

Sarah Dietrich-Grappin

# Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht

Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext  
von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben

Sabine Doff, Andreas Grünewald, Claudia Harsch (Hg.)

STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK  
UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Band 17

Sarah Dietrich-Grappin

**Mehrsprachigkeitskompetenz  
als Bildungsziel im schulischen  
Tertiärsprachenunterricht**

**Transferbasierte Kommunikationsstrategien  
im Kontext von spontaner Mündlichkeit  
und Zwei-Sprachen-Aufgaben**

**Dietrich-Grappin, Sarah:** Mehrsprachigkeitskompetenz  
als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht –  
Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext  
von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben /  
Sarah Dietrich-Grappin. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2020  
(Studien zur Fremdsprachendidaktik  
und Spracherwerbsforschung; Band 17)  
Zugl.: PH Freiburg, Diss., 2019  
ISBN 978-3-86821-854-1

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2020  
ISBN 978-3-86821-854-1

Alle Rechte vorbehalten  
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier  
Postfach 4005, 54230 Trier  
Bergstraße 27, 54295 Trier  
Tel. (0651) 41503, Fax 41504  
Internet: <http://www.wvttrier.de>  
E-Mail: [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

## STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Ziel dieser Reihe ist es, wissenschaftliche Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen zu präsentieren.

Die Fragestellungen, die aktuelle sowie historisch relevante Themen der fremdsprachendidaktischen Forschung fokussieren, entstammen der theoretisch fundierten Beschäftigung mit Unterricht, Schüler/innen und Lehrer/innen.

Beiträge können aus allen Disziplinen stammen, die sich mit der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen befassen, wie z.B. die Fachdidaktiken aller Schulfremdsprachen, die Angewandte Sprachwissenschaft, die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung oder die Bildungsforschung.

In dieser Reihe des Instituts für Fremdsprachendidaktik und Förderung der Mehrsprachigkeit (INFORM) an der Universität Bremen werden Monographien, insbesondere Dissertationen und Habilitationsschriften, sowie Tagungsdokumentationen und thematische Sammelbände publiziert.

### Verantwortliche Herausgeber:

**Prof. Dr. Sabine Doff**

Universität Bremen  
Fremdsprachendidaktik  
Englisch

**Prof. Dr. Andreas  
Grünewald**

Universität Bremen  
Didaktik der roma-  
nischen Sprachen  
(Spanisch, Französisch)

**Prof. Dr. Claudia  
Harsch**

Universität Bremen  
Sprachlehr- und  
-lernforschung

### Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Raphael Berthele, Universität Fribourg/Freiburg; Prof. Dr. Andreas Bonnet, Universität Hamburg; Jun.-Prof. Dr. Corinna Koch, Universität Paderborn; Prof. Dr. Barbara Hinger, Universität Innsbruck; Prof. Dr. Claudia Riemer, Universität Bielefeld; Prof. Dr. Engelbert Thaler, Universität Augsburg.





# Inhalt

Vorwort .....	xi
1. Einleitung .....	1
2. Kommunikative Kompetenz als Phönix aus der Asche .....	7
2.1 Mehrsprachigkeitskompetenz in der Fremdsprachendidaktik .....	8
2.1.1 Bilingualismusforschung als Vorläufer .....	10
2.1.2 Compétence plurilingue .....	12
2.1.3 Einstellungsstudien .....	19
2.2 Gesprächskompetenz in der Deutsch- und DaF-Didaktik .....	20
2.3 Das Bildungsziel Mehrsprachigkeitskompetenz .....	24
3. Mehrsprachigkeitsdidaktische Forschungsdesiderate .....	29
3.1 Eine produktive Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	30
3.1.1 Der Einsatz von Gesprächsaufgaben .....	32
3.1.2 Der Rückgriff auf das Englische .....	36
3.2 Eine Tertiärsprachendidaktik .....	40
3.2.1 Linguistische Faktoren beim L3-Erwerb .....	42
3.2.2 Fremdsprachenspezifische Faktoren beim L3-Erwerb .....	44
3.3 Eine Alltagsdidaktik .....	50
3.4 Methodologisch-methodische Desiderate .....	53
3.5 Fazit und Schlussfolgerungen .....	59
4. Forschungsprozess und Fragestellung .....	61
5. Lernerseitiger Forschungsgegenstand .....	65
5.1 Transferbasierte Kommunikationsstrategien .....	66
5.2 Produktionstransfer .....	71
5.2.1 Definition .....	71
5.2.2 Interaktive Aktivierungsmodelle .....	72
5.3 Code-Switching als pragmatischer Transfer .....	75
5.3.1 Definition .....	75
5.3.2 Rollen-Funktions-Modell .....	78
6. Lehrseitiger Forschungsgegenstand .....	82
6.1 Aufgabe .....	82
6.1.1 Definition .....	82
6.1.2 Gesprächsaufgaben im starken kommunikativen Ansatz .....	86

6.2	Zwei-Sprachen-Aufgabe.....	89
6.2.1	Definition .....	89
6.2.2	Gesprächsaufgaben als Zwei-Sprachen-Aufgaben Typ 1 .....	92
7.	Design der empirischen Untersuchung.....	95
7.1	Forschungshabitus .....	95
7.2	Das qualitative Experiment .....	101
7.2.1	Definition .....	101
7.2.2	Strukturelle Variation durch Sampling .....	104
7.2.3	Strukturelle Variation durch Aufgabentypen.....	107
7.2.4	Triangulation: Gruppendiskussion mit erweitertem Formfokus ....	112
7.3	Verlauf der Datenerhebung .....	117
7.3.1	Haupterhebung: Allgemeiner Ablauf.....	117
7.3.2	Haupterhebung: Ablauf der 1. Intervention .....	121
7.3.3	Nacherhebung: Sekundärinformationen .....	125
8.	Datenaufbereitung .....	130
8.1	Performanzdaten.....	130
8.1.1	Umfang.....	130
8.1.2	Transkription .....	132
8.1.3	Tokenisierung.....	134
8.2	Retrospektionsdaten .....	135
8.2.1	Umfang.....	135
8.2.2	Transkription .....	136
8.3	Sekundärinformationen .....	137
9.	Korpusbasierte Analyse.....	145
9.1	Einführung.....	145
9.2	Kategorienbildung.....	148
9.2.1	Hauptkategorien für Produktionstransfer.....	149
9.2.2	Delimitation von Produktionstransfer.....	154
9.2.3	Hauptkategorien für Code-Switching .....	156
9.2.4	Delimitation von Code-Switching .....	161
9.3	Ergebnisdarstellung I: Lernerseitiger Forschungsgegenstand.....	162
9.3.1	Sprachenaktivierung bei L3-Lernenden auf Anfangsniveau .....	162
9.3.2	Sprachenverwendung bei L3-Lernenden auf Anfangsniveau .....	171
9.4	Ergebnisdarstellung II: Lehrseitiger Forschungsgegenstand .....	178
9.4.1	Gebrauch von Produktionstransfer und Code-Switching.....	178
9.4.2	Kognitivierung von L2-Produktionstransfer.....	180
9.5	Zusammenfassung.....	186



10. Typenbildende Analyse .....	187
10.1 Einführung .....	187
10.2 Typenbildung .....	189
10.2.1 Bestimmung des Merkmalsraums .....	189
10.2.2 Konstruktion der Typologie .....	191
10.2.3 Zuordnung aller Fälle .....	193
10.3 Erweiterte Beschreibung der Typologie .....	196
10.4 Einzelfallanalysen .....	202
10.4.1 Monolinguales Profil .....	202
10.4.2 Monolingual-exolinguales Profil .....	206
10.4.3 Mehrsprachig-exolinguales Profil .....	212
10.4.4 Mehrsprachiges Profil .....	218
10.5 Zusammenfassung .....	224
11. Ergebnisdiskussion und Desiderate .....	226
12. Ausblick .....	235
13. Literaturverzeichnis .....	241
Transkriptionskonvention .....	256
Abkürzungsverzeichnis .....	257
Verzeichnis der elektronischen Anhänge .....	258



## Vorwort

„Denn Aufgaben bedeuten Risiken.“  
Häussermann/Piepho: Aufgaben-Handbuch (1996: 195)

Die vorgelegte Arbeit habe ich im Juli 2018 an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg zur Erlangung der Doktorwürde eingereicht. Mein Promotionsprojekt hat Nährquellen, die weit zurückreichen. Ich denke an mich selbst als Lernerin fremder Sprachen zurück. In der Schulzeit war es für mich immer wieder ein intellektueller Genuss, Sprachen in ihrer Systematizität zu durchschauen. Im Studium wollte ich meine Sprachenbeherrschung perfektionieren. Ich habe noch gut eine nächtliche Autobahnfahrt in die Normandie vor Augen, in der meine Kommilitonin und ich uns gegenseitig darauf eingeschworen hatten, nach wenigen Monaten als Fremdsprachenassistentinnen französischen Muttersprachlerinnen zu gleichen. Dass ich dann bereits an der Kasse im Supermarkt entlarvt wurde, wo man sich interessiert nach meiner Herkunft erkundigte, konnte mich damals nur kränken und lässt mich heute lächeln. Einige Wochen und überwundene Kommunikationsprobleme später schien mir unser Vorsatz zumindest fragwürdig, heute weiß ich um seine Unerreichbarkeit. Dazu gesellt sich die Einsicht, mit dem Ziel einer muttersprachlichen Kompetenz vor Augen die eigene Mehrsprachigkeit preiszugeben. Dieser Mehrsprachigkeit verdanken die Gespräche mit meiner französischen Schwiegerfamilie so viele amüsante Momente – und ich selbst, soviel ist gewiss, verdanke ihr auch Teilhabe am Gespräch, was angesichts des meist mehrstündigen gemeinsamen Essens nicht ganz unerheblich ist.

An erster Stelle möchte ich mich bei meinen beiden Betreuerinnen, Prof. Dr. Mordellet-Roggenbuck von der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Prof. Dr. Hufeisen von der Technischen Universität Darmstadt, für die wissenschaftliche Begleitung dieses Projekts bedanken. Durch meine Erstbetreuerin und das Prorektorat Forschung habe ich langjährige verlässliche Unterstützung erfahren und wünschenswerte Forschungsbedingungen vorgefunden. Die jährlichen Darmstädter Kolloquien am Institut für DaF/DaZ und Mehrsprachigkeitsforschung haben mir wesentliche Denkanstöße für meinen Forschungsprozess gegeben. Meiner Kollegin Chloé Göb-Faucompré danke ich für ihre Bereitschaft zum konsensuellen Kodieren und für ihr stets offenes Ohr. Meinen Eltern und Schwiegereltern möchte ich für ihre moralische und tatkräftige Unterstützung danken. Mein besonderer Dank gebührt meinem Mann und meinen beiden Töchtern, die mich über viele Stunden entbehrt und mir die Einnahme eines bilingualen Forschungshabitus ermöglicht haben. Daniel Coste danke ich für seine

Arbeiten zur *compétence plurilingue* und seine Vorstudie zum Europäischen Referenzrahmen, mit der er den schulischen Fremdsprachenunterricht grundsätzlich neu perspektiviert. Nicht zuletzt gilt mein Dank den Schülerinnen und Schülern meiner Studie. Von ihren Kommunikationsstrategien habe ich mich immer wieder aufs Neue beschenkt und bereichert gefühlt. So lasse ich dieses Vorwort mit Caroline ausklingen:

{00:32}0017 **Caroline** ça y\_yes eh (---) °hh  
B 2: Amélie; Caroline EG-RATb: 1

# 1. Einleitung

Il y a chez tout apprenant des moments de transformation d'un sentiment diffus d'impuissance et d'échec de la communication, en problème à résoudre. Le sentiment d'impuissance en soi est en effet plus handicapant que stimulant et ne conduit par lui-même à aucune solution. Il doit être interprété par l'apprenant en termes de problème impliquant de manière directe une stratégie de solution, avec ou sans coopération d'un interlocuteur expert. Ces phases de transformation font très largement appel à des RS [=représentations sociales] des langues concernées, du langage et de la communication en général (Py 2004: 17).

Kommunikationsprobleme in einer Fremdsprache sind fester Bestandteil des Alltags von Menschen, die eine schulisch erworbene Fremdsprache in ihrem späteren Privat- oder Berufsleben verwenden. Dies ist auch dann der Fall, wenn sie besagte Fremdsprache auf hohem Niveau beherrschen, genauso wie es ihnen widerfahren kann, in ihrer Erst- oder Zweitsprache nach dem richtigen Wort oder Fachwort zu suchen. Ohne Kommunikationsprobleme wären unsere sprachliche Ausdrucksweise und unser persönlicher Aneignungsprozess von Sprache verarmt: Wir würden nur noch Konzepte zum Ausdruck bringen, für die wir bereits Wörter kennen, und nicht jene, die wir eigentlich ausdrücken möchten. Kommunikationsprobleme können, wie Py schreibt, mit negativen Gefühlen der Ohnmacht und des Scheiterns assoziiert sein. Für einen konstruktiv-positiven Umgang mit ihnen kommt es darauf an, sie als Problem zu interpretieren, das strategisch gelöst werden kann. Py führt aus, dass dieser Interpretationsvorgang wesentlich von unseren Einstellungen über die jeweilige Fremdsprache, aber auch über Sprache und Kommunikation im Allgemeinen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund haben Lernende im Unterricht der nachgelernten Fremdsprache (L3) auf Anfangsniveau wenige Möglichkeiten für einen konstruktiv-produktiven Umgang mit ihren Kommunikationsproblemen. Der monolinguale Habitus der Schule (Gogolin 2008) und schriftlich-monologische Habitus in der Vermittlung mündlicher Kompetenzen (Hauser/Luginbühl 2017, Morek et al. 2017, Mundwiler et al. 2017) verbietet ihnen einen Rückgriff auf ihr mittlerweile mehrsprachiges Repertoire, so natürlich er auch wäre, und zwar sowohl als sprecherbezogene als auch interaktive Strategien anbelangt<sup>1</sup>. Für konzeptuelle Kompensation, die mit monolingualen und monologisch-schriftlichen Normen in Einklang zu bringen wäre, fehlt es ihnen wiederum an Alter und Einträgen

---

1 Die Bedeutung von linguistischer Kompensation als natürlichem Impuls zeigt Méron-Minuth (2009) in ihrer Studie zu Kommunikationsstrategien von Grundschulkindern auf, die ihre erste Fremdsprache lernen und noch nicht durch ihre Schullaufbahn und institutionelle Normvorstellungen geprägt wurden.

bzw. konzeptuellen Verknüpfungen in ihrem mentalen Lexikon. So bleibt ihnen nur, ihr Kommunikationsproblem als Problem zu interpretieren, das sich durch Vermeidensstrategien lösen lässt. Vermeidensstrategien können jedoch keine „stratégie de solution“ im Sinne Pys darstellen, denn Ohnmachtsgefühle lassen sich mit ihnen nicht überwinden – im Gegenteil.

Die vorgelegte Studie untersucht transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext von nicht vorentlasteten, spontanmündlichen Gesprächsaufgaben bzw. Zwei-Sprachen-Aufgaben („activité bi-langue“, Bailly/Ciekanski 2003). Beide Aufgabenformate sollen es L3-Lernenden auf Anfangsniveau erleichtern, ihre Kommunikationsprobleme auf natürliche und produktiv-konstruktive Weise zu bewältigen. Bei transferbasierten Kommunikationsstrategien handelt es sich um die sprachpraktische Dimension der *compétence plurilingue* (Coste et al. 2009, zuerst 1997), die als wichtige Voraussetzung für L3-Erwerb zu betrachten ist:

Ce travail sur la langue induit par le déséquilibre, et sa gestion raisonnée par le plurilingue, sont de nature à favoriser, potentiellement, l'activation d'un moment d'acquisition (Coste et al. 2009: 18).

Ce plurilinguisme, dans toutes ses étapes, constitue une ressource de premier ordre pour devenir monolingue, c'est à dire pour être capable de participer à des échanges en utilisant un seul code linguistique (Nussbaum 2008: 140).

Zugleich birgt der Begriff der *compétence plurilingue* als Fluchtpunkt und Bildungsziel das Potential, den schulischen Tertiärsprachenunterricht (L3-Unterricht) grundsätzlich neu zu perspektivieren. Er geht auf eine Vorstudie (Coste et al. 2009, zuerst 1997) für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) (GER) zurück, in der die Autoren neben ihrer sprachpraktischen auch eine bildungstheoretische Dimension von Mehrsprachigkeitskompetenz modellieren. Im theoretischen Teil arbeite ich den Begriff der *compétence plurilingue* für den deutschsprachigen Raum auf. In ihm spiegelt sich der frankophone Diskurs zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, der sich durch seine Kommunikations- und Aufgabenorientierung (Candelier/Castellotti 2013: 183) und die Annäherung fremd- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse (ebd.: 185, Moore/Gajo 2009: 138) vom deutschsprachigen oder angloamerikanischen Diskurs abhebt<sup>2</sup>. Um die psycho- und soziolinguistische Perspektive auf Kom-

2 Candelier/Castellotti (2013: 184) charakterisieren den deutschsprachigen Diskurs als auf kognitive Lerntheorien ausgerichtet, den anglophonen Diskurs als psycholinguistisch (ebd.: 188). Im anglophonen Diskurs lässt sich neuerdings eine Öffnung auch für soziolinguistische Fragen beobachten, denn es wird ein sprachgebrauchsbasiertes Forschungsethos als „appropriate response to the new world order of multilingualism“ (Ortega 2015: 370; vgl. Eskildsen/Cadierno 2015: 5) gefordert.