



Lernende verfassen mehrsprachige Texte: Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit

Gisela Mayr

Abstract: Das Verfassen mehrsprachiger Texte im Unterricht ist eine bislang kaum verbreitete Praxis. Allgemein befasst sich die fachdidaktische Schreibdidaktik im fremdsprachlichen Unterricht mit jenen sprachspezifischen Strategien, die es den Lernenden ermöglichen, korrekte und kohärente Texte in L1 oder L2/Lx zu verfassen. Daher wurde auch die Nützlichkeit des Verfassens mehrsprachiger Texte als Ausdruck erhöhter Sprach(en)bewusstheit bislang kaum thematisiert oder kritisch reflektiert. Die nachstehende Fallstudie soll zeigen, dass das Schreiben mehrsprachiger Texte, durch den Einsatz von *Codemixing*, *Codeswitching* und *Translanguaging*, nicht nur unterschiedliche an die Mehrsprachigkeit gebundene textstrukturierende Strategien ermöglicht, sondern vielmehr selbst als textstrukturierende Strategie eingesetzt werden kann. Es werden zudem Aspekte der Textkohäsion und -kohärenz durch die Mehrsprachigkeit für die Lernenden besser erfassbar und eine erhöhte Sprach(en)bewusstheit gefördert.

The writing of plurilingual texts remains an uncommon teaching practice. In general, subject – specific didactics of writing in foreign language classes deal with language-specific strategies that enable the learner to write coherent and cohesive texts in L1/ or L2/Lx. For this reason, the usefulness of writing multilingual texts as an expression of increased language awareness has received limited discussion or critical reflection. The present study aims to demonstrate that plurilingual writing as a result of codemixing, codeswitching and translanguaging not only allows for the use of plurilingual cohesive strategies, but that plurilingualism in itself is a cohesive means. Furthermore, due to plurilingualism, established aspects of text cohesion and coherence become more comprehensible to students and an increased language awareness is promoted.

Schlüsselwörter: Textkohärenz, Textkohäsion, mehrsprachiges Schreiben, Sprach(en)bewusstheit, textstrukturierende Strategien; text coherence and cohesion, multilingual writing, language awareness, text structuring strategies.

Mayr, Gisela (2020),
Lernende verfassen mehrsprachige Texte:
Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 135–156.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Texte Verfassen in L1 – eine komplexe Herstellungshandlung

Die Aussage, das Verfassen von Texten sei das Ergebnis einer höchst komplexen Herstellungshandlung (Antos 2008: 243) bedeutet, dass die Schreibenden beim selbstständigen Produzieren eines Textes bestimmten Anforderungen der Angemessenheit, Korrektheit und Relevanz gerecht werden müssen. Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation, die zumeist spontan und unmittelbar ist, nimmt die Schreibhandlung daher mehr Zeit in Anspruch, sowohl in der Phase der Textproduktion als auch in der Rezeptionsphase. Ehlich (1984) definiert Texte kommunikativ sowohl diatopisch als auch diachronisch als sprachliche Handlungen die zerdehnte Sprechsituationen bewältigen.

Zur Durchführung dieser sprachlichen Handlung werden eine Vielzahl von Ressourcen und Strategien aktiviert, die sehr individuell gestaltet und nur schwer zu klassifizieren sind. Um diese identifizieren und zuordnen zu können, wurden seit den 80er-Jahren unterschiedliche Modelle oder Rahmenkonzepte entwickelt, welche die einzelnen Komponenten des Schreibprozesses darzustellen versuchen und damit der Frage nachgehen wollen, was Schreibkompetenz ausmacht (siehe Becker-Mrotzek/Böttcher 2011; Hayes/Flower 1980; Ludwig 1983). Dabei fanden affektive und soziale Faktoren zunächst keine Berücksichtigung und wurden erst in den 90er-Jahren in die Modelle aufgenommen. Trotz der unterschiedlichen Auffassungen, welche diese Modelle widerspiegeln, ist allen die Einsicht gemeinsam, dass der Schreibprozess nicht linear, sondern durch Rekursivität und Reflexivität gekennzeichnet ist. Grob übernimmt Hayes in seinem bislang letzten Modell dieses *planning, composing, revising*-Prinzip und bettet es in ein Drei-Ebenen Modell ein, das aus einer Kontroll-Ebene, einer Prozess-Ebene und einer Ressourcen-Ebene besteht (Hayes 2012: 371). Hayes versucht so unterschiedliche Einflüsse auf den Schreibprozess, die auch von außen wirken können, aufzunehmen und den sozialen Faktor zu berücksichtigen.

Das von Becker-Mrotzek/Böttcher (2011) erarbeitete, auf Hayes/Flower (1980) aufbauende Modell betrachtet den Schreibprozess als eine komplexe kommunikative Handlung, an der auch die Rezipienten teilhaben und bei der zwischen Emitenten und Rezipienten eine lineare Beziehung besteht. Ergänzend zu Hayes und den anderen Modellen stellt Becker-Mrotzek (2016) erstmals die sprachlichen Kompetenzen in den Fokus. Diese bestehen aus jenen sprachlichen Mitteln, die u.a. durch prototypische Textmuster zur Verfügung gestellt werden. Becker-Mrotzek definiert sie als „komplexe Schemata des textsprachlichen Handelns“ (Becker-Mrotzek 2016: 8) und meint weiter, dass Textmuster als symbolische oder materielle Artefakte durch ihre sprachliche Form selbst jene kommunikativen und

pragmatischen Zwecke verkörpern, denen sie dienen (ibid. 25). Schreibkompetenz beinhaltet folglich auch und insbesondere folgende Ressourcen, die im Langzeitgedächtnis verankert sind: Weltwissen, sprachliches Wissen und Strategiewissen. Sie haben laut Becker-Mrotzek Werkzeugcharakter (ibid. 27). In enger Verbindung zu diesen Werkzeugen steht das vorhandene Wissen um prototypische Textmuster, die im Hinblick auf die konkrete Schreibaufgabe aktualisiert und angepasst werden und so adaptierte Textmuster zur Verfügung stellen. Diese haben laut Becker-Mrotzek eine Brückenfunktion, da sie zwischen materiellen, kognitiven und motivationalen Ressourcen und den basalen sprachlichen Prozessen vermitteln (ibid. 27). Es handelt sich folglich um die Anwendung routinierter sprachlicher Musterwissens.

1.1 Das Verfassen mehrsprachiger Texte

Zunächst muss zwischen dem Verwenden mehrsprachiger Schreibstrategien für das Verfassen zielsprachlicher Texte und dem Verfassen tatsächlich mehrsprachiger Texte unterschieden werden. Im ersten Fall geht es darum, die Mehrsprachigkeit der Schreibenden als Ressource für das zielsprachliche Schreiben zu nutzen (Canagarajah 2006; Knorr/Verhein-Jarren 2012). Dies wird dadurch ermöglicht, dass mehrsprachige Emittenten bereits ein erweitertes interkulturelles Wissen besitzen und Schreibstrategien sowie Wissen um Textmuster und Genres in mehr als einer Sprache zur Verfügung haben. Diese können als Stütze herangezogen werden, die unterschiedliche *Scaffolding*-Funktionen übernehmen, um die zielsprachliche Textproduktion zu erleichtern. Dadurch bekommt das sprachliche Musterwissen in mehreren Sprachen einen neuen Stellenwert und wird zu einer Ressource (vgl. Krause/Chitez 2012). Zudem legt die Studie von Fischer/Hufeisen nahe, dass kultur- und sprachenspezifische Kenntnisse in vorgelernten Sprachen Einflüsse auf den zielsprachlichen Schreibprozess haben können (Fischer/Hufeisen 2012).

Mehrsprachiges Schreiben hingegen geht noch einen Schritt weiter, da das Wissen um Genres in unterschiedlichen Sprachen, die vorgelernten Schreibstrategien und das interkulturelle Wissen in einem tatsächlich mehrsprachig verfassten Text, einem Text also, dessen Merkmal der Sprachenwechsel ist, ihren Ausdruck finden. Im mehrsprachigen durch *Codemixing*, *Codeswitching* und *Translanguaging* gekennzeichnetem Schreiben steht dem Emittenten nicht nur ein erweitertes Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, dieses wird situationsgebunden und je nach Intention in unterschiedlichen Sprachen eingesetzt. Ein sprachensübergreifendes Repertoire an Genrewissen sowie kulturelle als auch sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen finden je nach Bedarf und Absicht bei der Gestaltung des Textes ihren Ausdruck in unterschiedlichen Sprachen, wobei gerade der Sprachenwechsel selbst bedeutungskonstituierend ist.

So können z.B. während der sprachlichen Realisierung der Themenentfaltung unterschiedliche Sprachen als persuasive Mittel, zur Hervorhebung und als Aufmerksamkeitsmarker eingesetzt werden. Gleichzeitig verlangen die Prinzipien der Textkohäsion in einem mehrsprachigen Kontext fundiertes grammatikalisches und lexikalisches Wissen in mehreren Sprachen sowie die Fähigkeit, dieses aufeinander abzustimmen. Ein solch komplexer Vorgang verlangt Sprach(en)beherrschung sowie eine erhöhte Sprachenbewusstheit innerhalb der einzelnen Sprachen (*Metalinguistic Awareness*) und zwischen den Sprachen (*Crosslinguistic Awareness*) (siehe dazu Cook 1991, 1992, 2001). Beide zusammen ermöglichen einen selektiven Zugriff auf alle gebündelten sprachlichen und nichtsprachlichen Vorwissensbestände. Diese können dank der Mehrsprachigkeit genutzt werden, um Bedeutungen neu zu umreißen oder deren Ausdrucksstärke zu modulieren. Es wird Wissen in mehreren Sprachen herangezogen und das nötige gesamtsprachliche Weltwissen aktiviert, um die Kodierung des Textes zu ermöglichen, nicht zuletzt deshalb, weil der Textproduktionsprozess vom mehrsprachigen Emittenten zum Zweck der Fehleranalyse und der Kommunikationsoptimierung ständig überwacht wird (vgl. Bialystok 2011). Dazu werden zudem Transfermöglichkeiten innerhalb der im mehrsprachigen Repertoire vorhandenen Sprachen aktiviert. Der mehrsprachige Schreibprozess verleiht außerdem dem sprachlichen affektiven Repertoire Ausdruck und führt zum Sich-Herauskristallisieren affektiver Sprachrollen, wobei auch affektiver Sprachtransfer ermöglicht wird (vgl. Pavlenko 2005: 13). Dadurch wird der Text durch die mehrsprachige Gestaltung mehr denn je Ausdruck der Persönlichkeit der Emittenten (vgl. Feilke 1988), insbesondere, wenn diese bereits im Vorfeld durch Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gekennzeichnet ist.

Es wird im Folgenden untersucht, ob und wie sich diese Strategien, dieses Wissen und diese Ressourcen auf die Struktur des mehrsprachigen Textes auswirken. Insbesondere wird darauf eingegangen, wie die Emittenten die ihnen zusätzlich zur Verfügung stehenden Mittel im Prozess des mehrsprachigen Schreibens einsetzen und auf welche Weise diese zur textkohäsiven Strategie werden. Ausschlaggebend bei der Gestaltung mehrsprachiger Texte ist die Verwendung mehrsprachiger Praktiken durch die Emittenten wie *Codemixing*, *Codeswitching* und *Translanguaging*. Da die Textgestaltung der von den Lernenden verfassten Texte grundlegend von diesen Praktiken bestimmt wird, ist es an diese Stelle wichtig, kurz auf ihre Funktion und Bedeutung für das Schreiben einzugehen.

Unter *Codemixing* (von nun an CM) versteht man den ausschließlich intrasententiellen¹ Wechsel von L2/Lx nach L1 als Kompensationsstrategie immer dann, wenn

¹ Es wird allgemein zwischen intrasententiellem CS und extrasententiellem CS unterschieden. Ersteres bezieht sich auf den Sprachwechsel innerhalb eines Satzes (e.g. How old bist du?), letzteres bezeichnet den Sprachwechsel auf Satzebene.

ein einzelnes Wort in der Zielsprache gerade nicht abrufbar oder nicht bekannt ist. Es kommt ausschließlich in Gruppen vor, die eine gemeinsame sprachliche Herkunft haben und wird da im Sinne der Sprachökonomie verwendet, um den fremdsprachigen Diskurs nicht durch oft komplexe Paraphrasen zu unterbrechen. Die Häufigkeit der Verwendung dieser Kompensationsstrategie hängt einerseits vom Kompetenzniveau der einzelnen SprecherInnen, gleichzeitig aber auch von der Komplexität der zu behandelnden Themen ab (Muysken 2000).

Unter *Codeswitching* (von nun an CS) hingegen versteht man die Verwendung verschiedener Sprachen und Varietäten im Gespräch und insbesondere den Wechsel von einer Sprache in die andere im Gespräch zwischen Sprechenden mit derselben oder unterschiedlichen Herkunftssprachen. Man unterscheidet allgemein zwischen intrasentenziellem, extrasentenziellem und satzunabhängigem CS. Erstmals untersucht Cook CS im Fremdsprachenunterricht und identifiziert eine Reihe pragmatischer Funktionen (vgl. Cook 1991: 132; 2001: 39). Cook stellt fest, dass CS kein Phänomen der Sprachvermischung ist, das auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen ist, sondern eher als eine kommunikative Strategie eingesetzt wird, um unterschiedliche Bedürfnisse in der Kommunikation auszudrücken. Auf pragmatischer Ebene wird es u.a. eingesetzt, um einen Adressatenwechsel, eine neue Aufgabenverteilung oder einen Themenwechsel einzuleiten oder um eine Gesprächseröffnung bzw. einen Abschluss zu signalisieren. Auf metalinguistischer Ebene wird durch CS in Kommentaren und Heckenausdrücken das Geschehen kritisch reflektiert und von außen betrachtet oder es wird sich auf parallelen Kommunikationsebenen bewegt (Edmondson 2004: 163 bezeichnet dies als *Superimposed Discourse Worlds*). Es wird oft genutzt, um auf die metalinguistische Ebene zu wechseln und über Grammatik oder Syntax zu sprechen, um sich verständlicher zu machen. Oft lässt sich CS auf das Vorhandensein einer funktionellen Mehrsprachigkeit zurückführen. CS ist demnach nicht Folge sprachlicher Defizite, sondern zeugt von einem kreativen Umgang mit Sprache, setzt auch einen hohen Grad an Sprachgefühl und Bewusstheit voraus und ermöglicht es den Sprechenden, besondere Intentionen und subtile, auf das soziolinguistische Umfeld abgestimmte Kommunikationsformen zu finden (vgl. Aronin/Singleton 2012; Garafagna 2009).

Im Unterschied zum CS setzt das *Translanguaging* (von nun an TL) einen höheren Aktivierungsgrad des mehrsprachigen Repertoires voraus (vgl. Grosjean 2001). Es handelt sich um die Fähigkeit, vorgelernte kommunikative Kompetenzen zu nutzen und miteinander zu vernetzen. Es setzt das kritische Hinterfragen des vorgelernten Welt- und Sprachwissens voraus, wodurch Normen und Regeln in ihrer Beschaffenheit erkannt und hinterfragt werden können. In einem zweiten Schritt werden der freie Umgang mit diesen Regeln und Normen und auch das Sich-Darüber-Hinwegsetzen ermöglicht (vgl. Busch 2013: 58). Es handelt sich eine zusätzliche

kommunikative Ressource oder Kompetenz, über die in besonderem Maße mehrsprachige Sprechende verfügen und die sie dazu befähigt, systematisch mehrsprachige Kommunikationsmittel einzusetzen, um eine spezifische Wirkung in der Kommunikation zu erreichen. Dabei werden in der Regel heterogene sprachliche Mittel ihrer ursprünglichen Funktion entfremdet und einem neuen semantischen Feld zugeordnet. Es entsteht so ein Entfremdungseffekt, der dank der ironisch parodierenden Distanz gängige soziale und ethische Annahmen infrage stellt. Stereotypen und Kategorisierungen werden sprachübergreifend leichter aufgedeckt und thematisiert und das Subjekt wird dazu befähigt, seine eigene Identität in einem kulturell und sprachlich heterogenen Umfeld selbst zu konstruieren (vgl. Busch 2013: 59). Dieses Fluktuieren zwischen Sprachen ermöglicht es den Lernenden, sich frei zwischen Sprachen, unterschiedlichen sozio-kulturellen Diskursen und künstlerischen Ausdrucksformen zu bewegen. Diese Kompetenz wird von Guerra als *Cultural Repositioning* bezeichnet (Guerra 2004: 15) und ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation in einer Welt, die immer mehr durch Fluidität und Hybridisierung gekennzeichnet ist.

2 Die Studie: Kompetenzorientierung und Mehrsprachigkeit

Die Studie wurde am Humanistischen Gymnasium in Deutscher Sprache in Bozen (Südtirol) durchgeführt, einer Schule, die dem deutschsprachigen Schulen in Südtirol angehört. Es nahmen 22 Lernende einer dritten Klasse der neusprachlichen Fachrichtung im Alter zwischen 15 und 16 Jahren daran teil. Sie ist Teil einer umfassenderen Promotionsstudie zur Implementierung mehrsprachiger Unterrichtsmodule nach dem Vorbild der ursprünglich für den einsprachigen Unterricht konzipierten komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet/Krämer (2012). Deren Zielsetzung ist es, die Lernenden zu veranlassen, anhand gezielter *Inputs* in selbstständiger und eigenverantwortlicher Arbeit und dank intensiver Aushandlungsprozesse *Output* anzufertigen, die anschließend vorgestellt werden.

In der mehrsprachigen komplexen Kompetenzaufgabe (vgl. Mayr 2020) wurden mehrsprachige und multimodale *Inputs* gegeben, die mehrsprachige Aushandlungsprozesse initiierten und mehrsprachige schriftlich verfasste *Outputs* vorsahen. Auf diese Weise konnte eine *Translanguaging*-Didaktik implementiert werden, die neue Perspektiven in der Sprachendidaktik allgemein und in der Schreibdidaktik insbesondere öffnet. Es kamen folgende Sprachen zur Anwendung: Deutsch (Standardsprache und Dialekt), Italienisch, Englisch, Französisch und Minderheitensprachen.

2.1 Die Datenerhebung

Im Verlauf des Projektes wurden insgesamt 69 Texte von den Lernenden angefertigt die verschiedenen Genres zuzuordnen sind. Darunter befinden sich politische Reden, Kurzgeschichten, Gedichte und Erlebniserzählungen. Die Texte wurden textanalytisch mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) untersucht und mit den Daten aus den 6 *Stimulated Recalls* (Gass/Mackey 2017), welche mit einzelnen Lernenden durchgeführt wurden, gekreuzt.

Es wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Können in mehrsprachig verfassten Texten durch die Mehrsprachigkeit bedingte Strategien erkannt werden, die textkohäsive Funktion haben?
- Wenn ja, welche Strategien lassen sich beobachten?
- Auf welchen Ebenen des Textes sind diese Strategien wirksam?

Die Ergebnisse der Studie sollen anhand des nachstehend analysierten Ankerbeispiels exemplarisch vorgestellt werden. Es handelt es sich um das *Output* eines Modules, in welchem politische Reden aus Vergangenheit und Gegenwart in unterschiedlichen Sprachen vorgestellt und auf ihren Inhalt, ihre Form und ihre Wirkung hin untersucht wurden. Anschließend wurde von den Lernenden eine mehrsprachige Rede an das Europäische Parlament verfasst, in welcher sie ihre dringlichsten Anliegen vorbringen. Da die Analyse des nachstehenden Ankerbeispiels sich u.a. an textlinguistischen Merkmalen der politischen Rede orientiert, sollen diese vorweg kurz umrissen werden.

Die Textstruktur der politischen Rede gehört zu den implizit appellativen Sachtexten und lässt sich der textstrukturellen Grundform der argumentativen Themenentfaltung zuordnen (vgl. Brinker et al. 2018: 73). Sie beinhaltet immer auch eine Mahnung oder Aufforderung, deren Ziel es ist, die Adressaten in irgendeiner Form zu beeinflussen. Sie kann nach dem Argumentationsmodell von St. Toulmin strukturiert werden, wonach der Emittent eine Behauptung aufstellt, eine These, die das Textthema darstellt. Diese wird durch Argumente untermauert. Die Daten werden durch die sog. Schlussregel *Warrant* in Argumente umgewandelt. Die Zulässigkeit dieser Argumente beweist der Emittent durch die Stützung *Backing*. Der Wahrscheinlichkeitsgrad der These wird durch einen Modaloperator *Qualifier* angegeben, schließlich kann die Schlussregel durch eine Ausnahmeregel *Rebuttal* in ihrer Gültigkeit eingeschränkt werden (ibid.). These und Argumente bilden das Gerüst des argumentativen Textes, denn das argumentative Verfahren ist in diesem Fall Voraussetzung für das Aufstellen einer plausiblen These. Laut Brinker et al. sind Argumentation und Schlussregel häufig nicht ausgedrückt, bleiben demnach implizit und können erst in einer Argumentationsanalyse explizit gemacht werden (ibid. 74).

2.3 Das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Textkohärenz und Textkohäsion

Der vorliegenden Studie liegt das Verständnis des integrativen Textbegriffes zugrunde. Dieser sieht den Text als eine sprachliche, aber auch als eine kommunikative Einheit an (vgl. Brinker et al. 2018: 17). Es werden unter diesem Sammelbegriff der sprachsystematische, textanalytische Ansatz und der kommunikationsorientierte Ansatz zusammengefasst. Texte sind demnach „inhaltlich zusammenhängende sprachliche Gebilde mit kommunikativer Funktion“ (Averintseva-Klisch 2018: 3). De Beaugrande/Dressler (1981) schlagen sieben sog. Textualitätskriterien vor, die ein Text zu erfüllen hat, um als ein solcher definiert werden zu können. Darunter befinden sich die Kohäsion, nämlich die Verknüpfung der einzelnen Komponenten auf der Textoberfläche durch grammatikalische und lexikalische Elemente und die Kohärenz, der inhaltliche semantische Zusammenhang des Textes. Kohärenz und Kohäsion sind nicht unabhängig voneinander denkbar. Allerdings ist hier festzuhalten, dass die Kohäsion für die Kohärenz nicht unbedingt notwendig ist, was sich z.B. anhand vieler Beispiele aus der Gegenwartsliteratur beweisen ließe. Brinker et al. weisen deshalb darauf hin, dass aufgrund der engen Korrelation zwischen Kohärenz und Kohäsion diese Unterscheidung nicht nur nicht zielführend, sondern sogar irreführend sein kann. Er geht daher von einem umfassenderen Kohärenzbegriff aus, der unter anderem zwischen grammatischen, thematischen, pragmatischen und kognitiven Aspekten differenziert (Brinker et al. 2018: 19).

In Anlehnung an das Verständnis von Textualität von Brinkner et al. werden in der textlinguistischen Analyse der mehrsprachigen Texte folgende Aspekte der Textkohärenz berücksichtigt:

Grammatisch:

- explizite und implizite Wiederaufnahme (Rekurrenz, vgl. Averintseva-Klisch 2018: 9),
- anaphorische und kataphorische Pro-Formen
- Konnektoren

Semantisch:

- Inferenzen, Präsuppositionen
- Thematisch:
- thematische Textstruktur
- Einheitlichkeit des Textgegenstandes
- thematische Progression
- Themenhierarchie und Kompatibilität
- Themenentfaltung (argumentativ, vgl. Brinker et al. 2018: 73)

Textfunktion:

- kommunikative Funktion (appellativ, vgl. Brinker et al. 2018: 87)
- sprachliche Handlungen im Text
- Textfunktion

2.4 Datenauswertung: allgemeine Beobachtungen

Es lässt sich zunächst für die Prosatexte, aber auch für die Gedichte feststellen, dass CS und TL mit Ausnahme einiger weniger lyrischer Texte ausschließlich auf extrasentenzieller Ebene stattfinden. In fast allen Fällen erfolgt der Sprachwechsel sogar erst am Ende eines Absatzes bzw. am Ende einer Strophe. Die Lernenden begründen diese Wahl in den *Stimulated Recalls* damit, dass es ihnen sinnvoller erscheint, ein Konzept in einer Sprache auszuformulieren und abzuschließen, bevor sie auf ein neues Thema in einer anderen Sprache übergehen. Sie finden, dass es zwar unter Umständen schwierig und für sie eine Herausforderung sei, einen Gedankengang in einer Sprache abzuwickeln, ohne bei Bedarf durch CM auf L1 zurückzugreifen. Es sei aber wichtig, einen Gedanken oder ein Thema kohärent in einer Sprache darzustellen und dazu benötige man ein angemessenes sprachliches Register, einen erweiterten Wortschatz und das nötige Wissen um grammatikalische Strukturen und deren Anwendung in dieser Sprache. Es sei für sie immer wieder eine Herausforderung gewesen, bei Schwierigkeiten in derselben Sprache zu verweilen und dank der zur Verfügung stehenden Hilfsmittel (Internet, Wörterbücher usw.) eine Lösung für unterschiedliche sprachliche Herausforderungen zu finden, um ohne Sprachwechsel fortfahren zu können. Die Lernenden behaupten weiter, dass die Entscheidung, extrasentenzielles CS zu verwenden, sowohl für die Rezipienten als auch für die Emittenten die bessere sei, da ein CS auf Satzebene verwirrend für beide wäre. Offensichtlich beeinträchtigt laut Aussagen der Lernenden intrasentenzielles CS die Textkohärenz und erschwert somit das Textverständnis.

Es ist außerdem festzuhalten, dass die Wahl der Sprache(n) nicht nach dem Zufallsprinzip erfolgt, sondern dass ein wohlüberlegter Entscheidungsprozess vorausgeht. So erfolgt die Sprachwahl oft anhand dessen, in welcher Sprache was am leichtesten ausgedrückt werden könne oder sich bestimmte Gedanken besser ausformulieren ließen. Die Wahl wird demnach vom unterschiedlichen Kompetenzniveau der Sprachen und von Faktoren wie der funktionellen Mehrsprachigkeit beeinflusst. Es verbergen sich allerdings oft auch andere recht unterschiedliche Absichten dahinter, die stilistisch-praktischer Natur sind, wie z.B. Rhetorik, Überraschungseffekte, Adressatenwechsel, Vorwissen, Erfahrungen oder die unterschiedliche Kodierung von Emotionen. Oft beeinflussen die Sprachwahl auch rhythmische und klangliche Aspekte. In diesem Fall ist die Sprachwahl den Schreibenden dabei behilflich, die Aussagekraft der Texte zu steigern oder deren emotionale Stärke zu modulieren.

Dies kann als eine ästhetisch-literarische Sprachwahl bezeichnet werden, die es den Emittenten erlaubt, auf mehreren Ebenen zu kommunizieren und durch den Rückgriff auf ein breiteres sprachliches Repertoire ein breitgefächertes Register einzusetzen, das neue und hybride Ausdrucksmöglichkeiten erlaubt. Das setzt das Bewusstsein vonseiten der Lernenden voraus, über die unterschiedliche Aussagekraft oder Bedeutungsfärbungen von Wörtern in verschiedenen Sprachen und die Fähigkeit, diese sprachübergreifend neu zu kombinieren. Es werden so Bedeutungen rekontextualisiert, indem sie in Bezug zu unterschiedlichen Referenzsystemen gebracht werden. Das Spiel mit unterschiedlichen Konnotationen und Metaphern erlangt in der Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutungsdichte (vgl. Mayr 2020: 278).

Andererseits ist die Sprachwahl auch ein Mittel, um den Text zu strukturieren, da dieser, wie aus der anschließenden Analyse hervorgeht, auch durch die Wahl der Sprachen gegliedert werden kann. Dies trifft besonders auf das hier ausgewählte Textgenre der politischen Rede zu. Das bedeutet, dass der Emittent versucht, durch Argumente, Thesen und Stützungen die Meinung oder Einstellung der Rezipienten gegenüber einem bestimmten Sachverhalt (in diesem Fall der Flüchtlingsproblematik) zu beeinflussen. Unausgesprochene Absicht ist dabei nicht nur eine Meinungsbeeinflussung, die Rezipienten sollen vielmehr dazu veranlasst werden, auch bestimmte Handlungen zu vollziehen (vgl. Brinker et al. 2018: 109). Es gibt explizit appellative Texte, die durch Verben wie befehlen, auffordern usw. gekennzeichnet sind und die häufiger vorkommenden implizit appellativen Texte, die durch Imperative, Infinitivkonstruktionen und Interrogativsätze gekennzeichnet sind. Diese thematische Entfaltung, wie sie von Brinker et al. dargestellt wird, ist für die mehrsprachig verfassten Reden von besonderer Wichtigkeit, denn es ist festzustellen, dass sich die Sprachwahl an der argumentativen Entfaltung der Rede orientiert. Das allgemeine Textthema wird in einer Sprache vorgestellt, anschließend werden die unterschiedlichen Argumente aufgelistet, wobei für jedes Argument eine andere Sprache gewählt wird. Abschließend folgt die Schlussregel wieder in einer anderen Sprache. Die Gliederung wird im Folgenden exemplarisch dargestellt.

2.5 Ankerbeispiel: Textanalyse einer mehrsprachigen politischen Rede

Die nachstehende Rede ist viersprachig verfasst: Deutsch, Italienisch, Englisch und Französisch. Sie wurde von einer Schülerin geschrieben, die zu dem Zeitpunkt 16 Jahre alt war. Aus dem Fragebogen, der von ihr und allen Lernenden der Klasse zu Beginn des Projektes ausgefüllt wurde, geht hervor, dass sie aus einem zweisprachigen familiären Umfeld stammt, in dem Deutsch und Italienisch gesprochen werden und welches im Unterschied zu den meisten anderen Lernenden der Klasse nicht durch eine Situation der Diglossie Deutsch/Dialekt gekennzeichnet ist. Ihr

Vater ist einsprachig Italienisch, mit ihm spricht sie ausschließlich Italienisch. Ihre Mutter ist zweisprachig Deutsch/Italienisch, mit ihr spricht sie ausschließlich Standarddeutsch. Ihre sprachlichen Kompetenzen können in beiden Sprachen als sehr gut bezeichnet werden.

Segment 1 – Begrüßung:

Meine Damen und Herren, Madames et Messieurs, Ladies and Gentlemen, Signori e Signore,

Die Wiederholung der Anrede in unterschiedlichen Sprachen kann als direkte Anapher mit Koreferenz-Beziehung bezeichnet werden, das bedeutet, der Referent – hier die Zuhörerschaft – wird wieder aufgegriffen, indem definite Nominalphrasen in verschiedenen Sprachen wiederholt und dadurch eine Referenz geschaffen werden (vgl. Avertniseva-Klisch 2018: 34). So kann gleich zu Beginn der situative und institutionelle Rahmen der Rede und seine doppelten Natur festgelegt werden. Die Begrüßung ist mehrsprachig und hat das Ziel, multiple Adressaten anzusprechen. Es wird in erster Linie das schulische Umfeld und insbesondere die Klassengemeinschaft adressiert, da das Ergebnis einer Aufgabenstellung mit dem Ziel, das mehrsprachige Schreiben zu üben, vorgestellt werden soll. Gleichzeitig ist der Text ideell auch für das Europäische Parlament angefertigt worden. In einem solch formellen Kontext wäre die mehrsprachige Anrede ein Zeichen für die Akzeptanz und Wertschätzung der Sprachenvielfalt innerhalb der EU und würde den formellen Anforderungen des gesellschaftlichen Handlungsbereiches „Politische Rede vor dem EU-Parlament“ gerecht. Es wird also durch die Anrede der gesellschaftliche und politische offizielle Rahmen festgelegt. Der multiple Adressatenbezug ermöglicht es der Klassengemeinschaft, die als Zuhörerschaft für die Rede dient, und in letzter Instanz der Lehrperson, die eine Kontrollfunktion einnimmt, durch die mehrsprachige Anrede auf die Doppelfunktion des Textes aufmerksam zu werden und als Adressaten die nötigen Ressourcen sowie das Weltwissen zu aktivieren und den Inhalt der Rede zu entschlüsseln. Die Form des intendierten Kontaktes wird ebenfalls durch die Anrede festgelegt. Er ist formeller Natur und soll die Wichtigkeit des Inhaltes bekräftigen. In Segment 1 legt also die Emittentin ihre kommunikative Absicht offen, indem er dem monolingualen Habitus zugunsten der Mehrsprachigkeit eine Absage erteilt, eine programmatische Ankündigung, die sich dann wie ein roter Faden dank des Sprachwechsels durch die gesamte Rede zieht.

Segment 2 – Argumentation 1: Deutsch

Es ist nicht allzu lange her, da hatte ich mich mit Freundinnen in der Stadt getroffen und war wieder auf dem Rückweg nach Hause. [...] Ich war äußerst müde und habe mir deshalb bald meine Kopfhörer in die Ohren gesteckt, um ungestört Musik hören

zu können. Es waren nicht sehr viele Leute auf dem Weg nach Meran [...]. Auffallend war aber, dass sich in der vorderen Seite des Busses vorwiegend Einheimische, Hellhäutige Südtiroler oder Italiener befanden, im hinteren Bereich des Busses nur Dunkelhäutige. Das ganze Szenario gab mir schon beim Betreten des Busse den Anschein, als ob eine Art Spannung vorhanden wäre – sich die einen von den anderen klar abgrenzen wollten. [...] Plötzlich hielt der Busfahrer den Bus an und forderte die Dunkelhäutigen – er sprach sie direkt mit dem Begriff „Migranten“ an – auf, den Bus zu verlassen bzw. ihre Fahrkarte zu stempeln. [...] Die Situation eskalierte rasch und es mischten sich auch andere Personen ein, anstatt die Betroffenen diplomatisch aufzufordern den Bus zu verlassen, wurden die Dunkelhäutigen beschimpft ja sogar fertig gemacht.

Segment 2 erzählt eine Begebenheit in einem Bus, in der „Dunkelhäutige“ diskriminiert werden. Es wird hier in die Rede, die ein appellativer Text ist, ein narratives Segment eingeschoben, das explikativen Charakter hat. Die Narration dient als Argument zur Untermauerung einer ersten These, die in Segment 4 aufgestellt wird. Adamziks Gegenstandsbereich schließt auch literarische Texte im weiteren Sinne (Narrationen) ein. Sie entwickelt hierzu acht Ertragskategorien möglicher Sinnzuschreibungen vonseiten der Rezipienten: intellektuelle, praktische, handlungsorientierende, emotional-psychische, soziale, geistig-moralische, formbezogene und metakommunikative. Auf diese und die folgenden Überarbeitungen kann im Einzelnen hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Adamzik 2004: 116; 2017: 195), es soll hier lediglich festgehalten werden, dass Segment 2 handlungsorientierende Eigenschaften aufweist, da es Ansätze beinhaltet, die zur Bewusstwerdung bezüglich des eigenen zukünftigen Verhaltens dienlich sein sollten. Durch die Ausdrücke „beschimpfen“ und „fertig machen“ signalisiert die Emittentin ihre thematische Einstellung zum Textinhalt (vgl. Brinkner et al. 2018: 99) und bekräftigt dadurch diese Intention.

Es besteht eine implizite Relation zwischen Segment 1 und 2, da die RezipientInnen aufgrund ihres Weltwissens inferieren können, dass Segment 1 und 2 einen zusammenhängenden Diskurs darstellen. Das einleitende „es“, das als Eröffnung des zweiten Segmentes dient, hat kataphorische Funktion und verweist auf das Geschehen im weiteren Verlauf der Narration. Für den Rezipienten wird der Zusammenhang zwischen der Anrede in Segment 1 und dem weiteren Verlauf der Narration in Segment 2 dadurch aus dem Kontext ableitbar. Die Relation zu Segment 1 bleibt somit implizit und wird aus dem Weltwissen und dem mehrsprachigen Musterwissen der Rezipienten rekonstruiert.

Durch die Mehrsprachigkeit von Segment 1 wird einerseits die doppelte Adressatenfunktion der Rede (EU-Parlament, Klassengemeinschaft) erschließbar. Dieser Umstand bildet eine Kohärenzrelation, die auf dem konzeptionellen Grundmuster

fußt, das uns veranlasst, unsere Wahrnehmungen nicht nur auf die Sprache beschränkt immer in Relation zueinander zu sehen (vgl. Avernitseva-Klisch 2018: 26). Es besteht hier also zwischen dem mehrsprachigen Segment und dem Deutschen auch eine relationale Kohärenz, die durch keine besonderen Konnektoren gekennzeichnet ist, sondern vielmehr ihre komplexe Bedeutung durch die Mehrsprachigkeit erlangt.

Segment 3 – Argumentation 2: Italienisch

Mi sono tolta le cuffie e ho ascoltato quello che veniva detto. La maggior parte dei passeggeri era di madrelingua italiana. Insultavano le „pecore nere“ dicendo loro che dovevano stare a casa, nel loro paese di origine e non venire da noi e „rubarci i soldi“. I neri si difendevano [...] Io stavo zitta. Sinceramente non sapevo cosa dire. Fino ad allora non avevo mai pensato più di tanto. Sostenevo quello che dicevano i miei amici e genitori. Trovavo la situazione molto angosciante e inquietante. [...] Mi sembrava di essere in un vecchio film sull' Apartheid del Sudafrica. Mi veniva da piangere.

In Segment 3 bleibt der narrative Charakter beibehalten, die Narration in Sequenz 2 wird durch das CS Deutsch/Italienisch allerdings unterbrochen und es wird signalisiert, dass ein neuer Abschnitt beginnt. *Mi sono subito tolta le cuffie* ist durch die anaphorische Proform *mi* in Bezug zu setzen zu dem vorausgegangenen Geschehen und kann als Reaktion auf die einleitende Handlung in Segment 2 betrachtet werden, wo sich die Erzählerin die Kopfhörer aufsetzt, um, wie sie behauptet, ihre Ruhe zu haben. Die Erzählerin wechselt hier zu einer subjektiveren Perspektive und lässt den Gefühlen, welche diese Situation in ihr ausgelöst haben, freien Lauf. In diesem Fall wird die Relation nicht durch Konnektoren evident: Sie ist implizit und semantischer Natur. Es handelt sich in um eine sog. Brückeninferenz (vgl. Clark 1977), da die Adressaten bezugnehmend auf ein vorhergehendes Segment eine Schlussfolgerung ziehen, die vom Sprecher beabsichtigt worden war. Ebenso sind die Ausdrücke *pecore nere*, *immigrati*, *neri* explizite Wiederaufnahmen der im vorhergehenden Segment genannten *Dunkelhäutigen*, *Migranten*. Im Fall von *Immigrati* und *Migranten* erfolgt die Wiederaufnahme durch eine Übersetzung. Die Wortgruppe *Migrant* wird durch diese Wiederaufnahmen zum dominierenden Referenzträger des Textes und garantiert dadurch die Einheitlichkeit des Textgegenstandes (vgl. Brinker et al. 2018: 45). Durch die Übersetzung wird eine neue Form der Wiederaufnahme ermöglicht. Es wird dadurch auch auf sprachlicher Ebene veranschaulicht, dass Diskriminierung nicht ausschließlich dem deutschen Sprachraum zuzuordnen ist, sondern ein sprach- und kulturübergreifendes Problem darstellt.

Auf grammatischer Ebene korrelieren die beiden Segmente dadurch, dass die narrativen Zeitformen des Verbes (Perfekt–Präteritum/Passato Prossimo–Imperfetto) – beide dienen der Berichterstattung und dem Erzählen – nahtlos ineinander übergehen. Das verleiht den beiden Segmenten Kontinuität, es signalisiert, dass zwar vom gleichen Ereignis erzählt wird, dies allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven geschieht. Der deutsche Teil beinhaltet die objektive Berichterstattung, der italienische Teil bringt auch die subjektiven Gefühle und Emotionen der Emittentin zum Ausdruck. So wird über die Zeitformen Kontinuität ausgedrückt und durch den Sprachwechsel eine Perspektivenänderung.

Wie bereits angedeutet, gibt die Emittentin in Segment 3 sehr persönliche und subjektive Eindrücke und Emotionen preis, was die Wahrscheinlichkeit nahelegt, dass ihre emotionale Sozialisation in dieser Sprache erfolgt ist (vgl. Pavlenko 2005). Wörter wie *angosciante* (beängstigend) und *inquietante* (beunruhigend) sind in ihrem semantischen Facettenreichtum kaum ins Deutsche zu übersetzen und verleihen dadurch dem Text eine größere Bedeutungsichte. Die in diesem Segment vorhandene starke emotionale Tönung grenzt es klar vom vorhergehenden ab und diese Abgrenzung wird auch durch den Sprachwechsel gekennzeichnet. In diesem Fall wie im vorhergehenden dient der Sprachwechsel dazu, den Text sowohl inhaltlich als auch formell zu strukturieren.

Segment 4 – Argumentation 3: Englisch

But, however, my intention is not to explain the experience of my scary bus ride but to tell you how things changed in my life because of it. On the very evening, I started to watch the news on television and I haven't stopped doing it until now. In my opinion there is two types of people here in Europe, the ones who don't really care about our immigration problem and the ones who are really concerned about it. I've always been one of the first. I didn't mind. Though there was a lot of fuss about it. Then I had that unforgettable experience, I changed view. I suddenly started seeing Europe with all its problems, started minding about them [...] The EU behaves in an egotistic and selfish way. They don't really want to help [...] they don't want any of the refugees in their country. [...] We have never had such a strained situation before.

Dieses Segment wird durch gleich zwei adversative Konnektoren *but, however* eingeleitet und somit in eine explizite Kohärenzrelation zum vorhergehenden gebracht. Es wird allerdings, anders als die Konnektoren vermuten ließen, hier keine adversative Relation, sondern eine kausale zum vorhergehenden Segment gebildet. Es werden Gründe dafür angegeben, dass dieses Erlebnis das Verhalten der Erzählerin verändert hat und warum die Situation in Europa ihrer Meinung nach so angespannt ist. In diesem Fall wird einerseits durch die Konnektoren und andererseits durch

den Sprach- und den Tempuswechsel (Präteritum/Präsens) signalisiert, dass ein anderer, neuer Aspekt des Problembereiches Immigration behandelt wird. Es ändert sich die Art der Themenentfaltung: Von einer narrativen Ebene wird auf eine argumentative übergegangen und anhand von Beispielen (*backings*) die These „das Flüchtlingsproblem ist sehr dringend, aber Europa tut zu wenig für die Flüchtlinge“ gestützt. Es wird die persönliche, subjektive, an die Narration gebundene Ebene des vorhergehenden Segmentes zugunsten einer erweiterten, zunächst europäischen und dann internationalen Dimension verlassen, die auch durch den Sprachwechsel signalisiert wird. So verweist die Sprachwahl auf eine veränderte Perspektive und Intention der Emittentin.

Segment 5 – Abschluss 1: Französisch

Je ne veux pas vous dire ce que vous devez faire. Non, je veux seulement vous encourager à réfléchir un peu sur ce que je vous ai dit. Parce que je pense, si le monde entier a le courage d'aider aux immigrants, à trouver une solution, il y serait une solution. Europe doit commencer à coopérer. Les choses ne peuvent pas continuer ainsi, c'est clair.

Der Sprachwechsel Deutsch/Französisch impliziert hier einen Wechsel von einem argumentativen Text zu einem expliziten Appell und somit den Abschluss der Rede. Es werden die Adressaten (einerseits die Abgeordneten des EU-Parlaments und andererseits die Klasse) direkt mit *vous* angesprochen und an sie appelliert, etwas gegen die Flüchtlingskrise zu unternehmen. Diese Proform wird im Segment dreimal wiederholt. Die Wiederholung der Pronomen ist ein für politische Reden typisches stilistisches Mittel, das eingesetzt wird, um die Rezipienten zu beeinflussen. Das bereits in der ersten Proposition verwendete Personalpronomen *vous* ist ein expliziter Verweis auf die mehrsprachigen Anrede in Segment 1 und stellt somit als eine anaphorische Proform eine textübergreifende Relation zwischen diesen beiden Segmenten her. Die mehrsprachige Anrede gemeinsam mit der mehrsprachigen Themenentfaltung und die anaphorische Proform im abschließenden Segment verleihen dem Text semantische Kontinuität und lassen ein Wir-Gefühl entstehen, das Zusammengehörigkeit signalisiert. Der Appell ist direkt an das EU-Parlament gerichtet und erfolgt daher auf Französisch, einer der offiziellen Sprachen innerhalb der EU.

Segment 6 – Abschluss 2: Deutsch

Meine Intention ist es weder euch irgend eine Meinung über das Migrationsproblem aufzuzwingen – bei Gott, jeder soll und muss die Freiheit haben, seine eigenen Gedanken zu besitzen und auch zu vertreten! –, noch möchte ich euch durch meine Rede eine Lösung präsentieren, denn dies wäre sicherlich unmöglich. Nein, ich

möchte lediglich, dass das Thema auch bei euch einen Anklang findet. Ob es nun ein kleiner oder ein großer ist. [...] Was ich euch ans Herz legen möchte ist, dass ihr euch wenigstens ständig zum Thema auf dem Laufenden haltet. Denn die Situation die Europa gerade durchlebt ist mit Abstand eine der außergewöhnlichsten.

Den Abschluss der Rede bildet ein deutsches Segment. Hier wird die französische Anrede *vous*, die sowohl für die informelle Anrede als auch für die formelle gilt, ins Deutsche mit dem informellen *euch* übertragen anstatt mit der Höflichkeitsform *Sie/Ihnen*. Dies stellt anscheinend eine stilistische Inkongruenz dar. Bei einer genaueren Analyse kann jedoch festgestellt werden, dass die Rede zwei Abschlüsse hat: zunächst einen französischen (Segment 5), der in der offiziellen Sprache der EU an das Europaparlament adressiert ist, und ein Appell an dieses ist, eine menschlich vertretbare und dauerhafte Lösung für das Flüchtlingsproblem zu finden. Darauf folgt ein zweiter (Segment 6), der in einem informelleren und umgangssprachlicheren Register verfasst ist und dessen Anrede *euch* zwar als anaphorische Proform gelten kann und die Kohärenz der beiden Segmente gewährleistet, durch die Übersetzung und den damit einhergehenden Registerwechsel jedoch die Klassengemeinschaft als tatsächlichen Adressaten nahelegt. Diese wird aufgerufen, sich eingehender mit diesem Thema zu beschäftigen und sich eine eigene kritische Meinung dazu zu bilden. Also ist auch in diesem Fall die Sprachwahl kein Zufall. Es wird die gemeinsame L1 der Adressaten gewählt, um auf eine saloppere Ebene zu wechseln, die den Rezipienten signalisiert, dass die von Anbeginn vorhandene zweite parallele Diskurswelt jetzt explizit wird und sich direkt an sie richtet.

3 Schlussfolgerungen

Wie die eingehende Analyse des Ankerbeispiels zeigt, sind im Text die logischen, strukturellen und semantischen Bedeutungsbeziehungen zwischen den Segmenten vielfacher Natur. Es wird dadurch die Annahme derselben Probandin im Interview widerlegt, Mehrsprachigkeit könne die Textkohäsion unterbinden oder schwächen. Es hat sich gezeigt, dass sogar das Gegenteil der Fall ist, denn der Sprachwechsel stellt ein zusätzliches Instrument dar, das auf unterschiedlichen Ebenen zur Bildung von Textkohärenz eingesetzt werden kann. Das kulturell und psychologisch bedingte Kontiguitätsverhältnis bleibt auch in der Mehrsprachigkeit erhalten. Die vielfachen Inferenzen werden durch den Sprachwechsel in ihre Funktion nicht aufgehoben und ermöglichen es, das semantische Spektrum und somit die Tiefe der Nachricht zu vergrößern und zu modulieren.

Dabei kommt das prototypische Textmusterwissen der Emittenten in den verschiedenen Sprachen des Repertoires zur Anwendung, wird miteinander verknüpft und als ein neues Ganzes bei der Fertigstellung des mehrsprachigen Textes

zusammengefügt. In diesem Prozess wird die Mehrsprachigkeit als zusätzliches Kohäsionsmittel eingesetzt. So kann z.B. schematisch dargestellt werden, wie die Oberflächenstruktur der Rede – Einleitung, Hauptteil, Abschluss – durch die Mehrsprachigkeit eine Gliederung erfährt.

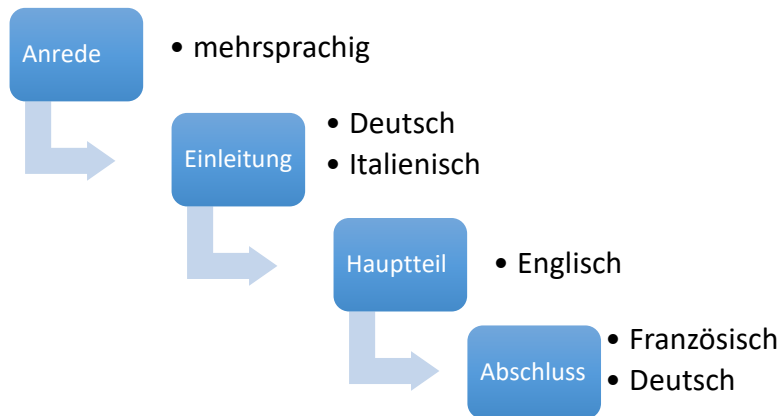


Abb. 1: Strukturelle Textgliederung nach Sprachwahl

Die Abbildung zeigt, wie die Sprachenwahl den Text strukturell gliedert. Dabei wird bezeichnenderweise immer zwischen germanischen und romanischen Sprachen abgewechselt, sodass nicht zwei romanische oder germanische Sprachen unmittelbar aufeinander folgen. Dies ermöglicht eine bessere Abgrenzung der einzelnen Segmente bereits auf sprachlicher Ebene. Den Anfang und Abschluss bildet das Deutsche, das auf diese Weise wie ein Rahmen um die gesamte Rede gelegt wird. Abbildung 1 veranschaulicht, wie der Text durch die Sprachwahl in die einzelnen Abschnitte unterteilt und ihm dadurch übergreifend eine leicht erkennbare Struktur verliehen wird. Da jede Sprache auch einer unterschiedlichen Textsorte und Textfunktion entspricht, kann hier in Anlehnung an die Theorie der Textsortenvernetzung, die die intertextuelle Vernetzung von Texten z.B. im politischen Bereich analysiert (vgl. Janich 2008), von einer intratextuellen Textsortenvermischung gesprochen werden, deren Ziel es ist, innerhalb eines Textes unterschiedliche Textsorten und Funktionen miteinander zu vernetzen und dadurch unterschiedliche Komplexitätsgrade und Perspektiven in den Diskurs aufzunehmen. Intention des Emittenten ist es, eine Steigerung und Optimierung der Effektivität des Diskurses zu bewirken. Die Mehrsprachigkeit erleichtert dabei den Übergang von einer Textsorte zur anderen, da CS, wie bereits in 1.2 angedeutet, eine gesprächspragmatische Funktion übernehmen kann, um einen Themenwechsel einzuleiten.

Elemente der Textkohärenz wie Anaphern, Inferenz usw. werden problemlos sprachübergreifend angewandt, ohne dass es dabei zu semantischen Inkongruenzen in der Anwendung oder sogar zu grammatischen Fehlern käme. Ganz im Gegenteil, diese Aspekte werden mit viel Sorgfalt Segment für Segment sowohl sprachlich als auch inhaltlich aufeinander abgestimmt, wobei der Lernenden keine Fehler

unterlaufen. Dies setzt ein vertieftes grammatikalisches Wissen und ein fundiertes Wissen um die unterschiedlichen Textsorten in den verschiedenen Sprachen voraus. Am Beispiel der Verwendung der anaphorischen Proformen *vous* und *ihr* in den Segmenten 5 und 6 wird sogar klar, wie die Lernende strategisch ihr mehrsprachiges Repertoire einsetzt, um durch *translanguaging* neue Bedeutungsebenen im Text für den Rezipienten zugänglich zu machen. Gleichmaßen werden unterschiedliche Themenentfaltungen (narrativ, explikativ, argumentativ) nebeneinandergestellt und aufeinander abgestimmt. Der Sprachwechsel leitet gleichzeitig von einer Themenentfaltung zur anderen über und dient so als Aufmerksamkeitsmarker, da die Adressaten auch auf sprachlicher Ebene darauf aufmerksam gemacht werden, dass ein neuer Abschnitt beginnt, der sich sowohl inhaltlich als auch thematisch vom vorhergehenden unterscheidet.

Durch die Wahl der Sprachen wird es dem Emittenten möglich, auch unterschiedliche Aspekte der eigenen Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen. So ermöglicht das Italienische der Lernenden emotionale Aspekte hervorzuheben, da sie aufgrund ihrer emotionalen Sozialisation in dieser Sprache über eine funktionelle Mehrsprachigkeit auf diesem Gebiet verfügt. Wörter wie *diligentemente*, *affermando*, *sostenere*, *angosciante*, *inquietante* zeugen von einem gehobenen Register und bestätigen somit die Annahme. Es kann hier in bezüglich der Sprachenwahl und TL und ihrer kommunikativen Funktion durchaus von Kohärenzoptimierung gesprochen werden, denn der Emittent optimiert durch die Sprachenwahl die beabsichtigten Effekte auf die Rezipienten.

Velasco und García (2014) betonen, dass die Öffnung der Didaktik für TL-Praktiken erst in den Anfängen steht, dass aber dieser Ansatz auch in der Schreibdidaktik für mehrsprachige Lernende von besonderer Wichtigkeit ist, da diese durch die TL-Praxis lernen, ihr komplexes mehrsprachiges Repertoire selbst zu regulieren (ibid. 7). Die Textanalyse macht ersichtlich, wie insbesondere mehrsprachige Lernende TL verwenden, um erhöhte sprachliche Komplexität zu erzielen, um komplexe Gedankengänge auszuformulieren und ihrer Kreativität Ausdruck zu verleihen. Es ist im Text erkennbar, wie sprachliche Eigenschaften textkonstitutiv selektiert werden, um angemessen und effektiv kommunizieren zu können. Cummins Prinzip der Interdependenz der Sprachen (1981) legt die Grundlage für die Annahme, dass TL als Unterrichtspraxis auch im Schreibprozess der Anlage des mehrsprachigen Repertoires der Lernenden gerecht wird. Trotzdem stößt es besonders in der fachdidaktischen Ausrichtung des Deutsch-Unterrichts auf großen Widerstand. TL-Praktiken sollten daher vermehrt in den Schreibunterricht aufgenommen werden (vgl. García 2009), um das Ineinanderwirken der unterschiedlichen Sprachen in den Schreibprozess miteinzubeziehen, da TL für Lernende, die es aktiv einsetzen, zentral für die Bedeutungskonstruktion ist. Es müssen daher Wege gefunden werden, um

traditionelle zielsprachliche Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht, die durchaus legitim sind, schrittweise mit neuen Lernformen zu verbinden und die Sensibilität der Lehrkräfte für dieselben zu stärken. Nur so kann man der sprachlichen und kulturellen Heterogenität im schulischen Alltag und der damit einhergehenden Vervielfältigung der Lernwege und Ressourcen der Lernenden gerecht werden und die Chancen für alle zur Bildungsgerechtigkeit erhöhen.

Literatur

- Adamzik, Kristen (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*.
Tübingen: Max Niemeyer.
- Adamzik, Kristen (2017): Literatur aus der Sicht der Text- und Diskurslinguistik.
In: Betten, Anne; Fix, Ulla & Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Handbuch Sprache und Literatur*. Berlin/Boston: De Gruyter, 97–119.
- Antos, Gerd (2008): *Schriftliche Textproduktion: Formulieren als Problemlösung*.
Tübingen: Narr.
- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012): *Multilingualism*.
Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Avernitseva-Klisch, Maria (2018): *Textkohärenz*. 2. Auflage. Heidelberg:
Universitätsverlag Winter.
- Bialystok, Ellen (2011): Reshaping the mind: The benefits of
bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue
canadienne de psychologie expérimentale*, 65: 4, 229–235.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (2016):
Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): *Zu einer Theorie der Schreibkompetenz*. online:
http://www.schreibkompetenz.com/links-dies/Vortrag_Becker-Mrotzek.pdf
(10.06.2019).
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2011): *Schreibkompetenz
entwickeln und beurteilen Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*.
Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Canagarajah, A. Suresh (2006): Towards a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English* 68: 6, 589–604.
- Clark, Herbert (1977): Bridging. In: Johnson-Laird, Philip & Wason, Peter (Eds.): *Thinking. Reading in in cognitive science*. Cambridge: CUP, 411–420.
- Cook, Vivian (1991): The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 7:2, 103–117.
- Cook, Vivian J. (1992): Evidence for Multicompetence. *Language Learning* 42:4, 557–591.
- Cook, Vivian (2001): Using the first language in the classroom. *Canadian Modern language Review* 57:3, 403–423.
- Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education (Eds.): *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- De Beaugrande, Robert & Dressler, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Edmondson, Willis (2004): Code-switching and world-switching in foreign language classroom. In: House, Juliane & Rehbein, Jochen (Eds.): *Multilingual Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 155–178.
- Ehlich, Konrad (1984) Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli & Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 9–25.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht* 3, 65–81.
- Fischer, Rotraut & Hufeisen, Britta (2012): Textproduktion und Sprachabfolge – Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache? In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Anette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 157–168.
- García, Ophelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, England: Blackwell/Wiley.
- Gafaragna, Joseph (2009): Code-switching as a conversational strategy. In: Auer, Peter & Li Wei (Hrsg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 279–314.

- Gass M. Susan; Mackey Alison (2017): *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics And L2 Research*. New York: Routledge.
- Grosjean, Francois (2001): The bilingual's language modes.
<https://pdfs.semanticscholar.org/371a/80bcdd2538df8ef999c1216fd87aa8742562.pdf> (05.04.2020).
- Guerra, Juan C. (2004): Putting Literacy in its Place: Nomadic Consciousness and the Practice of Transcultural Repositioning. In: Gutierrez-Jones, Carl (Ed.): *Rebellious Reading: The Dynamics of Chitana/o Cultural Literacy*, 1–23.
- Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Hayes, John (2012). Modeling and Remodelling Writing. *Written Communication* 29:3, 369–388. DOI: 10.1177/0741088312451260
- Hayes, John R. & Flower, L. S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee & Steinberg, Erwin (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3–30.
- Janich, Nina (2008): Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Gunter Narr, 177–189.
- Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Anette (Hrsg.) (2012): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krause, Otto & Chites, Madalina (2012): Kontrastives Genre-Mapping. Didaktische Genres an Pädagogischen Hochschulen des französisch-, deutsch und italienischsprachigen Teils der Schweiz In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Anette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–34.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 37–73.
- Mayr, Gisela (2020): *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. Aktualisierte und überarbeitete Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Muysken, Peter (2000): *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press CUP.
- Velasco, Patricia & García, Ophelia (2014): Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal* 37:1, 6–23. DOI: 10.1080/15235882.2014.893270

Kurzbio:

Gisela Mayr ist Lehrkraft für Englisch am deutschsprachigen Gymnasium in Bozen und promovierte 2019 an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Fachbereich TEFL. Seit 2015 ist sie zudem Lehrbeauftragte der Freien Universität Bozen in den Bereichen Fachdidaktik Englisch und Mehrsprachigkeit. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, Fachdidaktik Englisch (insbesondere TEYL) sowie Kompetenz- und Aufgabenorientierung.

Anschrift: Gisela Mayr
Freie Universität Bozen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Kreuzgasse 7
Italien - 39042 Brixen
gmayr@unibz.it