorkommen einer Diskontinuität als hinreichende Bedingung erfüllt sein muss. Sie stellen heraus, dass ein unerwartetes Ereignis, das einen Bruch des normalerweise zu erwartenden Ereignisablaufes nach sich zieht, ein wichtiges Kriterium dafür ist, dass das Erzählprodukt, hier als Geschichte bezeichnet, dem Unterbegriff Erzählen zuzuordnen ist (Boueke/Schüle 1991: 15). Eine Geschichte beinhaltet grundsätzlich einen Anfangszustand, der nach dem unerwarteten Bruch der Ereignisse als veränderter Endzustand präsentiert wird, und daher stets dynamisch ist.

Für die Erfassung von Erzählungen wurde das »Bielefelder Geschichtenschema« (Wolf et al. 2007: 161)<sup>60</sup> entwickelt, mit dem Erzähltexte von Kindern im Alter zwischen fünf und neun Jahren analysiert wur-

<sup>59</sup> Eine ausführliche kritische Diskussion findet sich in Black/Wilensky (1979). Trotz der Kritikpunkte wird der *story-grammar*-Ansatz weiterhin für die systematische Erfassung der Erzählkompetenz in klinischen Settings verwendet, vgl. Ringmann/Siegmüller (2013).

<sup>60</sup> Vgl. dazu auch Boueke et al. (1995).

den. Dieses Modell setzt sich zum Ziel, nicht nur die Struktur einer Geschichte, sondern zugleich die entsprechende kognitive Repräsentation des Erzählers bzw. der Erzählerin abzubilden. Dieses Schema unterteilt sich in mehrere Ebenen: Auf der Ebene der »*Repräsentation isolierter Ereignisse*« muss »der Erzähler sich zunächst einmal klar darüber werden [...], mit welchen Ereignissen [...] er es zu tun hat« (Wolf et al. 2007: 162, Hervorhebung im Original). Auf der Ebene der »*linearen Ereignisrepräsentation*« (Wolf et al. 2007: 162, Hervorhebung im Original) werden die Ereignisse in der Ereignisfolge miteinander verbunden. Hier wird eine erste Form der »Herausbildung des vollständigen Erzählschemas« realisiert, das sich allerdings noch »auf basalere Aktivitäten der Textherstellung« (Wolf et al. 2007: 162) bezieht. Die »*episodisch strukturierten Ereignisrepräsentationen*« (Wolf et al. 2007:162, Hervorhebung im Original) stellen die dritte Ebene des Modells dar, die nicht nur textkonstitutive Fähigkeiten, sondern auch narrative Tätigkeiten erfordert. Dies wird mit Hilfe von Markierungen der Ereignisstruktur, in der die Ereignisse unterschiedliche Gewichtung bekommen, realisiert. Die letzte Ebene ist die der »*narrativ strukturierten Ereignisrepräsentation*« (Wolf et al. 2007: 163, Hervorhebung im Original). Hier wird, im Gegensatz zur vorherigen Erzählforschung, die Aufmerksamkeit nicht (nur) auf die Ungewöhnlichkeit der Ereignisse gerichtet, die die Erzählung hervorbringt, sondern zugleich auf die affektive und evaluative Qualifizierung der Erzählung. Letztere wird durch »Affektmarkierungen« (Wolf et al. 2007: 163) realisiert.

Während es auf dieser Stufe mit dem Planbruch als »organisierendem Zentrum« eher um eine diskursmusterneutrale, gleichwohl grundsätzlich narrative Wiedergabe von Geschehenem geht, in der weder der Bericht noch die Erzählung noch irgendeines der anderen verwandten Diskursmuster ins Spiel kommt, fällt auf der Stufe der affektiven Qualifizierung die Entscheidung für das spezifische Diskursmuster, das wir »Geschichte« nennen. (Wolf et al. 2007: 163)

Der Aspekt der Affektstrukturmarkierung spielt somit für die Geschichte eine entscheidende Rolle, da in deren »Mittelpunkt ein unerwartetes Ereignis steht, das einen ›Bruch‹ des normalerweise zu erwartenden

Ereignisablaufs bewirkt« (Boueke et al. 1995: 15). Die zentrale Funktion einer Geschichte besteht somit darin, die Zuhörenden bzw. die Lesenden zu involvieren, was als »Emotionalisierung« (Boueke et al. 1995: 15) verstanden wird. Auf Grundlage der psychologischen Erkenntnisse aus den Studien von Berlyne (1960, 1974)<sup>61</sup> gehen Boueke et al. (1995) davon aus, dass solche Affektmarkierungen insbesondere zu den schriftlichen Texten gehören, da hier weitere Faktoren wie Gestik, Mimik, Sprechgeschwindigkeit und Intonation nicht erfasst werden können und dennoch in den mündlichen Erzählungen eine wichtige Rolle spielen.

Zur Affektmarkierung gehören nach (Boueke et al. 1995) drei Kategorien: Die erste ist die Kategorie der psychologischen Nähe, die sich zunächst mit den Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen der Hauptfigur beschäftigt, die durch sprachliche Elemente ausgedrückt werden. Die zweite Kategorie ist die der Valenz und dient dazu, »die emotionale Grundqualität der Makro-Konstituenten zu amplifizieren« (Boueke et al. 1995: 115). Dies geschieht mithilfe von Textelementen wie positiv oder negativ konnotierten Lexemen, expressiven Verben oder kulturspezifischen Implikationen.

Die letzte Kategorie ist die der Plötzlichkeit, in der das Unerwartete durch sprachliche Elemente, wie Temporaladverbien (plötzlich, auf einmal), betont wird. Die daraus resultierenden Ergebnisse lassen auf eine Entwicklung der Erzählfähigkeit im Laufe der Kindheit schließen: Von den isolierten Erzählungen der Kindergartenkinder, durch eine lineare strukturierte Ereignisrepräsentation bis zur zweiten Klasse und eine episodisch strukturierte Erzählung zwischen der zweiten und vierten Klasse, kann anschließend ein narrativ strukturierter Text mithilfe der Affektmarkierung ab der vierten Klasse verfasst werden.

Neben dem Stufenmodell von Boueke et al. (1995) wurden im deutschen Kontext weitere Modelle entwickelt, die insbesondere in der

<sup>61</sup> Im Rahmen seiner Motivationstheorie untersucht Berlyne (1960, 1974), welche Faktoren zu Erregung führen. Hierbei unterscheidet er zwischen internen Faktoren, wie Schmerz und Hunger und externen, die sich auf die situativen Umwelteinflüsse beziehen. Die externen Faktoren fasst er unter dem Begriff »kollative Variablen« (Berlyne 1974: 10) zusammen. Es werden vier Arten dieser Variablen unterschieden: Neuigkeit, Ungewissheit, Komplexität und Überraschungsgehalt. Dazu sind auch drei weitere Reizarten zu zählen: Affektive Reize, starke äußere Reize und innere Reize, die von Bedürfniszuständen herrühren. All diese Variablen und Reize weisen ein starkes Anregungspotenzial auf.

didaktischen Forschung verwendet werden, wie das von Augst et al. (2007). Dieses Modell wurde im Rahmen einer Longitudinalstudie entwickelt, die mit Kindern im neunten, zehnten und elften Lebensjahr durchgeführt wurde. Die Analyse wurde nach verschiedenen Textsorten differenziert und neben Erzählungen wurden auch Berichte, Instruktionen, Beschreibungen und Argumentationen erhoben.

Für Augst et al. (2007) ist die Entwicklung von Textkompetenzen ein Aneignungsprozess, wobei die Vorgänge sowohl durch die Textstruktur als auch durch die Erwartungen der Sprachgemeinschaft bedingt sind. Ihr Modell umfasst folgende vier Stufen einer Erzählentwicklung: Auf der ersten Stufe wird der Text als subjektiv konstituierte mentale Einheit verfasst, wobei selektierte Assoziationen stattfinden. Auf der zweiten Stufe wird der Text als sachlogische Verkettung durch sequenzierte Selektionen dargestellt. Diese Stufe ist insbesondere durch den wiederholten Einsatz von Konnektoren gekennzeichnet. Auf der dritten Stufe nimmt der Text die Form eines mehrdimensionalen und perspektivischen Gebildes an, in dem »Er-Erzählungen mit fiktionalem Charakter« (Augst 2010: 66) überwiegen. Schließlich wird der Text auf der letzten Stufe als einheitlich perspektiviertes Gesamtgebilde durch eine synthetisierte Perspektive realisiert (vgl. Augst 2010, Augst et al. 2007).

Selbst wenn die beiden Stufenmodelle von Boueke et al. (1995) und Augst et al. (2007) ähnliche Strukturmerkmale der Erzählung aufweisen, unterscheiden sie sich vor allem bezüglich »der Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse« (Andresen 2013: 23). Während im Modell von Boueke et al. (1995) die emotionale Markierung erst in einer späteren Entwicklungsstufe stattfindet, weisen Augst et al. (2007) darauf hin, dass sich die Kinder von Anfang an mit emotionalen Markierungen beschäftigen. Anders als in der Studie von Boueke et al. (1995) ergibt sich in der Studie von Augst et al. (2007) eine Umstrukturierung der Involvierungs-genese, die in den unterschiedlichen Stufen eine andere Bedeutung in Verbindung mit der jeweiligen Erzählstruktur annimmt. Während auf der ersten Stufe die Ereignisse isoliert dargestellt und häufig durch eine subjektive emotionale Perspektive erzählt werden, werden diese auf der zweiten Stufe temporal oder kausal miteinander verbunden, wobei gleichzeitig ein Zurückdrängen der subjektiven Perspektive stattfindet. Weitere affektive Markierungen sind auf der drit-



ten und vierten Stufe, die am Lesenden orientiert sind, zu finden. Die affektiven Markierungen basieren somit nicht mehr auf der eigenen subjektiven Perspektive des bzw. der Schreibenden, sondern werden durch Neugier- und Spannungseffekte für den Leser bzw. die Leserin eingesetzt.

Trotz der starken Resonanz beider Stufenmodelle wurden diese Analyseverfahren kritisiert. Andresen (2013: 31f.) macht hinsichtlich der Stufenmodelle auf die Problematik aufmerksam, dass die Erzählentwicklung nicht nur vom Genre abhängig sei, sondern auch von den unterschiedlichen Strukturtypen, die Kinder rezipieren und produzieren. Somit würde eine Systematisierung des Analyseverfahrens und dementsprechend der Ergebnisse die Kreativität der Textproduktion einschränken. Weiterhin muss beachtet werden, dass neben Stilmerkmalen, die insbesondere auf schulische Anleitung zurückzuführen sind, Kinder weitere Stilmittel bzw. individuelle Ausdrucksformen verwenden. Ferner ist die schriftliche Produktion zum einen von mehreren Kontextbedingungen beeinflusst, zum anderen verwenden Kinder, auch wenn sie sich im selben Alter befinden, unterschiedliche sprachliche Strukturen und Formulierungsmuster (vgl. Andresen 2013, 2017, Baake/Hoppe 2016).

### 3.4.1.1 Studien zu schriftlichen Erzählungen im mehrsprachigen Kontext

Nach der Vorstellung einiger Studien zu Erzählungen und deren Entwicklung, soll im Folgenden die schriftliche Narration aus mehrsprachiger Perspektive betrachtet werden. Es handelt sich dabei um ein differenziertes Forschungsfeld, das sich vorwiegend aus den zahllosen miteinander kombinierbaren Aspekten der Analyse, den eingesetzten Erhebungsinstrumenten und -methoden, den Sprachpaaren sowie der Zielgruppenauswahl ergibt. Insofern ist eine vollständige Darstellung im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Um einen Überblick über die zahlreichen Ansätze zu erhalten, empfiehlt sich die Lektüre von Bamberg (2007, 2012), Becker/Wieler (2013), Dannerer (2018), Kern et al. (2012), Rosenberg/Schroeder (2016), Strömqvist/Verhoeven (2004), Verhoeven/Strömqvist (2001).

Mehrere Studien im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung im deutschen Kontext haben sich mit Erzählungen auseinandergesetzt, die von Schülerinnen und Schülern schriftlich produziert wurden und gehen der Frage nach, ob und wie Mehrsprachigkeit genutzt wird (vgl. Duarte 2011, Gantefort 2013, Riehl 2001). Hierbei werden insbesondere mündliche und schriftliche Kompetenzen im Primarschulbereich untersucht, wobei der Fokus stark auf Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als L1 gelegt wird (vgl. Griebhaber 2016, Kalkavan-Aydin 2016, Rehbein 2007, 2016, Reich 2016). Auch im Sekundarschulbereich beschränken sich die Untersuchungen vorwiegend auf die Sprachpaare Deutsch-Türkisch (vgl. Schroeder 2014, Şimşek 2016, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016) und Deutsch-Russisch (Anstatt 2011, Böhmer 2015, 2016). Bei einem Großteil der Arbeiten, insbesondere mit Kindern im Grundschulalter, handelt es sich um Untersuchungen, in denen anhand einer Geschichte in Form von Bildimpulsen, wie »Frog, where are you?« (Mayer 1969)<sup>63</sup>, eine Erzählung verfasst werden soll (vgl. Berman/Slobin 1994, Bamberg 2007, 2012).<sup>64</sup>

Erzählimpulse spielen in der bisherigen Erzählforschung eine wichtige Rolle und werden in zahlreichen Studien einbezogen. Diese werden nicht nur in Form einer Bildergeschichte, wie im Fall der *frog story*, sondern auch als Einzelbilder eingesetzt (vgl. Augst et al. 2007, Knapp 1997, Riehl 2001, Riehl et al. 2018). Filme stellen eine weitere Form von Erzählimpulsen dar (vgl. Blaschitz 2014, Mehlem 2013). Andere Untersuchungen zum mehrsprachigen Erzählen haben sich darüber hinaus auch mit Nacherzählungen beschäftigt (vgl. Böhmer 2016, 2015, Gantefort/Roth 2008, Kalkavan 2013, Rehbein 2016). Ein wichtiger Fokus vieler Studien zum mehrsprachigen Erzählen liegt schließlich auf der Entwicklung der narrativen Kompetenzen sowohl im vorschulischen als auch im schulischen Alter (Dannerer 2012, Rodina 2017).<sup>65</sup>

63 Die daraus resultierenden Erzählungen werden oft als *frog story* bezeichnet.

64 Für eine ausführliche Darstellung der Studien zur *frog story* im ein- sowie mehrsprachigen Bereich siehe Strömqvist/Verhoeven (2004). Weiterhin sind in der CHILDES-Datenbank mehrere Korpora zur *frog story* zu finden, URL: <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/> (Zugriff vom 29.04.2021).

65 Auf weitere Studien zur Erzählentwicklung im mehrsprachigen Kontext wird im Sammelband Verhoeven/Strömqvist (2001) verwiesen.

Die unterschiedlichen Studien zeigen jedoch eine ähnliche Tendenz bezüglich der narrativen Kompetenzen bilingualer Kinder und Jugendlicher: Zum einen kann eine Wechselwirkung zwischen L1 und L2 festgestellt werden, wobei diese abhängig von den Kompetenzen in der L1 ist (vgl. Kalkavan-Aydın 2016, Lechner/Siemund 2014, Riehl 2013, 2018d, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Zum anderen sind keine (signifikanten) Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern im gleichen Alter festzustellen (vgl. Dannerer 2012, Knapp 1997). Soziolinguistische Faktoren, wie die literale Sozialisation in der Familie, insbesondere in der L1, spielen bei der Erzähentwicklung und der Ausbildung narrativer Kompetenzen insgesamt eine wichtige Rolle (vgl. Kalkavan-Aydın 2016, Rehbein 2016, Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Diese unterschiedlichen Ansätze sind nicht nur aus kognitiver und linguistischer Sicht wichtig, um mehrsprachige Kompetenzen besser zu erfassen, sondern auch aus didaktischer Perspektive, um weitere Sprachförderkonzepte entwickeln zu können.

### 3.4.1.2 Studien zu Erzählungen bilingualer italienischer Kinder

Wie bereits diskutiert wurde, berücksichtigt die Mehrheit der Studien zu mehrsprachigen Erzählungen Schülerinnen und Schüler, die Türkisch oder Russisch als L1 haben. Es gibt insgesamt nur sehr wenige Studien, die sich mit bilingualen italienischen Schülerinnen und Schülern beschäftigen. Die wenigen, die es gibt, behandeln insbesondere mündliche Erzählungen bilingualer Kinder und Jugendlicher mit Italienisch als Erstsprache. Aufgrund des Fokus auf mündliche Daten werden diese Studien im Folgenden nur kurz skizziert.

Eine der ersten Studien, die mündliche elizitierte Erzählungen italienischer Jugendlicher in Deutschland in den Blick nimmt, wurde 1985 von Bierbach publiziert. Sie stellte fest, dass die Jugendlichen die italienische Vergangenheitsdifferenzierung im Zusammenhang mit der Funktion der Erzählung verwenden. Wenn keine Handlung erzählt wird, sondern nur mehrere Handlungen aufgezählt werden, findet hingegen keine Differenzierung statt. Diese wird erst angewendet, wenn der situative Rahmen eingeführt wird. Zudem findet in den Erzäh-

lungen ein regelmäßiger Wechsel vom Deutschen ins Italienische statt, insbesondere wenn die Jugendlichen den narrativen Diskurs beginnen. Das Deutsche wird wiederum bei der Selbstkorrektur und am Schluss der Erzählungen verwendet. Dadurch wird die »erzählte« von der »besprochenen« (Bierbach 1985: 170) Welt abgegrenzt. Auch jüngere Studien beziehen sich auf die mündlichen Kompetenzen von Kindern mit Italienisch als Erstsprache. Serratrice (2007) konnte in einer Untersuchung zu mündlichen Erzählungen bilingualer italienisch-englischer Kinder beispielsweise feststellen, dass simultan bilinguale Kinder in der Lage sind, die jeweiligen Sprachkenntnisse kontextgebunden einzusetzen: »The results of this study show that children who are regularly exposed to two languages from birth can achieve remarkable levels of nativeness in both their languages« (Serratrice 2007: 1083).

In Bezug auf narrative Texte der bilingualen Stichprobe mit Italienisch als L1 sind außerdem die Studien von Baake/Hoppe (2016, 2018) zu nennen. Für deren Untersuchung wurde das FörMig-Instrument »Der Sturz ins Tulpenbeet« (Gantefort/Roth 2008: 29) als Erzähllass verwendet, wobei fünf Schülerinnen und Schüler einer bilingualen deutsch-italienischen Grundschule während des Schreibprozesses mithilfe von Laut-Denken-Protokollen beobachtet wurden.<sup>66</sup> Die qualitativen Ergebnisse lassen bei den Kindern auf einen Zusammenhang zwischen narrativen Kompetenzen in der L1 und der L2 schließen. Die Schülerinnen und Schüler verwenden bewusst ihr sprachliches Repertoire, »was teils in eventuell sprachlich-kulturell bedingten unterschiedlichen Realisierungen mündet« (Baake/Hoppe 2016: 186). Eine qualitative Langzeitstudie hinsichtlich mündlicher und schriftlicher

66 Das Modellprogramm »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig« wurde 2004–2006 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in zehn Bundesländern gefördert. Im Rahmen des Programms wurde die Schreibaufgabe »Der Sturz ins Tulpenbeet« mit einer doppelten Zielvorgabe entwickelt: Einerseits als förderdiagnostisches Instrument für Lehrkräfte, »um diese darin zu unterstützen, den Sprachstand vor allem von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Teilkompetenzen differenziert sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zu bestimmen und [...] sprachliche Förderung [...] durchführen zu können. Andererseits dient das Instrument dazu, die im Programm erprobten Fördermaßnahmen im Rahmen der Gesamtevaluation auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen« (Gantefort/Roth 2008: 29f.).

Kompetenzen von sechs deutsch-italienischen Kindern im Alter zwischen sechs und neun Jahren wurde von Streb (2016) durchgeführt. Schriftliche Erzählkompetenzen wurden auch in der quantitativen Studie von Montanari et al. (2016) mit 110 Kindern von der ersten bis zur fünften Klasse mit Italienisch als L1 in Los Angeles in einer Immersionsschule untersucht. Hierbei wurde festgestellt, dass sich im Rahmen des bilingualen Programms die narrativen Kompetenzen sowohl in der L1 Italienisch als auch in der L2 Englisch weiterentwickeln. Im Laufe dieses Entwicklungsprozesses spielt der Sprachgebrauch im Elternhaus eine wichtige Rolle: Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, zeigen bessere Ergebnisse als diejenigen, die mit der Familie nur Englisch sprechen. Die Autorinnen und Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass der Besuch eines bilingualen Schulprogramms eine bessere Entwicklung der narrativen Kompetenzen ermöglicht.

Ähnliche Schlussfolgerungen wurden auch im deutschen Forschungskontext in den Studien von Riehl (2013) und Riehl et al. (2018) gezogen. Es handelt sich hierbei im ersten Fall um die Pilotstudie und im zweiten Fall um das darauffolgende Forschungsprojekt »Mehrschriftlichkeit«, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit anzusiedeln ist. Mithilfe von Bildimpulsen in der L1 und L2 und eines Analysemodells für die Erfassung globaler Textmuster wurden hierbei argumentative und narrative Textkompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler untersucht. In diesen Studien wurde eine Wechselwirkung der Textkompetenzen festgestellt, insbesondere wenn die Schülerinnen und Schüler hohe Kompetenzen in der L1 aufweisen. Dabei scheinen der rezeptive und produktive Umgang mit schriftlichen Texten in der L1 aber auch der außerschulische Sprachgebrauch und die literalen Praktiken im Elternhaus von Bedeutung zu sein. In der Studie von Riehl et al. (2018) wurde auf die narrativen Kompetenzen der italienischen Gruppe jedoch nicht im Detail eingegangen und die Kompetenzen sowie deren mögliche Einflussfaktoren wurden nur für die gesamte Stichprobe diskutiert.

Aus der Betrachtung vorheriger Studien in Bezug auf narrative Texte bilingualer Jugendlicher mit Italienisch als Herkunftssprache wird deutlich, dass deren schriftliche Kompetenzen bisher kaum erforscht wurden. Angesichts der bedeutenden Präsenz der italienischen Gruppe

in Deutschland und in München liefert die vorliegende Untersuchung wichtige neue Erkenntnisse.

### 3.4.2 Argumentation als komplexe sprachliche Handlung

Nach der Betrachtung und Diskussion der narrativen Texte und vorherigen Studien zu bilingualen Erzählungen wird im Folgenden der Fokus auf die Argumentation sowie die argumentativen Texte gelegt.

Der Erwerb und die Entwicklung argumentativer Kompetenzen stellen einen besonders wichtigen Aspekt im Laufe der Ausbildung eines jeden Individuums dar und gehören daher zu den zentralen Aufgaben des Schulunterrichts (vgl. Domenech/Petersen 2018, Petersen 2013, 2014). Auf die Frage, was Argumentieren, ein Argument oder eine Argumentation ausmacht, sind in der Forschung jedoch unterschiedliche Antworten zu finden. Das mag mitunter auch daran liegen, dass sich in der germanistischen Linguistik »ein recht vager Begriff von *argumentatio* durchgesetzt hat« (Eggs 2000: 397, Hervorhebung im Original). Im Folgenden soll daher zunächst bestimmt werden, welche Auffassungen zur Argumentation aus der bisherigen Forschung bereits bekannt sind.<sup>67</sup>

Klein (1980: 9) versteht eine Argumentation als »eine bestimmte Art komplexer sprachlicher Handlungen. Damit sind Tätigkeiten gemeint, in denen es darauf ankommt, eine bestimmte Aufgabe sprachlich zu lösen«. Eine sprachlich komplexe Handlung zu lösen, bedeutet im Falle einer Argumentation, »ein Argument zu entwickeln« (Klein 1980: 10). Dieses lässt sich als »Folge von Aussagen darstellen, die in eine Antwort auf eine *Quaestio* – eine strittige Frage – mündet; die Aussagen müssen in einer bestimmten (>logischen<) Weise miteinander verbunden sein« (Klein 1980: 10, Hervorhebung im Original). Aspekte, wie einzelne Aussagen zu rechtfertigen sind, Kohärenz zu gewährleisten ist und einzelne Teilargumente zu koordinieren sind, spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. Klein 1980: 17).

<sup>67</sup> Aufgrund der Fülle der Literatur zu diesem Themenbereich ist ein ausführlicher Überblick an dieser Stelle nicht möglich. Für weitere Informationen sei beispielsweise auf Pohl (2014) verwiesen.

In einer ähnlichen Art und Weise wird die Argumentation auch von Heinemann/Viehweger (1991: 237) dargestellt: als ein »abwägendes und auf Schlussfolgerungen zielendes Miteinander-in-Beziehung-Setzen von illokutiven Handlungseinheiten zur Begründung von Behauptungen«. Laut Heinemann/Viehweger (1991: 249) ist eine Argumentation »jede Art der Beweisführung, die als Begründung für Thesen, Motive und Interesse gehandhabt wird«. Zusammenfassend besteht nach Heinemann/Viehweger (1991) eine Argumentation aus einer Sequenz von Annahmen (Prämissen) und einer Schlussfolgerung (Conclusio).<sup>68</sup>

Toulmin (2003) versucht in seinem Schema das Argumentieren in der Praxis zu untersuchen und geht davon aus, dass ein Argument aus sechs Elementen besteht: Für eine These oder Konklusion, die die Ausgangsbehauptung bildet, werden als Begründung Informationen, Tatsachen oder Aussagen benötigt. Der Schritt von der These/Konklusion zu den Daten wird durch Schlussregeln geregelt. Darunter werden allgemeine hypothetische Aussagen verstanden. Als weiteres Element unterscheidet Toulmin die Modaloperatoren, die verwendet werden, um der Argumentation Gewicht zu verleihen. Gleichzeitig werden in der Argumentation Ausnahmebedingungen formuliert, die die Gültigkeit der Schlussregel einer Argumentation einschränken. Die Zulässigkeit dieser Schlussregel erweist sich durch eine Stützung, die den letzten Aspekt von Toulmins Schema darstellt. Darunter werden Aussagen verstanden, die inhaltliche Standards des betreffenden Argumentationsbereich ausdrücken (beispielsweise Verweise auf Gesetze und Normen).

Insbesondere aus sprachdidaktischer Perspektive wurde Toulmins Schema in mehreren Studien angewendet, um Argumentationen von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen (vgl. Böhnisch 2009, Brinker 2005, De Bernardi/Antolini 1996). Brinker et al. (2018: 74) weisen allerdings darauf hin, dass während »These und Argument(e) [...] die Grundlage des argumentativen Textes [bilden] [...] Schlussregel und Stützung [...] demgegenüber in argumentativ verfahrenen Texten der Alltagssprache häufig nicht ausgedrückt« sind. Auch Bayer (2007: 91)

<sup>68</sup> Diese Definition wird auch in jüngerer Forschung weiterverwendet. Für Bayer (2007) beispielsweise besteht »[e]in Argument [...] immer aus mehreren Sätzen: Der **Konklusion**, dem Satz, den wir begründen wollen, und aus einer oder mehreren **Prämissen**, welche die Konklusion stützen sollen« (Bayer 2007: 18, Hervorhebung im Original).

macht darauf aufmerksam, dass in der Praxis Prämisse und Konklusion in unterschiedlicher Reihenfolge auftreten können.

Es ist daher schwierig, argumentative Texte, insbesondere von Schülerinnen und Schülern, mithilfe eines fixen Argumentationsmodells zu erfassen. Dazu zählt, dass sich Argumentationen für Schülerinnen und Schüler als besonders schwierig darstellen, da hier, anders als in Erzählungen, ein »textunabhängiger Sachverhalt« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 74) fehlt, der durch die Umstrukturierung von Wissen erst hergestellt werden muss. Demzufolge müssen die Argumente aufgrund ihrer Relevanz ausgewählt, gewichtet und angeordnet werden (vgl. Petersen 2013).

In Bezug auf das schriftliche Argumentieren unterscheidet Feilke (2010a: 155, 2010b: 217) darüber hinaus zwischen »argumentativen Grundkompetenzen« und »genuin konzeptionell literalen Kompetenzen«. Während erstere die Kenntnis von Normen, Werten, Welt- und Sprachwissen sowie Argumentationskenntnis umfassen, zählen die Letztgenannten zu folgenden Anforderungsbereichen: »Alterisierung«, »Referentialisierung« und »Textualisierung« (Feilke 2010b: 217f.). Mit Alterisierung ist die Abstimmung des Textes auf die Adressatinnen bzw. die Adressaten gemeint, die durch die pragmatische Textrahmung und die explizite Ansprache der Lesenden realisiert wird (vgl. Feilke 2010b: 217). Unter Referentialisierung ist das Benennen des Umstandes zu verstehen, der mit Argumenten erweitert wird. Eine viel wichtigere Rolle spielt allerdings die Textualisierung, die »die texttypen- oder gattungsspezifische Elementarfunktion betrifft« (Feilke 2010b: 218). »Sie ist das integrative Moment sowohl des Bezugs auf die Sachen (Referentialisierung) als auch auf die Interaktionsregulierung und des kommunikativen Bezugs auf den Adressaten (Alterisierung)« (Feilke 2010b: 218). Insbesondere die Textualisierung erweist sich als schwierige Aufgabe für die Schreibenden. Das liegt daran, dass es »[t]extlich betrachtet, [...] beim Argument um monologisch bestimmte Begründungen [geht], während im Unterschied dazu jede Argumentation notwendig zumindest virtuell dialogisch verfahren muss« (Feilke 2010a: 154).

Darüber hinaus wird bei Argumentationen zwischen epistemisch-heuristischen und persuasiven Argumentationen unterschieden. Bei den epistemisch-heuristischen Argumentationen haben die Sprechenden



den/Schreibenden noch keine feste Meinung gegenüber dem Gegenstand und das vorhandene Wissen wird neu strukturiert. Bei der persuasiven Argumentation rücken dagegen »die Argumentationsteilnehmer und das Verhältnis, das sie im Punkte der *res dubia* zueinander haben, in den Mittelpunkt« (Winkler 2003: 42, Hervorhebung im Original).

Winkler (2003: 82, Hervorhebung im Original) bezeichnet das Argumentieren als »eine **sprachliche Haltung**, [...] die von einem **Gegenstand**, einem **Sprecher/Schreiber** und einem **Adressaten** bestimmt ist und innerhalb eines **Rahmens kollektiv geltender Werte und Normen** stattfindet«. Dabei spielen sowohl die Sach- als auch die sprachliche, moralische sowie die sozial-kommunikative Kompetenz eine Rolle. Demzufolge sind drei wichtige Faktoren zu erkennen: »Gegenstand«, »Sprecher/Schreiber« und »Hörer/Leser« (Winkler 2003: 42), die im Falle des intra- und interpersonalen Argumentierens unterschiedlich positioniert werden.

Während im intrapersonalen Argumentieren die Argumentationshandlungen von Sprechenden bzw. Schreibenden verinnerlicht werden, beispielsweise wenn ein Problem oder eine Entscheidung monologisch reflektiert wird (vgl. Maas 1973: 161f., Winkler 2003), findet das interpersonale Argumentieren hingegen »aktuell oder virtuell dialogisch« statt (Winkler 2003: 29). Beim aktuell dialogischen Argumentieren diskutieren »die Argumentationspartner zum selben Zeitpunkt miteinander [...], d.h. [nehmen] im Wechsel sowohl Sprecher- als auch Hörerrolle ein« (Winkler 2003: 29). Virtuell dialogisch sind hingegen »Argumentierhandlungen, in denen sich ein Sprecher/Schreiber an bestimmte Adressaten richtet« (Winkler 2003: 30). Dabei setzt sich der/die Schreibende/Sprechende mit den möglichen Einwänden, Positionen usw. des lesenden bzw. zuhörenden Publikums auseinander. Das interpersonale Argumentieren, sei es aktuell oder virtuell dialogisch, wird somit von der Beziehung zwischen Adressatin/Adressat und Sender/Senderin beeinflusst. Faktoren wie »Zahl der Adressaten, der Bekanntheitsgrad zwischen Kommunikator und Rezipient(en), der situative Rang der Argumentationsteilnehmer (asymmetrische oder symmetrische Argumentationssituation) und die persönliche Einstellung der Argumentationsteilnehmer zueinander« (Winkler 2003: 30f.) spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wichtig für eine interpersonal

argumentierende Handlung ist auch deren »Öffentlichkeits- und Institutionalierungsgrad« (Winkler 2003: 31). Im schulischen Kontext ist das Argumentieren allgemein als stark institutionalisiert zu betrachten: Die Handlungen, die in diesem Rahmen stattfinden, sind »in vielfältiger Weise vorstrukturiert« (Weingarten/Pansegrau 1992: 134). Der institutionelle Rahmen des schulischen Argumentierens führt daher zu einem »asymmetrischen Kommunikationsverhältnis« (Winkler 2003: 32) zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern, welches wiederum oft durch »strategische und imagepflegende Argumentationsformen« (Weingarten/Pansegrau 1992: 137) gekennzeichnet ist.

#### 3.4.2.1 Zur Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten

Als Pionierarbeit hinsichtlich der Untersuchung der Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten gilt, insbesondere im deutschen schreibdidaktischen Forschungskontext, die Studie von Augst/Faigel (1986). Die Autoren untersuchten argumentative Texte in Form eines Briefes von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und von Studierenden. Basierend auf den Ergebnissen erstellten sie ein Modell zur Entwicklung argumentativer Kompetenzen.

In erster Linie muss »[d]er Schreiber [...] seine subjektive Betroffenheit durch das Problem der Hausaufgaben ausdrücken, dies jedoch in einer Art und Weise, die zugleich in [B]ezug auf das Problem eine verallgemeinerbare und objektive, das heißt sachadäquate Darstellung und Erörterung verlangt« (Augst/Faigel 1986: 111). In einem zweiten Schritt wird ein spezifischer Adressat bzw. eine spezifische Adressatin angesprochen und an ihn oder sie appelliert. Dabei handelt es sich um »eine Kompetenz zur Textorganisation« (Augst/Faigel 1986: 111), die sich in vier Bereichen ausdrückt. Hierzu gehören:

[D]ie Konstruktion eines gemeinsamen Referenz- und Relevanzrahmens für das dargestellte Problem und dessen Schilderung aus der Sicht des Schreibers [...], die Einbeziehung möglicher Bedenken des Adressaten gegenüber der vom Schreiber geäußerten Auffassung [...], die Plausibilität der Argumentation [und schließlich die] Stringenz der Darstellung. (Augst/Faigel 1986: 111)

Das Modell von Feilke (1988) unterscheidet darüber hinaus vier grundlegende Textordnungsprobleme: Ausdruck-, Inhalts-, Überzeugungs- und Gestaltungsproblem. Das Ausdrucksproblem bezieht sich auf die Betroffenheit der Schreibenden und ihre expressive Problemdimension. Das Inhaltsproblem spiegelt die kognitive Problemdimension wider, etwa die Aufgabe der Schreibenden, »die inhaltliche Komplexität des Sachverhalts mit Hilfe der Textstruktur zu ›bändigen‹ und [sie] sachlich adäquat wiederzugeben« (Feilke 1988: 68). Das Überzeugungsproblem stellt die soziale Problemdimension dar: Um die Lesenden zu überzeugen, muss »der Schreiber auf alle Informationsmöglichkeiten verzichten, die ihm dafür in der face-to-face Situation zur Verfügung stehen« (Feilke 1988: 68). Schließlich entspricht dem Gestaltungsproblem die textuelle Problemdimension, die »als Produkt eine ›homogene‹ Textgestalt« (Feilke 1988: 68) liefert.

Anhand dieser theoretischen Grundlage wurden vier Textordnungsmuster in den analysierten Texten erkannt: das linear-entwickelnde, das material-systematische, das formal-systematische und das linear-dialogische Textordnungsmuster. Das linear-entwickelnde Muster ist zunächst stark von der expressiven Problemdimension beeinflusst: Der bzw. die Schreibende drückt mit diesem Muster seine bzw. ihre subjektive Betroffenheit oder Haltung bezüglich des behandelten Themas aus. Demgegenüber steht beim material-systematischen Ordnungsmuster die kognitive Problemdimension im Vordergrund und der bzw. die Schreibende widmet sich überwiegend dem Inhaltsproblem. Um den Sachverhalt darzustellen, wird das Weltwissen aktiviert und über die jeweils relevanten Aspekte entschieden (vgl. Feilke/Augst 1989: 310f.). Texte dieser Art zeigen zum einen fortgeschrittene Dekontextualisierungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, zum anderen werden aber auch einige Probleme bei der Erzeugung textueller Homogenität sichtbar (vgl. Feilke/Augst 1989: 319).

Im Fall eines formal-systematischen Ordnungsmusters greift der bzw. die Schreibende auf rein formale Schemata zurück, um einen kohärenten und homogenen Text zu verfassen. Auf der makrostrukturellen Ebene wird das Erörterungsschema Pro-Contra-Conclusio am häufigsten verwendet. Darüber hinaus kommen weitere Handlungsrouninen zum Einsatz, wobei der Text insbesondere durch Überschriften

und Absätze, aber auch durch argumentationstypische Gliederungssignale unterteilt wird (vgl. Augst/Faigel 1986: 115). Schließlich entspricht das letzte Ordnungsmuster (linear-dialogisch) der höchsten Ontogenese-stufe einer Argumentation. Der bzw. die Schreibende geht über die expressive, kognitive und textuelle Dimension hinaus und stellt den Adressaten bzw. die Adressatin und somit die soziale Problemdimension in den Vordergrund. Kennzeichnend für diese Texte ist die »Wiederbelebung einer subjektiven Perspektive und einer linearen Grundstruktur, die jedoch mit einer objektivierten Argumentation, expliziter Metakommunikation und direkter Ansprache des Adressaten verbunden wird« (Feilke/Augst 1989: 230).

In ihrer Studie konnten Augst/Faigel darüber hinaus die durch den Schreibprozess geförderte »Entwicklung von Schemata zur Reduktion von Komplexität« (Augst/Faigel 1986: 111) feststellen: Mit zunehmendem Alter sind die Schreibenden in der Lage, Textordnungsschemata zu differenzieren und sie dementsprechend einzusetzen. Dies ermöglicht eine höhere funktionale Integration der Texte und zeigt dementsprechend ihre Homogenität (vgl. Augst/Faigel 1986: 134). Die Analyse von Feilke (1988: 78, Hervorhebung im Original) stellt eine nicht eindeutige Abfolge von Textordnungsmustern fest: »[D]er Erwerb textstrukturierender Fähigkeiten vollzieht sich nicht als ein Prozess, in dem mit der fortschreitenden Entwicklung der Schreiber alte Textstrukturierungsfähigkeiten durch die neu erworbenen *ersetzt*«. Es findet vielmehr ein altersunabhängiger »*Differenzierungsprozeß*« (Feilke 1988: 78, Hervorhebung im Original) statt, in dem auf der Grundlage der bereits erworbenen Musters »neue Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut« werden (Feilke 1988: 78). Dieser Prozess sei jedoch nicht individuell sondern entwicklungspsychologisch durch die »Dezentralisierung der Perspektiven« (Feilke 1988: 78) bestimmt, die sich in den Etappen der Differenzierung der Textordnungsmuster vollzieht. Somit entspricht das linear-entwickelnde Muster der Perspektive aus der subjektiven Erlebniswelt (Ich), während das material-systematische Muster die Perspektive auf die objektive Welt (die Sache) widerspiegelt. Das formal-systematische korrespondiert hingegen mit dem Text als Medium und schließlich stimmt das linear-dialogische Muster mit der Lesendenperspektive überein (vgl. Feilke 1988: 79). Feilke/Augst (1989: 316) weisen

darauf hin, dass die Analyse argumentativer Texte »methodisch den Zugang zu einer größeren Zahl möglicher textstrukturierender Prinzipien« eröffnet.

### 3.4.2.2 Studien zu argumentativen Texten im mehrsprachigen Kontext

Das Modell von Augst/Faigel (1986) bzw. Feilke/Augst (1989) wurde auch für die Untersuchung argumentativer Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler verwendet (vgl. Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Anhand eines Analyserasters wurden in dieser Studie zunächst drei, danach fünf unterschiedliche Typen bzw. Textniveaustufen entwickelt und für die Analyse bilingualer argumentativer Texte verwendet.<sup>69</sup> Die Studien sind zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der argumentativen Textkompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als (frühe) L2 gekommen: Es gibt eine Korrelation zwischen den Textkompetenzen in der L1 und der L2, wobei diese jedoch erst nachgewiesen werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler über hohe argumentative Kompetenzen in der L1 verfügen. Es wurde außerdem beobachtet, dass italienische Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen untersuchten Sprachgruppen, etwa russisch in Riehl (2013) und griechisch in Riehl et al. (2018), Strukturen aus der Mündlichkeit in die Texte transferieren und somit nur eine niedrigere Textniveaustufe erreichen.

Auch wenn im Zuge dieser Studien Untersuchungen zur bilingualen argumentativen Textkompetenz (unter anderem mit Probandinnen und Probanden mit Italienisch als L1) unter Berücksichtigung weiterer Faktoren wie Schultyp und Sprachgebrauch durchgeführt wurden, ist zu fragen, ob die Einteilung von drei bzw. fünf Niveaustufen zu einer angemessenen Analyse der bei bilingualen Schülerinnen und Schülern vorhandenen schriftlichen Kompetenzen führt. Problematisch ist dabei nicht nur die Unterscheidung der mündlichen bzw. schriftlichen Elemente eines argumentativen Textes, die nur auf der Grundlage des

<sup>69</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Stufen siehe Kapitel 3.2.1.

Ansatzes von Koch/Oesterreicher (1985) vorgenommen wurde,<sup>70</sup> sondern vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Stufe bzw. ein Niveau erreichen sollten, damit ihre Textkompetenzen dementsprechend als hoch eingestuft werden konnten. Eine Einteilung der Texte nach Niveaustufen bzw. (Text-)Typen, die auf drei unterschiedliche Modelle bzw. Ansätze zurückgeht, könnte sich als Einschränkung für eine ausführliche Analyse der daraus entstandenen Argumentationsstrategien und der sprachlichen Phänomene – insbesondere in mehrsprachiger Perspektive – erweisen.<sup>71</sup>

Auch wenn das schriftliche Argumentieren vor allem für bilinguale Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellt, haben einige Studien eine Wechselwirkung zwischen argumentativen Textmustern in L1 und L2 festgestellt. Dabei spielen soziolinguistische Faktoren, wie Sprachgebrauch und Spracheinstellung (unter anderem im Elternhaus), eine besonders wichtige Rolle (vgl. Petersen 2013, 2014, Montanari et al. 2016, Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Weiterhin wurde beobachtet, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Schülerinnen und Schülern beim Schreiben von kohärenten Texten sowie bei der Verwendung schriftlicher Elemente gibt, wie komplexe grammatische Strukturen oder ein fachlich spezifischer Wortschatz (vgl. Cantone/Haberzettl 2008, 2009, Gruhn/Haberzettl 2011). Ähnliche Fähigkeiten bei der Produktion komplexer Nominalphrasen wurden aber auch bei der schriftlichen Argumentationskompetenz beobachtet. Vor allem im lexikalischen Bereich sind einige Abweichungen zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Probanden und Probandinnen festzustellen (vgl. Petersen 2014: 77).

70 Für eine ausführliche Auseinandersetzung zum Ansatz von Koch/Oesterreicher (1985) siehe Kapitel 3.2.2.

71 Hinsichtlich der Problematik von Stufenmodellen wird auch auf Kapitel 3.2.1 verwiesen.

### 3.4.3 Narrative und argumentative Texte im Vergleich

Im Gegensatz zu den umfangreichen Untersuchungen, die sich entweder mit Argumentationen oder Erzählungen bilingualer Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt haben, gibt es nur wenige Studien, die beide Textsorten, insbesondere mit Probandinnen und Probanden der Sekundarstufe II, untersuchen. An dieser Stelle sind die Pilotstudien und die Teilergebnisse des Mehrschriflichkeitsprojekts (im Rahmen dessen diese Dissertation entstanden ist) zu nennen (vgl. Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Der Vergleich der argumentativen und narrativen Kompetenzen hat zunächst ergeben, dass die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit dem Textgenre interagiert. Sowohl in der deutschen als auch in der Herkunftssprache sind die narrativen Texte elaborierter als die argumentativen. Dies lässt sich mit dem Gebrauch dieses Texttyps in der Alltagssprache erklären (vgl. Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 331). Niedrige argumentative Kompetenzen lassen sich in der Studie von Woerfel et al. (2014: 62) durch den fehlenden Erwerb bzw. die Nicht-Einübung von Argumentationsmustern in der L1 interpretieren. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Studien, die mit jüngeren Schülerinnen und Schülern gearbeitet haben (vgl. Augst et al. 2007). Auch Berman/Nir-Sagiv (2007) weisen in ihrer Untersuchung von argumentativen und narrativen Texten darauf hin, dass diese Textsorten in unterschiedlichen Kontexten erworben und entwickelt werden:

[N]arratives are normally produced in the context of interactive conversation and so are associated with informal, everyday linguistic usage. In contrast, expository texts are encountered mainly in the classroom [...] and so are associated with the »literate lexicon« (Ravid 2004), low frequency vocabulary, and more marked syntactic structure. (Berman/Nir-Sagiv 2007: 106)

Darüber hinaus konnten sie feststellen, dass argumentative Kompetenzen insbesondere von literalen Praktiken beeinflusst werden. Diese Annahmen wurden von weiteren Studien bestätigt (vgl. Duarte 2011, Riehl et al. 2018).

Die umfangreiche empirische Untersuchung von Riehl (2001) in Südtirol und Ostbelgien ist ebenfalls eine repräsentative Analyse unterschiedlicher Textsorten. Neben Bildergeschichten und -beschreibungen werden hier auch Gebrauchsanweisungen und Argumentationen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und einer deutschen Vergleichsgruppe unterschiedlicher Klassen untersucht. Hierbei wurde insbesondere ein »kreative[r] Umgang mit vorhandenen und überlerten Textelemente[n]« (Riehl 2001: 272) festgestellt: Die Schülerinnen und Schüler aus den Sprachkontaktgebieten »neigen stärker dazu, narrative Schemata zu verwenden, als die einsprachigen Probanden« (Riehl 2001: 272). Dies hängt unter anderem mit der Beobachtung zusammen, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mehr mündliche Elemente verwenden (vgl. Riehl 2001: 273). Ferner spielen weitere Faktoren eine entscheidende Rolle: In diesem Zusammenhang sind sowohl der Kulturkontakt, insbesondere durch die Verwendung von rhetorischen Formulierungsmustern in den argumentativen Texten, als auch die Sprachspeicherung und Automatisierung besonders wichtig (vgl. Riehl 2001: 275f.).

### 3.5 Sprachkontaktphänomene im mehrsprachigen Schreiben

Aus den bereits vorgestellten Studien lässt sich schlussfolgern, dass sich das Thema Mehrsprachigkeit noch weiter ausdifferenzieren lässt, wenn bilinguale schriftliche Kompetenzen untersucht werden. Im schriftlichen Bereich kommt noch hinzu, dass »die schulisch vermittelte Schriftsprache (und ihre normative Verfasstheit)« (Maas 2008: 487) eine wichtige Rolle für mehrsprachige Kompetenzen und ihre Umsetzung spielt.

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche realisieren auch beim Schreiben Sprachkontaktphänomene unterschiedlicher Natur (vgl. Maas 2008: 487). Dabei »[dient] eines der zugänglichen Schriftsysteme [...] als strukturierender Rahmen – als *Matrixschrift*« (Maas 2008: 487, Hervorhebung im Original). In Bezug auf Transferphänomene auf der schriftlichen Ebene lassen sich insgesamt zwei Richtungen unterschei-



den: Einerseits Phänomene, die auf der sprachsystematischen Ebene (Syntax, Morphologie, Lexik und Semantik) zustande kommen und andererseits Transferenzen, die sich auf die Textmuster- und Strategieebene beschränken (vgl. Gantefort 2013: 165f.). Im Folgenden werden Studien zum Transfer auf der sprachsystematischen Ebene und der Ebene des Textmusters präsentiert, wobei der Fokus auf der schriftlichen Sprache liegt.

### 3.5.1 Transfer auf der sprachsystematischen Ebene

Hinsichtlich der Transfererscheinungen auf der sprachsystematischen Ebene konnte Maas (2008) in einer Einzelfallstudie von deutschen und russischen schriftlichen Erzählungen bei einer bilingualen Schülerin neben orthographischen Transferenzen im Russischen auch Schwierigkeiten beim syntaktischen Muster im Deutschen erkennen. Diese erwiesen sich beispielsweise bei der Markierung von Indefinitheit, der Nichtflexion der Eigennamen sowie der Wortfolge in Infinitivkonstruktionen (vgl. Maas 2008: 512f.). Das Mädchen erwarb das Russische als Erstsprache und das Deutsche als Zweitsprache, wies jedoch dominantere schriftsprachliche Kompetenzen im Deutschen auf. Maas (2008: 513) konnte bei ihr feststellen, dass sich »die sprachliche Orientierung auf das Deutsche als ihre ›Leitsprache‹ verschoben hat – ohne dass deswegen die grammatischen Strukturen des Russischen verloren gegangen wären«.

In einer quantitativen Studie zu sorbischen und deutschen Erzählungen von Grundschülerinnen und -schülern stellt Gantefort (2013) neben kulturspezifischen Transfereffekten auch Phänomene des Code-Switchings fest. Es handelt sich hierbei um Lexeme, »die auf der einzelsprachlichen Ebene als ›inkorrekt‹ beurteilt werden können« (Gantefort 2013: 288). In der Studie ist allgemein eine geringe Häufigkeit des Code-Switchings sowohl im Sorbischen als auch im Deutschen, insbesondere im Bereich des Nullsubjektes, zu beobachten. Gantefort (2013: 309) spricht in Bezug auf den Transfer »von einer Abstufung« auf der »einzelsprachlichen Ebene«, verweist jedoch auf weitere Forschung in dieser Richtung. Auf die terminologische Diskussion der Sprachkontaktphänomene geht er an dieser Stelle nicht ein und auch macht er keine klare Trennung zwischen diesen Phänomenen fest: »Die oftmals problemati-

sierte Unterscheidung von Code-Switching gegenüber Borrowing [...] soll hier nicht vertiefend verfolgt werden« (Gantefort 2013: 287f.).

Auch die Studien von Böhmer (2015, 2016) beschäftigen sich mit Transfererscheinungen in mehrsprachigen Erzählungen bilingualer russisch-deutscher Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen Alter von elf Jahren. Als Erhebungsinstrumente wurden neben dem Bildimpuls »Der Sturz ins Tulpenbeet«<sup>72</sup> ein Wortschatztest und ein Fragebogen verwendet. Weitere mündliche Sprachdaten wurden mithilfe des Instruments »Nu, Pogodi!«<sup>73</sup> sowie durch zwei Lesetests erhoben. Für die Analyse wurden auch Daten aus monolingualen Kontrollgruppen, sowohl russisch als auch deutsch, analysiert. In den untersuchten deutschen Texten wurden semantische und morphosyntaktische Abweichungen vorwiegend bei der Wortbildung der Verben und dem Artikelgebrauch beobachtet (vgl. Böhmer 2015: 143). Darüber hinaus konnte Böhmer (2016: 153) bessere Schriftfähigkeiten bei Kindern feststellen, die »einen gesteuerten Schriftspracherwerb im Russischen erfahren haben«.

Ein ähnlicher Befund ist auch in Riehl et al. (2018) zu finden. In ihrer Studie konnten die Autorinnen zeigen, dass sowohl das Lesen in der L1 als auch der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts über einen längeren Zeitraum (circa sieben Jahre) vorteilhaft für die Ausbildung mehrsprachiger Textkompetenzen ist.

Auch Usanova (2016) untersucht schließlich Transfereffekte in Texten bilingualer russischer Fünfzehnjähriger in Deutschland. Der Fokus ihrer Analyse liegt jedoch auf der orthographischen Ebene. Sie konnte feststellen, dass die Zielgruppe orthographische Regeln des Deutschen allgemein ins Russische überträgt (vgl. Usanova 2016: 404f.).

72 Für weitere Informationen bezüglich dieses Bildimpulses wird auf Kapitel 3.4.1.2 verwiesen.

73 Es handelt sich dabei um eine sowjetische bzw. russische Zeichentrickserie, in der ein Wolf einen Hasen verfolgt.

### 3.5.2 Transfer im Bereich der kulturellen Prägung

*Bilingual heißt folglich beispielsweise nicht nur »zweisprachig zu sein«, also zwei Sprachen zu verstehen und in zwei Sprachen schriftlich wie mündlich kommunizieren zu können, sondern es bedeutet [...] auch, dass gegebenenfalls von einer Sprache in die andere gewechselt werden kann, dass »in zwei Sprachen gedacht«, die jeweilige kulturelle Prägung mitreflektiert wird.*

—Handro/Schönemann 2010: 97

Neben den Sprachkontaktphänomenen, die in Kapitel 2.2.4 bereits diskutiert wurden, weisen einige Studien darauf hin, dass Text- und Diskursebenen kulturspezifische Einflüsse zeigen (vgl. Huftisen 2008, für einen Überblick vgl. Roche 2013, Rinnert/Kobayashi 2016). In diesem Zusammenhang spricht man von »contrastive rhetoric« (Rinnert/Kobayashi 2016: 365). Dabei geht man davon aus, dass einerseits jede Sprache und Kultur spezifische rhetorische Konventionen aufweist und andererseits das Schreiben in der L2 von Konventionen in der L1 beeinflusst wird.<sup>74</sup>

Viele der Studien stützen sich auf Kaplans (1966) Untersuchung, die feststellen konnte, dass expository Texte von Schreibenden aus verschiedenen Kulturkreisen unterschiedliche Argumentationsstrukturen aufweisen. Er weist jeder Kultur ein bestimmtes Muster zu, das graphisch dargestellt wird. Während die englische Strategie eine starke Linearität aufweist, zeigen semitische Argumentationsstrukturen parallele Konstruktionen, die aufeinander folgen. Weiterhin weisen romanische und slawische Strategien Ähnlichkeiten auf, indem eine gewisse Freiheit in der Argumentation zugegeben wird. Auch wenn das Modell dank seiner klaren Darstellung einen schnellen Überblick über die möglicherweise verwendeten Argumentationsstrategien gibt, werden

<sup>74</sup> In dieser Hinsicht haben sich die Arbeiten in zwei Richtungen entwickelt: Die erste ist die »intercultural rhetoric« (Connor 2011: 2) und die zweite wird »critical contrastive rhetoric« (Kubota 2010: 277) genannt. Während die erste das Schreiben als sozialen Akt (Connor 2011: 7) versteht, untersucht die zweite »the fluidity and changing nature of cultural preferences in rhetorical patterns« (Rinnert/Kobayashi 2016: 366). Für einen Überblick vgl. Kubota/Lehner (2004), Paulston et al. (2012) und Rinnert/Kobayashi (2016).

diese etwas plakativ und vereinfacht diskutiert (vgl. Riehl 2014b: 158). Das Modell wurde aufgrund einer Favorisierung des englischen Stils und einer mangelnden Präzisierung der untersuchten Gruppen oft kritisiert (vgl. Connor 1996: 16).

Hinsichtlich der Untersuchung pragmatischer Konventionen in der Zweitsprache wurden allerdings insbesondere wissenschaftliche Texte ausländischer Studierender in Betracht gezogen (vgl. Graefen 2004, Heinrich/Riehl 2011), auch in Bezug auf die Sprachkombination Italienisch-Deutsch (vgl. Foschi Albert et al. 2006, Roncoroni 2015, Sorrentino 2012). Bei der Untersuchung wissenschaftlicher Arbeiten konnten Heinrich/Riehl (2011) darüber hinaus zeigen, dass tschechische Studierende häufiger Involvierungs- und Distanzierungsstrategien verwenden als deutsche Studierende. Ihrer Auffassung nach kann die Verwendung dieser Strategien nicht isoliert verstanden werden, sondern stellt »einen ganz wesentlichen Bestandteil eines interkulturellen Paradigmas« dar, das sie als »kommunikative Grundhaltung« (Heinrich/Riehl 2011: 38) bezeichnen. Dieser Aspekt wurde auch in nachfolgenden Studien für die Analyse argumentativer und narrativer Texte mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berücksichtigt (vgl. Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016, Woerfel et al. 2014).

Hinsichtlich der qualitativen Analyse argumentativer Texte bilingualer griechisch-deutscher Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse weisen Riehl et al. (2018) darauf hin, dass ein anderes textsortenspezifisches Muster im Vergleich zu einer monolingualen griechischen Gruppe verwendet wird. In den Texten einsprachiger griechischer Schülerinnen und Schüler überwiegt ein rhetorisch geprägtes Muster, das durchaus Involvierungsstrategien wie Selbstreferenz und Adressierung des Lesers bzw. der Leserin miteinschließt. Dieses Textmuster orientiert sich somit nicht an einer formalen Strukturierung nach dem Pro-Contra-Conclusio-Schema, was wiederum in deutschen Argumentationen die Regel ist. Die Analyse zeigt darüber hinaus auch, dass die bilingualen Schülerinnen und Schüler in ihren argumentativen Texten auf Griechisch Elemente des deutschen Musters, wie das Pro-Contra-Modell, mit den entsprechenden Konnektoren transferieren sowie trotz hoher L1-Kompetenzen Distanzierungsstrategien verwenden. Dies ist durch die Nicht-Einübung des entsprechenden griechischen Argumentationsmusters zu begründen.

Hinsichtlich der argumentativen Texte weist Griebhaber (2017: 301) außerdem darauf hin, dass »[g]erade Argumentationsmuster [...] in hohem Maße kultur- und sprachgebunden [sind]«. Auf ähnliche Beobachtungen deutet auch Hufeisen (2008) hin.

Es liegen weiterhin Studien vor, die Erzählungen von Probandinnen und Probanden aus unterschiedlichen Erzähltraditionen, insbesondere aus schrift- und oralbasierten Traditionen, untersucht haben. Dasinger/Toupin (1994) haben beispielsweise den Gebrauch von Relativsätzen in der Realisierung von erzählspezifischen Funktionen in fünf unterschiedlichen Sprachen (Englisch, Spanisch, Deutsch, Hebräisch und Türkisch) analysiert. Durch diese Anwendung wurden in den Narrationen Erwartungen bzw. Informationen im Sinne einer Spannung erzeugt: »The practice of withholding information is in the realm of narrator's creative license. Narrator may choose to conceal or delay revealing the identity of an entity that is known to the listener and/or a character in the story for suspenseful effect« (Dasinger/Toupin 1994: 472). Während im Englischen und im Spanischen die affektive Markierung durch einen hohen Anteil an Relativsätzen realisiert wird, werden sie im Deutschen, Türkischen und Hebräischen dagegen weniger verwendet.

Rehbein (1987, 2016) stellt in seiner Untersuchung zum Nacherzählen des Schneewittchen-Märchens in der L1 und der L2 von bilingualen türkisch-deutschen Kindern außerdem fest, dass »Textfähigkeiten ›universale‹ Aspekte aufweisen, die transferiert werden können« (Rehbein 2016: 621). Das bedeutet, dass die »[s]prachübergreifende Transferierbarkeit von Fähigkeiten in Konstellationen der Mehrsprachigkeit an Bedeutung [gewinnt]« (Rehbein 2016: 621). Dies lässt sich in den Kontext von »mehrsprachigen Repertoires« (Rehbein 2016: 605) einfügen, die als Ressource angesehen werden sollen: »Je größer der Akzess auf sprachlich verschiedene Repertoires [ist], umso größer scheint dabei die Kreativität des Kindes zu sein« (Rehbein 2016: 606).

Weiterhin kommt Rehbein (2016: 671) auf das Ergebnis, dass die Kinder die Geschichte im Deutschen erst wiedergeben können, nachdem sie diese in ihrer L1 gehört haben. Somit fungiert die L1 Türkisch als Ressource für die L2 Deutsch. Der Autor weist anschließend darauf hin, dass der L1-Diskurs in Migrationsfamilien häufig ohne Textbezug bleibt:

Der Textbezug kommt zu dem bilingualen Kind erst mit der L2, im Kindergarten oder später – dann fehlt aber die Ressource für das Textverstehen, nämlich das in der textuellen Literalisierung I erworbene Register des textuellen Diskurses in L1, der eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg bei Alphabetisierung und schulischem Text-Erwerb in L2, dem Deutschen, ist. (Rehbein 2016: 627f.)

Auch Bialystok (2007) postuliert die Notwendigkeit eines präskripturalen Bilingualismus, damit Transfereffekte beim Lesen schriftlicher Texte zustande kommen. Diese finden erst statt, wenn die Kinder in beiden Sprachen Lesekompetenzen erworben haben.

### 3.5.3 Transfer im Hinblick auf das Italienische

Bisher haben sich kaum Studien mit Transfererscheinungen in Texten von bilingualen Probandinnen und Probanden mit Italienisch als L1 oder (früher) L2 auseinandergesetzt.

Im Rahmen ihrer umfangreichen Studie mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler aus Südtirol und Ostbelgien findet Riehl (2001: 251–268) Einflüsse des Sprachkontakts zwischen der L1 und der L2 sowohl auf der lexikalisch-semantischen als auch auf der morphosyntaktischen Ebene. Auf der Diskursebene stellt Riehl (2001) weiterhin einige Unterschiede zwischen den Texten von deutschen und italienischen Schülerinnen und Schülern fest. Sie weist darauf hin, dass »die heutige Aufsatzdidaktik in Deutschland nach einer stark kommunikativ-pragmatisch orientierten Phase um eine Integration unterschiedlicher Aspekte bemüht [ist]« (Riehl 2001: 276). In Italien scheint ihrer Meinung nach in den argumentativen Texten »die Ausbildung distanzsprachlicher Muster [weniger] als die rhetorische Gestaltung der Texte im Mittelpunkt zu stehen« (Riehl 2001: 276). Diese unterschiedliche Entwicklung von Textmustern in den verschiedenen Ländern und Sprachen kann zu einer sprachübergreifenden Transferierbarkeit von Teilkompetenzen und diskursiven Strategien führen (vgl. Riehl 2001: 277). Weitere Studien über die Sprachkontaktphänomene italienischer Jugendlicher sind insbesondere auf die gesprochene Sprache eingegangen. An dieser Stelle ist die bekannte Untersuchung von Auer/Di Luzio

(1983) zu nennen, die die diskursive Funktion von Kontaktphänomenen in mündlichen Unterhaltungen der »Muttersprache italienischer Gastarbeiterkinder« (Auer/Di Luzio 1983: 1) analysiert haben. Diese Phänomene lassen sich im Gespräch auf kontextgebundene Aktivitäten des Sprachgebrauchs beziehen und sind nicht nur sprachextern zwischen Deutsch und Italienisch, sondern auch sprachintern zwischen Italienisch und einer italienischen Varietät (in der Regel einem Dialekt) festzustellen. Zu ähnlichen Beobachtungen kam auch die Analyse von Birken-Silvermann (2005) von Gesprächen italienischer Jugendlicher in Mannheim).

Sprachkontaktphänomene anhand mündlicher Daten von Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden oder hier den größten Teil ihrer elementaren Schulausbildung erhalten haben, wurden ebenfalls von Krefeld (2004) analysiert. Er hat dabei zwei grundlegende Tendenzen beobachtet: »Die Varianz und Unsicherheit im Sprachgebrauch einerseits und die Erosion sprachlicher Strukturen andererseits« (Krefeld 2004: 62). Diese Beobachtungen konnten anhand der »Verschiebungshypothese«<sup>75</sup> (»ipotesi di slittamento«) von Vedovelli (2011: 99) hinsichtlich der Kompetenzen von italienisch bilingualen Jugendlichen bestätigt werden: Während das Italienische in der ersten Generation Bestandteil des sprachlichen Repertoires war, ist es das für die zweite und dritte Generation nicht mehr. Das Italienische wird von diesen Jugendlichen und Kindern sehr oft sogar nur noch als Fremdsprache beherrscht. Zudem muss hier beachtet werden, dass die Sprache, die die Eltern zu Hause sprechen, zum Teil nicht die Standardsprache, sondern der Dialekt der Herkunftsregion bzw. des Herkunftsortes ist.

Hinsichtlich der italienischen Sprachkonstellationen im Ausland schlägt Franceschini (2002a: 93f.) ein dynamisches Modell vor, wonach zwischen einem Zentrum und einer Peripherie unterschieden wird. Das Lexikon bildet die Peripherie des Systems und ist am anfälligsten für Phänomene des Sprachkontakts (Franceschini 2002a: 104), während das Zentrum des Systems die Syntax bildet, die weniger »sensibel« gegenüber Phänomenen des Sprachkontakts ist. Für die vorgeschlagene Modellskizzierung wurden allerdings nur mündliche Daten verwendet.

75 Eigene Übersetzung.

Franceschini (2002a: 93) spricht die Notwendigkeit an, einen breiteren Terminus als das in vorherigen Studien verwendete »italiano di emigrazione« (›Emigrationsitalienisch‹)<sup>76</sup> zu finden, der die komplexen Konstellationen der unterschiedlichen Generationen der Italienerinnen und Italiener im Ausland umfasst. Diesbezüglich schlägt sie den Begriff »italiano in situazione di extraterritorialità« (›Italienisch in extraterritorialen Situationen‹)<sup>77</sup> (Franceschini 2002a: 96) vor. Hierbei lassen sich fünf prototypische Sprachkontaktsituationen skizzieren: Die erste bezieht sich auf die Sprachinseln, in denen Spracherosionen zu finden sind. Die zweite Kategorie beschreibt Sprachkontaktsituationen, die aus früheren Migrationswellen entstanden sind, wobei die Migrantinnen und Migranten meistens einen italienischen Dialekt beherrschten. Die dritte und vierte Kategorie fasst hingegen die sprachliche Situation bilingualer Menschen zusammen, die im neuen Land geboren oder zum größten Teil aufgewachsen sind. Diese zwei Kategorien beziehen sich etwa stärker auf die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigte bilinguale Zielgruppe. Franceschini (2002a: 95) erkennt hierbei zwei Ausrichtungen: In der einen, die sie »bipolare« nennt, werden sowohl das Italienische als auch die Zielsprache beherrscht. In der anderen (›denativizzante‹) wird hingegen ein Kompetenzmangel im Italienischen aufgewiesen. Abschließend wird eine letzte Kontaktsituation festgestellt, die eine gewisse Freiheit aufweist, in der hybride Formen zustande kommen können. Diese unterschiedlichen Sprachkontaktsituationen werden in der Studie von Franceschini (2002a) jedoch nur kurz beschrieben und nicht anhand empirischer Daten untersucht.

An dieser Stelle ist abschließend anzumerken, dass die bisherigen Studien im Hinblick auf die bilinguale italienische Jugendlichengruppe zum einen auf mündlichen Daten basieren und zum anderen wenig Wert auf die mehrsprachigen Konstellationen dieser jungen Menschen gelegt haben. Zur Erhebung mündlicher Daten ist zu sagen, dass sie mit weniger Aufwand verbunden ist, was die überwiegende Beschränkung auf Interviews erklären kann.<sup>78</sup> Die soziolinguistischen Faktoren

76 Eigene Übersetzung.

77 Eigene Übersetzung.

78 Für die Erhebung schriftlicher Daten insbesondere im schulischen Kontext müssen weitere Genehmigungen sowohl seitens der Schulen als auch seitens des Bundesministeriums bzw. Schulministeriums des jeweiligen Bundeslandes beantragt werden.



hinsichtlich der bilingualen italienischen Zielgruppe wurden entweder nicht berücksichtigt oder auf Einzelfragen, etwa die inner- und außersprachlichen bzw. die kognitiven Faktoren eingeengt (vgl. De Angelis/Dewaele: 2011, García-Mayo: 2012, Weber: 2010). Darüber hinaus wurde durch die Trennung der Zielgruppe nach Generationen, etwa die zweite und dritte Generation (vgl. Krefeld 2004, Franceschini 2002), die Komplexität des mehrsprachigen Hintergrunds italienischer Zielgruppe im Ausland und insbesondere der bilingualen Kinder und Jugendlichen kaum beachtet.

## 4 Untersuchungsdesign, Aufbereitung und Auswertung der Daten

In der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung von argumentativen und narrativen Texten im Vordergrund, die von bilingualen italienisch-deutschen Schülerinnen und Schülern verfasst wurden. Die Analyse der schriftlichen Daten erfolgt in Zusammenhang mit den soziolinguistischen Faktoren, wie Schulbesuch, Spracherwerb und Sprachgebrauch der Schreibenden, die mithilfe von sprachbiographischen Interviews in beiden Sprachen erhoben wurden. Die Einbettung der Probandinnen und Probanden in ihren Sprachgebrauchskonstellationen basiert auf der Annahme, dass die Sprachproduktion sich als sozial situiertes Handeln versteht.<sup>79</sup>

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Untersuchungsdesign der Studie dargestellt. Hierbei werden in erster Linie die Fragestellungen und die Hypothesen diskutiert. In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie die Daten dieser Arbeit gewonnen und aufbereitet wurden. Anschließend werden die Analysekriterien sowohl der narrativen als auch der argumentativen Texte vorgestellt.

### 4.1 Fragestellung und Hypothesen

Der Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Kompetenzen und Bildungserfolg steht in jüngster Zeit, insbesondere in Hinblick auf bililinguale Kinder und Jugendliche, vermehrt in der Diskussion. Es liegen zahlreiche Studien vor, die schriftliche Kompetenzen mithilfe von Stufenmodellen gemessen haben (siehe Kapitel 3). Bisher weiß man jedoch wenig darüber, welche sprachlichen Strukturen und Diskursstrategien bililinguale Jugendliche im schriftlichen Diskurs von einer Sprache in die andere transferieren.

Bezüglich bilingualer italienisch-deutscher Jugendlicher zeigt sich eine Forschungslücke in doppelter Hinsicht: Es gibt erstens nur wenige

<sup>79</sup> Dieser Punkt wurde mehrfach im Laufe der vorliegenden Arbeit diskutiert. Für eine ausführliche Diskussion sei auf die Kapitel 2.2.3, 3.1.2 und 3.3 verwiesen.

Studien, die diese Zielgruppe in den Blick nehmen und zweitens sind auch nur in geringem Umfang Erkenntnisse über schriftliche Kompetenzen in diesen beiden Sprachen vorhanden. Die Mehrheit dieser Untersuchungen hat entweder mit nur mündlichen Daten oder mit jüngeren Probandinnen und Probanden gearbeitet. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Forschungsdesiderat und berücksichtigt Forschungsstränge, die bislang nur ansatzweise und selektiv behandelt wurden: Sie widmet sich a) der Analyse von Sprachkontaktphänomenen und Diskursstrategien in schriftlichen Daten italienisch-deutscher Jugendlicher b) der Analyse von zwei Textsorten c) zweier einsprachiger Vergleichsgruppen und d) der soziolinguistischen Einbettung der bilingualen Probandinnen und Probanden.

Die im dritten Kapitel dargestellten Themenkomplexe zum Schreibprozess und der Schreibentwicklung, sowie zu narrativen und argumentativen Texten haben darüber hinaus belegt, dass beim Schreiben sowohl kognitive Vorgänge als auch soziokulturelle Komponenten eine wichtige Rolle spielen. Die vorangegangenen Ausführungen haben des Weiteren gezeigt, dass das Sprachwissen und die Sprachkompetenzen bilingualer Menschen nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen bestehen, sondern ein dynamisches System bilden, in dem mögliche Änderungen einen Einfluss darauf haben. Der mehrsprachige Mensch kann somit erworbene Konzepte von einer Sprache in eine andere übertragen und von einem sprachlichen Gesamtrepertoire profitieren, in dem nicht nur sprachliche, sondern auch komplexe (Text-) Kompetenzen interagieren (vgl. De Bot et al. 2007, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Die Wechselwirkung dieser Kompetenzen wird außerdem von bestimmten außersprachlichen Faktoren begünstigt (siehe Kapitel 3.3)

Die Frage, wie bilinguale Schülerinnen und Schüler sprachliche Strukturen und diskursive Strategien bei der Verfassung von narrativen und argumentativen Texten sowohl im Italienischen als auch im Deutschen von diesen beiden Sprachen übertragen, steht im Zentrum der Analyse der vorliegenden Arbeit. Dabei handelt es sich um zwei Textarten, die für die Oberstufe eine wichtige Rolle spielen. Der Fokus liegt hierbei auf der Untersuchung von Transfererscheinungen auf der Mikroebene, im Sinne der lexikalisch-semantischen und morphosyn-

taktischen Strukturen und auf der Makroebene, im Sinne der diskursiven Strategien.

Ein zentraler Aspekt der nachfolgenden empirischen Analyse ist somit, ob es zu einer Übertragung von Diskursstrategien von einer Sprache in die andere kommt und wie eventuell unbekannte sprachliche und textuelle Muster kompensiert werden. Die Analyse von schriftlichen Daten aus zwei monolingualen Kontrollgruppen soll darüber hinaus einen Vergleich hinsichtlich der Diskursstrategien zwischen einsprachigen und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern im selben Alter leisten. Dabei soll festgestellt werden, ob mögliche kulturspezifische Diskursstrategien in den zugrunde gelegten Textarten zu beobachten sind. Ausgangspunkt hierfür sind die bisher publizierten Studien zum Sprachkontakt und zum mehrsprachigen Schreiben (vgl. Matras 2009, 2020, Matras/Sakel 2007, Riehl 2014b, 2018a, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Hinsichtlich des Transfers auf der Ebene des Sprachsystems konnten zwei wichtige Prozess-Typen identifiziert werden: Zum einen Transferprozesse, die abhängig von der typologischen Nähe oder Distanz der betroffenen Sprache sind und zum anderen Simplifizierungsprozesse, die dazu führen, komplexe sprachliche Strukturen zu vereinfachen (siehe Kapitel 2.2.4).

Bezüglich des Transfers konnten weiterhin zwei Arten von Sprachkontaktphänomenen beobachtet werden: Einerseits der Transfer von sprachlichem Material, was Matras (2009: 146) und Matras/Sakel (2007: 829) unter »matter replication« verstehen und andererseits die Replikation von Regeln und Strukturen (»pattern replication«) (siehe Kapitel 2.2.4). Transfererscheinungen können jedoch nicht nur auf der Ebene des Sprachsystems, sondern auch auf der des Diskurses auftreten. Riehl (2014b, 2018a) spricht dabei von Kulturkontakt. In dieser Hinsicht haben Studien ergeben, dass Text- und Diskursebenen von kulturspezifischen Einflüssen geprägt sind, die von den Schreibenden oft unbewusst angewendet werden (siehe Kapitel 3.5.2). Die Einübung entsprechender Formulierungen und Textmuster kann diese Übertragungen begünstigen (siehe Kapitel 3.5.2). Es ist daher zu erwarten, dass die Häufigkeit des Texttypgebrauchs und dessen entsprechende Formulierungsmuster eine entscheidende Rolle für eine mögliche Übertragung spielen. Dies hängt auch mit dem Wissen über pragmatische

Konventionen zusammen, welches wichtig für die Realisierung adäquater Diskursstrategien ist.

Hinsichtlich der hier untersuchten Textarten muss auch berücksichtigt werden, dass Argumentationen hauptsächlich im schulischen Kontext erlernt werden und Erzählungen viel mehr zur alltäglichen Praxis gehören. Studien zu argumentativen Texten im mehrsprachigen Kontext konnten bereits feststellen, dass beim Schreiben in der L2 andere Argumentationsmuster als beim Schreiben in der L1 angewendet werden. Wie bereits diskutiert worden ist, beschränken sich die bisherigen Untersuchungen jedoch auf den akademischen Bereich (siehe Kapitel 3,5.2).

Eine der wenigen Analysen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern wurde von Riehl (2001) durchgeführt. In ihrer Studie mit Daten aus unterschiedlichen bilingualen Konstellationen, unter anderem aus Südtirol, konnte sie hinsichtlich der argumentativen Texte einige wichtige Unterschiede feststellen: Während die deutsche Aufsatzdidaktik auf ein distanzsprachliches Muster zielt, zeigen die Texte der bilingualen Schülerinnen und Schüler aus Südtirol eine »spielerisch-ästhetische Vermittlung von Inhalten« (Riehl 2001: 276). Diese Beobachtungen konnten anhand von Texten griechisch-deutscher Schülerinnen und Schüler bestätigt werden (vgl. Riehl et al. 2018).

Welche möglichen sprachbiographischen Faktoren die Transfer- bzw. Simplifizierungsprozesse sowohl auf der sprachsystematischen als auch auf der diskursiven Ebene beeinflussen, soll schließlich diskutiert werden. Die Untersuchung solcher Faktoren ermöglicht weiterhin einen größeren Einblick in die mehrsprachigen Konstellationen der Probandinnen und Probanden.

Als Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung stehen insgesamt 212 argumentative und narrative Texte von bilingualen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. Aus dem im Rahmen des Forschungsprojekts »Mehrschriftlichkeit« erstellten Korpus wurden Daten von der neunten und zehnten Klasse aus drei Schultypen (Europäische Schule, Gymnasium und Realschule) herausgegriffen. Informationen aus 106 sprachbiographischen Interviews sowie weitere in Italien und Deutschland gewonnene Texte aus zwei einsprachigen Kontrollgruppen im selben Alter sind anschließend in die Analyse eingeflossen.

Für die Analyse der Daten wurde ein Mixed Methods-Verfahren<sup>80</sup> ausgewählt, welches quantitative und qualitative Zugriffe kombiniert, wodurch ermöglicht wird, dass die Forschungsfragen aus verschiedenen Perspektiven fundiert untersucht werden können.

Aus der bisherigen Diskussion lassen sich somit die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen generieren:

**Welche Sprachkontaktphänomene sind in den Texten zu beobachten? Welche Funktion erfüllen sie im mehrsprachigen Repertoire der Schülerinnen und Schüler? Sind Unterschiede in den narrativen und argumentativen Texten im Italienischen und Deutschen festzustellen?**

- Neben Phänomenen des Transfers auf lexikalisch-semantischer sowie morphosyntaktischer Ebene finden auch Simplifizierungsprozesse statt. Dabei tendieren die bilingualen Schülerinnen und Schüler dazu, komplexe Strukturen zu vereinfachen und bekannte sprachliche Muster von einer Sprache in die andere zu übertragen.
- Es wird erwartet, dass italienische Texte mehr Kontaktphänomene aufweisen als die deutschen Texte, da die Schülerinnen und Schüler kaum im Italienischen schreiben. Dies gilt insbesondere für Probandinnen und Probanden des Gymnasiums und der Realschule, die eine rein deutsche Schule besuchen, im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule, die eine bilinguale Schule besuchen und es dementsprechend gewöhnt sind, in dieser Sprache zu schreiben.
- Hinsichtlich der unterschiedlichen Textarten wird kein Unterschied erwartet, da Transfer- und Simplifizierungsprozesse die sprachsystematische Ebene betreffen.

<sup>80</sup> »Mixed Method« bezeichnet die Kombination von Elementen eines qualitativen und eines quantitativen Forschungsansatzes (vgl. Schreier/Odağ 2010: 265). Für eine weitere ausführliche Beschreibung wird auf Creswell (2007) verwiesen.

**Welche Diskursstrategien realisieren die Schülerinnen und Schüler in den beiden Sprachen? Werden diese von einer Sprache in die andere übertragen? Inwieweit unterscheiden sie sich von den einsprachigen deutschen und italienischen Kontrollgruppen?**

- Diskursstrategien in den argumentativen Texten sind auf im schulischen Bereich eingeübte Textstrukturierungs- und Formulierungsmuster zurückzuführen. Bei den narrativen Texten ist eine gewisse Freiheit bei der Verwendung von Strategien zu erwarten.
- Vor dem Hintergrund, dass insbesondere argumentative Textstrukturierungs- und Formulierungsmuster in der Schule erlernt werden, sind mehrere Übertragungen in die argumentativen Texte zu erwarten. Insbesondere bei dieser Textsorte werden Unterschiede zwischen der einsprachigen und zweisprachigen Kontrollgruppe erwartet.

**Welche Rolle haben sprachbiographische Faktoren auf das Schreiben in zwei Sprachen?**

- Schülerinnen und Schüler, die das Italienische nicht nur beim Sprechen im Familienkontext und im Freundeskreis, sondern auch beim Lesen und Schreiben verwenden, zeigen sich viel bewusster und sicherer im sprachlichen Umgang mit dieser Sprache und demzufolge auch mit der zweiterworbenen Sprache Deutsch. Demnach ist zu erwarten, dass Schulbesuch, Sprachgebrauch und literale Praktiken eine wichtige Rolle bei den Transfererscheinungen im schriftlichen Diskurs spielen.

## 4.2 Das Forschungsdesign

Die im Folgenden dargestellten Daten wurden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts »Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren« erhoben, welches zwischen 2013 und 2016 am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität Mün-

chen unter der Leitung von Professor Dr. Claudia Maria Riehl durchgeführt wurde.<sup>81</sup>

Die Durchführung der Studie erfolgte an mehreren Gymnasien, Realschulen und einer Europäischen Schule im Großraum München. In der Regel wurden zwei Termine mit dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin vereinbart: Beim ersten Termin wurden die Texte auf Deutsch verfasst und gleich danach wurde das Interview auf Deutsch durchgeführt.<sup>82</sup> Mit einem Abstand von circa zwei Wochen wurden die Texte in der italienischen Sprache elizitiert und das Interview fand auf Italienisch statt.

Bezüglich der monolingualen italienischen Kontrollgruppe wurde ein Gymnasium in Italien kontaktiert und dort die Datenerhebung organisiert und durchgeführt.

### 4.2.1 Auswahl der Probandinnen und Probanden

Die Berücksichtigung von Daten von Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Klasse war für die vorliegende Untersuchung aus mehreren Gründen sinnvoll: Erstens befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Phase der literalen Orientierung, das heißt in einer Phase, in der die Ansprüche an eine eigene Textgestaltung relevant werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 2012). Zweitens können die Schülerinnen und Schüler bereits auf eine ausreichend lange Sprachbiographie zurückblicken und drittens war es wichtig, mög-

<sup>81</sup> Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Daten (in Form eines *Language Awareness*-Tests), narrativer und argumentativer Texte sowie leitfadengestützter sprachbiographischer Schüler- und Elterninterviews erhoben. Ziel des Projekts war, die Wechselwirkungen von Textkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern mit Türkisch, Griechisch oder Italienisch als L1 und Deutsch als (frühe) L2 zu erforschen. Außerdem wurden Einflüsse kognitiver und außersprachlicher Faktoren auf die Textkompetenz in beiden Sprachen beleuchtet. Es sollte gezeigt werden, inwiefern diese Faktoren die Textkompetenz sowie die Übertragung von Mustern auf der makrostrukturellen Ebene beeinflussen können. Weitere Informationen bezüglich des Projekts sind unter folgendem Link einsehbar, URL: <https://www.mehrschriftlichkeit.daf.uni-muenchen.de/index.html> (Zugriff vom 29.04.2021). Für die Darstellung der Ergebnisse des Projekts wird auf Riehl (2018d), Riehl et al. (2018) und Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) verwiesen.

<sup>82</sup> Die deutschen Interviews wurden von wissenschaftlichen Hilfskräften, die im Rahmen des Projektes angestellt waren, durchgeführt.



lichst viele Faktoren konstant zu halten, damit die Stichprobe nicht allzu differenziert erscheint.

Aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme in Deutschland und Italien<sup>83</sup> und der Notwendigkeit, die zwei einsprachigen Kontrollgruppen homogen zu halten, wurden hierfür nur Schülerinnen und Schüler aus dem Gymnasium ausgewählt. In Bezug auf die deutsche Stichprobe wurden ebenfalls Probandinnen und Probanden ausgewählt, die eine neunte oder zehnte Klasse besuchen. Die entsprechenden Klassen im Rahmen des italienischen humanistischen (klassischen) Gymnasiums sind für die italienische Stichprobe die *prima Liceo* und *seconda Liceo*.<sup>84</sup>

Insgesamt wurde die folgende Anzahl an Daten ausgewählt und analysiert. Bei der bilingualen Gruppe handelt es sich um 53 Probandinnen und Probanden, die drei unterschiedliche Schultypen besuchen. Die Aufteilung der ausgewählten Probandinnen und Probanden ist in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich:

Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Insgesamt
18	15	20	<b>53</b>

Tab. 1: Überblick über die bilinguale Zielgruppe nach Schultyp

Land	Schule	Insgesamt
Italien	Gymnasium	<b>20</b>
Deutschland	Gymnasium	<b>18</b>

Tab. 2: Überblick über die einsprachigen Vergleichsgruppen

<sup>83</sup> Für weitere Informationen bezüglich eines Vergleichs zwischen dem italienischen und dem deutschen Schulsystem vgl. Greco (2016).

<sup>84</sup> Der Schulzyklus des humanistischen (klassischen) Gymnasiums umfasst fünf Jahre und gliedert sich in einen Abschnitt über zwei Jahre (*Ginnasio*), in dem das erste Jahr *quarta Ginnasio* und das zweite Jahr *quinta Ginnasio* genannt wird und in einen Abschnitt über drei Jahre (*Liceo*), in dem das erste Jahr *prima Liceo*, das zweite *seconda Liceo* und das dritte Jahr *terza Liceo* genannt wird. Die gleichzeitige Präsenz von humanistischen Fächern (Italienisch, Latein, Alt-Griechisch, Geschichte, Staatskunde, Philosophie, Geographie, Fremdsprachen, Kunstgeschichte) sowie naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Astrogeographie) charakterisiert den Lehrstoff. Sportunterricht sowie katholischer Religionsunterricht bzw. ein alternatives Fach sind ebenso Bestandteile des Lehrplans, vgl. Das Berufsbildungssystem in Italien, Teil 5, URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5139\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5139_de.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).

## 4.2.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden wird ein Überblick über die im Rahmen der Studie verwendeten Instrumente sowohl für die bilingualen als auch für die einsprachigen Probandengruppen gegeben. Zunächst werden die Schreibaufgaben für die argumentativen und narrativen Texte in den beiden Sprachen vorgestellt. Darauf folgt die Erläuterung der sprachbiographischen Interviews.

### Schreibaufgaben

Zur Erstellung des Korpus wurden zunächst zwei Schreibaufgaben entworfen, die von allen bilingualen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden mussten. So konnten Daten in Form eines narrativen und eines argumentativen Textes in der italienischen und deutschen Sprache erhoben werden.

Im Fall der argumentativen Texte wurden zwei unterschiedliche Impulse entwickelt: Für die deutsche Sprache wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, in einem Brief an den Schulleiter bzw. die Schulleiterin Stellung zu einem geplanten »Verbot der Handy-Nutzung an der Schule« zu nehmen.<sup>85</sup> Die eingesetzte Schreibaufgabe lautete wie folgt:

- a. *Deine Schulleiterin/Dein Schulleiter plant ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen. Schreibe einen Brief an sie bzw. ihn, in dem Du dazu Stellung nimmst. Begründe Deine Meinung.*

In italienischer Sprache sollte ein argumentativer Brief zum Thema »Fremdsprachen-Verbot an der Schule« verfasst werden. Die italienische Schreibaufgabe lautete wie folgt:

- b. *Il direttore/la direttrice della tua scuola vuole introdurre il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Scrivigli/scrivile una lettera dove gli/le esponi la tua opinione a riguardo.*

<sup>85</sup> Argumentative Texte dieser Art werden für die Analyse argumentativer Kompetenzen mehrfach verwendet (vgl. Petersen 2014, Riehl 2013, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Bei der Konzeption der Schreibaufgaben in beiden Sprachen wurde darauf geachtet, dass die Themen möglichst nah an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angelehnt waren.

Bezüglich der narrativen Texte wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine Phantasieerzählung in den jeweiligen Sprachen zu einem Bildimpuls zu verfassen. Für die italienischen und deutschen Erzählungen wurden ähnliche Impulse entwickelt, die im Folgenden dargestellt werden.

Für die deutsche Erzählung wurde die folgende Schreibaufgabe entwickelt:

- c. *Schreibe eine Geschichte über dieses Bild. Berichte aus Sicht einer der Personen, die Du auf diesem Bild sehen kannst. Überlege Dir, wie es zu dieser Situation gekommen sein könnte: Wer sind die Personen? Was ist passiert? Wie geht es weiter?*



Abb. 1: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Deutsch. Quelle: Projekt »Mehrschrittlichkeit«, CC-BY 4.0.

Für die Erzählung auf Italienisch wurde der folgende Bildimpuls entwickelt und eingesetzt:

*d. Scrivi una storia basandoti sulla seguente immagine. Narra la storia dal punto di vista di una persona e racconta quello che succede.*

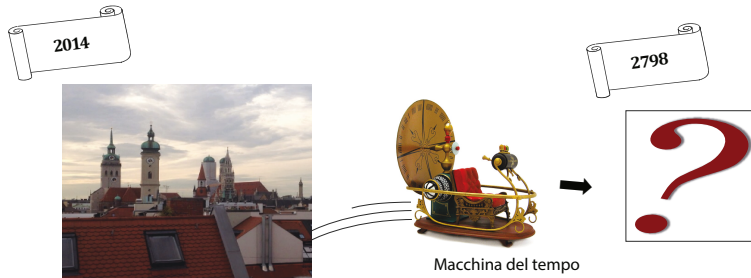


Abb. 2: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Italienisch. Quelle: Projekt »Mehrschriftlichkeit«, CC-BY 4.0.

Für die Erhebung der Daten der beiden einsprachigen Vergleichsgruppen wurden folgende Instrumente ausgewählt: Sowohl für die einsprachige italienische als auch für die einsprachige deutsche Kontrollgruppe wurde das Thema zum Handyverbot für den argumentativen Text (a.) und der Bildimpuls zum Feuerball für den narrativen Text (c.) verwendet.

### **Sprachbiographische Interviews**

Neben der Texterhebung wurden, wie bereits erwähnt, Interviews auf Italienisch und Deutsch durchgeführt. Die Wiederholung der Interviews in beiden Sprachen hatte einen doppelten Effekt: Zum einen sind mündliche Datensätze in beiden Sprachen entstanden, die ebenfalls nach Kompetenzniveaus interpretiert werden konnten. Zum anderen konnte festgestellt werden, ob die unterschiedlichen Einstellungen in der gleichen Weise je nach Sprache oder Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerin kommuniziert wurden.

Die Interviews wurden semistrukturiert, dies bedeutet, mit einem standardisierten Leitfaden konzipiert.<sup>86</sup> Diese Methode hat den Vorteil, dass der Interviewer bzw. die Interviewerin die Fragen den individuellen Bedürfnissen und dem persönlichen Tempo der Befragten anpassen konnte. Darüber hinaus ist diese Interviewform hilfreich, um »eine möglichst objektive Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu erzielen« (Riehl 2014a: 24).

Im Rahmen der Studie wurden neben demographischen Informationen wesentliche Fragen hinsichtlich der Spracherwerbssituation, dem Sprachgebrauch und den -einstellungen, mündlichen und schriftlichen Kompetenzen sowie zu literalen Praktiken in der freien Zeit gestellt. Die Fragen wurden einerseits aus der *Motivational Text Battery* (vgl. Gardner 2004) adaptiert, andererseits aus dem Fragebogen des MULTILIT-Projekts übernommen, mit dem das Mehrsprachigkeitsprojekt kooperierte.<sup>87</sup> Das Format des sprachbiographischen Interviews wurde dem Fragebogen vorgezogen, weil dadurch ein tieferer Einblick »in das individuelle Erleben von Sprache« (Franceschini 2002b: 21) ermöglicht wurde.

Franceschini (1996) definiert das Wesen der Sprachbiographie wie folgt:

Die Sprachbiographie lässt sich als während einer autobiographischen Erzählung allmählich reproduzierte Präsentation des Sprachrepertoires charakterisieren.[...] In der biographischen Dimension wird das Sprachrepertoire als eine konstante Ablagerung von Sprachpraktiken angesehen,

<sup>86</sup> Semistrukturierte Interviews werden auch als teilstrukturierte oder semistrukturale Interviews bzw. als Struktur-Interviews oder als Leitfadeninterviews bezeichnet (vgl. Helfferich 2011: 36f.). Riehl (2014a: 24) definiert sie auch als »gesteuerte Interviews«. Für eine ausführliche Diskussion bezüglich der Konzipierung und Durchführung von Interviews sei auf Helfferich (2011) hingewiesen.

<sup>87</sup> MULTILIT war ein binationales Projekt der Universitäten Potsdam und Lumière Lyon 2 in Zusammenarbeit mit der Freien Universität Berlin. Das Projekt wurde 2010–2013 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ihrer französischen Partnerorganisation ANR gefördert. Im Rahmen des Projekts wurden die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Deutschland (Berlin) und Frankreich (Lyon und Paris) untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt. MULTILIT hat in seiner letzten Phase auch mit dem Forschungsprojekt »Mehrschrittlichkeit« kooperiert. Weitere Informationen sind unter, URL: <https://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html> (Zugriff vom 29.04.2021) zu finden.

die während des Lebens zustande gekommen sind: etwa durch früher gesprochene und verstandene Sprachen, durch Sprachen, denen man ausgesetzt war oder die man selbst verwendet hat, durch einmal besser gesprochene, dann weniger verwendete Sprachen, durch Sprachen, die für einen bestimmten Lebensabschnitt eher im Zentrum des Interesses standen. (Franceschini 1996: 86)

Besonders geeignet ist diese Form der Befragung, »wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will« (Franceschini 2002b: 21). Der sprachbiographische Ansatz ist somit am besten geeignet, um das individuelle Erleben von Sprachen zu untersuchen.

### **Fragebogen für die einsprachige Kontrollgruppe**

Basierend auf dem Leitfaden der sprachbiographischen Interviews für die bilinguale Zielgruppe wurde für die beiden einsprachigen Gruppen ein Fragebogen entwickelt. Um die einsprachigen Gruppen bilden zu können, war es zunächst wichtig, Angaben zu ihrem Spracherwerb und ihrem Sprachgebrauch zu ermitteln. Um weitere sprachbiographische Informationen zu erhalten, wurde der Fragebogen in vier Teile gegliedert. Zunächst wurde allgemein nach Alter, Geschlecht, Geburtsort und -datum sowie Schule und Klasse gefragt. Die Schülerinnen und Schüler wurden darüber hinaus gebeten, Auskunft über den Dialektgebrauch, ihre schriftlichen und mündlichen Kenntnisse im Bereich von Fremdsprachen und schließlich zum Sprachgebrauch der beherrschten Sprachen zu geben. Die Angaben wurden nicht systematisch in die Auswertung miteinbezogen, sondern prinzipiell genutzt, um Antworten zum Spracherwerb und Sprachgebrauch zu überprüfen.

### **4.2.3 Gesamtüberblick über die analysierten Daten**

Die folgende Tabelle soll schließlich einen Überblick über das umfangreiche Korpus der Studie geben und die Anzahl der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Daten zeigen:

<b>Erhebungsinstrumente Bilinguale Gruppe</b>		
	Anzahl	<b>Gesamtsumme</b>
Narrative Texte – bilinguale Gruppe	106	<b>318</b>
Argumentative Texte – bilinguale Gruppe	106	
Sprachbiographische Interviews auf Deutsch	53	
Sprachbiographische Interviews auf Italienisch	53	
<b>Erhebungsinstrumente Einsprachige Gruppen</b>		
	Anzahl	<b>Gesamtsumme</b>
Argumentative Texte – einsprachige Gruppen	38	<b>76</b>
Narrative Texte – einsprachige Gruppen	38	

Tab. 3: Überblick über die gesamten analysierten Daten

### 4.3 Aufbereitung der Daten

Zunächst wurden die gesamten erhobenen und ausgewählten Daten kodiert und transkribiert. Für die Anonymisierung der Daten wurde das folgende System entwickelt: Der erste Buchstabe des besuchten **Schultyps** (E für Europäische Schule, R für Realschule und G für Gymnasium), **10** oder **9** für die jeweilige **Klassenstufe**, ein **Pseudonym**, die **Art des Textes** (**AT** für argumentative Texte und **NT** für narrative Texte) sowie die **Sprache** (**DE** für Deutsch und **IT** für Italienisch). Weitere Informationen wurden durch eine **Erweiterung der Kodierung** erfasst. Für die einsprachigen Gruppen wurde dazu die Abkürzung der **Nationalitäten** verwendet (**DEU** und **ITA**), um diese einerseits untereinander und von den bilingualen Probandinnen und Probanden andererseits unterscheiden zu können. Die besuchte Klasse wurde für die **italienische Gruppe** mit **1** (= *prima Liceo*) oder **2** (= *seconda Liceo*) angegeben.

Für die **Interviews** wurde die Kodierung weitestgehend beibehalten. Nur wurde die Art des Textes weggelassen und stattdessen **INT** hinzugefügt.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Kodierung werden nun drei Beispiele angeführt:

- Ein italienischer argumentativer Text einer Schülerin, die die neunte Klasse eines Gymnasiums besucht, wurde folgendermaßen anonymisiert: G\_9\_ALESSANDRA\_AT\_IT\_IAWA0801.

- Das italienische Interview der gleichen Probandin wurde wie folgt kodiert: G\_9\_ALESSANDRA\_INT\_IT\_IAWA0801.
- Die Kodierung der Erzählung einer einsprachigen italienischen Schülerin lautet: ITA\_G\_2\_ANTONIA\_NT\_IT\_IASP1199.

Die Daten wurden digitalisiert und in einer SQL-Datenbank hochgeladen.<sup>88</sup> Die Analyse der Texte wurde mit Hilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Das Programm basiert auf der Kodierung benutzerdefinierter Kategorien, die im Korpus markiert und gespeichert wurden.<sup>89</sup> Anhand der Informationen aus den Interviews wurden anschließend Sprachgebrauchsprofile erstellt. Die Daten wurden schließlich für die quantitative Analyse vorbereitet und zum Großteil mit der Programmiersprache R ausgewertet.<sup>90</sup>

## 4.4 Analysekriterien

In Anlehnung an Riehl (2018a, 2018b) wurden zunächst die Sprachkontaktphänomene nach Transfer- und Simplifizierungsprozessen aufgeteilt und für die Untersuchung dieser Phänomene wurde ein Katalog erstellt. Für die quantitative Analyse der sprachlichen Mikroebene wurden die Transferenzen und Simplifizierungen auf die Gesamttokens pro Art und Sprache der Texte statistisch berechnet. Zur Orientierung für die Analyse der Texte wurde das von Schmidlin (1999) und Rapti (2005) Verfahren verwendet. Folgende Aspekte wurden für die quantitative Analyse berücksichtigt:

**88** Die Abkürzung SQL steht für den Begriff »Structured Query Language« und bezeichnet eine Datenbanksprache zur Definition und Bearbeitung von Datenstrukturen in relationalen Datenbanken. Für nähere Informationen zu SQL und zur relationalen Datenbank wird auf Unterstein/Matthiessen (2012) verwiesen.

**89** Für detaillierte Informationen wird auf die offizielle Website des Programms verwiesen, URL: <https://www.maxqda.de> (Zugriff vom 29.04.2021).

**90** R ist eine kostenlose Open-Source Software für statistische Datenverarbeitung, die über die Website URL: <http://www.r-project.org> bezogen werden kann (Zugriff vom 29.04.2021). Für eine Einführung in R wird auf Zuckarelli (2017) verwiesen.



- Die absolute Anzahl der Tokens pro Schultyp und Sprache als Relationsmaß,
- Der absolute Anteil aller Phänomene gemessen am Gesamtumfang der Texte,
- Der durchschnittliche prozentuale Anteil der Phänomene gemessen am Gesamtumfang der Texte.

Für die Analyse der Diskursstrategien wurde der Ansatz der kommunikativen Grundhaltung verwendet (vgl. Heinrich/Riehl 2011, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Darunter werden Strategien verstanden, die eine Involvierung oder eine Distanz der schreibenden Person im Text schaffen. Die Bezeichnung »Involvierung« weist eine doppelseitige Bedeutung auf: »[D]as Sich-Einbringen des Sprechers selbst in den Text (sprecherseitige Involvierung) und das Verwickeln des Hörers in den Text (hörerseitige Involvierung)« (Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 310). So zeigen sich in den argumentativen und narrativen Texten Involvierungs- und Distanzierungsstrategien.

In den Erzählungen ist unter Involvierungsstrategien die Erzeugung einer sogenannten »Affektstruktur« zu verstehen (vgl. Boueke et al. 1995). Darunter wird die Erzeugung der Involvierung des/der Lesenden in den Text verstanden, was als »narrative Emotionalität« (Boueke et al. 1995: 96) bezeichnet wird. Dies ist ein wesentliches Merkmal von Erzählungen. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, »den Zuhörer [zu] ›unterhalten‹, [...] ihn in einem Maße zu aktivieren, zu ›erregen‹, daß bei ihm eine angenehme Emotion ausgelöst wird« (Boueke et al. 1995: 92). Diese »Affektmarkierungen« lassen sich in drei Kategorien untergliedern: Valenz, psychologische Nähe und Plötzlichkeit (vgl. Boueke et al. 1995: 109, siehe dazu auch Kapitel 3.4.1).

Die Valenz bezieht sich auf positive oder negative Ausdrücke, »die im ersten Fall die plankompatiblen und im zweiten Fall die plandivergenten Ereignisse bezeichnen« (Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 311). Die psychologische Nähe hingegen bezieht den Leser bzw. die Leserin in den Text ein. Dies geschieht vor allem durch direkte Rede oder Wiedergabe von Gedanken der Hauptfiguren der Geschichte. Die Kategorie der Plötzlichkeit zeichnet sich schließlich durch neu auftretende und unerwartete Ereignisse aus (vgl. Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Ein wichtiges Merkmal der Involvierungsstrategie in argumentativen Texten ist »das Herstellen einer unmittelbaren Sprecher-Hörer-Deixis durch die unmittelbare Präsenz von Schreiber und Leser im Textraum« (Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 310). Dies kann insbesondere durch zwei verschiedene Verfahren erzeugt werden: Zum einen durch die Selbstreferenz, indem der/die Schreibende die erste Person Singular oder Plural verwendet, und zum anderen durch die unmittelbare Anrede des Lesers bzw. der Leserin. Distanzierungsstrategien sind hingegen Strukturen, die eine objektive Gestaltung zu erreichen suchen (vgl. Riehl et al. 2018: 311). Ein wesentliches Element ist dabei die Vermeidung der »Sprecher- und Hörer-Referenz« (Heinrich/Riehl 2011: 29f.).

Zur Erfassung der sprachbiographischen Faktoren der bilingualen Zielgruppe hinsichtlich der individuell erhobenen Faktoren wurden in Anlehnung an Strobel/Seuring (2016) Sprachgebrauchsprofile erstellt. Dies hat sich als zielführend erwiesen, da die Profile sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Analyse ermöglicht haben. Für die qualitative Analyse wurden Informationen aus den Interviews in den folgenden Kategorien berücksichtigt:

- Demographische Informationen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern,
- Zeitpunkt und Örtlichkeit des italienischen und deutschen Spracherwerbs,
- Weitere beherrschte Sprachen,
- Besuch des Herkunftssprachenunterrichts (wo, wie lange und ob die italienischen Sprachkenntnisse sich dadurch verbessert haben),
- Spracheinstellungen sowohl zur italienischen als auch zur deutschen Sprache,
- Besuch und Sprachgebrauch im Herkunftsland,
- Wunsch im Herkunftsland zu leben,
- Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Deutschen und im Italienischen,
- Sprachgebrauch im Italienischen und Deutschen,
- Umgang mit Texten und Mediennutzung in italienischer und deutscher Sprache.

Für die quantitative Analyse der erstellten Sprachgebrauchsprofile mussten jedoch weniger Variablen in Anspruch genommen. Aus diesem Grund wurden folgende Kategorien festgelegt und statistisch ausgewertet:

- Spracherwerb,
- Schultyp,
- Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts,
- Umgang mit Texten und Mediennutzung in der freien Zeit in beiden Sprachen,
- Sprachgebrauchskonstellationen der beiden Sprachen.

Die Ergebnisse der erhobenen und analysierten Daten werden nun im Folgenden dargestellt.

## 5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit vorgestellt. Zunächst erfolgt die Beschreibung der bilingualen Zielgruppe (Kapitel 5.1). Es werden dabei nicht nur wichtige bildungsbiographische Aspekte, sondern auch Merkmale des Spracherwerbs und -gebrauchs erläutert. Ebenso wird über Spracheinstellungen und literale Praxis gesprochen. Es folgt die Untersuchung der Transferenzen und Simplifizierungen in den narrativen und argumentativen bilingualen Texten. Für die quantitative Analyse wurden die von den Phänomenen betroffenen Wörter in Bezug auf die gesamte Textlänge berücksichtigt (Kapitel 5.2). Im Anschluss daran werden in Kapitel 5.3 die Diskursstrategien im Sinne der kommunikativen Grundhaltung dargestellt. Es werden die Involvierungs- und Distanzierungsstrategien sowie die Affektstrukturmarkierungen jeweils für die argumentativen und narrativen Texte in den beiden Sprachen diskutiert. Die Analyse der Diskursstrategien der bilingualen Zielgruppe geschieht durch einen Vergleich mit den zwei einsprachigen Kontrollgruppen. Diese Analyse erfolgt auf der makrostrukturellen Ebene und es wird quantitativ dargestellt, in welchem Maß die Diskursstrategien im Gesamtkorpus auftreten. Da jedoch quantitative Aufzählungen nur bedingt einen Beitrag, insbesondere im Falle von auffällig kurzen Texten, leisten, und dabei dem kreativen Potenzial mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden (vgl. Riehl 2001: 123), werden die Ergebnisse auch qualitativ betrachtet.

Mithilfe der aus den Interviews entwickelten Sprachgebrauchsprofile werden in Kapitel 5.4 die sprachbiographischen Faktoren, die einen Einfluss auf die schriftlichen Kompetenzen der bilingualen Schülerinnen und Schüler haben, untersucht.

Durch die Analyse der schriftlichen und mündlichen Daten bilingualer Schülerinnen und Schüler sollen wichtige Erkenntnisse zur bilingualen Schreibproduktion und Sprachpraxis gewonnen werden. Dies ist hinsichtlich der italienisch-deutschen Gruppe entscheidend, da bisherige Studien insbesondere mündliche Kompetenzen erforscht haben.<sup>91</sup>

<sup>91</sup> Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Texterhebungen im Rahmen des Unterrichts oder in Freistunden durchgeführt wurden, was zur Folge hatte, dass die Moti-

## 5.1 Beschreibung der mehrsprachigen Stichprobe

### 5.1.1 Schulbesuch und Besuch des Herkunftssprachenunterrichts

Die gesamte bilinguale Zielgruppe besteht aus 53 Schülerinnen und Schülern, wovon 34 Prozent die Europäische Schule, 28 Prozent ein Gymnasium und 38 Prozent eine Realschule besuchen. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schultypen in absoluten Zahlen und in ihrem prozentualen Anteil:

Schultyp	Schülerinnen und Schüler	in %
Europäische Schule	18	34
Gymnasium	15	28
Realschule	20	38
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 4: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Schultyp

Bezüglich der besuchten Klassen befindet sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der zehnten Klasse (53 %), der Rest besucht die neunte Klasse (47 %), siehe Tabelle 5:

Klasse	Schülerinnen und Schüler	in %
Neunte Klasse	25	47
Zehnte Klasse	28	53
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 5: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufen

Weitere bildungsbiographische Aspekte, wie der Besuch einer italienischen Schule oder des Herkunftssprachenunterrichts, sollen ebenfalls beachtet werden. Diesbezüglich ist es wichtig, nochmals zu erwähnen,

vation einiger Schülerinnen und Schüler gering war. Dies lässt sich beispielsweise anhand der teilweise sehr kurzen Texte beobachten. Die Texte wurden authentisch transkribiert. In den Übersetzungen wurde versucht, inhaltliche und sprachliche Schwächen weiterzugeben, sodass auch die Lesenden, die kein Italienisch können, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können.

dass es neben der Europäischen Schule und des Herkunftssprachenunterrichts an einigen Gymnasien im Großraum München die Möglichkeit gibt, Italienisch als Wahlfach zu belegen (siehe Kapitel 2.1.2.2). Bezüglich des Besuchs des Italienischunterrichts oder einer Schule in Italien haben sich anhand der Sprachgebrauchsprofile unterschiedliche Konstellationen herauskristallisiert, die im Folgenden dargestellt werden.

Neben Schülerinnen und Schülern, die gar keinen Italienischunterricht besucht haben, gibt es mehrere, die am Herkunftssprachenunterricht teilgenommen haben. Die Dauer des Unterrichtsbesuchs unterscheidet sich zwischen einem bis zwei Jahren, drei bis sechs Jahren und mehr als sieben Jahren. Einige Schülerinnen und Schüler haben darüber hinaus für wenige (ein bis fünf) Jahre eine Schule in Italien besucht. Schließlich besuchen weitere Befragte einen Italienisch-Kurs als Wahlfach an ihrer Schule. Wie Tabelle 6 zeigt, haben 53 Prozent der Probandinnen und Probanden keinen Kurs besucht, während insgesamt 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Herkunftssprachenunterricht teilgenommen haben.<sup>92</sup> Nur 4 Prozent der Befragten haben hingegen eine Schule in Italien besucht und sind erst danach nach Deutschland gekommen. Schließlich besuchen 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Italienischunterricht an der Schule:

<b>Besuch des Herkunftssprachenunterrichts/ eines it. Unterrichts/einer it. Schule</b>	<b>in %</b>
Kein Unterricht	53
1–2 Jahre	10
3–6 Jahre	10
ab 7 Jahren	10
Schule in Italien 1–5 Jahre	4
Italienischunterricht an der Schule	13
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>

Tab. 6: Besuch des Herkunftssprachenunterrichts, des Italienischunterrichts bzw. einer italienischen Schule

<sup>92</sup> Es ist darüber hinaus wichtig anzumerken, dass viele der Schülerinnen und Schüler, die den Herkunftssprachenunterricht besuchen bzw. besucht haben, die Tatsache kritisieren, dass dieser nicht für zweisprachig aufgewachsene Kinder konzipiert ist, sondern vielmehr wie ein Fremdsprachenunterricht strukturiert ist. Weitere Informationen diesbezüglich sind in Kapitel 2.1.2.1 zu finden.

## 5.1.2 Spracherwerb – Spracheinstellung – Sprachgebrauch

Der Zeitpunkt des bilingualen Spracherwerbs sowie die sozialen Netzwerke, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Lebens entwickeln, spielen eine wichtige Rolle für den Erwerb und die Entwicklung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen. Darauf wurde in den Kapiteln 2 und 3 genauer eingegangen. Solche kommunikativen Räume, die sich sowohl in die Dimension der Sprache als auch in die Dimension des Sprechers bzw. der Sprecherin sowie des Sprechens untergliedern lassen, beschreiben das komplexe Bild der migrationsbedingten Sprachkonstellationen (vgl. Krefeld 2004: 19). Durch diese Auffassung ergibt sich die kardinale Rolle »der unmittelbaren Räumlichkeit des Sprechens« (Krefeld 2004: 28), der gesamten kommunikativen Lebenswelt, die um die alltäglichen »nahesprachlichen Varietäten« zentriert ist (vgl. Krefeld 2004: 28). Es wurden demnach die etablierten sozialen Netzwerke und die Sprachen untersucht, die in diesen von den Schülerinnen und Schülern verwendet wurden. Diese Analyse ermöglicht nicht nur einen tieferen Einblick in die mehrsprachigen Sprachpraktiken zweisprachig aufgewachsener Jugendlicher, sondern auch mögliche Rückschlüsse hinsichtlich ihrer schriftlichen Kompetenzen.

### **Spracherwerb**

Bezüglich des Spracherwerbs wurde im Rahmen der Interviews gefragt, wann die beiden Sprachen erworben wurden und welche Sprache von den Teilnehmenden als »Muttersprache« wahrgenommen wird.<sup>93</sup> Diese Fragen lieferten leicht unterschiedliche Antworten, die einerseits mit den beherrschten Kompetenzen in der jeweiligen Sprache und andererseits mit dem Sprachgebrauch zusammenhängen. Bezüglich des Spracherwerbs weist die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (55 %) einen sukzessiven Erwerb auf, wovon nur eine kleine Gruppe (6 %) Deutsch als erste Sprache erworben hat. Die weiteren Probandinnen

<sup>93</sup> Der Begriff »Muttersprache« wurde in den Interviews verwendet, um herauszufinden, in welchem kulturell-sprachlichen Kontext sich die Befragten selbst einordnen (vgl. Berend/Riehl 2008, König 2016).

und Probanden sind mit beiden Sprachen gleichzeitig aufgewachsen (32 %) und nur 7 Prozent der Befragten wurden dreisprachig erzogen:

<b>Spracherwerb</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>	<b>in %</b>
Simultaner Spracherwerb	17	32
Sukzessiver Spracherwerb IT_DE	29	55
Sukzessiver Spracherwerb DE_IT	3	6
Dreisprachig aufgewachsen	4	7
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 7: Überblick über den Spracherwerb

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler empfindet das Italienische als Muttersprache (53 %). Einige der Befragten (22 %) haben im italienischen Interview darüber hinaus angegeben, dass sie den zu Hause gesprochenen (süd-)italienischen Dialekt als ihre Muttersprache ansehen.<sup>94</sup> Für 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler ist dagegen Deutsch die Muttersprache, auch wenn beide Eltern aus Italien stammen. Sie haben angegeben, dass sie diese besser beherrschen und sich somit beim Sprechen und Schreiben wohler fühlen. Schließlich haben 11 Prozent der Teilnehmenden in beiden Interviews geäußert, dass sie sowohl das Deutsche als auch das Italienische als Muttersprachen ansehen. Die dreisprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler haben neben dem Italienischen auch eine weitere Sprache (Ungarisch, Französisch oder Tschechisch) als Muttersprache angegeben. Diejenigen, die sukzessiv Deutsch und Italienisch erworben haben, haben ihre jeweils erste erworbene Sprache als ihre Muttersprache bezeichnet.

Die unterschiedlichen Antworten bezüglich der Frage nach der Muttersprache untermauern die These, dass die Verwendung dieses Begriffs im migratorischen Kontext nicht unbedingt die erste erworbene Sprache bezeichnet, sondern die Muttersprache vielmehr »als kulturelles-sprachliches Erbe« (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 178) empfunden wird.

<sup>94</sup> Es ist anzumerken, dass die Probandinnen und Probanden nur im Rahmen des italienischen Interviews diese Information weitergegeben haben. Grund hierfür kann das Beobachtungsparadox sein, ein Effekt, der beispielsweise bei Interviews durch die Anwesenheit der Interviewleitung die Forschungsergebnisse beeinflussen kann (vgl. Labov 1972). Dies ist durch die Interviewsituation jedoch kaum zu vermeiden.



### Spracheinstellung

Spracheinstellungen werden als »predispositions to respond to (speakers of) specific language/speech and language situations with a certain type of (language) behaviour« (Vandermeeren 2005: 1319) verstanden. Bei deren Erforschung lassen sich drei Dimensionen unterscheiden, anhand derer Einstellungen differenziert werden können:

- Die kognitive Komponente, auf deren Basis Vorstellungen und Konzepte klassifiziert werden,
- Die affektiv-evaluative Komponente, die begleitende Emotionen berücksichtigt,
- Die konative Komponente, die die Verhaltenstendenz, beispielsweise die kontextabhängige Verwendung einer Sprache, miteinbezieht.

Diese drei Einstellungskomponenten wurden von Triandis (1975) herausgearbeitet und in weiteren Studien verwendet (vgl. Güttler 2003, Neuland 1993, Vandermeeren 2005). Insbesondere die Unterscheidung zwischen der direkten Erfahrung und der Bewusstwerdung der Erfahrung äußert sich in der Ausbildung von Einstellungen. Während eigene direkte Erfahrungen die Entwicklung kognitiver und affektiver Komponenten beeinflussen, wird die konative Komponente von den übernommenen Erfahrungen gesteuert (vgl. Triandis 1975: 181). Auch wenn dieses Drei-Dimensionen-Konzept in der jüngeren Forschung für die Erläuterung von Vorstellungen und Gefühlen von Gruppen und Individuen angewendet wird, gehen einige Studien von einem eindimensionalen Konzept aus und verstehen darunter die »Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen gegenüber bestimmten Objekten« (Ries 2013: 56).

Bei der Beschreibung der Spracheinstellungen der Schülerinnen und Schüler wird der Frage nachgegangen, wie sie ihre Mehrsprachigkeit bewerten und wie sie ihre Einstellungen zu mehrsprachigen Praktiken formulieren.<sup>95</sup>

<sup>95</sup> Die Analyse der Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den beiden Sprachen Italienisch und Deutsch wird im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande durchgeführt werden, da sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Erfassung dieses komplexen Themenbereichs nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit steht.

Für die Feststellung der Spracheinstellungen der bilingualen Zielgruppe werden insbesondere zwei Fragen betrachtet, die im Rahmen der Interviews gestellt wurden und die wie folgt lauten: »In welcher Sprache fühlst Du Dich am wohlsten?« und »Welche Sprache magst Du lieber?«. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium und die Realschule besuchen und zu Hause kaum Italienisch sprechen, haben geantwortet, dass sie sich erst nach einer gewissen Zeit in Italien wohler im Italienischen fühlen und weniger Schwierigkeiten haben, sich in dieser Sprache auszudrücken. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause jedoch überwiegend Italienisch sprechen, fühlen sich in beiden Sprachen wohl. Somit lässt sich eine Korrelation zwischen der positiven Einstellung zur Sprache und einem intensiven Sprachgebrauch feststellen, der auch zu einem individuellen Spracherhalt führt (vgl. Riehl 2009: 218f.).

Interessante Unterschiede zeigen sich jedoch bei den Antworten der italienischen und deutschen Interviews. Während sich die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule in beiden Sprachen gleichermaßen wohl fühlen und in beiden Interviews die Fragen ähnlich beantwortet haben, gaben die Probandinnen und Probanden, die eine rein deutsche Schule besuchen, unterschiedliche Antworten. Einige dieser Jugendlichen gaben beim italienischen Interview zu, dass sie sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der italienischen Sprache, insbesondere beim Schreiben, sehr unsicher sind und sie aus diesem Grund lieber Deutsch sprechen und schreiben. Im Gegensatz dazu gaben sie im deutschen Interview an, dass sie lieber Italienisch sprechen. Diese unterschiedlichen Antworten belegen zum einen die Wichtigkeit der Verwendung nicht-standardisierter Befragungen und der Wiederholung der Untersuchungsmethode. Zum anderen werden dadurch aber auch die Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen deutlich.

Auf die Frage, welche Sprache sie lieber sprechen, haben die meisten der Befragten Italienisch geantwortet (70 %), während 20 Prozent das Deutsche favorisieren. 10 Prozent der Probandinnen und Probanden haben keine Vorliebe geäußert und sprechen beide Sprachen gleich gern. Die italienische Sprache wird von allen jedoch als »schöner«

empfunden, auch von den Teilnehmenden, die sich beim Sprechen der Sprache sehr unsicher fühlen.<sup>96</sup>

### Sprachgebrauch

Um die Sprachpraxis der untersuchten bilingualen Schülerinnen und Schüler möglichst genau erfassen zu können, wurden sie detailliert nach ihrer Sprachverwendung mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern und den Freunden befragt.

Bezüglich des italienischen Sprachgebrauchs lassen sich folgende Sprachgebrauchskonstellationen anhand der gegebenen Antworten feststellen: Die meisten Probandinnen und Probanden (43 %) sprechen täglich Italienisch in der Familie und mit Freunden, 38 Prozent sprechen es mit einem Elternteil und mit Freunden. Ein kleinerer Teil der Befragten spricht Italienisch nur mit den Großeltern (4 %), nur mit beiden Eltern (5 %) oder nur mit einem Elternteil (8 %). Sehr wenige sprechen Italienisch mit den Geschwistern (2 %), siehe Tabelle 8:

Sprachgebrauch IT	Schülerinnen und Schüler	in %
Beide Eltern	3	5
Nur Mutter	3	6
Nur Vater	1	2
Geschwister + Freunde	0	0
Eltern + Geschwister	1	2
Nur ein Elternteil + Freunde	20	38
Gesamte Familie + Freunde	23	43
Freunde	0	0
Nur Großeltern	2	4
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 8: Überblick über den italienischen Sprachgebrauch

Die deutsche Sprache wird in ähnlichen Alltagsbereichen gesprochen und zwar mit der Familie und mit dem gesamten Freundeskreis (34 %),

<sup>96</sup> Es handelt sich hierbei um eine deskriptive Skizzierung der Spracheinstellungen der untersuchten Zielgruppe. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist eine ausführlichere Diskussion nicht möglich, da sie zu weit von der eigentlichen Fragestellung wegführen würde. Für weitere Informationen zur Spracheinstellung im Migrationskontext sei daher beispielsweise auf die Studien von König (2014), Plewnia/Rothe (2015) und Ries (2013) verwiesen. Dort wird die Thematik der Spracheinstellung aus mehrsprachiger Sicht eingehend beleuchtet.

mit Freunden und einem Elternteil (32 %). 28 Prozent der Befragten sprechen Deutsch nur mit Freunden und 6 Prozent nur mit Geschwistern und Freunden, siehe Tabelle 9:

<b>Sprachgebrauch DE</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>	<b>in %</b>
Beide Eltern	0	0
Nur Mutter	0	0
Nur Vater	0	0
Geschwister + Freunde	3	6
Eltern + Geschwister	0	0
Nur ein Elternteil + Freunde	17	32
Gesamte Familie + Freunde	18	34
Freunde	15	28
Nur Großeltern	0	0
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 9: Überblick über den deutschen Sprachgebrauch

Anhand der nachfolgenden Graphik (Abbildung 3) wird ersichtlich, welche alltäglichen Sprachgebrauchskonstellationen jeder einzelne Schüler bzw. jede einzelne Schülerin sowohl im Italienischen als auch im Deutschen aufweist. Die unterschiedlichen Knoten zeigen alle im Korpus enthaltenen Probandinnen und Probanden und die Farben der Kanten geben Auskunft darüber, wie die Konstellationen gruppiert wurden. Werden die Sprachen mit bestimmten Personen nur wenig verwendet, werden diese peripher angeordnet.<sup>97</sup>

Zur Abbildung des Sprachgebrauchs liegen Indikatoren zu sieben unterschiedlichen Kontexten für den italienischen Sprachgebrauch und vier für den deutschen vor: Das Italienische wird 1) mit einem Elternteil und Freunden, 2) mit beiden Eltern, 3) mit der Mutter, 4) mit dem Vater, 5) mit den Großeltern oder 6) mit Eltern und Geschwistern verwendet. Das Deutsche wird hingegen hauptsächlich 1) mit einem Elternteil, 2) mit der ganzen Familie und mit Freunden, 3) mit

<sup>97</sup> Für die Netzwerkanalyse und die Visualisierung der Ergebnisse wurde das Programm Gephi verwendet. Zum Programm siehe weiterführend, URL: <https://gephi.org/> (Zugriff vom 29.04.2021).

Geschwistern und Freunden oder 4) nur mit Freunden gesprochen. Die Sprachpraxis in beiden Sprachen erweist sich somit sowohl im Italienischen als auch im Deutschen als sehr heterogen. Insbesondere in der Sprachverwendung innerhalb der Peergruppe gewinnt die Umgebungssprache Deutsch an Bedeutung.<sup>98</sup>

Die Beobachtungen, dass mehrsprachige Jugendliche häufiger die Sprache des Aufnahmelandes, insbesondere in der Kommunikation mit Gleichaltrigen übernehmen, deckt sich mit den Ergebnissen der bisherigen Forschung, vgl. Alba et al. (2002), Haug (2008: 41), Nauck (2007, 2008), Strobel/Seuring (2016). Dies kann sowohl mit der Bedeutung und der Relevanz der Herkunftssprache für den alltäglichen Gebrauch zusammenhängen (vgl. Blanco López/Riehl 2018) als auch damit, dass viele Peers das Italienische nicht beherrschen (vgl. Strobel/Seuring 2016: 323).

Bei der Betrachtung der Knoten sind folgende Tendenzen erkennbar:

- Probandinnen und Probanden, die Italienisch in der Familie nur mit einem Elternteil und mit Freunden sprechen, verwenden viel häufiger die deutsche Sprache in ähnlichen sprachlichen Konstellationen.
- Schülerinnen und Schüler, die mit der ganzen Familie und mit Freunden überwiegend Deutsch sprechen, verwenden das Italienische entweder vereinzelt mit einem Elternteil oder den Großeltern oder in wenigen Fällen mit italienischen Freunden.
- In der Sprachverwendung mit den Geschwistern überwiegt insgesamt die deutsche Sprache. Befragte, die jedoch zu Hause Italienisch sprechen, verwenden diese Sprache viel häufiger auch mit den Geschwistern.
- Probandinnen und Probanden, die zu Hause kein Italienisch sprechen, sprechen die Sprache auch nicht in anderen alltäglichen kommunikativen Konstellationen.

<sup>98</sup> In seiner Studie erkennt Eisenstadt (1966: 167) die große Bedeutung der Peer-Gruppe bei Einwandererkindern. Es handelt sich hierbei um ein Phänomen, »das gewöhnlich in der zweiten Einwanderergeneration auftritt. Es ist vor allem dem relativen ›Zusammenbruch‹ oder besser der Schrumpfung des Familienlebens von Einwanderern in Wirtschaftsgesellschaften zuzuschreiben. [...] Der Erwerb einer vollen Ich-Identität in dem neuen Land ist bei Einwandererkindern entschieden mit einer Loslösung aus dem Rahmen der Orientierungsfamilie und mit einer stärkeren Identifikation mit den universalistischen Mustern des neuen Landes verbunden«.

Diese Beobachtungen zeigen, welchen hohen Stellenwert der Sprachgebrauch des Italienischen insbesondere in der Familie hat. Dadurch wird nicht nur die italienische Sprache der bilingualen Kinder gepflegt, sondern auch ihr Gebrauch in weiteren alltäglichen Bereichen gefördert.

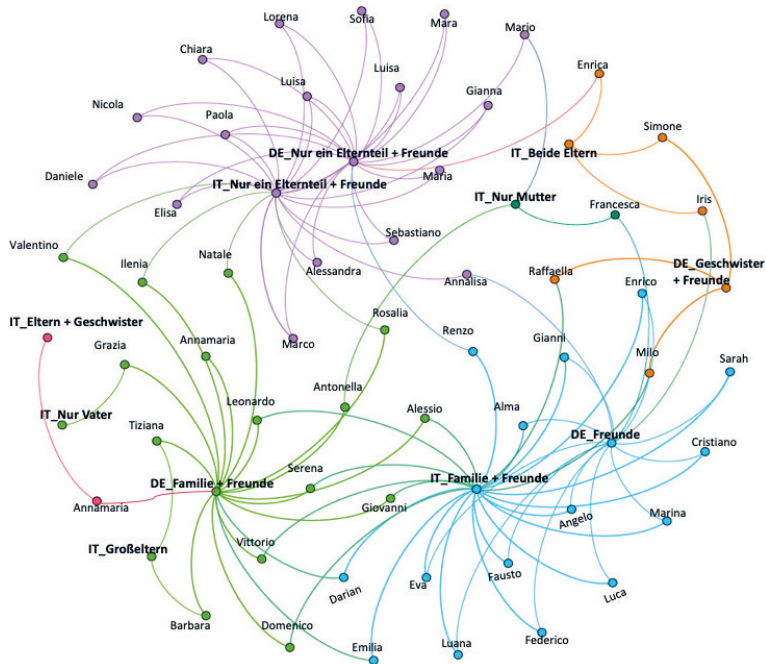


Abb. 3: Alltägliche Sprachgebrauchskonstellationen der bilingualen Schülerinnen und Schüler

### 5.1.3 Umgang mit Texten

Bei der Analyse der Einflussfaktoren im mehrsprachigen Kontext, insbesondere im Hinblick auf die schriftsprachlichen Kompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler, ist die Rolle der literalen Praxis außerhalb der Schule von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang wurde gefragt, ob sie im Italienischen und/oder im Deutschen lesen und schreiben, wenn ja wie oft und welche Art von Büchern und Texten sie bevorzugen. Es wurde darüber hinaus untersucht, in welcher Sprache sie Medien (TV, Radio und Internet) nutzen und in welcher Form die schriftliche Kommunikation mit Freunden, beispielsweise

in den sozialen Medien, erfolgt. Hinsichtlich des Umgangs mit Texten fallen ebenfalls einige Unterschiede auf, die auf den Besuch einer bilingualen oder einer rein deutschen Schule zurückzuführen sind. Probandinnen und Probanden, die die Europäische Schule besuchen, bewegen sich in einer ausgeprägt mehrsprachigen Umgebung, was sich dementsprechend in den Antworten der Interviews widerspiegelt.

Bezüglich der Lesepraxis im Italienischen wird aus Abbildung 4 ersichtlich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, gar keine Bücher lesen und nur über soziale Medien auf Italienisch kommunizieren (jeweils 53 % für das Gymnasium und 55 % für die Realschule). Demgegenüber lesen nur 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die die Europäische Schule besuchen, wenig oder gar nichts auf Italienisch. Das Lesen von Zeitungen/Zeitschriften und von einem bis zu fünf Büchern im Jahr liegt jeweils bei 20 Prozent für die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und jeweils bei 20 Prozent und 25 Prozent für die Realschule. Der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mehr als sechs Bücher im Jahr lesen, liegt bei der Europäischen Schule bei 50 Prozent und beim Gymnasium nur bei 7 Prozent. Keine/r der Teilnehmenden, die/der die Realschule besucht, liest viele Bücher auf Italienisch.

Bezüglich der Lesepraxis in der deutschen Sprache (siehe Abbildung 4) sind die Ergebnisse etwas homogener: von allen Schultypen werden sechs Bücher im Jahr gelesen (jeweils 33 % für die Europäische Schule, 27 % für das Gymnasium und 32 % für die Realschule). Das Lesen von einem bis zu fünf Büchern im Jahr liegt bei 33 Prozent für die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule, bei 32 Prozent für diejenigen, die die Realschule besuchen und bei 40 Prozent bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Während das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften im Deutschen von keinem der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums angegeben wurde, werden diese Medien von 17 Prozent und 10 Prozent der Befragten jeweils aus der Europäischen Schule und der Realschule gelesen. 17 Prozent der Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule lesen in der Freizeit gar keine Bücher auf Deutsch und nehmen deutsche Texte überhaupt nur über soziale Medien auf, im Unterschied zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (33 %) und Realschülerinnen und -schülern (26 %).

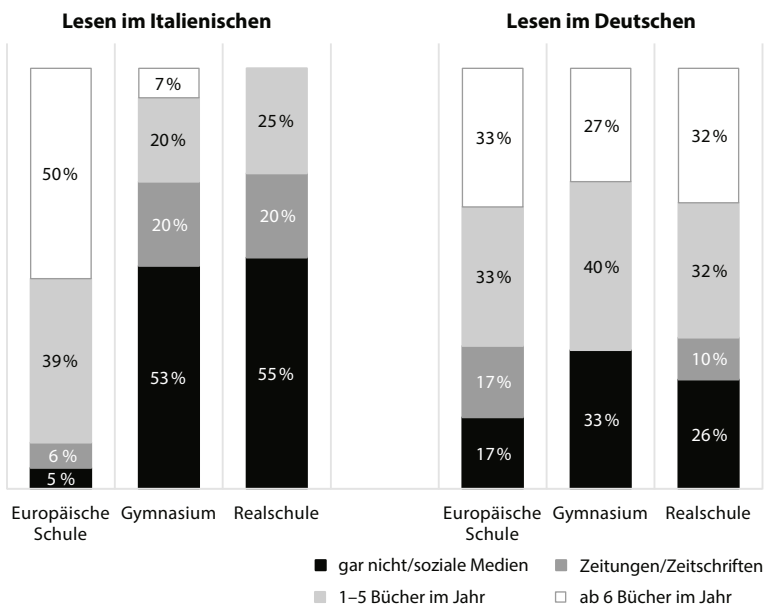


Abb. 4: Lesepraxis im Italienischen und Deutschen

Hinsichtlich der Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen werden auch in diesem Fall einige Unterschiede sichtbar, die vom jeweiligen Schultyp abhängig sind. Es lässt sich erkennen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule (44%), im Unterschied zu den Teilnehmenden aus dem Gymnasium und der Realschule (jeweils zu 7% und 10%) komplexe Texte, wie Tagebücher, Essays oder Geschichten, in der Freizeit auf Italienisch verfassen. Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie den Realschülerinnen und -schülern handelt es sich diesbezüglich um Jugendliche, die entweder Italienisch als Wahlfach oder den Herkunftssprachenunterricht besuchen oder besucht haben. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler schreibt jedoch überwiegend in den sozialen Medien auf Italienisch (jeweils 50%, 87% und 85% für die Europäische Schule, das Gymnasium und die Realschule). Ein sehr niedriger Anteil der Befragten (6% für die Europäische Schule und das Gymnasium, 5% für die Realschule) schreibt gar nicht auf Italienisch.



Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass auch hinsichtlich der deutschen Sprache die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule (33 %) im Unterschied zu den anderen Schultypen (20 % Gymnasium und 15 % Realschule) einen höheren Anteil an Tagebüchern, Geschichten und Essays auf Deutsch auch in der Freizeit verfassen. Die Graphik zeigt also auch im Fall des Deutschen einen überwiegenden Gebrauch von sozialen Medien für die freizeitliche Schreibpraxis (50 % Europäische Schule, 80 % Gymnasium und 85 % Realschule). Im Gegensatz zu den anderen Schultypen ist jedoch anzumerken, dass 17 Prozent der Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule in ihrer Freizeit gar nicht auf Deutsch schreiben. Dieser Befund kann durch eine ausgeprägte italienische Umgebung dieser Schülerinnen und Schüler erklärt werden: Beide Eltern sind Italiener und arbeiten entweder in italienischen oder internationalen Unternehmen, wo Englisch als Lingua franca verwendet wird. Der Sprachgebrauch in der Familie und mit Familienfreunden ist somit überwiegend Italienisch. Diese Bemerkung steht weiterhin in Zusammenhang mit dem überwiegenden Anteil an italienischen Unterrichtsstunden in der besuchten Klasse der Europäischen Schule.

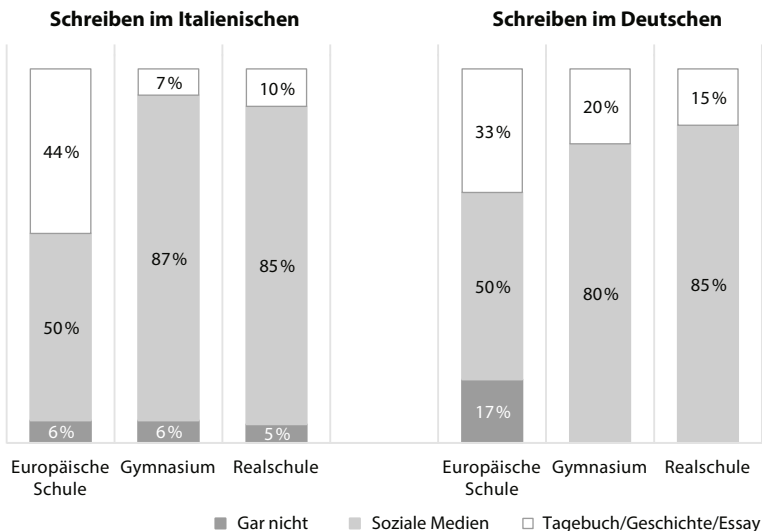


Abb. 5: Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen

## 5.1.4 Clusteranalyse

Für die gesamte Betrachtung der Einflussfaktoren wurde schließlich eine Clusteranalyse angefertigt.<sup>99</sup> Die Analyse basiert auf der Überlappung von Elementen, die aufgrund der untersuchten Kategorien größere Ähnlichkeiten aufweisen. Hierbei wurden die Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte Anzahl an Clustern eingeteilt, wobei schrittweise die Gruppen mit den geringsten Distanzen zusammengefasst wurden. Die Resultate dieser Analyse wurden in einem weiteren Schritt in einem Dendrogramm dargestellt. Jede Verzweigung entspricht einem Cluster, das wiederum aus weiteren Subclustern besteht. Die Position der Verzweigung auf der Y-Achse entspricht der Distanz zwischen den Clustern, welche als »cophenetic distance«<sup>100</sup> bezeichnet wird. Die untenstehenden Nummern auf der X-Achse zeigen die einzelnen Schülerinnen und Schüler.<sup>101</sup>

Mithilfe der Clusteranalyse lassen sich die Probandinnen und Probanden anhand ihrer Sprachbiographien in vier große Gruppen unterteilen, die jeweils in unterschiedlichen Farben markiert sind. Jede Gruppierung weist eine weitere interne Ausdifferenzierung auf, siehe Abbildung 6:

**99** Die Clusteranalyse gruppiert Untersuchungsobjekte (in diesem Fall befragte Personen) zu natürlichen Gruppen (Clustern).

**100** Für eine detaillierte Erklärung zu »cophenetic distance«, siehe URL: <https://stat.ethz.ch/R-manual/R-devel/library/stats/html/cophenetic.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

**101** Für das Einlesen und die Analyse der Daten in der Programmiersprache R darf der Datensatz nur nummeriert sein. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden somit durchnummeriert: Von 1 bis 18 handelt sich um die Probandinnen und Probanden, die die Europäische Schule besuchen, die Ziffern 19 bis 33 betreffen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und die Ziffern 34 bis 53 beziehen sich auf die Realschülerinnen und -schüler.

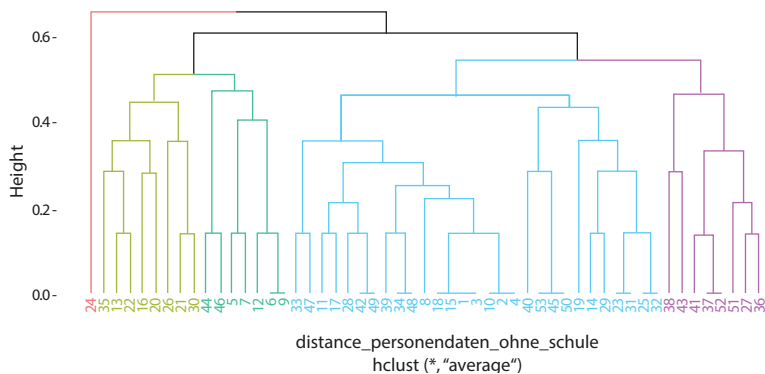


Abb. 6: Dendrogramm der Clusteranalyse

Der in rot markierte Ausreißer (Nummer 24) stellt eine Probandin dar (Francesca), welche sich aufgrund ihrer Antworten in den Interviews von den anderen Teilnehmenden unterscheidet. Sie ist nämlich die einzige, die anhand der in den Interviews gegebenen Antworten die folgenden Faktorenkombinationen aufweist: Sie hat beide Sprachen, das Italienische und das Deutsche, gleichzeitig erworben. Die Mutter ist Italienerin, der Vater Deutscher und die Familie spricht zu Hause beide Sprachen. Sie hat keine Geschwister und spricht mit ihren Freunden deutsch. Francesca hat sieben Jahre lang jede Woche den herkunftssprachlichen Unterricht besucht und liest sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch sehr viel (Zeitungen, Zeitschriften und mehr als sechs Bücher im Jahr). Sie schreibt jedoch weniger in beiden Sprachen in der Freizeit und wenn, dann nur in den sozialen Netzwerken, wie etwa Facebook, WhatsApp und Instagram.

Die in gelb markierte Gruppe bildet hingegen Schülerinnen und Schüler ab, die die italienische und deutsche Sprache sukzessiv erworben haben und das Italienische mit Freunden und Familie und das Deutsche wiederum nur mit Freunden sprechen. Die Unterteilung innerhalb der einzelnen Gruppen hängt sowohl vom Besuch des Herkunftssprachenunterrichts oder einer italienischen Schule als auch von der Lese- und Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen ab. Der Besuch des Unterrichts variiert zwischen den Angaben »kein Besuch« (Iris, Nr. 26), weniger als drei Jahre (Angelo, Nr. 35; Alma, Nr. 20) und

einem ersten Schulbesuch in Italien (Luana, Nr. 13; Cristiano, Nr. 22; Marina, Nr. 16). Die literale Praxis im Italienischen unterscheidet sich zwischen mittel<sup>102</sup> (Angelo, Nr. 35; Luana, Nr. 13; Iris, Nr. 26; Annalisa, Nr. 21; Sarah, Nr. 30) und hoch (Cristiano, Nr. 22; Marina, Nr. 16), was bedeutet, dass in dieser Gruppe nur wenige Schülerinnen und Schüler mehr als sechs Bücher im Jahr in Italienisch lesen und Geschichten, Tagebücher oder Essays in dieser Sprache schreiben. Eine hohe literale Praxis im Deutschen zeigt sich hingegen nur bei Iris (Nr. 26), Annalisa (Nr. 21) und Sarah (Nr. 30).

Die grüne Gruppierung zeigt hingegen eine höhere Homogenität und lässt sich zu drei weiteren Subclustern unterteilen: Probandinnen und Probanden, die beide Sprachen simultan erworben haben, jeweils Italienisch mit Freunden und Familie sowie Deutsch mit Freunden sprechen, keinen herkunftssprachlichen Unterricht besucht haben und eine mittlere bzw. hohe Lese- und Schreibpraxis jeweils im Italienischen und im Deutschen aufweisen (Luca, Nr. 44; Maria, Nr. 46). Schülerinnen und Schüler, die weniger als drei Jahre einen Herkunftssprachenunterricht besucht haben oder besuchen, bilden das zweite Subcluster (Eva, Nr. 5; Federico, Nr. 7). Die Probandinnen und Probanden, die ähnliche Konstellationen aufweisen, jedoch eine hohe Lese- und Schreibpraxis in beiden Sprachen zeigen, wurden dem dritten Subcluster zugeordnet (Lorena, Nr. 12; Fausto, Nr. 6; Gianni, Nr. 9).

Das größte, in blau gehaltene Cluster zeigt darüber hinaus Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern, die beide Sprachen sowohl mit ihrer Familie als auch mit Freunden sprechen und überwiegend einen mittleren Umgang mit deutschen Texten aufweisen. Hierbei lassen sich jedoch einige Unterschiede hinsichtlich einer hohen bzw. mittleren literalen Praxis im Italienischen und einem sukzessiven Spracherwerb erkennen. Schließlich fasst das letzte und in rosa markierte Cluster Schülerinnen und Schüler zusammen, die eine klare Trennung des Sprachgebrauchs aufweisen: Sie sprechen nur innerhalb der Fami-

<sup>102</sup> Unter einer mittleren Lese- und Schreibpraxis wird hier das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und wenigen Büchern (1–5) im Jahr, sowie das freizeithliche Schreiben nur in den sozialen Medien verstanden. Unter einer hohen Lese- und Schreibpraxis wird hingegen das Lesen von mehr als sechs Büchern im Jahr und das Schreiben von Tagebüchern, Geschichten bzw. Essays verstanden.

lie Italienisch und mit Freunden ausschließlich Deutsch. Diese Gruppe liest und schreibt gar nichts auf Italienisch und weist auch überwiegend nur einen mittleren Umgang mit deutschen Texten auf.

### 5.1.5 Zusammenfassung

Die deskriptive Auswertung der Stichprobe hat einen tieferen Einblick sowohl auf die Einstellung gegenüber den beiden beherrschten Sprachen als auch auf die Sprachgebrauchspraxis und den Umgang mit Texten der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Insbesondere hinsichtlich der beiden letztgenannten Faktoren unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler stark voneinander. Es lassen sich folgende Tendenzen beobachten: Bezüglich des Sprachgebrauchs verwenden die meisten Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn sie keine bilinguale Schule besuchen, die Umgebungssprache Deutsch innerhalb der Peergruppe. Schülerinnen und Schüler, die das Italienische zu Hause sprechen, haben so viel mehr Möglichkeiten, die Sprache in weiteren kommunikativen Kontexten zu verwenden. Diejenigen, die jedoch im Elternhaus kein Italienisch sprechen, verwenden die Sprache kaum. Dies führt zu starken sprachlichen Unsicherheiten in beiden Sprachen. Unterschiedliche Antworten im Rahmen der Interviews, insbesondere bezüglich der Spracheinstellungen, unterstreichen diesen Befund.

Aus der Clusteranalyse lässt sich darüber hinaus zusammenfassen, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause und mit Freunden Italienisch sprechen, einen stärkeren Bezug zu den literalen Praktiken in beiden Sprachen aufweisen. Diejenigen, die die beiden Sprachen in stark getrennten Kontexten verwenden, zeigen einen reduzierten Zugang zum Lesen und Schreiben, insbesondere im Italienischen. Sowohl der Spracherwerb als auch der Besuch eines Herkunftssprachenunterrichts spielen in dieser Hinsicht nur eine untergeordnete Rolle. Dies kann zum einen mit dem Alter der Probandinnen und Probanden und zum anderen mit der Gestaltung des Herkunftssprachenunterrichts zusammenhängen, insbesondere wenn dieser außerhalb des Regelunterrichts stattfindet und nicht für zweisprachig aufgewachsene Jugendliche konzipiert ist (vgl. Löser/Woerfel 2017, Riehl et al. 2018).

## 5.2 Transfer- und Simplifizierungsprozesse

Die im vorherigen Kapitel dargestellten sprachbiographischen Faktoren der untersuchten Zielgruppe sollen dabei helfen, die im Folgenden diskutierten Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Analyse der argumentativen und narrativen Texte besser zu kontextualisieren. Es folgt zunächst die Vorstellung der Phänomene auf der Mikroebene sowohl im Deutschen als auch im Italienischen.

In Anlehnung an Riehl (2018a, 2018b) werden die im Folgenden diskutierten Phänomene als Ergebnisse von Transferprozessen einerseits und von Simplifizierungsprozessen im sprachlichen System andererseits dargestellt. Darüber hinaus soll auf den Einfluss italienischer Varietäten und anhand einer Fallstudie auf die Phänomene des Code-Switchings eingegangen werden.<sup>103</sup> Anschließend wird die statistische Analyse der Daten präsentiert.

### 5.2.1 Transfererscheinungen

#### 5.2.1.1 Transfererscheinungen auf lexikalisch- semantischer Ebene

Bei der Betrachtung der lexikalisch-semantischen Ebene der italienischen Texte ist festzustellen, dass unterschiedliche Arten von Transferenzen vorkommen. Es handelt sich dabei beispielsweise um Sprachwechsel, die insbesondere aus Unsicherheiten über die entsprechenden italienischen Lexeme resultieren:

**103** In Anlehnung an Riehl (2014a, 2014b, 2018a) werden Transfererscheinungen von Code-Switching unterschieden. Während es sich im Falle des Code-Switchings um den Sprachwechsel innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion handelt, geht es beim Transfer um eine Übernahme sowohl von sprachlichem Material als auch von Strukturen von einer Sprache in die andere. Eine ausführliche Erklärung dieser Phänomene wird in Kapitel 2.2.4 gegeben.

(1) R\_9\_Maria\_AT\_IT\_IAMA1299<sup>104</sup>

*Gentile Herr*

›Sehr geehrter Herr‹

(2) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

*io non ho visto tanti italiani*

›ich habe nicht so viele Italiener gesehen‹

(3) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

*la maestra e una Italienerin*

›die Lehrerin ist eine Italienerin‹

In den Beispielen (1) bis (3) findet eine Übernahme einzelner deutscher Lexeme statt, die in das italienische Sprachsystem integriert werden.<sup>105</sup> Am häufigsten werden Inhaltswörter, die zum alltäglichen Umgebungskontext gehören, aus dem Deutschen übernommen.

In den oben gezeigten Beispielen hat der resultierende Sprachwechsel jeweils unterschiedliche Funktionen: In (1) wird die deutsche Anredeform beibehalten, in (2) und (3) wird das deutsche Lexem statt des Italienischen verwendet. Während das erste Beispiel zeigt, dass der pragmatische, allokutiv Wortschatz besonders anfällig für Entlehnungen ist (vgl. Krefeld 2004: 43), sind die letzten zwei Beispiele pragmatischer Natur: Auch wenn die Probandin einen italienischen Hintergrund hat, distanziert sie sich von der italienischen Gruppe und verwendet die entsprechenden deutschen Lexeme (*italiener, Italienerin*).

Weitere lexikalische Transferenzen sind insbesondere in dem Text von Tiziana (R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300) zu finden:

(4)

*io sono erstaunt*

›ich bin erstaunt‹

**104** In der Kodierung steht der erste Buchstabe für den Schultyp (R = Realschule, G = Gymnasium, E = Europäische Schule), die Nummer für die Klasse (neunte oder zehnte). Es folgt das Pseudonym der Schülerin bzw. des Schülers, der Typ des Textes (AT = Argumentativer Text, N = Narrativer Text) und die Sprache (IT = Italienisch, DE = Deutsch). Für eine ausführlichere Erklärung der Kodierung siehe Kapitel 4.2.

Die Texte wurden authentisch transkribiert. Mögliche sprachliche Fehler wurden daher nicht korrigiert. In den Übersetzungen wurde versucht, inhaltliche und sprachliche Schwächen weiterzugeben, sodass auch die Lesenden, die kein Italienisch können, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können.

**105** Ähnliche Sprachkontakthänomene wurden umgekehrt im Falle von Italianismen im Südtiroler Deutsch beobachtet (Riehl 2014b: 100, 2018b: 26).

(5)

*Io non bekomme mit*  
 ›Ich bekomme nicht mit‹

(6)

*Io hoffe*  
 ›Ich hoffe‹

(7)

*berce le scolastica il italiano besser lernen*  
 ›weil die Schüler das Italienische besser lernen‹

(8)

*perce la lingua non verlernst du*  
 ›weil du die Sprache nicht verlernst‹

Anhand der Beispiele (4)–(8) wird deutlich, dass die Probandin innerhalb des Textes konsequent von einer Sprache in die andere wechselt. Auf Italienisch werden insbesondere Basislexeme beibehalten, etwa *Io, italiano, scolastica, lingua*. Verbale und adjektivische Einheiten werden aus dem Deutschen übernommen (*erstaunt, bekomme mit, hoffe, besser lernen, verlernst du*).

Inbesondere Beispiel (7) zeigt, wie die syntaktische Struktur des Deutschen in der Nebensatzbildung beibehalten wird. In (7) und (8) wird das Deutsche als Art »Matrixsprache« (Myers-Scotton 2002)<sup>106</sup> verwendet, auf deren Basis einzelne Elemente aus dem Italienischen eingesetzt werden. Somit finden neben lexikalischen auch syntaktische Transferenzen statt. Auffällig ist hier zudem, dass die Nominalphrasen im Italienischen beibehalten werden, wodurch mögliche Unsicherheiten bei der Kasusmarkierung umgangen werden können.

Der Transferprozess der lexikalischen Übernahme wird als die einfachste Transferform bezeichnet, da sie durch die »Verknüpfung der Einträge im mentalen Lexikon über die Sprachgrenzen hinweg« (Riehl 2018a: 26) erleichtert wird. Solche Fälle von Sprachkontaktphänomenen werden von Matras (2009: 243f.) und Matras/Sakel (2007: 829f.) als »matter borrowing« verstanden, da in ihnen eine direkte Übernahme von konkretem Sprachmaterial, beispielsweise von einzelnen Lexemen, stattfindet.

<sup>106</sup> Mit der Entwicklung des »Matrix Language Frame Models« (MLF) weist Myers-Scotton (2002) auf eine »Matrixsprache« hin, welche den morphosyntaktischen Rahmen vorgibt, in dem die weitere Sprache eingebettet wird (vgl. dazu auch Riehl 2014b: 22).



Neben dem Transfer von Lehnwörtern, wie oben gezeigt wurde, ist im semantischen Bereich insbesondere die Bedeutungsübertragung einzelner Lexeme zu beobachten. In Leonardos Text fällt beispielsweise auf, wie der Proband das Lexem *mappa* (›Karte‹) im Italienischen im Sinne vom Deutschen »Mappe« verwendet:

(9) E\_10\_LEONARDO\_AT\_DE\_NOVI0400

*ho lasciato i miei documenti nella mappa per la scuola*

›Ich habe meine Dokumente in der Mappe für die Schule vergessen:

Es ist jedoch anzumerken, dass diese Strategien von den Schreibenden nicht bewusst eingesetzt werden, sondern hauptsächlich aus zwei Faktoren resultieren: Einerseits aus dem Schreiben eines Briefes an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter, was mit der Verwendung eines formalen Registers und dem damit verbundenen Versuch, sich eines schriftlich orientierten Wortschatzes zu bedienen zusammenhängt.<sup>107</sup> Andererseits führt die ähnliche Etymologie der deutschen und italienischen Lexeme zu einer Bedeutungsübernahme. Es handelt sich hierbei um Kognaten, um »etymologisch miteinander verwandte Wörter in beiden Sprachen« (Riehl 2014b: 102), die insbesondere im Fall lateinbasierter Wörter vorkommen. Die Verwendung von etymologisch ähnlichen Wörtern hilft mehrsprachigen Menschen in ihrer Sprach- bzw. Schreibproduktion, da unbekannte lexikalische Einheiten inferiert werden, wodurch die Fortsetzung des Sprach- bzw. Schreibprozesses ermöglicht wird (vgl. Berthele 2007, Castagne 2004: 96, Ender 2007: 38f., Schmitt 2000).

Auch in den deutschen argumentativen Texten finden Transferenzen hauptsächlich im Fall von Kognaten statt:

(10) E\_10\_LEONIE\_AT\_DE\_BACO0500

*die Entnehmung von generällen elektronischen Geräten*

(11) E\_10\_EMILIA\_AT\_DE\_NECO0600

*Konklusiv, würde ich den Verbot nur in die Klassenzimmer stellen*

<sup>107</sup> Matras (2015: 49f.) geht davon aus, dass einige Transfererscheinungen strategischer als andere angesetzt werden, jedoch alle einen funktionalen Effekt haben, da sie das Resultat einer sprachlichen Prozessierung im Rahmen eines kommunikativen Settings sind.

In den Beispielen (10) und (11) handelt es sich um eine Bedeutungsübertragung, in der die Lexeme »generell« und »konklusiv« durch ihre ähnliche Etymologie im Italienischen (>*generali*< und >*conclusivamente*<) auf ungewöhnliche Kontexte im Deutschen übertragen werden.

Weitere lexikalische Transferenzen resultieren aus einem kreativen Gebrauch des Italienischen, wie Beispiel (12) zeigt:

(12) R\_9\_DANIELE\_AT\_IT\_ELLI1100

*loro planavano di fare cose contro di me*

>Sie planten etwas gegen mich zu machen<

Das resultierende Verb *planavano* ergibt sich aus dem bereits vorhandenen deutschen Verb »planen«, an das die erste italienische Konjugation (-are) angehängt wird. Die Verwendung dieser Verbalgruppe kann einerseits durch ihre Produktivität und somit ihre >Sensibilität< gegenüber Neologismen<sup>108</sup>, andererseits durch die Ähnlichkeit des eigentlich gewollten Verbs *pianificare* (>planen<) erklärt werden. Die mögliche vorhandene lexikalische Unsicherheit hat somit den Schüler dazu gebracht, ein neues Verb zu kreieren, welches auf dem bereits bekannten verbalen Muster des Deutschen basiert und mit der italienischen ersten Konjugation kombiniert wird.

Ähnliche Fälle können auch in den narrativen Texten beobachtet werden:

(13) G\_10\_Sofia\_NT\_IT\_IECI0698

*Il stesso typo di musica*

>Der gleiche Musiktyp<

Das Lexem *typo* weist in diesem Fall eine denotative Erweiterung auf, da die Bedeutung des ähnlich lautenden deutschen Wortes ins Italienische übertragen wird. Die Übertragung des deutschen Lexems »Typ«

<sup>108</sup> Im Italienischen sind drei Klassen der Verben zu unterscheiden: Zur ersten gehören Verben, die auf -are enden, zur zweiten gehören Verben auf -ere und zur dritten Klasse gehören schließlich Verben auf -ire. Zur Produktivität der ersten Klasse wird auf Holl (2002: 162) und Johnson (2006: 1) verwiesen. Weitere Informationen diesbezüglich sind auch auf der Webseite der *Accademia della Crusca* zu finden, URL: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/appuntamentare-efficientare-scadenzare-bloggerare-googlare-postare-ma-quantu-nuovi-verbi-in-are-e-alcuni-sostantivi-in-aggio/1203> (Zugriff vom 29.04.2021).

wird darüber hinaus durch die nicht vollständige graphematische Anpassung suggeriert. Die weitere morphologische Abweichung durch die Verdrängung der maskulinen Variante des italienischen bestimmten Artikels *lo* deutet außerdem auf eine systematische Tendenz der Vereinfachung hin (siehe dazu auch Kapitel 5.2.2).

Lateinbasierte Lexeme, die jedoch neben der üblichen deutschen Bedeutung auch noch die des ähnlich lautenden italienischen Wortes übernehmen, sind ebenso in den deutschen narrativen Texten zu beobachten. In diesem Fall handelt es sich, ähnlich wie bei den vorherigen Beispielen, um etymologisch verwandte Wörter, wobei die lautlichen Ähnlichkeiten zum entsprechenden italienischen Lexem (*figura, espandersi*) den semantischen Transfer erleichtern:

(14) E\_10\_Luisa\_NT\_DE\_SAWE0499

*denn vor mir steht Lena, eine ängstliche und verhäulte kleine Figur*

(15) E\_10\_Federico\_NT\_DE\_ZOFE0700

*das Feuer begann sich zu expandieren*

### 5.2.1.2 Transfererscheinungen auf morphosyntaktischer Ebene

Weitere Transfererscheinungen sind auf der morphosyntaktischen Ebene sowohl in den italienischen als auch in den deutschen argumentativen Texten zu finden. Im Folgenden werden einige besonders aussagekräftige Beispiele dargestellt und diskutiert.

(16) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

<i>io</i>	<i>sono</i>	<i>in</i>	<i>la</i>	9	<i>classe</i>
ich	sein			9	Klasse
	1SG.IND.PRS		DEF		

*io sono nella nona classe*

›ich bin in der neunten Klasse‹

(17) R\_9\_Renzo\_AT\_IT\_ZORE0700

<i>noi</i>	<i>voliamo</i>	<i>anche</i>	<i>giocare</i>	<i>in</i>	<i>le</i>	<i>pause</i>
wir	wollen	auch	spielen			Pausen
	3PL.IND.PRS			PREP	DEF	

*noi vogliamo anche giocare nelle pause*

›wir wollen auch in den Pausen spielen‹

Wie die Beispiele (16) und (17) zeigen, bestehen Unsicherheiten in der Verwendung der Lokalpräpositionen und der Artikel: Im Italienischen müsste hier eine *preposizione articolata* stehen, demnach die Fusion von *in* und *la* bzw. *le* zu *nella/nelle*. Im Deutschen findet hingegen keine Fusion aus der Präposition »in« und dem femininen definiten Artikel »die« bzw. »der« im Dativ statt. Man kann diesbezüglich nur mutmaßen, ob die Schülerinnen und Schüler die deutsche Konstruktion »in + Artikel« ins Italienische übertragen oder den präpositionalen Wechsel des Italienischen nicht (er)kennen. Zudem ist in (16) eine weitere morphologische Abweichung zu erkennen: *classe* wird mit der Endung -a an den femininen definiten Artikel *la* angeglichen, obwohl bei diesem die Endung -e korrekt wäre (*la classe*). Es scheint, als handle es sich, anders als bei der fehlenden Fusion von Präposition und Artikel, um eine Übergeneralisierung der italienischen Genusendungen der Nomina.

Weitere Transferenzen können im Falle von Possessivpronomina beobachtet werden: Hierbei ist das Weglassen jeglicher Artikel zu finden, was durch einen starken Einfluss der deutschen Sprache zu erklären ist:

(18) R\_9\_Antonella\_AT\_IT\_IALI0398

*Per me è importante parlare **mia lingua** pero a casa io non parla molto italiano con **mia famiglia***  
 Per me è importante parlare **la mia lingua** però a casa io non parlo molto italiano **con la mia famiglia**

›Für mich ist es wichtig **meine Sprache** zu sprechen, aber zu Hause spreche ich wenig Italienisch **mit meiner Familie**‹

(19) R\_9\_Renzo\_AT\_IT\_ZORE0700

*o parlare **con nostri amici***  
 oppure parlare **con i nostri amici**

›oder **mit unseren Freunden** sprechen‹

Andere Einflüsse aus dem Deutschen sind beispielsweise auch im Fehlen der doppelten Verneinung oder in der Verwendung des Hilfsverbs *avere* (›haben‹) statt *essere* (›sein‹) (und umgekehrt) zu beobachten:

(20) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>ho</i>	<i>quasi</i>	<i>mai</i>	<i>un-a</i>	<i>possibilità</i>
haben	fast	nie		Gelegenheit
1SG.IND.PRES			IDF-F	

non ho quasi mai una possibilità  
 ›Ich habe fast nie eine Gelegenheit‹

Das Weglassen des Negationsadverbs *non* scheint hier eine Angleichung an das Deutsche, bei dem in diesem Fall keine doppelte Negation möglich ist, zu sein.<sup>109</sup>

(21) G\_9\_Domenico\_NT\_IT\_CADO12000

<i>il</i>	<i>viaggio</i>	<i>ha</i>	<i>inizi-ato</i>
DEF.M	Reise	haben	beginnen
		3SG.IND.PRS	PTCP

il viaggio è iniziato

›die Reise hat begonnen‹

(22) G\_9\_Vittorio\_NT\_IT\_CAFA0100/R\_10\_Angelo\_NT\_IT\_LOMA0399

<i>sono</i>	<i>viaggi-ato</i>
sein	reisen
1SG.IND.PRS	PTCP

ho viaggiato

›ich bin gereist‹

In den Beispielen wird hingegen das morphosyntaktische Muster des Deutschen bezüglich des Gebrauchs von Hilfsverben übernommen. Vielmehr als die Beispiele (16) und (17), die auch durch eine Varianzreduktion der Lokalpräpositionen im Italienischen erklärt werden können, handelt es sich bei den weiteren Fällen um den Transfer einer grammatikalischen Struktur ins Italienische, die nach dem Muster des Deutschen gebildet wird (vgl. »pattern replication« Sakel 2007: 15, Matras/Sakel 2007: 829, »Übernahme von Strukturen« Riehl 2018a: 37f.). Dies betrifft oft auch Kontexte, in denen bestimmte Strukturen verwendet werden. Ein Beispiel dafür ist die Kontextausweitung des italienischen Subjektpronomens. Da das Italienische eine Pro-Drop-Sprache ist, wird das Subjektpronomen nicht obligatorisch (wie im Deutschen) verwendet, sondern vor allem, wenn es hervorgehoben werden soll.<sup>110</sup>

(23) R\_9\_Annamaria\_NT\_IT\_CARU0899

*Io ero in centro a fare una passeggiata Ahhh!! Prima che io mi dimentico io mi chiamo Alessia*  
 ›ich war in der Innenstadt und machte einen Spaziergang. Ahhhh! Bevor ich es vergesse,  
 ich heiße Alessia‹

Beispiel (23) bestätigt die Annahme, dass mehrsprachige Sprechende bzw. Schreibende in der Erstsprache grammatikalische Strukturen nach

<sup>109</sup> Zum Phänomen des Sprachkontakts bei Verneinung vgl. auch Riehl (2014b: 107).

<sup>110</sup> Ähnliche Fälle wurden auch in Montrul (2004, 2008) mit englisch-spanischen bilingualen Kindern beobachtet.

dem Muster der Zweitsprache bilden. Dies lässt sich damit erklären, dass ähnliche Strukturen auch parallel gespeichert werden.<sup>111</sup> Dadurch wird nicht nur die Übertragung von grammatikalischen Mustern, sondern auch die Ausweitung des Verwendungskontextes einer Konstruktion begünstigt (vgl. Riehl 2018a: 39).

In ihrer Studie zum Erwerb des Subjekts bei bilingualen Kindern konnte Patuto (2012: 430f.) feststellen, dass die Übernahme der deutschen Struktur in die romanische Sprache aus Ökonomiegründen erfolgt, da das italienische System bei der Verwendung des Subjekts komplexer als das deutsche ist.<sup>112</sup> Die strukturelle Komplexität ergibt sich aus der Tatsache, dass im Italienischen die Subjektauslassung sowohl syntaktisch als auch diskurspragmatisch motiviert ist. In dieser Hinsicht kann das Deutsche hingegen als weniger komplex eingestuft werden (vgl. Patuto 2012: 430).

Sprachkontakterscheinungen erfolgen oft aufgrund des Ökonomieprinzips (vgl. Riehl 2014b: 119f.). Dabei handelt es sich um einen kognitiven Prozess, welcher auf der Annahme basiert, dass die sprachlichen Systeme ökonomisch organisiert werden. Daraus folgt, dass Strukturen, die schneller bei der Sprachverarbeitung und -produktion abgerufen werden können, häufiger verwendet werden als die diejenigen, die eine strukturelle Komplexität aufweisen (vgl. Müller et al. 2002, Riehl 2014b: 119f.).<sup>113</sup> Müller et al. (2002) gehen hierbei davon aus, dass das Komplexitätskriterium im Falle von Sprachkontakterscheinungen eine wichtige Rolle spielt. Dies spiegelt sich somit in der Übergeneralisierung bestimmter Strukturen, sowohl auf morphosyntaktischer als auch auf der lexikalisch-semantischen Ebene wider.

111 In Anlehnung an die Studie von Hartsuiker/Pickering (2008) zur Vernetzung grammatischer Informationen von mehrsprachigen Menschen sowie an das Modell von Hartsuiker et al. (2004) zur bilingualen syntaktischen Repräsentation entwickelte Riehl (2010) ein integriertes Modell, welches die mentalen Repräsentationen mehrerer Sprachen in ihrer Gesamtheit abzubilden versucht. Das Modell basiert auf der Annahme, dass konzeptuelle, lexikalische sowie morphosyntaktische Merkmale in Verbindung mit lautlich ähnlichen Einträgen stehen. Somit werden morphosyntaktische Informationen über lexikon-abhängige syntaktische Informationen mit dem mentalen Lexikon verbunden (vgl. Riehl 2014a: 45f.).

112 Vgl. dazu auch Riehl (2014b: 117).

113 Hinsichtlich einer Erklärung von Komplexitätskriterien syntaktischer Strukturen wird auf Jakubowicz (2002) verwiesen.

### 5.2.1.3 Transfer im Bereich der Prägungsmuster

Besonders sollen auch Konstruktionen untersucht werden, die eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragen werden, wie in den folgenden Beispielen gezeigt wird:

(24) E\_10\_Eva\_AT\_IT\_DAMA0600

*è molto importante che **utilizzino l'opportunità** di parlare*

»es ist sehr wichtig, dass sie **die Möglichkeit nutzen** zu sprechen«

(25) E\_10\_Fausto\_AT\_IT\_POCH0900

*Sarebbe invece più idoneo **allestire** per studenti stranieri **dei corsi intensivi** di tedesco*

»Es wäre angebrachter, **Intensivkurse** auf Deutsch für ausländische Studenten zu **organisieren**«

Während in (24) die deutsche Konstruktion »die Möglichkeit nutzen« ins Italienische übertragen wird, obwohl *sfruttare l'opportunità* (wortwörtlich »die Möglichkeit ausnutzen«) adäquater ist, findet in (25) die Verschiebung des italienischen Lexems auf ein nahverwandtes Bedeutungsfeld statt. In diesem Kontext wird im Italienischen korrekterweise statt *allestire* eher das Synonym *organizzare* verwendet. Ein passender Kontext für *allestire* ist beispielsweise *allestire uno stand* mit der deutschen Entsprechung »einen Stand aufbauen«.

Im italienischen Textkorpus lassen sich außerdem weitere untypische Lexemkombinationen erkennen:

(26) E\_10\_Chiera\_NT\_IT\_AHGH0500

*un cattivo film*

un brutto film

»ein schlechter Film«

(27) E\_10\_Chiera\_NT\_IT\_AHGH0500

*nel didietro del negozio*

nel retro del negozio

»im hinteren Teil des Ladens«

Während in Beispiel (26) eine Übertragung der deutschen Lexemkombination »ein schlechter Film« ins Italienische stattfindet, wird in (27) die Bedeutungsübertragung der deutschen Kollokation »der hintere Teil des Ladens«, welche jedoch zu einer Bedeutungsveränderung im Italienischen führt, vollzogen. Es handelt sich hierbei um einen Mangel bezüglich des »Kollokationswissens« (Heinemann/Viehweger 1991: 166). Darunter verstehen Heinemann/Viehweger (1991):

[C]harakteristische Verknüpfungen von lexikalischen Einheiten und typischen syntaktischen Konstruktionen, [also] Wissen über häufig wiederkehrende Verknüpfungen und Verknüpfbarkeiten lexikalischer Einheiten für bestimmte Kommunikationsbereiche oder Textsorten. (Heinemann/Viehwegger 1991: 166)

Weitere Beispiele sind im Fall von festen Wendungen zu finden, wie im Folgenden gezeigt wird:

(28) R\_10\_Rosalia\_AT\_IT\_SASP0799

*Per me **fa senso** a parlare anche l'italiano*

Per me **ha senso** parlare anche l'italiano

›Für mich **macht Sinn** Italienisch zu sprechen‹

(29) R\_9\_Simone\_AT\_IT\_ROSI1100

***non fa neanche senso***

per me **non ha senso**

›es **macht keinen Sinn**‹

Ähnlich wird bei Kollokationen vorgegangen, die zum schriftsprachlichen Register gehören, im Sinne von Gliederungssignalen oder Begrüßungsformeln, die interessanterweise von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern nach dem gleichen Muster wiedergegeben werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(30) E\_10\_Marina\_AT\_IT\_CENO0201/E\_10\_CHIARA\_AT\_IT\_AHGH0500

*in riguardo a*

riguardo a

›in Bezug auf‹

(31) G\_9\_Domenico\_AT\_IT\_CADO1200

*Con cari saluti*

Cari saluti

›Mit freundlichen Grüßen‹

(32) R\_10\_Giovanni\_AT\_IT\_NIVO1098/R\_9\_MARA\_AT\_IT\_RAZA1101

*Con tanti saluti*

Tanti saluti

›Mit vielen Grüßen‹

(33) G\_9\_Paola\_AT\_IT\_CAPA1200

*Per secondo punto*

Come secondo punto

›Als zweiter Punkt‹



Es handelt sich hierbei um »Konstruktionen im Sinne einer 1:1 Übersetzung« (Riehl 2014b: 104), die Clyne (2003: 78) als »morpheme-for-morpheme transference« definiert. Riehl (2014b: 104) spricht diesbezüglich auch vom Transfer idiomatischer Prägungen. Dieser Terminus stammt wiederum aus Feilkes (1994: 238) Studie, die unter »idiomatische[n] Prägungen« Ausdrücke versteht, die kommunikative Gebrauchs- und Funktionsbedeutungen aufweisen und konventionalisiert sind. Somit zeigen solche Ausdrücke (kulturgebundenes) Wissen innerhalb einer Sprachgemeinschaft auf (vgl. Feilke 1998, Janich 2004).

Der Prozess der »idiomatischen Prägung« vollzieht sich als eine Konventionalisierung der Assoziation von *im Sprechen und Hören (Meinen und Verstehen) erbrachten Konzeptualisierungsleistungen* mit sprachlichen Ausdrücken bzw. Ausdrucksweisen. Er resultiert inhaltsseitig in der Fixierung einer idiomatischen Interpretation und ausdrucksseitig in einer konventionalisierten und im idiomatischen Sprachwissen mehr oder weniger stark fixierten Distribution. Pragmatisch werden dadurch Ressourcen des Vorverständigtseins für die Kommunikation geschaffen und gesichert. (Feilke 1994: 238, Hervorhebungen im Original)

Die Replikation solcher Konstruktionsmuster wird von Matras (2009: 234) und Matras/Sakel (2007: 829) als »pivot matching« definiert.<sup>114</sup> Diese Konstruktionen werden von den Schülerinnen und Schülern als solche erkannt und wiederzugeben versucht. Das passende Muster in der italienischen Sprache fehlt jedoch im mentalen Lexikon<sup>115</sup> und wird somit aus der deutschen Sprache übernommen und mit italienischen Lexemen »gefüllt«. Riehl (2014b: 104) verbindet dieses Phänomen mit einer fehlenden Speicherung dieser Konstruktionen in der Erstsprache,

114 Das »pivot-matching« (Matras 2009: 234) ist ein Mechanismus, in dem Schlüsselcharakteristika einer Struktur und die dementsprechende Form in der replica language identifiziert werden (s. dazu Kapitel 2.2.4).

115 Das mentale Lexikon wird als Reservoir bezeichnet, in dem das Wissen über alle dem Individuum bekannten Worte und die damit verbundenen Konzepte gespeichert ist. Für seine Abbildung wurden verschiedene Modelle entwickelt, die sich vor allem hinsichtlich der Art, wie das Wissen gespeichert wird, und der kognitiven Informationsverknüpfung voneinander unterscheiden. Für einen Überblick zum mentalen Lexikon wird auf Riehl (2014a) verwiesen.

aufgrund dessen diese dann dementsprechend mit sprachlichem Material aus der Zweitsprache realisiert werden. Eine weitere Möglichkeit wird durch die Häufigkeit des Gebrauchs erklärt: Die Konstruktionen, die in einer Sprache häufiger angewendet werden, werden dementsprechend auch stabilisiert und in ihrer Verwendung automatisiert.<sup>116</sup>

Weitere Kollokationen weisen nicht nur eine wortwörtliche Übertragung von einer Sprache in die andere auf, sondern auch eine morphosyntaktische Einbettung der *source language*-Struktur (in diesem Fall das Deutsche) in die *target language* (das Italienische), wie Beispiel (34) zeigt:

(34) R\_9\_Valentino\_AT\_IT\_ZOSI1120

*io sono per parlare*

io sono favorevole affinché si parli

ich bin für das Sprechen

Der formelhafte Charakter solcher Prägungen erweist sich als schwierig für die bilingualen Probandinnen und Probanden, die solche Konstruktionen zum einen aus pragmatischer Sicht erkennen und sie im Text einsetzen und die sie zum anderen in die morphosyntaktische Struktur des Italienischen einbetten.

Im Bereich des Prägungsmusters lassen sich auch bei den narrativen Texten Transferenzen feststellen. Wie bereits erwähnt, ist diese Kategorie für Zweitsprachenlernende schwierig, da sie sprachspezifisch ist und nicht regelhaft abgeleitet werden kann (vgl. Ott 2000: 46). Transferenzen lassen sich somit sowohl im Bereich der idiomatischen oder teildiomatischen Wendungen als auch in Bezug auf Kollokationen oder Funktionsverbgefüge beobachten, bei denen die semantische Bedeutung der Verben verblasst ist.

<sup>116</sup> Der psycholinguistische Ansatz der Konstruktionsgrammatik versteht solche Kollokationen als Resultat eines Generalisierungsprozesses, der von Abstraktion und Schemabildung charakterisiert ist. Es handelt sich dabei um einen stufenweisen Prozess, der mittels *entrenchment*, Abstraktion, Schematisierung, Kategorisierung und Komposition abläuft (vgl. Behrens 2009: 433f., Langacker 2000: 3f.). In der *entrenchment*-Stufe werden einzelne Segmente, Wörter oder Einheiten gespeichert und automatisiert. Darauf aufbauend werden neue Items mit etablierten Einheiten verglichen und kategorisiert. Dadurch erfolgt die Abstraktion, in der Elemente, die sich nicht wiederholen, herausfiltriert werden, während solche, die rekurren, verstärkt werden. Im Laufe dieses Prozesses »bildet sich ein Schema als ein Spezialfall der Abstraktion heraus« (Behrens 2009: 434).

#### 5.2.1.4 Zusammenfassung

Hinsichtlich der bisher dargestellten Ergebnisse lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Texte Transferenzen sowohl auf der lexikalisch-semantischen und morphosyntaktischen Ebene als auch im Bereich der Prägungsmuster aufweisen. Im ersten Fall werden insbesondere Lexeme oder Strukturen beobachtet, die auch im alltäglichen Gebrauch selektiert und angewendet werden. Im Falle von Kollokationen handelt es sich allerdings um kontextgebundene Konstruktionen, die an die Bedürfnisse des spezifischen Aufgabenschemas angepasst werden.

Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass die in der Schule geübte schriftliche Argumentation adressatenorientiert ist und bestimmte schriftliche Kollokationen eingesetzt werden, beispielsweise in Form von Begrüßungsformeln und Gliederungssignalen. Dabei werden in den italienischen Texten Organisations- und Formulierungsmuster abstrahiert und mit geeigneten Elementen des Italienischen aufgefüllt. Somit versuchen sie, sich den kommunikativen Konventionen sowohl der Lesenden als auch der Aufgabenmuster anzupassen. Dies bestätigt die Annahme, dass zweisprachige Menschen, um auf die Kommunikationsbedürfnisse einer Situation zu reagieren, morphosyntaktische Strukturen sowie (textsortenspezifische) Prägungsmuster, die sie bereits in einer Sprache kennen, in die andere Sprache übertragen: »They represent bilingual speakers' need to align the emotional and presupposition-oriented side of negotiating communicative interaction across interaction settings« (Matras 2015: 52).

### 5.2.2 Simplifizierungsprozesse

#### 5.2.2.1 Simplifizierungsprozesse auf morphosyntaktischer Ebene

Neben den oben dargestellten Transfererscheinungen sind in den Texten der bilingualen Schülerinnen und Schüler weitere Phänomene zu beobachten, die entweder zu einer Reduktion von Varianten oder zu einer Simplifizierung von komplexen morpho-syntaktischen Strukturen führen (vgl. Riehl 2018a: 45f., Riehl 2018b: 242).

Solche Vereinfachungsprozesse betreffen im Textkorpus beispielsweise die Verwendung der Präposition ›a‹ in Infinitivkonstruktionen auf Italienisch, wie in (35) und (36) veranschaulicht wird:

(35) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>mi</i>	<i>piac-e</i>	<b>a</b>	<b>parl-are</b>	<i>l_</i>	<i>italiano</i>
	mögen		sprechen		Italienisch
1SG.DAT	3SG.IND.PRS	PREP	INF	DEF	

mi piace **parlare** l'italiano  
 ›mir gefällt Italienisch **zu sprechen**‹

(36) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>ho</i>	<i>un-a</i>	<i>possibilità</i>	<b>a</b>	<b>parlare</b>
haben		Gelegenheit		sprechen
1SG.IND.PRS	IDF-F		PREP	INF

ho una possibilità **di parlare**  
 ›ich habe eine Gelegenheit **zu sprechen**‹

Erkennbar ist hier eine Generalisierung der Verwendung der Präposition *a*. Dies zeigt sich sowohl in dem Fall, in dem gar keine Präposition stehen soll (35) als auch dann, wenn eine andere Präposition erwartet wird (36). Im Beispiel (36) müsste die Präposition *di* stehen.

Weiterhin ist die übergeneralisierte Verwendung in den deutschen Texten des zu-Infinitivs in Kombination mit dem Verb »werden« und »würden« zu beobachten.<sup>117</sup>

(37) G\_9\_Iris\_AT\_DE\_TARA0801

*Man würde zum Beispiel die Seiten aus dem Geschichtsbuch **zu fotografieren***

(38) G\_9\_Paola\_AT\_DE\_CAPA1200

*Die Schüler werden garantiert immer eine Lösung **zu finden***

Es handelt sich hierbei um eine Analogiebildung, da eine ›reguläre‹ Form auf weitere unübliche Gebrauchskontexte angewendet und somit generalisiert wird (vgl. Riehl 2014b: 108f.).

<sup>117</sup> Ein ähnliches Phänomen wird bezüglich weiterer italienischer Sprachkonstellationen auch in Riehl (2001: 255f., 2014b: 108) diskutiert. Riehl (2001: 256) beobachtet, dass solche Infinitivkonstruktionen häufiger in der gesprochenen Sprache, beispielsweise in Südtirol, zu finden sind, demgegenüber lassen sich im Schriftlichen nur wenige Fälle feststellen. Dabei sollten weitere mündliche Daten für die hier durchgeführte Studie miteinbezogen werden, um einen ähnlichen Befund auch für italienisch-deutsche Jugendliche zu erhalten.

Weitere syntaktische Abweichungen zeigen sich in der falschen Positionierung des Negationspartikels »nicht«, welcher nicht in direkter präverbaler Stellung in den Nebensätzen vorkommt:

(39) E\_9\_Marco\_AT\_DE\_EORT1200

*Dieses Verbot ist angebracht, wenn die Schüler jede freie Minute auf ihrem Handy verbringen und nicht sich mit anderen Sachen bescheftigen.*

(40) R\_9\_Annamaria\_AT\_DE\_CARU0899

*Selbst ich komme leider nicht mehr ohne diesen Elektrogeräte mehr klar. Darum würde ich Sie, im Namen unserer Schule, darum Bitten nicht einen Handyverbot für unsere Schule zuplanen.*

(41) R\_9\_Annamaria\_AT\_DE\_CARU0899

*Ich persönlich wäre der Meinung, nicht so eine Entscheidung zu treffen.*

Auf syntaktischer Ebene kann weiterhin im Deutschen die Tendenz des Abbaus der Verbendstellung in den Nebensätzen beobachtet werden:

(42) R\_9\_Angelo\_AT\_DE\_LOMA0399

*Ich schreibe ihnen diesen Brief **weil ich Stellung nehmen wollte zum Thema »Handyverbot« in der Schule.***

(43) E\_10\_Emiliana\_AT\_DE\_NECO0600

*Ich finde, dass es einen nutzloses Verbot ist **weil die Schüler werden bestimmt eine Methode finden.***

Studien zu deutsch-italienischen bilingualen Kindern zeigen, dass die bilinguale Population in zwei Teile zerfällt: Zum einen erwerben die Kinder die Verbendstellung fehlerfrei und zum anderen wird diese erst im Alter von fünf Jahren erworben (Müller 2006, 2007, Müller/Patuto 2009). Müller/Patuto (2009) konnten in dieser Hinsicht feststellen, dass wenige Realisierungsunterschiede zustande kommen, wenn die bilingualen Kinder die italienische und deutsche Sprache gleichzeitig erwerben. Zum Abbau der Verbendstellung konnte Franke (2008) dennoch feststellen, dass auch monolinguale deutsche Sprechende, insbesondere bei »weil«-Sätzen, zu einer Verbzweitstellung tendieren.

Weitere morphologische Abweichungen deuten auf eine systematische Tendenz der Vereinfachung hin, wie in den folgenden Beispielen zu beobachten ist:

(44) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

**tutti** *i paese*  
**tutti** *i paesi*  
 ›**alle** Orte‹

(45) G\_10\_Sofia\_AT\_IT\_IECI0698

**Il** *stesso typo*  
**Lo** *stesso tipo*  
 ›**Der** *gleiche Typ*‹

(46) G\_9\_Paola\_AT\_IT\_CAPA1200

*i studenti*  
**gli** *studenti*  
 ›**die** *Studenten*‹

(47) G\_9\_Sarah\_AT\_IT\_RARI1200

*i stranieri*  
**gli** *stranieri*  
 ›**die** *Ausländer*‹

(48) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

*il cellulare non* **dovrebbero** *essere usato*  
*il cellulare non* **dovrebbe** *essere usato*  
 ›*das Handy* **sollte** *nicht verwendet werden*‹

Während sich in den Beispielen (44), (45), (46), (47) eine Numerusinkongruenz in der Nominalgruppe beobachten lässt, befindet sich in (48) eine Numerusinkongruenz in der Verbalgruppe. Die Beispiele (45), (46) und (47) veranschaulichen die Verdrängung der maskulinen Varianten der italienischen maskulinen bestimmten Artikel *lo* im Singular und *gli* im Plural. Diese Tendenz kann einerseits damit erklärt werden, dass es im Deutschen keine zweite maskuline Form des definiten Artikels gibt (anders als im Italienischen, wo es zwei Formen, *i* und *gli* gibt). Andererseits besteht bei den Pluralformen auch die Möglichkeit des Einflusses aus den süditalienischen Dialekten, in denen nur *i* gebraucht wird. Ähnliche Phänomene konnten auch in Untersuchungen zum mündlichen Sprachgebrauch italienisch-deutscher Jugendlicher festgestellt werden (vgl. Krefeld 2004).<sup>118</sup> Es handelt sich hierbei um syntaktische Simplifizierungsprozesse, die zum einen durch den italienischen Kontakt, zum anderen aber auch durch Muster der gesprochenen deutschen Sprache beeinflusst werden können (vgl. Riehl 2018a: 50f.).

<sup>118</sup> Ähnliche Tendenzen wurden auch in weiteren schriftlichen Daten italienischer Migrantinnen und Migranten beispielsweise in Argentinien beobachtet (vgl. Barberio 2015).

Weitere Simplifizierungsstrategien sind sowohl in den deutschen als auch in den italienischen narrativen Texten durch den fehlenden oder inkorrekten Gebrauch des Tempuswechsels zu finden:

(49) E\_10\_Nicola\_NT\_DE\_ASFR111898

Doch neulich **gab** es eine Warnung der Polizei weil anscheinend ein Meteorit auf die Erde zu **kommt**

(50) R\_9\_Angelo\_NT\_DE\_LOMA\_0399

Doch **passierte** es, der Meteorit **kracht** auf die Erde und **verletzt**

(51) R\_10\_Alessio\_NT\_DE\_ROLU\_0899

Es **ist** Freitag der 13 als ich von der Schule raus **ging**

Auch wenn die korrekte Anwendung des Präteritums und des Perfekts Schwierigkeiten bereiten kann, weil die Regeln für deren Gebrauch oft nicht scharf gegeneinander abzugrenzen sind und weil sie sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Erzählungen oft »ohne ersichtlichen semantischen Grund wechseln [...], besteht die Gefahr, dass sie als Konkurrenztempora aufgefasst und gegenseitig ersetzt werden können« (Wierzbicka 2010: 275).

Im Falle der Nicht-Realisierung des Tempuswechsels, welcher auf Unsicherheiten zurückgeführt werden kann, zeigen die Schülerinnen und Schüler die Tendenz zu einer häufigen Verwendung des Präsens:<sup>119</sup>

(52) G\_10\_Sofia\_NT\_IT\_IECI0698

*Volevo correre ma non sapevo dove. **Mi metto a piangere.***

»Ich wollte rennen aber ich wusste nicht wohin. **Ich fange zu weinen an**«

(53) G\_9\_Domenico\_NT\_IT\_CADO1200

***Luca gli dice** che non deve toccare niente, ma Daniele non lo sentiva.*

»**Luca sagt ihm**, dass er nichts anfassen soll, aber Daniele hörte ihn nicht«

Andere Fälle in den italienischen Texten zeigen darüber hinaus eine unvollständige Beherrschung des Verbparadigmas, insbesondere im Falle des *passato remoto*:

(54) G\_10\_Francesca\_NT\_IT\_SAFR0499

*Si sedò (anstatt *si sedette*)*

»Er saß«

<sup>119</sup> Studien mit italienischen einsprachigen Probandinnen und Probanden haben jedoch gezeigt, dass sich der korrekte Gebrauch des italienischen Tempuswechsels im bilingualen Sprachgebrauch als besonders schwierig erweist (vgl. Riboni 2017).

Für die Probandinnen und Probanden ist der Tempuswechsel besonders komplex, da dieser nicht nur nach grammatischen, sondern auch nach situativen und kontextabhängigen Kriterien zustande kommt (vgl. Wierzbicka 2004). Die schriftliche Erzählung stellt somit für die Mehrheit der Probandinnen und Probanden, die in der Regel keinen bilingualen bzw. herkunftssprachlichen Unterricht besuchen und demzufolge bestimmte Strukturen im Italienischen nur mündlich verwenden, eine weitere Herausforderung dar.

Solche Unsicherheiten führen auch zu mehreren elliptischen Strukturen (57 und 58) oder zur Trunkierung von Lexemen (55), (56).<sup>120</sup>

(55) R\_9\_Renzo\_NT\_IT\_ZORE0700

*Noi vede la polizia e **arrest** noi*

Noi vediamo la polizia e ci **arresta**

›Wir sehen die Polizei und sie **verhaftet** uns‹

(56) R\_10\_Raffaella\_NT\_IT\_CAMU0399

*Se arrivo i **alien***

Se arrivano gli **alieni**

›Falls die **Aliens** kommen‹

(57) R\_10\_Alessio\_NT\_IT\_ROLU0899

***Dopo passato** una giornata in questo anno*

**Dopo aver trascorso** una giornata in questo anno

›**Nachdem wir** einen Tag in diesem Jahr **verbracht haben**‹

(58) R\_9\_Antonella\_NT\_IT\_IALI0398

***lo andato via** da la Macchina*

**lo sono andato via** dalla macchina

›**Ich bin** von der Maschine **weggegangen**‹

Beide Verfahren zielen auf eine Vereinfachung von morphosyntaktischen Strukturen ab, die auf Unsicherheiten im Sprachgebrauch zurückzuführen sind. Während Trunkierungen nur selten zu finden

<sup>120</sup> Die Trunkierung von Lexemen ist ein Phänomen, das im Italienischen insbesondere in der gesprochenen Sprache bzw. in informellen Registern sehr häufig vorkommt. Es handelt sich hierbei aber um ein optionales Phänomen, welches meistens aus phonetischen Gründen zustande kommt und nur in einigen Fällen notwendig ist (vgl. Berruto 2012, Meinschaefer 2005). Anders als vorherige Studien zur Trunkierung im Italienischen (vgl. Meinschaefer 2005 für einen Überblick), lässt sich jedoch in dem hier zugrunde liegenden Textkorpus keine klare Tendenz beobachten, was auf eine Realisierung der Trunkierung aus lexikalischer Unsicherheit zurückzuführen ist. Bezüglich weiterer Studien hinsichtlich der Trunkierung in Daten italienisch-deutscher bilingualer Kinder wird auf Salustri (2001) verwiesen.



sind, kommen elliptische Konstruktionen, insbesondere im Fall von verbalen Strukturen, häufig zustande.

### 5.2.2.2 Neologismen als indirekte Transfererscheinung

Neben den bereits dargestellten Phänomenen sind weitere Fälle zu finden, die ebenfalls nicht primär auf den Sprachkontakt zurückzuführen sind, sondern durch die Prozessierung mehrerer Sprachen erfolgen (vgl. Riehl 2001, 2014b, 2018a). Es handelt sich hierbei jedoch nur um wenige Fälle, die im Folgenden diskutiert werden. Ein Beispiel dafür ist die Tendenz, Neologismen auf der Basis von bereits bekannten Mustern zu kreieren:

(59) G\_10\_Cristiano\_NT\_IT\_ANVI0798

*Bizzarezza*  
che cosa bizzarra  
›wie seltsam‹

(60) G\_10\_Francesca\_NT\_IT\_SAFR0499

*Paccone*  
un grande pacco  
›ein großes Paket‹

Das Suffix *-ezza* im Italienischen wird für abstrakte Substantiva verwendet, die aus Adjektiven gebildet werden<sup>121</sup>, während *-one* als Steigerungssuffix für Substantiva angesetzt wird. In beiden Fällen werden somit Bildungsregeln aus bereits vorhandenen Wörtern abstrahiert, um neue zu kreieren. Neue Kombinationen werden auch im Deutschen realisiert, insbesondere durch einen ungewöhnlichen Gebrauch von Präfixen:

(61) E\_10\_Gianni\_NT\_DE\_IOPA0399

einem **ver**ärrmtlichen Haus

Diese Fälle zeigen zum einen die Tendenz, unbekannte Wörter nach bereits bekannten Mustern zu kreieren. Zum anderen weisen sie eine Übergeneralisierung bei der Verwendung bereits bekannter Präfixe auf, die zur kreativen Neuschöpfung von Wörtern und Formulierungen führt. Die wenigen Neologismen, die im Korpus zu finden sind, lassen darüber hinaus erkennen, wie Schülerinnen und Schüler bestimmte

121 Vgl. URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/ezza/> (Zugriff vom 29.04.2021).

Lexeme nur selten verwenden und dementsprechend ihre adäquaten Gebrauchskontexte bzw. Kombinationen nicht erworben haben können. Somit werden lexikalische Formen kreiert, die bekannten Mustern folgen oder einen ungewöhnlichen Gebrauch von Präfixen aufweisen.<sup>122</sup>

Aus den bisher dargestellten Beispielen lässt sich zusammenfassend eine starke Tendenz zu Vereinfachungsprozessen im ganzen Textkorpus feststellen. Diese führen zu einer Simplifizierung von komplexen morphosyntaktischen und lexikalischen Strukturen, die zum einen eine Vereinfachung von Strukturen aufweisen und zum anderen eine Reduzierung der Variantenrealisierung zur Folge haben. Dies kann multifaktoriell begründet werden mit einerseits dem Prinzip der kognitiven Ökonomie und andererseits mit unvollständigem Spracherwerb. Dies kann primär mit dem mangelhaften Zugang zu reichhaltigem Input im Italienischen zusammenhängen, was auch Konsequenzen für die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache hat (vgl. Montrul 2008, Polinsky 2006, Polinsky/Kagan 2007, 369f.). Dabei werden zwar bestimmte Strukturen beibehalten, andere gehen wiederum aufgrund des Mangels an Input verloren oder können nicht (weiter)entwickelt werden (vgl. Montrul 2008: 206).

### 5.2.2.3 Einflüsse aus italienischen Varietäten

In den italienischen Texten sind auch eine Reihe von Merkmalen aus dem »italiano di uso medio« (Sabatini 1985) oder auch dem »italiano neo-standard« (vgl. Berruto 2012) zu beobachten.<sup>123</sup> Unter diesen Bezeichnungen, die häufig synonym verwendet werden, wird eine Varietät des Italienischen verstanden, die zwar in informellen Registern gebraucht wird, aber in ganz Italien ähnliche Strukturen aufweist. Diese Varietät spiegelt laut Garajová (2014: 43) die kommunikativen Bedürfnisse der meisten Sprechenden wider und sammelt unterschiedliche sprachliche Merkmale und Innovationen, die sonst nicht anerkannt wären. Diese Varietät wird darüber hinaus sowohl im mündli-

122 Für weitere Beispiele zu Neologismen im mehrsprachigem deutsch-italienischem Kontext wird auf die Arbeit von Riehl (2001) verwiesen.

123 Diese Varietät wurde von Spitzer (1922) unter den Begriff »italienische Umgangssprache« gefasst, der in der Folge in weiteren Studien diskutiert wurde (vgl. Barbera/Marello 2009: 157).

chen als auch im schriftlichen Bereich angewendet. Hinsichtlich dieses Merkmals lassen sich in den Texten zwei Strukturen beobachten, die am häufigsten verwendet werden. Es handelt sich hierbei um das »che polivalente« und das »ci attualizzante«, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

### »Che polivalente«

Die Definition des »che polivalente« (»polyvalentes *che*«, Reutner/Schwarze 2011: 193) bezieht sich auf die verbreitete Verwendung des Relativpronomens *che*, welches seine spezifische Funktion verloren hat und dadurch die Rolle einer »*passe-partout*-Konjunktion« (Koch/Oesterreicher 2011: 103, Hervorhebung im Original) übernimmt. Da durch seine Anwendung »keine semantisch-logische Relation [mehr] explizit« (Koch/Oesterreicher 2011: 103) hergestellt wird, wird das polyvalente *che* als »*indicatore generico di subordinazione tuttofare*«<sup>124</sup> (Berruto 1993: 61) beschrieben.

Diese Struktur, welche in bisherigen Analysen typischerweise der gesprochenen und geschriebenen Sprache von ungebildeten Menschen, unter anderem im migratorischen Kontext, zugeordnet wurde (Cortellazzo 1972, De Mauro 1979, Berruto 1993), ist nach Sabatini (1985) eines der charakteristischen Merkmale des »italiano di uso medio«. Laut Berruto (2012: 48) ist das polyvalente *che* bereits ein typisches Merkmal geworden, welches insbesondere in weniger kontrollierten Varietäten des Italienischen, sowohl gesprochen als auch geschrieben, auftritt (vgl. Fiorentino 2010). Diese Konstruktion fällt darüber hinaus in den Texten von Schreibanfängerinnen und -anfängern auf (vgl. Arosio et al. 2009, Brunato 2011, Friedmann et al. 2009), wobei seine funktionale Rolle in diesem Kontext bisher noch nicht ausführlich erklärt wurde (vgl. Cignetti 2013: 26).

Im gesamten Datensatz sind unterschiedliche Verwendungsfunktionen des »che polivalente« zu beobachten, wie exemplarisch in den folgenden Beispielen erläutert wird:

124 »allgemeiner Indikator aller Nebensätze« (eigene Übersetzung).

(62) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>mi</i>	<i>piac-e</i>	<i>a</i>	<i>parl-are</i>	<i>L</i>	<i>italiano</i>	
	mögen		sprechen		Italienisch	
1SG.DAT	3SG.IND.PRS	PREP	INF	DEF		
<b>che</b>	<i>qua</i>	<i>in</i>	<i>Germania</i>	<i>tutti</i>	<i>parl-ano</i>	<i>tedesco</i>
	hier		Deutschland	alle	sprechen	Deutsch
CNJ		PREP			3PL.IND.PRS.	

mi piace parlare l'italiano, **dato che/poiché** qua in Germania tutti parlano tedesco  
 ›mir gefällt Italienisch zu sprechen, **da** alle hier in Deutschland Deutsch sprechen‹  
 (G\_10\_NATALE\_AT\_IT\_LEFR0699)

(63) E\_10\_Darian\_AT\_IT\_COME1200

<b>che</b>	<i>non</i>	<i>c_</i>	<i>è</i>	<i>una</i>	<i>prof</i>	<i>o</i>	<i>un</i>
	NEG	LOC	sein	eine	Lehrerin	oder	ein
CNJ	NEG	LOC	3SG.IND.PRS				
<i>prof</i>	<b>che</b>	<i>stia</i>	<i>sempre</i>	<i>vicino</i>	<i>a</i>	<i>ogni</i>	<i>ragazzo</i>
Lehrer	REL	bleiben	immer	neben	PREP	jedem	Jungen
		1SG.SUBJ.PRS					
<b>che</b>	<i>esce</i>						
	ausgehen						
REL	3SG.IND.PRS						

**dato che/poiché** non c'è una professoressa o un professore **i quali** stiano sempre vicini  
 a ogni ragazzo **che** esce  
 ›**da** es keinen Lehrer oder keine Lehrerin gibt, **der/die** immer neben jedem Jungen,  
**der** ausgeht, bleiben würde‹

(64) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

<i>sent-o</i>	<i>L</i>	<i>obbligo</i>	<b>che</b>	<i>ognuno</i>	<i>parl-i</i>	<i>la</i>	<i>lingua</i>
fühlen	DEF	Verpflichtung		jeder	sprechen	die	Sprache
1SG.IND.PRS	DEF		CNJ		3SG.SBJV.PRS		
<b>che</b>	<i>vuole</i>						
	wollen						
REL	3SG.IND.PRS						

vorrei impegnarmi **affinché** ognuno parli la lingua **che** vuole  
 ›ich fühle mich verpflichtet, **damit** jeder die Sprache spricht, **die** er möchte‹

In den analysierten Texten wird das »che polyvalente« nicht nur im Falle eines Relativsatzes an Stelle der Relativpronomina, sondern auch anstatt eines Kausalsatzes, wie in (62) und (63) *dato che, poiché* bzw. eines Finalsatzes, wie in Beispiel (64), verwendet. Hierbei sind mehrere Interpretationsmöglichkeiten bezüglich der eigentlich gewollten Bedeutung des *che* möglich. Dabei muss der/die Lesende auf Kontextualisierungswissen zurückgreifen bzw. den Satz umformulieren, um den eigentlichen Sinn erfassen zu können. Ähnliche Fälle wurden in der Analyse zur Textkompetenz von Grundschülerinnen und -schülern im Tessin (italieni-

scher Kanton in der Schweiz) festgestellt. Cignetti (2013: 26f.) spricht in diesem Fall von »semantischer Verschattung« (»opacizzazione semantica«) und beschreibt damit die Simplifizierungsstrategie, die ungeübte Schreibende realisieren, um semantische Bedeutungen zu verschleiern.

Das *che* wird sowohl im Falle einer kausalen Konjunktion (etwa *dato che/poiché*) als auch als vereinfachte Form des Relativpronomens, beispielsweise *i quali* eingesetzt. In Beispiel (64) wird hingegen ein möglicher Finalsatz nicht hinzugefügt, sondern stattdessen der Nebensatz mit Hilfe des *che* eingeleitet, was zu einer unklaren Argumentationsdarstellung führt. Der/die Lesende muss in beiden Fällen auf Kontextdaten und Weltwissen zurückgreifen, um die Satzverknüpfungen wiederherzustellen. Mit der breiten Verwendung des *che* werden zum einen komplexe Verknüpfungen zwischen Nebensätzen ermöglicht und zum anderen findet eine Reduktion morphosyntaktischer Strukturen statt.

Die breit gefächerte Anwendung des *che* ist im ganzen Textkorpus der unterschiedlichen Schultypen zu finden. Es handelt sich hierbei aber in den meisten Fällen nicht um eine bewusste Einsetzung bzw. um eine spezifische diskursive oder argumentative Strategie, sondern vielmehr um eine sprachliche Unsicherheit der Probandinnen und Probanden im Italienischen, die auf eine unzureichende Schreib- und Lesepraxis zurückzuführen ist.

#### »Ci atualizzante«

Auf ähnliche Weise kann die breite Verwendung der Partikel *ci* betrachtet werden. Diese hat im Italienischen mehrere Funktionen: Sie kann sowohl als atonische Form des Personalpronomens der ersten Person Plural, als auch in Kombination mit dem Hilfsverb *essere* (›sein‹, = *esserci*) verwendet werden, um eine lokale Funktion auszudrücken, wie *ci sono* (›ich bin hier/da‹). *Ci* hat aber auch eine affektive Funktion, insbesondere in den regionalen Varietäten von Süditalien, und wird als Verstärkungspartikel verwendet, beispielsweise in Äußerungen, die psychobiologische Aktivitäten, wie *asciugarsi le lacrime* (›die Tränen abwischen‹), beschreiben (vgl. Serianni/Castelvecchi 1988). Außerdem erwähnen Dardano/Trifone (1997) eine idiomatische Funktion dieser Partikel, beispielsweise wenn sie in bestimmten Konstruk-

tionen wie *restarci male* (›enttäuscht sein‹) oder *avercela con qualcuno* (auf ›jemand sauer sein‹) verwendet wird.

Neben dem standardisierten Gebrauch dieser Partikel stellt Berruto (1993: 62f.) eine starke Verbreitung in einer Vielzahl von Gebrauchskontexten fest, die zum Verlust ihrer semantischen Bedeutung geführt hat. Sie wird beispielsweise als Personalpronomen nicht nur der ersten, sondern auch der dritten Person Plural verwendet. Das *ci* kann somit anstelle von *a noi* (›uns‹), *a lui* (›ihm‹), *a lei/Lei* (›ihr/Ihnen‹) und *a loro* (›ihnen‹) benutzt werden. Darüber hinaus kommt sie nicht nur mit dem Hilfsverb »sein« vor. Vielmehr werden die Verbkombinationen erweitert, etwa auf *avere* (›haben‹) oder *stare* (beispielsweise *ci stanno*, im Sinne von »es gibt‹). Da die Partikel *ci* ihren Verwendungskontext erweitert und somit ihre ursprüngliche Bedeutung verloren hat, wird sie als »ci attualizzante« (Berruto 2012: 85, Sabatini 1985: 160) definiert. Diese Erweiterung der Verwendungskontexte lässt sich auch in den Daten der bilingualen Schülerinnen und Schüler beobachten. In dieser Hinsicht wird die Partikel *ci* beispielsweise als Personalpronomen der ersten Person Plural verwendet:

(65) E\_10\_Chiara\_AT\_IT\_AHGH0500  
*Se ci vuole prendere questa possibilità*  
 ›Wenn sie **uns** diese Möglichkeit nehmen wollen‹

Weiterhin ist eine Verwendung der Partikel *ci* auch in Kombination mit dem Verb *stare* zu finden:<sup>125</sup>

(66) (R\_9\_Angelo\_AT\_IT\_LOMA0399)  
*ci stanno più stranieri che Tedeschi*  
 ›es **sind** mehr Ausländer hier als Deutsche‹

In den Texten findet sich außerdem eine Reduplikation der Partikel, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(67) R\_9\_Enrica\_AT\_IT\_CAAR0901  
*non ci vogliamo sempre farci capire*  
 Non vogliamo sempre farci capire/Non **ci** vogliamo sempre fare capire  
 ›Wir wollen nicht, dass jemand **uns** immer versteht‹

<sup>125</sup> Diese Konstruktion ist vor allem in informellen Registern süditalienischer Varietäten zu finden, vgl. Serianni (1997).

(68) R\_9\_Enrica\_AT\_IT\_CAAR0901

*ci vogliamo schiambarci l'interessi tra di noi*

Vogliamo scambiarsi gli interessi tra di noi / **Ci** vogliamo scambiare gli interessi tra di noi

»Wir wollen uns über unsere Hobbys austauschen«

In den oben gezeigten Beispielen handelt es sich aber um eine Reduplikation des Personalpronomens, die insbesondere in Kombination mit Modalverben stattfindet, welche auch in weiteren romanischen Sprachen, wie im Spanischen, vorkommt. Diese pronominale Redundanz, die auch in anderen Studien zu italienischen Varietäten, insbesondere des »italiano popolare«<sup>126</sup>, beobachtet wurde (vgl. Berruto 1983: 46), soll allerdings hier anders interpretiert werden. Die Wiederholung soll auf eine Übergeneralisierung der Verwendung des Personalpronomens zurückgeführt werden, die darüber hinaus auf der Überschneidung von zwei möglichen Mustern, der Vor- und Nachstellung des Personalpronomens *ci* basiert. Die Reduplikation, die Wiederholung von ein- und denselben Einheiten, führt somit zur »Kodierung komplexer Informationen« (Krefeld 2011: 171).

Die Darstellung der sprachlichen Strukturen, die auf den Einfluss der italienischen Varietäten zurückzuführen sind, lassen eine Ausdehnung der Verwendungskontexte sowohl im Falle des Relativpronomens *che* als auch der Partikel *ci* beobachten. Es handelt sich hierbei um eine Simplifizierungsstrategie komplexer morphosyntaktischer Strukturen im Italienischen. Die Kodierung und Wiedergabe komplexer morphosyntaktischer Informationen weist einerseits eine »semantische Verschattung« (vgl. Cignetti 2013: 26) der syntaktischen Zusammenhänge und andererseits die Reduplikation der Partikel *ci* auf. Die häufige Verwendung dieser Strukturen und deren Kontextausweitung können somit mit einer unvollständigen schriftsprachlichen Kompetenz und der damit verbundenen Annäherung an die gesprochene Sprache erklärt werden.

<sup>126</sup> Mit »italiano popolare« wurde zunächst die italienische Varietät bezeichnet, die von ungebildeten Dialektsprechenden, insbesondere beim Schreiben, verwendet wurde bzw. wird (vgl. u. a. Berruto 1983, 2012, Cortellazzo 1972). Weitere Studien dazu haben jedoch auf die nicht systematische Analyse vorheriger Studien aufmerksam gemacht und darüber hinaus festgestellt, dass ähnliche sprachliche Merkmale auch in regionalen bzw. gesprochenen Varietäten des Italienischen zu finden sind (vgl. Berruto 1993). Marzo (2015) stellt darüber hinaus in ihrer Analyse zur italienischen Community in Flandern fest, dass Variationsmuster nicht zum »italiano popolare« gehören, sondern als Teil eines Simplifizierungsprozesses angesehen werden sollen.

#### 5.2.2.4 Zusammenfassung

Die oben diskutierten Fälle zeigen, dass mehrsprachige Jugendliche über ein umfassendes sprachliches Repertoire verfügen, das neben der Schul- bzw. Umgebungssprache auch Herkunftssprachen sowie die zugehörigen Varietäten umfasst. Die Prozessierung mehrerer sprachlicher Systeme kann neben den diskutierten Transferenzen von einer Sprache in die andere auch zu sprachinternen Simplifizierungsprozessen führen. Diese können sich sowohl als Vereinfachung an Formen und Varianten als auch als Reproduktionen bekannter sprachlicher Muster äußern.

Auch konnte beobachtet werden, dass viele der Probandinnen und Probanden keinen bzw. nur einen mangelhaften Zugang zur Schriftlichkeit im Italienischen aufweisen, insbesondere wenn sie eine rein deutsche Schule besuchen. Damit geht in vielen Fällen auch ein fehlendes Textwissen einher, welches jedoch möglicherweise von den Schülerinnen und Schülern nicht bemerkt wird und somit auch zu wenigen Überarbeitungsprozessen im Text führt (vgl. Riehl 2018d).

Simplifizierungsprozesse können durch einen unvollständigen Spracherwerb erklärt werden. Dieser kann zum einen aufgrund des bilingualen Spracherwerbs erst nach der kritischen Phase zustande kommen (siehe Kapitel 2.2.2) und zum anderen in Zusammenhang mit einem mangelhaften L1-Input stehen.<sup>127</sup> Dies impliziert, dass das Kind bestimmte grammatikalische Aspekte nicht in einem altersgerechten Niveau erworben bzw. weiterentwickelt oder wegen fehlender Verwendung nicht mehr mental gespeichert hat (vgl. Montrul 2008: 206, Montrul/Polinsky 2019). Dies führt somit sowohl zu Ausdrucksschwierigkeiten als auch zu Unsicherheiten in beiden Sprachen (vgl. Montrul 2008, Polinsky 2006, Polinsky/Kagan 2007: 369f.).

#### 5.2.3 Code-Switching: Der Fall von Tiziana

Basierend auf der Diskussion der vorangegangenen Kapitel soll an dieser Stelle der Fall einer Schülerin (R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300) näher betrachtet werden. Die qualitative Untersuchung wird jedoch in diesem Fall ausschließlich den italienischen narrativen Text einbeziehen, weil sich dieser als besonders interessant dargestellt hat, da er der

127 Für eine aktuellere Diskussion wird auf Montrul/Polinsky (2019) verwiesen.



einzigste Text des gesamten Korpus ist, der neben Transferenzen und Simplifizierungsprozessen auch Phänomene des Code-Switchings aufweist, wie im Folgenden erläutert wird:

Aufgabenstellung: Bildimpuls zur Reise in die Zukunft

(69) *Il Padre a una Macchina del tempo **gebaut**. La Ace e 6 ani wuole andare **in una anderen Zeit**, nämlich 2798. Ma il Padre non voleva ce la piccola Ace wa da sola in una anderen Zeit perche la Macchina del tempo e solo per una persona e NON E ANCORA FINITO da la persona im Jahr **bleibt** e non wiene piu a casa. Il padre wuole il problema am nächsten **giorno behen**. Ma la piccola Ace un po andare a letto lei steht um 12:00 auf, wa in la garaga dove e la Macchina. Ace non so come la Macchina **FUNCIO** ma questo non e un problema. Sie findet es nach una ora heraus.*

*LA BENZA per la Macchine **e daneben**. Ace nimmt la penze e füllte es auf. Dobo startet sie e gibt die Zeit an. Lei e in **una seconda** a Monaco 2798 genauer am 1. 6. 2798.*

*La piccola Ace non **sa dove sie hingehen soll**. Ace schaut sich um e wede Macchine ce wolano. **Pampine ce fahren** con una Macchina. La piccola Bimba non wuole andare piu a casa. Ma il Padre (2014, 10:00 uhr) **wacht auf** e **wuole a la Macchina andare** ma **la Macchina e verschunden**. Il padre, ce non e cosi stupido, a una 2. Macchina. Lui wa dal la Mia, e **la sua Frau**, e dice io wado con la Macchina del tempo. Mia, ce non a wisto se la Ace e mia dice perche **woi ciesta stupida Macchina ausprobieren?***

***Luke non wuole la Mia sorgen bereiten** dice la werita. Mia e cosi sauer e dice wai e wiene con la mia bimpa, non früher. Il padre wa im Jahr 2798 e trova nach 5 ore la sua bimba, **il Padre ce e cosi sauer** ma ance **glücklich**, nimmt la bambina e sucht un hotel. Il Padre versucht la Macchine del tempo cosi zu konstruieren **das sie tuti e due a casa posono**. Ma tuti due non ano soldi. 10 ani dopo LA MACCHINA E FINITO. E il padre e la bimba ce **adesse e 16** wano a casa la Mia a cosi pianto perche la familia e a casa. **La Macchina del tempo wurde zerstort**.*

***La Madre a una torta gebacken** e invitato la Familia. Ace e il Padre ano la Geschichte erzählt, tuto.*

Übersetzung<sup>128</sup>

›Der Vater hat eine Zeitmaschine gebaut. Die Ace ist 6 Jahre alt und will in eine andere Zeit fahren, nämlich 2798. Aber der Vater wollte nicht, dass die kleine Ace alleine in eine andere Zeit fährt, weil die Zeitmaschine nur für eine Person und noch nicht fertig ist, da die Person im Jahr bleibt und nicht mehr nach Hause geht. Der Vater will das Problem am nächsten Tag beheben. Aber die kleine Ace kann nicht ins Bett gehen, sie steht um 12 Uhr auf und geht in die Garage, wo die Maschine ist. Ace weißt nicht, wie die Maschine funktioniert, aber das ist kein Problem. Sie findet es nach einer Stunde heraus.

Das Benzin für die Maschine ist daneben. Ace nimmt das Benzin und füllte es auf. Danach startet sie und gibt die Zeit an. Sie ist in einer Sekunde in München 2798 genauer am 1.6.2798.

Die kleine Ace weißt nicht, wo sie hingehen soll. Ace schaut sich um und sieht Autos, die fliegen. Mädchen die mit einem Auto fahren. Das kleine Mädchen will nicht mehr nach Hause gehen. Aber ihr Vater (2014; 10 Uhr) wacht auf und will zur Maschine gehen, aber die Maschine ist verschwunden. Der Vater, der nicht so doof ist, hat eine zweite Maschine. Er geht zu der Mia, sie ist seine Frau, und sagt, ich fahre mit der Zeitmaschine weg. Mia, die nicht gesehen hat, dass Ace weg ist, sagt »warum willst du diese blöde Maschine ausprobieren?« Luke will der Mia keine Sorgen bereiten und sagt die Wahrheit. Mia ist so sauer und sagt »geh und komm mit meinem Mädchen zurück, nicht früher«. Der Vater geht ins Jahr 2798 und findet nach 5 Stunden seine Tochter. Der Vater, der so sauer ist, aber auch glücklich, nimmt das Mädchen und sucht ein Hotel.

Der Vater versucht die Zeitmaschine so zu konstruieren, dass sie beide nach Hause können. Aber beide haben kein Geld.

10 Jahre später ist die Maschine fertig.

128 Aufgrund des höheren Anteils an Code-Switchings wurden in der deutschen Übersetzung des Textes keine Markierungen vorgenommen.

Und der Vater und das Mädchen, die jetzt 16 Jahre alt ist, gehen nach Hause. Die Mia hat so geweint, weil die Familie zu Hause ist. Die Zeitmaschine wurde zerstört. Die Mutter hat eine Torte gebacken und die Familie eingeladen. Ace und der Vater haben die ganze Geschichte erzählt.«

Neben lexikalischen Übernahmen aus dem Deutschen, die in das italienische Sprachsystem integriert werden (**Fettschrift**), findet im Text ein konsequenter Wechsel von einer Sprache in die andere (Unterstrichen) statt. Weiterhin fallen syntaktische Transferenzen (in grau markiert) sowie Simplifizierungsprozesse (in KAPITÄLCHEN markiert) auf.

Zunächst ist zu erkennen, dass der Text orthographische Unsicherheiten zeigt. Neben der nicht-Erkennung bzw. nicht-Realisierung der Klein- und Großschreibung der italienischen Lexeme (wie *Familia* ›Familie‹; *Macchina* ›Maschine‹), lässt sich insbesondere ein Tausch der Grapheme beobachten. Das Graphem <v> etwa im Wort *vuole* (›will‹) wird beispielsweise durch das Graphem <w> (*wuole*) ersetzt. Weiterhin wird statt des Graphems <b> etwa im Fall von *bambine* das Graphem <p> verwendet (*Pampine* ›Mädchen‹). Weitere Grapheme wie <gl> sind ihr nicht bekannt und werden stattdessen mit <l> ersetzt (*Familia* statt *famiglia*). Es handelt sich hierbei um eine Übertragung der »phoneme-grapheme-correspondence« (Coulmas 2003: 125), welche auf einen »ungesteuerten Schrifterwerb« (Riehl 2014a: 122) und einen möglichen Mangel an »phonological awareness« (»phonologische Bewusstheit«, Lenel/Knopf 2016: 65) zurückzuführen ist. Darunter ist die Wahrnehmung der Lautstruktur eines Wortes sowie die Fähigkeit, phonologische Einheiten innerhalb eines Wortes zu erkennen und wiedergeben zu können, zu verstehen (vgl. Gillon/McNeill 2006, Ziegler/Goswami 2005). In dieser Hinsicht konnten einige Studien eine Wechselwirkung zwischen schriftlichen Kompetenzen und phonologischer Bewusstheit sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Kindern unterschiedlicher Sprachgruppen bestätigen (D’Angiulli et al. 2001, Lafrance/Gottardo 2005, Özdemir et al. 2012, Verhoeven 2007).<sup>129</sup> Die Studien konnten zeigen, dass bei fehlender phonologi-

129 Hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit mehrsprachiger Kinder konnten Lenel/Knopf (2016) bestätigen, dass das in der Vorschulzeit erworbene Schriftwissen die Lese-

scher Bewusstheit die Lautstruktur eines Wortes nicht wiedererkannt und weitergegeben werden kann, wodurch die Kinder ihre schriftlichen Kompetenzen nicht erwerben oder weiterentwickeln konnten.

Insbesondere auf der lexikalischen und morphosyntaktischen Ebene lassen sich weitere Unsicherheiten beobachten. Die kurzen Codewechselnheiten und die überwiegende Anzahl an lexikalischen Transferenzen lassen außerdem einen Versuch erkennen, die italienische Sprache im Text beizubehalten. Während im zweiten Satz das Code-Switching *wuole andare in una anderen Zeit, nämlich 2798* durch das Lexem »Zeit« begünstigt wird, kommen die weiteren Phänomene des Code-Switchings vielmehr aufgrund einer Ausdrucksschwierigkeit zustande (*il problema am nächsten giorno* ›das Problem am nächsten Tag‹; *lei steht um 12:00 auf, Sie findet es nach una ora heraus* ›Sie findet es nach einer Stunde heraus‹). Infolgedessen wechselt die Schülerin in die Sprache, in der sie das passende Wort bzw. die Mehrworteinheiten besser beherrscht. Lexikalische Transferenzen sind, insbesondere in Form von adjektivischen (*Mia e cosi sauer* ›Mia ist so sauer‹) oder verbalen Einheiten (*Il Padre a una Macchina del tempo gebaut* ›der Vater hat eine Zeitmaschine gebaut‹), zu finden. Auf der syntaktischen Ebene werden insbesondere die Nebensätze nach dem deutschen Muster realisiert (*wuole a la Macchina andare* ›[der Vater] will zur Maschine gehen‹). In wenigen Fällen wird die italienische syntaktische Struktur beibehalten (*La piccola Bimba non wuole andare piu a casa* ›das kleine Mädchen will nicht mehr nach Hause gehen‹). Simplifizierungsprozesse lassen sich, insbesondere im Falle von Trunkierungen von Lexemen (*benza* statt *benzina* ›Benzin‹), beobachten, ebenso in der Genusinkongruenz der Verbalgruppe (*la Macchina e finito* ›die Maschine ist fertig‹). Die niedrige Type-Token-Relation des Textes sowie die kurzen und knappen Sätze untermauern die Vereinfachungstendenz zusätzlich.

leistung in den ersten zwei Schuljahren beeinflusst. In diesen schriftlichen Vorläuferfertigkeiten sind keine Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Kindern zu beobachten. Schriftliche Aktivitäten sollten ihrer Ansicht nach jedoch im Kindergartenalter verstärkt werden, »weil das in der Familiensprache erworbene *Schriftwissen* großenteils nicht in die Zweitschrift transferiert werden kann« (Lenel/Knopf 2016: 73, Hervorhebung im Original). Die alltägliche Schriftpraxis sollte daher früher einsetzen, damit mehrsprachige Kinder sowohl die phonologische Bewusstheit als auch ihre Lese- und Schreibfähigkeiten altersgemäß entwickeln können.

Eine Betrachtung der sprachbiographischen Faktoren soll in dieser Hinsicht ein besseres Verständnis der hohen Anteile an Sprachkontakterscheinungen sowie der sprachlichen Unsicherheiten ermöglichen. An dem Tag der Datenerhebung besuchte Tiziana die neunte Klasse einer Realschule. Sie ist in Deutschland geboren und ist mit der Familie im Alter von zwei Jahren nach Italien ausgewandert. Der Vater ist Deutscher und die Mutter italienischer Herkunft, in Deutschland aufgewachsen, spricht nicht sehr gut Italienisch. Zu Hause wird demnach überwiegend Deutsch gesprochen. Die einzigen Personen mit denen sie immer noch Italienisch spricht, sind die Großeltern, wenn sie sie besucht bzw. mit ihnen telefoniert oder manchmal die Mutter. Da aber auch die Großeltern Deutsch sprechen, verläuft die Kommunikation in einer Mischform. Auch das Lesen und Schreiben erfolgt überwiegend auf Deutsch.

Tiziana gibt im deutschen Interview an, dass sie im Italienischen zwar alles versteht, ihr aber das Sprechen schwer fällt und sie insbesondere bei der Wortfindung Schwierigkeiten hat. Auch sind bei ihr weitere Unterschiede bezüglich der deutschen Kompetenzen zu finden: Während sie im italienischen Interview ihre deutschen Kompetenzen als gut eingeschätzt hat, hat sie im deutschen Interview zugegeben, dass sich diese lediglich als befriedigend erwiesen haben.

Tiziana hat darüber hinaus keinen herkunftssprachlichen Unterricht besucht und aufgrund ihrer italienischen Kompetenzen fühlt sie sich wohler, wenn sie im Alltag Deutsch spricht. Diese sprachlichen Unsicherheiten spiegeln sich auch im italienischen Interview wider: Sie hatte einige Schwierigkeiten, die Fragen zu verstehen und gab selbst zu, dass die Kommunikation auf Italienisch problematisch war. Aus diesem Grund verläuft das Interview an einigen Stellen mit deutschen Übersetzungen, was möglicherweise auch die Mischform der Gespräche mit der Familie widerspiegelt.

Weiterhin hat Tiziana bis zum Alter von fünf Jahren in Italien gelebt, wo sie einen deutschen Kindergarten besucht hat. Danach ist sie mit der Familie nach Deutschland zurückgezogen. Sie fährt oft nach Italien und besucht die Familie mütterlicherseits, insbesondere die Großeltern, die dort leben. Im deutschen Interview sagte sie außerdem, dass sich, immer wenn sie etwas Zeit in Italien verbracht hat, ihr Sprachverständnis verbessert habe.

Tiziana zeigt somit einen eingeschränkten Gebrauch des Italienischen, das vor allem in der mündlichen und nicht alltäglichen Kommunikation mit den Großeltern verwendet wird. Aufgrund der seltenen Verwendung der italienischen Sprache in nur wenigen familiären Kontexten, werden komplexe morphosyntaktische und lexikalische Strukturen möglicherweise im Gegensatz zum Deutschen, das stark im Vordergrund steht, nicht weiterentwickelt. Im Fall von Tiziana kann man davon ausgehen, dass der seltene Gebrauch des Italienischen zu einer unvollständigen Entwicklung, insbesondere komplexer grammatikalischer Strukturen, geführt hat. Diese werden somit entweder aus dem Deutschen übernommen und mit italienischem Sprachmaterial gefüllt oder im Italienischen simplifiziert.<sup>130</sup>

#### 5.2.4 Quantitative Darstellung der Ergebnisse

Nach der qualitativen Analyse und der Diskussion der Fallstudie von Tiziana erfolgt nun die quantitative Untersuchung der in den vorherigen Kapiteln dargestellten Ergebnisse. Es soll zunächst ein Überblick über die argumentativen Texte gegeben werden. Anhand der statistischen Auswertung der Daten soll gezeigt werden, wie häufig Sprachkontaktphänomene vorkommen und inwieweit sich die Texte der jeweiligen Schultypen in den beiden Sprachen unterscheiden. Im Anschluss daran werden die narrativen Texte vorgestellt.

Die quantitative Untersuchung erfolgte unter Einbeziehung der gesamten Tokenanzahl (Anzahl aller Wortvorkommen), die von den Schülerinnen und Schülern produziert wurde. Davon ausgehend wurde die durchschnittliche Anzahl der Tokens, die von Transferenzen betroffen sind, statistisch berechnet.<sup>131</sup> Für die statistische Analyse wurde die Programmiersprache R verwendet.

<sup>130</sup> Basierend auf einem intergenerationellen Vergleich von Daten des Barossadeutschen (Südaustralien) und des Russlanddeutschen geht Riehl (2018b: 257) davon aus, dass Simplifizierungsprozesse, etwa der Kasusabbau, aufgrund »eine[r] Regression von Entrenchment-Prozessen« zustande kommen.

<sup>131</sup> Es handelt sich hierbei um eine relative Häufigkeit, das heißt »der Anteil der absoluten Häufigkeit einer Merkmalsausprägung bzw. einer Merkmalsklasse am Umfang der untersuchten Gesamtheit bzw. der Stichprobe« URL: [https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische\\_Häufigkeiten](https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische_Häufigkeiten) (Zugriff vom 29.04.2021). Für die nachfolgende Analyse wird der Umfang der gesamten Tokenanzahl der jeweiligen Texte als Relationsmaß verwendet.

### 5.2.4.1 Argumentative Texte

Im Folgenden wird zunächst eine Übersicht über die gesamten Tokens der argumentativen Texte, die nach Sprache und Schultyp aufgeteilt sind, gezeigt. Hierbei wurde auch das Type-Token-Verhältnis berechnet, um einen Überblick über die lexikalische Vielfalt der Texte zu erhalten. Das bedeutet, dass die Gesamtzahl aller verschiedenen Wörter (Types) zu der Anzahl aller Wörter (Tokens) in Beziehung gesetzt wird. Während ein größeres Type-Token-Verhältnis auf einen differenzierteren und reichhaltigeren Wortschatz hindeutet, weist ein niedriger Wert auf ein größeres Maß an Wiederholungen hin. Das Type-Token-Verhältnis wird auch als »type-token ratio« (TTR) (Köhler 2003: 93) bezeichnet.

Die erhobenen argumentativen Daten ergeben dabei folgende Frequenzen:

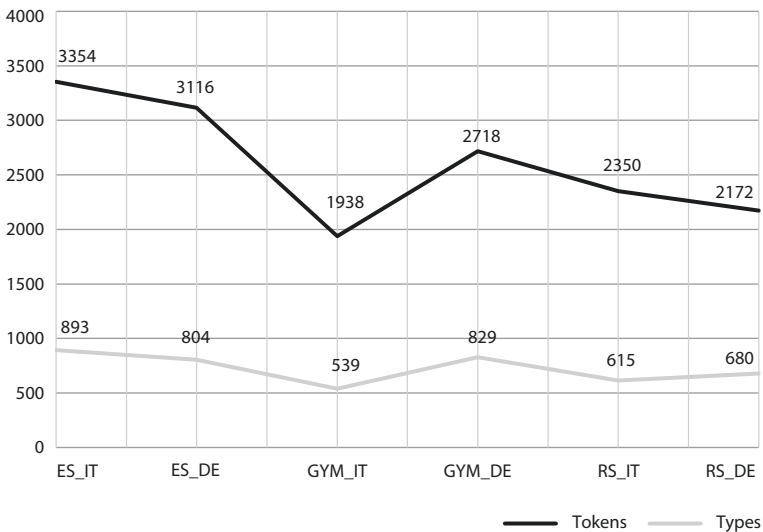


Abb. 7: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der argumentativen Texte und Schultyp

Aus Abbildung 7 wird deutlich, dass sich die Probandinnen und Probanden im Hinblick auf die Textproduktivität unterschiedlich verhalten. Bei der Betrachtung von Tokens und Types wird sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule sowohl im Italie-

nischen als auch im Deutschen die meisten Tokens (jeweils 3.354 und 3.116) und unterschiedlichen Wortformen (jeweils 893 und 804) produzieren, wobei die Zahl in den italienischen Texten noch höher ist. Eine höhere Anzahl an Tokens in den italienischen Texten wurde auch von den Realschülerinnen und -schülern realisiert (2.350, im Gegensatz zum Deutschen 2.172), wobei diese jedoch eine niedrigere Anzahl an Types aufweisen. Die niedrigste Anzahl an realisierten Tokens und dementsprechend Types liegt mit jeweils 1.938 und 539 bei den italienischen Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Aus der Graphik wird darüber hinaus deutlich, dass Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutschsprachige Schule besuchen, sowohl im Deutschen als auch im Italienischen kürzere Texte produzieren. Eine geringere lexikalische Vielfalt ist, neben den italienischen Texten des Gymnasiums (539) und der Realschule (615), auch in den deutschen Texten der Realschülerinnen und -schüler (680) zu finden.

<b>Sprache</b>	<b>Schultyp</b>	<b>Tokens</b>	<b>Types</b>	<b>Type-Token-Verhältnis</b>
Italienisch	Europäische Schule	3.354	893	0,2662
Deutsch	Europäische Schule	3.116	804	0,2580
Italienisch	Gymnasium	1.938	539	0,2781
Deutsch	Gymnasium	2.718	829	0,3050
Italienisch	Realschule	2.350	615	0,2617
Deutsch	Realschule	2.172	680	0,3131

Tab. 10: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der argumentativen Texte

Bei der Betrachtung der »type-token ratio« (Tabelle 10) kann festgestellt werden, dass die deutschen Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie der Realschülerinnen und -schüler ein höheres Type-Token-Verhältnis (jeweils 0,3050 und 0,3131) im Vergleich zu denen der Europäischen Schule (0,2580) aufweisen. Das Verhältnis der Texte, die von den Probandinnen und Probanden der bilingualen Schule produziert wurden, stellt sich in beiden Sprachen im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen viel ausgewogener dar (0,2662 im Italienischen und 0,2580 im Deutschen). Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule viel eher in der Lage sind, in beiden



Sprachen längere Texte mit einer größeren Vielfalt an Wortformen zu produzieren. Hingegen ist der Unterschied zwischen den italienischen und den deutschen Texten bei den anderen Schülerinnen und Schülern bezüglich der »type-token ratio« viel markanter: Während der Index der deutschen Texte des Gymnasiums bei 0,3050 und der Realschule bei 0,3131 liegt, beläuft er sich bei den italienischen Texten jeweils auf 0,2781 für das Gymnasium und auf 0,2617 für die Realschule.

Die prozentuale Verteilung der Sprachkontaktphänomene pro Tokenzahl der argumentativen Texte (Abbildung 8) zeigt darüber hinaus, dass im Durchschnitt die Mehrheit der Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Realschule zu finden sind (3,2 %), während die Texte der Jugendlichen aus der Europäischen Schule sowie des Gymnasiums im Durchschnitt weniger aufweisen (jeweils 2,6 % und 3 %).

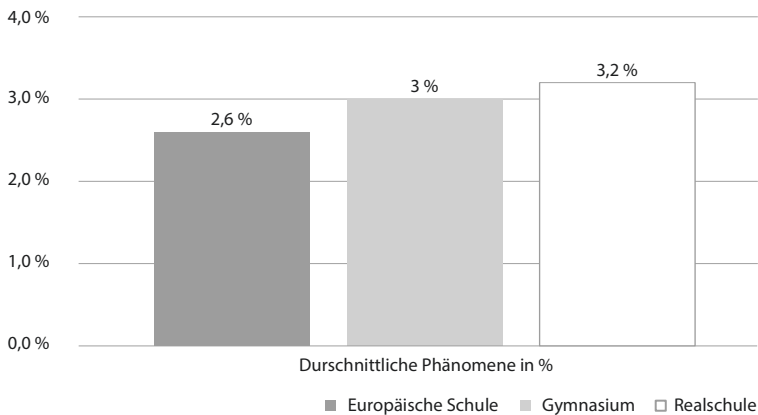


Abb. 8: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp

Anhand des nachfolgenden Balkendiagramms (Abbildung 9) wird deutlich, dass die Mehrheit der Phänomene in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule vorkommen (jeweils 4,6 % und 4,9 %). Dahingegen sind nur 1,4 Prozent und 1,5 Prozent der Phänomene in den deutschen Texten dieser Schultypen zu finden. Eine umgekehrte Tendenz ist in den Texten der Gruppe der Europäischen Schule erkennbar: 3,1 Prozent der gesamten

Tokens der deutschen Texte ist von Transfer- bzw. Simplifizierungsprozessen betroffen, hingegen weisen nur 2,1 Prozent der italienischen Texte solche Phänomene auf.

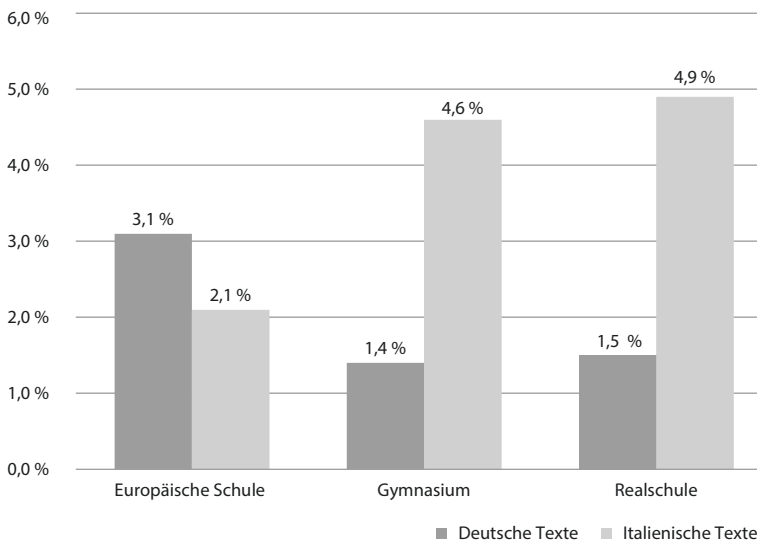


Abb. 9: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte

Die in Tabelle 11 wiedergegebenen Werte der durchschnittlichen Prozentzahl der Phänomene nach Tokenanzahl zeigen, dass bei allen Gruppen sowohl Transferenzen als auch Simplifizierungsprozesse in den deutschen Texten, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, zu finden sind. Im Vergleich zu den anderen Schultypen realisieren die Probandinnen und Probanden aus der Europäischen Schule die meisten Phänomene in beiden Bereichen. Ihre Texte zeigen darüber hinaus auch einen relativ hohen Wert in Bezug auf die Transferenzen im Prägungsmusterbereich (1,6 %, statt 0,3 % für das Gymnasium und 0,2 % für die Realschule). Transferenzen sowie Simplifizierungen im lexikalisch-semantischen Bereich sind in allen Gruppen relativ niedrig.

	ES_DE		GYM_DE		RS_DE	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	1,6 %	0 %	0,3 %	0 %	0,2 %	0 %
Lexikalisch-semantisch	0,2 %	0,1 %	0,3 %	0 %	0,3 %	0 %
Morpho-syntaktisch	1,7 %	9 %	1 %	5,1 %	1,3 %	4,3 %

Tab. 11: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten

Tabelle 12 zeigt, dass die meisten Werte in den Texten der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium oder die Realschule besuchen, zu finden sind. In diesen zwei Gruppen sind, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, Simplifizierungen festzustellen (12,3 % für das Gymnasium und 14 % für die Realschule). Höhere Werte sind im Vergleich zur Europäischen Schule auch im Bereich der Transferenzen auf der morphosyntaktischen Ebene zu beobachten (5,4 % und 2 %). Unterschiede zwischen den Schultypen lassen sich darüber hinaus auch auf der morphosyntaktischen Ebene feststellen: Während die Europäische Schule sehr niedrige Werte zeigt (0,5 %), lassen sich überwiegend in den italienischen argumentativen Daten der Realschule Transferenzen beobachten (1,1 %). Transferenzen bei den Prägungsmustern überwiegen hingegen in den Texten des Gymnasiums (4,3 %).

	ES_IT		GYM_IT		RS_IT	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	2,3 %	0 %	4,3 %	0 %	2,8 %	0 %
Lexikalisch-semantisch	0,5 %	0,5 %	0,8 %	0,3 %	1,1 %	0,7 %
Morpho-syntaktisch	0,8 %	5 %	5,4 %	12,3 %	2 %	14 %

Tab. 12: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten

Bezüglich der Art der Phänomene zeigt Abbildung 10 in Abhängigkeit der unterschiedlichen Schultypen und Sprachen der Texte deren Verteilung nach Transfer- und Simplifizierungsprozessen. Die meisten Phänomene sind in allen Gruppen überwiegend in Form von Simplifizierungsprozessen zu finden. Bei den italienischen Texten der Realschule sind es 14 Prozent und bei den Texten des Gymnasiums sind

es 12 Prozent.<sup>132</sup> Demgegenüber betreffen Transferprozesse 5 Prozent der italienischen Texte des Gymnasiums und 6 Prozent der Texte der Realschülerinnen und -schüler. Die beiden Schultypen zeigen hingegen insbesondere Transfererscheinungen in den deutschen Texten (der Wert liegt bei beiden bei 1%). Auch die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen mehr Simplifizierungen auf, diese jedoch häufiger in den deutschen (9%) als in den italienischen Texten (5%).

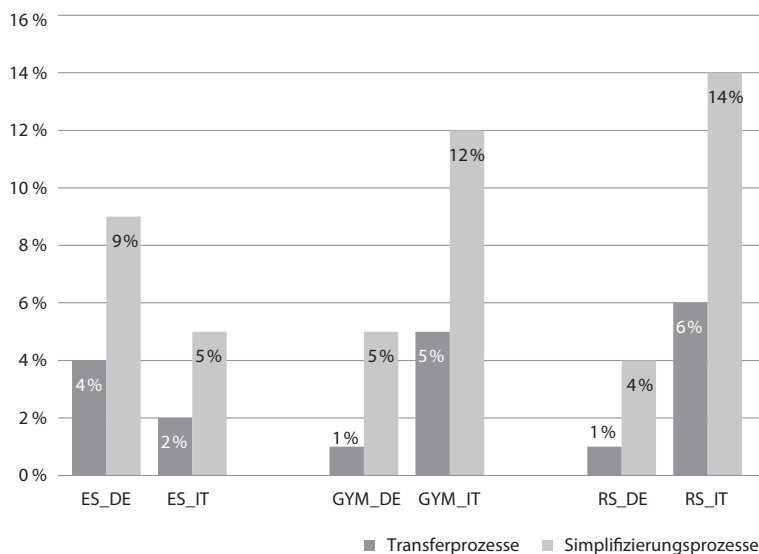


Abb. 10: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene unterteilt nach Typ, Schulkategorie und Sprache der Texte

#### 5.2.4.2 Narrative Texte

Hinsichtlich der quantitativen Analyse der narrativen Texte, zeigt die Betrachtung der gesamten Tokenanzahl (Abbildung 11) zunächst, dass auch bezüglich der narrativen Daten die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule die längsten Texte sowohl im Italienischen (5.152 Tokens) als auch im Deutschen (4.054 Tokens) verfassen. Die niedrigste

<sup>132</sup> Die Prozentzahlen beziehen sich auch in diesem Fall auf die gesamte Tokenanzahl der jeweiligen Texte.

Anzahl an Tokens (2.866) ist hingegen in den italienischen narrativen Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden. Hinsichtlich der lexikalischen Variabilität (Types) produzieren diese Schülerinnen und Schüler auch im Falle der narrativen Texte nur eine geringe lexikalische Vielfalt. Dies spiegelt sich auch im geringen Type-Token-Verhältnis wider (siehe Tabelle 13).

Im Vergleich zu den argumentativen Texten haben sich darüber hinaus die narrativen Texte als durchschnittlich länger erwiesen (im Durchschnitt 3.231 Tokens mehr). In den narrativen Texten ist zudem eine durchschnittlich höhere lexikalische Variabilität zu finden (im Durchschnitt 964 Types).

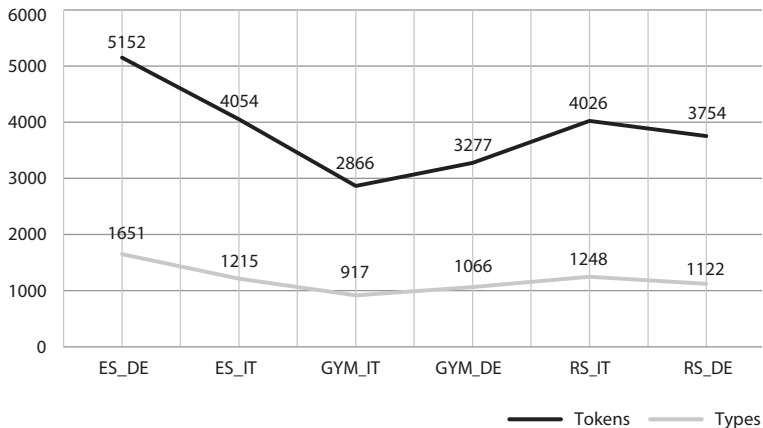


Abb. 11: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der narrativen Texte und Schultyp

Sprache	Schultyp	Tokens	Types	Type-Token-Verhältnis
Italienisch	Europäische Schule	5.152	1.651	0,3205
Deutsch	Europäische Schule	4.054	1.215	0,2997
Italienisch	Gymnasium	2.866	917	0,3200
Deutsch	Gymnasium	3.277	1.066	0,3253
Italienisch	Realschule	4.026	1.248	0,3100
Deutsch	Realschule	3.754	1.122	0,2472

Tab. 13: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der narrativen Texte

Die Erzählungen der Realschülerinnen und -schüler weisen zahlenmäßig die meisten realisierten Transferenzen und Simplifizierungen auf (3,3%). Demgegenüber sind sich die Werte bei den anderen Schultypen relativ ähnlich (1,8%):

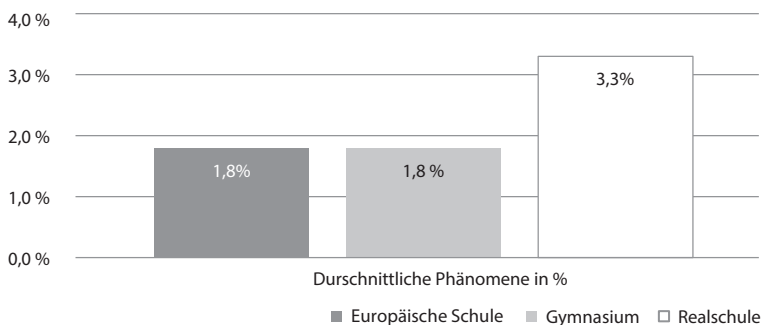


Abb. 12: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp

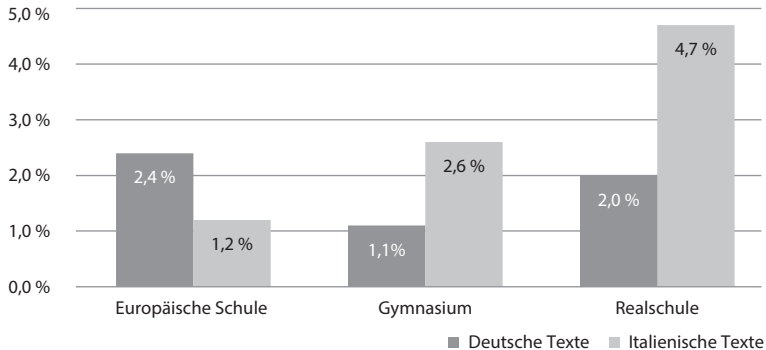


Abb. 13: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte

Wie aus Abbildung 13 hervorgeht, sind die meisten Phänomene im Durchschnitt in den italienischen Texten der Realschülerinnen und -schüler zu finden (4,7%). 2,6 Prozent der gesamten Tokens der italienischen Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind von den untersuchten Phänomenen betroffen. Wie auch bei den argumentativen Texten ist in der Gruppe der Europäischen Schule eine andere Tendenz

festzustellen: Bei ihnen sind die meisten Transferenzen bzw. Simplifizierungen in den deutschen Texten zu finden (2,4 % für die narrativen Texte auf Deutsch, 1,2 % für die italienischen narrativen Texte).

Tabelle 14 gibt Aufschluss darüber, dass die deutschen Texte stark von Simplifizierungen auf der morphosyntaktischen Ebene geprägt sind (8,5 % für die Europäische Schule, 3 % für das Gymnasium und 6,8 % für die Realschule). Hinsichtlich der Transferenzen ist bei allen Schultypen insbesondere die Ebene der Prägungsmuster betroffen (2,2 % für die Europäische Schule, 1,5 % für das Gymnasium und 2,1 % für die Realschule).

	ES_DE		GYM_DE		RS_DE	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	2,2 %	0 %	1,5 %	0 %	2,1 %	0 %
Lexikalisch- semantisch	1,2 %	0 %	1 %	0 %	0,4 %	0 %
Morpho- syntaktisch	0,3 %	8,5 %	0,3 %	3 %	0,6 %	6,8 %

Tab. 14: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten

Der Vergleich der durchschnittlichen Prozentzahlen der untersuchten Phänomene in den italienischen Texten in Tabelle 15 zeigt, dass die meisten Werte bei den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Realschule zu finden sind. In diesen zwei Gruppen sind insbesondere Simplifizierungsprozesse auf der morphosyntaktischen Ebene zu sehen (11 % für das Gymnasium und 17,7 % für die Realschule). Die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zeigen hingegen eine niedrige durchschnittliche Rate (3,7 %).

Die meisten Transferenzen lassen sich auf der lexikalisch-semantischen Ebene und im Bereich der Prägungsmuster, insbesondere bei den Texten der Realschülerinnen und -schüler (jeweils 2,3 % und 2,6 %), feststellen:

	ES_IT		GYM_IT		RS_IT	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	0,9 %	0 %	1,5 %	0 %	2,6 %	0 %
Lexikalisch- semantisch	0,6 %	0 %	0,4 %	0 %	2,3 %	0 %
Morpho- syntaktisch	0,6 %	3,7 %	0,3 %	11 %	0,3 %	17,7 %

Tab. 15: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten

Abschließend lässt sich als eigenes Phänomen noch das Code-Switching betrachten, welches in Kapitel 5.2.3 besprochen wurde. Dieses Phänomen war jedoch nur in den Texten von Tiziana zu finden, weshalb der durchschnittliche Wert bei 0,6 Prozent liegt.

#### 5.2.4.3 Zusammenfassung

Aus der quantitativen Analyse der Daten ist eine relativ geringe Anzahl an durchschnittlichen Prozentzahlen in Bezug auf die jeweiligen Transferenzen und Simplifizierungen zu beobachten. Es kann jedoch auf folgende Tendenzen geschlossen werden: In den Texten sind überwiegend Simplifizierungsprozesse, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, festzustellen. Ebenfalls lassen sich auf dieser sprachlichen Ebene die meisten Transferenzen finden. Diese kommen überwiegend in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler vor, die eine rein deutsche Schule besuchen.

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene lassen sich ebenfalls einige Transferenzen feststellen. Aus der qualitativen Analyse ist somit ersichtlich, dass diese Transferenzen vor allem im Falle etymologisch ähnlicher Wörter oder lexikalischer Übernahmen zu finden sind (siehe Kapitel 5.2.1.1). Mehrere Transferenzen lassen sich auch im Bereich des Prägungsmusters beobachten. Hierbei handelt es sich, wie bereits in Kapitel 5.2.1.3 diskutiert wurde, um Konstruktionen, die nach dem Muster einer Sprache in die andere übertragen werden. Anders als in den argumentativen Texten ist in den narrativen Code-Switching festzustellen. Dies wird jedoch nur von einer Schülerin – Tiziana – realisiert (siehe Kapitel 5.2.3).

Aus der quantitativen Analyse wird darüber hinaus ersichtlich, dass der zweisprachige Unterricht als dominanter Faktor für die Rea-



lisierung der diskutierten Phänomene zu bewerten ist. Der Bildungsgrad hingegen erweist sich allenfalls als sekundär. Dies untermauert die Annahme, dass die sprachliche Prozessierung und Realisierung zweisprachiger Menschen, die in einem monolingualen (deutschen) Umfeld aufwachsen, sich von denjenigen unterscheidet, die in einer mehrsprachigen Umgebung leben (vgl. Riehl 2019). Auch ist abschließend zu bemerken, dass im Durchschnitt eine niedrige Tokenanzahl von Transferenzen bzw. Simplifizierungen in den Texten zu finden ist. Dies kann zum einen durch die insgesamt niedrige Tokenanzahl der Texte begründet werden, zum anderen kann es darüber hinaus aber auch am schriftlichen Medium und der damit verbundenen höheren Reflexivität bei der schriftlichen Textplanung liegen.

### 5.3 Mehrsprachige und einsprachige Diskursstrategien

Im vorherigen Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler mehrere Transferphänomene und Simplifizierungsprozesse komplexer Strukturen aufweisen. Diese kommen vor allem in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler vor, die eine rein deutsche Schule besuchen. Die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zeigen hingegen weniger Transfer und Simplifizierungen, wobei diese insbesondere in den deutschen Texten festzustellen sind. Es stellt sich nun die Frage, ob neben den Einflüssen des Sprachkontakts auf der mikrostrukturellen Ebene auch ein Transfer hinsichtlich der Diskursstrategien, die in den argumentativen und narrativen Texten verfasst wurden, zustande kommt. Nachdem in Kapitel 5.2 auf die mikrostrukturelle Ebene der Texte eingegangen wurde, wird im Folgenden die Makrostruktur der Texte untersucht.

Die Betrachtung der Diskursstrategien erfolgt hinsichtlich der kommunikativen Grundhaltung in Anlehnung an Heinrich/Riehl (2001), Riehl et al. (2018) und Yilmaz Woerfel/Riehl (2016). Die kommunikative Grundhaltung stellt einen wichtigen Aspekt dar, der insbesondere beim mehrsprachigen Schreiben berücksichtigt werden muss, um die Beherrschung pragmatischer Konventionen feststellen zu können (vgl.

Angelovska/Riehl 2018: 50). Darunter werden Strategien verstanden, die von Schreibenden eingesetzt werden, um entweder die lesende Person in den Text miteinzubeziehen und dadurch eine Sprecher-Hörer-Deixis (bzw. Schreiber-Leser-Deixis) zu erzeugen oder eine Distanz zum Leser bzw. zur Leserin herzustellen. Solche Strategien werden als Involvierungs- und Distanzierungsstrategien verstanden.<sup>133</sup>

Ein weiterer Aspekt der kommunikativen Grundhaltung, welche sich auf die narrativen Texte bezieht, ist in Anlehnung an Boueke et al. (1995) die Erzeugung einer Affektstruktur. Die Involvierung des Lesers bzw. der Leserin in den Text wird als »narrative Emotionalität« (Boueke et al. 1995: 96) bezeichnet und stellt ein wichtiges Merkmal von Erzählungen dar.

Wie in Kapitel 3 bereits diskutiert worden ist, ist das Schreiben ein komplexer Prozess, welcher nicht nur kognitive und sprachliche Fähigkeiten, sondern auch Wissen über die jeweilige Textsorte und das jeweilige -muster erfordert (vgl. Beaufort 2014). Textsorten werden als »Formen sozialen Handelns« (Beaufort 2014: 155) verstanden und weisen kulturelle Eigenheiten auf, welche wiederum über »zentrale Merkmale eines kulturspezifischen Orientierungssystems« (Thomas 1993: 380) verfügen. Solche kulturspezifischen Einflüsse werden von Schreiberinnen und Schreibern oft (auch) unbewusst eingesetzt (siehe Kapitel 3.5.2). In dieser Hinsicht spielt das Wissen über die Ziele und die kommunikativen Zwecke einer bestimmten Diskursgemeinschaft eine entscheidende Rolle, insbesondere wenn dieses den Schulerfolg mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann.

In Kapitel 3.5.2 wurde erwähnt, dass Studien zu ausländischen Studierenden bereits aufzeigen konnten, dass diese andere argumentative Strategien als deutsche Studierende verwenden (vgl. Baumann 2006, Heinrich/Riehl 2001, Thüne 2006). Anhand eines Vergleichs bilingualer Schülerinnen und Schüler mit den einsprachigen griechischen Kontrollgruppen konnte Kaiser (2015) außerdem zeigen, dass griechische Schülerinnen und Schüler überwiegend ein rhetorisch geprägtes Muster verwenden, das durchaus Involvierungsstrategien aufweist. Deutsche Argumentationen tendieren hingegen zu einem Pro-Contra-Schema. Riehl et al. (2018) konnten darüber hinaus beobachten, dass

133 Für eine ausführlichere Beschreibung der Analyse Kriterien siehe Kapitel 4.4.

bilinguale Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, kulturspezifische Textmuster von der L2 in die L1 übertragen, was mit einer mangelnden Übung dieses Textmusters in der Zweitsprache zu begründen ist. Diese Untersuchungen zu argumentativen Texten in der Zweitsprache Deutsch haben jedoch insbesondere die griechische Gruppe in den Blick genommen.

Es soll nun auf die Frage eingegangen werden, welche Diskursstrategien die mehrsprachige italienisch-deutsche Gruppe verwendet und wie sich diese in den erhobenen italienischen und deutschen Daten unterscheiden.

In einem zweiten Schritt soll der Vergleich der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mit den einsprachigen Kontrollgruppen vorgestellt werden. Ein ähnliches Prozedere wird auch für die Analyse der narrativen Texte gewählt.

### 5.3.1 Argumentative Texte: Die mehrsprachige Gruppe

Im Folgenden werden zunächst die deutschen und italienischen argumentativen Texte der mehrsprachigen Zielgruppe hinsichtlich der Diskursstrategien betrachtet. Während eine qualitative Untersuchung auf eine ausführliche Diskussion der in den Briefen beobachteten Diskursstrategien abzielt, verfolgt die quantitative Analyse das Ziel, die prozentuale Häufigkeit der im Textkorpus untersuchten Strategien darzustellen. Nach der Vorstellung der kommunikativen Grundhaltung soll auf die Unterschiede zwischen den drei Schultypen eingegangen werden.

#### 5.3.1.1 Die deutschsprachigen Texte

##### **Involvierungsstrategien**

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen zunächst die Involvierungsstrategien, die mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihren italienischen und deutschen Texten realisieren. Heinrich/Riehl (2011) erkennen eine doppelte Funktion der Involvierung: Zum einen die »sprecherseitige Involvierung« (Heinrich/Riehl 2011: 29), die auf das Einbringen des Verfassers bzw. der Verfasserin in den Text abzielt, und zum anderen die »hörerseitige Involvierung« (Heinrich/Riehl 2011:

29), die zum »Verwickeln des Hörers in den Text« (Heinrich/Riehl 2011: 29) führt. Demzufolge lässt sich eine »unmittelbare Sprecher-Hörer-Deixis« (Heinrich/Riehl 2011: 29f.) (bzw. Schreiber-Leser-Deixis) einerseits durch die Verwendung der ersten Person und andererseits durch die Anrede des Lesers bzw. der Leserin erzeugen (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 29f., Hyland 2008: 5f., Steinhoff 2007: 166f.). In Anlehnung an Boueke et al. (1995) findet nach Heinrich/Riehl (2011: 30) auch in den argumentativen Texten die Erzeugung einer Affektstruktur statt. Darunter wird »jene Emotionalisierung von Strukturierung, durch die es dem Erzähler in besonderer Weise gelingt, den Zuhörer in das Geschehen einzubeziehen«, verstanden (Boueke et al. 1995: 78). Auch wenn dieser Begriff für Erzählungen entwickelt wurde, werden in den argumentativen Texten Strategien verwendet, die solche Affektstrukturmarkierungen erzeugen. Die Verwendung von rhetorischen Fragen oder wertenden Adjektiven und Modalpartikeln zielt darauf ab (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 30).

Insbesondere wird die »Verfasserreferenz« (Steinhoff 2007: 168) im Rahmen der empirischen Untersuchung berücksichtigt. Diese wird vor allem durch die Verwendung der Personalpronomina »ich« und »wir« gewährleistet. In dieser Hinsicht ist laut Kresta (1995: 165) die Verwendung von selbstreferentiellen Elementen nicht nur textsorten- sondern auch kulturbedingt.

Aus der qualitativen Analyse der Daten lässt sich schließen, dass die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Art und Weise solche Elemente einsetzen. Während einige Texte bereits in der initialen Adressierungsformel (etwa durch die Verwendung von informellen Grußformeln, wie »Liebe Frau«) eine gewisse Nähe mit dem fiktiven Adressaten bzw. der fiktiven Adressatin erkennen lassen, beginnen andere Schülerinnen und Schüler erst im einleitenden Teil, die Leserin bzw. den Leser zu involvieren. Dies erfolgt sowohl durch die Adressierung als auch durch die Selbstreferenz:

(70) a) R\_9\_Simone\_AT\_DE\_ROSI1100

*Ich finde es nicht so gut dass sie das Handyverbot Planen z.B. Handys können in der Schule nützlich seien.*

(70) b) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

*ich bin ein Schüler Ihrer Schule und schreibe Ihnen bezüglich Ihrer Intention, ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen.*

(70) c) G\_9\_Annalisa\_AT\_DE\_SAFE1100

*mein Name ist Vorname Nachname und ich besuche die Klasse 9c. Ich habe gehört, dass sie ein Handyverbot am gesamten Schulgebäude planen.*

(70) d) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

*im folgenden Brief würde ich gerne zu ihren Plan, ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen, Stellung nehmen.*

(70) e) E\_10\_Chiara\_AT\_DE\_AHGH0500

*ich schreibe Ihnen mit der Absicht meine Meinung über das neue Handyverbot auszudrücken.*

Diese Art der Verfasserreferenz wird von Steinhoff (2007: 175) als »Verfasser-Ich« bezeichnet, da die im Text eingesetzten selbstreferentiellen Elemente primär der Textkonstitution dienen. Der/die Schreibende geht somit deskriptiv im Text vor, da er/sie seine/ihre Handlungen im Text beschreibt. Diese Strategie dient der »Alterisierung« (Schlieben-Lange 1983: 14), also der metakommunikativen Textkonstitution (vgl. Steinhoff 2007: 175).

Aus den Beispielen ist zudem zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler den Brief entweder ex abrupto mit einer Darstellung ihrer eigenen Meinung beginnen (70a) oder nach einer fakultativen Vorstellung der eigenen Person (70b)–(70c) dazu übergehen, zu schildern, was mit dem vorliegenden Brief bezweckt wird (70d)–(70e). Selbstreferentielle Elemente lassen sich insbesondere in der Einleitung und in der Schlussphase der Texte beobachten, da hier üblicherweise metakommunikative und textorganisatorische Passagen realisiert werden (vgl. Steinhoff 2007).

Die Einführung des Themas erfolgt somit entweder direkt (70a)–(70e) oder indirekt über den Bezug auf eine externe Situation bzw. auf die Äußerungen anderer Personen (71a)–(71b):

(71) a) G\_10\_Francesca\_AT\_DE\_SAFR0499

*nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen, möchte ich dieses Thema aufgreifen und dazu Stellung nehmen.*

(71) b) G\_10\_Natale\_AT\_DE\_LEFR0699

*Es hat sich an unserer Schule die Information verbreitet, dass Sie nun ein komplettes Handy-Verbot einführen wollen.*

Die meisten Texte arbeiten mit persönlichen Kommentaren und Erfahrungen des Schreibers bzw. der Schreiberin zum Thema des Handyverbots. Dabei werden keinerlei Gliederungssignale verwendet:

(72) R\_9\_Luca\_AT\_DE\_CAMA0100

*wie ich gehört habe, haben sie vor ein Handyverbot an der Schule in Planung. Ich möchte ihnen meine Meinung zu diesem Verbot äußern. Ich bin gegen ein Handyverbot da es wichtig ist immer erreichbar zu sein da wenn, etwas passiert kann man im schlimmsten Falle die Polizei oder den Rettungswagen rufen.*

Weitere Gliederungssignale sind Adverbien, die eine Addition oder eine Aufzählung von Argumenten markieren, etwa »außerdem«, »zum einen«, »zum anderen«. Es handelt sich hierbei um »textorganisierende Passagen« (Steinhoff 2007: 180), die insbesondere der Leseorientierung dienen.<sup>134</sup>

Andere Involvierungsstrategien im Textverlauf lassen sich weiterhin in Form von rhetorischen Fragen beobachten (73a), die teilweise auch von der Schreiberin bzw. dem Schreiber selbst beantwortet werden (73b):

(73) a) E\_10\_Nicola\_AT\_DE\_AFSR1198

*Auf dem Schulhof oder Ausserhalb der Klassen dürfen die Schüler ihr Handy doch benutzen, oder?*

(73) b) E\_10\_Lorena\_AT\_DE\_RANE1000

*was machen die Schüler dann wenn sie keinen Handy zur verfügung haben? Natürlich gibt es telefone im Klassenzimmer aber in nicht alle.*

Selbstreferentielle Elemente kommen nicht nur in der einleitenden bzw. abschließenden Passage, sondern auch im Hauptteil des Textes vor, unter anderem in Form des inklusiven »wir« (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 31), welches sich auf die eigene Schülergruppe bezieht:

(74) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

*Wir benutzen die Handys in der Schule nur, um sich unter Freunden während der Pause zu schreiben, das alles aber nur um uns irgendwo zu treffen und dann gemeinsam was zu unternehmen.*

Bezüglich der Anwendung selbstreferentieller Elemente lassen sich im Text drei unterschiedliche Ebenen feststellen (vgl. Riehl 2018a: 75): Die Diskursebene, in der die Selbstreferenz insbesondere in Form von Elementen der Leserführung ausgedrückt wird:

<sup>134</sup> In Anlehnung an Ehlich (1992) unterscheidet Steinhoff (2007: 180f.) zwischen kata- und anadeiktischen intratextuellen Prozeduren. Katadeiktische Prozeduren werden als »räumlich-zeitliche Perspektivierungen« (Steinhoff 2007: 181) verstanden, in der die Schreibenden sich anhand von lokal- bzw. temporaldeiktischen Ausdrücken (z.B. »im Folgenden«, »zunächst«), sowie zielbezogenen Verben (z.B. »ich möchte«) zu ihrem nächsten Vorgehen äußern. Anadeiktische Prozeduren richten sich hingegen auf im Text bereits ausgeführte Handlungen (vgl. Steinhoff 2007: 182).

(75) E\_10\_Gianna\_AT\_DE\_IASZ0400

*ich schreibe Ihnen im Bezug auf einföhrung des Handyverbots im gesamten Schulgelände.*

Die Bewertungsebene, in der die aufgelisteten Argumente bewertet werden:

(76) E\_10\_Emilia\_AT\_DE\_NECO0600

*Ich denke, dass die Schüler während der Pause, den Handy nutzen können.*

Die Darstellungsebene, in der die Schülerinnen und Schüler über sich selbst oder im Sinne einer Involvierung der eigenen Gruppe berichten:

(77) a) E\_10\_Gianna\_AT\_DE\_IASZ0400

*Es ist vorgekommen, dass ich meine Eltern anrufen musste, weil ich etwas daheim vergessen habe.*

(77) b) R\_9\_Renzo\_AT\_DE\_ZORE0700

*Wir Schüler und Schülerinnen würden natürlich gern unsere Handys behalten.*

Insbesondere auf der Darstellungsebene werden selbstreferentielle Elemente durch autobiographische und narrative Textpassagen realisiert. Diese Art von Selbstreferenz wird unter dem Begriff »Erzähler-Ich« (Steinhoff 2007: 199) zusammengefasst. Hierbei wird auch von »persönliche[m] Ich« oder »private[m] Ich« (Steinhoff 2007: 199) gesprochen.

Mit solchen narrativen Elementen versuchen die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Handyverbot in Verbindung zu bringen. Dies führt zudem zu einem Tempuswechsel vom Präsens zum Perfekt bzw. Präteritum, der auch durch die Verwendung temporaler Gliederungspartikeln markiert ist:

(78) a) E\_10\_Gianna\_AT\_DE\_IASZ0400

*Es **ist vorgekommen**, dass ich meine Eltern **anrufen musste**, weil ich etwas daheim **vergessen habe**.*

(78) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

*Mir persönlich war es eine Lehre. **Nachdem** ich es im Unterricht **benutzt hatte wurde** es mir für mehr als zwei Tage **konfiszieren**.*

Die relativ hohe Frequenz solcher narrativer Passagen lässt vermuten, dass viele der Schülerinnen und Schüler den argumentativen Text als »schwierige« Aufgabe wahrnehmen, die sie vor neue Herausforderungen, insbesondere durch das vorgegebene Thema, stellt.

Die Briefe zeigen auch einen involvierenden Terminalteil, welcher meistens durch Selbstreferenz und Adressierung des Lesers bzw. der Leserin realisiert wird. Mögliche Formulierungen sind:

(79) a) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

**Ich hoffe**, dass die Schulleitung ein Handyverbot nicht einführen wird und **wünsche Ihnen** schöne Ostern.

(79) b) R\_10\_Giovanni\_AT\_DE\_NIVO10989

Dies sind für **mich** einige Gründe für die Aufhebung des Handyverbotes sprechen und die **sie** sich vielleicht zu Herzen nehmen sollten. **Ich bedanke mich** trotzdem für **ihre** Aufmerksamkeit.

In diesen Textpassagen drücken die Schülerinnen und Schüler ihren Dank an den Schulleiter oder die Schulleiterin bzw. ihre Hoffnungen bezüglich der Abwendung des Handyverbotes aus. Durch kollektive Aussagen und persönliche Hoffnungen wird noch einmal deutlich, dass der argumentative Text auf die Erfüllung einer sozialen Dimension durch das Überzeugen des Adressaten bzw. der Adressatin ausgerichtet ist (vgl. Beaufort 2014).

### Distanzierungsstrategien

Neben den Involvierungsstrategien lassen sich in den Texten auch Distanzierungsstrategien feststellen, welche eine distanzierte Haltung gegenüber dem/der Lesenden erzeugen. Diese spiegeln die Erwartungen einer elaborierten Darstellungsebene wider. Dafür greifen die Schülerinnen und Schüler stärker auf schulisch eingeübte Text- und Formulierungsmuster zurück, was sich bereits bei den Anrede- und Grußformeln zeigt:

(80) a) G\_9\_Alessandra\_AT\_DE\_IAWA0801/G\_10\_Natale\_AT\_DE\_LEFR0699

*Sehr geehrter Herr/Sehr geehrte Frau*

(80) b) E\_10\_Marina\_AT\_DE\_CENO0201

*Freundliche Grüße*

(80) c) E\_10\_Emiliana\_AT\_DE\_NECO0600

*Mit freundlichen Grüßen*

Bezüglich der Anrede- und Grußformeln (siehe Abbildung 14) sind vorwiegend adressatenorientierte Formulierungen aus dem formalen Register zu finden, die von allen drei Gruppen in ähnlichem Maß verwendet werden, wobei die Texte der Realschülerinnen und -schüler etwas mehr Involvierungsformeln aufweisen:



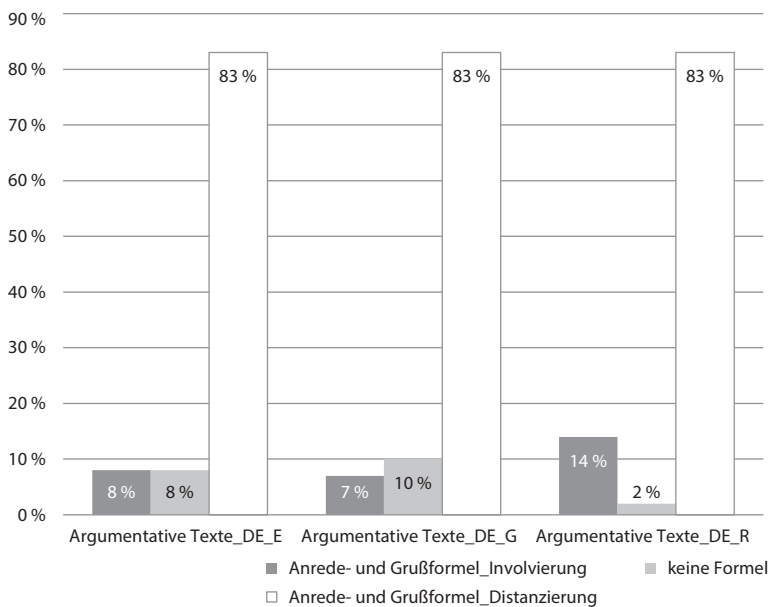


Abb. 14: Anrede- und Grußformeln in den deutschen Texten

Weitere eingeübte Muster werden auch im einleitenden Textteil durch die Verwendung von räumlich-temporaldeiktischen Ausdrücken, wie »hiermit schreibe ich« (81a) und »im folgenden Brief würde ich gerne« (81b), deutlich. Diese gehören zu »komplexen domänentypischen Formulierungsmustern« (Steinhoff 2007: 187), die für die intratextuellen Prozeduren besonders geeignet sind, da sie »zielbezogen und willensbekundend« (Steinhoff 2007: 187) sind. Solche Formulierungsmuster werden von Feilke (1996: 243f.) als »Prägungseinbettungen« verstanden und zeigen, dass sich der/die Schreibende über bestimmte Kontextualisierungsprozesse bewusst ist, da sich die Sprachmittel »im Meinen und Verstehen wechselseitig anregen und verstärken« (Feilke 1996: 244):

(81) a) G\_10\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100

**hiermit schreibe ich** ihnen um ihnen meine Stellung gegenüber dem Thema »Handyverbot« darzulegen.

(81) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

**im folgenden Brief würde ich gerne** zu ihren Plan, ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen, Stellung nehmen.

Auch wenn in solchen einleitenden Passagen selbstreferentielle Elemente in allen Texten zu finden sind, lassen sich Distanzierungsstrategien, sowohl auf der Ebene der Schreiber-Leser-Deixis als auch im Bereich der Evaluation, erkennen. Es handelt sich hierbei um Textpassagen, die keine Selbstreferenz auf der Bewertungs- und Darstellungsebene enthalten. Um seine Meinung objektiv darstellen zu können, werden statt selbstreferentieller Elemente die zweite Person Singular, die dritte Person Plural oder unpersönliche Formen bevorzugt:

(82) a) G\_9\_Sebastiano\_AT\_DE\_ANFE0398

*Als erstes ist anzuführen, dass durch das Handy eine große Ablenkungsgefahr besteht, da sie die ganze Zeit an sind und durch ankommende Nachrichten kann der Schüler abgelenkt werden. Ebenso spricht dafür, dass Gruppierungen entstehen können, indem manche ausgeschlossen werden, weil sie nicht so ein teures Handy besitzen wie andere Mitschüler. Dies könnte durch das neue Verbot nicht mehr passieren.*

(82) b) G\_10\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100

*Der erste Punkt ist, die Schwächung der Verbindlichkeit der Schüler. [...] In der Folge werden weniger Freundschaften geschlossen, was dazu führt, dass sich die Schüler fremder vorkommen und nicht verbunden. Ein weiterer Gesichtspunkt ist, die Versuchung bei Leistungsnachweisen mithilfe von Handys zu betrügen. Denn beinahe jedes Handy besitzt heutzutage Internet, indem man leicht Wissen aller Arten nachrearchivieren kann. [...] Der wichtigste Punkt aber, ist die Ablenkung.*

Bei diesen Beispielen lässt sich auch die Verwendung von Gliederungssignalen erkennen, die entweder ein Pro-Contra-Schema oder eine Aufzählung von Argumenten darstellen.

Diese Strategien werden allerdings nur von wenigen Probandinnen und Probanden und meistens auch nicht durchgängig im ganzen Text verwendet. Es zeigt sich auch, dass sich einige der Schülerinnen und Schüler ungeachtet des jeweiligen Schultyps für eine Art Pro-Contra-Schema entscheiden, das jedoch mithilfe der persönlichen Meinung bzw. Erfahrung untermauert wird. Dies beginnt oft mit einer starken Involvierung des bzw. der Schreibenden, der/die sein/ihr Mitgefühl gegenüber dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin ausdrückt:

(83) a) E\_10\_Elisa\_AT\_DE\_NASC0399

**Ich verstehe natürlich Ihre Bedenken** bei zunehmender Handynutzung im Bereich Sozialisieren, **aber ich versichere Ihnen**, dass das Problem mit dem Verbot nicht aufgehoben sein wird, denn die Schüler werden es zum größten Teil ignorieren.

(83) b) E\_10\_Fausto\_AT\_DE\_POCH0900

**Es ist verständlich**, da Handys an unserer Schule zu einem größten Problem geworden sind: Schüler werden ständig während des Unterrichts angerufen und stören ihn so, sie benutzen sie während den Pausen anstatt mit Freunden zu reden und manche nutzen sie sogar während des Unterrichts. **Handys bieten jedoch auch sehr viele Vorteile.**

Interessanterweise findet sich diese Strategie hauptsächlich in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule. Es handelt sich hierbei um eine diskursive Strategie im Sinne vom »face-saving act« (Yule 2010: 135), die auf eine Vermeidung von kategorischen Aussagen zielt.<sup>135</sup> Damit wird zum einen die Stellungnahme zur Wahrheit der Aussagen relativiert, um eine mögliche Kritik seitens des/der Lesenden zu vermeiden und sich somit eine gewisse Akzeptanz für die vertretene Meinungen zu verschaffen. Ähnliche Realisierungen sind in den italienischen Texten der einsprachigen Vergleichsgruppe festzustellen, was in Kapitel 5.3.2.1 näher erläutert wird.

In anderen Texten wird das Pro-Contra-Schema hingegen mit objektiven Formen der Meinungsdarstellung kombiniert, die mithilfe von Pro-Contra-Gliederungssignalen eine Steigerung der Argumente verfolgen.

(84) G\_10\_Cristiano\_AT\_DE\_ANVI0798

*die Einführung eines Handyverbot ist zwispaltig zu sehen. **Einerseits** werden Schüler davon abgehalten deren Handies während des Unterrichts zu verwenden. [...] **Zudem** wird durch dieses Verbot auch eine größere soziale Interaktion geschaffen. Denn wenn die Schüler kein Handy haben um die Pausen durchzustehen, müssen sie irgendwann anfangen miteinander zu reden. [...]*

***Andererseits** muss beachtet werden das jegliche Möglichkeit sich in Ausnahmesituationen mit Familie oder der gleichen vollkommen Vorweg genommen wird. **Zusätzlich** bestände durch ein absolutes Handyverbot nicht die Möglichkeit in Notfällen den Notdienst zu rufen.*

## Unterschiede zwischen den Schultypen

Nach der Darstellung der Diskursstrategien bleibt die Frage offen, wie sich die deutschen Texte der verschiedenen Schulkategorien hinsichtlich der kommunikativen Grundhaltung unterscheiden. Die Analyse erfolgte auf Basis der absoluten Häufigkeit der Strategien nach Schul-

<sup>135</sup> Der *Face*-Begriff, welcher mit ›Image‹ oder ›Gesicht‹ übersetzt wird, wurde 1967 durch Goffmann etabliert. Darunter wird ein Bildnis des Selbst verstanden, welches jedes Individuum für soziale Interaktionen und für seine öffentliche Persönlichkeit entwickelt. Brown/Levinson (1978) haben diesen Begriff übernommen und im Kontext ihrer Handlungstheorie weiterentwickelt. Sie unterscheiden zwischen »positive face« und »negative face«: Distanzierung und Annäherung. Sie gehen davon aus, dass Höflichkeit in universalen Kategorien abgebildet wird und ihr Stellenwert kulturabhängig bestimmt werden kann. Die Unterscheidung zwischen »positive face« und »negative face« hängt auch mit dem Kontrast zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen zusammen und beschleunigt kulturelle Unterschiede. Neben diesen zwei Aspekten lässt sich aber auch eine weitere Klasse von Akten unterscheiden, die für die Sprechenden bzw. die Hörenden gesichtsbedrohend sind. Diese Akte werden unter »face threatening acts« (Dausendschön-Gay 2001: 30) verstanden.

typ und die Prozentzahl der Strategien wurde anhand dieser absoluten Häufigkeit berechnet.<sup>136</sup>

Durch die quantitative Analyse haben sich folgende Unterschiede zwischen den Gruppen gezeigt: Die Schülerinnen und Schüler, die eine bilinguale Schule besuchen, verwenden viel häufiger Involvierungsstrategien als die Schreiberinnen und Schreiber, die eine rein deutsche Schule besuchen. Während die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule 41 Prozent aller verwendeten Involvierungsstrategien aufweisen, bewegt sich der prozentuale Anteil bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei 23 Prozent und bei den Realschülerinnen und -schülern bei 36 Prozent. Auffallend häufig wurden Distanzierungsstrategien in den Texten der Verfasserinnen und Verfasser des Gymnasiums (39 %) verwendet. Eine leicht höhere Tendenz weisen auch die Texte der Realschülerinnen und -schüler im Vergleich zu denen der Europäischen Schule auf (jeweils 31 % und 30 %):

<b>Diskursstrategien</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Involvierungsstrategien	41 %	23 %	36 %	100 %
Distanzierungsstrategien	30 %	39 %	31 %	100 %

Tab. 16: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp

Aus Tabelle 16 wird ersichtlich, dass die kommunikative Grundhaltung der gymnasialen Texte überwiegend Distanzierungsstrategien aufweist. Dies zeigt sich einerseits durch eine Vermeidung der Selbstreferenz und der evaluierenden Adjektive sowie Modalpartikeln, die jedoch in der Bewertungsebene beibehalten werden, und andererseits durch eine Addition bzw. eine Aufzählung der Argumente, die steigernd dargestellt werden (jeweils 42 % und 47 %).

Die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen demgegenüber die meisten Pro-Contra-Schemata auf (62 %). Die wenigsten Gliederungssignale lassen sich hingegen in den Realschulertexten feststellen, insbesondere das Pro-Contra-Schema wird nur selten verwendet (5 %).

<sup>136</sup> Aufgrund der schwierigen Tokenaufzählung im Falle eines makrostrukturellen Analyseverfahrens wurden die Diskursstrategien in Abhängigkeit ihrer prozentualen Realisierung berücksichtigt.

Die Texte der Realschülerinnen und -schüler weisen somit eine ganze Reihe an persönlichen Erfahrungen und Meinungen auf, die entweder ohne Gliederungssignale dargestellt oder zum Teil durch Modalpartikeln wie »natürlich« oder »wichtig« eingeführt werden. Die Mehrheit der verwendeten Involvierungsstrategien befindet sich auf der Ebene der Selbstreferenz (42 % für die Texte der Europäischen Schule, 26 % in den Texten des Gymnasiums und 33 % in den Texten der Realschule).

Die Einbettung der Ich-Kommentare im Text wird jedoch von den Probandinnen und Probanden unterschiedlich realisiert: Während die Realschülerinnen und -schüler die Selbstreferenz auf der Diskursebene einsetzen (36 %), bevorzugen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Bewertungsebene (33,1 %) und schließlich die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule die Darstellungsebene (56,4 %). Die nachfolgende Tabelle stellt diese Werte vor:

<b>Ebene der Selbstreferenz</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Diskursebene	42,7 %	21,3 %	36 %	100 %
Bewertungsebene	34,6 %	33,1 %	32,3 %	100 %
Darstellungsebene	56,4 %	16,7 %	26,9 %	100 %

Tab. 17: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp

Weitere Unterschiede lassen sich in der Verwendung von Involvierungsstrategien, insbesondere von rhetorischen Fragen, bewertenden Modalpartikeln und der Adressierung der Lesenden beobachten. Diese Mittel werden überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule eingesetzt. Einige Texte aus dem Gymnasium und der Europäischen Schule zeigen darüber hinaus keine Anrede- und Grußformeln. Demgegenüber bevorzugen die Realschülerinnen und -schüler Zitate, Abkürzungen, Modalpartikeln und die informelle Anrede- bzw. Grußformel, siehe Tabelle 18:

<b>Ebene</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Zitate	0 %	0 %	100 %	100 %
Rhetorische Fragen	50 %	25 %	25 %	100 %
Abkürzungen	25 %	25 %	50 %	100 %
Modalpartikeln	45,5 %	9 %	45,5 %	100 %

<b>Ebene</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Adressierung des Lesers bzw. der Leserin	39,4 %	28,4 %	32,2 %	100 %
Evaluierende Adjektive	43 %	13 %	44 %	100 %
Anrede- bzw. Grußformel	27,3 %	18,2 %	54,5 %	100 %
Keine Anrede- bzw. Grußformel	43 %	43 %	14 %	100 %

Tab. 18: Prozentzahl der weiteren Involvierungsstrategien nach Schultyp

### 5.3.1.2 Die italienischsprachigen Texte

Nach der Darstellung der Diskursstrategien in den deutschen Texten soll zunächst untersucht werden, ob ähnliche bzw. weitere Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den italienischen Texten der drei Schultypen verwendet werden. Wie für die argumentativen Texte im Deutschen wurde auch für die italienischen Texte eine ähnliche Vorlage in Form eines Briefes an den Schulleiter bzw. die Schulleiterin gewählt. Die geplante Einführung eines Fremdsprachenverbots war das Thema der italienischen Aufgabe. Anders als in der deutschen Sprache ist jedoch das argumentative Verfahrensmuster für viele der Probandinnen und Probanden im Italienischen unbekannt. Dies führt dazu, dass sich die Schreibenden an die neue Schreibsituation anpassen müssen. Der Text der Aufgabe wurde von einigen dazu verwendet, um den Einstieg in den Brief zu formulieren bzw. einige Formulierungsmuster nochmals zu verwenden.

Wie bereits diskutiert wurde, hat das Wissen über die Diskursgemeinschaft und das damit verbundene rhetorische Wissen einen entscheidenden Einfluss auf das Schreiben (vgl. Beaufort 2014: 155f.). Die neue Schreibsituation stellt somit eine weitere Schwierigkeit für die Probandinnen und Probanden dar: Sie werden zum einen gebeten, einen Text in einer Sprache zu verfassen, die die meisten nur mündlich beherrschen. Zum anderen ist ihnen die Diskursgemeinschaft und somit das rhetorische Wissen unbekannt. Der zu verfassende Brief entspricht einer schulisch gelernten Textsorte, die sie eigentlich aus dem Deutschen bzw. aus dem Deutschunterricht kennen und die sie nun im Italienischen umsetzen müssen. Sie müssen sich an einen fiktiven Leser bzw. eine fiktive Leserin wenden, der/die zu einer bestimmten Diskursgemeinschaft gehört

(die deutsche Schule). Unterschiede lassen sich außerdem hinsichtlich der Textrealisierung erkennen. Dies zeigt eine gewisse (lexikalische) Unsicherheit insbesondere der Schülerinnen und Schüler, die keinen italienischen Unterricht besuchen bzw. besucht haben. Solche Unsicherheiten zeigen sich auch im Laufe des Schreibprozesses, im Rahmen dessen die Schülerinnen und Schüler sehr häufig nach der italienischen Übersetzung von im Deutschen bekannten Formulierungen nachgefragt haben.

### Involvierungsstrategien

Bei der Betrachtung der in den italienischen Texten verwendeten Involvierungsstrategien soll zunächst erwähnt werden, dass das fiktive Fremdsprachenverbot der Aufgabe die Idee eines »monolingualen Habitus« (vgl. Gogolin 1994, 2008) suggeriert, welcher von den Schülerinnen und Schülern sehr negativ bewertet wird. Die auf Italienisch verfassten Texte spiegeln somit die emotionale Betroffenheit der Schreibenden wider. Die Argumentationen erfolgen sehr direkt und basieren überwiegend auf den persönlichen Erfahrungen der Schreibenden:

(85) a) R\_9\_Grazia\_AT\_IT\_TADI1299

*Io parlo anche due lingue, anche con i miei amici. Mi fa piacere, durante la pausa, a parlare con miei amici italiani perché possiamo comunicare è nessuno lo capisce. Conosco anche tante che parlano due lingue durante le pause perché amichi da la stessa nazionalità come loro. È importante a parlare due lingue e se io o la possibilità di parlare italiano durante la pausa, lo faccio.*

›Ich spreche auch zwei Sprachen, auch mit meinen Freunden. Es gefällt mir, während der Pause mit meinen Freunden Italienisch zu sprechen, weil wir kommunizieren können und niemand es versteht. Ich kenne auch viele Leute, die zwei Sprachen während der Pause sprechen, weil sie Freunde mit der gleichen Nationalität wie sie haben. Es ist wichtig, zwei Sprachen zu sprechen und wenn ich die Möglichkeit habe, Italienisch während der Pause zu sprechen, mache ich das.«

(85) b) G\_9\_Ilenia\_AT\_IT\_NAPU1101

*Sono contro questo divieto, perché penso che servirebbe a niente. Non può controllarlo è non può vietarci di parlare la nostra madrelingua. Non ci può dire in quel lingua noi dobbiamo parlare. Due persone che parlano la stessa lingua possono scoprire interessi simili. Anche se lei mette questo divieto ci saranno tanti ragazzi che parleranno lo stesso la madrelingua. Non ci sono ragioni per questo divieto!*

›Ich bin gegen dieses Verbot, weil ich denke, dass es nichts bringen würde. Sie können es nicht kontrollieren und sie können uns nicht verbieten, unsere Muttersprache zu sprechen. Sie können uns nicht sagen, in welcher Sprache wir sprechen sollen. Zwei Personen, die die gleiche Sprache sprechen, können ähnliche Interessen entdecken. Auch wenn sie dieses Verbot verhängen, werden viele Schüler trotzdem ihre Muttersprache sprechen. Es gibt keine Gründe für dieses Verbot!«

Das Sprechen in der Erstsprache wird von den Schülerinnen und Schülern als sehr wichtig empfunden, nicht nur für mögliche berufliche Erfahrungen (86a)–(86b), sondern auch für ihre alltägliche Praxis (86c):

(86) a) G\_9\_Sebastiano\_AT\_IT\_ANFE0398

*è veramente importante per il lavoro che si può parlare più lingue.*

›es ist heutzutage sehr wichtig für die Arbeit, mehrere Sprachen sprechen zu können.‹

(86) b) R\_10\_Giovanni\_AT\_IT\_NIVO1098

*è potra sicuramente essere anche essere importante per il futuro, guardando laspetto del lavoro.*

›es könnte sicherlich auch wichtig für die Zukunft sein, wenn man den beruflichen Aspekt betrachtet.‹

(86) c) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

*Per esempio, mi piace a parlare l'italiano che qua in Germania tutti parlano tedesco, così ho quasi mai una possibilità a parlare l'italiano.*

›Zum Beispiel, mir gefällt es Italienisch zu sprechen, da alle hier in Deutschland Deutsch sprechen, habe ich fast keine Möglichkeit, Italienisch zu sprechen.‹

Bezüglich der Strukturierung der Texte verhalten sich die drei Schultypen unterschiedlich: Während die italienischen Briefe der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule überwiegend Anrede- und Grußformeln enthalten, die eine Distanzierung mit den Lesenden aufweisen, verwenden die anderen zwei Schulkategorien viel mehr Involvierungsformeln oder beginnen bzw. beenden den Text ex abrupto. Die Vermeidung einer Anredeformel in einigen Texten lässt sich mit einer möglichen lexikalischen Unsicherheit erklären:

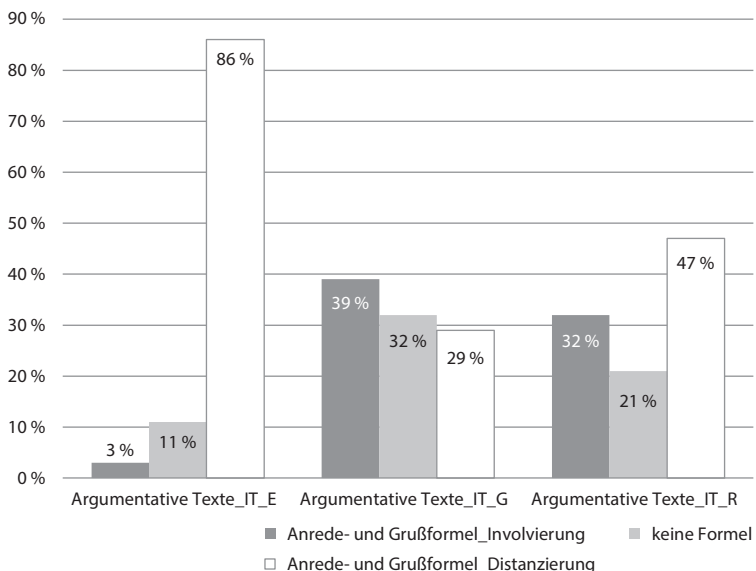


Abb. 15: Anrede- und Grußformeln in den italienischen Texten



Die Einleitung der italienischen Texte ist im Vergleich zu den deutschen Argumentationen ebenfalls anders gestaltet: Einige Probandinnen und Probanden beginnen direkt mit ihrer Meinungsdarstellung (87a), andere hingegen greifen auf bekannte Einleitungsmuster zurück (87b)–(87c):

(87) a) G\_9\_Domenico\_AT\_IT\_CADO1200

**Secondo me** questa regola si dovrebbe introdurre solo per le lingue, quale non sono necessarie per la scuola. Alla scuola mia per esempio sarebbe bene parlare l'italiano o il francese, perché sono delle materie scolastiche

›Für mich sollte diese Regelung nur für die Sprachen eingeführt werden, die für die Schule nicht nötig sind. In meiner Schule beispielsweise wäre es gut, Italienisch oder Französisch zu sprechen, weil sie Schulfächer sind.‹

(87) b) G\_10\_Francesca\_AT\_IT\_SAFR0499

**Gentile direttore Sig., dopo aver preso notizia che Lei volga introdurre il divieto** di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica, vorrei esporre la mia opinione al riguardo.

›Sehr geehrter Herr Schulleiter, nachdem ich gehört habe, dass Sie ein Verbot einführen wollen, Fremdsprachen zu sprechen während der Schulpause, möchte ich meine Meinung erläutern.‹

(87) c) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

**Signora, ho sentito di alcune persone** che Lei non vuole che parliamo lingue straniere nelle pause scolastiche.

›Frau, ich habe von einigen Personen gehört, dass Sie nicht wollen, dass wir Fremdsprachen in den Schulpausen sprechen.‹

Die Selbstreferenz ist auch in diesem Fall die am häufigsten verwendete Strategie. Dies wird entweder in Form von Elementen der Leserführung (87b)–(87c), wo auch die Adressierung der Lesenden stattfindet, oder auf der Bewertungsebene, wo die Schreibenden die Argumente evaluieren und bewerten (87a), deutlich. Die Adressierung der lesenden Personen weist einige Abweichungen auf, da diese mit der Höflichkeitsform *Voi* angesprochen werden. Krefeld (2004: 43f.) hält diese Verwendung aufgrund der »kommunikative[n] Isolation [der Migrantengruppe] von den Entwicklungen in Italien« für ein »Isolationsphänomen«, durch das markierte Merkmale beibehalten werden, die »im Herkunftsraum zusehends schwinden« (Krefeld 2004: 44).

In den Texten, in denen keine Einleitung realisiert wird und die Schreibenden direkt mit der Verteidigung ihrer eigenen Meinung beginnen, lässt sich ebenfalls eine Vermeidung von Gliederungssignalen beobachten:

(88) a) R\_9\_Barbara\_AT\_IT\_RAGI1099

*Cara, lo sono per la introduzione di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Lo preferisco a parlare in italiano durante la pausa con i miei amici.*

›Liebe, ich bin für die Einführung des Fremdsprachensprechens während der Schulpause.  
Ich mag es lieber, während der Pause mit Freunden Italienisch zu sprechen.‹

(88) b) R\_9\_Simone\_AT\_IT\_ROSI1100

*Gentile signora come sta. Per me e bello a parlare le lingue straniere in pausa. Perche sono mezzo l'italiano. E bello a avere una lingua che non capiscono tutti. E un po divertente. Per me fa senso a parlare anche l'italiano a scuola. Si puo anche parlare con altri ragazzi che vengo di Italia o da qualche paese altro.*

›Sehr geehrte Frau wie geht es ihnen. Für mich ist es schön, Fremdsprachen in der Pause zu sprechen. Denn ich bin halb Italiener. Es ist schön, andere Sprachen zu haben, die nicht alle verstehen. Es ist ein bisschen lustig. Für mich macht es Sinn, auch Italienisch in der Schule zu sprechen.‹

### Im Fließtext berichten die Schülerinnen und Schüler weiterhin über sich selbst oder involvieren die eigene Schülergruppe:

(89) a) R\_9\_Daniele\_AT\_IT\_ELLI1100

*Gia una volta a me è successo, che sono stato disturbato da tre ragazzi, che parlavano il turcho. In questa lingua loro planavano di fare cose contro di me.*

›Schon einmal ist es mir passiert, dass ich von drei Schülern gestört wurde, die Türkisch sprachen. In dieser Sprache planten sie etwas gegen mich.‹

(89) b) G\_9\_Annalisa\_AT\_IT\_SAFE1100

*Una volta, era due o 3 anni fa, ero come tutti i giorni in pausa con i miei amici, è c'era una situazione che era un po' così... C'era 2 ragazzi arabi che parlavano con un bambino tedesco e dicevano delle cose non belle e lui non ha capito niente. E per questo che sarebbe bene di vietare delle lingue straniere. Ma da l'altra parte, credo che c'è come me, delle persone le quali sono abituate di parlare una lingua straniera.*

›Einmal, es war vor zwei oder drei Jahren, war ich wie jeden Tag in der Pause mit meinen Freunden zusammen, und es gab eine Situation, die ungefähr so war. Es waren zwei arabische Jungen, die mit einem deutschen Kind sprachen und unschöne Dinge sagten und das Kind hat nichts verstanden. Deswegen wäre es gut, Fremdsprachen zu verbieten. Aber andererseits glaube ich, dass es Personen wie mich gibt, die daran gewohnt sind, eine Fremdsprache zu sprechen.‹

(89) c) R\_9\_Barbara\_AT\_IT\_RAGI1099

*lo preferisco a parlare in italiano durante la pausa con i miei amici. Così io e i miei altri italiani amici possiamo imparare la nostra lingua piu bene. Da quasi 12 anni sono in Germania e quando io avevo 4 anni non potevo parlare tedesco. Per me non era vacile ad imparare una altra lingua. Ma poi ho imparato la lingua veramente veloce. Il peccato e solo che io mi concentrava molto sul dedesco, che ho perso un po la mia lingua.*

›Ich spreche lieber während der Pause mit Freunden Italienisch. So lernen ich und meine anderen italienischen Freunde unsere Sprache besser. Seit fast 12 Jahren bin ich in Deutschland und als ich 4 Jahre alt war, konnte ich kein Deutsch sprechen. Für mich war es nicht einfach eine andere Sprache zu lernen. Aber dann habe ich die Sprache wirklich schnell gelernt. Es ist nur schade, dass ich mich sehr auf das Deutsche konzentriert habe, sodass ich meine Sprache ein bisschen verloren habe.‹

Die narrativen Passagen der italienischen Texte ermöglichen einen Blick auf die persönlichen Erfahrungen der Probandinnen und Probanden. In den oben gezeigten Beispielen lässt sich darüber hinaus ein roter Faden erkennen: Die Mehrsprachigkeit wird häufig als schwierig empfunden, sowohl in Situationen, in denen es um schulisches Mobbing geht als auch hinsichtlich der eigenen sprachlichen Kompetenzen.

Andere Schreibende drücken ferner ihren Stolz über die eigene Zweisprachigkeit aus, und möchten diese auch in ihrem schulischen Alltag weiterhin pflegen:

(90) R\_9\_Maria\_AT\_IT\_IAMA1299

*Se ci vieta di parlare la nostra seconda Lingua e come vietarci a esprimere un pezzo di noi stessi. Io voglio fare vedere alla gente che sono fiera di potrei parlare un un'altra Lingua.*

›Wenn Sie uns verbieten, unsere zweite Sprache zu sprechen, ist es wie uns zu verbieten, einen Teil von uns auszudrücken. Ich will den Leuten zeigen, dass ich stolz bin, eine andere Sprache sprechen zu können.‹

In solchen narrativen Elementen rücken auch die persönlichen Meinungen der Probandinnen und Probanden bezüglich des eigenen Sprachgebrauchs in den Vordergrund:

(91) a) R\_9\_Antonella\_AT\_IT\_IALI0398

*Per me è importante parlare mia lingua pero a casa io non parla molto italiano con mia famiglia.*

›Für mich ist es wichtig, in meiner Sprache zu sprechen, aber zu Hause spreche ich nicht so oft Italienisch mit meiner Familie.‹

(91) b) R\_9\_Grazia\_AT\_IT\_TADI1299

*Io parlo anche due lingue, anche con i miei amici.*

›Ich spreche auch zwei Sprachen, auch mit meinen Freunden.‹

(91) c) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

*Io non parlo così tanto il italiano solo con la mia nonna e il mio Nonno.*

›Ich spreche nicht so viel Italienisch, nur mit meiner Oma und meinem Opa.‹

Die Beispiele lassen zudem vermuten, dass die Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern als Gewinn empfunden wird, auch wenn es schwierig ist, die Erstsprache in der täglichen Praxis am Leben zu erhalten. Durch den seltenen Gebrauch kommt es bei den Jugendlichen immer wieder zu Verunsicherungen hinsichtlich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten.

Stärker als in den deutschen Texten lässt sich in den italienischen die bereits diskutierte Strategie beobachten (siehe dazu Kapitel 5.3.1.1), vor allem in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule:

(92) a) E\_10\_Marina\_AT\_IT\_CENO0201

**Capisco e concordo con l'opinione** che inserirsi nel paese conoscendo bene la lingua locale sia fondamentale, **eppure non credo** sia quello il compito di questa scuola.

›**Ich verstehe und stimme mit der Meinung überein**, dass es grundlegend ist, sich in ein Land einzugliedern, indem man die dortige Sprache gut beherrscht, **aber ich glaube nicht**, [dass] dies die Aufgabe dieser Schule ist.‹

(92) b) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

Da un altro punto di vista, **capisco che** parlare più lingue può influenzare la grammatica della lingua madre e si può iniziare a parlare non correttamente. **Comunque credo che** [...]

›Auf der anderen Seite **verstehe ich**, dass das Sprechen von mehreren Sprachen die Grammatik der Muttersprache beeinflussen kann und man anfangen kann, nicht korrekt zu sprechen. **Jedenfalls glaube ich, dass**‹

(92) c) E\_10\_Gianni\_AT\_IT\_IOPA0399

**Capisco i suoi timori** riguardanti gli studenti stranieri, che trascurano il tedesco non solo in famiglia, ma anche a scuola comunicando con altri studenti della loro madrelingua. Io credo però [...]

›**Ich verstehe Ihre Befürchtungen** betreffend der ausländischen Schüler, die die deutsche Sprache nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule vernachlässigen, da sie mit anderen Schülern in ihrer Muttersprache kommunizieren. **Ich glaube aber**‹

Caffi (2001: 38, 2017: 4) spricht in diesem Fall von »mitigazione« (›Abschwächung‹). Darunter werden Diskursstrategien verstanden, in denen Emotionen unterdrückt bzw. versteckt oder verdeckt werden. Es handelt sich dabei also um ein Bündel an rhetorischen Strategien, die von den Sprechenden bzw. Schreibenden eingesetzt werden, mit dem Ziel, den Meinungsunterschied mit dem Gesprächspartner bzw. der Gesprächspartnerin auf eine sanfte Art und Weise auszudrücken (vgl. Fraser 2010: 22). Durch das Verdecken des eigentlich Gemeinten wird gezielt eine psychologische Distanz geschaffen (vgl. Held 2010: 69). Unter diesen »Mitigationsprozesse[n]« (Held 2010: 69) werden somit diskursive Schutzmechanismen, welche sprachlich in unterschiedlicher Art und Weise ausgedrückt werden können, verstanden (vgl. auch Held 2010, 2016, Giordano 2018). Dadurch schwächen die Verfassenden die Geltungskraft ihrer Aussagen, sodass auch die Möglichkeit einer Kritik seitens der Rezipierenden reduziert wird (vgl. Breitkopf 2006: 115). Diese Strategie ist im Italienischen im Konzept der »bella figura« (›gute Figur‹) stark verankert, welches nicht nur mit äußerlichen Erscheinungsformen zu tun hat, sondern auch sprachlich sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Diskurs seinen Ausdruck findet (vgl. Held 2010, 2016). Held (2010: 71f.) definiert das Konzept der »bella figura« bzw. »brutta figura« (›gute‹ bzw. ›schlechte Figur‹) als »kulturhistorisch geprägtes Ideal-Bewusstsein für gutes Kommunikationsverhalten«.

Für die Realisierung dieses »Mitigationsprozess[es]« (Held 2010: 69) verwenden die Schülerinnen und Schüler im Italienischen eine bestimmte Strategie, die zu jeweils ähnlichen Formulierungen in den unterschiedlichen Texten führt: Die Meinung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin wird zunächst geteilt, damit die eigene Stellungnahme relativiert wird und die Akzeptanz der lesenden Person für die vertretene Gegenmeinung gewonnen wird. Dies erfolgt durch die Verwendung von Formulierungsmustern wie *capisco e concordo con l'opinione* (›ich verstehe und teile die Meinung‹) oder *Naturalmente lo so* (›Sicherlich weiss ich‹). Im zweiten Satzteil werden jedoch adversative Adverbien wie *eppure, comunque, ma* (›dennoch‹, ›jedenfalls‹, ›aber‹) verwendet, die im Kontrast zu den ersten Aussagen stehen. Ähnliche Strategien sind in den Daten der italienischen Vergleichsgruppe zu finden, siehe Kapitel 5.3.2.1.

Weiterhin sind in den italienischen Texten mehrere direkte Fragen an den fiktiven Adressaten bzw. die fiktive Adressatin zu beobachten. Anhand dieser Fragen wird die dialogische Form des Briefes sichtbar (Beispiel 93a). Durch die Verwendung von Verben, die auf die mündliche Sprache verweisen, kommt dies noch stärker zur Geltung, wie etwa *se glielo dico*, (›wenn ich es Ihnen [...] sage‹) Beispiel (93b):

(93) a) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

*E questa ultima possibilità laparte della famiglia Lei mi vuole introdurre? È uno scherzo, no?*

›Und diese letzte Möglichkeit [das Italienische] außerhalb der Familie [zu sprechen] wollen sie durch die Einführung des Verbots unterbinden? Das ist ein Scherz, oder?‹

(93) b) E\_10\_Lorena\_AT\_IT\_RANE1000

*Noi ci troviamo in una scuola europea dove si imparano più lingue europee perché allora lei ci vuole vietare di parlare altre lingue? Mi scusi se glielo dico così bruscamente, ma io trovo che non abbia per niente senso quello che sta facendo.*

›Wir befinden uns in einer europäischen Schule, wo man mehrere europäische Sprachen lernt, warum wollen sie uns also verbieten, andere Sprachen zu sprechen? Entschuldigen sie, wenn ich es ihnen so schroff sage, aber ich finde, dass das, was sie gerade tun, überhaupt keinen Sinn hat.‹

Durch die Verwendung solcher direkten Meinungsäußerungen wird das Ziel verfolgt, den eigenen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen (vgl. Del Longo 2014: 208).

### Distanzierungsstrategien

Im Gegensatz zu den Involvierungsstrategien weisen die italienischen Texte der bilingualen Zielgruppe eine geringere Anzahl an Distanzierungsstrategien auf. Diese spiegeln insbesondere die Bemühungen der Schreibenden wider, ihre Meinung so objektiv wie möglich darzustellen, was mithilfe der dritten Person Singular bzw. Plural oder durch unpersönliche Konstruktionen gelingt. Die wenigen Schülerinnen und Schüler, die sich für ein Pro-Contra-Schema entschieden haben, haben interessanterweise Formulierungsmuster aus dem Deutschen ins Italienische übertragen:

(94) G\_9\_Annalisa\_AT\_IT\_SAFE1100

*Mia opinione è divisa*

»Meine Meinung ist gespalten«

Solche einzelnen Formulierungen werden jedoch mit weiteren rhetorischen Mustern und Involvierungsstrategien kombiniert, beispielsweise mit narrativen Passagen, womit keine Steigerung der Argumente möglich ist:

(95) G\_9\_Annalisa\_AT\_IT\_SAFE1100

*Mia opinione è divisa. Penso che sarebbe bene, perché così tutti si capiscono, e nessuno può dire delle cose cattive su altre persone. Una volta, era due o 3 anni fa, ero come tutti i giorni in pausa con i miei amici, è c'era una situazione che era un po' così...*

»Meine Meinung ist gespalten. Ich denke, dass es gut wäre, weil alle sich so verstehen und niemand gemeine Sachen über andere Personen sagen kann.

Einmal, es war vor zwei oder drei Jahren, war ich wie jeden Tag in der Pause mit meinen Freunden, und es gab eine Situation, die ungefähr so war.«

Die verwendeten Formulierungen und Textstrukturierungen weisen darüber hinaus starke Ähnlichkeiten mit den Mustern auf, die in den deutschen Texten zu finden waren:

(96) a) E\_10\_Gianna\_AT\_IT\_IASZ0400

**In primo luogo**, sarebbe contrario al principio della nostra scuola [...]

**In seguito** le lezioni di L2, L3, (L4), economia, storia, geografia e molte altre lezioni (non in madre lingua), sono fatti apposta per conoscere ragazzi coetanei di altri paesi.

**In oltre** mi pongo la domanda: ma cos'è la lingua straniera per me? Io mi chiamo Vorname Nachname e penso che siano tutte le lingue diverse dall'italiano. Ma con i miei amici di altri paesi (con cui in genere comunico in tedesco) come dovrei parlare? potrei parlare solo ed esclusivamente in italiano. Generalmente essi non parlano l'italiano.

**Dopodiché** non trovo assolutamente corretto il fatto che proprio nelle pause non possiamo utilizzare queste »lingue straniere«. [...]

**Per concludere**, ci sono i ragazzi che si interessano di più per la lingua straniera che per la lingua madre oppure vogliono imparare meglio quella straniera. Perché vorrebbe toglierci questa grande opportunità?

»**Erstens** würde es dem Prinzip unserer Schule widersprechen [...]

**Des Weiteren** sind die Stunden von L2, L3, (L4), Wirtschaft, Geschichte, Geographie und viele andere Stunden (nicht in der Erstsprache) absichtlich dafür gemacht, Gleichaltrige aus anderen Ländern kennen zu lernen.

**Außerdem** stelle ich mir die Frage: was ist eigentlich die Fremdsprache für mich? Mein Name ist Vorname Nachname und ich denke, dass alle Sprachen sich vom Italienischen unterscheiden. Aber wie sollte ich mit meinen Freunden aus anderen Ländern (mit denen ich mich gewöhnlich auf Deutsch verständige) sprechen? Ich könnte einzig und allein auf Italienisch sprechen. Gewöhnlich sprechen diese kein Italienisch.

**Darüber hinaus** finde ich die Tatsache überhaupt nicht richtig, dass wir gerade in den Pausen diese »Fremdsprachen« nicht anwenden sollen. [...]

**Schließlich** gibt es Jugendliche, die sich mehr für die Fremdsprache als für die Muttersprache interessieren oder die Fremdsprache besser lernen wollen. Warum möchten Sie uns diese große Möglichkeit nehmen?

(96) b) G\_9\_Alma\_AT\_IT\_MABU1000

**Per primo** perché non può stare a guardare che nessuno parli altre lingue che il tedesco, e per secondo punto non capisco a cosa servirebbe. [...]

E poi **per secondo** pure se lei lascia questo divieto come farebbe a controllare che nessuno parli un'altra lingua? Lei non può controllare tutti gli allievi.

»**Als erstes** weil Sie nicht aufpassen können, dass niemand andere Sprachen außer Deutsch spricht, und zweitens verstehe ich nicht, was das bringen sollte. [...]

Und dann **als zweitens** auch wenn Sie dieses Verbot (er)lassen, wie würden Sie kontrollieren, dass niemand eine andere Sprache spricht? Sie können nicht alle Schüler kontrollieren.«

Die emotionale Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Themas sowie hinsichtlich der wenig bekannten textbezogenen Konventionen der Diskursgemeinschaft, gepaart mit sprachlichen Unsicherheiten, lassen allgemein eine Vermeidung an Distanzierungsstrategien erkennen. Die Texte zeigen vielmehr eine dialogische Strukturierung und weisen dadurch starke Affektmarkierungen auf. Dies drückt sich auf unterschiedlichen Textebenen aus, beispielsweise durch die Verwendung von rhetorischen Fragen, einer direkten Meinungsdarstellung und narrativen Passagen. Darüber hinaus zeigt es sich am Einsatz von Modalpartikeln als Gliederungssignale. Dies hängt einerseits mit der Tatsache zusammen, dass solche Strategien aus mangelnder Beherrschung formaler Register bzw. Formulierungsmuster eingesetzt werden, und andererseits damit, dass die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Textmuster nicht vollständig erworben haben.

### Unterschiede zwischen den Schultypen

Auch in den italienischsprachigen Texten lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Schulkategorien feststellen. Während sich die Werte bezüglich der Verwendung der Involvierungsstrategien bei den drei Schultypen nicht allzu sehr unterscheiden, weist die Verwendung von Distanzierungsstrategien mehrere Differenzen auf. Die Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule sind im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Realschule diejenigen, die die meisten Distanzierungsstrategien verwenden (44 %):

Diskursstrategien	Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Gesamt
Involvierungsstrategien	37 %	29 %	34 %	100 %
Distanzierungsstrategien	44 %	28 %	28 %	100 %

Tab. 19: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp

Als Involvierungsstrategie werden selbstreferentielle Elemente unterschiedlich eingesetzt (siehe Tabelle 20): Während sie die Schreibenden der Europäischen Schule auf der Diskursebene einsetzen (49 %), werden sie von den Realschülerinnen und -schülern überwiegend auf der Darstellungsebene verwendet (55 %). Die Schreibenden der Europäischen Schule bevorzugen somit Elemente der Leseführung, wohingegen die Realschülerinnen und -schüler vielmehr über sich selbst berichten und ihre Meinung zum Thema mithilfe persönlicher Erfahrungen begründen. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verwenden allgemein viel seltener Involvierungsstrategien, wobei die meisten im Bereich der Selbstreferenz, jedoch auf der Diskurs- und Bewertungsebene (jeweils 20 % und 22 %) zu finden sind.

Ebene der Selbstreferenz	Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Gesamt
Diskursebene	49 %	20 %	31 %	100 %
Bewertungsebene	36 %	22 %	42 %	100 %
Darstellungsebene	26 %	19 %	55 %	100 %

Tab. 20: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp

Der quantitative Vergleich zwischen den Schultypen hebt die Unterschiede zwischen ihnen hervor: Pro-Contra-Schemata mit den ent-



sprechenden Gliederungssignalen sind überwiegend in den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden (80 %), wohingegen Contra-Argumente insbesondere in den Briefen der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule (50 %) verwendet werden. Ein höherer Anteil der Realschülerinnen und -schüler ist zwar gegen das Verbot, baut jedoch die Argumentation als reine Meinungsdarstellung auf, in der keine Gliederungssignale zu finden sind.

Im Hinblick auf die Distanzierungsstrategien sind die meisten in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule, insbesondere in Form von unpersönlichen Meinungsdarstellungen (84,6 %), zu finden. Eine objektive Meinungsdarstellung ist in wenigen Texten des Gymnasiums (11,5 %) und der Realschule (3,8 %) zu finden.

Distanzierungsstrategien	Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Gesamt
Nur Contra-Argumente	50 %	20 %	30 %	100 %
Pro-Contra-Schema	10 %	80 %	80 %	100%
unpersönliche Formen der Meinungsdarstellung	84,6 %	11,5 %	3,8 %	100 %

Tab. 21: Prozentzahl der am häufigsten verwendeten Diskursstrategien nach Schultyp

### 5.3.1.3 Zusammenfassung

Aus der Analyse lassen sich folgende Tendenzen hinsichtlich der Diskursstrategien folgern: Sowohl in den italienischen als auch in den deutschen Texten sind überwiegend Involvierungsstrategien zu finden. Diese drücken sich vor allem in Form von selbstreferentiellen Elementen aus. Bei der Einsetzung der Ich-Kommentare sind jedoch einige Unterschiede bemerkbar: Auf der Diskursebene werden diese insbesondere von den Probandinnen und Probanden von der Europäischen Schule verwendet. Demgegenüber wird die Darstellungsebene, auf der persönliche Einstellungen und Erfahrungen als Argumente dienen, überwiegend von Realschülerinnen und -schülern bevorzugt.

In den deutschen Texten werden von allen Schülergruppen Formulierungen verwendet, die in der Schule erlernt und eingeübt wurden. Die Texte der Europäischen Schule weisen darüber hinaus ein rhetorisch geprägtes Muster auf, welches in den meisten Fällen auch ins Italienisch übertragen wird. Es handelt sich um die Vermeidung möglicher

Kritikpunkte von Seiten des/der Lesenden und um eine Relativierung der eigenen Stellungnahmen zum Thema.

Die anderen Schülergruppen versuchen hingegen die in der Schule erlernten Formulierungsmuster im Italienischen wiederzugeben, auch wenn dies aufgrund sprachlicher Unsicherheit nicht immer gelingt. Insbesondere Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums schaffen es, Textmusterstrukturierungen im Sinne eines Pro-Contra-Schemas im Italienischen zu realisieren sowie Involvierungsstrategien zu vermeiden. Die fehlende Schreibroutine im Italienischen zeigt jedoch eine starre Anwendung dieses Textmusters. Dies zeigt folgendes: Während die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eingeübte Formulierungsmuster und Textstrukturierungen aus den deutschen Argumentationen ins Italienische zu übertragen versuchen, beherrschen die Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule die diskursiven Ziele und Werte sowie die textbezogenen Konventionen, die im Italienischen eher üblich sind.

Die Realschülerinnen und -schüler verwenden schließlich dialektale Formulierungsmuster, etwa die Adressierung der lesenden Person mit der Höflichkeitsform *Voi*. Dies kann einerseits mit den zu Hause gesprochenen (süd)italienischen Varietäten und andererseits mit einem mangelhaften Wissen an formellen Anredeformeln zusammenhängen.

### 5.3.2 Einsprachige und mehrsprachige argumentative Texte im Vergleich

#### 5.3.2.1 Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Texten

Der Vergleich mit den einsprachigen deutschen und italienischen Kontrollgruppen soll an dieser Stelle ermöglichen, kulturspezifische Textmuster und Diskursstrategien aufzuzeigen. Zunächst wird auf die Frage eingegangen, wie sich die Texte der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler von denen der einsprachigen deutschen und italienischen Jugendlichen unterscheiden, und ob diesbezüglich bestimmte kulturspezifische Muster festzustellen sind. In dieser Hinsicht soll untersucht werden, ob die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler solche Muster bzw. Diskursstrategien übernehmen bzw. weiterverwenden und diese von einer Sprache in die andere transferieren. Da

ein Schulvergleich aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme zwischen Deutschland und Italien nicht möglich ist, wurden hinsichtlich der bilingualen Zielgruppe die Daten aus dem Gymnasium und der Europäischen Schule berücksichtigt. Bezüglich der einsprachigen Vergleichsgruppen wurden Daten aus dem deutschen Gymnasium und aus dem Liceo für die italienische Gruppe<sup>137</sup> herangezogen.

Zunächst werden die Diskursstrategien der einsprachigen italienischen und deutschen Vergleichsgruppen diskutiert und mit der bilingualen Zielgruppe des Gymnasiums und der Europäischen Schule verglichen.

Bei der Analyse der einsprachigen Texte lässt sich beobachten, dass das »Verfasser-Ich« (Steinhoff 2007: 180) in den italienischen Texten in textorganisatorischen Passagen mit dem Ziel eingesetzt wird, für den Leser bzw. die Leserin eine Anleitung für den Text zu schaffen. Es wird außerdem ersichtlich, dass die Schreibenden unterschiedliche Formulierungsmuster des »advance organizers« verwenden (Clyne 1987: 229): Während die deutschen Schülerinnen und Schüler mit einem Initialteil beginnen, der zum Thema des Briefes hinführt und in dem die Argumente bezüglich des Verbots dargelegt werden, findet sich in den italienischen Texten nur ein sehr knapper einleitender Teil, in dem auch keine räumlich-zeitliche Perspektivierung realisiert wird (vgl. Steinhoff 2007: 181):

(97) a) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

*Ich habe davon mitbekommen, dass Sie ein generelles Handyverbot an unserer Schule einführen wollen. Im folgenden finden Sie Argumente gegen ein Verbot.*

(97) b) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

*Vor kurzer Zeit habe ich durch einen unserer Schülersprecher und unsere Lehrkräfte erfahren, dass Sie den Gedanken gefasst haben möglicherweise ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen. Zu dieser möglich neu aufgestellten Schulregel möchte ich in diesem Brief einige Argumente auführen.*

(97) c) ITA\_G\_2\_Riccarda\_AT\_IT\_IATA1099

*Le scrivo per esporre la mia opinione riguardo al divieto, che vuole introdurre, di utilizzare il cellulare a scuola.*

»Ich schreibe Ihnen, um meine Meinung hinsichtlich des Handyverbots darzulegen, das sie einführen wollen.«

137 Für eine Erklärung bezüglich der Auswahl der einsprachigen Vergleichsgruppen siehe Kapitel 4.2.1.

(97) d) ITA\_G\_2\_Lorena\_AT\_IT\_ZATA0100

*Le scrivo a nome del nostro Liceo per illustrarle la nostra posizione sull'utilizzo del cellulare a scuola.*  
 ›Ich schreibe Ihnen im Namen unserer Schule, um Ihnen unsere Position bezüglich der Verwendung des Handys an der Schule zu erläutern.«

Außerdem wird das Thema des Briefes anhand lokal- und temporaldeiktischer Ausdrücke (›im Folgenden«, vor ›kurzer Zeit‹) in den deutschen Texten der einsprachigen Gruppe eingeleitet. Die deutschen Schreiberinnen und Schreiber tendieren somit dazu, dem Leser bzw. der Leserin zurückliegende Handlungen zu verdeutlichen und ihn/sie auf nachfolgende Textabschnitte vorzubereiten (97a)–(97b). Die italienischen Schülerinnen und Schüler illustrieren hingegen meist nur den Grund des vorliegenden Briefes (97c)–(97d).

Wie unterscheiden sich nun die Diskursstrategien zwischen einsprachigen und bilingualen Texten? Hinsichtlich der Diskurssteuerungsebene sind in den Gruppen auch einige Unterschiede festzustellen. Was sich hier zeigt, ist, dass die Schreibenden der Europäischen Schule in beiden Sprachen ein ähnliches Muster verwenden wie die italienischen Schülerinnen und Schüler. Dies wird im Folgenden exemplarisch gezeigt:

(98) a) E\_10\_Chiara\_AT\_DE\_AHGH0500

*ich schreibe Ihnen mit der Absicht meine Meinung über das neue Handyverbot auszudrücken, dass sie im Schulgelände einzuführen beabsichtigen.*

(98) b) E\_10\_Chiara\_AT\_IT\_AHGH0500

*Le scrivo in riguardo al nuovo divieto di parlare lingue straniere durante la ricreazione che Lei voleva introdurre.*

›ich schreibe Ihnen bezüglich des neuen Verbotes, während der Pause Fremdsprachen zu sprechen, das Sie einführen wollten.«

(98) c) E\_10\_Emiliana\_AT\_DE\_NECO0600

*ich schreibe an Ihnen über das neue Verbot.*

(98) d) E\_10\_Emiliana\_AT\_IT\_NECO0600

*Le scrivo questa lettera a riguardo del divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.*  
 ›Ich schreibe Ihnen diesen Brief hinsichtlich des Verbots, Fremdsprachen während der Schulpause zu sprechen.«

Der einleitende Teil ist in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule wie bei den monolingualen italienischen Texten sehr knapp gehalten. Die Schreibenden verwenden hier keine textsortenspezifischen Formulierungsmuster, die eine zeitliche Perspektivie-

zung des Textes ermöglichen und äußern sich somit nur zum Grund des Briefes. Referenzen zu vorherigen Handlungen bzw. nachfolgenden Textabschnitten sind ebenfalls nicht vorhanden.

Einige der Texte der bilingualen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums zeigen hingegen Formulierungsmuster, die sich auf intratextuelle Prozeduren beziehen. Dabei werden sprachliche Mittel verwendet, die auf eine Orientierung der Lesenden im Text abzielen, sowohl bezüglich des Schreibenanlasses als auch hinsichtlich der Strukturierung des Briefes:

(99) a) G\_10\_Francesca\_AT\_DE\_SAFR0499

*nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen, möchte ich dieses Thema aufgreifen und dazu Stellung nehmen.*

(99) b) G\_10\_Francesca\_AT\_IT\_SAFR0499

*dopo aver preso notizia che Lei volga introdurre il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica, vorrei esporre la mia opinione al riguardo.*

›Nachdem ich gehört habe, dass Sie ein Verbot einführen wollen, Fremdsprachen zu sprechen während der Pause, möchte ich meine Meinung diesbezüglich erläutern.«

Wie die Beispiele zeigen, wird im einleitenden Teil auf bereits realisierte Handlungen Bezug genommen, etwa ›nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht‹ (99a) / *dopo aver preso notizia* (99b). Diese Strategie wird zusätzlich durch die »Vergegenwärtigung« zurückliegender Handlungen« ausgestaltet (Steinhoff 2007: 182). Um diesen Rückbezug deutlicher zu machen, werden anaphorische Temporal- bzw. Lokaldeiktika verwendet: ›nachdem nun seit vielen Jahren‹ (99a), *dopo* (99b).

In weiteren Fällen versuchen die bilingualen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums dieses in der Schule erlernte Muster zu wiederholen, was ihnen jedoch im italienischen Text aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht (immer) gelingt:

(100) a) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

*ho sentito di alcune persone che Lei non vuole che parliamo lingue straniere nelle pause scolastiche.*  
›ich habe von einigen Personen gehört, dass Sie nicht wollen, dass wir Fremdsprachen in den Schulpausen sprechen.«

(100) b) G\_10\_Natale\_AT\_DE\_LEFR0699

*Es hat sich an unserer Schule die Information verbreitet, dass Sie nun ein komplettes Handy-Verbot einführen wollen.*

Wie in Beispiel (100a) und (100b) ersichtlich ist, wird auch auf vorgehende Handlungen rekurriert. Es fehlt jedoch der Bezug zur Orientierung des Lesers bzw. der Leserin im Text. Der Schüler fängt gleich danach mit der Darstellung seiner eigenen Meinung zum Thema an.

Andere Briefe der bilingualen Zielgruppe, die ein Gymnasium besucht, deuten hingegen auf die Übertragung des in den einsprachigen italienischen Texten realisierten Musters hin:

(101) a) G\_10\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100

*hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung gegenüber dem Thema »Handyverbot« darzulegen.*

(101) b) G\_10\_Vittorio\_AT\_IT\_CAFA0100

*scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.*

›ich schreibe diesen Brief um meine Meinung auszudrücken über das Verbot Fremdsprachen zu sprechen in der Schulpause.«

Neben Transferenzen aus dem deutschen bzw. italienischen Muster, lässt sich in den oben gezeigten Beispielen darüber hinaus auch die Tendenz zur Übertragung von Formulierungsmustern der bilingualen Schülerinnen und Schüler von einer Sprache in die andere beobachten. Anhand der dargestellten qualitativen Analyse kann an dieser Stelle darüber hinaus festgestellt werden, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Verfassen von argumentativen Texten sowohl pragmatische Konventionen in Form von Diskursstrategien als auch bestimmte Formulierungsmuster von einer Sprache in die andere übertragen können.

Eine direkte Erläuterung der eigenen Meinung nach dem einleitenden Teil findet sich überwiegend in den Texten der einsprachigen italienischen Schülerinnen und Schüler, wobei auf persönliche Einschätzungen und Erfahrungen zurückgegriffen wird. Der subjektive Standpunkt (**fett markiert**) wird darüber hinaus mit verallgemeinernden Beispielen und Situationen aus dem schulischen Alltag begründet und in den meisten Fällen auch mit sozialen Themen kombiniert (unterstrichen):

(102) a) ITA\_G\_1\_Marina\_AT\_IT\_NATU0700

***Io sono d'accordo** con lei perché i ragazzi usando i cellulari non seguono le lezioni così non capendo nulla, non riescono a svolgere i compiti a casa. Inoltre penso che questa tecnologia abbia rovinato il mondo d'oggi.*

›**Ich bin Ihrer Meinung**, weil die Jugendlichen, wenn sie Handys verwenden, nicht dem Unterricht folgen, und da sie wenig verstehen, können sie auch nicht die Hausaufgaben zu Hause erledigen. Außerdem glaube ich, dass diese Technologie die heutige Welt ruiniert hat.«

(102) b) ITA\_G\_2\_Maria\_AT\_IT\_NAPI0100

Oggi, in **questa nostra società la tecnologia ha acquistato forza**, certo l'utilizzo di computer e smart-phone è utile ma quando se ne abusa si rischia di cadere in un buco nero senza uscita. **Secondo noi** il divieto dell'utilizzo del telefono a scuola è una buona decisione.

»Heute, **in unserer Gesellschaft hat die Technologie Kraft gewonnen**, gewiss, der Gebrauch von Computer und Smartphone ist nützlich, aber wenn man es missbraucht, riskiert man, in ein schwarzes Loch ohne Ausgang zu fallen. **Unserer Meinung nach** ist das Verbot des Gebrauchs des Telefons an der Schule eine gute Entscheidung.«

Ein ähnliches Prozedere findet sich auch in den Texten der deutschen Vergleichsgruppe. Diese werden jedoch auf den direkten schulischen Kontext oder auf die Peergruppe bezogen und mithilfe von zeitlichen Gliederungssignalen (*zu Anfang*, 103a), in Form einer Aufzählung von Argumenten (*das erste Argument* 103b) oder im Sinne eines Pro-Contra-Schemas (*einerseits, andererseits*, 103c) strukturiert. Die Gliederungssignale sind in den folgenden Beispielen unterstrichen und **fett** markiert:

(103) a) DEU\_G\_10\_Marius\_AT\_DE\_DOZE0202

**Zu Anfang möchte ich Ihnen sagen**, dass ich eine derartige Maßnahme sehr unterstütze. Handys sind im Unterricht außerordentlich störend und haben ein hohes Ablenkungspotential.

(103) b) DEU\_G\_9\_Leo\_AT\_DE\_ANPI0902

**Das erste Argument** gegen ein Handyverbot ist, dass bei einem Notfall nicht sofort Hilfe gerufen werden könnte. Wenn es in der Schule brennt oder ein Amoklauf stattfinden würde, dann hat man sofort eine Möglichkeit Hilfe zu holen.

(103) c) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

**Einerseits halte ich** ein Handyverbot nicht für sinnvoll, da die Jugend von heute mit der Technik aufwächst und diese somit auch in ihren Alltag integrieren, bzw. ihre Kenntnisse in diesem Gebiet verbessern sollte.[...] Anderer seit würde die Einführung des Handyverbots **an unserer Schule** auch positive Aspekte mit sich bringen, denn durch diese Regeländerung würden die Schüler ihre Smartphones während des Unterrichts nicht nutzen, was somit die Konzentrationsfähigkeit des einzelnen steigern könnte.

Aus den oberen Beispielen wird ersichtlich, dass die Kritik am Handyverbot, insbesondere in den Texten der italienischen Gruppe, auf der »Glaubensbekundung« (Steinhoff 2007: 194) des Verfassers bzw. der Verfasserin basiert. Die deutsche Vergleichsgruppe versucht hingegen in einigen Passagen eine objektive Meinungsdarstellung zu verfolgen. Somit ist das Personalpronomen »wir« in keinem der Texte zu finden. In einigen Fällen wird im Fließtext jedoch das Possessivpronomen »unser« verwendet:

(104) a) DEU\_G\_10\_Luna\_AT\_DE\_EADA0402

*Dies geschieht immer öfter an Schulen, was einen Verlust **unserer heutigen Kommunikation** schadet.*

(104) b) DEU\_G\_10\_Marius\_AT\_DE\_DOZE0202

*Aufgrund der genannten Tatsachen bin ich der Meinung, dass Handys an unserer Schule nicht verboten werden sollten, **an unserer** Schule hat es nämlich noch keine großen Probleme mit Handys gegeben.*

Aus der qualitativen Analyse wird weiterhin ersichtlich, dass insbesondere die Argumente der italienischen einsprachigen Gruppe auf ihrem Alltagswissen beruhen und mithilfe des ersten Personalpronomens *noi* (»wir«) realisiert werden. Solche Generalisierungen werden von »wir-Schemata« (Kresta 1995: 141)<sup>138</sup> ermöglicht, auf deren Grundlage sich die Argumentation stützt:

(105) a) ITA\_G\_2\_Nina\_AT\_IT\_IAIA0399

*Da ragazza con una vita sociale ho notato che molto spesso anch'io mi ritrovo in alcune situazioni con i miei cugini e i miei amici dove al posto di parlare e socializzare siamo tutti »incollati« ai cellulari, tablet...*

»Ich bin ein Mädchen mit einem sozialen Leben und habe bemerkt, dass ich mich sehr oft in bestimmten Situationen mit Cousins oder Freunden befinde, in denen wir statt miteinander zu sprechen, am Handy oder Tablet sind.«

(105) b) ITA\_G\_2\_Lorena\_AT\_IT\_ZATA0100

*noi ragazzi abbiamo bisogno degli smartphone per conoscere il mondo*

»Wir Jugendliche brauchen Handys, um die Welt zu entdecken.«

Die Verwendung eigener Erlebnisse, wie in den Beispielen (105a) und (105b), gehört zu den intensivsten Involvierungsformen (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 34), da auf diese Weise »das Dargestellte an sich seine allgemeine Gültigkeit [verliert]«. Die Argumente basieren entweder auf der eigenen Meinung bzw. Erfahrung oder werden in Verbindung mit denen der Peergruppe gebracht. Diese Strategie erfüllt ebenso einen persuasiven Zweck, da der Schreiber bzw. die Schreiberin seine/ihre Annahmen als überindividuell gültig definiert (vgl. Steinhoff 2007: 220).

<sup>138</sup> Kresta (1995) weist auf die Polyfunktionalität des Personalpronomens »wir« in der Wissenschaftssprache hin und unterscheidet zwischen mehreren Verwendungsweisen dieses Pronomens. Zunächst kann es als Pluralis Majestatis verwendet werden. Hierbei spricht man vom »Autoren-Wir« (Kresta 1995: 74). Weiters wird es dann verwendet, wenn sich der Verfasser bzw. die Verfasserin auf ein Kollektiv bezieht. In diesem Fall ist vom »Gemeinschafts-Wir« (Kresta 1995: 141) die Rede. Im Falle eines »Teamwork-Wir(s)« (Kresta 1995: 132) bezieht sich der/die Schreibende auf sich selbst und auf seine Leserinnen und Leser. Schließlich wird in der Wissenschaftssprache auch das »Fachkreis-Wir« (Kresta 1995: 137) erkannt, worunter die wissenschaftliche Community verstanden wird.



Die Texte weisen darüber hinaus wenige Gliederungssignale auf:

(106) a) ITA\_G\_2\_Antonietta\_AT\_IT\_IASP1199

**Da un punto di vista, cara direttrice, lei ha piena ragione** perché molti ragazzi abusano del proprio telefono, usandolo come distrazioni dalle lezioni. **Ma lei deve pensare che [...]**

›**Einerseits, liebe Direktorin, haben Sie vollkommen recht**, weil viele Jugendliche das eigene Telefon missbrauchen, indem sie es als Ablenkungen vom Unterricht gebrauchen. Aber Sie müssen bedenken, dass

(106) b) ITA\_G\_2\_Lara\_AT\_IT\_IABO0999

**Capisco e apprezzo la sua buona intenzione** di far sì che i ragazzi si concentrino pienamente durante le lezioni.

›**Ich verstehe und schätze Ihre gute Absicht**, dass die Jugendlichen sich während des Unterrichts völlig konzentrieren können.«

Bei den Beispielen (106a) und (106b) handelt es sich um einen *face-saving*-Akt, den Caffi (2001: 38, 2017: 4) als »mitigazione« (›Abschwächung‹) bezeichnet, wie bereits in Kapitel 5.3.1.2 diskutiert wurde. Diese Strategie, die Held (2010, 2016) im Italienischen mit dem Konzept der »bella figura« (›schöne Figur‹) verbindet, findet in den Texten sowohl der italienischen als auch der bilingualen Schülerinnen und Schüler, überwiegend der Europäischen Schule, Verwendung. Diese Strategie wird mit bestimmten sprachlichen Elementen realisiert: Zunächst wird die Meinung des Lesers bzw. der Leserin geteilt, um dadurch eine gewisse Nähe herzustellen. Erst danach wird die eigene Meinung ins Feld geführt. In den Texten der bilingualen Gruppe wird diese Strategie außerdem mit einer Übertragung von Formulierungsmustern von einer Sprache in die andere eingesetzt, wie in Kapitel 5.3.4 diskutiert wird.

Solche Schemata werden hingegen von den deutschen Schülerinnen und Schülern vermieden, die den Bezug zur schulischen Welt viel mehr durch eine Objektivierung der Meinungsdarstellung realisieren:

(107) a) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

*Unter anderem ist die Nutzung des Smartphones in den Pausen für die Schüler ein guter Ausgleich sich vom stressigen Schultag entspannen zu können. So ist es für die Jugendlichen oft sehr wichtig in den Pausen mit ihren Freunden oder der Familie über Internetplattformen zu kommunizieren, um den Schulalltag etwas ausblenden zu können.*

(107) b) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

*Des Weiteren können Schüler ihre Eltern über Änderungen des Schultags informieren, sollten sie dies erst in der Schule erfahren. Das ist wichtig, um Komplikationen zu vermeiden.*

(107) c) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

*Kinder fühlen sich damit meist sicherer und Eltern müssen sich nicht mehr so sehr sorgen. Wird ein Kind zum Beispiel von einem Fremden verfolgt, hilft es schon allein, wenn es den Anschein erregt, es würde mit einer vertrauten Person telefonieren und dabei den Standort preisgeben.*

Weitere Unterschiede zwischen den italienischen und deutschen Texten der einsprachigen Vergleichsgruppen lassen sich insbesondere in der Textorganisation feststellen. Während die italienischen Schülerinnen und Schüler wenige Gliederungssignale verwenden und sich auf eine nicht-propositionale Argumentation (vgl. Simone 2000, Rossi/Rug-giano 2013) stützen, weisen die Briefe der deutschen Vergleichsgruppe eine hierarchische Organisation der Texte auf, die mithilfe von Gliederungssignalen realisiert wird. Nicht-propositionale Argumentationen verfügen über eine generische Gedankendarstellung, die strukturelle Einheiten ablehnt. Die Texte zeigen somit wenige bzw. keine hierarchischen Strukturierungen von Argumenten und Gedanken. Im Gegensatz dazu zeigen die deutschen Texte der einsprachigen Gruppe eine Tendenz zur propositionalen Argumentation (vgl. Simone 2000: 130). Die Argumente haben einen analytischen Charakter und werden hierarchisch aufgebaut. Dies erfolgt durch Gliederungssignale, die sowohl dem/der Schreibenden bei der Strukturierung des Textes helfen, als auch dem Leser bzw. der Leserin die Gedanken- und Argumentationsreihenfolge verdeutlichen und nachvollziehbar machen.<sup>139</sup>

(108) a) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

**Anfangs** möchte ich Sie darauf aufmerksam machen [...] **Des weiteren** können Schüler ihre Eltern über Änderungen des Schultags informieren [...] **Jedoch** gibt es auch viele Kinder, die von Familienmitgliedern abgeholt werden. [...] **Aus diesen Gründen** würde ich mich freuen, wenn Sie Ihre Entscheidung noch einmal überdenken.

(108) b) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

**Einerseits** halte ich ein Handyverbot nicht für sinnvoll [...] **So** ist es für die Jugendlichen oft sehr wichtig in den Pausen mit ihren Freunden oder der Familie über Internetplattformen zu kommunizieren [...] **Andererseits** würde die Einführung des Handyverbots an unserer Schule auch positive Aspekte mit sich bringen [...] **Außerdem** kann ein Handyverbot, vor allem an Schulen das Problem des Cybermobbings eindämmen, denn so haben Täter gar nicht mehr die Möglichkeit von anderen Videos zu machen. [...] **Zusammenfassend** kann ich also sagen, das die Entscheidung [...]

<sup>139</sup> Der propositionale Argumentationsstil wird analytisch definiert, da er dazu tendiert, die vertretenen Ideen und die Ereignisse in ihren Einzelheiten darzustellen. Im Laufe des Diskurses werden die Faktoren benannt und eine hierarchische Relation zwischen ihnen hergestellt. Dieser Argumentationsstil ist darüber hinaus so strukturiert, dass eine zeitliche und räumliche Hierarchie der Argumente vorgestellt wird. Schließlich ist er referentiell, da jedes Element der Argumentation benannt wird (vgl. Simone 2000: 130).

Die bilingualen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Europäischen Schule greifen auf solche Muster ungleichmäßig zurück. Dabei lassen sich Unterschiede in den italienischen und deutschen Texten der mehrsprachigen Zielgruppen beobachten. Die meisten Gliederungssignale werden in den deutschen Texten verwendet und sie werden insbesondere in Form *von* Adverbien eingesetzt, die entweder eine Addition (109a) oder eine Aufzählung (109b) von Argumenten markieren:

(109) a) G\_9\_Alessandra\_AT\_DE\_IAWA0801

**Zunächst** würden sich Schüler mehr auf den Unterricht konzentrieren können und würden weniger abgelenkt werden. [...] **Außerdem** gäbe es keine Konflikte darüber, wer das neuere und teure Handy besitzt. [...] **Zudem** wurde in einigen Schulen dieses Verbot bereits umgesetzt und wurde als äußerst sinnvoll von Schüler und Lehrer empfunden.

(109) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

**Erstens** finde ich es notwendig [...] **Zweitens** nachvollziehe ich, dass es unangenehm sein kann während den Pausen oder Freistunden die Schüler am Handy spielen zu sehen. [...] **Drittens** ist ihre Maßnahme zu drastisch, meiner Meinung nach. [...] **Als Schlussfolgerung** würde ich sagen, dass ein absolutes Handyverbot eine zu drastische Folge ist.

## Quantitativer Vergleich zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Texten

Im Folgenden soll eine quantitative Gegenüberstellung der italienischen und deutschen Texte der mehrsprachigen (Europäische Schule und Gymnasium)<sup>140</sup> und einsprachigen Schülerinnen und Schüler erfolgen. Dies soll dazu dienen, prozentuale Unterschiede zwischen den Schülergruppen hinsichtlich der Verwendung von Involvierungs- und Distanzierungsstrategien aufzuzeigen.

Bei der Betrachtung von Abbildung 16 lässt sich erkennen, dass die gesamten italienischen Texte einen niedrigen Anteil an Distanzierungsstrategien aufweisen. Diese sind hauptsächlich in den Texten des Gymnasiums zu finden (34%). Die Involvierungsstrategien überwiegen in den Texten der italienischen Vergleichsgruppe (78%) sowie der Gruppe der Europäischen Schule (73%). Demgegenüber sind sie seltener in den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (66%) zu beobachten.

**140** Damit die Analyse zwischen den bilingualen und den einsprachigen Kontrollgruppen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen ähnlich abläuft, werden auch hinsichtlich der deutschen Texte die Schülerinnen und Schüler, die die Europäische Schule und das Gymnasium besuchen, betrachtet.

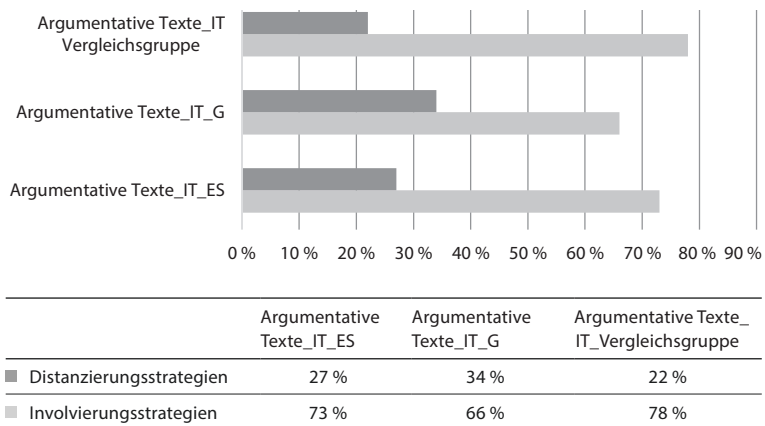


Abb. 16: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den italienischen Texten im Vergleich

Insbesondere hinsichtlich der Verwendungsebene der Selbstreferenz ist interessant zu bemerken, dass die Texte des Gymnasiums im Vergleich zu den Texten der Europäischen Schule und der einsprachigen italienischen Vergleichsgruppe niedrigere Werte aufweisen (siehe Abbildung 17). Auf der Diskursebene sind die meisten Ich-Bezüge in den Texten der italienischen Vergleichsgruppe (63 %) und der Europäischen Schule (33 %) zu finden. In den Texten des Gymnasiums tauchen hingegen nur 11 Prozent der Fälle auf. Auf der Bewertungsebene liegen die Werte bei 44 Prozent für die Europäische Schule, bei 37 Prozent für die Vergleichsgruppe und bei 19 Prozent für das Gymnasium. Schließlich sind auf der Darstellungsebene in den Texten der einsprachigen Gruppe die meisten selbstreferentiellen Elemente (54 %) zu finden, 32 Prozent sind in den Texten der Europäischen Schule und schließlich 14 Prozent in denen des Gymnasiums zu beobachten:

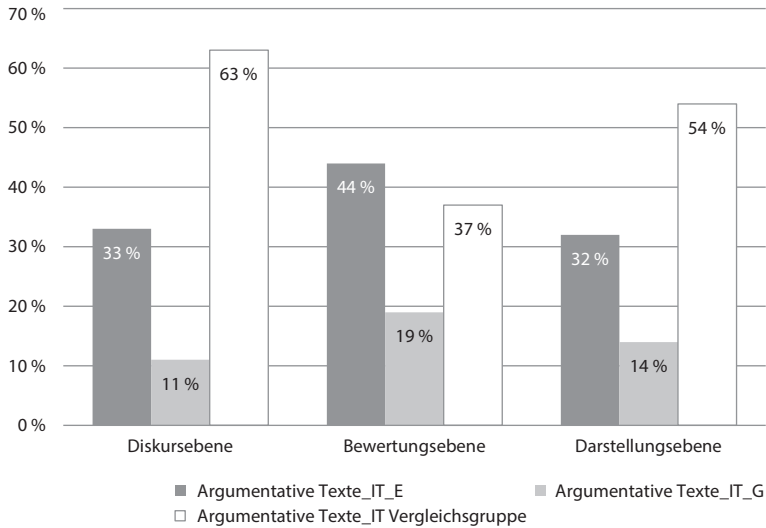
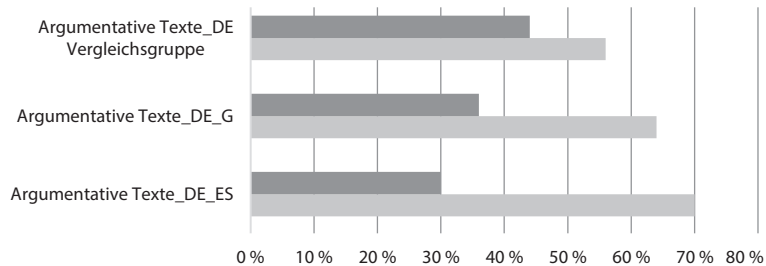


Abb. 17: Selbstreferenz im Vergleich in den italienischen Texten



	Argumentative Texte_DE_ES	Argumentative Texte_DE_G	Argumentative Texte_DE_Vergleichsgruppe
■ Distanzierungsstrategien	30 %	36 %	44 %
■ Involvierungsstrategien	70 %	64 %	56 %

Abb. 18: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den deutschen Texten im Vergleich

Bei der Betrachtung der deutschen Texte der bilingualen Zielgruppe des Gymnasiums und der einsprachigen Vergleichsgruppe lassen sich weitere Ähnlichkeiten feststellen. Abbildung 18 zeigt, dass die meisten

Involvierungsstrategien in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden sind (70 %). Hingegen zeigen die Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und der einsprachigen Vergleichsgruppe niedrigere Werte (jeweils 64 % und 56 %). Distanzierungsstrategien zeigen sich überwiegend in den Texten der einsprachigen Gruppe (44 %), gefolgt von den Texten des Gymnasiums (36 %) und schließlich denen der Europäischen Schule (30 %).

Der Vergleich hinsichtlich der Selbstreferenz zeigt, dass die Ergebnisse auf der Bewertungsebene zwischen der monolingualen und der bilingualen Gruppe sehr ähnlich sind.

Hinsichtlich der Darstellungsebene jedoch sind die größten Unterschiede zu finden. Auf dieser Ebene verwenden die einsprachigen deutschen Schülerinnen und Schüler sehr wenige selbstreferentielle Elemente (9 %). 21 Prozent dieser Elemente sind in den Daten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden. Die meisten Fälle sind jedoch in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule enthalten (70 %):

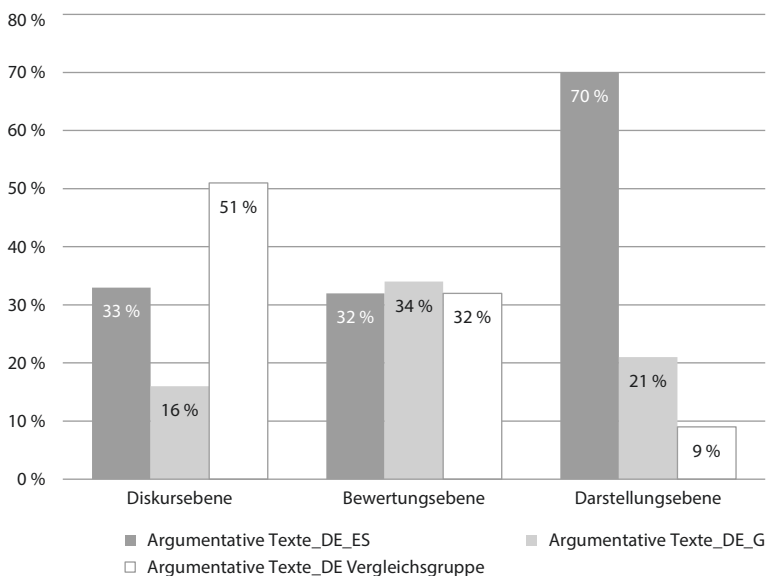


Abb. 19: Selbstreferenz im Vergleich in den deutschen Texten

### 5.3.2.2 Zusammenfassung

Aus der Analyse wurde zusammenfassend ersichtlich, dass die zwei einsprachigen Vergleichsgruppen zum Teil unterschiedliche Diskursstrategien verwenden. Während die einsprachige italienische Vergleichsgruppe in ihren Briefen nach dem einleitenden Teil direkt ihre eigene Meinung erläutert, die auf persönliche Einschätzungen und Erfahrungen im schulischen Alltag zurückgeht, findet sich in den Texten der deutschen Vergleichsgruppe in vielen Passagen eine objektive Meinungsdarstellung.

Die quantitative Analyse bestärkt somit die Beobachtungen aus der qualitativen Analyse hinsichtlich der Involvierungs- und Distanzierungsstrategien der dargestellten Schülergruppen und zeigt darüber hinaus eine Tendenz der Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule, ähnliche Strategien wie die italienische Vergleichsgruppe zu verwenden. Die quantitativen Unterschiede, insbesondere in Bezug auf die Selbstreferenz in den deutschen Texten, stützen die Annahme, dass, während die deutschen Schülerinnen und Schüler einen propositionalen Argumentationsstil verwenden, die Texte der italienischen Probandinnen und Probanden eher eine nicht-propositionale Argumentation aufweisen (vgl. Rossi/Ruggiano 2013, Simone 2000). Ähnliche Beobachtungen zum deutschen Argumentationsstil konnten auch im akademischen Kontext festgestellt werden (vgl. Baumann 2006, Heinrich/Riehl 2011, Thüne 2006).

Die quantitativen Ergebnisse unterstützen die Beobachtungen, dass Schülerinnen und Schüler, die eine bilinguale Schule besuchen, bestimmte Diskursstrategien des Italienischen erlernt haben und diese auch in die deutschen Texte einfließen lassen. Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, kennen primär den deutschen Argumentationsstil und versuchen, diesen durch eine Übertragung von bekannten Formulierungsmustern in den italienischen Texten zu wiederholen.

### 5.3.3 Übertragung von Diskursstrategien

Anhand einer exemplarischen Analyse zweier Probandinnen und Probanden der bilingualen Gruppe sollen die bisherigen Beobachtungen vertieft werden. Es handelt sich hierbei um eine Schülerin und einen Schüler

aus dem Gymnasium. Francesca besucht die zehnte Klasse und Vittorio die neunte. Francesca ist in einer bilingualen italienisch-deutschen Familie aufgewachsen, die Mutter ist Italienerin und der Vater kommt aus Deutschland. Sie hat die beiden Sprachen gleichzeitig erworben. Sie hat den herkunftssprachlichen Unterricht sieben Jahre lang einmal die Woche besucht, spricht mit ihrer Mutter und wenigen Freunden auf Italienisch, schreibt jedoch wenig in der italienischen Sprache. Aus diesem Grund fühlt sie sich bezüglich ihrer schriftlichen Kompetenzen unsicher.

Vittorio hat hingegen erst Italienisch erworben und im Alter von circa drei Jahren Deutsch gelernt. Beide Eltern kommen aus Italien (Kalabrien) und sprechen ihren Dialekt noch manchmal zu Hause. Vittorio besucht seit neun Jahren den herkunftssprachlichen Unterricht, weil die Pflege der italienischen Sprache für seine Familie sehr wichtig ist. Er hat jedoch in diesem Kurs nicht viel gelernt, da er nicht für bilinguale Jugendliche gedacht ist. Das Schreiben jedoch konnte er durch den Besuch des Kurses verbessern. Zu Hause mit den Eltern spricht er Italienisch (den kalabresischen Dialekt versteht er zwar, kann ihn aber nicht sprechen). Mit seiner Schwester verwendet er überwiegend Deutsch und mit einigen Freunden spricht er täglich Italienisch. Er liest Sportmagazine auf Italienisch und schreibt oft in den sozialen Medien oder bei den Hausaufgaben auf Italienisch. Er hat jedoch einige Schwierigkeiten, komplexe Gedanken in dieser Sprache zu formulieren und es fällt ihm leichter, sich auf Deutsch auszudrücken.

Aufgabestellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Handyverbot

(110) G\_10\_Francesca\_AT\_DE\_SAFR0499

**Sehr geehrter Herr Direktor,**

**nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht**, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen, **möchte ich dieses Thema aufgreifen** und dazu Stellung nehmen.

**Zum einen** ist ein solches Verbot sinnvoll, da die Schule in erster Linie für Bildung steht und Handys dabei kontraproduktiv wirken könnten, da sie als Ablenkung dienen. **Die Schüler sollten sich völlig auf die Schule konzentrieren können** und dabei nicht ständig von mobilen Geräten abgelenkt werden. Außerdem ist dabei, im Falle einer Schulaufgabe oder Stegreifaufgabe das Spicken auf dem Handy als Risiko erhöht.

**Ausserdem bin ich der Meinung**, dass sowohl die sozialen Kontakte darunter leiden würden, da so sich die Schüler mehr auf ihr Handy konzentrieren als auf Freunde und dem sozialen Umfeld. **Jugendlich würden dabei beispielweise Plattform wie Facebook oder Instagram als interessanter empfinden und sich intensiver damit beschäftigen.**

**Aus eigener Erfahrung lässt sich dennoch sagen**, dass selbst mit Handyverbot die Schüler am Handy hängen und ein solches Verbot nie vollkommen durchgeführt werden kann.

MfG



## Aufgabestellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Fremdsprachenverbot an der Schule

(111) G\_10\_Francesca\_AT\_IT\_SAFR0499

**Gentile direttore Sig. ,**

**dopo aver preso notizia che Lei voglia introdurre** il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica, **vorrei esporre la mia opinione al riguardo**. Dal punto di vista dei tedeschi **le do ragione** che possa essere difficile poter introdursi in un gruppo di stranieri se egli parlano solo nella loro lingua madre. Permettere che gli studenti si dividino e che comincino a dissociarsi, è un problema che lei, direttore, **chiaramente** vuole risolvere.

**Però un aspetto molto importante** è, che con un divieto la situazione non sarà risolta, perché gli alunni cercheranno in alcun modo die poter parlare nella loro lingua madre è poter stare con i loro amici stranieri. Un divieto del genere effettuerà che gli studenti cominceranno a non parlare piu ad alta voce nella pausa scolastica e di nascondersi in luogi dove non potranno essere scoperti.

**Altretanto** sarà difficile controllare un divieto del simile perché occoreranno molti professori per controllare che gli studenti non parlino nella loro lingua.

**Di conseguenza** gli alunni si distanzieranno da tutti gli professori messi in posizion, **quindi** sarà un problema poter dimostrare una infrazione del genere.

**Perciò spero di averle potuto spiegare** che un divieto del simile non sarà utile per il problema della dissociazione.

**Cordiali saluti**

Übersetzung:

›**Sehr geehrter Herr Schulleiter,**

**nachdem ich gehört habe, dass Sie** ein Verbot einführen wollen, Fremdsprachen zu sprechen während der Pause **möchte ich meine Meinung erläutern**. Aus einer deutschen Sicht **gebe ich Ihnen recht**, dass es schwierig sein kann, sich in einer Ausländergruppe einzubringen, wenn die Leute nur in ihrer Muttersprache reden. Erlauben, dass die Schüler sich (in Gruppen) aufteilen und anfangen würden, sich abzugrenzen ist ein Problem, dass Sie, Direktor, **eindeutig** lösen wollen.

**Doch es ist ein sehr wichtiger Aspekt**, der nicht durch ein Verbot gelöst wird, weil die Schüler auf einer anderen Art und Weise versuchen werden, in ihrer Muttersprache zu sprechen und mit ihren ausländischen Freunden zusammen zu sein.

Ein solches Verbot bewirkt, dass die Schüler anfangen, sich nicht mehr in der Pause laut zu unterhalten, und sich an Orten zu verstecken, an denen man sie nicht sehen kann.

**Genauso** wird es schwierig, ein solches Verbot zu kontrollieren, weil man viele Lehrer bräuchte, um zu kontrollieren, dass die Schüler nicht in ihrer Sprache sprechen.

**Als Konsequenz** werden die Schüler sich von allen Lehrern distanzieren, **deshalb** wird es ein Problem sein, einen solchen Regelverstoß nachzuweisen.

**Aus diesem Grund hoffe ich, Ihnen erklärt zu haben**, dass ein solches Verbot nicht nützlich für das Problem der Abgrenzung ist.

**Freundliche Grüße**»

Wie aus den Beispielen hervorgeht, weist der deutsche Text eine überwiegende Fokussierung auf das Thema auf und die eigene zu vertretende Meinung wird anhand von Argumenten, insbesondere im zentralen Teil des Textes, objektiv dargestellt. Evaluierende Adjektive oder Modalpartikeln werden allgemein vermieden. Es lassen sich drei unterschiedliche Ebenen der Selbstreferenz beobachten: Die Diskursebene,

in der die Kommentare in Form von Elementen der Leserinnen- und Leserführung eingesetzt werden (»möchte ich dieses Thema aufgreifen«), die Bewertungsebene, in der die dargestellten Argumente von der Schreiberin evaluiert werden (»Ausserdem bin ich der Meinung, dass«) und schließlich die Darstellungsebene, in der die Schreiberin über ihre eigene Erfahrung berichtet (»Aus eigener Erfahrung«). Die argumentative Makrostruktur enthält Pro-Contra-Argumente, wobei jedoch keine Steigerung in der Argumentation aufgebaut wird. Auf der Ebene der Sprecher-Hörer-Deixis lassen sich außerdem Distanzierungsstrategien beobachten: Der Leser bzw. die Leserin wird nicht in den Text miteinbezogen und am Ende wird die typische Grußformel eines offiziellen Briefs, allerdings lediglich mit der Abkürzung »MfG« verwendet, was möglicherweise der fehlenden Zeit geschuldet ist.

Anders als im deutschen Text, wird im italienischen Text der Leser bzw. die Leserin viel stärker in den Textraum involviert, was insbesondere in Form der direkten Ansprache realisiert wird, die während des ganzen Textes beibehalten wird (*che Lei volga introdurre* »dass Sie einführen wollen«; *le do ragione* »ich gebe Ihnen recht«; *è un problema che lei, direttore* »ist ein Problem, dass Sie, Direktor«; *spero di averle potuto spiegare* »[Ich] hoffe, Ihnen erklärt zu haben«).

Die Selbstreferenz wird insbesondere auf der Diskursebene (*vorrei esporre la mia opinione* »[ich] möchte meine Meinung erläutern«) und der Bewertungsebene (*le do ragione* »[ich] gebe Ihnen recht«; *Perciò spero di averle potuto spiegare* »Aus diesem Grund hoffe ich, Ihnen erklärt zu haben«) eingesetzt. Weitere Involvierungsstrategien werden in der Verwendung von evaluierenden Adverbien und Adjektiven (*chiaramente* »eindeutig«; *molto importante* »sehr wichtig«) deutlich.

Die eigene Meinung gegenüber dem Handyverbot wird durch »Mitigationsprozesse« (Held 2010: 69) vertreten. Dadurch werden die eigenen Aussagen abgeschwächt und folglich weniger gesichtsbedrohend sowohl für die Verfasserin als auch für den Lesenden. Die Schülerin versucht somit, den Leser bzw. die Leserin zunächst für sich einzunehmen und eine gewisse Nähe herzustellen. Erst danach wird die eigene Meinung dargestellt: *Dal punto di vista dei tedeschi le do ragione che possa essere difficile poter introdursi in un gruppo di stranieri [...] Però un aspetto molto importante [...]* »Aus einer deutschen Sicht gebe ich

**Ihnen recht**, dass es schwierig sein kann, sich in einer Ausländergruppe einzubringen [...] **Doch es ist ein sehr wichtiger Aspekt** [...]«. Schließlich werden auch im italienischen Text die typischen Anrede- und Grußformeln eines argumentativen Briefes verwendet.

Aus den vorherigen Beispielen wurde ersichtlich, dass Francesca in ihrem deutschen Text sachlich bleibt und die Argumente mithilfe von Textstrukturierungsmustern und Gliederungssignalen auflistet und darstellt. Im italienischen Text verwendet sie eine unterschiedliche kommunikative Grundhaltung: Die Meinungsdarstellung erfolgt durch eine Überzeugung des Lesers bzw. der Leserin durch die Herstellung einer gewissen Nähe zum Rezipienten des Briefes.

Im Falle von Vittorio findet hingegen eine Übertragung von Diskursstrategien aus dem deutschen in den italienischen Text statt, wie im Folgenden aufgezeigt wird:

Aufgabenstellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Handyverbot

(112) G\_9\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100,

**Sehr geehrter Schulleiter,**

**hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung** gegenüber dem Thema »Handyverbot« darzulegen.

**Der erste Punkt** ist, die Schwächung der Verbindlichkeit der Schüler. So unterhalten sich Schüler, bei ständigem Gebrauch des Handys, miteinander weniger. **In der Folge** werden weniger Freundschaften geschlossen, was dazu führt, dass sich die Schüler fremder vorkommen und nicht verbunden. **Ein weiterer Gesichtspunkt** ist, die Versuchung bei Leistungsnachweisen mithilfe von Handys zu betrügen. **Denn** beinahe jedes Handy besitzt heutzutage Internet, indem man leicht Wissen aller Arten nachschlagen kann. So könnten Schüler in Versuchung geraten, während eines Schultests, beim fehlenden Wissen einer Antwort, ihr Handy raus zu zücken und nach jener zu suchen, was nicht erlaubt ist und bei Erwischen des Lehrers dieser Tat im schlimmsten Falle mit der Note Sechs bestraft werden könnte.

**Der wichtigste Punkt aber**, ist die Ablenkung. So könnten bei ständigem Gebrauch des Handys und wenig Mitarbeit im Unterricht große Wissenslücken entstehen. **Zum Beispiel könnte sich ein Schüler** lieber für seine SMS-en als die neue Grammatik im Englischunterricht interessieren, weil er abgelenkt wurde. **Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern und hoffe Sie setzen das Handyverbot durch.**

**Mit freundlichen Grüßen**

Aufgabenstellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Fremdsprachenverbot in der Schule

(113) G\_9\_Vittorio\_AT\_IT\_CAFA0100

**Gentile direttore,**

**scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione** riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.

**Come primo punto vorrei dire** che se si può parlare lingue straniere anche in futuro, potrebbe aiutare ai scolari a fare più rapidamente nuove amicizie. **Se per esempio un bambino** che si è trasferito da

*un altro paese parla solo la sua lingua e viene nella nostra scuola bambini che sanno la sua lingua possono comunicare facilmente con egli. E così che nasce una nuova amicizia.*

**Come altro punto, vorrei aggiungere** che, parlare lingue straniere nelle pause scolastiche, può essere anche un esercizio utile. **Se per esempio nella scuola ci sono bambini** con stessa nazionalità e capacità di parlare la lingua di egli, possono comunicare con la lingua straniera ed essercitarla. Così hanno la possibilità di migliorarla.

**Spero che i miei argomenti le sono utili sulla decisione** di introdurre il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.

**Sinceri saluti**

Übersetzung:

›**Sehr geehrter Schulleiter,**

**ich schreibe diesen Brief um meine Meinung** über das Verbot, Fremdsprachen in der Schulpause zu sprechen, **auszudrücken.**

**Als ersten Punkt möchte ich sagen**, dass, wenn man Fremdsprachen sprechen kann, das auch in Zukunft den Schülern helfen kann, schnell neue Freundschaften zu schließen. **Falls ein Kind**, das aus einem anderen Land hergezogen ist, nur seine Sprache spricht und in unsere Schule kommt, können die Kinder die seine Sprache sprechen mit ihm leicht kommunizieren. Und so entsteht eine neue Freundschaft.

**Als weiteren Punkt würde ich hinzufügen**, dass Fremdsprachen in den Schulpausen zu sprechen, auch eine nützliche Übung sein kann. **Falls zum Beispiel in der Schule einige Kinder** mit der gleichen Nationalität sind und die Fähigkeit haben, seine Sprache zu sprechen, dann können sie in dieser Fremdsprache kommunizieren und diese üben. Somit haben sie die Möglichkeit, sie zu verbessern.

**Ich hoffe, dass meine Argumente Ihnen bei der Entscheidung** über die Einführung des Fremdsprachenverbots von Nutzen sind.

**Herzliche Grüße**◀

Bei dem Vergleich des deutschen mit dem italienischen Text zeigt sich, dass der Schüler ähnliche Diskursstrategien in beiden Sprachen realisiert. Der deutsche Text weist überwiegend Distanzierungsstrategien auf: Die Selbstreferenz und die Involvierung der Leserin bzw. des Lesers in den Textraum wird beispielsweise nur in der Einleitung und beim Schluss des Textes angewendet (»schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung [...]; Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern und hoffe Sie setzen [...].«). Die Selbstreferenz wird auf der Diskursebene verwendet, indem der Schreiber das Thema des Briefes einleitet und anschließend den Brief beendet. Der Hauptteil des Briefes bleibt jedoch distanziert, und auch wenn die argumentative Makrostruktur nur Pro-Argumente enthält, werden diese steigernd aufgebaut (»der erste Punkt [...].«; »ein weiterer Gesichtspunkt [...].«; »der wichtigste Punkt [...].«).

Auch der italienische Text weist mehrere Involvierungsstrategien auf und die Selbstreferenz zeigt sich in diesem Fall nicht nur auf der

Diskursebene, wie im deutschen Text, sondern auch auf der Bewertungsebene (*vorrei dire* ›ich möchte sagen‹; *vorrei aggiungere* ›ich würde hinzufügen‹). In seinem italienischen Text überträgt er jedoch viel mehr Diskursstrategien, die er aus dem Deutschen kennt, als das Pro-Contra-Modell. Hierbei werden die aus dem Deutschen bekannten Gliederungssignale ins Italienische transferiert: *Come primo punto [...]*, *Come altro punto [...]* ›Als ersten Punkt [...], Als weiteren Punkt [...]‹. Anders als in den Texten von Francesca, bei denen die Involvierungsstrategien in beiden Sprachen überwiegen, findet in den Texten von Vittorio eine stärkere Übertragung von Diskursstrategien aus dem Deutschen in das Italienische statt, wobei die makrostrukturelle Gliederung hinter der im Deutschen bleibt, da nur zwei Pro-Argumente dargestellt werden und somit keine argumentative Steigerung stattfindet.

### 5.3.4 Übertragung von Formulierungsmustern

Beim Vergleich der argumentativen Texte der in der vorliegenden Arbeit untersuchten bilingualen Zielgruppe ist eine Übertragung von textsortenspezifischen Formulierungsmustern festzustellen. Wie bereits in Kapitel 3.4 erklärt wurde, spielen Formulierungsmuster eine besonders wichtige Rolle bei der Realisierung und Wiedererkennung bestimmter Textklassen. Die im Schreibprozess aktivierten Muster ermöglichen somit eine erfolgreiche Textproduktion und -rezeption. Dieses Formulierungs- und Textmusterwissen besteht aus kognitiven Repräsentationen der textuellen Charakteristika, die stark von den im eigenen kulturellen Kontext gemachten Erfahrungen beeinflusst sind (vgl. Esser 1997: 122f.). Argumentative Formulierungsmuster werden auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt. Die Übertragung von Formulierungsmustern findet beispielsweise am Anfang des Textes statt:

(114) a) E\_10\_Darian\_AT\_IT\_COME1200

*Gentile direttore, Ho sentito che lei ha proposto di introdurre il divieto di parlare lingue straniere durante le pause scolastiche. Io vorrei esprimere la mia opinione a riguardo.*

›Sehr geehrter Direktor, Ich habe gehört, dass Sie vorgeschlagen haben, ein Fremdsprachenverbot während der Schulpausen einzuführen. Ich möchte meine Meinung diesbezüglich zum Ausdruck bringen.‹

(114) b) E\_10\_Darian\_AT\_DE\_COME1200

*Sehr geehrter Herr, Ich habe gehört das sie im Schulgelende ein Handyverbot einführen wollen. Ich würde gerne meine Meinung dazu äußern.*

In beiden Texten verwendet Darian ähnliche Formulierungen, die von einer Sprache in die andere übertragen werden. Dies spiegelt sich nicht nur in der Selbstreferenz (›ich habe gehört‹/*Ho sentito*; *Io vorrei esprimere*)/›Ich würde gerne ausdrücken‹; *la mia opinione*/›meine Meinung‹) und in der Adressierung des Schulleiters (*lei*/›sie‹) wider, sondern auch in der Auswahl lexikalischer Einheiten, die in beiden Sprachen ähnlich ist (*Ho sentito che lei*/›Ich habe gehört das sie‹; *Io vorrei esprimere la mia opinione a riguardo*/›Ich würde gerne meine Meinung dazu äußern‹). Dabei findet eine Mustererkennung und -replikation in der jeweiligen Sprache statt.

Weiterhin transferieren Schülerinnen und Schüler die Argumentationsführung von einer Sprache in die andere, insbesondere im Fall von Gliederungssignalen, wie dies beispielsweise in den Texten von Federico zu erkennen ist:

(115) a) E\_10\_Federico\_AT\_IT\_ZOFE0200

**Secondariamente** *la nostra scuola è conosciuta come il nome già lo dice come una scuola internazionale nella quale vengono praticate moltissime lingue europee. [...]*

**Come terzo punto ritengo** [...]

**Per concludere** spero [...]

›**Zweitens** ist unsere Schule bekannt, wie es bereits der Name sagt, als eine internationale Schule, in der sehr viele europäische Sprachen Anwendung finden. [...]

**Als dritten Punkt** [...]

**Abschließend**

(115) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

**Zweitens** *nachvollziehe ich, dass es unangenehm sein kann während den Pausen oder Freistunden die Schüler am Handy spielen zu sehen [...].*

**Drittens** *ist ihre Maßnahme zu drastisch, meiner Meinung nach. [...]*

**Als Schlussfolgerung** *würde ich sagen, dass ein absolutes Handyverbot eine zu drastische Folge ist.*

Dabei werden das argumentative Textmuster und die dazu gehörigen Gliederungssignale von einer Sprache in die andere übertragen (*Secondariamente* ›Zweitens‹; *Come terzo punto ritengo* ›Drittens [...] meiner Meinung nach‹; *Per concludere*, ›Als Schlussfolgerung‹).

Einige Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule verwenden den bereits diskutierten Akt des »face-savings« in beiden Sprachen. Ebenso erfolgt ein Transfer von Formulierungsmustern, wobei die ausgewählten Formulierungen eine breite Differenzierung aufweisen, die sich in mehreren Ausdrucksmöglichkeiten widerspiegelt.

(116) a) E\_10\_Elisa\_AT\_DE\_NASC0399

**Ich verstehe natürlich Ihre Bedenken** bei zunehmender Handynutzung im Bereich Sozialisieren, **aber** ich versichere Ihnen, dass das Problem mit dem Verbot nicht aufgehoben sein wird, denn die Schüler werden es zum größten Teil ignorieren.

(116) b) E\_10\_Elisa\_AT\_IT\_NASC0399

**Capisco la Sua intenzione** di voler insegnare loro bene la lingua principale a scuola, **ma** deve anche tenere presente che [...]

›**Ich verstehe Ihre Intention**, [den Schülern] die Schulhauptsprache gut lehren zu wollen, Sie sollten sich **doch** auch vor Augen halten‹

(116) c) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

**Ich verstehe, dass Sie sich für uns Schüler Sorgen machen.** Sie denken nämlich, dass wir nicht zusammen reden und weniger mit anderen Leuten interagieren. **Dieses stimmt aber nicht** [...]

(116) d) E\_10\_Gianni\_AT\_IT\_IOPA0399

**Capisco i suoi timori riguardanti gli studenti stranieri**, che trascurano il tedesco non solo in famiglia, ma anche a scuola comunicando con altri studenti della loro madrelingua. **Io credo però** [...]

›**Ich verstehe Ihre Befürchtungen hinsichtlich der ausländischen Schüler**, die die deutsche Sprache nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule vernachlässigen, da sie mit anderen Schülern in ihrer Muttersprache kommunizieren. **Ich glaube aber**‹

Die Analyse hat folgende Tendenzen gezeigt: Formulierungsmuster werden sowohl am Anfang bzw. am Ende des Textes als auch in der Textstrukturierung, insbesondere im Sinne von Gliederungssignalen, von einer Sprache in die andere transferiert. Dabei findet ein Transfer von Formulierungsmustern statt, in der dieselben lexikalischen Einheiten redupliziert werden.

Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule üben möglicherweise argumentative Text- und Formulierungsmuster in beiden Sprachen, weshalb es für sie leichter ist, diese in der jeweiligen Sprache zu erkennen und zu realisieren. Was passiert aber in den Texten von Probandinnen und Probanden, die keinen bilingualen Unterricht besuchen? Sind hier Unterschiede zu Probandinnen und Probanden zu finden, die einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen und dementsprechend das Schreiben im Italienischen bereits geübt haben?

Wie in den vorherigen Kapiteln diskutiert wurde, haben Schülerinnen und Schüler, die keinen bilingualen bzw. italienischen Unterricht (in unterschiedlicher Form) besuchen bzw. besucht haben, gewisse Schwierigkeiten bei der Verwendung von Anrede- und Grußformeln sowie in Bezug auf die Textgestaltung in der italienischen Sprache.

Einige wenige übertragen die Grußformel (*Con tanti saluti*, ›Mit freundlichen Grüßen‹) bzw. Formulierungen, die zur Textgestaltung gehören (›die Einführung eines Handyverbot ist zwispaltig zu sehen. Einerseits [...] Andererseits; *l'introduzione di questo divieto ha delle parti positive ma pure delle parti negative. Da una parte [...] dall'altra*):

(117) a) R\_10\_Giovanni\_AT\_IT\_NIVO1098

*Con tanti Saluti*

(117) b) R\_10\_Giovanni\_AT\_DE\_NIVO1098

*mit freundlichen Grüße*

(117) c) G\_10\_Cristiano\_AT\_DE\_ANVI0798

*die Einführung eines Handyverbot ist zwispaltig zu sehen. Einerseits [...] Andererseits [...]*

(117) d) G\_10\_Cristiano\_AT\_IT\_ANVI0798<sup>141</sup>

*l'introduzione di questo divieto ha delle parti positive ma pure delle parti negative. Da una parte [...] dall'altra parte [...]*

Diese Transferenzen sind dadurch zu begründen, dass entsprechende Formulierungen im Italienischen nicht gelernt bzw. eingeübt wurden und somit aus dem Deutschen übernommen werden. Den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Realschule sind pragmatische Konventionen im Italienischen nicht bekannt und aufgrund von lexikalischen Unsicherheiten simplifizieren sie komplexe Formulierungs- bzw. Argumentationsmuster.

### 5.3.5 Affektstrukturmarkierung in den narrativen Texten

Nach der Diskussion der argumentativen Texte soll im folgenden Kapitel hinsichtlich der narrativen Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler die Fragestellung nach den verwendeten Diskursstrategien und den möglichen kulturspezifischen Unterschieden im Zentrum stehen. Im Anlehnung an bisher veröffentlichte Studien zu bilingualen Erzählungen (vgl. Gantefort 2013, Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016) wurde zur Analyse der kommunikativen Grundhal-

<sup>141</sup> Die Übersetzung dieser letzten zwei Beispiele wird nicht hinzugefügt, da die im deutschen Text verwendeten Äußerungen eins zu eins ins Italienische übertragen wurden.



tung der narrativen Texte die »Affektstrukturmarkierung« (Boueke et al. 1995: 107) verwendet. Die Affektstrukturmarkierung ist ein wichtiges Merkmal einer Geschichte, weil sie die Fähigkeit bezeichnet, »den Zuhörer [zu] ›unterhalten«, [und] ihn in einem Maße zu aktivieren, zu ›erregen«, daß bei ihm eine angenehme Emotion ausgelöst wird« (Boueke et al. 1995: 92).

Die emotionalen Textelemente, die den narrativen Kern darstellen, werden unter drei Gesichtspunkten betrachtet: a) Die zentrale Figur, die die dargestellten Ereignisse erlebt, b) die Nebenfiguren, die mit der zentralen Figur und ihren Aktionen harmonieren oder nicht, und schließlich c) die unerwartete Veränderung eines plan-konsistenten Ablaufs durch ein plan-divergentes Ereignis. Im Rahmen dieses narrativen Kerns werden drei Kategorien der Affektstrukturmarkierung eingesetzt: die psychologische Nähe, die Valenz und die Plötzlichkeit (vgl. Boueke et al. 1995: 108f.).

Die Betrachtung der Affektstrukturmarkierungen erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden die realisierten Strategien in den Texten der bilingualen Zielgruppe nach den drei Kategorien anhand markanter Beispiele diskutiert. Daran anschließend wird pro Kategorie das Gesamtvorkommen in Prozentzahlen thematisiert. Schließlich erfolgt der Vergleich mit den einsprachigen Kontrollgruppen. Bei der quantitativen Analyse der Ergebnisse wird das Augenmerk besonders auf die prozentuale Häufigkeit der realisierten Affektstrukturmarkierungen gelegt.

### 5.3.5.1 Narrative Texte der mehrsprachigen Gruppe

#### **Psychologische Nähe**

Die Kategorie der psychologischen Nähe umfasst sprachliche Elemente, die insbesondere Wahrnehmungen, Gedanken bzw. explizit verbale Handlungen der Hauptfigur(en) darstellen. Dabei wird die Perspektive der Hauptfigur(en) eingenommen, um die Lesenden in den Text zu involvieren. Durch dieses Vorgehen wird beim Lesenden das Gefühl erzeugt, mitten im Geschehen zu sein und am Erleben der Hauptfigur(en) teilzunehmen. Ebenso wird dadurch eine Steigerung der Empathie erzeugt, was zu einem stärkeren Nacherleben des inhaltlich angelegten und von den beteiligten Figuren erlebten Konflikts führt.

Zur Erzeugung der psychologischen Nähe kommen in den untersuchten Texten der bilingualen Zielgruppe mehrere Strategien zum Einsatz, die nicht an einer spezifischen Stelle im Rahmen des Ereignisablaufs stehen, sondern in unterschiedlicher Abfolge eingesetzt werden. Eines der am häufigsten verwendeten sprachlichen Mittel ist die Gedankenwiedergabe der Hauptfigur(en), die der Versprachlichung ihrer/seiner eigenen Emotionen, Gefühle und Absichten dient. Dadurch wird das erzählerische Geschehen lebendig gestaltet und die handelnden Personen gewinnen somit an Kontur:

(118) a) E\_10\_Gianni\_NT\_IT\_IOPA0399

*Tho guarda – disse tra se e se Ernesto – sono capitato nel futuro! E Ferrara è diventato un bel deserto.*

›Oh guck mal! – dachte Ernesto – ich bin in der Zukunft gelandet! Und Ferrara ist eine schöne Wüste geworden.«

(118) b) R\_9\_Daniele\_NT\_DE\_ELLI1100

›Mir tun die Leute leid, die dort leben«, murmelte er vor sich hin.

Insbesondere in den italienischen Texten werden die Gedanken und Wünsche des/der Ich-Erzählers/Erzählerin einer nach dem anderen geäußert. Der Satzbau ist dabei sehr parataktisch aufgebaut:

(119) a) G\_9\_Annalisa\_NT\_IT\_SAFE1100

*A me mi basta adesso! Voglio tornare a casa, nel anno 2014. Se continuerà così, l'umanità non sarà la stessa. Tutti si combattono. Spero che cambierà.*

›Jetzt genügt es mir! Ich will nach Hause zurückkehren, in das Jahr 2014. Wenn es so weitergehen wird, wird die Menschheit nicht die gleiche sein. Alle kämpfen gegeneinander. Ich hoffe, dies wird sich bald ändern.«

(119) b) R\_9\_Barbara\_NT\_IT\_RAGI109

*Mi semprono come criminale persone. Ma dove sono le negozii? A la! Forte! Volano! Il cello e rosa. Oh! Como e carino quell cane. La corda e trasparente. Adesso ho fame. Quell ristorante mi sempra che e buone. Io cello 20 euro. I ristoranti sono sempre eguali. Ma i soldi sono diverse. Una pizza costa 5,125 lupeles.*

›Sie scheinen mir wie Kriminelle zu sein. Aber wo sind die Geschäfte? Ah dort! Geil! Sie fliegen! Der Himmel ist rosa. Oh! Wie hübsch ist der Hund da! Die Leine ist durchsichtig. Jetzt habe ich Hunger. Dieses Restaurant scheint mir gut zu sein. Ich habe 20 Euro. Alle Restaurants sind gleich. Aber die Währung ist unterschiedlich. Eine Pizza kostet 5,125 tupeles.«

Bei den Beispielen (119a) und (119b) sieht man besonders deutlich, wie die Szenen isoliert voneinander dargestellt und nicht harmonisch miteinander verbunden werden. Analoge Schlüsse hat auch Rehbein (1987,

2007, 2016) hinsichtlich Nacherzählungen deutsch-türkischer Kinder gezogen. Auch sie geben Handlungen als »Zitat aus der mündlichen Rede« (Rehbein 1987: 142) wieder, wobei es sich um »Hilfskonstruktionen« (Rehbein 1987: 142) in Form von sprachlichen Vereinfachungen handelt, die sie möglicherweise einsetzen, weil ihnen in der Erstsprache das lexikalische und morphosyntaktische Wissen fehlt (siehe dazu auch Kapitel 5.2.3 zum Fall von Tiziana). Grommes (2018: 49) bezeichnet ein solches Vorgehen auch als »Entlastungsstrategie«.

Ein weiteres erzählerisches Mittel ist die »Redewiedergabe«<sup>142</sup>, die als direkte und indirekte Rede realisiert werden kann. Die Redewiedergabe stellt eine zentrale narrative Strategie dar, die Nähe, Emotionalität und Unmittelbarkeit mit den Lesenden herstellt (vgl. Dannerer 2012: 33). In der schulischen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler wird die Strategie zu unterschiedlichen Zeitpunkten erlernt: Während die direkte Rede bereits in der Grundschule vermittelt wird, wird die indirekte Rede erst in der Sekundarstufe eingeübt, was damit zusammenhängt, dass im Lehrplan für diese Zeit die Verwendung des Konjunktivs und somit die Förderung an sprachlicher Komplexität vorgesehen ist (vgl. Grommes 2018: 35). Die Einsetzung der Redewiedergabe stellt somit sprachliche und kognitive Anforderung an die Schülerinnen und Schüler (vgl. Grommes 2018, Riehl 2001).

In den untersuchten Texten wird die indirekte Rede weniger häufig als die direkte verwendet. Dies ist damit zu begründen, dass die direkte Rede sich kognitiv leichter darstellt, da das Erzählte ohne Umstellungsoperationen wiedergegeben wird (vgl. Grommes 2018: 37).

Ein Beispiel der verwendeten Redewiedergabe ist das Phänomen der »schnellen Wechselrede« (Rehbein 2007: 418). Diese hat das Ziel, die

<sup>142</sup> In der Literatur sind diesbezüglich unterschiedliche Termini, etwa »Sprechaktbericht« (Weigand 1989: 285), »Redeerwähnung« (Kaufmann 1976: 13) und »Redewiedergabe« (Weinrich 1993: 895) zu finden. Der letzte Begriff hat sich aber vor allem etabliert (vgl. Katelhön 1998: 91). Weinrich (1993: 895) bezieht sich damit auf alle »Bewusstseinsinhalte«, die »in einem Sprachspiel« zustande kommen. Darunter werden konkret alle sprachlichen Äußerungen verstanden, die die Sprechenden bzw. die Schreibenden verwenden, um zu signalisieren, dass sie sich auf eine weitere kommunikative Situation beziehen, die sich von der gegenwärtigen unterscheidet. Die Einsetzung der »Redewiedergabe« zielt somit auf eine »Veränderung in der Sprechereinstellung der Originaläußerung« (Katelhön 1998: 91) ab, die beispielsweise im Laufe einer Erzählung entsteht (vgl. Katelhön 1998: 92).

Handlung dialogisch wiederzugeben, was im folgenden Beispiel sehr gut zu sehen ist:

(120) R\_9\_Grazia\_NT\_IT\_TADI1299

»Dove sono? o chiesto al guidatore del taxi. Sei a Roma« a detto, ma come mai questa machina vuola volevo sappare »perche abbiamo 2798« non lo volevo credere.

»Wo bin ich denn?« habe ich den Taxifahrer gefragt. »Du bist in Rom« hat er gesagt, aber ich wollte wissen, wieso dieses Auto fliegt. »Weil wir in 2798 sind«, ich wollte ihm nicht glauben.«

Formen der direkten Rede können aber auch der Steigerung der Textattraktivität dienen, da sie einen Perspektivenwechsel anbieten (vgl. Riehl 2001: 133), beispielsweise wenn das Selbstgespräch mit der direkten Rede kombiniert wird:

(121) E\_10\_Eva\_NT\_DE\_DAMA0600

»Dieses Versteckspiel muss bald ein Ende haben« dachte ich, denn ich wollte mich nicht mehr in solchen Dreckslöchern mit Luca verabreden. Plötzlich wurde ich aus meinen Gedanken gerissen, als ein großer Glutball von oben auf mich zusteuerte. »Theresa, pass auf!« hörte ich eine Stimme vom Dach kommen.

Durch die Kürze der italienischen Texte, insbesondere bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie der Realschülerinnen und -schüler, wird keine psychologische Nähe zu den Lesenden aufgebaut. Es erfolgt stattdessen eine knappe Gedanken- bzw. Meinungswiedergabe, welche in einen deskriptiven Rahmen eingebettet wird:

(122) a) G\_9\_Paola\_NT\_IT\_CAPA1200

Sono felice d'essere solo in un viaggio perché qui non c'è nemmeno un albero, niente natura. Delle strade di metallo. Neanche dei animali ci sono qui. Solo dei roba. Un mondo veramente diverso.

»Ich bin froh, dass ich nur auf einer Reise bin, weil es hier keinen Baum gibt, keine Natur. Einige Straßen aus Metall. Kein Tier gibt es hier. Nur Roboter. Eine komplett andere Welt.«

(122) b) G\_10\_Mario\_NT\_IT\_COKR0999

E successo tuto a tra 2014. Adesso abbiamo delle macchine volante e la natura sta bene. L'abbiamo tutte che non usiamo piu il olio della terra e che la nostra macchina sia volante e non volanten non usano piu la benzina. E che di piu nace. Abbiamo risolti gli problema con le persone teraisice . Le case son rimaste nell stile vecchio come la anno costruite 700 anni fa. Per conto mio il mondo oggi e piu bello die questo dell 2014.

»Es ist alles 2014 passiert. Jetzt haben wir fliegende Autos und der Natur geht es gut. Jeder hat sie und wir benutzen kein Erdöl mehr und egal ob unser Auto fliegt oder nicht, wir benutzen kein Benzin mehr. Und dass mehr entsteht. Wir haben die Probleme mit den Menschen gelöst. Die Häuser sind im alten Stil geblieben, wie vor 700 Jahren gebaut. Für mich ist die Welt heute schöner als im Jahr 2014.«

In einigen anderen Texten ist zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler von der Erzählstruktur abweichen, was sich daran zeigt, dass die Texte wie Tagebucheinträge (Beispiele 123a und 123b) oder reine Bildbeschreibungen verfasst sind (123c) bzw. die zuvor erzählte Geschichte kurz paraphrasieren (123d):

(123) a) E\_10\_Leonardo\_NT\_DE\_NOVI0400

*Mein liebes Tagebuch, Heute Nacht habe ich ein sehr komisches Traum gemacht.*

(123) b) E\_9\_Marco\_NT\_IT\_EORT1200

*Buongiorno, sono Matteo e raccolgo le mie impressioni e storie in questo racconto. Se qualcuno dovesse leggerlo deve sapere che sono nato nel 2000 e che ho costruito una macchina del tempo che mi porterà nel 2798.*

›Guten Morgen, ich bin Matteo und ich erzähle über meine Eindrücke und Geschichten in dieser Erzählung. Wenn jemand sie lesen sollte, sollte er wissen, dass ich im Jahr 2000 geboren bin und eine Zeitmaschine gebaut habe, die mich ins Jahr 2798 bringen wird.‹

(123) c) G\_10\_Natale\_NT\_IT\_LEFR0699

*Sull'immagine proposta si vede una tipica città grande, con milioni di abitanti e grande case. Tutto questo nell'anno 2014.*

›Auf dem vorgeschlagenen Bild sieht man eine typische Großstadt mit Millionen Einwohnern und großen Häusern. Das alles im Jahr 2014.‹

(123) d) R\_9\_Simone\_NT\_DE\_ROSI1100

*ein Meteorit kam auf die Erde zu er rettet dass Mädchen und rennt sofort nach Hause.*

Während die Beispiele (123c) und (123d) eine geringe Schreibmotivation bei den Verfassern vermuten lassen, sind in den Beispielen (123a) und (123b) neue Textgestaltungen, die sich von den anderen Daten unterscheiden, entstanden.

Eine mögliche Alternative für die Herstellung der psychologischen Nähe ist die von Lorena (E\_10\_Lorena\_NT\_DE\_RANE1000) realisierte Textgestalt im Deutschen. Der Text beginnt mit einem neutralen Setting, in welchem sich die Erzählerin vorstellt und ihre Geschichte beginnt. Im Laufe der Erzählung wird die Perspektive immer wieder gewechselt, wobei Dialoge eingesetzt werden, die als inneres Gespräch der Ich-Erzählerin interpretiert werden können. Die wiedergegebenen Gedanken werden in Form von »Sprechblasen« (Riehl 2001: 147) hinzugefügt, wobei eine Art Stilisierung mündlicher Rede stattfindet, die den Text an »Comic-Strips« (Riehl 2001: 147) annähert. Dies wird durch das Wegfallen von Verba Dicendi unterstrichen, die als narrative Technik zur Einführung der Redewiedergabe verwendet werden.

(124) E\_10\_Lorena\_NT\_DE\_RANE1000

*Ich befinde mich gerade auf der Straße richtung Schule. Ich heiße Luise und bin 16 Jahre alt. Ein junger Mann beobachtet mich gerade, er hat ein Blau gestreiftes Pulli an. [...]*

*Ein riesiger Feuerball steuert auf mich zu, ist es etwa ein Meteorit? Ich erstarre. Ich kann nichts mehr machen. Eigentlich will ich weg rennen aber meine Beine bewegen sich nicht. Mein herz rast und ich fange an zu schwitzen obwohl es Winter ist und ich leicht angezogen bin. An was ich gerade denke? Ich bete gerade nicht sterben zu müssen, ich bin doch so jung. Mindestens würde ich gerne meinen Eltern und Geschwistern ein letztes mal umarmen und ihnen sagen wie sehr ich sie liebe. Es kommt immer näher auf mir zu und es wird immer wärmer. Was Max macht?*

*Er ist weggerannt.*

*Danke, sehr nett von dir!*

*Ich dachte das er mir hilft, tja da habe ich wohl falsch gedacht.*

*Das letzte was ich noch sehe ist wie ein Mann in meiner Schule rein geht. Danach sehe ich nur Schwarz.*

*Als ich wieder aufwache befinde ich mich im Krankenhaus in der Intensivstation.*

*Ich habe tausende kabel an mir dran, habe schreckliche schmerzen und verstehe erstmal gar nichts.*

*Mir wird erklärt was passiert ist. Ich habe mehrere verbrennungen II und III grades und habe meinen rechten Bein verloren. Deshalb die unerträglichen Schmerzen! Ich wäre gestorben wenn ein Junge nicht sofort hilfe geholt hätte.*

*Welcher Junge?*

*Keine Ahnung.*

*Ein Besuch ist für mich da. Max.*

*Es stellte sich heraus das er mir sofort geholfen hatte und er mir indirekt das Leben gerettet hat.*

*Danke, sehr nett von dir!*

Weitere sprachliche Mittel zur Elaboration der psychologischen Nähe sind beispielsweise die Wiedergabe von akustischen Sinneseindrücken, die mithilfe von Onomatopoesien eingesetzt werden:

(125) a) E\_10\_Eva\_NT\_DE\_DAMA0600

*Ich wollte in meinen Keller gehen und auf einmal hörte ich Caterina schreien und dann »Boooooom«.*

(125) b) E\_10\_Darian\_NT\_DE\_COME1200

*»Bip-Bip« hörte ich mein Handy klingeln als ich gerade mit dem letzten Liedstrich fertig war.*

Auf diese Art und Weise versuchen die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schreibprozesses die »durch den Verbalisierungszwang hervorgerufene Hemmung kommunikativer Spontaneität und sozialer Direktheit« (Feilke/Augst 1989: 310) mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten zurückzugewinnen.

Zusätzlich kommt es in Ansätzen durch die Darstellung von Körperempfindungen und -reaktionen zur psychologischen Nähe:

(126) a) R\_9\_Antonella\_NT\_DE\_IASC0398

*ich spürte nur noch eine Sekunde den Schmerz von Gebrochenen Knochen und Organen die aus mir herausquollen als dann auch mein Schädel zermatscht wurde.*

(126) b) E\_10\_Eva\_NT\_IT\_DAMA0600

*Un dolore intenso perferò il mio corpo. Poi prese il martello e colpì la mia testa. Da quel punto non vidi o sentii più niente.*

›Ein starker Schmerz durchbohrte meinen Körper. Dann nahm er den Hammer und schlug auf meinen Kopf. Von diesem Moment an sah und spürte ich nichts mehr.«

Die »Dramatisierung« (Hausendorf/Quasthoff 1996: 91) der Geschichte wird dabei verstärkt und die psychologische Nähe der Lesenden gefördert. Hierbei steckt der Erzählende einen Rahmen ab, welcher das emotional involvierende und auf die Lesenden bezogene Schreiben widerspiegelt (vgl. Pohl 2005). Die »Verbalisierung subjektiver Dimensionen des Handlungsraums« (Rehbein 2007: 423) findet häufig anhand formelhafter Ausdrücke des Fühlens, Wahrnehmens und Denkens statt.

Vergleicht man die Realisierung der psychologischen Nähe der drei Schultypen, ist festzustellen, dass diese in den Texten unterschiedlich eingesetzt wird. Ihre Verwendung wird anhand der nachfolgenden Tabellen visualisiert: Die erste Tabelle (Tabelle 22) bezieht sich auf den Vergleich der italienischen Texte der drei Schultypen, die zweite Tabelle (Tabelle 23) nimmt die deutschen Texte in den Blick:

	<b>Narrative Texte_IT_E</b>	<b>Narrative Texte_IT_G</b>	<b>Narrative Texte_IT_R</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	67 %	22 %	11 %	100 %
Direkte Rede	58 %	0 %	42 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	21 %	35 %	44 %	100 %
Körperreaktionen	26 %	22 %	52 %	100 %
N = Dokumente	18	15	20	53

Tab. 22: Psychologische Nähe in den italienischen Texten

	<b>Narrative Texte_DE_E</b>	<b>Narrative Texte_DE_G</b>	<b>Narrative Texte_DE_R</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	20 %	78 %	2 %	100 %
Direkte Rede	33 %	38 %	29 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	41 %	17 %	42 %	100 %
Körperreaktionen	24 %	44 %	32 %	100 %
N = Dokumente	18	15	20	53

Tab. 23: Psychologische Nähe in den deutschen Texten

Anhand der obigen Tabellen, die die Prozentzahlen der realisierten Strategien im Bereich der psychologischen Nähe in den italienischen und deutschen Texten zeigen, kann abgelesen werden, dass die Verwendung der psychologischen Nähe nach Schultypen sehr unterschiedlich verteilt ist. Die indirekte Rede ist überwiegend in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden (67 %). In den deutschen Texten dieser Gruppe wird sie wesentlich weniger verwendet (20 %). Hier bevorzugen die Schreibenden eher die Wiedergabe von Gedanken (41 %).

In den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wird die indirekte Rede überwiegend in den deutschen Texten verwendet (78 %). In ihren italienischen Texten ist vor allem die Wiedergabe von Gedanken zu finden (35 %).

Im Gegensatz zu den anderen Schultypen realisieren die Probandinnen und Probanden der Realschule kaum indirekte Rede in ihren italienischen Texten (11 %). Die Realschülerinnen und -schüler bevorzugen sowohl in den italienischen als auch in den deutschen Texten die Wiedergabe von Gedanken (jeweils 44 % und 42 %) und die Beschreibung von Körperreaktionen (52 % und 32 %).

An dieser Stelle ist jedoch schwer festzustellen, ob bestimmte Strategien im Bereich der psychologischen Nähe sprach- bzw. schulbezogen sind. Die quantitative Darstellung der untersuchten Kategorien deutet jedoch auf eine Tendenz der in den Texten bevorzugten Strategien hin: Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule greifen im Italienischen insbesondere auf die direkte und indirekte Rede zurück.

Bei den Realschülerinnen und -schülern lässt sich darüber hinaus eine stärkere Tendenz in beiden Sprachen zur Wiedergabe von Gedanken und Körpergefühlen beobachten. Das Ergebnis, dass die indirekte Rede seltener verwendet wird, deckt sich mit den Ergebnissen bisheriger Studien (vgl. Grommes 2018, Rehbein 2016, Riehl 2001). Die Verwendung dieses erzählerischen Mittels stellt sprachliche und kognitive Anforderungen, denen die Realschülerinnen und Schüler zum Teil aufgrund von sprachlichen Unsicherheiten nicht genügen können. In ihren Texten stellen sie häufig Szenen voneinander isoliert und nicht harmonisch miteinander verbunden dar. Dies ist vor allem bei der Auf-



listung von Gedanken und Wünschen des Ich-Erzählers bzw. der Ich-Erzählerin und bei parataktischem Satzbau der Fall.

Die Texte der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums beinhalten schließlich eine überwiegende Anzahl von Affektstrukturmarkierungen. Insbesondere verwenden sie die direkte und indirekte Rede oder beschreiben in ihren deutschen Texten Körperreaktionen. In ihren italienischen Texten versuchen sie, die psychologische Nähe herzustellen, beschränken sich jedoch auf weniger Strategien als in den deutschen Texten.

### Valenz

Als weitere Möglichkeit der Emotionalisierung des Geschehens gilt die Kategorie der Valenz, die der »Amplifikation der emotionalen Grundqualität« (Boueke et al. 1995: 109) dient. Diese drückt sich in Form »einer kontrastiven Gegenüberstellung von Vergleichshorizonten« (Straub 2000: 147) aus, die entweder positive oder negative Emotionen in den Lesenden erzeugt. Die jeweiligen emotionalen Grundqualitäten eines Ereignisses werden dadurch betont, sodass bereits vorhandene Kontraste in ihrer Wirksamkeit gesteigert werden. Die Valenz stellt somit die eindeutigste Strategie der Kontraststeigerung dar. Diese kann mithilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel erzeugt werden, beispielsweise durch expressive Verben, wertende Adjektive oder Modalpartikeln (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 30).

In den italienischen Texten wird diese Kategorie überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule realisiert. Sie zeigt sich auf unterschiedliche Art und Weise in der Struktur der Geschichten (Setting, Episode und Abschluss).<sup>143</sup> Im Setting wird die Valenz zunächst durch eine Kontrastierung zu den Incipit eingeleitet. Der initiale Teil enthält eine Vorbereitung auf die Spannung oder eine Kontrastierung zu einem langweiligen Tag. Mögliche Formulierungen sind:

**143** Setting, Episode und Abschluss stellen nach Boueke et al. (1995) die episodische Struktur einer Geschichte. Diese beinhaltet narrationspezifische Charakteristika, die durch die Affektstrukturmarkierungen gekennzeichnet werden. Das Setting bezieht sich auf die eröffnende Ereignisabfolge, die den normalen Ereignisablauf verdeutlicht. Das Durchbrechen dieses normalen Ablaufs wird als Episode bezeichnet und mündet in einem Abschluss, der wiederum in Kontrast zur Episode steht.

(127) a) G\_9\_Sarah\_NT\_IT\_RARI1200

*Ci siamo avvicinati piano per non causare rumore e abbiamo tolto lentamente la coperta dall'oggetto. Sembrava una poltrona perciò mi sono seduta dentro. La mia amica aveva iniziato a giocare con i bottoni e ad un certo punto vedevo una luce così forte che ho dovuto chiudere gli occhi.*

»Wir haben uns leise genähert um keine Geräusche zu verursachen und haben langsam die Decke vom Gegenstand heruntergezogen. Es sah wie ein Sessel aus, deshalb setzte ich mich drauf. Meine Freundin begann mit den Knöpfen zu spielen und auf einmal sah ich so ein starkes Licht, dass ich die Augen schließen musste.«

(127) b) G\_9\_Sofia\_NT\_IT\_IECI0698

*Ogni giorno successe lo stesso, non cambia niente. Il stesso typo di musica, la stessa gente e la stessa elettronica. Stavo tornando a casa, quando ho visto una macchina del tempo. Mi sembrava una favolla. [...] C'era un bottone dove c'era scritto »Let's go«. Allora ho premuto quell bottone, tutto era così veloce, mi girava la testa, non vedevo più nulla.*

»Jeden Tag passierte dasselbe, nichts änderte sich. Die gleiche Musik, dieselben Menschen und dieselbe Elektronik.

Ich war auf dem Weg nach Hause, als ich eine Zeitmaschine sah. Ich dachte, es war ein Märchen, [...] Es gab einen Knopf, wo stand »Let's go«. Also habe ich diesen Knopf gedrückt, alles ging so schnell, mein Kopf drehte sich und ich sah nichts mehr«

In den meisten Fällen wird die Kontrastierung durch den Einsatz unerwarteter Ereignisse hergestellt, die mithilfe von Handlungssequenzen und evaluierenden Adjektiven betont werden. Weiterhin sind Unsicherheiten hinsichtlich des nominalen und verbalen Paradigmas festzustellen, was bereits in Kapitel 5.2 diskutiert wurde. Es handelt sich hierbei um lexikalische Transferenzen (*Il stesso typo di musica*), elliptische Strukturen (*la stessa elettronica*) und Unsicherheiten beim Tempuswechsel (*quando ho visto una macchina del tempo. Mi sembrava una favolla*).

Die Diskrepanz der Situationen zwischen einem neutralen Setting und der negativ gefärbten Episode wird hier durch eine affektive Dissonanz gesteigert. Die Emotionen der Agierenden werden hierbei meistens explizit oder implizit durch ihre Aktionen ausgedrückt (vgl. Boueke et al. 1995: 114):

(128) a) R\_10\_Giovanni\_NT\_DE\_NIVO1098

*Es war ein ganz normaler Tag wie jeder andere, ich kam mal wieder von der Schule zurück. Es war sehr kalt, überall lag Schnee. [...] Doch da hörte ich ein lautes poltern aus dem Himmel. Was war das? Ich fiel in Panik, dieses laute Poltern kam immer näher und wurde immer lauter. Da sah ich es ein riesen großer Meteorid er kam genau in den Innenhof auf. Mir wurde schwarz vor Augen.*

(128) b) E\_10\_Gianni\_NT\_IT\_IOPA0399

*Ernesto stava passeggiando tranquillamente con il suo ombrello per un vicolo di Ferrara quando due persone lo afferrarono per le braccia, lo trascinarono dentro un casolare abbandonato e gli tirarono un pugno in faccia. Poi lo posarono su una sedia e se la diedero a gambe levate. Quando Ernesto si riprese dalla botta si alzò subito e uscì dalla casa. Quasi non cadde dallo spavento.*

›Ernesto ging gerade friedlich mit seinem Regenschirm in einer Gasse Ferraras spazieren, als zwei Menschen ihn an den Armen packten, ihn in ein abgelegenes Landhaus schleiften und ihm ins Gesicht schlugen. Danach ließen sie ihn auf einem Stuhl zurück und machten sich auf und davon. Als Ernesto sich vom Schlag erholte, stand er sofort auf und verließ das Haus. Er fiel vor Schreck fast hin.«

Die überwiegend negative Kontrastierung des Settings und weiterhin der Episode ist möglicherweise auf die Motive der beiden Bildimpulse zurückzuführen. Dies ist sowohl in den italienischen als auch in den deutschen Texten der bilingualen Zielgruppe festzustellen:

(129) a) E\_10\_Darian\_NT\_DE\_COME1200

*Wir fing an zu reden und nach einer Zeit fing es an wärmer zu werden, immer wärmer. Ich schaute nach oben und ich sah ein Meteorit.*

(129) b) E\_10\_Elisa\_NT\_DE\_NASC0399

*Fasziniert starrte ich sie durch das Fenster an. Wahrscheinlich bemerkte ich auch deswegen erst nicht einen riesigen Feuerball der vom Himmel direkt auf sie zuschoss. Ich geriet total in Panik.*

(129) c) E\_10\_Fausto\_NT\_IT\_POCH0900

*Immediatamente tutto intorno a me mutò e mi trovai circondato da macerie e scheletri. Tutto era distrutto, non sembrava esserci più nulla di vivo.*

›Sofort veränderte sich alles um mich herum und ich fand mich umgeben von Trümmern und Skeletten. Alles war zerstört, es schien nichts Lebendiges mehr da zu sein.«

Eine positive Konnotation findet in einigen Fällen nur im Anschluss statt. Diese wird beispielsweise als Aufwachen aus einem Traum dargestellt:

(130) a) G\_9\_Alessandra\_NT\_IT\_IAWA0801

*Quando il mio piede aveva toccato l'acqua avevo aperto i miei occhi e mi ero accorta che tutto quello che avevo visto era un sogno.*

›Als mein Fuß das Wasser berührte, öffnete ich die Augen und merkte, dass alles, was ich gesehen hatte, ein Traum war.«

(130) b) R\_9\_Serena\_NT\_DE\_NEÖF0900

*Mein Bruder wachte auf rieb sich die Augen und merkte das, dass nur ein schräger Albtraum war.*

Ansonsten wird die negative Konnotation auch im Abschluss beibehalten:

(131) a) E\_10\_Gianni\_NT\_DE\_IOPA0399

*Der Himmel fing an, an diesem wolkigen Tag zu leuchten und Tim sah einen riesigen Feuerball auf sich zukommen. Er schaute noch einen verzweifelten Moment runter zu Anna und dann verschwand ganz West-Misnk in einem verheerenden Feuer.*

(131) b) E\_10\_Marina\_NT\_DE\_CENO0201

*Und das war auch als er das Meteorit sah. Es traf sie. Filippo's Welt wurde dunkel und er wurde unbewusst.*

Vor allem in den italienischen Texten der Realschule und des Gymnasiums finden sich kaum Kontrastierungen oder nur in sehr kurzen, negativ valenten Abschnitten. Dabei wird keine Spannung aufgebaut und auch ist keine »Betonung der emotionalen Grundqualität der jeweiligen Makro-Konstituenten« (Boueke et al. 1995: 114) zu finden:

(132) a) E\_10\_Nicola\_NT\_IT\_ASFR1198

*Quasi tutte le attività sono compiute da robot e l'uomo non deve più lavorare tanto. Le risorse fornite dalla terra sono poche e perciò l'uomo ha capito di dover usare il sole, l'acqua ed il vento per l'energia. Tutto sommato preferisco tornare nel 2015.*

»Fast alle Aktivitäten werden von Robotern übernommen und die Menschheit muss nicht mehr viel arbeiten. Die natürlichen Ressourcen der Erde sind (fast) aufgebraucht und deshalb hat die Menschheit verstanden, dass sie die Sonne, das Wasser und den Wind für Energie nutzen muss. Alles in allem bevorzuge ich, ins Jahr 2015 zurück zu kommen.«

(132) b) G\_9\_Paola\_NT\_IT\_CAPA1200

*Siamo nel anno 2798. La macchina del tempo mi ha portato in un anno dove ci sono delle macchine volanti e da pertutto dei robo. Sulla terra c'era una guerra con delle bombe atomiche nel anno 2017. Dopo questa guerra gli unici sopravvissuti erano quelli che erano così intelligenti di andare in Bunker. Adesso è stato tutto rinnovato. Tutto scambiato.*

»Wir sind im Jahr 2798. Die Zeitmaschine hat mich in ein Jahr gebracht, wo es nur fliegende Autos und überall Roboter gibt. Auf der Erde gab es im Jahr 2017 einen Krieg mit Atombomben. Nach diesem Krieg waren die einzigen Überlebenden diejenigen, die schlau genug gewesen waren, in einen Bunker zu gehen. Jetzt wurde alles erneuert. Alles ist vertauscht.«

Es handelt sich hierbei vielmehr um eine deskriptive Textgestaltung, die keinen Spannungsaufbau und somit keine emotionale Diskrepanz innerhalb des Geschehens ermöglicht, sondern die durch die Zeitreise erlebte neue Situation wird dargestellt.

Bei der Betrachtung der Häufigkeit der realisierten Kontrastierungen in den Texten zeigt Abbildung 20 Folgendes: Während sie in den deutschen Texten etwas stärker verteilt sind (jeweils 32 % in den Texten der Realschule, 26 % in denen des Gymnasiums und 42 % in den Daten der Europäischen Schule), sind sie im Italienischen insbesondere in den Daten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden (57 %). Dies kann durchaus auch mit der Länge der italienischen Texte zusammenhängen.

Wie bereits in Kapitel 5.2.4.2 besprochen wurde, sind die Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und der Realschülerinnen und -schüler relativ kurz. Auch sind in ihnen zahlreiche sprachliche Unsicherheiten zu spüren, beispielsweise wenn es um die Verwendung von

kurzen und knappen Sätzen geht. Diese Faktoren beschränken somit auch die Realisierung der Affektstrukturmarkierungen.

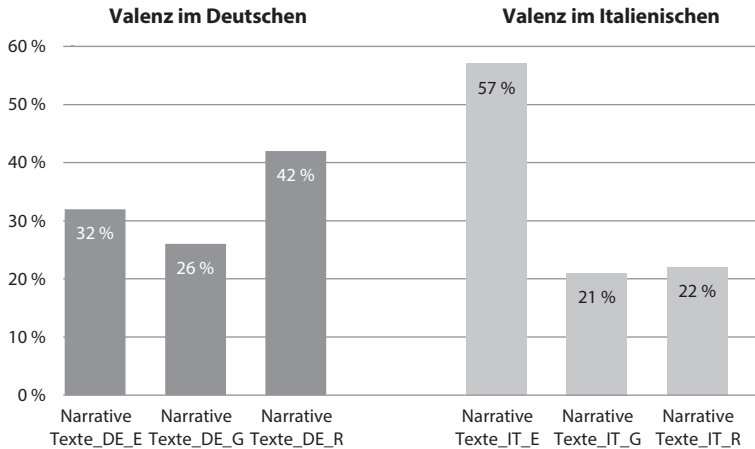


Abb. 20: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierung im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp

### Plötzlichkeit

Zur dritten Kategorie der Affektstrukturmarkierungen gehören schließlich sprachliche Elemente, die zunächst dazu dienen, die »Unerwartetheit der neu eintretenden Ereignisse zu betonen« (Boueke et al. 1995: 109). Aus diesem Grund spricht man von einer »Amplifikation der Unerwartetheit« (Boueke et al. 1995: 109) bzw. von Plötzlichkeit. Darunter wird eine Steigerung von Kontrasten verstanden, die hauptsächlich bei den Übergangsstellen der Textstruktur vorkommt. Dies dient der Kontrastierung und Intensivierung der Empfindung einer bestimmten affektiven Grundhaltung: Eine plan-divergente Situation wird in ihrer Negativität noch stärker ausgedrückt und eine plan-kompatible Situation tritt noch positiver hervor. Dabei trägt auch die Betonung des unerwarteten Ereignisses zur Kontraststeigerung bei.

Das Eintreten des neuen Ereignisses wird in den narrativen Texten der bilingualen Gruppe sprachlich über Temporal- bzw. Modaladverbien realisiert:

(133) a) E\_10\_Chiara\_NT\_IT\_AHGH0500

*Quando fui sulla sedia una serie di lucine si attivarono, si creò uno strano ronzio e **di colpo** tutto divenne nero.*

»Als ich auf dem Sessel war, aktivierte sich eine Reihe von kleinen Lichtern, es entstand ein seltsames Brummen und **plötzlich** wurde alles schwarz.«

(133) b) E\_10\_Eva\_NT\_IT\_DAMA0600

*Mi ci sedetti sopra e **improvvisamente** la slitta iniziò a fluttuare nell'aria*

»Ich setzte mich darauf und **auf einmal** begann der Schlitten, in die Luft zu schweben.«

(133) c) R\_9\_Annamaria\_NT\_IT\_CARU0899

*Eravamo arrivati, era molto scuro la dentro, non sapevo cosa fare perché **tutt'a un tratto** la bambina sparì.*

»Wir waren angekommen, es war sehr dunkel dort drinnen und ich wusste nicht, was ich tun sollte, weil das Mädchen **plötzlich** verschwunden war.«

(133) d) G\_9\_Sarah\_NT\_IT\_RARI1200

*La mia amica aveva iniziato a giocare con i bottoni e **ad un certo punto** vedevo una luce così forte che ho dovuto chiudere gli occhi.*

»Meine Freundin hatte begonnen, mit den Knöpfen zu spielen und **auf einmal** sah ich ein Licht, das so stark war, dass ich die Augen schließen musste.«

Wie aus den Beispielen (133) ersichtlich wird, verwenden die Schülerinnen und Schüler in den italienischen Texten im Wesentlichen vier Wendungen für die »affektive Markierung der Plötzlichkeit« (Boueke et al. 1995: 109): Es handelt sich hierbei um adverbiale Fügungen, wie *improvvisamente, di colpo, ad un certo punto, tutt'a un tratto*.

In den deutschen Texten verwenden die Schülerinnen und Schüler hingegen weniger Adverbien, um die Plötzlichkeit in ihren Texten auszudrücken. Die meisten Adverbien, die für die Unerwartetheit des Planbruchs verwendet werden, sind beispielsweise »plötzlich« und »auf einmal«:

(134) a) R\_10\_Angelo\_NT\_DE\_LOMA0399

*Als es endlich soweit war und ich mich mit meinen Freunden im »Centro« von Rom traf, da fingen wir dann an die Überraschungsparty zu planen, als **plötzlich** sich etwas anfang stark zu bewegen.*

(134) b) R\_10\_Raffaella\_NT\_DE\_CAMU0399

*Eilig und fröhlich geht Maria über den Parkplatz. Doch **aufeinmal** wie von nichts kommt eine rote brennende-feurige-Kugel aus dem Himmel auf die Erde geschossen.*

Einige Texte zeigen weiterhin keine Markierung der Plötzlichkeit. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine Beschreibung des zur Verfügung gestellten Bildes:

(135) E\_10\_Luisa\_NT\_IT\_SAW0499

*Nel 2015 la città di Monaco di Baviera era una città antica, costruita con tante case con tetti rossi e non molto alte. Di solito queste case venivano abitate da signori abbastanza benestanti, dato che gli appartamenti contenuti nelle case erano costosi. Inoltre nella città c'erano varie chiese con torri molto alte, nelle quali si poteva salire. A Monaco nel 2015 c'erano già alcuni edifici alti, con il tetto piatto e con tante finestre molto grandi. Però non era una città piena di alberi come lo sarà nel 2798, le persone hanno iniziato a buttare giù tutte le case vecchie che erano presenti, e le hanno trasformate in edifici alti, solamente di vetro e di solito in essi c'erano più negozi o più reparti di un negozio.*

›Im Jahr 2015 war die Stadt München eine historische Stadt, mit vielen nicht zu hohen Häusern mit roten Dächern. Normalerweise wurden diese Häuser von sehr wohlhabenden Herrschaften bewohnt, da die Wohnungen in den Häusern teuer waren.

Außerdem gab es in der Stadt mehrere Kirchen mit sehr hohen Türmen, in denen man hinaufsteigen konnte. In München gab es 2015 schon einige hohe Gebäude mit flachen Dächern und vielen großen Fenstern. Sie war aber keine Stadt mit vielen Bäumen wie es 2798 sein wird. Die Menschen haben angefangen, alle alten Häuser, die dort waren, abzureißen und sie haben diese in hohe Gebäude, meistens aus Glas, umgebaut und in diesen waren größtenteils mehr Geschäfte und mehr Abteilungen eines Geschäfts.‹

Die Markierung des unerwarteten Moments in der Erzählung fällt einigen Schülerinnen und Schülern schwer, wie das Beispiel von Mario zeigt:

(136) G\_10\_Mario\_NT\_IT\_COKR0999

*E successo tuto a tra 2014. Adesso abbiamo delle macchine volante e la natura sta bene. L'abbiamo tutte che non usiamo piu il olio della terra e che la nostra macchina sia volante e non volanten non usano piu la benzina. E che di piu nace. Abbiamo risolti gli problema con le persone teraisice. Le case son rimaste nell stile vecchio come la anno costrutite 700 anni fa. Per conto mio il mondo oggi e piu bello die questo dell 2014.*

*Poi hanno iniziato a costruire tanti passaggi per i fiumi e hanno iniziato a piantare alberi vicino alla riva.*

›Es ist alles 2014 passiert. Jetzt haben wir fliegende Autos und der Natur geht es gut. Jeder hat sie und wir benutzen kein Erdöl mehr und egal ob unser Auto fliegt oder nicht, wir benutzen kein Benzin mehr. Und dass mehr entsteht. Wir haben die Probleme mit den Menschen gelöst. Die Häuser sind im alten Stil geblieben, wie sie vor 700 Jahren gebaut wurden. Für mich ist die Welt heute schöner als im Jahr 2014.‹

Es handelt sich bei Marios Text um eine reine Beschreibung des Geschehens. Neben lexikalischen Unsicherheiten und morphosyntaktischen Simplifizierungen, die das Lesen erschweren (*tuto a tra 2014; L'abbiamo tutte che non usiamo piu il olio della terra e che la nostra macchina sia volante e non volanten*,<sup>144</sup> *con le persone teraisice*), werden die beschriebenen Ereignisse parataktisch aneinandergereiht, wodurch keine Entwicklung der Erzählung möglich ist.

<sup>144</sup> Es handelt sich hierbei um morphosyntaktische Simplifizierungen, die bereits in Kapitel 5.2.2.1 diskutiert wurden.

Die Darstellung der persönlichen Meinung des Verfassers erlaubt dabei keine Amplifikation der Unerwartetheit.

Beim quantitativen Vergleich der in den Texten verwendeten Plötzlichkeit, kann festgestellt werden, dass diese affektive Markierung in den deutschen Texten relativ gut verteilt ist (33 % für die Europäische Schule, 28 % für das Gymnasium und 39 % für die Realschule). In den italienischen Texten wird diese jedoch überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule realisiert (44 %). In den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und der Realschülerinnen und Realschüler wird diese Kategorie im Italienischen ähnlich wenig verwendet (28 % für beide Gruppen):

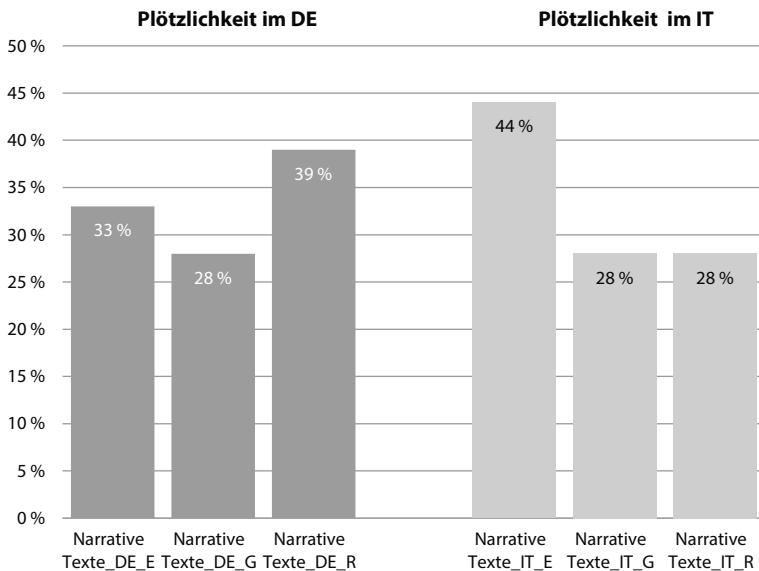


Abb. 21: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierungen im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung der affektiven Markierung der Plötzlichkeit bestätigen die Beobachtungen aus den bereits dargestellten Kategorien der Valenz und der psychologischen Nähe: Aufgrund der Unsicherheiten auf der sprachlichen Ebene sowie auf der Textgestaltungsebene ist die Markierung der Unerwar-



tetheit in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule sehr wenig zu finden. Dies kann zum einen aufgrund der Kürze der Texte erklärt, zum anderen aber auch auf die fehlende Schreibpraxis zurückgeführt werden.

### 5.3.5.2 Zusammenfassung

Anhand der Analyse der Realisierung der psychologischen Nähe, der Valenz und der Plötzlichkeit in den drei Schultypen kann festgestellt werden, dass die meisten Affektstrukturmarkierungen im Italienischen in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden sind. Diese Probandinnen und Probanden zeigen sich insgesamt viel bewusster im Umgang mit erzähltypischen Mitteln in dieser Sprache.

Hinsichtlich der drei Kategorien ist eine qualitative Unterscheidung in der Art und Weise der Realisierung jedoch nicht festzustellen. Es ist vielmehr eine unterschiedliche Tendenz in der Quantität der verwendeten Kategorien zu beobachten. Jedoch ist anzumerken, dass die geringe Realisierung der Affektstrukturmarkierungen in den italienischen Texten der Realschule und des Gymnasiums nicht ausschließlich auf die fehlende Erkennung dieser Kategorien zurückzuführen ist. Der Vergleich mit den deutschen Texten suggeriert hierbei, dass der niedrige Anteil an Affektmarkierungen im Italienischen viel eher auf sprachliche Unsicherheiten zurückzuführen ist. Die Kürze der Texte bestätigt diese Annahme.

Bei der Betrachtung der im Laufe dieses Kapitels vorgestellten Beispiele können schließlich folgende Aussagen getroffen werden:

- Es lassen sich Unterschiede sowohl hinsichtlich der Sprache der Texte als auch des Schultyps erkennen: Im Gegensatz zu den Probandinnen und Probanden, die ein Gymnasium bzw. eine Realschule besuchen, sind in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule viel mehr Affektstrukturmarkierungen zu finden. Dies ist sowohl auf die schriftlichen Kompetenzen der Schüler dieses Schultyps im Italienischen als auch auf die eingeübte Textsorte in dieser Sprache zurückzuführen.
- Das narrative Verfahrensschema wird von fast allen Schülerinnen und Schülern erkannt und wiedergegeben. Im Rahmen dessen werden teilweise individuelle Gestaltungsmuster hinzugefügt. Auf-

grund von sprachlichen Unsicherheiten und morphosyntaktischen Simplifizierungen gibt es in einigen Texten hingegen keine ausgereifte Erzählstruktur. Es handelt sich bei ihnen um reine Deskriptionen des zur Verfügung gestellten Bildimpulses.

### 5.3.5.3 Narrative Texte im Vergleich

Nach der Darstellung der verwendeten Affektstrukturmarkierungen der bilingualen Schülerinnen und Schüler in ihren auf italienisch und deutsch verfassten Texten soll nun der Vergleich mit den einsprachigen Kontrollgruppen erfolgen. Dabei soll zunächst die Frage beantwortet werden, welche Unterschiede zwischen den monolingualen und bilingualen Erzählungen festzustellen sind, und ob es kulturspezifische Merkmale gibt. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob bilinguale Schülerinnen und Schüler solche Merkmale von einer Sprache in die andere transferieren.

Für ein besseres Verständnis der Beispiele soll nochmals erwähnt sein, dass für beide Vergleichsgruppen der Bildimpuls über den Absturz des Feuerballs verwendet wurde. Hinsichtlich der Kontrollgruppen handelt es sich – ähnlich wie bei der Analyse der argumentativen Texte – um einsprachige Schülerinnen und Schüler, die ein deutsches bzw. ein italienisches Gymnasium besuchen. Für den Vergleich der Texte werden – wie im Falle der argumentativen Texte – die Daten der Probandinnen und Probanden aus dem Gymnasium und der Europäischen Schule verwendet.

Im Folgenden werden einige Beispiele hinsichtlich der psychologischen Nähe vorgestellt und diskutiert, da in dieser Kategorie einige – leichte – Unterschiede beobachtet werden konnten. In dieser Hinsicht ist zunächst festzustellen, dass die Verwendung der indirekten Rede in den Texten der Vergleichsgruppen erst nach der Einsetzung eines emotionalen Kontrasts des Settings erfolgt. Die negativ konnotierten Handlungssequenzen (das Einbrechen des Feuerballs) bringt die Hauptfigur dazu, zu schreien, damit die Freundin bzw. das Mädchen, das auf der Straße läuft, wegrennen und sich somit retten kann. Der Versuch, das Mädchen zu retten, wird durch die indirekte Rede in beiden Sprachen realisiert:

(137) a) ITA\_G\_1\_Antonia\_NT\_IT\_RABE0700

*Ma qualche istante più tardi vidi una ragazza che probabilmente viveva in quella zona e si stava dirigendo verso la sua auto per uscire. **Cominciai a chiamarla per avvisarla del pericolo, corsi verso di lei perché era spaventata***

›Aber ein paar Augenblicke später sah ich ein Mädchen, das wahrscheinlich in der Gegend lebte und sie lief gerade auf ihr Auto zu, um wegzufahren. **Ich fing an sie zu rufen, um sie auf die Gefahr aufmerksam zu machen** und lief zu ihr, weil sie erschrocken war«

(137) b) ITA\_G\_1\_Cristiano\_NT\_IT\_ANAM0600

*Ad un tratto vidi un grande meteorite che si stava avvicinando a noi **io gridai subito di spostarsi velocemente.***

›Auf einmal sah ich einen großen Meteorit, der sich uns näherte, **ich schrie sofort, sich schnell wegzubewegen.**«

(137) c) DE\_G\_9\_Helena\_NT\_DE\_IAZI0700

*Plötzlich sah er wie ein riesiger Feuerball von oben auf den Parkplatz herab viel. **Panisch schrie er zu ihr, und zum Glück hörte sie ihm gleich beim ersten mal. Er rief ihr panisch zu sie solle sofort los laufen.***

Ähnliche Strukturen sind auch in den deutschen Texten der mehrsprachigen Gruppe zu finden.

In Bezug auf die direkte Redewiedergabe sind in den Gruppen einige Differenzen zu erkennen. Diese sind auf eine unterschiedliche Positionierung innerhalb des Textes zurückzuführen, wie in folgenden Beispielen aufgezeigt wird:

(138) a) ITA\_G\_2\_Emiliana\_NT\_IT\_MISC0499

*Oh, certo che posso muovermi; la »palla di fuoco« si avvicina e Jessy è proprio in direzione della sua traiettoria **»Jessy, Jessy corri via Jessy«** grido a più non posso. [...] Ci ritroviamo a terra io sopra di lei ci sono un paio di minuti di silenzio che vengono interrotti dalla sua voce stridula: **»hei, ma sei pazzo? Levati da qui, mi stai schiacciando!«***

›Oh, gewiss kann ich mich bewegen, der »Feuerball« nähert sich und Jessy ist genau in der Richtung seiner Flugbahn **»Jessy, Jessy renn weg Jessy«** schreie ich aus [...] Wir finden uns am Boden wieder, ich auf ihr, es folgen ein paar Minuten des Schweigens, die unterbrochen werden von ihrer kreischenden Stimme: **»Hey, bist du verrückt? Geh weg von hier, du zerquetschst mich!«**

(138) b) DEU\_G\_10\_Liz\_NT\_DE\_NARO0202

*An einem Montag Mittag schlendete ich über den Pausenhof unserer Schule und traf meinen besten Freund Luca, welcher gerade dabei war seine Brotzeit zu essen und rief **»Hey, hast Lust heute mal wieder etwas total lustiges zu unternehmen?«** [...] Als ich Luca auf einer hohen Mauer neben dem Haus stehen sah und schrie er panisch: **»Scheiße, laura pass auf!«** Also schaute ich plötzlich aufgeregt nach oben und sah, wie einen großen brennenden Ball auf mich zuflug. [...]Darauf hin sagte Luca zu mir: **»Oh mein Gott Laura, wie geht es dir, du warst ohnmächtig, hast eine Platzwunde und dein Band ist gerissen. es tut mir so Leid ich bin einfach so dumm. Ich bin extra früher zum Haus gefahren um den Grill vorzubereiten, doch ich hatte ihn wahrscheinlich nicht gut genug befestigt und dann ist er herunter gefallen und hätte dich fast erwischt, es tut mir so so Leid!«.** Ich antwortete nur leise und noch ziemlich verschlafen: **»Alles gut Luca, bei uns kann einfach nie was gut laufen!«***

Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, wird die direkte Rede in den italienischen Texten der einsprachigen Gruppe mitten in das erzählerische Geschehen integriert. Diese Einsetzung, die zu einer Erzeugung der Valenz, das heißt der negativen Grundstimmung der Erzählung führt, bringt auch eine stärkere Markierung der Episode mit sich. Dabei wird eine unmittelbare Nähe mit den Lesenden hergestellt: *Oh, certo che posso muovermi, la »palla di fuoco« si avvicina e Jessy è proprio in direzione della sua traiettoria »Jessy, Jessy corri via Jessy« grido a più non posso.*

Durch die direkte Rede wird der Eindruck erweckt, dass das Gespräch der Agierenden unmittelbar in der Ursprungssituation entstanden ist, wodurch für die Lesenden der Eindruck entsteht, als würden sie die Situation direkt nacherleben. In den deutschen Texten, wie Beispiel (138b) zeigt, wird die direkte Rede hingegen im gesamten Text verwendet.

In den italienischen Texten der bilingualen Gruppe wird die direkte Rede stark angewendet. Diese wird, wie bereits in Kapitel 5.3.5.1 gezeigt, zum Teil als Versprachlichung der Gedanken und Emotionen der Hauptfigur verwendet oder als Hilfskonstruktion in Form von sprachlichen Vereinfachungen eingesetzt:

(139) a) E\_10\_Gianna\_AT\_IT\_IASZ0400

*Corro giù per raccontarlo a mamma. Lei, mi guarda come se fossi un alieno e mi dice »Luca sei tu?« lo la rassicuro e la abbraccio stretta.*

›Ich laufe runter, um es Mama zu erzählen. Sie sieht mich an, als sei ich ein Außerirdischer und sagt: »Luca, bist du das?« Ich beruhige sie und umarme sie fest.‹

(139) b) G\_9\_Annalisa\_NT\_IT\_SAFE1100

*A me mi basta adesso! Voglio tornare a casa, nel anno 2014. Se continuerà così, l'humanita non sarà la stessa. Tutti si combatono. Spero che cambiera.*

›Jetzt genügt es mir! Ich will nach Hause zurückkehren, in das Jahr 2014. Wenn es so weitergehen wird, wird die Menschheit nicht die gleiche sein.‹

Weiterhin werden sowohl in den deutschen als auch in den italienischen Texten der bilingualen und einsprachigen Gruppen im reedeinleitenden Satz »sprachhandlungsbezeichnende Verben« (Grommes 2018: 36) verwendet. Die am häufigsten verwendeten Verba Dicendi sind beispielsweise »schreien«, »sagen«, »rufen« im Deutschen bzw. *urlare, dire und chiamare* im Italienischen. Während die wiedergegebenen Äußerungen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen im Präsens realisiert werden, sind die reedeinleitenden Sätze in der Vergangenheit nur im

Deutschen zu finden. Im Italienischen werden sie sowohl im Präsens als auch in der Vergangenheitsform realisiert.

Neben den dargestellten Beispielen ist in den deutschen Texten ein weiteres narratives Mittel erkennbar, das häufiger als in den italienischen Erzählungen zum Einsatz kommt. Hierbei handelt sich um die Beschreibung von Körperreaktionen. Die Darstellung der Körperempfindung der Hauptfigur(en) führt in den Texten der beiden Kontrollgruppen sowie der bilingualen Gruppe zu einer Stärkung der negativen Grundstimmung der Episode. In den beiden Sprachen werden ähnliche Körperreaktionen ausgedrückt, die durch die angsteinflößende Situation des Absturzes des Feuerballs verursacht sind:

(140) a) ITA\_G\_1\_Giovanna\_NT\_IT\_IAPE0700

*Avevo un libro in mano, quando ad un tratto **sentii un calore sulla mia testa.***

›Ich hatte ein Buch in der Hand, als ich auf einmal **Hitze auf meinem Kopf** spürte.«

(140) b) DEU\_G\_9\_Peter\_NT\_DE\_KESC1200

*er war in einem Krankenhaus und seine Mutter saß schlafend auf einem Stuhl neben ihn. Er wollte versuchen aufzustehen doch er merkt **seine Beine bewegten sich nicht.***

(140) c) DEU\_G\_10\_Marius\_NT\_DE\_DOZE0202

*Er sprintete nach unten in den Hof und er sah immer noch nicht viel mehr, er sah nur im Rauch etwas leuchtend Rot glühen, es war unglaublich heiß. **Auf seiner Stirn bildeten sich Schweißtropfen und ihm wurde schon fast schwindelig, da er durch den Staub nicht genügend Luft bekam.***

Die affektive Markierung der Erzählung führt somit zu einem »sinnlichen [...] Höhepunkt, der durch Wahrnehmungserregungen« (Hicketier 2001: 125) etwa Körperreaktionen und Schwindelgefühle, erzeugt wird. Diese Strategien dienen dazu, die Identifikation der Lesenden mit den Hauptfigur(en) zu schaffen. Die Darstellung der Körperempfindungen erfolgt in beiden Sprachen auf ähnliche Art und Weise, nur beim Moment der Einsetzung in die Erzählstruktur gibt es Unterschiede. In den deutschen Texten wird die Beschreibung der Körperreaktion überwiegend im Ereignisverlauf eingesetzt. Diese Einsetzung kennzeichnet somit eine »episodische Markierung [der] Diskontinuität des Ereignisverlaufs« (Boueke et al. 1995: 78) der Geschichte. In den italienischen Texten werden diese Beschreibungen hingegen vor allem im Sinne einer »Markierung des Settings« (Boueke et al. 1995: 78) verwendet. Diese unterschiedliche Einsetzung führt einerseits zu einer Intensivierung der Erzählung in den deutschen und andererseits zu einem Bruch der Normalität des Ereignisablaufes in den italienischen Texten.

### Quantitativer Vergleich zwischen der einsprachigen und der mehrsprachigen Gruppe

Im Folgenden soll eine quantitative Gegenüberstellung der italienischen narrativen Texte der mehrsprachigen und der einsprachigen Schülerinnen und Schüler erfolgen.

Die folgende Tabelle (Tabelle 24) zeigt die absolute Häufigkeit der gesamten Affektstrukturmarkierungen und deren prozentuale Verteilung in den italienischen Texten des Gymnasiums, der Europäischen Schule und der einsprachigen italienischen Kontrollgruppe. Anhand dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die gesamten Affektstrukturmarkierungen überwiegend in den Erzählungen der Vergleichsgruppe und der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden sind (jeweils 48 % und 32 %). Bei den Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums liegt der Wert der absoluten Häufigkeit bei 65 und die prozentuale Verteilung bei 20 Prozent:

	Affektstrukturmarkierungen Absolute Häufigkeit	Affektstrukturmarkierungen in %
Narrative Texte_IT_ Vergleichsgruppe	158	48 %
Narrative Texte_IT_ES	106	32 %
Narrative Texte_IT_G	65	20 %
<b>Gesamt</b>	<b>329</b>	<b>100 %</b>

Tab. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten

Im folgenden Balkendiagramm wird darüber hinaus gezeigt, wie die Verteilung der Kategorien innerhalb der drei Gruppen und untereinander aussieht. Aus der Abbildung 22 wird deutlich, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule und der einsprachigen Gruppe kaum Unterschiede in den drei Kategorien bestehen.

Hinsichtlich der psychologischen Nähe und der Valenz zeigen sich jedoch einige Differenzen in der prozentualen Verteilung zwischen den Gruppen: Während die Werte der psychologischen Nähe in der Vergleichsgruppe und der Europäischen Schule jeweils bei 52 Prozent und 53 Prozent liegen, ist die prozentuale Verteilung in den Daten des Gymnasiums bei 68 Prozent.

Bei der Betrachtung des Balkendiagramms zeigt sich darüber hinaus eine niedrigere Einsetzung der Valenz in den Daten des Gymnasiums (25%). Die Werte der einsprachigen Gruppe liegen hingegen bei 39 Prozent und die Werte für die Europäische Schule bei 40 Prozent:

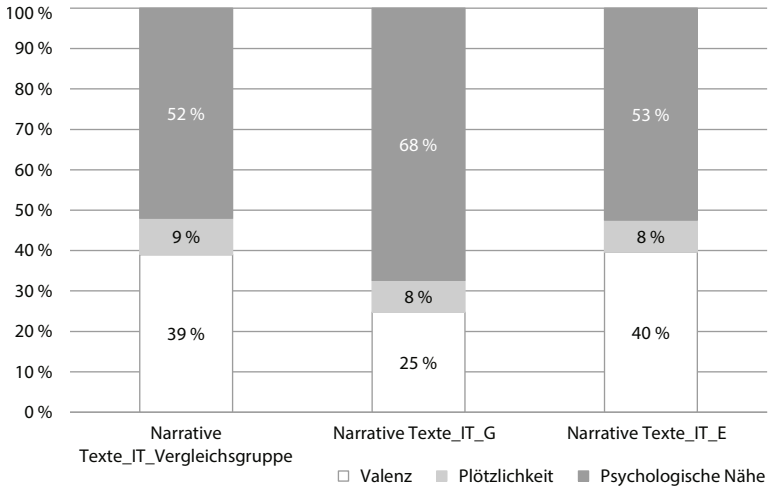


Abb. 22: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten

In der folgenden Abbildung werden die Kategorien der Valenz, der Plötzlichkeit und der psychologischen Nähe verglichen:

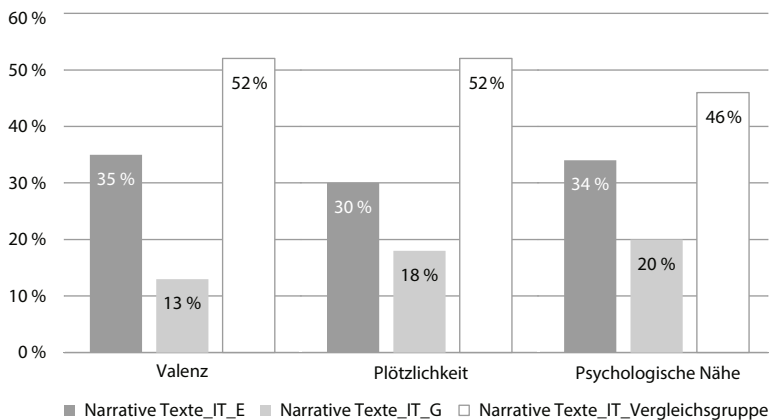


Abb. 23: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten

Fasst man die Ergebnisse des Vergleichs der italienischen Texte hinsichtlich der einzelnen Kategorien zusammen, kann Folgendes festgehalten werden:

- Einsprachige italienische Schülerinnen und Schüler weisen die meisten Affektstrukturmarkierungen in allen Kategorien auf.
- Die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule tendieren zu einer häufigeren Realisierung der drei Kategorien, im Unterschied zu den Probandinnen und Probanden des Gymnasiums.

Die nachfolgende Tabelle bestätigt zunächst die bereits diskutierten Beobachtungen, dass die monolingualen Texte die meisten Markierungen aufweisen. Hinsichtlich der bilingualen Texte zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede, insbesondere bei der Verwendung der Redewiedergabe: Die Werte für die Verwendung der indirekten Rede liegen bei den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule bei 33 Prozent, während sie bei den Texten des Gymnasiums bei 11 Prozent liegen. Auch die direkte Rede wird mit 65 Prozent von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule bevorzugt. Die anderen beiden Kategorien der Wiedergabe von Gedanken und der Körperreaktionen weisen schließlich eine gleichmäßigere Verteilung in den drei Gruppen auf:

<b>Psychologische Nähe</b>	<b>Narrative Texte_IT_E</b>	<b>Narrative Texte_IT_G</b>	<b>Narrative Texte_IT_Vergleichsgruppe</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	33 %	11 %	56 %	100 %
Direkte Rede	65 %	0 %	35 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	30 %	30 %	40 %	100 %
Körperreaktionen	32 %	26 %	42 %	100 %

Tab. 25: Psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten

Für den Vergleich der Texte der einsprachigen italienischen Schülerinnen und Schüler mit den Texten der bilingualen Probandinnen und Probanden lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Daten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen weniger Affektstrukturmarkierungen enthalten. Dies zeigt sich beispielsweise in der Verwendung der direkten und indirek-



ten Rede. Die Daten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen hingegen eine stärkere Ähnlichkeit zu der italienischen Vergleichsgruppe auf.

Beim Vergleich der deutschen einsprachigen Gruppe mit der bilingualen Gruppe, der in der folgenden Tabelle (Tabelle 26) gezeigt wird, ist eine ähnliche Tendenz wie in den italienischen Daten festzustellen: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler verwenden im Vergleich zu der einsprachigen Gruppe weniger Affektstrukturmarkierungen. Während die deutschen Texte der monolingualen Schülerinnen und Schüler 49 Prozent der Affektstrukturmarkierungen enthalten, liegen die Werte in den Daten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule und des Gymnasiums jeweils bei 28 Prozent und 23 Prozent:

	Affektstrukturmarkierungen Absolute Häufigkeit	Affektstrukturmarkierungen in %
Narrative Texte_DE_ Vergleichsgruppe	176	49 %
Narrative Texte_DE_ES	100	28 %
Narrative Texte_DE_G	84	23 %
<b>Gesamt</b>	<b>360</b>	<b>100 %</b>

Tab. 26: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten

Aus der folgenden Abbildung kann darüber hinaus abgelesen werden, inwieweit sich die Kategorien der Valenz, der Plötzlichkeit und der psychologischen Nähe innerhalb der drei Gruppen unterscheiden. Das Balkendiagramm zeigt, dass die Affektstrukturmarkierungen in den deutschen Texten der unterschiedlichen Gruppen ähnlich verteilt sind. Einige Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Verteilung der psychologischen Nähe und der Plötzlichkeit feststellen: Die Daten der einsprachigen Gruppe weisen die meisten Elemente der psychologischen Nähe auf (59 %) auf, gefolgt von der Verwendung in den Texten des Gymnasiums (56 %) und der Europäischen Schule (54 %). Die Plötzlichkeit wird hingegen vor allem in den Texten der bilingualen Gruppe realisiert:

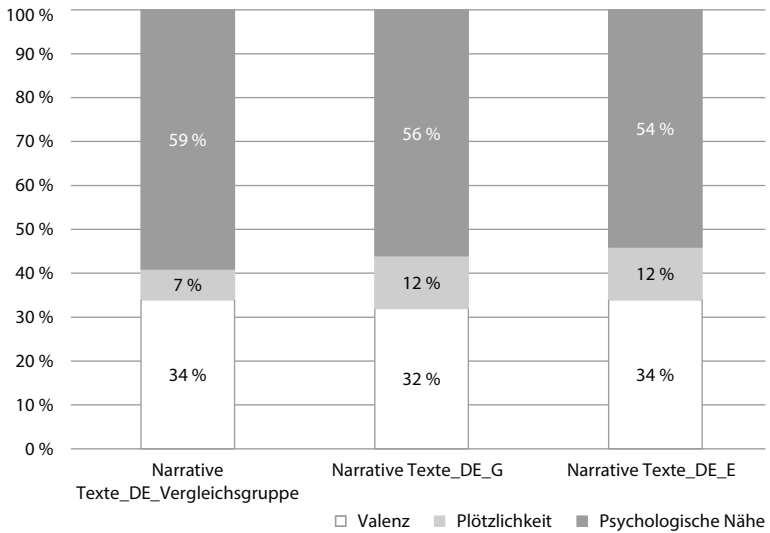


Abb. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten

Die Unterschiede werden deutlicher, wenn die einzelnen Kategorien zwischen den Gruppen verglichen werden, wie im Folgenden gezeigt wird:

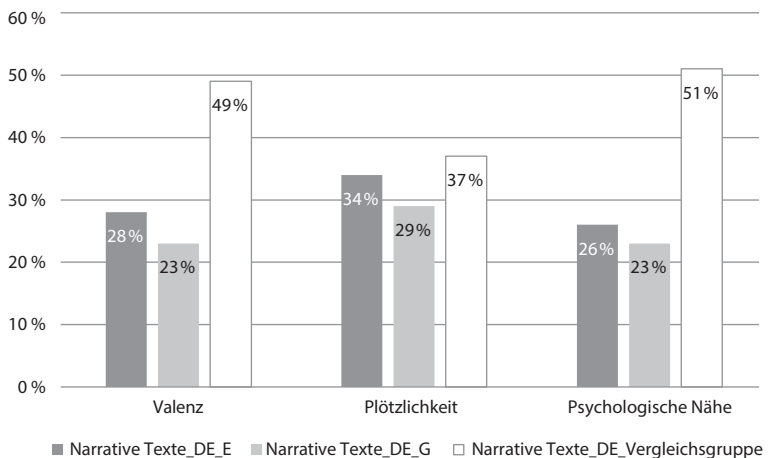


Abb. 25: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten

Die Analyse der deutschen Texte hinsichtlich der Affektstrukturmarkierungen bestätigt das Ergebnis, das auch die vorherige Analyse mit den italienischen Texten ergeben hat.

Während bei der Verwendung der Plötzlichkeit wenige Unterschiede festzustellen sind, zeigen sich in den anderen zwei Kategorien bedeutende Differenzen: Die Valenz wird in den Texten sowohl der bilingualen als auch der einsprachigen deutschen Vergleichsgruppe anhand von Textelementen mit positiven bzw. negativen Konnotationen oder expressiven Verben eingesetzt. Die psychologische Nähe wird in beiden Gruppen mithilfe von sprachlichen Elementen realisiert, die die Gedanken, Wahrnehmungen und verbalen Handlungen der Agierenden wiedergeben.

Bei der Betrachtung der einzelnen Kategorien der psychologischen Nähe in der einsprachigen und bilingualen Gruppe (siehe Tabelle 27) können folgende Beobachtungen abschließend festgehalten werden:

- Die deutsche monolinguale Gruppe realisiert die meisten Affektstrukturmarkierungen hinsichtlich der psychologischen Nähe auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die direkte Rede am häufigsten verwendet wird (64 %).
- Im Vergleich zu der monolingualen Gruppe weisen die deutschen Texte der bilingualen Schülerinnen und Schüler wenige Markierungen der psychologischen Nähe auf. Die deutschen Texte der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums verwenden im Vergleich zu den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule viel häufiger sowohl die indirekte Rede als auch die Beschreibung von Körperreaktionen.
- Die deutschen Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen allgemein im Vergleich zu den anderen untersuchten Gruppen weniger Markierungen der psychologischen Nähe auf. Sie sind wenn, dann insbesondere in Form einer Wiedergabe von Gedanken zu finden (33 %):

<b>Psychologische Nähe</b>	<b>Narrative Texte_DE_E</b>	<b>Narrative Texte_DE_G</b>	<b>Narrative Texte_DE_Vergleichsgruppe</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	10 %	40 %	50 %	100 %
Direkte Rede	17 %	19 %	64 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	33 %	18 %	49 %	100 %
Körperreaktionen	19 %	35 %	46 %	100 %

Tab. 27: Psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten

Schließlich wird die psychologische Nähe von der einsprachigen deutschen Vergleichsgruppe nicht (nur) an spezifischen Stellen innerhalb des Ereignisablaufs, sondern häufig im ganzen Text eingesetzt. Die bilingualen Schülerinnen und Schüler weisen hingegen einige Schwierigkeiten auf, diese Markierungen innerhalb der gesamten Erzählstruktur einzusetzen.

#### 5.3.5.4 Zusammenfassung

Anhand der Analyse der Diskursstrategien der zwei einsprachigen Gruppen konnte zunächst festgestellt werden, dass die Verwendung von Affektstrukturmarkierungen in beiden Gruppen ähnlich verteilt ist. Hinsichtlich der psychologischen Nähe konnte weiterhin gezeigt werden, dass insbesondere die Redewiedergabe anders eingesetzt wird: Während die deutschen Texte eher eine dialogische Darstellung des Inhalts durch eine häufige Verwendung der direkten Rede aufweisen, verwenden die italienischen Schülerinnen und Schüler wesentlich häufiger die indirekte Rede und die Wiedergabe von Gedanken. Die direkte Rede wird weiterhin in den deutschen einsprachigen Daten auf den gesamten Text verteilt, in den italienischen hingegen nur an bestimmten Stellen der Geschichte verwendet.

Anhand des Vergleichs zwischen den Texten der einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler konnte ferner ein quantitativer Unterschied in der Verwendung der Affektstrukturmarkierungen festgestellt werden. Die bilingualen Schülerinnen und Schüler verwenden zwar weniger Affektstrukturmarkierungen als die einsprachigen Probandinnen und Probanden, tendieren aber zu einem kreativeren Umgang mit den Gestaltungsmustern der Erzählungen. Dies führt

bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu einer häufigeren Aktivierung von Erzählungsformen als bei den einsprachigen, die hingegen dazu tendieren, ähnliche Gestaltungsmuster zu reproduzieren. Diese Unterschiede sind jedoch nicht primär auf kulturspezifische Merkmale zurückzuführen,<sup>145</sup> sondern vielmehr auf eine kreative Aktivierung von zusätzlichen Wissensrahmen seitens der bilingualen Schülerinnen und Schüler.

## 5.4 Die Interaktion zwischen Texten und sprachbiographischen Faktoren

In den vorangegangenen Kapiteln ist beschrieben worden, welche Simplifizierungs- bzw. Transfererscheinungen in den Texten der Schülerinnen und Schüler enthalten waren. Darüber hinaus wurde diskutiert, welche Diskursstrategien die Probandinnen und Probanden verwenden und ob sie diese von einer Sprache in die andere übertragen. Im Anschluss daran wurde ein Vergleich mit zwei einsprachigen Kontrollgruppen durchgeführt.

Nachdem in den Kapiteln vor allem die sprachliche Ebene untersucht wurde, steht abschließend die Analyse der sprachbiographischen Faktoren im Fokus, die einen Einfluss auf die zuvor untersuchten Phänomene haben. Dieser Fragestellung soll anhand einer quantitativen Untersuchung nachgegangen werden.

Es soll zunächst diskutiert werden, ob ein Zusammenhang zwischen den sprachbiographischen Faktoren und den Transfererscheinungen bzw. Simplifizierungen besteht, die in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 dargestellt wurden. Hierfür wurde das logistische Regressionsmodell herangezogen.<sup>146</sup>

<sup>145</sup> Vgl. auch die in Kapitel 3.5 dargestellten Studien hinsichtlich des Transfers in bilingualen Erzählungen.

<sup>146</sup> Die logistische Regressionsanalyse wird angewendet, wenn geprüft werden soll, ob ein Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variablen (also die Variable, die vorhergesagt werden soll) und einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (also die Variablen, die zur Vorhersage der abhängigen Variable herangezogen werden sollen) besteht. Logit-Modell stellt die Abkürzung dieses Verfahrens dar. Für eine Einführung in die logistische Regressionsanalyse wird auf Diaz-Bone/Künemund (2003) verwiesen.

Für die quantitative Analyse wurden die zwei sprachlichen Phänomene separat betrachtet: Zuerst wird der Zusammenhang zwischen den Simplifizierungen und den sprachbiographischen Faktoren diskutiert, darauf folgt die Darstellung der Transfererscheinungen. Abschließend werden die Diskursstrategien betrachtet.

Bei der Untersuchung wurden folgende Faktoren berücksichtigt: Die von den Probandinnen und Probanden besuchte Schule, die Art und die Sprache der Texte sowie der Umgang mit dem Lesen und Schreiben in der Freizeit.<sup>147</sup> Die angegebenen unabhängigen Variablen wurden für die Analyse wie folgt abgekürzt:

- Schulart 1 bezieht sich auf die Europäische Schule und wird als Referenzkategorie verwendet (deshalb wird sie nicht angezeigt).
- Schulart 2 ist das Gymnasium.
- Schulart 3 betrifft die Realschule.
- Textartnarrativ sind die narrativen Texte, in diesem Fall ist der argumentative Text die Referenzkategorie.
- TextIT betrifft die italienischen Texte, die deutschen Texte bilden die Referenzkategorie.
- Die Kategorien Umgang\_DE oder\_IT deuten auf das Lesen und Schreiben in den jeweiligen Sprachen hin. Kategorie 2 (Umgang\_DE2) beschreibt einen hohen Umgang mit Texten (die Schülerinnen und Schüler haben im Interview angegeben, dass sie Zeitungen, Zeitschriften und mehr als sechs Bücher im Jahr lesen. Sie schreiben außerdem Tagebücher oder Essays in der untersuchten Sprache). Die Kategorie 1 zeigt einen mittleren Umgang mit Texten (das Lesen von eins bis fünf Büchern im Jahr, Zeitungen und Zeitschriften. Das Schreiben findet nur in den sozialen Medien statt). Die Kategorie 0 zeigt einen niedrigen Umgang mit Texten, das Lesen und Schreiben nur in den sozialen Medien und zählt als Referenzkategorie.

Als abhängige Variable wurde die gesamte Tokenanzahl der Simplifizierungen und Transferenzen verwendet, die in den jeweiligen Textsorten berechnet wurde.

<sup>147</sup> Das Modell sollte möglichst einfach gehalten werden, um seine Stabilität zu gewährleisten. Daher konnten nicht zu viele unabhängige Variablen aufgenommen werden.

Die R-Ergebnisse für das Logit-Modell hinsichtlich der Simplifizierungen sind in der nachfolgenden Abbildung zu sehen:

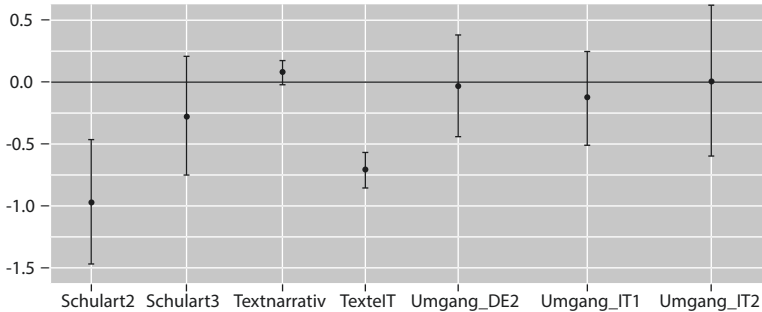


Abb. 26: Effektplot: Simplifizierung

Die quantitative Analyse zeigt zunächst, dass die Art des Textes keine signifikante Rolle für Simplifizierungen spielt (Textnarrativ  $0.062$ ,  $p = 0.12192$ ). Vergleicht man diesen Wert mit dem der Tabelle 30 hinsichtlich der Transfererscheinungen, stellt man fest, dass es wahrscheinlicher ist, dass die Schülerinnen und Schüler sprachliche Strukturen im Text simplifizieren, als dass sie sie von einer Sprache in die andere übertragen. Einen erheblichen Einfluss auf die Simplifizierungen haben sowohl die besuchte Schule als auch die Sprache des Textes. So ist der Einfluss der italienischen Textsprache bei der europäischen Schule signifikant ( $-0.709$ ,  $p = <2e-16^{***}$ ). Der Einfluss bei deutschen Texten für das Gymnasium sowie die Realschule liegt jeweils bei  $-0.951$ ,  $p = 0.0001^{***}$  und  $-0.269$ ,  $p = 0.25213$ .

Die literalen Praktiken im Italienischen in der Freizeit zeigen hingegen keine signifikanten Ergebnisse. Es ist dabei jedoch zu beachten, dass nicht bei allen Schülerinnen und Schülern alle Kategorien vertreten sind, wie die folgende Tabelle aufzeigt:<sup>148</sup>

<sup>148</sup> Das bedeutet, dass das Modell hinsichtlich dieser Kategorie keine aussagekräftigen Antworten liefert.

	<b>Kategorie 0 Niedriger Umgang</b>	<b>Kategorie 1 Mittlerer Umgang</b>	<b>Kategorie 2 Hoher Umgang</b>
Europäische Schule	4	44	24
Gymnasium	32	24	4
Realschule	44	36	0

Tab. 28: Umgang mit italienischen Texten nach den drei Schultypen Europäische Schule, Gymnasium und Realschule

Aufgrund der Tatsache, dass Kategorie 2 (hoher Umgang mit Texten) überwiegend auf Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zutrifft und unter Berücksichtigung der vorherigen Feststellung des hoch signifikanten Zusammenhangs zwischen Schulart und Simplifizierungen kann man jedoch vermuten, dass literale Praktiken einen großen Einfluss auf Simplifizierungsprozesse haben.

Mithilfe des Logit-Modells ist darüber hinaus die Betrachtung von Regressionskoeffizienten (sog. »Odds Ratio«) möglich. Dafür werden einige Beispielschülerinnen und -schüler berücksichtigt, die ähnliche Charakteristika aufweisen, etwa das Schreiben eines italienischen Textes, wenig Umgang mit deutschen Texten in der Freizeit (überwiegend über soziale Medien) und einen mittleren Umgang mit Texten auf Italienisch (Lesen von 1–5 Büchern im Jahr, Zeitungen/Zeitschriften und das Schreiben in den sozialen Medien). Auf der Basis dieser Faktoren liegt die vorhergesagte erwartete Wahrscheinlichkeit, Simplifizierungsprozesse zu realisieren, bei 22,64 Prozent, wenn sie ein Gymnasium besuchen (0.2264725)<sup>149</sup> und bei 6,9 Prozent im Falle des Besuchs der Europäischen Schule (0.06918563).

Betrachtet man die ähnlichen sprachbiographischen Faktoren im Fall eines deutschen Textes, ist festzustellen, dass die geschätzte Wahrscheinlichkeit, Simplifizierungen zu realisieren, bei den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule bei 1,5 Prozent liegt (0.1515297). Bei den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums hingegen liegt

<sup>149</sup> Es handelt sich hierbei um »random intercepts«, die separat in der quantitativen Analyse berechnet wurden. Mit diesem Verfahren konnten einzelne Effekte individuen-spezifisch berechnet werden. Für weiterführende Informationen zum »random intercept model« wird auf die folgende Website verwiesen, URL: <https://wikis.fu-berlin.de/display/fustat/Analyse+von+Cluster-+und+Paneldaten> (Zugriff vom 29.04.2021).



der Wert bei 0,53 Prozent (0.05355902). Die Werte der Simplifizierungen sind bei den deutschen Texten niedriger als bei den italienischen, was die sprachlichen Unsicherheiten im Italienischen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn sie eine rein deutsche Schule besuchen, bestätigt. Dieser Befund untermauert zudem die Annahme, dass die Schulart eine untergeordnete Rolle spielt und der bilinguale Unterricht einen viel größeren positiven Einfluss auf die schriftlichen Kompetenzen hat.

Die Ergebnisse sind auch aus der nachfolgenden Tabelle ablesbar:

Parametric coefficients	Estimate	Std. Error	Pr(> z )
(Intercept)	-2.466	0.24197	< 2e-16***
Textartnarrativ	0.062	0.04048	0.12192
Umgang_DE2	-0.030	0.19514	0.87416
Umgang_IT1	-0.131	0.19472	0.49946
Umgang_IT2	0.018	0.32637	0.95470
Texte IT	-0.709	0.07243	< 2e-16***
Schulart 2	-0.951	0.24597	0.00011***
Schulart 3	-0.269	0.23552	0.25213
Texte IT: Schulart 2	1.999	0.11338	< 2e-16***
Texte IT: Schulart 3	1.695	0.09713	< 2e-16***
R <sup>2</sup> (adj.)	0.421		

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Tab. 29: Einflussfaktoren auf die Simplifizierungen

Das ähnliche Analyseverfahren wurde auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Transfererscheinungen und den sprachbiographischen Faktoren angewandt. Wie aus der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 30) ersichtlich wird, werden einige bereits geäußerte Beobachtungen in Bezug auf die Simplifizierungen bestätigt: Die Art des Textes zeigt keine Signifikanz hinsichtlich der Realisierung von Transfererscheinungen ( $-0.013$ ,  $p = 0.819481$ ), wobei hierbei von einer niedriger geschätzten Wahrscheinlichkeit auszugehen ist als bei den Simplifizierungen. Der unterschiedliche Umgang mit Texten ist auch im Fall von Transfererscheinungen nicht aussagekräftig. Diese Annahme wird von der relativ hohen Standardabweichung, insbesondere hinsichtlich der

italienischen Texte, bestätigt (Umgang\_IT2 Std. Error 0.41984). Die Ergebnisse in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Transfer und sprachbiographischen Faktoren sind in der nachfolgenden Abbildung zu sehen:

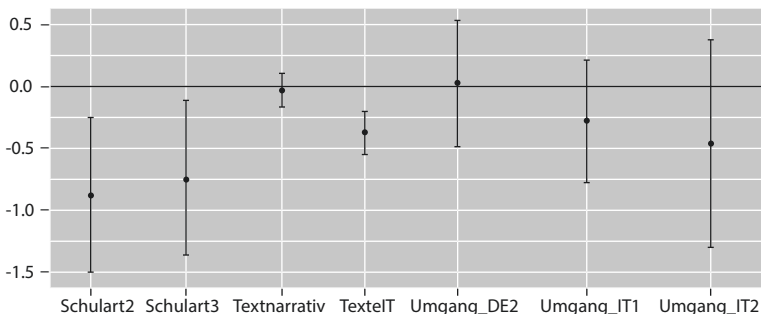


Abb. 27: Effektplot: Transfer

Signifikant ist auch in diesem Fall die Sprache der Texte: Die geschätzte Wahrscheinlichkeit, dass Transfererscheinungen in den italienischen Texten vorkommen, ist sehr hoch (TexteIT -0.377,  $p = 0.000102^{***}$ ). Der Schultyp spielt auch im Fall des Transfers eine signifikante Rolle, wobei der Wert bei der Realschule etwas niedriger ausfällt: -0.728,  $p = 0.017509^*$ . Signifikant ist vor allem der Wert im Falle des Gymnasiums: -0.871,  $p = 0.005569^{**}$ . Abschließend ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule Transfererscheinungen in den italienischen Texten realisieren, sehr hoch: 1.162,  $p = 5.71e-13^{***}$  für das Gymnasium und 1.345,  $p = < 2e-16^{***}$  für die Realschule.

Insgesamt konnte anhand des Logit-Modells gezeigt werden, dass die Textsorte sowohl im Falle der Simplifizierungen als auch des Transfers keine signifikante Rolle spielt. Angesichts der unterschiedlichen Verteilung von den Variablen Lesen und Schreiben konnte zur Korrelation zwischen Transfererscheinungen und literalen Praktiken im Italienischen keine aussagekräftigen Beobachtungen gemacht werden.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zusammengefasst:

Parametric coefficients	Estimate	Std. Error	Pr(> z )
(Intercept)	-3.10617	0.31044	< 2e-16***
Textartnarrativ	-0.013	0.06054	0.819481
Umgang_DE2	0.033	0.25117	0.894108
Umgang_IT1	-0.289	0.25024	0.247481
Umgang_IT2	-0.461	0.32637	0.271250
Texte IT	-0.377	0.09718	0.000102***
Schulart 2	-0.871	0.31430	0.005569**
Schulart 3	-0.728	0.30675	0.017509*
Texte IT: Schulart 2	1.162	0.16131	5.71e-13***
Texte IT: Schulart 3	1.345	0.14348	< 2e-16***
R <sup>2</sup> (adj.)	0.26		

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Tab. 30: Einflussfaktoren auf die Transfererscheinungen

Im Hinblick auf den Einfluss der sprachbiographischen Faktoren auf die Diskursstrategien wurde ein Koeffizientenplot berechnet. Es handelt sich hierbei um ein generalisiertes lineares gemischtes Modell.<sup>150</sup> Für die Berechnung des Modells war es möglich, mehrere unabhängige Variablen aufzunehmen, die im Folgenden erläutert werden:

- Linstr = 1, herkunftssprachlicher Unterricht von 3 bis 6 Jahren
- Linstr = 2, herkunftssprachlicher Unterricht ab sieben Jahren
- Linstr = 3, Besuch einer Schule in Italien von 1 bis 5 Jahren  
Referenzkategorie: kein Unterricht auf Italienisch
- School Type = 2, Gymnasium
- School Type = 3, Europäische Schule  
Referenzkategorie: Realschule
- Reading L1/L2 = 1, nur Zeitungen bzw. Zeitschriften
- Reading L1/L2 = 2, 1 bis 5 Bücher im Jahr
- Reading L1/L2 = 3, ab 6 Bücher im Jahr  
Referenzkategorie: Lesen nur in sozialen Medien

<sup>150</sup> Darunter versteht man komplexe Modelle, bei denen Zielvariablen nicht normalverteilt sind. Das für die Berechnung verwendete Koeffizientenintervall liegt bei 95 Prozent. Für weitere Informationen zu den generalisierten linearen gemischten Modellen (GLMM, *generalized linear mixed models*) wird auf Fahrmeir et al. (2009), Fahrmeir et al. (2013) verwiesen.

- Writing L1/L2 = soziale Medien
- Writing L1/L2 = Tagebücher/Geschichten/Essays  
Referenzkategorie: Kein Schreiben in der Freizeit
- Text Type NT, Narrative Texte  
Referenzkategorie: Argumentative Texte
- L1 = Italienisch
- L2 = Deutsch

Als abhängige Variablen wurden die folgenden fünf Kategorien für die jeweiligen Textsorten verwendet:

### **Argumentative Diskursstrategien**

1. Hoher Anteil an Involvierungsstrategien
2. Mittel bis stark ausgeprägte Involvierungsstrategien
3. Wenig verwendete Involvierungsstrategien
4. Keine oder sehr wenige Involvierungsstrategien
5. Überwiegender Anteil an Distanzierungsstrategien

### **Narrative Diskursstrategien**

1. Einfache narrative Struktur – wenige Affektstrukturmarkierungen
2. Narrative Makrostruktur – keine oder sehr wenige verwendete Affektstrukturmarkierungen
3. Narrative Makrostruktur – wenige verwendete Affektstrukturmarkierungen
4. Narrative Makrostruktur – mittel bis stark ausgeprägte Anzahl an Affektstrukturmarkierungen
5. Narrative Makrostruktur – viele Affektstrukturmarkierungen

Die Betrachtung der nachfolgenden Abbildung zeigt zunächst, dass der herkunftssprachliche Unterricht erst ab sieben Jahren sowie der Besuch einer Schule in Italien von 1 bis 5 Jahren die Verwendung von Diskursstrategien in beiden Sprachen positiv beeinflusst (0.84,  $p < 0.05$  für das Deutsche und 0.63 für das Italienische). Der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts von 3 bis 6 Jahren zeigt hingegen keine Korrelation (-0.59 für das Deutsche und -0.47 für das Italienische).

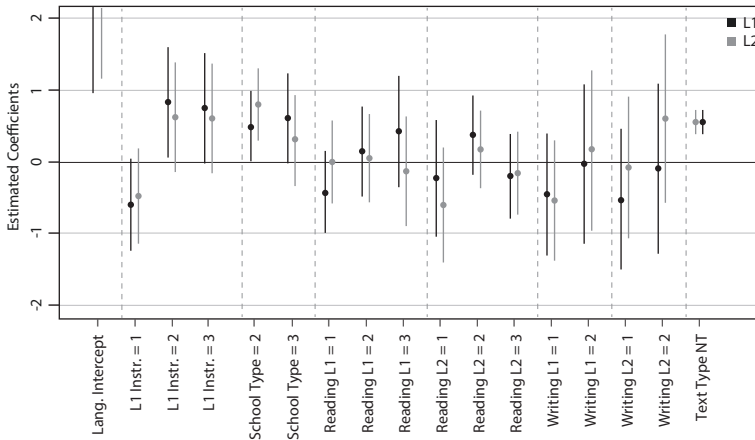


Abb. 28: Einfluss der sprachbiographischen Faktoren auf die Diskursstrategien

Hinsichtlich des Schulbesuchs zeigt sich ein Unterschied, der die vorherigen Beobachtungen hinsichtlich der Phänomene auf der Mikroebene bestätigt: Während sich der Besuch einer deutschen Schule positiv auf die Verwendung von Diskursstrategien in den deutschen Texten auswirkt (0.80,  $p < 0.05$ ), wird beim Besuch der Europäischen Schule eher die Verwendung von Diskursstrategien im Italienischen positiv beeinflusst (0.62).

Aufgrund der bereits diskutierten Unterschiede hinsichtlich des Lesens und Schreibens der drei Gruppen, sind auch in diesem Fall die Ergebnisse unterschiedlich, was anhand der Streuung der Werte ersichtlich wird. Beim Lesen in der Erstsprache lässt sich zunächst feststellen, dass es hier eine sehr positive Korrelation zwischen dem Lesen von über sechs Büchern im Jahr und den Diskursstrategien gibt (0.43). Die Lesepraxis von 1–5 Büchern sowie Zeitungen/Zeitschriften in der Freizeit in der Erstsprache Italienisch hat ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Verwendung von Diskursstrategien in der Zweitsprache Deutsch (0.05). Dies kann für das Lesen in der L2 nicht bestätigt werden: Die Lesepraxis im Deutschen hat keinen positiven Einfluss auf beide Sprachen. Erst wenn das Lesen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen ausgeglichener ausfällt, ist ein positiver Effekt zu bemerken. Wenn das Lesen in der deutschen Sprache ausgeprägter ist, ist

kein positiver Einfluss auf beide Sprachen zu erkennen (-0.15 auf das Deutsche, -0.20 auf das Italienische). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch beim Schreiben in den beiden Sprachen, wobei hier die Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind und somit das Modell keine klare Korrelation feststellen konnte.

Zusammenfassend lässt sich anhand der oben diskutierten statistischen Auswertungen feststellen, dass insbesondere literale Praktiken wie das Lesen und das Schreiben in der italienischen Sprache eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Textkompetenzen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen spielen. Weitere Faktoren wie die Schulart und die Textsorte spielen eine untergeordnete Rolle bei der Produktion von Simplifizierungen sowie von Transfererscheinungen. Bilingualer Unterricht hat hingegen einen größeren Einfluss auf die Textkompetenzen. Eine weitere untergeordnete Komponente stellt der Herkunftssprachenunterricht dar. Erst ab einer Dauer von sieben Jahren wirkt sich der Unterrichtsbesuch in der Herkunftssprache signifikant auf die schriftlichen Kompetenzen aus. Dabei soll allerdings berücksichtigt werden, dass nur ein kleiner Anteil der hier ausgewählten Probandinnen und Probanden den konsularischen Unterricht besucht hat.

Die hier dargestellten Ergebnisse weisen in eine ähnliche Richtung wie vorherigen Studien zum Einfluss von sprachbiographischen Komponenten auf die Textkompetenzen. Woerfel et al. (2014) und Riehl et al. (2018) betonen jedoch stärker die Wichtigkeit des Besuches einer bilingualen Schule für die Entwicklung von bilingualen schriftlichen Kompetenzen.

Die statistischen Untersuchungen zu den sprachbiographischen Aspekten der Zielgruppe gemeinsam mit den Beobachtungen aus der Beschreibung der Stichprobe (siehe Kapitel 5.1) lassen eine komplexe Abbildung der Sprachpraxis der befragten Schülerinnen und Schüler erstellen. Während die deskriptive Auswertung der Stichprobe ein Bild der alltäglichen Sprachgebrauchskonstellationen und der literalen Praktiken in den Familien der einzelnen Schülerinnen und Schüler ermöglicht hat, haben die in diesem Kapitel dargestellten Koeffizientenplots ein weiteres Gesamtbild zum Zusammenhang zwischen sprachbiographischen Faktoren und Textkompetenzen geliefert. Es lässt sich

eine komplexe Wechselwirkung von mehreren Faktoren feststellen, die einen Einfluss auf die schriftliche Produktion in den beiden Sprachen der Schülerinnen und Schüler hat. In beiden Analyseverfahren konnte beobachtet werden, dass die alltägliche Sprachpraxis und vor allem das Lesen und Schreiben in beiden Sprachen eine entscheidende Rolle für den Erwerb und die Weiterentwicklung schriftlicher Kompetenzen spielt.

Es soll an dieser Stelle jedoch bemerkt werden, dass diese Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung anhand eines relativ kleinen Korpus gemacht wurden. Dementsprechend konnten auch wenige Variablen berücksichtigt werden. Die Hypothese hinsichtlich einer Korrelation zwischen sprachbiographischen Faktoren und Textkompetenzen sollte deshalb für die hier untersuchte Altersgruppe mit Hilfe einer größeren Anzahl von Daten überprüft werden.

## 6 Schlusswort und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, argumentative und narrative Texte bilingualer italienisch-deutscher Jugendlicher der neunten und zehnten Klasse unterschiedlicher Schultypen zu untersuchen. Davon ausgehend, dass der Schreibprozess nicht nur kognitiv gesteuert ist, sondern auch eine soziale Handlung darstellt, wurden die Probandinnen und Probanden in ihren mehrsprachigen Konstellationen betrachtet, um dabei festzustellen, welche sprachbiographischen Faktoren einen Einfluss auf deren schriftliche Kompetenzen haben. Dies hat weiterhin eine differenzierte Sichtweise auf ihr jeweiliges Schreibrepertoire ermöglicht. Die daraus resultierenden Ergebnisse beruhen auf sprachbiographischen Interviews in beiden Sprachen. Dieses Prozedere hat zum einen Rückschlüsse auf ihre mündlichen Kompetenzen in den zwei Sprachen zugelassen und zum anderen konnten dadurch unterschiedliche Antworten nachgeprüft werden.

Fokus der Analyse waren Transfer- und Simplifizierungserscheinungen sowie Diskursstrategien im Italienischen und Deutschen. Um aufzuzeigen, in welchem Maße kulturspezifische Diskursstrategien in den Texten übertragen werden, wurden die Daten jeweils mit einer einsprachigen deutschen und einer italienischen Kontrollgruppe verglichen.

In Hinblick auf die Analyse der Texte konnte zunächst festgestellt werden, dass sie überwiegend Simplifizierungsprozesse auf der morphosyntaktischen Ebene im Italienischen aufweisen, insbesondere im Falle von Schülerinnen und Schülern, die eine deutsche Schule besuchen. Dies ist auf einen mangelhaften Zugang zur Schriftlichkeit in dieser Sprache zurückzuführen, welcher in vielen Fällen auch mit einem fehlenden Textwissen einhergeht, was zu wenigen Überarbeitungsprozessen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben führt. Ein möglicher unvollständiger Spracherwerb, welcher auf einen unzureichenden sprachlichen Input zurückzuführen ist, wurde weiterhin zugrunde gelegt. Transfer und Simplifizierungen sind darüber hinaus nicht an Textmuster gebunden. Es lässt sich jedoch eine höhere Tendenz beobachten, solche Phänomene in den narrativen Texten zu realisieren, was mit dem Gebrauch von Erzählungen in der Alltagssprache zu erklären ist.



Die Transfererscheinungen auf lexikalisch-semantischer und morphosyntaktischer Ebene sowie im Bereich des Prägungsmusters wurden aus multifaktorieller Sicht betrachtet. Auf der lexikalisch-semantischen Ebene lassen sich lexikalische Übernahmen sowie die Bedeutungsübernahme von etymologisch ähnlichen Lexemen feststellen. Dieser Transfer ist überwiegend in den italienischen Texten zu beobachten und ist damit zu erklären, dass die Bedeutungsübernahme etymologischer miteinander verwandter Lexeme den Schülerinnen und Schülern beim Schreibprozess hilft (vgl. dazu Berthele 2007, Castagne 2004, Ender 2007). Zugleich wird versucht, lexikalische Unsicherheiten zu überwinden. Auf der morphosyntaktischen Ebene findet vor allem die Übernahme von Strukturen von einer Sprache in die andere statt. Hierbei handelt es sich insbesondere um die Übertragung von grammatikalischen Strukturen aus dem Deutschen, etwa das Fehlen der doppelten Verneinung oder die Kontextausweitung des Subjektpronomens. Diese Strukturen werden in der Erstsprache nach dem Muster der Zweitsprache übernommen. Dies würde die Annahme bestätigen, dass mehrsprachige Menschen die Sprachen miteinander vernetzen und ähnliche Strukturen parallel speichern. Weitere Transferenzen können anschließend im Bereich des Prägungsmusters festgestellt werden. Es handelt sich in diesem Fall um kontextgebundene Konstruktionen, die eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragen werden und auf die Bedürfnisse des spezifischen Aufgabenschemas angepasst werden. Diese Übertragung kann auf deren fehlende Speicherung bzw. auf einen unzureichenden Gebrauch zurückgeführt werden. Die kognitive Prozessierung mehrerer Sprachen kann neben Transfererscheinungen auch zu Simplifizierungen führen. Diese können sich sowohl als Vereinfachungsformen und -varianten als auch Reproduktionen bekannter sprachlicher Muster zeigen. Diese Simplifizierungsprozesse können mit einem eingeschränkten Zugang zu schriftsprachlichen Registern, aber auch mit einem unvollständigen Erstspracherwerb, erklärt werden. In diesem letzten Fall werden bestimmte grammatikalische Strukturen aufgrund eines mangelnden L1-Inputs nicht altersgemäß entwickelt.

Bei der Betrachtung der Diskursstrategien in den argumentativen Texten konnte weiterhin die Tendenz eines Transfers von Diskursstrategien und Formulierungsmustern festgestellt werden. Dies ist vor allem

in den Daten der Schülerinnen und Schüler festzustellen, die einen schriftlichen Zugang zum Italienischen haben. Während Schülerinnen und Schüler der Realschule überwiegend Involvierungsstrategien in beiden Sprachen realisieren, versuchen die Probandinnen und Probanden des Gymnasiums unpersönliche Formen der Meinungsdarstellung und Pro-Contra-Schemata aus dem deutschen Textmuster zu übertragen. Die fehlende Schreibroutine im Italienischen zeigt jedoch eine starre Anwendung dieser Textmuster. Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule verwenden in den Texten weiterhin die Strategie der Relativierung möglicher Stellungnahmen zum Thema des Handy- bzw. Fremdsprachenverbots. Diese Strategie ist auch in den Texten der einsprachigen italienischen Gruppe zu erkennen.

Der Vergleich mit den einsprachigen Gruppen konnte ferner die Annahme bestätigen, dass die deutschen Schreibenden eher einen propositionalen Argumentationsstil, während die italienischen einen nicht-propositionalen verwenden. In den italienischen Texten lässt sich ein rhetorisch geprägtes Muster beobachten, das durchaus Involvierungsstrategien aufweist. Deutsche Argumentationen tendieren hingegen zu einer stärkeren Strukturierung des Textes. In dieser Hinsicht zeigte sich die Tendenz der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule, ähnliche Strategien wie die einsprachige italienische Gruppe zu verwenden. In den Texten dieser Schülerinnen und Schüler lässt sich darüber hinaus eine Übertragung von Formulierungsmustern von einer Sprache in die andere feststellen. Probandinnen und Probanden, die eine rein deutsche Schule besuchen, haben hingegen gewisse Schwierigkeiten, den Text im Italienischen zu gestalten und greifen hierbei vielmehr auf den deutschen Argumentationsstil und eingeübte Formulierungsmuster zurück.

Hinsichtlich der narrativen Texte konnte gezeigt werden, dass die drei Kategorien der Affektstrukturmarkierungen in allen Texten vertreten sind. Hinsichtlich deren Realisierung lassen sich jedoch einige Unterschiede feststellen, die auf eine gruppenspezifische Dynamik zurückzuführen sind. Während die Texte der Europäischen Schule sowohl im Deutschen als auch im Italienischen eine starke Verwendung von Affektstrukturmarkierungen aufweisen, ist in den anderen Schultypen eine geringere Verwendung im Italienischen festzustellen.

Dies kann sowohl mit sprachlichen Unsicherheiten als auch mit mangelndem Schreibinteresse zusammenhängen.

Der Vergleich mit den einsprachigen Gruppen konnte weiterhin zeigen, dass die monolingualen Schülerinnen und Schüler häufiger Affektstrukturmarkierungen realisieren. In der bilingualen Gruppe lässt sich aber eine individuellere Gestaltung von narrativen Texten beobachten.

Neben der Textanalyse haben die Ergebnisse aus den sprachbiographischen Interviews wichtige Interaktionen zwischen schriftlichen Kompetenzen und sprachbiographischen Faktoren erweisen können. Wie die soziolinguistischen Daten aufgezeigt haben, spielt der Schultyp nur eine untergeordnete Rolle für die schriftlichen Kompetenzen in den beiden Sprachen; vielmehr stellt die Teilnahme am bilingualen Unterricht einen entscheidenden Faktor dar. Die Tatsache, dass der Herkunftssprachenunterricht sich erst ab einer Dauer von sieben Jahren auswirkt, bestätigt die Aussagen der Interviews, dass dessen Gestaltung nicht für bilinguale Schülerinnen und Schüler konzipiert ist.

Aufgrund der unterschiedlichen Konstellationen bezüglich der Schreib- und Lesepraktiken zwischen den drei Gruppen konnten in dieser Hinsicht keine signifikanten Aussagen gemacht werden. Gleichzeitig ist an dieser Stelle auf die ausgeprägte literale Praktik im Italienischen seitens der Schülerinnen und Schüler hingewiesen worden, die die Europäische Schule besuchen. So konnte eine indirekte Auswirkung des Umgangs mit Texten auf die bilingualen schriftlichen Kompetenzen beobachtet werden. Diese Feststellungen betonen die Relevanz einer soziolinguistischen Einbettung der Probandinnen und Probanden, was aufgrund der gewonnenen Ergebnisse für eine Kombination verschiedener Methoden und Herangehensweisen spricht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bieten einen Ausgangspunkt für weitere interdisziplinäre Forschung zu schriftlichen Kompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler.

Zukünftige Studien, die die italienisch-deutsche Gruppe unterschiedlicher Altersklassen auch auf breiterer empirischer Grundlage untersuchen, sind wünschenswert. Die Diskussion zu kulturspezifischen Diskursmustern ist vor allem für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache von entscheidender Bedeutung und kann auch für die Praxis nutzbar gemacht werden, um die Sprachbewusstheit bilingualer Schülerinnen und Schüler zu fördern.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Deutsch. Quelle: Projekt »Mehrschriftlichkeit«, CC-BY 4.0.....	108
Abb. 2: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Italienisch. Quelle: Projekt »Mehrschriftlichkeit«, CC-BY 4.0.....	109
Abb. 3: Alltägliche Sprachgebrauchskonstellationen der bilingualen Schülerinnen und Schüler.....	127
Abb. 4: Lesepraxis im Italienischen und Deutschen.....	129
Abb. 5: Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen.....	130
Abb. 6: Dendrogramm der Clusteranalyse.....	132
Abb. 7: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der argumentativen Texte und Schultyp.....	168
Abb. 8: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp.....	170
Abb. 9: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte.....	171
Abb. 10: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene unterteilt nach Typ, Schulategorie und Sprache der Texte.....	173
Abb. 11: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der narrativen Texte und Schultyp.....	174
Abb. 12: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp.....	175
Abb. 13: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte.....	175
Abb. 14: Anrede- und Grußformeln in den deutschen Texten.....	186
Abb. 15: Anrede- und Grußformeln in den italienischen Texten.....	193
Abb. 16: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den italienischen Texten im Vergleich.....	213
Abb. 17: Selbstreferenz im Vergleich in den italienischen Texten.....	214
Abb. 18: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den deutschen Texten im Vergleich.....	214
Abb. 19: Selbstreferenz im Vergleich in den deutschen Texten.....	215
Abb. 20: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierung im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp.....	238
Abb. 21: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierungen im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp.....	241

Abb. 22: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten .....	248
Abb. 23: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten.....	248
Abb. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten.....	251
Abb. 25: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten.....	251
Abb. 26: Effektplot: Simplifizierung.....	256
Abb. 27: Effektplot: Transfer .....	259
Abb. 28: Einfluss der sprachbiographischen Faktoren auf die Diskursstrategien.....	262

# Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die bilinguale Zielgruppe nach Schultyp .....	106
Tab. 2: Überblick über die einsprachigen Vergleichsgruppen.....	106
Tab. 3: Überblick über die gesamten analysierten Daten .....	112
Tab. 4: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Schultyp .....	118
Tab. 5: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufen...	118
Tab. 6: Besuch des Herkunftssprachenunterrichts, des Italienischunterrichts bzw. einer italienischen Schule .....	119
Tab. 7: Überblick über den Spracherwerb.....	121
Tab. 8: Überblick über den italienischen Sprachgebrauch .....	124
Tab. 9: Überblick über den deutschen Sprachgebrauch .....	125
Tab. 10: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der argumentativen Texte .....	169
Tab. 11: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten.....	172
Tab. 12: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten .....	172
Tab. 13: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der narrativen Texte.....	174
Tab. 14: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten .....	176
Tab. 15: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten .....	177
Tab. 16: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp .....	189
Tab. 17: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp .....	190
Tab. 18: Prozentzahl der weiteren Involvierungsstrategien nach Schultyp .....	191
Tab. 19: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp .....	201
Tab. 20: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp.....	201
Tab. 21: Prozentzahl der am häufigsten verwendeten Diskursstrategien nach Schultyp .....	202
Tab. 22: Psychologische Nähe in den italienischen Texten .....	232

Tab. 23: Psychologische Nähe in den deutschen Texten.....	232
Tab. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten .....	247
Tab. 25: Psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten ...	249
Tab. 26: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten.....	250
Tab. 27: Psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten.....	253
Tab. 28: Umgang mit italienischen Texten nach den drei Schultypen Europäische Schule, Gymnasium und Realschule .....	257
Tab. 29: Einflussfaktoren auf die Simplifizierungen .....	258
Tab. 30: Einflussfaktoren auf die Transfererscheinunge .....	260

# Abkürzungsverzeichnis für die Glossierung der Beispiele

1	Erste Person
2	Zweite Person
3	Dritte Person
CNJ	Konjunktiv
DAT	Dativ
DEF	Definit
F	Feminin
IDF	Indefinit
IND	Indikativ
INF	Infinitiv
LOC	Lokativ
M	Maskulin
NEG	Negation
PL	Plural
PREP	Präposition
PRS	Präsens
PTCP	Partizip
REL	Relativ
SBJV	Konjunktiv
SG	Singular





# Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2017a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3–20.
- Ahrenholz, Bernt (2017b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 102–250.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Alba, Richard/Logan, John/Lutz, Amy/Stults, Amy (2002): Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue among the Grandchildren of Contemporary Immigrants. In: Demography, 39, 3, 467–484.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Le ragioni dell'insuccesso dei ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco e le possibili soluzioni. In: Studi emigrazione/International Journal of Migration Studies, XLII, 158, 245–258.
- Analyseprogramm »Gephi« URL: <https://gephi.org> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Analyseprogramm »MAXQDA«, URL: <https://www.maxqda.de> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Andresen, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hgg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 19–38.
- Andresen, Helga (2017): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr, 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 1, 72–97.
- Angelovska, Tanja/Riehl, Claudia M. (2018): Zum Panel MehrSpracheN und Erwerbsprozesse: Dynamik, Individualität und Variation. In: Ballis, Anja/Hodaie, Nazli (Hgg.): Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft. Berlin/Boston: de Gruyter, 41–60.

- Anstatt, Tanja (2011): Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. In: Wiener Slawistischer Almanach, 67, 7–31.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Berlin: Langenscheidt.
- Arosio, Fabrizio/Adani, Flavia/Guasti, Maria T. (2009): Grammatical features in the comprehension of Italian Relative Clauses by children. In: Brucart, Josè M./Gavarrò, Anna/Solà, Jaume (Hgg.): Merging Features: Computation, Interpretation and Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 138–155.
- Auer, Peter (2011): Code-switching/mixing. In: Wodak, Ruth/Johnstone, Barbara/Kerswill, Paul (Hgg.): The SAGE Handbook of Sociolinguistics. London: SAGE Publications, 460–478.
- Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (1983): Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany. In: Bächerle, Rainer/Schwarze, Christoph/Stechow, Arnim von (Hgg.): Meaning, Use, and Interpretation of Language. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–21.
- Auer, Peter/Eastman, Carol M. (2010): Code-switching. In: Jaspers, Jürgen/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Hgg.): Society and language use. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 84–112.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 63–96.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baake, Heike/Hoppe, Henriette (2016): Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt? In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 152–213.
- Baake, Heike/Hoppe, Henriette (2018): Diskurstraditionen des Erzählens – mehrsprachigkeitsdidaktisch modellieren. In: Schmölzer-Eibinger,

- Sabine/Akbulut, Muhammed/Rotter, Daniela (Hgg.): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 161–179.
- Bamberg, Michael (2007): Narrative – State of the Art. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bamberg, Michael (2012): Why narratives? In: Narrative Inquiry, 22, 1, 201–210.
- Barbera, Manuel/Marello, Carla (2009): Tra scritto-parlato, Umgangssprache e comunicazione in rete: I corpora NUNC. In: Antonini, Anna/Stefanelli, Stefania (Hgg.): Per Giovanni Nencioni. Atti del Convegno Internazionale di Studi. Pisa-Firenze, 4–5 Maggio 2009. Firenze: Le Lettere, 157–185.
- Barberio, Teresa (2015): Briefe aus der Ferne. Die Sprache der italienischen Migranten am Rio de la Plata. In: Alba Niño, María/Kailuweit, Rolf (Hgg.): Medien für Minderheitensprachen. Mediensprachliche Überlegungen zur Entwicklung von Minderheitensprachen. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag, 285–304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen/Stringer, David (2017): Unconventional Expressions: Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. In: Second Language Research, 33, 1, 61–90.
- Barni, Monica (2011): Germania. In: Vedovelli, Massimo (Hg.): Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo, 1. Aufl. Roma: Carocci, 284–303.
- Barton, David (2007): Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language, 2. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Köller, Olaf (Hgg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret, 3. Aufl., 75–103.
- Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bayerische Gymnasien mit Italienisch als Unterrichtsfach, COMITES, URL: <http://comites-hannover.blogspot.com/2011/07/bayerischen-gymnasien-mit-italienisch.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014): Zensus 2011. Ergebnisse für Bayern, URL: [https://www.statistik.bayern.de/statistik/gebiet\\_bevoelkerung/zensus/index.html](https://www.statistik.bayern.de/statistik/gebiet_bevoelkerung/zensus/index.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Die Förder-  
schulen in Bayern, URL: [https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/  
foerderschule.html](https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/<br/>foerderschule.html) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Forschung an  
Schulen, URL: [https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-  
und-forschung/forschung-an-schulen.html](https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-<br/>und-forschung/forschung-an-schulen.html) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituatio-  
nen anpassen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hgg.):  
Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung,  
1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 153–168.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen.  
Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch–Englisch–Schüler-  
leistungen–International). Weinheim/Basel: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz  
entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): Schreibkompetenz  
entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe  
I und II, 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz  
entwickeln und beurteilen, 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz  
modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.):  
Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26.
- Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hgg.) (2013): Erzählforschung und Erzähl-  
didaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübin-  
gen: Stauffenburg Verlag.
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: Zeitschrift  
für germanistische Linguistik, 3, 37, 427–444.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Stein-  
berg, Erwin Ray (Hgg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale,  
NJ: Lawrence Erlbaum Associates/Erlbaum, 73–96.
- Bereiter, Carl (2012): Entwicklung im Schreiben. In: Zanetti, Sandro  
(Hg.): Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Berlin: Suhr-  
kamp, 397–411.
- Bereiter, Carl (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver  
Prozess. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hgg.): Schrei-

- ben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 95–106.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (2014): Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hgg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 57–86.
- Berend, Nina/Riehl, Claudia M. (2008): Russland. In: Eichinger, Ludwig. M. /Plewnia, Albrecht/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 17–58.
- Berkemeier, Anne (2018): Schriffterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Roll, Heike/Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Schramm, Karen (Hgg.): *Schreiben in der Zweitsprache*. Berlin/Boston: de Gruyter, 282–299.
- Berlyne Daniel E. (1960): *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Berlyne Daniel E. (1974): *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Menschen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Berman, Ruth A. (Hg.) (2004): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, Ruth A./Nir-Sagiv, Bracha (2007): Comparing Narrative and Expository Text Construction across Adolescence: A Developmental Paradox. In: *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 43, 2, 79–120.
- Berman, Ruth A./Slobin, Dan I. (Hgg.) (1994): *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Berruto, Gaetano (1983): La natura linguistica dell'italiano popolare. In: Günter, Holtus/Radtke, Edgar (Hgg.): *Varietätenlinguistik des Italienischen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 86–106.
- Berruto, Gaetano (1993): Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In: Sobrero, Alberto A. (Hg.): *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza, 37–92.

- Berruto, Gaetano (2012): *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Nuova edizione, 2. Aufl. Roma: Carocci.
- Berthele, Raphael (2007): Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hgg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag, 15–26.
- Besch, Werner (Hg.) (2004): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Beyer, Andrea (2015): Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift*, xv, 2, 1–39.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.) (2006): *The Handbook of Bilingualism*, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford/Victoria: Wiley-Blackwell.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.) (2013): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, Ellen (2007): Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In: *Language Learning*, 57 (Suppl. 1), 45–77.
- Bierbach, Christine (1985): »Nun erzähl mal was!« Textstruktur und referentielle Organisation in elizitierten Erzählungen italienischer Kinder. In: Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (Hgg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, 141–177.
- Birken-Silvermann, Gabriele (2001): Ethnolinguistische Minoritäten in der Großstadt: Sprachverhalten, Spracheinstellungen und Identität italienischer Migranten in Mannheim. In: Held, Gudrun/Kuon, Peter/Zaiser, Rainer (Hgg.): *Sprache und Stadt, Stadt und Literatur*. Tübingen: Stauffenburg, 139–171.
- Birken-Silvermann, Gabriele (2005): Code-Switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher. Frotzelaktivitäten. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hgg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 105–140.
- Black, John B./Wilensky, Robert (1979): An evaluation of story grammars. In: *Cognitive Science. A Multidisciplinary Journal*, 3, 3, 213–229.

- Blanco Lopéz, Julia/Riehl, Claudia M. (2018): Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hgg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Stuttgart: Julius Klinkhardt, 481–485.
- Blaschitz, Verena (2014): Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann.
- Böhm, Manuela/Schroeder, Christoph (2012): Internationale Konferenz: Schriftlichkeit im Sprachkontakt. Schrift, Schreiben und Schriffterwerb im mehrsprachigen Kontakt. Universität Kassel.
- Böhmer, Jule (2015): Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen. Münster: Waxmann.
- Böhmer, Jule (2016): Ausprägungen von Biliteralität bei deutschrussisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 322–381.
- Böhnisch, Martin (2009): Schüler argumentieren. Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten. Haupt- und Realschule im Vergleich. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten. URL: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/38/file/DissBoehEndfassung09.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021)
- Bonacchi, Silvia (2011): Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 348–376.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirksamkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim/Basel: Beltz, 13–41.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Eva-Maria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Wilhelm Fink Verlag.



- Breitkopf, Anna (2006): *Wissenschaftsstile im Vergleich: Subjektivität in deutschen und russischen Zeitschriftenartikeln der Soziologie*. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag
- Brinker, Klaus (2000): *Textstrukturanalyse*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research*. Berlin/Boston: de Gruyter, 164–175.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 6. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 9. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brzić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bromme, Reinar (1996): *Protokollanalyse*. In: Strube, Gerhard (Hg.): *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 544.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1978): *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In: Goody, Esther N. (Hg.): *Questions and Politeness: Strategie in Social Interactions*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–289.
- Brunato, Dominique (2011): *Acquisizione nel linguaggio e complessità sintattica. Il caso delle frasi relative nei bambini*. In: *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 4, 4–20.
- Bruner, Jerome S. (2002): *Making stories. Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, Renate (2007): *Denke-Laut-Protokolle*. In: Buber, Renate/Hartmut H. Holzmüller (Hgg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, 555–568.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015*, URL: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Bundesgesetzblatt (1958): Bekanntmachung zu dem Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Italienischen Republik, Teil II, URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D\\_\\_1542130346074](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D__1542130346074) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn/Berlin, URL: [https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsreform\\_band\\_vierzehn.pdf](https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Erstes »Gastarbeiter-Abkommen« vor 55 Jahren, URL: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung, Glossar ›Du kommst hier nicht rein! Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration‹ aus der Reihe ›Forschen mit GrafStat‹, URL: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/projekt-integration/134768/glossar?p=all> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Burkhardt, Armin (1985): Der Gebrauch der Partikeln im gesprochenen Deutsch und im gesprochenen Italienisch. In: Holtus, Günther (Hg.): *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 236–275.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*, 2. Aufl. Wien: facultas.
- Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Butler, Yuko G. (2013): Bilingualism/Multilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell, 109–136.
- Butler, Yuko G./Hakuta, Kenji (2006): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.): *The Handbook of Bilingualism*, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford/Victoria: Wiley-Blackwell, 114–144.
- Caffi, Claudia (2001): *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT.

- Cahnmann, Melisa (2003): To Correct or Not to Correct Bilingual Students' Errors is a Question of Continua-ing Reimagination. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney: Multilingual Matters, 187–204.
- Cantone, Katja F./Haberzettl, Stefanie (2008): Zielsprache »Schuldeutsch«: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 93–113.
- Cantone, Katja F./Haberzettl, Stefanie (2009): »Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen« – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schroeder, Christoph/Schramm, Karen (Hgg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 43–65.
- Caprez-Krompàk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Castagne, Eric (2004): *Intercompréhension européenne et plurilinguisme ... aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue*. In: Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert (Hgg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, 3. Aufl. Aachen: Shaker Verlag, 95–108.
- Cerruti, Massimo/Regis, Riccardo (2015): Dal discorso alla norma: prestiti e calchi tra i fenomeni di contatto linguistico. In: *Vox Romanica*, 74, 20–45.
- Chenoweth, Ann N./Hayes, John R. (2001): Fluency in writing. In: *Written Communication*, 18, 1, 80–98.
- CHILDES-Database zur frog story, URL: <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Cignetti, Luca (2013): Tra caratteristiche del che polivalente negli scritti deli apprendenti L1 della Svizzera italiana e prime indicazioni didattiche. In: Geymonat, Francesca (Hg.): *Linguistica applicata con stile. In traccia di Bice Mortara Gavarelli*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 21–32.

- Clyne, Michael (1972): *Perspectives on Language Contact: Based on a Study of German in Australia*. Melbourne: Hawthorn Press.
- Clyne, Michael (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt*. Kronberg: Scriptor.
- Clyne, Michael (1987): Cultural differences in the organization of academic texts. In: *Journal of Pragmatics*, 11, 211–247.
- Clyne, Michael (1991): *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (2011): *Intercultural Rhetoric in Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Contento, Silvana/Melani, Sara/Rossi, Federica (2015): Dimensioni e tipologie di bilinguismo. In: Contento, Silvana (Hg.): *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, 3. Aufl. Roma: Carocci, 13–27.
- Cook, Vivian J. (1992): Evidence for Multi-competence. In: *Language Learning*, 42, 557–591.
- Cook, Vivian J. (2003b): The changing L1 in L2 User's Mind. In: Cook, Vivian J. (Hg.): *Effects of the second language on the first*. Clevedon [England]: *Multilingual Matters*, 1–18.
- Cook, Vivian J. (2008): Multi-Competence: Black Hole or Wormhole for Second Language Acquisition Research? In: Han, Zhaohong/Park, Eun Sung (Hgg.): *Understanding second language process*. Buffalo: *Multilingual Matters*, 16–26.
- Cook, Vivian J. (2016): Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian J./Wei, Li (Hgg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Cook, Vivian J. (Hg.) (2003a): *Effects of the second language on the first*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- ›Cophenetic Distances for a Hierarchical Clustering‹, URL: <https://stat.ethz.ch/R-manual/R-devel/library/stats/html/cophenetic.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Cortellazzo, Michele A. (1972): *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III Lineamenti di italiano popolari*. Pisa: Pacini.

- Coulmas, Florian (Hg.) (2003): *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* In: *The Modern Language Journal*, 94, 1, 103–115.
- Creswell, John W. (2007): *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*, 2. Aufl. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cummins, Jim (1979): *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. In: *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, Jim (1981): *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. In: *California State Department of Education (Hg.): Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3–49.
- Cummins, Jim (1982): *Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*. In: *Swift, James (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34–43.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Angiulli, Amedeo/Siegel, Linda S./Serra, Emily (2001): *The development of reading in English and Italian in bilingual children*. In: *Applied Psycholinguistics*, 22, 4, 479–507.
- Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität: Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika (2018): *Erzählerwerb in der Zweitsprache*. In: *Grieffhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hgg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 94–107.
- Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro (1997): *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Dasinger, Lisa/Toupin, Cecile (1994): *The development of relative clause functions in narratives*. In: *Berman, Ruth A./Slobin, Dan I. (Hgg.): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 457–514.

- Dausendschön-Gay, Ulrich (2001): Rituale und Höflichkeit. In: Ivanyi, Zsuzanna/Kertes, Andras (Hgg.): *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–42.
- De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (Hgg.) (2011): *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: *Multilingual Matters*.
- De Beaugrande, Robert (1984): *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- De Bernardi, Bianca/Antolini, Emanuela (1996): Structural differences in the production of written arguments. In: *Argumentatio*, 10, 175–196.
- De Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2005): *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*, 1. Aufl. New York: Routledge.
- De Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2007): A Dynamic System Theory approach to second language acquisition. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, 7–21.
- De Mauro, Tullio (1979): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Del Longo, Silvia (2014): *Strategie e strumenti di scrittura per argomentare. Ipotesi di intervento*. Dissertation. Università degli Studi di Padova, Padua. URL: [http://paduaresearch.cab.unipd.it/7003/1/dellongo\\_silvia\\_tesi.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/7003/1/dellongo_silvia_tesi.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Deppermann, Arnulf (Hg.) (2013): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*, URL: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Diaz-Bone, Rainer/Künemund, Harald (2003): Einführung in die binäre logistische Regression. In: *Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre*, 56, 1–26.
- Diefenbach, Heike (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: *Forschungsinstitut Arbeit, Bildung Partizipation e.V. (FIAB)*, Bd. 21, 225–255.
- Dieter, Stein (Hg.) (1992): *Cooperating with Written Texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts*. Berlin/Boston: de Gruyter.

- Dirim, Inci (2007): Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, 114–132.
- Domenech, Madeleine/Petersen, Inger (2018): Schriftliches Argumentieren. In: Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hgg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Ein Handbuch. Berlin/Boston: de Gruyter, 108–120.
- Duarte, Joana (2011): Bilingual language proficiency. A comparative study. Münster: Waxmann.
- Dürscheid, Christa (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 375–388.
- Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik, 5. Aufl. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Edwards, Vin (2015): Literacy in Bilingual and Multilingual Education. In: Wright, Wayne E./Boun, Sovicheth/García, Ofelia (Hgg.): The Handbook of Bilingual and Multilingual Education, 1. Aufl. Oxford: Wiley-Blackwell, 75–91.
- Eggs, Ekkehard (2000): Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research. Berlin/Boston: de Gruyter, 397–414.
- Ehlich, Konrad (1983a): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hgg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung

- zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad (1983b): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christoph (Hgg.): Schrift und Gedächtnis. Archeologie der literarischen Kommunikation. München: Hardmeier, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hgg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg: Buske, 9–25.
- Ehlich, Konrad (1992): Scientific Texts and Deictic Structures. In: Dieter, Stein (Hg.): Cooperating with Written Texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts. Berlin/Boston: de Gruyter, 201–230.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns, Diskurs, Narration, Text, Schrift. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2010): Textraum als Lernraum. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 47–62.
- Eigler Gunther (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft, 3, 301–318.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. Weinheim/München: Juventa.
- Ender, Andrea (2007): Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esser, Ruth (1997): »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.
- Europäische Schule, München, URL: <https://esmunich.de/home.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Europäische Schule, Informative Brochüre, URL: <https://www.eursc.eu/Documents/Brochure-de.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).



- Europäische Schule München, Zulassungsbedingungen, URL: <https://esmunich.de/-home/unsere-schule/fuer-eltern/aufnahmekriterien.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Europäisches Forum für Migrationsstudien (2017): Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Stand der Integration und integrationspolitische Strukturen, URL: [https://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/mui/integrationspolitik/3.2.1.12\\_studie\\_2017\\_170921\\_efms\\_studie.pdf](https://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/mui/integrationspolitik/3.2.1.12_studie_2017_170921_efms_studie.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2003): Das Berufsbildungssystem in Italien. Kurzbeschreibung. Cedefop Panorama series, 80. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5139\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5139_de.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Fahrmeir, Ludwig/Kneib, Thomas/Lang, Stefan (2009): Regression. Modelle, Methoden und Anwendungen. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Fahrmeir, Ludwig/Kneib, Thomas/Lang, Stefan/Marx, Brian D. (2013): Regression. Models, Methods and Applications. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht, 3, 65–81.
- Feilke, Helmuth (1994): Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomatic Prägung. In: Barz, Irmhild/Öhlschlager, Günther (Hgg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 69–80.
- Feilke, Helmuth (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Steyer, Kathrin (Hg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin/Boston: de Gruyter, 41–64.
- Feilke, Helmuth (2008): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek.

- Feilke, Helmuth (2010a): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Klotz, Peter (Hg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 147–167.
- Feilke, Helmuth (2010b): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ägel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hgg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin/Boston: de Gruyter, 209–231.
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität, 1, 1–18, URL: [https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Feilke.pdf](https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hgg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33–53.
- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter, 114–153.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.) (2016): Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Fiorentino, Giuliana (2010): che polivalente, In: Enciclopedia dell'Italiano, Treccani, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Fishman, Joshua A. (1980): Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. In: Journal of Basic Writing, 3, 48–61.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht, 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication, 4, 32, 365–387.

- Forschungsprojekt ›Mehrschiffllichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren‹, URL: <https://www.mehrschiffllichkeit.daf.uni-muenchen.de/index.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Forschungsprojekt ›Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ‹, URL: <https://www.mez.uni-hamburg.de/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Forschungsprojekt ›MULTILIT‹, URL: <https://www.uni-potsdam.de/de/daf/projekte/multilit> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hgg.) (2006): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: iudicium.
- Franceschini, Rita (1996): Die Reaktivierung von latenten Kompetenzen bei Gelegenheitsprechern. In: Riegel, Martin (Hg.): *Sémantique et cognition. Sciences cognitives, Linguistique et Intelligence Artificielle*. Strasbourg, 85–109.
- Franceschini, Rita (2002a): Prospettive per lo studio del diasistema italiano-dialetto in situazione di extraterritorialità. In: Krefeld, Thomas (Hg.): *Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–110.
- Franceschini, Rita (2002b): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 76, 19–33.
- Franceschini, Rita (2009): The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hgg.): *The exploration of multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 27–61.
- Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In: *The Modern Language Journal*, 95, iii, 344–355.

- Franke, Katharina (2008): »We call it Springbok-German«: Language Contact in the German Communities in South Africa. Dissertation. Monash University. Melbourne.
- Fraser, Bruce (2010): Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: Kaltenböck, Gunther/Mihatsch, Wiltrud/Schneider, Stefan (Hgg.): *New Approaches to Hedging*. West Yorkshire: Emerald, 15–34.
- Friedmann, Naama/Belletti, Adriana/Rizzi, Luigi (2009): Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. In: *Lingua*, 119, 67–88.
- Fritzgerald Jill (2006): Multilingual writing in preschool through 12th grade: The last 15 years. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hgg.): *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 337–354.
- Fuhse, Jan (2008): *Ethnizität, Akkulturation und persönliche Netzwerke von italienischen Migranten*. Leverkusen: Barbara Budrich-Verlag.
- Fuhse, Jan (2009): *Zwischen Italien und Deutschland. Zu Lebenssituation kulturellen Werten und ethnischer Identität von italienischen Migranten in Stuttgart*, URL: [http://www.janfuhse.de/Italiener\\_in\\_Stuttgart.pdf](http://www.janfuhse.de/Italiener_in_Stuttgart.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Gantefort, Christoph (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument »Tulpenbeet«. In: Klinger, Thorsten/Schwippert, Knut/Leiblein, Birgit (Hgg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, 29–50.
- Garajová, Kateřina (2014): *Manualetto di stilistica italiana*, URL: <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131651/monography.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).
- García-Mayo, Maria del Pilar (2012): Cognitive approaches to L3 acquisition. In: *International Journal of English Studies*, 12, 129–146.
- García, Ofelia/Lin, Angel M. Y. (2017): Extending Understang of Bilin-gual and Multilingual Education. In: García, Ofelia/Lin, Angel M. Y./

- May, Stephen (Hgg.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing, 1–20.
- Gardner-Chloros, Penelope (2011): *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Robert C. (2004): *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*, URL: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Gillon, Gail T./McNeill, Brigid C. (2006): *Phonological Awareness Intervention: Building Foundations for Successful Early Literacy Development for Preschool Children with Speech-Language Impairment*. In: McCauley, Rebecca J./Fey, Marc E./Gillam, Ronald B. (Hgg.): *Treatment of language disorders in children: Conventional and controversial approaches*, 2. Aufl. Baltimore/London/Sidney: Brookes Publishing, 213–238.
- Giordano, Carlo (2018): *Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica. Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica*. In: Coonan, Carmel Mary/Bier, Ada/Ballarin, Elena (Hgg.): *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari: Digital Publishing, 341–359, URL: <https://edizionica.foscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-228-4/> (Zugriff vom 29.04.2021)
- Goffmann, Erving (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Anchor.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2006): *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79–85.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Klinger, Thorsten/Lagemann, Marina/Schnoor, Birger (2017): *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*, URL: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).

- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 107–127.
- Goodman, Kenneth S./Goodman, Yetta M./Flores, Barbara (1979): Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Gordon, Neil (2000): The acquisition of a second language. In: European Journal of Paediatric Neurology, 4, 3–7.
- Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 41–61.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolf, Armin/Ostermann, Torsten/Chlosta, Christoph (Hgg.): Integration durch Sprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 293–309.
- Greco, Pietro (2016): Sui banchi di scuola in Italia e in Germania, In: La Rivista del Centro Studi Città della Scienza, URL: <http://www.cittadellascienza.it/centrostudi/2016/02/sui-banchi-di-scuola-in-italia-e-in-germania/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grieffhaber, Wilhelm (2016): Aspekte erst- und zweitsprachlicher Ressourcen türkischer GrundschülerInnen. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–23.
- Grieffhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 292–352.
- Grommes, Patrick (2018): Entwicklung der Redewiedergabe in Erzählungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Schmölder-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Rotter, Daniela (Hgg.): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–52.
- Grosjean, François (1989): Neurolinguistics, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. In: Brain and Language, 36, 3–15.

- Grosjean, François (2011): An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. In: *International Journal of Bilingualism*, 16, 1, 11–21.
- Grosjean, François (2013): Bilingualism: A short introduction. In: Grosjean, François/Ping, Li (Hgg.): *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell, 5–25.
- Gruhn, Mirja/Haberzettl, Stefanie (2011): »Schuldeutsch« – Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Messung von Textkompetenz. In: Haberzettl, Stefanie/Karakaşoğlu, Yasemin (Hgg.): *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen*. Hannover: ibidem-Verlag, 179–221.
- Gueli Alletti, Marilene (2011): »Italesco«. *Interlinguale Sprachvarianz in vier Generationen italienischer Migranten*. Hamburg: Kovac.
- Guerrero, Carmen Helena (2010): Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. In: *HOW*, 1, 17, 165–179.
- Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko (2000): Vertexungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research*. Berlin/Boston: de Gruyter, 369–384.
- Günther Holtus (1989): *Natura e funzione dei prestiti lessicali nella storia dell'italiano*. In: Foresti, Fabio (Hg.): *L'italiano tra le lingue romanze. Atti del XX Congresso internazionale di studi*, Bologna, 25–27 settembre 1986. Roma: Bulzoni, 280–304.
- Güttler, Peter O. (2003): *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*, 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Hagemann, Susanne (2018): Translation in die B-Sprache: Zur Rolle von Studierenden und Dozierenden. In: Ahrens, Barbara/Hansen-Schirra, Silvia/Krein-Kühle, Monika/Schreiber, Michael/Wienen, Ursula (Hgg.): *Translation – Didaktik – Kompetenz: Zur Einführung*. Frank & Timme, 65–102.

- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hgg.) (2010): *Geschichte und Sprache*. Münster: LIT.
- Harr, Anne-Katharina/Terrasi-Haufe, Elisabetta/Woerfel, Till N. (2018): *Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem*. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, 171–208.
- Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad (2007): *Schreibfähigkeit*. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim: Beltz, 42–62.
- Hartsuiker, Rober J./Pickering, Martin/Veltkamp, Eline (2004): *Is syntax separate or shared between languages?* In: *Psychological Science*, 15, 6, 409–414.
- Hartsuiker, Robert J./Pickering, Martin (2008): *Language integration in bilingual sentence production*. In: *Acta Psychologica*, 128, 3, 479–489.
- Haspelmath, Martin (2009): *Lexical borrowing: Concepts and issues*. In: Haspelmath, Martin/Tadmor, Uri (Hgg.): *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Berlin/Boston: de Gruyter, 35–54.
- Haug, Sonja (2008): *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. In: *Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes*, 14, 1–58.
- Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the Americas. A bibliography and research guide*. Alabama: American Dialect Society.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hgg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 3–30.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinrich, Dietmar/Riehl, Claudia M. (2011): *Kommunikative Grundhaltung: Ein interkulturelles Paradigma in geschriebenen Texten*.



- In: Földes, Csaba (Hg.): *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25–43.
- Held, Gudrun (2010): *Italienische Pragmalinguistik – Rückblick, Einblick, Ausblick*. In: *Italienisch* 64, 59–82.
- Held, Gudrun (2016): *Is the Italian figura just a facet of face? Comparative remarks on two socio-pragmatic key-concepts and their explanatory force for intercultural approaches*. In: Bogdanowska-Jakubowska, Ewa (Hg.): *New ways to face and (im)politeness*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 31–53.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.
- Heller, Monika/Pavlenko, Aneta (2010): *Bilingualism and multilingualism*. In: Jaspers, Jürgen/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Hg.): *Society and language use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 71–83.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Cromwell Press Limited.
- Heredia, Roberto R./Cieślicka, Anna B. (2014): *Bilingual Memory Storage: Compound-Coordinate and Derivatives*. In: Heredia, Roberto R./Altarriba, Jeanette (Hgg.): *Foundations of Bilingual Memory*. New York: Springer, 11–39.
- Hickethier, Knut (2001): *Film- und Fernsehanalyse*, 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Holl, Alfred (2002): *Licht und Schatten von Analogieschlüssen auf der Basis rückläufiger Ähnlichkeit in der Verbalmorphologie romanischer und germanischer Sprachen*. In: Heinemann, Sabine/Bernhard, Gerald/Kattenbusch, Dieter (Hgg.): *Roma et Romania – Festschrift Prof. Dr. Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 152–167.
- Holtus, Günther (Hg.) (1985): *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hopf, Diether (2005): *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, 236–251.

- Hornberger, Nancy H. (1990): Creating successful learning contexts for bilingual literacy. In: *Teachers College Record*, 92, 2, 212–229.
- Hornberger, Nancy H. (2003): Continua of Biliteracy. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney: *Multilingual Matters*, 3–34.
- Hornberger, Nancy H./McKay, Sandra Lee (Hgg.) (2010): *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol/Buffalo/Toronto: *Multilingual Matters*.
- Hornberger, Nancy H./Skilton-Sylvester, Ellen (2003): Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney: *Multilingual Matters*, 35–70.
- Hufeisen, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten. In: *Fremdsprache Deutsch*, 39, 50–54.
- Hyland, Ken (2000): *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*, 1. Aufl. Harlow: Longman.
- Imo, Wolfgang (2016): Das Nähe-Distanz-Modell in der Konversationsanalyse/Interaktionalen Linguistik. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter, 155–186.
- Jakob, Katharina (2019): *Medienbedingte Variation am Beispiel italienischer WhatsApp-Chats. Korpus im Text*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. München. URL: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24332/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Jakubowicz, Celia (2002): Functional categories in (ab)normal language acquisition. In: Lasser, Ingeborg (Hg.): *The Process of Language Acquisition. Proceedings of the 1999 GALA Conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165–202.
- Janich, Nina (2004): *Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Jessner, Ulrike (2017): Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. In: García, Ofelia/Lin, Angel M. Y./May, Stephen (Hgg.): Bilingual and Multilingual Education. Cham: Springer International Publishing, 161–174.
- Johnson, Martina (2006): Produttività. Scuola Normale Superiore Pisa, Pisa. URL: [http://linguistica.sns.it/QLL/QLLo6/Martina\\_Johnson.PDF](http://linguistica.sns.it/QLL/QLLo6/Martina_Johnson.PDF) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Jones, Stan/Tetroe, Jacqueline (1987): Composing in a second language. In: Matsushashi, Ann (Hg.): Writing in real time: Modelling production processes. New York: Longman, 34–57.
- Juhász, János (1980): Interferenzlinguistik. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): Lexikon der germanistischen Linguistik, 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 646–652.
- Kaiser, Sofia (2015): Mehrschriftlichkeit: Die Korrelation von Kulturspezifika und Schreibkompetenz - Textanalyse zweisprachiger Schüler mit Griechisch als L1. Masterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München. München.
- Kalkavan, Zeynep (2013): Sprachliche und textstrukturelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in mündlichen und schriftlichen Textwiedergaben in der Zweitsprache. In: Ekinci-Kocks, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hgg.): Migration - Mehrsprachigkeit - Bildung. Tübingen: Stauffenburg, 261–281.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2016): Mehrsprachige Ressourcenutzung in interaktiven Bilderbuchrezeption. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 85–147.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: Language Learning, 16, 1–20.
- Katelhön, Peggy (1998): Die Redewiedergabe in Lernervarietäten – Eine kontrastive Analyse deutsch-italienisch. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Kontrast und Äquivalent. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 89–117.
- Kaufmann, Gerhard (1976): Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung. München: Hueber.
- Kellermann, Eric/Sharwood Smith, Michael (1986): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.

- Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills. A cognitive Developmental Perspective. In: *Journal of Writing Research*, 1, 1, 1–26.
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hgg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 127–152.
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hgg.): *The exploration of multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11–26.
- Kent, Thomas (1999): *Post-Process Theory. Beyond the Writing-Process Paradigm*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kern, Friederike/Morek, Miriam/Ohlhus, Sören (2012): *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Klebl, Michael/Lukosch, Stephan (2008): Kollaboratives audio-basiertes Storytelling: Grundlagen. In: Gächter, Yvonne/Engel, Christine (Hgg.): *Erzählen. Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung = Storytelling: reflections in the age of digitalization*, 1. Aufl. Innsbruck: Innsbruck University Press, 142–167.
- Klein, Wolfgang (1980): *Argumentatio*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*, 3. Aufl. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Tübingen: Hogrefe, 538–570.
- Klein, Wolfgang (2003): *Second language acquisition*, 8. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*, 3. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Knopp, Matthias/Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hgg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Münster: Waxmann, 296–315.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Baurmann, Jürgen (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung = Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research. Berlin/Boston: de Gruyter, 587–604.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Köhler, Reinhard (2003): Zur Type-Token-Ration syntaktischer Einheiten. Eine quantitativ-korpuslinguistische Studie. In: Cyrus, Lea/Feddes, Hendrik/Schumacher, Frank/Steiner, Petra (Hgg.): Sprache zwischen Theorie und Technologie. Festschrift für Wolf Paprotté zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 93–101.
- Kolková, Lucie (2006): L'uso dei pronomi illocutivi tu, voi e Lei in italiano. Dissertation. Masarykova univerzita, Brno. URL: [https://is.muni.cz/th/v8q8w/TESI\\_-finale.pdf](https://is.muni.cz/th/v8q8w/TESI_-finale.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Komprák, Edina (2018): Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: Berthele, Raphael/Lambelet, Amelia (Hgg.) (2018): Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence? Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 141–160.
- König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin/Boston: de Gruyter.
- König, Katharina (2016): Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In: Raml, Monika (Hg.) Deutsch-türkische Sprachbiographien. Würzburg: Königshausen & Neumann, 269–294.

- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 476–490.
- Köpke, Barbara (2007): Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dorstert (Hgg.): Language attrition: Theoretical perspectives. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 9–37.
- Köpke, Barbara/Schmid, Monika S. (2004): Language Attrition: The Next Phase. In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara/Keijzer, Merel/Weilemar, Lina (Hgg.): First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–43.
- Krefeld, Thomas (2004): Einführung in die Migrationslinguistik. Von der *Germania italiana* in die *Romania multipla*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krefeld, Thomas (2011): »Mi sbattissi a testa mura mura« sizilianische Reduplikationsadverbiale. In: Mayerthaler, Eva/Pichler, Claudia, Elisabeth/Winkler, Christian (Hgg.): Was grammatische Kategorien miteinander machen. Form und Funktion in romanischen Sprachen von Morphosyntax bis Pragmatik. Festschrift für Ulrich Wandruszka. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 171–182.
- Krefeld, Thomas (2017): Rezension zu: Feilke, Helmuth/Mathilde Hennig (Hgg.): Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik 306). In: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft (ZRS), 1–7.
- Krefeld, Thomas (Hg.) (2002): Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krefeld, Thomas/Melchior, Luca (2008): La *Germania italiana* oggi. In: Bollettino della società linguistica, XXVI, 1, 9–26.
- Kresta, Ronald (1995): Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum »vierten skill«. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Text-

- produktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 377–436.
- Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verl., 47–77.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn/Berlin, 25–42, URL: <https://www.iab.de/389/section.aspx/Publikation/ko5o7o1fo4> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Kroskrity, Paul V. (2006): Language ideologies. In: Duranti, Alessandro (Hg.): A companion to linguistic anthropology, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell, 496–517.
- Kroskrity, Paul V. (2010): Language ideologies. Evolving perspectives. In: Jaspers, Jürgen/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Hg.): Society and language use. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 192–211.
- Kubota, Ryuko (2010): Cross-cultural Perspectives on Writing: Contrastive Rhetoric. In: Hornberger, Nancy H./McKay, Sandra Lee (Hgg.): Sociolinguistics and Language Education. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 265–289.
- Kubota, Ryuko/Lehner, Al (2004): Toward Critical Contrastive Rhetoric. In: Journal of Second Language Writing, 13, 1, 7–27.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl; Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl., 78–126.
- LaFrance, Adèle/Gottardo, Alexandra (2005): A Longitudinal Study of Phonological Skills and Reading in Bilingual Children. In: Applied Psycholinguistics, 26, 559–578.

- Lambert, Wallace E. (1974): Culture and language as factors in learning and education. In: Aboud, Frances E./Meade, Robert D. (Hgg.): *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham: WA, 1–54.
- Langacker, Ronald W. (2000): A dynamic usage-based model. In: Barlow, Michael/Kemmer, Suzanne (Hgg.): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 1–63.
- Lars, Johanson (2013): Written language intertwining. In: Bakker, Peter/Matras, Yaron (Hgg.): *Contact Languages. A Comprehensive Guide*. Berlin/Boston: de Gruyter, 273–331.
- Larsen-Freeman, Diane (2013): Introduction. Complexity Theory: A new way to think. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13, 2, 369–373.
- Larsen-Freeman, Diane (2017): Complexity Theory: The lessons continue. In: Ortega, Lourdes/Han, ZhaoHong (Hgg.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11–50.
- Lechner, Simone/Siemund, Peter (2014): Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for higher academic attainment in English as an additional language, *Frontiers in Psychology*, 5, URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00546/full> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Leipzig Glossing Rules, Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses, URL: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments: Studies of Children's Rhetorical Awareness. In: *Written Communication*, 20, 3, 269–306.
- Leki, Ilona (1992): *Understanding ESL writers. A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heineman Publishers.
- Lenel, Aline/Knopf, Monika (2016): Lernen mehrsprachige Kinder anders lesen? Die Bedeutung alltäglicher Schriftpraxis im Kindergarten für den Erwerb des Lesens in der Zweitsprache. In: Barkow, Ingrid/Müller, Claudia (Hgg.): *Frühe sprachliche und literale Bildung*. Tübingen: A. Francke Verlag, 63–69.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.



- Leonardo da Vinci-Schule, URL: <https://www.ldv-muenchen.de/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Licata, Delfina (2019): *Rapporto Italiani nel Mondo 2019. Sintesi*. Fondazione Migrantes della Conferenza Episcopale Italiana, URL: [https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2019/10/Sintesi\\_RIM2019.pdf](https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2019/10/Sintesi_RIM2019.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (2018): *Migration und Spracherwerb*. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1–26.
- Lippert, Susanne (2010): *Sprachumstellung in bilingualen Familien: Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Münster: Waxmann.
- Löser, Jessica M./Woerfel, Till (2017): *Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 577–589.
- Maas, Utz (1973): *Sprachliches Handeln I: Auffordern, Fragen, Behaupten; Sprachliches Handeln II: Argumentation*. In: Baumgärtner, Klaus/Steger, Hugo (Hgg.): *Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Weinheim/Basel: Beltz, 144–172.
- Maas, Utz (1985): *Schrift – Schreiben – Rechtschreiben*. In: *Diskussion Deutsch*, 81, 16, 4–25.
- Maas, Utz (2000): *Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch der Rechtschreibung des Deutschen*. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, 1. Aufl. Göttingen: V & R Unipress.
- Maas, Utz (2010a): *Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache*. In: *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21–150.
- Maas, Utz (2010b): *Schriftkultur in der Migration – ein blinder Fleck in der Migrationsforschung*. In: *Grazer Linguistische Studien*, 73, 151–168.
- Maas, Utz (2016): *Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt?* In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«*. *Rezeption*

- und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter, 89–111.
- Mandler, Jean M./Johnson, Nancy S. (1978): Erzählstruktur und Erinnerungsleistung. Eine Grammatik einfacher Geschichten. In: Haubrichs, Wolfgang (Hg.): *Erzählforschung III. Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 337–379.
- Mandler, Jean M./Johnson, Nancy S. (1980): On Throwing Out the Baby with the Bathwater: A Reply to Black and Wilensky's Evaluation of Story Grammars. In: *Cognitive Science*, 4, 305–312.
- Marzo, Stefania (2015): Rethinking Italiano Popolare for Heritage Italian. In: *Quaderni d'italianistica*, XXXVI, 201–227.
- Matras, Yaron (2009): *Language Contact*, 1. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron (2013): Eine Kontaktsprache? Sprachliche Hybridität im Romani. In: *RomIdent*, 13, 5–24.
- Matras, Yaron (2015): Why is borrowing of inflectional morphology dispreferred? In: Gardani, Francesco/Arkadiev, Peter/Amiridze, Nino (Hgg.): *Borrowed Morphology*. Berlin/Boston: de Gruyter, 47–80.
- Matras, Yaron (2019): Borrowing. In: Darquennes, Jeroen/Salmons, Joseph C./Vandenbussche, Wim (Hgg.): *Language Contact. An International Handbook*. Berlin/Boston: de Gruyter, 148–158.
- Matras, Yaron (2020): *Language contact*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron/Sakel, Jeanette (2007): Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence. In: *Studies in Language*, 31, 4, 829–865.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Mehlem, Ulrich (2013): Literate und narrative Textgestaltung in der Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/Boston: de Gruyter, 339–368.
- Meinschaefer, Judith (2005): The prosodic domain of Italian trocamento is not the clitic group. In: *Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, Arbeitspapier 118*, 1–43.

- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin/Boston: de Gruyter, 1005–1027.
- Montanari, Simona/Simón-Cerejido, Gabriele/Hartel, Antonella (2016): The Development of Writing Skills in an Italian-English Two-Way Immersion Program: Evidence from First Through Fifth Grade. In: International Multilingual Research Journal, 1, 10, 44–58.
- Montrul, Silvina A. (2004): The Acquisition of Spanish Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, Silvina A. (2008): Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, Silvina A. (2012): Is the heritage language like a second language? In: Roberts, Leah/Lindqvist, Christina/Bardel, Camilla/Abrahamsen, Niclas (Hgg.): EUROSLA Yearbook, 12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–29.
- Montrul, Silvina A. (2016): Heritage language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina A./Polinsky, Maria (2019): Introduction to Heritage Language Development. In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara (Hgg.): The Oxford Handbook of Language Attrition. Oxford: Oxford University Press, 419–433.
- Müller, Natascha (2006): Emerging complementizers. German in contact with French/Italian. In: Lefevre, Claire/White, Lydia/Jourdan, Christine (Hgg.): L2 acquisition and creole genesis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 145–165.
- Müller, Natascha (2007): Some notes on the syntax-pragmatics interface in bilingual children: German in contact with French/Italian. In: Rehbein, Jochen/Hohenstein, Christiane/Pietsch, Lukas (Hgg.): Connectivity in grammar and discourse. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 101–135.

- Müller, Natascha/Cantone, Katja F./Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin (2002): Zum Spracheneinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch-Deutsch. In: *Linguistische Berichte*, 190, 157–206.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja F. (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch, 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Müller, Natascha/Patuto, Marisa (2009): Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of the language combination. In: Bernardini, Petra/Egerland, Verner/Granfeldt, Jonas (Hgg.): *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire*, 299–319.
- Muysken, Pieter (2000): *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Nauck, Bernhard (2007): Immigrant families in Germany. Family change between situational adaptation, acculturation, segregation and remigration. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 19, 1, 34–54.
- Nauck, Bernhard (2008): Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In: Kalter, Frank (Hg.): *Migration und Integration*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 108–133.
- Neuland, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz «subjektiver Faktoren» für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus J./Wegera, Klaus-Peter/Hoffmann, Walter (Hgg.): *Vielfalt des Deutschen: Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 723–747.
- Nicoladis, Elena (2008): Bilingualism and language cognitive development. In: Altarriba, Jeanette/Heredia, Roberto R. (Hgg.): *An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes*. New York: Routledge, 167–181.
- Ohlhus, Sören (2014): Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hgg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 216–232.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter Hans (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43–52.

- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oksaar, Els (2004): Terminologie und Gegenstand der Sprachkontaktforschung. In: Besch, Werner (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter, 3160–3171.
- Organisation für die europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD), URL: <http://www.oecd.org/berlin/dieoecd/dieorganisationfureuropaischewirtschaftlichezusammenarbeitoeec.htm> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzenmodell im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 12, 21, 5–19.
- Ott, Margarete: Schreiben in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Özdemir, Feride/Haznedar, Belma/Babür, Nalan (2012): The Development of Reading in Early Bilingualism: Evidence from Turkish-Child L2 Learners of English. In: Journal of Education, 1, 29, 1–25.
- Paradis, Johanne/Navarro, Samuel (2003): Subject realization and cross-linguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English What is the role of the input? In: Journal of Child Language, 30, 2, 371–393.
- Patuto, Marisa (2012): Der Erwerb des Subjektes in (Nicht-)Nullsubjekt-sprachen. Die Rolle des Spracheinflusses und der Sprachdominanz bei bilingual deutsch-italienisch, deutsch-spanisch und französisch-italienisch aufwachsenden Kindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paulston, Christina B./Kiesling, Scott F./Rangel, Elizabeth S. (Hgg.) (2012): The Handbook of Intercultural Discourse and Communication, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pérez Bertha/Torres-Guzmán, María E. (1996): Learning in two worlds: an integrated Spanish/English biliteracy approach. White Plains, N.Y.: Longman.
- Petersen, Inger (2013): Text-, Schreib- und Sprachkompetenzen in Deutsch als erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hgg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, 3. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 201–232.

- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Petersen, Jens (1993): *L'emigrazione tra Italia e Germania*. Manduria/Bari/Roma: Lacaita Editore.
- Philipp, Maik (2012): *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pichler, Edith (2002): *Pioniere, Arbeitsmigranten, Rebellen, Postmoderne und Mobile: Italiener in Berlin*. In: *Archiv für Sozialgeschichte*, 42, 257–274.
- Pichler, Edith (2008): *Urbaner Wandel durch Migration*. In: Hillmann, Felicitas (Hg.): *Migration und städtischer Raum. Chancen und Risiken der Segregation und Integration*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 233–246.
- Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (Hgg.) (2015): *Zur Rolle und Positionierung des Deutschen in den Ländern Mitteleuropas. Sprachpolitische Überlegungen*. Budapest: ELTE, Germanistisches Institut.
- Pohl, Heinz-Dieter (1999): *Sprachkontakt*. In: Ernst Peter (Hg.): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft 2*. Wien: Praesens, 19–25.
- Pohl, Thorsten (2005): *Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen*. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hgg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–112.
- Pohl, Thorsten (2010): *Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten a. (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 97–116.
- Pohl, Thorsten (2014): *Schriftliches Argumentieren*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hgg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 287–315.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): *Textformen als Lernformen*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten a. (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 5–26.
- Polinsky, Maria (2006): *Incomplete Acquisition: American Russian*. In: *Journal of Slavic Linguistics*, 14, 161–219.

- Polinsky, Maria/Kagan, Olga (2007): Heritage language: The »wild« and the classroom. In: *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, 368–395.
- Poplack, Shana (2004): Code-Switching/Sprachwechsel. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./ Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter, 589–596.
- Portmann-Tselikas, Paul (2005): Was ist Textkompetenz?, URL: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, 5, 39, 5–16.
- Programmiersprache »R«, URL: <https://www.r-project.org/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Prontera, Grazia (2008): L'emigrazione italiana verso la Repubblica federale tedesca. L'accordo bilaterale del 1955, la ricezione sulla stampa, il ruolo dei Centri di emigrazione di Milano e Verona. In: *Storica*, 4, 1–25.
- Prontera, Grazia (2017): Italienische Zuwanderung nach Deutschland. Zwischen institutionalisierten Migrationsprozessen und lokaler Integration, URL: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Pugliese, Enrico (2002): *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: Il mulino.
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Radtke, Edgar (1994): *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ramsauer, Kathrin (2011): *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*, Deutsches Jugendinstitut e.V., URL: <http://d-nb.info/1019101393/34> (Zugriff vom 29.04.2021).

- ›Random intercept model‹, URL: <https://wikis.fu-berlin.de/display/fustat/Analyse+von+Cluster-+und+Paneldaten> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Rapti, Aleka (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ravid, Dorit (2004): Derivational morphology revised: Later lexical development in Hebrew. In: Berman, Ruth A. (Hg.): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 53–82.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113–172.
- Rehbein, Jochen (2007): Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hgg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. Münster: Waxmann, 389–453.
- Rehbein, Jochen (2016): Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 618–698.
- Reich, Hans H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 445–456.
- Reich, Hans H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012, URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich\\_hsu\\_prodaz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Reich, Hans H. (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte aus die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 422–488.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.



- Reimann, Daniel (2012): *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Reutner, Ursula/Schwarze, Sabine (2011): *Geschichte der italienischen Sprache. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Reyes, Iliana (2006): Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 3, 267–292.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. In: *Didaktik Deutsch*, 31, 50–67.
- Riboni, Raffaella (2017): *La concordanza dei tempi verbali. La grammatica senza segreti*. E-book: youcanprint.
- Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Rieder, Maximiliane (2003): 50 Jahre Anwerbevertrag zwischen Deutschland und Italien – Italienische Gastarbeiter und Unternehmer in Bayern und München, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:78f9e607-e6b2-452e-a975-1270672d11dc/mbo50301.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Riehl, Claudia M. (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, Claudia M. (2009): Diskursmarkierung im mehrsprachigen Dialog. In: Dannerer, Monika/Mausser, Peter/Scheutz, Hannes/Weiss, Andrea E. (Hgg.): *Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, 205–222.
- Riehl, Claudia M. (2010): Mental representation of bilingualism. Focus article. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 5, 750–758.
- Riehl, Claudia M. (2013): Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation. In: *European Journal of Applied Linguistics*, 2, 254–292.
- Riehl, Claudia M. (2014a): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

- Riehl, Claudia M. (2014b): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung, 3. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Riehl, Claudia M. (2018a): Sprachkontaktforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Riehl, Claudia M. (2018b): Simplifizierungsprozesse revisited: Der Abbau der Kasusmarkierung in Sprachkontaktkonstellationen. In: Lenz, Alexandra N./Plewnia, Albrecht (Hgg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin/Boston: de Gruyter, 241–262.
- Riehl, Claudia M. (2018c): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, 27–60.
- Riehl, Claudia M. (2018d): Mehrschriflichkeit. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, 209–236.
- Riehl, Claudia M. (2018e): Deutsch als kontrastiver Perspektive. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, 237–274.
- Riehl, Claudia M. (2019): Language contact and language attrition. In: Schmid, Monika/ Köpke, Barbara (Hgg.): Handbook of Language Attrition. Oxford: Oxford University Press.
- Riehl, Claudia M./Yilmaz Woerfel, Seda/Barberio, Teresa/Tasiopoulou, Eleni (2018): Mehrschriflichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In: Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hgg.): Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Tübingen: Stauffenburg, 93–115.
- Ries, Veronika (2013): »da kommt das so quer rein« : Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Ringmann, Svenja/Siegmüller, Julia (2013): Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. In: Forschung Sprache, 1, 36–50.

- Rinnert, Carol/Kobayashi, Hiroe (2016): Multicompetence and multilingual writing. In: Manchón, Rosa/Matsuda, Paul Kei (Hgg.): Handbook of second and foreign language writing. Berlin/Boston: de Gruyter, 365–386.
- Risse, Stephanie (2014): Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikator für Textqualität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und, 174, 86–95.
- Risse, Stephanie/Franceschini, Rita (2016): Auftrieb durch parallele Alphabetisierung: Analyse aus dem dreisprachigen Schulsystem in Gröden und Gadertal (Südtirol). In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 235–260.
- Rizzi, Silvana (2013): Der Erwerb des Adjektives bei bilingual deutsch-italienischen Kindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rodina, Yulia (2017): Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. In: International Journal of Bilingualism, 21, 7, 617–635.
- Roncoroni, Tiziana (2015): Argumentative Strategien in deutschen und italienischen wissenschaftlichen Artikeln. Am Beispiel der Soziologie und der Sprachwissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.) (2016): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Rossi, Fabio/Ruggiano, Fabio (2013): Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria. Roma: Carocci.
- Rothkegel, Anneli (1994): Kollokationsbildung und Textbildung. In: Sandig, Barbara (Hg.): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung, 499–523.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hgg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 15–34.
- Ruhose, Jens (2013): Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten. Teil I: Überblick und Vorschulbereich. In: ifo Schnelldienst, 66, 9, 41–47.

- Rumelhart, David E. (1975): Notes on a Schema for Stories. In: Bobrow, Daniel Gureasko/Collins, Allan (Hgg.): Representation and understanding. New York: Academic Press, 211–236.
- Rumelhart, David E. (1977): Understanding and Summarizing Brief Stories. In: LaBerge, David/Samuels, S. Jay (Hgg.): Basic processes in reading. Perception and comprehension. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 265–303.
- Sabatini, Francesco (1985): L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: Holtus, Günther (Hg.): Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 154–184.
- Sakel, Jeanette (2007): Types of loan: Matter and pattern. In: Matras, Yaron/Sakel, Jeanette (Hgg.): Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective. Berlin/Boston: de Gruyter, 15–29.
- Salustri, Manola (2001): Bilinguismo e acquisizione infantile di L2: alcune osservazioni sull'acquisizione simultanea di italiano e tedesco da parte di bambini in età prescolare. In: Rivista di Grammatica Generativa, 85–119.
- Schader, Basil (2006): Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, 2. Aufl. Zürich: Orell Füssli.
- Scherger, Anna-Lena (2016): Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: Vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. In: Linguistische Berichte, 246, 195–239.
- Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic features of the language of schooling. In: Linguistics and Education, 2, 4, 431–459.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling. A functional linguistics perspective. New York: Routledge.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1983): Traditionen des Sprechens: Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, Monika S. (2002): First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Schmid, Monika S. (2008): Defining language attrition. In: *Babylonia*, 2, 8, 9–12.
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmid, Monika S./Köpke, Barbara (2007): Bilingualism and attrition. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dorstert (Hgg.): *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–8.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen: Francke Attempo Verlag.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitz, Katrin (2006): Indirect objects and dative case in monolingual German and bilingual German/Romance language acquisition. In: Hole, Daniel/Meinunger, André/Abraham, Werner (Hgg.): *Datives and other cases*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 239–268.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*, 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hgg.) (2018): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–16.
- Schneider, Stefan (2015): *Bilingualer Erstspracherwerb*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Schreier, Margrit/Odağ, Özen (2010): Mixed Methods. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 263–277.
- Schröder, Hartmut (1995): Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Stilfragen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 150–180.

- Schroeder, Christoph (2014): Türkische Texte deutsch-türkisch bilingualer Schülerinnen und Schüler in Deutschland. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 2, 44, 22–43.
- Serianni, Luca (1997): Italiano. Grammatica, Sintassi, Dubbi. Milano: Garzanti.
- Serianni, Luca/Castelvecchi, Alberto (1988): Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti. Torino: Utet.
- Serratrice, Ludovica (2007): Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. In: Journal of Pragmatics. An Interdisciplinary Journal of Language Studies, 26, 1058–1087.
- Seton, Bregtje/Schmid, Monika S. (2016): Multi-competence and first language attrition. In: Cook, Vivian J./Wei, Li (Hgg.): The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence. Cambridge: Cambridge University Press, 338–354.
- Setti, Raffaella (2016): Appuntamentare, efficientare, scadenzare, bloggare, googlare, postare... ma quanti nuovi verbi in -are! E alcuni sostantivi in -aggio..., In: Accademia della Crusca, URL: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/appuntamentare-efficientare-scadenzare-bloggare-googlare-postare-ma-quant-nuovi-verbi-in-are-e-alcu/1203> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Sieber, Peter (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer.
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 208–223.
- Siekmeyer, Anne (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten: zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertation. Universität des Saarlandes, URL: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23682> (Zugriff vom 29.04.2021).

- Silva, Tony (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. In: *TESOL Quarterly*, 27, 4, 657–677.
- Simone, Raffaele (2000): *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari: Editori Laterza.
- Şimşek, Yazgül (2016): Schriftlichkeit in der Dreisprachigkeitskonstellation: Kurmanji (Kurdisch), Türkisch und Deutsch. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 87–112.
- Sinner, Carsten (2001): Zur Terminologie in der Sprachkontaktforschung: Bilinguismus und Diglossie, Interferenz und Integration sowie tertiärer Dialekt. In: Haßler, Gerda (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachvergleich*. Münster: Nodus-Publikationen, 125–152.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sobrero, Alberto A. (Hg.) (1993): *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.
- Sorrentino, Daniela (2012): *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Spiewak, Martin (2008): *Nachhilfe aus der alten Heimat*, In: *Die Zeit*, URL: <https://www.zeit.de/2008/07/B-Italiener> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Spitzer, Leo (1922): *Italienische Umgangssprache*. Bonn/Leipzig: Schroeder Verlag.
- Squillante, Luigi (2016): *Polirematiche e collocazioni dell'italiano. Uno studio linguistico e computazionale*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Statistisches Amt München, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*, URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Statistisches Bundesamt, Destatis (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Fachserie 1, Reihe 2, URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Statistisches Bundesamt, Destatis, URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).
- ›Statistische Häufigkeiten‹, URL: [https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische\\_Häufigkeiten](https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische_Häufigkeiten) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Stein Nancy L./Glenn, Christine G. (1979): Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema. In: Freedle, Roy Olmer (Hg.): *New Directions in Discourse Processing*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 53–120.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Straub, Jürgen (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 137–163.
- Streb, Reseda (2016): *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Strobel, Bernadette/Seuring, Julian (2016): Spracherhalt oder Sprachverlagerung? In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 2, 309–399.
- Strömqvist, Sven/Verhoeven, Ludo (Hgg.) (2004): *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarallo, Claudia (2016): *La tecnica del film retelling nella didattica della scrittura*. In: Gualdo, Riccardo/Telve, Stefano/Clemenzi, Laura (Hgg.): *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*. Manziana: Vecchiarelli Editore, 113–125.



- Thomas, Alexander (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Sarah G./Kaufman, Terrence (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Thorndyke, Perry W. (1977): *Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse*. In: *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.
- Thüne, Eva-Maria (2006): *Argumentative Texte im Daf-Unterricht an italienischen Universitäten*. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hgg.): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München: iudicium, 197–205.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Toolan, Michael J. (1988): *Narrative. A critical linguistic introduction*. New York: Routledge.
- Tophinke, Doris (2016): *Sprachgeschichtsforschung im Horizont von Nähe und Distanz*. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz« . Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter, 299–322.
- Toulmin, Stephen (2003): *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treccani, ›Vocabolario online‹, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/ezza/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Triandis, Harry C. (1975): *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Unterstein, Michael/Matthiessen, Günter (2012): *Relationale Datenbanken und SQL in Theorie und Praxis*, 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg.
- Usanova, Irina (2016): *Transfer in bilingual and (bi)scriptural writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals*. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 382–420.

- Vaccaro-Notte, Lucia (2014): *Das Leben in zwei Sprachen: Wie italienische Migrantenkinder ihre Bilingualität bewerten*, 1. Aufl. Hamburg: disserta Verlag.
- Van Dijk, Teun A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Vandermeeren, Sonja (2004): *Research on language attitudes*. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./ Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter, 1317–1332.
- Vedovelli, Massimo (Hg.) (2011): *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, 1. Aufl. Roma: Carocci.
- Verhoeven, Ludo (2007): *Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness*. In: *Applied Psycholinguistics*, 28, 3, 425–439.
- Verhoeven, Ludo/Strömqvist, Sven (Hgg.) (2001): *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Voges, Wolfgang/Hoschka, Alexander (1985): *Schülerfolg und außerschulische Betreuung. Analyse von Bedingungen und Wirkungszusammenhang schulbezogener Sozialisationshilfen für italienische Migrantenkinder*. In: *Angewandte Sozialforschung* 13, 4, 387–398.
- Vollmer, Helmut J./Henrici, Gert/Finkbeiner, Claudia/Grotjahn, Rüdiger/Schmid-Schönbein, Gisela/Wolfgang, Zydatisß (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. In: *ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 2, 1–145.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2010): *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache*. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 107–132.
- Wagelaar, Inken-Ulrike (2008): *Zweisprachigkeit: Die unterschiedliche Auswirkung von parallelem und sequentiellem Spracherwerb auf die kortikale Organisation der Sprache; eine fMRT Studie*. Dissertation. Charité – Universitätsmedizin Berlin, URL: [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/11082/o\\_diss\\_iw-210408.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/11082/o_diss_iw-210408.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Weber, Jean-Jacques (2010): Mother tongue or literacy bridge? Towards multilingual norming in education. In: Cruz-Ferreira, Madalena (Hg.): *Multilingual Norms*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 215–235.
- Weigand, Edda (1989): *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Weingarten, Rüdiger/Pansegrau, Petra (1992): Argumentationsstile im Unterricht. In: Sandig, Barbara/Püschel, Ulrich (Hgg.): *Stilistik*. Band 3: *Argumentationsstile*. Hillsdale, NJ: Georg Olms, 127–146.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als »Sprungbrett« in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 69–84.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague/Paris/New York: Mouton.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Whalen, Karen (1988): Pilot study on the nature of difficulties in written expression in a second language: Process or product? In: *Bulletin of the CAAL*, 1, 1, 51–57.
- Whalen, Karen/Ménard, Nathan (1995): L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing. In: *Language Learning*, 45, 3, 381–418.
- Wierzbicka, Mariola (2004): *Zeitbeziehungen in den Temporalsatzgefügen erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio Temporum im Deutschen und im Polnischen*. München: iudicium.
- Wierzbicka, Mariola (2010): Kontextbedingte Verwendungsweisen von Vergangenheitstempora: Perfekt und Präteritum im Deutschen. In: *Studia Germanica Gedanensia*, 21, 269–276.
- Winkler, Iris (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Woerfel, Till (2014): Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? In: *Diskussionsforum Linguistik in Bayern/Bavarian Working Papers in Linguistics*, 3, 135–152.
- Woerfel, Till/Koch, Nikolas, Yilmaz Woerfel, Seda/Riehl, Claudia M. (2014): *Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkung und außersprachliche Einflussfaktoren*. In: *LiLi Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44, 174, 44–65.

- Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder (2007): Erzählen nach Bildergeschichten und »freies Erzählen«. Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hgg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. Münster: Waxmann, 155–182.
- Wollschläger, Daniel (2017): Grundlagen der Datenanalyse mit R: Eine anwendungsorientierte Einführung, 4. Aufl. Berlin: Springer Spektrum.
- Yilmaz Woerfel, Seda/Riehl, Claudia M. (2016): Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 305–336.
- Yule, George (2010): The Study of Language, 4. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaretsky, Elena/Bar-Shalom, Eva G. (2010): Does reading in shallow L1 orthography slow attrition of language-specific morphological structures? In: Clinical Linguistics & Phonetics, 24, 401–415.
- Ziegler, Johannes C./Goswami, Usha (2005): Reading acquisition, development dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. In: Psychological Bulletin, 131, 1, 3–29.
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie, 16. Aufl. München: Pearson.
- Zuckarelli, Joachim (2017): Statistik mit R. Eine praxisorientierte Einführung in R, 1. Aufl. Heidelberg: O'Reilly.



In den meisten europäischen Ländern, so auch in Deutschland, erlernen bilinguale Menschen Schreibkompetenz fast ausschließlich in der Schulsprache. Die früh erlernte Sprache verwenden sie vornehmlich mündlich im familiären Kontext, lernen jedoch nicht ausreichend, in dieser Sprache zu schreiben, und tendieren daher in der schriftlichen Kommunikation zur Einsprachigkeit.

Wie können bilinguale italienisch-deutsche Schülerinnen und Schülern von ihrem mehrsprachigen Repertoire beim Schreiben profitieren? Welche sprachbiographischen Faktoren spielen dabei eine Rolle? Durch die qualitative und quantitative Untersuchung argumentativer und narrativer Texte sowie auf der Grundlage von sprachbiographischen Interviews zeigt die Arbeit eine Wechselwirkung von Schreibkompetenzen auf. Faktoren wie bilingualer Unterricht und literale Praktiken sind dabei von entscheidender Bedeutung. Die Studie stellt einen weiteren Schritt in der interdisziplinären Forschung dar, die sich mit den schriftlichen Kompetenzen der im europäischen Kontext immer größer werdenden Gruppe bilingualer Jugendlicher beschäftigt.

**Teresa Barberio** hat ihren Bachelor in Sprach- und Literaturwissenschaften an der Universität Pisa und ihren Master in *European Linguistics* an der Universität Freiburg abgeschlossen. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin war sie am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München, am Institut für Romanische Philologie und an der Graduate School Language & Literature tätig. Aktuell koordiniert sie ein Projekt am Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln.

22,90 €  
ISBN 978-3-95925-162-4



Teresa Barberio

Schreiben in zwei Sprachen

Argumentative und narrative Texte bilingualer italienisch-deutscher

Schülerinnen und Schüler

## **Open Publishing in the Humanities**

In der Reihe Open Publishing in the Humanities (OPH) wird die Veröffentlichung von hervorragenden geistes- und sozialwissenschaftlichen Dissertationen gefördert. Die LMU unterstützt damit Open Access als *best practice* in der Publikationskultur von Monografien in den Geistes- und Sozialwissenschaften und engagiert sich zugleich in der Nachwuchsförderung. Herausgeber von OPH sind Prof. Dr. Hubertus Kohle und Prof. Dr. Thomas Krefeld.

Die Universitätsbibliothek der LMU stellt dafür ihre Infrastruktur des hybriden Publizierens bereit und ermöglicht dadurch jungen, forschungsstarken WissenschaftlerInnen, ihre Werke gedruckt und gleichzeitig auch Open Access zu veröffentlichen.

<https://oph.ub.uni-muenchen.de>



# Schreiben in zwei Sprachen

Argumentative und narrative Texte bilingualer  
italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler

von  
Teresa Barberio

Veröffentlicht durch die

**Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität**

Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Gefördert von der Ludwig-Maximilians-Universität München

Text © Teresa Barberio 2021

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0.

Eine Erläuterung zu dieser Lizenz findet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Diese Lizenz erlaubt die Weitergabe der Publikation unter gleichen

Bedingungen für privaten oder kommerziellen Gebrauch mit

Namensnennung des Autors.

Erstveröffentlichung 2021

Zugleich Dissertation der LMU München 2019

Umschlagbild: Friedrich Overbeck, *Italia und Germania*, 1828,

Öl auf Leinwand, 94,5 × 104,7 cm, München, Neue Pinakothek,

Inv.-Nr. WAF 755 (© Bayerische Staatsgemäldesammlungen –

Neue Pinakothek, München/bpk).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische

Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.dnb.de>

Herstellung über:

readbox unipress in der readbox publishing GmbH

Rheinische Str. 171, 44147 Dortmund, <http://unipress.readbox.net>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-268928>

DOI: <https://doi.org/10.5282/oph.11>

ISBN 978-3-95925-162-4

# Inhalt

Danksagung.....	IX
English Summary.....	XI
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Gegenstand und Zielsetzung.....	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	4
<b>2 Migration – Mehrsprachigkeit – Sprachkontakt.....</b>	<b>7</b>
2.1 Die italienische Migration nach Deutschland und ihre Entwicklung.....	7
2.1.1 Die Situation in München.....	10
2.1.2 Schulische Angebote für italienische Jugendliche in Bayern mit Fokus auf München.....	11
2.1.2.1 Herkunftssprachenunterricht.....	12
2.1.2.2 Italienisch als Fremdsprache.....	14
2.1.2.3 Bilinguale Schulen in München.....	16
2.1.3 Schulbesuch italienischer Kinder: Ein Problemaufriss.....	18
2.2 Mehrsprachigkeit: Eine Begriffsklärung.....	21
2.2.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache.....	24
2.2.2 Typen von Mehrsprachigkeit.....	26
2.2.3 Einflussfaktoren auf die Mehrsprachigkeit.....	31
2.2.4 Sprachkontaktphänomene.....	32
<b>3 (Mehrsprachiges) Schreiben.....</b>	<b>39</b>
3.1 Schreibprozess und Schreibentwicklung.....	39
3.1.1 Schreibprozess in der L2.....	44
3.1.2 Literalität und literale Praxis in der Zweitsprache.....	46
3.2 Terminologische Bestimmung schriftlicher Kompetenzen.....	48
3.2.1 Modelle zur Erfassung schriftlicher Kompetenzen.....	52
3.2.2 Das Paradigma Mündlichkeit/Schriftlichkeit.....	58
3.3 Einflussfaktoren auf die Textproduktion in der L2.....	62
3.4 Textsorte – Texttyp – Textmuster.....	64

3.4.1	Das Erzählen in der bisherigen Forschung.....	67
3.4.1.1	Studien zu schriftlichen Erzählungen im mehrsprachigen Kontext .....	74
3.4.1.2	Studien zu Erzählungen bilingualer italienischer Kinder .....	76
3.4.2	Argumentation als komplexe sprachliche Handlung .....	79
3.4.2.1	Zur Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten .....	83
3.4.2.2	Studien zu argumentativen Texten im mehrsprachigen Kontext .....	86
3.4.3	Narrative und argumentative Texte im Vergleich.....	88
3.5	Sprachkontaktphänomene im mehrsprachigen Schreiben .....	89
3.5.1	Transfer auf der sprachsystematischen Ebene.....	90
3.5.2	Transfer im Bereich der kulturellen Prägung.....	92
3.5.3	Transfer im Hinblick auf das Italienische .....	95
4	Untersuchungsdesign, Aufbereitung und Auswertung der Daten .....	99
4.1	Fragestellung und Hypothesen .....	99
4.2	Das Forschungsdesign .....	104
4.2.1	Auswahl der Probandinnen und Probanden .....	105
4.2.2	Erhebungsinstrumente.....	107
4.2.3	Gesamtüberblick über die analysierten Daten .....	111
4.3	Aufbereitung der Daten.....	112
4.4	Analysekriterien .....	113
5	Ergebnisse.....	117
5.1	Beschreibung der mehrsprachigen Stichprobe .....	118
5.1.1	Schulbesuch und Besuch des Herkunftssprachen- unterrichts.....	118
5.1.2	Spracherwerb – Spracheinstellung – Sprachgebrauch .....	120
5.1.3	Umgang mit Texten .....	127
5.1.4	Clusteranalyse.....	131
5.1.5	Zusammenfassung .....	134
5.2	Transfer- und Simplifizierungsprozesse .....	135
5.2.1	Transfererscheinungen.....	135

5.2.1.1	Transfererscheinungen auf lexikalisch- semantischer Ebene .....	135
5.2.1.2	Transfererscheinungen auf morpho- syntaktischer Ebene.....	140
5.2.1.3	Transfer im Bereich der Prägungsmuster .....	144
5.2.1.4	Zusammenfassung .....	148
5.2.2	Simplifizierungsprozesse.....	148
5.2.2.1	Simplifizierungsprozesse auf morpho- syntaktischer Ebene.....	148
5.2.2.2	Neologismen als indirekte Transfererscheinung .....	154
5.2.2.3	Einflüsse aus italienischen Varietäten .....	155
5.2.2.4	Zusammenfassung .....	161
5.2.3	Code-Switching: Der Fall von Tiziana.....	161
5.2.4	Quantitative Darstellung der Ergebnisse .....	167
5.2.4.1	Argumentative Texte .....	168
5.2.4.2	Narrative Texte.....	173
5.2.4.3	Zusammenfassung .....	177
5.3	Mehrsprachige und einsprachige Diskursstrategien.....	178
5.3.1	Argumentative Texte: Die mehrsprachige Gruppe.....	180
5.3.1.1	Die deutschsprachigen Texte .....	180
5.3.1.2	Die italienischsprachigen Texte.....	191
5.3.1.3	Zusammenfassung .....	202
5.3.2	Einsprachige und mehrsprachige argumentative Texte im Vergleich .....	203
5.3.2.1	Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Texten.....	203
5.3.2.2	Zusammenfassung .....	216
5.3.3	Übertragung von Diskursstrategien .....	216
5.3.4	Übertragung von Formulierungsmustern.....	222
5.3.5	Affektstrukturmarkierung in den narrativen Texten .....	225
5.3.5.1	Narrative Texte der mehrsprachigen Gruppe .....	226
5.3.5.2	Zusammenfassung .....	242
5.3.5.3	Narrative Texte im Vergleich .....	243
5.3.5.4	Zusammenfassung .....	253
5.4	Die Interaktion zwischen Texten und sprachbiographischen Faktoren .....	254

6 Schlusswort und Ausblick.....	265
Abbildungsverzeichnis .....	269
Tabellenverzeichnis.....	271
Abkürzungsverzeichnis für die Glossierung der Beispiele .....	273
Literaturverzeichnis.....	275

# Danksagung

[...]

*Ithaka gab dir die schöne Reise.*

*Du wärest ohne es nicht auf die Fahrt gegangen.*

*Nun hat es dir nicht mehr zu geben.*

*Auch wenn es sich dir ärmlich zeigt, Ithaka betrog dich nicht.*

*So weise, wie du wurdest, in solchem Maße erfahren,*

*wirst du ohnedies verstanden haben, was die Ithakas bedeuten.*

—K. Kafavis

Die vorliegende Arbeit, die als Inauguraldissertation im Rahmen der *Graduate School Language & Literature* der Ludwig-Maximilians-Universität München entstanden ist, wäre ohne die Unterstützung und Begleitung vieler Menschen nicht möglich gewesen, denen ich an dieser Stelle meinen besonderen Dank aussprechen möchte.

Zunächst möchte ich mich bei meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Claudia Maria Riehl und meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Thomas Krefeld bedanken, die an mich geglaubt haben und in diesen letzten Jahren mit Rat und Tat stetig an meiner Seite geblieben sind. Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine dritte Prüferin, Prof. Dr. Daniela Marzo, für die fachliche Unterstützung und die wertvollen Hinweise.

Ein großer Dank gilt außerdem Prof. Dr. Rolf Kailuweit, der mein linguistisches Interesse in der Freiburger Zeit maßgeblich unterstützt hat. Des Weiteren möchte ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und im Forschungsprojekt »Mehrschriftlichkeit« danken. Ohne die Hilfe bei der Datenerhebung und der Präzisierung des Forschungsvorhabens wäre es mir nicht möglich gewesen, die Studie in dieser Form durchzuführen. Mein Dank gilt vor allem Dr. Anne-Katharina Harr, Dr. Nikolas Koch, Eleni Tasiopoulou, Dr. Seda Yilmaz Woerfel und Andrea Wünsch. Auch Tamara Demberger, Sofia Kaiser und Heike Lohf dürfen an dieser Stelle nicht vergessen werden.

Auch ohne die zahlreichen Hinweise, Anmerkungen, Korrekturen und Unterstützung bei der Erstellung der Datenbank, der statistischen

Analyse und der vorliegenden Veröffentlichung wäre diese Arbeit in der jetzigen Form nicht denkbar gewesen. Hier gilt mein Dank Dr. Carmen Preißinger, Dr. Christian Riepl, dem Statistischen Labor und dem *Open Publishing in the Humanities*-Team der LMU München.

Vielen Dank außerdem an die Kolleginnen Elisabeth Huber und Jenny Robins, die im Laufe der Jahre vielmehr Freundinnen geworden sind sowie an Dr. Katharina Jakob-Scheerer, Pia Lobodzinski und Dr. Markus Wiefarn für die angenehme Zusammenarbeit in der Koordination der *Graduate School*.

Diese Studie wäre jedoch ohne die Schulleiterinnen und Schulleiter, die mir erlaubt haben, das Projekt an ihren Schulen durchzuführen und ohne die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, die daran teilgenommen haben, nicht möglich gewesen. Vielen Dank für Eure Bereitschaft und Geduld!

An meine Freundinnen und Freunde, die in guten und schlechten Zeiten an meiner Seite geblieben sind – Yvonne Dohmann, Emanuela Marrone, Gianni Troia und Friederike Werner – geht meine Dankbarkeit.

Aus tiefstem Herzen danke ich Benjamin Weber, der mir den richtigen Weg gezeigt hat, als ich ihn nicht mehr sehen konnte.

Meine Arbeit widme ich meinen Eltern. Meine Liebe und meine Dankbarkeit für Euch können nicht in Worte gefasst werden.

München, September 2020

Teresa Barberio



# English Summary

Writing in two languages.

Argumentative and narrative texts of bilingual Italian-German students

In most European countries, including Germany, bilingual people have the opportunity to learn writing skills only in the language they use at school. They use their first language orally in a family context, but do not learn to write in this language and therefore tend to be monolingual in written communication. However, the development of writing skills plays a central role in ensuring access to educational resources and professional career advancement. In this respect, previous studies show that further progress in the second language is limited if writing skills are not learned in the first language (see Cummins 2000, Riehl 2018d). The development and promotion of writing skills, not only in the school language but also in the language of origin, are therefore both decisive prerequisites for, and a challenge to, the development of multilingualism (Ehlich 2010: 59).

Based on the premise that bilingual writing skills are an important resource for both the individual and for society, the following study aims to understand which linguistic structures are transferred in the written texts of bilingual Italian-German students and which strategies they use in order to compensate for possible missing linguistic patterns in both languages. The work also analyses what kind of biographical factors influence bilingual textual competence.

This empirical study is based on 212 narrative and argumentative texts and 106 interviews with bilingual Italian-German students in the 9th and 10th grade. The data were collected from three school groups (*Realschule*, *Gymnasium* and *European School*) in Munich, Germany. For the analysis texts were also collected from a monolingual Italian and a monolingual German control group.

As an extension to previous research, the present work can be understood as a contribution to interdisciplinary research on the written skills of multilingual students, with special focus on the Italian-German language group.



# 1 Einleitung

## 1.1 Gegenstand und Zielsetzung

Das Schreiben prägt die alltägliche kommunikative Praxis und trägt zur kognitiven und persönlichen Entwicklung bei. Die kognitiven Abläufe, die daran beteiligt sind, ändern sich im Laufe des Lebens und haben einen Einfluss auf das Schreibprodukt selbst. Studien zum Schreibprozess konnten in dieser Hinsicht zeigen, dass dieser sich über eine schrittweise Informationsverarbeitung und Internalisierung von Schriftkonventionen vollzieht (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987, 2014). Die Schreibenden lernen mit der Zeit Strategien, die es ihnen erlauben, Teilprozesse zu automatisieren und zu koordinieren und auf diese Weise höherstufige Kommunikationsprobleme zu lösen (vgl. Augst/Faigel 1986, Feilke/Augst 1989). Neben der Automatisierung und Koordinierung derartiger Fähigkeiten hilft das Wissen über Textsorten, den Schreibprozess zu entlasten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 2012, Bereiter 2012, 2014).

Neben dieser kognitiven Seite stellt das Schreiben auch ein sozial eingebettetes Handeln dar, im Rahmen dessen das Wissen über die Diskursgemeinschaft, für welche der Text produziert werden soll, eine wichtige Rolle spielt. Das Schreiben ist somit als eine sozio-kulturell geprägte Form des Umgangs mit Texten anzusehen, die die literale Entwicklung des Individuums beeinflusst. Was passiert aber im Falle des zweisprachigen Schreibens? Welche kognitiven Prozesse kommen zustande und welche sprachlichen Unterschiede fließen in das Schreibprodukt ein? Aus einer kognitiven Sicht konnten Studien zum Schreibprozess in der Zweitsprache feststellen, dass einige Subprozesse anders als in der Erstsprache ablaufen. Inwieweit sich diese in den beiden Sprachen unterscheiden, wird in Kapitel 3.1.1 thematisiert.

Die bisherige Forschung zu mehrsprachigen schriftlichen Kompetenzen konnte weiterhin zeigen, dass bilinguale Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten aufweisen, Texte in der Zweitsprache zu verfassen. Sie sind nicht nur mit dem Schreibprozess konfrontiert, sondern auch mit der Bewältigung komplexer sprachlicher Herausforderungen. In dieser Hinsicht betonen statistische Studien zum Schulerfolg bilingualer Schü-

lerinnen und Schüler in Deutschland die Diskrepanz zwischen ›Kindern mit Migrationshintergrund‹ bzw. ›ausländischen‹ und ›deutschen‹ Kindern.<sup>1</sup> Dies gilt auch für bilinguale italienisch-deutsche Schülerinnen und Schüler. Bezüglich ihres Bildungsstandes konnte das BAMF-Working Paper feststellen, dass ihre schriftlichen Fähigkeiten weitaus niedriger als die mündlichen sind (vgl. Haug 2008: 6). Die Entwicklung und Beherrschung schriftlicher Kompetenzen sind jedoch für den persönlichen und beruflichen Werdegang entscheidend.

Bereits 1979 konnte Cummins hinsichtlich bilingualer Kompetenzen feststellen, dass Fortschritte in der Zweitsprache gering sind, wenn der Zugang zur Schriftlichkeit in der Erstsprache beschränkt ist. Jüngere Studien zum mehrsprachigen Schreiben konnten diese These bestätigen und zeigen, dass es zu einer Wechselwirkung von schriftlichen Kompetenzen, insbesondere im Fall hoher Kompetenzen in beiden Sprachen, kommt (vgl. Riehl et al.: 112f.).

In den meisten europäischen Ländern, so auch in Deutschland, können bilinguale Menschen ihre schriftlichen Kompetenzen jedoch nicht (immer) durch eine bilinguale Ausbildung fördern. Auch wenn sie über die Möglichkeit verfügen, die Erstsprache mündlich im familiären Kontext zu praktizieren, bleiben sie oft im schriftlichen Diskurs einsprachig. Es stellt sich nun die Frage, was passiert, wenn Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen in der Erstsprache nicht ausbilden? Welche Strukturen übertragen sie von einer Sprache in die andere und wie werden eventuell fehlende sprachliche Muster kompensiert? Inwieweit unterscheiden sich diese Kompetenzen von jenen der Schülerinnen und Schüler, die hingegen eine bilinguale Schule besuchen?

Bisher veröffentlichte Studien im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung konnten die Annahme bestätigen, dass zweisprachige Menschen über ein reiches, erweitertes Repertoire an Sprachstrukturen verfügen, in dem die Sprachen dynamisch miteinander interagieren (vgl. De Bot et al. 2007, Herdina/Jessner 2002). Diese Interaktion führt zu unterschiedlichen sprachlichen Phänomenen, die sowohl auf der lexikalisch-semantischen Ebene, als auch auf der morphosyntaktischen ihren Ausdruck finden. Im schriftlichen Bereich spielen weitere Fak-

1 Für eine ausführliche Diskussion diesbezüglich wird auf Kapitel 2.1.3 verwiesen.

toren, etwa schriftkulturelle Traditionen und Prägungen, eine wichtige Rolle (vgl. Angelovska/Riehl 2018, Riehl 2001). Daher soll der Frage nachgegangen werden, ob Einflüsse der Erst- bzw. Zweitsprache auf das Schreiben in den beiden Sprachen Auswirkungen haben.

Bei der Betrachtung des Schreibens aus mehrsprachiger Sicht sollte ferner berücksichtigt werden, dass soziolinguistische Faktoren eine Rolle bei der Ausbildung von schriftlichen Kompetenzen spielen. Diesbezüglich kritisieren Hornberger (2003) und Hornberger/Skilton-Sylvester (2003) eine lineare Betrachtung dieser Faktoren und plädieren vielmehr für ein mehrdimensionales Kontinuum, in dem persönliche, soziale und kulturelle Aspekte an Bedeutung gewinnen.

Die zuvor diskutierten theoretischen Überlegungen stellen den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Als Grundlage der in diesem Rahmen durchgeführten empirischen Studie dienen narrative und argumentative Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse sowie sprachbiographische Interviews, die im Italienischen und im Deutschen erhoben wurden. Diese Kombination aus schriftlichen und mündlichen Daten ist entscheidend für die Erfassung eines vollständigen Bildes der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer und deren mehrsprachigen Konstellationen. Für die Bestimmung möglicher kulturspezifischer Einflüsse auf der textuellen Ebene wurden auch schriftliche Daten von einer einsprachigen italienischen und einer einsprachigen deutschen Kontrollgruppe erhoben und mit den Daten der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler verglichen.

Die in der vorliegenden Arbeit analysierten Daten sind im Rahmen des Forschungsprojektes »Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von schriftlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren« erhoben worden. Das Projekt wurde dank einer Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2013 bis 2016 am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Das Projekt hatte sich zum Ziel gesetzt, die Wechselwirkung von schriftlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern mit türkischer, italienischer und griechischer Herkunftssprache des neunten und zehnten Schuljahres zu erforschen. Die Rolle der sprachlichen und kognitiven Faktoren bei den schriftlichen Kompetenzen wurde ebenfalls analysiert. Für deren Untersuchung wurden sprachbiogra-

Als Erweiterung zur bisherigen Forschung, die eine Textsorte oder einzelne soziolinguistische Faktoren berücksichtigt hat, versteht sich die vorliegende Arbeit als Beitrag zur Erforschung der schriftlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, mit besonderem Fokus auf die italienisch-deutsche Gruppe. Sie geht der Frage nach, wie bilinguale Jugendliche mit ihrem mehrsprachigen Repertoire beim Verfassen von unterschiedlichen Textsorten umgehen und welche Faktoren die schriftlichen Kompetenzen beeinflussen. Es wird untersucht, welche sprachlichen Prozesse zustande kommen und inwieweit sprachliche Strukturen und Diskursstrategien von einer Sprache in die andere übertragen werden. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit ein dynamischer Prozess ist, der in seiner Komplexität unterstützt werden sollte, damit mehrsprachige Menschen von ihren sprachlichen Repertoires und Ressourcen in toto profitieren können.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Der erste Teil widmet sich der Geschichte der italienischen Migration nach Deutschland. Die Relevanz dieser Gruppe in Deutschland und in München soll begründet sowie die Wahl dieser spezifischen Schülergruppe erläutert werden. Im zweiten Kapitel werden grundlegende Begriffe der Mehrsprachigkeits- und Sprachkontaktforschung vorgestellt. Im daran anschließenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Textproduktion im Hinblick auf den Schreibprozess, die zwei Textsorten, die für die Studie ausgewählt wurden sowie die Sprachkontaktphänomene im mehrsprachigen Schreiben erläutert. Erkenntnisse aus bereits veröffentlichten Studien hinsichtlich der italienischen Gruppe werden diskutiert (Kapitel 3). Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht die Darstellung des Untersuchungsdesigns sowie die Erläuterung der Methodik der Datenaufbereitung und -auswertung.

phische Interviews und ein *Language Awareness-Test* durchgeführt. Für weitere Informationen wird auf Kapitel 4.2 sowie auf die offizielle Website des Projektes verwiesen, URL: <https://www.mehrschriftlichkeit.daf.uni-muenchen.de> (Zugriff vom 29.04.2021).

Der fünfte Teil des Buches ist der Diskussion der Ergebnisse gewidmet. Hierbei wird im Anschluss an die Beschreibung der bilingualen Stichproben besonderer Wert auf die qualitative und quantitative Untersuchung der Texte hinsichtlich der Transfererscheinungen auf der sprachsystematischen und diskursiven Ebene gelegt. Abschließend wird die Korrelation der sprachbiographischen Faktoren mit den untersuchten Phänomenen auf der schriftlichen Ebene betrachtet.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und einem Ausblick auf zukünftige Themen, die einen Platz in der Mehrsprachigkeitsforschung finden sollten (Kapitel 6).





## 2 Migration – Mehrsprachigkeit – Sprachkontakt

Im Folgenden werden zwei Bereiche behandelt: Zum ersten die italienische Migration nach Deutschland und ihre Entwicklung, zum zweiten die Mehrsprachigkeitskonstellationen, die im migratorischen Kontext entstehen können. Nach einer knappen Skizzierung der ersten Phase der italienischen Migration nach Deutschland im 19. Jahrhundert wird die Auswanderung aus Italien im 20. Jahrhundert ausführlicher betrachtet. Im zweiten Teil steht die Klärung des Begriffs der Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Gesellschaft im Vordergrund. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die sprachliche Praxis von Personen in mehrsprachigen Kontexten gelegt.

### 2.1 Die italienische Migration nach Deutschland und ihre Entwicklung

Bereits im 19. Jahrhundert kamen Händler aus unterschiedlichen Regionen Norditaliens, insbesondere der Lombardei, der Toskana und Venetien, nach Deutschland. Es handelte sich dabei um vereinzelte Gruppen, die möglicherweise nicht einmal in Kontakt miteinander standen (vgl. Barni 2011: 284). Erst im 20. Jahrhundert kam es zu einer Masseneinwanderung aus Italien, die Deutschland zum größten Einwanderungsland nach den USA machte (vgl. Pugliese 2002: 126). Dafür spielten unterschiedliche Gründe eine Rolle: einerseits die Suche der deutschen Regierung nach Arbeitskräften im Zuge des ökonomischen Wiederaufbaus Europas nach dem Zweiten Weltkrieg, andererseits die Steigerung der Exporte und die damit einhergehende Liberalisierung des Außenhandels. Dazu kommt die instabile ökonomische Lage Italiens. Die Entwicklung einer internationalen Industrie beschränkte sich in Italien vor allem auf das sogenannte Industrie-Dreieck zwischen Mailand, Turin und Genua, was zwar zu einem Anstieg von Produktivität und Export in Norditalien führte, jedoch das Problem der Arbeitslosigkeit, insbesondere im agrarisch geprägten Süden, nicht lösen konnte.

Während seiner Regierungszeit versuchte Alcide De Gasperi (1945–1953) im Rahmen gegenseitiger Handelskonzessionen, Beschäftigungsmöglichkeiten für italienische Arbeitskräfte innerhalb der Mitgliedsländer der Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECE)<sup>3</sup> zu finden. Konrad Adenauer hatte hingegen die Absicht, Arbeitskräfte aus dem Ausland erst dann zu erlauben, wenn in Deutschland die Vollbeschäftigung erreicht war und somit die sozio-politische Stabilität des Landes garantiert werden konnte. Italien war für Deutschland jedoch ein zentrales Exportland, vor allem Kohle wurde an die italienische Maschinenbau-, Metall- und Chemieindustrie geliefert. In diesem Zusammenhang schlug die Bundesregierung Italien ein präventives Abkommen vor, welches nur im Fall eines Arbeitskräftebedarfs in Kraft treten würde. Dieses Abkommen wurde von Bundesarbeitsminister Anton Storch und dem italienischen Außenminister Gaetano Martino am 20. Dezember 1955 in Rom unterzeichnet (vgl. Prontera 2017). Dieses war der letzte Vertrag von vielen, die Italien seit 1946 bereits mit anderen europäischen, südamerikanischen und ozeanischen Ländern abgeschlossen hatte. Er diente als Vorlage für weitere Verträge, die die Bundesrepublik Deutschland mit anderen Ländern des Mittelmeerraums, wie Griechenland, der Türkei und Spanien, noch abschließen sollte (vgl. Prontera 2017).

Die italienischen Arbeitskräfte, die in Deutschland arbeiten wollten, mussten erst durch eine deutsche Anwerbekommission vermittelt werden, die in den Emigrationszentren in Verona und Neapel agierte. Die deutsche Kommission wurde von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung entsendet und erhielt die Anfragen der deutschen Arbeitgeber. Diese wurden dann an das italienische Ministerium für Arbeit weitergeleitet, das die Bewerberinnen und Bewerber sowohl nach schulischer und beruflicher Ausbildung als auch nach ihrem Gesundheitszustand auswählte. Die endgültige Ent-

3 Die Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECE) wurde am 16. April 1948 zur Koordinierung des Wiederaufbaus Europas nach der Kriegszeit gegründet. Für weitere Informationen wird auf die offizielle Website der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) verwiesen, die 1961 als Nachfolgeorganisation der OECE gegründet wurde, URL: <http://www.oecd.org/berlin/dieoecd/dieorganisationfureuropaischewirtschaftlichezusammenarbeitsoece.htm> (Zugriff vom 29.04.2021).

scheidung, ob jemand die Arbeitserlaubnis erhielt, wurde schließlich von der deutschen Kommission getroffen (vgl. Prontera 2008, 2017). Diese erste Phase der italienischen Migration nach Deutschland wird als »assistita« (betreut<sup>4</sup>) (Prontera 2008: 1) bezeichnet, da sie auf institutioneller Ebene und über die Emigrationszentren geplant und durchgeführt wurde.

Das Abkommen mit Deutschland führte zunächst zu einer Masseneinwanderung, insbesondere aus Venetien, Apulien und Kampanien: Zwischen 1956 und 1975 strömten 338.147 Menschen ins Emigrationszentrum nach Verona. Davon waren 302.755 als zukünftige Arbeitskräfte für den deutschen Arbeitsmarkt geeignet (vgl. Prontera 2008: 16). In dieser Migrationsphase kamen vor allem junge Männer nach Deutschland, die hauptsächlich für die süddeutsche Landwirtschaft sowie das Gaststätten-, Hotel- und Baugewerbe angeworben wurden. Sie wurden als »Gastarbeiter«<sup>5</sup> bezeichnet, da angedacht war, dass sie nur für eine begrenzte Zeit bleiben sollten. Ihr Aufenthalt war durch ein Rotationsprinzip charakterisiert, das bedeutet, dass sie nach Ablauf der Aufenthaltsfrist in ihre Heimat zurückkehren sollten.<sup>6</sup> Durch die positive Entwicklung der deutschen Wirtschaft wurde die Anwerbung allerdings auf weitere Branchen, wie auf die Bereiche Industrie und Bergbau, ausgedehnt. Dies hatte zur Folge, dass die Arbeitsmigration ab Mitte der 1960er Jahre einen permanenten Charakter annahm (vgl. Gueli Alletti 2011: 17f.).

Das Problem der Arbeitslosigkeit in Italien wurde dadurch allerdings nicht gelöst und es war für Italien notwendig, die Freizügigkeit von Arbeitskräften zu schaffen, was mit den Römischen Verträgen zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft im Jahr 1957 erreicht wurde. Das hatte zur Folge, dass neue Formen der Rekrutierung entstanden sind, die unabhängig von der Vermittlung von Arbeitskräften durch die Emigrationszentren waren. Die Arbeiter konnten

4 Eigene Übersetzung.

5 Für eine Begriffsklärung zu den Gastarbeitern, siehe URL: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/projekt-integration/134768/glossar?p=all> (Zugriff vom 29.04.2021).

6 Für weitere Informationen diesbezüglich wird auf die Bundeszentrale für politische Bildung (2010) verwiesen, URL: <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010> (Zugriff vom 29.04.2021).

somit die bereits entstandenen Migrationsketten nutzen und sich direkt im Ausland bewerben (vgl. Prontera 2017).

Seit 1955 sind circa vier Millionen Personen mit italienischer Staatsbürgerschaft nach Deutschland zugewandert. In den 1970er Jahren begann dann der Familiennachzug und somit fand eine Stabilisierung der ausländischen Gruppen in Deutschland statt: 1973 lebten circa 220.000 italienische Arbeitskräfte in Deutschland und insgesamt 620.000 Italienerinnen und Italiener. Somit war die italienische Gruppe in der Bundesrepublik die drittgrößte nach der türkischen (900.000) und jugoslawischen (circa 670.000) (vgl. Prontera 2008: 18). Im Jahr 2017 betrug die Zahl italienischstämmiger Bürgerinnen und Bürger 643.065 Personen, von denen 156.695 in Deutschland geboren sind (vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis 2018: 74, 155).<sup>7</sup> Die italienische Gruppe in Deutschland ist somit die größte Europas (vgl. Prontera 2017).<sup>8</sup>

## 2.1.1 Die Situation in München

In der Geschichte der italienischen Migration nach Deutschland spielte und spielt München noch immer eine besondere Rolle: Die Stadt war das erste deutsche Ziel für die italienischen Gastarbeiter, die an Gleis 11 des Münchener Hauptbahnhofs ankamen. Da München für viele Arbeitskräfte nur eine Durchgangsstation war, wurde ein ehemaliger Luftschutzbunker am Hauptbahnhof als Behelfsunterkunft in Betrieb genommen. In dieser ersten Phase der Einwanderung kamen überwiegend ledige, junge Männer nach München, »die vorübergehend oder permanent aus Italien abwanderten und die am wenigsten geschätzten Positionen am westdeutschen Arbeitsmarkt einnahmen« (Rieder 2003: 5). Der Frauenanteil blieb (auch in München) bis zu den 1970er Jahren

<sup>7</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Bevölkerung – Gesellschaft & Staat – Migration & Integration – Bevölkerung nach Migrationshintergrund im engeren Sinne nach erweiterter Staatsangehörigkeit in ausgewählten Staaten), URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

<sup>8</sup> Laut des letzten Berichtes über die italienische Bevölkerung in der Welt (*Rapporto Italiani nel Mondo* 2019) zählt Deutschland zum ersten europäischen Einwanderungsland (vgl. Licata 2019).

sehr gering. Durch Familiennachzug und die Geburt von Kindern veränderte sich die Gesamtlage und die Arbeitssituation stabilisierte sich. Während es in den 1960er Jahren eine sichtbare Dominanz von Lohnarbeitern italienischer Herkunft im Bausektor gab, weisen die 1980er Jahre eine starke berufliche Differenzierung auf: Immer mehr Arbeitskräfte fanden eine Tätigkeit in der Automobil- und Elektroindustrie sowie im Maschinenbau. Darüber hinaus wuchs die Zahl der Italienerinnen und Italiener, die in der Gastronomie arbeiteten (vgl. Prontera 2017).

Neue Wege der europäischen Integration und der Internationalisierung des Arbeitsmarktes Ende des 20. Jahrhunderts trugen zu einer steigenden Mobilität im binneneuropäischen Raum sowie zu einer postmodernen Migrationswelle bei (vgl. Pichler 2002: 260).<sup>9</sup> Dies führte zu einer Einwanderung von Eliten, beispielsweise im Rahmen der Universitäten und transnationalen Unternehmen, was zu einer Heterogenität der italienischen Präsenz in München führte. Dies macht es jedoch schwierig, die italienische Präsenz in der Stadt als *comunità* zu bezeichnen, da die unterschiedlichen Gruppen in den meisten Fällen keinen oder nur sehr geringen Kontakt zueinander haben (vgl. Krefeld/Melchior 2008: 22f.). In München wohnen derzeit 28.541 Italienerinnen und Italiener und stellen nach der türkischen und kroatischen die drittgrößte ausländische Community dar.<sup>10</sup>

## 2.1.2 Schulische Angebote für italienische Jugendliche in Bayern mit Fokus auf München

Die Wichtigkeit der italienischen Gruppe in München zeigt sich unter anderem in den schulischen Angeboten für Kinder und Jugendliche italienischer Herkunft. Neben dem konsularischen Herkunftssprachenunterricht und der Europäischen Schule, die jeweils in Kapitel 2.1.2.1

<sup>9</sup> Unter »postmoderner Migration« versteht Pichler (2002: 260): »Italienische Zuwanderer [...], die durch verschiedene Lebensstile charakterisiert sind. Im Unterschied zu den anderen Migrantentypen [...], sind die Postmodernen eher ein Sammelsurium verschiedener Lebenseinstellungen und fühlen sich z.B. althergebrachten Strukturen nicht zugehörig«.

<sup>10</sup> Datenquelle: Statistisches Amt München, Mai 2020. Für weitere Informationen diesbezüglich wird auf die Website des statistischen Amtes München verwiesen, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

und 2.1.2.3 diskutiert werden, wird in einigen Münchener Gymnasien Italienisch als dritte oder spätbeginnende Fremdsprache angeboten (siehe Kapitel 2.1.2.2). Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren eine bilinguale italienisch-deutsche Schule und einige Kindertagesstätten sowie Kindergärten eröffnet, mit dem Ziel, die Mehrsprachigkeit bilingual aufgewachsener Jugendlicher und Kinder zu fördern (siehe Kapitel 2.1.2.3). Im Folgenden werden die Angebote dargestellt, die für die Altersgruppen dieser Arbeit relevant sind, was bedeutet, dass vor-schulische Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Kindergärten nicht behandelt werden.

### 2.1.2.1 Herkunftssprachenunterricht

Im Jahr 1964 empfahl die Kultusministerkonferenz zusammen mit den jeweiligen Botschaften der Anwerbeländer, Kinder an deutschen Schulen Unterricht in ihren Herkunftssprachen anzubieten (vgl. Reich 2008: 445, Woerfel 2014: 136). Ziel des Unterrichts war, Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf die Rückkehr in das Heimatland der Familie vorzubereiten. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz 1971 wurde den Bundesländern im Sinne des Föderalismusprinzips die Entscheidung überlassen, ob die Verantwortung für die Unterrichtsorganisation innerhalb oder außerhalb der Kultusverwaltung zu liegen habe. In diesem Zusammenhang haben sich drei Möglichkeiten herauskristallisiert, die sehr stark von Bundesland zu Bundesland variieren: Unterrichtsangebot, das 1) fachlich und finanziell von deutschen Behörden unterstützt wird, 2) durch die jeweiligen ausländischen diplomatischen Vertretungen organisiert wird und 3) privat organisiert wird (vgl. Reich 2008: 446).

Das Bundesland Bayern entschied sich in erster Linie für die erste Variante, die fachliche und finanzielle Verantwortung des Unterrichts. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht, der einen Umfang von zwei bis fünf Stunden pro Woche hatte und von einer italienischen Lehrkraft geleitet wurde, war ein zusätzliches und freiwilliges Angebot. Ab den 1980er Jahren wurden in den Landeshauptstädten Berlin und Hamburg sowie im Bundesland Nordrhein-Westfalen Alternativen zum Herkunftssprachenunterricht entwickelt. In Bayern dagegen wurde an der Empfehlung des Rates der Europäischen Gemeinschaft

von 1977 festgehalten (Richtlinie 77/486/EWG), welche nahelegte, die Herkunftssprache ausländischer Schülerinnen und Schüler zu fördern, um die Wiedereingliederung in die Herkunftsländer zu erleichtern (vgl. Löser/Woerfel 2017: 581f., Woerfel 2014: 137).

Nach den Veröffentlichungen des PISA-Konsortiums in den Jahren 2002 und 2004 beschloss die Bayerische Staatsregierung, den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht abzuschaffen (vgl. Woerfel 2014: 135). Es wurde entsprechend entschieden, die bereits eingesetzten Mittel in die Förderung der deutschen Sprache zu reinvestieren. Hierbei war das Ziel »die Verbesserung des Schulerfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund«<sup>11</sup> (Woerfel 2014: 135). Demzufolge wurde beschlossen, dass ab dem Schuljahr 2008/2009 der muttersprachliche Unterricht ausschließlich durch die diplomatischen Vertretungen organisiert werden durfte (vgl. Löser/Woerfel 2017: 584). Dies erfolgt heutzutage über die Schulen (insbesondere Realschulen), die vom Bayerischen Kultusministerium<sup>12</sup> bei der Organisation des Unterrichts unterstützt werden (vgl. Löser/Woerfel 2017, Woerfel 2014). Die Schulen stellen den Konsulaten kostenpflichtige Räume zur Verfügung und die Lehrkräfte werden durch das Konsulat eingesetzt. Diese sind aber »in der Regel maximal fünf Jahre entsandt und kehren nach dieser Zeit zurück in das Herkunftsland« (Löser/Woerfel 2017: 581). Darüber hinaus teilt das Bayerische Kultusministerium den Schulen und den Konsulaten ausdrücklich mit, dass der Unterricht keine schulische Veranstaltung sei und dementsprechend vonseiten des Freistaates auch kein Versicherungsschutz für die daran beteiligten Schülerinnen und Schüler bestehe. Sein Besuch wird entsprechend nicht im Zeugnis eingetragen, sondern nur als Beiblatt angefügt.<sup>13</sup> Außerdem findet der Unterricht nachmittags und meistens in altersheterogenen Gruppen statt (vgl. Woerfel 2014: 138).

11 Hans Dieter Göldner (Ministerialrat a. D. am Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus) in einem Brief an das COMITES (Komitee der Italienerinnen und Italiener im Ausland) (vgl. Woerfel 2014: 135).

12 Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst wurde ab März 2018 in zwei getrennte Ministerien gegliedert: Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (kurz Bayerisches Kultusministerium), welches für die Schule zuständig ist, und das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst.

13 Mitteilung des Bayerischen Kultusministeriums an die Realschulen über den konsularischen muttersprachlichen Unterricht im Schuljahr 2017/2018. Die Mitteilung wurde ebenfalls an die Schulabteilung des italienischen Generalkonsulats Münchens gesendet.

All dies führt zu einer »Zwitterform« des muttersprachlichen Unterrichts, die »mal mehr, mal weniger offiziell anerkannt« (Reich 2014: 2) ist und stark von Bundesland zu Bundesland variiert. In dieser Perspektive ist die ursprüngliche Aufgabe des Herkunftssprachenunterrichts heutzutage weitgehend entfallen, da die Mehrheit der ausländischen Familien nicht mehr in ihr Herkunftsland zurückkehren wird. Durch diese Entwicklung ist der Unterricht eher ein Angebot für zweisprachige Schülerinnen und Schüler geworden, um ihre Mehrsprachigkeit zu fördern und die Bindung zu Herkunftsland und -sprache der Eltern aufrechtzuerhalten.

#### 2.1.2.2 Italienisch als Fremdsprache

Neben dem Herkunftssprachenunterricht wird Italienisch außerdem als dritte Fremdsprache oder als Wahlfach in einigen bayerischen Gymnasien angeboten. Diese Möglichkeit besteht allerdings erst am Ende der Sekundarstufe. Der Italienischunterricht hat vor allem seit den 1950er Jahren in Deutschland einen Aufschwung erlebt. In dieser Zeit, genauer gesagt am 8. Februar 1956, wurde ein Kulturabkommen zwischen der Italienischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland abgeschlossen. Damit wurde entschieden, dass

die Hohen Vertragsschließenden Teile [...] nach Möglichkeit für die Verbesserung und die Erweiterung des Unterrichts der italienischen Sprache an den deutschen Höheren Schulen [...] [sorgen], wobei sie auch die Ausbildung und Fortbildung der [...] Lehrkräfte durch geeignete Maßnahmen fördern. (Bundesgesetzblatt 1958: 78f.)

Darüber hinaus wurde festgelegt, dass

die Regierung der Bundesrepublik Deutschland [...] sich dafür einsetzen [wird], daß im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland an Höheren Schulen und kaufmännischen Berufsschulen freiwillige oder, wo es zugänglich ist, pflichtmäßige Lehrgänge und Arbeitsgemeinschaften in italienischer Sprache eingerichtet werden. (Bundesgesetzblatt 1958: 79)



Außerdem wurde 1972 empfohlen, »Italienisch als Pflicht- und Wahlpflichtfach an Gymnasien weiter auszubauen und zwar nicht nur in der Kollegstufe, sondern auch in der Unter- und Mittelstufe« (Reimann 2012: 24). Diese Empfehlungen und Vorhaben wurden im Laufe der Jahre, gerade in der Unterstufe, nicht verfolgt und umgesetzt. Es wurden jedoch einige Fortschritte erzielt, wie die Oberstufenreform im Jahr 1972: Durch sie wurde Italienisch ein voll anerkanntes curriculares Fach (vgl. Reimann 2012: 24). Die Umsetzung dieser Reform hat sich in den Bundesländern zum Teil sehr unterschiedlich gestaltet: Beispielsweise wurden in Bayern erst im Schuljahr 1989/1990 Kurse angeboten, wohingegen in Nordrhein-Westfalen bereits 1975 Leistungskurse organisiert wurden (vgl. Reimann 2012: 24).

Das Interesse am Fach und die damit verbundene Gesamtzahl der Lernenden entwickelte sich rasant: Lag im Schuljahr 1968/1969 die Zahl bei 2.000 Schülerinnen und Schülern, verzeichnete das Statistische Bundesamt für das Schuljahr 2018/2019 bereits 47.670 Italienischlernende an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis).<sup>14</sup> Auch wenn diese Zahl im Vergleich zu anderen Fremdsprachen, wie Englisch und Französisch, geringer ist, sollte man beachten, dass Italienisch nicht in allen Bundesländern als Fremdsprache angeboten wird; beispielsweise gehört hierzu Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Reimann 2012: 34). Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass diese Möglichkeit vor allem in den Gymnasien gegeben ist.

In München gibt es zehn Gymnasien, an welchen Italienisch als dritte Fremdsprache unterrichtet wird und drei weitere, die Italienisch als Wahlfach oder spätbeginnende Fremdsprache ab der zehnten Jahrgangsstufe anbieten.<sup>15</sup> Dies erweist sich jedoch aus drei unterschiedlichen Gründen als problematisch: Erstens wird das Italienische als spätbeginnende Fremdsprache, das bedeutet in einer späteren Phase des Spracherwerbs angeboten; zweitens wird dabei nicht berücksich-

<sup>14</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Gesellschaft & Stadt – Bildung, Forschung & Kultur – Schulen), URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

<sup>15</sup> Für weitere Informationen, siehe URL: <http://comites-hannover.blogspot.de/2011/07/bayerischen-gymnasien-mit-italienisch.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

tigt, dass viele der Schülerinnen und Schüler bilingual aufwachsen und Italienisch als Erst- oder (frühe) Zweitsprache beherrschen, und drittens, durch die Einschränkung des Unterrichtsangebots auf Gymnasien, wird es einer »intellektuellen Elite« (Hopf 2005: 242) vorbehalten.

### 2.1.2.3 Bilinguale Schulen in München

In München befinden sich zusätzlich zwei private Schulen, die Italienisch als Schulfach anbieten. Zunächst ist die Leonardo da Vinci-Schule zu nennen. Diese ist die erste bilinguale deutsch-italienische Schule der Stadt. Sie eröffnete im April 2013, wobei das erste Schuljahr im September 2014 begann. Träger der Schule ist der deutsch-italienische Kulturverein BIDIBI und die Leitung hat Dr. Patrizia Mazzadi inne, die seit 1991 im Dienst des italienischen Kultusministeriums ist. Die Schirmherrschaft obliegt dem italienischen Generalkonsulat der Bayerischen Landeshauptstadt. Die Schule bietet im Hinblick auf die Förderung der bilingualen Erziehung zwei Sektionen an: In der italienischen Sektion wird Italienisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und in der deutschen Sektion werden die beiden Sprachen in der umgekehrten Reihenfolge gelehrt. Englisch wird ab der dritten Klasse der Grundschule angeboten. Im September 2016 wurde das Gymnasium eröffnet, das aus Unter-, Mittel- und Oberstufe besteht. Während in der Unterstufe für die Hauptfächer der Unterschied in den sprachlichen Zweigen bestehen bleibt, werden die Nebenfächer entweder auf Deutsch oder auf Italienisch unterrichtet. Dazu wird in der sechsten Jahrgangsstufe Latein als zusätzliche Fremdsprache eingeführt. Die sprachlichen Zweige werden in der Mittelstufe progressiv zusammengelegt und Deutsch stellt in den meisten Fächern die Unterrichtssprache dar. Hierbei wird der Unterricht nach dem Lehrplan des bayerischen Gymnasiums erteilt, für das Fach Italienisch wird hingegen der Lehrplan des italienischen sprachlichen Gymnasiums (*Liceo Linguistico*) verwendet. Schließlich wird in der Oberstufe Deutsch gänzlich als Unterrichtssprache verwendet. In dieser Stufe beginnt die Vorbereitung auf das Abitur, das in Kooperation mit einem bayerischen Gymnasium abgelegt wird. Während der Oberstufe besteht zudem die Möglichkeit,

eine zusätzliche C1-Qualifikation im Italienischen zu erwerben, was die Zulassung zu italienischen Universitäten ermöglicht.<sup>16</sup>

Eine weitere Schule, die Italienisch als Schulfach anbietet, ist die Europäische Schule, die gemeinsam von den Regierungen der EU-Mitgliedsländer beaufsichtigt wird. Sie ist eine private Schule, die 1977 auf Antrag des Europäischen Patentamts in München gegründet wurde und zunächst aus einem Kindergarten und einer Grundschule bestand. Im Jahr 1979 wurde sie um die Sekundarstufe erweitert.<sup>17</sup>

Anders als die Leonardo da Vinci-Schule bietet die Europäische Schule auch einen bilingualen Kindergarten an. Auch die Aufnahmekriterien unterscheiden sich: Die Schülerinnen und Schüler werden in Übereinstimmung mit der Sammlung der Beschlüsse des Obersten Rates der Schule in drei Prioritätenkategorien eingeteilt und infolgedessen zugelassen. In der ersten Kategorie werden Kinder zugeordnet, deren Eltern beim Europäischen Patentamt, der Europäischen Union bzw. als Lehrkräfte oder Verwaltungs- und Dienstpersonal an der Schule arbeiten. In der zweiten Kategorie befinden sich Kinder, die durch familiäre Abkommen oder Beschlüsse den Zugang zur Schule erhalten. Schließlich werden in die dritte Prioritätenkategorie Kinder eingeordnet, die nicht in die ersten zwei Kategorien passen und die nach weiteren internen Kriterien zugelassen werden.<sup>18</sup>

Der Besuch des Gymnasiums (›Höhere Schule‹) wird am Ende der siebten Klasse mit der Europäischen Abiturprüfung abgeschlossen. Das Zeugnis ist in allen EU-Mitgliedstaaten anerkannt, sodass die Einschreibung an Hochschulen und Universitäten möglich ist. Für die Anerkennung des Europäischen Abiturs sind die Lehrpläne mit den Anforderungen der jeweiligen Mitgliedstaaten verbunden. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen europaweit werden die Unterrichtsinhalte durch Expertinnen und Experten der einzelnen Län-

16 Für weitere Informationen wird auf die offizielle Website der Schule verwiesen, URL: <https://www.ldv-muenchen.de> (Zugriff vom 29.04.2021).

17 Die erste Europäische Schule wurde im Oktober 1953 auf Anregung der Beamten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl errichtet. Ursprünglich war sie für die Kinder des Personals der Institutionen der Europäischen Gemeinschaft gedacht, URL: <https://www.eurc.eu/Documents/Brochure-de.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).

18 Für weitere Informationen, URL: <https://esmunch.de/home/unsere-schule/fuer-eltern/aufnahmekriterien.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

der und nach Überprüfung der nationalen Lehrpläne festgelegt. Die Genehmigung der Inhalte erfolgt schließlich durch den Obersten Rat der Europäischen Schulen, dem übergeordneten Organ der Schule.<sup>19</sup>

### 2.1.3 Schulbesuch italienischer Kinder: Ein Problemaufriss

Bezüglich des Schulerfolgs der italienischen Schülerinnen und Schüler haben einige Studien sowie der letzte Zensus in Bayern im Jahr 2011 eine negative Tendenz gezeigt (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014, Diefenbach 2004, Fuhse 2008, 2009, Kristen/Granato 2007, Ramsauer 2011, Ruhose 2013, Voges/Hoschka 1985). Mit 40,4 Prozent besucht die Mehrheit der Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund eine Hauptschule, 26,1 Prozent eine Realschule und 33,4 Prozent ein Gymnasium (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014: 22).

Es ist allerdings wichtig, an dieser Stelle zu betonen, dass es nicht leicht ist, anhand statistischer Daten einen verlässlichen Überblick über die Anzahl der Kinder und Jugendlichen und deren Schulbesuch zu erhalten, da in diesem Zusammenhang vor allem mit Kategorien wie Nationalität oder Geburtsort gearbeitet wird. Für die Erhebung statistischer Daten werden insbesondere zwei Begriffe verwendet: »Migrationshintergrund« bzw. »Ausländerinnen und Ausländer«. Das Statistische Bundesamt unterscheidet darüber hinaus zwischen Migrationshintergrund im weiteren und engeren Sinn. Im ersten Fall, also beim Migrationshintergrund im weiteren Sinn, ist »der Migrationsstatus nicht durchgehend bestimmbar, da bei bestimmten Deutschen der Migrationshintergrund nur aus Eigenschaften der Eltern erkennbar ist« (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 143). Diese werden allerdings alle vier Jahre abgefragt. »Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn sind dagegen jedes Jahr im Mikrozensus zu identifizieren« (Europäisches Forum für Migrationsstudien 2017: 14,

<sup>19</sup> Für weitere Informationen zur Europäischen Schule in München wird auf die offizielle Website verwiesen, URL: <https://esmunch.de/home.html> (Zugriff vom 29.04.2021). Weitere Auskünfte bezüglich der Europäischen Schule sind auch hier zu finden, URL: <https://www.eursc.eu/Documents/Brochure-de.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 143). Der Mikrozensus versteht unter Personen mit Migrationshintergrund »alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil« (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013: 6). Unter die Kategorie »Ausländer« bzw. »Ausländerin« werden jedoch »alle in Deutschland lebenden Personen, die ausschließlich einen ausländischen Pass besitzen« (Statistisches Bundesamt, Destatis)<sup>20</sup> gezählt. »Zuwanderer mit ausschließlich deutschem Pass sowie Doppelstaatler und ihre Nachkommen gelten [hingegen] nicht als Ausländer« (Statistisches Bundesamt, Destatis)<sup>21</sup> bzw. Ausländerinnen, sondern als Menschen mit Migrationshintergrund.

In Bayern ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, vor allem in jüngeren Altersklassen, sehr hoch: Bei den Kindern und minderjährigen Jugendlichen hat im Durchschnitt ein Drittel einen Migrationshintergrund. Die Regierungsbezirke Oberbayern, Mittelfranken und Schwaben sind diejenigen mit den höchsten Quoten an Menschen mit Migrationshintergrund in der Region. In diesem Zusammenhang fällt München (zusammen mit Augsburg und Nürnberg) stark ins Gewicht, obwohl der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund relativ konstant geblieben ist (vgl. Europäisches Forum für Migrationsstudien 2017: 2f.). In der bayerischen Hauptstadt weisen 42 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Schulalter (6–17 Jahre) einen Migrationshintergrund auf bzw. besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, 2 Prozent davon haben eine italienische Herkunft.<sup>22</sup>

Vergleicht man den Schulbesuch der ausländischen Kinder mit dem der deutschen in Bayern, stellt man einige Unterschiede fest: Die Mehr-

20 Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Migration & Integration – Ausländerzentralregister), URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

21 Vgl. Statistisches Bundesamt, Destatis (Zahlen & Fakten – Migration & Integration – Ausländerzentralregister), URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

22 Datenquelle: Statistisches Amt München, Stand der Information: August 2018. Diese Informationen wurden auf persönliche Anfrage hin erteilt.

heit (58,8 %) der ausländischen Kinder besuchte im Schuljahr 2013/2014 eine Mittelschule, im Gegensatz zu den deutschen Jugendlichen, deren Anteil bei 23,9 Prozent lag. Während der Unterschied beim Besuch einer Realschule nicht so groß ausfällt (22,1 % im Fall der ausländischen Kinder und 39,6 % bei den deutschen Kindern), bleibt dieser beim Besuch des Gymnasiums noch bedeutend (18,6 % für ausländische Kinder und 35,7 % für Deutsche). Zugleich ist der Anteil unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern im Gymnasium von 15,9 Prozent auf 18,6 Prozent in den Jahren von 2005 bis 2014 leicht gestiegen (vgl. Europäisches Forum für Migrationsstudien 2017: 39f.). Laut Bayerischem Landesamt für Statistik<sup>23</sup> besucht in München die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen italienischer Herkunft jeweils eine Mittelschule (27 %), das Gymnasium (18 %) oder die Realschule (12 %). Nur eine kleinere Gruppe (7 %) befindet sich in den Förderzentren.<sup>24</sup>

Bezüglich des Bildungsstands der italienischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland berichtet das BAMF-Working Paper außerdem, dass »die schriftliche Beherrschung der Sprache des Herkunftslandes, und somit schriftliche Zweisprachigkeit, weitaus seltener als die mündliche [ist]« (Haug 2008: 6). Diese Kompetenzen sind häufig abhängig von den Herkunftsländern, »wobei insbesondere Migranten aus der Türkei und Italien die geringsten schriftlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache aufweisen« (Haug 2008: 6).

Allemann-Ghionda (2005) stellt einige Faktoren vor, wie die geographische Nähe zwischen Deutschland und Italien und das mögliche Pendelverhalten der Familien, das zu einem Festhalten des Italienischen geführt hat. Weiterhin spielt das Schulsystem eine Rolle: Die Bildungslandschaft Italiens ist im Vergleich zur deutschen übersichtlicher und »trennt die Kinder erst nach acht Jahren gemeinsamen Lernens. Sonderschulen sind seit Mitte der siebziger Jahre abgeschafft, der Unterricht dauert bis zum Nachmittag. Eltern dürften zwar mitbestimmen,

23 Datenquelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, Schuljahr 2016/2017. Stand der Information: August 2018. Diese Informationen wurden auf persönliche Anfrage hin erteilt.

24 Förderzentren werden Kompetenzzentren für Sonderpädagogik genannt, die einen alternativen Lernort zur allgemeinen Schule darstellen. Hier werden insbesondere Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet und gefördert, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/foerderschule.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

seien aber nicht wie in Deutschland als ›Ko-Lehrer‹ gefordert« (Spiewak 2008).<sup>25</sup> In seinen Studien erkennt Fuhse (2008, 2009) darüber hinaus, dass die meisten italienischen Familien wenig Wert auf Bildung legen. Diese Bildungsferne ist eine mögliche Ursache für die schlechten Bildungs- und Berufschancen der Kinder. Hinzu kommt die niedrige Anzahl angebotener Sprachprogramme, insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Realschulen und die Herabstufung des herkunftssprachlichen Unterrichts, der zudem seit dem Schuljahr 2009/2010 in Bayern ausschließlich durch die diplomatischen Vertretungen organisiert wird.

Die Betrachtung von ausländischer Bevölkerung, wie im Falle der italienischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland bzw. in München, soll auch hinsichtlich ihrer mehrsprachigen Konstellationen erfolgen. Dies spielt für die Kinder und Jugendlichen eine wesentliche Rolle, die in einem Land geboren wurden bzw. aufgewachsen sind, und zu Hause noch eine weitere Sprache als die Umgebungssprache sprechen.

Das Thema der Mehrsprachigkeit und des (bilingualen) Spracherwerbs ist auch hinsichtlich der schriftlichen Kompetenzen dieser Kinder und Jugendlichen besonders wichtig, da dies einen maßgeblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg oder Misserfolg hat.

Nach der Vorstellung der italienischen Migration nach Deutschland bzw. nach München und einigen Erläuterungen zum Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen italienischer Herkunft, sollen nun Mehrsprachigkeit und bilingualer Spracherwerb behandelt werden. Dieser theoretische Abriss ist wichtig, um das hier zugrunde liegende Korpus schriftlicher Texte und Interviews bilingualer Schülerinnen und Schüler verstehen zu können.

## 2.2 Mehrsprachigkeit: Eine Begriffsklärung

Mit dem Begriff »Mehrsprachigkeit« wird eine Vielzahl unterschiedlicher Formen sowohl von individuellem als auch von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem »Gebrauch von mehr als einer Sprache«

<sup>25</sup> Es handelt sich hierbei um eine Onlineversion eines Zeitungsartikels. Deshalb werden keine Seitenzahlen genannt.

(Riehl 2014a: 9) beschrieben. Mehrsprachigkeit wird nach verschiedenen Kriterien definiert: nach Art des Erwerbs zweier (oder mehrerer) Sprachen und deren Kompetenzen, nach gesellschaftlichen Bedingungen oder nach Sprachkonstellationen (vgl. Riehl 2014a: 11). Dabei wird jeweils zwischen individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit unterschieden:

Während sich individuelle Mehrsprachigkeit auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen. (Riehl 2014a: 12)<sup>26</sup>

Der Terminus »Mehrsprachigkeit« schließt damit die Begriffe »Zweitsprachigkeit« bzw. »Bilingualität« (Riehl 2014a: 9) mit ein und wird in der deutschsprachigen Forschung häufig synonym verwendet.<sup>27</sup> Neben der institutionellen, gesellschaftlichen und individuellen Dimension erkennt Franceschini (2011) eine vierte: Die der mehrsprachigen Praktiken. Mehrsprachigkeit wird somit als Oberbegriff für unterschiedliche sprachliche Bedingungen verwendet (vgl. Riehl 2014a: 9).

Betrachtet man die offiziell anerkannten Sprachen, die Sprachvarietäten, wie Dialekte, aber auch die Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen, stellt man fest, dass Mehrsprachigkeit nicht die Ausnahme, sondern weltweit den Normalfall darstellt (vgl. Klein 2000: 538, Riehl 2014a: 9, Riehl 2018c: 27). Der Status der beteiligten Sprachen spielt bei der Typisierung von Mehrsprachigkeit weiterhin eine wichtige Rolle: Im Falle von zwei unterschiedlichen Standardsprachen wird der Begriff »äußere Mehrsprachigkeit« verwendet; bei Varianten einer Sprache (beispielsweise Dialekte oder Soziolekte) spricht man hingegen von »innerer Mehrsprachigkeit« (Riehl 2014a: 17).

In der Mehrsprachigkeitsforschung stellt sich darüber hinaus die Frage, welche Kompetenzen ein mehrsprachiger Mensch haben sollte.<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Im Falle der individuellen Mehrsprachigkeit wird auch der Begriff »Plurilingualität« (Boekmann 2016: 53) in Anlehnung an den englischen Begriff »plurilingualism« verwendet.

<sup>27</sup> In der vorliegenden Arbeit werden diese Begriffe weiterhin synonym verwendet.

<sup>28</sup> Für einen ausführlichen Überblick wird auf Franceschini (2011) verwiesen.



Viele Publikationen berufen sich diesbezüglich auf die Definition von Oksaar (1980: 43): Dabei wird Mehrsprachigkeit »funktional« definiert, es wird demnach vorausgesetzt, »dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein«.

Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen eines mehrsprachigen Individuums wird in der englischsprachigen Forschung der Terminus »multicompetence« (Cook 1992: 557) verwendet.<sup>29</sup> In dieser Perspektive wird die mehrsprachige Kompetenz als ein Prozess verstanden, bei dem es Wechselwirkungen zwischen der Erst- und Zweitsprache gibt (vgl. Cook 1992, 2003a, 2003b, 2008). Im Rahmen des Projektes LINEE<sup>30</sup> wurde eine Erweiterung des Begriffes »multicompetence« vorgeschlagen. Hierbei wurden auch die sozialen Faktoren gewichtet, die die mehrsprachigen Kompetenzen beeinflussen:

Multicompetence [...] is part of the individual capacity of a person and develops in interaction with his or her social or educational environment. Multicompetent individuals make use of their linguistic knowledge when interacting within a range of linguistic settings, including both multilingual and monolingual situations. Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behavior which multilingual individuals display. (Franceschini 2011: 351)

<sup>29</sup> In früheren Studien versteht Cook (1992: 557) unter »multicompetence« »the compound state of a mind with two grammars«. Diese Betrachtung führte jedoch zu einer starken Kritik, u.a. wegen der Chomskyanen Definition von Grammatik. Aus diesem Grund wurde Cooks Definition von »multicompetence« im Laufe der Zeit geändert. Die daraus resultierende Version war zunächst »the knowledge of more than one language in the same mind« (Cook 2016: 2), die dann zu »the knowledge of more than one language in the same mind or the same community« (Cook 2016: 2) erweitert wurde. Aufgrund der Idee der Statizität, die dadurch vermittelt wurde, wurde die Definition ein weiteres Mal verändert und lautet nun wie folgt: »the overall system of a mind or a community that uses more than one language« (Cook 2016: 3). Für eine ausführliche Diskussion des Terminus vgl. Cook (2008, 2016) und Franceschini (2011).

<sup>30</sup> Beim Projekt LINEE (2006–2010) handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen mehreren Universitäten (Bern, Southampton, Prag, Szeged, München und Wien). Das Projekt wurde als »Network of Excellence« im Rahmen des VI *Framework*-Programmes der Europäischen Union gefördert. Für weitere Informationen zum Projekt wird auf Franceschini (2011) verwiesen.

Ein zentraler Aspekt ist darüber hinaus, dass Mehrsprachigkeit einen dynamischen Prozess darstellt: Mehrsprachige Menschen ändern demzufolge ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und Einstellungen gegenüber der beherrschten Sprache(n) im Laufe des Lebens (vgl. Butler/Hakuta 2006: 120).<sup>31</sup> Im Rahmen dieses Prozesses gibt es Phasen, in denen die Kompetenzen stabil erscheinen und andere, die Veränderungen aufweisen (vgl. Edwards 2015: 76). Diese Instabilität im Sprachsystem hängt meist auch von der Dominanz der jeweiligen beherrschten Sprachen ab (vgl. Grosjean 2013: 13).

Die Dynamik des Prozesses wird auch durch kognitive Bedingungen bestimmt. Hierbei gehen Herdina/Jessner (2002) und weiter De Bot et al. (2007) davon aus, dass mehrsprachige Sprachkompetenzen nicht aus trennbaren oder getrennten Subsystemen bestehen, sondern ein holistisches, dynamisches System darstellen, in dem jede Veränderung Auswirkungen auf alle Subsysteme hat. In dieser Hinsicht sprechen De Bot et al. (2007: 7) von der »Dynamic System Theory«.<sup>32</sup> Dieser Auffassung nach darf ein mehrsprachiger Mensch nicht als Summe zweier Einsprachiger betrachtet werden (vgl. Grosjean 1989: 3).

## 2.2.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache

Wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, ist es zunächst wichtig, die begriffliche Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache sowie Fremdsprache vorzunehmen. Unter Erstsprache wird allgemein die Sprache verstanden, die zuerst erworben wird und dementsprechend bei der Sprachentwicklung eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Klein 1992). Im Deutschen finden sich hierfür mehrere Begriffe, wie »Muttersprache«, »Primärsprache« oder auch »Grundsprache« (Hagemann 2018: 68). Gerade die Bezeichnung »Muttersprache« wird im Alltag sehr häufig verwendet. Dieser Begriff verzerrt jedoch das Bild von einer Spracherwerbssituation, an der meist weitere Personen beteiligt sind. Im Folgenden soll daher der Terminus »Erstsprache« (L1) Verwendung finden und

31 Für einen weiteren umfassenden Überblick zum Thema wird auf Bhatia/Ritchie (2006, 2013) verwiesen.

32 Diesbezüglich wird auch auf die Studien von Larsen-Freeman (2013, 2017) verwiesen.

damit die »von der frühen Kindheit an erworbene Sprache« bezeichnet werden (Oksaar 2003:13). Im Vordergrund steht »die zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert« (Ahrenholz 2017a: 5).

Der Begriff »Zweitsprache« (im Folgenden L2) wird »als übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache« (Ahrenholz 2017a: 6) verwendet. Klein (1992: 31) betont darüber hinaus die Wichtigkeit des Kommunikationskontextes, in dem eine Zweitsprache erworben wird. Die Zweitsprache dient »nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation [...] und [wird] gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben [...], in der man sie tatsächlich spricht« (Ahrenholz 2008: 6).

In der Sprachlehrforschung findet darüber hinaus eine Differenzierung zwischen Zweit-, Fremd- und Tertiärsprache statt (vgl. Ahrenholz 2017a: 6f., Liedke/Riehl 2018: 7f.). Als entscheidendes Kriterium für diese Differenzierung wird im Allgemeinen der Erwerbskontext angeführt: »[W]enn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet« (Vollmer et al. 2001: 8), ist von Zweitsprache die Rede, »wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht, spricht man dagegen von ›Fremdsprache« (Vollmer et al. 2001: 8). In diesem Zusammenhang unterscheidet Apeltauer (1997: 15) die Aneignung einer Zweit- bzw. Fremdsprache durch den Lernkontext und seinen Gebrauch außerhalb des Unterrichts.

Zusätzlich muss zwischen der Erwerbs- und Lernsituation unterschieden werden. Erfolgt der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen in der sozialen Umgebung ohne Unterricht und explizites Lernen, ist von ungesteuertem Spracherwerb die Rede (»acquisition«), findet jedoch das Sprachenlernen in einem bewussten Lernprozess statt, spricht man von gesteuertem Lernen (»learning«) (vgl. Ahrenholz 2017a: 6f., Kniffka/Siebert-Ott 2012: 15f.). »Während *Erwerben* stärker Prozesse fokussiert, die nicht intentional gesteuert sind, verweist *Lernen* auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess.« (Ahrenholz 2017a: 10, Hervorhebung im Original). Beim Lernen findet eine starke »Selbstkontrolle (*monitoring*) in Bezug auf die Einhaltung von angeeigneten Regeln« (Ahrenholz 2017a: 10, Hervorhebung im Original) statt, während das Erwerben »die nicht kontrollierten Seiten der Sprachaneignung« (Ahrenholz 2017a: 10) bezeichnet.

Trotz zahlreicher theoretischer Unterscheidungen ist es in der Praxis oft schwierig, die Heterogenität des Spracherwerbs bilingualer Kinder und Jugendlicher in feste Kategorien einzuteilen. Dies hängt einerseits mit den unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit der Thematik beschäftigen, zusammen (vgl. Kemp 2009), andererseits mit den amtlichen Statistiken, die andere Begriffe verwenden (siehe Kapitel 2.1.3).<sup>33</sup>

## 2.2.2 Typen von Mehrsprachigkeit

Neben der Schwierigkeit, einheitliche Definitionen in der Mehrsprachigkeitsforschung zu schaffen, stellt einen weiteren strittigen Punkt dar, nach welchen Kriterien individuelle Mehrsprachigkeit beschrieben werden soll. Dies hat einerseits zu zahlreichen Veröffentlichungen, andererseits zusehr heterogenen Ansätzen geführt (vgl. Ahrenholz 2017b: 103, Heller/Pavlenko 2010, Oksaar 2003: 89f.). Diese Auseinandersetzung

[have] started from a point of view which constructed these phenomena as counterexamples to the monolingual norm, have moved to a point of view in which multilingualism as a form of linguistic variability is taken as part of the normal human condition, a necessary dimension of differentiated societies. (Heller/Pavlenko 2010: 79)

Heller/Pavlenko (2010) betonen somit, dass Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft eine wichtige Ressource darstellt und dass es unerlässlich ist, mehrsprachige Kompetenzen zu fördern. Dies ist jedoch nicht selbstverständlich: Viele mehrsprachige Menschen werden aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit benachteiligt. Aus diesem Grund werden Forderungen nach einer frühen, institutionellen Sprachförderung in der Regel mit »Förderung der deutschen Sprache« (Gogolin 2008: 79) gleichgesetzt und die weiteren beherrschten Sprachen der Kinder werden vernachlässigt. Darüber hinaus besteht eine »sprachideologische Haltung« (Riehl 2018c: 31), die davon ausgeht, dass einige Sprachen »weniger ›wertvoll‹ als andere« (Riehl 2018c: 31) sind.<sup>34</sup> Eine ablehnende

33 Für eine weitere Diskussion wird auf Liedke/Riehl (2018: 5f.) verwiesen.

34 Vgl. Kroskrity 2006, 2010 und Busch 2017: 84f.

Haltung gegenüber der frühen Mehrsprachigkeit, die zur Einführung von bilingualen Programmen bereits im Vorschulbereich führen könnte, ist außerdem weitverbreitet (vgl. Harr et al. 2018). Gogolin (1994, 2008) beschreibt diese gesellschaftliche Haltung gegenüber mehrsprachigen Menschen als »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994: 30).

In der Mehrsprachigkeitsforschung wird individuelle Mehrsprachigkeit besonders nach zwei Kriterien betrachtet: Zum einen nach den Kompetenzen in den beiden Sprachen und zum anderen nach dem Erwerb der Zweitsprache. Bei der Betrachtung des ersten Kriteriums stellt die Studie von Weinreich (1953) eine Pionierarbeit dar.

Er bezieht sich auf »die Speicherung von Sprachen im Gehirn und erläutert dies anhand der Speicherung von Wörtern und Konzepten für die verschiedenen Sprachen« (Riehl 2014a: 13). Weinreich (1953: 10) erkennt drei Formen von Zweisprachigkeit: »compound«, »coordinate« und »subordinate bilingualism«<sup>35</sup>, die sich auf die Kompetenz in zwei Sprachen beziehen. Im Fall von zusammengesetzter bzw. verbundener Zweisprachigkeit (»compound bilingualism«) verfügt der Sprecher bzw. die Sprecherin über ein System, welches mehrere Komponenten aufweist und zwischen denen er oder sie wechseln kann (vgl. Klein 2003: 11). Bei der koordinierten Zweisprachigkeit (»coordinate bilingualism«) werden hingegen zwei Systeme entwickelt, die parallel verarbeitet werden können. Bei der untergeordneten Zweisprachigkeit (»subordinate bilingualism«) findet dagegen der Zugriff auf das System der Zweitsprache durch die L1 statt: »This architecture suggests that during early stages of L2 learning, bilinguals link or associate every L2 word with the L1 translation equivalent and access to the meaning-based representational system must necessarily go through the L1« (Heredia/Cieślicka 2014: 13).

Weinreichs Ansatz (1953) wurde allerdings stark kritisiert (vgl. Klein 2003: 12), unter anderem weil zweisprachige Situationen nicht geregelt ablaufen und Konzepte auch in unterschiedlichen Formen gespeichert werden können (vgl. Contento et al. 2015).<sup>36</sup>

35 Auch jeweils als »zusammengesetzte«, »koordinierte« und »untergeordnete Zweisprachigkeit« (Riehl 2014a: 13) definiert.

36 Seine Unterscheidung ist jedoch insofern plausibel, als dass Sprachen stark miteinander verknüpft sind. Auch die spätere Hirnforschung hat seine Ergebnisse bezüglich der gleichzeitigen Aktivierung der Sprachen berücksichtigt (vgl. dazu Riehl 2014a: 34–61).

Eine weitere Unterscheidung basiert auf dem sozialen Status der Sprachen, die das Kind erwirbt. Hierbei unterscheidet Skutnabb-Kangas (1981: 97) zwischen »folk bilinguals« im Fall von Menschen, die eine zweite Sprache sprechen, die einen niedrigen sozialen Status aufweist, und »elite bilinguals«, das bedeutet Individuen, die eine zweite Sprache beherrschen, die ein höheres Prestige hat.<sup>37</sup> Darüber hinaus wird zwischen »additive« und »subtractive bilingualism« (Lambert 1974) differenziert. Unter ersterem werden zweisprachige Menschen verstanden, die eine L2 erwerben ohne ihre L1 zu verlieren. Im zweiten Fall ist dagegen gemeint, dass ein Mensch eine L2 auf Kosten seiner L1-Kompetenzen erwirbt. Diesbezüglich erkennt Guerrero (2010: 167f.) einen starken Zusammenhang zwischen »elite« und »additive bilingualism« einerseits und »folk« und »subtractive bilingualism« andererseits:

Elite bilinguals acquire another language and maintain their L1, as happens in additive bilingualism; this is possible because the L2 has great prestige and is used by the majority of speakers for most activities in the context where they live. [...] Folk or circumstantial bilingualism could be associated with subtractive bilingualism in that individuals acquire an L2 and tend to lose the L1 because the latter has low prestige in the context where the individuals live; hence, a likely consequence of subtractive is monolingualism. (Guerrero 2010: 167f.)

Im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen *elite* bzw. *additive* Zweisprachigkeit und *folk* bzw. *subtractive* Zweisprachigkeit werden weitere Begriffspaare, die auf eine Abgrenzung der sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Menschen hindeuten, verwendet. Beispielsweise weist der Begriff »unbalanced bilinguals« (Butler/Hakuta 2006: 119) auf eine Verdrängung der Erstsprache beim Lernen bzw. beim Erwerb einer zweiten Sprache hin. Im Falle von ausgeglichenen Kompetenzen in beiden Sprachen wird hingegen der Begriff »balanced bilinguals« (Butler/Hakuta 2006: 119) verwendet. Auch wenn die

<sup>37</sup> In dieser Hinsicht haben einige Studien beobachtet, dass der soziale Status einer Sprache einen Einfluss auf die Kompetenzen bilingualer Kinder ausübt (vgl. Guerrero 2010: 167f.).

oben diskutierten Begriffspaare nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern ein Kontinuum an dauerhaften Wechselwirkungen bilden (vgl. Guerrero 2010: 166, Hornberger 2003, Hornberger/Skilton-Sylvester: 2003), werden sie in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung aufgrund ihrer qualitativen Konnotation kritisch betrachtet (vgl. Lippert 2010). In der modernen Forschung wird die Zweisprachigkeit als ein dynamischer Prozess angesehen, wonach sich die sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachbereichen unterscheiden.

Bei der Betrachtung der Stadien des Zweitspracherwerbs wird hingegen zwischen »bilinguaalem Erstspracherwerb« und »frühkindlichem Zweitspracherwerb«<sup>38</sup> (Riehl 2014a: 82f.) unterschieden. Erwirbt ein Kind zwei oder mehrere Sprachen von Geburt an gleichzeitig, spricht man von »bilinguaalem Erstspracherwerb« oder auch von »simultane[m] Spracherwerb« (Schneider 2015: 18). Unter frühkindlichem Zweitspracherwerb wird dagegen der Erwerb der Zweitsprache nach dem Alter von etwa drei Jahren verstanden (vgl. Riehl 2014a: 82f.), was auch als »sukzessive[r] (konsekutive[r] oder sequentielle[r]) Erwerb« (Schneider 2015: 18) bezeichnet wird.

Umstritten ist allerdings die Frage, in welchem genauen Alter der sukzessive Erwerb stattfindet. Laut Riehl (2014a: 86) sei der »frühkindliche Zweitspracherwerb« bis zum Alter von sechs Jahren anzusiedeln. Danach finde die »kritische«<sup>39</sup> oder »sensitive Periode« (Riehl 2014a: 86) statt, in der vor allem eine Sprache im schulischen Bereich und dementsprechend auch gewisse sprachliche Bereiche, wie das Schreiben, gefördert werden. Es bleibt jedoch unklar, ob diese Periode tatsächlich stattfindet und in welchem Zeitraum sie anzusiedeln ist. In jedem Fall wurde bestätigt, dass das Alter eine wichtige Rolle beim

38 In diesem Fall spricht Schneider (2015: 18) von frühem Zweitspracherwerb. Darunter wird auch der sukzessive Erwerb einer zweiten Sprache verstanden.

39 Der aus der Ethologie stammende Begriff der kritischen Phase wurde von Lenneberg (1967) in die Spracherwerbsforschung übernommen. Seiner Annahme folgend muss der Spracherwerb in einer festen Zeitspanne stattfinden. Falls diese überschritten wird, kann die Sprache nicht mehr bzw. nicht mehr vollständig erworben werden. Somit stellte er die Hypothese auf, dass Sprache ein Ergebnis der Gehirnreifung darstellt und legte die Phase in den Zeitraum vom ersten Lebensjahr bis zur Pubertät. Der Begriff kritische Phase wurde weiterhin von Gordon (2000: 4) durch »sensitive periods« (»sensible Phase«, vgl. Wagelaar 2008: 5) ersetzt, wobei heute beide verwendet werden.

Zweitspracherwerb, insbesondere im phonologischen Bereich, spielt (vgl. Butler/Hakuta 2006: 127). In dieser Hinsicht konnten die Studien von Montrul (2008, 2012, 2016) weiterhin zeigen, dass neben dem Alter, in dem eine Sprache erworben wird, auch der sprachliche Input bei der Ausbildung bilingualer Kompetenzen eine große Rolle spielt. Wenn Kinder die Sprache erst nach der kritischen Phase erwerben bzw. der Umfang des Inputs unzureichend ist, kann es zu einem unvollständigen Spracherwerb kommen, was bedeutet, dass bestimmte grammatikalische Aspekte der Erstsprache nicht altersgemäß entwickelt werden. In diesem Fall zeigen die Sprecherinnen und Sprecher ein vereinfachtes sprachliches System (vgl. Montrul 2008, 2012).

Die Entwicklung des Spracherwerbs findet weiterhin auch im schulischen Kontext statt, in dem die Kinder das Schreiben erlernen und somit schriftliche Kompetenzen ausbilden. Dieser Zeitpunkt spielt für bilinguale Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle, da in den meisten Fällen nur solche Kompetenzen in einer Sprache erworben und weiterentwickelt werden, die zur Einsprachigkeit in der schriftlichen Kommunikation führen (vgl. Riehl 2014b: 121). Daher muss bezüglich des Zeitpunkts des Spracherwerbs beachtet werden, dass die Erstsprache, die die Eltern an ihre Kinder weitergeben, oftmals ein Dialekt bzw. eine regionale Varietät ist oder die beherrschte Sprache bereits durch den Kontakt mit der Zweitsprache modifiziert wurde (vgl. Nicoladis 2008, Paradis/Navarro 2003). Brizić (2007) konnte anhand ihres Sprachkapitalmodells weiterhin zeigen, dass im Migrationskontext die unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen und Spracheinstellungen der Eltern Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Sprachkompetenzen der Kinder haben. Dies impliziert, dass die Kinder im Elternhaus eine idiosynkratische Varietät erwerben, die sie jedoch aufgrund einer fehlenden Ausbildung in der Erstsprache nicht verbessern können.

Die in diesem Kapitel erfolgte Vorstellung der bisherigen Forschung hat die Vielfältigkeit der Definitionen sowohl hinsichtlich der Typen von Zweisprachigkeit als auch hinsichtlich des Zweitspracherwerbs verdeutlicht. Es konnte die Komplexität des Themas aus einer gesellschaftlichen und individuellen Perspektive aufgezeigt werden. Auch wenn im Hinblick auf den Spracherwerb unklar ist, welche genaue Zeitspanne



entscheidend ist, konnten bisherige Studien die Wichtigkeit des Inputs in beiden Sprachen für bilinguale Kompetenzen feststellen. Die Bedeutung dieser Faktoren soll im mehrsprachigen Kontext auch in Zusammenhang mit weiteren außersprachlichen Elementen, die im Folgenden dargestellt werden, in Zusammenhang gebracht werden.

### 2.2.3 Einflussfaktoren auf die Mehrsprachigkeit

Wie im vorherigen Abschnitt diskutiert wurde, ist der Erwerb mehrerer Sprachen ein komplexer Prozess, der zum einen die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache umfasst und zum anderen die Sprachproduktion beeinflusst (vgl. Ahrenholz 2017b: 103). An diesem Prozess sind neben biologischen und neurologischen Faktoren, wie etwa das Alter, weitere Faktoren beteiligt, die eine entscheidende Rolle spielen und dementsprechend in der Analyse mehrsprachiger Daten berücksichtigt werden müssen. Bei diesen Faktoren wird zwischen sprachbezogenen und außersprachlichen unterschieden (vgl. Ahrenholz 2017b). Sprachbezogene Faktoren sind beispielsweise die bereits erworbenen Kenntnisse in der L1 oder weiterer Sprachen sowie die typologischen Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten der erworbenen Sprachen.

Die außersprachlichen Faktoren, die weiterhin in interne und externe Faktoren unterschieden werden, umfassen beispielsweise die Motivation, eine Sprache zu lernen bzw. eine bereits erworbene Sprache weiter zu verbessern. Dazu zählen auch »die Handlungsabsichten und -optionen in der Gesellschaft der Zielsprache« (Ahrenholz 2017b: 103). Besonders wichtig für die vorliegende Untersuchung sind allerdings die externen außersprachlichen Faktoren: der Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen, die Instruktion in der L1 und L2 sowie der Umgang mit Texten in beiden Sprachen (vgl. Riehl 2018d: 232). Dieser Annahme folgend wird davon ausgegangen, dass die Sprachproduktion in einem dreidimensionalen kommunikativen Raum stattfindet, der folgende Einzeldimensionen umfasst: Die Räumlichkeit der Sprache, im Sinne der Arealität, das heißt die geographische Territorialität der Sprache, die Räumlichkeit des Sprechers bzw. der Sprecherin, die durch seine bzw. ihre Provenienz und Mobilität gekennzeichnet ist und schließlich die Räumlichkeit des Sprechens. Die Verknüpfung dieser

drei Dimensionen ist aus migrationslinguistischer Sicht entscheidend, um Kommunikationsräume bestimmen und zu einem gewissen Grad typisieren zu können (vgl. Krefeld 2004: 21).

Montrul (2012) weist darüber hinaus auf die soziolinguistischen und -politischen Faktoren hin, die im mehrsprachigen Kontext eine entscheidende Rolle spielen, wie Sprachgebrauch und -einstellung sowie Bildungsniveau. Die (bilinguale) Sprachproduktion ist somit tief in soziolinguistische Kontexte eingebettet, die nicht nur den Grad der sprachlichen Kompetenzen sondern auch die Spracheinstellungen und den Sprachgebrauch beeinflussen (vgl. Butler/Hakuta 2006: 119f.).

All diese Elemente führen zu einem komplexen, multifaktoriellen Bild der mehrsprachigen Sprachproduktion, in dem individuelle Differenzen, wie Sprachgebrauch im Alltag, Zugang zu bilingualer Instruktion, Umgang mit Texten in beiden Sprachen und Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs, mitberücksichtigt werden müssen. Anhand der bisher publizierten empirischen Studien ist es allerdings schwierig zu differenzieren, welche Faktoren eine größere Bedeutung haben und welche nicht. Aus diesem Grund sollen diese Faktoren nicht als lineare Zusammenhänge sondern als theoretisches Paradigma betrachtet werden, in dem eine dynamische Wechselwirkung stattfindet (vgl. Herdina/Jessner 2002).

## 2.2.4 Sprachkontaktphänomene

Ein weiterer Aspekt, der zentral für die vorliegende Arbeit ist und in mehrsprachigen Konstellationen berücksichtigt werden soll, ist der des Sprachkontakts, welcher im folgenden Abschnitt diskutiert wird.

Mehrsprachige Menschen tendieren, abgesehen von ihren sprachlichen Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen, dazu, die beherrschten Sprachen zu mischen. Dies zeigt sich nicht nur als Wechsel der Sprachen innerhalb der gleichen Äußerung, sondern auch beim Transfer sprachlichen Materials von einer Sprache in die andere. In beiden Fällen findet ein Kontakt zwischen den Sprachen statt, der häufig zu einer »Veränderung in den beteiligten Sprachsystemen« (Riehl 2001: 58) führt.

Der Sprachkontakt, respektive der abwechselnde Gebrauch von zwei oder mehreren Sprachen von einer Person bzw. innerhalb einer Gruppe (vgl. Dirim 2007), umfasst sowohl den Prozess der Sprachberührung als auch das Resultat der Einflüsse einer Sprache auf eine andere und wird anhand verschiedener Arten des Lehnguts greifbar (vgl. Oksaar 2004, Riehl 2014b). Sprachkontakt erfolgt laut Matras (2009, 2013, 2020) zunächst durch das Verständnis von Sprache als Praxis kommunikativer Interaktion und von grammatikalischen Kategorien als Auslöser und Operatoren von Sprachverarbeitungsaufgaben im Kommunikationsprozess. Dieser Annahme folgend wird davon ausgegangen, dass zweisprachige Menschen ihre Kommunikation nicht wirklich in Form von zwei Sprachen oder zwei sprachlichen Systemen organisieren. Vielmehr haben sie ein reiches, erweitertes Repertoire an Sprachstrukturen und im Laufe ihrer sprachlichen Sozialisierung lernen sie, wann sie entsprechend dem spezifischen Interaktionskontext welche Wortformen, Konstruktionen oder Prosodie-Muster verwenden können.

Sprachkontakt kann außerdem als Kulturkontakt verstanden werden, wenn Diskursformen von einer Sprache in die andere übertragen werden (vgl. Riehl 2014b: 157). Wenn es auf der Ebene der Schrift zu einem Kontakt zwischen zwei oder mehreren Sprachen kommt, spielen zusätzliche Faktoren eine Rolle, die nicht nur graphische Inventare, graphematische Systeme und orthographische Regeln betreffen (vgl. Usanova 2016), sondern auch unterschiedliche schriftkulturelle Traditionen und Prägungen (vgl. Riehl 2014b: 171).

In der Forschung herrscht jedoch eine gewisse Unklarheit bezüglich der Terminologie der Phänomene, die aus dem Sprachkontakt resultieren. Im Fall einer Alternation von Sprachen innerhalb eines Diskurses wird der Begriff »Code-Switching« verwendet (vgl. Matras 2009: 101). In einigen Studien wird dieser Begriff »for instances of spontaneous language mixing in the conversation of bilinguals« (Matras 2009: 106) verwendet, andere sprechen hingegen von »Code-Mixing« und verstehen darunter die sprachlichen Strukturen, die aus dem Mischen von Sprachen resultieren und in der Regel nicht in der Rede eines monolingualen Individuums erscheinen (vgl. Matras 2009: 101). Muysken (2000) bevorzugt beispielsweise den Terminus »Code-Mixing« und unterscheidet dabei drei Prozesse: Die Insertion von lexikalischen oder

komplexen Konstituenteneinheiten von einer Sprache in die andere, die Alternation zwischen den Sprachen und die kongruente Lexikalisierung von sprachlichem Material aus verschiedenen mentalen Lexika innerhalb derselben grammatikalischen Strukturen. Diese Art von Sprachmischung findet vor allem statt, wenn Sprachen typologisch ähnlich sind (vgl. dazu auch Müller et al. 2007: 185, Riehl 2018a: 13).

Hinsichtlich des Sprachwechsels sollen darüber hinaus die Funktionen und die Motivationen untersucht werden, die die Sprechenden dazu bringen, diese zu realisieren. Hierbei wird zwischen pragmatisch motiviertem und psychologisch motiviertem Code-Switching unterschieden (vgl. Riehl 2014a: 23, 2014b: 101). Im ersten Fall handelt es sich um »funktionales Code-Switching«, im zweiten Fall um »nicht-funktionales Code-Switching« (Riehl 2014a: 101f.). Das funktionale Code-Switching kann »situativ« sein, wenn die Sprache sich in Folge einer neuen Situation ändert, oder »konversationell«, wenn der Sprachwechsel »meist diskursstrategische Gründe [hat] [...] und einen kommunikativen Effekt erzielt« (Riehl 2014a: 101). Ein Beispiel für das konversationelle Code-Switching ist das »Zitieren in einer Sprache« (Riehl 2014b: 26). Dies ist eine »der häufigsten Formen von Code-Switching« (Riehl 2014b: 26), die in bilingualen Gesprächen verwendet wird. Dabei wird meist auch ein »»Kontextualisierungshinweis« (*contextualisation cue*)« eingesetzt, »d.h. ein Signal [verwendet], das einen Wechsel des Gesprächskontextes ankündigt« (Riehl 2014b: 26, Hervorhebung im Original). Der Wechsel von einer Sprache in die andere kann außerdem auch aufgrund von Ausdrucksschwierigkeiten stattfinden (vgl. Riehl 2014b: 26f.).<sup>40</sup> Das nicht-funktionale Code-Switching wird hingegen durch kognitive Prozesse der Sprachproduktion hervorgerufen und der Wechsel von der einen in die andere Sprache geschieht dabei ohne Absicht der Sprecherin bzw. des Sprechers, sondern wird durch bestimmte Auslösewörter (*trigger words*) erzeugt. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich klingen.<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Zu weiteren Funktionen des Code-Switchings wird auch auf Auer (2011), Auer/Eastman (2010) und Gardner-Chloros (2011) verwiesen.

<sup>41</sup> Clyne (1972: 24) spricht in diesem Fall von »homophonous diamorphs«.

Das Code-Switching soll darüber hinaus auch vom Transfer unterschieden werden. Im ersten Fall spricht man vom Übergang von einer Sprache in die andere, beim Transfer handelt es sich hingegen um einen Vorgang, bei dem etwas von der einen Sprache in die andere übernommen und in deren System integriert wird (vgl. Riehl 2014b: 21f.). Während sich im ersten Fall die Sprache nicht ändert, findet im Fall eines Transfers eine Veränderung statt: »Indem eine Sprache etwas aus einer anderen integriert, verändert sie ihre Gestalt, so dass ein einsprachiger Zuhörer die Äußerung nicht mehr ganz verstehen kann.« (Riehl 2014b: 22).<sup>42</sup> Der Transfer wurde von Clyne (1972, 1991) als Alternative zur früheren »Interferenz« eingeführt, da dieser Begriff zum Teil wegen seiner negativen Konnotation stark kritisiert wurde. Darunter versteht er »die Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache« (Clyne 1975: 16) und definiert als Transfer »any instance of transference« (Clyne 1991). Laut Matras (2009: 74) soll der Transfer nicht (nur) als reine Übernahme von sprachlichem Material von einer Sprache in die andere verstanden werden, sondern vielmehr als Prozess, wodurch der Sprecher eine kreative Verwendung seines gesamten sprachlichen Repertoires ausübt. Beide Termini (Interferenz und Transfer<sup>43</sup>) werden seit Weinreich (1953) und Haugen (1956) jedoch nicht einheitlich verwendet, da sie sowohl den Prozess als auch das Resultat umfassen (vgl. Oksaar 2004).

Unter Interferenz werden hingegen »Abweichungen von den Normen der einen wie der anderen Sprache« verstanden, »die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontakts vorkommen« (Weinreich 1977: 15). Pohl (1999) bezeichnet als Interferenz jede einzelne Erscheinung von Sprachkontakt. Juhász (1980) spricht von Interferenz, wenn der Einfluss der dominanten Sprache auf die schwächere oder auf eine weitere gemeint ist. Demgegenüber gilt bei Weinreich als Transfer die Übernahme der nicht zugehörigen Elemente aus einer anderen Sprache. Diese werden als Manifestation der sprachlichen Interferenz angesehen (vgl. Oksaar 2004). Seit Weinreichs Definition wird der Terminus

42 Für eine weitere Diskussion zur Begrifflichkeit wird auf Matras (2019) verwiesen.

43 Hierfür wird auch der Begriff Transferenz verwendet.

»Interferenz« hauptsächlich in der Fehlerforschung bzw. in Zusammenhang mit dem Erwerb von Fremdsprachen im Sinne des Normverstößes aufgefasst.

Eine weitere Unterscheidung zwischen Transfer und Interferenz wird von Grosjean geleistet. Dabei unterscheidet er zwischen statischen und dynamischen Interferenzen. Statische Interferenzen gelten als »permanent traces« von einer Sprache (La) in die andere (Lb), die wiederum abhängig von den sprachlichen Kompetenzen des Sprechers in der Zweitsprache (Lb) sind (Grosjean 2011: 15). Bei den dynamischen Interferenzen handelt sich um »ephemeral intrusions of the other language, as in the case of the accidental slip on the stress pattern of a word due to the stress rule of the other language, the one time use of a word from the other language« (Grosjean 2011: 15). Weiter schlägt er die Verwendung des Begriffs »transfer« für die statischen und »interference« (Grosjean 2011: 15f.) für die dynamischen Phänomene vor. Es bleibt jedoch an dieser Stelle unklar, wie diese Unterscheidung aus empirischer Sicht systematisiert werden kann.

Riehl (2014a, 2014b) spricht darüber hinaus von Transfer nicht nur im Fall einer Übernahme von Elementen auf der sprachlichen Ebene, sondern auch auf der Ebene des Textes. Im Falle des Transfers »kann eine Sprache S1 konkretes Material [...] oder abstrakte Strukturen von S2 übernehmen und in ihr System integrieren« (Riehl 2014b: 35). Riehl (2018a: 45, 2018b: 241) weist jedoch darauf hin, dass in Sprachkontakt-konstellationen eine Unterscheidung zwischen Transfer- und Vereinfachungsprozessen im sprachlichen System vorgenommen wird. Während der Transfer die Übernahme von Strukturen von einer Sprache in die andere impliziert, finden aufgrund der Verarbeitung mehrerer Sprachen Simplifizierungen im sprachlichen System statt.

Hierzu haben Thomas/Kaufman (1988: 74f.) verschiedene Stufen des Einflusses von einer Zweit- auf die Erstsprache zusammengetragen, die auch vom jeweiligen Druck abhängig sind, den die Gemeinschaft, die die Zweitsprache spricht, ausübt. In der ersten Stufe, der des gelegentlichen Kontaktes, lassen sich insbesondere auf der lexikalischen Ebene Kontaktphänomene beobachten. Auf der zweiten Stufe intensiviert sich der Kontakt und neben lexikalischen Einheiten werden auch strukturelle in Form von Lehnwörtern oder syntaktische Strukturen über-

nommen. Auf der dritten Stufe ist die strukturelle Entlehnung dementsprechend stärker: Präpositionen, Postpositionen, Wortbildungsaffixe und Pronomina sind betroffen. Die letzten zwei Stufen weisen schließlich eine starke Dominanz der Mehrheitssprache auf. Dabei lassen sich umfassende Veränderungen auf der morphologischen, syntaktischen und phonologischen Ebene feststellen.

Oft ist es allerdings der Fall, dass nur ein Wort aus einer anderen Sprache übernommen wird, welches jedoch nicht ins System integriert wird. Auch in diesem Fall ist die Definition der Integration sehr umstritten. Integrierte Lexeme, die allerdings (noch) kein fester Bestandteil des Lexikons der Varietät der Sprachgemeinschaft sind, werden als »nonce borrowing« (Poplack 2004) definiert. Haspelmath (2009: 41) kritisiert diesen Begriff jedoch, da dieser »a completed process of language change« impliziert. Riehl (2014b: 39f.) spricht in diesem Fall von »Ad-hoc-Entlehnungen« oder »Ad-hoc-Übernahmen«.

Matras (2009: 146) und Matras/Sakel (2007: 829) erkennen darüber hinaus zwei Kontaktmöglichkeiten: Einerseits die »matter replication«, im Falle einer Replikation von sprachlichem Material und andererseits die »pattern replication«, das bedeutet die Replikation von Regeln und Strukturen. Laut Matras/Sakel (2007: 829, Hervorhebung im Original) führt die »contact-induced language change [...] to direct replication of morphemes and phonological shapes from a source language; we shall refer to this in the following as replication of linguistic matter, abbreviated *MAT*«. Im Fall von »pattern replication« handelt es sich um »grammatical and semantic meaning, and [...] formal-syntactic arrangement at various levels (discourse, clause, phrase, or word) that are modelled on an external source« (Matras/Sakel 2007: 829f.).

Im Rahmen des *pattern replication*-Prozesses wird zunächst eine Konstruktion erkannt, die eine Schlüsselrolle spielt. Der bzw. die Sprechende zerlegt diese Konstruktion und isoliert die Schlüsselcharakteristika (*pivotal features*) (vgl. Matras/Sakel 2007: 843). Weiterhin wird das Konstruktionsgerüst auf das entsprechende Inventar der anderen Sprache übertragen: »The replica construction evolves around the new pivot in a way that generally respects various constraints of the replica language« (Matras/Sakel 2007: 830). Im Fall von *pattern replication* findet eine Übertragung von Strukturen von einer Sprache in die andere statt

(Matras/Sakel 2007: 830f). Dabei versuchen die Sprecherinnen und Sprecher nicht eine sprachliche Lücke mit den Strukturen einer anderen Sprache auszufüllen, sondern »they attempt to avail themselves of constructions that are part of their total repertoire irrespective of the setting of the interaction and the identity of the chosen language of interaction. In order to do this, speakers turn to the creative process of pivot-matching« (Matras/Sakel 2007: 858).

Aufgrund der Schwierigkeit, einen einheitlichen Begriff in der bisherigen Forschung zu finden, schlagen Kellermann/Sharwood Smith (1986) als Oberbegriff aller Phänomene den Terminus »cross-linguistic influence« vor. Dieser umfasst die Einflüsse von L<sub>1</sub> und L<sub>2</sub> sowie die von L<sub>2</sub> auf L<sub>1</sub> und schließt Auswirkungen des Sprachkontakts mit ein, beispielsweise Vermeidungs- und Neutralisierungsstrategien. Riehl (2001, 2014b) spricht in diesem Zusammenhang von »Sprachkontaktphänomenen«. Laut Dirim (2007) liegt

[d]ie Kategorie der »Sprachkontaktphänomene« [...] quer zur Einteilung in »besondere sprachliche Fähigkeiten« und umfasst alle Arten der Sprachmischungen sowie von den Standardsprachen und der üblichen Form der weiteren Sprachvarietäten abweichende Formen, die auf den Einfluss von anderen Sprachen und Sprachvarietäten zurückgeführt werden können. (Dirim 2007: 117)

Für die vorliegende Studie wird in Anlehnung an Riehl (2014b) der Terminus »Sprachkontaktphänomene« als Oberbegriff verwendet. Der Begriff »Interferenz« wird in dieser Arbeit aufgrund seiner negativen Konnotation vermieden und stattdessen die Bezeichnung »Transfer« präferiert.



## 3 (Mehrsprachiges) Schreiben

Die Untersuchung schriftlicher argumentativer und narrativer Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler, die im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, soll im Folgenden näher eingegrenzt werden.

Es werden zunächst theoretische Grundlagen zum Schreibprozess und zur Schreibkompetenz aus der bisherigen Forschung vorgestellt sowie das Verhältnis von Literalität und Schreiben in der Zweitsprache beleuchtet. Dabei werden die bisher entwickelten Modelle zur Ermittlung und Förderung von Schreibkompetenz und die strittige Diskussion um Mündlichkeit – Schriftlichkeit beispielsweise Oralität – Literalität erläutert. Anschließend werden die Einflussfaktoren auf das Schreiben in der L2 dargestellt.

Schließlich werden die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehenden Textarten betrachtet. Nach einer theoretischen Einbettung von Erzählungen und Argumentationen werden Studien vorgestellt, die narrative und argumentative Texte mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher untersucht haben.

### 3.1 Schreibprozess und Schreibentwicklung

Das Schreiben und die damit verbundene Entfaltung literaler Kompetenzen stellt eine komplexe Handlung dar, deren Entwicklung lebenslang andauert und in der mehrere kognitive Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 2012, Griefhaber 2017). Auch ist das Schreiben mit der Lesefähigkeit verbunden und beide Prozesse tragen »zur Entwicklung des Abstraktionsvermögens und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 64) bei. Somit wird mit dem Text »ein eigener Textraum [geschaffen], der gewissermaßen die Bedingungen seines Verstehens mitliefert« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 64).

Zum Schreibprozess und zur Entwicklung der Schreibfertigkeit sind seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts empirische Untersuchungen zunächst in den USA und danach auch im europäischen Raum im Bereich der Psychologie, Linguistik, Pädagogik und Sozialwissenschaft

entstanden (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 16). Das Forschungsinteresse richtete sich insbesondere auf die kognitiven Prozesse, die am Schreiben eines Textes beteiligt sind. In den 1980er und 1990er Jahren wurden mehrere Schreibmodelle entwickelt, die versucht haben, den Schreibprozess abzubilden (vgl. Hayes/Flower 1980, Flower/Hayes 1981, Bereiter 1980, Bereiter/Scardamalia 1987, De Beaugrande 1984).

Der Ansatz von Hayes/Flower (1980) ist in diesem Zusammenhang das einflussreichste Modell. Es versteht Schreiben als Problemlöseprozess, der in verschiedene Teilprozesse untergliedert ist. Innerhalb dieses ganzen Prozesses werden jeweils Teilaufgaben der Textproduktion erledigt und miteinander in Verbindung gesetzt. Dieses Modell wurde im Laufe der Zeit sehr stark rezipiert und dabei auch kritisiert, unter anderem weil es die Sprachproduktion, -verwendung und -gestaltung nicht berücksichtigt und auch die sprachwissenschaftliche Perspektive, die beispielsweise eine systematische Korpusanalyse erlauben würde, außen vor lässt (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 21, Hyland 2000, Steinhoff 2007). Auf der Basis dieses Modells wurden viele Untersuchungen zur Schreibentwicklung durchgeführt. An dieser Stelle sind die Studien von Bereiter (1980) und Bereiter/Scardamalia (1987) zu nennen. Diese stellen fest, dass junge und noch unerfahrene Schreibende Texte ohne Umsetzung von Planung, Kontrolle und Überarbeitung verfassen und dabei die Bedürfnisse der Lesenden nicht berücksichtigt werden. In dieser ersten Phase der Schreibentwicklung werden die Texte über bereits bekannte bzw. eingeübte Themen verfasst. Das Schreiben weist darüber hinaus keine Plangenerierung und Zielsetzung auf, sondern stellt eine reine Wissenswiedergabe dar (»Knowledge-telling«) (Bereiter/Scardamalia 1987: 143). Dies wird als eine naheliegende und effiziente Problemlösung verstanden, die unerfahrene Schreibende wählen, wenn sie keine zusätzliche Hilfestellung für die Textproduktion erhalten (vgl. Bereiter/Scardamalia 2014: 90).

Erfahrene Schreibende sind dagegen in der Lage, ihre Textproduktion durch Planung, Ordnung von Gedanken und Überarbeitung des Textes zu gestalten, die sehr genau auf die Bedürfnisse der Lesenden bezogen sind. Dieser Prozess wird »Knowledge-transforming« (Bereiter/Scardamalia 1987: 145) genannt. Es handelt sich dabei um Strategien, die die Schreibenden einsetzen, damit der Text nicht nur eine infor-

mative Funktion erfüllt, sondern auch Perspektive und Erwartung der Lesenden berücksichtigt (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 142f., Bereiter/Scardamalia 2014: 90f.). Das *Knowledge-transforming* ist somit als die am stärksten entwickelte Form der Textproduktion zu verstehen, in der das Schreiben nicht nur ein Prozess, sondern vielmehr ein Vehikel des Denkens ist (vgl. Bereiter 1980).

Die Schreibentwicklung ist demnach als ein zunehmender kognitiver Prozess zur Informationsverarbeitung und Problemlösung zu sehen, in dessen Verlauf bestimmte Kompetenzen schrittweise automatisiert ausgeführt werden, wobei zwischen assoziativem, normorientiertem, adressatenorientiertem, kritischem und epistemischem Schreiben unterschieden werden muss (vgl. Bereiter 1980). Beim assoziativen Schreiben verfügt der/die Schreibende über die grundlegenden Fähigkeiten des Schreibens selbst, das normorientierte Schreiben verlangt die Beherrschung von Schreibkonventionen, das adressatenorientierte Schreiben schließt die Fähigkeit mit ein, sich in andere Personen hineinzuversetzen und schließlich wird durch das epistemische Schreiben Wissen generiert und Erkenntnis gefördert (vgl. Bereiter 1980, 2012, 2014).

Auf der Basis des Prozesses der Wissenswiedergabe und der Wissenstransformation erkennt Kellogg (2008: 7) einen weiteren Schritt im Schreibentwicklungsprozess und zwar die Expert(inn)enkompetenz, das »Knowledge-crafting«. Darunter wird die routinierte Schreibfähigkeit verstanden, welche den Schreibenden im Laufe des Schreibprozesses ermöglicht, Inhalte zu planen, sie in Form eines Textes auszuformulieren und dabei die möglichen Interpretationen der Lesenden einzubeziehen. Der Übergang in diese letzte Phase verläuft jedoch nicht automatisch und innerhalb kurzer Zeit, sondern ist nur durch ausreichend Übung möglich (vgl. Kellogg 2014: 136f.).

Studien aus der deutschen Schreibforschung konnten diese Befunde untermauern: Der Schreibprozess und dessen Entwicklung, die sich über eine schrittweise Internalisierung von Schriftsprachkonventionen vollzieht, entspricht dem Lösen komplexer Kommunikationsprobleme (vgl. Augst/Faigel 1986, Feilke 1996, Feilke/Augst 1989). Ähnlich wie Bereiter/Scardamalia (1987) verstehen Becker-Mrotzek/Böttcher (2011, 2012) die Schreibentwicklung als eine Abfolge von Phasen, die stark mit dem Alter (und dadurch auch mit der kognitiven Reife der Schrei-

benden) zusammenhängt. Sie vergleichen weiterhin die Schreibentwicklung mit der Sprachentwicklung: Wie das Sprechen erfüllt auch das Schreiben eine kommunikative Funktion, was bei der kognitiven Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle spielt. Kinder versuchen, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben mit ihrem bereits erworbenen Sprach- bzw. Schreibwissen kommunikative Ziele zu erreichen. Weiterhin »überdehnen [Kinder] den Einsatzbereich neu erworbener sprachlicher Mittel, indem sie Regeln auch dort anwenden, wo sie nicht gelten« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 66). In dieser Hinsicht untergliedern sie die Schreibentwicklung in vier unterschiedliche Phasen: Eine Anfangsphase, während der das Kind im Alter von fünf bis sieben Jahren die ersten Schreibversuche unternimmt. Diese Phase ist mit zwei Aufgabenbereichen verbunden: Einerseits dem Verschriften, das bedeutet »[dem] Festhalten von sprachlichen Einheiten mit den Mitteln der Schrift« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 67f.), und andererseits dem Vertexten, das heißt »[der] Realisierung von sprachlichen Handlungen mittels Texten« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 67f.).

Nach der ersten Schreibphase, die stark von der subjektiven Perspektive geprägt ist, beginnt die »Ausgangsphase I« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 68). Die Kinder befinden sich im Alter zwischen sieben und zehn Jahren und orientieren sich viel stärker am Erlebten. In diesem Stadium werden »Schemata« oder »Scripts« (Zimbaro/Gerrig 2004: 452, Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 68) angewendet, die die Kinder aus mündlichen Erzählungen kennen. Solche Schemata, die sich als vorstrukturierte Folge von Ereignissen darstellen, helfen ihnen, »selbst erlebte und erfundene Geschichten aufzuschreiben« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 68f.). Diese Phase wird mit dem Prozess des *Knowledge-telling* von Bereiter/Scardamalia (1987) assoziiert. Dadurch »bildet das Erzählmuster eine sehr weit gehende kognitive Entlastung. Weder der Inhalt (*Proposition*) noch die kommunikative Funktion (*Illokution*) müssen vom Schreiber geplant werden, weil sie in dem Muster bereits enthalten sind« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70, Hervorhebung im Original). Diese Strategie wird nicht nur von jungen und unerfahrenen Schreibenden angewandt, sondern auch von älteren bilingualen Schülerinnen und Schülern (bis zur Sekundarstufe), insbesondere wenn sie Texte in der L1 verfassen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70).

Unterschiedlich sind hingegen die Forschungsergebnisse zur nachfolgenden Schreibphase, der »Ausbauphase II« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70), da die Schreibentwicklung in diesem Alter (10–14 Jahre) oft nicht einheitlich abläuft. In dieser Phase wird das thematische Wissen für die Schreibproduktion neu strukturiert und die Schreibenden beginnen, die lesende Perspektive im Text zu involvieren. Dabei finden zwei Entwicklungen statt: Zum einen werden Textmuster verwendet und zum anderen werden typische sprachliche Mittel für die eingeübte Textart (etwa für die Erzählung: Konjunktionen und Präteritum als schriftliches Erzähltempus) eingesetzt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 70f.). Bei argumentativen Texten wird nicht mehr aus der subjektiven, erlebnisorientierten Perspektive geschrieben, sondern es findet eine Orientierung am Pro-und-Contra-Schema statt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 72). Insgesamt lassen sich in der Ausbauphase II folgende Prozesse beobachten: Es werden häufig neu erworbene sprachliche Strukturen, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, verwendet, wobei sprachliche Mittel ausprobiert und eingeübt werden. Sobald diese Strukturen sicher beherrscht werden, wird die Aufmerksamkeit auf deren angemessenen Gebrauch gerichtet. Darüber hinaus wird das thematische Wissen bewusst weiterverwendet und -entwickelt und die Texte werden im dialogischen Kontext mit dem Publikum verfasst. Schließlich werden Textmuster für die globale Strukturierung eingesetzt und einzelne Formulierungen angewendet. Hinsichtlich der argumentativen Textmuster bleibt jedoch unklar, wann und wie junge Schreibende diese bewusst einsetzen. Das Wissen über Textarten stellt jedoch eine Hilfe beim Schreiben dar und der Schreibprozess wird dadurch entlastet (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 72f.).

Ab dem 14. Lebensjahr beginnt die »Ausbauphase III« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 73). In diesem Stadium erfolgt die literale Orientierung und es werden literale Kompetenzen erworben. »Die zentrale Entwicklungsaufgabe besteht nun darin, beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekannte Leser verständlich darzustellen« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 73). Dies verlangt nicht nur eine »Umformung des Wissens« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 73), sondern zugleich »eine Ausbalancierung unterschiedlicher Schreibmaxime: Schreiben wird zu einem ständigen Balanceakt zwischen Leser-

orientierung, sachlicher Angemessenheit und eigenen Intentionen« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 61).

Für die Schreibentwicklung kann festgehalten werden, dass diese ein komplexer Prozess ist, in dem unterschiedliche Phasen miteinander verbunden werden. Diese hängen zum einen mit der kognitiven Entwicklung der Schreibenden und zum anderen mit dem Erwerb und der Einübung von spezifischen Textarten und deren typischen Formulierungen zusammen. Die zuvor dargestellten Studien basieren jedoch auf Untersuchungen im monolingualen Kontext. Welche Auswirkungen die Zweisprachigkeit auf den Schreibprozess und die Schreibentwicklung hat, soll im Folgenden diskutiert werden.

### 3.1.1 Schreibprozess in der L2

*Dealing effectively with L2 writers requires a clear understanding of the nature of L2 writing.*

—Silva 1993: 657

Der Fokus des vorliegenden Kapitels liegt in der Darstellung des Schreibprozesses in der L2 und untersucht, inwieweit dieser sich von dem in der L1 unterscheidet.

In der bisherigen Diskussion zum Schreibprozess wurde insbesondere das Schreiben in der Fremdsprache berücksichtigt. In dieser Hinsicht haben beispielsweise Börner (1989) und Krings (1989) zwei Modelle entwickelt, die auf die Studien von Hayes/Flower (1980) und Flower/Hayes (1981) beruhen. Während es sich bei Börners Modell um eine Adaptation auf fremdsprachliches Schreiben von fast allen Komponenten des ursprünglichen Modells von Hayes/Flower (1980) handelt, schlägt Krings (1989) ein weitaus differenzierteres Modell vor. Er identifiziert insgesamt vierzehn Subprozesse auf Grundlage von Laut-Denken-Protokollen<sup>44</sup> und unterscheidet dabei die Ebene der Planung

<sup>44</sup> Laut-Denken-Protokolle sind eine Erhebungsmethode aus der Denkpsychologie (vgl. Bromme 1996: 544), die häufig in der sprachwissenschaftlichen Forschung eingesetzt werden. Durch die Methode erhält man »Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person [...]. Durch Lautes Denken soll der (Verarbeitungs-)Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt.« (Konrad

von der der Realisierung in der Fremdsprache. Um das gesamte Textproduktionsvorgehen planen zu können, werden zunächst Planungsprobleme identifiziert. Anschließend werden Globalpläne generiert, die sich auf den Gesamttext und einzelne Inhalte im Text beziehen. Diese Pläne werden erstmal in der L1 organisiert und evaluiert und erst anschließend in der Fremdsprache realisiert.

Die Modelle, die sich konkreter mit dem Schreibprozess in der Zweitsprache auseinandersetzen sind jene von Griefhaber (2010, 2017) und von Gantefort (2013). Auch Griefhabers Modell bezieht sich im Wesentlichen auf das Modell von Hayes/Flower (1980). Das Modell behält die grundlegenden Bereiche Aufgabenumfeld, Langzeitgedächtnis der Schreibenden sowie Planung und Ausführung, die als »Werkstätte« (Griefhaber 2017: 299) definiert werden.

Der erste Bereich ist auf das Aufgabenumfeld mit der Schreibaufgabe, den themenbezogenen Informationen und dem antizipierten Rezipientenkreis ausgerichtet. Hier können sich bereits einige Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Schreibprozess bezüglich des Stellenwerts des Schreibens, der Schreibaufgabe, des Themas, des Lesepublikums beziehungsweise der Motivation ergeben (vgl. Griefhaber 2017: 299). Der zweite Bereich (die Wissenswerkstatt) bezieht sich auf die »Informationen zum Thema, zum Lesepublikum und zu Schreibplänen« (Griefhaber 2017: 299). Im dritten Bereich (die Prozesswerkstatt) findet der Schreibprozess statt, der in mehrere Teilprozesse unterteilt wird, wie die Planung und Organisation des Textes sowie seine Überarbeitung (Griefhaber 2017: 299). In diesem letzten Bereich spielen Wortschatz und Grammatik eine besonders wichtige Rolle und deshalb befinden sich hier »die größten unmittelbar sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens« (Griefhaber 2017: 299). Auch wenn dieses Modell eines der wenigen ist, das den Schreibprozess in der Zweitsprache abzubilden versucht, ist jedoch anzumerken, dass dieses Modell nicht von empirischen Untersuchungen gestützt wird.

2010: 476). In der Literatur sind noch weitere Begriffe zu finden, die sich nur in Nuancen unterscheiden, beispielsweise Lautes Denken, Denke-Laut-Methode, Gedankenprotokoll, »Thinking Aloud Protocol«, »Talkaloud Interview«, »Thinkaloud« oder »Verbal Protocol« (Buber 2007: 557).

Auch das dreistufige Modell von Gantefort (2013) basiert auf den vorherigen Studien von Hayes/Flower (1980). Im Zentrum seines Modells befindet sich zum einen das Aufgabenumfeld und zum anderen die Textkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache und deren kulturspezifische Ausprägungen. Gantefort (2013) berücksichtigt somit nicht nur den Schreibprozess per se, sondern auch die kontextgebundenen Faktoren, wie einzelsprachige Kompetenzen und sprach- bzw. kulturspezifische Wissensaspekte, die daran beteiligt sind.

Bei der Betrachtung des Schreibprozesses soll darüber hinaus berücksichtigt werden, dass das Schreiben weitgehend in institutionellem Kontext, etwa durch den Schulunterricht, stattfindet. Bilinguale Kinder haben jedoch nicht immer die Möglichkeit, eine frühe literale Sozialisation in beiden Sprachen zu erhalten. Diese erfolgt oft nur in der Schulsprache. Studien zum mehrsprachigen Schreiben betonen die Wichtigkeit des Schreiberwerbes in der Erstsprache, die als Verstehens- und Denkgrundlage fungiere. Kinder, die über Schrifterfahrungen in der Erstsprache verfügen, können diese produktiv auch zum Schreiberwerb in der Zweitsprache nutzen (vgl. Berkemeier 2018, Riehl 2014a).

### 3.1.2 Literalität und literale Praxis in der Zweitsprache

Trotz des starken Erfolgs der kognitionspsychologisch orientierten Schreibprozessforschung, haben sich weitere Forschungsrichtungen entwickelt, die das Schreiben nicht (nur) als kognitiv gesteuerten Prozess ansehen, sondern (auch) als soziale Handlung. Infolgedessen sind im Schreibprozess nicht nur Schreib- und Lesefähigkeit, Text- und Sinnverständnis, sondern auch Erfahrungen mit der Lese- und Schreibkultur einer Gesellschaft und deren Konventionen gefragt. Das Schreiben wird dabei nicht nur als bloße Fähigkeit, sich schriftlich ausdrücken zu können, sondern vielmehr als »ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft« (Feilke 2011: 5) verstanden. Somit stellt sich das Schreiben als situierte Handlung, die in einen sozialen und kulturellen Rahmen eingebettet ist, dar (vgl. Kent 1999, Ruhmann/Kruse 2014).



Das »Wissen um den Gebrauch von Sprache, das die Teilhabe an einer literalen Kultur ermöglicht« (Schmölzer-Eibinger 2018: 3) wird unter dem Begriff »Literalität« (Schmölzer-Eibinger 2018: 3) zusammengefasst. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, »die literalen Praktiken einer Gesellschaft im jeweiligen Kontext einsetzen zu können« (Schmölzer-Eibinger 2018: 3, Hervorhebung im Original). Die jeweilige Kultur prägt demzufolge »unsere Schemata der Schriftwahrnehmung, z.B. die Wahrnehmung von Geschriebenem als Text und die Wahrnehmung von Texten« (Feilke 2011: 6), die eine wichtige kommunikative Funktion erfüllen. Literale Praktiken werden dadurch als sozio-kulturell geprägte Formen des Umgangs mit Lesen und Schreiben verstanden, die unsere literale Entwicklung beeinflussen (vgl. Barton 2007, Feilke 2011: 6, Feilke 2014: 43, Schmölzer-Eibinger 2018: 3).

Die Teilhabe an den literalen Praktiken einer Gesellschaft stellt außerdem eine »wichtige Komponente der Mehrsprachigkeit« (Riehl 2018d: 209) dar, die jedoch auch eine große Herausforderung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2018: 4). In diesem Zusammenhang wird in der Mehrsprachigkeitsforschung der Begriff »biliteracy« verwendet, der bereits 1979 von Goodman et al. und danach 1980 von Fishman geprägt wurde. Darunter wird zum einen die Lese- und Schreibfähigkeit in zwei (oder mehreren) Sprachen (bzw. Varietäten einer oder mehrerer Sprachen) und zum anderen der kulturelle Aspekt des Schreibens verstanden (vgl. Pérez/Torres-Guzmán 1996, Reyes 2006). Eine breit angelegte Definition schlägt beispielsweise Hornberger (1990, 2003) vor: Sie versteht unter »biliteracy« »any at all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing« (Hornberger 1990: 213). Cahnmann (2003) erweitert diese Definition wie folgt: »[A]ny and all micro instances of communication that take place along a continuum of bilingual-monolingual norms within oral-literate modes and traditions that can change and be changed by macro social structural contexts« (Cahnmann 2003: 188).

Die Kompetenz, in mehreren Sprachen zu schreiben und sich schriftlich ausdrücken zu können, wird in der Mehrsprachigkeitsforschung auch unter dem Begriff »multilingual writing« (Rinnert/Kobayashi 2016: 365) bzw. »multiliteracies« (Edwards 2015: 77) zusammengefasst. Im deutschen Kontext werden auch die Begriffe »Mehrschriftigkeit« (Maas 2008: 477) und »Mehrschriftlichkeit« (Riehl 2018d: 209) verwendet.

## 3.2 Terminologische Bestimmung schriftlicher Kompetenzen

Der Schreibprozess und die Schreibentwicklung sowie die daraus resultierenden schriftlichen Kompetenzen stellen eine zentrale schulische Anforderung dar. Bei dem Versuch, diese Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern näher zu betrachten, werden im aktuellen Forschungsdiskurs mehrere Begriffe verwendet. Die Abgrenzung zwischen den einzelnen Termini bleibt dabei jedoch oft unklar, da nicht explizit erklärt wird, wo die Unterschiede liegen (vgl. Dürscheid et al. 2010: 15). Sieber (2003: 209) stellt diesbezüglich fest, dass sich das »Fehlen eines konzi- sen Begriffs von Schreiben [...] nachhaltig auf die Bestimmung dessen aus[wirkt], was unter Schreibkompetenz gefasst werden kann«. Im Folgenden werden zunächst einige vorgeschlagene Definitionen skizziert.

Sieber (1994: 40) schlägt beispielsweise den Begriff »Schreibfähigkeit« vor. Dieser setzt sich aus verschiedenen textuellen Aspekten zusammen, wie Textaufbau, Logik des Gedankengangs, Satzbau, Orthographie, Interpunktion und graphische Darstellung. Zur Untersuchung dieser Kompetenzen dient ihm ein entwickeltes Analyseraster. Insbesondere in der sprachdidaktischen Forschung wurden weitere Bezeichnungen für schriftsprachliche Kompetenzen verwendet. Eine davon ist die von Gogolin (2006: 79) eingeführte »Bildungssprache«. Dabei wird die von Cummins (2000) vorgeschlagene Unterscheidung des sprachlichen Registers im Sinne von BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) aufgegriffen. Während alltägliche sprachliche Kompetenzen (BICS) oft kontextgebunden sind und automatisierten Routinefähigkeiten entsprechen, sind CALP-Kompetenzen kontextreduziert und kognitiv anspruchsvoller.<sup>45</sup> Insbesondere die letztgenannten werden in der Schule gefördert und ermöglichen das Verständnis und das Verfassen von komplexen Texten wie auch mündlichen Erläuterungen und die Darstellung schwieriger Zusammenhänge.

45 Allerdings fehlt hier eine Präzisierung von sprachlichen Strukturen, die zu den CALP- bzw. BICS-Kompetenzen gehören. Dadurch wird »die Operationalisierbarkeit dieser Begriffe und damit die Brauchbarkeit für empirische Untersuchungen« (Petersen 2014: 32) stark eingeschränkt.

Cummins (2000) stellt in seiner Studie fest, dass, auch wenn mehrsprachige Kinder und Jugendliche gute bis sehr gute mündliche Kompetenzen in der L2 erreichen, sie es nicht schaffen, diese auf die schriftliche Ebene zu übertragen. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche brauchen hingegen eine längere Zeit (circa fünf bis sechs Jahre), um die CALP-Kompetenzen altersgemäß entwickeln zu können. Aus diesem Grund schlägt er die »Schwellenhypothese« vor und betont dabei die Wichtigkeit, CALP-Kompetenzen nicht nur in der Zweit- sondern auch in der Erstsprache bilingualer Kinder zu fördern.<sup>46</sup> Der Terminus der Bildungssprache richtet sich somit nicht auf die »Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit – genannt: Ein Register –, der in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist« (Gogolin/Lange 2011: 107) und der sich auf morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene von der Alltagssprache unterscheidet. Um welche sprachlichen Merkmale es sich hierbei genau handelt und ob bilinguale Schülerinnen und Schüler unterschiedlich betroffen sind, wurde bisher nur ansatzweise empirisch untersucht (vgl. Gogolin/Lange 2011: 114).<sup>47</sup>

Eine breit angelegte empirische Studie zu bildungssprachlichen Fähigkeiten wird im Rahmen des Forschungsprojekts an der Universität Hamburg »Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)« durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, die »produktiven und rezeptiven bildungssprachlichen Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch sowie in den untersuchten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch [und] Russisch« (Gogolin et al. 2017: 9) zu analysieren.<sup>48</sup> Auch der von Schleppegrell (2001: 450, 2004: 44) vorgeschlagene Begriff »language of schooling« unterscheidet, insbesondere auf lexikalischer

46 In der Schwellenhypothese postuliert Cummins, dass mehrsprachige Kinder zunächst ein bestimmtes Niveau in ihrer Sprache erreichen müssen, damit die positiven kognitiven Mehrsprachigkeitseffekte sichtbar werden: »Das Erreichen eines niedrigen Schwellenniveaus zweisprachiger Kompetenz (d.h. einer dominanten Zweisprachigkeit) würde ausreichen, die negativen kognitiven Auswirkungen (des Semilingualismus) zu vermeiden, aber das Erreichen eines zweiten – höheren – Niveaus (d.h. additiver Bilingualismus) könnte die Voraussetzung für eine Beschleunigung kognitiver Entwicklung sein« (Cummins 1982: 38).

47 Für eine erste Systematisierung von bildungssprachlichen Merkmalen sei auf Reich (2008) verwiesen.

48 Für eine weitere Diskussion zu diesem Projekt wird auf <https://www.mez.uni-hamburg.de/> (Zugriff vom 29.04.2021) verwiesen.

und grammatikalischer Ebene, zwischen Alltags- und Schulsprache. Mit dem Terminus »Schulsprache« meinen Vollmer/Thürmann (2010: 108) darüber hinaus »sowohl diejenigen Sprachfähigkeiten, die innerhalb der dominanten Sprachen einer Schule im Rahmen eines eigenen Unterrichtsfaches vermittelt werden, als auch das für den Fachunterricht typische Sprachregister«. <sup>49</sup>

»Schulbezogene Sprache« ist hingegen der von Eckhardt (2008: 49) in seiner Untersuchung zu Leistungsunterschieden zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache verwendete Begriff. Die schulbezogene Sprache weist demnach in Abgrenzung zur alltagsbezogenen Sprache einen fachspezifischen Wortschatz und grammatikalische Eigenschaften auf, wie Passivsätze und Nominalisierungen, die »in der Zweitsprache Voraussetzung für gute Sprachkompetenzen und damit gleichzeitig Bedingungen des schulischen Erfolgs« (Eckhardt 2008: 83) sind.

Mit »Schreibkompetenz« schlagen Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 57) einen weiteren Begriff vor. Darunter wird die Kompetenz zur Produktion von Texten verstanden, wobei es sich »im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität [handelt], die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 57). Dabei ist es wichtig, »sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind. [...] Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatikalischer sowie pragmatischer Mittel« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 59). Zusammen mit grammatikalischen und lexikalischen sowie Textmuster- und Schriftkenntnissen rechnet Fix (2008: 33) weitere Fähigkeiten wie inhaltliche Kompetenz sowie Zielsetzungs- und Revisionskompetenz dazu. Zur Schreibkompetenz fügen Knopp et al. (2013: 297) auch noch die »Fähigkeit zur Rezeption, Analyse und Produktion typischer schulischer Textformen, z.B. narrativer und argumentativer Texte« hinzu.

<sup>49</sup> Hinsichtlich einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff »Bildungssprache« und dessen Entwicklung in der sprachdidaktischen Forschung sowie dessen Abgrenzung vom Terminus »Schulsprache« vgl. Beyer (2015).

Weiterhin definieren Dürscheid et al. (2010: 20) Schreibkompetenzen sowohl als »die Kenntnisse und Beherrschung von gesellschaftlichen Schreibnormen« als auch den bewussten Umgang mit eben diesen Normen. Somit werden nicht nur die Phasen zur Textplanung und Überarbeitung, sondern auch kultur- und kontextspezifische Elemente berücksichtigt. Daraus ergibt sich eine komplexe Definition von Schreibkompetenz, die am gesamten Schreibprozess orientiert ist (vgl. Dürscheid et al. 2010).

Feilke (2014: 33f.) schlägt darüber hinaus den Begriff »literale Kompetenzen« vor: »Dabei ist die folgende Bestimmung im Schwerpunkt auf Fragen der Textproduktionsfähigkeit bezogen, auch wenn ein großer Teil der dafür relevanten Kompetenzen nicht exklusive Schreibkompetenzen, sondern literaler Kompetenz im Ganzen zuzurechnen sind« (Feilke 2014: 42f.). Feilke (2014) geht davon aus, dass Schrift und Schriftlichkeit historisch und kulturell geprägt sind und dies zu unterschiedlichen Schriftkulturen und literalen Praktiken führt. Somit setzen »schriftkulturelle Kontexte [...] die Rahmenbedingungen für das schreibbezogene Handeln von Individuen und den Ausbau der entsprechenden Schreib- und Sprachkompetenzen« (Feilke 2014: 43). Literale Kompetenzen werden infolgedessen als die Fähigkeit verstanden, die literalen Praktiken einer Schriftkultur zu (er)kennen und wiederzuverwenden. Diese Kompetenzen umfassen die folgenden drei Kompetenzbereiche: Die kulturelle Orientierung, das rezeptive und produktive Texthandeln und den literalen sprachkulturellen Ausbau der Texte (vgl. Feilke 2014: 43). Literale Kompetenzen können darüber hinaus sowohl interkulturell als auch intrakulturell geprägt sein und werden somit als Ergebnis literaler Sozialisation verstanden (vgl. Feilke 2014: 45). Dementsprechend werden sie sowohl von soziolinguistischen Aspekten wie Werten, Rollenverhalten und sozialer Klasse als auch von weiteren Faktoren, beispielsweise Motiven, Interessen und Identität, beeinflusst.

Ein weiterer, für schriftliche Fähigkeiten verwendeter Begriff, ist »Textkompetenz« (Portmann-Tselikas 2005: 1f.). Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Texte selbständig, sachbezogen und adressatenorientiert zu verfassen (vgl. Portmann-Tselikas 2005, Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Portmann-Tselikas (2005) unterscheidet dabei zwischen Text- und Sprachkompetenz:

Textkompetenz ist demnach zunächst die Fähigkeit, auf bestimmte Weise mit Sprache umzugehen. [...] In diesem Sinne ist ausgereifte Textkompetenz ohne eine entsprechende Erweiterung der zugrunde liegenden, dialogisch konstituierten und auf Alltagskommunikation ausgerichteten Sprachkompetenz kaum zu haben. (Portmann-Tselikas 2005: 2)

Auch in diesem Fall bezieht sich der Begriff auf Cummins Studie und Textkompetenz und entspricht dem, was er als »cognitive academic language proficiency (CALP)« (Cummins 1979: 121) bezeichnet.

### 3.2.1 Modelle zur Erfassung schriftlicher Kompetenzen

Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die für die Bestimmung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern verwendet wurden, spiegeln sich auch im Analyseverfahren wider. Bei der Betrachtung der jüngeren sprachdidaktischen Forschung, stellt man fest, dass mehrere Kompetenzmodelle entwickelt und in empirischen Studien eingesetzt wurden, mit dem Ziel schriftsprachliche Kompetenzen zu untersuchen. So liegt etwa der DESI-Studie<sup>50</sup> ein Modell zugrunde, das zwei produktbezogene Anforderungsbereiche umfasst: Die »textsortenspezifische Aufgabenlösung« und die »Sprachsystematik« (Harsch et al. 2007: 56), die jeweils auch intern differenziert werden. Philipp (2012: 15) und Feilke (2014: 38) kritisieren dabei die nicht theoriegeleitete Einteilung und den daraus resultierenden Mangel an Auskunft zum Entwicklungsstand von Schreibkompetenzen (vgl. Philipp 2012: 15, Feilke 2014: 38).

<sup>50</sup> Die Studie »Deutsch Englisch Schülerleistungen International« (DESI) hat sich zum Ziel gesetzt, »die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen [und Schüler], den Unterricht sowie professionelle Leitvorstellungen und kooperative Praktiken der Fachkollegien in den Fächern Deutsch und Englisch« (Klieme 2008: 1) zu untersuchen. Es handelte sich dabei um eine Longitudinalstudie, die deutschlandweit durchgeführt wurde. 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe unterschiedlicher Schularten wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres getestet. Für weitere Informationen bezüglich der Studie und ihrer Ergebnisse vgl. Beck/Klieme (2007) und Klieme (2008).

Ein Modell zur Erfassung schriftlicher Kompetenzen wurde auch von Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 24) entwickelt.<sup>51</sup> Dabei erfolgt die Analyse einerseits auf den linguistisch formalen Ebenen (Orthographie, Lexik, Syntax und Textmuster) und andererseits wird der pragmatische Aspekt der Leserorientierung berücksichtigt. Darüber hinaus werden in diesem Modell die unterschiedlichen Wissenstypen als Kompetenzdimensionen (deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) in Verbindung mit den domänenspezifischen Anforderungsbereichen des Schreibens gesetzt. Auf die Frage nach der Unterscheidbarkeit von Kompetenzen hinsichtlich der verschiedenen Textmuster wurde jedoch nicht eingegangen. Das ist insofern ein Manko, da das Modell keine Analyse unterschiedlicher Textsorten bzw. Textmuster erlaubt. Auch wurde das Modell nicht auf einer empirischen Grundlage entwickelt, sondern setzt sich das Ziel, »einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Kompetenzen im Bildungsbe-  
reich« (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 22) zu leisten.

Ein weiteres Modell für die Erfassung der Schreibkompetenzen ist in der Studie von Baurmann/Pohl (2011) zu finden. In diesem Modell werden die Wissensdimensionen zwar miteinbezogen, jedoch als externe Bestandteile außerhalb des Kernschemas dargestellt. Darüber hinaus wird die Motivation als zusätzlicher Einflussfaktor auf die Schreibkompetenz hinzugefügt. Dieses Modell stellt die Schreibkompetenzebene ins Zentrum und differenziert sie jeweils in schreibprodukt- und schreibprozessbezogene Kompetenzen aus: Während Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz zur Prozessperspektive gehören, sind Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungs-kompetenz unter der Produktperspektive zu finden. Anders als beim Kompetenzmodell von Becker-Mrotzek/Schindler (2007), in dem die einzelnen Anforderungsdimensionen in linguistische Ebenen unterteilt sind, werden im Modell von Baurmann/Pohl (2011) Schreibprozess- und Schreibproduktkompetenzen zusammengebracht.

Die drei dargestellten Modelle versuchen mit unterschiedlichen Prämissen und heterogenen Herangehensweisen, Schreibkompeten-

51 Das »Kompetenzmodell Schreiben« von Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 24) wurde in Anlehnung an das Modell zum Deutschunterricht von Ossner (2006) entwickelt.

zen zu definieren und sie anhand dieser zu erfassen: Während in der DESI-Studie die pragmatische Abbildung der methodischen Prämissen eines groß angelegten Projekts im Vordergrund steht, wird bei Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 12) das »gesamte Schreibfeld« nach Kompetenzdomänen und Wissenstypen ausdifferenziert. Bei Baurmann/Pohl (2011) handelt es sich hingegen um eine schreibtheoretisch angelegte Kompetenzmodellierung.

Für die visuelle Beschreibung der literalen Kompetenzen bezieht sich Feilke (2014: 43f.) auf das Modell von Chenoweth/Hayes (2001), welches wiederum auf das von Hayes/Flower (1980) entwickelte Schreibmodell zurückgeht. Chenoweth/Hayes (2001) unterscheiden in ihrem hierarchischen Produktionsmodell drei Ebenen: Erstens die Struktur- und Ressourcenebene, die konstitutionelle und erworbene Ressourcen zur Unterstützung des Schreibprozesses umfasst. Dabei handelt es sich um das im Langzeitgedächtnis verfügbare enzyklopädische Wissen, das den Lese- und Schreibprozess allgemein unterstützt. Auf der Struktur- und Ressourcenebene geht es nicht nur »um sprachliche Kompetenz schlechthin, sondern um die Beschaffenheit des spezifisch schrift- und textbezogenen sprachlichen Wissens, das für die kommunikativen und kognitiven Praktiken des Schriftgebrauchs in einer Schriftkultur erforderlich ist« (Feilke 2014: 47). Zweitens, die Handlungs- und Prozessebene, die den Schreibprozess selbst darstellt und sich mit den auf »Rezeptions- und Produktionshandlungen bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten« (Feilke 2014: 46) beschäftigt. Schließlich stellt drittens die Steuerungsebene die »Aufgabenumgebung« (Feilke 2014: 43) dar. Der Prozessverlauf wird darüber hinaus von externen Faktoren beeinflusst, wie Motivation, Einstellung zur Aufgabe, kultureller Kontext und Schreibaufgabe (vgl. Feilke 2014: 43).

Wie bereits in Kapitel 3.1.2 diskutiert wurde, spielt der schriftkulturelle Kontext eine entscheidende Rolle für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten (vgl. Feilke 2011, 2014). Aus diesem Grund sieht er in der Steuerungsebene des Modells von Chenoweth/Hayes (2001) einen entscheidenden Moment für die Textproduktion: »Die Kultur- und Steuerungsebene reguliert zusammenfassend die Bedingungen, die dem Individuum erlauben, sein Handeln bezogen auf das jeweilige Handlungsfeld sinnvoll zu gestalten« (Feilke 2014: 44). Von



den kulturellen Faktoren sind nicht nur unterschiedliche Wertkonzepte wie Höflichkeit und Originalität, sondern auch »mit dem Schreiben verbundene Zielkonzepte« (Feilke 2014: 45.) abhängig.

Beim Schreiben eines Textes geht es nicht nur um den reinen Prozess des Schreibens, sondern vielmehr um die Kenntnis und Wiedergabe von »Handlungsschemata für literale Praktiken [...]. Das entsprechende Orientierungswissen mit den dazugehörigen handlungspraktischen Komponenten ist im Blick auf das Individuum als literal-kulturelle Kompetenz zu beschreiben« (Feilke 2014: 45).

Während die oben angeführten Modelle die kognitiven Grundlagen des Schreibens erklären und abbilden, sind insbesondere in der jüngeren Forschung eine Reihe von Analyseverfahren entwickelt worden, die die Schreibprodukte anhand von Analyserastern, unter anderem in Form von Niveaustufen bzw. Textordnungsmustern, untersuchen. Hierbei steht die Analyse der Wissensbestände, die die Schreibenden aktivieren, im Vordergrund. Diese Konzepte zur Beschreibung und Bewertung von Schreibprodukten sehen sich allerdings mit dem Problem konfrontiert, unterschiedliche Textarten berücksichtigen zu müssen, etwa instruierende, beschreibende, narrative und argumentative (vgl. Pohl 2010: 98f.). Da die Untersuchung dieser Arbeit zugrunde liegenden Textkorpus jedoch nicht anhand von Niveaustufen erfolgt, werde ich mich auf die Analyseverfahren fokussieren, die für argumentative und narrative Texte im Rahmen der Pilotstudie und des darauffolgenden Forschungsprojekts »Mehrschriftlichkeit« entwickelt wurden.

Im Rahmen des Mehrschriftlichkeitsprojektes wurde für die Beurteilung von Textkompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Sprachen in Anlehnung an Berman/Nir-Sagiv (2007) ein Modell entwickelt, welches globale Textmuster erfasst (vgl. Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Dabei werden die Makro- und Mikrostruktur, der Diskursmodus im Sinne konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1985, 1994) und die kommunikative Grundhaltung nach Heinrich/Riehl (2011) für die argumentativen Texte und nach Boueke et al. (1995) für die narrativen Texte analysiert.

Das Modell spricht von unterschiedlichen Entwicklungsstufen, die im Folgenden skizziert werden: Zunächst unterscheiden Riehl (2013) und Woerfel et al. (2014) zwischen drei Typen für die argumentativen Texte und zwischen vier Typen für Erzählungen. Weiterhin ist in Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) von drei Stufen sowohl für narrative als auch für argumentative Texte die Rede und abschließend wird in Riehl et al. (2018) jeweils von fünf Textniveaustufen ausgegangen.<sup>52</sup> In den Studien von Riehl (2013), Woerfel et al. (2014) und Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) entspricht die erste Stufe der argumentativen Texte dem einfachen Typ, der von einer sich linear-entwickelnden Makrostruktur, konzeptionell mündlichen Elementen sowie Involvierungsstrategien gekennzeichnet ist. Die zweite Stufe beschreibt den gemischten Typ und weist eine material-systematische Makrostruktur mit mündlichen und schriftlichen Elementen sowie Distanzierungsstrategien auf. Schließlich zeigt die dritte und letzte Stufe (komplexer Typ) eine formal-systematische Makrostruktur, schriftliche Elemente und Distanzierungsstrategien.

In Riehl et al. (2018: 96) werden in die erste Textniveaustufe Texte eingeordnet, »die eine starke Involvierung des Schreibers aufweisen, sowie konzeptionell mündlich verfasst sind und eine einfache argumentative Makrostruktur zeigen«. Dagegen befinden sich auf der fünften Textniveaustufe Texte, »die Distanzierung aufweisen, konzeptionell schriftlich verfasst sind und eine elaborierte Makrostruktur vorweisen« (Riehl et al. 2018: 97).

Bezüglich der narrativen Texte werden in Riehl (2013) und Woerfel et al. (2014) vier Typen unterschieden: Der erste zeigt eine einfach narrative Struktur ohne Bruch und Komplikation, konzeptionell mündliche Elemente und eine minimale Ausprägung von Involvierungsstrategien. Der zweite Texttyp weist eine elaborierte narrative Struktur, konzeptionelle Schriftlichkeit mit einigen mündlichen Elementen und minimale bis mittlere Involvierungsstrategien auf. Eine elaborierte Makrostruktur, konzeptionelle Schriftlichkeit und mittlere bis hohe Involvierungsstrategien sind hingegen Merkmale des dritten Typs. Schließlich fallen

52 Bezüglich der Textklassifizierung spricht Riehl (2013: 268f.) von »type«. Diese Definition wird in Woerfel et al. (2014: 56f.) weiterverwendet (»Typ«). In Yilmaz Woerfel/Riehl (2016: 312f.) sowie in Riehl et al. (2018: 96f.) werden diese »Typen« jedoch als »Textniveaustufen« verstanden.

unter den vierten Typ deskriptive Texte, die als Kompensationsstrategie in Dialogform verfasst sind (vgl. Riehl 2013, Woerfel/Koch/Yilmaz Woerfel/Riehl 2014). Dieser vierte Typ wird in Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) jedoch nicht mehr berücksichtigt. Riehl et al. (2018) unterscheiden dagegen fünf narrative Niveaustufen »nach der Elaboriertheit der Makrostruktur, dem Grad an konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit sowie der Anzahl und Art von Affektstrukturmarkierungen im Sinne von Involvierungsstrategien« (Riehl et al. 2018: 97).<sup>53</sup>

Die in den Studien unterschiedlich verwendeten Niveaustufen, Texttypen bzw. Textordnungsmuster zeigen die Schwierigkeit, schriftliche Kompetenzen in verschiedenen Sprachen zu untersuchen, beispielsweise diese zu messen. Es ist somit zu fragen, ob dieses Analyseverfahren zu einer angemessenen Untersuchung der (bilingualen) schriftlichen Kompetenzen führt. Als problematisch erweist sich hierbei nicht nur die Unterteilung in verschiedene Ebenen, sondern auch, dass die verfassten Texte eine Stufe bzw. ein Niveau erreichen sollen, damit Rückschlüsse auf die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezogen werden können. Außerdem setzt ein solches Analyseverfahren eine Homogenität von Texten voraus, die jedoch nicht vorhanden ist.

Auch Grabowski et al. (2007: 43) weisen auf »die nicht notwendigerweise stufenweise« Variation hinsichtlich schriftlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hin. Sie kritisieren dabei den Trend der jüngeren sprachdidaktischen Forschung, die insbesondere auf der Beschreibung von »postulierten Fähigkeitsstrukturen von Kompetenzen anhand von Dimensionen [und auf der Zusammenfassung der] Gesamtvariation der Kompetenzausprägungen zu diskreten Kompetenzstufen« (Grabowski et al. 2007: 43) basiert. Dabei ist »diese Art der ›Binnenstruktur‹ von Kompetenzen vor allem dem in der vergleichenden Bildungsforschung dominanten psychometrischen Ansatz geschuldet« (Grabowski et al. 2007: 43).

Ähnlich argumentiert beispielsweise auch Andresen (2013) in Bezug auf narrative Stufenmodelle: Diese »ermöglichen nicht nur eine

53 Hinsichtlich einer weiteren Darstellung der Textniveaustufen sei ebenfalls auf Riehl (2018d: 227) verwiesen.

an ontogenetischen Entwicklungsprozessen orientierte Konstruktion schulischer Curricula, sondern sie implizieren auch Vorstellungen über zu erwartende Entwicklungsverläufe bis hin zu der Annahme über das zu erreichende Entwicklungsziel« (Andresen 2013: 19).

### 3.2.2 Das Paradigma Mündlichkeit/Schriftlichkeit

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich der Schreibkompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und deren schulischer Leistungen in der deutschen schreibdidaktischen Forschung diskutiert wird, bezieht sich auf konzeptionelle schriftliche und mündliche Äußerungen, die Schülerinnen und Schüler in den Texten realisieren. Diese Begriffe basieren auf dem Modell von Koch/Oesterreicher (1985)<sup>54</sup>, welches im Folgenden dargestellt wird.

Die beiden Autoren verstehen das Verhältnis zwischen phonischem und graphischem Code als Dichotomie und positionieren die geschriebenen oder gesprochenen Äußerungsformen auf einem »Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen« (Koch/Oesterreicher 1985: 17). Dieses Kontinuum wird jedoch nicht linear, sondern als »mehrdimensionaler Raum« (Koch/Oesterreicher 1985: 21) zwischen den zwei Polen Schriftlichkeit und Mündlichkeit dargestellt.

Der Mündlichkeitspol lässt sich mit räumlicher, zeitlicher und sozialer Nähe sowie der Vertrautheit der Kommunikationspartnerinnen und -partner sowie der Privatheit der Kommunikation beschreiben. Dem Schriftlichkeitspol gehören hingegen räumliche und soziale Distanz, Öffentlichkeit der Kommunikation und geringe Vertrautheit an. Somit können die entsprechenden Kommunikationsformen jeweils mit den Formulierungen »Sprache der Nähe« oder »Sprache der Distanz« (Koch/Oesterreicher 1985: 21) umschrieben werden. Die beiden Umschreibungen beziehen sich nicht nur auf die Realisierungsformen (und somit auf die mediale Dimension), sondern auch auf die Konzeption der Äußerung selbst (und darum auf die konzeptionelle Dimension). So ist etwa

54 Auch wenn diesbezüglich in einigen Studien (vgl. Androutsopoulos 2007, Feilke 2016) der Begriff »Ansatz« verwendet wird, wird im Folgenden auf die Bezeichnung »Modell« verwiesen, da sich diese auch in der Text- und Medienlinguistik durchgesetzt hat.

ein Gespräch mit Freunden sowohl aus medialer als auch aus konzeptioneller Sicht mündlich, während sich eine Grußkarte medial schriftlich aber konzeptionell mündlich darstellt (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 1994). Es ist daher wichtig, zwischen der medialen und konzeptionellen Dimension der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit zu unterscheiden. Ähnlich konzipiert sind sowohl Ehlichs (1984, 2007) »zerdehnte Sprechsituation« (Ehlich 2007: 542) als auch Maas' (1985, 2008, 2010a) Unterscheidung zwischen »orat« und »literat« (Maas 1985: 58). Ehlichs Diskussion zum Thema Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit beginnt mit einer Auseinandersetzung »zum Textbegriff« (Ehlich 1984: 9, 2007: 531). Texte werden als schriftlich materialisierte Träger von Äußerungen verstanden. Diese entstehen in Sprechsituationen, in denen der/die Schreibende sie ohne kopräsende Rezipierende materiell fixiert und der/die Lesende sie rezipiert. Ehlich (1983b: 32, Hervorhebung im Original) sieht »als Kriterium für die Kategorie ›Text‹ [...] die *Überlieferungsqualität* einer sprachlichen Handlung an«, die »eine sprechhandlungsaufbewahrende Überbrückung« erfordert. Ehlich (2007: 573) weist darauf hin, dass »die Herausbildung von Textualität [...] zunächst einmal vollständig in einer mündlichen Welt [geschieht]«.

Maas (1985, 2008, 2010a, 2016) unterscheidet hingegen die materiale bzw. mediale (geschriebene vs. gesprochene) von der strukturellen Seite (orat vs. literat) des Sprachlichen und setzt voraus, dass beide Ebenen getrennt betrachtet werden: »Literare Strukturen können einen mündlichen Vortrag bestimmen [...], schriftliche Praktiken können weitgehend ohne literate Strukturen auskommen« (Maas 2008: 331). Maas (2010a: 31) fügt noch hinzu, dass »die Dimension literater/orater Artikulation [...] grundsätzlich unabhängig von dem Medium [ist]«. Maas (2008: 332) geht ferner davon aus, dass »mit den Idealtypen orater/literater Praxis [...] die Maximierung auf jeweils einer der beiden Dimensionen gefasst [wird]«. Nach dem Ansatz von Maas können orate und literate Strukturen als Pole einer skalaren Dimension auf der strukturellen Ebene verstanden werden, ausgelöst von der medialen Realisierung und als sozial fundierte Begriffe »im sozialen Horizont der jeweiligen sprachlichen Praxis« (Maas 2010a: 30).

Die Unterscheidung nach Maas weist starke Ähnlichkeiten zum Modell von Koch/Oesterreicher auf. Anders jedoch als Koch/Oester-

reicher rückt die Unterscheidung nach Maas die sprachdidaktischen Gründe in den Vordergrund: »Was in der Sprachdidaktik fehlt [...], sind die konzeptionellen Voraussetzungen für eine Didaktik, die die Schüler bei der notwendigen *intellektuellen* Bearbeitung ihrer Schwierigkeiten unterstützt« (Maas 1985: 14, Hervorhebung im Original). Dabei kann »nur ein solches (nicht reduktionistisches Modell) Voraussetzung für eine angemessene pädagogische Intervention sein« (Maas 2008: 329). Maas (2000: 12) selbst nimmt Bezug auf die vielen Analogien zum Modell von Koch/Oesterreicher: »Statt orat/literat findet sich verbreitet auch die Redeweise von konzeptionell mündlich/schriftlich«. Wie Dürscheid (2016: 43) jedoch kurz und knapp feststellt, hat sich die Unterscheidung von orat vs. literat in der linguistischen Diskussion »nicht durchgesetzt«. <sup>55</sup> Das Modell von Koch/Oesterreicher hingegen wird weiterhin sehr stark, insbesondere in der deutschen Sprachdidaktik, rezipiert. <sup>56</sup>

Trotz seiner starken Resonanz zählt das Modell von Koch/Oesterreicher »zu den in hohem Maß kontrovers diskutierten [...] Leitmodellen in der jüngeren Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland« (Feilke 2016: 113). Einen Grund für den Erfolg des Modells aus sprachdidaktischer Sicht erkennt beispielsweise Dürscheid (2006: 381): Dank der fließenden Übergänge des Kontinuums kann das Modell sehr gut »in einer sprachvariationsorientierten Sprachdidaktik« zugrunde gelegt werden. Weitere Motive sind sowohl eine interdisziplinär attraktive und eingängige Metaphorik (Sprache der Nähe – Sprache der Distanz) sowie die anschauliche und leicht nachvollziehbare Abbildung als auch die Erfassung gegenläufiger »Kombinationen von Medium und Konzeption« (Androtsopoulos 2007: 80).

Zu den Erfolgsbedingungen zählt Feilke (2016: 148) auch eine »Theoriebildung, die Aspekte des sprachlichen Handelns, grammatischer Struk-

<sup>55</sup> Inzwischen gibt es Studien, die diese Konzeptualisierung aufnehmen (vgl. Böhmer 2016, Siekmeyer 2013).

<sup>56</sup> Es gibt zahlreiche sprachdidaktische Studien, die das Koch/Oesterreicher-Modell zugrunde gelegt haben (vgl. Cantone/Haberzettl 2008, 2009, Gantefort 2013, Petersen 2014, Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Auch in der Medienlinguistik wurde es stark rezipiert und gleichzeitig kontrovers diskutiert, vgl. Dürscheid (2016) und Jakob (2019). In der Konversationsanalyse hingegen spielt das Modell kaum eine Rolle, vgl. Imo (2016).

turgene, der Variation und des Wandels ebenso wie der Aneignung und des Erwerbs von Sprache integriert.«<sup>57</sup> Feilke (2016: 136) weist jedoch darauf hin, dass es »eine verbreitet populäre didaktische Rezeption des Kontinuums i. S. einer kontinuierlichen Entwicklung von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit [gibt], die aber in der Sache leider oft fehlgeht«. Die starke Verbreitung in der sprachdidaktischen Forschung hat darüber hinaus dazu geführt, dass das Modell »mit seinen Implikationen offenbar schon weiter [ist], als es ihm seine Autoren zugestehen« (Feilke 2016: 147). Angemerkt wird dabei, dass die Sprachdidaktik fast ausschließlich an der konzeptionell schriftlichen Kommunikation interessiert ist und aufgrund dessen bestimmt, »was mündlichen Sprachgebrauch ausmacht« (Feilke 2016: 143). Darüber hinaus wird kritisiert, dass »entsprechend oft und wiederkehrend [...] [die] *konzeptionelle Schriftlichkeit* [...] als übergeordnetes Globalziel sprachlicher Erwerbs- und Lernprozesse angegeben« wird (Pohl/Steinhoff 2010b: 7f., Hervorhebung im Original).

Stark diskutiert wird auch die »medialitätsneutrale Anlage« (Tophinke 2016: 314) des Modells von Koch/Oesterreicher, welche aus der Trennung der Dimensionen der Medialität und der Konzeption resultiert:

In der so genannten ›medialen‹ Dimension des KOe-Modells wird die Materialität des Zeichens mit seiner Medialität identifiziert. Dies ist insofern inakzeptabel [...] als zwischen der Artikulation/Audition einerseits und allen anderen Produktionsweisen und Perzeptionsmodalitäten sprachlicher Zeichen ein substantieller Unterschied besteht (Krefeld 2017: 5).

Feilke (2016: 146f.) merkt an, dass dieser Aspekt in der Didaktik keine Berücksichtigung findet. Somit hat die Sprachdidaktik das Modell nicht nur rezipiert, sondern stark auf ihre eigenen Forschungsdesiderata adaptiert. Auch wenn das Modell »didaktisch [...] als ein normatives Entwicklungsmodell für die Aneignung konzeptioneller Schriftlichkeit

57 Vgl. Feilke (2016) und Feilke/Hennig (2016) im Hinblick auf eine ausführliche, sowohl sprachdidaktische als auch medienlinguistische Auseinandersetzung mit dem Modell nach Koch/Oesterreicher.

und [...] auf die Gesamtheit der hiervon betroffenen Strukturebenen geschriebener Sprache rezipiert [...] wird« (Feilke 2016: 148), sind die kritischen Aspekte zu beachten.

### 3.3 Einflussfaktoren auf die Textproduktion in der L2

Wie bereits in Kapitel 2.2.3 hinsichtlich der mehrsprachigen Kompetenzen und weiterhin in Kapitel 3.1.2 hinsichtlich des Schreibens diskutiert wurde, soll das mehrsprachige Schreiben und die daraus resultierenden schriftlichen Kompetenzen nicht nur als kognitivbasiertes Vorgehen verstanden werden, sondern als sozial eingebettetes Handeln, bei dem mehrere Faktoren eine Rolle spielen. In dieser Hinsicht schlägt Hornberger (2003: 5) ein Kontinuum mehrdimensionaler Faktoren vor, die Einfluss auf die schriftlichen Kompetenzen haben: »[W]hen we consider biliteracy in its turn, it becomes clear that these continua are interrelated dimensions of one highly complex whole«. Die Idee dabei ist, dass je mehr die Lern- und Sprachgebrauchskontexte es den Sprechenden ermöglichen, sich in den unterschiedlichen Dimensionen des Kontinuums zu »bewegen«, desto größer die Chance für eine ausgewogene Biliteralität ist.

Das Modell von Hornberger (2003) basiert auf der Feststellung, dass Zweisprachigkeit und Literalität traditionell durch polare Gegensätze, wie Erst- und Zweitsprache (L1 vs. L2), monolinguale oder zweisprachige Individuen, mündliche vs. schriftliche Gesellschaften etc. ausgezeichnet sind. Dieses Modell geht von dieser Prämisse aus, versteht aber die Endpole nicht als statische und eigenständige Punkte, sondern sieht sie in dynamischer Interaktion zueinander. Diese mehrdimensionalen Kontinua basieren darüber hinaus auf vier Bereichen, die mehrere gesellschaftliche, linguistische und individuelle Aspekte widerspiegeln: »context«, »development«, »content« und »media« (Hornberger/Skilton Sylvester 2003: 39f.). Diese Bereiche bestehen nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Die Bearbeitung dieses Modells nach Böhmer (2015) sieht weitere Einflussfaktoren vor, beispielsweise persönliche, soziale und kulturelle



Faktoren sowie Inputfaktoren, die ebenfalls den Erwerb und die Entwicklung von Biliteralität beeinflussen. Ziel des Modells ist es, einen theoretischen Rahmen anzubieten, in dem sowohl die Entwicklung und Förderung von didaktischen und Sprachplanungsprogrammen, als auch eine gesellschaftliche und politische Sensibilisierung gegenüber der Biliteralität stattfindet.

Es gibt bislang jedoch wenige empirische Studien, die den Einfluss von mehreren Faktoren auf die bilingualen schriftlichen Kompetenzen in Betracht gezogen haben. Viele davon – auch im deutschen Forschungskontext – haben insbesondere einzelne Faktoren berücksichtigt, etwa die Schulform (vgl. Grieshaber 2017) oder den Besuch des Herkunftssprachenunterrichts (vgl. Caprez-Kompræk 2010, Kompræk 2018, Rapti 2005, Schader 2013, Woerfel et al. 2014). Als Erweiterung zur bisherigen Forschung wird in anderen Studien eine differenzierte Sichtweise angeboten, wo weitere Faktoren wie Textsorte und literale Praktiken in der L1 und L2 berücksichtigt werden (vgl. Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Ein besonderes Augenmerk wird in der jüngeren Forschung schließlich auf den Einfluss der *Language Awareness* auf die schriftlichen Kompetenzen gelegt (vgl. Baake/Hoppe 2016, Riehl et al. 2018).<sup>58</sup>

Die bisher diskutierten Studien belegen mehrfach die Vielfältigkeit des Schreibprozesses und der Schreibentwicklung. Dabei spielen nicht nur kognitive Vorgänge, sondern auch soziokulturelle Komponenten eine entscheidende Rolle, insbesondere wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist. Im Einklang mit diesen Positionen haben sich schließlich in der Bildungs- und Textlinguistikforschung unterschiedliche Begriffe bezüglich der schriftlichen Kompetenzen durchgesetzt. Im mehrsprachigen Bereich hat sich darüber hinaus eine Wechselwirkung der L1- und L2-Kompetenzen etabliert. Der Erwerb und die Entwicklung von Schriftlichkeit sowohl in der L1 als auch in der L2 ist somit eine wichtige

58 *Language Awareness* oder metasprachliche Bewusstheit bezeichnet »die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Sprache als Objekt zu fokussieren oder über Sprache abstrakt nachzudenken« (Jessner 2006: 42). »Dies betrifft sowohl das grammatische Wissen, d.h. die formale Korrektheit, als auch das semantische Wissen, d.h. das Wissen über Bedeutungen, aber auch das Wissen darüber, wie man sich kommunikativ richtig verhält. Das bezeichnet man als pragmatisches Wissen« (Riehl 2018d: 232).

Voraussetzung, damit Schülerinnen und Schüler ihre mehrsprachigen Kompetenzen und Ressourcen in toto nutzen können.

### 3.4 Textsorte – Texttyp – Textmuster

Im Fokus dieser Arbeit steht die Analyse argumentativer und narrativer Texte, die von bilingualen deutsch-italienischen Schülerinnen und Schülern geschrieben wurden. In den folgenden Kapiteln wird demzufolge der Textbegriff diskutiert. Im nächsten Schritt werden die spezifischen Merkmale narrativer und argumentativer Texte dargelegt. Daran anschließend werden die Erkenntnisse zur bilingualen Erzähl- und Argumentationsproduktion unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Zielgruppe dargestellt.

Der Textbegriff wurde in der bisherigen Forschung kontrovers diskutiert, nicht nur für seine Verwendung in der alltäglichen Sprache, sondern auch für seine unterschiedlichen Definitionen in den bisher entwickelten Forschungsansätzen (vgl. Ehlich 2007: 483ff, Riehl 2001: 79f.).

Heinemann/Viehweger (1991: 144) weisen darauf hin, dass die Begriffe Textsorte und Textklasse »vorrangig auf empirisch vorfindliche Klassifizierungen von Texten und Gesprächen bezogen [werden], wie sie von einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft vorgenommen wurden«. Diese Textklassifizierungen basieren auf alltäglichen Kategorien und sind somit auf Kommunikationsbedürfnisse bezogen. Dies impliziert, dass sie im Laufe der Zeit entsprechend verändert werden können (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 144). Textsorten werden daher als prototypische Phänomene verstanden, die auf Erfahrungen von Sprecherinnen und Sprechern in einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft beruhen und somit als »globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen« (Heinemann/Viehweger 1991: 170) angesehen werden können. Demzufolge werden sie als »globale Textstrukturmuster« oder »globale Textmuster« (Heinemann/Viehweger 1991: 170) verstanden. »Textsorten bzw. Textklassen [...] stellen somit ein Potential, ein bestimmtes Reservoir an Kenntnissen dar, auf die die Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft in ihrer sprachlichen Tätigkeit zurückgreifen« (Heinemann/Viehweger 1991: 144) können. Bei der Gestaltung

eines Textes und der Verwendung von Textmustern ist es allerdings wichtig, dass diese sowohl von der textproduzierenden als auch von der textrezipierenden Person zur Kenntnis genommen werden.

Van Dijk (1980: 128) stellt darüber hinaus fest, dass unterschiedliche Textsorten mehrere kommunikative und soziale Funktionen haben sowie unterschiedliche Aufbauarten zeigen. Diese globalen Strukturen, die einen Texttyp kennzeichnen werden von ihm »Superstrukturen« (Van Dijk 1980: 128) genannt. Diese Superstrukturen lassen nicht nur eine globale Struktur des Textes erkennen, sondern legen vielmehr »die globale (Zu)-Ordnung von Textteilen« (Van Dijk 1980: 129, Hervorhebung im Original) fest. Der Texttyp wird als

eine theoriebezogene Kategorie zur wissenschaftlichen Klassifikation von Texten verstanden, die auf eine Erscheinungsform von Texten bezogen wird, die im Rahmen einer Text- bzw. Gesprächstypologie beschrieben und definiert ist. Sprecher einer menschlichen Gemeinschaft haben demzufolge ein Textsortenwissen bzw. Wissen über globale Textstrukturen, jedoch kein Texttypenwissen. (Heinemann/Viehweger 1991: 144)

Heinemann/Viehweger (1991: 145) schlagen dementsprechend eine »Mehrebenenklassifikation« von Texten, die auf Textmusterwissen basiert, vor. Texte lassen sich hierbei nach Funktions-, Situations-, Verfahrens- und Text-Strukturierungstypen sowie nach prototypischen Formulierungsmustern beschreiben. Die Funktionstypen stellen kommunikative Funktionen dar: Texte erstellen Interaktionen zwischen Schreibenden und Lesenden, realisieren gesellschaftliche Aufgaben und individuelle Ziele und konstituieren soziale Beziehungen. Alle diese Aufgaben werden unter dem Begriff »Textfunktion« (Heinemann/Viehweger 1991: 148) zusammengefasst.

Texte entstehen darüber hinaus in kommunikativen Situationen, in denen sowohl Partnerbezüge als auch mediale Aspekte eine Rolle spielen. Hierzu zählt man unterschiedliche Elemente, wie etwa interaktionale und soziale Tätigkeiten, Anzahl der Interagierenden (dyadische Kommunikation, Gruppen- bzw. Massenkommunikation) und deren sozialen Rollen sowie die Umgebungssituation (Face-to-face-, Tele- oder Aufzeichnungskommunikation). Alle diese Aspekte werden

unter dem Begriff »Situationstypen« (Heinemann/Viehweger 1991: 147) subsumiert. Unter Verfahrenstypen sind Verfahrensmuster (wie Textherstellungs- oder Textverstehensverfahren) zu verstehen, die Textproduzenten und -rezipienten für eine erfolgreiche Kommunikation einsetzen sollen (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 158).

Beim Verfassen eines Textes spielen außerdem »textklassenspezifische Kommunikationsmaxime« und »Formulierungsmuster« (Heinemann/Viehweger 1991: 165f.) eine wichtige Rolle. Während textklassenspezifische Kommunikationsmaxime »den Rahmen für charakteristische Textformulierungen [bilden]« (Heinemann/Viehweger 1991: 166), sind Formulierungsmuster Wörter oder Konstruktionen, die »bei der schnellen und [...] adäquaten ›Ausfüllung‹ der Textstrukturierungen« (Heinemann/Viehweger 1991: 166) helfen. Durch ihre routinierte Verwendung erleichtern beide die Textproduktion und -rezeption und aktivieren ein prototypisches Wissen über Formulierungsmerkmale bestimmter Textklassen (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 165).

Bezüglich der Formulierungsmuster werden drei Gruppen differenziert, die beim Textstrukturierungsprozess besonders wichtig sind: Kollokationen, lexikalische Einheiten oder syntaktische Konstruktionen, die einen hohen Grad an assoziativen Verknüpfungen zeigen (beispielsweise Begrüßungsformeln) und Gliederungssignale, die nicht nur dabei helfen, den Text zu strukturieren, sondern auch Rückschlüsse auf bestimmte Textklassen ermöglichen. Je ritualisierter die Textsorte ist, desto häufiger treten Formulierungsmuster in unterschiedlichen Formen auf. Solche Routineformeln werden von Feilke (1998: 72) als »idiomatische Prägungen« verstanden, als »sprachliche Ausdrücke«, die »durch konventionelle Präferenzen bestimmt sind«. Dabei werden soziale, textuelle und syntaktische Prägungen unterschieden, die alle drei aufgrund ihrer Entstehung »als Resultat eines Prozesses intersubjektiver Gestaltbildung« (Feilke 1996: 214) pragmatisch konstituiert sind. Riehl (2001: 89) erkennt darüber hinaus, dass »bestimmte Textmuster ganz bestimmte idiomatische Prägungen [erfordern], die für die jeweilige Sprachhandlung relevant oder konventionell festgelegt sind«. Das Wiederkehren dieser Muster hat im Text außerdem eine »kohäsionsstiftende Kraft« (Rothkegel 1994: 519), die nicht nur sprachliche, sondern auch kulturspezifische Merkmale aufweisen kann,

»wenn bestimmte Diskursgemeinschaften [...] eigene Prägungstypen für bestimmte Textsorten ausbilden« (Riehl 2001: 90).

Schließlich erkennen Heinemann/Viehweg (1991: 212f.) einige Strategien, die nicht nur bei der Texterstellung, sondern auch bei der Textinterpretation angewendet werden. Hierfür werden Formulierungsmuster unterschiedlicher Art eingesetzt, die zu »komplexen Verfahrensmustern« (Heinemann/Viehweg 1991: 237) gehören. Die Aktivierung dieser Muster spielt eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Kommunikation. Diesbezüglich werden drei Verfahrensmuster unterschieden: narrative, argumentative und deskriptive. Aufgrund des Fokus der vorliegenden Arbeit auf narrative und argumentative Texte, werden diese beiden Textarten im Folgenden näher erläutert.

### 3.4.1 Das Erzählen in der bisherigen Forschung

»Narratives are everywhere, performing countless different functions in human interactions« schreibt Toolan (1988: XVIII). Bruner (2002) betont auch die entscheidende Rolle des Erzählens, das nicht nur auf den einzelnen Menschen bezogen ist, sondern auch eine soziale Funktion erfüllt: Erzählungen sind nicht nur für das Individuum identitätsstiftend, sondern auch für die Gemeinschaft.

Das Erzählen wird allgemein als »eine kommunikative und eine rekonstruktive Tätigkeit« (Gülich/Hausendorf 2000: 369) verstanden. Infolgedessen entsteht »ein Produkt, das mit Hilfe eines semiotischen Ausdruckssystems [...] auf eine temporale Verkettung von Ereignissen verweist und im Kontext einer Konstellation von kommunizierenden Personen einer bestimmten kommunikativen Absicht dienen soll« (Gantefort 2013: 118). Die Ereignisse werden darüber hinaus »im sozialen Rahmen, d.h. vor dem Hintergrund von Werten, Normen und Regeln sowie dem Wissen über die Welt, analysiert, bewertet und zur Diskussion gestellt« (Klebl/Lukosch 2008: 147).

Das schriftliche Erzählen befindet sich am Anfang der literalen Textentwicklung und ist aus diesem Grund in den Lehrplänen, insbesondere der Primarstufe, fest verankert. Schülerinnen und Schüler machen ihre ersten narrativen Erfahrungen jedoch bereits durch alltägliche mündliche Erzählungen. »Narrative Strukturen können in diesem Sinne als

eine Brücke zwischen mündlichen Diskursfähigkeiten und beginnender Schreibentwicklung angesehen werden« (Ohlhus 2014: 216). Weinhold (2005: 69) definiert die narrativen Strukturen somit als ein »Sprungbrett in die Schriftlichkeit«. Die folgenden Ausführungen nehmen daher ihren Ausgangspunkt bei der textlinguistischen Diskussion zur Erzählung allgemein und fokussieren sich auf die schriftliche Narration mit besonderem Augenmerk auf die mehrsprachige Perspektive.

Aufgrund der Ambivalenz des Begriffs »erzählen« unterscheidet Ehlich (1983a: 138) zwischen zwei Arten von Erzählungen: Der erste Typ (»erzählen<sub>1</sub>«) ist ein allgemeiner Oberbegriff und umfasst alle Tätigkeiten, in denen sprachlich auf eine Sequenz von Ereignissen Bezug genommen wird, beispielsweise berichten, mitteilen, schildern, beschreiben, wiedergeben und darstellen. Beim »erzählen<sub>2</sub>« (Ehlich 1983a: 138) kommt hingegen die Etablierung eines geteilten Vorstellungsraumes im Sinne einer Origo-Versetzung im Hier und Jetzt hinzu. Es handelt sich dabei nicht nur um »die Wiedergabe vom Gesehenen« (Ehlich 1983a: 138), sondern vielmehr um »die Herstellung einer gemeinsamen Welt« (Ehlich 1983a: 139) zwischen Hörendem und Sprechendem bzw. Lesendem und Schreibendem. Dabei spielt das Unerwartete, das beim erzählen<sub>1</sub> nicht vorhanden ist, eine entscheidende Rolle. Weiterhin sprechen Heinemann/Viehweger (1991: 238, Hervorhebung im Original) von »NARRATIVE[n] Strukturierungsmuster[n]« und definieren diese als »Resultate des strategischen Grundverfahrens der NARRATION, bezogen auf eine zeitlich geordnete Abfolge von Handlungen«, die als »Ereignis« bezeichnet werden. Sie unterscheiden zwischen »NARR I«, worunter auch das Referieren oder Berichten verstanden wird und »NARR II«, was das Erzählen per se kennzeichnet. NARR I ist »ergebnisorientiert« und »stellt das Grundmuster der informationsvermittelnden Textgestaltung dar« (Heinemann/Viehweger 1991: 239). NARR II basiert auf einem ähnlichen Prinzip, die subjektive Charakterisierung der Ergebnisse der Schreibenden (»Erlebnisperspektive«, Heinemann/Viehweger 1991: 242) wird dennoch hinzugefügt.

Im Rahmen der Erzählforschung ist die Studie von Labov/Waletzky (1973) ein Meilenstein. Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Analyse zur globalen Struktur selbsterlebter Erzählungen, anhand derer ein Strukturmodell entwickelt wurde. Das Modell stellt die wichtigs-

ten Konstituenten einer Erzählung dar: Orientierung, Komplikation, Evaluation und Auflösung. Während die Orientierung dazu dient, in das Geschehen einzuführen, enthält die Komplikation das Ereignis, worüber erzählt wird. Die Evaluation stellt außerdem die expressiven Äußerungen dar, die für die Akzentuierung des Ergebnisses verwendet werden. Schließlich erfolgt die Auflösung, in der das Resultat des Geschehens sowie dessen (Haupt-)Figuren deutlich werden. Zur Erzählung gehören weitere, jedoch nicht notwendige Elemente, wie Abstract, Coda oder Moral. Labov/Waletzky (1973) arbeiten weiter zwei Funktionen des Erzählens heraus: die referentielle und die evaluative. Die evaluative Funktion wird durch die Wortwahl und durch die Evaluationsteile der Erzählung erfüllt und die referentielle durch Ortsangaben, Namen, chronologische Anordnung sowie deiktische Ausdrücke.

Andere erzählstrukturelle Konzepte wurden im Sinne der »story grammar« von Rumelhart (1975, 1977), Thorndyke (1977), Mandler/Johnson (1978, 1980) und Stein/Glenn (1979) entwickelt. Dem Konzept der »story grammar« liegt die Annahme zugrunde, dass eine Geschichte eine bestimmte interne Struktur aufweist. Der Aufbau folgt dabei einer hierarchischen Struktur und legt fest, welche Elemente in welcher Reihenfolge eingesetzt werden müssen, um eine vollständige Geschichte realisieren zu können.

Ähnlich argumentiert das von Van Dijk (1980) entwickelte hierarchische Modell, das die narrative Superstruktur alltäglicher Erzählungen bestimmt. Eine Superstruktur ist laut Van Dijk (1980: 131) »eine Art abstraktes Schema, das die globale Ordnung des Textes festlegt und das aus einer Reihe von Kategorien besteht, deren Kombinationsmöglichkeiten auf konventionellen Regeln beruhen«. Superstrukturen sind als »elementare Basisstrukturen« (Van Dijk 1980: 131) aufzufassen und werden als »hierarchisch geordnete kategoriale Baumdiagramme dargestellt [...], wobei kritisch anzumerken ist, daß diese Präsentation wohl eine zu feste Ordnung der Kategorien impliziert« (Brinker 2000: 169).

Ein weiteres Strukturmodell zur Untersuchung der Erzählungen schlägt Quasthoff (1980: 27) vor, wobei hier von »Relationsstruktur« die Rede ist. Quasthoffs Ansatz ist vor allem an der Textproduktion und weniger an den daran beteiligten Prozessen interessiert. Das Ungeöhnliche, das als Bruch in der Erzählung dargestellt wird, ist auch in

diesem Fall ein wichtiger erzählerischer Aspekt. Laut Quasthoff (1980: 27) müssen »gewisse Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit« erfüllt werden, damit man von »Geschichte« sprechen kann.

Boueke et al. (1995) sowie später Wolf et al. (2007) weisen allerdings darauf hin, dass es wichtig sei, den Erzählbegriff noch genauer abzugrenzen. Dabei distanzieren sich die Autoren sowohl vom *story-grammar*-Ansatz als auch vom Modell von Labov/Waletzky.<sup>59</sup> Während der *story-grammar*-Ansatz nicht für alle Erzählungen gedacht sei, weise das zweite Modell (Labov/Waletzky) eine mangelhafte Berücksichtigung des emotionalen Aspekts einer Erzählung auf. Ein wichtiger Punkt bei einer Erzählung ist laut Wolf et al. (2007) nicht nur, ob das Ereignis ungewöhnlich oder interessant ist, sondern auch, ob es »in seinen emotionalen Konsequenzen für die Aktanten Bedeutsamkeit erlangt und auf diese Weise die Zuhörer in das Geschehen involviert« (Wolf et al. 2007: 159). Anders als die vorherige Erzählforschung, die sich auf die Grundstrukturen der Erzählungen fokussiert hat, gehen Boueke et al. (1995) von einer Aneignung dieser Strukturen in der Ontogenese aus. Die Autoren verstehen den Oberbegriff des Erzählens als eine primär informative Darstellung kontinuierlicher Ereignisabläufe. Der Unterbegriff des Erzählens ist hingegen als eine Diskurseinheit definiert, in deren Verlauf das Vorkommen einer Diskontinuität als hinreichende Bedingung erfüllt sein muss. Sie stellen heraus, dass ein unerwartetes Ereignis, das einen Bruch des normalerweise zu erwartenden Ereignisablaufes nach sich zieht, ein wichtiges Kriterium dafür ist, dass das Erzählprodukt, hier als Geschichte bezeichnet, dem Unterbegriff Erzählen zuzuordnen ist (Boueke/Schüle 1991: 15). Eine Geschichte beinhaltet grundsätzlich einen Anfangszustand, der nach dem unerwarteten Bruch der Ereignisse als veränderter Endzustand präsentiert wird, und daher stets dynamisch ist.

Für die Erfassung von Erzählungen wurde das »Bielefelder Geschichtenschema« (Wolf et al. 2007: 161)<sup>60</sup> entwickelt, mit dem Erzähltexte von Kindern im Alter zwischen fünf und neun Jahren analysiert wur-

<sup>59</sup> Eine ausführliche kritische Diskussion findet sich in Black/Wilensky (1979). Trotz der Kritikpunkte wird der *story-grammar*-Ansatz weiterhin für die systematische Erfassung der Erzählkompetenz in klinischen Settings verwendet, vgl. Ringmann/Siegmüller (2013).

<sup>60</sup> Vgl. dazu auch Boueke et al. (1995).



den. Dieses Modell setzt sich zum Ziel, nicht nur die Struktur einer Geschichte, sondern zugleich die entsprechende kognitive Repräsentation des Erzählers bzw. der Erzählerin abzubilden. Dieses Schema unterteilt sich in mehrere Ebenen: Auf der Ebene der »*Repräsentation isolierter Ereignisse*« muss »der Erzähler sich zunächst einmal klar darüber werden [...], mit welchen Ereignissen [...] er es zu tun hat« (Wolf et al. 2007: 162, Hervorhebung im Original). Auf der Ebene der »*linearen Ereignisrepräsentation*« (Wolf et al. 2007: 162, Hervorhebung im Original) werden die Ereignisse in der Ereignisfolge miteinander verbunden. Hier wird eine erste Form der »Herausbildung des vollständigen Erzählschemas« realisiert, das sich allerdings noch »auf basalere Aktivitäten der Textherstellung« (Wolf et al. 2007: 162) bezieht. Die »*episodisch strukturierten Ereignisrepräsentationen*« (Wolf et al. 2007:162, Hervorhebung im Original) stellen die dritte Ebene des Modells dar, die nicht nur textkonstitutive Fähigkeiten, sondern auch narrative Tätigkeiten erfordert. Dies wird mit Hilfe von Markierungen der Ereignisstruktur, in der die Ereignisse unterschiedliche Gewichtung bekommen, realisiert. Die letzte Ebene ist die der »*narrativ strukturierten Ereignisrepräsentation*« (Wolf et al. 2007: 163, Hervorhebung im Original). Hier wird, im Gegensatz zur vorherigen Erzählforschung, die Aufmerksamkeit nicht (nur) auf die Ungewöhnlichkeit der Ereignisse gerichtet, die die Erzählung hervorbringt, sondern zugleich auf die affektive und evaluative Qualifizierung der Erzählung. Letztere wird durch »Affektmarkierungen« (Wolf et al. 2007: 163) realisiert.

Während es auf dieser Stufe mit dem Planbruch als »organisierendem Zentrum« eher um eine diskursmusterneutrale, gleichwohl grundsätzlich narrative Wiedergabe von Geschehenem geht, in der weder der Bericht noch die Erzählung noch irgendeines der anderen verwandten Diskursmuster ins Spiel kommt, fällt auf der Stufe der affektiven Qualifizierung die Entscheidung für das spezifische Diskursmuster, das wir »Geschichte« nennen. (Wolf et al. 2007: 163)

Der Aspekt der Affektstrukturmarkierung spielt somit für die Geschichte eine entscheidende Rolle, da in deren »Mittelpunkt ein unerwartetes Ereignis steht, das einen ›Bruch‹ des normalerweise zu erwartenden

Ereignisablaufs bewirkt« (Boueke et al. 1995: 15). Die zentrale Funktion einer Geschichte besteht somit darin, die Zuhörenden bzw. die Lesenden zu involvieren, was als »Emotionalisierung« (Boueke et al. 1995: 15) verstanden wird. Auf Grundlage der psychologischen Erkenntnisse aus den Studien von Berlyne (1960, 1974)<sup>61</sup> gehen Boueke et al. (1995) davon aus, dass solche Affektmarkierungen insbesondere zu den schriftlichen Texten gehören, da hier weitere Faktoren wie Gestik, Mimik, Sprechgeschwindigkeit und Intonation nicht erfasst werden können und dennoch in den mündlichen Erzählungen eine wichtige Rolle spielen.

Zur Affektmarkierung gehören nach (Boueke et al. 1995) drei Kategorien: Die erste ist die Kategorie der psychologischen Nähe, die sich zunächst mit den Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen der Hauptfigur beschäftigt, die durch sprachliche Elemente ausgedrückt werden. Die zweite Kategorie ist die der Valenz und dient dazu, »die emotionale Grundqualität der Makro-Konstituenten zu amplifizieren« (Boueke et al. 1995: 115). Dies geschieht mithilfe von Textelementen wie positiv oder negativ konnotierten Lexemen, expressiven Verben oder kulturspezifischen Implikationen.

Die letzte Kategorie ist die der Plötzlichkeit, in der das Unerwartete durch sprachliche Elemente, wie Temporaladverbien (plötzlich, auf einmal), betont wird. Die daraus resultierenden Ergebnisse lassen auf eine Entwicklung der Erzählfähigkeit im Laufe der Kindheit schließen: Von den isolierten Erzählungen der Kindergartenkinder, durch eine lineare strukturierte Ereignisrepräsentation bis zur zweiten Klasse und eine episodisch strukturierte Erzählung zwischen der zweiten und vierten Klasse, kann anschließend ein narrativ strukturierter Text mithilfe der Affektmarkierung ab der vierten Klasse verfasst werden.

Neben dem Stufenmodell von Boueke et al. (1995) wurden im deutschen Kontext weitere Modelle entwickelt, die insbesondere in der

<sup>61</sup> Im Rahmen seiner Motivationstheorie untersucht Berlyne (1960, 1974), welche Faktoren zu Erregung führen. Hierbei unterscheidet er zwischen internen Faktoren, wie Schmerz und Hunger und externen, die sich auf die situativen Umwelteinflüsse beziehen. Die externen Faktoren fasst er unter dem Begriff »kollative Variablen« (Berlyne 1974: 10) zusammen. Es werden vier Arten dieser Variablen unterschieden: Neuigkeit, Ungewissheit, Komplexität und Überraschungsgehalt. Dazu sind auch drei weitere Reizarten zu zählen: Affektive Reize, starke äußere Reize und innere Reize, die von Bedürfniszuständen herrühren. All diese Variablen und Reize weisen ein starkes Anregungspotenzial auf.

didaktischen Forschung verwendet werden, wie das von Augst et al. (2007). Dieses Modell wurde im Rahmen einer Longitudinalstudie entwickelt, die mit Kindern im neunten, zehnten und elften Lebensjahr durchgeführt wurde. Die Analyse wurde nach verschiedenen Textsorten differenziert und neben Erzählungen wurden auch Berichte, Instruktionen, Beschreibungen und Argumentationen erhoben.

Für Augst et al. (2007) ist die Entwicklung von Textkompetenzen ein Aneignungsprozess, wobei die Vorgänge sowohl durch die Textstruktur als auch durch die Erwartungen der Sprachgemeinschaft bedingt sind. Ihr Modell umfasst folgende vier Stufen einer Erzählentwicklung: Auf der ersten Stufe wird der Text als subjektiv konstituierte mentale Einheit verfasst, wobei selektierte Assoziationen stattfinden. Auf der zweiten Stufe wird der Text als sachlogische Verkettung durch sequenzierte Selektionen dargestellt. Diese Stufe ist insbesondere durch den wiederholten Einsatz von Konnektoren gekennzeichnet. Auf der dritten Stufe nimmt der Text die Form eines mehrdimensionalen und perspektivischen Gebildes an, in dem »Er-Erzählungen mit fiktionalem Charakter« (Augst 2010: 66) überwiegen. Schließlich wird der Text auf der letzten Stufe als einheitlich perspektiviertes Gesamtgebilde durch eine synthetisierte Perspektive realisiert (vgl. Augst 2010, Augst et al. 2007).

Selbst wenn die beiden Stufenmodelle von Boueke et al. (1995) und Augst et al. (2007) ähnliche Strukturmerkmale der Erzählung aufweisen, unterscheiden sie sich vor allem bezüglich »der Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse« (Andresen 2013: 23). Während im Modell von Boueke et al. (1995) die emotionale Markierung erst in einer späteren Entwicklungsstufe stattfindet, weisen Augst et al. (2007) darauf hin, dass sich die Kinder von Anfang an mit emotionalen Markierungen beschäftigen. Anders als in der Studie von Boueke et al. (1995) ergibt sich in der Studie von Augst et al. (2007) eine Umstrukturierung der Involvierungs-genese, die in den unterschiedlichen Stufen eine andere Bedeutung in Verbindung mit der jeweiligen Erzählstruktur annimmt. Während auf der ersten Stufe die Ereignisse isoliert dargestellt und häufig durch eine subjektive emotionale Perspektive erzählt werden, werden diese auf der zweiten Stufe temporal oder kausal miteinander verbunden, wobei gleichzeitig ein Zurückdrängen der subjektiven Perspektive stattfindet. Weitere affektive Markierungen sind auf der drit-

ten und vierten Stufe, die am Lesenden orientiert sind, zu finden. Die affektiven Markierungen basieren somit nicht mehr auf der eigenen subjektiven Perspektive des bzw. der Schreibenden, sondern werden durch Neugier- und Spannungseffekte für den Leser bzw. die Leserin eingesetzt.

Trotz der starken Resonanz beider Stufenmodelle wurden diese Analyseverfahren kritisiert. Andresen (2013: 31f.) macht hinsichtlich der Stufenmodelle auf die Problematik aufmerksam, dass die Erzählentwicklung nicht nur vom Genre abhängig sei, sondern auch von den unterschiedlichen Strukturtypen, die Kinder rezipieren und produzieren. Somit würde eine Systematisierung des Analyseverfahrens und dementsprechend der Ergebnisse die Kreativität der Textproduktion einschränken. Weiterhin muss beachtet werden, dass neben Stilmerkmalen, die insbesondere auf schulische Anleitung zurückzuführen sind, Kinder weitere Stilmittel bzw. individuelle Ausdrucksformen verwenden. Ferner ist die schriftliche Produktion zum einen von mehreren Kontextbedingungen beeinflusst, zum anderen verwenden Kinder, auch wenn sie sich im selben Alter befinden, unterschiedliche sprachliche Strukturen und Formulierungsmuster (vgl. Andresen 2013, 2017, Baake/Hoppe 2016).

### 3.4.1.1 Studien zu schriftlichen Erzählungen im mehrsprachigen Kontext

Nach der Vorstellung einiger Studien zu Erzählungen und deren Entwicklung, soll im Folgenden die schriftliche Narration aus mehrsprachiger Perspektive betrachtet werden. Es handelt sich dabei um ein differenziertes Forschungsfeld, das sich vorwiegend aus den zahllosen miteinander kombinierbaren Aspekten der Analyse, den eingesetzten Erhebungsinstrumenten und -methoden, den Sprachpaaren sowie der Zielgruppenauswahl ergibt. Insofern ist eine vollständige Darstellung im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Um einen Überblick über die zahlreichen Ansätze zu erhalten, empfiehlt sich die Lektüre von Bamberg (2007, 2012), Becker/Wieler (2013), Dannerer (2018), Kern et al. (2012), Rosenberg/Schroeder (2016), Strömqvist/Verhoeven (2004), Verhoeven/Strömqvist (2001).

Mehrere Studien im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung im deutschen Kontext haben sich mit Erzählungen auseinandergesetzt, die von Schülerinnen und Schülern schriftlich produziert wurden und gehen der Frage nach, ob und wie Mehrsprachigkeit genutzt wird (vgl. Duarte 2011, Gantefort 2013, Riehl 2001). Hierbei werden insbesondere mündliche und schriftliche Kompetenzen im Primarschulbereich untersucht, wobei der Fokus stark auf Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als L1 gelegt wird (vgl. Griebhaber 2016, Kalkavan-Aydin 2016, Rehbein 2007, 2016, Reich 2016). Auch im Sekundarschulbereich beschränken sich die Untersuchungen vorwiegend auf die Sprachpaare Deutsch-Türkisch (vgl. Schroeder 2014, Şimşek 2016, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016) und Deutsch-Russisch (Anstatt 2011, Böhmer 2015, 2016). Bei einem Großteil der Arbeiten, insbesondere mit Kindern im Grundschulalter, handelt es sich um Untersuchungen, in denen anhand einer Geschichte in Form von Bildimpulsen, wie »Frog, where are you?« (Mayer 1969)<sup>63</sup>, eine Erzählung verfasst werden soll (vgl. Berman/Slobin 1994, Bamberg 2007, 2012).<sup>64</sup>

Erzählimpulse spielen in der bisherigen Erzählforschung eine wichtige Rolle und werden in zahlreichen Studien einbezogen. Diese werden nicht nur in Form einer Bildergeschichte, wie im Fall der *frog story*, sondern auch als Einzelbilder eingesetzt (vgl. Augst et al. 2007, Knapp 1997, Riehl 2001, Riehl et al. 2018). Filme stellen eine weitere Form von Erzählimpulsen dar (vgl. Blaschitz 2014, Mehlem 2013). Andere Untersuchungen zum mehrsprachigen Erzählen haben sich darüber hinaus auch mit Nacherzählungen beschäftigt (vgl. Böhmer 2016, 2015, Gantefort/Roth 2008, Kalkavan 2013, Rehbein 2016). Ein wichtiger Fokus vieler Studien zum mehrsprachigen Erzählen liegt schließlich auf der Entwicklung der narrativen Kompetenzen sowohl im vorschulischen als auch im schulischen Alter (Dannerer 2012, Rodina 2017).<sup>65</sup>

63 Die daraus resultierenden Erzählungen werden oft als *frog story* bezeichnet.

64 Für eine ausführliche Darstellung der Studien zur *frog story* im ein- sowie mehrsprachigen Bereich siehe Strömqvist/Verhoeven (2004). Weiterhin sind in der CHILDES-Datenbank mehrere Korpora zur *frog story* zu finden, URL: <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/> (Zugriff vom 29.04.2021).

65 Auf weitere Studien zur Erzählentwicklung im mehrsprachigen Kontext wird im Sammelband Verhoeven/Strömqvist (2001) verwiesen.

Die unterschiedlichen Studien zeigen jedoch eine ähnliche Tendenz bezüglich der narrativen Kompetenzen bilingualer Kinder und Jugendlicher: Zum einen kann eine Wechselwirkung zwischen L1 und L2 festgestellt werden, wobei diese abhängig von den Kompetenzen in der L1 ist (vgl. Kalkavan-Aydın 2016, Lechner/Siemund 2014, Riehl 2013, 2018d, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Zum anderen sind keine (signifikanten) Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern im gleichen Alter festzustellen (vgl. Dannerer 2012, Knapp 1997). Soziolinguistische Faktoren, wie die literale Sozialisation in der Familie, insbesondere in der L1, spielen bei der Erzähentwicklung und der Ausbildung narrativer Kompetenzen insgesamt eine wichtige Rolle (vgl. Kalkavan-Aydın 2016, Rehbein 2016, Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Diese unterschiedlichen Ansätze sind nicht nur aus kognitiver und linguistischer Sicht wichtig, um mehrsprachige Kompetenzen besser zu erfassen, sondern auch aus didaktischer Perspektive, um weitere Sprachförderkonzepte entwickeln zu können.

#### 3.4.1.2 Studien zu Erzählungen bilingualer italienischer Kinder

Wie bereits diskutiert wurde, berücksichtigt die Mehrheit der Studien zu mehrsprachigen Erzählungen Schülerinnen und Schüler, die Türkisch oder Russisch als L1 haben. Es gibt insgesamt nur sehr wenige Studien, die sich mit bilingualen italienischen Schülerinnen und Schülern beschäftigen. Die wenigen, die es gibt, behandeln insbesondere mündliche Erzählungen bilingualer Kinder und Jugendlicher mit Italienisch als Erstsprache. Aufgrund des Fokus auf mündliche Daten werden diese Studien im Folgenden nur kurz skizziert.

Eine der ersten Studien, die mündliche elizitierte Erzählungen italienischer Jugendlicher in Deutschland in den Blick nimmt, wurde 1985 von Bierbach publiziert. Sie stellte fest, dass die Jugendlichen die italienische Vergangenheitsdifferenzierung im Zusammenhang mit der Funktion der Erzählung verwenden. Wenn keine Handlung erzählt wird, sondern nur mehrere Handlungen aufgezählt werden, findet hingegen keine Differenzierung statt. Diese wird erst angewendet, wenn der situative Rahmen eingeführt wird. Zudem findet in den Erzäh-

lungen ein regelmäßiger Wechsel vom Deutschen ins Italienische statt, insbesondere wenn die Jugendlichen den narrativen Diskurs beginnen. Das Deutsche wird wiederum bei der Selbstkorrektur und am Schluss der Erzählungen verwendet. Dadurch wird die »erzählte« von der »besprochenen« (Bierbach 1985: 170) Welt abgegrenzt. Auch jüngere Studien beziehen sich auf die mündlichen Kompetenzen von Kindern mit Italienisch als Erstsprache. Serratrice (2007) konnte in einer Untersuchung zu mündlichen Erzählungen bilingualer italienisch-englischer Kinder beispielsweise feststellen, dass simultan bilinguale Kinder in der Lage sind, die jeweiligen Sprachkenntnisse kontextgebunden einzusetzen: »The results of this study show that children who are regularly exposed to two languages from birth can achieve remarkable levels of nativeness in both their languages« (Serratrice 2007: 1083).

In Bezug auf narrative Texte der bilingualen Stichprobe mit Italienisch als L1 sind außerdem die Studien von Baake/Hoppe (2016, 2018) zu nennen. Für deren Untersuchung wurde das FörMig-Instrument »Der Sturz ins Tulpenbeet« (Gantefort/Roth 2008: 29) als Erzähllass verwendet, wobei fünf Schülerinnen und Schüler einer bilingualen deutsch-italienischen Grundschule während des Schreibprozesses mithilfe von Laut-Denken-Protokollen beobachtet wurden.<sup>66</sup> Die qualitativen Ergebnisse lassen bei den Kindern auf einen Zusammenhang zwischen narrativen Kompetenzen in der L1 und der L2 schließen. Die Schülerinnen und Schüler verwenden bewusst ihr sprachliches Repertoire, »was teils in eventuell sprachlich-kulturell bedingten unterschiedlichen Realisierungen mündet« (Baake/Hoppe 2016: 186). Eine qualitative Langzeitstudie hinsichtlich mündlicher und schriftlicher

66 Das Modellprogramm »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig« wurde 2004–2006 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in zehn Bundesländern gefördert. Im Rahmen des Programms wurde die Schreibaufgabe »Der Sturz ins Tulpenbeet« mit einer doppelten Zielvorgabe entwickelt: Einerseits als förderdiagnostisches Instrument für Lehrkräfte, »um diese darin zu unterstützen, den Sprachstand vor allem von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Teilkompetenzen differenziert sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zu bestimmen und [...] sprachliche Förderung [...] durchführen zu können. Andererseits dient das Instrument dazu, die im Programm erprobten Fördermaßnahmen im Rahmen der Gesamtevaluation auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen« (Gantefort/Roth 2008: 29f.).

Kompetenzen von sechs deutsch-italienischen Kindern im Alter zwischen sechs und neun Jahren wurde von Streb (2016) durchgeführt. Schriftliche Erzählkompetenzen wurden auch in der quantitativen Studie von Montanari et al. (2016) mit 110 Kindern von der ersten bis zur fünften Klasse mit Italienisch als L1 in Los Angeles in einer Immersionsschule untersucht. Hierbei wurde festgestellt, dass sich im Rahmen des bilingualen Programms die narrativen Kompetenzen sowohl in der L1 Italienisch als auch in der L2 Englisch weiterentwickeln. Im Laufe dieses Entwicklungsprozesses spielt der Sprachgebrauch im Elternhaus eine wichtige Rolle: Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, zeigen bessere Ergebnisse als diejenigen, die mit der Familie nur Englisch sprechen. Die Autorinnen und Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass der Besuch eines bilingualen Schulprogramms eine bessere Entwicklung der narrativen Kompetenzen ermöglicht.

Ähnliche Schlussfolgerungen wurden auch im deutschen Forschungskontext in den Studien von Riehl (2013) und Riehl et al. (2018) gezogen. Es handelt sich hierbei im ersten Fall um die Pilotstudie und im zweiten Fall um das darauffolgende Forschungsprojekt »Mehrschriftlichkeit«, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit anzusiedeln ist. Mithilfe von Bildimpulsen in der L1 und L2 und eines Analysemodells für die Erfassung globaler Textmuster wurden hierbei argumentative und narrative Textkompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler untersucht. In diesen Studien wurde eine Wechselwirkung der Textkompetenzen festgestellt, insbesondere wenn die Schülerinnen und Schüler hohe Kompetenzen in der L1 aufweisen. Dabei scheinen der rezeptive und produktive Umgang mit schriftlichen Texten in der L1 aber auch der außerschulische Sprachgebrauch und die literalen Praktiken im Elternhaus von Bedeutung zu sein. In der Studie von Riehl et al. (2018) wurde auf die narrativen Kompetenzen der italienischen Gruppe jedoch nicht im Detail eingegangen und die Kompetenzen sowie deren mögliche Einflussfaktoren wurden nur für die gesamte Stichprobe diskutiert.

Aus der Betrachtung vorheriger Studien in Bezug auf narrative Texte bilingualer Jugendlicher mit Italienisch als Herkunftssprache wird deutlich, dass deren schriftliche Kompetenzen bisher kaum erforscht wurden. Angesichts der bedeutenden Präsenz der italienischen Gruppe



in Deutschland und in München liefert die vorliegende Untersuchung wichtige neue Erkenntnisse.

### 3.4.2 Argumentation als komplexe sprachliche Handlung

Nach der Betrachtung und Diskussion der narrativen Texte und vorherigen Studien zu bilingualen Erzählungen wird im Folgenden der Fokus auf die Argumentation sowie die argumentativen Texte gelegt.

Der Erwerb und die Entwicklung argumentativer Kompetenzen stellen einen besonders wichtigen Aspekt im Laufe der Ausbildung eines jeden Individuums dar und gehören daher zu den zentralen Aufgaben des Schulunterrichts (vgl. Domenech/Petersen 2018, Petersen 2013, 2014). Auf die Frage, was Argumentieren, ein Argument oder eine Argumentation ausmacht, sind in der Forschung jedoch unterschiedliche Antworten zu finden. Das mag mitunter auch daran liegen, dass sich in der germanistischen Linguistik »ein recht vager Begriff von *argumentatio* durchgesetzt hat« (Eggs 2000: 397, Hervorhebung im Original). Im Folgenden soll daher zunächst bestimmt werden, welche Auffassungen zur Argumentation aus der bisherigen Forschung bereits bekannt sind.<sup>67</sup>

Klein (1980: 9) versteht eine Argumentation als »eine bestimmte Art komplexer sprachlicher Handlungen. Damit sind Tätigkeiten gemeint, in denen es darauf ankommt, eine bestimmte Aufgabe sprachlich zu lösen«. Eine sprachlich komplexe Handlung zu lösen, bedeutet im Falle einer Argumentation, »ein Argument zu entwickeln« (Klein 1980: 10). Dieses lässt sich als »Folge von Aussagen darstellen, die in eine Antwort auf eine *Quaestio* – eine strittige Frage – mündet; die Aussagen müssen in einer bestimmten (>logischen<) Weise miteinander verbunden sein« (Klein 1980: 10, Hervorhebung im Original). Aspekte, wie einzelne Aussagen zu rechtfertigen sind, Kohärenz zu gewährleisten ist und einzelne Teilargumente zu koordinieren sind, spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. Klein 1980: 17).

<sup>67</sup> Aufgrund der Fülle der Literatur zu diesem Themenbereich ist ein ausführlicher Überblick an dieser Stelle nicht möglich. Für weitere Informationen sei beispielsweise auf Pohl (2014) verwiesen.

In einer ähnlichen Art und Weise wird die Argumentation auch von Heinemann/Viehweger (1991: 237) dargestellt: als ein »abwägendes und auf Schlussfolgerungen zielendes Miteinander-in-Beziehung-Setzen von illokutiven Handlungseinheiten zur Begründung von Behauptungen«. Laut Heinemann/Viehweger (1991: 249) ist eine Argumentation »jede Art der Beweisführung, die als Begründung für Thesen, Motive und Interesse gehandhabt wird«. Zusammenfassend besteht nach Heinemann/Viehweger (1991) eine Argumentation aus einer Sequenz von Annahmen (Prämissen) und einer Schlussfolgerung (Conclusio).<sup>68</sup>

Toulmin (2003) versucht in seinem Schema das Argumentieren in der Praxis zu untersuchen und geht davon aus, dass ein Argument aus sechs Elementen besteht: Für eine These oder Konklusion, die die Ausgangsbehauptung bildet, werden als Begründung Informationen, Tatsachen oder Aussagen benötigt. Der Schritt von der These/Konklusion zu den Daten wird durch Schlussregeln geregelt. Darunter werden allgemeine hypothetische Aussagen verstanden. Als weiteres Element unterscheidet Toulmin die Modaloperatoren, die verwendet werden, um der Argumentation Gewicht zu verleihen. Gleichzeitig werden in der Argumentation Ausnahmebedingungen formuliert, die die Gültigkeit der Schlussregel einer Argumentation einschränken. Die Zulässigkeit dieser Schlussregel erweist sich durch eine Stützung, die den letzten Aspekt von Toulmins Schema darstellt. Darunter werden Aussagen verstanden, die inhaltliche Standards des betreffenden Argumentationsbereich ausdrücken (beispielsweise Verweise auf Gesetze und Normen).

Insbesondere aus sprachdidaktischer Perspektive wurde Toulmins Schema in mehreren Studien angewendet, um Argumentationen von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen (vgl. Böhnisch 2009, Brinker 2005, De Bernardi/Antolini 1996). Brinker et al. (2018: 74) weisen allerdings darauf hin, dass während »These und Argument(e) [...] die Grundlage des argumentativen Textes [bilden] [...] Schlussregel und Stützung [...] demgegenüber in argumentativ verfahrenen Texten der Alltagssprache häufig nicht ausgedrückt« sind. Auch Bayer (2007: 91)

<sup>68</sup> Diese Definition wird auch in jüngerer Forschung weiterverwendet. Für Bayer (2007) beispielsweise besteht »[e]in Argument [...] immer aus mehreren Sätzen: Der **Konklusion**, dem Satz, den wir begründen wollen, und aus einer oder mehreren **Prämissen**, welche die Konklusion stützen sollen« (Bayer 2007: 18, Hervorhebung im Original).

macht darauf aufmerksam, dass in der Praxis Prämisse und Konklusion in unterschiedlicher Reihenfolge auftreten können.

Es ist daher schwierig, argumentative Texte, insbesondere von Schülerinnen und Schülern, mithilfe eines fixen Argumentationsmodells zu erfassen. Dazu zählt, dass sich Argumentationen für Schülerinnen und Schüler als besonders schwierig darstellen, da hier, anders als in Erzählungen, ein »textunabhängiger Sachverhalt« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 74) fehlt, der durch die Umstrukturierung von Wissen erst hergestellt werden muss. Demzufolge müssen die Argumente aufgrund ihrer Relevanz ausgewählt, gewichtet und angeordnet werden (vgl. Petersen 2013).

In Bezug auf das schriftliche Argumentieren unterscheidet Feilke (2010a: 155, 2010b: 217) darüber hinaus zwischen »argumentativen Grundkompetenzen« und »genuin konzeptionell literalen Kompetenzen«. Während erstere die Kenntnis von Normen, Werten, Welt- und Sprachwissen sowie Argumentationskenntnis umfassen, zählen die Letztgenannten zu folgenden Anforderungsbereichen: »Alterisierung«, »Referentialisierung« und »Textualisierung« (Feilke 2010b: 217f.). Mit Alterisierung ist die Abstimmung des Textes auf die Adressatinnen bzw. die Adressaten gemeint, die durch die pragmatische Textrahmung und die explizite Ansprache der Lesenden realisiert wird (vgl. Feilke 2010b: 217). Unter Referentialisierung ist das Benennen des Umstandes zu verstehen, der mit Argumenten erweitert wird. Eine viel wichtigere Rolle spielt allerdings die Textualisierung, die »die texttypen- oder gattungsspezifische Elementarfunktion betrifft« (Feilke 2010b: 218). »Sie ist das integrative Moment sowohl des Bezugs auf die Sachen (Referentialisierung) als auch auf die Interaktionsregulierung und des kommunikativen Bezugs auf den Adressaten (Alterisierung)« (Feilke 2010b: 218). Insbesondere die Textualisierung erweist sich als schwierige Aufgabe für die Schreibenden. Das liegt daran, dass es »[t]extlich betrachtet, [...] beim Argument um monologisch bestimmte Begründungen [geht], während im Unterschied dazu jede Argumentation notwendig zumindest virtuell dialogisch verfahren muss« (Feilke 2010a: 154).

Darüber hinaus wird bei Argumentationen zwischen epistemisch-heuristischen und persuasiven Argumentationen unterschieden. Bei den epistemisch-heuristischen Argumentationen haben die Sprechenden

den/Schreibenden noch keine feste Meinung gegenüber dem Gegenstand und das vorhandene Wissen wird neu strukturiert. Bei der persuasiven Argumentation rücken dagegen »die Argumentationsteilnehmer und das Verhältnis, das sie im Punkte der *res dubia* zueinander haben, in den Mittelpunkt« (Winkler 2003: 42, Hervorhebung im Original).

Winkler (2003: 82, Hervorhebung im Original) bezeichnet das Argumentieren als »eine **sprachliche Haltung**, [...] die von einem **Gegenstand**, einem **Sprecher/Schreiber** und einem **Adressaten** bestimmt ist und innerhalb eines **Rahmens kollektiv geltender Werte und Normen** stattfindet«. Dabei spielen sowohl die Sach- als auch die sprachliche, moralische sowie die sozial-kommunikative Kompetenz eine Rolle. Demzufolge sind drei wichtige Faktoren zu erkennen: »Gegenstand«, »Sprecher/Schreiber« und »Hörer/Leser« (Winkler 2003: 42), die im Falle des intra- und interpersonalen Argumentierens unterschiedlich positioniert werden.

Während im intrapersonalen Argumentieren die Argumentationshandlungen von Sprechenden bzw. Schreibenden verinnerlicht werden, beispielsweise wenn ein Problem oder eine Entscheidung monologisch reflektiert wird (vgl. Maas 1973: 161f., Winkler 2003), findet das interpersonale Argumentieren hingegen »aktuell oder virtuell dialogisch« statt (Winkler 2003: 29). Beim aktuell dialogischen Argumentieren diskutieren »die Argumentationspartner zum selben Zeitpunkt miteinander [...], d.h. [nehmen] im Wechsel sowohl Sprecher- als auch Hörerrolle ein« (Winkler 2003: 29). Virtuell dialogisch sind hingegen »Argumentierhandlungen, in denen sich ein Sprecher/Schreiber an bestimmte Adressaten richtet« (Winkler 2003: 30). Dabei setzt sich der/die Schreibende/Sprechende mit den möglichen Einwänden, Positionen usw. des lesenden bzw. zuhörenden Publikums auseinander. Das interpersonale Argumentieren, sei es aktuell oder virtuell dialogisch, wird somit von der Beziehung zwischen Adressatin/Adressat und Sender/Senderin beeinflusst. Faktoren wie »Zahl der Adressaten, der Bekanntheitsgrad zwischen Kommunikator und Rezipient(en), der situative Rang der Argumentationsteilnehmer (asymmetrische oder symmetrische Argumentationssituation) und die persönliche Einstellung der Argumentationsteilnehmer zueinander« (Winkler 2003: 30f.) spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wichtig für eine interpersonal

argumentierende Handlung ist auch deren »Öffentlichkeits- und Institutionalierungsgrad« (Winkler 2003: 31). Im schulischen Kontext ist das Argumentieren allgemein als stark institutionalisiert zu betrachten: Die Handlungen, die in diesem Rahmen stattfinden, sind »in vielfältiger Weise vorstrukturiert« (Weingarten/Pansegrau 1992: 134). Der institutionelle Rahmen des schulischen Argumentierens führt daher zu einem »asymmetrischen Kommunikationsverhältnis« (Winkler 2003: 32) zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern, welches wiederum oft durch »strategische und imagepflegende Argumentationsformen« (Weingarten/Pansegrau 1992: 137) gekennzeichnet ist.

#### 3.4.2.1 Zur Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten

Als Pionierarbeit hinsichtlich der Untersuchung der Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten gilt, insbesondere im deutschen schreibdidaktischen Forschungskontext, die Studie von Augst/Faigel (1986). Die Autoren untersuchten argumentative Texte in Form eines Briefes von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und von Studierenden. Basierend auf den Ergebnissen erstellten sie ein Modell zur Entwicklung argumentativer Kompetenzen.

In erster Linie muss »[d]er Schreiber [...] seine subjektive Betroffenheit durch das Problem der Hausaufgaben ausdrücken, dies jedoch in einer Art und Weise, die zugleich in [B]ezug auf das Problem eine verallgemeinerbare und objektive, das heißt sachadäquate Darstellung und Erörterung verlangt« (Augst/Faigel 1986: 111). In einem zweiten Schritt wird ein spezifischer Adressat bzw. eine spezifische Adressatin angesprochen und an ihn oder sie appelliert. Dabei handelt es sich um »eine Kompetenz zur Textorganisation« (Augst/Faigel 1986: 111), die sich in vier Bereichen ausdrückt. Hierzu gehören:

[D]ie Konstruktion eines gemeinsamen Referenz- und Relevanzrahmens für das dargestellte Problem und dessen Schilderung aus der Sicht des Schreibers [...], die Einbeziehung möglicher Bedenken des Adressaten gegenüber der vom Schreiber geäußerten Auffassung [...], die Plausibilität der Argumentation [und schließlich die] Stringenz der Darstellung. (Augst/Faigel 1986: 111)

Das Modell von Feilke (1988) unterscheidet darüber hinaus vier grundlegende Textordnungsprobleme: Ausdruck-, Inhalts-, Überzeugungs- und Gestaltungsproblem. Das Ausdrucksproblem bezieht sich auf die Betroffenheit der Schreibenden und ihre expressive Problemdimension. Das Inhaltsproblem spiegelt die kognitive Problemdimension wider, etwa die Aufgabe der Schreibenden, »die inhaltliche Komplexität des Sachverhalts mit Hilfe der Textstruktur zu ›bändigen‹ und [sie] sachlich adäquat wiederzugeben« (Feilke 1988: 68). Das Überzeugungsproblem stellt die soziale Problemdimension dar: Um die Lesenden zu überzeugen, muss »der Schreiber auf alle Informationsmöglichkeiten verzichten, die ihm dafür in der face-to-face Situation zur Verfügung stehen« (Feilke 1988: 68). Schließlich entspricht dem Gestaltungsproblem die textuelle Problemdimension, die »als Produkt eine ›homogene‹ Textgestalt« (Feilke 1988: 68) liefert.

Anhand dieser theoretischen Grundlage wurden vier Textordnungsmuster in den analysierten Texten erkannt: das linear-entwickelnde, das material-systematische, das formal-systematische und das linear-dialogische Textordnungsmuster. Das linear-entwickelnde Muster ist zunächst stark von der expressiven Problemdimension beeinflusst: Der bzw. die Schreibende drückt mit diesem Muster seine bzw. ihre subjektive Betroffenheit oder Haltung bezüglich des behandelten Themas aus. Demgegenüber steht beim material-systematischen Ordnungsmuster die kognitive Problemdimension im Vordergrund und der bzw. die Schreibende widmet sich überwiegend dem Inhaltsproblem. Um den Sachverhalt darzustellen, wird das Weltwissen aktiviert und über die jeweils relevanten Aspekte entschieden (vgl. Feilke/Augst 1989: 310f.). Texte dieser Art zeigen zum einen fortgeschrittene Dekontextualisierungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, zum anderen werden aber auch einige Probleme bei der Erzeugung textueller Homogenität sichtbar (vgl. Feilke/Augst 1989: 319).

Im Fall eines formal-systematischen Ordnungsmusters greift der bzw. die Schreibende auf rein formale Schemata zurück, um einen kohärenten und homogenen Text zu verfassen. Auf der makrostrukturellen Ebene wird das Erörterungsschema Pro-Contra-Conclusio am häufigsten verwendet. Darüber hinaus kommen weitere Handlungsrouninen zum Einsatz, wobei der Text insbesondere durch Überschriften

und Absätze, aber auch durch argumentationstypische Gliederungssignale unterteilt wird (vgl. Augst/Faigel 1986: 115). Schließlich entspricht das letzte Ordnungsmuster (linear-dialogisch) der höchsten Ontogenese-stufe einer Argumentation. Der bzw. die Schreibende geht über die expressive, kognitive und textuelle Dimension hinaus und stellt den Adressaten bzw. die Adressatin und somit die soziale Problemdimension in den Vordergrund. Kennzeichnend für diese Texte ist die »Wiederbelebung einer subjektiven Perspektive und einer linearen Grundstruktur, die jedoch mit einer objektivierten Argumentation, expliziter Metakommunikation und direkter Ansprache des Adressaten verbunden wird« (Feilke/Augst 1989: 230).

In ihrer Studie konnten Augst/Faigel darüber hinaus die durch den Schreibprozess geförderte »Entwicklung von Schemata zur Reduktion von Komplexität« (Augst/Faigel 1986: 111) feststellen: Mit zunehmendem Alter sind die Schreibenden in der Lage, Textordnungsschemata zu differenzieren und sie dementsprechend einzusetzen. Dies ermöglicht eine höhere funktionale Integration der Texte und zeigt dementsprechend ihre Homogenität (vgl. Augst/Faigel 1986: 134). Die Analyse von Feilke (1988: 78, Hervorhebung im Original) stellt eine nicht eindeutige Abfolge von Textordnungsmustern fest: »[D]er Erwerb textstrukturierender Fähigkeiten vollzieht sich nicht als ein Prozess, in dem mit der fortschreitenden Entwicklung der Schreiber alte Textstrukturierungsfähigkeiten durch die neu erworbenen *ersetzt*«. Es findet vielmehr ein altersunabhängiger »*Differenzierungsprozess*« (Feilke 1988: 78, Hervorhebung im Original) statt, in dem auf der Grundlage der bereits erworbenen Musters »neue Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut« werden (Feilke 1988: 78). Dieser Prozess sei jedoch nicht individuell sondern entwicklungspsychologisch durch die »Dezentralisierung der Perspektiven« (Feilke 1988: 78) bestimmt, die sich in den Etappen der Differenzierung der Textordnungsmuster vollzieht. Somit entspricht das linear-entwickelnde Muster der Perspektive aus der subjektiven Erlebniswelt (Ich), während das material-systematische Muster die Perspektive auf die objektive Welt (die Sache) widerspiegelt. Das formal-systematische korrespondiert hingegen mit dem Text als Medium und schließlich stimmt das linear-dialogische Muster mit der Lesendenperspektive überein (vgl. Feilke 1988: 79). Feilke/Augst (1989: 316) weisen

darauf hin, dass die Analyse argumentativer Texte »methodisch den Zugang zu einer größeren Zahl möglicher textstrukturierender Prinzipien« eröffnet.

### 3.4.2.2 Studien zu argumentativen Texten im mehrsprachigen Kontext

Das Modell von Augst/Faigel (1986) bzw. Feilke/Augst (1989) wurde auch für die Untersuchung argumentativer Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler verwendet (vgl. Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Anhand eines Analyserasters wurden in dieser Studie zunächst drei, danach fünf unterschiedliche Typen bzw. Textniveaustufen entwickelt und für die Analyse bilingualer argumentativer Texte verwendet.<sup>69</sup> Die Studien sind zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der argumentativen Textkompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als (frühe) L2 gekommen: Es gibt eine Korrelation zwischen den Textkompetenzen in der L1 und der L2, wobei diese jedoch erst nachgewiesen werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler über hohe argumentative Kompetenzen in der L1 verfügen. Es wurde außerdem beobachtet, dass italienische Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen untersuchten Sprachgruppen, etwa russisch in Riehl (2013) und griechisch in Riehl et al. (2018), Strukturen aus der Mündlichkeit in die Texte transferieren und somit nur eine niedrigere Textniveaustufe erreichen.

Auch wenn im Zuge dieser Studien Untersuchungen zur bilingualen argumentativen Textkompetenz (unter anderem mit Probandinnen und Probanden mit Italienisch als L1) unter Berücksichtigung weiterer Faktoren wie Schultyp und Sprachgebrauch durchgeführt wurden, ist zu fragen, ob die Einteilung von drei bzw. fünf Niveaustufen zu einer angemessenen Analyse der bei bilingualen Schülerinnen und Schülern vorhandenen schriftlichen Kompetenzen führt. Problematisch ist dabei nicht nur die Unterscheidung der mündlichen bzw. schriftlichen Elemente eines argumentativen Textes, die nur auf der Grundlage des

69 Für eine ausführliche Beschreibung der Stufen siehe Kapitel 3.2.1.



Ansatzes von Koch/Oesterreicher (1985) vorgenommen wurde,<sup>70</sup> sondern vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Stufe bzw. ein Niveau erreichen sollten, damit ihre Textkompetenzen dementsprechend als hoch eingestuft werden konnten. Eine Einteilung der Texte nach Niveaustufen bzw. (Text-)Typen, die auf drei unterschiedliche Modelle bzw. Ansätze zurückgeht, könnte sich als Einschränkung für eine ausführliche Analyse der daraus entstandenen Argumentationsstrategien und der sprachlichen Phänomene – insbesondere in mehrsprachiger Perspektive – erweisen.<sup>71</sup>

Auch wenn das schriftliche Argumentieren vor allem für bilinguale Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellt, haben einige Studien eine Wechselwirkung zwischen argumentativen Textmustern in L1 und L2 festgestellt. Dabei spielen soziolinguistische Faktoren, wie Sprachgebrauch und Spracheinstellung (unter anderem im Elternhaus), eine besonders wichtige Rolle (vgl. Petersen 2013, 2014, Montanari et al. 2016, Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Weiterhin wurde beobachtet, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Schülerinnen und Schülern beim Schreiben von kohärenten Texten sowie bei der Verwendung schriftlicher Elemente gibt, wie komplexe grammatische Strukturen oder ein fachlich spezifischer Wortschatz (vgl. Cantone/Haberzettl 2008, 2009, Gruhn/Haberzettl 2011). Ähnliche Fähigkeiten bei der Produktion komplexer Nominalphrasen wurden aber auch bei der schriftlichen Argumentationskompetenz beobachtet. Vor allem im lexikalischen Bereich sind einige Abweichungen zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Probanden und Probandinnen festzustellen (vgl. Petersen 2014: 77).

70 Für eine ausführliche Auseinandersetzung zum Ansatz von Koch/Oesterreicher (1985) siehe Kapitel 3.2.2.

71 Hinsichtlich der Problematik von Stufenmodellen wird auch auf Kapitel 3.2.1 verwiesen.

### 3.4.3 Narrative und argumentative Texte im Vergleich

Im Gegensatz zu den umfangreichen Untersuchungen, die sich entweder mit Argumentationen oder Erzählungen bilingualer Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt haben, gibt es nur wenige Studien, die beide Textsorten, insbesondere mit Probandinnen und Probanden der Sekundarstufe II, untersuchen. An dieser Stelle sind die Pilotstudien und die Teilergebnisse des Mehrschriflichkeitsprojekts (im Rahmen dessen diese Dissertation entstanden ist) zu nennen (vgl. Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Woerfel et al. 2014, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Der Vergleich der argumentativen und narrativen Kompetenzen hat zunächst ergeben, dass die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit dem Textgenre interagiert. Sowohl in der deutschen als auch in der Herkunftssprache sind die narrativen Texte elaborierter als die argumentativen. Dies lässt sich mit dem Gebrauch dieses Texttyps in der Alltagssprache erklären (vgl. Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 331). Niedrige argumentative Kompetenzen lassen sich in der Studie von Woerfel et al. (2014: 62) durch den fehlenden Erwerb bzw. die Nicht-Einübung von Argumentationsmustern in der L1 interpretieren. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Studien, die mit jüngeren Schülerinnen und Schülern gearbeitet haben (vgl. Augst et al. 2007). Auch Berman/Nir-Sagiv (2007) weisen in ihrer Untersuchung von argumentativen und narrativen Texten darauf hin, dass diese Textsorten in unterschiedlichen Kontexten erworben und entwickelt werden:

[N]arratives are normally produced in the context of interactive conversation and so are associated with informal, everyday linguistic usage. In contrast, expository texts are encountered mainly in the classroom [...] and so are associated with the »literate lexicon« (Ravid 2004), low frequency vocabulary, and more marked syntactic structure. (Berman/Nir-Sagiv 2007: 106)

Darüber hinaus konnten sie feststellen, dass argumentative Kompetenzen insbesondere von literalen Praktiken beeinflusst werden. Diese Annahmen wurden von weiteren Studien bestätigt (vgl. Duarte 2011, Riehl et al. 2018).

Die umfangreiche empirische Untersuchung von Riehl (2001) in Südtirol und Ostbelgien ist ebenfalls eine repräsentative Analyse unterschiedlicher Textsorten. Neben Bildergeschichten und -beschreibungen werden hier auch Gebrauchsanweisungen und Argumentationen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und einer deutschen Vergleichsgruppe unterschiedlicher Klassen untersucht. Hierbei wurde insbesondere ein »kreative[r] Umgang mit vorhandenen und überlerten Textelemente[n]« (Riehl 2001: 272) festgestellt: Die Schülerinnen und Schüler aus den Sprachkontaktgebieten »neigen stärker dazu, narrative Schemata zu verwenden, als die einsprachigen Probanden« (Riehl 2001: 272). Dies hängt unter anderem mit der Beobachtung zusammen, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mehr mündliche Elemente verwenden (vgl. Riehl 2001: 273). Ferner spielen weitere Faktoren eine entscheidende Rolle: In diesem Zusammenhang sind sowohl der Kulturkontakt, insbesondere durch die Verwendung von rhetorischen Formulierungsmustern in den argumentativen Texten, als auch die Sprachspeicherung und Automatisierung besonders wichtig (vgl. Riehl 2001: 275f.).

### 3.5 Sprachkontaktphänomene im mehrsprachigen Schreiben

Aus den bereits vorgestellten Studien lässt sich schlussfolgern, dass sich das Thema Mehrsprachigkeit noch weiter ausdifferenzieren lässt, wenn bilinguale schriftliche Kompetenzen untersucht werden. Im schriftlichen Bereich kommt noch hinzu, dass »die schulisch vermittelte Schriftsprache (und ihre normative Verfasstheit)« (Maas 2008: 487) eine wichtige Rolle für mehrsprachige Kompetenzen und ihre Umsetzung spielt.

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche realisieren auch beim Schreiben Sprachkontaktphänomene unterschiedlicher Natur (vgl. Maas 2008: 487). Dabei »[dient] eines der zugänglichen Schriftsysteme [...] als strukturierender Rahmen – als *Matrixschrift*« (Maas 2008: 487, Hervorhebung im Original). In Bezug auf Transferphänomene auf der schriftlichen Ebene lassen sich insgesamt zwei Richtungen unterschei-

den: Einerseits Phänomene, die auf der sprachsystematischen Ebene (Syntax, Morphologie, Lexik und Semantik) zustande kommen und andererseits Transferenzen, die sich auf die Textmuster- und Strategieebene beschränken (vgl. Gantefort 2013: 165f.). Im Folgenden werden Studien zum Transfer auf der sprachsystematischen Ebene und der Ebene des Textmusters präsentiert, wobei der Fokus auf der schriftlichen Sprache liegt.

### 3.5.1 Transfer auf der sprachsystematischen Ebene

Hinsichtlich der Transfererscheinungen auf der sprachsystematischen Ebene konnte Maas (2008) in einer Einzelfallstudie von deutschen und russischen schriftlichen Erzählungen bei einer bilingualen Schülerin neben orthographischen Transferenzen im Russischen auch Schwierigkeiten beim syntaktischen Muster im Deutschen erkennen. Diese erwiesen sich beispielsweise bei der Markierung von Indefinitheit, der Nichtflexion der Eigennamen sowie der Wortfolge in Infinitivkonstruktionen (vgl. Maas 2008: 512f.). Das Mädchen erwarb das Russische als Erstsprache und das Deutsche als Zweitsprache, wies jedoch dominantere schriftsprachliche Kompetenzen im Deutschen auf. Maas (2008: 513) konnte bei ihr feststellen, dass sich »die sprachliche Orientierung auf das Deutsche als ihre ›Leitsprache‹ verschoben hat – ohne dass deswegen die grammatischen Strukturen des Russischen verloren gegangen wären«.

In einer quantitativen Studie zu sorbischen und deutschen Erzählungen von Grundschülerinnen und -schülern stellt Gantefort (2013) neben kulturspezifischen Transfereffekten auch Phänomene des Code-Switchings fest. Es handelt sich hierbei um Lexeme, »die auf der einzelsprachlichen Ebene als ›inkorrekt‹ beurteilt werden können« (Gantefort 2013: 288). In der Studie ist allgemein eine geringe Häufigkeit des Code-Switchings sowohl im Sorbischen als auch im Deutschen, insbesondere im Bereich des Nullsubjektes, zu beobachten. Gantefort (2013: 309) spricht in Bezug auf den Transfer »von einer Abstufung« auf der »einzelsprachlichen Ebene«, verweist jedoch auf weitere Forschung in dieser Richtung. Auf die terminologische Diskussion der Sprachkontaktphänomene geht er an dieser Stelle nicht ein und auch macht er keine klare Trennung zwischen diesen Phänomenen fest: »Die oftmals problemati-

sierte Unterscheidung von Code-Switching gegenüber Borrowing [...] soll hier nicht vertiefend verfolgt werden« (Gantefort 2013: 287f.).

Auch die Studien von Böhmer (2015, 2016) beschäftigen sich mit Transfererscheinungen in mehrsprachigen Erzählungen bilingualer russisch-deutscher Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen Alter von elf Jahren. Als Erhebungsinstrumente wurden neben dem Bildimpuls »Der Sturz ins Tulpenbeet«<sup>72</sup> ein Wortschatztest und ein Fragebogen verwendet. Weitere mündliche Sprachdaten wurden mithilfe des Instruments »Nu, Pogodi!«<sup>73</sup> sowie durch zwei Lesetests erhoben. Für die Analyse wurden auch Daten aus monolingualen Kontrollgruppen, sowohl russisch als auch deutsch, analysiert. In den untersuchten deutschen Texten wurden semantische und morphosyntaktische Abweichungen vorwiegend bei der Wortbildung der Verben und dem Artikelgebrauch beobachtet (vgl. Böhmer 2015: 143). Darüber hinaus konnte Böhmer (2016: 153) bessere Schriftfähigkeiten bei Kindern feststellen, die »einen gesteuerten Schriftspracherwerb im Russischen erfahren haben«.

Ein ähnlicher Befund ist auch in Riehl et al. (2018) zu finden. In ihrer Studie konnten die Autorinnen zeigen, dass sowohl das Lesen in der L1 als auch der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts über einen längeren Zeitraum (circa sieben Jahre) vorteilhaft für die Ausbildung mehrsprachiger Textkompetenzen ist.

Auch Usanova (2016) untersucht schließlich Transfereffekte in Texten bilingualer russischer Fünfzehnjähriger in Deutschland. Der Fokus ihrer Analyse liegt jedoch auf der orthographischen Ebene. Sie konnte feststellen, dass die Zielgruppe orthographische Regeln des Deutschen allgemein ins Russische überträgt (vgl. Usanova 2016: 404f.).

72 Für weitere Informationen bezüglich dieses Bildimpulses wird auf Kapitel 3.4.1.2 verwiesen.

73 Es handelt sich dabei um eine sowjetische bzw. russische Zeichentrickserie, in der ein Wolf einen Hasen verfolgt.

### 3.5.2 Transfer im Bereich der kulturellen Prägung

*Bilingual heißt folglich beispielsweise nicht nur »zweisprachig zu sein«, also zwei Sprachen zu verstehen und in zwei Sprachen schriftlich wie mündlich kommunizieren zu können, sondern es bedeutet [...] auch, dass gegebenenfalls von einer Sprache in die andere gewechselt werden kann, dass »in zwei Sprachen gedacht«, die jeweilige kulturelle Prägung mitreflektiert wird.*

—Handro/Schönemann 2010: 97

Neben den Sprachkontaktphänomenen, die in Kapitel 2.2.4 bereits diskutiert wurden, weisen einige Studien darauf hin, dass Text- und Diskursebenen kulturspezifische Einflüsse zeigen (vgl. Huftisen 2008, für einen Überblick vgl. Roche 2013, Rinnert/Kobayashi 2016). In diesem Zusammenhang spricht man von »contrastive rhetoric« (Rinnert/Kobayashi 2016: 365). Dabei geht man davon aus, dass einerseits jede Sprache und Kultur spezifische rhetorische Konventionen aufweist und andererseits das Schreiben in der L2 von Konventionen in der L1 beeinflusst wird.<sup>74</sup>

Viele der Studien stützen sich auf Kaplans (1966) Untersuchung, die feststellen konnte, dass expository Texte von Schreibenden aus verschiedenen Kulturkreisen unterschiedliche Argumentationsstrukturen aufweisen. Er weist jeder Kultur ein bestimmtes Muster zu, das graphisch dargestellt wird. Während die englische Strategie eine starke Linearität aufweist, zeigen semitische Argumentationsstrukturen parallele Konstruktionen, die aufeinander folgen. Weiterhin weisen romanische und slawische Strategien Ähnlichkeiten auf, indem eine gewisse Freiheit in der Argumentation zugegeben wird. Auch wenn das Modell dank seiner klaren Darstellung einen schnellen Überblick über die möglicherweise verwendeten Argumentationsstrategien gibt, werden

<sup>74</sup> In dieser Hinsicht haben sich die Arbeiten in zwei Richtungen entwickelt: Die erste ist die »intercultural rhetoric« (Connor 2011: 2) und die zweite wird »critical contrastive rhetoric« (Kubota 2010: 277) genannt. Während die erste das Schreiben als sozialen Akt (Connor 2011: 7) versteht, untersucht die zweite »the fluidity and changing nature of cultural preferences in rhetorical patterns« (Rinnert/Kobayashi 2016: 366). Für einen Überblick vgl. Kubota/Lehner (2004), Paulston et al. (2012) und Rinnert/Kobayashi (2016).

diese etwas plakativ und vereinfacht diskutiert (vgl. Riehl 2014b: 158). Das Modell wurde aufgrund einer Favorisierung des englischen Stils und einer mangelnden Präzisierung der untersuchten Gruppen oft kritisiert (vgl. Connor 1996: 16).

Hinsichtlich der Untersuchung pragmatischer Konventionen in der Zweitsprache wurden allerdings insbesondere wissenschaftliche Texte ausländischer Studierender in Betracht gezogen (vgl. Graefen 2004, Heinrich/Riehl 2011), auch in Bezug auf die Sprachkombination Italienisch-Deutsch (vgl. Foschi Albert et al. 2006, Roncoroni 2015, Sorrentino 2012). Bei der Untersuchung wissenschaftlicher Arbeiten konnten Heinrich/Riehl (2011) darüber hinaus zeigen, dass tschechische Studierende häufiger Involvierungs- und Distanzierungsstrategien verwenden als deutsche Studierende. Ihrer Auffassung nach kann die Verwendung dieser Strategien nicht isoliert verstanden werden, sondern stellt »einen ganz wesentlichen Bestandteil eines interkulturellen Paradigmas« dar, das sie als »kommunikative Grundhaltung« (Heinrich/Riehl 2011: 38) bezeichnen. Dieser Aspekt wurde auch in nachfolgenden Studien für die Analyse argumentativer und narrativer Texte mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berücksichtigt (vgl. Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016, Woerfel et al. 2014).

Hinsichtlich der qualitativen Analyse argumentativer Texte bilingualer griechisch-deutscher Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse weisen Riehl et al. (2018) darauf hin, dass ein anderes textsortenspezifisches Muster im Vergleich zu einer monolingualen griechischen Gruppe verwendet wird. In den Texten einsprachiger griechischer Schülerinnen und Schüler überwiegt ein rhetorisch geprägtes Muster, das durchaus Involvierungsstrategien wie Selbstreferenz und Adressierung des Lesers bzw. der Leserin miteinschließt. Dieses Textmuster orientiert sich somit nicht an einer formalen Strukturierung nach dem Pro-Contra-Conclusio-Schema, was wiederum in deutschen Argumentationen die Regel ist. Die Analyse zeigt darüber hinaus auch, dass die bilingualen Schülerinnen und Schüler in ihren argumentativen Texten auf Griechisch Elemente des deutschen Musters, wie das Pro-Contra-Modell, mit den entsprechenden Konnektoren transferieren sowie trotz hoher L1-Kompetenzen Distanzierungsstrategien verwenden. Dies ist durch die Nicht-Einübung des entsprechenden griechischen Argumentationsmusters zu begründen.

Hinsichtlich der argumentativen Texte weist Griebhaber (2017: 301) außerdem darauf hin, dass »[g]erade Argumentationsmuster [...] in hohem Maße kultur- und sprachgebunden [sind]«. Auf ähnliche Beobachtungen deutet auch Hufeisen (2008) hin.

Es liegen weiterhin Studien vor, die Erzählungen von Probandinnen und Probanden aus unterschiedlichen Erzähltraditionen, insbesondere aus schrift- und oralbasierten Traditionen, untersucht haben. Dasinger/Toupin (1994) haben beispielsweise den Gebrauch von Relativsätzen in der Realisierung von erzählspezifischen Funktionen in fünf unterschiedlichen Sprachen (Englisch, Spanisch, Deutsch, Hebräisch und Türkisch) analysiert. Durch diese Anwendung wurden in den Narrationen Erwartungen bzw. Informationen im Sinne einer Spannung erzeugt: »The practice of withholding information is in the realm of narrator's creative license. Narrator may choose to conceal or delay revealing the identity of an entity that is known to the listener and/or a character in the story for suspenseful effect« (Dasinger/Toupin 1994: 472). Während im Englischen und im Spanischen die affektive Markierung durch einen hohen Anteil an Relativsätzen realisiert wird, werden sie im Deutschen, Türkischen und Hebräischen dagegen weniger verwendet.

Rehbein (1987, 2016) stellt in seiner Untersuchung zum Nacherzählen des Schneewittchen-Märchens in der L1 und der L2 von bilingualen türkisch-deutschen Kindern außerdem fest, dass »Textfähigkeiten ›universale‹ Aspekte aufweisen, die transferiert werden können« (Rehbein 2016: 621). Das bedeutet, dass die »[s]prachübergreifende Transferierbarkeit von Fähigkeiten in Konstellationen der Mehrsprachigkeit an Bedeutung [gewinnt]« (Rehbein 2016: 621). Dies lässt sich in den Kontext von »mehrsprachigen Repertoires« (Rehbein 2016: 605) einfügen, die als Ressource angesehen werden sollen: »Je größer der Akzess auf sprachlich verschiedene Repertoires [ist], umso größer scheint dabei die Kreativität des Kindes zu sein« (Rehbein 2016: 606).

Weiterhin kommt Rehbein (2016: 671) auf das Ergebnis, dass die Kinder die Geschichte im Deutschen erst wiedergeben können, nachdem sie diese in ihrer L1 gehört haben. Somit fungiert die L1 Türkisch als Ressource für die L2 Deutsch. Der Autor weist anschließend darauf hin, dass der L1-Diskurs in Migrationsfamilien häufig ohne Textbezug bleibt:



Der Textbezug kommt zu dem bilingualen Kind erst mit der L2, im Kindergarten oder später – dann fehlt aber die Ressource für das Textverstehen, nämlich das in der textuellen Literalisierung I erworbene Register des textuellen Diskurses in L1, der eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg bei Alphabetisierung und schulischem Text-Erwerb in L2, dem Deutschen, ist. (Rehbein 2016: 627f.)

Auch Bialystok (2007) postuliert die Notwendigkeit eines präskripturalen Bilingualismus, damit Transfereffekte beim Lesen schriftlicher Texte zustande kommen. Diese finden erst statt, wenn die Kinder in beiden Sprachen Lesekompetenzen erworben haben.

### 3.5.3 Transfer im Hinblick auf das Italienische

Bisher haben sich kaum Studien mit Transfererscheinungen in Texten von bilingualen Probandinnen und Probanden mit Italienisch als L1 oder (früher) L2 auseinandergesetzt.

Im Rahmen ihrer umfangreichen Studie mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler aus Südtirol und Ostbelgien findet Riehl (2001: 251–268) Einflüsse des Sprachkontakts zwischen der L1 und der L2 sowohl auf der lexikalisch-semantischen als auch auf der morphosyntaktischen Ebene. Auf der Diskursebene stellt Riehl (2001) weiterhin einige Unterschiede zwischen den Texten von deutschen und italienischen Schülerinnen und Schülern fest. Sie weist darauf hin, dass »die heutige Aufsatzdidaktik in Deutschland nach einer stark kommunikativ-pragmatisch orientierten Phase um eine Integration unterschiedlicher Aspekte bemüht [ist]« (Riehl 2001: 276). In Italien scheint ihrer Meinung nach in den argumentativen Texten »die Ausbildung distanzsprachlicher Muster [weniger] als die rhetorische Gestaltung der Texte im Mittelpunkt zu stehen« (Riehl 2001: 276). Diese unterschiedliche Entwicklung von Textmustern in den verschiedenen Ländern und Sprachen kann zu einer sprachübergreifenden Transferierbarkeit von Teilkompetenzen und diskursiven Strategien führen (vgl. Riehl 2001: 277). Weitere Studien über die Sprachkontaktphänomene italienischer Jugendlicher sind insbesondere auf die gesprochene Sprache eingegangen. An dieser Stelle ist die bekannte Untersuchung von Auer/Di Luzio

(1983) zu nennen, die die diskursive Funktion von Kontaktphänomenen in mündlichen Unterhaltungen der »Muttersprache italienischer Gastarbeiterkinder« (Auer/Di Luzio 1983: 1) analysiert haben. Diese Phänomene lassen sich im Gespräch auf kontextgebundene Aktivitäten des Sprachgebrauchs beziehen und sind nicht nur sprachextern zwischen Deutsch und Italienisch, sondern auch sprachintern zwischen Italienisch und einer italienischen Varietät (in der Regel einem Dialekt) festzustellen. Zu ähnlichen Beobachtungen kam auch die Analyse von Birken-Silvermann (2005) von Gesprächen italienischer Jugendlicher in Mannheim).

Sprachkontaktphänomene anhand mündlicher Daten von Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden oder hier den größten Teil ihrer elementaren Schulausbildung erhalten haben, wurden ebenfalls von Krefeld (2004) analysiert. Er hat dabei zwei grundlegende Tendenzen beobachtet: »Die Varianz und Unsicherheit im Sprachgebrauch einerseits und die Erosion sprachlicher Strukturen andererseits« (Krefeld 2004: 62). Diese Beobachtungen konnten anhand der »Verschiebungshypothese«<sup>75</sup> (»ipotesi di slittamento«) von Vedovelli (2011: 99) hinsichtlich der Kompetenzen von italienisch bilingualen Jugendlichen bestätigt werden: Während das Italienische in der ersten Generation Bestandteil des sprachlichen Repertoires war, ist es das für die zweite und dritte Generation nicht mehr. Das Italienische wird von diesen Jugendlichen und Kindern sehr oft sogar nur noch als Fremdsprache beherrscht. Zudem muss hier beachtet werden, dass die Sprache, die die Eltern zu Hause sprechen, zum Teil nicht die Standardsprache, sondern der Dialekt der Herkunftsregion bzw. des Herkunftsortes ist.

Hinsichtlich der italienischen Sprachkonstellationen im Ausland schlägt Franceschini (2002a: 93f.) ein dynamisches Modell vor, wonach zwischen einem Zentrum und einer Peripherie unterschieden wird. Das Lexikon bildet die Peripherie des Systems und ist am anfälligsten für Phänomene des Sprachkontakts (Franceschini 2002a: 104), während das Zentrum des Systems die Syntax bildet, die weniger »sensibel« gegenüber Phänomenen des Sprachkontakts ist. Für die vorgeschlagene Modellskizzierung wurden allerdings nur mündliche Daten verwendet.

75 Eigene Übersetzung.

Franceschini (2002a: 93) spricht die Notwendigkeit an, einen breiteren Terminus als das in vorherigen Studien verwendete »italiano di emigrazione« (›Emigrationsitalienisch‹)<sup>76</sup> zu finden, der die komplexen Konstellationen der unterschiedlichen Generationen der Italienerinnen und Italiener im Ausland umfasst. Diesbezüglich schlägt sie den Begriff »italiano in situazione di extraterritorialità« (›Italienisch in extraterritorialen Situationen‹)<sup>77</sup> (Franceschini 2002a: 96) vor. Hierbei lassen sich fünf prototypische Sprachkontaktsituationen skizzieren: Die erste bezieht sich auf die Sprachinseln, in denen Spracherosionen zu finden sind. Die zweite Kategorie beschreibt Sprachkontaktsituationen, die aus früheren Migrationswellen entstanden sind, wobei die Migrantinnen und Migranten meistens einen italienischen Dialekt beherrschten. Die dritte und vierte Kategorie fasst hingegen die sprachliche Situation bilingualer Menschen zusammen, die im neuen Land geboren oder zum größten Teil aufgewachsen sind. Diese zwei Kategorien beziehen sich etwa stärker auf die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigte bilinguale Zielgruppe. Franceschini (2002a: 95) erkennt hierbei zwei Ausrichtungen: In der einen, die sie »bipolare« nennt, werden sowohl das Italienische als auch die Zielsprache beherrscht. In der anderen (›denativizzante‹) wird hingegen ein Kompetenzmangel im Italienischen aufgewiesen. Abschließend wird eine letzte Kontaktsituation festgestellt, die eine gewisse Freiheit aufweist, in der hybride Formen zustande kommen können. Diese unterschiedlichen Sprachkontaktsituationen werden in der Studie von Franceschini (2002a) jedoch nur kurz beschrieben und nicht anhand empirischer Daten untersucht.

An dieser Stelle ist abschließend anzumerken, dass die bisherigen Studien im Hinblick auf die bilinguale italienische Jugendlichengruppe zum einen auf mündlichen Daten basieren und zum anderen wenig Wert auf die mehrsprachigen Konstellationen dieser jungen Menschen gelegt haben. Zur Erhebung mündlicher Daten ist zu sagen, dass sie mit weniger Aufwand verbunden ist, was die überwiegende Beschränkung auf Interviews erklären kann.<sup>78</sup> Die soziolinguistischen Faktoren

76 Eigene Übersetzung.

77 Eigene Übersetzung.

78 Für die Erhebung schriftlicher Daten insbesondere im schulischen Kontext müssen weitere Genehmigungen sowohl seitens der Schulen als auch seitens des Bundesministeriums bzw. Schulministeriums des jeweiligen Bundeslandes beantragt werden.

hinsichtlich der bilingualen italienischen Zielgruppe wurden entweder nicht berücksichtigt oder auf Einzelfragen, etwa die inner- und außersprachlichen bzw. die kognitiven Faktoren eingeengt (vgl. De Angelis/Dewaele: 2011, García-Mayo: 2012, Weber: 2010). Darüber hinaus wurde durch die Trennung der Zielgruppe nach Generationen, etwa die zweite und dritte Generation (vgl. Krefeld 2004, Franceschini 2002), die Komplexität des mehrsprachigen Hintergrunds italienischer Zielgruppe im Ausland und insbesondere der bilingualen Kinder und Jugendlichen kaum beachtet.

## 4 Untersuchungsdesign, Aufbereitung und Auswertung der Daten

In der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung von argumentativen und narrativen Texten im Vordergrund, die von bilingualen italienisch-deutschen Schülerinnen und Schülern verfasst wurden. Die Analyse der schriftlichen Daten erfolgt in Zusammenhang mit den soziolinguistischen Faktoren, wie Schulbesuch, Spracherwerb und Sprachgebrauch der Schreibenden, die mithilfe von sprachbiographischen Interviews in beiden Sprachen erhoben wurden. Die Einbettung der Probandinnen und Probanden in ihren Sprachgebrauchskonstellationen basiert auf der Annahme, dass die Sprachproduktion sich als sozial situiertes Handeln versteht.<sup>79</sup>

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Untersuchungsdesign der Studie dargestellt. Hierbei werden in erster Linie die Fragestellungen und die Hypothesen diskutiert. In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie die Daten dieser Arbeit gewonnen und aufbereitet wurden. Anschließend werden die Analysekriterien sowohl der narrativen als auch der argumentativen Texte vorgestellt.

### 4.1 Fragestellung und Hypothesen

Der Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Kompetenzen und Bildungserfolg steht in jüngster Zeit, insbesondere in Hinblick auf bililinguale Kinder und Jugendliche, vermehrt in der Diskussion. Es liegen zahlreiche Studien vor, die schriftliche Kompetenzen mithilfe von Stufenmodellen gemessen haben (siehe Kapitel 3). Bisher weiß man jedoch wenig darüber, welche sprachlichen Strukturen und Diskursstrategien bililinguale Jugendliche im schriftlichen Diskurs von einer Sprache in die andere transferieren.

Bezüglich bilingualer italienisch-deutscher Jugendlicher zeigt sich eine Forschungslücke in doppelter Hinsicht: Es gibt erstens nur wenige

<sup>79</sup> Dieser Punkt wurde mehrfach im Laufe der vorliegenden Arbeit diskutiert. Für eine ausführliche Diskussion sei auf die Kapitel 2.2.3, 3.1.2 und 3.3 verwiesen.

Studien, die diese Zielgruppe in den Blick nehmen und zweitens sind auch nur in geringem Umfang Erkenntnisse über schriftliche Kompetenzen in diesen beiden Sprachen vorhanden. Die Mehrheit dieser Untersuchungen hat entweder mit nur mündlichen Daten oder mit jüngeren Probandinnen und Probanden gearbeitet. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Forschungsdesiderat und berücksichtigt Forschungsstränge, die bislang nur ansatzweise und selektiv behandelt wurden: Sie widmet sich a) der Analyse von Sprachkontaktphänomenen und Diskursstrategien in schriftlichen Daten italienisch-deutscher Jugendlicher b) der Analyse von zwei Textsorten c) zweier einsprachiger Vergleichsgruppen und d) der soziolinguistischen Einbettung der bilingualen Probandinnen und Probanden.

Die im dritten Kapitel dargestellten Themenkomplexe zum Schreibprozess und der Schreibentwicklung, sowie zu narrativen und argumentativen Texten haben darüber hinaus belegt, dass beim Schreiben sowohl kognitive Vorgänge als auch soziokulturelle Komponenten eine wichtige Rolle spielen. Die vorangegangenen Ausführungen haben des Weiteren gezeigt, dass das Sprachwissen und die Sprachkompetenzen bilingualer Menschen nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen bestehen, sondern ein dynamisches System bilden, in dem mögliche Änderungen einen Einfluss darauf haben. Der mehrsprachige Mensch kann somit erworbene Konzepte von einer Sprache in eine andere übertragen und von einem sprachlichen Gesamtrepertoire profitieren, in dem nicht nur sprachliche, sondern auch komplexe (Text-) Kompetenzen interagieren (vgl. De Bot et al. 2007, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Die Wechselwirkung dieser Kompetenzen wird außerdem von bestimmten außersprachlichen Faktoren begünstigt (siehe Kapitel 3.3)

Die Frage, wie bilinguale Schülerinnen und Schüler sprachliche Strukturen und diskursive Strategien bei der Verfassung von narrativen und argumentativen Texten sowohl im Italienischen als auch im Deutschen von diesen beiden Sprachen übertragen, steht im Zentrum der Analyse der vorliegenden Arbeit. Dabei handelt es sich um zwei Textarten, die für die Oberstufe eine wichtige Rolle spielen. Der Fokus liegt hierbei auf der Untersuchung von Transfererscheinungen auf der Mikroebene, im Sinne der lexikalisch-semantischen und morphosyn-

taktischen Strukturen und auf der Makroebene, im Sinne der diskursiven Strategien.

Ein zentraler Aspekt der nachfolgenden empirischen Analyse ist somit, ob es zu einer Übertragung von Diskursstrategien von einer Sprache in die andere kommt und wie eventuell unbekannte sprachliche und textuelle Muster kompensiert werden. Die Analyse von schriftlichen Daten aus zwei monolingualen Kontrollgruppen soll darüber hinaus einen Vergleich hinsichtlich der Diskursstrategien zwischen einsprachigen und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern im selben Alter leisten. Dabei soll festgestellt werden, ob mögliche kulturspezifische Diskursstrategien in den zugrunde gelegten Textarten zu beobachten sind. Ausgangspunkt hierfür sind die bisher publizierten Studien zum Sprachkontakt und zum mehrsprachigen Schreiben (vgl. Matras 2009, 2020, Matras/Sakel 2007, Riehl 2014b, 2018a, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Hinsichtlich des Transfers auf der Ebene des Sprachsystems konnten zwei wichtige Prozess-Typen identifiziert werden: Zum einen Transferprozesse, die abhängig von der typologischen Nähe oder Distanz der betroffenen Sprache sind und zum anderen Simplifizierungsprozesse, die dazu führen, komplexe sprachliche Strukturen zu vereinfachen (siehe Kapitel 2.2.4).

Bezüglich des Transfers konnten weiterhin zwei Arten von Sprachkontaktphänomenen beobachtet werden: Einerseits der Transfer von sprachlichem Material, was Matras (2009: 146) und Matras/Sakel (2007: 829) unter »matter replication« verstehen und andererseits die Replikation von Regeln und Strukturen (»pattern replication«) (siehe Kapitel 2.2.4). Transfererscheinungen können jedoch nicht nur auf der Ebene des Sprachsystems, sondern auch auf der des Diskurses auftreten. Riehl (2014b, 2018a) spricht dabei von Kulturkontakt. In dieser Hinsicht haben Studien ergeben, dass Text- und Diskursebenen von kulturspezifischen Einflüssen geprägt sind, die von den Schreibenden oft unbewusst angewendet werden (siehe Kapitel 3.5.2). Die Einübung entsprechender Formulierungen und Textmuster kann diese Übertragungen begünstigen (siehe Kapitel 3.5.2). Es ist daher zu erwarten, dass die Häufigkeit des Texttypgebrauchs und dessen entsprechende Formulierungsmuster eine entscheidende Rolle für eine mögliche Übertragung spielen. Dies hängt auch mit dem Wissen über pragmatische

Konventionen zusammen, welches wichtig für die Realisierung adäquater Diskursstrategien ist.

Hinsichtlich der hier untersuchten Textarten muss auch berücksichtigt werden, dass Argumentationen hauptsächlich im schulischen Kontext erlernt werden und Erzählungen viel mehr zur alltäglichen Praxis gehören. Studien zu argumentativen Texten im mehrsprachigen Kontext konnten bereits feststellen, dass beim Schreiben in der L2 andere Argumentationsmuster als beim Schreiben in der L1 angewendet werden. Wie bereits diskutiert worden ist, beschränken sich die bisherigen Untersuchungen jedoch auf den akademischen Bereich (siehe Kapitel 3,5.2).

Eine der wenigen Analysen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern wurde von Riehl (2001) durchgeführt. In ihrer Studie mit Daten aus unterschiedlichen bilingualen Konstellationen, unter anderem aus Südtirol, konnte sie hinsichtlich der argumentativen Texte einige wichtige Unterschiede feststellen: Während die deutsche Aufsatzdidaktik auf ein distanzsprachliches Muster zielt, zeigen die Texte der bilingualen Schülerinnen und Schüler aus Südtirol eine »spielerisch-ästhetische Vermittlung von Inhalten« (Riehl 2001: 276). Diese Beobachtungen konnten anhand von Texten griechisch-deutscher Schülerinnen und Schüler bestätigt werden (vgl. Riehl et al. 2018).

Welche möglichen sprachbiographischen Faktoren die Transfer- bzw. Simplifizierungsprozesse sowohl auf der sprachsystematischen als auch auf der diskursiven Ebene beeinflussen, soll schließlich diskutiert werden. Die Untersuchung solcher Faktoren ermöglicht weiterhin einen größeren Einblick in die mehrsprachigen Konstellationen der Probandinnen und Probanden.

Als Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung stehen insgesamt 212 argumentative und narrative Texte von bilingualen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. Aus dem im Rahmen des Forschungsprojekts »Mehrschriftlichkeit« erstellten Korpus wurden Daten von der neunten und zehnten Klasse aus drei Schultypen (Europäische Schule, Gymnasium und Realschule) herausgegriffen. Informationen aus 106 sprachbiographischen Interviews sowie weitere in Italien und Deutschland gewonnene Texte aus zwei einsprachigen Kontrollgruppen im selben Alter sind anschließend in die Analyse eingeflossen.



Für die Analyse der Daten wurde ein Mixed Methods-Verfahren<sup>80</sup> ausgewählt, welches quantitative und qualitative Zugriffe kombiniert, wodurch ermöglicht wird, dass die Forschungsfragen aus verschiedenen Perspektiven fundiert untersucht werden können.

Aus der bisherigen Diskussion lassen sich somit die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen generieren:

**Welche Sprachkontaktphänomene sind in den Texten zu beobachten? Welche Funktion erfüllen sie im mehrsprachigen Repertoire der Schülerinnen und Schüler? Sind Unterschiede in den narrativen und argumentativen Texten im Italienischen und Deutschen festzustellen?**

- Neben Phänomenen des Transfers auf lexikalisch-semantischer sowie morphosyntaktischer Ebene finden auch Simplifizierungsprozesse statt. Dabei tendieren die bilingualen Schülerinnen und Schüler dazu, komplexe Strukturen zu vereinfachen und bekannte sprachliche Muster von einer Sprache in die andere zu übertragen.
- Es wird erwartet, dass italienische Texte mehr Kontaktphänomene aufweisen als die deutschen Texte, da die Schülerinnen und Schüler kaum im Italienischen schreiben. Dies gilt insbesondere für Probandinnen und Probanden des Gymnasiums und der Realschule, die eine rein deutsche Schule besuchen, im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule, die eine bilinguale Schule besuchen und es dementsprechend gewöhnt sind, in dieser Sprache zu schreiben.
- Hinsichtlich der unterschiedlichen Textarten wird kein Unterschied erwartet, da Transfer- und Simplifizierungsprozesse die sprachsystematische Ebene betreffen.

<sup>80</sup> »Mixed Method« bezeichnet die Kombination von Elementen eines qualitativen und eines quantitativen Forschungsansatzes (vgl. Schreier/Odağ 2010: 265). Für eine weitere ausführliche Beschreibung wird auf Creswell (2007) verwiesen.

**Welche Diskursstrategien realisieren die Schülerinnen und Schüler in den beiden Sprachen? Werden diese von einer Sprache in die andere übertragen? Inwieweit unterscheiden sie sich von den einsprachigen deutschen und italienischen Kontrollgruppen?**

- Diskursstrategien in den argumentativen Texten sind auf im schulischen Bereich eingeübte Textstrukturierungs- und Formulierungsmuster zurückzuführen. Bei den narrativen Texten ist eine gewisse Freiheit bei der Verwendung von Strategien zu erwarten.
- Vor dem Hintergrund, dass insbesondere argumentative Textstrukturierungs- und Formulierungsmuster in der Schule erlernt werden, sind mehrere Übertragungen in die argumentativen Texte zu erwarten. Insbesondere bei dieser Textsorte werden Unterschiede zwischen der einsprachigen und zweisprachigen Kontrollgruppe erwartet.

**Welche Rolle haben sprachbiographische Faktoren auf das Schreiben in zwei Sprachen?**

- Schülerinnen und Schüler, die das Italienische nicht nur beim Sprechen im Familienkontext und im Freundeskreis, sondern auch beim Lesen und Schreiben verwenden, zeigen sich viel bewusster und sicherer im sprachlichen Umgang mit dieser Sprache und demzufolge auch mit der zweiterworbenen Sprache Deutsch. Demnach ist zu erwarten, dass Schulbesuch, Sprachgebrauch und literale Praktiken eine wichtige Rolle bei den Transfererscheinungen im schriftlichen Diskurs spielen.

## 4.2 Das Forschungsdesign

Die im Folgenden dargestellten Daten wurden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts »Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren« erhoben, welches zwischen 2013 und 2016 am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität Mün-

chen unter der Leitung von Professor Dr. Claudia Maria Riehl durchgeführt wurde.<sup>81</sup>

Die Durchführung der Studie erfolgte an mehreren Gymnasien, Realschulen und einer Europäischen Schule im Großraum München. In der Regel wurden zwei Termine mit dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin vereinbart: Beim ersten Termin wurden die Texte auf Deutsch verfasst und gleich danach wurde das Interview auf Deutsch durchgeführt.<sup>82</sup> Mit einem Abstand von circa zwei Wochen wurden die Texte in der italienischen Sprache elizitiert und das Interview fand auf Italienisch statt.

Bezüglich der monolingualen italienischen Kontrollgruppe wurde ein Gymnasium in Italien kontaktiert und dort die Datenerhebung organisiert und durchgeführt.

### 4.2.1 Auswahl der Probandinnen und Probanden

Die Berücksichtigung von Daten von Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Klasse war für die vorliegende Untersuchung aus mehreren Gründen sinnvoll: Erstens befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Phase der literalen Orientierung, das heißt in einer Phase, in der die Ansprüche an eine eigene Textgestaltung relevant werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 2012). Zweitens können die Schülerinnen und Schüler bereits auf eine ausreichend lange Sprachbiographie zurückblicken und drittens war es wichtig, mög-

<sup>81</sup> Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Daten (in Form eines *Language Awareness*-Tests), narrativer und argumentativer Texte sowie leitfadengestützter sprachbiographischer Schüler- und Elterninterviews erhoben. Ziel des Projekts war, die Wechselwirkungen von Textkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern mit Türkisch, Griechisch oder Italienisch als L1 und Deutsch als (frühe) L2 zu erforschen. Außerdem wurden Einflüsse kognitiver und außersprachlicher Faktoren auf die Textkompetenz in beiden Sprachen beleuchtet. Es sollte gezeigt werden, inwiefern diese Faktoren die Textkompetenz sowie die Übertragung von Mustern auf der makrostrukturellen Ebene beeinflussen können. Weitere Informationen bezüglich des Projekts sind unter folgendem Link einsehbar, URL: <https://www.mehrschriftlichkeit.daf.uni-muenchen.de/index.html> (Zugriff vom 29.04.2021). Für die Darstellung der Ergebnisse des Projekts wird auf Riehl (2018d), Riehl et al. (2018) und Yilmaz Woerfel/Riehl (2016) verwiesen.

<sup>82</sup> Die deutschen Interviews wurden von wissenschaftlichen Hilfskräften, die im Rahmen des Projektes angestellt waren, durchgeführt.

lichst viele Faktoren konstant zu halten, damit die Stichprobe nicht allzu differenziert erscheint.

Aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme in Deutschland und Italien<sup>83</sup> und der Notwendigkeit, die zwei einsprachigen Kontrollgruppen homogen zu halten, wurden hierfür nur Schülerinnen und Schüler aus dem Gymnasium ausgewählt. In Bezug auf die deutsche Stichprobe wurden ebenfalls Probandinnen und Probanden ausgewählt, die eine neunte oder zehnte Klasse besuchen. Die entsprechenden Klassen im Rahmen des italienischen humanistischen (klassischen) Gymnasiums sind für die italienische Stichprobe die *prima Liceo* und *seconda Liceo*.<sup>84</sup>

Insgesamt wurde die folgende Anzahl an Daten ausgewählt und analysiert. Bei der bilingualen Gruppe handelt es sich um 53 Probandinnen und Probanden, die drei unterschiedliche Schultypen besuchen. Die Aufteilung der ausgewählten Probandinnen und Probanden ist in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich:

Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Insgesamt
18	15	20	<b>53</b>

Tab. 1: Überblick über die bilinguale Zielgruppe nach Schultyp

Land	Schule	Insgesamt
Italien	Gymnasium	<b>20</b>
Deutschland	Gymnasium	<b>18</b>

Tab. 2: Überblick über die einsprachigen Vergleichsgruppen

<sup>83</sup> Für weitere Informationen bezüglich eines Vergleichs zwischen dem italienischen und dem deutschen Schulsystem vgl. Greco (2016).

<sup>84</sup> Der Schulzyklus des humanistischen (klassischen) Gymnasiums umfasst fünf Jahre und gliedert sich in einen Abschnitt über zwei Jahre (*Ginnasio*), in dem das erste Jahr *quarta Ginnasio* und das zweite Jahr *quinta Ginnasio* genannt wird und in einen Abschnitt über drei Jahre (*Liceo*), in dem das erste Jahr *prima Liceo*, das zweite *seconda Liceo* und das dritte Jahr *terza Liceo* genannt wird. Die gleichzeitige Präsenz von humanistischen Fächern (Italienisch, Latein, Alt-Griechisch, Geschichte, Staatskunde, Philosophie, Geographie, Fremdsprachen, Kunstgeschichte) sowie naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Astrogeographie) charakterisiert den Lehrstoff. Sportunterricht sowie katholischer Religionsunterricht bzw. ein alternatives Fach sind ebenso Bestandteile des Lehrplans, vgl. Das Berufsbildungssystem in Italien, Teil 5, URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5139\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5139_de.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).

## 4.2.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden wird ein Überblick über die im Rahmen der Studie verwendeten Instrumente sowohl für die bilingualen als auch für die einsprachigen Probandengruppen gegeben. Zunächst werden die Schreibaufgaben für die argumentativen und narrativen Texte in den beiden Sprachen vorgestellt. Darauf folgt die Erläuterung der sprachbiographischen Interviews.

### Schreibaufgaben

Zur Erstellung des Korpus wurden zunächst zwei Schreibaufgaben entworfen, die von allen bilingualen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden mussten. So konnten Daten in Form eines narrativen und eines argumentativen Textes in der italienischen und deutschen Sprache erhoben werden.

Im Fall der argumentativen Texte wurden zwei unterschiedliche Impulse entwickelt: Für die deutsche Sprache wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, in einem Brief an den Schulleiter bzw. die Schulleiterin Stellung zu einem geplanten »Verbot der Handy-Nutzung an der Schule« zu nehmen.<sup>85</sup> Die eingesetzte Schreibaufgabe lautete wie folgt:

- a. *Deine Schulleiterin/Dein Schulleiter plant ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen. Schreibe einen Brief an sie bzw. ihn, in dem Du dazu Stellung nimmst. Begründe Deine Meinung.*

In italienischer Sprache sollte ein argumentativer Brief zum Thema »Fremdsprachen-Verbot an der Schule« verfasst werden. Die italienische Schreibaufgabe lautete wie folgt:

- b. *Il direttore/la direttrice della tua scuola vuole introdurre il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Scrivigli/scrivile una lettera dove gli/le esponi la tua opinione a riguardo.*

<sup>85</sup> Argumentative Texte dieser Art werden für die Analyse argumentativer Kompetenzen mehrfach verwendet (vgl. Petersen 2014, Riehl 2013, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Bei der Konzeption der Schreibaufgaben in beiden Sprachen wurde darauf geachtet, dass die Themen möglichst nah an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angelehnt waren.

Bezüglich der narrativen Texte wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine Phantasieerzählung in den jeweiligen Sprachen zu einem Bildimpuls zu verfassen. Für die italienischen und deutschen Erzählungen wurden ähnliche Impulse entwickelt, die im Folgenden dargestellt werden.

Für die deutsche Erzählung wurde die folgende Schreibaufgabe entwickelt:

- c. *Schreibe eine Geschichte über dieses Bild. Berichte aus Sicht einer der Personen, die Du auf diesem Bild sehen kannst. Überlege Dir, wie es zu dieser Situation gekommen sein könnte: Wer sind die Personen? Was ist passiert? Wie geht es weiter?*



Abb. 1: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Deutsch. Quelle: Projekt »Mehrschrittlichkeit«, CC-BY 4.0.

Für die Erzählung auf Italienisch wurde der folgende Bildimpuls entwickelt und eingesetzt:

*d. Scrivi una storia basandoti sulla seguente immagine. Narra la storia dal punto di vista di una persona e racconta quello che succede.*

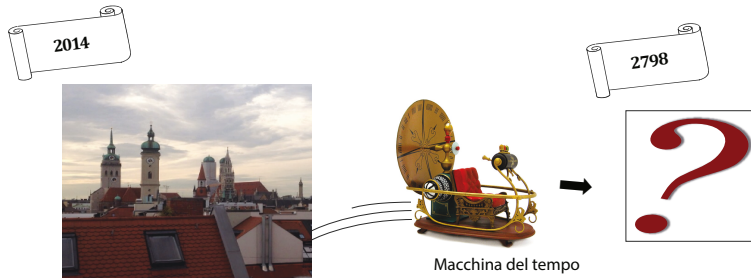


Abb. 2: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Italienisch. Quelle: Projekt »Mehrschriftlichkeit«, CC-BY 4.0.

Für die Erhebung der Daten der beiden einsprachigen Vergleichsgruppen wurden folgende Instrumente ausgewählt: Sowohl für die einsprachige italienische als auch für die einsprachige deutsche Kontrollgruppe wurde das Thema zum Handyverbot für den argumentativen Text (a.) und der Bildimpuls zum Feuerball für den narrativen Text (c.) verwendet.

### **Sprachbiographische Interviews**

Neben der Texterhebung wurden, wie bereits erwähnt, Interviews auf Italienisch und Deutsch durchgeführt. Die Wiederholung der Interviews in beiden Sprachen hatte einen doppelten Effekt: Zum einen sind mündliche Datensätze in beiden Sprachen entstanden, die ebenfalls nach Kompetenzniveaus interpretiert werden konnten. Zum anderen konnte festgestellt werden, ob die unterschiedlichen Einstellungen in der gleichen Weise je nach Sprache oder Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerin kommuniziert wurden.

Die Interviews wurden semistrukturiert, dies bedeutet, mit einem standardisierten Leitfaden konzipiert.<sup>86</sup> Diese Methode hat den Vorteil, dass der Interviewer bzw. die Interviewerin die Fragen den individuellen Bedürfnissen und dem persönlichen Tempo der Befragten anpassen konnte. Darüber hinaus ist diese Interviewform hilfreich, um »eine möglichst objektive Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu erzielen« (Riehl 2014a: 24).

Im Rahmen der Studie wurden neben demographischen Informationen wesentliche Fragen hinsichtlich der Spracherwerbssituation, dem Sprachgebrauch und den -einstellungen, mündlichen und schriftlichen Kompetenzen sowie zu literalen Praktiken in der freien Zeit gestellt. Die Fragen wurden einerseits aus der *Motivational Text Battery* (vgl. Gardner 2004) adaptiert, andererseits aus dem Fragebogen des MULTILIT-Projekts übernommen, mit dem das Mehrsprachigkeitsprojekt kooperierte.<sup>87</sup> Das Format des sprachbiographischen Interviews wurde dem Fragebogen vorgezogen, weil dadurch ein tieferer Einblick »in das individuelle Erleben von Sprache« (Franceschini 2002b: 21) ermöglicht wurde.

Franceschini (1996) definiert das Wesen der Sprachbiographie wie folgt:

Die Sprachbiographie lässt sich als während einer autobiographischen Erzählung allmählich reproduzierte Präsentation des Sprachrepertoires charakterisieren.[...] In der biographischen Dimension wird das Sprachrepertoire als eine konstante Ablagerung von Sprachpraktiken angesehen,

<sup>86</sup> Semistrukturierte Interviews werden auch als teilstrukturierte oder semistrukturale Interviews bzw. als Struktur-Interviews oder als Leitfadeninterviews bezeichnet (vgl. Helfferich 2011: 36f.). Riehl (2014a: 24) definiert sie auch als »gesteuerte Interviews«. Für eine ausführliche Diskussion bezüglich der Konzipierung und Durchführung von Interviews sei auf Helfferich (2011) hingewiesen.

<sup>87</sup> MULTILIT war ein binationales Projekt der Universitäten Potsdam und Lumière Lyon 2 in Zusammenarbeit mit der Freien Universität Berlin. Das Projekt wurde 2010–2013 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ihrer französischen Partnerorganisation ANR gefördert. Im Rahmen des Projekts wurden die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Deutschland (Berlin) und Frankreich (Lyon und Paris) untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt. MULTILIT hat in seiner letzten Phase auch mit dem Forschungsprojekt »Mehrschrittlichkeit« kooperiert. Weitere Informationen sind unter, URL: <https://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html> (Zugriff vom 29.04.2021) zu finden.



die während des Lebens zustande gekommen sind: etwa durch früher gesprochene und verstandene Sprachen, durch Sprachen, denen man ausgesetzt war oder die man selbst verwendet hat, durch einmal besser gesprochene, dann weniger verwendete Sprachen, durch Sprachen, die für einen bestimmten Lebensabschnitt eher im Zentrum des Interesses standen. (Franceschini 1996: 86)

Besonders geeignet ist diese Form der Befragung, »wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will« (Franceschini 2002b: 21). Der sprachbiographische Ansatz ist somit am besten geeignet, um das individuelle Erleben von Sprachen zu untersuchen.

### **Fragebogen für die einsprachige Kontrollgruppe**

Basierend auf dem Leitfaden der sprachbiographischen Interviews für die bilinguale Zielgruppe wurde für die beiden einsprachigen Gruppen ein Fragebogen entwickelt. Um die einsprachigen Gruppen bilden zu können, war es zunächst wichtig, Angaben zu ihrem Spracherwerb und ihrem Sprachgebrauch zu ermitteln. Um weitere sprachbiographische Informationen zu erhalten, wurde der Fragebogen in vier Teile gegliedert. Zunächst wurde allgemein nach Alter, Geschlecht, Geburtsort und -datum sowie Schule und Klasse gefragt. Die Schülerinnen und Schüler wurden darüber hinaus gebeten, Auskunft über den Dialektgebrauch, ihre schriftlichen und mündlichen Kenntnisse im Bereich von Fremdsprachen und schließlich zum Sprachgebrauch der beherrschten Sprachen zu geben. Die Angaben wurden nicht systematisch in die Auswertung miteinbezogen, sondern prinzipiell genutzt, um Antworten zum Spracherwerb und Sprachgebrauch zu überprüfen.

### **4.2.3 Gesamtüberblick über die analysierten Daten**

Die folgende Tabelle soll schließlich einen Überblick über das umfangreiche Korpus der Studie geben und die Anzahl der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Daten zeigen:

<b>Erhebungsinstrumente Bilinguale Gruppe</b>		
	Anzahl	<b>Gesamtsumme</b>
Narrative Texte – bilinguale Gruppe	106	<b>318</b>
Argumentative Texte – bilinguale Gruppe	106	
Sprachbiographische Interviews auf Deutsch	53	
Sprachbiographische Interviews auf Italienisch	53	
<b>Erhebungsinstrumente Einsprachige Gruppen</b>		
	Anzahl	<b>Gesamtsumme</b>
Argumentative Texte – einsprachige Gruppen	38	<b>76</b>
Narrative Texte – einsprachige Gruppen	38	

Tab. 3: Überblick über die gesamten analysierten Daten

### 4.3 Aufbereitung der Daten

Zunächst wurden die gesamten erhobenen und ausgewählten Daten kodiert und transkribiert. Für die Anonymisierung der Daten wurde das folgende System entwickelt: Der erste Buchstabe des besuchten **Schultyps** (E für Europäische Schule, R für Realschule und G für Gymnasium), **10** oder **9** für die jeweilige **Klassenstufe**, ein **Pseudonym**, die **Art des Textes** (**AT** für argumentative Texte und **NT** für narrative Texte) sowie die **Sprache** (**DE** für Deutsch und **IT** für Italienisch). Weitere Informationen wurden durch eine **Erweiterung der Kodierung** erfasst. Für die einsprachigen Gruppen wurde dazu die Abkürzung der **Nationalitäten** verwendet (**DEU** und **ITA**), um diese einerseits untereinander und von den bilingualen Probandinnen und Probanden andererseits unterscheiden zu können. Die besuchte Klasse wurde für die **italienische Gruppe** mit **1** (= *prima Liceo*) oder **2** (= *seconda Liceo*) angegeben.

Für die **Interviews** wurde die Kodierung weitestgehend beibehalten. Nur wurde die Art des Textes weggelassen und stattdessen **INT** hinzugefügt.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Kodierung werden nun drei Beispiele angeführt:

- Ein italienischer argumentativer Text einer Schülerin, die die neunte Klasse eines Gymnasiums besucht, wurde folgendermaßen anonymisiert: G\_9\_ALESSANDRA\_AT\_IT\_IAWA0801.

- Das italienische Interview der gleichen Probandin wurde wie folgt kodiert: G\_9\_ALESSANDRA\_INT\_IT\_IAWA0801.
- Die Kodierung der Erzählung einer einsprachigen italienischen Schülerin lautet: ITA\_G\_2\_ANTONIA\_NT\_IT\_IASP1199.

Die Daten wurden digitalisiert und in einer SQL-Datenbank hochgeladen.<sup>88</sup> Die Analyse der Texte wurde mit Hilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Das Programm basiert auf der Kodierung benutzerdefinierter Kategorien, die im Korpus markiert und gespeichert wurden.<sup>89</sup> Anhand der Informationen aus den Interviews wurden anschließend Sprachgebrauchsprofile erstellt. Die Daten wurden schließlich für die quantitative Analyse vorbereitet und zum Großteil mit der Programmiersprache R ausgewertet.<sup>90</sup>

## 4.4 Analysekriterien

In Anlehnung an Riehl (2018a, 2018b) wurden zunächst die Sprachkontaktphänomene nach Transfer- und Simplifizierungsprozessen aufgeteilt und für die Untersuchung dieser Phänomene wurde ein Katalog erstellt. Für die quantitative Analyse der sprachlichen Mikroebene wurden die Transferenzen und Simplifizierungen auf die Gesamttokens pro Art und Sprache der Texte statistisch berechnet. Zur Orientierung für die Analyse der Texte wurde das von Schmidlin (1999) und Rapti (2005) Verfahren verwendet. Folgende Aspekte wurden für die quantitative Analyse berücksichtigt:

**88** Die Abkürzung SQL steht für den Begriff »Structured Query Language« und bezeichnet eine Datenbanksprache zur Definition und Bearbeitung von Datenstrukturen in relationalen Datenbanken. Für nähere Informationen zu SQL und zur relationalen Datenbank wird auf Unterstein/Matthiessen (2012) verwiesen.

**89** Für detaillierte Informationen wird auf die offizielle Website des Programms verwiesen, URL: <https://www.maxqda.de> (Zugriff vom 29.04.2021).

**90** R ist eine kostenlose Open-Source Software für statistische Datenverarbeitung, die über die Website URL: <http://www.r-project.org> bezogen werden kann (Zugriff vom 29.04.2021). Für eine Einführung in R wird auf Zuckarelli (2017) verwiesen.

- Die absolute Anzahl der Tokens pro Schultyp und Sprache als Relationsmaß,
- Der absolute Anteil aller Phänomene gemessen am Gesamtumfang der Texte,
- Der durchschnittliche prozentuale Anteil der Phänomene gemessen am Gesamtumfang der Texte.

Für die Analyse der Diskursstrategien wurde der Ansatz der kommunikativen Grundhaltung verwendet (vgl. Heinrich/Riehl 2011, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016). Darunter werden Strategien verstanden, die eine Involvierung oder eine Distanz der schreibenden Person im Text schaffen. Die Bezeichnung »Involvierung« weist eine doppelseitige Bedeutung auf: »[D]as Sich-Einbringen des Sprechers selbst in den Text (sprecherseitige Involvierung) und das Verwickeln des Hörers in den Text (hörerseitige Involvierung)« (Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 310). So zeigen sich in den argumentativen und narrativen Texten Involvierungs- und Distanzierungsstrategien.

In den Erzählungen ist unter Involvierungsstrategien die Erzeugung einer sogenannten »Affektstruktur« zu verstehen (vgl. Boueke et al. 1995). Darunter wird die Erzeugung der Involvierung des/der Lesenden in den Text verstanden, was als »narrative Emotionalität« (Boueke et al. 1995: 96) bezeichnet wird. Dies ist ein wesentliches Merkmal von Erzählungen. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, »den Zuhörer [zu] ›unterhalten‹, [...] ihn in einem Maße zu aktivieren, zu ›erregen‹, daß bei ihm eine angenehme Emotion ausgelöst wird« (Boueke et al. 1995: 92). Diese »Affektmarkierungen« lassen sich in drei Kategorien untergliedern: Valenz, psychologische Nähe und Plötzlichkeit (vgl. Boueke et al. 1995: 109, siehe dazu auch Kapitel 3.4.1).

Die Valenz bezieht sich auf positive oder negative Ausdrücke, »die im ersten Fall die plankompatiblen und im zweiten Fall die plandivergenten Ereignisse bezeichnen« (Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 311). Die psychologische Nähe hingegen bezieht den Leser bzw. die Leserin in den Text ein. Dies geschieht vor allem durch direkte Rede oder Wiedergabe von Gedanken der Hauptfiguren der Geschichte. Die Kategorie der Plötzlichkeit zeichnet sich schließlich durch neu auftretende und unerwartete Ereignisse aus (vgl. Yilmaz Woerfel/Riehl 2016).

Ein wichtiges Merkmal der Involvierungsstrategie in argumentativen Texten ist »das Herstellen einer unmittelbaren Sprecher-Hörer-Deixis durch die unmittelbare Präsenz von Schreiber und Leser im Textraum« (Yilmaz Woerfel/Riehl 2016: 310). Dies kann insbesondere durch zwei verschiedene Verfahren erzeugt werden: Zum einen durch die Selbstreferenz, indem der/die Schreibende die erste Person Singular oder Plural verwendet, und zum anderen durch die unmittelbare Anrede des Lesers bzw. der Leserin. Distanzierungsstrategien sind hingegen Strukturen, die eine objektive Gestaltung zu erreichen suchen (vgl. Riehl et al. 2018: 311). Ein wesentliches Element ist dabei die Vermeidung der »Sprecher- und Hörer-Referenz« (Heinrich/Riehl 2011: 29f.).

Zur Erfassung der sprachbiographischen Faktoren der bilingualen Zielgruppe hinsichtlich der individuell erhobenen Faktoren wurden in Anlehnung an Strobel/Seuring (2016) Sprachgebrauchsprofile erstellt. Dies hat sich als zielführend erwiesen, da die Profile sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Analyse ermöglicht haben. Für die qualitative Analyse wurden Informationen aus den Interviews in den folgenden Kategorien berücksichtigt:

- Demographische Informationen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern,
- Zeitpunkt und Örtlichkeit des italienischen und deutschen Spracherwerbs,
- Weitere beherrschte Sprachen,
- Besuch des Herkunftssprachenunterrichts (wo, wie lange und ob die italienischen Sprachkenntnisse sich dadurch verbessert haben),
- Spracheinstellungen sowohl zur italienischen als auch zur deutschen Sprache,
- Besuch und Sprachgebrauch im Herkunftsland,
- Wunsch im Herkunftsland zu leben,
- Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Deutschen und im Italienischen,
- Sprachgebrauch im Italienischen und Deutschen,
- Umgang mit Texten und Mediennutzung in italienischer und deutscher Sprache.

Für die quantitative Analyse der erstellten Sprachgebrauchsprofile mussten jedoch weniger Variablen in Anspruch genommen. Aus diesem Grund wurden folgende Kategorien festgelegt und statistisch ausgewertet:

- Spracherwerb,
- Schultyp,
- Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts,
- Umgang mit Texten und Mediennutzung in der freien Zeit in beiden Sprachen,
- Sprachgebrauchskonstellationen der beiden Sprachen.

Die Ergebnisse der erhobenen und analysierten Daten werden nun im Folgenden dargestellt.

## 5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit vorgestellt. Zunächst erfolgt die Beschreibung der bilingualen Zielgruppe (Kapitel 5.1). Es werden dabei nicht nur wichtige bildungsbiographische Aspekte, sondern auch Merkmale des Spracherwerbs und -gebrauchs erläutert. Ebenso wird über Spracheinstellungen und literale Praxis gesprochen. Es folgt die Untersuchung der Transferenzen und Simplifizierungen in den narrativen und argumentativen bilingualen Texten. Für die quantitative Analyse wurden die von den Phänomenen betroffenen Wörter in Bezug auf die gesamte Textlänge berücksichtigt (Kapitel 5.2). Im Anschluss daran werden in Kapitel 5.3 die Diskursstrategien im Sinne der kommunikativen Grundhaltung dargestellt. Es werden die Involvierungs- und Distanzierungsstrategien sowie die Affektstrukturmarkierungen jeweils für die argumentativen und narrativen Texte in den beiden Sprachen diskutiert. Die Analyse der Diskursstrategien der bilingualen Zielgruppe geschieht durch einen Vergleich mit den zwei einsprachigen Kontrollgruppen. Diese Analyse erfolgt auf der makrostrukturellen Ebene und es wird quantitativ dargestellt, in welchem Maß die Diskursstrategien im Gesamtkorpus auftreten. Da jedoch quantitative Aufzählungen nur bedingt einen Beitrag, insbesondere im Falle von auffällig kurzen Texten, leisten, und dabei dem kreativen Potenzial mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden (vgl. Riehl 2001: 123), werden die Ergebnisse auch qualitativ betrachtet.

Mithilfe der aus den Interviews entwickelten Sprachgebrauchsprofile werden in Kapitel 5.4 die sprachbiographischen Faktoren, die einen Einfluss auf die schriftlichen Kompetenzen der bilingualen Schülerinnen und Schüler haben, untersucht.

Durch die Analyse der schriftlichen und mündlichen Daten bilingualer Schülerinnen und Schüler sollen wichtige Erkenntnisse zur bilingualen Schreibproduktion und Sprachpraxis gewonnen werden. Dies ist hinsichtlich der italienisch-deutschen Gruppe entscheidend, da bisherige Studien insbesondere mündliche Kompetenzen erforscht haben.<sup>91</sup>

<sup>91</sup> Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Texterhebungen im Rahmen des Unterrichts oder in Freistunden durchgeführt wurden, was zur Folge hatte, dass die Moti-

## 5.1 Beschreibung der mehrsprachigen Stichprobe

### 5.1.1 Schulbesuch und Besuch des Herkunftssprachenunterrichts

Die gesamte bilinguale Zielgruppe besteht aus 53 Schülerinnen und Schülern, wovon 34 Prozent die Europäische Schule, 28 Prozent ein Gymnasium und 38 Prozent eine Realschule besuchen. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schultypen in absoluten Zahlen und in ihrem prozentualen Anteil:

Schultyp	Schülerinnen und Schüler	in %
Europäische Schule	18	34
Gymnasium	15	28
Realschule	20	38
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 4: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Schultyp

Bezüglich der besuchten Klassen befindet sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der zehnten Klasse (53 %), der Rest besucht die neunte Klasse (47 %), siehe Tabelle 5:

Klasse	Schülerinnen und Schüler	in %
Neunte Klasse	25	47
Zehnte Klasse	28	53
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 5: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufen

Weitere bildungsbiographische Aspekte, wie der Besuch einer italienischen Schule oder des Herkunftssprachenunterrichts, sollen ebenfalls beachtet werden. Diesbezüglich ist es wichtig, nochmals zu erwähnen,

vation einiger Schülerinnen und Schüler gering war. Dies lässt sich beispielsweise anhand der teilweise sehr kurzen Texte beobachten. Die Texte wurden authentisch transkribiert. In den Übersetzungen wurde versucht, inhaltliche und sprachliche Schwächen weiterzugeben, sodass auch die Lesenden, die kein Italienisch können, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können.



dass es neben der Europäischen Schule und des Herkunftssprachenunterrichts an einigen Gymnasien im Großraum München die Möglichkeit gibt, Italienisch als Wahlfach zu belegen (siehe Kapitel 2.1.2.2). Bezüglich des Besuchs des Italienischunterrichts oder einer Schule in Italien haben sich anhand der Sprachgebrauchsprofile unterschiedliche Konstellationen herauskristallisiert, die im Folgenden dargestellt werden.

Neben Schülerinnen und Schülern, die gar keinen Italienischunterricht besucht haben, gibt es mehrere, die am Herkunftssprachenunterricht teilgenommen haben. Die Dauer des Unterrichtsbesuchs unterscheidet sich zwischen einem bis zwei Jahren, drei bis sechs Jahren und mehr als sieben Jahren. Einige Schülerinnen und Schüler haben darüber hinaus für wenige (ein bis fünf) Jahre eine Schule in Italien besucht. Schließlich besuchen weitere Befragte einen Italienisch-Kurs als Wahlfach an ihrer Schule. Wie Tabelle 6 zeigt, haben 53 Prozent der Probandinnen und Probanden keinen Kurs besucht, während insgesamt 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Herkunftssprachenunterricht teilgenommen haben.<sup>92</sup> Nur 4 Prozent der Befragten haben hingegen eine Schule in Italien besucht und sind erst danach nach Deutschland gekommen. Schließlich besuchen 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Italienischunterricht an der Schule:

<b>Besuch des Herkunftssprachenunterrichts/ eines it. Unterrichts/einer it. Schule</b>	<b>in %</b>
Kein Unterricht	53
1–2 Jahre	10
3–6 Jahre	10
ab 7 Jahren	10
Schule in Italien 1–5 Jahre	4
Italienischunterricht an der Schule	13
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>

Tab. 6: Besuch des Herkunftssprachenunterrichts, des Italienischunterrichts bzw. einer italienischen Schule

<sup>92</sup> Es ist darüber hinaus wichtig anzumerken, dass viele der Schülerinnen und Schüler, die den Herkunftssprachenunterricht besuchen bzw. besucht haben, die Tatsache kritisieren, dass dieser nicht für zweisprachig aufgewachsene Kinder konzipiert ist, sondern vielmehr wie ein Fremdsprachenunterricht strukturiert ist. Weitere Informationen diesbezüglich sind in Kapitel 2.1.2.1 zu finden.

## 5.1.2 Spracherwerb – Spracheinstellung – Sprachgebrauch

Der Zeitpunkt des bilingualen Spracherwerbs sowie die sozialen Netzwerke, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Lebens entwickeln, spielen eine wichtige Rolle für den Erwerb und die Entwicklung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen. Darauf wurde in den Kapiteln 2 und 3 genauer eingegangen. Solche kommunikativen Räume, die sich sowohl in die Dimension der Sprache als auch in die Dimension des Sprechers bzw. der Sprecherin sowie des Sprechens untergliedern lassen, beschreiben das komplexe Bild der migrationsbedingten Sprachkonstellationen (vgl. Krefeld 2004: 19). Durch diese Auffassung ergibt sich die kardinale Rolle »der unmittelbaren Räumlichkeit des Sprechens« (Krefeld 2004: 28), der gesamten kommunikativen Lebenswelt, die um die alltäglichen »nahesprachlichen Varietäten« zentriert ist (vgl. Krefeld 2004: 28). Es wurden demnach die etablierten sozialen Netzwerke und die Sprachen untersucht, die in diesen von den Schülerinnen und Schülern verwendet wurden. Diese Analyse ermöglicht nicht nur einen tieferen Einblick in die mehrsprachigen Sprachpraktiken zweisprachig aufgewachsener Jugendlicher, sondern auch mögliche Rückschlüsse hinsichtlich ihrer schriftlichen Kompetenzen.

### **Spracherwerb**

Bezüglich des Spracherwerbs wurde im Rahmen der Interviews gefragt, wann die beiden Sprachen erworben wurden und welche Sprache von den Teilnehmenden als »Muttersprache« wahrgenommen wird.<sup>93</sup> Diese Fragen lieferten leicht unterschiedliche Antworten, die einerseits mit den beherrschten Kompetenzen in der jeweiligen Sprache und andererseits mit dem Sprachgebrauch zusammenhängen. Bezüglich des Spracherwerbs weist die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (55 %) einen sukzessiven Erwerb auf, wovon nur eine kleine Gruppe (6 %) Deutsch als erste Sprache erworben hat. Die weiteren Probandinnen

<sup>93</sup> Der Begriff »Muttersprache« wurde in den Interviews verwendet, um herauszufinden, in welchem kulturell-sprachlichen Kontext sich die Befragten selbst einordnen (vgl. Berend/Riehl 2008, König 2016).

und Probanden sind mit beiden Sprachen gleichzeitig aufgewachsen (32 %) und nur 7 Prozent der Befragten wurden dreisprachig erzogen:

<b>Spracherwerb</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>	<b>in %</b>
Simultaner Spracherwerb	17	32
Sukzessiver Spracherwerb IT_DE	29	55
Sukzessiver Spracherwerb DE_IT	3	6
Dreisprachig aufgewachsen	4	7
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 7: Überblick über den Spracherwerb

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler empfindet das Italienische als Muttersprache (53 %). Einige der Befragten (22 %) haben im italienischen Interview darüber hinaus angegeben, dass sie den zu Hause gesprochenen (süd-)italienischen Dialekt als ihre Muttersprache ansehen.<sup>94</sup> Für 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler ist dagegen Deutsch die Muttersprache, auch wenn beide Eltern aus Italien stammen. Sie haben angegeben, dass sie diese besser beherrschen und sich somit beim Sprechen und Schreiben wohler fühlen. Schließlich haben 11 Prozent der Teilnehmenden in beiden Interviews geäußert, dass sie sowohl das Deutsche als auch das Italienische als Muttersprachen ansehen. Die dreisprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler haben neben dem Italienischen auch eine weitere Sprache (Ungarisch, Französisch oder Tschechisch) als Muttersprache angegeben. Diejenigen, die sukzessiv Deutsch und Italienisch erworben haben, haben ihre jeweils erste erworbene Sprache als ihre Muttersprache bezeichnet.

Die unterschiedlichen Antworten bezüglich der Frage nach der Muttersprache untermauern die These, dass die Verwendung dieses Begriffs im migratorischen Kontext nicht unbedingt die erste erworbene Sprache bezeichnet, sondern die Muttersprache vielmehr »als kulturelles-sprachliches Erbe« (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 178) empfunden wird.

<sup>94</sup> Es ist anzumerken, dass die Probandinnen und Probanden nur im Rahmen des italienischen Interviews diese Information weitergegeben haben. Grund hierfür kann das Beobachtungsparadox sein, ein Effekt, der beispielsweise bei Interviews durch die Anwesenheit der Interviewleitung die Forschungsergebnisse beeinflussen kann (vgl. Labov 1972). Dies ist durch die Interviewsituation jedoch kaum zu vermeiden.

### **Spracheinstellung**

Spracheinstellungen werden als »predispositions to respond to (speakers of) specific language/speech and language situations with a certain type of (language) behaviour« (Vandermeeren 2005: 1319) verstanden. Bei deren Erforschung lassen sich drei Dimensionen unterscheiden, anhand derer Einstellungen differenziert werden können:

- Die kognitive Komponente, auf deren Basis Vorstellungen und Konzepte klassifiziert werden,
- Die affektiv-evaluative Komponente, die begleitende Emotionen berücksichtigt,
- Die konative Komponente, die die Verhaltenstendenz, beispielsweise die kontextabhängige Verwendung einer Sprache, miteinbezieht.

Diese drei Einstellungskomponenten wurden von Triandis (1975) herausgearbeitet und in weiteren Studien verwendet (vgl. Güttler 2003, Neuland 1993, Vandermeeren 2005). Insbesondere die Unterscheidung zwischen der direkten Erfahrung und der Bewusstwerdung der Erfahrung äußert sich in der Ausbildung von Einstellungen. Während eigene direkte Erfahrungen die Entwicklung kognitiver und affektiver Komponenten beeinflussen, wird die konative Komponente von den übernommenen Erfahrungen gesteuert (vgl. Triandis 1975: 181). Auch wenn dieses Drei-Dimensionen-Konzept in der jüngeren Forschung für die Erläuterung von Vorstellungen und Gefühlen von Gruppen und Individuen angewendet wird, gehen einige Studien von einem eindimensionalen Konzept aus und verstehen darunter die »Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen gegenüber bestimmten Objekten« (Ries 2013: 56).

Bei der Beschreibung der Spracheinstellungen der Schülerinnen und Schüler wird der Frage nachgegangen, wie sie ihre Mehrsprachigkeit bewerten und wie sie ihre Einstellungen zu mehrsprachigen Praktiken formulieren.<sup>95</sup>

<sup>95</sup> Die Analyse der Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den beiden Sprachen Italienisch und Deutsch wird im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande durchgeführt werden, da sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Erfassung dieses komplexen Themenbereichs nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit steht.

Für die Feststellung der Spracheinstellungen der bilingualen Zielgruppe werden insbesondere zwei Fragen betrachtet, die im Rahmen der Interviews gestellt wurden und die wie folgt lauten: »In welcher Sprache fühlst Du Dich am wohlsten?« und »Welche Sprache magst Du lieber?«. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium und die Realschule besuchen und zu Hause kaum Italienisch sprechen, haben geantwortet, dass sie sich erst nach einer gewissen Zeit in Italien wohler im Italienischen fühlen und weniger Schwierigkeiten haben, sich in dieser Sprache auszudrücken. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause jedoch überwiegend Italienisch sprechen, fühlen sich in beiden Sprachen wohl. Somit lässt sich eine Korrelation zwischen der positiven Einstellung zur Sprache und einem intensiven Sprachgebrauch feststellen, der auch zu einem individuellen Spracherhalt führt (vgl. Riehl 2009: 218f.).

Interessante Unterschiede zeigen sich jedoch bei den Antworten der italienischen und deutschen Interviews. Während sich die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule in beiden Sprachen gleichermaßen wohl fühlen und in beiden Interviews die Fragen ähnlich beantwortet haben, gaben die Probandinnen und Probanden, die eine rein deutsche Schule besuchen, unterschiedliche Antworten. Einige dieser Jugendlichen gaben beim italienischen Interview zu, dass sie sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der italienischen Sprache, insbesondere beim Schreiben, sehr unsicher sind und sie aus diesem Grund lieber Deutsch sprechen und schreiben. Im Gegensatz dazu gaben sie im deutschen Interview an, dass sie lieber Italienisch sprechen. Diese unterschiedlichen Antworten belegen zum einen die Wichtigkeit der Verwendung nicht-standardisierter Befragungen und der Wiederholung der Untersuchungsmethode. Zum anderen werden dadurch aber auch die Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen deutlich.

Auf die Frage, welche Sprache sie lieber sprechen, haben die meisten der Befragten Italienisch geantwortet (70 %), während 20 Prozent das Deutsche favorisieren. 10 Prozent der Probandinnen und Probanden haben keine Vorliebe geäußert und sprechen beide Sprachen gleich gern. Die italienische Sprache wird von allen jedoch als »schöner«

empfunden, auch von den Teilnehmenden, die sich beim Sprechen der Sprache sehr unsicher fühlen.<sup>96</sup>

### Sprachgebrauch

Um die Sprachpraxis der untersuchten bilingualen Schülerinnen und Schüler möglichst genau erfassen zu können, wurden sie detailliert nach ihrer Sprachverwendung mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern und den Freunden befragt.

Bezüglich des italienischen Sprachgebrauchs lassen sich folgende Sprachgebrauchskonstellationen anhand der gegebenen Antworten feststellen: Die meisten Probandinnen und Probanden (43 %) sprechen täglich Italienisch in der Familie und mit Freunden, 38 Prozent sprechen es mit einem Elternteil und mit Freunden. Ein kleinerer Teil der Befragten spricht Italienisch nur mit den Großeltern (4 %), nur mit beiden Eltern (5 %) oder nur mit einem Elternteil (8 %). Sehr wenige sprechen Italienisch mit den Geschwistern (2 %), siehe Tabelle 8:

<b>Sprachgebrauch IT</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>	<b>in %</b>
Beide Eltern	3	5
Nur Mutter	3	6
Nur Vater	1	2
Geschwister + Freunde	0	0
Eltern + Geschwister	1	2
Nur ein Elternteil + Freunde	20	38
Gesamte Familie + Freunde	23	43
Freunde	0	0
Nur Großeltern	2	4
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 8: Überblick über den italienischen Sprachgebrauch

Die deutsche Sprache wird in ähnlichen Alltagsbereichen gesprochen und zwar mit der Familie und mit dem gesamten Freundeskreis (34 %),

<sup>96</sup> Es handelt sich hierbei um eine deskriptive Skizzierung der Spracheinstellungen der untersuchten Zielgruppe. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist eine ausführlichere Diskussion nicht möglich, da sie zu weit von der eigentlichen Fragestellung wegführen würde. Für weitere Informationen zur Spracheinstellung im Migrationskontext sei daher beispielsweise auf die Studien von König (2014), Plewnia/Rothe (2015) und Ries (2013) verwiesen. Dort wird die Thematik der Spracheinstellung aus mehrsprachiger Sicht eingehend beleuchtet.

mit Freunden und einem Elternteil (32 %). 28 Prozent der Befragten sprechen Deutsch nur mit Freunden und 6 Prozent nur mit Geschwistern und Freunden, siehe Tabelle 9:

<b>Sprachgebrauch DE</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>	<b>in %</b>
Beide Eltern	0	0
Nur Mutter	0	0
Nur Vater	0	0
Geschwister + Freunde	3	6
Eltern + Geschwister	0	0
Nur ein Elternteil + Freunde	17	32
Gesamte Familie + Freunde	18	34
Freunde	15	28
Nur Großeltern	0	0
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tab. 9: Überblick über den deutschen Sprachgebrauch

Anhand der nachfolgenden Graphik (Abbildung 3) wird ersichtlich, welche alltäglichen Sprachgebrauchskonstellationen jeder einzelne Schüler bzw. jede einzelne Schülerin sowohl im Italienischen als auch im Deutschen aufweist. Die unterschiedlichen Knoten zeigen alle im Korpus enthaltenen Probandinnen und Probanden und die Farben der Kanten geben Auskunft darüber, wie die Konstellationen gruppiert wurden. Werden die Sprachen mit bestimmten Personen nur wenig verwendet, werden diese peripher angeordnet.<sup>97</sup>

Zur Abbildung des Sprachgebrauchs liegen Indikatoren zu sieben unterschiedlichen Kontexten für den italienischen Sprachgebrauch und vier für den deutschen vor: Das Italienische wird 1) mit einem Elternteil und Freunden, 2) mit beiden Eltern, 3) mit der Mutter, 4) mit dem Vater, 5) mit den Großeltern oder 6) mit Eltern und Geschwistern verwendet. Das Deutsche wird hingegen hauptsächlich 1) mit einem Elternteil, 2) mit der ganzen Familie und mit Freunden, 3) mit

<sup>97</sup> Für die Netzwerkanalyse und die Visualisierung der Ergebnisse wurde das Programm Gephi verwendet. Zum Programm siehe weiterführend, URL: <https://gephi.org/> (Zugriff vom 29.04.2021).

Geschwistern und Freunden oder 4) nur mit Freunden gesprochen. Die Sprachpraxis in beiden Sprachen erweist sich somit sowohl im Italienischen als auch im Deutschen als sehr heterogen. Insbesondere in der Sprachverwendung innerhalb der Peergruppe gewinnt die Umgebungssprache Deutsch an Bedeutung.<sup>98</sup>

Die Beobachtungen, dass mehrsprachige Jugendliche häufiger die Sprache des Aufnahmelandes, insbesondere in der Kommunikation mit Gleichaltrigen übernehmen, deckt sich mit den Ergebnissen der bisherigen Forschung, vgl. Alba et al. (2002), Haug (2008: 41), Nauck (2007, 2008), Strobel/Seuring (2016). Dies kann sowohl mit der Bedeutung und der Relevanz der Herkunftssprache für den alltäglichen Gebrauch zusammenhängen (vgl. Blanco López/Riehl 2018) als auch damit, dass viele Peers das Italienische nicht beherrschen (vgl. Strobel/Seuring 2016: 323).

Bei der Betrachtung der Knoten sind folgende Tendenzen erkennbar:

- Probandinnen und Probanden, die Italienisch in der Familie nur mit einem Elternteil und mit Freunden sprechen, verwenden viel häufiger die deutsche Sprache in ähnlichen sprachlichen Konstellationen.
- Schülerinnen und Schüler, die mit der ganzen Familie und mit Freunden überwiegend Deutsch sprechen, verwenden das Italienische entweder vereinzelt mit einem Elternteil oder den Großeltern oder in wenigen Fällen mit italienischen Freunden.
- In der Sprachverwendung mit den Geschwistern überwiegt insgesamt die deutsche Sprache. Befragte, die jedoch zu Hause Italienisch sprechen, verwenden diese Sprache viel häufiger auch mit den Geschwistern.
- Probandinnen und Probanden, die zu Hause kein Italienisch sprechen, sprechen die Sprache auch nicht in anderen alltäglichen kommunikativen Konstellationen.

<sup>98</sup> In seiner Studie erkennt Eisenstadt (1966: 167) die große Bedeutung der Peer-Gruppe bei Einwandererkindern. Es handelt sich hierbei um ein Phänomen, »das gewöhnlich in der zweiten Einwanderergeneration auftritt. Es ist vor allem dem relativen ›Zusammenbruch‹ oder besser der Schrumpfung des Familienlebens von Einwanderern in Wirtschaftsgesellschaften zuzuschreiben. [...] Der Erwerb einer vollen Ich-Identität in dem neuen Land ist bei Einwandererkindern entschieden mit einer Loslösung aus dem Rahmen der Orientierungsfamilie und mit einer stärkeren Identifikation mit den universalistischen Mustern des neuen Landes verbunden«.



Diese Beobachtungen zeigen, welchen hohen Stellenwert der Sprachgebrauch des Italienischen insbesondere in der Familie hat. Dadurch wird nicht nur die italienische Sprache der bilingualen Kinder gepflegt, sondern auch ihr Gebrauch in weiteren alltäglichen Bereichen gefördert.

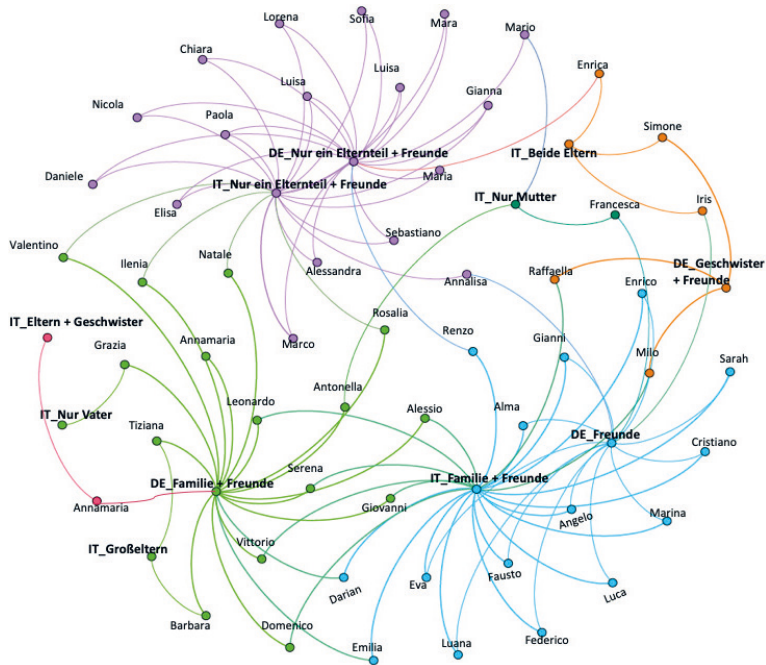


Abb. 3: Alltägliche Sprachgebrauchskonstellationen der bilingualen Schülerinnen und Schüler

### 5.1.3 Umgang mit Texten

Bei der Analyse der Einflussfaktoren im mehrsprachigen Kontext, insbesondere im Hinblick auf die schriftsprachlichen Kompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler, ist die Rolle der literalen Praxis außerhalb der Schule von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang wurde gefragt, ob sie im Italienischen und/oder im Deutschen lesen und schreiben, wenn ja wie oft und welche Art von Büchern und Texten sie bevorzugen. Es wurde darüber hinaus untersucht, in welcher Sprache sie Medien (TV, Radio und Internet) nutzen und in welcher Form die schriftliche Kommunikation mit Freunden, beispielsweise

in den sozialen Medien, erfolgt. Hinsichtlich des Umgangs mit Texten fallen ebenfalls einige Unterschiede auf, die auf den Besuch einer bilingualen oder einer rein deutschen Schule zurückzuführen sind. Probandinnen und Probanden, die die Europäische Schule besuchen, bewegen sich in einer ausgeprägt mehrsprachigen Umgebung, was sich dementsprechend in den Antworten der Interviews widerspiegelt.

Bezüglich der Lesepraxis im Italienischen wird aus Abbildung 4 ersichtlich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, gar keine Bücher lesen und nur über soziale Medien auf Italienisch kommunizieren (jeweils 53 % für das Gymnasium und 55 % für die Realschule). Demgegenüber lesen nur 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die die Europäische Schule besuchen, wenig oder gar nichts auf Italienisch. Das Lesen von Zeitungen/Zeitschriften und von einem bis zu fünf Büchern im Jahr liegt jeweils bei 20 Prozent für die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und jeweils bei 20 Prozent und 25 Prozent für die Realschule. Der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mehr als sechs Bücher im Jahr lesen, liegt bei der Europäischen Schule bei 50 Prozent und beim Gymnasium nur bei 7 Prozent. Keine/r der Teilnehmenden, die/der die Realschule besucht, liest viele Bücher auf Italienisch.

Bezüglich der Lesepraxis in der deutschen Sprache (siehe Abbildung 4) sind die Ergebnisse etwas homogener: von allen Schultypen werden sechs Bücher im Jahr gelesen (jeweils 33 % für die Europäische Schule, 27 % für das Gymnasium und 32 % für die Realschule). Das Lesen von einem bis zu fünf Büchern im Jahr liegt bei 33 Prozent für die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule, bei 32 Prozent für diejenigen, die die Realschule besuchen und bei 40 Prozent bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Während das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften im Deutschen von keinem der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums angegeben wurde, werden diese Medien von 17 Prozent und 10 Prozent der Befragten jeweils aus der Europäischen Schule und der Realschule gelesen. 17 Prozent der Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule lesen in der Freizeit gar keine Bücher auf Deutsch und nehmen deutsche Texte überhaupt nur über soziale Medien auf, im Unterschied zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (33 %) und Realschülerinnen und -schülern (26 %).

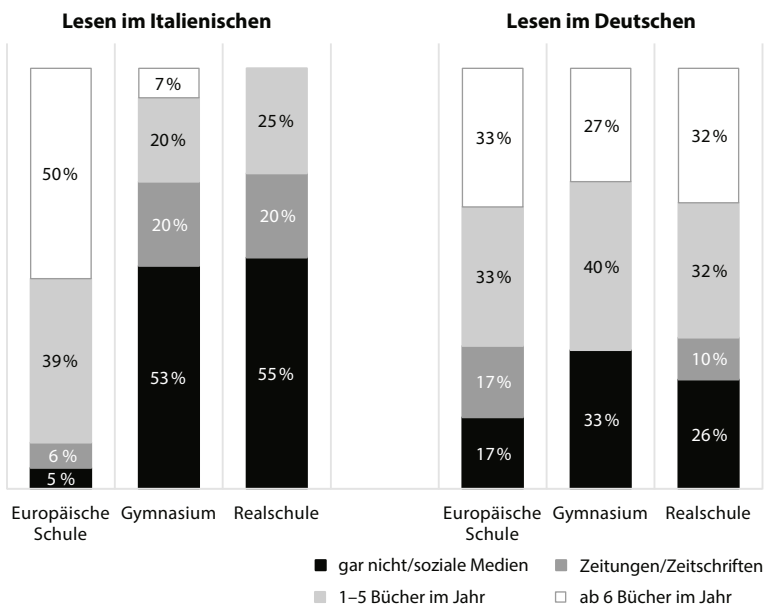


Abb. 4: Lesepraxis im Italienischen und Deutschen

Hinsichtlich der Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen werden auch in diesem Fall einige Unterschiede sichtbar, die vom jeweiligen Schultyp abhängig sind. Es lässt sich erkennen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule (44%), im Unterschied zu den Teilnehmenden aus dem Gymnasium und der Realschule (jeweils zu 7% und 10%) komplexe Texte, wie Tagebücher, Essays oder Geschichten, in der Freizeit auf Italienisch verfassen. Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie den Realschülerinnen und -schülern handelt es sich diesbezüglich um Jugendliche, die entweder Italienisch als Wahlfach oder den Herkunftssprachenunterricht besuchen oder besucht haben. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler schreibt jedoch überwiegend in den sozialen Medien auf Italienisch (jeweils 50%, 87% und 85% für die Europäische Schule, das Gymnasium und die Realschule). Ein sehr niedriger Anteil der Befragten (6% für die Europäische Schule und das Gymnasium, 5% für die Realschule) schreibt gar nicht auf Italienisch.

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass auch hinsichtlich der deutschen Sprache die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule (33 %) im Unterschied zu den anderen Schultypen (20 % Gymnasium und 15 % Realschule) einen höheren Anteil an Tagebüchern, Geschichten und Essays auf Deutsch auch in der Freizeit verfassen. Die Graphik zeigt also auch im Fall des Deutschen einen überwiegenden Gebrauch von sozialen Medien für die freizeitliche Schreibpraxis (50 % Europäische Schule, 80 % Gymnasium und 85 % Realschule). Im Gegensatz zu den anderen Schultypen ist jedoch anzumerken, dass 17 Prozent der Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule in ihrer Freizeit gar nicht auf Deutsch schreiben. Dieser Befund kann durch eine ausgeprägte italienische Umgebung dieser Schülerinnen und Schüler erklärt werden: Beide Eltern sind Italiener und arbeiten entweder in italienischen oder internationalen Unternehmen, wo Englisch als Lingua franca verwendet wird. Der Sprachgebrauch in der Familie und mit Familienfreunden ist somit überwiegend Italienisch. Diese Bemerkung steht weiterhin in Zusammenhang mit dem überwiegenden Anteil an italienischen Unterrichtsstunden in der besuchten Klasse der Europäischen Schule.

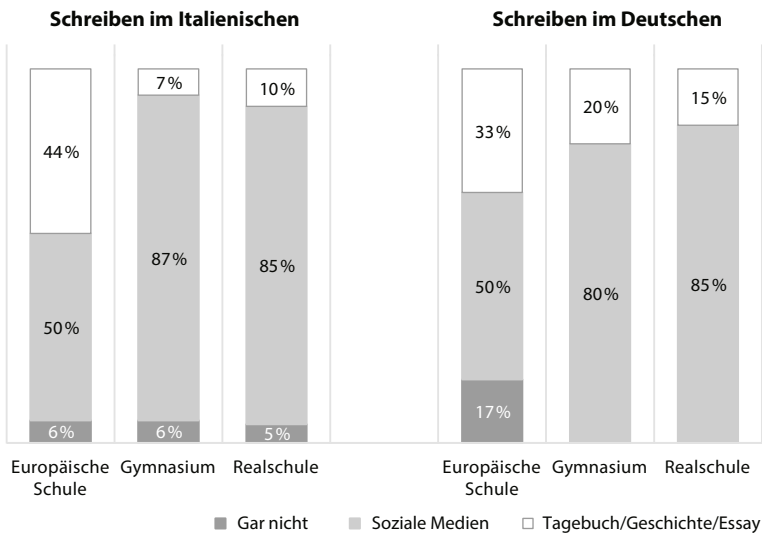


Abb. 5: Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen

## 5.1.4 Clusteranalyse

Für die gesamte Betrachtung der Einflussfaktoren wurde schließlich eine Clusteranalyse angefertigt.<sup>99</sup> Die Analyse basiert auf der Überlappung von Elementen, die aufgrund der untersuchten Kategorien größere Ähnlichkeiten aufweisen. Hierbei wurden die Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte Anzahl an Clustern eingeteilt, wobei schrittweise die Gruppen mit den geringsten Distanzen zusammengefasst wurden. Die Resultate dieser Analyse wurden in einem weiteren Schritt in einem Dendrogramm dargestellt. Jede Verzweigung entspricht einem Cluster, das wiederum aus weiteren Subclustern besteht. Die Position der Verzweigung auf der Y-Achse entspricht der Distanz zwischen den Clustern, welche als »cophenetic distance«<sup>100</sup> bezeichnet wird. Die untenstehenden Nummern auf der X-Achse zeigen die einzelnen Schülerinnen und Schüler.<sup>101</sup>

Mithilfe der Clusteranalyse lassen sich die Probandinnen und Probanden anhand ihrer Sprachbiographien in vier große Gruppen unterteilen, die jeweils in unterschiedlichen Farben markiert sind. Jede Gruppierung weist eine weitere interne Ausdifferenzierung auf, siehe Abbildung 6:

**99** Die Clusteranalyse gruppiert Untersuchungsobjekte (in diesem Fall befragte Personen) zu natürlichen Gruppen (Clustern).

**100** Für eine detaillierte Erklärung zu »cophenetic distance«, siehe URL: <https://stat.ethz.ch/R-manual/R-devel/library/stats/html/cophenetic.html> (Zugriff vom 29.04.2021).

**101** Für das Einlesen und die Analyse der Daten in der Programmiersprache R darf der Datensatz nur nummeriert sein. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden somit durchnummeriert: Von 1 bis 18 handelt sich um die Probandinnen und Probanden, die die Europäische Schule besuchen, die Ziffern 19 bis 33 betreffen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und die Ziffern 34 bis 53 beziehen sich auf die Realschülerinnen und -schüler.

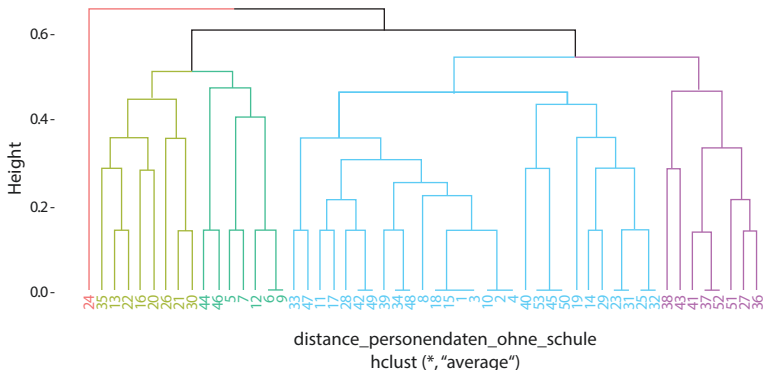


Abb. 6: Dendrogramm der Clusteranalyse

Der in rot markierte Ausreißer (Nummer 24) stellt eine Probandin dar (Francesca), welche sich aufgrund ihrer Antworten in den Interviews von den anderen Teilnehmenden unterscheidet. Sie ist nämlich die einzige, die anhand der in den Interviews gegebenen Antworten die folgenden Faktorenkombinationen aufweist: Sie hat beide Sprachen, das Italienische und das Deutsche, gleichzeitig erworben. Die Mutter ist Italienerin, der Vater Deutscher und die Familie spricht zu Hause beide Sprachen. Sie hat keine Geschwister und spricht mit ihren Freunden deutsch. Francesca hat sieben Jahre lang jede Woche den herkunftssprachlichen Unterricht besucht und liest sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch sehr viel (Zeitungen, Zeitschriften und mehr als sechs Bücher im Jahr). Sie schreibt jedoch weniger in beiden Sprachen in der Freizeit und wenn, dann nur in den sozialen Netzwerken, wie etwa Facebook, WhatsApp und Instagram.

Die in gelb markierte Gruppe bildet hingegen Schülerinnen und Schüler ab, die die italienische und deutsche Sprache sukzessiv erworben haben und das Italienische mit Freunden und Familie und das Deutsche wiederum nur mit Freunden sprechen. Die Unterteilung innerhalb der einzelnen Gruppen hängt sowohl vom Besuch des Herkunftssprachenunterrichts oder einer italienischen Schule als auch von der Lese- und Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen ab. Der Besuch des Unterrichts variiert zwischen den Angaben »kein Besuch« (Iris, Nr. 26), weniger als drei Jahre (Angelo, Nr. 35; Alma, Nr. 20) und

einem ersten Schulbesuch in Italien (Luana, Nr. 13; Cristiano, Nr. 22; Marina, Nr. 16). Die literale Praxis im Italienischen unterscheidet sich zwischen mittel<sup>102</sup> (Angelo, Nr. 35; Luana, Nr. 13; Iris, Nr. 26; Annalisa, Nr. 21; Sarah, Nr. 30) und hoch (Cristiano, Nr. 22; Marina, Nr. 16), was bedeutet, dass in dieser Gruppe nur wenige Schülerinnen und Schüler mehr als sechs Bücher im Jahr in Italienisch lesen und Geschichten, Tagebücher oder Essays in dieser Sprache schreiben. Eine hohe literale Praxis im Deutschen zeigt sich hingegen nur bei Iris (Nr. 26), Annalisa (Nr. 21) und Sarah (Nr. 30).

Die grüne Gruppierung zeigt hingegen eine höhere Homogenität und lässt sich zu drei weiteren Subclustern unterteilen: Probandinnen und Probanden, die beide Sprachen simultan erworben haben, jeweils Italienisch mit Freunden und Familie sowie Deutsch mit Freunden sprechen, keinen herkunftssprachlichen Unterricht besucht haben und eine mittlere bzw. hohe Lese- und Schreibpraxis jeweils im Italienischen und im Deutschen aufweisen (Luca, Nr. 44; Maria, Nr. 46). Schülerinnen und Schüler, die weniger als drei Jahre einen Herkunftssprachenunterricht besucht haben oder besuchen, bilden das zweite Subcluster (Eva, Nr. 5; Federico, Nr. 7). Die Probandinnen und Probanden, die ähnliche Konstellationen aufweisen, jedoch eine hohe Lese- und Schreibpraxis in beiden Sprachen zeigen, wurden dem dritten Subcluster zugeordnet (Lorena, Nr. 12; Fausto, Nr. 6; Gianni, Nr. 9).

Das größte, in blau gehaltene Cluster zeigt darüber hinaus Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern, die beide Sprachen sowohl mit ihrer Familie als auch mit Freunden sprechen und überwiegend einen mittleren Umgang mit deutschen Texten aufweisen. Hierbei lassen sich jedoch einige Unterschiede hinsichtlich einer hohen bzw. mittleren literalen Praxis im Italienischen und einem sukzessiven Spracherwerb erkennen. Schließlich fasst das letzte und in rosa markierte Cluster Schülerinnen und Schüler zusammen, die eine klare Trennung des Sprachgebrauchs aufweisen: Sie sprechen nur innerhalb der Fami-

<sup>102</sup> Unter einer mittleren Lese- und Schreibpraxis wird hier das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und wenigen Büchern (1–5) im Jahr, sowie das freizeitliche Schreiben nur in den sozialen Medien verstanden. Unter einer hohen Lese- und Schreibpraxis wird hingegen das Lesen von mehr als sechs Büchern im Jahr und das Schreiben von Tagebüchern, Geschichten bzw. Essays verstanden.

lie Italienisch und mit Freunden ausschließlich Deutsch. Diese Gruppe liest und schreibt gar nichts auf Italienisch und weist auch überwiegend nur einen mittleren Umgang mit deutschen Texten auf.

### 5.1.5 Zusammenfassung

Die deskriptive Auswertung der Stichprobe hat einen tieferen Einblick sowohl auf die Einstellung gegenüber den beiden beherrschten Sprachen als auch auf die Sprachgebrauchspraxis und den Umgang mit Texten der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Insbesondere hinsichtlich der beiden letztgenannten Faktoren unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler stark voneinander. Es lassen sich folgende Tendenzen beobachten: Bezüglich des Sprachgebrauchs verwenden die meisten Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn sie keine bilinguale Schule besuchen, die Umgebungssprache Deutsch innerhalb der Peergruppe. Schülerinnen und Schüler, die das Italienische zu Hause sprechen, haben so viel mehr Möglichkeiten, die Sprache in weiteren kommunikativen Kontexten zu verwenden. Diejenigen, die jedoch im Elternhaus kein Italienisch sprechen, verwenden die Sprache kaum. Dies führt zu starken sprachlichen Unsicherheiten in beiden Sprachen. Unterschiedliche Antworten im Rahmen der Interviews, insbesondere bezüglich der Spracheinstellungen, unterstreichen diesen Befund.

Aus der Clusteranalyse lässt sich darüber hinaus zusammenfassen, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause und mit Freunden Italienisch sprechen, einen stärkeren Bezug zu den literalen Praktiken in beiden Sprachen aufweisen. Diejenigen, die die beiden Sprachen in stark getrennten Kontexten verwenden, zeigen einen reduzierten Zugang zum Lesen und Schreiben, insbesondere im Italienischen. Sowohl der Spracherwerb als auch der Besuch eines Herkunftssprachenunterrichts spielen in dieser Hinsicht nur eine untergeordnete Rolle. Dies kann zum einen mit dem Alter der Probandinnen und Probanden und zum anderen mit der Gestaltung des Herkunftssprachenunterrichts zusammenhängen, insbesondere wenn dieser außerhalb des Regelunterrichts stattfindet und nicht für zweisprachig aufgewachsene Jugendliche konzipiert ist (vgl. Löser/Woerfel 2017, Riehl et al. 2018).



## 5.2 Transfer- und Simplifizierungsprozesse

Die im vorherigen Kapitel dargestellten sprachbiographischen Faktoren der untersuchten Zielgruppe sollen dabei helfen, die im Folgenden diskutierten Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Analyse der argumentativen und narrativen Texte besser zu kontextualisieren. Es folgt zunächst die Vorstellung der Phänomene auf der Mikroebene sowohl im Deutschen als auch im Italienischen.

In Anlehnung an Riehl (2018a, 2018b) werden die im Folgenden diskutierten Phänomene als Ergebnisse von Transferprozessen einerseits und von Simplifizierungsprozessen im sprachlichen System andererseits dargestellt. Darüber hinaus soll auf den Einfluss italienischer Varietäten und anhand einer Fallstudie auf die Phänomene des Code-Switchings eingegangen werden.<sup>103</sup> Anschließend wird die statistische Analyse der Daten präsentiert.

### 5.2.1 Transfererscheinungen

#### 5.2.1.1 Transfererscheinungen auf lexikalisch- semantischer Ebene

Bei der Betrachtung der lexikalisch-semantischen Ebene der italienischen Texte ist festzustellen, dass unterschiedliche Arten von Transferenzen vorkommen. Es handelt sich dabei beispielsweise um Sprachwechsel, die insbesondere aus Unsicherheiten über die entsprechenden italienischen Lexeme resultieren:

**103** In Anlehnung an Riehl (2014a, 2014b, 2018a) werden Transfererscheinungen von Code-Switching unterschieden. Während es sich im Falle des Code-Switchings um den Sprachwechsel innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion handelt, geht es beim Transfer um eine Übernahme sowohl von sprachlichem Material als auch von Strukturen von einer Sprache in die andere. Eine ausführliche Erklärung dieser Phänomene wird in Kapitel 2.2.4 gegeben.

(1) R\_9\_Maria\_AT\_IT\_IAMA1299<sup>104</sup>

*Gentile Herr*

›Sehr geehrter Herr‹

(2) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

*io non ho visto tanti italiani*

›ich habe nicht so viele Italiener gesehen‹

(3) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

*la maestra e una Italienerin*

›die Lehrerin ist eine Italienerin‹

In den Beispielen (1) bis (3) findet eine Übernahme einzelner deutscher Lexeme statt, die in das italienische Sprachsystem integriert werden.<sup>105</sup> Am häufigsten werden Inhaltswörter, die zum alltäglichen Umgebungskontext gehören, aus dem Deutschen übernommen.

In den oben gezeigten Beispielen hat der resultierende Sprachwechsel jeweils unterschiedliche Funktionen: In (1) wird die deutsche Anredeform beibehalten, in (2) und (3) wird das deutsche Lexem statt des Italienischen verwendet. Während das erste Beispiel zeigt, dass der pragmatische, allokutiv Wortschatz besonders anfällig für Entlehnungen ist (vgl. Krefeld 2004: 43), sind die letzten zwei Beispiele pragmatischer Natur: Auch wenn die Probandin einen italienischen Hintergrund hat, distanziert sie sich von der italienischen Gruppe und verwendet die entsprechenden deutschen Lexeme (*italiener*, *Italienerin*).

Weitere lexikalische Transferenzen sind insbesondere in dem Text von Tiziana (R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300) zu finden:

(4)

*io sono erstaunt*

›ich bin erstaunt‹

**104** In der Kodierung steht der erste Buchstabe für den Schultyp (R = Realschule, G = Gymnasium, E = Europäische Schule), die Nummer für die Klasse (neunte oder zehnte). Es folgt das Pseudonym der Schülerin bzw. des Schülers, der Typ des Textes (AT = Argumentativer Text, N = Narrativer Text) und die Sprache (IT = Italienisch, DE = Deutsch). Für eine ausführlichere Erklärung der Kodierung siehe Kapitel 4.2.

Die Texte wurden authentisch transkribiert. Mögliche sprachliche Fehler wurden daher nicht korrigiert. In den Übersetzungen wurde versucht, inhaltliche und sprachliche Schwächen weiterzugeben, sodass auch die Lesenden, die kein Italienisch können, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können.

**105** Ähnliche Sprachkontakthänomene wurden umgekehrt im Falle von Italianismen im Südtiroler Deutsch beobachtet (Riehl 2014b: 100, 2018b: 26).

(5)

*Io non bekomme mit*  
 ›Ich bekomme nicht mit‹

(6)

*Io hoffe*  
 ›Ich hoffe‹

(7)

*berce le scolastica il italiano besser lernen*  
 ›weil die Schüler das Italienische besser lernen‹

(8)

*perce la lingua non verlernst du*  
 ›weil du die Sprache nicht verlernst‹

Anhand der Beispiele (4)–(8) wird deutlich, dass die Probandin innerhalb des Textes konsequent von einer Sprache in die andere wechselt. Auf Italienisch werden insbesondere Basislexeme beibehalten, etwa *Io, italiano, scolastica, lingua*. Verbale und adjektivische Einheiten werden aus dem Deutschen übernommen (*erstaunt, bekomme mit, hoffe, besser lernen, verlernst du*).

Insbesondere Beispiel (7) zeigt, wie die syntaktische Struktur des Deutschen in der Nebensatzbildung beibehalten wird. In (7) und (8) wird das Deutsche als Art »Matrixsprache« (Myers-Scotton 2002)<sup>106</sup> verwendet, auf deren Basis einzelne Elemente aus dem Italienischen eingesetzt werden. Somit finden neben lexikalischen auch syntaktische Transferenzen statt. Auffällig ist hier zudem, dass die Nominalphrasen im Italienischen beibehalten werden, wodurch mögliche Unsicherheiten bei der Kasusmarkierung umgangen werden können.

Der Transferprozess der lexikalischen Übernahme wird als die einfachste Transferform bezeichnet, da sie durch die »Verknüpfung der Einträge im mentalen Lexikon über die Sprachgrenzen hinweg« (Riehl 2018a: 26) erleichtert wird. Solche Fälle von Sprachkontakthänomenen werden von Matras (2009: 243f.) und Matras/Sakel (2007: 829f.) als »matter borrowing« verstanden, da in ihnen eine direkte Übernahme von konkretem Sprachmaterial, beispielsweise von einzelnen Lexemen, stattfindet.

<sup>106</sup> Mit der Entwicklung des »Matrix Language Frame Models« (MLF) weist Myers-Scotton (2002) auf eine »Matrixsprache« hin, welche den morphosyntaktischen Rahmen vorgibt, in dem die weitere Sprache eingebettet wird (vgl. dazu auch Riehl 2014b: 22).

Neben dem Transfer von Lehnwörtern, wie oben gezeigt wurde, ist im semantischen Bereich insbesondere die Bedeutungsübertragung einzelner Lexeme zu beobachten. In Leonardos Text fällt beispielsweise auf, wie der Proband das Lexem *mappa* (›Karte‹) im Italienischen im Sinne vom Deutschen »Mappe« verwendet:

(9) E\_10\_LEONARDO\_AT\_DE\_NOVI0400

*ho lasciato i miei documenti nella mappa per la scuola*

›Ich habe meine Dokumente in der Mappe für die Schule vergessen:

Es ist jedoch anzumerken, dass diese Strategien von den Schreibenden nicht bewusst eingesetzt werden, sondern hauptsächlich aus zwei Faktoren resultieren: Einerseits aus dem Schreiben eines Briefes an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter, was mit der Verwendung eines formalen Registers und dem damit verbundenen Versuch, sich eines schriftlich orientierten Wortschatzes zu bedienen zusammenhängt.<sup>107</sup> Andererseits führt die ähnliche Etymologie der deutschen und italienischen Lexeme zu einer Bedeutungsübernahme. Es handelt sich hierbei um Kognaten, um »etymologisch miteinander verwandte Wörter in beiden Sprachen« (Riehl 2014b: 102), die insbesondere im Fall lateinbasierter Wörter vorkommen. Die Verwendung von etymologisch ähnlichen Wörtern hilft mehrsprachigen Menschen in ihrer Sprach- bzw. Schreibproduktion, da unbekannte lexikalische Einheiten inferiert werden, wodurch die Fortsetzung des Sprach- bzw. Schreibprozesses ermöglicht wird (vgl. Berthele 2007, Castagne 2004: 96, Ender 2007: 38f., Schmitt 2000).

Auch in den deutschen argumentativen Texten finden Transferenzen hauptsächlich im Fall von Kognaten statt:

(10) E\_10\_LEONIE\_AT\_DE\_BACO0500

*die Entnehmung von generälten elektronischen Geräten*

(11) E\_10\_EMILIA\_AT\_DE\_NECO0600

*Konklusiv, würde ich den Verbot nur in die Klassenzimmer stellen*

<sup>107</sup> Matras (2015: 49f.) geht davon aus, dass einige Transfererscheinungen strategischer als andere angesetzt werden, jedoch alle einen funktionalen Effekt haben, da sie das Resultat einer sprachlichen Prozessierung im Rahmen eines kommunikativen Settings sind.

In den Beispielen (10) und (11) handelt es sich um eine Bedeutungsübertragung, in der die Lexeme »generell« und »konklusiv« durch ihre ähnliche Etymologie im Italienischen (>*generali*< und >*conclusivamente*<) auf ungewöhnliche Kontexte im Deutschen übertragen werden.

Weitere lexikalische Transferenzen resultieren aus einem kreativen Gebrauch des Italienischen, wie Beispiel (12) zeigt:

(12) R\_9\_DANIELE\_AT\_IT\_ELLI1100

*loro planavano di fare cose contro di me*

>Sie planten etwas gegen mich zu machen<

Das resultierende Verb *planavano* ergibt sich aus dem bereits vorhandenen deutschen Verb »planen«, an das die erste italienische Konjugation (-are) angehängt wird. Die Verwendung dieser Verbalgruppe kann einerseits durch ihre Produktivität und somit ihre >Sensibilität< gegenüber Neologismen<sup>108</sup>, andererseits durch die Ähnlichkeit des eigentlich gewollten Verbs *pianificare* (>planen<) erklärt werden. Die mögliche vorhandene lexikalische Unsicherheit hat somit den Schüler dazu gebracht, ein neues Verb zu kreieren, welches auf dem bereits bekannten verbalen Muster des Deutschen basiert und mit der italienischen ersten Konjugation kombiniert wird.

Ähnliche Fälle können auch in den narrativen Texten beobachtet werden:

(13) G\_10\_Sofia\_NT\_IT\_IECI0698

*Il stesso typo di musica*

>Der gleiche Musiktyp<

Das Lexem *typo* weist in diesem Fall eine denotative Erweiterung auf, da die Bedeutung des ähnlich lautenden deutschen Wortes ins Italienische übertragen wird. Die Übertragung des deutschen Lexems »Typ«

<sup>108</sup> Im Italienischen sind drei Klassen der Verben zu unterscheiden: Zur ersten gehören Verben, die auf -are enden, zur zweiten gehören Verben auf -ere und zur dritten Klasse gehören schließlich Verben auf -ire. Zur Produktivität der ersten Klasse wird auf Holl (2002: 162) und Johnson (2006: 1) verwiesen. Weitere Informationen diesbezüglich sind auch auf der Webseite der *Accademia della Crusca* zu finden, URL: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/appuntamentare-efficientare-scadenzare-bloggerare-googlare-postare-ma-quantu-nuovi-verbi-in-are-e-alcuni-sostantivi-in-aggio/1203> (Zugriff vom 29.04.2021).

wird darüber hinaus durch die nicht vollständige graphematische Anpassung suggeriert. Die weitere morphologische Abweichung durch die Verdrängung der maskulinen Variante des italienischen bestimmten Artikels *lo* deutet außerdem auf eine systematische Tendenz der Vereinfachung hin (siehe dazu auch Kapitel 5.2.2).

Lateinbasierte Lexeme, die jedoch neben der üblichen deutschen Bedeutung auch noch die des ähnlich lautenden italienischen Wortes übernehmen, sind ebenso in den deutschen narrativen Texten zu beobachten. In diesem Fall handelt es sich, ähnlich wie bei den vorherigen Beispielen, um etymologisch verwandte Wörter, wobei die lautlichen Ähnlichkeiten zum entsprechenden italienischen Lexem (*figura, espandersi*) den semantischen Transfer erleichtern:

(14) E\_10\_Luisa\_NT\_DE\_SAWE0499

*denn vor mir steht Lena, eine ängstliche und verhäulte kleine Figur*

(15) E\_10\_Federico\_NT\_DE\_ZOFE0700

*das Feuer begann sich zu expandieren*

### 5.2.1.2 Transfererscheinungen auf morphosyntaktischer Ebene

Weitere Transfererscheinungen sind auf der morphosyntaktischen Ebene sowohl in den italienischen als auch in den deutschen argumentativen Texten zu finden. Im Folgenden werden einige besonders aussagekräftige Beispiele dargestellt und diskutiert.

(16) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

<i>io</i>	<i>sono</i>	<i>in</i>	<i>la</i>	9	<i>classa</i>
ich	sein			9	Klasse
	1SG.IND.PRS		DEF		

*io sono nella nona classe*

›ich bin in der neunten Klasse‹

(17) R\_9\_Renzo\_AT\_IT\_ZORE0700

<i>noi</i>	<i>voliamo</i>	<i>anche</i>	<i>giocare</i>	<i>in</i>	<i>le</i>	<i>pause</i>
wir	wollen	auch	spielen			Pausen
	3PL.IND.PRS			PREP	DEF	

*noi vogliamo anche giocare nelle pause*

›wir wollen auch in den Pausen spielen‹

Wie die Beispiele (16) und (17) zeigen, bestehen Unsicherheiten in der Verwendung der Lokalpräpositionen und der Artikel: Im Italienischen müsste hier eine *preposizione articolata* stehen, demnach die Fusion von *in* und *la* bzw. *le* zu *nella/nelle*. Im Deutschen findet hingegen keine Fusion aus der Präposition »in« und dem femininen definiten Artikel »die« bzw. »der« im Dativ statt. Man kann diesbezüglich nur mutmaßen, ob die Schülerinnen und Schüler die deutsche Konstruktion »in + Artikel« ins Italienische übertragen oder den präpositionalen Wechsel des Italienischen nicht (er)kennen. Zudem ist in (16) eine weitere morphologische Abweichung zu erkennen: *classe* wird mit der Endung -a an den femininen definiten Artikel *la* angeglichen, obwohl bei diesem die Endung -e korrekt wäre (*la classe*). Es scheint, als handle es sich, anders als bei der fehlenden Fusion von Präposition und Artikel, um eine Übergeneralisierung der italienischen Genusendungen der Nomina.

Weitere Transferenzen können im Falle von Possessivpronomina beobachtet werden: Hierbei ist das Weglassen jeglicher Artikel zu finden, was durch einen starken Einfluss der deutschen Sprache zu erklären ist:

(18) R\_9\_Antonella\_AT\_IT\_IALI0398

*Per me è importante parlare **mia lingua** pero a casa io non parla molto italiano con **mia famiglia***  
 Per me è importante parlare **la mia lingua** però a casa io non parlo molto italiano **con la mia famiglia**

›Für mich ist es wichtig **meine Sprache** zu sprechen, aber zu Hause spreche ich wenig Italienisch **mit meiner Familie**‹

(19) R\_9\_Renzo\_AT\_IT\_ZORE0700

*o parlare **con nostri amici***  
 oppure parlare **con i nostri amici**

›oder **mit unseren Freunden** sprechen‹

Andere Einflüsse aus dem Deutschen sind beispielsweise auch im Fehlen der doppelten Verneinung oder in der Verwendung des Hilfsverbs *avere* (›haben‹) statt *essere* (›sein‹) (und umgekehrt) zu beobachten:

(20) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>ho</i>	<i>quasi</i>	<i>mai</i>	<i>un-a</i>	<i>possibilità</i>
haben	fast	nie		Gelegenheit
1SG.IND.PRES			IDF-F	

non ho quasi mai una possibilità  
 ›Ich habe fast nie eine Gelegenheit‹

Das Weglassen des Negationsadverbs *non* scheint hier eine Angleichung an das Deutsche, bei dem in diesem Fall keine doppelte Negation möglich ist, zu sein.<sup>109</sup>

(21) G\_9\_Domenico\_NT\_IT\_CADO12000

<i>il</i>	<i>viaggio</i>	<i>ha</i>	<i>inizi-ato</i>
DEF.M	Reise	haben	beginnen
		3SG.IND.PRS	PTCP

il viaggio è iniziato

›die Reise hat begonnen‹

(22) G\_9\_Vittorio\_NT\_IT\_CAFA0100/R\_10\_Angelo\_NT\_IT\_LOMA0399

<i>sono</i>	<i>viaggi-ato</i>
sein	reisen
1SG.IND.PRS	PTCP

ho viaggiato

›ich bin gereist‹

In den Beispielen wird hingegen das morphosyntaktische Muster des Deutschen bezüglich des Gebrauchs von Hilfsverben übernommen. Vielmehr als die Beispiele (16) und (17), die auch durch eine Varianzreduktion der Lokalpräpositionen im Italienischen erklärt werden können, handelt es sich bei den weiteren Fällen um den Transfer einer grammatikalischen Struktur ins Italienische, die nach dem Muster des Deutschen gebildet wird (vgl. »pattern replication« Sakel 2007: 15, Matras/Sakel 2007: 829, »Übernahme von Strukturen« Riehl 2018a: 37f.). Dies betrifft oft auch Kontexte, in denen bestimmte Strukturen verwendet werden. Ein Beispiel dafür ist die Kontextausweitung des italienischen Subjektpronomens. Da das Italienische eine Pro-Drop-Sprache ist, wird das Subjektpronomen nicht obligatorisch (wie im Deutschen) verwendet, sondern vor allem, wenn es hervorgehoben werden soll.<sup>110</sup>

(23) R\_9\_Annamaria\_NT\_IT\_CARU0899

*Io ero in centro a fare una passeggiata Ahhh!! Prima che io mi dimentico io mi chiamo Alessia*  
 ›ich war in der Innenstadt und machte einen Spaziergang. Ahhhh! Bevor ich es vergesse,  
 ich heiße Alessia‹

Beispiel (23) bestätigt die Annahme, dass mehrsprachige Sprechende bzw. Schreibende in der Erstsprache grammatikalische Strukturen nach

<sup>109</sup> Zum Phänomen des Sprachkontakts bei Verneinung vgl. auch Riehl (2014b: 107).

<sup>110</sup> Ähnliche Fälle wurden auch in Montrul (2004, 2008) mit englisch-spanischen bilingualen Kindern beobachtet.



dem Muster der Zweitsprache bilden. Dies lässt sich damit erklären, dass ähnliche Strukturen auch parallel gespeichert werden.<sup>111</sup> Dadurch wird nicht nur die Übertragung von grammatikalischen Mustern, sondern auch die Ausweitung des Verwendungskontextes einer Konstruktion begünstigt (vgl. Riehl 2018a: 39).

In ihrer Studie zum Erwerb des Subjekts bei bilingualen Kindern konnte Patuto (2012: 430f.) feststellen, dass die Übernahme der deutschen Struktur in die romanische Sprache aus Ökonomiegründen erfolgt, da das italienische System bei der Verwendung des Subjekts komplexer als das deutsche ist.<sup>112</sup> Die strukturelle Komplexität ergibt sich aus der Tatsache, dass im Italienischen die Subjektauslassung sowohl syntaktisch als auch diskurspragmatisch motiviert ist. In dieser Hinsicht kann das Deutsche hingegen als weniger komplex eingestuft werden (vgl. Patuto 2012: 430).

Sprachkontakterscheinungen erfolgen oft aufgrund des Ökonomieprinzips (vgl. Riehl 2014b: 119f.). Dabei handelt es sich um einen kognitiven Prozess, welcher auf der Annahme basiert, dass die sprachlichen Systeme ökonomisch organisiert werden. Daraus folgt, dass Strukturen, die schneller bei der Sprachverarbeitung und -produktion abgerufen werden können, häufiger verwendet werden als die diejenigen, die eine strukturelle Komplexität aufweisen (vgl. Müller et al. 2002, Riehl 2014b: 119f.).<sup>113</sup> Müller et al. (2002) gehen hierbei davon aus, dass das Komplexitätskriterium im Falle von Sprachkontakterscheinungen eine wichtige Rolle spielt. Dies spiegelt sich somit in der Übergeneralisierung bestimmter Strukturen, sowohl auf morphosyntaktischer als auch auf der lexikalisch-semantischen Ebene wider.

111 In Anlehnung an die Studie von Hartsuiker/Pickering (2008) zur Vernetzung grammatischer Informationen von mehrsprachigen Menschen sowie an das Modell von Hartsuiker et al. (2004) zur bilingualen syntaktischen Repräsentation entwickelte Riehl (2010) ein integriertes Modell, welches die mentalen Repräsentationen mehrerer Sprachen in ihrer Gesamtheit abzubilden versucht. Das Modell basiert auf der Annahme, dass konzeptuelle, lexikalische sowie morphosyntaktische Merkmale in Verbindung mit lautlich ähnlichen Einträgen stehen. Somit werden morphosyntaktische Informationen über lexikon-abhängige syntaktische Informationen mit dem mentalen Lexikon verbunden (vgl. Riehl 2014a: 45f.).

112 Vgl. dazu auch Riehl (2014b: 117).

113 Hinsichtlich einer Erklärung von Komplexitätskriterien syntaktischer Strukturen wird auf Jakubowicz (2002) verwiesen.

### 5.2.1.3 Transfer im Bereich der Prägungsmuster

Besonders sollen auch Konstruktionen untersucht werden, die eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragen werden, wie in den folgenden Beispielen gezeigt wird:

(24) E\_10\_Eva\_AT\_IT\_DAMA0600

*è molto importante che **utilizzino l'opportunità** di parlare*

»es ist sehr wichtig, dass sie **die Möglichkeit nutzen** zu sprechen«

(25) E\_10\_Fausto\_AT\_IT\_POCH0900

*Sarebbe invece più idoneo **allestire** per studenti stranieri **dei corsi intensivi** di tedesco*

»Es wäre angebrachter, **Intensivkurse** auf Deutsch für ausländische Studenten zu **organisieren**«

Während in (24) die deutsche Konstruktion »die Möglichkeit nutzen« ins Italienische übertragen wird, obwohl *sfruttare l'opportunità* (wortwörtlich »die Möglichkeit ausnutzen«) adäquater ist, findet in (25) die Verschiebung des italienischen Lexems auf ein nahverwandtes Bedeutungsfeld statt. In diesem Kontext wird im Italienischen korrekterweise statt *allestire* eher das Synonym *organizzare* verwendet. Ein passender Kontext für *allestire* ist beispielsweise *allestire uno stand* mit der deutschen Entsprechung »einen Stand aufbauen«.

Im italienischen Textkorpus lassen sich außerdem weitere untypische Lexemkombinationen erkennen:

(26) E\_10\_Chiara\_NT\_IT\_AHGH0500

*un cattivo film*

un brutto film

»ein schlechter Film«

(27) E\_10\_Chiara\_NT\_IT\_AHGH0500

*nel didietro del negozio*

nel retro del negozio

»im hinteren Teil des Ladens«

Während in Beispiel (26) eine Übertragung der deutschen Lexemkombination »ein schlechter Film« ins Italienische stattfindet, wird in (27) die Bedeutungsübertragung der deutschen Kollokation »der hintere Teil des Ladens«, welche jedoch zu einer Bedeutungsveränderung im Italienischen führt, vollzogen. Es handelt sich hierbei um einen Mangel bezüglich des »Kollokationswissens« (Heinemann/Viehweger 1991: 166). Darunter verstehen Heinemann/Viehweger (1991):

[C]charakteristische Verknüpfungen von lexikalischen Einheiten und typischen syntaktischen Konstruktionen, [also] Wissen über häufig wiederkehrende Verknüpfungen und Verknüpfbarkeiten lexikalischer Einheiten für bestimmte Kommunikationsbereiche oder Textsorten. (Heinemann/Viehwegger 1991: 166)

Weitere Beispiele sind im Fall von festen Wendungen zu finden, wie im Folgenden gezeigt wird:

(28) R\_10\_Rosalia\_AT\_IT\_SASP0799

*Per me **fa senso** a parlare anche l'italiano*

Per me **ha senso** parlare anche l'italiano

›Für mich **macht Sinn** Italienisch zu sprechen‹

(29) R\_9\_Simone\_AT\_IT\_ROSI1100

***non fa neanche senso***

per me **non ha senso**

›es **macht keinen Sinn**‹

Ähnlich wird bei Kollokationen vorgegangen, die zum schriftsprachlichen Register gehören, im Sinne von Gliederungssignalen oder Begrüßungsformeln, die interessanterweise von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern nach dem gleichen Muster wiedergegeben werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(30) E\_10\_Marina\_AT\_IT\_CENO0201/E\_10\_CHIARA\_AT\_IT\_AHGH0500

*in riguardo a*

riguardo a

›in Bezug auf‹

(31) G\_9\_Domenico\_AT\_IT\_CADO1200

*Con cari saluti*

Cari saluti

›Mit freundlichen Grüßen‹

(32) R\_10\_Giovanni\_AT\_IT\_NIVO1098/R\_9\_MARA\_AT\_IT\_RAZA1101

*Con tanti saluti*

Tanti saluti

›Mit vielen Grüßen‹

(33) G\_9\_Paola\_AT\_IT\_CAPA1200

*Per secondo punto*

Come secondo punto

›Als zweiter Punkt‹

Es handelt sich hierbei um »Konstruktionen im Sinne einer 1:1 Übersetzung« (Riehl 2014b: 104), die Clyne (2003: 78) als »morpheme-for-morpheme transference« definiert. Riehl (2014b: 104) spricht diesbezüglich auch vom Transfer idiomatischer Prägungen. Dieser Terminus stammt wiederum aus Feilkes (1994: 238) Studie, die unter »idiomatische[n] Prägungen« Ausdrücke versteht, die kommunikative Gebrauchs- und Funktionsbedeutungen aufweisen und konventionalisiert sind. Somit zeigen solche Ausdrücke (kulturgebundenes) Wissen innerhalb einer Sprachgemeinschaft auf (vgl. Feilke 1998, Janich 2004).

Der Prozess der »idiomatischen Prägung« vollzieht sich als eine Konventionalisierung der Assoziation von *im Sprechen und Hören (Meinen und Verstehen) erbrachten Konzeptualisierungsleistungen* mit sprachlichen Ausdrücken bzw. Ausdrucksweisen. Er resultiert inhaltsseitig in der Fixierung einer idiomatischen Interpretation und ausdrucksseitig in einer konventionalisierten und im idiomatischen Sprachwissen mehr oder weniger stark fixierten Distribution. Pragmatisch werden dadurch Ressourcen des Vorverständigtseins für die Kommunikation geschaffen und gesichert. (Feilke 1994: 238, Hervorhebungen im Original)

Die Replikation solcher Konstruktionsmuster wird von Matras (2009: 234) und Matras/Sakel (2007: 829) als »pivot matching« definiert.<sup>114</sup> Diese Konstruktionen werden von den Schülerinnen und Schülern als solche erkannt und wiederzugeben versucht. Das passende Muster in der italienischen Sprache fehlt jedoch im mentalen Lexikon<sup>115</sup> und wird somit aus der deutschen Sprache übernommen und mit italienischen Lexemen »gefüllt«. Riehl (2014b: 104) verbindet dieses Phänomen mit einer fehlenden Speicherung dieser Konstruktionen in der Erstsprache,

114 Das »pivot-matching« (Matras 2009: 234) ist ein Mechanismus, in dem Schlüsselcharakteristika einer Struktur und die dementsprechende Form in der replica language identifiziert werden (s. dazu Kapitel 2.2.4).

115 Das mentale Lexikon wird als Reservoir bezeichnet, in dem das Wissen über alle dem Individuum bekannten Worte und die damit verbundenen Konzepte gespeichert ist. Für seine Abbildung wurden verschiedene Modelle entwickelt, die sich vor allem hinsichtlich der Art, wie das Wissen gespeichert wird, und der kognitiven Informationsverknüpfung voneinander unterscheiden. Für einen Überblick zum mentalen Lexikon wird auf Riehl (2014a) verwiesen.

aufgrund dessen diese dann dementsprechend mit sprachlichem Material aus der Zweitsprache realisiert werden. Eine weitere Möglichkeit wird durch die Häufigkeit des Gebrauchs erklärt: Die Konstruktionen, die in einer Sprache häufiger angewendet werden, werden dementsprechend auch stabilisiert und in ihrer Verwendung automatisiert.<sup>116</sup>

Weitere Kollokationen weisen nicht nur eine wortwörtliche Übertragung von einer Sprache in die andere auf, sondern auch eine morphosyntaktische Einbettung der *source language*-Struktur (in diesem Fall das Deutsche) in die *target language* (das Italienische), wie Beispiel (34) zeigt:

(34) R\_9\_Valentino\_AT\_IT\_ZOSI1120

*io sono per parlare*

io sono favorevole affinché si parli

ich bin für das Sprechen

Der formelhafte Charakter solcher Prägungen erweist sich als schwierig für die bilingualen Probandinnen und Probanden, die solche Konstruktionen zum einen aus pragmatischer Sicht erkennen und sie im Text einsetzen und die sie zum anderen in die morphosyntaktische Struktur des Italienischen einbetten.

Im Bereich des Prägungsmusters lassen sich auch bei den narrativen Texten Transferenzen feststellen. Wie bereits erwähnt, ist diese Kategorie für Zweitsprachenlernende schwierig, da sie sprachspezifisch ist und nicht regelhaft abgeleitet werden kann (vgl. Ott 2000: 46). Transferenzen lassen sich somit sowohl im Bereich der idiomatischen oder teildiomatischen Wendungen als auch in Bezug auf Kollokationen oder Funktionsverbgefüge beobachten, bei denen die semantische Bedeutung der Verben verblasst ist.

<sup>116</sup> Der psycholinguistische Ansatz der Konstruktionsgrammatik versteht solche Kollokationen als Resultat eines Generalisierungsprozesses, der von Abstraktion und Schemabildung charakterisiert ist. Es handelt sich dabei um einen stufenweisen Prozess, der mittels *entrenchment*, Abstraktion, Schematisierung, Kategorisierung und Komposition abläuft (vgl. Behrens 2009: 433f., Langacker 2000: 3f.). In der *entrenchment*-Stufe werden einzelne Segmente, Wörter oder Einheiten gespeichert und automatisiert. Darauf aufbauend werden neue Items mit etablierten Einheiten verglichen und kategorisiert. Dadurch erfolgt die Abstraktion, in der Elemente, die sich nicht wiederholen, herausfiltriert werden, während solche, die rekurren, verstärkt werden. Im Laufe dieses Prozesses »bildet sich ein Schema als ein Spezialfall der Abstraktion heraus« (Behrens 2009: 434).

#### 5.2.1.4 Zusammenfassung

Hinsichtlich der bisher dargestellten Ergebnisse lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Texte Transferenzen sowohl auf der lexikalisch-semanticen und morphosyntaktischen Ebene als auch im Bereich der Prägungsmuster aufweisen. Im ersten Fall werden insbesondere Lexeme oder Strukturen beobachtet, die auch im alltäglichen Gebrauch selektiert und angewendet werden. Im Falle von Kollokationen handelt es sich allerdings um kontextgebundene Konstruktionen, die an die Bedürfnisse des spezifischen Aufgabenschemas angepasst werden.

Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass die in der Schule geübte schriftliche Argumentation adressatenorientiert ist und bestimmte schriftliche Kollokationen eingesetzt werden, beispielsweise in Form von Begrüßungsformeln und Gliederungssignalen. Dabei werden in den italienischen Texten Organisations- und Formulierungsmuster abstrahiert und mit geeigneten Elementen des Italienischen aufgefüllt. Somit versuchen sie, sich den kommunikativen Konventionen sowohl der Lesenden als auch der Aufgabenmuster anzupassen. Dies bestätigt die Annahme, dass zweisprachige Menschen, um auf die Kommunikationsbedürfnisse einer Situation zu reagieren, morphosyntaktische Strukturen sowie (textsortenspezifische) Prägungsmuster, die sie bereits in einer Sprache kennen, in die andere Sprache übertragen: »They represent bilingual speakers' need to align the emotional and presupposition-oriented side of negotiating communicative interaction across interaction settings« (Matras 2015: 52).

### 5.2.2 Simplifizierungsprozesse

#### 5.2.2.1 Simplifizierungsprozesse auf morphosyntaktischer Ebene

Neben den oben dargestellten Transfererscheinungen sind in den Texten der bilingualen Schülerinnen und Schüler weitere Phänomene zu beobachten, die entweder zu einer Reduktion von Varianten oder zu einer Simplifizierung von komplexen morpho-syntaktischen Strukturen führen (vgl. Riehl 2018a: 45f., Riehl 2018b: 242).

Solche Vereinfachungsprozesse betreffen im Textkorpus beispielsweise die Verwendung der Präposition ›a‹ in Infinitivkonstruktionen auf Italienisch, wie in (35) und (36) veranschaulicht wird:

(35) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>mi</i>	<i>piac-e</i>	<b>a</b>	<b>parl-are</b>	<i>l_</i>	<i>italiano</i>
1SG.DAT	mögen	PREP	sprechen	INF	DEF

mi piace **parlare** l'italiano  
›mir gefällt Italienisch **zu sprechen**‹

(36) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>ho</i>	<i>un-a</i>	<i>possibilità</i>	<b>a</b>	<b>parlare</b>
haben	IDF-F	Gelegenheit	PREP	sprechen
1SG.IND.PRS				INF

ho una possibilità **di parlare**  
›ich habe eine Gelegenheit **zu sprechen**‹

Erkennbar ist hier eine Generalisierung der Verwendung der Präposition *a*. Dies zeigt sich sowohl in dem Fall, in dem gar keine Präposition stehen soll (35) als auch dann, wenn eine andere Präposition erwartet wird (36). Im Beispiel (36) müsste die Präposition *di* stehen.

Weiterhin ist die übergeneralisierte Verwendung in den deutschen Texten des zu-Infinitivs in Kombination mit dem Verb »werden« und »würden« zu beobachten.<sup>117</sup>

(37) G\_9\_Iris\_AT\_DE\_TARA0801

*Man würde zum Beispiel die Seiten aus dem Geschichtsbuch **zu fotografieren***

(38) G\_9\_Paola\_AT\_DE\_CAPA1200

*Die Schüler werden garantiert immer eine Lösung **zu finden***

Es handelt sich hierbei um eine Analogiebildung, da eine ›reguläre‹ Form auf weitere unübliche Gebrauchskontexte angewendet und somit generalisiert wird (vgl. Riehl 2014b: 108f.).

<sup>117</sup> Ein ähnliches Phänomen wird bezüglich weiterer italienischer Sprachkonstellationen auch in Riehl (2001: 255f., 2014b: 108) diskutiert. Riehl (2001: 256) beobachtet, dass solche Infinitivkonstruktionen häufiger in der gesprochenen Sprache, beispielsweise in Südtirol, zu finden sind, demgegenüber lassen sich im Schriftlichen nur wenige Fälle feststellen. Dabei sollten weitere mündliche Daten für die hier durchgeführte Studie miteinbezogen werden, um einen ähnlichen Befund auch für italienisch-deutsche Jugendliche zu erhalten.

Weitere syntaktische Abweichungen zeigen sich in der falschen Positionierung des Negationspartikels »nicht«, welcher nicht in direkter präverbaler Stellung in den Nebensätzen vorkommt:

(39) E\_9\_Marco\_AT\_DE\_EORT1200

*Dieses Verbot ist angebracht, wenn die Schüler jede freie Minute auf ihrem Handy verbringen und nicht sich mit anderen Sachen bescheftigen.*

(40) R\_9\_Annamaria\_AT\_DE\_CARU0899

*Selbst ich komme leider nicht mehr ohne diesen Elektrogeräte mehr klar. Darum würde ich Sie, im Namen unserer Schule, darum Bitten nicht einen Handyverbot für unsere Schule zuplanen.*

(41) R\_9\_Annamaria\_AT\_DE\_CARU0899

*Ich persönlich wäre der Meinung, nicht so eine Entscheidung zu treffen.*

Auf syntaktischer Ebene kann weiterhin im Deutschen die Tendenz des Abbaus der Verbendstellung in den Nebensätzen beobachtet werden:

(42) R\_9\_Angelo\_AT\_DE\_LOMA0399

*Ich schreibe ihnen diesen Brief **weil ich Stellung nehmen wollte zum Thema »Handyverbot« in der Schule.***

(43) E\_10\_Emiliana\_AT\_DE\_NECO0600

*Ich finde, dass es ein nutzloses Verbot ist **weil die Schüler werden bestimmt eine Methode finden.***

Studien zu deutsch-italienischen bilingualen Kindern zeigen, dass die bilinguale Population in zwei Teile zerfällt: Zum einen erwerben die Kinder die Verbendstellung fehlerfrei und zum anderen wird diese erst im Alter von fünf Jahren erworben (Müller 2006, 2007, Müller/Patuto 2009). Müller/Patuto (2009) konnten in dieser Hinsicht feststellen, dass wenige Realisierungsunterschiede zustande kommen, wenn die bilingualen Kinder die italienische und deutsche Sprache gleichzeitig erwerben. Zum Abbau der Verbendstellung konnte Franke (2008) dennoch feststellen, dass auch monolinguale deutsche Sprechende, insbesondere bei »weil«-Sätzen, zu einer Verbzweitstellung tendieren.

Weitere morphologische Abweichungen deuten auf eine systematische Tendenz der Vereinfachung hin, wie in den folgenden Beispielen zu beobachten ist:



(44) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

**tutti** *i paese*  
**tutti** *i paesi*  
 ›**alle** Orte‹

(45) G\_10\_Sofia\_AT\_IT\_IECI0698

**Il** *stesso typo*  
**Lo** *stesso tipo*  
 ›**Der** *gleiche Typ*‹

(46) G\_9\_Paola\_AT\_IT\_CAPA1200

*i studenti*  
**gli** *studenti*  
 ›**die** *Studenten*‹

(47) G\_9\_Sarah\_AT\_IT\_RARI1200

*i stranieri*  
**gli** *stranieri*  
 ›**die** *Ausländer*‹

(48) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

*il cellulare non* **dovrebbero** *essere usato*  
*il cellulare non* **dovrebbe** *essere usato*  
 ›*das Handy* **sollte** *nicht verwendet werden*‹

Während sich in den Beispielen (44), (45), (46), (47) eine Numerusinkongruenz in der Nominalgruppe beobachten lässt, befindet sich in (48) eine Numerusinkongruenz in der Verbalgruppe. Die Beispiele (45), (46) und (47) veranschaulichen die Verdrängung der maskulinen Varianten der italienischen maskulinen bestimmten Artikel *lo* im Singular und *gli* im Plural. Diese Tendenz kann einerseits damit erklärt werden, dass es im Deutschen keine zweite maskuline Form des definiten Artikels gibt (anders als im Italienischen, wo es zwei Formen, *i* und *gli* gibt). Andererseits besteht bei den Pluralformen auch die Möglichkeit des Einflusses aus den süditalienischen Dialekten, in denen nur *i* gebraucht wird. Ähnliche Phänomene konnten auch in Untersuchungen zum mündlichen Sprachgebrauch italienisch-deutscher Jugendlicher festgestellt werden (vgl. Krefeld 2004).<sup>118</sup> Es handelt sich hierbei um syntaktische Simplifizierungsprozesse, die zum einen durch den italienischen Kontakt, zum anderen aber auch durch Muster der gesprochenen deutschen Sprache beeinflusst werden können (vgl. Riehl 2018a: 50f.).

<sup>118</sup> Ähnliche Tendenzen wurden auch in weiteren schriftlichen Daten italienischer Migrantinnen und Migranten beispielsweise in Argentinien beobachtet (vgl. Barberio 2015).

Weitere Simplifizierungsstrategien sind sowohl in den deutschen als auch in den italienischen narrativen Texten durch den fehlenden oder inkorrekten Gebrauch des Tempuswechsels zu finden:

(49) E\_10\_Nicola\_NT\_DE\_ASFR111898

*Doch neulich **gab** es eine Warnung der Polizei weil anscheinend ein Meteorit auf die Erde zu **kommt***

(50) R\_9\_Angelo\_NT\_DE\_LOMA\_0399

*Doch **passierte** es, der Meteorit **kracht** auf die Erde und **verletzt***

(51) R\_10\_Alessio\_NT\_DE\_ROLU\_0899

*Es **ist** Freitag der 13 als ich von der Schule raus **ging***

Auch wenn die korrekte Anwendung des Präteritums und des Perfekts Schwierigkeiten bereiten kann, weil die Regeln für deren Gebrauch oft nicht scharf gegeneinander abzugrenzen sind und weil sie sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Erzählungen oft »ohne ersichtlichen semantischen Grund wechseln [...], besteht die Gefahr, dass sie als Konkurrenztempora aufgefasst und gegenseitig ersetzt werden können« (Wierzbicka 2010: 275).

Im Falle der Nicht-Realisierung des Tempuswechsels, welcher auf Unsicherheiten zurückgeführt werden kann, zeigen die Schülerinnen und Schüler die Tendenz zu einer häufigen Verwendung des Präsens:<sup>119</sup>

(52) G\_10\_Sofia\_NT\_IT\_IECI0698

*Volevo correre ma non sapevo dove. **Mi metto a piangere.***

»Ich wollte rennen aber ich wusste nicht wohin. **Ich fange zu weinen an**«

(53) G\_9\_Domenico\_NT\_IT\_CADO1200

***Luca gli dice** che non deve toccare niente, ma Daniele non lo sentiva.*

»**Luca sagt ihm**, dass er nichts anfassen soll, aber Daniele hörte ihn nicht«

Andere Fälle in den italienischen Texten zeigen darüber hinaus eine unvollständige Beherrschung des Verbparadigmas, insbesondere im Falle des *passato remoto*:

(54) G\_10\_Francesca\_NT\_IT\_SAFR0499

*Si sedò (anstatt *si sedette*)*

»Er saß«

<sup>119</sup> Studien mit italienischen einsprachigen Probandinnen und Probanden haben jedoch gezeigt, dass sich der korrekte Gebrauch des italienischen Tempuswechsels im bilingualen Sprachgebrauch als besonders schwierig erweist (vgl. Riboni 2017).

Für die Probandinnen und Probanden ist der Tempuswechsel besonders komplex, da dieser nicht nur nach grammatischen, sondern auch nach situativen und kontextabhängigen Kriterien zustande kommt (vgl. Wierzbicka 2004). Die schriftliche Erzählung stellt somit für die Mehrheit der Probandinnen und Probanden, die in der Regel keinen bilingualen bzw. herkunftssprachlichen Unterricht besuchen und demzufolge bestimmte Strukturen im Italienischen nur mündlich verwenden, eine weitere Herausforderung dar.

Solche Unsicherheiten führen auch zu mehreren elliptischen Strukturen (57 und 58) oder zur Trunkierung von Lexemen (55), (56).<sup>120</sup>

(55) R\_9\_Renzo\_NT\_IT\_ZORE0700

*Noi vede la polizia e **arrest** noi*

Noi vediamo la polizia e ci **arresta**

›Wir sehen die Polizei und sie **verhaftet** uns‹

(56) R\_10\_Raffaella\_NT\_IT\_CAMU0399

*Se arrivo i **alien***

Se arrivano gli **alieni**

›Falls die **Aliens** kommen‹

(57) R\_10\_Alessio\_NT\_IT\_ROLU0899

***Dopo passato** una giornata in questo anno*

**Dopo aver trascorso** una giornata in questo anno

›**Nachdem wir** einen Tag in diesem Jahr **verbracht haben**‹

(58) R\_9\_Antonella\_NT\_IT\_IALI0398

***Io andato via** da la Macchina*

**Io sono andato via** dalla macchina

›**Ich bin** von der Maschine **weggegangen**‹

Beide Verfahren zielen auf eine Vereinfachung von morphosyntaktischen Strukturen ab, die auf Unsicherheiten im Sprachgebrauch zurückzuführen sind. Während Trunkierungen nur selten zu finden

<sup>120</sup> Die Trunkierung von Lexemen ist ein Phänomen, das im Italienischen insbesondere in der gesprochenen Sprache bzw. in informellen Registern sehr häufig vorkommt. Es handelt sich hierbei aber um ein optionales Phänomen, welches meistens aus phonetischen Gründen zustande kommt und nur in einigen Fällen notwendig ist (vgl. Berruto 2012, Meinschaefer 2005). Anders als vorherige Studien zur Trunkierung im Italienischen (vgl. Meinschaefer 2005 für einen Überblick), lässt sich jedoch in dem hier zugrunde liegenden Textkorpus keine klare Tendenz beobachten, was auf eine Realisierung der Trunkierung aus lexikalischer Unsicherheit zurückzuführen ist. Bezüglich weiterer Studien hinsichtlich der Trunkierung in Daten italienisch-deutscher bilingualer Kinder wird auf Salustri (2001) verwiesen.

sind, kommen elliptische Konstruktionen, insbesondere im Fall von verbalen Strukturen, häufig zustande.

### 5.2.2.2 Neologismen als indirekte Transfererscheinung

Neben den bereits dargestellten Phänomenen sind weitere Fälle zu finden, die ebenfalls nicht primär auf den Sprachkontakt zurückzuführen sind, sondern durch die Prozessierung mehrerer Sprachen erfolgen (vgl. Riehl 2001, 2014b, 2018a). Es handelt sich hierbei jedoch nur um wenige Fälle, die im Folgenden diskutiert werden. Ein Beispiel dafür ist die Tendenz, Neologismen auf der Basis von bereits bekannten Mustern zu kreieren:

(59) G\_10\_Cristiano\_NT\_IT\_ANVI0798

*Bizzarezza*  
che cosa bizzarra  
›wie seltsam‹

(60) G\_10\_Francesca\_NT\_IT\_SAFR0499

*Paccone*  
un grande pacco  
›ein großes Paket‹

Das Suffix *-ezza* im Italienischen wird für abstrakte Substantiva verwendet, die aus Adjektiven gebildet werden<sup>121</sup>, während *-one* als Steigerungssuffix für Substantiva angesetzt wird. In beiden Fällen werden somit Bildungsregeln aus bereits vorhandenen Wörtern abstrahiert, um neue zu kreieren. Neue Kombinationen werden auch im Deutschen realisiert, insbesondere durch einen ungewöhnlichen Gebrauch von Präfixen:

(61) E\_10\_Gianni\_NT\_DE\_IOPA0399

einem **ver**ärrmtlichen Haus

Diese Fälle zeigen zum einen die Tendenz, unbekannte Wörter nach bereits bekannten Mustern zu kreieren. Zum anderen weisen sie eine Übergeneralisierung bei der Verwendung bereits bekannter Präfixe auf, die zur kreativen Neuschöpfung von Wörtern und Formulierungen führt. Die wenigen Neologismen, die im Korpus zu finden sind, lassen darüber hinaus erkennen, wie Schülerinnen und Schüler bestimmte

121 Vgl. URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/ezza/> (Zugriff vom 29.04.2021).

Lexeme nur selten verwenden und dementsprechend ihre adäquaten Gebrauchskontexte bzw. Kombinationen nicht erworben haben können. Somit werden lexikalische Formen kreiert, die bekannten Mustern folgen oder einen ungewöhnlichen Gebrauch von Präfixen aufweisen.<sup>122</sup>

Aus den bisher dargestellten Beispielen lässt sich zusammenfassend eine starke Tendenz zu Vereinfachungsprozessen im ganzen Textkorpus feststellen. Diese führen zu einer Simplifizierung von komplexen morphosyntaktischen und lexikalischen Strukturen, die zum einen eine Vereinfachung von Strukturen aufweisen und zum anderen eine Reduzierung der Variantenrealisierung zur Folge haben. Dies kann multifaktoriell begründet werden mit einerseits dem Prinzip der kognitiven Ökonomie und andererseits mit unvollständigem Spracherwerb. Dies kann primär mit dem mangelhaften Zugang zu reichhaltigem Input im Italienischen zusammenhängen, was auch Konsequenzen für die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache hat (vgl. Montrul 2008, Polinsky 2006, Polinsky/Kagan 2007, 369f.). Dabei werden zwar bestimmte Strukturen beibehalten, andere gehen wiederum aufgrund des Mangels an Input verloren oder können nicht (weiter)entwickelt werden (vgl. Montrul 2008: 206).

### 5.2.2.3 Einflüsse aus italienischen Varietäten

In den italienischen Texten sind auch eine Reihe von Merkmalen aus dem »italiano di uso medio« (Sabatini 1985) oder auch dem »italiano neo-standard« (vgl. Berruto 2012) zu beobachten.<sup>123</sup> Unter diesen Bezeichnungen, die häufig synonym verwendet werden, wird eine Varietät des Italienischen verstanden, die zwar in informellen Registern gebraucht wird, aber in ganz Italien ähnliche Strukturen aufweist. Diese Varietät spiegelt laut Garajová (2014: 43) die kommunikativen Bedürfnisse der meisten Sprechenden wider und sammelt unterschiedliche sprachliche Merkmale und Innovationen, die sonst nicht anerkannt wären. Diese Varietät wird darüber hinaus sowohl im mündli-

122 Für weitere Beispiele zu Neologismen im mehrsprachigem deutsch-italienischem Kontext wird auf die Arbeit von Riehl (2001) verwiesen.

123 Diese Varietät wurde von Spitzer (1922) unter den Begriff »italienische Umgangssprache« gefasst, der in der Folge in weiteren Studien diskutiert wurde (vgl. Barbera/Marello 2009: 157).

chen als auch im schriftlichen Bereich angewendet. Hinsichtlich dieses Merkmals lassen sich in den Texten zwei Strukturen beobachten, die am häufigsten verwendet werden. Es handelt sich hierbei um das »che polivalente« und das »ci attualizzante«, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

### »Che polivalente«

Die Definition des »che polivalente« (»polyvalentes *che*«, Reutner/Schwarze 2011: 193) bezieht sich auf die verbreitete Verwendung des Relativpronomens *che*, welches seine spezifische Funktion verloren hat und dadurch die Rolle einer »*passe-partout*-Konjunktion« (Koch/Oesterreicher 2011: 103, Hervorhebung im Original) übernimmt. Da durch seine Anwendung »keine semantisch-logische Relation [mehr] explizit« (Koch/Oesterreicher 2011: 103) hergestellt wird, wird das polyvalente *che* als »*indicatore generico di subordinazione tuttofare*«<sup>124</sup> (Berruto 1993: 61) beschrieben.

Diese Struktur, welche in bisherigen Analysen typischerweise der gesprochenen und geschriebenen Sprache von ungebildeten Menschen, unter anderem im migratorischen Kontext, zugeordnet wurde (Cortellazzo 1972, De Mauro 1979, Berruto 1993), ist nach Sabatini (1985) eines der charakteristischen Merkmale des »italiano di uso medio«. Laut Berruto (2012: 48) ist das polyvalente *che* bereits ein typisches Merkmal geworden, welches insbesondere in weniger kontrollierten Varietäten des Italienischen, sowohl gesprochen als auch geschrieben, auftritt (vgl. Fiorentino 2010). Diese Konstruktion fällt darüber hinaus in den Texten von Schreibanfängerinnen und -anfängern auf (vgl. Arosio et al. 2009, Brunato 2011, Friedmann et al. 2009), wobei seine funktionale Rolle in diesem Kontext bisher noch nicht ausführlich erklärt wurde (vgl. Cignetti 2013: 26).

Im gesamten Datensatz sind unterschiedliche Verwendungsfunktionen des »che polivalente« zu beobachten, wie exemplarisch in den folgenden Beispielen erläutert wird:

124 »allgemeiner Indikator aller Nebensätze« (eigene Übersetzung).

(62) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

<i>mi</i>	<i>piac-e</i>	<i>a</i>	<i>parl-are</i>	<i>L</i>	<i>italiano</i>	
	mögen		sprechen		Italienisch	
1SG.DAT	3SG.IND.PRS	PREP	INF	DEF		
<b>che</b>	<i>qua</i>	<i>in</i>	<i>Germania</i>	<i>tutti</i>	<i>parl-ano</i>	<i>tedesco</i>
	hier		Deutschland	alle	sprechen	Deutsch
CNJ		PREP			3PL.IND.PRS.	

mi piace parlare l'italiano, **dato che/poiché** qua in Germania tutti parlano tedesco  
 ›mir gefällt Italienisch zu sprechen, **da** alle hier in Deutschland Deutsch sprechen‹  
 (G\_10\_NATALE\_AT\_IT\_LEFR0699)

(63) E\_10\_Darian\_AT\_IT\_COME1200

<b>che</b>	<i>non</i>	<i>c_</i>	<i>è</i>	<i>una</i>	<i>prof</i>	<i>o</i>	<i>un</i>
	NEG	LOC	sein	eine	Lehrerin	oder	ein
CNJ	NEG	LOC	3SG.IND.PRS				
<i>prof</i>	<b>che</b>	<i>stia</i>	<i>sempre</i>	<i>vicino</i>	<i>a</i>	<i>ogni</i>	<i>ragazzo</i>
Lehrer	REL	bleiben	immer	neben	PREP	jedem	Jungen
		1SG.SUBJ.PRS					
<b>che</b>	<i>esce</i>						
	ausgehen						
REL	3SG.IND.PRS						

**dato che/poiché** non c'è una professoressa o un professore **i quali** stiano sempre vicini  
 a ogni ragazzo **che** esce  
 ›**da** es keinen Lehrer oder keine Lehrerin gibt, **der/die** immer neben jedem Jungen,  
**der** ausgeht, bleiben würde‹

(64) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

<i>sent-o</i>	<i>L</i>	<i>obbligo</i>	<b>che</b>	<i>ognuno</i>	<i>parl-i</i>	<i>la</i>	<i>lingua</i>
fühlen	DEF	Verpflichtung		jeder	sprechen	die	Sprache
1SG.IND.PRS	DEF		CNJ		3SG.SBJV.PRS		
<b>che</b>	<i>vuole</i>						
	wollen						
REL	3SG.IND.PRS						

vorrei impegnarmi **affinché** ognuno parli la lingua **che** vuole  
 ›ich fühle mich verpflichtet, **damit** jeder die Sprache spricht, **die** er möchte‹

In den analysierten Texten wird das »che polyvalente« nicht nur im Falle eines Relativsatzes an Stelle der Relativpronomina, sondern auch anstatt eines Kausalsatzes, wie in (62) und (63) *dato che, poiché* bzw. eines Finalsatzes, wie in Beispiel (64), verwendet. Hierbei sind mehrere Interpretationsmöglichkeiten bezüglich der eigentlich gewollten Bedeutung des *che* möglich. Dabei muss der/die Lesende auf Kontextualisierungswissen zurückgreifen bzw. den Satz umformulieren, um den eigentlichen Sinn erfassen zu können. Ähnliche Fälle wurden in der Analyse zur Textkompetenz von Grundschülerinnen und -schülern im Tessin (italieni-

scher Kanton in der Schweiz) festgestellt. Cignetti (2013: 26f.) spricht in diesem Fall von »semantischer Verschattung« (»opacizzazione semantica«) und beschreibt damit die Simplifizierungsstrategie, die ungeübte Schreibende realisieren, um semantische Bedeutungen zu verschleiern.

Das *che* wird sowohl im Falle einer kausalen Konjunktion (etwa *dato che/poiché*) als auch als vereinfachte Form des Relativpronomens, beispielsweise *i quali* eingesetzt. In Beispiel (64) wird hingegen ein möglicher Finalsatz nicht hinzugefügt, sondern stattdessen der Nebensatz mit Hilfe des *che* eingeleitet, was zu einer unklaren Argumentationsdarstellung führt. Der/die Lesende muss in beiden Fällen auf Kontextdaten und Weltwissen zurückgreifen, um die Satzverknüpfungen wiederherzustellen. Mit der breiten Verwendung des *che* werden zum einen komplexe Verknüpfungen zwischen Nebensätzen ermöglicht und zum anderen findet eine Reduktion morphosyntaktischer Strukturen statt.

Die breit gefächerte Anwendung des *che* ist im ganzen Textkorpus der unterschiedlichen Schultypen zu finden. Es handelt sich hierbei aber in den meisten Fällen nicht um eine bewusste Einsetzung bzw. um eine spezifische diskursive oder argumentative Strategie, sondern vielmehr um eine sprachliche Unsicherheit der Probandinnen und Probanden im Italienischen, die auf eine unzureichende Schreib- und Lesepraxis zurückzuführen ist.

### »Ci atualizzante«

Auf ähnliche Weise kann die breite Verwendung der Partikel *ci* betrachtet werden. Diese hat im Italienischen mehrere Funktionen: Sie kann sowohl als atonische Form des Personalpronomens der ersten Person Plural, als auch in Kombination mit dem Hilfsverb *essere* (»sein«, = *esserci*) verwendet werden, um eine lokale Funktion auszudrücken, wie *ci sono* (»ich bin hier/da«). *Ci* hat aber auch eine affektive Funktion, insbesondere in den regionalen Varietäten von Süditalien, und wird als Verstärkungspartikel verwendet, beispielsweise in Äußerungen, die psychobiologische Aktivitäten, wie *asciugarsi le lacrime* (»die Tränen abwischen«), beschreiben (vgl. Serianni/Castelvecchi 1988). Außerdem erwähnen Dardano/Trifone (1997) eine idiomatische Funktion dieser Partikel, beispielsweise wenn sie in bestimmten Konstruk-



tionen wie *restarci male* (›enttäuscht sein‹) oder *avercela con qualcuno* (auf ›jemand sauer sein‹) verwendet wird.

Neben dem standardisierten Gebrauch dieser Partikel stellt Berruto (1993: 62f.) eine starke Verbreitung in einer Vielzahl von Gebrauchskontexten fest, die zum Verlust ihrer semantischen Bedeutung geführt hat. Sie wird beispielsweise als Personalpronomen nicht nur der ersten, sondern auch der dritten Person Plural verwendet. Das *ci* kann somit anstelle von *a noi* (›uns‹), *a lui* (›ihm‹), *a lei/Lei* (›ihr/Ihnen‹) und *a loro* (›ihnen‹) benutzt werden. Darüber hinaus kommt sie nicht nur mit dem Hilfsverb »sein« vor. Vielmehr werden die Verbkombinationen erweitert, etwa auf *avere* (›haben‹) oder *stare* (beispielsweise *ci stanno*, im Sinne von »es gibt‹). Da die Partikel *ci* ihren Verwendungskontext erweitert und somit ihre ursprüngliche Bedeutung verloren hat, wird sie als »ci attualizzante« (Berruto 2012: 85, Sabatini 1985: 160) definiert. Diese Erweiterung der Verwendungskontexte lässt sich auch in den Daten der bilingualen Schülerinnen und Schüler beobachten. In dieser Hinsicht wird die Partikel *ci* beispielsweise als Personalpronomen der ersten Person Plural verwendet:

(65) E\_10\_Chiara\_AT\_IT\_AHGH0500  
*Se ci vuole prendere questa possibilità*  
 ›Wenn sie **uns** diese Möglichkeit nehmen wollen‹

Weiterhin ist eine Verwendung der Partikel *ci* auch in Kombination mit dem Verb *stare* zu finden:<sup>125</sup>

(66) (R\_9\_Angelo\_AT\_IT\_LOMA0399)  
*ci stanno più stranieri che Tedeschi*  
 ›es **sind** mehr Ausländer hier als Deutsche‹

In den Texten findet sich außerdem eine Reduplikation der Partikel, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(67) R\_9\_Enrica\_AT\_IT\_CAAR0901  
*non ci vogliamo sempre farci capire*  
 Non vogliamo sempre farci capire/Non **ci** vogliamo sempre fare capire  
 ›Wir wollen nicht, dass jemand **uns** immer versteht‹

<sup>125</sup> Diese Konstruktion ist vor allem in informellen Registern süditalienischer Varietäten zu finden, vgl. Serianni (1997).

(68) R\_9\_Enrica\_AT\_IT\_CAAR0901

*ci vogliamo schiambarci l'interessi tra di noi*

Vogliamo scambiarsi gli interessi tra di noi / **Ci** vogliamo scambiare gli interessi tra di noi

»Wir wollen uns über unsere Hobbys austauschen«

In den oben gezeigten Beispielen handelt es sich aber um eine Reduplikation des Personalpronomens, die insbesondere in Kombination mit Modalverben stattfindet, welche auch in weiteren romanischen Sprachen, wie im Spanischen, vorkommt. Diese pronominale Redundanz, die auch in anderen Studien zu italienischen Varietäten, insbesondere des »italiano popolare«<sup>126</sup>, beobachtet wurde (vgl. Berruto 1983: 46), soll allerdings hier anders interpretiert werden. Die Wiederholung soll auf eine Übergeneralisierung der Verwendung des Personalpronomens zurückgeführt werden, die darüber hinaus auf der Überschneidung von zwei möglichen Mustern, der Vor- und Nachstellung des Personalpronomens *ci* basiert. Die Reduplikation, die Wiederholung von ein- und denselben Einheiten, führt somit zur »Kodierung komplexer Informationen« (Krefeld 2011: 171).

Die Darstellung der sprachlichen Strukturen, die auf den Einfluss der italienischen Varietäten zurückzuführen sind, lassen eine Ausdehnung der Verwendungskontexte sowohl im Falle des Relativpronomens *che* als auch der Partikel *ci* beobachten. Es handelt sich hierbei um eine Simplifizierungsstrategie komplexer morphosyntaktischer Strukturen im Italienischen. Die Kodierung und Wiedergabe komplexer morphosyntaktischer Informationen weist einerseits eine »semantische Verschattung« (vgl. Cignetti 2013: 26) der syntaktischen Zusammenhänge und andererseits die Reduplikation der Partikel *ci* auf. Die häufige Verwendung dieser Strukturen und deren Kontextausweitung können somit mit einer unvollständigen schriftsprachlichen Kompetenz und der damit verbundenen Annäherung an die gesprochene Sprache erklärt werden.

<sup>126</sup> Mit »italiano popolare« wurde zunächst die italienische Varietät bezeichnet, die von ungebildeten Dialektsprechenden, insbesondere beim Schreiben, verwendet wurde bzw. wird (vgl. u. a. Berruto 1983, 2012, Cortellazzo 1972). Weitere Studien dazu haben jedoch auf die nicht systematische Analyse vorheriger Studien aufmerksam gemacht und darüber hinaus festgestellt, dass ähnliche sprachliche Merkmale auch in regionalen bzw. gesprochenen Varietäten des Italienischen zu finden sind (vgl. Berruto 1993). Marzo (2015) stellt darüber hinaus in ihrer Analyse zur italienischen Community in Flandern fest, dass Variationsmuster nicht zum »italiano popolare« gehören, sondern als Teil eines Simplifizierungsprozesses angesehen werden sollen.

#### 5.2.2.4 Zusammenfassung

Die oben diskutierten Fälle zeigen, dass mehrsprachige Jugendliche über ein umfassendes sprachliches Repertoire verfügen, das neben der Schul- bzw. Umgebungssprache auch Herkunftssprachen sowie die zugehörigen Varietäten umfasst. Die Prozessierung mehrerer sprachlicher Systeme kann neben den diskutierten Transferenzen von einer Sprache in die andere auch zu sprachinternen Simplifizierungsprozessen führen. Diese können sich sowohl als Vereinfachung an Formen und Varianten als auch als Reproduktionen bekannter sprachlicher Muster äußern.

Auch konnte beobachtet werden, dass viele der Probandinnen und Probanden keinen bzw. nur einen mangelhaften Zugang zur Schriftlichkeit im Italienischen aufweisen, insbesondere wenn sie eine rein deutsche Schule besuchen. Damit geht in vielen Fällen auch ein fehlendes Textwissen einher, welches jedoch möglicherweise von den Schülerinnen und Schülern nicht bemerkt wird und somit auch zu wenigen Überarbeitungsprozessen im Text führt (vgl. Riehl 2018d).

Simplifizierungsprozesse können durch einen unvollständigen Spracherwerb erklärt werden. Dieser kann zum einen aufgrund des bilingualen Spracherwerbs erst nach der kritischen Phase zustande kommen (siehe Kapitel 2.2.2) und zum anderen in Zusammenhang mit einem mangelhaften L1-Input stehen.<sup>127</sup> Dies impliziert, dass das Kind bestimmte grammatikalische Aspekte nicht in einem altersgerechten Niveau erworben bzw. weiterentwickelt oder wegen fehlender Verwendung nicht mehr mental gespeichert hat (vgl. Montrul 2008: 206, Montrul/Polinsky 2019). Dies führt somit sowohl zu Ausdrucksschwierigkeiten als auch zu Unsicherheiten in beiden Sprachen (vgl. Montrul 2008, Polinsky 2006, Polinsky/Kagan 2007: 369f.).

#### 5.2.3 Code-Switching: Der Fall von Tiziana

Basierend auf der Diskussion der vorangegangenen Kapitel soll an dieser Stelle der Fall einer Schülerin (R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300) näher betrachtet werden. Die qualitative Untersuchung wird jedoch in diesem Fall ausschließlich den italienischen narrativen Text einbeziehen, weil sich dieser als besonders interessant dargestellt hat, da er der

127 Für eine aktuellere Diskussion wird auf Montrul/Polinsky (2019) verwiesen.

einzigste Text des gesamten Korpus ist, der neben Transferenzen und Simplifizierungsprozessen auch Phänomene des Code-Switchings aufweist, wie im Folgenden erläutert wird:

Aufgabenstellung: Bildimpuls zur Reise in die Zukunft

(69) *Il Padre a una Macchina del tempo **gebaut**. La Ace e 6 ani wuole andare **in una anderen Zeit**, nämlich 2798. Ma il Padre non voleva ce la piccola Ace wa da sola in una anderen Zeit perche la Macchina del tempo e solo per una persona e NON E ANCORA FINITO da la persona im Jahr bleibt e non wiene piu a casa. Il padre wuole il problema am nächsten **giorno behen**. Ma la piccola Ace un po andare a letto lei steht um 12:00 auf, wa in la garaga dove e la Macchina. Ace non so come la Macchina **FUNCIO** ma questo non e un problema. Sie findet es nach una ora heraus.*

*LA BENZA per la Macchine **e daneben**. Ace nimmt la penze e füllte es auf. Dobo startet sie e gibt die Zeit an. Lei e in **una seconda** a Monaco 2798 genauer am 1. 6. 2798.*

*La piccola Ace non **sa dove sie hingehen soll**. Ace schaut sich um e wede Macchine ce wolano. **Pampine ce fahren** con una Macchina. La piccola Bimba non wuole andare piu a casa. Ma il **Padre** (2014, 10:00 uhr) **wacht auf** e **wuole a la Macchina andare** ma **la Macchina e verschunden**. Il padre, ce non e cosi stupido, a una 2. Macchina. Lui wa dal la Mia, e **la sua Frau**, e dice io wado con la Macchina del tempo. Mia, ce non a wisto se la Ace e mia dice perche **woi ciesta stupida Macchina ausprobieren?***

***Luke non wuole la Mia sorgen bereiten** dice la werita. Mia e cosi sauer e dice wai e wiene con la mia bimpa, non früher. Il padre wa im Jahr 2798 e trova nach 5 ore la sua bimba, **il Padre ce e cosi sauer** ma ance **glücklich**, nimmt la bambina e sucht un hotel. Il Padre versucht la Macchine del tempo cosi zu konstruieren **das sie tuti e due a casa posono**. Ma tuti due non ano soldi. 10 ani dopo **LA MACCHINA E FINITO**. E il padre e la bimba ce **adesse e 16** wano a casa la Mia a cosi pianto perche la familia e a casa. **La Macchina del tempo wurde zerstort**.*

***La Madre a una torta gebacken** e invitato la Familia. Ace e il Padre ano la Geschichte erzählt, tuto.*

Übersetzung<sup>128</sup>

›Der Vater hat eine Zeitmaschine gebaut. Die Ace ist 6 Jahre alt und will in eine andere Zeit fahren, nämlich 2798. Aber der Vater wollte nicht, dass die kleine Ace alleine in eine andere Zeit fährt, weil die Zeitmaschine nur für eine Person und noch nicht fertig ist, da die Person im Jahr bleibt und nicht mehr nach Hause geht. Der Vater will das Problem am nächsten Tag beheben. Aber die kleine Ace kann nicht ins Bett gehen, sie steht um 12 Uhr auf und geht in die Garage, wo die Maschine ist. Ace weißt nicht, wie die Maschine funktioniert, aber das ist kein Problem. Sie findet es nach einer Stunde heraus.

Das Benzin für die Maschine ist daneben. Ace nimmt das Benzin und füllte es auf. Danach startet sie und gibt die Zeit an. Sie ist in einer Sekunde in München 2798 genauer am 1.6.2798.

Die kleine Ace weißt nicht, wo sie hingehen soll. Ace schaut sich um und sieht Autos, die fliegen. Mädchen die mit einem Auto fahren. Das kleine Mädchen will nicht mehr nach Hause gehen. Aber ihr Vater (2014; 10 Uhr) wacht auf und will zur Maschine gehen, aber die Maschine ist verschwunden. Der Vater, der nicht so doof ist, hat eine zweite Maschine. Er geht zu der Mia, sie ist seine Frau, und sagt, ich fahre mit der Zeitmaschine weg. Mia, die nicht gesehen hat, dass Ace weg ist, sagt »warum willst du diese blöde Maschine ausprobieren?« Luke will der Mia keine Sorgen bereiten und sagt die Wahrheit. Mia ist so sauer und sagt »geh und komm mit meinem Mädchen zurück, nicht früher«. Der Vater geht ins Jahr 2798 und findet nach 5 Stunden seine Tochter. Der Vater, der so sauer ist, aber auch glücklich, nimmt das Mädchen und sucht ein Hotel.

Der Vater versucht die Zeitmaschine so zu konstruieren, dass sie beide nach Hause können. Aber beide haben kein Geld.

10 Jahre später ist die Maschine fertig.

128 Aufgrund des höheren Anteils an Code-Switchings wurden in der deutschen Übersetzung des Textes keine Markierungen vorgenommen.

Und der Vater und das Mädchen, die jetzt 16 Jahre alt ist, gehen nach Hause. Die Mia hat so geweint, weil die Familie zu Hause ist. Die Zeitmaschine wurde zerstört. Die Mutter hat eine Torte gebacken und die Familie eingeladen. Ace und der Vater haben die ganze Geschichte erzählt.«

Neben lexikalischen Übernahmen aus dem Deutschen, die in das italienische Sprachsystem integriert werden (**Fettschrift**), findet im Text ein konsequenter Wechsel von einer Sprache in die andere (Unterstrichen) statt. Weiterhin fallen syntaktische Transferenzen (in grau markiert) sowie Simplifizierungsprozesse (in KAPITÄLCHEN markiert) auf.

Zunächst ist zu erkennen, dass der Text orthographische Unsicherheiten zeigt. Neben der nicht-Erkennung bzw. nicht-Realisierung der Klein- und Großschreibung der italienischen Lexeme (wie *Familia* ›Familie‹; *Macchina* ›Maschine‹), lässt sich insbesondere ein Tausch der Grapheme beobachten. Das Graphem <v> etwa im Wort *vuole* (›will‹) wird beispielsweise durch das Graphem <w> (*wuole*) ersetzt. Weiterhin wird statt des Graphems <b> etwa im Fall von *bambine* das Graphem <p> verwendet (*Pampine* ›Mädchen‹). Weitere Grapheme wie <gl> sind ihr nicht bekannt und werden stattdessen mit <l> ersetzt (*Familia* statt *famiglia*). Es handelt sich hierbei um eine Übertragung der »phoneme-grapheme-correspondence« (Coulmas 2003: 125), welche auf einen »ungesteuerten Schrifterwerb« (Riehl 2014a: 122) und einen möglichen Mangel an »phonological awareness« (»phonologische Bewusstheit«, Lenel/Knopf 2016: 65) zurückzuführen ist. Darunter ist die Wahrnehmung der Lautstruktur eines Wortes sowie die Fähigkeit, phonologische Einheiten innerhalb eines Wortes zu erkennen und wiedergeben zu können, zu verstehen (vgl. Gillon/McNeill 2006, Ziegler/Goswami 2005). In dieser Hinsicht konnten einige Studien eine Wechselwirkung zwischen schriftlichen Kompetenzen und phonologischer Bewusstheit sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Kindern unterschiedlicher Sprachgruppen bestätigen (D’Angiulli et al. 2001, Lafrance/Gottardo 2005, Özdemir et al. 2012, Verhoeven 2007).<sup>129</sup> Die Studien konnten zeigen, dass bei fehlender phonologi-

<sup>129</sup> Hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit mehrsprachiger Kinder konnten Lenel/Knopf (2016) bestätigen, dass das in der Vorschulzeit erworbene Schriftwissen die Lese-

scher Bewusstheit die Lautstruktur eines Wortes nicht wiedererkannt und weitergegeben werden kann, wodurch die Kinder ihre schriftlichen Kompetenzen nicht erwerben oder weiterentwickeln konnten.

Insbesondere auf der lexikalischen und morphosyntaktischen Ebene lassen sich weitere Unsicherheiten beobachten. Die kurzen Codewechselinheiten und die überwiegende Anzahl an lexikalischen Transferenzen lassen außerdem einen Versuch erkennen, die italienische Sprache im Text beizubehalten. Während im zweiten Satz das Code-Switching *wuole andare in una anderen Zeit, nämlich 2798* durch das Lexem »Zeit« begünstigt wird, kommen die weiteren Phänomene des Code-Switchings vielmehr aufgrund einer Ausdrucksschwierigkeit zustande (*il problema am nächsten giorno* ›das Problem am nächsten Tag‹; *lei steht um 12:00 auf, Sie findet es nach una ora heraus* ›Sie findet es nach einer Stunde heraus‹). Infolgedessen wechselt die Schülerin in die Sprache, in der sie das passende Wort bzw. die Mehrworteinheiten besser beherrscht. Lexikalische Transferenzen sind, insbesondere in Form von adjektivischen (*Mia e cosi sauer* ›Mia ist so sauer‹) oder verbalen Einheiten (*Il Padre a una Macchina del tempo gebaut* ›der Vater hat eine Zeitmaschine gebaut‹), zu finden. Auf der syntaktischen Ebene werden insbesondere die Nebensätze nach dem deutschen Muster realisiert (*wuole a la Macchina andare* ›[der Vater] will zur Maschine gehen‹). In wenigen Fällen wird die italienische syntaktische Struktur beibehalten (*La piccola Bimba non wuole andare piu a casa* ›das kleine Mädchen will nicht mehr nach Hause gehen‹). Simplifizierungsprozesse lassen sich, insbesondere im Falle von Trunkierungen von Lexemen (*benza* statt *benzina* ›Benzin‹), beobachten, ebenso in der Genusinkongruenz der Verbalgruppe (*la Macchina e finito* ›die Maschine ist fertig‹). Die niedrige Type-Token-Relation des Textes sowie die kurzen und knappen Sätze untermauern die Vereinfachungstendenz zusätzlich.

leistung in den ersten zwei Schuljahren beeinflusst. In diesen schriftlichen Vorläuferfertigkeiten sind keine Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Kindern zu beobachten. Schriftliche Aktivitäten sollten ihrer Ansicht nach jedoch im Kindergartenalter verstärkt werden, »weil das in der Familiensprache erworbene *Schriftwissen* großenteils nicht in die Zweitschrift transferiert werden kann« (Lenel/Knopf 2016: 73, Hervorhebung im Original). Die alltägliche Schriftpraxis sollte daher früher einsetzen, damit mehrsprachige Kinder sowohl die phonologische Bewusstheit als auch ihre Lese- und Schreibfähigkeiten altersgemäß entwickeln können.

Eine Betrachtung der sprachbiographischen Faktoren soll in dieser Hinsicht ein besseres Verständnis der hohen Anteile an Sprachkontakterscheinungen sowie der sprachlichen Unsicherheiten ermöglichen. An dem Tag der Datenerhebung besuchte Tiziana die neunte Klasse einer Realschule. Sie ist in Deutschland geboren und ist mit der Familie im Alter von zwei Jahren nach Italien ausgewandert. Der Vater ist Deutscher und die Mutter italienischer Herkunft, in Deutschland aufgewachsen, spricht nicht sehr gut Italienisch. Zu Hause wird demnach überwiegend Deutsch gesprochen. Die einzigen Personen mit denen sie immer noch Italienisch spricht, sind die Großeltern, wenn sie sie besucht bzw. mit ihnen telefoniert oder manchmal die Mutter. Da aber auch die Großeltern Deutsch sprechen, verläuft die Kommunikation in einer Mischform. Auch das Lesen und Schreiben erfolgt überwiegend auf Deutsch.

Tiziana gibt im deutschen Interview an, dass sie im Italienischen zwar alles versteht, ihr aber das Sprechen schwer fällt und sie insbesondere bei der Wortfindung Schwierigkeiten hat. Auch sind bei ihr weitere Unterschiede bezüglich der deutschen Kompetenzen zu finden: Während sie im italienischen Interview ihre deutschen Kompetenzen als gut eingeschätzt hat, hat sie im deutschen Interview zugegeben, dass sich diese lediglich als befriedigend erwiesen haben.

Tiziana hat darüber hinaus keinen herkunftssprachlichen Unterricht besucht und aufgrund ihrer italienischen Kompetenzen fühlt sie sich wohler, wenn sie im Alltag Deutsch spricht. Diese sprachlichen Unsicherheiten spiegeln sich auch im italienischen Interview wider: Sie hatte einige Schwierigkeiten, die Fragen zu verstehen und gab selbst zu, dass die Kommunikation auf Italienisch problematisch war. Aus diesem Grund verläuft das Interview an einigen Stellen mit deutschen Übersetzungen, was möglicherweise auch die Mischform der Gespräche mit der Familie widerspiegelt.

Weiterhin hat Tiziana bis zum Alter von fünf Jahren in Italien gelebt, wo sie einen deutschen Kindergarten besucht hat. Danach ist sie mit der Familie nach Deutschland zurückgezogen. Sie fährt oft nach Italien und besucht die Familie mütterlicherseits, insbesondere die Großeltern, die dort leben. Im deutschen Interview sagte sie außerdem, dass sich, immer wenn sie etwas Zeit in Italien verbracht hat, ihr Sprachverständnis verbessert habe.



Tiziana zeigt somit einen eingeschränkten Gebrauch des Italienischen, das vor allem in der mündlichen und nicht alltäglichen Kommunikation mit den Großeltern verwendet wird. Aufgrund der seltenen Verwendung der italienischen Sprache in nur wenigen familiären Kontexten, werden komplexe morphosyntaktische und lexikalische Strukturen möglicherweise im Gegensatz zum Deutschen, das stark im Vordergrund steht, nicht weiterentwickelt. Im Fall von Tiziana kann man davon ausgehen, dass der seltene Gebrauch des Italienischen zu einer unvollständigen Entwicklung, insbesondere komplexer grammatikalischer Strukturen, geführt hat. Diese werden somit entweder aus dem Deutschen übernommen und mit italienischem Sprachmaterial gefüllt oder im Italienischen simplifiziert.<sup>130</sup>

#### 5.2.4 Quantitative Darstellung der Ergebnisse

Nach der qualitativen Analyse und der Diskussion der Fallstudie von Tiziana erfolgt nun die quantitative Untersuchung der in den vorherigen Kapiteln dargestellten Ergebnisse. Es soll zunächst ein Überblick über die argumentativen Texte gegeben werden. Anhand der statistischen Auswertung der Daten soll gezeigt werden, wie häufig Sprachkontaktphänomene vorkommen und inwieweit sich die Texte der jeweiligen Schultypen in den beiden Sprachen unterscheiden. Im Anschluss daran werden die narrativen Texte vorgestellt.

Die quantitative Untersuchung erfolgte unter Einbeziehung der gesamten Tokenanzahl (Anzahl aller Wortvorkommen), die von den Schülerinnen und Schülern produziert wurde. Davon ausgehend wurde die durchschnittliche Anzahl der Tokens, die von Transferenzen betroffen sind, statistisch berechnet.<sup>131</sup> Für die statistische Analyse wurde die Programmiersprache R verwendet.

<sup>130</sup> Basierend auf einem intergenerationellen Vergleich von Daten des Barossadeutschen (Südaustralien) und des Russlanddeutschen geht Riehl (2018b: 257) davon aus, dass Simplifizierungsprozesse, etwa der Kasusabbau, aufgrund »eine[r] Regression von Entrenchment-Prozessen« zustande kommen.

<sup>131</sup> Es handelt sich hierbei um eine relative Häufigkeit, das heißt »der Anteil der absoluten Häufigkeit einer Merkmalsausprägung bzw. einer Merkmalsklasse am Umfang der untersuchten Gesamtheit bzw. der Stichprobe« URL: [https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische\\_Häufigkeiten](https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische_Häufigkeiten) (Zugriff vom 29.04.2021). Für die nachfolgende Analyse wird der Umfang der gesamten Tokenanzahl der jeweiligen Texte als Relationsmaß verwendet.

### 5.2.4.1 Argumentative Texte

Im Folgenden wird zunächst eine Übersicht über die gesamten Tokens der argumentativen Texte, die nach Sprache und Schultyp aufgeteilt sind, gezeigt. Hierbei wurde auch das Type-Token-Verhältnis berechnet, um einen Überblick über die lexikalische Vielfalt der Texte zu erhalten. Das bedeutet, dass die Gesamtzahl aller verschiedenen Wörter (Types) zu der Anzahl aller Wörter (Tokens) in Beziehung gesetzt wird. Während ein größeres Type-Token-Verhältnis auf einen differenzierteren und reichhaltigeren Wortschatz hindeutet, weist ein niedriger Wert auf ein größeres Maß an Wiederholungen hin. Das Type-Token-Verhältnis wird auch als »type-token ratio« (TTR) (Köhler 2003: 93) bezeichnet.

Die erhobenen argumentativen Daten ergeben dabei folgende Frequenzen:

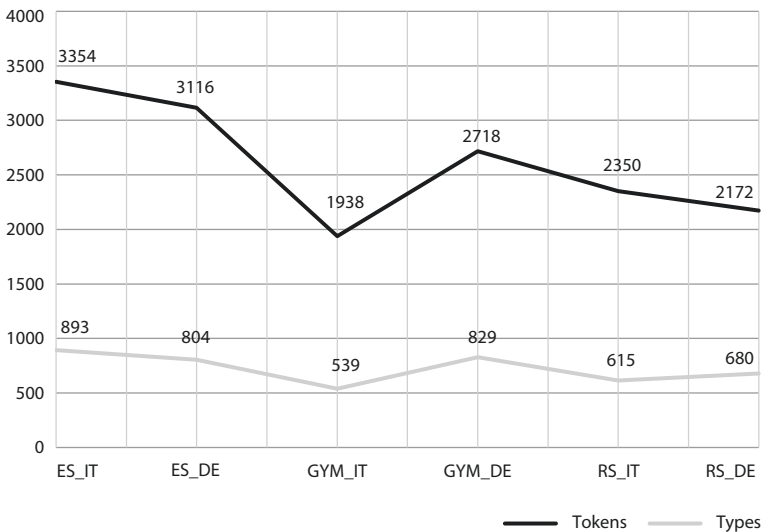


Abb. 7: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der argumentativen Texte und Schultyp

Aus Abbildung 7 wird deutlich, dass sich die Probandinnen und Probanden im Hinblick auf die Textproduktivität unterschiedlich verhalten. Bei der Betrachtung von Tokens und Types wird sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule sowohl im Italie-

nischen als auch im Deutschen die meisten Tokens (jeweils 3.354 und 3.116) und unterschiedlichen Wortformen (jeweils 893 und 804) produzieren, wobei die Zahl in den italienischen Texten noch höher ist. Eine höhere Anzahl an Tokens in den italienischen Texten wurde auch von den Realschülerinnen und -schülern realisiert (2.350, im Gegensatz zum Deutschen 2.172), wobei diese jedoch eine niedrigere Anzahl an Types aufweisen. Die niedrigste Anzahl an realisierten Tokens und dementsprechend Types liegt mit jeweils 1.938 und 539 bei den italienischen Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Aus der Graphik wird darüber hinaus deutlich, dass Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutschsprachige Schule besuchen, sowohl im Deutschen als auch im Italienischen kürzere Texte produzieren. Eine geringere lexikalische Vielfalt ist, neben den italienischen Texten des Gymnasiums (539) und der Realschule (615), auch in den deutschen Texten der Realschülerinnen und -schüler (680) zu finden.

<b>Sprache</b>	<b>Schultyp</b>	<b>Tokens</b>	<b>Types</b>	<b>Type-Token-Verhältnis</b>
Italienisch	Europäische Schule	3.354	893	0,2662
Deutsch	Europäische Schule	3.116	804	0,2580
Italienisch	Gymnasium	1.938	539	0,2781
Deutsch	Gymnasium	2.718	829	0,3050
Italienisch	Realschule	2.350	615	0,2617
Deutsch	Realschule	2.172	680	0,3131

Tab. 10: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der argumentativen Texte

Bei der Betrachtung der »type-token ratio« (Tabelle 10) kann festgestellt werden, dass die deutschen Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie der Realschülerinnen und -schüler ein höheres Type-Token-Verhältnis (jeweils 0,3050 und 0,3131) im Vergleich zu denen der Europäischen Schule (0,2580) aufweisen. Das Verhältnis der Texte, die von den Probandinnen und Probanden der bilingualen Schule produziert wurden, stellt sich in beiden Sprachen im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen viel ausgewogener dar (0,2662 im Italienischen und 0,2580 im Deutschen). Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule viel eher in der Lage sind, in beiden

Sprachen längere Texte mit einer größeren Vielfalt an Wortformen zu produzieren. Hingegen ist der Unterschied zwischen den italienischen und den deutschen Texten bei den anderen Schülerinnen und Schülern bezüglich der »type-token ratio« viel markanter: Während der Index der deutschen Texte des Gymnasiums bei 0,3050 und der Realschule bei 0,3131 liegt, beläuft er sich bei den italienischen Texten jeweils auf 0,2781 für das Gymnasium und auf 0,2617 für die Realschule.

Die prozentuale Verteilung der Sprachkontaktphänomene pro Tokenzahl der argumentativen Texte (Abbildung 8) zeigt darüber hinaus, dass im Durchschnitt die Mehrheit der Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Realschule zu finden sind (3,2 %), während die Texte der Jugendlichen aus der Europäischen Schule sowie des Gymnasiums im Durchschnitt weniger aufweisen (jeweils 2,6 % und 3 %).

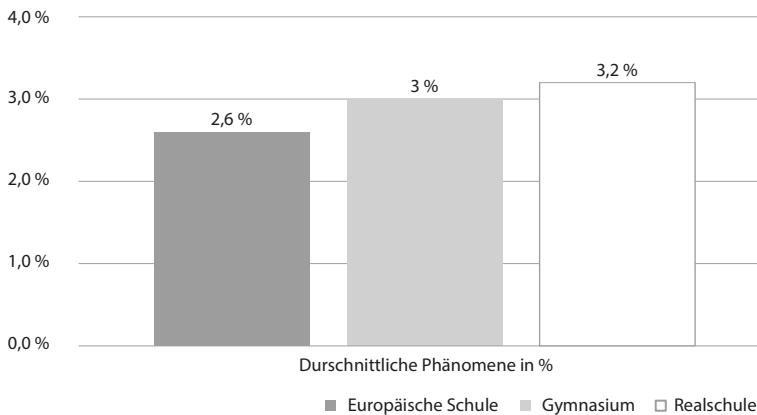


Abb. 8: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp

Anhand des nachfolgenden Balkendiagramms (Abbildung 9) wird deutlich, dass die Mehrheit der Phänomene in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule vorkommen (jeweils 4,6 % und 4,9 %). Dahingegen sind nur 1,4 Prozent und 1,5 Prozent der Phänomene in den deutschen Texten dieser Schultypen zu finden. Eine umgekehrte Tendenz ist in den Texten der Gruppe der Europäischen Schule erkennbar: 3,1 Prozent der gesamten

Tokens der deutschen Texte ist von Transfer- bzw. Simplifizierungsprozessen betroffen, hingegen weisen nur 2,1 Prozent der italienischen Texte solche Phänomene auf.

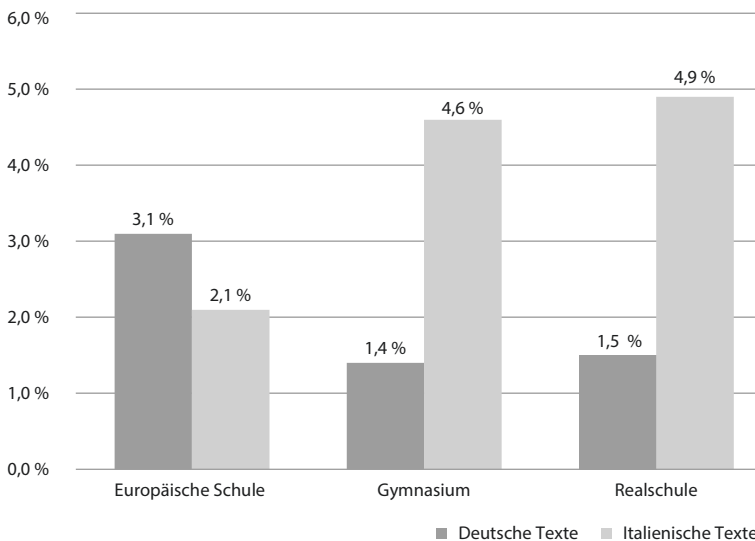


Abb. 9: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte

Die in Tabelle 11 wiedergegebenen Werte der durchschnittlichen Prozentzahl der Phänomene nach Tokenanzahl zeigen, dass bei allen Gruppen sowohl Transferenzen als auch Simplifizierungsprozesse in den deutschen Texten, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, zu finden sind. Im Vergleich zu den anderen Schultypen realisieren die Probandinnen und Probanden aus der Europäischen Schule die meisten Phänomene in beiden Bereichen. Ihre Texte zeigen darüber hinaus auch einen relativ hohen Wert in Bezug auf die Transferenzen im Prägungsmusterbereich (1,6 %, statt 0,3 % für das Gymnasium und 0,2 % für die Realschule). Transferenzen sowie Simplifizierungen im lexikalisch-semantischen Bereich sind in allen Gruppen relativ niedrig.

	ES_DE		GYM_DE		RS_DE	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	1,6 %	0 %	0,3 %	0 %	0,2 %	0 %
Lexikalisch-semantisch	0,2 %	0,1 %	0,3 %	0 %	0,3 %	0 %
Morpho-syntaktisch	1,7 %	9 %	1 %	5,1 %	1,3 %	4,3 %

Tab. 11: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten

Tabelle 12 zeigt, dass die meisten Werte in den Texten der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium oder die Realschule besuchen, zu finden sind. In diesen zwei Gruppen sind, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, Simplifizierungen festzustellen (12,3 % für das Gymnasium und 14 % für die Realschule). Höhere Werte sind im Vergleich zur Europäischen Schule auch im Bereich der Transferenzen auf der morphosyntaktischen Ebene zu beobachten (5,4 % und 2 %). Unterschiede zwischen den Schultypen lassen sich darüber hinaus auch auf der morphosyntaktischen Ebene feststellen: Während die Europäische Schule sehr niedrige Werte zeigt (0,5 %), lassen sich überwiegend in den italienischen argumentativen Daten der Realschule Transferenzen beobachten (1,1 %). Transferenzen bei den Prägungsmustern überwiegen hingegen in den Texten des Gymnasiums (4,3 %).

	ES_IT		GYM_IT		RS_IT	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	2,3 %	0 %	4,3 %	0 %	2,8 %	0 %
Lexikalisch-semantisch	0,5 %	0,5 %	0,8 %	0,3 %	1,1 %	0,7 %
Morpho-syntaktisch	0,8 %	5 %	5,4 %	12,3 %	2 %	14 %

Tab. 12: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten

Bezüglich der Art der Phänomene zeigt Abbildung 10 in Abhängigkeit der unterschiedlichen Schultypen und Sprachen der Texte deren Verteilung nach Transfer- und Simplifizierungsprozessen. Die meisten Phänomene sind in allen Gruppen überwiegend in Form von Simplifizierungsprozessen zu finden. Bei den italienischen Texten der Realschule sind es 14 Prozent und bei den Texten des Gymnasiums sind

es 12 Prozent.<sup>132</sup> Demgegenüber betreffen Transferprozesse 5 Prozent der italienischen Texte des Gymnasiums und 6 Prozent der Texte der Realschülerinnen und -schüler. Die beiden Schultypen zeigen hingegen insbesondere Transfererscheinungen in den deutschen Texten (der Wert liegt bei beiden bei 1%). Auch die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen mehr Simplifizierungen auf, diese jedoch häufiger in den deutschen (9%) als in den italienischen Texten (5%).

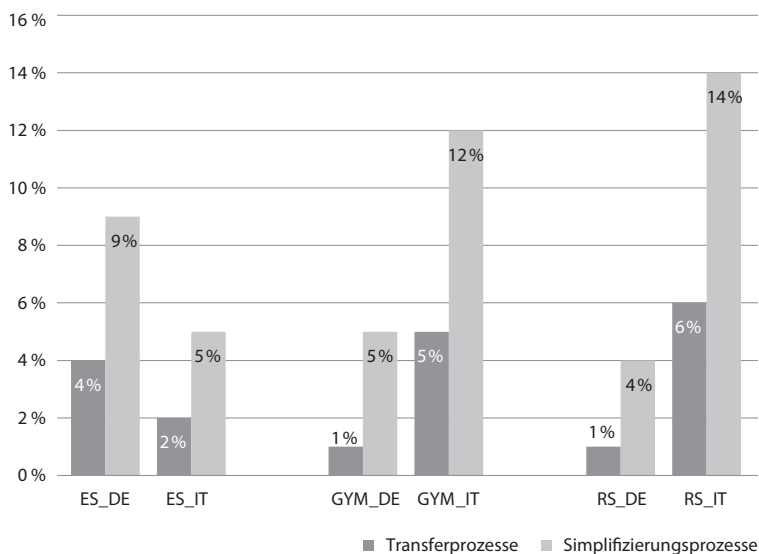


Abb. 10: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene unterteilt nach Typ, Schulkategorie und Sprache der Texte

#### 5.2.4.2 Narrative Texte

Hinsichtlich der quantitativen Analyse der narrativen Texte, zeigt die Betrachtung der gesamten Tokenanzahl (Abbildung 11) zunächst, dass auch bezüglich der narrativen Daten die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule die längsten Texte sowohl im Italienischen (5.152 Tokens) als auch im Deutschen (4.054 Tokens) verfassen. Die niedrigste

<sup>132</sup> Die Prozentzahlen beziehen sich auch in diesem Fall auf die gesamte Tokenanzahl der jeweiligen Texte.

Anzahl an Tokens (2.866) ist hingegen in den italienischen narrativen Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden. Hinsichtlich der lexikalischen Variabilität (Types) produzieren diese Schülerinnen und Schüler auch im Falle der narrativen Texte nur eine geringe lexikalische Vielfalt. Dies spiegelt sich auch im geringen Type-Token-Verhältnis wider (siehe Tabelle 13).

Im Vergleich zu den argumentativen Texten haben sich darüber hinaus die narrativen Texte als durchschnittlich länger erwiesen (im Durchschnitt 3.231 Tokens mehr). In den narrativen Texten ist zudem eine durchschnittlich höhere lexikalische Variabilität zu finden (im Durchschnitt 964 Types).

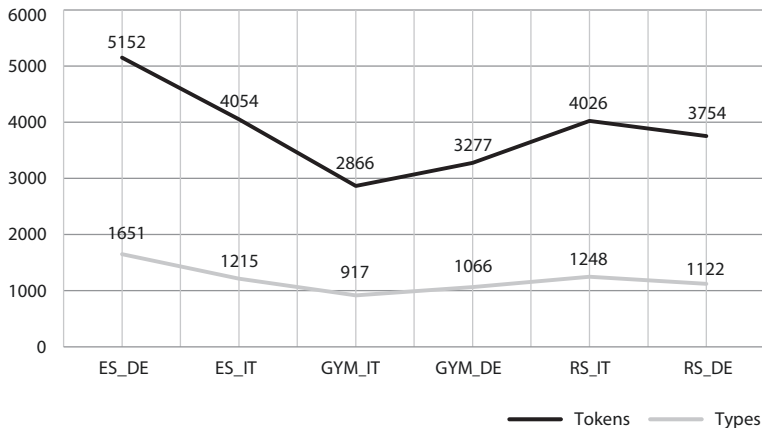


Abb. 11: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der narrativen Texte und Schultyp

Sprache	Schultyp	Tokens	Types	Type-Token-Verhältnis
Italienisch	Europäische Schule	5.152	1.651	0,3205
Deutsch	Europäische Schule	4.054	1.215	0,2997
Italienisch	Gymnasium	2.866	917	0,3200
Deutsch	Gymnasium	3.277	1.066	0,3253
Italienisch	Realschule	4.026	1.248	0,3100
Deutsch	Realschule	3.754	1.122	0,2472

Tab. 13: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der narrativen Texte



Die Erzählungen der Realschülerinnen und -schüler weisen zahlenmäßig die meisten realisierten Transferenzen und Simplifizierungen auf (3,3%). Demgegenüber sind sich die Werte bei den anderen Schultypen relativ ähnlich (1,8%):

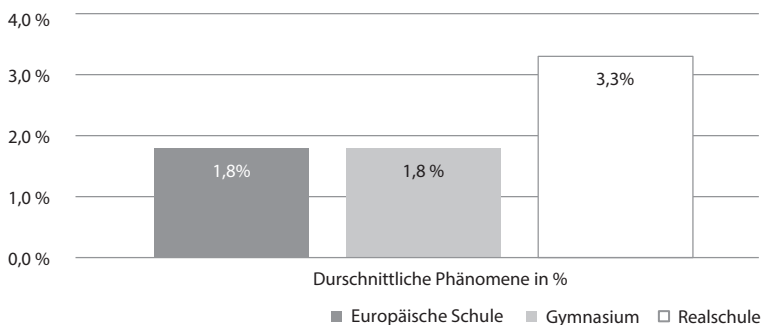


Abb. 12: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp

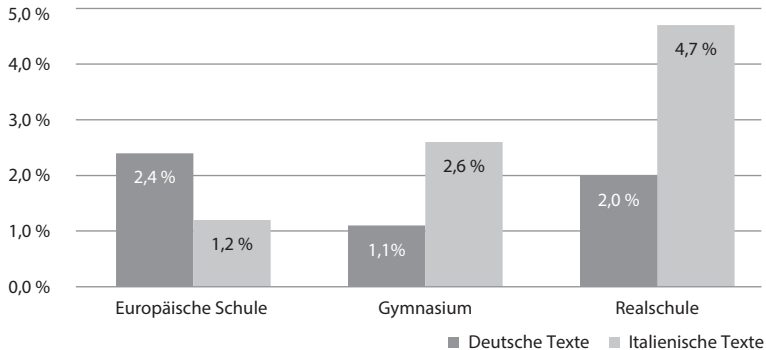


Abb. 13: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte

Wie aus Abbildung 13 hervorgeht, sind die meisten Phänomene im Durchschnitt in den italienischen Texten der Realschülerinnen und -schüler zu finden (4,7%). 2,6 Prozent der gesamten Tokens der italienischen Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind von den untersuchten Phänomenen betroffen. Wie auch bei den argumentativen Texten ist in der Gruppe der Europäischen Schule eine andere Tendenz

festzustellen: Bei ihnen sind die meisten Transferenzen bzw. Simplifizierungen in den deutschen Texten zu finden (2,4 % für die narrativen Texte auf Deutsch, 1,2 % für die italienischen narrativen Texte).

Tabelle 14 gibt Aufschluss darüber, dass die deutschen Texte stark von Simplifizierungen auf der morphosyntaktischen Ebene geprägt sind (8,5 % für die Europäische Schule, 3 % für das Gymnasium und 6,8 % für die Realschule). Hinsichtlich der Transferenzen ist bei allen Schultypen insbesondere die Ebene der Prägungsmuster betroffen (2,2 % für die Europäische Schule, 1,5 % für das Gymnasium und 2,1 % für die Realschule).

	ES_DE		GYM_DE		RS_DE	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	2,2 %	0 %	1,5 %	0 %	2,1 %	0 %
Lexikalisch- semantisch	1,2 %	0 %	1 %	0 %	0,4 %	0 %
Morpho- syntaktisch	0,3 %	8,5 %	0,3 %	3 %	0,6 %	6,8 %

Tab. 14: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten

Der Vergleich der durchschnittlichen Prozentzahlen der untersuchten Phänomene in den italienischen Texten in Tabelle 15 zeigt, dass die meisten Werte bei den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Realschule zu finden sind. In diesen zwei Gruppen sind insbesondere Simplifizierungsprozesse auf der morphosyntaktischen Ebene zu sehen (11 % für das Gymnasium und 17,7 % für die Realschule). Die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zeigen hingegen eine niedrige durchschnittliche Rate (3,7 %).

Die meisten Transferenzen lassen sich auf der lexikalisch-semantischen Ebene und im Bereich der Prägungsmuster, insbesondere bei den Texten der Realschülerinnen und -schüler (jeweils 2,3 % und 2,6 %), feststellen:

	ES_IT		GYM_IT		RS_IT	
	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.	Transfer	Simplif.
Prägungsmuster	0,9 %	0 %	1,5 %	0 %	2,6 %	0 %
Lexikalisch- semantisch	0,6 %	0 %	0,4 %	0 %	2,3 %	0 %
Morpho- syntaktisch	0,6 %	3,7 %	0,3 %	11 %	0,3 %	17,7 %

Tab. 15: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten

Abschließend lässt sich als eigenes Phänomen noch das Code-Switching betrachten, welches in Kapitel 5.2.3 besprochen wurde. Dieses Phänomen war jedoch nur in den Texten von Tiziana zu finden, weshalb der durchschnittliche Wert bei 0,6 Prozent liegt.

#### 5.2.4.3 Zusammenfassung

Aus der quantitativen Analyse der Daten ist eine relativ geringe Anzahl an durchschnittlichen Prozentzahlen in Bezug auf die jeweiligen Transferenzen und Simplifizierungen zu beobachten. Es kann jedoch auf folgende Tendenzen geschlossen werden: In den Texten sind überwiegend Simplifizierungsprozesse, insbesondere auf der morphosyntaktischen Ebene, festzustellen. Ebenfalls lassen sich auf dieser sprachlichen Ebene die meisten Transferenzen finden. Diese kommen überwiegend in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler vor, die eine rein deutsche Schule besuchen.

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene lassen sich ebenfalls einige Transferenzen feststellen. Aus der qualitativen Analyse ist somit ersichtlich, dass diese Transferenzen vor allem im Falle etymologisch ähnlicher Wörter oder lexikalischer Übernahmen zu finden sind (siehe Kapitel 5.2.1.1). Mehrere Transferenzen lassen sich auch im Bereich des Prägungsmusters beobachten. Hierbei handelt es sich, wie bereits in Kapitel 5.2.1.3 diskutiert wurde, um Konstruktionen, die nach dem Muster einer Sprache in die andere übertragen werden. Anders als in den argumentativen Texten ist in den narrativen Code-Switching festzustellen. Dies wird jedoch nur von einer Schülerin – Tiziana – realisiert (siehe Kapitel 5.2.3).

Aus der quantitativen Analyse wird darüber hinaus ersichtlich, dass der zweisprachige Unterricht als dominanter Faktor für die Rea-

lisierung der diskutierten Phänomene zu bewerten ist. Der Bildungsgrad hingegen erweist sich allenfalls als sekundär. Dies untermauert die Annahme, dass die sprachliche Prozessierung und Realisierung zweisprachiger Menschen, die in einem monolingualen (deutschen) Umfeld aufwachsen, sich von denjenigen unterscheidet, die in einer mehrsprachigen Umgebung leben (vgl. Riehl 2019). Auch ist abschließend zu bemerken, dass im Durchschnitt eine niedrige Tokenanzahl von Transferenzen bzw. Simplifizierungen in den Texten zu finden ist. Dies kann zum einen durch die insgesamt niedrige Tokenanzahl der Texte begründet werden, zum anderen kann es darüber hinaus aber auch am schriftlichen Medium und der damit verbundenen höheren Reflexivität bei der schriftlichen Textplanung liegen.

### 5.3 Mehrsprachige und einsprachige Diskursstrategien

Im vorherigen Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler mehrere Transferphänomene und Simplifizierungsprozesse komplexer Strukturen aufweisen. Diese kommen vor allem in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler vor, die eine rein deutsche Schule besuchen. Die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zeigen hingegen weniger Transfer und Simplifizierungen, wobei diese insbesondere in den deutschen Texten festzustellen sind. Es stellt sich nun die Frage, ob neben den Einflüssen des Sprachkontakts auf der mikrostrukturellen Ebene auch ein Transfer hinsichtlich der Diskursstrategien, die in den argumentativen und narrativen Texten verfasst wurden, zustande kommt. Nachdem in Kapitel 5.2 auf die mikrostrukturelle Ebene der Texte eingegangen wurde, wird im Folgenden die Makrostruktur der Texte untersucht.

Die Betrachtung der Diskursstrategien erfolgt hinsichtlich der kommunikativen Grundhaltung in Anlehnung an Heinrich/Riehl (2001), Riehl et al. (2018) und Yilmaz Woerfel/Riehl (2016). Die kommunikative Grundhaltung stellt einen wichtigen Aspekt dar, der insbesondere beim mehrsprachigen Schreiben berücksichtigt werden muss, um die Beherrschung pragmatischer Konventionen feststellen zu können (vgl.

Angelovska/Riehl 2018: 50). Darunter werden Strategien verstanden, die von Schreibenden eingesetzt werden, um entweder die lesende Person in den Text miteinzubeziehen und dadurch eine Sprecher-Hörer-Deixis (bzw. Schreiber-Leser-Deixis) zu erzeugen oder eine Distanz zum Leser bzw. zur Leserin herzustellen. Solche Strategien werden als Involvierungs- und Distanzierungsstrategien verstanden.<sup>133</sup>

Ein weiterer Aspekt der kommunikativen Grundhaltung, welche sich auf die narrativen Texte bezieht, ist in Anlehnung an Boueke et al. (1995) die Erzeugung einer Affektstruktur. Die Involvierung des Lesers bzw. der Leserin in den Text wird als »narrative Emotionalität« (Boueke et al. 1995: 96) bezeichnet und stellt ein wichtiges Merkmal von Erzählungen dar.

Wie in Kapitel 3 bereits diskutiert worden ist, ist das Schreiben ein komplexer Prozess, welcher nicht nur kognitive und sprachliche Fähigkeiten, sondern auch Wissen über die jeweilige Textsorte und das jeweilige -muster erfordert (vgl. Beaufort 2014). Textsorten werden als »Formen sozialen Handelns« (Beaufort 2014: 155) verstanden und weisen kulturelle Eigenheiten auf, welche wiederum über »zentrale Merkmale eines kulturspezifischen Orientierungssystems« (Thomas 1993: 380) verfügen. Solche kulturspezifischen Einflüsse werden von Schreiberinnen und Schreibern oft (auch) unbewusst eingesetzt (siehe Kapitel 3.5.2). In dieser Hinsicht spielt das Wissen über die Ziele und die kommunikativen Zwecke einer bestimmten Diskursgemeinschaft eine entscheidende Rolle, insbesondere wenn dieses den Schulerfolg mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann.

In Kapitel 3.5.2 wurde erwähnt, dass Studien zu ausländischen Studierenden bereits aufzeigen konnten, dass diese andere argumentative Strategien als deutsche Studierende verwenden (vgl. Baumann 2006, Heinrich/Riehl 2001, Thüne 2006). Anhand eines Vergleichs bilingualer Schülerinnen und Schüler mit den einsprachigen griechischen Kontrollgruppen konnte Kaiser (2015) außerdem zeigen, dass griechische Schülerinnen und Schüler überwiegend ein rhetorisch geprägtes Muster verwenden, das durchaus Involvierungsstrategien aufweist. Deutsche Argumentationen tendieren hingegen zu einem Pro-Contra-Schema. Riehl et al. (2018) konnten darüber hinaus beobachten, dass

133 Für eine ausführlichere Beschreibung der Analysekriterien siehe Kapitel 4.4.

bilinguale Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, kulturspezifische Textmuster von der L2 in die L1 übertragen, was mit einer mangelnden Übung dieses Textmusters in der Zweitsprache zu begründen ist. Diese Untersuchungen zu argumentativen Texten in der Zweitsprache Deutsch haben jedoch insbesondere die griechische Gruppe in den Blick genommen.

Es soll nun auf die Frage eingegangen werden, welche Diskursstrategien die mehrsprachige italienisch-deutsche Gruppe verwendet und wie sich diese in den erhobenen italienischen und deutschen Daten unterscheiden.

In einem zweiten Schritt soll der Vergleich der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mit den einsprachigen Kontrollgruppen vorgestellt werden. Ein ähnliches Prozedere wird auch für die Analyse der narrativen Texte gewählt.

### 5.3.1 Argumentative Texte: Die mehrsprachige Gruppe

Im Folgenden werden zunächst die deutschen und italienischen argumentativen Texte der mehrsprachigen Zielgruppe hinsichtlich der Diskursstrategien betrachtet. Während eine qualitative Untersuchung auf eine ausführliche Diskussion der in den Briefen beobachteten Diskursstrategien abzielt, verfolgt die quantitative Analyse das Ziel, die prozentuale Häufigkeit der im Textkorpus untersuchten Strategien darzustellen. Nach der Vorstellung der kommunikativen Grundhaltung soll auf die Unterschiede zwischen den drei Schultypen eingegangen werden.

#### 5.3.1.1 Die deutschsprachigen Texte

##### **Involvierungsstrategien**

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen zunächst die Involvierungsstrategien, die mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihren italienischen und deutschen Texten realisieren. Heinrich/Riehl (2011) erkennen eine doppelte Funktion der Involvierung: Zum einen die »sprecherseitige Involvierung« (Heinrich/Riehl 2011: 29), die auf das Einbringen des Verfassers bzw. der Verfasserin in den Text abzielt, und zum anderen die »hörerseitige Involvierung« (Heinrich/Riehl 2011:

29), die zum »Verwickeln des Hörers in den Text« (Heinrich/Riehl 2011: 29) führt. Demzufolge lässt sich eine »unmittelbare Sprecher-Hörer-Deixis« (Heinrich/Riehl 2011: 29f.) (bzw. Schreiber-Leser-Deixis) einerseits durch die Verwendung der ersten Person und andererseits durch die Anrede des Lesers bzw. der Leserin erzeugen (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 29f., Hyland 2008: 5f., Steinhoff 2007: 166f.). In Anlehnung an Boueke et al. (1995) findet nach Heinrich/Riehl (2011: 30) auch in den argumentativen Texten die Erzeugung einer Affektstruktur statt. Darunter wird »jene Emotionalisierung von Strukturierung, durch die es dem Erzähler in besonderer Weise gelingt, den Zuhörer in das Geschehen einzubeziehen«, verstanden (Boueke et al. 1995: 78). Auch wenn dieser Begriff für Erzählungen entwickelt wurde, werden in den argumentativen Texten Strategien verwendet, die solche Affektstrukturmarkierungen erzeugen. Die Verwendung von rhetorischen Fragen oder wertenden Adjektiven und Modalpartikeln zielt darauf ab (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 30).

Insbesondere wird die »Verfasserreferenz« (Steinhoff 2007: 168) im Rahmen der empirischen Untersuchung berücksichtigt. Diese wird vor allem durch die Verwendung der Personalpronomina »ich« und »wir« gewährleistet. In dieser Hinsicht ist laut Kresta (1995: 165) die Verwendung von selbstreferentiellen Elementen nicht nur textsorten- sondern auch kulturbedingt.

Aus der qualitativen Analyse der Daten lässt sich schließen, dass die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Art und Weise solche Elemente einsetzen. Während einige Texte bereits in der initialen Adressierungsformel (etwa durch die Verwendung von informellen Grußformeln, wie »Liebe Frau«) eine gewisse Nähe mit dem fiktiven Adressaten bzw. der fiktiven Adressatin erkennen lassen, beginnen andere Schülerinnen und Schüler erst im einleitenden Teil, die Leserin bzw. den Leser zu involvieren. Dies erfolgt sowohl durch die Adressierung als auch durch die Selbstreferenz:

(70) a) R\_9\_Simone\_AT\_DE\_ROSI1100

*Ich finde es nicht so gut dass sie das Handyverbot Planen z.B. Handys können in der Schule nützlich seien.*

(70) b) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

*ich bin ein Schüler Ihrer Schule und schreibe Ihnen bezüglich Ihrer Intention, ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen.*

(70) c) G\_9\_Annalisa\_AT\_DE\_SAFE1100

*mein Name ist Vorname Nachname und ich besuche die Klasse 9c. Ich habe gehört, dass sie ein Handyverbot am gesamten Schulgebäude planen.*

(70) d) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

*im folgenden Brief würde ich gerne zu ihren Plan, ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen, Stellung nehmen.*

(70) e) E\_10\_Chiara\_AT\_DE\_AHGH0500

*ich schreibe Ihnen mit der Absicht meine Meinung über das neue Handyverbot auszudrücken.*

Diese Art der Verfasserreferenz wird von Steinhoff (2007: 175) als »Verfasser-Ich« bezeichnet, da die im Text eingesetzten selbstreferentiellen Elemente primär der Textkonstitution dienen. Der/die Schreibende geht somit deskriptiv im Text vor, da er/sie seine/ihre Handlungen im Text beschreibt. Diese Strategie dient der »Alterisierung« (Schlieben-Lange 1983: 14), also der metakommunikativen Textkonstitution (vgl. Steinhoff 2007: 175).

Aus den Beispielen ist zudem zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler den Brief entweder ex abrupto mit einer Darstellung ihrer eigenen Meinung beginnen (70a) oder nach einer fakultativen Vorstellung der eigenen Person (70b)–(70c) dazu übergehen, zu schildern, was mit dem vorliegenden Brief bezweckt wird (70d)–(70e). Selbstreferentielle Elemente lassen sich insbesondere in der Einleitung und in der Schlussphase der Texte beobachten, da hier üblicherweise metakommunikative und textorganisatorische Passagen realisiert werden (vgl. Steinhoff 2007).

Die Einführung des Themas erfolgt somit entweder direkt (70a)–(70e) oder indirekt über den Bezug auf eine externe Situation bzw. auf die Äußerungen anderer Personen (71a)–(71b):

(71) a) G\_10\_Francesca\_AT\_DE\_SAFR0499

*nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen, möchte ich dieses Thema aufgreifen und dazu Stellung nehmen.*

(71) b) G\_10\_Natale\_AT\_DE\_LEFR0699

*Es hat sich an unserer Schule die Information verbreitet, dass Sie nun ein komplettes Handy-Verbot einführen wollen.*

Die meisten Texte arbeiten mit persönlichen Kommentaren und Erfahrungen des Schreibers bzw. der Schreiberin zum Thema des Handyverbots. Dabei werden keinerlei Gliederungssignale verwendet:



(72) R\_9\_Luca\_AT\_DE\_CAMA0100

*wie ich gehört habe, haben sie vor ein Handyverbot an der Schule in Planung. Ich möchte ihnen meine Meinung zu diesem Verbot äußern. Ich bin gegen ein Handyverbot da es wichtig ist immer erreichbar zu sein da wenn, etwas passiert kann man im schlimmsten Falle die Polizei oder den Rettungswagen rufen.*

Weitere Gliederungssignale sind Adverbien, die eine Addition oder eine Aufzählung von Argumenten markieren, etwa »außerdem«, »zum einen«, »zum anderen«. Es handelt sich hierbei um »textorganisierende Passagen« (Steinhoff 2007: 180), die insbesondere der Leseorientierung dienen.<sup>134</sup>

Andere Involvierungsstrategien im Textverlauf lassen sich weiterhin in Form von rhetorischen Fragen beobachten (73a), die teilweise auch von der Schreiberin bzw. dem Schreiber selbst beantwortet werden (73b):

(73) a) E\_10\_Nicola\_AT\_DE\_ASFR1198

*Auf dem Schulhof oder Ausserhalb der Klassen dürfen die Schüler ihr Handy doch benutzen, oder?*

(73) b) E\_10\_Lorena\_AT\_DE\_RANE1000

*was machen die Schüler dann wenn sie keinen Handy zur verfügung haben? Natürlich gibt es telefone im Klassenzimmer aber in nicht alle.*

Selbstreferentielle Elemente kommen nicht nur in der einleitenden bzw. abschließenden Passage, sondern auch im Hauptteil des Textes vor, unter anderem in Form des inklusiven »wir« (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 31), welches sich auf die eigene Schülergruppe bezieht:

(74) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

*Wir benutzen die Handys in der Schule nur, um sich unter Freunden während der Pause zu schreiben, das alles aber nur um uns irgendwo zu treffen und dann gemeinsam was zu unternehmen.*

Bezüglich der Anwendung selbstreferentieller Elemente lassen sich im Text drei unterschiedliche Ebenen feststellen (vgl. Riehl 2018a: 75): Die Diskursebene, in der die Selbstreferenz insbesondere in Form von Elementen der Leserführung ausgedrückt wird:

<sup>134</sup> In Anlehnung an Ehlich (1992) unterscheidet Steinhoff (2007: 180f.) zwischen kata- und anadeiktischen intratextuellen Prozeduren. Katadeiktische Prozeduren werden als »räumlich-zeitliche Perspektivierungen« (Steinhoff 2007: 181) verstanden, in der die Schreibenden sich anhand von lokal- bzw. temporaldeiktischen Ausdrücken (z.B. »im Folgenden«, »zunächst«), sowie zielbezogenen Verben (z.B. »ich möchte«) zu ihrem nächsten Vorgehen äußern. Anadeiktische Prozeduren richten sich hingegen auf im Text bereits ausgeführte Handlungen (vgl. Steinhoff 2007: 182).

(75) E\_10\_Gianna\_AT\_DE\_IASZ0400

*ich schreibe Ihnen im Bezug auf einföhrung des Handyverbots im gesamten Schulgelände.*

Die Bewertungsebene, in der die aufgelisteten Argumente bewertet werden:

(76) E\_10\_Emilia\_AT\_DE\_NECO0600

*Ich denke, dass die Schüler während der Pause, den Handy nutzen können.*

Die Darstellungsebene, in der die Schülerinnen und Schüler über sich selbst oder im Sinne einer Involvierung der eigenen Gruppe berichten:

(77) a) E\_10\_Gianna\_AT\_DE\_IASZ0400

*Es ist vorgekommen, dass ich meine Eltern anrufen musste, weil ich etwas daheim vergessen habe.*

(77) b) R\_9\_Renzo\_AT\_DE\_ZORE0700

*Wir Schüler und Schülerinnen würden natürlich gern unsere Handys behalten.*

Insbesondere auf der Darstellungsebene werden selbstreferentielle Elemente durch autobiographische und narrative Textpassagen realisiert. Diese Art von Selbstreferenz wird unter dem Begriff »Erzähler-Ich« (Steinhoff 2007: 199) zusammengefasst. Hierbei wird auch von »persönliche[m] Ich« oder »private[m] Ich« (Steinhoff 2007: 199) gesprochen.

Mit solchen narrativen Elementen versuchen die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Handyverbot in Verbindung zu bringen. Dies führt zudem zu einem Tempuswechsel vom Präsens zum Perfekt bzw. Präteritum, der auch durch die Verwendung temporaler Gliederungspartikeln markiert ist:

(78) a) E\_10\_Gianna\_AT\_DE\_IASZ0400

*Es **ist vorgekommen**, dass ich meine Eltern **anrufen musste**, weil ich etwas daheim **vergessen habe**.*

(78) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

*Mir persönlich war es eine Lehre. **Nachdem** ich es im Unterricht **benutzt hatte wurde** es mir für mehr als zwei Tage **konzifizieren**.*

Die relativ hohe Frequenz solcher narrativer Passagen lässt vermuten, dass viele der Schülerinnen und Schüler den argumentativen Text als »schwierige« Aufgabe wahrnehmen, die sie vor neue Herausforderungen, insbesondere durch das vorgegebene Thema, stellt.

Die Briefe zeigen auch einen involvierenden Terminalteil, welcher meistens durch Selbstreferenz und Adressierung des Lesers bzw. der Leserin realisiert wird. Mögliche Formulierungen sind:

(79) a) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

**Ich hoffe**, dass die Schulleitung ein Handyverbot nicht einführen wird und **wünsche Ihnen** schöne Ostern.

(79) b) R\_10\_Giovanni\_AT\_DE\_NIVO10989

Dies sind für **mich** einige Gründe für die Aufhebung des Handyverbotes sprechen und die **sie** sich vielleicht zu Herzen nehmen sollten. **Ich bedanke mich** trotzdem für **ihre** Aufmerksamkeit.

In diesen Textpassagen drücken die Schülerinnen und Schüler ihren Dank an den Schulleiter oder die Schulleiterin bzw. ihre Hoffnungen bezüglich der Abwendung des Handyverbotes aus. Durch kollektive Aussagen und persönliche Hoffnungen wird noch einmal deutlich, dass der argumentative Text auf die Erfüllung einer sozialen Dimension durch das Überzeugen des Adressaten bzw. der Adressatin ausgerichtet ist (vgl. Beaufort 2014).

### Distanzierungsstrategien

Neben den Involvierungsstrategien lassen sich in den Texten auch Distanzierungsstrategien feststellen, welche eine distanzierte Haltung gegenüber dem/der Lesenden erzeugen. Diese spiegeln die Erwartungen einer elaborierten Darstellungsebene wider. Dafür greifen die Schülerinnen und Schüler stärker auf schulisch eingeübte Text- und Formulierungsmuster zurück, was sich bereits bei den Anrede- und Grußformeln zeigt:

(80) a) G\_9\_Alessandra\_AT\_DE\_IAWA0801/G\_10\_Natale\_AT\_DE\_LEFR0699

*Sehr geehrter Herr/Sehr geehrte Frau*

(80) b) E\_10\_Marina\_AT\_DE\_CENO0201

*Freundliche Grüße*

(80) c) E\_10\_Emiliana\_AT\_DE\_NECO0600

*Mit freundlichen Grüßen*

Bezüglich der Anrede- und Grußformeln (siehe Abbildung 14) sind vorwiegend adressatenorientierte Formulierungen aus dem formalen Register zu finden, die von allen drei Gruppen in ähnlichem Maß verwendet werden, wobei die Texte der Realschülerinnen und -schüler etwas mehr Involvierungsformeln aufweisen:

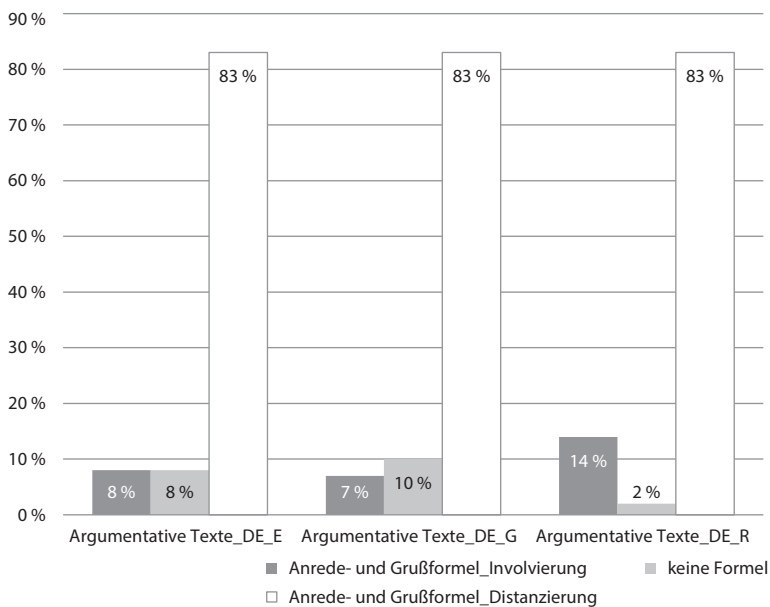


Abb. 14: Anrede- und Grußformeln in den deutschen Texten

Weitere eingeübte Muster werden auch im einleitenden Textteil durch die Verwendung von räumlich-temporaldeiktischen Ausdrücken, wie »hiermit schreibe ich« (81a) und »im folgenden Brief würde ich gerne« (81b), deutlich. Diese gehören zu »komplexen domänentypischen Formulierungsmustern« (Steinhoff 2007: 187), die für die intratextuellen Prozeduren besonders geeignet sind, da sie »zielbezogen und willensbekundend« (Steinhoff 2007: 187) sind. Solche Formulierungsmuster werden von Feilke (1996: 243f.) als »Prägungseinbettungen« verstanden und zeigen, dass sich der/die Schreibende über bestimmte Kontextualisierungsprozesse bewusst ist, da sich die Sprachmittel »im Meinen und Verstehen wechselseitig anregen und verstärken« (Feilke 1996: 244):

(81) a) G\_10\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100

**hiermit schreibe ich** ihnen um ihnen meine Stellung gegenüber dem Thema »Handyverbot« darzulegen.

(81) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

**im folgenden Brief würde ich gerne** zu ihren Plan, ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen, Stellung nehmen.

Auch wenn in solchen einleitenden Passagen selbstreferentielle Elemente in allen Texten zu finden sind, lassen sich Distanzierungsstrategien, sowohl auf der Ebene der Schreiber-Leser-Deixis als auch im Bereich der Evaluation, erkennen. Es handelt sich hierbei um Textpassagen, die keine Selbstreferenz auf der Bewertungs- und Darstellungsebene enthalten. Um seine Meinung objektiv darstellen zu können, werden statt selbstreferentieller Elemente die zweite Person Singular, die dritte Person Plural oder unpersönliche Formen bevorzugt:

(82) a) G\_9\_Sebastiano\_AT\_DE\_ANFE0398

*Als erstes ist anzuführen, dass durch das Handy eine große Ablenkungsgefahr besteht, da sie die ganze Zeit an sind und durch ankommende Nachrichten kann der Schüler abgelenkt werden. Ebenso spricht dafür, dass Gruppierungen entstehen können, indem manche ausgeschlossen werden, weil sie nicht so ein teures Handy besitzen wie andere Mitschüler. Dies könnte durch das neue Verbot nicht mehr passieren.*

(82) b) G\_10\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100

*Der erste Punkt ist, die Schwächung der Verbindlichkeit der Schüler. [...] In der Folge werden weniger Freundschaften geschlossen, was dazu führt, dass sich die Schüler fremder vorkommen und nicht verbunden. Ein weiterer Gesichtspunkt ist, die Versuchung bei Leistungsnachweisen mithilfe von Handys zu betrügen. Denn beinahe jedes Handy besitzt heutzutage Internet, indem man leicht Wissen aller Arten nachrearchivieren kann. [...] Der wichtigste Punkt aber, ist die Ablenkung.*

Bei diesen Beispielen lässt sich auch die Verwendung von Gliederungssignalen erkennen, die entweder ein Pro-Contra-Schema oder eine Aufzählung von Argumenten darstellen.

Diese Strategien werden allerdings nur von wenigen Probandinnen und Probanden und meistens auch nicht durchgängig im ganzen Text verwendet. Es zeigt sich auch, dass sich einige der Schülerinnen und Schüler ungeachtet des jeweiligen Schultyps für eine Art Pro-Contra-Schema entscheiden, das jedoch mithilfe der persönlichen Meinung bzw. Erfahrung untermauert wird. Dies beginnt oft mit einer starken Involvierung des bzw. der Schreibenden, der/die sein/ihr Mitgefühl gegenüber dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin ausdrückt:

(83) a) E\_10\_Elisa\_AT\_DE\_NASC0399

**Ich verstehe natürlich Ihre Bedenken** bei zunehmender Handynutzung im Bereich Sozialisieren, **aber ich versichere Ihnen**, dass das Problem mit dem Verbot nicht aufgehoben sein wird, denn die Schüler werden es zum größten Teil ignorieren.

(83) b) E\_10\_Fausto\_AT\_DE\_POCH0900

**Es ist verständlich**, da Handys an unserer Schule zu einem größten Problem geworden sind: Schüler werden ständig während des Unterrichts angerufen und stören ihn so, sie benutzen sie während den Pausen anstatt mit Freunden zu reden und manche nutzen sie sogar während des Unterrichts. **Handys bieten jedoch auch sehr viele Vorteile.**

Interessanterweise findet sich diese Strategie hauptsächlich in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule. Es handelt sich hierbei um eine diskursive Strategie im Sinne vom »face-saving act« (Yule 2010: 135), die auf eine Vermeidung von kategorischen Aussagen zielt.<sup>135</sup> Damit wird zum einen die Stellungnahme zur Wahrheit der Aussagen relativiert, um eine mögliche Kritik seitens des/der Lesenden zu vermeiden und sich somit eine gewisse Akzeptanz für die vertretene Meinungen zu verschaffen. Ähnliche Realisierungen sind in den italienischen Texten der einsprachigen Vergleichsgruppe festzustellen, was in Kapitel 5.3.2.1 näher erläutert wird.

In anderen Texten wird das Pro-Contra-Schema hingegen mit objektiven Formen der Meinungsdarstellung kombiniert, die mithilfe von Pro-Contra-Gliederungssignalen eine Steigerung der Argumente verfolgen.

(84) G\_10\_Cristiano\_AT\_DE\_ANVI0798

*die Einführung eines Handyverbot ist zwispaltig zu sehen. **Einerseits** werden Schüler davon abgehalten deren Handies während des Unterrichts zu verwenden. [...] **Zudem** wird durch dieses Verbot auch eine größere soziale Interaktion geschaffen. Denn wenn die Schüler kein Handy haben um die Pausen durchzustehen, müssen sie irgendwann anfangen miteinander zu reden. [...]*

***Andererseits** muss beachtet werden das jegliche Möglichkeit sich in Ausnahmesituationen mit Familie oder der gleichen vollkommen Vorweg genommen wird. **Zusätzlich** bestände durch ein absolutes Handyverbot nicht die Möglichkeit in Notfällen den Notdienst zu rufen.*

## Unterschiede zwischen den Schultypen

Nach der Darstellung der Diskursstrategien bleibt die Frage offen, wie sich die deutschen Texte der verschiedenen Schulkategorien hinsichtlich der kommunikativen Grundhaltung unterscheiden. Die Analyse erfolgte auf Basis der absoluten Häufigkeit der Strategien nach Schul-

<sup>135</sup> Der *Face*-Begriff, welcher mit ›Image‹ oder ›Gesicht‹ übersetzt wird, wurde 1967 durch Goffmann etabliert. Darunter wird ein Bildnis des Selbst verstanden, welches jedes Individuum für soziale Interaktionen und für seine öffentliche Persönlichkeit entwickelt. Brown/Levinson (1978) haben diesen Begriff übernommen und im Kontext ihrer Handlungstheorie weiterentwickelt. Sie unterscheiden zwischen »positive face« und »negative face«: Distanzierung und Annäherung. Sie gehen davon aus, dass Höflichkeit in universalen Kategorien abgebildet wird und ihr Stellenwert kulturabhängig bestimmt werden kann. Die Unterscheidung zwischen »positive face« und »negative face« hängt auch mit dem Kontrast zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen zusammen und beschleunigt kulturelle Unterschiede. Neben diesen zwei Aspekten lässt sich aber auch eine weitere Klasse von Akten unterscheiden, die für die Sprechenden bzw. die Hörenden gesichtsbedrohend sind. Diese Akte werden unter »face threatening acts« (Dausendschön-Gay 2001: 30) verstanden.

typ und die Prozentzahl der Strategien wurde anhand dieser absoluten Häufigkeit berechnet.<sup>136</sup>

Durch die quantitative Analyse haben sich folgende Unterschiede zwischen den Gruppen gezeigt: Die Schülerinnen und Schüler, die eine bilinguale Schule besuchen, verwenden viel häufiger Involvierungsstrategien als die Schreiberinnen und Schreiber, die eine rein deutsche Schule besuchen. Während die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule 41 Prozent aller verwendeten Involvierungsstrategien aufweisen, bewegt sich der prozentuale Anteil bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei 23 Prozent und bei den Realschülerinnen und -schülern bei 36 Prozent. Auffallend häufig wurden Distanzierungsstrategien in den Texten der Verfasserinnen und Verfasser des Gymnasiums (39 %) verwendet. Eine leicht höhere Tendenz weisen auch die Texte der Realschülerinnen und -schüler im Vergleich zu denen der Europäischen Schule auf (jeweils 31 % und 30 %):

<b>Diskursstrategien</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Involvierungsstrategien	41 %	23 %	36 %	100 %
Distanzierungsstrategien	30 %	39 %	31 %	100 %

Tab. 16: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp

Aus Tabelle 16 wird ersichtlich, dass die kommunikative Grundhaltung der gymnasialen Texte überwiegend Distanzierungsstrategien aufweist. Dies zeigt sich einerseits durch eine Vermeidung der Selbstreferenz und der evaluierenden Adjektive sowie Modalpartikeln, die jedoch in der Bewertungsebene beibehalten werden, und andererseits durch eine Addition bzw. eine Aufzählung der Argumente, die steigernd dargestellt werden (jeweils 42 % und 47 %).

Die Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen demgegenüber die meisten Pro-Contra-Schemata auf (62 %). Die wenigsten Gliederungssignale lassen sich hingegen in den Realschulertexten feststellen, insbesondere das Pro-Contra-Schema wird nur selten verwendet (5 %).

<sup>136</sup> Aufgrund der schwierigen Tokenaufzählung im Falle eines makrostrukturellen Analyseverfahrens wurden die Diskursstrategien in Abhängigkeit ihrer prozentualen Realisierung berücksichtigt.

Die Texte der Realschülerinnen und -schüler weisen somit eine ganze Reihe an persönlichen Erfahrungen und Meinungen auf, die entweder ohne Gliederungssignale dargestellt oder zum Teil durch Modalpartikeln wie »natürlich« oder »wichtig« eingeführt werden. Die Mehrheit der verwendeten Involvierungsstrategien befindet sich auf der Ebene der Selbstreferenz (42 % für die Texte der Europäischen Schule, 26 % in den Texten des Gymnasiums und 33 % in den Texten der Realschule).

Die Einbettung der Ich-Kommentare im Text wird jedoch von den Probandinnen und Probanden unterschiedlich realisiert: Während die Realschülerinnen und -schüler die Selbstreferenz auf der Diskursebene einsetzen (36 %), bevorzugen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Bewertungsebene (33,1 %) und schließlich die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule die Darstellungsebene (56,4 %). Die nachfolgende Tabelle stellt diese Werte vor:

<b>Ebene der Selbstreferenz</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Diskursebene	42,7 %	21,3 %	36 %	100 %
Bewertungsebene	34,6 %	33,1 %	32,3 %	100 %
Darstellungsebene	56,4 %	16,7 %	26,9 %	100 %

Tab. 17: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp

Weitere Unterschiede lassen sich in der Verwendung von Involvierungsstrategien, insbesondere von rhetorischen Fragen, bewertenden Modalpartikeln und der Adressierung der Lesenden beobachten. Diese Mittel werden überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule eingesetzt. Einige Texte aus dem Gymnasium und der Europäischen Schule zeigen darüber hinaus keine Anrede- und Grußformeln. Demgegenüber bevorzugen die Realschülerinnen und -schüler Zitate, Abkürzungen, Modalpartikeln und die informelle Anrede- bzw. Grußformel, siehe Tabelle 18:

<b>Ebene</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Zitate	0 %	0 %	100 %	100 %
Rhetorische Fragen	50 %	25 %	25 %	100 %
Abkürzungen	25 %	25 %	50 %	100 %
Modalpartikeln	45,5 %	9 %	45,5 %	100 %



<b>Ebene</b>	<b>Europäische Schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Realschule</b>	<b>Gesamt</b>
Adressierung des Lesers bzw. der Leserin	39,4 %	28,4 %	32,2 %	100 %
Evaluierende Adjektive	43 %	13 %	44 %	100 %
Anrede- bzw. Grußformel	27,3 %	18,2 %	54,5 %	100 %
Keine Anrede- bzw. Grußformel	43 %	43 %	14 %	100 %

Tab. 18: Prozentzahl der weiteren Involvierungsstrategien nach Schultyp

### 5.3.1.2 Die italienischsprachigen Texte

Nach der Darstellung der Diskursstrategien in den deutschen Texten soll zunächst untersucht werden, ob ähnliche bzw. weitere Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den italienischen Texten der drei Schultypen verwendet werden. Wie für die argumentativen Texte im Deutschen wurde auch für die italienischen Texte eine ähnliche Vorlage in Form eines Briefes an den Schulleiter bzw. die Schulleiterin gewählt. Die geplante Einführung eines Fremdsprachenverbots war das Thema der italienischen Aufgabe. Anders als in der deutschen Sprache ist jedoch das argumentative Verfahrensmuster für viele der Probandinnen und Probanden im Italienischen unbekannt. Dies führt dazu, dass sich die Schreibenden an die neue Schreibsituation anpassen müssen. Der Text der Aufgabe wurde von einigen dazu verwendet, um den Einstieg in den Brief zu formulieren bzw. einige Formulierungsmuster nochmals zu verwenden.

Wie bereits diskutiert wurde, hat das Wissen über die Diskursgemeinschaft und das damit verbundene rhetorische Wissen einen entscheidenden Einfluss auf das Schreiben (vgl. Beaufort 2014: 155f.). Die neue Schreibsituation stellt somit eine weitere Schwierigkeit für die Probandinnen und Probanden dar: Sie werden zum einen gebeten, einen Text in einer Sprache zu verfassen, die die meisten nur mündlich beherrschen. Zum anderen ist ihnen die Diskursgemeinschaft und somit das rhetorische Wissen unbekannt. Der zu verfassende Brief entspricht einer schulisch gelernten Textsorte, die sie eigentlich aus dem Deutschen bzw. aus dem Deutschunterricht kennen und die sie nun im Italienischen umsetzen müssen. Sie müssen sich an einen fiktiven Leser bzw. eine fiktive Leserin wenden, der/die zu einer bestimmten Diskursgemeinschaft gehört

(die deutsche Schule). Unterschiede lassen sich außerdem hinsichtlich der Textrealisierung erkennen. Dies zeigt eine gewisse (lexikalische) Unsicherheit insbesondere der Schülerinnen und Schüler, die keinen italienischen Unterricht besuchen bzw. besucht haben. Solche Unsicherheiten zeigen sich auch im Laufe des Schreibprozesses, im Rahmen dessen die Schülerinnen und Schüler sehr häufig nach der italienischen Übersetzung von im Deutschen bekannten Formulierungen nachgefragt haben.

### Involvierungsstrategien

Bei der Betrachtung der in den italienischen Texten verwendeten Involvierungsstrategien soll zunächst erwähnt werden, dass das fiktive Fremdsprachenverbot der Aufgabe die Idee eines »monolingualen Habitus« (vgl. Gogolin 1994, 2008) suggeriert, welcher von den Schülerinnen und Schülern sehr negativ bewertet wird. Die auf Italienisch verfassten Texte spiegeln somit die emotionale Betroffenheit der Schreibenden wider. Die Argumentationen erfolgen sehr direkt und basieren überwiegend auf den persönlichen Erfahrungen der Schreibenden:

(85) a) R\_9\_Grazia\_AT\_IT\_TADI1299

*Io parlo anche due lingue, anche con i miei amici. Mi fa piacere, durante la pausa, a parlare con miei amici italiani perché possiamo comunicare è nessuno lo capisce. Conosco anche tante che parlano due lingue durante le pause perché amichi da la stessa nazionalità come loro. È importante a parlare due lingue e se io o la possibilità di parlare italiano durante la pausa, lo faccio.*

›Ich spreche auch zwei Sprachen, auch mit meinen Freunden. Es gefällt mir, während der Pause mit meinen Freunden Italienisch zu sprechen, weil wir kommunizieren können und niemand es versteht. Ich kenne auch viele Leute, die zwei Sprachen während der Pause sprechen, weil sie Freunde mit der gleichen Nationalität wie sie haben. Es ist wichtig, zwei Sprachen zu sprechen und wenn ich die Möglichkeit habe, Italienisch während der Pause zu sprechen, mache ich das.«

(85) b) G\_9\_Ilenia\_AT\_IT\_NAPU1101

*Sono contro questo divieto, perché penso che servirebbe a niente. Non può controllarlo è non può vietarci di parlare la nostra madrelingua. Non ci può dire in quel lingua noi dobbiamo parlare. Due persone che parlano la stessa lingua possono scoprire interessi simili. Anche se lei mette questo divieto ci saranno tanti ragazzi che parleranno lo stesso la madrelingua. Non ci sono ragioni per questo divieto!*

›Ich bin gegen dieses Verbot, weil ich denke, dass es nichts bringen würde. Sie können es nicht kontrollieren und sie können uns nicht verbieten, unsere Muttersprache zu sprechen. Sie können uns nicht sagen, in welcher Sprache wir sprechen sollen. Zwei Personen, die die gleiche Sprache sprechen, können ähnliche Interessen entdecken. Auch wenn sie dieses Verbot verhängen, werden viele Schüler trotzdem ihre Muttersprache sprechen. Es gibt keine Gründe für dieses Verbot!«

Das Sprechen in der Erstsprache wird von den Schülerinnen und Schülern als sehr wichtig empfunden, nicht nur für mögliche berufliche Erfahrungen (86a)–(86b), sondern auch für ihre alltägliche Praxis (86c):

(86) a) G\_9\_Sebastiano\_AT\_IT\_ANFE0398

*è veramente importante per il lavoro che si può parlare più lingue.*

›es ist heutzutage sehr wichtig für die Arbeit, mehrere Sprachen sprechen zu können.‹

(86) b) R\_10\_Giovanni\_AT\_IT\_NIVO1098

*è potra sicuramente essere anche essere importante per il futuro, guardando laspetto del lavoro.*

›es könnte sicherlich auch wichtig für die Zukunft sein, wenn man den beruflichen Aspekt betrachtet.‹

(86) c) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

*Per esempio, mi piace a parlare l'italiano che qua in Germania tutti parlano tedesco, così ho quasi mai una possibilità a parlare l'italiano.*

›Zum Beispiel, mir gefällt es Italienisch zu sprechen, da alle hier in Deutschland Deutsch sprechen, habe ich fast keine Möglichkeit, Italienisch zu sprechen.‹

Bezüglich der Strukturierung der Texte verhalten sich die drei Schultypen unterschiedlich: Während die italienischen Briefe der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule überwiegend Anrede- und Grußformeln enthalten, die eine Distanzierung mit den Lesenden aufweisen, verwenden die anderen zwei Schulkategorien viel mehr Involvierungsformeln oder beginnen bzw. beenden den Text ex abrupto. Die Vermeidung einer Anredeformel in einigen Texten lässt sich mit einer möglichen lexikalischen Unsicherheit erklären:

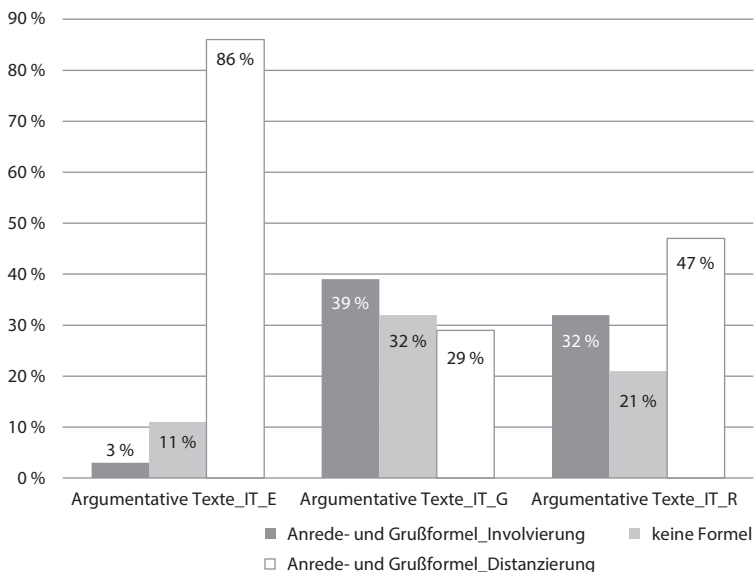


Abb. 15: Anrede- und Grußformeln in den italienischen Texten

Die Einleitung der italienischen Texte ist im Vergleich zu den deutschen Argumentationen ebenfalls anders gestaltet: Einige Probandinnen und Probanden beginnen direkt mit ihrer Meinungsdarstellung (87a), andere hingegen greifen auf bekannte Einleitungsmuster zurück (87b)–(87c):

(87) a) G\_9\_Domenico\_AT\_IT\_CADO1200

**Secondo me** questa regola si dovrebbe introdurre solo per le lingue, quale non sono necessarie per la scuola. Alla scuola mia per esempio sarebbe bene parlare l'italiano o il francese, perché sono delle materie scolastiche

›Für mich sollte diese Regelung nur für die Sprachen eingeführt werden, die für die Schule nicht nötig sind. In meiner Schule beispielsweise wäre es gut, Italienisch oder Französisch zu sprechen, weil sie Schulfächer sind.<

(87) b) G\_10\_Francesca\_AT\_IT\_SAFR0499

**Gentile direttore Sig., dopo aver preso notizia che Lei volga introdurre il divieto** di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica, vorrei esporre la mia opinione al riguardo.

›Sehr geehrter Herr Schulleiter, nachdem ich gehört habe, dass Sie ein Verbot einführen wollen, Fremdsprachen zu sprechen während der Schulpause, möchte ich meine Meinung erläutern.<

(87) c) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

**Signora, ho sentito di alcune persone** che Lei non vuole che parliamo lingue straniere nelle pause scolastiche.

›Frau, ich habe von einigen Personen gehört, dass Sie nicht wollen, dass wir Fremdsprachen in den Schulpausen sprechen.<

Die Selbstreferenz ist auch in diesem Fall die am häufigsten verwendete Strategie. Dies wird entweder in Form von Elementen der Leserführung (87b)–(87c), wo auch die Adressierung der Lesenden stattfindet, oder auf der Bewertungsebene, wo die Schreibenden die Argumente evaluieren und bewerten (87a), deutlich. Die Adressierung der lesenden Personen weist einige Abweichungen auf, da diese mit der Höflichkeitsform *Voi* angesprochen werden. Krefeld (2004: 43f.) hält diese Verwendung aufgrund der »kommunikative[n] Isolation [der Migrantengruppe] von den Entwicklungen in Italien« für ein »Isolationsphänomen«, durch das markierte Merkmale beibehalten werden, die »im Herkunftsraum zusehends schwinden« (Krefeld 2004: 44).

In den Texten, in denen keine Einleitung realisiert wird und die Schreibenden direkt mit der Verteidigung ihrer eigenen Meinung beginnen, lässt sich ebenfalls eine Vermeidung von Gliederungssignalen beobachten:

(88) a) R\_9\_Barbara\_AT\_IT\_RAGI1099

*Cara, lo sono per la introduzione di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Lo preferisco a parlare in italiano durante la pausa con i miei amici.*

›Liebe, ich bin für die Einführung des Fremdsprachensprechens während der Schulpause.  
Ich mag es lieber, während der Pause mit Freunden Italienisch zu sprechen.‹

(88) b) R\_9\_Simone\_AT\_IT\_ROSI1100

*Gentile signora come sta. Per me e bello a parlare le lingue straniere in pausa. Perche sono mezzo l'italiano. E bello a avere una lingua che non capiscono tutti. E un po divertente. Per me fa senso a parlare anche l'italiano a scuola. Si puo anche parlare con altri ragazzi che vengo di Italia o da qualche paese altro.*

›Sehr geehrte Frau wie geht es ihnen. Für mich ist es schön, Fremdsprachen in der Pause zu sprechen. Denn ich bin halb Italiener. Es ist schön, andere Sprachen zu haben, die nicht alle verstehen. Es ist ein bisschen lustig. Für mich macht es Sinn, auch Italienisch in der Schule zu sprechen.‹

### Im Fließtext berichten die Schülerinnen und Schüler weiterhin über sich selbst oder involvieren die eigene Schülergruppe:

(89) a) R\_9\_Daniele\_AT\_IT\_ELLI1100

*Gia una volta a me è successo, che sono stato disturbato da tre ragazzi, che parlavano il turcho. In questa lingua loro planavano di fare cose contro di me.*

›Schon einmal ist es mir passiert, dass ich von drei Schülern gestört wurde, die Türkisch sprachen. In dieser Sprache planten sie etwas gegen mich.‹

(89) b) G\_9\_Annalisa\_AT\_IT\_SAFE1100

*Una volta, era due o 3 anni fa, ero come tutti i giorni in pausa con i miei amici, è c'era una situazione che era un po' così... C'era 2 ragazzi arabi che parlavano con un bambino tedesco e dicevano delle cose non belle e lui non ha capito niente. E per questo che sarebbe bene di vietare delle lingue straniere. Ma da l'altra parte, credo che c'è come me, delle persone le quali sono abituate di parlare una lingua straniera.*

›Einmal, es war vor zwei oder drei Jahren, war ich wie jeden Tag in der Pause mit meinen Freunden zusammen, und es gab eine Situation, die ungefähr so war. Es waren zwei arabische Jungen, die mit einem deutschen Kind sprachen und unschöne Dinge sagten und das Kind hat nichts verstanden. Deswegen wäre es gut, Fremdsprachen zu verbieten. Aber andererseits glaube ich, dass es Personen wie mich gibt, die daran gewohnt sind, eine Fremdsprache zu sprechen.‹

(89) c) R\_9\_Barbara\_AT\_IT\_RAGI1099

*lo preferisco a parlare in italiano durante la pausa con i miei amici. Così io e i miei altri italiani amici possiamo imparare la nostra lingua piu bene. Da quasi 12 anni sono in Germania e quando io avevo 4 anni non potevo parlare tedesco. Per me non era vacile ad imparare una altra lingua. Ma poi ho imparato la lingua veramente veloce. Il peccato e solo che io mi concentrava molto sul dedesco, che ho perso un po la mia lingua.*

›Ich spreche lieber während der Pause mit Freunden Italienisch. So lernen ich und meine anderen italienischen Freunde unsere Sprache besser. Seit fast 12 Jahren bin ich in Deutschland und als ich 4 Jahre alt war, konnte ich kein Deutsch sprechen. Für mich war es nicht einfach eine andere Sprache zu lernen. Aber dann habe ich die Sprache wirklich schnell gelernt. Es ist nur schade, dass ich mich sehr auf das Deutsche konzentriert habe, sodass ich meine Sprache ein bisschen verloren habe.‹

Die narrativen Passagen der italienischen Texte ermöglichen einen Blick auf die persönlichen Erfahrungen der Probandinnen und Probanden. In den oben gezeigten Beispielen lässt sich darüber hinaus ein roter Faden erkennen: Die Mehrsprachigkeit wird häufig als schwierig empfunden, sowohl in Situationen, in denen es um schulisches Mobbing geht als auch hinsichtlich der eigenen sprachlichen Kompetenzen.

Andere Schreibende drücken ferner ihren Stolz über die eigene Zweisprachigkeit aus, und möchten diese auch in ihrem schulischen Alltag weiterhin pflegen:

(90) R\_9\_Maria\_AT\_IT\_IAMA1299

*Se ci vieta di parlare la nostra seconda Lingua e come vietarci a esprimere un pezzo di noi stessi. Io voglio fare vedere alla gente che sono fiera di potrei parlare un un'altra Lingua.*

›Wenn Sie uns verbieten, unsere zweite Sprache zu sprechen, ist es wie uns zu verbieten, einen Teil von uns auszudrücken. Ich will den Leuten zeigen, dass ich stolz bin, eine andere Sprache sprechen zu können.‹

In solchen narrativen Elementen rücken auch die persönlichen Meinungen der Probandinnen und Probanden bezüglich des eigenen Sprachgebrauchs in den Vordergrund:

(91) a) R\_9\_Antonella\_AT\_IT\_IALI0398

*Per me è importante parlare mia lingua pero a casa io non parla molto italiano con mia famiglia.*

›Für mich ist es wichtig, in meiner Sprache zu sprechen, aber zu Hause spreche ich nicht so oft Italienisch mit meiner Familie.‹

(91) b) R\_9\_Grazia\_AT\_IT\_TADI1299

*Io parlo anche due lingue, anche con i miei amici.*

›Ich spreche auch zwei Sprachen, auch mit meinen Freunden.‹

(91) c) R\_9\_Tiziana\_AT\_IT\_NABE0300

*Io non parlo così tanto il italiano solo con la mia nonna e il mio Nonno.*

›Ich spreche nicht so viel Italienisch, nur mit meiner Oma und meinem Opa.‹

Die Beispiele lassen zudem vermuten, dass die Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern als Gewinn empfunden wird, auch wenn es schwierig ist, die Erstsprache in der täglichen Praxis am Leben zu erhalten. Durch den seltenen Gebrauch kommt es bei den Jugendlichen immer wieder zu Verunsicherungen hinsichtlich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten.

Stärker als in den deutschen Texten lässt sich in den italienischen die bereits diskutierte Strategie beobachten (siehe dazu Kapitel 5.3.1.1), vor allem in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule:

(92) a) E\_10\_Marina\_AT\_IT\_CENO0201

**Capisco e concordo con l'opinione** che inserirsi nel paese conoscendo bene la lingua locale sia fondamentale, **eppure non credo** sia quello il compito di questa scuola.

›**Ich verstehe und stimme mit der Meinung überein**, dass es grundlegend ist, sich in ein Land einzugliedern, indem man die dortige Sprache gut beherrscht, **aber ich glaube nicht**, [dass] dies die Aufgabe dieser Schule ist.‹

(92) b) E\_10\_Luana\_AT\_IT\_OLTA1100

Da un altro punto di vista, **capisco che** parlare più lingue può influenzare la grammatica della lingua madre e si può iniziare a parlare non correttamente. **Comunque credo che** [...]

›Auf der anderen Seite **verstehe ich**, dass das Sprechen von mehreren Sprachen die Grammatik der Muttersprache beeinflussen kann und man anfangen kann, nicht korrekt zu sprechen. **Jedenfalls glaube ich, dass**‹

(92) c) E\_10\_Gianni\_AT\_IT\_IOPA0399

**Capisco i suoi timori** riguardanti gli studenti stranieri, che trascurano il tedesco non solo in famiglia, ma anche a scuola comunicando con altri studenti della loro madrelingua. Io credo però [...]

›**Ich verstehe Ihre Befürchtungen** betreffend der ausländischen Schüler, die die deutsche Sprache nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule vernachlässigen, da sie mit anderen Schülern in ihrer Muttersprache kommunizieren. **Ich glaube aber**‹

Caffi (2001: 38, 2017: 4) spricht in diesem Fall von »mitigazione« (›Abschwächung‹). Darunter werden Diskursstrategien verstanden, in denen Emotionen unterdrückt bzw. versteckt oder verdeckt werden. Es handelt sich dabei also um ein Bündel an rhetorischen Strategien, die von den Sprechenden bzw. Schreibenden eingesetzt werden, mit dem Ziel, den Meinungsunterschied mit dem Gesprächspartner bzw. der Gesprächspartnerin auf eine sanfte Art und Weise auszudrücken (vgl. Fraser 2010: 22). Durch das Verdecken des eigentlich Gemeinten wird gezielt eine psychologische Distanz geschaffen (vgl. Held 2010: 69). Unter diesen »Mitigationsprozesse[n]« (Held 2010: 69) werden somit diskursive Schutzmechanismen, welche sprachlich in unterschiedlicher Art und Weise ausgedrückt werden können, verstanden (vgl. auch Held 2010, 2016, Giordano 2018). Dadurch schwächen die Verfassenden die Geltungskraft ihrer Aussagen, sodass auch die Möglichkeit einer Kritik seitens der Rezipierenden reduziert wird (vgl. Breitkopf 2006: 115). Diese Strategie ist im Italienischen im Konzept der »bella figura« (›gute Figur‹) stark verankert, welches nicht nur mit äußerlichen Erscheinungsformen zu tun hat, sondern auch sprachlich sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Diskurs seinen Ausdruck findet (vgl. Held 2010, 2016). Held (2010: 71f.) definiert das Konzept der »bella figura« bzw. »brutta figura« (›gute‹ bzw. ›schlechte Figur‹) als »kulturhistorisch geprägtes Ideal-Bewusstsein für gutes Kommunikationsverhalten«.

Für die Realisierung dieses »Mitigationsprozess[es]« (Held 2010: 69) verwenden die Schülerinnen und Schüler im Italienischen eine bestimmte Strategie, die zu jeweils ähnlichen Formulierungen in den unterschiedlichen Texten führt: Die Meinung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin wird zunächst geteilt, damit die eigene Stellungnahme relativiert wird und die Akzeptanz der lesenden Person für die vertretene Gegenmeinung gewonnen wird. Dies erfolgt durch die Verwendung von Formulierungsmustern wie *capisco e concordo con l'opinione* (›ich verstehe und teile die Meinung‹) oder *Naturalmente lo so* (›Sicherlich weiss ich‹). Im zweiten Satzteil werden jedoch adversative Adverbien wie *eppure, comunque, ma* (›dennoch‹, ›jedenfalls‹, ›aber‹) verwendet, die im Kontrast zu den ersten Aussagen stehen. Ähnliche Strategien sind in den Daten der italienischen Vergleichsgruppe zu finden, siehe Kapitel 5.3.2.1.

Weiterhin sind in den italienischen Texten mehrere direkte Fragen an den fiktiven Adressaten bzw. die fiktive Adressatin zu beobachten. Anhand dieser Fragen wird die dialogische Form des Briefes sichtbar (Beispiel 93a). Durch die Verwendung von Verben, die auf die mündliche Sprache verweisen, kommt dies noch stärker zur Geltung, wie etwa *se glielo dico*, (›wenn ich es Ihnen [...] sage‹) Beispiel (93b):

(93) a) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

*E questa ultima possibilità laparte della famiglia Lei mi vuole introdurre? È uno scherzo, no?*

›Und diese letzte Möglichkeit [das Italienische] außerhalb der Familie [zu sprechen] wollen sie durch die Einführung des Verbots unterbinden? Das ist ein Scherz, oder?‹

(93) b) E\_10\_Lorena\_AT\_IT\_RANE1000

*Noi ci troviamo in una scuola europea dove si imparano più lingue europee perché allora lei ci vuole vietare di parlare altre lingue? Mi scusi se glielo dico così bruscamente, ma io trovo che non abbia per niente senso quello che sta facendo.*

›Wir befinden uns in einer europäischen Schule, wo man mehrere europäische Sprachen lernt, warum wollen sie uns also verbieten, andere Sprachen zu sprechen? Entschuldigen sie, wenn ich es ihnen so schroff sage, aber ich finde, dass das, was sie gerade tun, überhaupt keinen Sinn hat.‹

Durch die Verwendung solcher direkten Meinungsäußerungen wird das Ziel verfolgt, den eigenen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen (vgl. Del Longo 2014: 208).



### Distanzierungsstrategien

Im Gegensatz zu den Involvierungsstrategien weisen die italienischen Texte der bilingualen Zielgruppe eine geringere Anzahl an Distanzierungsstrategien auf. Diese spiegeln insbesondere die Bemühungen der Schreibenden wider, ihre Meinung so objektiv wie möglich darzustellen, was mithilfe der dritten Person Singular bzw. Plural oder durch unpersönliche Konstruktionen gelingt. Die wenigen Schülerinnen und Schüler, die sich für ein Pro-Contra-Schema entschieden haben, haben interessanterweise Formulierungsmuster aus dem Deutschen ins Italienische übertragen:

(94) G\_9\_Annalisa\_AT\_IT\_SAFE1100

*Mia opinione è divisa*

»Meine Meinung ist gespalten«

Solche einzelnen Formulierungen werden jedoch mit weiteren rhetorischen Mustern und Involvierungsstrategien kombiniert, beispielsweise mit narrativen Passagen, womit keine Steigerung der Argumente möglich ist:

(95) G\_9\_Annalisa\_AT\_IT\_SAFE1100

*Mia opinione è divisa. Penso che sarebbe bene, perché così tutti si capiscono, e nessuno può dire delle cose cattive su altre persone. Una volta, era due o 3 anni fa, ero come tutti i giorni in pausa con i miei amici, è c'era una situazione che era un po' così...*

»Meine Meinung ist gespalten. Ich denke, dass es gut wäre, weil alle sich so verstehen und niemand gemeine Sachen über andere Personen sagen kann.

Einmal, es war vor zwei oder drei Jahren, war ich wie jeden Tag in der Pause mit meinen Freunden, und es gab eine Situation, die ungefähr so war.«

Die verwendeten Formulierungen und Textstrukturierungen weisen darüber hinaus starke Ähnlichkeiten mit den Mustern auf, die in den deutschen Texten zu finden waren:

(96) a) E\_10\_Gianna\_AT\_IT\_IASZ0400

**In primo luogo**, sarebbe contrario al principio della nostra scuola [...]

**In seguito** le lezioni di L2, L3, (L4), economia, storia, geografia e molte altre lezioni (non in madre lingua), sono fatti apposta per conoscere ragazzi coetanei di altri paesi.

**In oltre** mi pongo la domanda: ma cos'è la lingua straniera per me? Io mi chiamo Vorname Nachname e penso che siano tutte le lingue diverse dall'italiano. Ma con i miei amici di altri paesi (con cui in genere comunico in tedesco) come dovrei parlare? potrei parlare solo ed esclusivamente in italiano. Generalmente essi non parlano l'italiano.

**Dopodiché** non trovo assolutamente corretto il fatto che proprio nelle pause non possiamo utilizzare queste »lingue straniere«. [...]

**Per concludere**, ci sono i ragazzi che si interessano di più per la lingua straniera che per la lingua madre oppure vogliono imparare meglio quella straniera. Perché vorrebbe toglierci questa grande opportunità?

»**Erstens** würde es dem Prinzip unserer Schule widersprechen [...]

**Des Weiteren** sind die Stunden von L2, L3, (L4), Wirtschaft, Geschichte, Geographie und viele andere Stunden (nicht in der Erstsprache) absichtlich dafür gemacht, Gleichaltrige aus anderen Ländern kennen zu lernen.

**Außerdem** stelle ich mir die Frage: was ist eigentlich die Fremdsprache für mich? Mein Name ist Vorname Nachname und ich denke, dass alle Sprachen sich vom Italienischen unterscheiden. Aber wie sollte ich mit meinen Freunden aus anderen Ländern (mit denen ich mich gewöhnlich auf Deutsch verständige) sprechen? Ich könnte einzig und allein auf Italienisch sprechen. Gewöhnlich sprechen diese kein Italienisch.

**Darüber hinaus** finde ich die Tatsache überhaupt nicht richtig, dass wir gerade in den Pausen diese »Fremdsprachen« nicht anwenden sollen. [...]

**Schließlich** gibt es Jugendliche, die sich mehr für die Fremdsprache als für die Muttersprache interessieren oder die Fremdsprache besser lernen wollen. Warum möchten Sie uns diese große Möglichkeit nehmen?«

(96) b) G\_9\_Alma\_AT\_IT\_MABU1000

**Per primo** perché non può stare a guardare che nessuno parli altre lingue che il tedesco, e per secondo punto non capisco a cosa servirebbe. [...]

E poi **per secondo** pure se lei lascia questo divieto come farebbe a controllare che nessuno parli un'altra lingua? Lei non può controllare tutti gli allievi.

»**Als erstes** weil Sie nicht aufpassen können, dass niemand andere Sprachen außer Deutsch spricht, und zweitens verstehe ich nicht, was das bringen sollte. [...]

Und dann **als zweitens** auch wenn Sie dieses Verbot (er)lassen, wie würden Sie kontrollieren, dass niemand eine andere Sprache spricht? Sie können nicht alle Schüler kontrollieren.«

Die emotionale Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Themas sowie hinsichtlich der wenig bekannten textbezogenen Konventionen der Diskursgemeinschaft, gepaart mit sprachlichen Unsicherheiten, lassen allgemein eine Vermeidung an Distanzierungsstrategien erkennen. Die Texte zeigen vielmehr eine dialogische Strukturierung und weisen dadurch starke Affektmarkierungen auf. Dies drückt sich auf unterschiedlichen Textebenen aus, beispielsweise durch die Verwendung von rhetorischen Fragen, einer direkten Meinungsdarstellung und narrativen Passagen. Darüber hinaus zeigt es sich am Einsatz von Modalpartikeln als Gliederungssignale. Dies hängt einerseits mit der Tatsache zusammen, dass solche Strategien aus mangelnder Beherrschung formaler Register bzw. Formulierungsmuster eingesetzt werden, und andererseits damit, dass die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Textmuster nicht vollständig erworben haben.

### Unterschiede zwischen den Schultypen

Auch in den italienischsprachigen Texten lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Schulkategorien feststellen. Während sich die Werte bezüglich der Verwendung der Involvierungsstrategien bei den drei Schultypen nicht allzu sehr unterscheiden, weist die Verwendung von Distanzierungsstrategien mehrere Differenzen auf. Die Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule sind im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Realschule diejenigen, die die meisten Distanzierungsstrategien verwenden (44 %):

Diskursstrategien	Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Gesamt
Involvierungsstrategien	37 %	29 %	34 %	100 %
Distanzierungsstrategien	44 %	28 %	28 %	100 %

Tab. 19: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp

Als Involvierungsstrategie werden selbstreferentielle Elemente unterschiedlich eingesetzt (siehe Tabelle 20): Während sie die Schreibenden der Europäischen Schule auf der Diskursebene einsetzen (49 %), werden sie von den Realschülerinnen und -schülern überwiegend auf der Darstellungsebene verwendet (55 %). Die Schreibenden der Europäischen Schule bevorzugen somit Elemente der Leseführung, wohingegen die Realschülerinnen und -schüler vielmehr über sich selbst berichten und ihre Meinung zum Thema mithilfe persönlicher Erfahrungen begründen. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verwenden allgemein viel seltener Involvierungsstrategien, wobei die meisten im Bereich der Selbstreferenz, jedoch auf der Diskurs- und Bewertungsebene (jeweils 20 % und 22 %) zu finden sind.

Ebene der Selbstreferenz	Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Gesamt
Diskursebene	49 %	20 %	31 %	100 %
Bewertungsebene	36 %	22 %	42 %	100 %
Darstellungsebene	26 %	19 %	55 %	100 %

Tab. 20: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp

Der quantitative Vergleich zwischen den Schultypen hebt die Unterschiede zwischen ihnen hervor: Pro-Contra-Schemata mit den ent-

sprechenden Gliederungssignalen sind überwiegend in den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden (80 %), wohingegen Contra-Argumente insbesondere in den Briefen der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule (50 %) verwendet werden. Ein höherer Anteil der Realschülerinnen und -schüler ist zwar gegen das Verbot, baut jedoch die Argumentation als reine Meinungsdarstellung auf, in der keine Gliederungssignale zu finden sind.

Im Hinblick auf die Distanzierungsstrategien sind die meisten in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule, insbesondere in Form von unpersönlichen Meinungsdarstellungen (84,6 %), zu finden. Eine objektive Meinungsdarstellung ist in wenigen Texten des Gymnasiums (11,5 %) und der Realschule (3,8 %) zu finden.

Distanzierungsstrategien	Europäische Schule	Gymnasium	Realschule	Gesamt
Nur Contra-Argumente	50 %	20 %	30 %	100 %
Pro-Contra-Schema	10 %	80 %	80 %	100%
unpersönliche Formen der Meinungsdarstellung	84,6 %	11,5 %	3,8 %	100 %

Tab. 21: Prozentzahl der am häufigsten verwendeten Diskursstrategien nach Schultyp

### 5.3.1.3 Zusammenfassung

Aus der Analyse lassen sich folgende Tendenzen hinsichtlich der Diskursstrategien folgern: Sowohl in den italienischen als auch in den deutschen Texten sind überwiegend Involvierungsstrategien zu finden. Diese drücken sich vor allem in Form von selbstreferentiellen Elementen aus. Bei der Einsetzung der Ich-Kommentare sind jedoch einige Unterschiede bemerkbar: Auf der Diskursebene werden diese insbesondere von den Probandinnen und Probanden von der Europäischen Schule verwendet. Demgegenüber wird die Darstellungsebene, auf der persönliche Einstellungen und Erfahrungen als Argumente dienen, überwiegend von Realschülerinnen und -schülern bevorzugt.

In den deutschen Texten werden von allen Schülergruppen Formulierungen verwendet, die in der Schule erlernt und eingeübt wurden. Die Texte der Europäischen Schule weisen darüber hinaus ein rhetorisch geprägtes Muster auf, welches in den meisten Fällen auch ins Italienisch übertragen wird. Es handelt sich um die Vermeidung möglicher

Kritikpunkte von Seiten des/der Lesenden und um eine Relativierung der eigenen Stellungnahmen zum Thema.

Die anderen Schülergruppen versuchen hingegen die in der Schule erlernten Formulierungsmuster im Italienischen wiederzugeben, auch wenn dies aufgrund sprachlicher Unsicherheit nicht immer gelingt. Insbesondere Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums schaffen es, Textmusterstrukturierungen im Sinne eines Pro-Contra-Schemas im Italienischen zu realisieren sowie Involvierungsstrategien zu vermeiden. Die fehlende Schreibroutine im Italienischen zeigt jedoch eine starre Anwendung dieses Textmusters. Dies zeigt folgendes: Während die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eingeübte Formulierungsmuster und Textstrukturierungen aus den deutschen Argumentationen ins Italienische zu übertragen versuchen, beherrschen die Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule die diskursiven Ziele und Werte sowie die textbezogenen Konventionen, die im Italienischen eher üblich sind.

Die Realschülerinnen und -schüler verwenden schließlich dialektale Formulierungsmuster, etwa die Adressierung der lesenden Person mit der Höflichkeitsform *Voi*. Dies kann einerseits mit den zu Hause gesprochenen (süd)italienischen Varietäten und andererseits mit einem mangelhaften Wissen an formellen Anredeformeln zusammenhängen.

### 5.3.2 Einsprachige und mehrsprachige argumentative Texte im Vergleich

#### 5.3.2.1 Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Texten

Der Vergleich mit den einsprachigen deutschen und italienischen Kontrollgruppen soll an dieser Stelle ermöglichen, kulturspezifische Textmuster und Diskursstrategien aufzuzeigen. Zunächst wird auf die Frage eingegangen, wie sich die Texte der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler von denen der einsprachigen deutschen und italienischen Jugendlichen unterscheiden, und ob diesbezüglich bestimmte kulturspezifische Muster festzustellen sind. In dieser Hinsicht soll untersucht werden, ob die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler solche Muster bzw. Diskursstrategien übernehmen bzw. weiterverwenden und diese von einer Sprache in die andere transferieren. Da

ein Schulvergleich aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme zwischen Deutschland und Italien nicht möglich ist, wurden hinsichtlich der bilingualen Zielgruppe die Daten aus dem Gymnasium und der Europäischen Schule berücksichtigt. Bezüglich der einsprachigen Vergleichsgruppen wurden Daten aus dem deutschen Gymnasium und aus dem Liceo für die italienische Gruppe<sup>137</sup> herangezogen.

Zunächst werden die Diskursstrategien der einsprachigen italienischen und deutschen Vergleichsgruppen diskutiert und mit der bilingualen Zielgruppe des Gymnasiums und der Europäischen Schule verglichen.

Bei der Analyse der einsprachigen Texte lässt sich beobachten, dass das »Verfasser-Ich« (Steinhoff 2007: 180) in den italienischen Texten in textorganisatorischen Passagen mit dem Ziel eingesetzt wird, für den Leser bzw. die Leserin eine Anleitung für den Text zu schaffen. Es wird außerdem ersichtlich, dass die Schreibenden unterschiedliche Formulierungsmuster des »advance organizers« verwenden (Clyne 1987: 229): Während die deutschen Schülerinnen und Schüler mit einem Initialteil beginnen, der zum Thema des Briefes hinführt und in dem die Argumente bezüglich des Verbots dargelegt werden, findet sich in den italienischen Texten nur ein sehr knapper einleitender Teil, in dem auch keine räumlich-zeitliche Perspektivierung realisiert wird (vgl. Steinhoff 2007: 181):

(97) a) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

*Ich habe davon mitbekommen, dass Sie ein generelles Handyverbot an unserer Schule einführen wollen. Im folgenden finden Sie Argumente gegen ein Verbot.*

(97) b) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

*Vor kurzer Zeit habe ich durch einen unserer Schülersprecher und unsere Lehrkräfte erfahren, dass Sie den Gedanken gefasst haben möglicherweise ein Handyverbot an unserer Schule einzuführen. Zu dieser möglich neu aufgestellten Schulregel möchte ich in diesem Brief einige Argumente auführen.*

(97) c) ITA\_G\_2\_Riccarda\_AT\_IT\_IATA1099

*Le scrivo per esporre la mia opinione riguardo al divieto, che vuole introdurre, di utilizzare il cellulare a scuola.*

»Ich schreibe Ihnen, um meine Meinung hinsichtlich des Handyverbots darzulegen, das sie einführen wollen.«

137 Für eine Erklärung bezüglich der Auswahl der einsprachigen Vergleichsgruppen siehe Kapitel 4.2.1.

(97) d) ITA\_G\_2\_Lorena\_AT\_IT\_ZATA0100

*Le scrivo a nome del nostro Liceo per illustrarle la nostra posizione sull'utilizzo del cellulare a scuola.*  
 ›Ich schreibe Ihnen im Namen unserer Schule, um Ihnen unsere Position bezüglich der Verwendung des Handys an der Schule zu erläutern.«

Außerdem wird das Thema des Briefes anhand lokal- und temporaldeiktischer Ausdrücke (›im Folgenden«, vor ›kurzer Zeit‹) in den deutschen Texten der einsprachigen Gruppe eingeleitet. Die deutschen Schreiberinnen und Schreiber tendieren somit dazu, dem Leser bzw. der Leserin zurückliegende Handlungen zu verdeutlichen und ihn/sie auf nachfolgende Textabschnitte vorzubereiten (97a)–(97b). Die italienischen Schülerinnen und Schüler illustrieren hingegen meist nur den Grund des vorliegenden Briefes (97c)–(97d).

Wie unterscheiden sich nun die Diskursstrategien zwischen einsprachigen und bilingualen Texten? Hinsichtlich der Diskurssteuerungsebene sind in den Gruppen auch einige Unterschiede festzustellen. Was sich hier zeigt, ist, dass die Schreibenden der Europäischen Schule in beiden Sprachen ein ähnliches Muster verwenden wie die italienischen Schülerinnen und Schüler. Dies wird im Folgenden exemplarisch gezeigt:

(98) a) E\_10\_Chiara\_AT\_DE\_AHGH0500

*ich schreibe Ihnen mit der Absicht meine Meinung über das neue Handyverbot auszudrücken, dass sie im Schulgelände einzuführen beabsichtigen.*

(98) b) E\_10\_Chiara\_AT\_IT\_AHGH0500

*Le scrivo in riguardo al nuovo divieto di parlare lingue straniere durante la ricreazione che Lei voleva introdurre.*

›ich schreibe Ihnen bezüglich des neuen Verbotes, während der Pause Fremdsprachen zu sprechen, das Sie einführen wollten.«

(98) c) E\_10\_Emiliana\_AT\_DE\_NECO0600

*ich schreibe an Ihnen über das neue Verbot.*

(98) d) E\_10\_Emiliana\_AT\_IT\_NECO0600

*Le scrivo questa lettera a riguardo del divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.*

›Ich schreibe Ihnen diesen Brief hinsichtlich des Verbots, Fremdsprachen während der Schulpause zu sprechen.«

Der einleitende Teil ist in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule wie bei den monolingualen italienischen Texten sehr knapp gehalten. Die Schreibenden verwenden hier keine textsortenspezifischen Formulierungsmuster, die eine zeitliche Perspektivie-

zung des Textes ermöglichen und äußern sich somit nur zum Grund des Briefes. Referenzen zu vorherigen Handlungen bzw. nachfolgenden Textabschnitten sind ebenfalls nicht vorhanden.

Einige der Texte der bilingualen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums zeigen hingegen Formulierungsmuster, die sich auf intratextuelle Prozeduren beziehen. Dabei werden sprachliche Mittel verwendet, die auf eine Orientierung der Lesenden im Text abzielen, sowohl bezüglich des Schreibenanlasses als auch hinsichtlich der Strukturierung des Briefes:

(99) a) G\_10\_Francesca\_AT\_DE\_SAFR0499

*nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen, möchte ich dieses Thema aufgreifen und dazu Stellung nehmen.*

(99) b) G\_10\_Francesca\_AT\_IT\_SAFR0499

*dopo aver preso notizia che Lei volga introdurre il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica, vorrei esporre la mia opinione al riguardo.*

›Nachdem ich gehört habe, dass Sie ein Verbot einführen wollen, Fremdsprachen zu sprechen während der Pause, möchte ich meine Meinung diesbezüglich erläutern.«

Wie die Beispiele zeigen, wird im einleitenden Teil auf bereits realisierte Handlungen Bezug genommen, etwa ›nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht‹ (99a) / *dopo aver preso notizia* (99b). Diese Strategie wird zusätzlich durch die »Vergegenwärtigung« zurückliegender Handlungen« ausgestaltet (Steinhoff 2007: 182). Um diesen Rückbezug deutlicher zu machen, werden anaphorische Temporal- bzw. Lokaldeiktika verwendet: ›nachdem nun seit vielen Jahren‹ (99a), *dopo* (99b).

In weiteren Fällen versuchen die bilingualen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums dieses in der Schule erlernte Muster zu wiederholen, was ihnen jedoch im italienischen Text aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht (immer) gelingt:

(100) a) G\_10\_Natale\_AT\_IT\_LEFR0699

*ho sentito di alcune persone che Lei non vuole che parliamo lingue straniere nelle pause scolastiche.*  
›ich habe von einigen Personen gehört, dass Sie nicht wollen, dass wir Fremdsprachen in den Schulpausen sprechen.«

(100) b) G\_10\_Natale\_AT\_DE\_LEFR0699

*Es hat sich an unserer Schule die Information verbreitet, dass Sie nun ein komplettes Handy-Verbot einführen wollen.*



Wie in Beispiel (100a) und (100b) ersichtlich ist, wird auch auf vorgehende Handlungen rekurriert. Es fehlt jedoch der Bezug zur Orientierung des Lesers bzw. der Leserin im Text. Der Schüler fängt gleich danach mit der Darstellung seiner eigenen Meinung zum Thema an.

Andere Briefe der bilingualen Zielgruppe, die ein Gymnasium besucht, deuten hingegen auf die Übertragung des in den einsprachigen italienischen Texten realisierten Musters hin:

(101) a) G\_10\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100

*hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung gegenüber dem Thema »Handyverbot« darzulegen.*

(101) b) G\_10\_Vittorio\_AT\_IT\_CAFA0100

*scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.*

›ich schreibe diesen Brief um meine Meinung auszudrücken über das Verbot Fremdsprachen zu sprechen in der Schulpause.‹

Neben Transferenzen aus dem deutschen bzw. italienischen Muster, lässt sich in den oben gezeigten Beispielen darüber hinaus auch die Tendenz zur Übertragung von Formulierungsmustern der bilingualen Schülerinnen und Schüler von einer Sprache in die andere beobachten. Anhand der dargestellten qualitativen Analyse kann an dieser Stelle darüber hinaus festgestellt werden, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Verfassen von argumentativen Texten sowohl pragmatische Konventionen in Form von Diskursstrategien als auch bestimmte Formulierungsmuster von einer Sprache in die andere übertragen können.

Eine direkte Erläuterung der eigenen Meinung nach dem einleitenden Teil findet sich überwiegend in den Texten der einsprachigen italienischen Schülerinnen und Schüler, wobei auf persönliche Einschätzungen und Erfahrungen zurückgegriffen wird. Der subjektive Standpunkt (**fett markiert**) wird darüber hinaus mit verallgemeinernden Beispielen und Situationen aus dem schulischen Alltag begründet und in den meisten Fällen auch mit sozialen Themen kombiniert (unterstrichen):

(102) a) ITA\_G\_1\_Marina\_AT\_IT\_NATU0700

***Io sono d'accordo** con lei perché i ragazzi usando i cellulari non seguono le lezioni così non capendo nulla, non riescono a svolgere i compiti a casa. Inoltre penso che questa tecnologia abbia rovinato il mondo d'oggi.*

›**Ich bin Ihrer Meinung**, weil die Jugendlichen, wenn sie Handys verwenden, nicht dem Unterricht folgen, und da sie wenig verstehen, können sie auch nicht die Hausaufgaben zu Hause erledigen. Außerdem glaube ich, dass diese Technologie die heutige Welt ruiniert hat.‹

(102) b) ITA\_G\_2\_Maria\_AT\_IT\_NAPI0100

Oggi, in **questa nostra società la tecnologia ha acquistato forza**, certo l'utilizzo di computer e smart-phone è utile ma quando se ne abusa si rischia di cadere in un buco nero senza uscita. **Secondo noi** il divieto dell'utilizzo del telefono a scuola è una buona decisione.

»Heute, **in unserer Gesellschaft hat die Technologie Kraft gewonnen**, gewiss, der Gebrauch von Computer und Smartphone ist nützlich, aber wenn man es missbraucht, riskiert man, in ein schwarzes Loch ohne Ausgang zu fallen. **Unserer Meinung nach** ist das Verbot des Gebrauchs des Telefons an der Schule eine gute Entscheidung.«

Ein ähnliches Prozedere findet sich auch in den Texten der deutschen Vergleichsgruppe. Diese werden jedoch auf den direkten schulischen Kontext oder auf die Peergruppe bezogen und mithilfe von zeitlichen Gliederungssignalen (*zu Anfang*, 103a), in Form einer Aufzählung von Argumenten (*das erste Argument* 103b) oder im Sinne eines Pro-Contra-Schemas (*einerseits, andererseits*, 103c) strukturiert. Die Gliederungssignale sind in den folgenden Beispielen unterstrichen und **fett** markiert:

(103) a) DEU\_G\_10\_Marius\_AT\_DE\_DOZE0202

**Zu Anfang möchte ich Ihnen sagen**, dass ich eine derartige Maßnahme sehr unterstütze. Handys sind im Unterricht außerordentlich störend und haben ein hohes Ablenkungspotential.

(103) b) DEU\_G\_9\_Leo\_AT\_DE\_ANPI0902

**Das erste Argument** gegen ein Handyverbot ist, dass bei einem Notfall nicht sofort Hilfe gerufen werden könnte. Wenn es in der Schule brennt oder ein Amoklauf stattfinden würde, dann hat man sofort eine Möglichkeit Hilfe zu holen.

(103) c) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

**Einerseits halte ich** ein Handyverbot nicht für sinnvoll, da die Jugend von heute mit der Technik aufwächst und diese somit auch in ihren Alltag integrieren, bzw. ihre Kenntnisse in diesem Gebiet verbessern sollte.[...] Anderer seit würde die Einführung des Handyverbots **an unserer Schule** auch positive Aspekte mit sich bringen, denn durch diese Regeländerung würden die Schüler ihre Smartphones während des Unterrichts nicht nutzen, was somit die Konzentrationsfähigkeit des einzelnen steigern könnte.

Aus den oberen Beispielen wird ersichtlich, dass die Kritik am Handyverbot, insbesondere in den Texten der italienischen Gruppe, auf der »Glaubensbekundung« (Steinhoff 2007: 194) des Verfassers bzw. der Verfasserin basiert. Die deutsche Vergleichsgruppe versucht hingegen in einigen Passagen eine objektive Meinungsdarstellung zu verfolgen. Somit ist das Personalpronomen »wir« in keinem der Texte zu finden. In einigen Fällen wird im Fließtext jedoch das Possessivpronomen »unser« verwendet:

(104) a) DEU\_G\_10\_Luna\_AT\_DE\_EADA0402

*Dies geschieht immer öfter an Schulen, was einen Verlust **unserer heutigen Kommunikation** schadet.*

(104) b) DEU\_G\_10\_Marius\_AT\_DE\_DOZE0202

*Aufgrund der genannten Tatsachen bin ich der Meinung, dass Handys an unserer Schule nicht verboten werden sollten, **an unserer** Schule hat es nämlich noch keine großen Probleme mit Handys gegeben.*

Aus der qualitativen Analyse wird weiterhin ersichtlich, dass insbesondere die Argumente der italienischen einsprachigen Gruppe auf ihrem Alltagswissen beruhen und mithilfe des ersten Personalpronomens *noi* (»wir«) realisiert werden. Solche Generalisierungen werden von »wir-Schemata« (Kresta 1995: 141)<sup>138</sup> ermöglicht, auf deren Grundlage sich die Argumentation stützt:

(105) a) ITA\_G\_2\_Nina\_AT\_IT\_IAIA0399

*Da ragazza con una vita sociale ho notato che molto spesso anch'io mi ritrovo in alcune situazioni con i miei cugini e i miei amici dove al posto di parlare e socializzare siamo tutti »incollati« ai cellulari, tablet...*

Ich bin ein Mädchen mit einem sozialen Leben und habe bemerkt, dass ich mich sehr oft in bestimmten Situationen mit Cousins oder Freunden befinde, in denen wir statt miteinander zu sprechen, am Handy oder Tablet sind.

(105) b) ITA\_G\_2\_Lorena\_AT\_IT\_ZATA0100

*noi ragazzi abbiamo bisogno degli smartphone per conoscere il mondo*

Wir Jugendliche brauchen Handys, um die Welt zu entdecken.

Die Verwendung eigener Erlebnisse, wie in den Beispielen (105a) und (105b), gehört zu den intensivsten Involvierungsformen (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 34), da auf diese Weise »das Dargestellte an sich seine allgemeine Gültigkeit [verliert]«. Die Argumente basieren entweder auf der eigenen Meinung bzw. Erfahrung oder werden in Verbindung mit denen der Peergruppe gebracht. Diese Strategie erfüllt ebenso einen persuasiven Zweck, da der Schreiber bzw. die Schreiberin seine/ihre Annahmen als überindividuell gültig definiert (vgl. Steinhoff 2007: 220).

<sup>138</sup> Kresta (1995) weist auf die Polyfunktionalität des Personalpronomens »wir« in der Wissenschaftssprache hin und unterscheidet zwischen mehreren Verwendungsweisen dieses Pronomens. Zunächst kann es als Pluralis Majestatis verwendet werden. Hierbei spricht man vom »Autoren-Wir« (Kresta 1995: 74). Weiters wird es dann verwendet, wenn sich der Verfasser bzw. die Verfasserin auf ein Kollektiv bezieht. In diesem Fall ist vom »Gemeinschafts-Wir« (Kresta 1995: 141) die Rede. Im Falle eines »Teamwork-Wir(s)« (Kresta 1995: 132) bezieht sich der/die Schreibende auf sich selbst und auf seine Leserinnen und Leser. Schließlich wird in der Wissenschaftssprache auch das »Fachkreis-Wir« (Kresta 1995: 137) erkannt, worunter die wissenschaftliche Community verstanden wird.

Die Texte weisen darüber hinaus wenige Gliederungssignale auf:

(106) a) ITA\_G\_2\_Antonietta\_AT\_IT\_IASP1199

**Da un punto di vista, cara direttrice, lei ha piena ragione** perché molti ragazzi abusano del proprio telefono, usandolo come distrazioni dalle lezioni. **Ma lei deve pensare che [...]**

›**Einerseits, liebe Direktorin, haben Sie vollkommen recht**, weil viele Jugendliche das eigene Telefon missbrauchen, indem sie es als Ablenkungen vom Unterricht gebrauchen. Aber Sie müssen bedenken, dass

(106) b) ITA\_G\_2\_Lara\_AT\_IT\_IABO0999

**Capisco e apprezzo la sua buona intenzione** di far sì che i ragazzi si concentrino pienamente durante le lezioni.

›**Ich verstehe und schätze Ihre gute Absicht**, dass die Jugendlichen sich während des Unterrichts völlig konzentrieren können.

Bei den Beispielen (106a) und (106b) handelt es sich um einen *face-saving*-Akt, den Caffi (2001: 38, 2017: 4) als »mitigazione« (›Abschwächung‹) bezeichnet, wie bereits in Kapitel 5.3.1.2 diskutiert wurde. Diese Strategie, die Held (2010, 2016) im Italienischen mit dem Konzept der »bella figura« (›schöne Figur‹) verbindet, findet in den Texten sowohl der italienischen als auch der bilingualen Schülerinnen und Schüler, überwiegend der Europäischen Schule, Verwendung. Diese Strategie wird mit bestimmten sprachlichen Elementen realisiert: Zunächst wird die Meinung des Lesers bzw. der Leserin geteilt, um dadurch eine gewisse Nähe herzustellen. Erst danach wird die eigene Meinung ins Feld geführt. In den Texten der bilingualen Gruppe wird diese Strategie außerdem mit einer Übertragung von Formulierungsmustern von einer Sprache in die andere eingesetzt, wie in Kapitel 5.3.4 diskutiert wird.

Solche Schemata werden hingegen von den deutschen Schülerinnen und Schülern vermieden, die den Bezug zur schulischen Welt viel mehr durch eine Objektivierung der Meinungsdarstellung realisieren:

(107) a) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

*Unter anderem ist die Nutzung des Smartphones in den Pausen für die Schüler ein guter Ausgleich sich vom stressigen Schultag entspannen zu können. So ist es für die Jugendlichen oft sehr wichtig in den Pausen mit ihren Freunden oder der Familie über Internetplattformen zu kommunizieren, um den Schulalltag etwas ausblenden zu können.*

(107) b) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

*Des Weiteren können Schüler ihre Eltern über Änderungen des Schultags informieren, sollten sie dies erst in der Schule erfahren. Das ist wichtig, um Komplikationen zu vermeiden.*

(107) c) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

*Kinder fühlen sich damit meist sicherer und Eltern müssen sich nicht mehr so sehr sorgen. Wird ein Kind zum Beispiel von einem Fremden verfolgt, hilft es schon allein, wenn es den Anschein erregt, es würde mit einer vertrauten Person telefonieren und dabei den Standort preisgeben.*

Weitere Unterschiede zwischen den italienischen und deutschen Texten der einsprachigen Vergleichsgruppen lassen sich insbesondere in der Textorganisation feststellen. Während die italienischen Schülerinnen und Schüler wenige Gliederungssignale verwenden und sich auf eine nicht-propositionale Argumentation (vgl. Simone 2000, Rossi/Rug-giano 2013) stützen, weisen die Briefe der deutschen Vergleichsgruppe eine hierarchische Organisation der Texte auf, die mithilfe von Gliederungssignalen realisiert wird. Nicht-propositionale Argumentationen verfügen über eine generische Gedankendarstellung, die strukturelle Einheiten ablehnt. Die Texte zeigen somit wenige bzw. keine hierarchischen Strukturierungen von Argumenten und Gedanken. Im Gegensatz dazu zeigen die deutschen Texte der einsprachigen Gruppe eine Tendenz zur propositionalen Argumentation (vgl. Simone 2000: 130). Die Argumente haben einen analytischen Charakter und werden hierarchisch aufgebaut. Dies erfolgt durch Gliederungssignale, die sowohl dem/der Schreibenden bei der Strukturierung des Textes helfen, als auch dem Leser bzw. der Leserin die Gedanken- und Argumentationsreihenfolge verdeutlichen und nachvollziehbar machen.<sup>139</sup>

(108) a) DEU\_G\_10\_Bernadette\_AT\_DE\_NAHU0302

**Anfangs** möchte ich Sie darauf aufmerksam machen [...] **Des weiteren** können Schüler ihre Eltern über Änderungen des Schultags informieren [...] **Jedoch** gibt es auch viele Kinder, die von Familienmitgliedern abgeholt werden. [...] **Aus diesen Gründen** würde ich mich freuen, wenn Sie Ihre Entscheidung noch einmal überdenken.

(108) b) DEU\_G\_10\_Liz\_AT\_DE\_NARO0202

**Einerseits** halte ich ein Handyverbot nicht für sinnvoll [...] **So** ist es für die Jugendlichen oft sehr wichtig in den Pausen mit ihren Freunden oder der Familie über Internetplattformen zu kommunizieren [...] **Andererseits** würde die Einführung des Handyverbots an unserer Schule auch positive Aspekte mit sich bringen [...] **Außerdem** kann ein Handyverbot, vor allem an Schulen das Problem des Cybermobbings eindämmen, denn so haben Täter gar nicht mehr die Möglichkeit von anderen Videos zu machen. [...] **Zusammenfassend** kann ich also sagen, das die Entscheidung [...]

<sup>139</sup> Der propositionale Argumentationsstil wird analytisch definiert, da er dazu tendiert, die vertretenen Ideen und die Ereignisse in ihren Einzelheiten darzustellen. Im Laufe des Diskurses werden die Faktoren benannt und eine hierarchische Relation zwischen ihnen hergestellt. Dieser Argumentationsstil ist darüber hinaus so strukturiert, dass eine zeitliche und räumliche Hierarchie der Argumente vorgestellt wird. Schließlich ist er referentiell, da jedes Element der Argumentation benannt wird (vgl. Simone 2000: 130).

Die bilingualen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Europäischen Schule greifen auf solche Muster ungleichmäßig zurück. Dabei lassen sich Unterschiede in den italienischen und deutschen Texten der mehrsprachigen Zielgruppen beobachten. Die meisten Gliederungssignale werden in den deutschen Texten verwendet und sie werden insbesondere in Form *von* Adverbien eingesetzt, die entweder eine Addition (109a) oder eine Aufzählung (109b) von Argumenten markieren:

(109) a) G\_9\_Alessandra\_AT\_DE\_IAWA0801

**Zunächst** würden sich Schüler mehr auf den Unterricht konzentrieren können und würden weniger abgelenkt werden. [...] **Außerdem** gäbe es keine Konflikte darüber, wer das neuere und teure Handy besitzt. [...] **Zudem** wurde in einigen Schulen dieses Verbot bereits umgesetzt und wurde als äußerst sinnvoll von Schüler und Lehrer empfunden.

(109) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

**Erstens** finde ich es notwendig [...] **Zweitens** nachvollziehe ich, dass es unangenehm sein kann während den Pausen oder Freistunden die Schüler am Handy spielen zu sehen. [...] **Drittens** ist ihre Maßnahme zu drastisch, meiner Meinung nach. [...] **Als Schlussfolgerung** würde ich sagen, dass ein absolutes Handyverbot eine zu drastische Folge ist.

## Quantitativer Vergleich zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Texten

Im Folgenden soll eine quantitative Gegenüberstellung der italienischen und deutschen Texte der mehrsprachigen (Europäische Schule und Gymnasium)<sup>140</sup> und einsprachigen Schülerinnen und Schüler erfolgen. Dies soll dazu dienen, prozentuale Unterschiede zwischen den Schülergruppen hinsichtlich der Verwendung von Involvierungs- und Distanzierungsstrategien aufzuzeigen.

Bei der Betrachtung von Abbildung 16 lässt sich erkennen, dass die gesamten italienischen Texte einen niedrigen Anteil an Distanzierungsstrategien aufweisen. Diese sind hauptsächlich in den Texten des Gymnasiums zu finden (34%). Die Involvierungsstrategien überwiegen in den Texten der italienischen Vergleichsgruppe (78%) sowie der Gruppe der Europäischen Schule (73%). Demgegenüber sind sie seltener in den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (66%) zu beobachten.

**140** Damit die Analyse zwischen den bilingualen und den einsprachigen Kontrollgruppen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen ähnlich abläuft, werden auch hinsichtlich der deutschen Texte die Schülerinnen und Schüler, die die Europäische Schule und das Gymnasium besuchen, betrachtet.

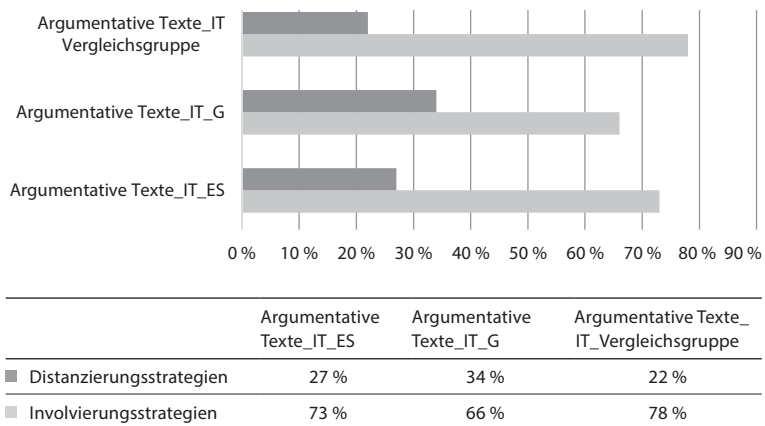


Abb. 16: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den italienischen Texten im Vergleich

Insbesondere hinsichtlich der Verwendungsebene der Selbstreferenz ist interessant zu bemerken, dass die Texte des Gymnasiums im Vergleich zu den Texten der Europäischen Schule und der einsprachigen italienischen Vergleichsgruppe niedrigere Werte aufweisen (siehe Abbildung 17). Auf der Diskursebene sind die meisten Ich-Bezüge in den Texten der italienischen Vergleichsgruppe (63 %) und der Europäischen Schule (33 %) zu finden. In den Texten des Gymnasiums tauchen hingegen nur 11 Prozent der Fälle auf. Auf der Bewertungsebene liegen die Werte bei 44 Prozent für die Europäische Schule, bei 37 Prozent für die Vergleichsgruppe und bei 19 Prozent für das Gymnasium. Schließlich sind auf der Darstellungsebene in den Texten der einsprachigen Gruppe die meisten selbstreferentiellen Elemente (54 %) zu finden, 32 Prozent sind in den Texten der Europäischen Schule und schließlich 14 Prozent in denen des Gymnasiums zu beobachten:

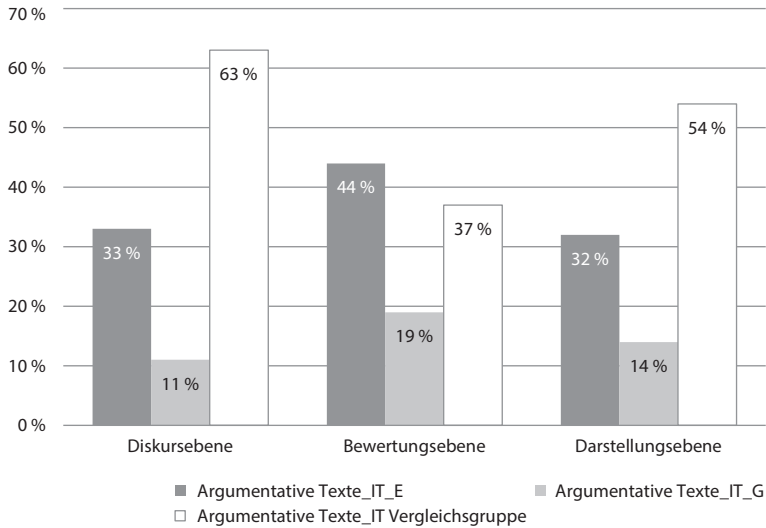
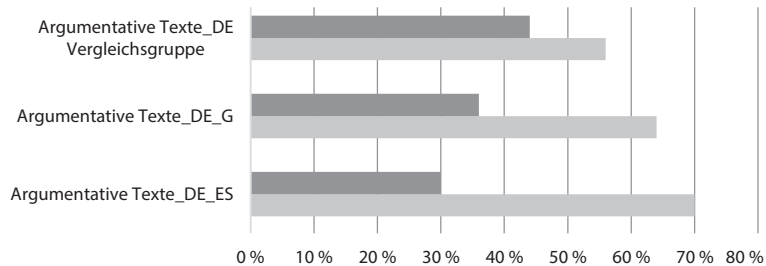


Abb. 17: Selbstreferenz im Vergleich in den italienischen Texten



	Argumentative Texte_DE_ES	Argumentative Texte_DE_G	Argumentative Texte_DE_Vergleichsgruppe
■ Distanzierungsstrategien	30 %	36 %	44 %
■ Involvierungsstrategien	70 %	64 %	56 %

Abb. 18: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den deutschen Texten im Vergleich

Bei der Betrachtung der deutschen Texte der bilingualen Zielgruppe des Gymnasiums und der einsprachigen Vergleichsgruppe lassen sich weitere Ähnlichkeiten feststellen. Abbildung 18 zeigt, dass die meisten



Involvierungsstrategien in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden sind (70 %). Hingegen zeigen die Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und der einsprachigen Vergleichsgruppe niedrigere Werte (jeweils 64 % und 56 %). Distanzierungsstrategien zeigen sich überwiegend in den Texten der einsprachigen Gruppe (44 %), gefolgt von den Texten des Gymnasiums (36 %) und schließlich denen der Europäischen Schule (30 %).

Der Vergleich hinsichtlich der Selbstreferenz zeigt, dass die Ergebnisse auf der Bewertungsebene zwischen der monolingualen und der bilingualen Gruppe sehr ähnlich sind.

Hinsichtlich der Darstellungsebene jedoch sind die größten Unterschiede zu finden. Auf dieser Ebene verwenden die einsprachigen deutschen Schülerinnen und Schüler sehr wenige selbstreferentielle Elemente (9 %). 21 Prozent dieser Elemente sind in den Daten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden. Die meisten Fälle sind jedoch in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule enthalten (70 %):

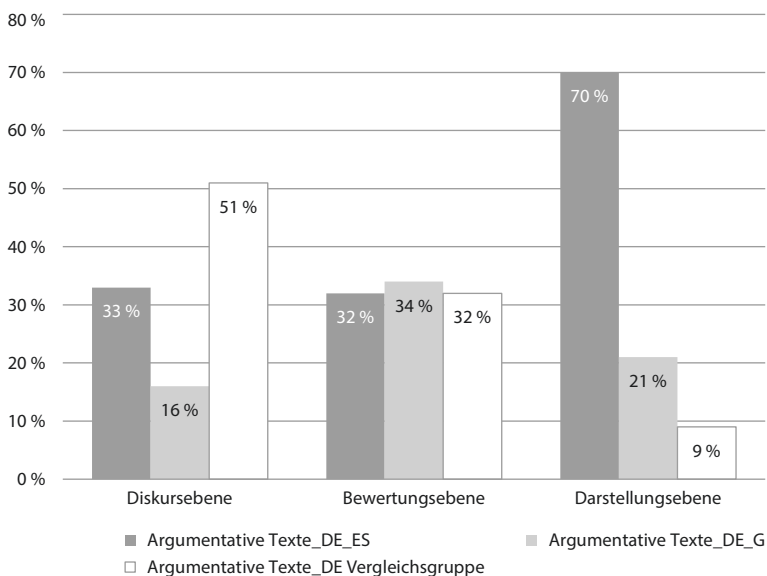


Abb. 19: Selbstreferenz im Vergleich in den deutschen Texten

### 5.3.2.2 Zusammenfassung

Aus der Analyse wurde zusammenfassend ersichtlich, dass die zwei einsprachigen Vergleichsgruppen zum Teil unterschiedliche Diskursstrategien verwenden. Während die einsprachige italienische Vergleichsgruppe in ihren Briefen nach dem einleitenden Teil direkt ihre eigene Meinung erläutert, die auf persönliche Einschätzungen und Erfahrungen im schulischen Alltag zurückgeht, findet sich in den Texten der deutschen Vergleichsgruppe in vielen Passagen eine objektive Meinungsdarstellung.

Die quantitative Analyse bestärkt somit die Beobachtungen aus der qualitativen Analyse hinsichtlich der Involvierungs- und Distanzierungsstrategien der dargestellten Schülergruppen und zeigt darüber hinaus eine Tendenz der Probandinnen und Probanden der Europäischen Schule, ähnliche Strategien wie die italienische Vergleichsgruppe zu verwenden. Die quantitativen Unterschiede, insbesondere in Bezug auf die Selbstreferenz in den deutschen Texten, stützen die Annahme, dass, während die deutschen Schülerinnen und Schüler einen propositionalen Argumentationsstil verwenden, die Texte der italienischen Probandinnen und Probanden eher eine nicht-propositionale Argumentation aufweisen (vgl. Rossi/Ruggiano 2013, Simone 2000). Ähnliche Beobachtungen zum deutschen Argumentationsstil konnten auch im akademischen Kontext festgestellt werden (vgl. Baumann 2006, Heinrich/Riehl 2011, Thüne 2006).

Die quantitativen Ergebnisse unterstützen die Beobachtungen, dass Schülerinnen und Schüler, die eine bilinguale Schule besuchen, bestimmte Diskursstrategien des Italienischen erlernt haben und diese auch in die deutschen Texte einfließen lassen. Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, kennen primär den deutschen Argumentationsstil und versuchen, diesen durch eine Übertragung von bekannten Formulierungsmustern in den italienischen Texten zu wiederholen.

### 5.3.3 Übertragung von Diskursstrategien

Anhand einer exemplarischen Analyse zweier Probandinnen und Probanden der bilingualen Gruppe sollen die bisherigen Beobachtungen vertieft werden. Es handelt sich hierbei um eine Schülerin und einen Schüler

aus dem Gymnasium. Francesca besucht die zehnte Klasse und Vittorio die neunte. Francesca ist in einer bilingualen italienisch-deutschen Familie aufgewachsen, die Mutter ist Italienerin und der Vater kommt aus Deutschland. Sie hat die beiden Sprachen gleichzeitig erworben. Sie hat den herkunftssprachlichen Unterricht sieben Jahre lang einmal die Woche besucht, spricht mit ihrer Mutter und wenigen Freunden auf Italienisch, schreibt jedoch wenig in der italienischen Sprache. Aus diesem Grund fühlt sie sich bezüglich ihrer schriftlichen Kompetenzen unsicher.

Vittorio hat hingegen erst Italienisch erworben und im Alter von circa drei Jahren Deutsch gelernt. Beide Eltern kommen aus Italien (Kalabrien) und sprechen ihren Dialekt noch manchmal zu Hause. Vittorio besucht seit neun Jahren den herkunftssprachlichen Unterricht, weil die Pflege der italienischen Sprache für seine Familie sehr wichtig ist. Er hat jedoch in diesem Kurs nicht viel gelernt, da er nicht für bilinguale Jugendliche gedacht ist. Das Schreiben jedoch konnte er durch den Besuch des Kurses verbessern. Zu Hause mit den Eltern spricht er Italienisch (den kalabresischen Dialekt versteht er zwar, kann ihn aber nicht sprechen). Mit seiner Schwester verwendet er überwiegend Deutsch und mit einigen Freunden spricht er täglich Italienisch. Er liest Sportmagazine auf Italienisch und schreibt oft in den sozialen Medien oder bei den Hausaufgaben auf Italienisch. Er hat jedoch einige Schwierigkeiten, komplexe Gedanken in dieser Sprache zu formulieren und es fällt ihm leichter, sich auf Deutsch auszudrücken.

Aufgabestellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Handyverbot

(110) G\_10\_Francesca\_AT\_DE\_SAFR0499

**Sehr geehrter Herr Direktor,**

**nachdem nun seit vielen Jahren die Diskussion im Raum steht**, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen, **möchte ich dieses Thema aufgreifen** und dazu Stellung nehmen.

**Zum einen** ist ein solches Verbot sinnvoll, da die Schule in erster Linie für Bildung steht und Handys dabei kontraproduktiv wirken könnten, da sie als Ablenkung dienen. **Die Schüler sollten sich völlig auf die Schule konzentrieren können** und dabei nicht ständig von mobilen Geräten abgelenkt werden. Außerdem ist dabei, im Falle einer Schulaufgabe oder Stegreifaufgabe das Spicken auf dem Handy als Risiko erhöht.

**Ausserdem bin ich der Meinung**, dass sowohl die sozialen Kontakte darunter leiden würden, da so sich die Schüler mehr auf ihr Handy konzentrieren als auf Freunde und dem sozialen Umfeld. **Jugendlich würden dabei beispielweise Plattform wie Facebook oder Instagram als interessanter empfinden und sich intensiver damit beschäftigen.**

**Aus eigener Erfahrung lässt sich dennoch sagen**, dass selbst mit Handyverbot die Schüler am Handy hängen und ein solches Verbot nie vollkommen durchgeführt werden kann.

MfG

## Aufgabestellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Fremdsprachenverbot an der Schule

(111) G\_10\_Francesca\_AT\_IT\_SAFR0499

**Gentile direttore Sig. ,**

**dopo aver preso notizia che Lei voglia introdurre** il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica, **vorrei esporre la mia opinione al riguardo**. Dal punto di vista dei tedeschi **le do ragione** che possa essere difficile poter introdursi in un gruppo di stranieri se egli parlano solo nella loro lingua madre. Permettere che gli studenti si dividino e che comincino a dissociarsi, è un problema che lei, direttore, **chiaramente** vuole risolvere.

**Però un aspetto molto importante** è, che con un divieto la situazione non sarà risolta, perché gli alunni cercheranno in alcun modo die poter parlare nella loro lingua madre è poter stare con i loro amici stranieri. Un divieto del genere effettuerà che gli studenti cominceranno a non parlare piu ad alta voce nella pausa scolastica e di nascondersi in luogi dove non potranno essere scoperti.

**Altretanto** sarà difficile controllare un divieto del simile occoreranno molti professori per controllare che gli studenti non parlino nella loro lingua.

**Di conseguenza** gli alunni si distanzieranno da tutti gli professori messi in posizion, **quindi** sarà un problema poter dimostrare una infrazione del genere.

**Perciò spero di averle potuto spiegare** che un divieto del simile non sarà utile per il problema della dissociazione.

**Cordiali saluti**

Übersetzung:

›**Sehr geehrter Herr Schulleiter,**

**nachdem ich gehört habe, dass Sie** ein Verbot einführen wollen, Fremdsprachen zu sprechen während der Pause **möchte ich meine Meinung erläutern**. Aus einer deutschen Sicht **gebe ich Ihnen recht**, dass es schwierig sein kann, sich in einer Ausländergruppe einzubringen, wenn die Leute nur in ihrer Muttersprache reden. Erlauben, dass die Schüler sich (in Gruppen) aufteilen und anfangen würden, sich abzugrenzen ist ein Problem, dass Sie, Direktor, **eindeutig** lösen wollen.

**Doch es ist ein sehr wichtiger Aspekt**, der nicht durch ein Verbot gelöst wird, weil die Schüler auf einer anderen Art und Weise versuchen werden, in ihrer Muttersprache zu sprechen und mit ihren ausländischen Freunden zusammen zu sein.

Ein solches Verbot bewirkt, dass die Schüler anfangen, sich nicht mehr in der Pause laut zu unterhalten, und sich an Orten zu verstecken, an denen man sie nicht sehen kann.

**Genauso** wird es schwierig, ein solches Verbot zu kontrollieren, weil man viele Lehrer bräuchte, um zu kontrollieren, dass die Schüler nicht in ihrer Sprache sprechen.

**Als Konsequenz** werden die Schüler sich von allen Lehrern distanzieren, **deshalb** wird es ein Problem sein, einen solchen Regelverstoß nachzuweisen.

**Aus diesem Grund hoffe ich, Ihnen erklärt zu haben**, dass ein solches Verbot nicht nützlich für das Problem der Abgrenzung ist.

**Freundliche Grüße**»

Wie aus den Beispielen hervorgeht, weist der deutsche Text eine überwiegende Fokussierung auf das Thema auf und die eigene zu vertretende Meinung wird anhand von Argumenten, insbesondere im zentralen Teil des Textes, objektiv dargestellt. Evaluierende Adjektive oder Modalpartikeln werden allgemein vermieden. Es lassen sich drei unterschiedliche Ebenen der Selbstreferenz beobachten: Die Diskursebene,

in der die Kommentare in Form von Elementen der Leserinnen- und Leserführung eingesetzt werden (»möchte ich dieses Thema aufgreifen«), die Bewertungsebene, in der die dargestellten Argumente von der Schreiberin evaluiert werden (»Ausserdem bin ich der Meinung, dass«) und schließlich die Darstellungsebene, in der die Schreiberin über ihre eigene Erfahrung berichtet (»Aus eigener Erfahrung«). Die argumentative Makrostruktur enthält Pro-Contra-Argumente, wobei jedoch keine Steigerung in der Argumentation aufgebaut wird. Auf der Ebene der Sprecher-Hörer-Deixis lassen sich außerdem Distanzierungsstrategien beobachten: Der Leser bzw. die Leserin wird nicht in den Text miteinbezogen und am Ende wird die typische Grußformel eines offiziellen Briefs, allerdings lediglich mit der Abkürzung »MfG« verwendet, was möglicherweise der fehlenden Zeit geschuldet ist.

Anders als im deutschen Text, wird im italienischen Text der Leser bzw. die Leserin viel stärker in den Textraum involviert, was insbesondere in Form der direkten Ansprache realisiert wird, die während des ganzen Textes beibehalten wird (*che Lei volga introdurre* ›dass Sie einführen wollen‹; *le do ragione* ›ich gebe Ihnen recht‹; *è un problema che lei, direttore* ›ist ein Problem, dass Sie, Direktor‹; *spero di averle potuto spiegare* ›[Ich] hoffe, Ihnen erklärt zu haben‹).

Die Selbstreferenz wird insbesondere auf der Diskursebene (*vorrei esporre la mia opinione* ›[ich] möchte meine Meinung erläutern‹) und der Bewertungsebene (*le do ragione* ›[ich] gebe Ihnen recht‹; *Perciò spero di averle potuto spiegare* ›Aus diesem Grund hoffe ich, Ihnen erklärt zu haben‹) eingesetzt. Weitere Involvierungsstrategien werden in der Verwendung von evaluierenden Adverbien und Adjektiven (*chiaramente* ›eindeutig‹; *molto importante* ›sehr wichtig‹) deutlich.

Die eigene Meinung gegenüber dem Handyverbot wird durch »Mitigationsprozesse« (Held 2010: 69) vertreten. Dadurch werden die eigenen Aussagen abgeschwächt und folglich weniger gesichtsbedrohend sowohl für die Verfasserin als auch für den Lesenden. Die Schülerin versucht somit, den Leser bzw. die Leserin zunächst für sich einzunehmen und eine gewisse Nähe herzustellen. Erst danach wird die eigene Meinung dargestellt: *Dal punto di vista dei tedeschi le do ragione che possa essere difficile poter introdursi in un gruppo di stranieri [...] Però un aspetto molto importante [...]* ›Aus einer deutschen Sicht gebe ich

**Ihnen recht**, dass es schwierig sein kann, sich in einer Ausländergruppe einzubringen [...] **Doch es ist ein sehr wichtiger Aspekt** [...]«. Schließlich werden auch im italienischen Text die typischen Anrede- und Grußformeln eines argumentativen Briefes verwendet.

Aus den vorherigen Beispielen wurde ersichtlich, dass Francesca in ihrem deutschen Text sachlich bleibt und die Argumente mithilfe von Textstrukturierungsmustern und Gliederungssignalen auflistet und darstellt. Im italienischen Text verwendet sie eine unterschiedliche kommunikative Grundhaltung: Die Meinungsdarstellung erfolgt durch eine Überzeugung des Lesers bzw. der Leserin durch die Herstellung einer gewissen Nähe zum Rezipienten des Briefes.

Im Falle von Vittorio findet hingegen eine Übertragung von Diskursstrategien aus dem deutschen in den italienischen Text statt, wie im Folgenden aufgezeigt wird:

Aufgabenstellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Handyverbot

(112) G\_9\_Vittorio\_AT\_DE\_CAFA0100,

**Sehr geehrter Schulleiter,**

**hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung** gegenüber dem Thema »Handyverbot« darzulegen.

**Der erste Punkt** ist, die Schwächung der Verbindlichkeit der Schüler. So unterhalten sich Schüler, bei ständigem Gebrauch des Handys, miteinander weniger. **In der Folge** werden weniger Freundschaften geschlossen, was dazu führt, dass sich die Schüler fremder vorkommen und nicht verbunden. **Ein weiterer Gesichtspunkt** ist, die Versuchung bei Leistungsnachweisen mithilfe von Handys zu betrügen. **Denn** beinahe jedes Handy besitzt heutzutage Internet, indem man leicht Wissen aller Arten nachschlagen kann. So könnten Schüler in Versuchung geraten, während eines Schultests, beim fehlenden Wissen einer Antwort, ihr Handy raus zu zücken und nach jener zu suchen, was nicht erlaubt ist und bei Erwischen des Lehrers dieser Tat im schlimmsten Falle mit der Note Sechs bestraft werden könnte. **Der wichtigste Punkt aber**, ist die Ablenkung. So könnten bei ständigem Gebrauch des Handys und wenig Mitarbeit im Unterricht große Wissenslücken entstehen. **Zum Beispiel könnte sich ein Schüler** lieber für seine SMS-en als die neue Grammatik im Englischunterricht interessieren, weil er abgelenkt wurde. **Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern und hoffe Sie setzen das Handyverbot durch.**

**Mit freundlichen Grüßen**

Aufgabenstellung: Brief an den Schulleiter zum Thema Fremdsprachenverbot in der Schule

(113) G\_9\_Vittorio\_AT\_IT\_CAFA0100

**Gentile direttore,**

**scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione** riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.

**Come primo punto vorrei dire** che se si può parlare lingue straniere anche in futuro, potrebbe aiutare ai scolari a fare più rapidamente nuove amicizie. **Se per esempio un bambino** che si è trasferito da

*un altro paese parla solo la sua lingua e viene nella nostra scuola bambini che sanno la sua lingua possono comunicare facilmente con egli. E così che nasce una nuova amicizia.*

**Come altro punto, vorrei aggiungere** che, parlare lingue straniere nelle pause scolastiche, può essere anche un esercizio utile. **Se per esempio nella scuola ci sono bambini** con stessa nazionalità e capacità di parlare la lingua di egli, possono comunicare con la lingua straniera ed essercitarla. Così hanno la possibilità di migliorarla.

**Spero che i miei argomenti le sono utili sulla decisione** di introdurre il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.

**Sinceri saluti**

Übersetzung:

›**Sehr geehrter Schulleiter,**

**ich schreibe diesen Brief um meine Meinung** über das Verbot, Fremdsprachen in der Schulpause zu sprechen, **auszudrücken.**

**Als ersten Punkt möchte ich sagen**, dass, wenn man Fremdsprachen sprechen kann, das auch in Zukunft den Schülern helfen kann, schnell neue Freundschaften zu schließen. **Falls ein Kind**, das aus einem anderen Land hergezogen ist, nur seine Sprache spricht und in unsere Schule kommt, können die Kinder die seine Sprache sprechen mit ihm leicht kommunizieren. Und so entsteht eine neue Freundschaft.

**Als weiteren Punkt würde ich hinzufügen**, dass Fremdsprachen in den Schulpausen zu sprechen, auch eine nützliche Übung sein kann. **Falls zum Beispiel in der Schule einige Kinder** mit der gleichen Nationalität sind und die Fähigkeit haben, seine Sprache zu sprechen, dann können sie in dieser Fremdsprache kommunizieren und diese üben. Somit haben sie die Möglichkeit, sie zu verbessern.

**Ich hoffe, dass meine Argumente Ihnen bei der Entscheidung** über die Einführung des Fremdsprachenverbots von Nutzen sind.

**Herzliche Grüße**◀

Bei dem Vergleich des deutschen mit dem italienischen Text zeigt sich, dass der Schüler ähnliche Diskursstrategien in beiden Sprachen realisiert. Der deutsche Text weist überwiegend Distanzierungsstrategien auf: Die Selbstreferenz und die Involvierung der Leserin bzw. des Lesers in den Textraum wird beispielsweise nur in der Einleitung und beim Schluss des Textes angewendet (»schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung [...]; Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern und hoffe Sie setzen [...]«). Die Selbstreferenz wird auf der Diskursebene verwendet, indem der Schreiber das Thema des Briefes einleitet und anschließend den Brief beendet. Der Hauptteil des Briefes bleibt jedoch distanziert, und auch wenn die argumentative Makrostruktur nur Pro-Argumente enthält, werden diese steigernd aufgebaut (»der erste Punkt [...]«; »ein weiterer Gesichtspunkt [...]«; »der wichtigste Punkt [...]«).

Auch der italienische Text weist mehrere Involvierungsstrategien auf und die Selbstreferenz zeigt sich in diesem Fall nicht nur auf der

Diskursebene, wie im deutschen Text, sondern auch auf der Bewertungsebene (*vorrei dire* ›ich möchte sagen‹; *vorrei aggiungere* ›ich würde hinzufügen‹). In seinem italienischen Text überträgt er jedoch viel mehr Diskursstrategien, die er aus dem Deutschen kennt, als das Pro-Contra-Modell. Hierbei werden die aus dem Deutschen bekannten Gliederungssignale ins Italienische transferiert: *Come primo punto [...], Come altro punto [...]* ›Als ersten Punkt [...], Als weiteren Punkt [...]‹. Anders als in den Texten von Francesca, bei denen die Involvierungsstrategien in beiden Sprachen überwiegen, findet in den Texten von Vittorio eine stärkere Übertragung von Diskursstrategien aus dem Deutschen in das Italienische statt, wobei die makrostrukturelle Gliederung hinter der im Deutschen bleibt, da nur zwei Pro-Argumente dargestellt werden und somit keine argumentative Steigerung stattfindet.

### 5.3.4 Übertragung von Formulierungsmustern

Beim Vergleich der argumentativen Texte der in der vorliegenden Arbeit untersuchten bilingualen Zielgruppe ist eine Übertragung von textsortenspezifischen Formulierungsmustern festzustellen. Wie bereits in Kapitel 3.4 erklärt wurde, spielen Formulierungsmuster eine besonders wichtige Rolle bei der Realisierung und Wiedererkennung bestimmter Textklassen. Die im Schreibprozess aktivierten Muster ermöglichen somit eine erfolgreiche Textproduktion und -rezeption. Dieses Formulierungs- und Textmusterwissen besteht aus kognitiven Repräsentationen der textuellen Charakteristika, die stark von den im eigenen kulturellen Kontext gemachten Erfahrungen beeinflusst sind (vgl. Esser 1997: 122f.). Argumentative Formulierungsmuster werden auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt. Die Übertragung von Formulierungsmustern findet beispielsweise am Anfang des Textes statt:

(114) a) E\_10\_Darian\_AT\_IT\_COME1200

*Gentile direttore, Ho sentito che lei ha proposto di introdurre il divieto di parlare lingue straniere durante le pause scolastiche. Io vorrei esprimere la mia opinione a riguardo.*

›Sehr geehrter Direktor, Ich habe gehört, dass Sie vorgeschlagen haben, ein Fremdsprachenverbot während der Schulpausen einzuführen. Ich möchte meine Meinung diesbezüglich zum Ausdruck bringen.‹

(114) b) E\_10\_Darian\_AT\_DE\_COME1200

*Sehr geehrter Herr, Ich habe gehört das sie im Schulgelende ein Handyverbot einführen wollen. Ich würde gerne meine Meinung dazu äußern.*



In beiden Texten verwendet Darian ähnliche Formulierungen, die von einer Sprache in die andere übertragen werden. Dies spiegelt sich nicht nur in der Selbstreferenz (›ich habe gehört‹/*Ho sentito*; *Io vorrei esprimere*)/›Ich würde gerne ausdrücken‹; *la mia opinione*/›meine Meinung‹) und in der Adressierung des Schulleiters (*lei*/›sie‹) wider, sondern auch in der Auswahl lexikalischer Einheiten, die in beiden Sprachen ähnlich ist (*Ho sentito che lei*/›Ich habe gehört das sie‹; *Io vorrei esprimere la mia opinione a riguardo*/›Ich würde gerne meine Meinung dazu äußern‹). Dabei findet eine Mustererkennung und -replikation in der jeweiligen Sprache statt.

Weiterhin transferieren Schülerinnen und Schüler die Argumentationsführung von einer Sprache in die andere, insbesondere im Fall von Gliederungssignalen, wie dies beispielsweise in den Texten von Federico zu erkennen ist:

(115) a) E\_10\_Federico\_AT\_IT\_ZOFE0200

**Secondariamente** *la nostra scuola è conosciuta come il nome già lo dice come una scuola internazionale nella quale vengono praticate moltissime lingue europee. [...]*

**Come terzo punto ritengo** [...]

**Per concludere** spero [...]

›**Zweitens** ist unsere Schule bekannt, wie es bereits der Name sagt, als eine internationale Schule, in der sehr viele europäische Sprachen Anwendung finden. [...]

**Als dritten Punkt** [...]

**Abschließend**

(115) b) E\_10\_Federico\_AT\_DE\_ZOFE0200

**Zweitens** *nachvollziehe ich, dass es unangenehm sein kann während den Pausen oder Freistunden die Schüler am Handy spielen zu sehen [...].*

**Drittens** *ist ihre Maßnahme zu drastisch, meiner Meinung nach. [...]*

**Als Schlussfolgerung** *würde ich sagen, dass ein absolutes Handyverbot eine zu drastische Folge ist.*

Dabei werden das argumentative Textmuster und die dazu gehörigen Gliederungssignale von einer Sprache in die andere übertragen (*Secondariamente* ›Zweitens‹; *Come terzo punto ritengo* ›Drittens [...] meiner Meinung nach‹; *Per concludere*, ›Als Schlussfolgerung‹).

Einige Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule verwenden den bereits diskutierten Akt des »face-savings« in beiden Sprachen. Ebenso erfolgt ein Transfer von Formulierungsmustern, wobei die ausgewählten Formulierungen eine breite Differenzierung aufweisen, die sich in mehreren Ausdrucksmöglichkeiten widerspiegelt.

(116) a) E\_10\_Elisa\_AT\_DE\_NASC0399

**Ich verstehe natürlich Ihre Bedenken** bei zunehmender Handynutzung im Bereich Sozialisieren, **aber** ich versichere Ihnen, dass das Problem mit dem Verbot nicht aufgehoben sein wird, denn die Schüler werden es zum größten Teil ignorieren.

(116) b) E\_10\_Elisa\_AT\_IT\_NASC0399

**Capisco la Sua intenzione** di voler insegnare loro bene la lingua principale a scuola, **ma** deve anche tenere presente che [...]

›**Ich verstehe Ihre Intention**, [den Schülern] die Schulhauptsprache gut lehren zu wollen, Sie sollten sich **doch** auch vor Augen halten‹

(116) c) E\_10\_Gianni\_AT\_DE\_IOPA0399

**Ich verstehe, dass Sie sich für uns Schüler Sorgen machen.** Sie denken nämlich, dass wir nicht zusammen reden und weniger mit anderen Leuten interagieren. **Dieses stimmt aber nicht** [...]

(116) d) E\_10\_Gianni\_AT\_IT\_IOPA0399

**Capisco i suoi timori riguardanti gli studenti stranieri**, che trascurano il tedesco non solo in famiglia, ma anche a scuola comunicando con altri studenti della loro madrelingua. **Io credo però** [...]

›**Ich verstehe Ihre Befürchtungen hinsichtlich der ausländischen Schüler**, die die deutsche Sprache nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule vernachlässigen, da sie mit anderen Schülern in ihrer Muttersprache kommunizieren. **Ich glaube aber**‹

Die Analyse hat folgende Tendenzen gezeigt: Formulierungsmuster werden sowohl am Anfang bzw. am Ende des Textes als auch in der Textstrukturierung, insbesondere im Sinne von Gliederungssignalen, von einer Sprache in die andere transferiert. Dabei findet ein Transfer von Formulierungsmustern statt, in der dieselben lexikalischen Einheiten redupliziert werden.

Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule üben möglicherweise argumentative Text- und Formulierungsmuster in beiden Sprachen, weshalb es für sie leichter ist, diese in der jeweiligen Sprache zu erkennen und zu realisieren. Was passiert aber in den Texten von Probandinnen und Probanden, die keinen bilingualen Unterricht besuchen? Sind hier Unterschiede zu Probandinnen und Probanden zu finden, die einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen und dementsprechend das Schreiben im Italienischen bereits geübt haben?

Wie in den vorherigen Kapiteln diskutiert wurde, haben Schülerinnen und Schüler, die keinen bilingualen bzw. italienischen Unterricht (in unterschiedlicher Form) besuchen bzw. besucht haben, gewisse Schwierigkeiten bei der Verwendung von Anrede- und Grußformeln sowie in Bezug auf die Textgestaltung in der italienischen Sprache.

Einige wenige übertragen die Grußformel (*Con tanti saluti*, ›Mit freundlichen Grüßen‹) bzw. Formulierungen, die zur Textgestaltung gehören (›die Einführung eines Handyverbot ist zwispaltig zu sehen. Einerseits [...] Andererseits; *l'introduzione di questo divieto ha delle parti positive ma pure delle parti negative. Da una parte [...] dall'altra*):

(117) a) R\_10\_Giovanni\_AT\_IT\_NIVO1098

*Con tanti Saluti*

(117) b) R\_10\_Giovanni\_AT\_DE\_NIVO1098

*mit freundlichen Grüße*

(117) c) G\_10\_Cristiano\_AT\_DE\_ANVI0798

*die Einführung eines Handyverbot ist zwispaltig zu sehen. Einerseits [...] Andererseits [...]*

(117) d) G\_10\_Cristiano\_AT\_IT\_ANVI0798<sup>141</sup>

*l'introduzione di questo divieto ha delle parti positive ma pure delle parti negative. Da una parte [...] dall'altra parte [...]*

Diese Transferenzen sind dadurch zu begründen, dass entsprechende Formulierungen im Italienischen nicht gelernt bzw. eingeübt wurden und somit aus dem Deutschen übernommen werden. Den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Realschule sind pragmatische Konventionen im Italienischen nicht bekannt und aufgrund von lexikalischen Unsicherheiten simplifizieren sie komplexe Formulierungs- bzw. Argumentationsmuster.

### 5.3.5 Affektstrukturmarkierung in den narrativen Texten

Nach der Diskussion der argumentativen Texte soll im folgenden Kapitel hinsichtlich der narrativen Texte bilingualer Schülerinnen und Schüler die Fragestellung nach den verwendeten Diskursstrategien und den möglichen kulturspezifischen Unterschieden im Zentrum stehen. Im Anlehnung an bisher veröffentlichte Studien zu bilingualen Erzählungen (vgl. Gantefort 2013, Riehl 2013, Riehl et al. 2018, Yilmaz Woerfel/Riehl 2016) wurde zur Analyse der kommunikativen Grundhal-

<sup>141</sup> Die Übersetzung dieser letzten zwei Beispiele wird nicht hinzugefügt, da die im deutschen Text verwendeten Äußerungen eins zu eins ins Italienische übertragen wurden.

tung der narrativen Texte die »Affektstrukturmarkierung« (Boueke et al. 1995: 107) verwendet. Die Affektstrukturmarkierung ist ein wichtiges Merkmal einer Geschichte, weil sie die Fähigkeit bezeichnet, »den Zuhörer [zu] ›unterhalten«, [und] ihn in einem Maße zu aktivieren, zu ›erregen«, daß bei ihm eine angenehme Emotion ausgelöst wird« (Boueke et al. 1995: 92).

Die emotionalen Textelemente, die den narrativen Kern darstellen, werden unter drei Gesichtspunkten betrachtet: a) Die zentrale Figur, die die dargestellten Ereignisse erlebt, b) die Nebenfiguren, die mit der zentralen Figur und ihren Aktionen harmonisieren oder nicht, und schließlich c) die unerwartete Veränderung eines plan-konsistenten Ablaufs durch ein plan-divergentes Ereignis. Im Rahmen dieses narrativen Kerns werden drei Kategorien der Affektstrukturmarkierung eingesetzt: die psychologische Nähe, die Valenz und die Plötzlichkeit (vgl. Boueke et al. 1995: 108f.).

Die Betrachtung der Affektstrukturmarkierungen erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden die realisierten Strategien in den Texten der bilingualen Zielgruppe nach den drei Kategorien anhand markanter Beispiele diskutiert. Daran anschließend wird pro Kategorie das Gesamtvorkommen in Prozentzahlen thematisiert. Schließlich erfolgt der Vergleich mit den einsprachigen Kontrollgruppen. Bei der quantitativen Analyse der Ergebnisse wird das Augenmerk besonders auf die prozentuale Häufigkeit der realisierten Affektstrukturmarkierungen gelegt.

### 5.3.5.1 Narrative Texte der mehrsprachigen Gruppe

#### **Psychologische Nähe**

Die Kategorie der psychologischen Nähe umfasst sprachliche Elemente, die insbesondere Wahrnehmungen, Gedanken bzw. explizit verbale Handlungen der Hauptfigur(en) darstellen. Dabei wird die Perspektive der Hauptfigur(en) eingenommen, um die Lesenden in den Text zu involvieren. Durch dieses Vorgehen wird beim Lesenden das Gefühl erzeugt, mitten im Geschehen zu sein und am Erleben der Hauptfigur(en) teilzunehmen. Ebenso wird dadurch eine Steigerung der Empathie erzeugt, was zu einem stärkeren Nacherleben des inhaltlich angelegten und von den beteiligten Figuren erlebten Konflikts führt.

Zur Erzeugung der psychologischen Nähe kommen in den untersuchten Texten der bilingualen Zielgruppe mehrere Strategien zum Einsatz, die nicht an einer spezifischen Stelle im Rahmen des Ereignisablaufs stehen, sondern in unterschiedlicher Abfolge eingesetzt werden. Eines der am häufigsten verwendeten sprachlichen Mittel ist die Gedankenwiedergabe der Hauptfigur(en), die der Versprachlichung ihrer/seiner eigenen Emotionen, Gefühle und Absichten dient. Dadurch wird das erzählerische Geschehen lebendig gestaltet und die handelnden Personen gewinnen somit an Kontur:

(118) a) E\_10\_Gianni\_NT\_IT\_IOPA0399

*Tho guarda – disse tra se e se Ernesto – sono capitato nel futuro! E Ferrara è diventato un bel deserto.*

›Oh guck mal! – dachte Ernesto – ich bin in der Zukunft gelandet! Und Ferrara ist eine schöne Wüste geworden.«

(118) b) R\_9\_Daniele\_NT\_DE\_ELLI1100

›Mir tun die Leute leid, die dort leben«, murmelte er vor sich hin.

Insbesondere in den italienischen Texten werden die Gedanken und Wünsche des/der Ich-Erzählers/Erzählerin einer nach dem anderen geäußert. Der Satzbau ist dabei sehr parataktisch aufgebaut:

(119) a) G\_9\_Annalisa\_NT\_IT\_SAFE1100

*A me mi basta adesso! Voglio tornare a casa, nel anno 2014. Se continuerà così, l'humanita non sarà la stessa. Tutti si combatono. Spero che cambierà.*

›Jetzt genügt es mir! Ich will nach Hause zurückkehren, in das Jahr 2014. Wenn es so weitergehen wird, wird die Menschheit nicht die gleiche sein. Alle kämpfen gegeneinander. Ich hoffe, dies wird sich bald ändern.«

(119) b) R\_9\_Barbara\_NT\_IT\_RAGI109

*Mi semprono come criminale persone. Ma dove sono le negozii? A la! Forte! Volano! Il cello e rosa. Oh! Como e carino quell cane. La corda e trasparente. Adesso ho fame. Quell ristorante mi sempre che e buone. Io cello 20 euro. I ristoranti sono sempre eguali. Ma i soldi sono diverse. Una pizza costa 5,125 lupeles.*

›Sie scheinen mir wie Kriminelle zu sein. Aber wo sind die Geschäfte? Ah dort! Geil! Sie fliegen! Der Himmel ist rosa. Oh! Wie hübsch ist der Hund da! Die Leine ist durchsichtig. Jetzt habe ich Hunger. Dieses Restaurant scheint mir gut zu sein. Ich habe 20 Euro. Alle Restaurants sind gleich. Aber die Währung ist unterschiedlich. Eine Pizza kostet 5,125 tupeles.«

Bei den Beispielen (119a) und (119b) sieht man besonders deutlich, wie die Szenen isoliert voneinander dargestellt und nicht harmonisch miteinander verbunden werden. Analoge Schlüsse hat auch Rehbein (1987,

2007, 2016) hinsichtlich Nacherzählungen deutsch-türkischer Kinder gezogen. Auch sie geben Handlungen als »Zitat aus der mündlichen Rede« (Rehbein 1987: 142) wieder, wobei es sich um »Hilfskonstruktionen« (Rehbein 1987: 142) in Form von sprachlichen Vereinfachungen handelt, die sie möglicherweise einsetzen, weil ihnen in der Erstsprache das lexikalische und morphosyntaktische Wissen fehlt (siehe dazu auch Kapitel 5.2.3 zum Fall von Tiziana). Grommes (2018: 49) bezeichnet ein solches Vorgehen auch als »Entlastungsstrategie«.

Ein weiteres erzählerisches Mittel ist die »Redewiedergabe«<sup>142</sup>, die als direkte und indirekte Rede realisiert werden kann. Die Redewiedergabe stellt eine zentrale narrative Strategie dar, die Nähe, Emotionalität und Unmittelbarkeit mit den Lesenden herstellt (vgl. Dannerer 2012: 33). In der schulischen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler wird die Strategie zu unterschiedlichen Zeitpunkten erlernt: Während die direkte Rede bereits in der Grundschule vermittelt wird, wird die indirekte Rede erst in der Sekundarstufe eingeübt, was damit zusammenhängt, dass im Lehrplan für diese Zeit die Verwendung des Konjunktivs und somit die Förderung an sprachlicher Komplexität vorgesehen ist (vgl. Grommes 2018: 35). Die Einsetzung der Redewiedergabe stellt somit sprachliche und kognitive Anforderung an die Schülerinnen und Schüler (vgl. Grommes 2018, Riehl 2001).

In den untersuchten Texten wird die indirekte Rede weniger häufig als die direkte verwendet. Dies ist damit zu begründen, dass die direkte Rede sich kognitiv leichter darstellt, da das Erzählte ohne Umstellungsoperationen wiedergegeben wird (vgl. Grommes 2018: 37).

Ein Beispiel der verwendeten Redewiedergabe ist das Phänomen der »schnellen Wechselrede« (Rehbein 2007: 418). Diese hat das Ziel, die

<sup>142</sup> In der Literatur sind diesbezüglich unterschiedliche Termini, etwa »Sprechaktbericht« (Weigand 1989: 285), »Redeerwähnung« (Kaufmann 1976: 13) und »Redewiedergabe« (Weinrich 1993: 895) zu finden. Der letzte Begriff hat sich aber vor allem etabliert (vgl. Katelhön 1998: 91). Weinrich (1993: 895) bezieht sich damit auf alle »Bewusstseinsinhalte«, die »in einem Sprachspiel« zustande kommen. Darunter werden konkret alle sprachlichen Äußerungen verstanden, die die Sprechenden bzw. die Schreibenden verwenden, um zu signalisieren, dass sie sich auf eine weitere kommunikative Situation beziehen, die sich von der gegenwärtigen unterscheidet. Die Einsetzung der »Redewiedergabe« zielt somit auf eine »Veränderung in der Sprechereinstellung der Originaläußerung« (Katelhön 1998: 91) ab, die beispielsweise im Laufe einer Erzählung entsteht (vgl. Katelhön 1998: 92).

Handlung dialogisch wiederzugeben, was im folgenden Beispiel sehr gut zu sehen ist:

(120) R\_9\_Grazia\_NT\_IT\_TADI1299

»Dove sono? o chiesto al guidatore del taxi. Sei a Roma« a detto, ma come mai questa machina vuola volevo sapere »perche abbiamo 2798« non lo volevo credere.

»Wo bin ich denn?« habe ich den Taxifahrer gefragt. »Du bist in Rom« hat er gesagt, aber ich wollte wissen, wieso dieses Auto fliegt. »Weil wir in 2798 sind«, ich wollte ihm nicht glauben.«

Formen der direkten Rede können aber auch der Steigerung der Textattraktivität dienen, da sie einen Perspektivenwechsel anbieten (vgl. Riehl 2001: 133), beispielsweise wenn das Selbstgespräch mit der direkten Rede kombiniert wird:

(121) E\_10\_Eva\_NT\_DE\_DAMA0600

»Dieses Versteckspiel muss bald ein Ende haben« dachte ich, denn ich wollte mich nicht mehr in solchen Dreckslöchern mit Luca verabreden. Plötzlich wurde ich aus meinen Gedanken gerissen, als ein großer Glutball von oben auf mich zusteuerte. »Theresa, pass auf!« hörte ich eine Stimme vom Dach kommen.

Durch die Kürze der italienischen Texte, insbesondere bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie der Realschülerinnen und -schüler, wird keine psychologische Nähe zu den Lesenden aufgebaut. Es erfolgt stattdessen eine knappe Gedanken- bzw. Meinungswiedergabe, welche in einen deskriptiven Rahmen eingebettet wird:

(122) a) G\_9\_Paola\_NT\_IT\_CAPA1200

Sono felice d'essere solo in un viaggio perché qui non c'è nemmeno un albero, niente natura. Delle strade di metallo. Neanche dei animali ci sono qui. Solo dei roba. Un mondo veramente diverso.

»Ich bin froh, dass ich nur auf einer Reise bin, weil es hier keinen Baum gibt, keine Natur. Einige Straßen aus Metall. Kein Tier gibt es hier. Nur Roboter. Eine komplett andere Welt.«

(122) b) G\_10\_Mario\_NT\_IT\_COKR0999

E successo tuto a tra 2014. Adesso abbiamo delle macchine volante e la natura sta bene. L'abbiamo tutte che non usiamo piu il olio della terra e che la nostra macchina sia volante e non volanten non usano piu la benzina. E che di piu nace. Abbiamo risolti gli problema con le persone teraisice . Le case son rimaste nell stile vecchio come la anno costruite 700 anni fa. Per conto mio il mondo oggi e piu bello die questo dell 2014.

»Es ist alles 2014 passiert. Jetzt haben wir fliegende Autos und der Natur geht es gut. Jeder hat sie und wir benutzen kein Erdöl mehr und egal ob unser Auto fliegt oder nicht, wir benutzen kein Benzin mehr. Und dass mehr entsteht. Wir haben die Probleme mit den Menschen gelöst. Die Häuser sind im alten Stil geblieben, wie vor 700 Jahren gebaut. Für mich ist die Welt heute schöner als im Jahr 2014.«

In einigen anderen Texten ist zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler von der Erzählstruktur abweichen, was sich daran zeigt, dass die Texte wie Tagebucheinträge (Beispiele 123a und 123b) oder reine Bildbeschreibungen verfasst sind (123c) bzw. die zuvor erzählte Geschichte kurz paraphrasieren (123d):

(123) a) E\_10\_Leonardo\_NT\_DE\_NOVI0400

*Mein liebes Tagebuch, Heute Nacht habe ich ein sehr komisches Traum gemacht.*

(123) b) E\_9\_Marco\_NT\_IT\_EORT1200

*Buongiorno, sono Matteo e raccolgo le mie impressioni e storie in questo racconto. Se qualcuno dovesse leggerlo deve sapere che sono nato nel 2000 e che ho costruito una macchina del tempo che mi porterà nel 2798.*

›Guten Morgen, ich bin Matteo und ich erzähle über meine Eindrücke und Geschichten in dieser Erzählung. Wenn jemand sie lesen sollte, sollte er wissen, dass ich im Jahr 2000 geboren bin und eine Zeitmaschine gebaut habe, die mich ins Jahr 2798 bringen wird.‹

(123) c) G\_10\_Natale\_NT\_IT\_LEFR0699

*Sull'immagine proposta si vede una tipica città grande, con milioni di abitanti e grande case. Tutto questo nell'anno 2014.*

›Auf dem vorgeschlagenen Bild sieht man eine typische Großstadt mit Millionen Einwohnern und großen Häusern. Das alles im Jahr 2014.‹

(123) d) R\_9\_Simone\_NT\_DE\_ROSI1100

*ein Meteorit kam auf die Erde zu er rettet dass Mädchen und rennt sofort nach Hause.*

Während die Beispiele (123c) und (123d) eine geringe Schreibmotivation bei den Verfassern vermuten lassen, sind in den Beispielen (123a) und (123b) neue Textgestaltungen, die sich von den anderen Daten unterscheiden, entstanden.

Eine mögliche Alternative für die Herstellung der psychologischen Nähe ist die von Lorena (E\_10\_Lorena\_NT\_DE\_RANE1000) realisierte Textgestalt im Deutschen. Der Text beginnt mit einem neutralen Setting, in welchem sich die Erzählerin vorstellt und ihre Geschichte beginnt. Im Laufe der Erzählung wird die Perspektive immer wieder gewechselt, wobei Dialoge eingesetzt werden, die als inneres Gespräch der Ich-Erzählerin interpretiert werden können. Die wiedergegebenen Gedanken werden in Form von »Sprechblasen« (Riehl 2001: 147) hinzugefügt, wobei eine Art Stilisierung mündlicher Rede stattfindet, die den Text an »Comic-Strips« (Riehl 2001: 147) annähert. Dies wird durch das Wegfallen von Verba Dicendi unterstrichen, die als narrative Technik zur Einführung der Redewiedergabe verwendet werden.



(124) E\_10\_Lorena\_NT\_DE\_RANE1000

*Ich befinde mich gerade auf der Straße richtung Schule. Ich heiße Luise und bin 16 Jahre alt. Ein junger Mann beobachtet mich gerade, er hat ein Blau gestreiftes Pulli an. [...]*

*Ein riesiger Feuerball steuert auf mich zu, ist es etwa ein Meteorit? Ich erstarre. Ich kann nichts mehr machen. Eigentlich will ich weg rennen aber meine Beine bewegen sich nicht. Mein herz rast und ich fange an zu schwitzen obwohl es Winter ist und ich leicht angezogen bin. An was ich gerade denke? Ich bete gerade nicht sterben zu müssen, ich bin doch so jung. Mindestens würde ich gerne meinen Eltern und Geschwistern ein letztes mal umarmen und ihnen sagen wie sehr ich sie liebe. Es kommt immer näher auf mir zu und es wird immer wärmer. Was Max macht?*

*Er ist weggerannt.*

*Danke, sehr nett von dir!*

*Ich dachte das er mir hilft, tja da habe ich wohl falsch gedacht.*

*Das letzte was ich noch sehe ist wie ein Mann in meiner Schule rein geht. Danach sehe ich nur Schwarz.*

*Als ich wieder aufwache befinde ich mich im Krankenhaus in der Intensivstation.*

*Ich habe tausende kabel an mir dran, habe schreckliche schmerzen und verstehe erstmal gar nichts.*

*Mir wird erklärt was passiert ist. Ich habe mehrere verbrennungen II und III grades und habe meinen rechten Bein verloren. Deshalb die unerträglichen Schmerzen! Ich wäre gestorben wenn ein Junge nicht sofort hilfe geholt hätte.*

*Welcher Junge?*

*Keine Ahnung.*

*Ein Besuch ist für mich da. Max.*

*Es stellte sich heraus das er mir sofort geholfen hatte und er mir indirekt das Leben gerettet hat.*

*Danke, sehr nett von dir!*

Weitere sprachliche Mittel zur Elaboration der psychologischen Nähe sind beispielsweise die Wiedergabe von akustischen Sinneseindrücken, die mithilfe von Onomatopoesien eingesetzt werden:

(125) a) E\_10\_Eva\_NT\_DE\_DAMA0600

*Ich wollte in meinen Keller gehen und auf einmal hörte ich Caterina schreien und dann »Boooooom«.*

(125) b) E\_10\_Darian\_NT\_DE\_COME1200

*»Bip-Bip« hörte ich mein Handy klingeln als ich gerade mit dem letzten Liedstrich fertig war.*

Auf diese Art und Weise versuchen die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schreibprozesses die »durch den Verbalisierungszwang hervorgerufene Hemmung kommunikativer Spontaneität und sozialer Direktheit« (Feilke/Augst 1989: 310) mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten zurückzugewinnen.

Zusätzlich kommt es in Ansätzen durch die Darstellung von Körperempfindungen und -reaktionen zur psychologischen Nähe:

(126) a) R\_9\_Antonella\_NT\_DE\_IASC0398

*ich spürte nur noch eine Sekunde den Schmerz von Gebrochenen Knochen und Organen die aus mir herausquollen als dann auch mein Schädel zermatscht wurde.*

(126) b) E\_10\_Eva\_NT\_IT\_DAMA0600

*Un dolore intenso perforò il mio corpo. Poi prese il martello e colpì la mia testa. Da quel punto non vidi o sentii più niente.*

›Ein starker Schmerz durchbohrte meinen Körper. Dann nahm er den Hammer und schlug auf meinen Kopf. Von diesem Moment an sah und spürte ich nichts mehr.«

Die »Dramatisierung« (Hausendorf/Quasthoff 1996: 91) der Geschichte wird dabei verstärkt und die psychologische Nähe der Lesenden gefördert. Hierbei steckt der Erzählende einen Rahmen ab, welcher das emotional involvierende und auf die Lesenden bezogene Schreiben widerspiegelt (vgl. Pohl 2005). Die »Verbalisierung subjektiver Dimensionen des Handlungsraums« (Rehbein 2007: 423) findet häufig anhand formelhafter Ausdrücke des Fühlens, Wahrnehmens und Denkens statt.

Vergleicht man die Realisierung der psychologischen Nähe der drei Schultypen, ist festzustellen, dass diese in den Texten unterschiedlich eingesetzt wird. Ihre Verwendung wird anhand der nachfolgenden Tabellen visualisiert: Die erste Tabelle (Tabelle 22) bezieht sich auf den Vergleich der italienischen Texte der drei Schultypen, die zweite Tabelle (Tabelle 23) nimmt die deutschen Texte in den Blick:

	<b>Narrative Texte_IT_E</b>	<b>Narrative Texte_IT_G</b>	<b>Narrative Texte_IT_R</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	67 %	22 %	11 %	100 %
Direkte Rede	58 %	0 %	42 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	21 %	35 %	44 %	100 %
Körperreaktionen	26 %	22 %	52 %	100 %
N = Dokumente	18	15	20	53

Tab. 22: Psychologische Nähe in den italienischen Texten

	<b>Narrative Texte_DE_E</b>	<b>Narrative Texte_DE_G</b>	<b>Narrative Texte_DE_R</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	20 %	78 %	2 %	100 %
Direkte Rede	33 %	38 %	29 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	41 %	17 %	42 %	100 %
Körperreaktionen	24 %	44 %	32 %	100 %
N = Dokumente	18	15	20	53

Tab. 23: Psychologische Nähe in den deutschen Texten

Anhand der obigen Tabellen, die die Prozentzahlen der realisierten Strategien im Bereich der psychologischen Nähe in den italienischen und deutschen Texten zeigen, kann abgelesen werden, dass die Verwendung der psychologischen Nähe nach Schultypen sehr unterschiedlich verteilt ist. Die indirekte Rede ist überwiegend in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden (67 %). In den deutschen Texten dieser Gruppe wird sie wesentlich weniger verwendet (20 %). Hier bevorzugen die Schreibenden eher die Wiedergabe von Gedanken (41 %).

In den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wird die indirekte Rede überwiegend in den deutschen Texten verwendet (78 %). In ihren italienischen Texten ist vor allem die Wiedergabe von Gedanken zu finden (35 %).

Im Gegensatz zu den anderen Schultypen realisieren die Probandinnen und Probanden der Realschule kaum indirekte Rede in ihren italienischen Texten (11 %). Die Realschülerinnen und -schüler bevorzugen sowohl in den italienischen als auch in den deutschen Texten die Wiedergabe von Gedanken (jeweils 44 % und 42 %) und die Beschreibung von Körperreaktionen (52 % und 32 %).

An dieser Stelle ist jedoch schwer festzustellen, ob bestimmte Strategien im Bereich der psychologischen Nähe sprach- bzw. schulbezogen sind. Die quantitative Darstellung der untersuchten Kategorien deutet jedoch auf eine Tendenz der in den Texten bevorzugten Strategien hin: Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule greifen im Italienischen insbesondere auf die direkte und indirekte Rede zurück.

Bei den Realschülerinnen und -schülern lässt sich darüber hinaus eine stärkere Tendenz in beiden Sprachen zur Wiedergabe von Gedanken und Körpergefühlen beobachten. Das Ergebnis, dass die indirekte Rede seltener verwendet wird, deckt sich mit den Ergebnissen bisheriger Studien (vgl. Grommes 2018, Rehbein 2016, Riehl 2001). Die Verwendung dieses erzählerischen Mittels stellt sprachliche und kognitive Anforderungen, denen die Realschülerinnen und Schüler zum Teil aufgrund von sprachlichen Unsicherheiten nicht genügen können. In ihren Texten stellen sie häufig Szenen voneinander isoliert und nicht harmonisch miteinander verbunden dar. Dies ist vor allem bei der Auf-

listung von Gedanken und Wünschen des Ich-Erzählers bzw. der Ich-Erzählerin und bei parataktischem Satzbau der Fall.

Die Texte der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums beinhalten schließlich eine überwiegende Anzahl von Affektstrukturmarkierungen. Insbesondere verwenden sie die direkte und indirekte Rede oder beschreiben in ihren deutschen Texten Körperreaktionen. In ihren italienischen Texten versuchen sie, die psychologische Nähe herzustellen, beschränken sich jedoch auf weniger Strategien als in den deutschen Texten.

### Valenz

Als weitere Möglichkeit der Emotionalisierung des Geschehens gilt die Kategorie der Valenz, die der »Amplifikation der emotionalen Grundqualität« (Boueke et al. 1995: 109) dient. Diese drückt sich in Form »einer kontrastiven Gegenüberstellung von Vergleichshorizonten« (Straub 2000: 147) aus, die entweder positive oder negative Emotionen in den Lesenden erzeugt. Die jeweiligen emotionalen Grundqualitäten eines Ereignisses werden dadurch betont, sodass bereits vorhandene Kontraste in ihrer Wirksamkeit gesteigert werden. Die Valenz stellt somit die eindeutigste Strategie der Kontraststeigerung dar. Diese kann mithilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel erzeugt werden, beispielsweise durch expressive Verben, wertende Adjektive oder Modalpartikeln (vgl. Heinrich/Riehl 2011: 30).

In den italienischen Texten wird diese Kategorie überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule realisiert. Sie zeigt sich auf unterschiedliche Art und Weise in der Struktur der Geschichten (Setting, Episode und Abschluss).<sup>143</sup> Im Setting wird die Valenz zunächst durch eine Kontrastierung zu den Incipit eingeleitet. Der initiale Teil enthält eine Vorbereitung auf die Spannung oder eine Kontrastierung zu einem langweiligen Tag. Mögliche Formulierungen sind:

**143** Setting, Episode und Abschluss stellen nach Boueke et al. (1995) die episodische Struktur einer Geschichte. Diese beinhaltet narrationspezifische Charakteristika, die durch die Affektstrukturmarkierungen gekennzeichnet werden. Das Setting bezieht sich auf die eröffnende Ereignisabfolge, die den normalen Ereignisablauf verdeutlicht. Das Durchbrechen dieses normalen Ablaufs wird als Episode bezeichnet und mündet in einem Abschluss, der wiederum in Kontrast zur Episode steht.

(127) a) G\_9\_Sarah\_NT\_IT\_RARI1200

*Ci siamo avvicinati piano per non causare rumore e abbiamo tolto lentamente la coperta dall'oggetto. Sembrava una poltrona perciò mi sono seduta dentro. La mia amica aveva iniziato a giocare con i bottoni e ad un certo punto vedevo una luce così forte che ho dovuto chiudere gli occhi.*

»Wir haben uns leise genähert um keine Geräusche zu verursachen und haben langsam die Decke vom Gegenstand heruntergezogen. Es sah wie ein Sessel aus, deshalb setzte ich mich drauf. Meine Freundin begann mit den Knöpfen zu spielen und auf einmal sah ich so ein starkes Licht, dass ich die Augen schließen musste.«

(127) b) G\_9\_Sofia\_NT\_IT\_IECI0698

*Ogni giorno successe lo stesso, non cambia niente. Il stesso typo di musica, la stessa gente e la stessa elettronica. Stavo tornando a casa, quando ho visto una macchina del tempo. Mi sembrava una favolla. [...] C'era un bottone dove c'era scritto »Let's go«. Allora ho premuto quell bottone, tutto era così veloce, mi girava la testa, non vedevo più nulla.*

»Jeden Tag passierte dasselbe, nichts änderte sich. Die gleiche Musik, dieselben Menschen und dieselbe Elektronik.

Ich war auf dem Weg nach Hause, als ich eine Zeitmaschine sah. Ich dachte, es war ein Märchen, [...] Es gab einen Knopf, wo stand »Let's go«. Also habe ich diesen Knopf gedrückt, alles ging so schnell, mein Kopf drehte sich und ich sah nichts mehr«

In den meisten Fällen wird die Kontrastierung durch den Einsatz unerwarteter Ereignisse hergestellt, die mithilfe von Handlungssequenzen und evaluierenden Adjektiven betont werden. Weiterhin sind Unsicherheiten hinsichtlich des nominalen und verbalen Paradigmas festzustellen, was bereits in Kapitel 5.2 diskutiert wurde. Es handelt sich hierbei um lexikalische Transferenzen (*Il stesso typo di musica*), elliptische Strukturen (*la stessa elettronica*) und Unsicherheiten beim Tempuswechsel (*quando ho visto una macchina del tempo. Mi sembrava una favolla*).

Die Diskrepanz der Situationen zwischen einem neutralen Setting und der negativ gefärbten Episode wird hier durch eine affektive Dissonanz gesteigert. Die Emotionen der Agierenden werden hierbei meistens explizit oder implizit durch ihre Aktionen ausgedrückt (vgl. Boueke et al. 1995: 114):

(128) a) R\_10\_Giovanni\_NT\_DE\_NIVO1098

*Es war ein ganz normaler Tag wie jeder andere, ich kam mal wieder von der Schule zurück. Es war sehr kalt, überall lag Schnee. [...] Doch da hörte ich ein lautes poltern aus dem Himmel. Was war das? Ich fiel in Panik, dieses laute Poltern kam immer näher und wurde immer lauter. Da sah ich es ein riesen großer Meteorid er kam genau in den Innenhof auf. Mir wurde schwarz vor Augen.*

(128) b) E\_10\_Gianni\_NT\_IT\_IOPA0399

*Ernesto stava passeggiando tranquillamente con il suo ombrello per un vicolo di Ferrara quando due persone lo afferrarono per le braccia, lo trascinarono dentro un casolare abbandonato e gli tirarono un pugno in faccia. Poi lo posarono su una sedia e se la diedero a gambe levate. Quando Ernesto si riprese dalla botta si alzò subito e uscì dalla casa. Quasi non cadde dallo spavento.*

›Ernesto ging gerade friedlich mit seinem Regenschirm in einer Gasse Ferraras spazieren, als zwei Menschen ihn an den Armen packten, ihn in ein abgelegenes Landhaus schleiften und ihm ins Gesicht schlugen. Danach ließen sie ihn auf einem Stuhl zurück und machten sich auf und davon. Als Ernesto sich vom Schlag erholte, stand er sofort auf und verließ das Haus. Er fiel vor Schreck fast hin.«

Die überwiegend negative Kontrastierung des Settings und weiterhin der Episode ist möglicherweise auf die Motive der beiden Bildimpulse zurückzuführen. Dies ist sowohl in den italienischen als auch in den deutschen Texten der bilingualen Zielgruppe festzustellen:

(129) a) E\_10\_Darian\_NT\_DE\_COME1200

*Wir fing an zu reden und nach einer Zeit fing es an wärmer zu werden, immer wärmer. Ich schaute nach oben und ich sah ein Meteorit.*

(129) b) E\_10\_Elisa\_NT\_DE\_NASC0399

*Fasziniert starrte ich sie durch das Fenster an. Wahrscheinlich bemerkte ich auch deswegen erst nicht einen riesigen Feuerball der vom Himmel direkt auf sie zuschoss. Ich geriet total in Panik.*

(129) c) E\_10\_Fausto\_NT\_IT\_POCH0900

*Immediatamente tutto intorno a me mutò e mi trovai circondato da macerie e scheletri. Tutto era distrutto, non sembrava esserci più nulla di vivo.*

›Sofort veränderte sich alles um mich herum und ich fand mich umgeben von Trümmern und Skeletten. Alles war zerstört, es schien nichts Lebendiges mehr da zu sein.«

Eine positive Konnotation findet in einigen Fällen nur im Anschluss statt. Diese wird beispielsweise als Aufwachen aus einem Traum dargestellt:

(130) a) G\_9\_Alessandra\_NT\_IT\_IAWA0801

*Quando il mio piede aveva toccato l'acqua avevo aperto i miei occhi e mi ero accorta che tutto quello che avevo visto era un sogno.*

›Als mein Fuß das Wasser berührte, öffnete ich die Augen und merkte, dass alles, was ich gesehen hatte, ein Traum war.«

(130) b) R\_9\_Serena\_NT\_DE\_NEÖF0900

*Mein Bruder wachte auf rieb sich die Augen und merkte das, dass nur ein schräger Albtraum war.*

Ansonsten wird die negative Konnotation auch im Abschluss beibehalten:

(131) a) E\_10\_Gianni\_NT\_DE\_IOPA0399

*Der Himmel fing an, an diesem wolkigen Tag zu leuchten und Tim sah einen riesigen Feuerball auf sich zukommen. Er schaute noch einen verzweifelten Moment runter zu Anna und dann verschwand ganz West-Misnk in einem verheerenden Feuer.*

(131) b) E\_10\_Marina\_NT\_DE\_CENO0201

*Und das war auch als er das Meteorit sah. Es traf sie. Filippo's Welt wurde dunkel und er wurde unbewusst.*

Vor allem in den italienischen Texten der Realschule und des Gymnasiums finden sich kaum Kontrastierungen oder nur in sehr kurzen, negativ valenten Abschnitten. Dabei wird keine Spannung aufgebaut und auch ist keine »Betonung der emotionalen Grundqualität der jeweiligen Makro-Konstituenten« (Boueke et al. 1995: 114) zu finden:

(132) a) E\_10\_Nicola\_NT\_IT\_ASFR1198

*Quasi tutte le attività sono compiute da robot e l'uomo non deve più lavorare tanto. Le risorse fornite dalla terra sono poche e perciò l'uomo ha capito di dover usare il sole, l'acqua ed il vento per l'energia. Tutto sommato preferisco tornare nel 2015.*

»Fast alle Aktivitäten werden von Robotern übernommen und die Menschheit muss nicht mehr viel arbeiten. Die natürlichen Ressourcen der Erde sind (fast) aufgebraucht und deshalb hat die Menschheit verstanden, dass sie die Sonne, das Wasser und den Wind für Energie nutzen muss. Alles in allem bevorzuge ich, ins Jahr 2015 zurück zu kommen.«

(132) b) G\_9\_Paola\_NT\_IT\_CAPA1200

*Siamo nel anno 2798. La macchina del tempo mi ha portato in un anno dove ci sono delle macchine volanti e da pertutto dei robo. Sulla terra c'era una guerra con delle bombe atomiche nel anno 2017. Dopo questa guerra gli unici sopravvissuti erano quelli che erano così intelligenti di andare in Bunker. Adesso è stato tutto rinnovato. Tutto scambiato.*

»Wir sind im Jahr 2798. Die Zeitmaschine hat mich in ein Jahr gebracht, wo es nur fliegende Autos und überall Roboter gibt. Auf der Erde gab es im Jahr 2017 einen Krieg mit Atombomben. Nach diesem Krieg waren die einzigen Überlebenden diejenigen, die schlau genug gewesen waren, in einen Bunker zu gehen. Jetzt wurde alles erneuert. Alles ist vertauscht.«

Es handelt sich hierbei vielmehr um eine deskriptive Textgestaltung, die keinen Spannungsaufbau und somit keine emotionale Diskrepanz innerhalb des Geschehens ermöglicht, sondern die durch die Zeitreise erlebte neue Situation wird dargestellt.

Bei der Betrachtung der Häufigkeit der realisierten Kontrastierungen in den Texten zeigt Abbildung 20 Folgendes: Während sie in den deutschen Texten etwas stärker verteilt sind (jeweils 32 % in den Texten der Realschule, 26 % in denen des Gymnasiums und 42 % in den Daten der Europäischen Schule), sind sie im Italienischen insbesondere in den Daten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden (57 %). Dies kann durchaus auch mit der Länge der italienischen Texte zusammenhängen.

Wie bereits in Kapitel 5.2.4.2 besprochen wurde, sind die Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und der Realschülerinnen und -schüler relativ kurz. Auch sind in ihnen zahlreiche sprachliche Unsicherheiten zu spüren, beispielsweise wenn es um die Verwendung von

kurzen und knappen Sätzen geht. Diese Faktoren beschränken somit auch die Realisierung der Affektstrukturmarkierungen.

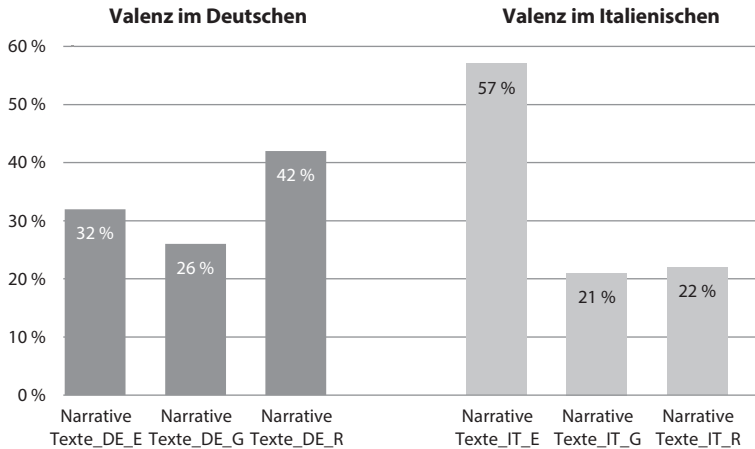


Abb. 20: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierung im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp

## Plötzlichkeit

Zur dritten Kategorie der Affektstrukturmarkierungen gehören schließlich sprachliche Elemente, die zunächst dazu dienen, die »Unerwartetheit der neu eintretenden Ereignisse zu betonen« (Boueke et al. 1995: 109). Aus diesem Grund spricht man von einer »Amplifikation der Unerwartetheit« (Boueke et al. 1995: 109) bzw. von Plötzlichkeit. Darunter wird eine Steigerung von Kontrasten verstanden, die hauptsächlich bei den Übergangsstellen der Textstruktur vorkommt. Dies dient der Kontrastierung und Intensivierung der Empfindung einer bestimmten affektiven Grundhaltung: Eine plan-divergente Situation wird in ihrer Negativität noch stärker ausgedrückt und eine plan-kompatible Situation tritt noch positiver hervor. Dabei trägt auch die Betonung des unerwarteten Ereignisses zur Kontraststeigerung bei.

Das Eintreten des neuen Ereignisses wird in den narrativen Texten der bilingualen Gruppe sprachlich über Temporal- bzw. Modaladverbien realisiert:



(133) a) E\_10\_Chiara\_NT\_IT\_AHGH0500

*Quando fui sulla sedia una serie di lucine si attivarono, si creò uno strano ronzio e **di colpo** tutto divenne nero.*

»Als ich auf dem Sessel war, aktivierte sich eine Reihe von kleinen Lichtern, es entstand ein seltsames Brummen und **plötzlich** wurde alles schwarz.«

(133) b) E\_10\_Eva\_NT\_IT\_DAMA0600

*Mi ci sedetti sopra e **improvvisamente** la slitta iniziò a fluttuare nell'aria*

»Ich setzte mich darauf und **auf einmal** begann der Schlitten, in die Luft zu schweben.«

(133) c) R\_9\_Annamaria\_NT\_IT\_CARU0899

*Eravamo arrivati, era molto scuro la dentro, non sapevo cosa fare perché **tutt'a un tratto** la bambina sparì.*

»Wir waren angekommen, es war sehr dunkel dort drinnen und ich wusste nicht, was ich tun sollte, weil das Mädchen **plötzlich** verschwunden war.«

(133) d) G\_9\_Sarah\_NT\_IT\_RARI1200

*La mia amica aveva iniziato a giocare con i bottoni e **ad un certo punto** vedevo una luce così forte che ho dovuto chiudere gli occhi.*

»Meine Freundin hatte begonnen, mit den Knöpfen zu spielen und **auf einmal** sah ich ein Licht, das so stark war, dass ich die Augen schließen musste.«

Wie aus den Beispielen (133) ersichtlich wird, verwenden die Schülerinnen und Schüler in den italienischen Texten im Wesentlichen vier Wendungen für die »affektive Markierung der Plötzlichkeit« (Boueke et al. 1995: 109): Es handelt sich hierbei um adverbiale Fügungen, wie *improvvisamente, di colpo, ad un certo punto, tutt'a un tratto*.

In den deutschen Texten verwenden die Schülerinnen und Schüler hingegen weniger Adverbien, um die Plötzlichkeit in ihren Texten auszudrücken. Die meisten Adverbien, die für die Unerwartetheit des Planbruchs verwendet werden, sind beispielsweise »plötzlich« und »auf einmal«:

(134) a) R\_10\_Angelo\_NT\_DE\_LOMA0399

*Als es endlich soweit war und ich mich mit meinen Freunden im »Centro« von Rom traf, da fingen wir dann an die Überraschungsparty zu planen, als **plötzlich** sich etwas anfang stark zu bewegen.*

(134) b) R\_10\_Raffaella\_NT\_DE\_CAMU0399

*Eilig und fröhlich geht Maria über den Parkplatz. Doch **aufeinmal** wie von nichts kommt eine rote brennende-feurige-Kugel aus dem Himmel auf die Erde geschossen.*

Einige Texte zeigen weiterhin keine Markierung der Plötzlichkeit. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine Beschreibung des zur Verfügung gestellten Bildes:

(135) E\_10\_Luisa\_NT\_IT\_SAWE0499

*Nel 2015 la città di Monaco di Baviera era una città antica, costruita con tante case con tetti rossi e non molto alte. Di solito queste case venivano abitate da signori abbastanza benestanti, dato che gli appartamenti contenuti nelle case erano costosi. Inoltre nella città c'erano varie chiese con torri molto alte, nelle quali si poteva salire. A Monaco nel 2015 c'erano già alcuni edifici alti, con il tetto piatto e con tante finestre molto grandi. Però non era una città piena di alberi come lo sarà nel 2798, le persone hanno iniziato a buttare giù tutte le case vecchie che erano presenti, e le hanno trasformate in edifici alti, solamente di vetro e di solito in essi c'erano più negozi o più reparti di un negozio.*

›Im Jahr 2015 war die Stadt München eine historische Stadt, mit vielen nicht zu hohen Häusern mit roten Dächern. Normalerweise wurden diese Häuser von sehr wohlhabenden Herrschaften bewohnt, da die Wohnungen in den Häusern teuer waren.

Außerdem gab es in der Stadt mehrere Kirchen mit sehr hohen Türmen, in denen man hinaufsteigen konnte. In München gab es 2015 schon einige hohe Gebäude mit flachen Dächern und vielen großen Fenstern. Sie war aber keine Stadt mit vielen Bäumen wie es 2798 sein wird. Die Menschen haben angefangen, alle alten Häuser, die dort waren, abzureißen und sie haben diese in hohe Gebäude, meistens aus Glas, umgebaut und in diesen waren größtenteils mehr Geschäfte und mehr Abteilungen eines Geschäfts.‹

Die Markierung des unerwarteten Moments in der Erzählung fällt einigen Schülerinnen und Schülern schwer, wie das Beispiel von Mario zeigt:

(136) G\_10\_Mario\_NT\_IT\_COKR0999

*E successo tuto a tra 2014. Adesso abbiamo delle macchine volante e la natura sta bene. L'abbiamo tutte che non usiamo piu il olio della terra e che la nostra macchina sia volante e non volanten non usano piu la benzina. E che di piu nace. Abbiamo risolti gli problema con le persone teraisice. Le case son rimaste nell stile vecchio come la anno costrutite 700 anni fa. Per conto mio il mondo oggi e piu bello die questo dell 2014.*

*Poi hanno iniziato a costruire tanti passaggi per i fiumi e hanno iniziato a piantare alberi vicino alla riva.*

›Es ist alles 2014 passiert. Jetzt haben wir fliegende Autos und der Natur geht es gut. Jeder hat sie und wir benutzen kein Erdöl mehr und egal ob unser Auto fliegt oder nicht, wir benutzen kein Benzin mehr. Und dass mehr entsteht. Wir haben die Probleme mit den Menschen gelöst. Die Häuser sind im alten Stil geblieben, wie sie vor 700 Jahren gebaut wurden. Für mich ist die Welt heute schöner als im Jahr 2014.‹

Es handelt sich bei Marios Text um eine reine Beschreibung des Geschehens. Neben lexikalischen Unsicherheiten und morphosyntaktischen Simplifizierungen, die das Lesen erschweren (*tuto a tra 2014; L'abbiamo tutte che non usiamo piu il olio della terra e che la nostra macchina sia volante che la nostra macchina sia volante e non volanten*,<sup>144</sup> *con le persone teraisice*), werden die beschriebenen Ereignisse parataktisch aneinandergereiht, wodurch keine Entwicklung der Erzählung möglich ist.

<sup>144</sup> Es handelt sich hierbei um morphosyntaktische Simplifizierungen, die bereits in Kapitel 5.2.2.1 diskutiert wurden.

Die Darstellung der persönlichen Meinung des Verfassers erlaubt dabei keine Amplifikation der Unerwartetheit.

Beim quantitativen Vergleich der in den Texten verwendeten Plötzlichkeit, kann festgestellt werden, dass diese affektive Markierung in den deutschen Texten relativ gut verteilt ist (33 % für die Europäische Schule, 28 % für das Gymnasium und 39 % für die Realschule). In den italienischen Texten wird diese jedoch überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule realisiert (44 %). In den Texten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und der Realschülerinnen und Realschüler wird diese Kategorie im Italienischen ähnlich wenig verwendet (28 % für beide Gruppen):

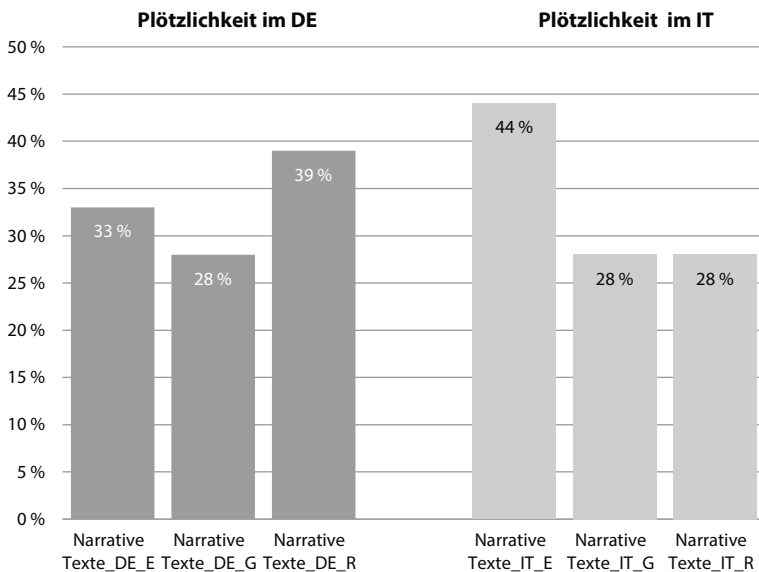


Abb. 21: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierungen im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung der affektiven Markierung der Plötzlichkeit bestätigen die Beobachtungen aus den bereits dargestellten Kategorien der Valenz und der psychologischen Nähe: Aufgrund der Unsicherheiten auf der sprachlichen Ebene sowie auf der Textgestaltungsebene ist die Markierung der Unerwar-

tetheit in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule sehr wenig zu finden. Dies kann zum einen aufgrund der Kürze der Texte erklärt, zum anderen aber auch auf die fehlende Schreibpraxis zurückgeführt werden.

### 5.3.5.2 Zusammenfassung

Anhand der Analyse der Realisierung der psychologischen Nähe, der Valenz und der Plötzlichkeit in den drei Schultypen kann festgestellt werden, dass die meisten Affektstrukturmarkierungen im Italienischen in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden sind. Diese Probandinnen und Probanden zeigen sich insgesamt viel bewusster im Umgang mit erzähltypischen Mitteln in dieser Sprache.

Hinsichtlich der drei Kategorien ist eine qualitative Unterscheidung in der Art und Weise der Realisierung jedoch nicht festzustellen. Es ist vielmehr eine unterschiedliche Tendenz in der Quantität der verwendeten Kategorien zu beobachten. Jedoch ist anzumerken, dass die geringe Realisierung der Affektstrukturmarkierungen in den italienischen Texten der Realschule und des Gymnasiums nicht ausschließlich auf die fehlende Erkennung dieser Kategorien zurückzuführen ist. Der Vergleich mit den deutschen Texten suggeriert hierbei, dass der niedrige Anteil an Affektmarkierungen im Italienischen viel eher auf sprachliche Unsicherheiten zurückzuführen ist. Die Kürze der Texte bestätigt diese Annahme.

Bei der Betrachtung der im Laufe dieses Kapitels vorgestellten Beispiele können schließlich folgende Aussagen getroffen werden:

- Es lassen sich Unterschiede sowohl hinsichtlich der Sprache der Texte als auch des Schultyps erkennen: Im Gegensatz zu den Probandinnen und Probanden, die ein Gymnasium bzw. eine Realschule besuchen, sind in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule viel mehr Affektstrukturmarkierungen zu finden. Dies ist sowohl auf die schriftlichen Kompetenzen der Schüler dieses Schultyps im Italienischen als auch auf die eingeübte Textsorte in dieser Sprache zurückzuführen.
- Das narrative Verfahrensschema wird von fast allen Schülerinnen und Schülern erkannt und wiedergegeben. Im Rahmen dessen werden teilweise individuelle Gestaltungsmuster hinzugefügt. Auf-

grund von sprachlichen Unsicherheiten und morphosyntaktischen Simplifizierungen gibt es in einigen Texten hingegen keine ausgereifte Erzählstruktur. Es handelt sich bei ihnen um reine Deskriptionen des zur Verfügung gestellten Bildimpulses.

### 5.3.5.3 Narrative Texte im Vergleich

Nach der Darstellung der verwendeten Affektstrukturmarkierungen der bilingualen Schülerinnen und Schüler in ihren auf italienisch und deutsch verfassten Texten soll nun der Vergleich mit den einsprachigen Kontrollgruppen erfolgen. Dabei soll zunächst die Frage beantwortet werden, welche Unterschiede zwischen den monolingualen und bilingualen Erzählungen festzustellen sind, und ob es kulturspezifische Merkmale gibt. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob bilinguale Schülerinnen und Schüler solche Merkmale von einer Sprache in die andere transferieren.

Für ein besseres Verständnis der Beispiele soll nochmals erwähnt sein, dass für beide Vergleichsgruppen der Bildimpuls über den Absturz des Feuerballs verwendet wurde. Hinsichtlich der Kontrollgruppen handelt es sich – ähnlich wie bei der Analyse der argumentativen Texte – um einsprachige Schülerinnen und Schüler, die ein deutsches bzw. ein italienisches Gymnasium besuchen. Für den Vergleich der Texte werden – wie im Falle der argumentativen Texte – die Daten der Probandinnen und Probanden aus dem Gymnasium und der Europäischen Schule verwendet.

Im Folgenden werden einige Beispiele hinsichtlich der psychologischen Nähe vorgestellt und diskutiert, da in dieser Kategorie einige – leichte – Unterschiede beobachtet werden konnten. In dieser Hinsicht ist zunächst festzustellen, dass die Verwendung der indirekten Rede in den Texten der Vergleichsgruppen erst nach der Einsetzung eines emotionalen Kontrasts des Settings erfolgt. Die negativ konnotierten Handlungssequenzen (das Einbrechen des Feuerballs) bringt die Hauptfigur dazu, zu schreien, damit die Freundin bzw. das Mädchen, das auf der Straße läuft, wegrennen und sich somit retten kann. Der Versuch, das Mädchen zu retten, wird durch die indirekte Rede in beiden Sprachen realisiert:

(137) a) ITA\_G\_1\_Antonia\_NT\_IT\_RABE0700

*Ma qualche istante più tardi vidi una ragazza che probabilmente viveva in quella zona e si stava dirigendo verso la sua auto per uscire. **Cominciai a chiamarla per avvisarla del pericolo, corsi verso di lei perché era spaventata***

›Aber ein paar Augenblicke später sah ich ein Mädchen, das wahrscheinlich in der Gegend lebte und sie lief gerade auf ihr Auto zu, um wegzufahren. **Ich fing an sie zu rufen, um sie auf die Gefahr aufmerksam zu machen** und lief zu ihr, weil sie erschrocken war«

(137) b) ITA\_G\_1\_Cristiano\_NT\_IT\_ANAM0600

*Ad un tratto vidi un grande meteorite che si stava avvicinando a noi **io gridai subito di spostarsi velocemente.***

›Auf einmal sah ich einen großen Meteorit, der sich uns näherte, **ich schrie sofort, sich schnell wegzubewegen.**«

(137) c) DE\_G\_9\_Helena\_NT\_DE\_IAZI0700

*Plötzlich sah er wie ein riesiger Feuerball von oben auf den Parkplatz herab viel. **Panisch schrie er zu ihr, und zum Glück hörte sie ihm gleich beim ersten mal. Er rief ihr panisch zu sie solle sofort los laufen.***

Ähnliche Strukturen sind auch in den deutschen Texten der mehrsprachigen Gruppe zu finden.

In Bezug auf die direkte Redewiedergabe sind in den Gruppen einige Differenzen zu erkennen. Diese sind auf eine unterschiedliche Positionierung innerhalb des Textes zurückzuführen, wie in folgenden Beispielen aufgezeigt wird:

(138) a) ITA\_G\_2\_Emiliana\_NT\_IT\_MISC0499

*Oh, certo che posso muovermi; la »palla di fuoco« si avvicina e Jessy è proprio in direzione della sua traiettoria **»Jessy, Jessy corri via Jessy«** grido a più non posso. [...] Ci ritroviamo a terra io sopra di lei ci sono un paio di minuti di silenzio che vengono interrotti dalla sua voce stridula: **»hei, ma sei pazzo? Levati da qui, mi stai schiacciando!«***

›Oh, gewiss kann ich mich bewegen, der »Feuerball« nähert sich und Jessy ist genau in der Richtung seiner Flugbahn **»Jessy, Jessy renn weg Jessy«** schreie ich aus [...] Wir finden uns am Boden wieder, ich auf ihr, es folgen ein paar Minuten des Schweigens, die unterbrochen werden von ihrer kreischenden Stimme: **»Hey, bist du verrückt? Geh weg von hier, du zerquetschst mich!«**

(138) b) DEU\_G\_10\_Liz\_NT\_DE\_NARO0202

*An einem Montag Mittag schlendete ich über den Pausenhof unserer Schule und traf meinen besten Freund Luca, welcher gerade dabei war seine Brotzeit zu essen und rief **»Hey, hast Lust heute mal wieder etwas total lustiges zu unternehmen?«** [...] Als ich Luca auf einer hohen Mauer neben dem Haus stehen sah und schrie er panisch: **»Scheiße, laura pass auf!«** Also schaute ich plötzlich aufgeregt nach oben und sah, wie einen großen brennenden Ball auf mich zuflug. [...] Darauf hin sagte Luca zu mir: **»Oh mein Gott Laura, wie geht es dir, du warst ohnmächtig, hast eine Platzwunde und dein Band ist gerissen. es tut mir so Leid ich bin einfach so dumm. Ich bin extra früher zum Haus gefahren um den Grill vorzubereiten, doch ich hatte ihn wahrscheinlich nicht gut genug befestigt und dann ist er herunter gefallen und hätte dich fast erwischt, es tut mir so so Leid!«.** Ich antwortete nur leise und noch ziemlich verschlafen: **»Alles gut Luca, bei uns kann einfach nie was gut laufen!«***

Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, wird die direkte Rede in den italienischen Texten der einsprachigen Gruppe mitten in das erzählerische Geschehen integriert. Diese Einsetzung, die zu einer Erzeugung der Valenz, das heißt der negativen Grundstimmung der Erzählung führt, bringt auch eine stärkere Markierung der Episode mit sich. Dabei wird eine unmittelbare Nähe mit den Lesenden hergestellt: *Oh, certo che posso muovermi, la »palla di fuoco« si avvicina e Jessy è proprio in direzione della sua traiettoria »Jessy, Jessy corri via Jessy« grido a più non posso.*

Durch die direkte Rede wird der Eindruck erweckt, dass das Gespräch der Agierenden unmittelbar in der Ursprungssituation entstanden ist, wodurch für die Lesenden der Eindruck entsteht, als würden sie die Situation direkt nacherleben. In den deutschen Texten, wie Beispiel (138b) zeigt, wird die direkte Rede hingegen im gesamten Text verwendet.

In den italienischen Texten der bilingualen Gruppe wird die direkte Rede stark angewendet. Diese wird, wie bereits in Kapitel 5.3.5.1 gezeigt, zum Teil als Versprachlichung der Gedanken und Emotionen der Hauptfigur verwendet oder als Hilfskonstruktion in Form von sprachlichen Vereinfachungen eingesetzt:

(139) a) E\_10\_Gianna\_AT\_IT\_IASZ0400

*Corro giù per raccontarlo a mamma. Lei, mi guarda come se fossi un alieno e mi dice »Luca sei tu?« lo la rassicuro e la abbraccio stretta.*

›Ich laufe runter, um es Mamma zu erzählen. Sie sieht mich an, als sei ich ein Außerirdischer und sagt: »Luca, bist du das?« Ich beruhige sie und umarme sie fest.«

(139) b) G\_9\_Annalisa\_NT\_IT\_SAFE1100

*A me mi basta adesso! Voglio tornare a casa, nel anno 2014. Se continuerà così, l'humanita non sarà la stessa. Tutti si combatono. Spero che cambiera.*

›Jetzt genügt es mir! Ich will nach Hause zurückkehren, in das Jahr 2014. Wenn es so weitergehen wird, wird die Menschheit nicht die gleiche sein.«

Weiterhin werden sowohl in den deutschen als auch in den italienischen Texten der bilingualen und einsprachigen Gruppen im reedeinleitenden Satz »sprachhandlungsbezeichnende Verben« (Grommes 2018: 36) verwendet. Die am häufigsten verwendeten Verba Dicendi sind beispielsweise »schreien«, »sagen«, »rufen« im Deutschen bzw. *urlare, dire und chiamare* im Italienischen. Während die wiedergegebenen Äußerungen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen im Präsens realisiert werden, sind die reedeinleitenden Sätze in der Vergangenheit nur im

Deutschen zu finden. Im Italienischen werden sie sowohl im Präsens als auch in der Vergangenheitsform realisiert.

Neben den dargestellten Beispielen ist in den deutschen Texten ein weiteres narratives Mittel erkennbar, das häufiger als in den italienischen Erzählungen zum Einsatz kommt. Hierbei handelt sich um die Beschreibung von Körperreaktionen. Die Darstellung der Körperempfindung der Hauptfigur(en) führt in den Texten der beiden Kontrollgruppen sowie der bilingualen Gruppe zu einer Stärkung der negativen Grundstimmung der Episode. In den beiden Sprachen werden ähnliche Körperreaktionen ausgedrückt, die durch die angsteinflößende Situation des Absturzes des Feuerballs verursacht sind:

(140) a) ITA\_G\_1\_Giovanna\_NT\_IT\_IAPE0700

*Avevo un libro in mano, quando ad un tratto **sentii un calore sulla mia testa.***

›Ich hatte ein Buch in der Hand, als ich auf einmal **Hitze auf meinem Kopf** spürte.«

(140) b) DEU\_G\_9\_Peter\_NT\_DE\_KESC1200

*er war in einem Krankenhaus und seine Mutter saß schlafend auf einem Stuhl neben ihn. Er wollte versuchen aufzustehen doch er merkt **seine Beine bewegten sich nicht.***

(140) c) DEU\_G\_10\_Marius\_NT\_DE\_DOZE0202

*Er sprintete nach unten in den Hof und er sah immer noch nicht viel mehr, er sah nur im Rauch etwas leuchtend Rot glühen, es war unglaublich heiß. **Auf seiner Stirn bildeten sich Schweißtropfen und ihm wurde schon fast schwindelig, da er durch den Staub nicht genügend Luft bekam.***

Die affektive Markierung der Erzählung führt somit zu einem »sinnlichen [...] Höhepunkt, der durch Wahrnehmungserregungen« (Hicketier 2001: 125) etwa Körperreaktionen und Schwindelgefühle, erzeugt wird. Diese Strategien dienen dazu, die Identifikation der Lesenden mit den Hauptfigur(en) zu schaffen. Die Darstellung der Körperempfindungen erfolgt in beiden Sprachen auf ähnliche Art und Weise, nur beim Moment der Einsetzung in die Erzählstruktur gibt es Unterschiede. In den deutschen Texten wird die Beschreibung der Körperreaktion überwiegend im Ereignisverlauf eingesetzt. Diese Einsetzung kennzeichnet somit eine »episodische Markierung [der] Diskontinuität des Ereignisverlaufs« (Boueke et al. 1995: 78) der Geschichte. In den italienischen Texten werden diese Beschreibungen hingegen vor allem im Sinne einer »Markierung des Settings« (Boueke et al. 1995: 78) verwendet. Diese unterschiedliche Einsetzung führt einerseits zu einer Intensivierung der Erzählung in den deutschen und andererseits zu einem Bruch der Normalität des Ereignisablaufes in den italienischen Texten.



### Quantitativer Vergleich zwischen der einsprachigen und der mehrsprachigen Gruppe

Im Folgenden soll eine quantitative Gegenüberstellung der italienischen narrativen Texte der mehrsprachigen und der einsprachigen Schülerinnen und Schüler erfolgen.

Die folgende Tabelle (Tabelle 24) zeigt die absolute Häufigkeit der gesamten Affektstrukturmarkierungen und deren prozentuale Verteilung in den italienischen Texten des Gymnasiums, der Europäischen Schule und der einsprachigen italienischen Kontrollgruppe. Anhand dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die gesamten Affektstrukturmarkierungen überwiegend in den Erzählungen der Vergleichsgruppe und der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zu finden sind (jeweils 48 % und 32 %). Bei den Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums liegt der Wert der absoluten Häufigkeit bei 65 und die prozentuale Verteilung bei 20 Prozent:

	Affektstrukturmarkierungen Absolute Häufigkeit	Affektstrukturmarkierungen in %
Narrative Texte_IT_ Vergleichsgruppe	158	48 %
Narrative Texte_IT_ES	106	32 %
Narrative Texte_IT_G	65	20 %
<b>Gesamt</b>	<b>329</b>	<b>100 %</b>

Tab. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten

Im folgenden Balkendiagramm wird darüber hinaus gezeigt, wie die Verteilung der Kategorien innerhalb der drei Gruppen und untereinander aussieht. Aus der Abbildung 22 wird deutlich, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule und der einsprachigen Gruppe kaum Unterschiede in den drei Kategorien bestehen.

Hinsichtlich der psychologischen Nähe und der Valenz zeigen sich jedoch einige Differenzen in der prozentualen Verteilung zwischen den Gruppen: Während die Werte der psychologischen Nähe in der Vergleichsgruppe und der Europäischen Schule jeweils bei 52 Prozent und 53 Prozent liegen, ist die prozentuale Verteilung in den Daten des Gymnasiums bei 68 Prozent.

Bei der Betrachtung des Balkendiagramms zeigt sich darüber hinaus eine niedrigere Einsetzung der Valenz in den Daten des Gymnasiums (25%). Die Werte der einsprachigen Gruppe liegen hingegen bei 39 Prozent und die Werte für die Europäische Schule bei 40 Prozent:

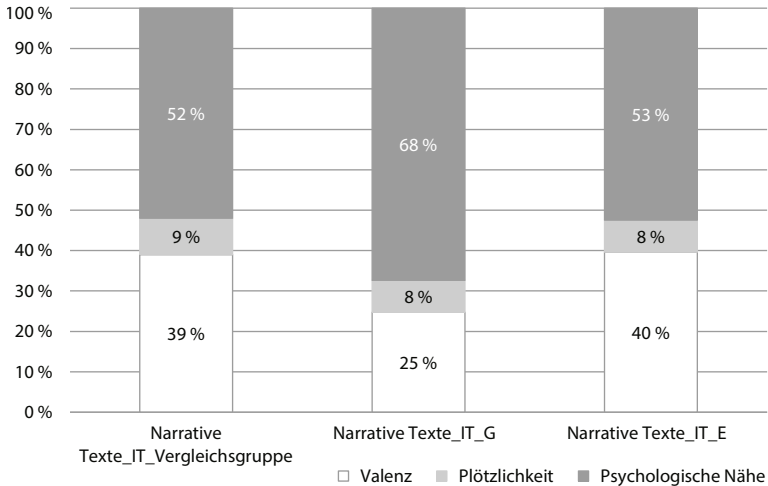


Abb. 22: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten

In der folgenden Abbildung werden die Kategorien der Valenz, der Plötzlichkeit und der psychologischen Nähe verglichen:

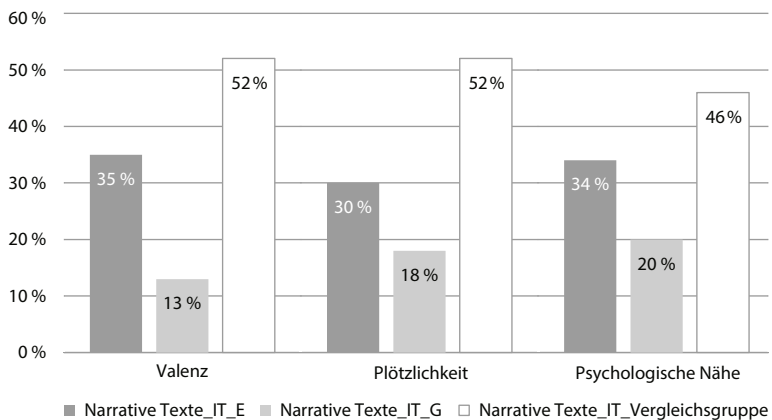


Abb. 23: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten

Fasst man die Ergebnisse des Vergleichs der italienischen Texte hinsichtlich der einzelnen Kategorien zusammen, kann Folgendes festgehalten werden:

- Einsprachige italienische Schülerinnen und Schüler weisen die meisten Affektstrukturmarkierungen in allen Kategorien auf.
- Die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule tendieren zu einer häufigeren Realisierung der drei Kategorien, im Unterschied zu den Probandinnen und Probanden des Gymnasiums.

Die nachfolgende Tabelle bestätigt zunächst die bereits diskutierten Beobachtungen, dass die monolingualen Texte die meisten Markierungen aufweisen. Hinsichtlich der bilingualen Texte zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede, insbesondere bei der Verwendung der Redewiedergabe: Die Werte für die Verwendung der indirekten Rede liegen bei den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule bei 33 Prozent, während sie bei den Texten des Gymnasiums bei 11 Prozent liegen. Auch die direkte Rede wird mit 65 Prozent von den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule bevorzugt. Die anderen beiden Kategorien der Wiedergabe von Gedanken und der Körperreaktionen weisen schließlich eine gleichmäßigere Verteilung in den drei Gruppen auf:

<b>Psychologische Nähe</b>	<b>Narrative Texte_IT_E</b>	<b>Narrative Texte_IT_G</b>	<b>Narrative Texte_IT_Vergleichsgruppe</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	33 %	11 %	56 %	100 %
Direkte Rede	65 %	0 %	35 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	30 %	30 %	40 %	100 %
Körperreaktionen	32 %	26 %	42 %	100 %

Tab. 25: Psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten

Für den Vergleich der Texte der einsprachigen italienischen Schülerinnen und Schüler mit den Texten der bilingualen Probandinnen und Probanden lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Daten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen weniger Affektstrukturmarkierungen enthalten. Dies zeigt sich beispielsweise in der Verwendung der direkten und indirek-

ten Rede. Die Daten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen hingegen eine stärkere Ähnlichkeit zu der italienischen Vergleichsgruppe auf.

Beim Vergleich der deutschen einsprachigen Gruppe mit der bilingualen Gruppe, der in der folgenden Tabelle (Tabelle 26) gezeigt wird, ist eine ähnliche Tendenz wie in den italienischen Daten festzustellen: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler verwenden im Vergleich zu der einsprachigen Gruppe weniger Affektstrukturmarkierungen. Während die deutschen Texte der monolingualen Schülerinnen und Schüler 49 Prozent der Affektstrukturmarkierungen enthalten, liegen die Werte in den Daten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule und des Gymnasiums jeweils bei 28 Prozent und 23 Prozent:

	Affektstrukturmarkierungen Absolute Häufigkeit	Affektstrukturmarkierungen in %
Narrative Texte_DE_ Vergleichsgruppe	176	49 %
Narrative Texte_DE_ES	100	28 %
Narrative Texte_DE_G	84	23 %
<b>Gesamt</b>	<b>360</b>	<b>100 %</b>

Tab. 26: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten

Aus der folgenden Abbildung kann darüber hinaus abgelesen werden, inwieweit sich die Kategorien der Valenz, der Plötzlichkeit und der psychologischen Nähe innerhalb der drei Gruppen unterscheiden. Das Balkendiagramm zeigt, dass die Affektstrukturmarkierungen in den deutschen Texten der unterschiedlichen Gruppen ähnlich verteilt sind. Einige Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Verteilung der psychologischen Nähe und der Plötzlichkeit feststellen: Die Daten der einsprachigen Gruppe weisen die meisten Elemente der psychologischen Nähe auf (59 %) auf, gefolgt von der Verwendung in den Texten des Gymnasiums (56 %) und der Europäischen Schule (54 %). Die Plötzlichkeit wird hingegen vor allem in den Texten der bilingualen Gruppe realisiert:

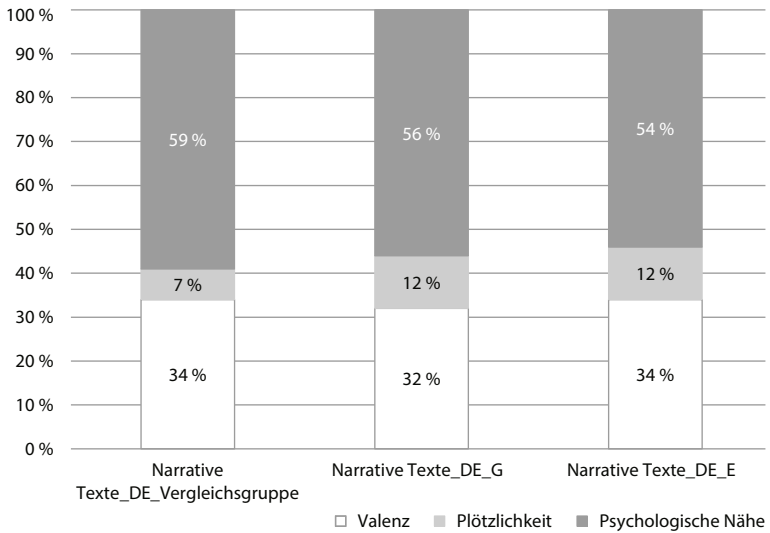


Abb. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten

Die Unterschiede werden deutlicher, wenn die einzelnen Kategorien zwischen den Gruppen verglichen werden, wie im Folgenden gezeigt wird:

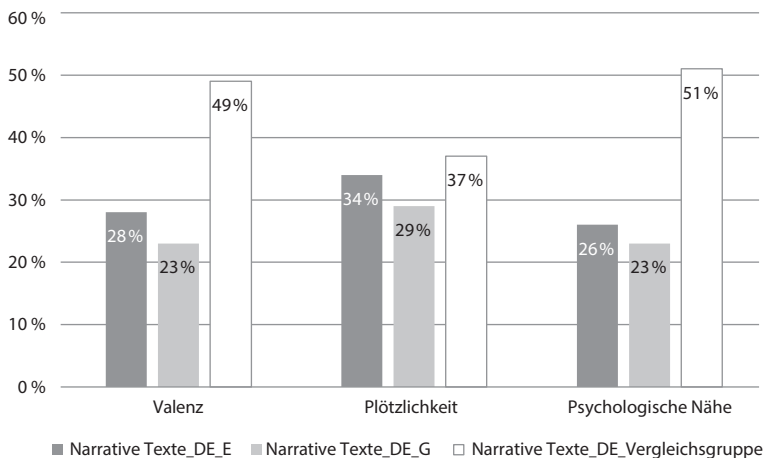


Abb. 25: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten

Die Analyse der deutschen Texte hinsichtlich der Affektstrukturmarkierungen bestätigt das Ergebnis, das auch die vorherige Analyse mit den italienischen Texten ergeben hat.

Während bei der Verwendung der Plötzlichkeit wenige Unterschiede festzustellen sind, zeigen sich in den anderen zwei Kategorien bedeutende Differenzen: Die Valenz wird in den Texten sowohl der bilingualen als auch der einsprachigen deutschen Vergleichsgruppe anhand von Textelementen mit positiven bzw. negativen Konnotationen oder expressiven Verben eingesetzt. Die psychologische Nähe wird in beiden Gruppen mithilfe von sprachlichen Elementen realisiert, die die Gedanken, Wahrnehmungen und verbalen Handlungen der Agierenden wiedergeben.

Bei der Betrachtung der einzelnen Kategorien der psychologischen Nähe in der einsprachigen und bilingualen Gruppe (siehe Tabelle 27) können folgende Beobachtungen abschließend festgehalten werden:

- Die deutsche monolinguale Gruppe realisiert die meisten Affektstrukturmarkierungen hinsichtlich der psychologischen Nähe auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die direkte Rede am häufigsten verwendet wird (64 %).
- Im Vergleich zu der monolingualen Gruppe weisen die deutschen Texte der bilingualen Schülerinnen und Schüler wenige Markierungen der psychologischen Nähe auf. Die deutschen Texte der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums verwenden im Vergleich zu den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule viel häufiger sowohl die indirekte Rede als auch die Beschreibung von Körperreaktionen.
- Die deutschen Texte der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen allgemein im Vergleich zu den anderen untersuchten Gruppen weniger Markierungen der psychologischen Nähe auf. Sie sind wenn, dann insbesondere in Form einer Wiedergabe von Gedanken zu finden (33 %):

<b>Psychologische Nähe</b>	<b>Narrative Texte_DE_E</b>	<b>Narrative Texte_DE_G</b>	<b>Narrative Texte_DE_Vergleichsgruppe</b>	<b>Gesamt</b>
Indirekte Rede	10 %	40 %	50 %	100 %
Direkte Rede	17 %	19 %	64 %	100 %
Wiedergabe von Gedanken	33 %	18 %	49 %	100 %
Körperreaktionen	19 %	35 %	46 %	100 %

Tab. 27: Psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten

Schließlich wird die psychologische Nähe von der einsprachigen deutschen Vergleichsgruppe nicht (nur) an spezifischen Stellen innerhalb des Ereignisablaufs, sondern häufig im ganzen Text eingesetzt. Die bilingualen Schülerinnen und Schüler weisen hingegen einige Schwierigkeiten auf, diese Markierungen innerhalb der gesamten Erzählstruktur einzusetzen.

#### 5.3.5.4 Zusammenfassung

Anhand der Analyse der Diskursstrategien der zwei einsprachigen Gruppen konnte zunächst festgestellt werden, dass die Verwendung von Affektstrukturmarkierungen in beiden Gruppen ähnlich verteilt ist. Hinsichtlich der psychologischen Nähe konnte weiterhin gezeigt werden, dass insbesondere die Redewiedergabe anders eingesetzt wird: Während die deutschen Texte eher eine dialogische Darstellung des Inhalts durch eine häufige Verwendung der direkten Rede aufweisen, verwenden die italienischen Schülerinnen und Schüler wesentlich häufiger die indirekte Rede und die Wiedergabe von Gedanken. Die direkte Rede wird weiterhin in den deutschen einsprachigen Daten auf den gesamten Text verteilt, in den italienischen hingegen nur an bestimmten Stellen der Geschichte verwendet.

Anhand des Vergleichs zwischen den Texten der einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler konnte ferner ein quantitativer Unterschied in der Verwendung der Affektstrukturmarkierungen festgestellt werden. Die bilingualen Schülerinnen und Schüler verwenden zwar weniger Affektstrukturmarkierungen als die einsprachigen Probandinnen und Probanden, tendieren aber zu einem kreativeren Umgang mit den Gestaltungsmustern der Erzählungen. Dies führt

bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu einer häufigeren Aktivierung von Erzählungsformen als bei den einsprachigen, die hingegen dazu tendieren, ähnliche Gestaltungsmuster zu reproduzieren. Diese Unterschiede sind jedoch nicht primär auf kulturspezifische Merkmale zurückzuführen,<sup>145</sup> sondern vielmehr auf eine kreative Aktivierung von zusätzlichen Wissensrahmen seitens der bilingualen Schülerinnen und Schüler.

## 5.4 Die Interaktion zwischen Texten und sprachbiographischen Faktoren

In den vorangegangenen Kapiteln ist beschrieben worden, welche Simplifizierungs- bzw. Transfererscheinungen in den Texten der Schülerinnen und Schüler enthalten waren. Darüber hinaus wurde diskutiert, welche Diskursstrategien die Probandinnen und Probanden verwenden und ob sie diese von einer Sprache in die andere übertragen. Im Anschluss daran wurde ein Vergleich mit zwei einsprachigen Kontrollgruppen durchgeführt.

Nachdem in den Kapiteln vor allem die sprachliche Ebene untersucht wurde, steht abschließend die Analyse der sprachbiographischen Faktoren im Fokus, die einen Einfluss auf die zuvor untersuchten Phänomene haben. Dieser Fragestellung soll anhand einer quantitativen Untersuchung nachgegangen werden.

Es soll zunächst diskutiert werden, ob ein Zusammenhang zwischen den sprachbiographischen Faktoren und den Transfererscheinungen bzw. Simplifizierungen besteht, die in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 dargestellt wurden. Hierfür wurde das logistische Regressionsmodell herangezogen.<sup>146</sup>

<sup>145</sup> Vgl. auch die in Kapitel 3.5 dargestellten Studien hinsichtlich des Transfers in bilingualen Erzählungen.

<sup>146</sup> Die logistische Regressionsanalyse wird angewendet, wenn geprüft werden soll, ob ein Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variablen (also die Variable, die vorhergesagt werden soll) und einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (also die Variablen, die zur Vorhersage der abhängigen Variable herangezogen werden sollen) besteht. Logit-Modell stellt die Abkürzung dieses Verfahrens dar. Für eine Einführung in die logistische Regressionsanalyse wird auf Diaz-Bone/Künemund (2003) verwiesen.



Für die quantitative Analyse wurden die zwei sprachlichen Phänomene separat betrachtet: Zuerst wird der Zusammenhang zwischen den Simplifizierungen und den sprachbiographischen Faktoren diskutiert, darauf folgt die Darstellung der Transfererscheinungen. Abschließend werden die Diskursstrategien betrachtet.

Bei der Untersuchung wurden folgende Faktoren berücksichtigt: Die von den Probandinnen und Probanden besuchte Schule, die Art und die Sprache der Texte sowie der Umgang mit dem Lesen und Schreiben in der Freizeit.<sup>147</sup> Die angegebenen unabhängigen Variablen wurden für die Analyse wie folgt abgekürzt:

- Schulart 1 bezieht sich auf die Europäische Schule und wird als Referenzkategorie verwendet (deshalb wird sie nicht angezeigt).
- Schulart 2 ist das Gymnasium.
- Schulart 3 betrifft die Realschule.
- Textartnarrativ sind die narrativen Texte, in diesem Fall ist der argumentative Text die Referenzkategorie.
- TextIT betrifft die italienischen Texte, die deutschen Texte bilden die Referenzkategorie.
- Die Kategorien Umgang\_DE oder\_IT deuten auf das Lesen und Schreiben in den jeweiligen Sprachen hin. Kategorie 2 (Umgang\_DE2) beschreibt einen hohen Umgang mit Texten (die Schülerinnen und Schüler haben im Interview angegeben, dass sie Zeitungen, Zeitschriften und mehr als sechs Bücher im Jahr lesen. Sie schreiben außerdem Tagebücher oder Essays in der untersuchten Sprache). Die Kategorie 1 zeigt einen mittleren Umgang mit Texten (das Lesen von eins bis fünf Büchern im Jahr, Zeitungen und Zeitschriften. Das Schreiben findet nur in den sozialen Medien statt). Die Kategorie 0 zeigt einen niedrigen Umgang mit Texten, das Lesen und Schreiben nur in den sozialen Medien und zählt als Referenzkategorie.

Als abhängige Variable wurde die gesamte Tokenanzahl der Simplifizierungen und Transferenzen verwendet, die in den jeweiligen Textsorten berechnet wurde.

<sup>147</sup> Das Modell sollte möglichst einfach gehalten werden, um seine Stabilität zu gewährleisten. Daher konnten nicht zu viele unabhängige Variablen aufgenommen werden.

Die R-Ergebnisse für das Logit-Modell hinsichtlich der Simplifizierungen sind in der nachfolgenden Abbildung zu sehen:

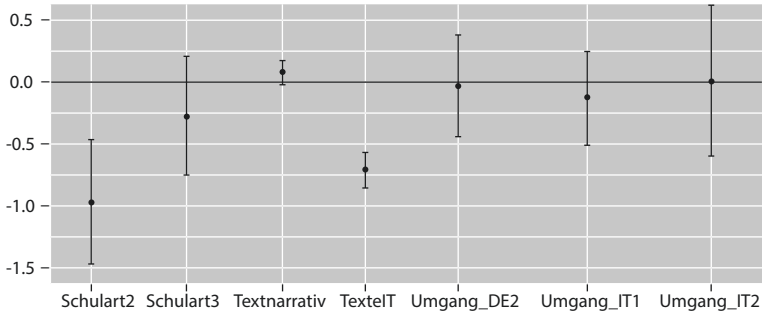


Abb. 26: Effektplot: Simplifizierung

Die quantitative Analyse zeigt zunächst, dass die Art des Textes keine signifikante Rolle für Simplifizierungen spielt (Textnarrativ  $0.062$ ,  $p = 0.12192$ ). Vergleicht man diesen Wert mit dem der Tabelle 30 hinsichtlich der Transfererscheinungen, stellt man fest, dass es wahrscheinlicher ist, dass die Schülerinnen und Schüler sprachliche Strukturen im Text simplifizieren, als dass sie sie von einer Sprache in die andere übertragen. Einen erheblichen Einfluss auf die Simplifizierungen haben sowohl die besuchte Schule als auch die Sprache des Textes. So ist der Einfluss der italienischen Textsprache bei der europäischen Schule signifikant ( $-0.709$ ,  $p < 2e-16^{***}$ ). Der Einfluss bei deutschen Texten für das Gymnasium sowie die Realschule liegt jeweils bei  $-0.951$ ,  $p = 0.0001^{***}$  und  $-0.269$ ,  $p = 0.25213$ .

Die literalen Praktiken im Italienischen in der Freizeit zeigen hingegen keine signifikanten Ergebnisse. Es ist dabei jedoch zu beachten, dass nicht bei allen Schülerinnen und Schülern alle Kategorien vertreten sind, wie die folgende Tabelle aufzeigt:<sup>148</sup>

<sup>148</sup> Das bedeutet, dass das Modell hinsichtlich dieser Kategorie keine aussagekräftigen Antworten liefert.

	<b>Kategorie 0 Niedriger Umgang</b>	<b>Kategorie 1 Mittlerer Umgang</b>	<b>Kategorie 2 Hoher Umgang</b>
Europäische Schule	4	44	24
Gymnasium	32	24	4
Realschule	44	36	0

Tab. 28: Umgang mit italienischen Texten nach den drei Schultypen Europäische Schule, Gymnasium und Realschule

Aufgrund der Tatsache, dass Kategorie 2 (hoher Umgang mit Texten) überwiegend auf Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule zutrifft und unter Berücksichtigung der vorherigen Feststellung des hoch signifikanten Zusammenhangs zwischen Schulart und Simplifizierungen kann man jedoch vermuten, dass literale Praktiken einen großen Einfluss auf Simplifizierungsprozesse haben.

Mithilfe des Logit-Modells ist darüber hinaus die Betrachtung von Regressionskoeffizienten (sog. »Odds Ratio«) möglich. Dafür werden einige Beispielschülerinnen und -schüler berücksichtigt, die ähnliche Charakteristika aufweisen, etwa das Schreiben eines italienischen Textes, wenig Umgang mit deutschen Texten in der Freizeit (überwiegend über soziale Medien) und einen mittleren Umgang mit Texten auf Italienisch (Lesen von 1–5 Büchern im Jahr, Zeitungen/Zeitschriften und das Schreiben in den sozialen Medien). Auf der Basis dieser Faktoren liegt die vorhergesagte erwartete Wahrscheinlichkeit, Simplifizierungsprozesse zu realisieren, bei 22,64 Prozent, wenn sie ein Gymnasium besuchen (0.2264725)<sup>149</sup> und bei 6,9 Prozent im Falle des Besuchs der Europäischen Schule (0.06918563).

Betrachtet man die ähnlichen sprachbiographischen Faktoren im Fall eines deutschen Textes, ist festzustellen, dass die geschätzte Wahrscheinlichkeit, Simplifizierungen zu realisieren, bei den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule bei 1,5 Prozent liegt (0.1515297). Bei den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums hingegen liegt

<sup>149</sup> Es handelt sich hierbei um »random intercepts«, die separat in der quantitativen Analyse berechnet wurden. Mit diesem Verfahren konnten einzelne Effekte individuen-spezifisch berechnet werden. Für weiterführende Informationen zum »random intercept model« wird auf die folgende Website verwiesen, URL: <https://wikis.fu-berlin.de/display/fustat/Analyse+von+Cluster-+und+Paneldaten> (Zugriff vom 29.04.2021).

der Wert bei 0,53 Prozent (0.05355902). Die Werte der Simplifizierungen sind bei den deutschen Texten niedriger als bei den italienischen, was die sprachlichen Unsicherheiten im Italienischen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn sie eine rein deutsche Schule besuchen, bestätigt. Dieser Befund untermauert zudem die Annahme, dass die Schulart eine untergeordnete Rolle spielt und der bilinguale Unterricht einen viel größeren positiven Einfluss auf die schriftlichen Kompetenzen hat.

Die Ergebnisse sind auch aus der nachfolgenden Tabelle ablesbar:

Parametric coefficients	Estimate	Std. Error	Pr(> z )
(Intercept)	-2.466	0.24197	< 2e-16***
Textartnarrativ	0.062	0.04048	0.12192
Umgang_DE2	-0.030	0.19514	0.87416
Umgang_IT1	-0.131	0.19472	0.49946
Umgang_IT2	0.018	0.32637	0.95470
Texte IT	-0.709	0.07243	< 2e-16***
Schulart 2	-0.951	0.24597	0.00011***
Schulart 3	-0.269	0.23552	0.25213
Texte IT: Schulart 2	1.999	0.11338	< 2e-16***
Texte IT: Schulart 3	1.695	0.09713	< 2e-16***
R <sup>2</sup> (adj.)	0.421		

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Tab. 29: Einflussfaktoren auf die Simplifizierungen

Das ähnliche Analyseverfahren wurde auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Transfererscheinungen und den sprachbiographischen Faktoren angewandt. Wie aus der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 30) ersichtlich wird, werden einige bereits geäußerte Beobachtungen in Bezug auf die Simplifizierungen bestätigt: Die Art des Textes zeigt keine Signifikanz hinsichtlich der Realisierung von Transfererscheinungen ( $-0.013$ ,  $p = 0.819481$ ), wobei hierbei von einer niedriger geschätzten Wahrscheinlichkeit auszugehen ist als bei den Simplifizierungen. Der unterschiedliche Umgang mit Texten ist auch im Fall von Transfererscheinungen nicht aussagekräftig. Diese Annahme wird von der relativ hohen Standardabweichung, insbesondere hinsichtlich der

italienischen Texte, bestätigt (Umgang\_IT2 Std. Error 0.41984). Die Ergebnisse in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Transfer und sprachbiographischen Faktoren sind in der nachfolgenden Abbildung zu sehen:

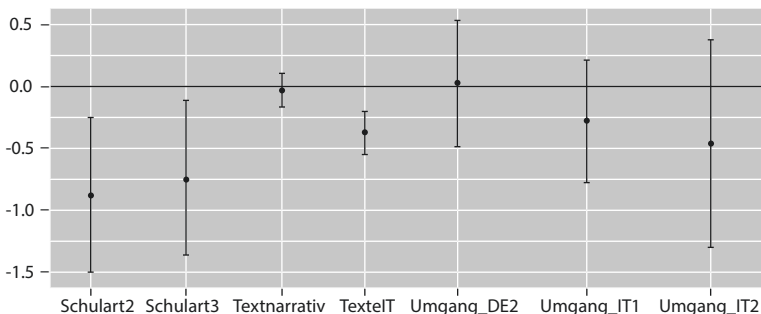


Abb. 27: Effektplot: Transfer

Signifikant ist auch in diesem Fall die Sprache der Texte: Die geschätzte Wahrscheinlichkeit, dass Transfererscheinungen in den italienischen Texten vorkommen, ist sehr hoch (TexteIT -0.377,  $p = 0.000102^{***}$ ). Der Schultyp spielt auch im Fall des Transfers eine signifikante Rolle, wobei der Wert bei der Realschule etwas niedriger ausfällt: -0.728,  $p = 0.017509^*$ . Signifikant ist vor allem der Wert im Falle des Gymnasiums: -0.871,  $p = 0.005569^{**}$ . Abschließend ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule Transfererscheinungen in den italienischen Texten realisieren, sehr hoch: 1.162,  $p = 5.71e-13^{***}$  für das Gymnasium und 1.345,  $p = < 2e-16^{***}$  für die Realschule.

Insgesamt konnte anhand des Logit-Modells gezeigt werden, dass die Textsorte sowohl im Falle der Simplifizierungen als auch des Transfers keine signifikante Rolle spielt. Angesichts der unterschiedlichen Verteilung von den Variablen Lesen und Schreiben konnte zur Korrelation zwischen Transfererscheinungen und literalen Praktiken im Italienischen keine aussagekräftigen Beobachtungen gemacht werden.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zusammengefasst:

Parametric coefficients	Estimate	Std. Error	Pr(> z )
(Intercept)	-3.10617	0.31044	< 2e-16***
Textartnarrativ	-0.013	0.06054	0.819481
Umgang_DE2	0.033	0.25117	0.894108
Umgang_IT1	-0.289	0.25024	0.247481
Umgang_IT2	-0.461	0.32637	0.271250
Texte IT	-0.377	0.09718	0.000102***
Schulart 2	-0.871	0.31430	0.005569**
Schulart 3	-0.728	0.30675	0.017509*
Texte IT: Schulart 2	1.162	0.16131	5.71e-13***
Texte IT: Schulart 3	1.345	0.14348	< 2e-16***
R <sup>2</sup> (adj.)	0.26		

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Tab. 30: Einflussfaktoren auf die Transfererscheinungen

Im Hinblick auf den Einfluss der sprachbiographischen Faktoren auf die Diskursstrategien wurde ein Koeffizientenplot berechnet. Es handelt sich hierbei um ein generalisiertes lineares gemischtes Modell.<sup>150</sup> Für die Berechnung des Modells war es möglich, mehrere unabhängige Variablen aufzunehmen, die im Folgenden erläutert werden:

- Linstr = 1, herkunftssprachlicher Unterricht von 3 bis 6 Jahren
- Linstr = 2, herkunftssprachlicher Unterricht ab sieben Jahren
- Linstr = 3, Besuch einer Schule in Italien von 1 bis 5 Jahren  
Referenzkategorie: kein Unterricht auf Italienisch
- School Type = 2, Gymnasium
- School Type = 3, Europäische Schule  
Referenzkategorie: Realschule
- Reading L1/L2 = 1, nur Zeitungen bzw. Zeitschriften
- Reading L1/L2 = 2, 1 bis 5 Bücher im Jahr
- Reading L1/L2 = 3, ab 6 Bücher im Jahr  
Referenzkategorie: Lesen nur in sozialen Medien

<sup>150</sup> Darunter versteht man komplexe Modelle, bei denen Zielvariablen nicht normalverteilt sind. Das für die Berechnung verwendete Koeffizientenintervall liegt bei 95 Prozent. Für weitere Informationen zu den generalisierten linearen gemischten Modellen (GLMM, *generalized linear mixed models*) wird auf Fahrmeir et al. (2009), Fahrmeir et al. (2013) verwiesen.

- Writing L1/L2 = soziale Medien
- Writing L1/L2 = Tagebücher/Geschichten/Essays  
Referenzkategorie: Kein Schreiben in der Freizeit
- Text Type NT, Narrative Texte  
Referenzkategorie: Argumentative Texte
- L1 = Italienisch
- L2 = Deutsch

Als abhängige Variablen wurden die folgenden fünf Kategorien für die jeweiligen Textsorten verwendet:

### **Argumentative Diskursstrategien**

1. Hoher Anteil an Involvierungsstrategien
2. Mittel bis stark ausgeprägte Involvierungsstrategien
3. Wenig verwendete Involvierungsstrategien
4. Keine oder sehr wenige Involvierungsstrategien
5. Überwiegender Anteil an Distanzierungsstrategien

### **Narrative Diskursstrategien**

1. Einfache narrative Struktur – wenige Affektstrukturmarkierungen
2. Narrative Makrostruktur – keine oder sehr wenige verwendete Affektstrukturmarkierungen
3. Narrative Makrostruktur – wenige verwendete Affektstrukturmarkierungen
4. Narrative Makrostruktur – mittel bis stark ausgeprägte Anzahl an Affektstrukturmarkierungen
5. Narrative Makrostruktur – viele Affektstrukturmarkierungen

Die Betrachtung der nachfolgenden Abbildung zeigt zunächst, dass der herkunftssprachliche Unterricht erst ab sieben Jahren sowie der Besuch einer Schule in Italien von 1 bis 5 Jahren die Verwendung von Diskursstrategien in beiden Sprachen positiv beeinflusst (0.84,  $p < 0.05$  für das Deutsche und 0.63 für das Italienische). Der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts von 3 bis 6 Jahren zeigt hingegen keine Korrelation (-0.59 für das Deutsche und -0.47 für das Italienische).

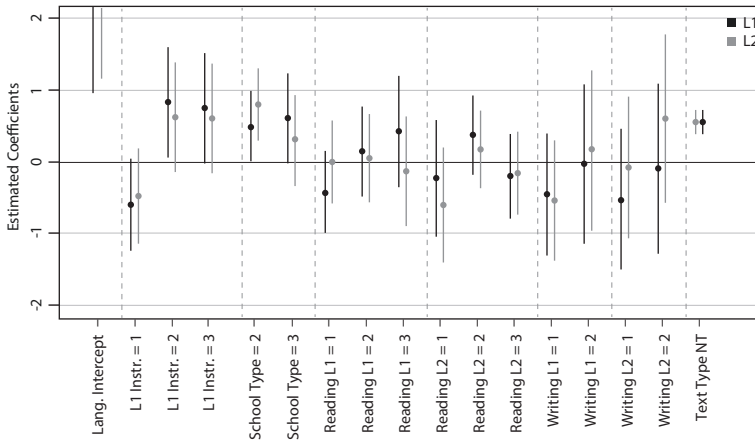


Abb. 28: Einfluss der sprachbiographischen Faktoren auf die Diskursstrategien

Hinsichtlich des Schulbesuchs zeigt sich ein Unterschied, der die vorherigen Beobachtungen hinsichtlich der Phänomene auf der Mikroebene bestätigt: Während sich der Besuch einer deutschen Schule positiv auf die Verwendung von Diskursstrategien in den deutschen Texten auswirkt (0.80,  $p < 0.05$ ), wird beim Besuch der Europäischen Schule eher die Verwendung von Diskursstrategien im Italienischen positiv beeinflusst (0.62).

Aufgrund der bereits diskutierten Unterschiede hinsichtlich des Lesens und Schreibens der drei Gruppen, sind auch in diesem Fall die Ergebnisse unterschiedlich, was anhand der Streuung der Werte ersichtlich wird. Beim Lesen in der Erstsprache lässt sich zunächst feststellen, dass es hier eine sehr positive Korrelation zwischen dem Lesen von über sechs Büchern im Jahr und den Diskursstrategien gibt (0.43). Die Lesepraxis von 1–5 Büchern sowie Zeitungen/Zeitschriften in der Freizeit in der Erstsprache Italienisch hat ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Verwendung von Diskursstrategien in der Zweitsprache Deutsch (0.05). Dies kann für das Lesen in der L2 nicht bestätigt werden: Die Lesepraxis im Deutschen hat keinen positiven Einfluss auf beide Sprachen. Erst wenn das Lesen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen ausgeglichener ausfällt, ist ein positiver Effekt zu bemerken. Wenn das Lesen in der deutschen Sprache ausgeprägter ist, ist



kein positiver Einfluss auf beide Sprachen zu erkennen (-0.15 auf das Deutsche, -0.20 auf das Italienische). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch beim Schreiben in den beiden Sprachen, wobei hier die Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind und somit das Modell keine klare Korrelation feststellen konnte.

Zusammenfassend lässt sich anhand der oben diskutierten statistischen Auswertungen feststellen, dass insbesondere literale Praktiken wie das Lesen und das Schreiben in der italienischen Sprache eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Textkompetenzen sowohl im Italienischen als auch im Deutschen spielen. Weitere Faktoren wie die Schulart und die Textsorte spielen eine untergeordnete Rolle bei der Produktion von Simplifizierungen sowie von Transfererscheinungen. Bilingualer Unterricht hat hingegen einen größeren Einfluss auf die Textkompetenzen. Eine weitere untergeordnete Komponente stellt der Herkunftssprachenunterricht dar. Erst ab einer Dauer von sieben Jahren wirkt sich der Unterrichtsbesuch in der Herkunftssprache signifikant auf die schriftlichen Kompetenzen aus. Dabei soll allerdings berücksichtigt werden, dass nur ein kleiner Anteil der hier ausgewählten Probandinnen und Probanden den konsularischen Unterricht besucht hat.

Die hier dargestellten Ergebnisse weisen in eine ähnliche Richtung wie vorherigen Studien zum Einfluss von sprachbiographischen Komponenten auf die Textkompetenzen. Woerfel et al. (2014) und Riehl et al. (2018) betonen jedoch stärker die Wichtigkeit des Besuches einer bilingualen Schule für die Entwicklung von bilingualen schriftlichen Kompetenzen.

Die statistischen Untersuchungen zu den sprachbiographischen Aspekten der Zielgruppe gemeinsam mit den Beobachtungen aus der Beschreibung der Stichprobe (siehe Kapitel 5.1) lassen eine komplexe Abbildung der Sprachpraxis der befragten Schülerinnen und Schüler erstellen. Während die deskriptive Auswertung der Stichprobe ein Bild der alltäglichen Sprachgebrauchskonstellationen und der literalen Praktiken in den Familien der einzelnen Schülerinnen und Schüler ermöglicht hat, haben die in diesem Kapitel dargestellten Koeffizientenplots ein weiteres Gesamtbild zum Zusammenhang zwischen sprachbiographischen Faktoren und Textkompetenzen geliefert. Es lässt sich

eine komplexe Wechselwirkung von mehreren Faktoren feststellen, die einen Einfluss auf die schriftliche Produktion in den beiden Sprachen der Schülerinnen und Schüler hat. In beiden Analyseverfahren konnte beobachtet werden, dass die alltägliche Sprachpraxis und vor allem das Lesen und Schreiben in beiden Sprachen eine entscheidende Rolle für den Erwerb und die Weiterentwicklung schriftlicher Kompetenzen spielt.

Es soll an dieser Stelle jedoch bemerkt werden, dass diese Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung anhand eines relativ kleinen Korpus gemacht wurden. Dementsprechend konnten auch wenige Variablen berücksichtigt werden. Die Hypothese hinsichtlich einer Korrelation zwischen sprachbiographischen Faktoren und Textkompetenzen sollte deshalb für die hier untersuchte Altersgruppe mit Hilfe einer größeren Anzahl von Daten überprüft werden.

## 6 Schlusswort und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, argumentative und narrative Texte bilingualer italienisch-deutscher Jugendlicher der neunten und zehnten Klasse unterschiedlicher Schultypen zu untersuchen. Davon ausgehend, dass der Schreibprozess nicht nur kognitiv gesteuert ist, sondern auch eine soziale Handlung darstellt, wurden die Probandinnen und Probanden in ihren mehrsprachigen Konstellationen betrachtet, um dabei festzustellen, welche sprachbiographischen Faktoren einen Einfluss auf deren schriftliche Kompetenzen haben. Dies hat weiterhin eine differenzierte Sichtweise auf ihr jeweiliges Schreibrepertoire ermöglicht. Die daraus resultierenden Ergebnisse beruhen auf sprachbiographischen Interviews in beiden Sprachen. Dieses Prozedere hat zum einen Rückschlüsse auf ihre mündlichen Kompetenzen in den zwei Sprachen zugelassen und zum anderen konnten dadurch unterschiedliche Antworten nachgeprüft werden.

Fokus der Analyse waren Transfer- und Simplifizierungserscheinungen sowie Diskursstrategien im Italienischen und Deutschen. Um aufzuzeigen, in welchem Maße kulturspezifische Diskursstrategien in den Texten übertragen werden, wurden die Daten jeweils mit einer einsprachigen deutschen und einer italienischen Kontrollgruppe verglichen.

In Hinblick auf die Analyse der Texte konnte zunächst festgestellt werden, dass sie überwiegend Simplifizierungsprozesse auf der morphosyntaktischen Ebene im Italienischen aufweisen, insbesondere im Falle von Schülerinnen und Schülern, die eine deutsche Schule besuchen. Dies ist auf einen mangelhaften Zugang zur Schriftlichkeit in dieser Sprache zurückzuführen, welcher in vielen Fällen auch mit einem fehlenden Textwissen einhergeht, was zu wenigen Überarbeitungsprozessen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben führt. Ein möglicher unvollständiger Spracherwerb, welcher auf einen unzureichenden sprachlichen Input zurückzuführen ist, wurde weiterhin zugrunde gelegt. Transfer und Simplifizierungen sind darüber hinaus nicht an Textmuster gebunden. Es lässt sich jedoch eine höhere Tendenz beobachten, solche Phänomene in den narrativen Texten zu realisieren, was mit dem Gebrauch von Erzählungen in der Alltagssprache zu erklären ist.

Die Transfererscheinungen auf lexikalisch-semantischer und morphosyntaktischer Ebene sowie im Bereich des Prägungsmusters wurden aus multifaktorieller Sicht betrachtet. Auf der lexikalisch-semantischen Ebene lassen sich lexikalische Übernahmen sowie die Bedeutungsübernahme von etymologisch ähnlichen Lexemen feststellen. Dieser Transfer ist überwiegend in den italienischen Texten zu beobachten und ist damit zu erklären, dass die Bedeutungsübernahme etymologischer miteinander verwandter Lexeme den Schülerinnen und Schülern beim Schreibprozess hilft (vgl. dazu Berthele 2007, Castagne 2004, Ender 2007). Zugleich wird versucht, lexikalische Unsicherheiten zu überwinden. Auf der morphosyntaktischen Ebene findet vor allem die Übernahme von Strukturen von einer Sprache in die andere statt. Hierbei handelt es sich insbesondere um die Übertragung von grammatikalischen Strukturen aus dem Deutschen, etwa das Fehlen der doppelten Verneinung oder die Kontextausweitung des Subjektpronomens. Diese Strukturen werden in der Erstsprache nach dem Muster der Zweitsprache übernommen. Dies würde die Annahme bestätigen, dass mehrsprachige Menschen die Sprachen miteinander vernetzen und ähnliche Strukturen parallel speichern. Weitere Transferenzen können anschließend im Bereich des Prägungsmusters festgestellt werden. Es handelt sich in diesem Fall um kontextgebundene Konstruktionen, die eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragen werden und auf die Bedürfnisse des spezifischen Aufgabenschemas angepasst werden. Diese Übertragung kann auf deren fehlende Speicherung bzw. auf einen unzureichenden Gebrauch zurückgeführt werden. Die kognitive Prozessierung mehrerer Sprachen kann neben Transfererscheinungen auch zu Simplifizierungen führen. Diese können sich sowohl als Vereinfachungsformen und -varianten als auch Reproduktionen bekannter sprachlicher Muster zeigen. Diese Simplifizierungsprozesse können mit einem eingeschränkten Zugang zu schriftsprachlichen Registern, aber auch mit einem unvollständigen Erstspracherwerb, erklärt werden. In diesem letzten Fall werden bestimmte grammatikalische Strukturen aufgrund eines mangelnden L1-Inputs nicht altersgemäß entwickelt.

Bei der Betrachtung der Diskursstrategien in den argumentativen Texten konnte weiterhin die Tendenz eines Transfers von Diskursstrategien und Formulierungsmustern festgestellt werden. Dies ist vor allem

in den Daten der Schülerinnen und Schüler festzustellen, die einen schriftlichen Zugang zum Italienischen haben. Während Schülerinnen und Schüler der Realschule überwiegend Involvierungsstrategien in beiden Sprachen realisieren, versuchen die Probandinnen und Probanden des Gymnasiums unpersönliche Formen der Meinungsdarstellung und Pro-Contra-Schemata aus dem deutschen Textmuster zu übertragen. Die fehlende Schreibroutine im Italienischen zeigt jedoch eine starre Anwendung dieser Textmuster. Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule verwenden in den Texten weiterhin die Strategie der Relativierung möglicher Stellungnahmen zum Thema des Handy- bzw. Fremdsprachenverbots. Diese Strategie ist auch in den Texten der einsprachigen italienischen Gruppe zu erkennen.

Der Vergleich mit den einsprachigen Gruppen konnte ferner die Annahme bestätigen, dass die deutschen Schreibenden eher einen propositionalen Argumentationsstil, während die italienischen einen nicht-propositionalen verwenden. In den italienischen Texten lässt sich ein rhetorisch geprägtes Muster beobachten, das durchaus Involvierungsstrategien aufweist. Deutsche Argumentationen tendieren hingegen zu einer stärkeren Strukturierung des Textes. In dieser Hinsicht zeigte sich die Tendenz der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule, ähnliche Strategien wie die einsprachige italienische Gruppe zu verwenden. In den Texten dieser Schülerinnen und Schüler lässt sich darüber hinaus eine Übertragung von Formulierungsmustern von einer Sprache in die andere feststellen. Probandinnen und Probanden, die eine rein deutsche Schule besuchen, haben hingegen gewisse Schwierigkeiten, den Text im Italienischen zu gestalten und greifen hierbei vielmehr auf den deutschen Argumentationsstil und eingeübte Formulierungsmuster zurück.

Hinsichtlich der narrativen Texte konnte gezeigt werden, dass die drei Kategorien der Affektstrukturmarkierungen in allen Texten vertreten sind. Hinsichtlich deren Realisierung lassen sich jedoch einige Unterschiede feststellen, die auf eine gruppenspezifische Dynamik zurückzuführen sind. Während die Texte der Europäischen Schule sowohl im Deutschen als auch im Italienischen eine starke Verwendung von Affektstrukturmarkierungen aufweisen, ist in den anderen Schultypen eine geringere Verwendung im Italienischen festzustellen.

Dies kann sowohl mit sprachlichen Unsicherheiten als auch mit mangelndem Schreibinteresse zusammenhängen.

Der Vergleich mit den einsprachigen Gruppen konnte weiterhin zeigen, dass die monolingualen Schülerinnen und Schüler häufiger Affektstrukturmarkierungen realisieren. In der bilingualen Gruppe lässt sich aber eine individuellere Gestaltung von narrativen Texten beobachten.

Neben der Textanalyse haben die Ergebnisse aus den sprachbiographischen Interviews wichtige Interaktionen zwischen schriftlichen Kompetenzen und sprachbiographischen Faktoren erweisen können. Wie die soziolinguistischen Daten aufgezeigt haben, spielt der Schultyp nur eine untergeordnete Rolle für die schriftlichen Kompetenzen in den beiden Sprachen; vielmehr stellt die Teilnahme am bilingualen Unterricht einen entscheidenden Faktor dar. Die Tatsache, dass der Herkunftssprachenunterricht sich erst ab einer Dauer von sieben Jahren auswirkt, bestätigt die Aussagen der Interviews, dass dessen Gestaltung nicht für bilinguale Schülerinnen und Schüler konzipiert ist.

Aufgrund der unterschiedlichen Konstellationen bezüglich der Schreib- und Lesepraktiken zwischen den drei Gruppen konnten in dieser Hinsicht keine signifikanten Aussagen gemacht werden. Gleichzeitig ist an dieser Stelle auf die ausgeprägte literale Praktik im Italienischen seitens der Schülerinnen und Schüler hingewiesen worden, die die Europäische Schule besuchen. So konnte eine indirekte Auswirkung des Umgangs mit Texten auf die bilingualen schriftlichen Kompetenzen beobachtet werden. Diese Feststellungen betonen die Relevanz einer soziolinguistischen Einbettung der Probandinnen und Probanden, was aufgrund der gewonnenen Ergebnisse für eine Kombination verschiedener Methoden und Herangehensweisen spricht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bieten einen Ausgangspunkt für weitere interdisziplinäre Forschung zu schriftlichen Kompetenzen bilingualer Schülerinnen und Schüler.

Zukünftige Studien, die die italienisch-deutsche Gruppe unterschiedlicher Altersklassen auch auf breiterer empirischer Grundlage untersuchen, sind wünschenswert. Die Diskussion zu kulturspezifischen Diskursmustern ist vor allem für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache von entscheidender Bedeutung und kann auch für die Praxis nutzbar gemacht werden, um die Sprachbewusstheit bilingualer Schülerinnen und Schüler zu fördern.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Deutsch. Quelle: Projekt »Mehrschriftlichkeit«, CC-BY 4.0.....	108
Abb. 2: Bildimpuls für die narrativen Texte auf Italienisch. Quelle: Projekt »Mehrschriftlichkeit«, CC-BY 4.0.....	109
Abb. 3: Alltägliche Sprachgebrauchskonstellationen der bilingualen Schülerinnen und Schüler.....	127
Abb. 4: Lesepraxis im Italienischen und Deutschen.....	129
Abb. 5: Schreibpraxis im Italienischen und Deutschen.....	130
Abb. 6: Dendrogramm der Clusteranalyse.....	132
Abb. 7: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der argumentativen Texte und Schultyp.....	168
Abb. 8: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp.....	170
Abb. 9: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte.....	171
Abb. 10: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene unterteilt nach Typ, Schulategorie und Sprache der Texte.....	173
Abb. 11: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der narrativen Texte und Schultyp.....	174
Abb. 12: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp.....	175
Abb. 13: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte.....	175
Abb. 14: Anrede- und Grußformeln in den deutschen Texten.....	186
Abb. 15: Anrede- und Grußformeln in den italienischen Texten.....	193
Abb. 16: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den italienischen Texten im Vergleich.....	213
Abb. 17: Selbstreferenz im Vergleich in den italienischen Texten.....	214
Abb. 18: Involvierungs- und Distanzierungsstrategien in den deutschen Texten im Vergleich.....	214
Abb. 19: Selbstreferenz im Vergleich in den deutschen Texten.....	215
Abb. 20: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierung im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp.....	238
Abb. 21: Prozentzahl der Affektstrukturmarkierungen im Valenzbereich nach Sprache der Texte und Schultyp.....	241

Abb. 22: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten .....	248
Abb. 23: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten.....	248
Abb. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten.....	251
Abb. 25: Valenz, Plötzlichkeit und psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten.....	251
Abb. 26: Effektplot: Simplifizierung.....	256
Abb. 27: Effektplot: Transfer .....	259
Abb. 28: Einfluss der sprachbiographischen Faktoren auf die Diskursstrategien.....	262



# Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die bilinguale Zielgruppe nach Schultyp .....	106
Tab. 2: Überblick über die einsprachigen Vergleichsgruppen.....	106
Tab. 3: Überblick über die gesamten analysierten Daten .....	112
Tab. 4: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Schultyp .....	118
Tab. 5: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufen...	118
Tab. 6: Besuch des Herkunftssprachenunterrichts, des Italienischunterrichts bzw. einer italienischen Schule .....	119
Tab. 7: Überblick über den Spracherwerb.....	121
Tab. 8: Überblick über den italienischen Sprachgebrauch .....	124
Tab. 9: Überblick über den deutschen Sprachgebrauch .....	125
Tab. 10: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der argumentativen Texte .....	169
Tab. 11: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten.....	172
Tab. 12: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten .....	172
Tab. 13: Anzahl der Tokens und Types sowie Type-Token-Verhältnis der narrativen Texte.....	174
Tab. 14: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den deutschen Texten .....	176
Tab. 15: Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den italienischen Texten .....	177
Tab. 16: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp .....	189
Tab. 17: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp .....	190
Tab. 18: Prozentzahl der weiteren Involvierungsstrategien nach Schultyp .....	191
Tab. 19: Prozentzahl der Diskursstrategien nach Schultyp .....	201
Tab. 20: Prozentzahl der Selbstreferenz nach Realisierungsebene und Schultyp.....	201
Tab. 21: Prozentzahl der am häufigsten verwendeten Diskursstrategien nach Schultyp .....	202
Tab. 22: Psychologische Nähe in den italienischen Texten .....	232

Tab. 23: Psychologische Nähe in den deutschen Texten.....	232
Tab. 24: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den italienischen Texten .....	247
Tab. 25: Psychologische Nähe im Vergleich in den italienischen Texten ...	249
Tab. 26: Affektstrukturmarkierungen im Vergleich in den deutschen Texten.....	250
Tab. 27: Psychologische Nähe im Vergleich in den deutschen Texten.....	253
Tab. 28: Umgang mit italienischen Texten nach den drei Schultypen Europäische Schule, Gymnasium und Realschule .....	257
Tab. 29: Einflussfaktoren auf die Simplifizierungen .....	258
Tab. 30: Einflussfaktoren auf die Transfererscheinunge .....	260

# Abkürzungsverzeichnis für die Glossierung der Beispiele

1	Erste Person
2	Zweite Person
3	Dritte Person
CNJ	Konjunktiv
DAT	Dativ
DEF	Definit
F	Feminin
IDF	Indefinit
IND	Indikativ
INF	Infinitiv
LOC	Lokativ
M	Maskulin
NEG	Negation
PL	Plural
PREP	Präposition
PRS	Präsens
PTCP	Partizip
REL	Relativ
SBJV	Konjunktiv
SG	Singular



# Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2017a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3–20.
- Ahrenholz, Bernt (2017b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 102–250.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Alba, Richard/Logan, John/Lutz, Amy/Stults, Amy (2002): Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue among the Grandchildren of Contemporary Immigrants. In: *Demography*, 39, 3, 467–484.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Le ragioni dell'insuccesso dei ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco e le possibili soluzioni. In: *Studi emigrazione/International Journal of Migration Studies*, XLII, 158, 245–258.
- Analyseprogramm »Gephi« URL: <https://gephi.org> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Analyseprogramm »MAXQDA«, URL: <https://www.maxqda.de> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Andresen, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hgg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 19–38.
- Andresen, Helga (2017): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*, 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 1, 72–97.
- Angelovska, Tanja/Riehl, Claudia M. (2018): Zum Panel MehrSpracheN und Erwerbsprozesse: Dynamik, Individualität und Variation. In: Ballis, Anja/Hodaie, Nazli (Hgg.): *Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft*. Berlin/Boston: de Gruyter, 41–60.

- Anstatt, Tanja (2011): Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. In: Wiener Slawistischer Almanach, 67, 7–31.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Berlin: Langenscheidt.
- Arosio, Fabrizio/Adani, Flavia/Guasti, Maria T. (2009): Grammatical features in the comprehension of Italian Relative Clauses by children. In: Brucart, Josè M./Gavarrò, Anna/Solà, Jaume (Hgg.): Merging Features: Computation, Interpretation and Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 138–155.
- Auer, Peter (2011): Code-switching/mixing. In: Wodak, Ruth/Johnstone, Barbara/Kerswill, Paul (Hgg.): The SAGE Handbook of Sociolinguistics. London: SAGE Publications, 460–478.
- Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (1983): Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany. In: Bächerle, Rainer/Schwarze, Christoph/Stechow, Arnim von (Hgg.): Meaning, Use, and Interpretation of Language. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–21.
- Auer, Peter/Eastman, Carol M. (2010): Code-switching. In: Jaspers, Jürgen/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Hgg.): Society and language use. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 84–112.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 63–96.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baake, Heike/Hoppe, Henriette (2016): Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt? In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 152–213.
- Baake, Heike/Hoppe, Henriette (2018): Diskurstraditionen des Erzählens – mehrsprachigkeitsdidaktisch modellieren. In: Schmölzer-Eibinger,

- Sabine/Akbulut, Muhammed/Rotter, Daniela (Hgg.): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 161–179.
- Bamberg, Michael (2007): Narrative – State of the Art. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bamberg, Michael (2012): Why narratives? In: Narrative Inquiry, 22, 1, 201–210.
- Barbera, Manuel/Marello, Carla (2009): Tra scritto-parlato, Umgangssprache e comunicazione in rete: I corpora NUNC. In: Antonini, Anna/Stefanelli, Stefania (Hgg.): Per Giovanni Nencioni. Atti del Convegno Internazionale di Studi. Pisa-Firenze, 4–5 Maggio 2009. Firenze: Le Lettere, 157–185.
- Barberio, Teresa (2015): Briefe aus der Ferne. Die Sprache der italienischen Migranten am Rio de la Plata. In: Alba Niño, María/Kailuweit, Rolf (Hgg.): Medien für Minderheitensprachen. Mediensprachliche Überlegungen zur Entwicklung von Minderheitensprachen. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag, 285–304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen/Stringer, David (2017): Unconventional Expressions: Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. In: Second Language Research, 33, 1, 61–90.
- Barni, Monica (2011): Germania. In: Vedovelli, Massimo (Hg.): Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo, 1. Aufl. Roma: Carocci, 284–303.
- Barton, David (2007): Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language, 2. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Köller, Olaf (Hgg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret, 3. Aufl., 75–103.
- Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bayerische Gymnasien mit Italienisch als Unterrichtsfach, COMITES, URL: <http://comites-hannover.blogspot.com/2011/07/bayerischen-gymnasien-mit-italienisch.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014): Zensus 2011. Ergebnisse für Bayern, URL: [https://www.statistik.bayern.de/statistik/gebiet\\_bevoelkerung/zensus/index.html](https://www.statistik.bayern.de/statistik/gebiet_bevoelkerung/zensus/index.html) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Die Förder-  
schulen in Bayern, URL: [https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/  
foerderschule.html](https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/<br/>foerderschule.html) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Forschung an  
Schulen, URL: [https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-  
und-forschung/forschung-an-schulen.html](https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-<br/>und-forschung/forschung-an-schulen.html) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituatio-  
nen anpassen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hgg.):  
Schreiben. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung,  
1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 153–168.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen.  
Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch–Englisch–Schüler-  
leistungen–International). Weinheim/Basel: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz  
entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): Schreibkompetenz  
entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe  
I und II, 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz  
entwickeln und beurteilen, 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz  
modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.):  
Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26.
- Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hgg.) (2013): Erzählforschung und Erzähl-  
didaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen:  
Stauffenburg Verlag.
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: Zeitschrift  
für germanistische Linguistik, 3, 37, 427–444.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Stein-  
berg, Erwin Ray (Hgg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale,  
NJ: Lawrence Erlbaum Associates/Erlbaum, 73–96.
- Bereiter, Carl (2012): Entwicklung im Schreiben. In: Zanetti, Sandro  
(Hg.): Schreiben als Kulturtechnik. Grundagentexte. Berlin: Suhr-  
kamp, 397–411.
- Bereiter, Carl (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver  
Prozess. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hgg.): Schrei-



- ben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 95–106.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (2014): Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hgg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 57–86.
- Berend, Nina/Riehl, Claudia M. (2008): Russland. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 17–58.
- Berkemeier, Anne (2018): Schriffterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Roll, Heike/Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Schramm, Karen (Hgg.): *Schreiben in der Zweitsprache*. Berlin/Boston: de Gruyter, 282–299.
- Berlyne Daniel E. (1960): *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Berlyne Daniel E. (1974): *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Menschen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Berman, Ruth A. (Hg.) (2004): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, Ruth A./Nir-Sagiv, Bracha (2007): Comparing Narrative and Expository Text Construction across Adolescence: A Developmental Paradox. In: *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 43, 2, 79–120.
- Berman, Ruth A./Slobin, Dan I. (Hgg.) (1994): *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Berruto, Gaetano (1983): La natura linguistica dell'italiano popolare. In: Günter, Holtus/Radtke, Edgar (Hgg.): *Varietätenlinguistik des Italienischen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 86–106.
- Berruto, Gaetano (1993): Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In: Sobrero, Alberto A. (Hg.): *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza, 37–92.

- Berruto, Gaetano (2012): *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Nuova edizione, 2. Aufl. Roma: Carocci.
- Berthele, Raphael (2007): Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hgg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag, 15–26.
- Besch, Werner (Hg.) (2004): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Beyer, Andrea (2015): Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift*, xv, 2, 1–39.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.) (2006): *The Handbook of Bilingualism*, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford/Victoria: Wiley-Blackwell.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.) (2013): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, Ellen (2007): Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In: *Language Learning*, 57 (Suppl. 1), 45–77.
- Bierbach, Christine (1985): »Nun erzähl mal was!« Textstruktur und referentielle Organisation in elizitierten Erzählungen italienischer Kinder. In: Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (Hgg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, 141–177.
- Birken-Silvermann, Gabriele (2001): Ethnolinguistische Minoritäten in der Großstadt: Sprachverhalten, Spracheinstellungen und Identität italienischer Migranten in Mannheim. In: Held, Gudrun/Kuon, Peter/Zaiser, Rainer (Hgg.): *Sprache und Stadt, Stadt und Literatur*. Tübingen: Stauffenburg, 139–171.
- Birken-Silvermann, Gabriele (2005): Code-Switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher. Frotzelaktivitäten. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hgg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 105–140.
- Black, John B./Wilensky, Robert (1979): An evaluation of story grammars. In: *Cognitive Science. A Multidisciplinary Journal*, 3, 3, 213–229.

- Blanco Lopéz, Julia/Riehl, Claudia M. (2018): Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hgg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Stuttgart: Julius Klinkhardt, 481–485.
- Blaschitz, Verena (2014): Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann.
- Böhm, Manuela/Schroeder, Christoph (2012): Internationale Konferenz: Schriftlichkeit im Sprachkontakt. Schrift, Schreiben und Schriffterwerb im mehrsprachigen Kontakt. Universität Kassel.
- Böhmer, Jule (2015): Bilingualität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen. Münster: Waxmann.
- Böhmer, Jule (2016): Ausprägungen von Bilingualität bei deutschrussisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 322–381.
- Böhnisch, Martin (2009): Schüler argumentieren. Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten. Haupt- und Realschule im Vergleich. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten. URL: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/38/file/DissBoehEndfassung09.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021)
- Bonacchi, Silvia (2011): Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 348–376.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirksamkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim/Basel: Beltz, 13–41.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Eva-Maria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Breitkopf, Anna (2006): *Wissenschaftsstile im Vergleich: Subjektivität in deutschen und russischen Zeitschriftenartikeln der Soziologie*. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag
- Brinker, Klaus (2000): *Textstrukturanalyse*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research*. Berlin/Boston: de Gruyter, 164–175.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 6. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 9. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brzić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bromme, Reinar (1996): *Protokollanalyse*. In: Strube, Gerhard (Hg.): *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 544.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1978): *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In: Goody, Esther N. (Hg.): *Questions and Politeness: Strategie in Social Interactions*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–289.
- Brunato, Dominique (2011): *Acquisizione nel linguaggio e complessità sintattica. Il caso delle frasi relative nei bambini*. In: *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 4, 4–20.
- Bruner, Jerome S. (2002): *Making stories. Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, Renate (2007): *Denke-Laut-Protokolle*. In: Buber, Renate/Hartmut H. Holzmüller (Hgg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, 555–568.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015*, URL: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Bundesgesetzblatt (1958): Bekanntmachung zu dem Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Italienischen Republik, Teil II, URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D\\_\\_1542130346074](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl258005.pdf%27%5D__1542130346074) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn/Berlin, URL: [https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsreform\\_band\\_vierzehn.pdf](https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Erstes »Gastarbeiter-Abkommen« vor 55 Jahren, URL: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung, Glossar ›Du kommst hier nicht rein! Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration‹ aus der Reihe ›Forschen mit GrafStat‹, URL: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/projekt-integration/134768/glossar?p=all> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Burkhardt, Armin (1985): Der Gebrauch der Partikeln im gesprochenen Deutsch und im gesprochenen Italienisch. In: Holtus, Günther (Hg.): *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 236–275.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*, 2. Aufl. Wien: facultas.
- Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Butler, Yuko G. (2013): Bilingualism/Multilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell, 109–136.
- Butler, Yuko G./Hakuta, Kenji (2006): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.): *The Handbook of Bilingualism*, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford/Victoria: Wiley-Blackwell, 114–144.
- Caffi, Claudia (2001): *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT.

- Cahnmann, Melisa (2003): To Correct or Not to Correct Bilingual Students' Errors is a Question of Continua-ing Reimagination. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney: Multilingual Matters, 187–204.
- Cantone, Katja F./Haberzettl, Stefanie (2008): Zielsprache »Schuldeutsch«: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 93–113.
- Cantone, Katja F./Haberzettl, Stefanie (2009): »Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen« – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schroeder, Christoph/Schramm, Karen (Hgg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 43–65.
- Caprez-Krompàk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Castagne, Eric (2004): *Intercompréhension européenne et plurilinguisme ... aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue*. In: Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert (Hgg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, 3. Aufl. Aachen: Shaker Verlag, 95–108.
- Cerruti, Massimo/Regis, Riccardo (2015): Dal discorso alla norma: prestiti e calchi tra i fenomeni di contatto linguistico. In: *Vox Romanica*, 74, 20–45.
- Chenoweth, Ann N./Hayes, John R. (2001): Fluency in writing. In: *Written Communication*, 18, 1, 80–98.
- CHILDES-Database zur frog story, URL: <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Cignetti, Luca (2013): Tra caratteristiche del che polivalente negli scritti deli apprendenti L1 della Svizzera italiana e prime indicazioni didattiche. In: Geymonat, Francesca (Hg.): *Linguistica applicata con stile. In traccia di Bice Mortara Gavarelli*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 21–32.

- Clyne, Michael (1972): *Perspectives on Language Contact: Based on a Study of German in Australia*. Melbourne: Hawthorn Press.
- Clyne, Michael (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt*. Kronberg: Scriptor.
- Clyne, Michael (1987): Cultural differences in the organization of academic texts. In: *Journal of Pragmatics*, 11, 211–247.
- Clyne, Michael (1991): *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (2011): *Intercultural Rhetoric in Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Contento, Silvana/Melani, Sara/Rossi, Federica (2015): Dimensioni e tipologie di bilinguismo. In: Contento, Silvana (Hg.): *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, 3. Aufl. Roma: Carocci, 13–27.
- Cook, Vivian J. (1992): Evidence for Multi-competence. In: *Language Learning*, 42, 557–591.
- Cook, Vivian J. (2003b): The changing L1 in L2 User's Mind. In: Cook, Vivian J. (Hg.): *Effects of the second language on the first*. Clevedon [England]: *Multilingual Matters*, 1–18.
- Cook, Vivian J. (2008): Multi-Competence: Black Hole or Wormhole for Second Language Acquisition Research? In: Han, Zhaohong/Park, Eun Sung (Hgg.): *Understanding second language process*. Buffalo: *Multilingual Matters*, 16–26.
- Cook, Vivian J. (2016): Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian J./Wei, Li (Hgg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Cook, Vivian J. (Hg.) (2003a): *Effects of the second language on the first*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- ›Cophenetic Distances for a Hierarchical Clustering‹, URL: <https://stat.ethz.ch/R-manual/R-devel/library/stats/html/cophenetic.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Cortellazzo, Michele A. (1972): *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III Lineamenti di italiano popolari*. Pisa: Pacini.

- Coulmas, Florian (Hg.) (2003): *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* In: *The Modern Language Journal*, 94, 1, 103–115.
- Creswell, John W. (2007): *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*, 2. Aufl. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cummins, Jim (1979): *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. In: *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, Jim (1981): *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. In: *California State Department of Education (Hg.): Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3–49.
- Cummins, Jim (1982): *Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*. In: *Swift, James (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34–43.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Angiulli, Amedeo/Siegel, Linda S./Serra, Emily (2001): *The development of reading in English and Italian in bilingual children*. In: *Applied Psycholinguistics*, 22, 4, 479–507.
- Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität: Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika (2018): *Erzählerwerb in der Zweitsprache*. In: *Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hgg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 94–107.
- Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro (1997): *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Dasinger, Lisa/Toupin, Cecile (1994): *The development of relative clause functions in narratives*. In: *Berman, Ruth A./Slobin, Dan I. (Hgg.): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 457–514.



- Dausendschön-Gay, Ulrich (2001): Rituale und Höflichkeit. In: Ivanyi, Zsuzanna/Kertes, Andras (Hgg.): *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–42.
- De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (Hgg.) (2011): *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: *Multilingual Matters*.
- De Beaugrande, Robert (1984): *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- De Bernardi, Bianca/Antolini, Emanuela (1996): Structural differences in the production of written arguments. In: *Argumentatio*, 10, 175–196.
- De Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2005): *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*, 1. Aufl. New York: Routledge.
- De Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2007): A Dynamic System Theory approach to second language acquisition. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, 7–21.
- De Mauro, Tullio (1979): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Del Longo, Silvia (2014): *Strategie e strumenti di scrittura per argomentare. Ipotesi di intervento*. Dissertation. Università degli Studi di Padova, Padua. URL: [http://paduaresearch.cab.unipd.it/7003/1/dellongo\\_silvia\\_tesi.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/7003/1/dellongo_silvia_tesi.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Deppermann, Arnulf (Hg.) (2013): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*, URL: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Diaz-Bone, Rainer/Künemund, Harald (2003): Einführung in die binäre logistische Regression. In: *Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre*, 56, 1–26.
- Diefenbach, Heike (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: *Forschungsinstitut Arbeit, Bildung Partizipation e.V. (FIAB)*, Bd. 21, 225–255.
- Dieter, Stein (Hg.) (1992): *Cooperating with Written Texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts*. Berlin/Boston: de Gruyter.

- Dirim, Inci (2007): Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, 114–132.
- Domenech, Madeleine/Petersen, Inger (2018): Schriftliches Argumentieren. In: Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hgg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Ein Handbuch. Berlin/Boston: de Gruyter, 108–120.
- Duarte, Joana (2011): Bilingual language proficiency. A comparative study. Münster: Waxmann.
- Dürscheid, Christa (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 375–388.
- Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik, 5. Aufl. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Edwards, Vin (2015): Literacy in Bilingual and Multilingual Education. In: Wright, Wayne E./Boun, Sovicheth/García, Ofelia (Hgg.): The Handbook of Bilingual and Multilingual Education, 1. Aufl. Oxford: Wiley-Blackwell, 75–91.
- Eggs, Ekkehard (2000): Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research. Berlin/Boston: de Gruyter, 397–414.
- Ehlich, Konrad (1983a): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hgg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung

- zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad (1983b): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christoph (Hgg.): Schrift und Gedächtnis. Archeologie der literarischen Kommunikation. München: Hardmeier, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hgg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg: Buske, 9–25.
- Ehlich, Konrad (1992): Scientific Texts and Deictic Structures. In: Dieter, Stein (Hg.): Cooperating with Written Texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts. Berlin/Boston: de Gruyter, 201–230.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns, Diskurs, Narration, Text, Schrift. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2010): Textraum als Lernraum. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 47–62.
- Eigler Gunther (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft, 3, 301–318.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. Weinheim/München: Juventa.
- Ender, Andrea (2007): Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esser, Ruth (1997): »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.
- Europäische Schule, München, URL: <https://esmunich.de/home.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Europäische Schule, Informative Brochüre, URL: <https://www.eursc.eu/Documents/Brochure-de.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).

- Europäische Schule München, Zulassungsbedingungen, URL: <https://esmunich.de/-home/unsere-schule/fuer-eltern/aufnahmekriterien.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Europäisches Forum für Migrationsstudien (2017): Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Stand der Integration und integrationspolitische Strukturen, URL: [https://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/mui/integrationspolitik/3.2.1.12\\_studie\\_2017\\_170921\\_efms\\_studie.pdf](https://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/mui/integrationspolitik/3.2.1.12_studie_2017_170921_efms_studie.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2003): Das Berufsbildungssystem in Italien. Kurzbeschreibung. Cedefop Panorama series, 80. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5139\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5139_de.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Fahrmeir, Ludwig/Kneib, Thomas/Lang, Stefan (2009): Regression. Modelle, Methoden und Anwendungen. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Fahrmeir, Ludwig/Kneib, Thomas/Lang, Stefan/Marx, Brian D. (2013): Regression. Models, Methods and Applications. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht, 3, 65–81.
- Feilke, Helmuth (1994): Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomatic Prägung. In: Barz, Irmhild/Öhlschlager, Günther (Hgg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 69–80.
- Feilke, Helmuth (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Steyer, Kathrin (Hg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin/Boston: de Gruyter, 41–64.
- Feilke, Helmuth (2008): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek.

- Feilke, Helmuth (2010a): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Klotz, Peter (Hg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 147–167.
- Feilke, Helmuth (2010b): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ägel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hgg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin/Boston: de Gruyter, 209–231.
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität, 1, 1–18, URL: [https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Feilke.pdf](https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hgg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33–53.
- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter, 114–153.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.) (2016): Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Fiorentino, Giuliana (2010): che polivalente, In: Enciclopedia dell'Italiano, Treccani, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Fishman, Joshua A. (1980): Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. In: Journal of Basic Writing, 3, 48–61.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht, 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication, 4, 32, 365–387.

- Forschungsprojekt ›Mehrschifftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren‹, URL: <https://www.mehrschifftlichkeit.daf.uni-muenchen.de/index.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Forschungsprojekt ›Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ‹, URL: <https://www.mez.uni-hamburg.de/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Forschungsprojekt ›MULTILIT‹, URL: <https://www.uni-potsdam.de/de/daf/projekte/multilit> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hgg.) (2006): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: iudicium.
- Franceschini, Rita (1996): Die Reaktivierung von latenten Kompetenzen bei Gelegenheitsprechern. In: Riegel, Martin (Hg.): *Sémantique et cognition. Sciences cognitives, Linguistique et Intelligence Artificielle*. Strasbourg, 85–109.
- Franceschini, Rita (2002a): Prospettive per lo studio del diasistema italiano-dialetto in situazione di extraterritorialità. In: Krefeld, Thomas (Hg.): *Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–110.
- Franceschini, Rita (2002b): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 76, 19–33.
- Franceschini, Rita (2009): The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hgg.): *The exploration of multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 27–61.
- Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In: *The Modern Language Journal*, 95, iii, 344–355.

- Franke, Katharina (2008): »We call it Springbok-German«: Language Contact in the German Communities in South Africa. Dissertation. Monash University. Melbourne.
- Fraser, Bruce (2010): Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: Kaltenböck, Gunther/Mihatsch, Wiltrud/Schneider, Stefan (Hgg.): *New Approaches to Hedging*. West Yorkshire: Emerald, 15–34.
- Friedmann, Naama/Belletti, Adriana/Rizzi, Luigi (2009): Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. In: *Lingua*, 119, 67–88.
- Fritzsgerald Jill (2006): Multilingual writing in preschool through 12th grade: The last 15 years. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hgg.): *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 337–354.
- Fuhse, Jan (2008): *Ethnizität, Akkulturation und persönliche Netzwerke von italienischen Migranten*. Leverkusen: Barbara Budrich-Verlag.
- Fuhse, Jan (2009): *Zwischen Italien und Deutschland. Zu Lebenssituation kulturellen Werten und ethnischer Identität von italienischen Migranten in Stuttgart*, URL: [http://www.janfuhse.de/Italiener\\_in\\_Stuttgart.pdf](http://www.janfuhse.de/Italiener_in_Stuttgart.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Gantefort, Christoph (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument »Tulpenbeet«. In: Klinger, Thorsten/Schwippert, Knut/Leiblein, Birgit (Hgg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, 29–50.
- Garajová, Kateřina (2014): *Manualetto di stilistica italiana*, URL: <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131651/monography.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).
- García-Mayo, Maria del Pilar (2012): Cognitive approaches to L3 acquisition. In: *International Journal of English Studies*, 12, 129–146.
- García, Ofelia/Lin, Angel M. Y. (2017): Extending Understang of Bilin-gual and Multilingual Education. In: García, Ofelia/Lin, Angel M. Y./

- May, Stephen (Hgg.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing, 1–20.
- Gardner-Chloros, Penelope (2011): *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Robert C. (2004): *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*, URL: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Gillon, Gail T./McNeill, Brigid C. (2006): *Phonological Awareness Intervention: Building Foundations for Successful Early Literacy Development for Preschool Children with Speech-Language Impairment*. In: McCauley, Rebecca J./Fey, Marc E./Gillam, Ronald B. (Hgg.): *Treatment of language disorders in children: Conventional and controversial approaches*, 2. Aufl. Baltimore/London/Sidney: Brookes Publishing, 213–238.
- Giordano, Carlo (2018): *Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica. Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica*. In: Coonan, Carmel Mary/Bier, Ada/Ballarin, Elena (Hgg.): *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari: Digital Publishing, 341–359, URL: <https://edizionica.foscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-228-4/> (Zugriff vom 29.04.2021)
- Goffmann, Erving (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Anchor.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2006): *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79–85.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Klinger, Thorsten/Lagemann, Marina/Schnoor, Birger (2017): *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*, URL: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).



- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 107–127.
- Goodman, Kenneth S./Goodman, Yetta M./Flores, Barbara (1979): Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Gordon, Neil (2000): The acquisition of a second language. In: European Journal of Paediatric Neurology, 4, 3–7.
- Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hgg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 41–61.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolf, Armin/Ostermann, Torsten/Chlosta, Christoph (Hgg.): Integration durch Sprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 293–309.
- Greco, Pietro (2016): Sui banchi di scuola in Italia e in Germania, In: La Rivista del Centro Studi Città della Scienza, URL: <http://www.cittadellascienza.it/centrostudi/2016/02/sui-banchi-di-scuola-in-italia-e-in-germania/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grieffhaber, Wilhelm (2016): Aspekte erst- und zweitsprachlicher Ressourcen türkischer GrundschülerInnen. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–23.
- Grieffhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 292–352.
- Grommes, Patrick (2018): Entwicklung der Redewiedergabe in Erzählungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Rotter, Daniela (Hgg.): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–52.
- Grosjean, François (1989): Neurolinguistics, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. In: Brain and Language, 36, 3–15.

- Grosjean, François (2011): An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. In: *International Journal of Bilingualism*, 16, 1, 11–21.
- Grosjean, François (2013): Bilingualism: A short introduction. In: Grosjean, François/Ping, Li (Hgg.): *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell, 5–25.
- Gruhn, Mirja/Haberzettl, Stefanie (2011): »Schuldeutsch« – Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Messung von Textkompetenz. In: Haberzettl, Stefanie/Karakaşoğlu, Yasemin (Hgg.): *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen*. Hannover: ibidem-Verlag, 179–221.
- Gueli Alletti, Marilene (2011): »Italesco«. *Interlinguale Sprachvarianz in vier Generationen italienischer Migranten*. Hamburg: Kovac.
- Guerrero, Carmen Helena (2010): Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. In: *HOW*, 1, 17, 165–179.
- Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research*. Berlin/Boston: de Gruyter, 369–384.
- Günther Holtus (1989): *Natura e funzione dei prestiti lessicali nella storia dell'italiano*. In: Foresti, Fabio (Hg.): *L'italiano tra le lingue romanze. Atti del XX Congresso internazionale di studi, Bologna, 25–27 settembre 1986*. Roma: Bulzoni, 280–304.
- Güttler, Peter O. (2003): *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*, 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Hagemann, Susanne (2018): Translation in die B-Sprache: Zur Rolle von Studierenden und Dozierenden. In: Ahrens, Barbara/Hansen-Schirra, Silvia/Krein-Kühle, Monika/Schreiber, Michael/Wienen, Ursula (Hgg.): *Translation – Didaktik – Kompetenz: Zur Einführung*. Frank & Timme, 65–102.

- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hgg.) (2010): *Geschichte und Sprache*. Münster: LIT.
- Harr, Anne-Katharina/Terrasi-Haufe, Elisabetta/Woerfel, Till N. (2018): *Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem*. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, 171–208.
- Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad (2007): *Schreibfähigkeit*. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim: Beltz, 42–62.
- Hartsuiker, Rober J./Pickering, Martin/Veltkamp, Eline (2004): *Is syntax separate or shared between languages?* In: *Psychological Science*, 15, 6, 409–414.
- Hartsuiker, Robert J./Pickering, Martin (2008): *Language integration in bilingual sentence production*. In: *Acta Psychologica*, 128, 3, 479–489.
- Haspelmath, Martin (2009): *Lexical borrowing: Concepts and issues*. In: Haspelmath, Martin/Tadmor, Uri (Hgg.): *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Berlin/Boston: de Gruyter, 35–54.
- Haug, Sonja (2008): *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. In: *Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes*, 14, 1–58.
- Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the Americas. A bibliography and research guide*. Alabama: American Dialect Society.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hgg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 3–30.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinrich, Dietmar/Riehl, Claudia M. (2011): *Kommunikative Grundhaltung: Ein interkulturelles Paradigma in geschriebenen Texten*.

- In: Földes, Csaba (Hg.): *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25–43.
- Held, Gudrun (2010): *Italienische Pragmalinguistik – Rückblick, Einblick, Ausblick*. In: *Italienisch* 64, 59–82.
- Held, Gudrun (2016): *Is the Italian figura just a facet of face? Comparative remarks on two socio-pragmatic key-concepts and their explanatory force for intercultural approaches*. In: Bogdanowska-Jakubowska, Ewa (Hg.): *New ways to face and (im)politeness*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 31–53.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.
- Heller, Monika/Pavlenko, Aneta (2010): *Bilingualism and multilingualism*. In: Jaspers, Jürgen/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Hg.): *Society and language use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 71–83.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Cromwell Press Limited.
- Heredia, Roberto R./Cieślicka, Anna B. (2014): *Bilingual Memory Storage: Compound-Coordinate and Derivatives*. In: Heredia, Roberto R./Altarriba, Jeanette (Hgg.): *Foundations of Bilingual Memory*. New York: Springer, 11–39.
- Hickethier, Knut (2001): *Film- und Fernsehanalyse*, 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Holl, Alfred (2002): *Licht und Schatten von Analogieschlüssen auf der Basis rückläufiger Ähnlichkeit in der Verbalmorphologie romanischer und germanischer Sprachen*. In: Heinemann, Sabine/Bernhard, Gerald/Kattenbusch, Dieter (Hgg.): *Roma et Romania – Festschrift Prof. Dr. Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 152–167.
- Holtus, Günther (Hg.) (1985): *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hopf, Diether (2005): *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, 236–251.

- Hornberger, Nancy H. (1990): Creating successful learning contexts for bilingual literacy. In: *Teachers College Record*, 92, 2, 212–229.
- Hornberger, Nancy H. (2003): Continua of Biliteracy. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney: *Multilingual Matters*, 3–34.
- Hornberger, Nancy H./McKay, Sandra Lee (Hgg.) (2010): *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol/Buffalo/Toronto: *Multilingual Matters*.
- Hornberger, Nancy H./Skilton-Sylvester, Ellen (2003): Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney: *Multilingual Matters*, 35–70.
- Hufeisen, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten. In: *Fremdsprache Deutsch*, 39, 50–54.
- Hyland, Ken (2000): *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*, 1. Aufl. Harlow: Longman.
- Imo, Wolfgang (2016): Das Nähe-Distanz-Modell in der Konversationsanalyse/Interaktionalen Linguistik. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter, 155–186.
- Jakob, Katharina (2019): *Medienbedingte Variation am Beispiel italienischer WhatsApp-Chats. Korpus im Text*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. München. URL: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24332/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Jakubowicz, Celia (2002): Functional categories in (ab)normal language acquisition. In: Lasser, Ingeborg (Hg.): *The Process of Language Acquisition. Proceedings of the 1999 GALA Conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165–202.
- Janich, Nina (2004): *Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Jessner, Ulrike (2017): Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. In: García, Ofelia/Lin, Angel M. Y./May, Stephen (Hgg.): Bilingual and Multilingual Education. Cham: Springer International Publishing, 161–174.
- Johnson, Martina (2006): Produktivität. Scuola Normale Superiore Pisa, Pisa. URL: [http://linguistica.sns.it/QLL/QLLo6/Martina\\_Johnson.PDF](http://linguistica.sns.it/QLL/QLLo6/Martina_Johnson.PDF) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Jones, Stan/Tetroe, Jacqueline (1987): Composing in a second language. In: Matsushashi, Ann (Hg.): Writing in real time: Modelling production processes. New York: Longman, 34–57.
- Juhász, János (1980): Interferenzlinguistik. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): Lexikon der germanistischen Linguistik, 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 646–652.
- Kaiser, Sofia (2015): Mehrschriftlichkeit: Die Korrelation von Kulturspezifika und Schreibkompetenz - Textanalyse zweisprachiger Schüler mit Griechisch als L1. Masterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München. München.
- Kalkavan, Zeynep (2013): Sprachliche und textstrukturelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in mündlichen und schriftlichen Textwiedergaben in der Zweitsprache. In: Ekinci-Kocks, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hgg.): Migration - Mehrsprachigkeit - Bildung. Tübingen: Stauffenburg, 261–281.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2016): Mehrsprachige Ressourcenutzung in interaktiven Bilderbuchrezeption. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 85–147.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: Language Learning, 16, 1–20.
- Katelhön, Peggy (1998): Die Redewiedergabe in Lernervarietäten – Eine kontrastive Analyse deutsch-italienisch. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Kontrast und Äquivalent. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 89–117.
- Kaufmann, Gerhard (1976): Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung. München: Hueber.
- Kellermann, Eric/Sharwood Smith, Michael (1986): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.

- Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills. A cognitive Developmental Perspective. In: *Journal of Writing Research*, 1, 1, 1–26.
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hgg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 127–152.
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hgg.): *The exploration of multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11–26.
- Kent, Thomas (1999): *Post-Process Theory. Beyond the Writing-Process Paradigm*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kern, Friederike/Morek, Miriam/Ohlhus, Sören (2012): *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Klebl, Michael/Lukosch, Stephan (2008): Kollaboratives audio-basiertes Storytelling: Grundlagen. In: Gächter, Yvonne/Engel, Christine (Hgg.): *Erzählen. Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung = Storytelling: reflections in the age of digitalization*, 1. Aufl. Innsbruck: Innsbruck University Press, 142–167.
- Klein, Wolfgang (1980): *Argumentatio*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*, 3. Aufl. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Tübingen: Hogrefe, 538–570.
- Klein, Wolfgang (2003): *Second language acquisition*, 8. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*, 3. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Knopp, Matthias/Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hgg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Münster: Waxmann, 296–315.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Baurmann, Jürgen (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung = Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research. Berlin/Boston: de Gruyter, 587–604.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Köhler, Reinhard (2003): Zur Type-Token-Ration syntaktischer Einheiten. Eine quantitativ-korpuslinguistische Studie. In: Cyrus, Lea/Feddes, Hendrik/Schumacher, Frank/Steiner, Petra (Hgg.): Sprache zwischen Theorie und Technologie. Festschrift für Wolf Paprotté zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 93–101.
- Kolková, Lucie (2006): L'uso dei pronomi illocutivi tu, voi e Lei in italiano. Dissertation. Masarykova univerzita, Brno. URL: [https://is.muni.cz/th/v8q8w/TESI\\_-finale.pdf](https://is.muni.cz/th/v8q8w/TESI_-finale.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Komprák, Edina (2018): Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: Berthele, Raphael/Lambelet, Amelia (Hgg.) (2018): Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence? Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 141–160.
- König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin/Boston: de Gruyter.
- König, Katharina (2016): Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In: Raml, Monika (Hg.) Deutsch-türkische Sprachbiographien. Würzburg: Königshausen & Neumann, 269–294.



- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 476–490.
- Köpke, Barbara (2007): Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dorstert (Hgg.): Language attrition: Theoretical perspectives. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 9–37.
- Köpke, Barbara/Schmid, Monika S. (2004): Language Attrition: The Next Phase. In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara/Keijzer, Merel/Weilemar, Lina (Hgg.): First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–43.
- Krefeld, Thomas (2004): Einführung in die Migrationslinguistik. Von der *Germania italiana* in die *Romania multipla*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krefeld, Thomas (2011): »Mi sbattissi a testa mura mura« sizilianische Reduplikationsadverbiale. In: Mayerthaler, Eva/Pichler, Claudia, Elisabeth/Winkler, Christian (Hgg.): Was grammatische Kategorien miteinander machen. Form und Funktion in romanischen Sprachen von Morphosyntax bis Pragmatik. Festschrift für Ulrich Wandruszka. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 171–182.
- Krefeld, Thomas (2017): Rezension zu: Feilke, Helmuth/Mathilde Hennig (Hgg.): Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik 306). In: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft (ZRS), 1–7.
- Krefeld, Thomas (Hg.) (2002): Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krefeld, Thomas/Melchior, Luca (2008): La *Germania italiana* oggi. In: Bollettino della società linguistica, XXVI, 1, 9–26.
- Kresta, Ronald (1995): Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum »vierten skill«. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Text-

- produktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 377–436.
- Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hgg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verl., 47–77.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn/Berlin, 25–42, URL: <https://www.iab.de/389/section.aspx/Publikation/ko50701fo4> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Kroskrity, Paul V. (2006): Language ideologies. In: Duranti, Alessandro (Hg.): A companion to linguistic anthropology, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell, 496–517.
- Kroskrity, Paul V. (2010): Language ideologies. Evolving perspectives. In: Jaspers, Jürgen/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Hg.): Society and language use. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 192–211.
- Kubota, Ryuko (2010): Cross-cultural Perspectives on Writing: Contrastive Rhetoric. In: Hornberger, Nancy H./McKay, Sandra Lee (Hgg.): Sociolinguistics and Language Education. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 265–289.
- Kubota, Ryuko/Lehner, Al (2004): Toward Critical Contrastive Rhetoric. In: Journal of Second Language Writing, 13, 1, 7–27.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl; Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl., 78–126.
- LaFrance, Adèle/Gottardo, Alexandra (2005): A Longitudinal Study of Phonological Skills and Reading in Bilingual Children. In: Applied Psycholinguistics, 26, 559–578.

- Lambert, Wallace E. (1974): Culture and language as factors in learning and education. In: Aboud, Frances E./Meade, Robert D. (Hgg.): *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham: WA, 1–54.
- Langacker, Ronald W. (2000): A dynamic usage-based model. In: Barlow, Michael/Kemmer, Suzanne (Hgg.): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 1–63.
- Lars, Johanson (2013): Written language intertwining. In: Bakker, Peter/Matras, Yaron (Hgg.): *Contact Languages. A Comprehensive Guide*. Berlin/Boston: de Gruyter, 273–331.
- Larsen-Freeman, Diane (2013): Introduction. Complexity Theory: A new way to think. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13, 2, 369–373.
- Larsen-Freeman, Diane (2017): Complexity Theory: The lessons continue. In: Ortega, Lourdes/Han, ZhaoHong (Hgg.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11–50.
- Lechner, Simone/Siemund, Peter (2014): Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for higher academic attainment in English as an additional language, *Frontiers in Psychology*, 5, URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00546/full> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Leipzig Glossing Rules, Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses, URL: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments: Studies of Children's Rhetorical Awareness. In: *Written Communication*, 20, 3, 269–306.
- Leki, Ilona (1992): *Understanding ESL writers. A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heineman Publishers.
- Lenel, Aline/Knopf, Monika (2016): Lernen mehrsprachige Kinder anders lesen? Die Bedeutung alltäglicher Schriftpraxis im Kindergarten für den Erwerb des Lesens in der Zweitsprache. In: Barkow, Ingrid/Müller, Claudia (Hgg.): *Frühe sprachliche und literale Bildung*. Tübingen: A. Francke Verlag, 63–69.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

- Leonardo da Vinci-Schule, URL: <https://www.ldv-muenchen.de/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Licata, Delfina (2019): *Rapporto Italiani nel Mondo 2019. Sintesi*. Fondazione Migrantes della Conferenza Episcopale Italiana, URL: [https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2019/10/Sintesi\\_RIM2019.pdf](https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2019/10/Sintesi_RIM2019.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (2018): *Migration und Spracherwerb*. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1–26.
- Lippert, Susanne (2010): *Sprachumstellung in bilingualen Familien: Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Münster: Waxmann.
- Löser, Jessica M./Woerfel, Till (2017): *Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 577–589.
- Maas, Utz (1973): *Sprachliches Handeln I: Auffordern, Fragen, Behaupten; Sprachliches Handeln II: Argumentation*. In: Baumgärtner, Klaus/Steger, Hugo (Hgg.): *Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Weinheim/Basel: Beltz, 144–172.
- Maas, Utz (1985): *Schrift – Schreiben – Rechtschreiben*. In: *Diskussion Deutsch*, 81, 16, 4–25.
- Maas, Utz (2000): *Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch der Rechtschreibung des Deutschen*. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, 1. Aufl. Göttingen: V & R Unipress.
- Maas, Utz (2010a): *Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache*. In: *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21–150.
- Maas, Utz (2010b): *Schriftkultur in der Migration – ein blinder Fleck in der Migrationsforschung*. In: *Grazer Linguistische Studien*, 73, 151–168.
- Maas, Utz (2016): *Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt?* In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«*. *Rezeption*

- und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter, 89–111.
- Mandler, Jean M./Johnson, Nancy S. (1978): Erzählstruktur und Erinnerungsleistung. Eine Grammatik einfacher Geschichten. In: Haubrichs, Wolfgang (Hg.): *Erzählforschung III. Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 337–379.
- Mandler, Jean M./Johnson, Nancy S. (1980): On Throwing Out the Baby with the Bathwater: A Reply to Black and Wilensky's Evaluation of Story Grammars. In: *Cognitive Science*, 4, 305–312.
- Marzo, Stefania (2015): Rethinking Italiano Popolare for Heritage Italian. In: *Quaderni d'italianistica*, XXXVI, 201–227.
- Matras, Yaron (2009): *Language Contact*, 1. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron (2013): Eine Kontaktsprache? Sprachliche Hybridität im Romani. In: *RomIdent*, 13, 5–24.
- Matras, Yaron (2015): Why is borrowing of inflectional morphology dispreferred? In: Gardani, Francesco/Arkadiev, Peter/Amiridze, Nino (Hgg.): *Borrowed Morphology*. Berlin/Boston: de Gruyter, 47–80.
- Matras, Yaron (2019): Borrowing. In: Darquennes, Jeroen/Salmons, Joseph C./Vandenbussche, Wim (Hgg.): *Language Contact. An International Handbook*. Berlin/Boston: de Gruyter, 148–158.
- Matras, Yaron (2020): *Language contact*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron/Sakel, Jeanette (2007): Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence. In: *Studies in Language*, 31, 4, 829–865.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Mehlem, Ulrich (2013): Literate und narrative Textgestaltung in der Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/Boston: de Gruyter, 339–368.
- Meinschaefer, Judith (2005): The prosodic domain of Italian trocamento is not the clitic group. In: *Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, Arbeitspapier 118*, 1–43.

- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin/Boston: de Gruyter, 1005–1027.
- Montanari, Simona/Simón-Cerejido, Gabriele/Hartel, Antonella (2016): The Development of Writing Skills in an Italian-English Two-Way Immersion Program: Evidence from First Through Fifth Grade. In: International Multilingual Research Journal, 1, 10, 44–58.
- Montrul, Silvina A. (2004): The Acquisition of Spanish Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, Silvina A. (2008): Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, Silvina A. (2012): Is the heritage language like a second language? In: Roberts, Leah/Lindqvist, Christina/Bardel, Camilla/Abrahamsen, Niclas (Hgg.): EUROSLA Yearbook, 12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–29.
- Montrul, Silvina A. (2016): Heritage language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina A./Polinsky, Maria (2019): Introduction to Heritage Language Development. In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara (Hgg.): The Oxford Handbook of Language Attrition. Oxford: Oxford University Press, 419–433.
- Müller, Natascha (2006): Emerging complementizers. German in contact with French/Italian. In: Lefevre, Claire/White, Lydia/Jourdan, Christine (Hgg.): L2 acquisition and creole genesis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 145–165.
- Müller, Natascha (2007): Some notes on the syntax-pragmatics interface in bilingual children: German in contact with French/Italian. In: Rehbein, Jochen/Hohenstein, Christiane/Pietsch, Lukas (Hgg.): Connectivity in grammar and discourse. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 101–135.

- Müller, Natascha/Cantone, Katja F./Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin (2002): Zum Spracheneinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch-Deutsch. In: *Linguistische Berichte*, 190, 157–206.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja F. (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch, 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Müller, Natascha/Patuto, Marisa (2009): Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of the language combination. In: Bernardini, Petra/Egerland, Verner/Granfeldt, Jonas (Hgg.): *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire*, 299–319.
- Muysken, Pieter (2000): *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Nauck, Bernhard (2007): Immigrant families in Germany. Family change between situational adaptation, acculturation, segregation and remigration. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 19, 1, 34–54.
- Nauck, Bernhard (2008): Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In: Kalter, Frank (Hg.): *Migration und Integration*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 108–133.
- Neuland, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz «subjektiver Faktoren» für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus J./Wegera, Klaus-Peter/Hoffmann, Walter (Hgg.): *Vielfalt des Deutschen: Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 723–747.
- Nicoladis, Elena (2008): Bilingualism and language cognitive development. In: Altarriba, Jeanette/Heredia, Roberto R. (Hgg.): *An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes*. New York: Routledge, 167–181.
- Ohlhus, Sören (2014): Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hgg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 216–232.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter Hans (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43–52.

- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oksaar, Els (2004): Terminologie und Gegenstand der Sprachkontaktforschung. In: Besch, Werner (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter, 3160–3171.
- Organisation für die europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD), URL: <http://www.oecd.org/berlin/dieoecd/dieorganisationfureuropaischewirtschaftlichezusammenarbeitoeec.htm> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzenmodell im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 12, 21, 5–19.
- Ott, Margarete: Schreiben in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Özdemir, Feride/Haznedar, Belma/Babür, Nalan (2012): The Development of Reading in Early Bilingualism: Evidence from Turkish-Child L2 Learners of English. In: Journal of Education, 1, 29, 1–25.
- Paradis, Johanne/Navarro, Samuel (2003): Subject realization and cross-linguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English What is the role of the input? In: Journal of Child Language, 30, 2, 371–393.
- Patuto, Marisa (2012): Der Erwerb des Subjektes in (Nicht-)Nullsubjekt-sprachen. Die Rolle des Spracheinflusses und der Sprachdominanz bei bilingual deutsch-italienisch, deutsch-spanisch und französisch-italienisch aufwachsenden Kindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paulston, Christina B./Kiesling, Scott F./Rangel, Elizabeth S. (Hgg.) (2012): The Handbook of Intercultural Discourse and Communication, 1. Aufl. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pérez Bertha/Torres-Guzmán, María E. (1996): Learning in two worlds: an integrated Spanish/English biliteracy approach. White Plains, N.Y.: Longman.
- Petersen, Inger (2013): Text-, Schreib- und Sprachkompetenzen in Deutsch als erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hgg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, 3. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 201–232.



- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Petersen, Jens (1993): *L'emigrazione tra Italia e Germania*. Manduria/Bari/Roma: Lacaita Editore.
- Philipp, Maik (2012): *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pichler, Edith (2002): *Pioniere, Arbeitsmigranten, Rebellen, Postmoderne und Mobile: Italiener in Berlin*. In: *Archiv für Sozialgeschichte*, 42, 257–274.
- Pichler, Edith (2008): *Urbaner Wandel durch Migration*. In: Hillmann, Felicitas (Hg.): *Migration und städtischer Raum. Chancen und Risiken der Segregation und Integration*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 233–246.
- Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (Hgg.) (2015): *Zur Rolle und Positionierung des Deutschen in den Ländern Mitteleuropas. Sprachpolitische Überlegungen*. Budapest: ELTE, Germanistisches Institut.
- Pohl, Heinz-Dieter (1999): *Sprachkontakt*. In: Ernst Peter (Hg.): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft 2*. Wien: Praesens, 19–25.
- Pohl, Thorsten (2005): *Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen*. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hgg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–112.
- Pohl, Thorsten (2010): *Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten a. (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 97–116.
- Pohl, Thorsten (2014): *Schriftliches Argumentieren*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten/Ulrich, Winfried (Hgg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 287–315.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): *Textformen als Lernformen*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten a. (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 5–26.
- Polinsky, Maria (2006): *Incomplete Acquisition: American Russian*. In: *Journal of Slavic Linguistics*, 14, 161–219.

- Polinsky, Maria/Kagan, Olga (2007): Heritage language: The »wild« and the classroom. In: *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, 368–395.
- Poplack, Shana (2004): Code-Switching/Sprachwechsel. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./ Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter, 589–596.
- Portmann-Tselikas, Paul (2005): Was ist Textkompetenz?, URL: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, 5, 39, 5–16.
- Programmiersprache »R«, URL: <https://www.r-project.org/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Prontera, Grazia (2008): L'emigrazione italiana verso la Repubblica federale tedesca. L'accordo bilaterale del 1955, la ricezione sulla stampa, il ruolo dei Centri di emigrazione di Milano e Verona. In: *Storica*, 4, 1–25.
- Prontera, Grazia (2017): Italienische Zuwanderung nach Deutschland. Zwischen institutionalisierten Migrationsprozessen und lokaler Integration, URL: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Pugliese, Enrico (2002): *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: Il mulino.
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Radtke, Edgar (1994): *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ramsauer, Kathrin (2011): *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*, Deutsches Jugendinstitut e.V., URL: <http://d-nb.info/1019101393/34> (Zugriff vom 29.04.2021).

- ›Random intercept model‹, URL: <https://wikis.fu-berlin.de/display/fustat/Analyse+von+Cluster-+und+Paneldaten> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Rapti, Aleka (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ravid, Dorit (2004): Derivational morphology revised: Later lexical development in Hebrew. In: Berman, Ruth A. (Hg.): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 53–82.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113–172.
- Rehbein, Jochen (2007): Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hgg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. Münster: Waxmann, 389–453.
- Rehbein, Jochen (2016): Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 618–698.
- Reich, Hans H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 445–456.
- Reich, Hans H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012, URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich\\_hsu\\_prodaz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Reich, Hans H. (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte aus die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 422–488.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Reimann, Daniel (2012): *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Reutner, Ursula/Schwarze, Sabine (2011): *Geschichte der italienischen Sprache. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Reyes, Iliana (2006): Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 3, 267–292.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. In: *Didaktik Deutsch*, 31, 50–67.
- Riboni, Raffaella (2017): *La concordanza dei tempi verbali. La grammatica senza segreti*. E-book: youcanprint.
- Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Rieder, Maximiliane (2003): 50 Jahre Anwerbevertrag zwischen Deutschland und Italien – Italienische Gastarbeiter und Unternehmer in Bayern und München, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:78f9e607-e6b2-452e-a975-1270672d11dc/mbo50301.pdf> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Riehl, Claudia M. (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, Claudia M. (2009): Diskursmarkierung im mehrsprachigen Dialog. In: Dannerer, Monika/Mausser, Peter/Scheutz, Hannes/Weiss, Andrea E. (Hgg.): *Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, 205–222.
- Riehl, Claudia M. (2010): Mental representation of bilingualism. Focus article. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 5, 750–758.
- Riehl, Claudia M. (2013): Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation. In: *European Journal of Applied Linguistics*, 2, 254–292.
- Riehl, Claudia M. (2014a): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

- Riehl, Claudia M. (2014b): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung, 3. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Riehl, Claudia M. (2018a): Sprachkontaktforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Riehl, Claudia M. (2018b): Simplifizierungsprozesse revisited: Der Abbau der Kasusmarkierung in Sprachkontaktkonstellationen. In: Lenz, Alexandra N./Plewnia, Albrecht (Hgg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin/Boston: de Gruyter, 241–262.
- Riehl, Claudia M. (2018c): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, 27–60.
- Riehl, Claudia M. (2018d): Mehrschriflichkeit. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, 209–236.
- Riehl, Claudia M. (2018e): Deutsch als kontrastiver Perspektive. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, 237–274.
- Riehl, Claudia M. (2019): Language contact and language attrition. In: Schmid, Monika/ Köpke, Barbara (Hgg.): Handbook of Language Attrition. Oxford: Oxford University Press.
- Riehl, Claudia M./Yilmaz Woerfel, Seda/Barberio, Teresa/Tasiopoulou, Eleni (2018): Mehrschriflichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In: Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hgg.): Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Tübingen: Stauffenburg, 93–115.
- Ries, Veronika (2013): »da kommt das so quer rein« : Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Ringmann, Svenja/Siegmüller, Julia (2013): Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. In: Forschung Sprache, 1, 36–50.

- Rinnert, Carol/Kobayashi, Hiroe (2016): Multicompetence and multilingual writing. In: Manchón, Rosa/Matsuda, Paul Kei (Hgg.): Handbook of second and foreign language writing. Berlin/Boston: de Gruyter, 365–386.
- Risse, Stephanie (2014): Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikator für Textqualität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und, 174, 86–95.
- Risse, Stephanie/Franceschini, Rita (2016): Auftrieb durch parallele Alphabetisierung: Analyse aus dem dreisprachigen Schulsystem in Gröden und Gadertal (Südtirol). In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 235–260.
- Rizzi, Silvana (2013): Der Erwerb des Adjektives bei bilingual deutsch-italienischen Kindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rodina, Yulia (2017): Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. In: International Journal of Bilingualism, 21, 7, 617–635.
- Roncoroni, Tiziana (2015): Argumentative Strategien in deutschen und italienischen wissenschaftlichen Artikeln. Am Beispiel der Soziologie und der Sprachwissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.) (2016): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Rossi, Fabio/Ruggiano, Fabio (2013): Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria. Roma: Carocci.
- Rothkegel, Anneli (1994): Kollokationsbildung und Textbildung. In: Sandig, Barbara (Hg.): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung, 499–523.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hgg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, 1. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich-Verlag, 15–34.
- Ruhose, Jens (2013): Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten. Teil I: Überblick und Vorschulbereich. In: ifo Schnellendienst, 66, 9, 41–47.

- Rumelhart, David E. (1975): Notes on a Schema for Stories. In: Bobrow, Daniel Gureasko/Collins, Allan (Hgg.): Representation and understanding. New York: Academic Press, 211–236.
- Rumelhart, David E. (1977): Understanding and Summarizing Brief Stories. In: LaBerge, David/Samuels, S. Jay (Hgg.): Basic processes in reading. Perception and comprehension. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 265–303.
- Sabatini, Francesco (1985): L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: Holtus, Günther (Hg.): Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 154–184.
- Sakel, Jeanette (2007): Types of loan: Matter and pattern. In: Matras, Yaron/Sakel, Jeanette (Hgg.): Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective. Berlin/Boston: de Gruyter, 15–29.
- Salustri, Manola (2001): Bilinguismo e acquisizione infantile di L2: alcune osservazioni sull'acquisizione simultanea di italiano e tedesco da parte di bambini in età prescolare. In: Rivista di Grammatica Generativa, 85–119.
- Schader, Basil (2006): Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, 2. Aufl. Zürich: Orell Füssli.
- Scherger, Anna-Lena (2016): Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: Vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. In: Linguistische Berichte, 246, 195–239.
- Schlepppegrell, Mary J. (2001): Linguistic features of the language of schooling. In: Linguistics and Education, 2, 4, 431–459.
- Schlepppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling. A functional linguistics perspective. New York: Routledge.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1983): Traditionen des Sprechens: Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, Monika S. (2002): First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Schmid, Monika S. (2008): Defining language attrition. In: *Babylonia*, 2, 8, 9–12.
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmid, Monika S./Köpke, Barbara (2007): Bilingualism and attrition. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dorstert (Hgg.): *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–8.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen: Francke Attempo Verlag.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitz, Katrin (2006): Indirect objects and dative case in monolingual German and bilingual German/Romance language acquisition. In: Hole, Daniel/Meinunger, André/Abraham, Werner (Hgg.): *Datives and other cases*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 239–268.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*, 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hgg.) (2018): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–16.
- Schneider, Stefan (2015): *Bilingualer Erstspracherwerb*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Schreier, Margrit/Odağ, Özen (2010): Mixed Methods. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 263–277.
- Schröder, Hartmut (1995): Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Stilfragen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 150–180.



- Schroeder, Christoph (2014): Türkische Texte deutsch-türkisch bilingualer Schülerinnen und Schüler in Deutschland. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 2, 44, 22–43.
- Serianni, Luca (1997): Italiano. Grammatica, Sintassi, Dubbi. Milano: Garzanti.
- Serianni, Luca/Castelvecchi, Alberto (1988): Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti. Torino: Utet.
- Serratrice, Ludovica (2007): Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. In: Journal of Pragmatics. An Interdisciplinary Journal of Language Studies, 26, 1058–1087.
- Seton, Bregtje/Schmid, Monika S. (2016): Multi-competence and first language attrition. In: Cook, Vivian J./Wei, Li (Hgg.): The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence. Cambridge: Cambridge University Press, 338–354.
- Setti, Raffaella (2016): Appuntamentare, efficientare, scadenzare, bloggare, googlare, postare... ma quanti nuovi verbi in -are! E alcuni sostantivi in -aggio..., In: Accademia della Crusca, URL: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/appuntamentare-efficientare-scadenzare-bloggare-googlare-postare-ma-quant-nuovi-verbi-in-are-e-alcu/1203> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Sieber, Peter (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer.
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 208–223.
- Siekmeyer, Anne (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten: zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertation. Universität des Saarlandes, URL: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23682> (Zugriff vom 29.04.2021).

- Silva, Tony (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. In: *TESOL Quarterly*, 27, 4, 657–677.
- Simone, Raffaele (2000): *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari: Editori Laterza.
- Şimşek, Yazgül (2016): Schriftlichkeit in der Dreisprachigkeitskonstellation: Kurmanji (Kurdisch), Türkisch und Deutsch. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 87–112.
- Sinner, Carsten (2001): Zur Terminologie in der Sprachkontaktforschung: Bilinguismus und Diglossie, Interferenz und Integration sowie tertiärer Dialekt. In: Haßler, Gerda (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachvergleich*. Münster: Nodus-Publikationen, 125–152.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sobrero, Alberto A. (Hg.) (1993): *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.
- Sorrentino, Daniela (2012): *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Spiewak, Martin (2008): *Nachhilfe aus der alten Heimat*, In: *Die Zeit*, URL: <https://www.zeit.de/2008/07/B-Italiener> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Spitzer, Leo (1922): *Italienische Umgangssprache*. Bonn/Leipzig: Schroeder Verlag.
- Squillante, Luigi (2016): *Polirematiche e collocazioni dell'italiano. Uno studio linguistico e computazionale*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Statistisches Amt München, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik.html> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*, URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Statistisches Bundesamt, Destatis (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Fachserie 1, Reihe 2, URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Statistisches Bundesamt, Destatis, URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html) (Zugriff vom 29.04.2021).
- ›Statistische Häufigkeiten‹, URL: [https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische\\_Häufigkeiten](https://wikis.hu-berlin.de/mmstat/Statistische_Häufigkeiten) (Zugriff vom 29.04.2021).
- Stein Nancy L./Glenn, Christine G. (1979): Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema. In: Freedle, Roy Olmer (Hg.): *New Directions in Discourse Processing*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 53–120.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Straub, Jürgen (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 137–163.
- Streb, Reseda (2016): *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Strobel, Bernadette/Seuring, Julian (2016): Spracherhalt oder Sprachverlagerung? In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 2, 309–399.
- Strömqvist, Sven/Verhoeven, Ludo (Hgg.) (2004): *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarallo, Claudia (2016): *La tecnica del film retelling nella didattica della scrittura*. In: Gualdo, Riccardo/Telve, Stefano/Clemenzi, Laura (Hgg.): *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*. Manziana: Vecchiarelli Editore, 113–125.

- Thomas, Alexander (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Sarah G./Kaufman, Terrence (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Thorndyke, Perry W. (1977): *Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse*. In: *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.
- Thüne, Eva-Maria (2006): *Argumentative Texte im Daf-Unterricht an italienischen Universitäten*. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hgg.): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München: iudicium, 197–205.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Toolan, Michael J. (1988): *Narrative. A critical linguistic introduction*. New York: Routledge.
- Tophinke, Doris (2016): *Sprachgeschichtsforschung im Horizont von Nähe und Distanz*. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz« . Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter, 299–322.
- Toulmin, Stephen (2003): *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treccani, ›Vocabolario online‹, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/ezza/> (Zugriff vom 29.04.2021).
- Triandis, Harry C. (1975): *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Unterstein, Michael/Matthiessen, Günter (2012): *Relationale Datenbanken und SQL in Theorie und Praxis*, 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg.
- Usanova, Irina (2016): *Transfer in bilingual and (bi)scriptual writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals*. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 382–420.

- Vaccaro-Notte, Lucia (2014): *Das Leben in zwei Sprachen: Wie italienische Migrantenkinder ihre Bilingualität bewerten*, 1. Aufl. Hamburg: disserta Verlag.
- Van Dijk, Teun A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Vandermeeren, Sonja (2004): *Research on language attitudes*. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./ Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter, 1317–1332.
- Vedovelli, Massimo (Hg.) (2011): *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, 1. Aufl. Roma: Carocci.
- Verhoeven, Ludo (2007): *Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness*. In: *Applied Psycholinguistics*, 28, 3, 425–439.
- Verhoeven, Ludo/Strömqvist, Sven (Hgg.) (2001): *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Voges, Wolfgang/Hoschka, Alexander (1985): *Schülerfolg und außerschulische Betreuung. Analyse von Bedingungen und Wirkungszusammenhang schulbezogener Sozialisationshilfen für italienische Migrantenkinder*. In: *Angewandte Sozialforschung* 13, 4, 387–398.
- Vollmer, Helmut J./Henrici, Gert/Finkbeiner, Claudia/Grotjahn, Rüdiger/Schmid-Schönbein, Gisela/Wolfgang, Zydatisß (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. In: *ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 2, 1–145.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2010): *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache*. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 107–132.
- Wagelaar, Inken-Ulrike (2008): *Zweisprachigkeit: Die unterschiedliche Auswirkung von parallelem und sequentiellm Spracherwerb auf die kortikale Organisation der Sprache; eine fMRT Studie*. Dissertation. Charité – Universitätsmedizin Berlin, URL: [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/11082/o\\_diss\\_iw-210408.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/11082/o_diss_iw-210408.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Zugriff vom 29.04.2021).

- Weber, Jean-Jacques (2010): Mother tongue or literacy bridge? Towards multilingual norming in education. In: Cruz-Ferreira, Madalena (Hg.): *Multilingual Norms*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 215–235.
- Weigand, Edda (1989): *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Weingarten, Rüdiger/Pansegrau, Petra (1992): Argumentationsstile im Unterricht. In: Sandig, Barbara/Püschel, Ulrich (Hgg.): *Stilistik*. Band 3: *Argumentationsstile*. Hillsdale, NJ: Georg Olms, 127–146.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als »Sprungbrett« in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 69–84.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague/Paris/New York: Mouton.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Whalen, Karen (1988): Pilot study on the nature of difficulties in written expression in a second language: Process or product? In: *Bulletin of the CAAL*, 1, 1, 51–57.
- Whalen, Karen/Ménard, Nathan (1995): L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing. In: *Language Learning*, 45, 3, 381–418.
- Wierzbicka, Mariola (2004): *Zeitbeziehungen in den Temporalsatzgefügen erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio Temporum im Deutschen und im Polnischen*. München: iudicium.
- Wierzbicka, Mariola (2010): Kontextbedingte Verwendungsweisen von Vergangenheitstempora: Perfekt und Präteritum im Deutschen. In: *Studia Germanica Gedanensia*, 21, 269–276.
- Winkler, Iris (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Woerfel, Till (2014): Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? In: *Diskussionsforum Linguistik in Bayern/Bavarian Working Papers in Linguistics*, 3, 135–152.
- Woerfel, Till/Koch, Nikolas, Yilmaz Woerfel, Seda/Riehl, Claudia M. (2014): *Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkung und außersprachliche Einflussfaktoren*. In: *LiLi Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44, 174, 44–65.

- Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder (2007): Erzählen nach Bildergeschichten und »freies Erzählen«. Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hgg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. Münster: Waxmann, 155–182.
- Wollschläger, Daniel (2017): Grundlagen der Datenanalyse mit R: Eine anwendungsorientierte Einführung, 4. Aufl. Berlin: Springer Spektrum.
- Yilmaz Woerfel, Seda/Riehl, Claudia M. (2016): Mehrschrittlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren. In: Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hgg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: de Gruyter, 305–336.
- Yule, George (2010): The Study of Language, 4. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaretsky, Elena/Bar-Shalom, Eva G. (2010): Does reading in shallow L1 orthography slow attrition of language-specific morphological structures? In: Clinical Linguistics & Phonetics, 24, 401–415.
- Ziegler, Johannes C./Goswami, Usha (2005): Reading acquisition, development dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. In: Psychological Bulletin, 131, 1, 3–29.
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie, 16. Aufl. München: Pearson.
- Zuckarelli, Joachim (2017): Statistik mit R. Eine praxisorientierte Einführung in R, 1. Aufl. Heidelberg: O'Reilly.





In den meisten europäischen Ländern, so auch in Deutschland, erlernen bilinguale Menschen Schreibkompetenz fast ausschließlich in der Schulsprache. Die früh erlernte Sprache verwenden sie vornehmlich mündlich im familiären Kontext, lernen jedoch nicht ausreichend, in dieser Sprache zu schreiben, und tendieren daher in der schriftlichen Kommunikation zur Einsprachigkeit.

Wie können bilinguale italienisch-deutsche Schülerinnen und Schülern von ihrem mehrsprachigen Repertoire beim Schreiben profitieren? Welche sprachbiographischen Faktoren spielen dabei eine Rolle? Durch die qualitative und quantitative Untersuchung argumentativer und narrativer Texte sowie auf der Grundlage von sprachbiographischen Interviews zeigt die Arbeit eine Wechselwirkung von Schreibkompetenzen auf. Faktoren wie bilingualer Unterricht und literale Praktiken sind dabei von entscheidender Bedeutung. Die Studie stellt einen weiteren Schritt in der interdisziplinären Forschung dar, die sich mit den schriftlichen Kompetenzen der im europäischen Kontext immer größer werdenden Gruppe bilingualer Jugendlicher beschäftigt.

**Teresa Barberio** hat ihren Bachelor in Sprach- und Literaturwissenschaften an der Universität Pisa und ihren Master in *European Linguistics* an der Universität Freiburg abgeschlossen. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin war sie am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München, am Institut für Romanische Philologie und an der Graduate School Language & Literature tätig. Aktuell koordiniert sie ein Projekt am Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln.

22,90 €  
ISBN 978-3-95925-162-4

