

**Zeitschrift:** Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA  
**Band:** - (2020)  
**Heft:** 112: Ziele im Fremdsprachenunterricht : Vorgaben, Entwicklungen und Erwartungen = Finalités de l'enseignement des langues étrangères : objectifs, évolutions et attentes  
**Artikel:** Transversalität im Lehrplan 21 : sprachenübergreifende Schreibstrategieförderung auf der Primarstufe zwischen Theorie und Praxis  
**Autor:** Zappatore, Daniela / König, Steffi / Oliveira, Marta  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-978700>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.10.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Transversalität im Lehrplan 21: Sprachenübergreifende Schreibstrategie- förderung auf der Primarstufe zwischen Theorie und Praxis

**Daniela ZAPPATORE<sup>1</sup>, Steffi KÖNIG, Marta OLIVEIRA, Mirjam EGLI  
CUENAT & Ursula BADER**

<sup>1</sup>Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Pädagogische Hochschule, Institut für Primarstufe  
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch-Brugg, Schweiz  
Daniela.Zappatore@fhnw.ch

Au cours des dix dernières années dans toute la Suisse, de nouveaux plans d'études régionaux ont été développés pour l'école obligatoire. Un des points communs est la définition d'un domaine "Langues", qui regroupe toutes les langues enseignées à l'école. Le domaine "Langues" du Lehrplan 21 – introduit en Suisse alémanique depuis 2015 – part d'une vision intégrée de l'apprentissage de la langue scolaire allemand et des langues étrangères suivant ainsi la logique d'un curriculum plurilingue. Le présent article, issu du projet de développement FrEuDe (Französisch nach Englisch und Deutsch) soutenu par l'Office fédéral de la Culture, se base sur l'exemple des stratégies d'écriture pour examiner dans quelle mesure l'objectif du plurilinguisme est réellement mis en œuvre dans le plan d'études et à quel point il aide les enseignants à mettre en place une didactique du plurilinguisme en lien avec la vision d'un apprentissage des langues transversal et cohérent, autant horizontalement que verticalement. Il présente également le projet FrEuDe dont l'objectif est de proposer des pistes concrètes en support de l'implémentation de ladite vision dans la pratique à l'école primaire.

## **Mots-clés:**

curriculum plurilingue, didactique du plurilinguisme, transversalité, cohérence verticale et horizontale, stratégies d'écriture, Lehrplan 21.

## **Stichwörter:**

Mehrsprachigkeitscurriculum, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Transversalität, vertikale und horizontale Kohärenz, Schreibstrategien, Lehrplan 21.

## **1. FrEuDe: Ein Entwicklungsprojekt zur sprachenübergreifenden Schreibstrategieförderung**

In den vergangenen zehn Jahren wurden gesamtschweizerisch neue sprachregionale (statt wie zuvor kantonale) Lehrpläne für die obligatorische Schule entwickelt: in der Deutschschweiz der Lehrplan 21 (LP 21) (D-EDK 2015), in der französischsprachigen Schweiz der Plan d'études romand (PER) (CIIP 2010-2016) und in der italienischsprachigen Schweiz der Piano di studio per la scuola dell'obbligo ticinese (Repubblica et Cantone Ticino 2015). Allen gemeinsam ist, dass sie einen Fachbereichslehrplan "Sprachen" definieren, in dem alle in der Schule unterrichteten Sprachen zusammengefasst werden.

Dem Fachbereich "Sprachen" des LP 21 liegt ein sprachverbindendes Lernverständnis zugrunde, womit er der Logik eines Mehrsprachigkeits-

curriculum folgt (Lüdi et al 1998; Europarat 2001; Council of Europe 2018; Beacco et al. 2016). In der Praxis jedoch entspricht dieses Verständnis einer Absichtserklärung: Die in der Deutschschweiz verwendeten Lehrmittel setzen mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in unterschiedlichem Umfang um (Kofler et al. im Druck), sodass es mehrheitlich in der Verantwortung und Kompetenz der einzelnen Lehrperson liegt, die Schülerinnen und Schüler systematisch in der Entwicklung von sprachenübergreifenden Sprachkompetenzen über die Sprachen und Schulstufen hinweg zu unterstützen.

Das Kooperationsprojekt FrEuDe<sup>1</sup> "**F**ranzösisch nach **E**nglisch und **D**eutsch – Sprachenübergreifende Schreibstrategieförderung auf der Primarstufe" der PH FHNW und der PH St. Gallen setzt an der Schnittstelle zwischen dem LP 21, den bestehenden Lehrmitteln und der Umsetzung eines transversalen und insbesondere eines tertiärsprachendidaktischen<sup>2</sup> Ansatzes exemplarisch in einem präzise umschriebenen Bereich an: im Zentrum stehen die Schreibstrategien auf Primarstufe in der Schulsprache Deutsch (inkl. DaZ) und den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch. Wir verstehen dabei transversale Schreibstrategieförderung als sprachen- und stufenübergreifend, d.h. auf die Herstellung von vertikaler und horizontaler Kohärenz abzielend.

Das Entwicklungsprojekt will zur Schaffung der nötigen Transparenz und Wissensgrundlagen mit Hilfe einer Handreichung beitragen, welche u.a. eine Bestandsaufnahme der didaktischen Ansätze und eine Gesamtschau der in den verschiedenen Sprachen über die Schuljahre hinweg bearbeiteten Schreibstrategien enthalten soll. Damit soll Lehrpersonen aufgezeigt werden, welche Verknüpfungspunkte und welche Unterschiede zwischen den didaktischen Ansätzen in den einzelnen Sprachen bestehen. Auch soll die Handreichung sowohl den Primar- als auch den Sekundarlehrpersonen die notwendige Übersicht bieten, damit sie Schreibstrategien auf derselben Stufe und stufenübergreifend effizient und nachvollziehbar verknüpfen können. Nicht

<sup>1</sup> Das Kooperationsprojekt FrEuDe der PH FHNW und der PHSG wird vom Bundesamt für Kultur und dem Departement Kultur, Bildung und Sport des Kantons Aargau unterstützt und hat eine Laufzeit von September 2019 bis August 2021. Projektbeteiligte sind seitens der PH FHNW Prof. Ursula Bader und Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat (Projektverantwortliche), Florica Jemelin, Steffi König, Marta Oliveira, Lea Schulthess, Dr. des. Tim Sommer, Daniela Zappatore und seitens der PHSG: Prof. Wilfried Kuster, Prof. Cristof Chesini, Ronja Gmür, Dr. Sybille Heinzmann Agten. Um die Übertragbarkeit auf weitere Kantone der Deutschschweiz mit der Sprachenreihenfolge Französisch nach Englisch zu sichern, sind zwei Kantone (Aargau und St. Gallen) einbezogen. Das Akronym FrEuDe soll auch Programm sein, denn Französisch als zweite Fremdsprache hat bei den Schülerinnen und Schülern motivational häufig einen schwierigen Stand (Brühwiler & Le Pape 2017).

<sup>2</sup> Der LP 21 gründet auf der Prämisse, dass die Effizienz des Sprachenlernens mit jeder neuen Sprache zunimmt, sodass weniger zeitliche Ressourcen notwendig sind, um vergleichbare Kompetenzziele erreichen zu können (Prinzip der Ökonomisierung des Lernprozesses der Tertiärsprachendidaktik gemäss Neuner 2003). Dies spiegelt sich in der Studententafel für die Primarstufe wider, welche zehn Wochenstunden auf vier Jahre verteilt für die erste Fremdsprache und nur sechs Wochenstunden auf zwei Jahre verteilt für die zweite Fremdsprache definiert.

zuletzt soll die Handreichung exemplarische, erprobte Unterrichtseinheiten enthalten, die zeigen, wie Schreibkompetenzen zu Gunsten aller unterrichteten Sprachen stufenadäquat und kohärent gefördert werden können. Dadurch soll die Handlungskompetenz der Lehrpersonen in der Implementierung einer sprachenübergreifenden Didaktik, insbesondere einer Tertiärsprachendidaktik zur Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires ihrer Lernenden gestärkt werden. Die Entwicklung der Produkte beruht auf theoriebasierten Analysen des Lehrplans und der Lehrmittel.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die konzeptionellen Grundlagen des Projekts dargestellt. Diese liegen der Lehrplananalyse zugrunde, deren ersten Resultate im zweiten Teil beschrieben werden. Der Beitrag schliesst mit Reflexionen zur Praxistauglichkeit des LP 21 für die Umsetzung einer sprachenübergreifenden Didaktik und bietet einen Ausblick auf die nächsten Projektschritte, um die Konkretisierung derselben in der Praxis zu unterstützen.

## **2. Konzeptionelle Grundlagen**

### *2.1. Mehrsprachiges Repertoire, Mehrsprachenerwerb und Gesamtsprachencurriculum*

Die Frage der Förderung der Mehrsprachigkeit geht einher mit verschiedenen Konzepten, die sich sowohl auf individuelle als auch auf gesellschaftliche Mehrsprachigkeit beziehen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) unterscheidet zwischen Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) und Multilingualismus (Vielsprachigkeit). Letzterer orientiert sich an monolingualen Sichtweisen, während Mehrsprachigkeit im Sinne von Plurilingualismus die Verbindungen zwischen den Sprachen eines Individuums hervorhebt. Mehrsprachige Individuen verfügen über ein gesamthaft zu betrachtendes Repertoire, welches sich durch Interaktionen, Dynamik, unterschiedlichen Fertigkeiten und Kenntnissen in den verschiedenen Sprachen sowie über Transfermöglichkeiten, inter- und translingualen Strategien und Kompetenzen wie Sprachmittlung (GER 6.1.3.2) auszeichnet.

Obwohl spätestens seit der Veröffentlichung des GER die Förderung der Mehrsprachigkeit im Sinne von Plurilingualismus als Bildungsziel sowohl in Europa als auch in der Schweiz breite politische Unterstützung erhielt, verweist Jessner (2007) darauf, dass in der Umsetzung im schulischen Kontext häufig Vielsprachigkeit gefördert wird. Zur stärkeren Verankerung der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem hat der Europarat gemeinsam mit dem European Center for Modern Languages (ECML) weitere Projekte lanciert sowie Grundlagendokumente und Ressourcen erarbeitet, die nebst den Fremd- und Herkunftssprachen auch die Schulsprache einbeziehen. Ein wichtiges ergänzendes Instrument ist der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA/CARAP) (Candelier et al. 2012), der nicht nur auf die neuen Deskriptoren bzgl. mehrsprachiger und plurikultureller

Kompetenz im Companion Volume (VoIC) (Council of Europe, 2018) sondern zusammen mit den *Guides* (Beacco et al. 2016<sup>2a</sup>, 2016b) auch in der Schweiz einen hohen Einfluss hatte, z.B. in der Lehrplanentwicklung. Wie das Projekt PlurCur (Allgäuer-Hackl et al. 2018), welches – aufbauend auf den Arbeiten von Hufeisen (2005, 2011a, b, c) – sich zum Ziel gesetzt hatte, Elemente eines Gesamtsprachencurriculums an verschiedenen europäischen Schulen zu implementieren, jedoch zeigt, ist die Umsetzung im Schulalltag von an Mehrsprachigkeit ausgerichteten Lehrplänen immer noch nicht selbstverständlich.

In der Schweiz bildet das in den 1990er Jahren im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) und im engen Austausch mit den Arbeiten des Europarats erarbeitete *Gesamtsprachenkonzept* (Lüdi et al. 1998) die Basis der nationalen Sprachenstrategie. Die Sprachenstrategie für die Volksschule (EDK 2004), die 2007 in die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) einfluss, schreibt die funktionale Mehrsprachigkeit als Bildungsziel fest. Das HarmoS-Konkordat sieht des Weiteren Bestimmungen zu Zielen und Inhalten des Unterrichts sowie zu den nationalen Bildungsstandards vor.

Die Bildungsstandards für die Schul- und Fremdsprachen wurden zwischen 2005 und 2008 von je eigenen Konsortien entwickelt. Während im Bereich der Fremdsprachen Bezüge zum bestehenden Kompetenzmodell des GER hergestellt werden konnten, konnte das Konsortium Schulsprachen sich nicht auf ein bestehendes Kompetenzmodell abstützen und musste stattdessen ein Neues ausarbeiten (Eriksson et al. 2008; vgl. Hutterli 2012). Die getrennte Erarbeitung der Kompetenzmodelle für Schul- und Fremdsprachen zeugt von der zu jener Zeit noch gängigen vielsprachigen Praxis. Trotz des geteilten Bildungsziels Mehrsprachigkeit und der Definition eines gemeinsamen Fachbereichs "Sprachen" im LP 21 ist historisch bedingt noch heute ein Spannungsfeld zwischen den auf dieser Grundlage erarbeiteten Sprachenlehrplänen zu erwarten.

## 2.2 Schreibstrategien

Schreiben gilt zusammen mit Lesen als Schlüsselkompetenz sowohl für den schulischen als auch für den späteren beruflichen Erfolg. Viele Lernende der Primar- und Sekundarstufe I/II bis hin zu Studierenden haben jedoch Mühe, Texte angemessen und leserfreundlich zu verfassen. So wie sich die Schülerinnen und Schüler zu wenig auf die Anforderungen des Schreibens vorbereitet fühlen, so fühlen sich auch Lehrpersonen nur teilweise kompetent in puncto Schreibförderung (Philipp 2018). Die Forschung kann hier Antworten bieten: Aktuelle Metastudien (z.B. Graham et al. 2012; Philipp 2016) bestätigen, dass kooperatives Schreiben, Rückmeldungen zum Schreiben sowie Schreibstrategievermittlung zu den drei effektivsten Komponenten einer erfolgreichen Schreibdidaktik gehören.

Schreibstrategien zählen zu den hierarchiehöheren Schreibfähigkeiten, deren Entwicklung die weitgehende Automatisierung von basalen Schreibfertigkeiten (Schreibflüssigkeit, Handschrift, Orthographie) vorausgeht (Sturm et al. 2013). Schreibstrategien können einzeln oder kombiniert in Clustern oder Strategieketten angewendet werden (Oxford 2011; Grausam 2018), sind lehrbar und übernehmen kognitive, emotionale und soziale Funktionen innerhalb des Schreibprozesses (Oxford 2017). In der aktuellen Schreibstrategieforschung wird diese vielschichtige Natur des (fremdsprachlichen) Schreibens betont und die linguistische, soziale und kognitive Dimension als sich ergänzend erachtet (Manchón 2018).

In der Literatur werden verschiedene Definitionen von Schreibstrategien debattiert. Im Kontext des hier beschriebenen Entwicklungsprojekts werden Schreibstrategien als bewusste und kontextspezifische Gedanken (z.B. mental repräsentierte Handlungspläne) sowie Handlungen (z.B. die tatsächliche Ausführung des Plans, Schreibaktivitäten) verstanden, um eine Schreibaufgabe effektiv zu bearbeiten und die eigene Sprachkompetenz langfristig zu entwickeln (Oxford 2017; Manchón 2018).

Klassifikationsversuche ordnen Strategien überwiegend nach Funktion innerhalb des Lernprozesses; hierzu zählen kognitive, soziokulturell-interaktive und affektive Strategien sowie entsprechende Metastrategien (Oxford 2011). Zu den kognitiven Strategien gehören auch die für dieses Projekt und im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze zentralen intra- und interlingualen Strategien (Martinez 2016). Andere Gruppierungen erfolgen nach den Makroprozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten (Sturm 2017). Da die meisten Schreibstrategien textsortenspezifisch sind (Sturm et al. 2013), finden sich insbesondere in der genrebasierten Schreibdidaktik Kategorisierungen nach Textsorte (Philippakos et al. 2015).

Der aktuelle Trend wendet sich jedoch von starren Kategorisierungen ab, um der Fluidität von Rollen und Funktionen, die eine Strategie in verschiedenen Kontexten haben kann, anzuerkennen (Cohen & Wang 2018). So weist beispielsweise Sturm (2013, 2017) darauf hin, dass jede Strategie zu jedem Zeitpunkt des Textproduktionsprozesses angewendet werden kann. Schreibstrategien, die in allen Typologien zu finden sind, sind jene, bei denen Lernende ihre Schul- oder Herkunftssprache über alle Makroprozesse hinweg einsetzen, um herausfordernde kognitive Operationen in der fremdsprachlichen Textproduktion zu realisieren (Kim & Yoon 2014).

In Anlehnung an den LP 21 (siehe 3.2 und 3.3) orientiert sich das vorliegende Entwicklungsprojekt primär an einem kognitiv ausgerichteten Verständnis von Schreiben und ordnet Schreibstrategien den Makroprozessen zu, berücksichtigt aber auch die soziale Komponente des Schreibens sowie emotional-affektive Aspekte.

### 2.3 Schreibstrategieförderung aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Schreibstrategien sind Teil der allgemeinen sprachenübergreifenden Kompetenz ('common underlying proficiency' (CUP)) und können folglich transversal wirken (Manchón et al. 2007; Cummins 2016). Verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze (z.B. Neuner 2003; Hufeisen 2010) heben hervor, dass die erste Fremdsprache auf Lernerfahrungen der Erst-/Schulsprache zurückgreift, während die zweite Fremdsprache sich zusätzlich und verstärkt auf fremdsprachenspezifische Lernerfahrungen und Lernstrategien stützt. Hierbei sind Einflüsse und Interaktionen zwischen den Sprachen bi- und multidirektional (Cook 2003; Ringbom 2007).

Im Kontext eines Mehrsprachigkeitscurriculums und mit Blick auf aktuelle Vermittlungsansätze (z.B. *Self-regulated-strategy-development-Ansatz* (SRDS) (Harris & Graham 2009; Glaser et al. 2011), genrebasierte Schreibstrategievermittlung (z.B. Schneuwly 2015; Philippakos et al. 2015), weist Schreibstrategieförderung neben der integrierten Vermittlung und Aufgabenspezifität drei wesentliche Merkmale auf: Sie ist curricular eingebettet, transversal vernetzt und wird explizit vermittelt (Sturm et al. 2013; Manchón et al. 2007; Graham et al. 2012; Haukås 2016).

Wie Graham et al. (2012) betonen, ist ein curricularer Aufbau für die Entwicklung von Schreibstrategien anzustreben. Hierbei müsse deren Vermittlung den Schulstufen angepasst und das Strategierepertoire stetig so ausgebaut werden, dass für alle Beteiligten eine über die ganze Schulzeit kontinuierliche Linie erkennbar werde (Sturm et al. 2013). Die wiederholte Thematisierung von Strategien im Unterricht in den unterschiedlichen Sprachfächern ist zentral, da der Gebrauch von Strategien auch bei mehrsprachigen Lernenden nicht einfach vorausgesetzt werden kann (Forbes 2018; Barras et al. 2019). Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass Lernende weniger Strategien in der Zweit- oder Fremdsprache anwenden als in der Schulsprache. Gleichwohl sind sie trotz geringerem Sprachniveau in der Lage, bekannte Strategien bei gleichbleibender Qualität anzuwenden, vorausgesetzt sie planen in ihrer kompetentesten Sprache (Manchón et al. 2007).

Welche Strategien tatsächlich wie effektiv in einer Lernsituation angewendet werden, ist abhängig von drei Komponenten (Manchón et al. 2007; Gu 2012; Sturm et al. 2013; Takeuchi 2019):

- 1) den Lernenden selbst: Alter, Geschlecht, Zweit- resp. Fremdsprachenkompetenz, Schreibkompetenz, bisherige Schreiberfahrung, Vertrautheit mit dem Thema, Verständnis von Schreiben und Schreibstrategien, Motivation, Persönlichkeit, ethnische Zugehörigkeit
- 2) der vorliegenden Schreibaufgabe: Art, Komplexität, Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Zeit für die Aufgabebearbeitung

- 3) dem jeweiligen Lernkontext: Kultur, Lernen in Zweit- oder Fremdsprachensettings.

In der Unterrichtspraxis bedarf es zusätzlich einer zielgerichteten und spezifischen Anleitung durch die Lehrperson, damit Synergien systematisch genutzt und ausgebaut werden können (Marx 2005; Heinzmann et al. 2009; Allgäuer-Hackl & Jessner 2014). Im Unterricht der zweiten Fremdsprache wird laut Haukås (2016) oft auf die Schulsprache und die erste Fremdsprache verwiesen, aber der Transfer von Lernstrategien werde selten thematisiert: obwohl sich die Lehrpersonen bewusst seien, dass ein Austausch zwischen Sprachlehrpersonen bzgl. behandelte Schreibstrategien das Fremdsprachenlernen verbessern könne, werde dies nur selten realisiert.

### 3. Theoriebasierte Lehrplananalyse

Der LP 21 will die gezielte Nutzung von Synergien zwischen den Sprachen ermöglichen, um die Effizienz des Sprachenlernens zu steigern. Dabei liegt ihm die Prämisse zugrunde, dass sowohl Wissen als auch Strategien transferiert werden können, sofern die Lernenden beim Sprachenlernen eine Bewusstheit darüber entwickeln. Ein Transferpotenzial bestehe dabei zwischen allen Sprachen: So können Lernende beim Fremdsprachenlernen von Wissen und Strategien aus der Schulsprache Deutsch profitieren aber auch umgekehrt (D-EDK, 2015, Einleitende Kapitel). Obwohl der Kompetenzaufbau pro Sprache separat abgebildet ist, soll die "gemeinsame Struktur von Deutsch und den Fremdsprachen" sowohl sprachen- als auch stufenübergreifende Transversalität fördern (D-EDK, 2015, Zum Fachbereich Sprachen).

Ein so konzipierter Lehrplan scheint der Forderung nach einer curricularen Einbettung einer transversalen Schreibstrategieförderung zu entsprechen. Auf dem Hintergrund der oben dargestellten Entwicklungsgeschichte der Sprachkompetenzmodelle in der Schweiz gilt es dennoch, diese Annahme zu überprüfen.

#### 3.1 Vorgehen

Für eine theoriegeleitete Analyse des LP 21 wurden sowohl die einleitenden Kapitel als auch die sprachspezifischen Beschreibungen der Kompetenzbereiche *Schreiben* und *Sprache(n) im Fokus* (für Deutsch, Englisch und Französisch), sowie *Literatur im Fokus* (für Deutsch) des LP 21 beigezogen. Die Analyse basiert auf einer deskriptiven Gegenüberstellung der drei Sprachenlehrpläne, wodurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zunächst bzgl. der Struktur, innerhalb derer Schreibstrategien eingeordnet sind, und danach hinsichtlich den Schreibstrategien selbst sichtbar gemacht werden.



### 3.2 Struktur des Kompetenzbereichs Schreiben in Deutsch und in den Fremdsprachen

Eine erste vergleichende Darstellung zeigt, dass der Kompetenzbereich<sup>3</sup> *Schreiben* für die Fremdsprachen Englisch und Französisch weitestgehend identisch ist. Auch Deutsch und die Fremdsprachen teilen eine gewisse Grundstruktur (vgl. Tabelle 1): Die Basis für das Schreiben in allen Sprachen bilden die *Grundfertigkeiten*<sup>4</sup>, die in Deutsch ab dem ersten Zyklus beschrieben sind. Die entsprechenden Kompetenzbeschreibungen beinhalten unterschiedliche Fertigkeiten bzgl. der Benutzung von verschiedenen Schreibwerkzeugen, das Erlernen der Schrift, Schreiben mit unterschiedlichen Medien, etc. Eine weitere sprachenübergreifend konzipierte Kompetenz ist die in den Fremdsprachen beschriebene *Sprachmittlung*. Dabei handelt es sich um die Kompetenz, gewisse Inhalte in einer Sprache zu erfahren bzw. zu erarbeiten und sie dann in einer anderen wiederzugeben. Die Gegenüberstellung macht jedoch auch Unterschiede auf verschiedenen Ebenen sichtbar: Für die zu entwickelnden Schreibkompetenzen werden in Deutsch sechs weitere Handlungsaspekte beschrieben: Es wird unterschieden zwischen *Schreibprodukten*, *Schreibprozess* und *Reflexion über das Schreibverhalten und eigene Schreibprodukte*, wobei der *Schreibprozess* vier Handlungsaspekte umfasst (vgl. Tabelle 1). In den Fremdsprachen werden lediglich die beiden Handlungsaspekte *Schriftliche Texte verfassen* und *Strategien* unterschieden.

---

<sup>3</sup> Sämtliche Fachlehrpläne des LP21 unterscheiden auf der ersten Gliederungsebene Kompetenzbereiche, welche sich an Fähigkeiten/Fertigkeiten oder an Themen/Kenntnissen orientieren. Auf der nächsten Gliederungsebene sind die Kompetenzbereiche in Handlungs- bzw. Themenaspekte strukturiert, denen Kompetenzbeschreibungen zugeordnet sind (D-EDK, 2015, Struktur der Fachbereichs- und Modullehrpläne).

<sup>4</sup> Die im LP21 als Grundfertigkeiten definierten Schreibkompetenzen entsprechen den in der Literatur beschriebenen basalen Schreibkompetenzen.

<b>Schreiben</b>		<i>Kompetenzbereich</i>
<b>Deutsch</b>	<b>Fremdsprachen</b>	
Grundfertigkeiten		<i>Handlungsaspekte</i>
Schreibprodukte	Schriftliche Texte verfassen	
Schreibprozess: Ideen finden und planen		
Schreibprozess: formulieren		
Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten		
Schreibprozess: sprachformal überarbeiten		
Reflexion über das Schreibverhalten und eigene Schreibprodukte	Strategien	
Sprachmittlung		

Tabelle 1: Vergleich Struktur Kompetenzbereich *Schreiben* zwischen Deutsch und Fremdsprachen

Unterschiede finden sich des Weiteren in der Struktur der Kompetenzziele innerhalb der Handlungsaspekte: Die Progressionslogik, nach der die erste Kompetenz<sup>5</sup> des Handlungsaspekts "Schriftliche Texte verfassen" in den Fremdsprachen aufgebaut ist, entspricht einer zunehmenden Komplexität der zu schreibenden Texte. Anfänglich werden einzelne Wörter geschrieben, daraus entwickeln sich kurze Sätze, dann einfache Mitteilungen und Fragen und schliesslich bestimmte Textbausteine oder kurze Texte in einfacher Sprache (vgl. Tabelle 2).

<b>Kompetenzstufen</b> – Die Schülerinnen und Schüler...
können mit bekannten Wörtern Listen erstellen und Bilder beschriften (z.B. Leporello, Checkliste).
können Formulare mit persönlichen Angaben ergänzen (z.B. Anmeldung).
können in kurzen, einfachen Sätzen Informationen über sich selbst geben (z.B. Name, Wohnort, Alter).
können von einer Geschichte die wichtigsten Elemente festhalten (z.B. Cluster, Mindmap).

<sup>5</sup> Die erste Kompetenz innerhalb des Handlungsaspekts "Schriftliche Texte verfassen" lautet: "Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Texte verfassen (Sachtexte, ästhetische Texte, Texte im Schulalltag, im schriftlichen Kontakt mit Französisch sprechenden Personen)."

können mit einfachen Worten alltägliche Situationen und Gegenstände beschreiben (z.B. Farbe, Grösse, Material).
können mit einfachen Worten Informationen über sich selbst oder vertraute Personen und Sachverhalte verfassen (z.B. Familie, Zimmer, Hobby).
können ganz einfache Mitteilungen und Fragen formulieren (z.B. Einladung, SMS, Notiz).

Tabelle 2: Kompetenzaufbau des Handlungsaspekts Schriftliche Texte verfassen, Kompetenzbereich Schreiben, Fachbereich Englisch bzw. Französisch. (Zyklus 2)

Im Fachbereich Deutsch findet sich diese Progressionslogik am ehesten im Handlungsaspekt *Schreibprodukte*, wobei sich die Lernenden hier vom ersten Zyklus an mit ganzen Texten beschäftigen, die zunehmend komplexer werden (vgl. Tabelle 3).

<b>Kompetenzstufen</b> – Die Schülerinnen und Schüler...
können Erfahrungen sammeln mit vielfältigen altersgemässen Texten (z.B. Bilderbuch, Vorlesegeschichte, Brief, Notiz, Plakat), um Muster für das eigene Schreiben zu gewinnen (z.B. Kritzelbrief, Liste).
kennen Schrift als Trägermedium von Bedeutung und als Instrument, um Gedanken festzuhalten und bei anderen etwas zu bewirken (z.B. Geschenkbrief, Dankeskarte, Wunschliste).
kennen einfache Textmuster (z.B. Liste, Anrede, Namenskarte, Unterschrift) und nutzen diese für das eigene Schreiben.
kennen das Muster eines persönlichen Briefs mit Anrede und Grussformel, um es für das eigene Schreiben nutzen zu können.
kennen Elemente eines Geschichtenmusters (z.B. Märchenanfang/-ende), um sie für das eigene Schreiben nutzen zu können.
kennen verschiedene Muster einfacher Informationstexte (z.B. einfaches Lernplakat, Spielanleitung), um sie für das eigene Schreiben nutzen zu können.
kennen Muster verschiedener Kurztexte (z.B. Elfchen, Rätsel, Vers), um sie für das eigene Schreiben nutzen zu können.
kennen das Muster eines Dialogs, um es für das eigene Schreiben nutzen zu können.
kennen Erzählmuster wie Erzählperspektive, Perspektivenwechsel, um sie für das eigene Schreiben nutzen zu können (z.B. Erlebniserzählung aus Sicht von zwei oder mehr Figuren, Parallelgeschichte).
kennen inhaltliche und formale Merkmale von dokumentierenden Textsorten (z.B. Lernjournal, Protokoll), um sie für das eigene Schreiben nutzen zu können.
kennen vielfältige Textmuster (z.B. poetische Formen, Zusammenfassung, Interview, E-Mail, Portfolio, Plakat, Wandzeitung, Präsentationsfolien), um sie für das eigene Schreiben nutzen zu können.

Tabelle 3: Kompetenzaufbau des Handlungsaspekts Schreibprodukte, Kompetenzbereich Schreiben, Fachbereich Deutsch. (Zyklus 1 weisser Hintergrund. Zyklus 2 hellgrauer Hintergrund)

Innerhalb der Schreibprodukte bieten Textsortenkenntnisse Transferpotenzial. Zusätzlich existieren, wie in 2.3 beschrieben, genrespezifische Schreibstrategien, die auch sprachenübergreifend nutzbar gemacht werden könnten. Textsorten werden sowohl im Lehrplan Deutsch als auch in den Lehrplänen der Fremdsprachen explizit innerhalb der einzelnen

Kompetenzstufen in Klammern als Beispiele genannt (vgl. Tabellen 2 und 3). Insbesondere in den Fremdsprachen erscheinen sie aber nur vereinzelt oder bleiben implizit. Die Gegenüberstellung der genannten Textsorten (vgl. Tabelle 4) verdeutlicht, dass das Transferpotenzial, das zwischen den Sprachen über die Genrearbeit erreicht werden könnte, im LP 21 nicht ausgeschöpft wird. Zwar werden in den Fremdsprachen Textsorten aufgenommen, die in Deutsch bereits vorkommen, jedoch lediglich solche des ersten Zyklus und ohne Querverweise<sup>6</sup>.

Deutsch		Fremdsprachen	
explizit	implizit	explizit	implizit
Kritzelbrief Liste Geschenkbrief Dankeskarte Wunschliste Liste Anrede Namenskarte Unterschrift Persönlicher Brief Märchen(-anfang und -ende) Einfaches Lernplakat Spielanleitung Elfchen Rätsel Verse			
Geschichten Erlebniserzählungen aus unterschiedlichen Perspektiven Lesetagebuch Lernjournal Protokoll Zusammenfassung Interview E-Mail Portfolio Plakat Wandzeitung Präsentationsfolien Gedichte Poetische Formen	Rollenspiel	Leporello Checkliste Anmeldung Beschreibung Einladung SMS Notiz	Steckbrief über sich selbst Steckbrief über Familie Zimmerbeschreibung Hobby vorstellen

Tabelle 4: Explizit und implizit in den Kompetenzstufen in Deutsch und in den Fremdsprachen erwähnte Textsorten. (Zyklus 1 weiss. Zyklus 2 grau)

### 3.3 Schreibstrategien im LP 21

Wie in 3.2 beschrieben sind im LP21 Schreibstrategien innerhalb des Kompetenzbereichs Schreiben in Deutsch und in den Fremdsprachen

<sup>6</sup> Der LP21 verwendet Querverweise bei den einzelnen Kompetenzziele, um explizite Verbindungen zwischen den Fachlehrplänen herzustellen.

strukturell unterschiedlich eingeordnet: In den Fremdsprachen bilden sie einen eigenen Handlungsaspekt, im Lehrplan Deutsch sind sie in die Makroprozesse *Ideen finden und planen, formulieren, sprachformal und inhaltlich überarbeiten* und *Reflexion über den Schreibprozess und eigene Schreibprodukte* integriert (vgl. Tabelle 1). Explizite Querverweise zwischen diesen Handlungsaspekten in Deutsch und den Fremdsprachen ermöglichen dennoch die Herstellung von Synergien, wobei Strategien in Deutsch i.d.R. deutlich differenzierter beschrieben werden als in den Fremdsprachen (vgl. Tabelle 5). Im Handlungsaspekt *Schriftliche Texte verfassen* der Fremdsprachenlehrpläne finden sich keine expliziten Querverweise, sodass der Eindruck entsteht, alle fremdsprachenrelevanten Schreibstrategien fänden sich ausschliesslich im Handlungsaspekt *Schreiben-Strategien*.

<b>DEUTSCH</b> <b>Schreiben</b> <b>Schreibprozess</b> <b>Ideen finden und planen</b>		<b>ENGLISCH / FRANZÖSISCH</b> <b>Schreiben</b> <b>Strategien</b>
Die Schülerinnen und Schüler...		
können unter Anleitung verschiedene Vorgehensweisen zur Ideenfindung und Textplanung einsetzen (z.B. gemeinsam erstelltes Cluster, Ideennetz, W-Fragen, innere Bilder).	<b>QUERVERWEISE</b>	können Schreibstrategien einsetzen, wenn sie dabei teilweise unterstützt werden, und sich über deren Nutzen austauschen (z.B. Modellsätze verwenden, Wortlisten und Bilderwörterbuch nutzen, Merktechniken, Eselsbrücken).
können mithilfe von vorgegebenen Medien Informationen zu einem bestimmten Thema beschaffen (z.B. Buch, Zeitschrift, Lernspiel, Spielgeschichte, Website), damit sie die Inhalte für einen entsprechenden Sachtext erarbeiten können.		
können allein oder in Gruppen verschiedene Schreibideen entwickeln, diese strukturieren und ihren Schreibprozess unter Anleitung planen (z.B. Mindmap, Stichwortliste).		
können verschiedene Vorgehensweisen zur Ideenfindung bei Geschichten und Gedichten selbstständig einsetzen.		
können verschiedene Recherchiertechniken einsetzen, um die Inhalte für einen Sachtext zu erarbeiten und den Text zu planen		
können Medien auswählen und als Informationsquelle für ihr Lernen nutzen (z.B. Lexikon, Suchmaschine, Schulfernsehen), damit sie die Inhalte für einen entsprechenden Sachtext erarbeiten können.		

Tabelle 5: Beispiel für explizit im LP 21 ausgewiesene Querverweise: Im Fachbereich Deutsch wird bei mehreren Kompetenzstufen auf eine einzige Kompetenzstufe der Fremdsprachen verwiesen und umgekehrt. (Zyklus 1 weiss, Zyklus 2 grau)

Den Sprachenlehrplänen liegt des Weiteren ein unterschiedliches Verständnis von Schreibstrategien zugrunde. Während der Lehrplan Deutsch terminologisch zwischen Vorgehensweisen und Strategien unterscheidet (siehe z.B. Bimmel 2006), subsumieren die Fremdsprachenlehrpläne unter dem Begriff *Strategie* sowohl die mentale Planung als auch die tatsächliche Ausführung einer Strategie in Form einer konkreten Schreibaktivität (siehe z.B. Oxford 2011).

Insgesamt zählen die Sprachenlehrpläne überwiegend kognitive Strategien (z.B. Ideen generieren) und Metastrategien (z.B. planen, recherchieren) auf, die häufig in Kombination mit soziokulturell-interaktiven Strategien (z.B. austauschen mit Anderen) beschrieben werden und damit das Schreiben als soziale Praxis berücksichtigen.

Zu den ausschliesslich im Lehrplan Deutsch genannten Schreibstrategien gehören das Festlegen eines Schreibziels, das Verwenden von Erzählmustern und literarischen Mustertexten, das Schreiben entlang des Schreibziels, Strategien zum Erreichen eines Schreibflusses, das Einnehmen der Leserperspektive, das Einfügen von textstrukturierenden Mitteln, die Textreflexion hinsichtlich der Textwirkung und das Einschätzen von Textqualität.

Die Fremdsprachenlehrpläne führen Formulierungs-, Überarbeitungs- und Reflexionsstrategien an, Planungs- und Überarbeitungsstrategien hingegen fehlen. Stattdessen werden Planungsstrategien (z.B. Generierung und Strukturierung von Ideen, Verwendung von Ressourcen) und Überarbeitungsstrategien (z.B. inhaltliche Evaluation und Textrevision mit Blick auf das Schreibziel) sowie weitere Strategien zur sprachformalen Überarbeitung (z.B. Verwendung des Korrekturprogramms am PCs) und zur Reflexion des Schreibprozesses (z.B. Reflexion von Vorgehensweisen beim Ideensammeln, Planen und Entwerfen von Texten) über Querverweise mit dem Lehrplan Deutsch verlinkt.

Weitgehend unberücksichtigt bleiben im LP 21 affektive Schreibstrategien (z.B. Generieren und Aufrechterhalten von Schreibmotivation), kulturelle Strategien (z.B. Berücksichtigen von kulturspezifischen Merkmalen eines Textes), textsortenspezifische Strategiebündel<sup>7</sup> sowie der Rückgriff auf die Schul-/Herkunftssprache.

### 3.4 *Transversale Schreibstrategieförderung*

Schreibstrategieförderung ist im LP 21 im Ansatz transversal angelegt, sowohl sprachen- als auch stufenübergreifend. Die Umsetzung des transversalen Ansatzes weist jedoch grössere Lücken auf. Querverweise zwischen den Sprachenlehrplänen verdeutlichen das sprachenverbindende Verständnis des

<sup>7</sup> Z.B. 7xW (Grausam 2018), PIRSCH+ (Sturm 2016).

LP 21. Dennoch ist es für die Interpretation der z.T. reduziert dargestellten Inhalte (vgl. Tabelle 4) unerlässlich, den Verweisen zum Lehrplan Deutsch zu folgen und über den Kompetenzbereich Schreiben hinaus im Detail zu studieren. Folgen Lehrpersonen, die nur Fremdsprachen unterrichten, den Verweisen nicht, kann sich ein unrealistisches Bild von Schreiben manifestieren, welches lediglich auf das Formulieren eines Textes und die Evaluation von Schreibstrategien beschränkt wäre und damit zentrale Aspekte des Schreibens, wie die Prozess- und Produktorientierung, die sukzessive Entwicklung von Schreibstrategien, die formale und inhaltliche Überarbeitung sowie die anschliessende Reflexion über Schreibprozesse und -produkte ausser Acht liesse. Die Problematik der einschränkenden Sichtweise ist vor dem Hintergrund, dass Deutsch für viele Schülerinnen und Schüler lediglich die Schulsprache und zusammen mit Dialekt die Dritt- oder Viertsprache ist, auch für Lehrpersonen, die keine Fremdsprachen unterrichten, zu thematisieren: Diese können anhand der Querverweise den Fremdsprachenlehrplänen wertvolle Strategien (z.B. Verwenden von Modellsätzen, Wortlisten, Bildwörterbüchern) für DaZ-Lernende entnehmen.

Der stufenübergreifende Ansatz des Fachbereichslehrplans "Sprachen" zeigt sich an zwei Stellen. Erstens sollen Schreibstrategien sukzessiv entwickelt werden. Beispielsweise beschreibt der Lehrplan Deutsch, dass in Zyklus 1 Strategien zunächst unter Anleitung oder Hilfestellung durch die Lehrperson und erst in Zyklus 2 zunehmend selbstständig bzw. z.T. bereits eigenständig angewendet werden sollen. Zweitens werden die Anforderungen an die Strategieranwendung sukzessiv gestaffelt. Während Lernende in Zyklus 1 zunächst erste Zielvorstellungen entwickeln sollen, wozu sie schreiben, sollen sie in Zyklus 2 konkrete Zielvorstellungen entwickeln und das verfolgte Schreibziel beschreiben.

Die sprachen- und stufenübergreifende Orientierung des LP 21 zeigt sich ausserdem an der zeitversetzt angelegten Thematisierung ausgewählter Strategien über die Sprachen hinweg. Während in Deutsch in Zyklus 2 Lernende bereits verschiedene hierarchiehöhere Textplanungsstrategien (z.B. Formulierung eines Schreibziels, Verwendung von Planungs- und Strukturierungshilfen) anwenden sollen, werden diese erst in Zyklus 3 für die Fremdsprachen beschrieben. Sturm et al. (2013) führen dies auf die in den Fremdsprachen noch zu automatisierenden basalen Schreibfertigkeiten zurück, die zu Beginn des Sprachlernprozesses viel Kapazität des Arbeitsgedächtnisses bündeln. Durch die stärkere Orientierung an vertikaler Kohärenz leidet jedoch die in transversalen Settings ebenfalls angestrebte Herstellung von horizontaler Kohärenz. Chancen auf eine parallele Thematisierung von Inhalten, Textsorten und z.T. Schreibstrategien in allen Sprachen bleiben im LP 21 weitgehend unsystematisch und implizit – und dadurch ungenutzt.

#### 4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit einer gemeinsamen Grobstruktur für die Schulsprache Deutsch und die Fremdsprachen Englisch und Französisch und expliziten Querverweisen zwischen den Sprachen wurde im Fachbereichslehrplan "Sprachen" des LP 21 eine wichtige erste Grundlage für ein transversal angelegtes Sprachenlernen gelegt, dies im Hinblick auf die Erreichung des Bildungsziels Mehrsprachigkeit. Wie die vorgestellten exemplarischen Lehrplananalysen zeigen, wird dieser Grundsatz jedoch erst ansatzweise eingelöst. Zwar beinhaltet der Kompetenzbereich Schreiben in Schul- und Fremdsprachen vergleichbare Elemente (z.B. bzgl. des Schreibprozesses oder der Schreibprodukte), innerhalb derer Schreibstrategien eingeordnet sind, diese werden aber sehr unterschiedlich gewichtet. Unterschiede bei der verwendeten Terminologie erschweren zusätzlich die Zuordnung von Lernzielen mit Bezug zu Strategien. Einzelne Querverweise befördern die Transversalität zwischen den Lernzielen in den verschiedenen Sprachenlehrplänen, doch werden diese nicht systematisch hergestellt.

Mit seiner überwiegenden Orientierung an der sukzessiven Entwicklung von Schreibstrategien beschränkt sich der LP 21 fast ausschliesslich auf die Förderung der vertikalen Kohärenz und schenkt der Herstellung von horizontaler Kohärenz zwischen der Schul- und den Fremdsprachen nur wenig Beachtung. Angesichts der konstatierten Wirksamkeit von Schreibstrategie-trainings (z.B. Graham et al. 2012; Philipp 2016) und ihrer transversalen Nutzbarkeit erscheint es unbefriedigend, im Deutschunterricht bereits erworbene Strategiekompetenzen im Englisch- und Französischunterricht nicht zu aktivieren und damit die Chance auf Wiederholung verstreichen zu lassen. Des Weiteren legen Hinweise aus der Forschung nahe, dass auch in den Anfangsstadien vorhandenes textuelles Vorwissen sprachenübergreifend genutzt werden kann – zwischen der Schulsprache und einer ersten Fremdsprache (z.B. Schoonen et al. 2011), aber auch zwischen der Schulsprache sowie einer ersten Fremdsprache und einer Tertiärsprache (Egli Cuenat 2016). Besonders Lernende der Tertiärsprache Französisch könnten in Kantonen mit Englisch als erster Fremdsprache von diesen bestehenden (Teil)Kompetenzen profitieren, aber auch Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. Es gilt, Lernende im frühen Fremdsprachenunterricht nicht zu unterschätzen, sondern ihr volles Potenzial unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen (z.B. Anpassung der zu erreichenden Textkomplexität in den Fremdsprachen) auszuschöpfen und vernetztes Lernen zu ermöglichen.

In der Praxis zeigt sich eine weitere Crux: Fremdsprachenlehrpersonen der Sekundarstufe (Zyklus 3) wissen trotz des Lehrplans nur selten, welche Schreibstrategien insbesondere auch in der Schulsprache auf der Primarstufe entwickelt wurden. Die Verantwortung für die sprachenübergreifende Nutzung



von Strategien kann nicht einfach den Lernenden übertragen werden, stattdessen bedarf es einer zielgerichteten und spezifischen Anleitung durch die Lehrperson, damit dieses Transferwissen eingesetzt und genutzt werden kann (Marx 2005; Allgäuer-Hackl & Jessner 2014).

Die im LP 21 angelegten Grundlagen zur Förderung von Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen müssen in den kommenden Jahren systematisch herausgearbeitet werden, ohne dass dies von jeder Lehrperson einzeln geleistet werden muss. In diesem Gefüge zwischen Lehrplan, Lehrperson und Unterricht nehmen Lehrmittel eine wichtige unterstützende Funktion ein: In welchem Masse und mit welcher Systematik die aktuell in der Deutschschweiz verwendeten Lehrmittel dies schon leisten, ist Inhalt der Lehrmittelanalyse der nächsten Projektphase. Kofler et al. (im Druck) legen aufgrund ihrer Lehrmittelanalyse die Annahme nahe, dass dies nur bedingt der Fall ist, und kommen zum Schluss, dass es weiterhin mehrheitlich in der Verantwortung und Kompetenz der einzelnen Lehrperson liegt.

Das hier vorgestellte Entwicklungsprojekt FrEuDe will einen Beitrag zur Unterstützung der Lehrpersonen in Gestalt der zu Beginn genannten Handreichung leisten: Diese soll Primar- und Sekundarlehrpersonen anhand der hier ansatzweise vorgestellten Lehrplananalyse gemeinsam mit einer Lehrmittelanalyse eine Übersicht über die in den drei Sprachen in beiden Zyklen an der Primarschule bearbeiteten Schreibstrategien bieten. Auf dieser Grundlage werden schliesslich exemplarische Unterrichtseinheiten entwickelt und erprobt, welche Primarlehrpersonen dabei unterstützen sollen, die Schreib(strategie)kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu Gunsten aller unterrichteten Sprachen stufenadäquat und kohärent zu fördern und somit das Lernverständnis des LP 21 im gesamten Fachbereich "Sprachen" konkret umzusetzen.

## LITERATUR

- Allgäuer-Hackl, E & Jessner, U. (2014). Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu? Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In A. Wegner & E. Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 125-145). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B. & Schlabach, J. (2018). *More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual whole school curricula*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.\*
- Barras, M. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 1-27.
- Bayer, N. & Moser, U. (2016). *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I*. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.\*

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016a). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier F, Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016b). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bimmel, P. (2006). Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In U. O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer* (4th revised, S. 362-369). Bern: Peter Lang.
- Brühwiler, C. & Le Pape Racine, C. (2017). Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1), 167-181.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F. et al. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz: Conseil de l'Europe.
- CIIP / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010-2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.\*
- Cohen, A. D. & Wang, I. K.-H. (2018). Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System*, 74, 169-182.
- Cook, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.\*
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 50(4), 940-944.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz (2015): *Lehrplan 21 – Fachbereich Sprachen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.\*
- EDK | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination: Beschluss vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).\*
- EDK | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen schule (Harmos) vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).\*
- Egli Cuenat, M. (2016). Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, 57-78.\*
- Eriksson, B., Lindauer, T. & Sieber, P. (2008). HarmoS Schulsprache: Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(3), 338-350
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Forbes, K. (2018). "In German I have to think about it more than I do in English": The foreign language classroom as a key context for developing transferable metacognitive writing strategies. In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Hgg.), *Metacognition in Language Learning and Teaching*, (S. 139-156). New York: Routledge.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore, London, Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Graham, S., McKeown, D., Kihare, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.

- Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich "Texte schreiben": Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gu, Y. (2012). Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356.
- Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98-116.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *BJEP Monograph Series II, Number 6-Teaching and Learning Writing*, 135(113), 113-135.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP 56-Projekts. Schlussbericht*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hgg.), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiel der Umsetzung* (S. 9-18). Tübingen: Gunther Narr.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Hufeisen, B. (2011a). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hgg.), *"Vieles ist sehr ähnlich." Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265-282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen, B. (2011b). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 40(2), 106-119.
- Hufeisen, B. (2011c). Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweitsprache und Textkompetenz. *Die Neueren Sprachen*, 2, 45-55.
- Jessner, U. (2007). Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Hgg.), *Encyclopedia of Language and Education* (S. 91-103). New York: Springer (= Bilingual Programs Vol. 5).
- Kim, Y. & Yoon, H. (2014). The Use of L1 as a Writing Strategy in L2 Writing Tasks. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(3).\*
- Kofler, K., Peyer, E. & Barras, M. (im Druck). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In B. Schädlich (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Material und Empirie in europäischer Perspektive / Regards croisés européens sur le plurilinguisme/pluriculturalisme: Supports didactiques et empirie*. Stuttgart: J.B. Metzler (Reihe: Literatur, Kultur, Sprache).

- Lüdi, G., Boillat, J.-M., Bosshard, H.-U. & Oertle Bürki, C. (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bern: EDK.\*
- Manchón, R. M. (2018). Past and future research agendas on writing strategies: Conceptualizations, inquiry methods, and research findings. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 247-267.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J. & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. In A. D. Cohen & E. Macaro (Hgg.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*, 229-250.
- Martinez, H. (2016). Lernerstrategien und Lerntechniken. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch & H.-J. Krumm (Hgg.), *UTB: Vol. 8043. Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6th ed., S. 372-376). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaFnE"*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 13-34). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (1st ed.). New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (2017). Strategies for L2 reading and writing in context. In R. L. Oxford (Hg.), *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (second edition, S. 272-288). New York: Routledge.
- Philipp, M. (2016). Wirksame Schreibförderung – Metaanalytische Befunde. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hgg.), *Forschungshandbuch Empirische Schreibdidaktik* (S. 187-202). Münster: Waxmann.
- Philipp, M. (2018). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. (6., erw. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philippakos, Z. A., MacArthur, C. A., Coker, D. L. & Graham, S. (2015). *Developing Strategic Writers through Genre Instruction: Resources for Grades 3-5* (1st edition). The Guilford Press.
- Repubblica e Cantone Ticino (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. <http://www.pianodistudio.ch>
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schneuwly, B. (2015). Schreibstrategien oder Textgenres: Eine Gretchenfrage. *Leseforum.Ch - Online-Plattform Für Literalität*, 2, 2-8.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J. & de Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language learning*, 61(1), 31-79.
- Sturm, A. (2016). *Mit PIRSCH+ eine Pechgeschichte schreiben*. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Sturm, A. (2017). Strategiefokussierte Intervention. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hgg.), *Forschungshandbuch Empirische Schreibdidaktik* (S. 267-281). Münster: Waxmann.

- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen: Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Pädagogische Hochschule FHNW Zentrum Lesen. Im Auftrag des Volksschulamts der Bildungsdirektion Zürich. [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/qualitaet\\_multikulturelle\\_schulen\\_quims/handlungsfelder/foerderung\\_der\\_sprache/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/7\\_1370509413622.spooler.download.1370508383103.pdf/schreibfoerderung\\_an\\_quimsschulen\\_gutachten.pdf](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/handlungsfelder/foerderung_der_sprache/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/7_1370509413622.spooler.download.1370508383103.pdf/schreibfoerderung_an_quimsschulen_gutachten.pdf)
- Takeuchi, O. (2019). Language learning strategies: Insights from the past and directions for the future. In X. Gao (Hg.), *Second Handbook of English Language Teaching*, (S. 683-702). Heidelberg: Springer International Publishing.

\* Diese Dokumente und Artikel sind im Internet frei verfügbar.