

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Es war ein mal ein Katzte und ein Vogel“

Schreibentwicklung bei Kindern mit
Migrationshintergrund in der Grundschule.
Ergebnisse der Untersuchung in der zweiten Klasse
einer Wiener Volksschule.

Verfasserin

Nataliia Danilenko

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin: Dr. phil. Marion Döll

Ein herzliches Dankeschön an

meine Masterarbeitsbetreuerin Frau Dr. Marion Döll
für die freundliche Betreuung und Unterstützung

Andreas Bauer und seiner KollegInnen
für die Hilfe bei der Datenerhebung

Dr. Christoph Gantefort
für Vertrauen und bereitgestellte Literatur

meine Familie
die mich während des Studiums stark unterstützt hat

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1-2
1.1. Aufbau der Arbeit	2-4
1.2. Untersuchungsgegenstand	4
1.3. Forschungsfragen und -hypothese der Arbeit	4-5
2. Der theoretische Teil	
2.1. Theoretische Grundlagen der sprachlichen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache	6
2.1.1. Cummins‘ Schwellenhypothese	7-8
2.1.2. Cummins‘ Doppel-Eisberg Modell	8-9
2.2. Schriftspracherwerb	9-11
2.2.1. Mehrsprachiger Schriftspracherwerb	11
2.2.2. Modell des Schriftspracherwerbs nach Frith	12-13
2.2.3. Phasen des Schriftspracherwerbes von Günter	13
2.3. Text und seine Merkmale	13-15
2.4. Diskussion um den Begriff „literacy“	15
2.5. Was ist Kompetenz?	16-17
3. Textkompetenz	17-19
3.1. Entwicklung des Sprachgebrauchs	19-20
3.2. Kompetenzmodelle, Strategien und Konzepte der Schreibentwicklung	20-21
3.2.1. Das Modell des frühen Schreibens von Bereiter und Scardamalia	21
3.2.2. Schreibstrategien nach Molitor-Lübbert	21-22
3.2.3. Schreibstrategien-Modell nach Ortner	22-24
3.2.4. Kompetenzstufen des Schreibens von Becker-Mrotzek und Böttcher	24-26
3.2.5. Modell von Hayes und Flower	26-28
3.2.6. Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter	28-30
3.2.7. Schreibkompetenzmodell nach Feilke und Augst	30-32
3.3. Thema-Rhema-Beziehungen bei Textproduktion	32-33
3.4. Stadien der Textkompetenz	33-34
3.5. Indikatoren für Textkompetenz	35-36
3.6. Eigenschaften der mündlichen und schriftlichen Sprache	36-38
4. Erzählen als Textsorte	38-39

4.1. Kriterien der Erzählung	39-40
4.2. Stufenmodell der Ontogenese des Erzählens	40-41
5. Textkompetenzuntersuchung in der Grundschule	41-43
5.1. Untersuchung von Augst	43-47
5.2. Hamburger Schreibprobe (HSP)	47-48
5.3. Untersuchung der Textkompetenz von Wurnig	49-50
5.4. Die Untersuchung von Weinhold	50-53
6. Der empirische Teil	
6.1. Projekt in der Schule	54-55
6.2. HAVAS 5 als Materialien der Untersuchung	55-56
6.3. Datenerhebung	57
6.4. Textkorpus	58-60
7. Ergebnisse der Textanalyse	60
7.1. Textlänge	60-64
7.2. Verbaler Wortschatz	64-67
7.3. Verbmorphologie	67-70
7.4. Satzverbindungen	70-72
7.5. Ergänzungen	72-74
7.6. Themenentfaltung im Erzählen	74-79
7.7. Elemente von Literarität	79-82
7.8. Analyse der Erzählschritte in der Bildgeschichten	83-84
7.9. Pronomen	84-85
7.10. Emotionalität in Kindertexten	85-86
8. Merkmale der schriftlichen Sprache in Kindertexten	86-87
8.1. Planen	87
8.2. Deiktische ausdrücke und Adverbien	87-88
8.3. Reflexive Verben	88
8.4. Selbstkorrektur	89-90
8.5. Textgestaltung	90-92
8.6. Andere Merkmale der schriftlichen Sprache	92-95
9. Conclusio	
9.1. Schwierigkeiten bei der Analyse	95-96
9.2. Ergebnisse	96-101

10. Literaturverzeichnis	102-105
11. Zusammenfassung	106
Anhang 1. Arbeitsblatt	
Anhang 2. Lebenslauf	

1. Einführung

Die Idee für eine Masterarbeit zum Thema Schreibentwicklung bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund entstand während des Studiums an der Universität. In dieser Zeit wurde das Thema der Kinder mit Migrationshintergrund in österreichischen und deutschen Schulen im Rahmen jedes Seminars thematisiert.

Als Ergebnis der ständigen Immigration und Migration in der ganzen Welt, entsprechend auch im deutschsprachigen Raum, existieren aktuell fast keine monolingualen Gesellschaften mehr. Die Sprachenpolitik der jeweiligen Länder spielt hierbei auch eine wichtige Rolle. Das Resultat der Migrationen kann man besonders gut an der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindergärten und den Schulen sehen. Das bestätigen auch die statistischen Daten von BMUKK¹ Österreich. Hier kann man sehen, dass der Anteil der Schüler mit anderen Muttersprachen als Deutsch im Jahr 2011/12 nach Bundesländern sortiert zwischen 11% in Kärnten und 47,8% in Wien schwankt. Der Mittelwert dieser Kinder in Österreich liegt bei 22%. Die Zahlen sind zu beträchtlich um sie einfach zu ignorieren.

Es wurde während des Studiums jedes Mal betont, dass solche Schüler² benachteiligt sind. Es wurde viel über einsprachige Schulen in mehrsprachigen Gesellschaften und ihrer Rolle beim Schulerfolg für diese Kinder diskutiert. Eine besondere Rolle der Muttersprache wurde dabei jedes Mal unterstrichen.

Diese Schüler mit Migrationshintergrund zeigen meistens schlechtere Leistungen als Muttersprachler. Die Information darüber bekommt man nicht nur aus statistischen Daten oder Vorlesungen an der Universität, sondern auch regelmäßig aus unterschiedlichen Medien. Die Zeitung KURIER³, zum Beispiel, schreibt über die Migranten, die sich in schlechten Schulen befinden. Berichte von Studien mit den Ergebnissen ihrer Untersuchungen⁴ findet man auch on-line.

Die bestehenden Informationen und Quellen sind für alle frei zugänglich. Nicht nur ein kleiner Kreis von Personen zeigt ein großes Interesse an diesen Problemen, sondern

¹ Ausführliche Information über Anzahl von Kindern findet man auf der Seite http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_12.pdf (letzter Zugang am 30.08.2013).

² Zur besseren und einfachen Lesbarkeit sind die Wörter SchülerIn, LeserIn, HörerIn usw. nachfolgend in der gesamten Arbeit Schüler, Leser, Hörer usw. bezeichnet.

³ Der ganze Artikel ist auf <http://kurier.at/thema/schueleranwalt/migranten-sitzen-in-schlechten-schulen/8.443.361> zu finden (letzter Zugang am 30.08.2013).

⁴ Als Beispiel kann Bericht auf diese Seite sein <https://www.bifie.at/buch/875/5/2> (letzter Zugang am 30.08.2013).

auch ein großer Teil der Gesellschaft beschäftigt sich mit diesem Thema. Diese Fakten beweisen, dass dieses Problem ernstgenommen und berücksichtigt wurde. Es wurde nach der Notwendigkeit und der Suche nach seiner Lösung verlangt.

Die bereits erfundenen profilanalytischen Verfahren, z. B. HAVAS 5, Bumerang, Delfin 4 u.a., galten als Unterstützung bei dieser Suche. Diese, zusammen mit anderen Methoden, helfen dabei den Sprachstand der Kinder zu bestimmen. Mit Unterstützung der gewonnenen Kenntnisse bei der Sprachstandsfeststellung kann man beginnen die Kinder zu unterstützen und diese somit richtig zu fördern.

Nach Auseinandersetzen mit der wissenschaftlichen Literatur und den jeweiligen Verfahren fiel auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund am Anfang der Grundschule meist nur mündlich untersucht wurden. Neben den schriftlichen Fertigkeiten wird häufig auch das Lesen analysiert. Was den Prozess des Schreibens betrifft, wird oft die Orthographie in den ersten zwei Klassen der Volksschule untersucht. Untersuchungen des freien Schreibens von Kindern jedoch findet man viel seltener. Der Blick ist oft nicht auf die Schreibentwicklung und die Textkompetenz dieser Kinder gerichtet. Die bereits durchgeführten Forschungen beweisen, dass die Wichtigkeit des Schreibens daher unterschätzt und auf bestimmtem Niveau unberechtigt ignoriert wurde.

Seminare an der Universität, Diskussionen und bearbeitete Literatur zusammen mit meiner eigenen Erfahrung bzw. meinem persönlichen Verhältnis zu dieser Thematik haben mein Interesse an diesen Fragen geweckt und waren für mich eine große Motivation, die vorliegende Masterarbeit zu verfassen. Der Zugang zu Schülern, die nach Aussage der Lehrkraft noch niemals freies Schreiben geübt haben und die Möglichkeit ihre Schreibentwicklung zu untersuchen, habe ich als große herausfordernde Aufgabe angesehen. Eine bestimmte Neugier und Spannung entwickelte ich bezüglich der Ergebnisse, die man bei der Analyse vom ersten freien Schreiben in der zweiten Klasse erwarten könnte.

1.1. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Thema entstanden. Sie besteht aus neun Teilen.

Im ersten Kapitel wird auf das Forschungsinteresse, die Motivation und die Problematik eingegangen. Hier werden Forschungsfragen gestellt, auf die im Laufe der Untersuchung Antworten gesucht wurden. Dazu wird auch eine Hypothese formuliert. Sie wird überprüft und ein Teil der Ergebnisse dieser Arbeit sein.

Das zweite Kapitel enthält theoretische Grundlagen zum Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache (L1 und L2). Das Thema des Schriftspracherwerbs und seine Phasen wurden hier thematisiert. Dieser theoretische Teil der Arbeit beschäftigt sich auch mit der Definition vom Text, seinen Merkmalen, literacy und der Kompetenz.

Im dritten Teil geht es um den Begriff Textkompetenz. Ferner setze ich mich mit unterschiedlichen Kompetenzmodellen und Strategien des Schreibens auseinander. Hier betrachte ich die Stadien und Indikatoren der Textkompetenz und lege die Eigenschaften der schriftlichen Sprache dar.

Das vierte Kapitel beinhaltet Informationen über das Erzählen als Textsorte, seine Kriterien und seine Stufenmodelle.

Der fünfte Teil präsentiert die Untersuchungen, die bereits im deutschsprachigen Raum in Grundschulen durchgeführt wurden. Neben einer kurzen Beschreibung der Untersuchungen wurde der Schwerpunkt auf die Merkmale der Textkompetenz gelegt. Hier werden vier Untersuchungen präsentiert, die dieser Arbeit am nächsten (freies Schreiben einer Bildgeschichte in den ersten Klassen der Grundschule) kommen.

Ab dem sechsten Kapitel wird der empirische Teil beschrieben. Man findet hier die Einführung und die theoretischen Grundlagen zur Untersuchung der Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S) und Türkisch als Muttersprache. Zuerst wird das Projekt präsentiert, in dessen Rahmen die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde. Dann wurde auf die verwendeten Materialien und den Durchführungsprozess genauer eingegangen.

Mit dem siebten Kapitel wird der Analyseprozess detailliert präsentiert. Hier werden die Merkmale der Textkompetenz von der Hamburger Schreibprobe (HSP) als Grundlage verwendet. Das spiegeln die ersten sieben Unterpunkte des Kapitels wieder. Eine weitere Analyse der Kindertexte wird mit Hilfe anderer Kriterien der Textkompetenz vorgelegt.

Im achten Kapitel werden die Merkmale der schriftlichen Sprache in Kindertexten analysiert und präsentiert.

Das neunte Kapitel stellt die getroffenen Schwierigkeiten während der Forschung und der Analyse dar. Hier werden auch Ergebnisse und Antworten auf die Forschungsfragen zusammengefasst und die Forschungshypothese wurde thematisiert. Die Inhalte dieses Kapitels schließen diese Arbeit ab.

1.2. Untersuchungsgegenstand

Das Hauptziel der Arbeit ist, einen Einblick in die Schreibentwicklung bzw. in die Textkompetenz von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund in einer Wiener Schule zu bekommen. Die Tatsache, dass nicht genug Aufmerksamkeit auf das freie Schreiben bei Grundschulkindern gelegt wurde, dass Kindertexte oft nicht ernst genommen und folglich unterschätzt werden und die große Anzahl von Kindern in Wiener Schulen mit Deutsch als nicht Muttersprache, beweist die Aktualität des Themas der Arbeit.

Die Wichtigkeit der Schreibkompetenz im Schulerfolg und allgemein in der Entwicklung eines Kindes sollte man nicht unterschätzen. Fried Lilian schreibt dazu:

Kinder, die sich sprachlich ungestört entwickeln, haben bessere Chancen sich bestens in Bildungspotenziale zu zeigen. Leider kämpfen viele Kindergärten und später Schulen mit Sprachentwicklungsproblemen von Kindern. Wenn man auf solche Kinder nicht achtet, kann das nicht nur zu reinen Schulproblemen, sondern auch zu Kommunikation-, Verhaltens- oder Entwicklungsschwierigkeiten führen (Fried 2005, 19).

Um die erwähnten potenziell möglichen Probleme und Schwierigkeiten vermeiden zu können, ist eine rechtzeitliche Diagnostik von diesen Kindern in allen Arbeitsarten mündlich und schriftlich nötig.

1.3. Forschungsfragen und -hypothese der Arbeit

Vor der Befassung mit diesem Thema werden konkrete Richtungen der Untersuchung bestimmt. Vor Beginn der Arbeit werden folgende Fragen formuliert. Auf dieser Basis wurde nach Antworten während der Analyse gesucht.

Die Hauptfrage dieser Arbeit ist:

Wie ist die Schreib- und Textkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule entwickelt?

Die nächsten zwei Unterfragen präzisieren die Hauptfrage und helfen dabei, eine ausführliche Antwort darauf geben zu können. Diese lauten wie folgt:

Wie gehen die Kinder der zweiten Klasse mit Schriftlichkeit um?

Welche Merkmale der Textkompetenz kann man in Texten der Kinder im Alter von 7-8 Jahren finden?

Die Kinder sind noch dabei, den Schriftspracherwerb in der zweiten Klasse zu meistern. Folglich ist der sichere Umgang mit der Schriftlichkeit noch nicht ganz gefestigt und die Erfahrung fehlt noch, daher wählen die Kinder meist noch die gewohnte mündliche Arbeitsart. Aus diesem Grund entstand ein großes Interesse, ob die Merkmale der mündlichen Sprache komplett auf die schriftliche übertragen werden oder ob die Kinder bereits beginnen, Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden. So entstand die Forschungshypothese dieser Arbeit, die während der Analyse bestätigt oder widerlegt werden sollte. Diese lautet:

Die Kinder im Alter von sieben bis acht Jahren beginnen bereits die mündliche und schriftliche Sprache zu unterscheiden, d. h. man kann in den Kindertexten Merkmale der schriftlichen Sprache finden.

2. Der theoretische Teil

2.1. Theoretische Grundlagen der sprachlichen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache

In der Literatur findet man genügend Diskussionen bezüglich der Rolle des Alters für den Zweitspracherwerb. So zum Beispiel die Hypothese der Neuropsychologen Penfield und Roberts über die kritische Phase des Spracherwerbs, critical period hypothesis (CPH). Sie vertreten die Hypothese, dass im Alter von neun Jahren die Grenze der unterschiedlichen Erwerbstypen liegt. Diese Sicht unterstützte auch Larry Selinker, der eine eigene Konzeption hierzu ausgearbeitet hat. Laut dieser spielt das Alter eine große Rolle für die Art des Erwerbstyps am Erwerbsbeginn von L2. Bis jetzt konnten die Forschungen aber keine klare Bestätigung oder Widerlegung der erwähnten Theorien finden (vgl. Griebhaber 2009, 111f.).

Zugleich zeigen auch verschiedene Untersuchungen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen schlechtere Leistungen im Deutschunterricht erzielen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Obwohl Kinder mit Migrationshintergrund entweder in Deutschland geboren oder bereits vor der Schulzeit dort aufgewachsen sind, unterstreichen und bestätigen die Ergebnisse von PISA⁵ und DESI⁶ dies noch einmal. Zusätzlich zeigen weitere Ergebnisse von Untersuchungen, dass Kinder bei früherem Erwerbsbeginn von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) häufiger geringe Kenntnisse in dieser Sprache haben als Kinder, die erst später mit Deutsch konfrontiert waren und mit dem schulischen Schriftspracherwerb in der Muttersprache begonnen haben (ebd., 112). Diese Fälle stützen die Hypothese einen negativen CPH-Effekt bei diesen Schülern.

⁵ Das Programme for International Student Assessment. Mehr dazu auf der Seite <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungsstudiederoecd.htm> (Letzter Zugang am 04.06.2013)

⁶ Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International. Mehr dazu auf der Seite <http://www.dipf.de/de/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international> (Letzter Zugang am 04.06.2013)

2.1.1. Cummins' Schwellenhypothese

Die Diskussion über einen positiven Transfer von sprachlichen Fähigkeiten der Erst- und Zweitsprache ist mit den Themen Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb eng verbunden. Es ist bereits bekannt, dass ein positiver Transfer von Fähigkeiten der beiden unterschiedlichen Sprachen möglich ist (vgl. Gantefort 2013, 25).

In der Auseinandersetzung in diesem Bereich ist es sinnvoll, die Hypothesen zur Erklärung des Zweitspracherwerbs vom kanadischen Erziehungswissenschaftler Jim Cummins zu erwähnen, der die Antwort auf dieses Phänomen im Jahr 1979 gefunden hat.

Seine Hypothesen werden bereits seit 30 Jahren breit diskutiert. Außerdem haben sie heutzutage einen deutlichen Einfluss auf verschiedene bildungspolitische Entscheidungen (ebd.).

Cummins weist der Muttersprache im L2-Erwerb einen besonderen Stellenwert zu (vgl. Gießhaber 2009, 112). Er hat eine Unterscheidung zwischen zwei Bereichen der Sprachverwendung deutlich definiert, die konversationelle und akademische Sprachkompetenz im Kontext individueller Mehrsprachigkeit. Mit anderen Worten, es wird zwischen alltäglich-privater und schulisch-institutioneller Kommunikation unterschieden. Sprachliches Wissen, welches für alltäglich-private Interaktionen notwendig ist, bezeichnete Cummins als **„basic interpersonal communicative skills“ (BICS)**. Die sprachlichen Kompetenzen, mit denen man kognitiv anspruchsvolle Zusammenhänge produziert, wie Texte oder Diskussionen, bezeichnet Cummins als **„cognitive academic language proficiency“ (CALP)**. Auf Grund dieser Trennung ist Cummins' Schwellenhypothese entstanden, die behauptet, dass der Erwerb von BICS dem Erwerb vom CALP vorausgeht. Gestützt auf diese Hypothese ist ein oft mangelnder Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund zu erklären. Weitere Beobachtungen zeigten, dass Kinder beim Erwerb von BICS in Englisch als L2 bereits nach zwei Jahren gut sprechen können, für CALP brauchen sie jedoch fünf bis sechs Jahre (vgl. Gantefort 2013, 26). Verhältnisse zwischen der Sprache in der Familie, in der Schule und ein Mangel an Förderung der L1 bei Kindern mit Migrationshintergrund können zu „Semilingualismus“ bzw. zu doppelter Halbsprachigkeit führen. Das bedeutet, dass Kinder beide Sprachen nicht ausreichend beherrscht haben (vgl. Buz 2003, 95). Auf Grund dieser Hypothese, dass der

Bildungserfolg mit der Sprachkompetenz zusammenhängt, ist die Aufgabe der Schulen, diesen Schülern in beiden Sprachen ein gleiches Maß an akademischer Sprachkompetenz zu vermitteln. Diese Meinung haben zuerst Cummins und später auch Gogolin in ihren Arbeiten geäußert (vgl. Gantefort 2013, 26).

Cummins sieht also die mangelnde Ausbildung von CALP für schlechte Schulleistungen verantwortlich. CALP ist sehr eng mit dem Schriftspracherwerb verbunden, dazu Gießhaber:

Wenn Schriftspracherwerb nicht auf eine ausreichend entwickelte (mündliche) Sprachkompetenz aufbauen kann, wie es bei Migranten mit unterschiedlichen Familien- und Schulsprachen häufig der Fall ist, kann sich auch die CALP nicht ausreichend entwickeln, ... (Gießhaber 2009, 112).

Aus der Schwellenhypothese kristallisiert sich heraus, dass L2 erst dann unterrichtet werden soll, wenn die Person bereits das BICS Niveau in L1 erreicht hat (vgl. Gantefort 2013, 33).

2.1.2. Cummins' Doppel-Eisberg Modell

Außerdem hat ein gutes Niveau von CALP in L1 eine positive Wirkung auf L2. Abstrakte Fertigkeiten können erfolgreich auf eine neue Sprache übertragen werden (vgl. Gießhaber 2009, 112, Portman-Tselikas 2002, 16).

Dazu ist ein Doppel-Eisberg Modell (Abbildung 1) entstanden. Es stellt die Interdependenz der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz in den mehrsprachigen Kontext. Mit der Hilfe dieses Modells erklärt Cummins folgendes: Wenn eine Person bestimmte Textsorten mit deren Charakteristika in der L1 schreiben kann, muss sie diese Fähigkeiten in der L2 nicht neu erwerben. Die L1-Textkompetenz dient entsprechend als Basis für L2. Der Autor meint, dass man die sprachlichen Phänomene der L1 auf die L2 übertragen kann. Das dient dem weiteren Kontakt mit L2 und der Lernmotivation. Die Unterstützung des sprachsystematischen Wissens in der L2 ist dazu von besonderer Bedeutung. Cummins unterstützt seine Interdependenzhypothese mit Ergebnissen der verschiedenen Studien, die diese Hypothese empirisch überprüft haben (vgl. Gantefort 2013, 30f).

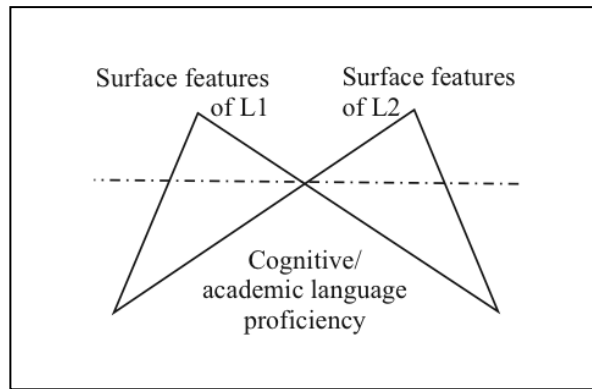


Abbildung 1: Doppel-Eisberg Modell nach Cummins (entnommen aus Gantefort 2013, 31)

Der Romanist und Sprachwissenschaftler Eugenio Coseriu hat das sprachliche Wissen nach eigenem Konzept unterteilt. Seine Klassifikation hat bestimmte Bezüge zu Cummins' Konzepten, sie besteht aber nach Coseriu aus drei Bereichen. Zur ersten Gruppe gehört das Wissen, das dem Sprechen in jeder Sprache entspricht bzw. die allgemeinsprachliche Kompetenz. Zur zweiten zählt man das Wissen, das dem Sprechen nur in einer Sprache gleichkommt. Das ist die einzelsprachliche Kompetenz. Und zur letzten Gruppe zählt der Autor das Wissen über das individuelle Sprechen. Dazu gehört das Wissen darüber, wie und in welchen Situationen man bestimmte Texte schreibt. In diesem Bereich geht es um Textkompetenz. Coseriu nennt sie auch das expressive Wissen (ebd., 36).

In weiteren Kapiteln wird im Rahmen der Themen Schreib- und Textkompetenz auf den Prozess des Schriftspracherwerbs näher eingegangen. Da der Erwerb der Schriftsprache bei Kindern der zweiten Klasse von besonderer Bedeutung ist, ist dieses Thema interessant bzw. relevant für diese Arbeit. Bis Ende der zweiten Klasse sollte dieser Prozess erfolgreich abgeschlossen sein. Außerdem ist Schriftspracherwerb ein wichtiger Teil des Spracherwerbs und ist sehr nah mit der Textkompetenz verbunden, wie bereits oben erwähnt wurde.

2.2. Schriftspracherwerb

Rüdiger Weingarten hat den Schriftspracherwerb in drei Bereiche geteilt: der Erwerb spezifischer schriftsprachlicher Textsorten und Kommunikationsformen; der Erwerb der

nötigen Schreibmotorik oder Graphomotorik und der Erwerb der Orthographie (vgl. Becker 2011, 18). Nach dieser Unterteilung kann man schriftsprachliche Kompetenzen entsprechend in drei Gruppen unterteilen – textuell-kommunikative, graphomotorische und orthographische (ebd., 139).

Schriftspracherwerb bedeutet mehr als die Beherrschung der Techniken des Lesens und Schreibens. Schriftspracherwerb bedeutet Denkentwicklung, die auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz zielt (Schröder-Lenzen 2007, 14).

Nach aktuellem Forschungsstand ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb von besonderer Bedeutung. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, Reime zu erkennen, Silben zu segmentieren und zusammensetzen zu können. Dazu gehören nicht nur Anfangs- und Endlaute eines Wortes beim Hören, sondern auch das gesamte Wort aufgrund seiner lautlichen Bestandteile zu erkennen.

Schröder-Lenzen teilt den Standpunkt, dass die phonemische Bewusstheit bei der Entwicklung des Schriftspracherwerbsprozesses eine große Rolle spielt. Die Kinder, die schon im Vorschulalter eine gut entwickelte phonetische Bewusstheit haben, können sich die Schriftsprache relativ leicht und mühelos aneignen. Und umgekehrt gelten Kinder mit schwach entwickelter phonetischer Bewusstheit als „Risikokinder“ des Schriftspracherwerbs. Obwohl diese Theorie bereits empirisch gestützt ist, gibt es zwischen GrundschulpädagogInnen unterschiedliche Meinungen. Viele sind überzeugt, dass diese Fähigkeiten stark vom schriftsprachlichen Schulunterricht abhängig sind (ebd., 34).

Die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben in der deutschen Sprache entsprechen nicht der 1:1-Zuordnung. Die Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache soll auf dem Niveau der Phoneme und Grapheme und nicht der Laute und Buchstaben funktionieren. Im Deutschen kann ein Phonem mit mehreren Buchstaben verschriftet sein, außerdem hat die Sprache 40 Phoneme und nur 26 Buchstaben. Die Varietät der Phonem-Graphem-Beziehungen ist ein zentrales Problem der Rechtschreibung (ebd., 49f.).

Die Prinzipien der Rechtschreibung sind Grundlage der Orthografie. Das phonologische, morphematische, grammatische, semantische, historische und graphisch-formale Prinzip des Erwerbs von Rechtschreibung wurde von Rieme bereits im Jahr 1974 formuliert. Jedes Prinzip stellt bestimmte Beziehungen oder Kenntnisse in

den Vordergrund, mit deren Hilfe können Lernende die Orthographie leichter erwerben (ebd., 54ff.).

2.2.1. Mehrsprachiger Schriftspracherwerb

In den Arbeiten von Tolchinsky (1998) und Röber-Siekmeyer (2003) wird betont, dass erstaunlich wenige Studien im Bereich des mehrsprachigen Schriftspracherwerbs durchgeführt wurden. Untersuchungen in den USA und Kanada in den 70er Jahren haben gezeigt, dass die Mehrsprachigkeit den Schriftspracherwerb beeinflusst. Becker unterscheidet drei Typen von Lösungsansätzen in Deutschland, die durch Untersuchungen und Forschungsergebnisse betrachtet werden:

- 1) Zweitsprachigkeitserhalt – mit zweisprachigem Unterricht zur zweisprachigen Alphabetisierung.
- 2) Deutsch als Fremdsprache (DaF) – Deutschunterricht in besonderen Vorbereitungsklassen zum Regelschulbesuch oder nach dem Unterricht.
- 3) Deutsch als Zweitsprache – gemischter Unterricht mit Berücksichtigung der Muttersprache (vgl. Becker 2011, 103f.).

Zweisprachige Kinder sind zu Beginn des Schriftspracherwerbs in einer ungleich komplexen Situation – sie müssen sofort wie auch einsprachige Kinder die Verbindung der gesprochenen Sprache und Schrift erkennen. Außerdem sollen sie auch ihre eigene Sprache differenziert verwenden können. Lautliche Distinktionen sind relevant für die Schriftsprache. Hier können die Kinder mit DaZ Schwierigkeiten bekommen, wenn sie in der Erstsprache solche Distinktion nicht schaffen (ebd., 108f.).

Nach Untersuchungen, die in Studien gemacht wurden, hat man heutzutage einen Überblick von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb der zweiten Sprache. Es ist bekannt, dass die Morpho-Syntax des Deutschen leichter und relativ problemloser von Kindergartenkindern erworben wird als von Jugendlichen. Größere Probleme haben mehrsprachige Kinder mit Passivkonstruktionen, Genus- und Kasusmarkierungen, Pronomen- und Präpositionsgebrauch (ebd.).

2.2.2. Modell des Schriftspracherwerbs nach Frith

Der Schriftspracherwerb verläuft nach bestimmten Phasen und Ute Frith hat als erste dieses Modell des Schriftspracherwerbs vorgeschlagen. Sie bestimmt die folgenden drei Stufen:

1) **Logographische**

In dieser Phase wurde ein ganzes emotional bedeutsames Wort oder ein Logo erkannt, z. B. *Coca Cola*, und sozusagen richtig gelesen. Das passiert ohne Buchstabenkenntnisse, sondern meistens mit der Hilfe des Schriftzugs. Die Wörter werden bei dieser Methode erraten und nicht gelesen.

2) **Alphabetische**

Hier werden die Wörter nicht mehr erraten, sondern das Kind nimmt Schriftbilder als eine Aneinanderreihung einzelner Buchstaben wahr. In dieser Phase fangen die Kinder an, ihre Artikulation abzuhören. Sie analysieren gehörte Laute und beginnen, lautorientiert zu schreiben. Am Anfang verschriften sie nicht alle Laute, sondern nur die, die ihnen besonders auffallen. Das Wort „*Fata*“ für *Vater* ist ein typisches Beispiel für diese Stufe.

3) **Orthographische**

Zum Schreiblernen ist diese Phase von besonderer Bedeutung und ist eine entscheidende Schwelle für normgerechte Rechtschreibung. Rechtsschreibung soll in dieser Phase die Zielorientierung sein. Hier wird die orthographische Regelmäßigkeit der Schriftsprache erarbeitet, Morphem- und Grammatikstruktur eingesehen (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 30ff.).

Auf den ersten Blick ist das Schriftsprachmodell von Ute Frith dem unten präsentierten Modell von Günther Thomé ähnlich. Frith jedoch weist auf eine enge Verknüpfung von Lesen und Schreiben hin, die einander beeinflussen und einen integrierten Prozess bilden. Im Gegensatz dazu sieht Thomé diese Prozesse relativ unabhängig voneinander, weshalb diese Prozesse einer getrennten Betrachtung bedürfen.

Das Thomé Modell unterscheidet ebenfalls drei Stufen des Erwerbs. Die erste nennt er **protoalphabetisch-phonetische Phase**. In dieser Phase werden die ersten Schreibversuche gemacht. Hier beginnt das Kind, auf die Bedeutung von Zeichen zu achten und erste Zeichen auf Papier zu bringen (manchmal ohne Bezug), z. B. *DBE* für *Ich heiße*. Weiter in dieser Phase beginnt das Kind, lautorientiert und später phonetisch

orientiert zu schreiben, z. B. *BAOM* für *Baum*. Der Autor nimmt keine Vorphase auf und zweifelt daran, dass diese Phase überhaupt Einfluss auf die spätere Schriftentwicklung hat (vgl. Becker 2011, 40f.).

Der Name der zweiten Phase ist gleich dem Modell von Ute Frith – **alphabetische Phase**. Diese Stufe erreichen Kinder am Anfang des 2. Schuljahres. Hier lernen sie das Grundprinzip der Alphabetschrift. Diese Phase beginnt mit dem phonetisch-phonologischen Schreiben, z. B. *WASA* für *Wasser*.

Zu diesem Punkt wurde oft Kritik geübt, weil hier keine Grenze zwischen der Endstufe der ersten Phase erkennbar ist (ebd., 41f.).

Und die letzte – **orthographische Phase** entspricht vollkommen der dritten Phase des Frithmodells (ebd., 42f.).

2.2.3. Phasen des Schriftspracherwerbs von Günther

Ein weiteres Modell präsentiert Klaus B. Günther. Er stellt im Mittelpunkt seines Modells die Strategien dar, die Kinder beim Lesen und Schreiben verwenden.

Nur findet man bei ihm eine „**0 Phase**“ oder **präliteral-symbolische Phase**. Hier sind Symbolisierungen der Gegenstände durch die Wahrnehmung von Bildern enthalten. Dieser Prozess spielt eine große Rolle für das Lesen und ist ein Übergangsbereich zum Leseprozess (vgl. Becker-Mrotzek 1997, 68).

Die anderen drei Phasen haben kaum einen Unterschied zum Frith Modell.

In weiteren Kapiteln der Arbeit wurden Begriffe, die man oft bei der Arbeit zum Thema „Textkompetenz“ antrifft, thematisiert und geklärt.

Im Verständnis des Fachwortes „Textkompetenz“ sind die Begriffe „Text“ und „Kompetenz“ untrennbar miteinander verbunden. Deswegen ist es zweckmäßiger zuerst, auf diese näher einzugehen.

2.3. Text und seine Merkmale

Texte existieren in mündlicher und schriftlicher Form. Zuerst wird aber die Frage, was ein Text ist, mit der Hilfe von einigen Beispielen beantwortet.

... ein Text ist eine Abfolge einzelner Sätze, die zu einem Ganzen verbunden werden. Die Textkonstitution ist somit ein grundlegendes Prinzip (Beaugrande/Dressler 1981; zit. nach Feld-Knapp 2005, 39).

Ein Text ist eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt (Brinker 1997; zit. nach Feld-Knapp 2005, 51).

Das ist natürlich keine erschöpfende Antwort auf diese Frage. In der Evolution des Textbegriffes findet man ganz unterschiedliche Versuche, den Text zu definieren. Heutzutage diskutiert man weiter darüber und es gibt keine eindeutige Definition. (vgl. Feld-Knapp 2005, 49ff.).

Jeder Text muss nach Robert-Alain de Beaugrande und Wolfgang Dressler bestimmte Eigenschaften besitzen. Ihre Textmerkmale haben sie bereits 1981 formuliert. Diese Textualitätsmerkmale spielen in der Textbildung eine wichtige Rolle. Sie machen einen Text zu einem Ganzen. Weiter wurden hierzu sieben Kriterien genannt und kurz erklärt. *Kohäsion* bedeutet der grammatische Aufbau eines Textes, Zusammenhang und Abhängigkeit von Wörtern, Satzgliedern und Teilsätzen.

Kohärenz bezeichnet den Sinn zwischen den Sätzen, die Bedeutung des Textes. Sie kommt durch die Verknüpfung des Textwissens und des allgemeinen Weltwissens zustande. Diese zwei Merkmale sind für eine Textbildung am wichtigsten. Sie sind eng verbunden, hängen von einander ab und bauen aufeinander auf.

Mit *Intentionalität* wurde die Absicht des Schreibers bezeichnet: wurden bestimmte Pläne verfolgt und Wirkungen erzielt.

Bei *Akzeptabilität* geht es um die Einstellungen des Rezipienten. Je größer das Interesse am Textinhalt ist, desto leichter werden die Störungen bei Kohärenz und Kohäsion überwunden. Dieses Kriterium hängt mit der Motivation zusammen, was bei der Arbeit mit Texten berücksichtigt werden muss.

Unter *Informativität* ist der Umfang an Bekanntheit und Unbekanntheit der einzelnen Textelemente zu verstehen. Ein informativer Text ist interessanter, aber schwieriger zu verstehen.

Situationalität bedeutet die Angemessenheit und Brauchbarkeit eines Textes für eine Kommunikationssituation. Die Bewusstheit dieser Situation hilft nicht nur beim

Schreiben, sondern auch beim Verstehen des Textes. Das bedeutet, dass jeder Text sich an Adressaten orientiert und einer bestimmten Situation entspricht.

Intertextualität betrifft das Verstehen und die Verwendung eines Textes, die von bereits bearbeiteten Texten abhängig sind. Diese Erfahrung führt zur Herausbildung der Textkompetenz (ebd., 40ff).

2.4. Diskussion um den Begriff „literacy“

In den Materialien über die schriftliche Sprache trifft man immer wieder auf den Begriff „literacy“. Daneben gibt es aber auch den Begriff „biliteracy“, wo es um zweisprachige Textkompetenz und deren Vergleich in verschiedenen Sprachen geht (vgl. Thonhauser 2002, 46ff.).

Im Kontext von Fragen der Sprach- oder Textkompetenz verwendet man in der Fachliteratur auch den Begriff Literalität⁷. Der ist aber nicht mit akademischer Sprachkompetenz, CALP, zu verwechseln oder als Synonym zu benutzen (vgl. Gantefort 2013, 30).

Rudolf de Cillia bestimmt diesen Begriff, der eine Lehnübersetzung vom englischen Wort „literacy“ ist:

Literacy [...] bezeichnet die Fähigkeit, Texte des Alltags oder des Berufs sinnerfassend zu lesen und schriftliche Texte desselben Kontextes situationsadäquat zu verfassen

(http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php).

Allgemeiner formuliert beschreibt Literacy die Fähigkeit, mit Sprache gestaltend und analysierend, kreativ und abstrahierend umzugehen. Diese Bezeichnung für Schreib- und Lesefähigkeit wurde in weiterer Folge auf die Beherrschung jedweder Kulturtechniken im weiteren Sinn übertragen. So kann man z.B. auch von ‚computer literacy‘, ja sogar ‚sexual literacy‘ sprechen

(http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php).

⁷ In der Literatur trifft man auch die andere Variante des Wortes - „Literarität“.

2.5. Was ist Kompetenz?

Becker-Mrotzek und Böttcher bringen in ihrer Arbeit folgende Definition der Kompetenz:

In der Standardsprache sagt man, dass jemand Kompetenz in bestimmten Bereichen hat, weil sie/er bestimmte Aufgaben in dem benannten Bereich zu bewältigen im Stande ist und gegebenenfalls auftretende Probleme meistern kann. Dass jemand über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, lässt sich messen am Ergebnis seiner Handlungen... (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 52).

In der Literatur findet man viele Kompetenzmodelle, die man in zwei Typen klassifizieren kann.

Nativistische Kompetenzmodelle

Dazu gehören Kompetenzmodelle von Sutter/Charlton. Sie verstehen unter Sprachkompetenz die Fähigkeit, idealer Sprecher-Hörer zu sein und grammatisch korrekte Sätze zu bilden. In diesen Kompetenzmodellen findet man, dass diese Fähigkeit auf angeborene Kenntnis der Grammatik basiert.

Der Spracherwerb – als Aneignung der Grammatik wird in diesem Konzept eher als ein Entwicklungs- oder Reifeprozess verstanden (ebd, 53).

Die Meinung angeborener Universalgrammatik ist nach folgender Logik erklärt. Es ist unmöglich, dass Kinder das komplexe Sprachsystem nur in der Beobachtung so schnell und leicht lernen. Darauf folgt: was nicht erlernt wurde, muss angeboren sein. Ein solcher Kompetenzbegriff schließt aber andere Faktoren – psychische, wie Gedächtnisleistung, Motivation, Konzentration und soziale, wie Schichtzugehörigkeit und kulturelle Identität aus.

Empirische Kompetenzmodelle

Diese Modelle haben das Ziel, empirisch überprüfbare Modelle von Kompetenzen zu entwickeln. Diese sollen individuelle Unterschiede und Entwicklungsprozesse bestimmen können. Solche Modelle wurden im Rahmen von TIMSS-, PISA-Studie und

DFG-Schwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ präsentiert. Unter Kompetenz verstehen diese Modelle die Fertigkeit, in verschiedenen authentischen Situationen adäquat reagieren bzw. bestimmte Probleme lösen zu können. Diese Modelle stellen nicht die Frage, ob die Fähigkeiten angeboren oder erworben sind. Eine empirische Analyse der Kompetenzen ist noch in der Entwicklungsphase, folglich gibt es noch keine allgemeine Kompetenz-Theorie. Alle Theorien stellen die Art und Entwicklung der Teilkompetenzen in den Mittelpunkt (ebd., 52ff.).

3. Textkompetenz

In der Fachliteratur trifft man verschiedene Varianten der Definition des Begriffes „Textkompetenz“. Unter anderen hat sich Paul Portman-Tselikas intensiv mit diesem Begriff beschäftigt und folglich ist sein Verständnis davon:

Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Information zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren (Portman-Tselikas 2002a, 9).

Unter dieser Bestimmung versteht man zwei klare Ziele. Erstens, Produktion und Verständnis von Texten mit ihren Charakteristika und zweitens, sicherer Umgang mit allen Textsorten. Für diesen Begriff steht eine kognitive Basis aller textbezogener Handlungen im Vordergrund.

Wichtig zu wissen ist, dass Textkompetenz kein Synonym zur Sprachkompetenz ist. Sprachkenntnisse braucht man natürlich unbedingt, um Texte zu verfassen, aber diese Kenntnisse separat können den Erfolg beim Textschreiben und -verstehen nicht garantieren. Genauso, wie der Spracheerwerb, verlangt die Textkompetenz eine bestimmte Art und Weise des Erwerbs im Unterricht (ebd., 9f.).

Portman-Tselikas versucht das Fachwort ausführlicher zu erklären:

Unter Textkompetenz verstehe ich zunächst die Fähigkeit, mit Texten repräsentativ und produktiv umzugehen (Portman-Tselikas 2002b, 14).

Was bedeutet es, dass jemand über Textkompetenz verfügt? Es bedeutet, dass man Texte selbstständig lesen kann und deren Information für seine weiteren Aktivitäten – Denken, Sprechen und Schreiben von weiteren Texten nutzt. Das inkludiert auch die

Fähigkeit, eigene Texte für andere verständlich und adäquat verfassen zu können. Textkompetenz spielt darüber hinaus auch für die mündliche Kommunikation eine wichtige Rolle (ebd., 14).

Diese sprachliche und kognitive Fähigkeit nennt Cummins ‚cognitive-academic language proficiency‘. Wir nennen sie hier kurz „Textkompetenz“ (Gantefort 2013, 53; zit. nach Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 8f.).

Ilona Feld-Knapp versteht die Textkompetenz als Verbindung von zwei Gruppen von Kompetenzen. Zur ersten Gruppe gehören die Kompetenzen, die sich auf eine Situation beziehen. Das sind soziale Kompetenzen, Erfahrungswerte und kommunikative Kompetenzen. Die zweite Gruppe besteht aus Kompetenzen, die sich auf einen Text beziehen. Das sind sprachliche (Sprachkenntnisse), fachliche Kompetenzen (literarisches Wissen) und inhaltliche Sachkenntnisse (vgl. Feld-Knapp 2005, 18).

Unter **Schreibkompetenz** versteht man den Einsatz von lexikalischen, grammatischen, pragmatischen Mitteln. Pragmatische Mittel schließen die Beherrschung von Mustern bzw. Textarten, Formulierungsmuster und Gliederung ein. Ein Teil der Schreibkompetenz sind Schriftkenntnisse. Unter denen versteht man die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen schriftlich zu produzieren und zu rezipieren. Außerdem fordert eine schriftliche Kommunikation eine besondere soziale Kognition. Das ist die Fähigkeit, abstrahieren, antizipieren und Perspektive übernehmen zu können.

Schreiben ist sehr eng mit sozialen Handlungen verknüpft. So spielt Schreiben im Beruf eine wichtige Rolle und steht dazu in den fachlich-institutionellen Zusammenhängen. Anklageschriften, ärztliche Gutachten oder Bedienungsanleitungen können ohne entsprechende juristische, medizinische und technische Kenntnisse nicht geschrieben werden. Infolgedessen ist Schreibkompetenz auch mit Sachkompetenz verbunden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 58f.).

Ein Text ist umso einfacher zu produzieren, je weniger Wissen zu aktivieren und strukturieren ist (ebd., 60).

Nach diesem Merkmal, Schwierigkeitsgrad, kann man bestimmte **Kompetenzstufen** unterscheiden. So werden einfache, schwierige und komplexe Schreibaufgaben in einem

Modell präsentiert. Zu einfachen Schreibaufgaben gehört eine Versprachlichung des Gewussten, das eine kommunikative Funktion erfüllt. Das sind einfache Erzählungen von Geschichten und Beschreibungen. In schwierigen Aufgaben wird das Gewusste unter einer anderen Perspektive verändert. Instruieren, Zusammenfassen oder Reproduzieren, Berichten und Protokollieren sind die Beispiele für diese Gruppe. Bei komplexen Schreibaufgaben stellt man neugeschaffenes Wissen logisch und verständlich dar. Dazu gehört Textanalyse, Rezension, Referat, Präsentation und Facharbeit (ebd., 60ff.)

3.1 Entwicklung des Sprachgebrauchs

Im Sprachgebrauch sind zwei Aspekte wichtig: Dimension der Textualität und Dimension der thematischen Orientierung.

Dimension der Textualität bedeutet, dass „je mehr Information eine Person in einem Zuge vermitteln will, desto texthafter wird ihre Äußerung sein müssen, desto höhere Anforderungen an inhaltliche und sprachliche Kohärenz muss sie erfüllen.“ (Portman-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 6). Dimension der thematischen Orientierung bedeutet, dass „je mehr sich ein Beitrag an den Gegebenheiten und Erfahrungen des Alltags orientiert, desto leichter fällt in der Regel das Reden und Verstehen.“ (ebd.).

Unterteilt man diese zwei Dimensionen in dialogisch und textuell geformt, bekommt man vier prototypische Formen des Umgangs mit Sprache in Sprachgebrauch. Grafisch kann man sie in der Form von vier Quadranten darstellen.

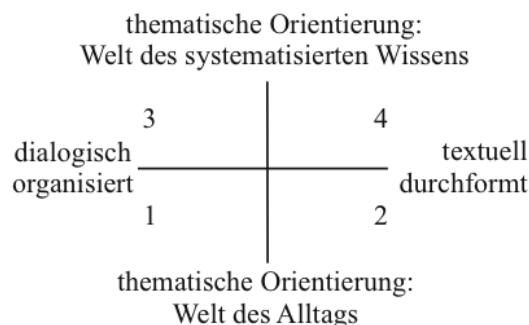


Abbildung 2: Das vier Quadranten-Schema nach Portman-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (entnommen aus Portman-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 6)

Der erste Quadrant besteht aus der mündlichen Alltagskommunikation: Phrasen der Beziehungspflege, Organisation des gemeinsamen Tuns, Einkaufen usw. Diese Kommunikation lernen die Kinder zuerst. Mit solchen Phrasen beginnt man, eine neue Sprache zu lernen. Eine mündliche Kommunikation ist hier dominant, auch solche Formen der schriftlichen Alltagssprache wie Einkaufsnotizen, SMS, Chats sind in diesem Quadranten zu verorten.

Der zweite Quadrant umfasst den Sprachgebrauch des Alltags, aber textuell geformt. Für diesen Quadranten sind mündliche und schriftliche Alltagserzählungen, Gute-Nacht-Geschichten, Trivialliteratur, Texte aus Gratiszeitungen usw. typisch. Diese Texte bilden eine Brücke zwischen Umgangs- und Hochsprache, Dialog und Text, einfachem Erleben und Reflexion von eigenen und fremden Erfahrungen.

Der dritte Quadrant ist monologisch und dialogisch geprägt, also nicht textuell durchformt. Dazu gehören „Warum“-Fragen von Kindern, die Ursachen und Gründe von unterschiedlichen Phänomenen erfahren wollen. Dazu gehören ferner politische Diskussionen im Fernsehen, die Erarbeitung eines Themas in der Klasse usw. Das kann jedoch auch in Form eines dokumentierten Interviews oder in Stichworten und Notizen vorliegen.

Und der vierte Quadrant orientiert sich auf systematisches Wissen und ist textuell präsentiert. Das sind Sachtexte, wissenschaftliche Texte usw. Im Gegensatz zum ersten Quadranten ist hier die Schriftlichkeit dominant. Es gibt aber auch da Platz für mündliche Formen, z. B. für Vorträge oder Vorlesungen.

Portman-Tselikas und Schmölzer-Eibinger sind der Meinung, dass eine solche Beschreibung des Sprachgebrauchs nicht erschöpfend ist. Diese Perspektive hilft jedoch sehr gut, Unterschiede zu erkennen, die für jede sprachgebundene Kommunikationssituation wichtig sind (ebd., 6ff).

3.2 Kompetenzmodelle, Strategien und Konzepte der Schreibentwicklung

Nach dem Carl Bereiter 1980 ein Fähigkeiten-Modell der Schreibentwicklung entworfen hatte, wurde die Schreibforschung im deutschsprachigen Raum bekannt. Zusammen mit Marlene Scardamalia haben beide aufschlussreiche Perspektiven auf Kindertexte entwickelt, wo der Übergang vom Sprechen zum Schreiben, d. h.

Ausgangs- und Übergangsmerkmale für Schreibanfänger gezeigt wurden (vgl. Weinhold 2000, 51f.).

3.2.1. Das Modell des frühen Schreibens von Bereiter und Scardamalia

Mit dem Erwerb der Schreibfähigkeiten ist auch eng die Entwicklung von Schreibstrategien verbunden. Die Verwendung dieser in der Schule ist oft intuitiv und unbewusst. Zwei von solchen Strategien haben Bereiter und Scardamalia vorgestellt. Unter Knowledge telling Strategie versteht man eine einfache Wiedergabe von Wissen in der Form vom Bericht oder Narration (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 30f.). Dadurch aktiviert der Schreiber Vorwissen, ruft die Information aus dem Gedächtnis auf, welche Aufgabe, Inhalt und Schema betrifft. Schreiben nach dieser Strategie orientiert sich nicht am Leser. Solche Schreiber suchen keine neuen Ideen, sie schreiben alles, was sie aus dem Gedächtnis abrufen können (vgl. Weinhold 2000, 71f.). Knowledge transforming bedeutet methodisch bewusstes Schreiben. Wissen wurde nicht einfach wiedergegeben, sondern durch Lösung eines gestellten Problems neues Wissen konzipiert (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 30ff.).

Perrin ist der Meinung, dass die bewusst eingesetzten Strategien als Leitplanken beim Schreiben dienen. Im Gegensatz zu Bereiter/Scardamalia, die die Wissensverarbeitung in den Mittelpunkt stellen, widmet er viel Aufmerksamkeit auf die Unterscheidung in der Art des Umgangs mit dem Arbeitsprozess. Nach Perrin haben Anfänger ihr Textprodukt als Ziel. Wenn Experten den Prozess planen, steuern und überwachen können, ist ihr Schreiben im Gegensatz bewusst (ebd., 33).

3.2.2. Schreibstrategien nach Molitor-Lübbert

1985 beschrieb Molitor-Lübbert drei Schreibtypen mit entsprechenden Schreibstrategien. Der Top-down-Schreiber, den man selten trifft, kommt von einer abstrakten Planungs- zur konkreten Formulierungsebene. Diese Strategie verlangt Vertrautheit mit Textmuster. Der Bottom-up-Schreiber steht dem ersten gegenüber. Er strukturiert die Materialien vor der Formulierung. Hier spielt Lesen als Prozess eine bedeutende Rolle. Und die dritte Strategie ist der Mischtyp von beiden oben genannten Strategien. Der Autor schreibt nicht über den Erfolg von Strategien, sondern, dass man

sie in verschiedenen Situationen abhängig von Aufgabe, Persönlichkeit des Schreibers und Fragestellung mehr oder weniger erfolgreich verwenden kann (ebd., 32f.).

3.2.3. Schreibstrategien-Modell nach Ortner

Das Ortner Schreibstrategien-Modell ist interessant und detailliert. Der Autor klassifiziert Schreibstrategien nach entsprechenden Schreibertypen. Er unterscheidet eine Reihe von Merkmalen und Faktoren, die die Wahl einer Strategie bestimmen:

- Strategien sind nicht genetisch programmiert, sie sind erworbene Organisationsschemata.
- Strategien sind personengebunden, besonders dann, wenn z. B. die Schule eine Strategie popularisiert.
- Strategien sind Kulturtechniken.
- Strategien sind mit der Schreibsituation verbunden und können bei Bedarf ersetzt werden.
- Erfolgreiche Strategien werden verfestigt.
- Strategien hängen von der Aufgabe ab.

Auf Grundlage seiner zahlreichen Untersuchungen unterteilt Ortner zehn Schreibstrategien. Eine kurze Zusammenfassung wird unten präsentiert, sie dient zur besseren Vorstellung, wie der Schreiber bei diesem Prozess strategisch vorgehen kann.

1) Nicht-zerlegendes Schreiben

Textproduzenten, die diese Strategie verwenden, sind Flow-Schreiber. Das bedeutet, dass sie aus dem Bauch heraus schreiben. Der Text wird ohne Verzögerungen und Korrekturen aufgeschrieben.

2) Einen Text zu einer Idee schreiben

Bei Verwendung dieser Strategie kann der Schreiber die Figuren oder Themen ordnen, die ihn inspirieren zum Schreiben. Hier produziert man einen Text mit geringfügiger Korrektur. Diese Strategie ist der Knowledge-telling-Strategie von Bereiter/Scardamalia ähnlich. In der Schule wurde diese Strategie bis zur achten Klasse angewendet.

3) Schreiben von Textversionen zu einer Idee

Diese Strategie ist der vorherigen mit einem Unterschied gleich– zu einer Idee werden mehrere Texte geschrieben.

4) **Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Verfasstem**

Der Schreiber verfasst hier keinen neuen Text, sondern korrigiert ihn beim Abschreiben. Man verfasst, eine neue Version einer alten. Die störenden Stellen wurden in diesem Prozess geändert bzw. verbessert.

5) **Planendes Schreiben**

Hier wurde dem Planen und der Gliederung viel Platz gewidmet. Ein Schreiber, der plant, arbeitet nach dem Kompositionsprinzip. Bei diesem Modell wird der Fokus auf die gesamte Struktur des Textes gelegt, was diese Strategie von allen anderen unterscheidet.

6) **Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln**

Schreiber, die nach dieser Strategie arbeiten, konzipieren den ganzen Text zuerst im Kopf und dann schreiben sie ihn auf. Das ist das Hauptmerkmal dieses Modells.

7) **Schrittweises Vorgehen – der Produktionslogik folgend**

Hier werden sechs Schritte – Sammeln von Materialien, Disponieren, Konzipieren, Gliedern, Formulieren und Korrigieren – genau in diese Reihenfolge durchgeführt. Das ist der ideale Weg, um einen Text, besonders einen wissenschaftlichen, zu produzieren.

8) **Synkretistisch-schrittweises Schreiben**

Dieses Prinzip kann auch „Working by chaos“ heißen. Man konzipiert keinen Text, sondern nur Textteile, oft auch nicht zusammenpassende und nicht in chronologischer Abfolge. So arbeiten Schriftsteller.

9) **Typ des Textteilschreibers**

Man schreibt nicht linear. Das ist typisch für Romanschreiber. Er kennt bereits das Ende und schreibt erst dann den Anfang und die Hauptteile des Textes.

10) **Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip – extrem produktzerlegend**

Schreiber von diesem Typ wissen nicht, wo sie einen Endpunkt des Textes haben, deswegen können sie ihre Werke nicht immer beenden. Man puzzelt am Text und weißt nicht, wann der Text fertig ist.

Die Strategien von Ortner muss man als Bausteine im Schreibprozess sehen, weil sie immer unterschiedlich kombiniert werden können. Es gibt keine Strategie, die in allen Situationen und Aufgaben sicher zu gut geschriebenen Texten führt. Der Autor lässt

offen, welche Strategie Erfolg versprechen kann, da sie von Person, Erfahrung, Motivation, Aufgabe, Arbeitsbedingungen und Texttyp abhängig ist (ebd., 34ff.).

3.2.4. Kompetenzstufen des Schreibens von Becker-Mrotzek und Böttcher

In den folgenden Kapiteln werden die Kompetenzstufen des Schreibens von Becker-Mrotzek und Böttcher präsentiert. Ihr Modell besteht aus vier Phasen:

Startphase: Erste Schreibversuche (5-7 Jahre)

Erste Schreibversuche sind bedeutsam für die Entwicklung eines Kindes. Hier geht es nicht nur um gewisse Fähigkeiten, sondern auch um die Teilhabe an der literalen Kultur. Es kann als Eintritt in die Welt von Erwachsenen angesehen werden. Erlernen von Schreiben schließt zwei wichtige Prozesse ein – Verschriften und Vertexten. Beim ersten Prozess geht es um das Festhalten von sprachlichen Einheiten mittels Schrift, also handelt es sich um Erstlesen und Erstschreiben bzw. um Schriftspracherwerb. Unter Vertexten wird die Realisierung von sprachlichen Handlungen mit Mitteln des Textes verstanden.

Schreibanfänger müssen zunächst mit Grafomotorik und Orthografie kämpfen (mit Bestandteilen des Schriftspracherwerbs). Diese zwei Aktivitäten erfordern sehr viel Aufmerksamkeit, so dass für andere keine Kapazitäten mehr bleiben. Langsames und stark konzentriertes Schreiben besetzt so viel Gedächtnisleistung, dass andere kognitive Prozesse nicht mehr möglich sind. So vergessen Kinder oft beim Schreiben, welches Wort sie schreiben wollten. Demnach sollen diese zwei Aktivitäten bei der Textproduktion von Anfängern unbedingt berücksichtigt werden.

Textproduzenten in dieser Phase unterscheiden nicht zwischen Konzepten, Notizen, Entwürfen oder fertigem Text. Sie planen nichts und können noch nicht reflektieren, deswegen benötigen sie keine systematische Überarbeitung des Geschriebenen. Es ist üblich, dass solches Schreiben als assoziativ, expressiv und mangelhaft ansehen wird. Weinhold kritisiert diese defizitäre Betrachtung jedoch und meint, dass genau diese Texte der Startphase den erkennbaren Ausdruck des Bemühens zeigen und, dass sie das Resultat einer intentionalen Handlung sind, wo man alleine, ohne Hilfe und Beeinflussung, das Thema zu öffnen versucht (ebd., 66ff.).

Ausbauphase I: Orientierung am Erlebten (7-10 Jahre)

Für diese Phase ist es typisch, dass Sachverhalte dargestellt werden, wie sie erlebt wurden. Für solche Aktivitäten sind Musterwissen (Schemata oder Scripts) von besonderer Bedeutung. Das ist Wissen über typische Handlungsabläufe oder z. B., was eine Stadt, ein Buch oder ein Haus sind. Diese Muster helfen, sich verschiedene Ereignisse besser vorzustellen, zu speichern und später wiederzugeben. In der Ausbauphase verwenden Kinder die Erzählung als Textart, um ihre Geschichten aufzuschreiben. Bereiter und Scardamalia nennen diese Strategie „knowledge telling“. Hier wurde vom Schreiber auch nichts geplant, weil alle Merkmale (z. B. Inhalt und kommunikative Funktion) schon im Muster enthalten sind. Anfängertexte sind leicht zu erkennen. Das sind kurze, beschränkte Erzählungen ohne Orientierung an Hörer oder Leser. In dieser Phase ist eine Nachfrage genug, um die Textproduktion anzuregen. Diese Strategie verwenden Kinder bis zur Sekundarstufe I (ebd., S.68ff.).

Ausbauphase II: Orientierung an der Sache und am Leser (10-14 Jahre)

Nach Bereiter/Scardamalia entspricht diese Phase dem Übergang von „knowledge telling“ zum „knowledge transforming“, wo das Wissen unter verschiedenen Gesichtspunkten neu strukturiert wird. Eine genaue Bearbeitung von Textarten ist für diese Phase entscheidend.

Im Entwicklungsverlauf gelingt es einem Teil der Schüler erst in der achten Klasse einen eigenen Textraum für die Beschreibung zu schaffen, wo der Leser herumgeführt oder direkt angesprochen wird. Genau zu dieser Zeit trifft man in Texten Erklärungen und Erläuterungen ungewöhnlicher Sachverhalte, wo Lesererwartungen nicht ignoriert werden (ebd., 70ff.).

Ausbauphase III: Literale Orientierung (ab Adoleszenz)

Diese Phase wird charakterisiert durch den Erwerb der vollständigen literalen Kompetenz. Hier geht es um geplantes Schreiben, wo alle Sachverhalte für unbekannte Leser verständlich sind. Jedoch ist man z. B. erst ab dem 18. Lebensjahr vollständig in der Lage, selbst erlebte Geschichten in einer typischen Erzählung zu formulieren.

Zahlreiche Untersuchungen des Schreibens von Becker-Mrotzek, Feilke, Augst/Faigel zeigen, dass die Schreiber in dieser Phase in allen Textarten stark am Leser orientiert sind. Sie beschreiben verständlich Handlungen mit Argumentationen. Eine Besonderheit

dieser Phase ist, dass nicht alle diese Stufe in der Realität erreichen können. Nur die Schüler, die entsprechend gefördert und gefordert werden, können die Höhe dieser Kompetenzstufe ausbilden (ebd., 73f.).

Man findet in der Fachliteratur viele Versuche von unterschiedlichen Wissenschaftlern, ein Schreibentwicklungsmodell zu schaffen. Unten werden die wichtigsten von ihnen genauer betrachtet.

3.2.5. Modell von Hayes und Flower

Eine aktive Arbeit im Bereich Schreibforschung wurde in den USA und Kanada zu Beginn der 70er Jahre begonnen. In den USA wurden mehrere Projekte zum Thema Schreiben und Schreibentwicklung durchgeführt und in einem nationalem Schreibprojekt „National Writing Projekt“ gebündelt. In dieser Forschung wurden der Schreibprozess selbst, die Entwicklung der Schreibkompetenz und der Einfluss von Lehrmethoden auf diese Entwicklung in den Fokus genommen (vgl. Becker-Mrotzek 1997, 89f.).

Im Untersuchungsprozess wurden viele Schreibmodelle entwickelt. Eines der bekanntesten Modelle ist von Hayes/Flower. (vgl. ebd. 92). Als Grundlage für die Entwicklung dieser Theorie dienten die schriftlichen Texte von kompetenten Produzenten und die Analyse der Protokolle von „thinking-aloud“ während des Schreibens, wo die Schreiber alle ihre Gedanken verbalisieren sollten. (vgl. Weinhold 2000, 37). Dieses Modell besteht aus drei Teilen: Aufgabenumfeld, Langzeitgedächtnis des Schreibers und Schreibprozess mit seinen Teilkomponenten. Der Schreibprozess wurde in drei Schritte geteilt:

- **Planen (Planning)** Hier formuliert man das Thema und die Ziele, bestimmt Motivation und Adressaten. Dazu gehören das Generieren von Ideen und die Suche nach Assoziationen. Bei dieser Etappe entstanden Notizen, Skizzen, Satzfragmente usw.
- **Formulieren (Translating)** Bei diesem Schritt werden alle in der Planungsphase gesammelten Informationen in Sätze formuliert und aufgeschrieben.

- **Überarbeiten (Reviewing)** In dieser Phase wurde der Text gelesen und korrigiert. (ebd., 92f.).

Nach Hayes und Flower ist die Planungsphase am wichtigsten, und bestimmt zentral den Erfolg des ganzen Prozesses. Hier ist die Fähigkeit Schreiben und gleichzeitiges Nachdenken von besonderer Bedeutung (vgl. Weinhold 2000, 43).

Dieses Modell ist unten in Form einer Tabelle dargestellt:

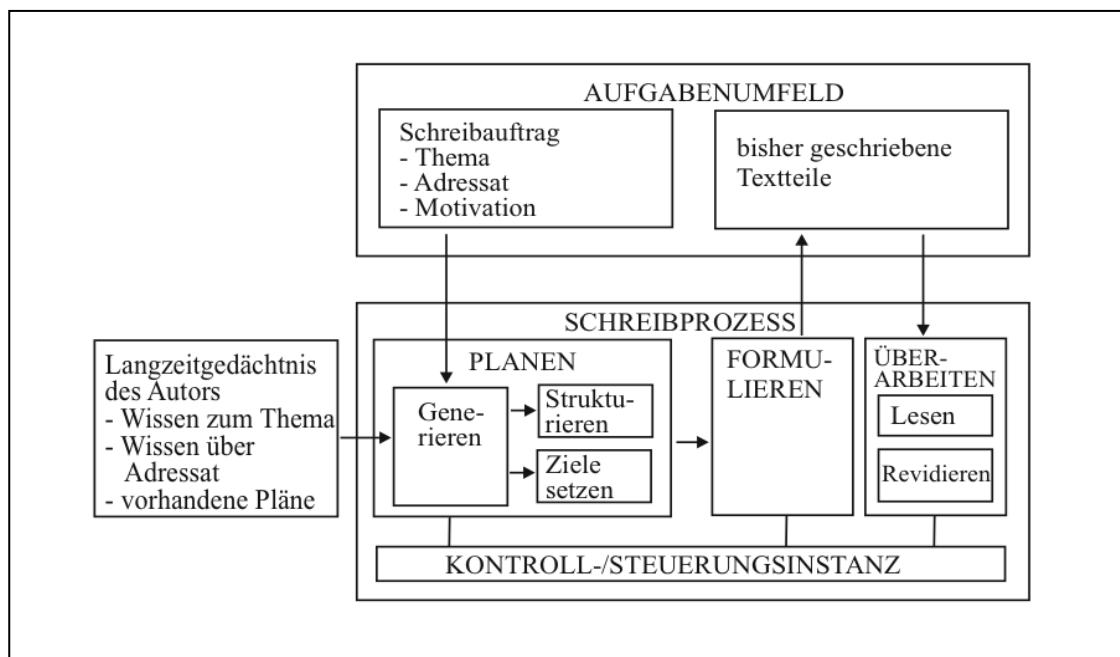


Abbildung 3. Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (entnommen aus Gantefort 2013, 77).

Später wurde dieses Grundmodell regelmäßig ergänzt. Zum Beispiel hat Otto Ludwig die Motivation als eine wichtige Komponente des Modelles, besonders für Anfänger, hinzugefügt. Er stellt sie nicht als Ausgangspunkt für das Schreiben, sondern als „eine Größe, die aus dem Schreibprozess selbst resultiert“ (Weinhold 2000, 45), dar. Diese Idee wurde von Mechthild Dehn unterstützt, der die Motivation zur Voraussetzung der Textkompetenzentwicklung zählt. Paul Portmann-Tselikas hat diese mit bereits bekannten Modellen zusammengelegt und definiert, was Schreibkompetenz ist (ebd., 46):

... übergeordnete, koordinative Aktivität, in der eine ganze Anzahl von Wissens- und Prozeßmomenten aufgerufen werden und zusammenspielen müssen, um einen Text (...) zu erzeugen. Das heißt: Schreiben und Lesen sind Denk- und Organisationsleistungen. Nicht nur die einzelnen Wissenskomponenten spielen eine Rolle, sondern auch und vielleicht vor allem die Koordination ihres Zusammenspiels. Erst die Fähigkeit, dieses Zusammenspiel über die verschiedenen Wissensbereiche hinweg zielgerichtet zu unterhalten, stellt so etwas wie „die Schreibkompetenz“ dar (Portmann 1993, 99; zit. nach Weinhold 2000, 46).

3.2.6. Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter

Bereiter hat sich für die Textkompetenz von Anfängern bis hin zu kompetenten Textschreibern interessiert. Bei der Arbeit zu diesen Punkten ist sein Modell der Schreibentwicklung entstanden, welches fünf Phasen unterscheidet. Unten werden sie mit Übertrag auf das fremdsprachliche Schreiben präsentiert.

1. Phase des assoziativ-expressiven Schreibens

Auf dieser Etappe schreibt die Person alles, was ihr zu einem Thema inhaltlich einfällt. Es geht hier um lineares Schreiben. (vgl. Kacjan 2002, 64). Das ist eine einfache Schreibstrategie, die Schreibanfänger verwenden. Die wichtigste kognitive Leistung für diese Phase ist die Beherrschung von mindestens einem allgemeinen Genre-Schema (vgl. Weinhold 2000, 56). Weinhold beschreibt dies folgendermaßen:

Beherrschung des Schreibens i.S. der basalen Routinen und eine genre-kontrollierte, semantische Assoziationskette, die eben auch schriftlich umgesetzt werden kann, bestimmen also nach Bereiter die Schreibleistungen zu Beginn der Textentwicklung (ebd., 56).

Die Fähigkeit, die hier erwartet wird, ist Flüssigkeit in der schriftlichen Produktion und im Bereitstellen von Wissen. Flüssiges Schreiben wurde als inhaltliche Kohärenz des Textes verstanden (vgl. Kacjan 2002, 64).

2. Phase des normbewussten Schreibens

In diese Phase können Produzenten Orthografie, Zeichensetzung und Syntax beim Schreiben berücksichtigen (ebd.). Beim normbewussten (performativen)

Schreiben geht es nicht um die Entwicklungsstufe, sondern um „single massive reorganisation of behavior“ (Weinhold 2000, 56). In dieser Phase steht der Text selbst als Produkt im Vordergrund. Man erwartet dabei die Beherrschung von Schreibregeln.

3. Phase des kommunikativen Schreibens

An dieser Phase ziehen die Produzenten vermutliche Leser oder Adressaten mit ein. Es ist erst dann möglich, wenn die Schreiber sich in andere hineinversetzen können. Für diese Produzenten steht Inhalt und Form im Vordergrund. Für diese Phase sind Anreden des Lesenden oder direkte Fragen an Rezipienten gebräuchlich.

4. Phase des gestaltenden Schreibens

Diese Etappe unterscheidet sich von oben genannten, weil die Schreiber hier nicht nur Texte produzieren können, sondern auch in der Lage sind, sie kritisch zu bewerten. Diese Fähigkeit führt zum „feedback-loop“ des Schreibens und Lesens (vgl. Kacjan 2002, 64f.). Schreiben ist hier nicht nur als Mitteilungselement, sondern als kreativ-produktive Tätigkeit angesehen, wo bereits ein persönlicher Schreibstil erkennbar wird (Weinhold 2000, 56).

5. Phase des epistemischen (wissen-entwickelnden) Schreibens

Das ist die höchste Phase der Textkompetenz. Die Schreiber haben in dieser Etappe alle Fähigkeiten der vorherigen Phasen erreicht. Mit deren Hilfe können sie die Texte und das eigene Verstehen verbessern. Schreiben ist ein Teil des Denkens, beeinflusst das vorhandene Wissen und fördert die Selbstreflexion. Schreibexperten können ihr Denken und Wissen gleichzeitig koordinieren. All ihre Tätigkeiten sind gut entwickelt, denen kann gleichzeitig viel Aufmerksamkeit gewidmet werden (vgl. Kacjan 2002, 65f.).

Eine bessere Übersicht des Bereitermodells ist in der Tabelle unten dargestellt:

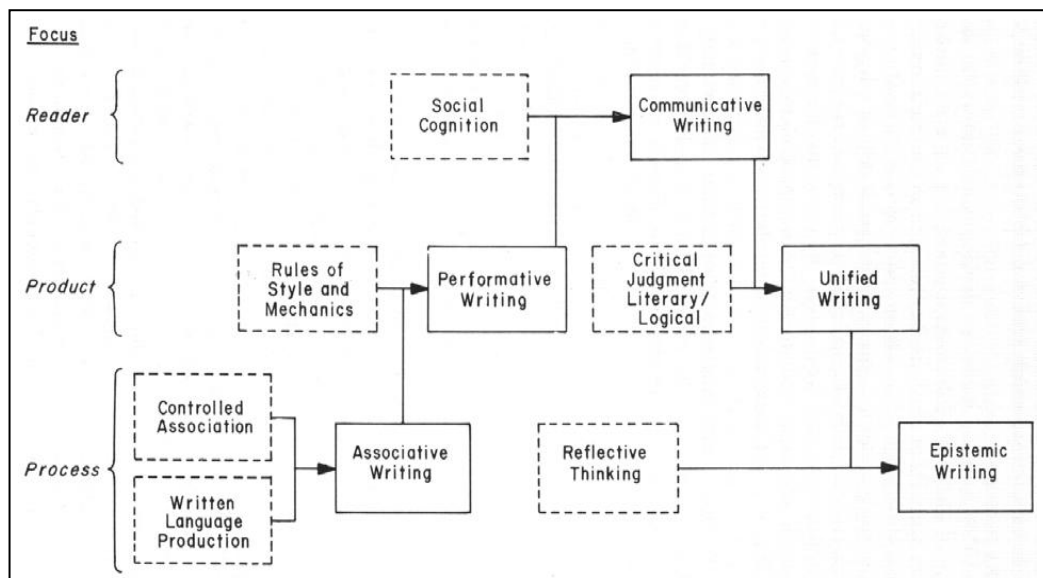


Abbildung 4. A model of skill systems integration in writing development nach Bereiter (entnommen aus Weinhold 2000, 55)

Bereiter versteht, dass Schreibleistung eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden ist. Ihn interessiert die kognitive Entwicklung, die sich auf Indikatoren des Schreibens beziehen. Sein Modell besteht aus verschiedenen Stufen. Sie sind nicht stabil, nicht homogen und enthalten in sich andere Formen. Die Stufen sind nicht universal und sollen nicht in gegebener Reihenfolge durchlaufen werden. Eine Stufe ist für ihn eine Form der Organisation des Schreibprozesses. Man kann dann erst von einer Stufe zur anderen übergehen, wenn die bisherigen Prozesse auf einem bestimmten Niveau automatisiert sind. Bereiter betont, dass „Entwicklung ein integrativer Prozess ist, in dem entsprechend der jeweiligen Herausforderung und der zur Verfügung stehenden Verarbeitungskapazität neue Fähigkeiten integriert werden“ (Weinhold 2000, 54).

3.2.7. Schreibkompetenzmodell nach Feilke und Augst

Mitte der 80er Jahre hat Helmuth Feilke das Konzept der Entwicklung der Schreibkompetenz entwickelt. In seinem Modell wird Textkompetenzentwicklung als „sukzessiven Aufbau von kohärenzstiftenden Strategien von Schreibern“ (ebd., 68) bezeichnet. Von großem Interesse des Autors ist die Erfüllung von Varianten der Kohärenzprinzipien (-strategien), die man für die Strukturierung eines Textes

verwenden kann. Feilke hat viele Unterlagen zu Untersuchungen und bisherige Entwicklungsmodelle analysiert und ein eigenes Modell mit vier Stufen konzipiert:

1. Perspektive aus der subjektiven Erlebniswelt des Ich.
2. Perspektive auf die „objektive“ Welt der Dinge, wie sie sich das Ich ordnet.
3. Perspektive auf die Sprache und den Text als Medium
4. Perspektive auf den anderen und die Wechselseitigkeit der Perspektiven (ebd., 68f.).

Von besonderer Bedeutung ist das kognitive Modell von Örtter, das Autoren auch bei eigenen Modellen berücksichtigen, weil jede Handlung des Schreibens stark mit kognitiven Voraussetzungen verbunden ist. Dies ist in der Abbildung 5 dargestellt:

Ein interaktives Modell von Wissenskomponenten

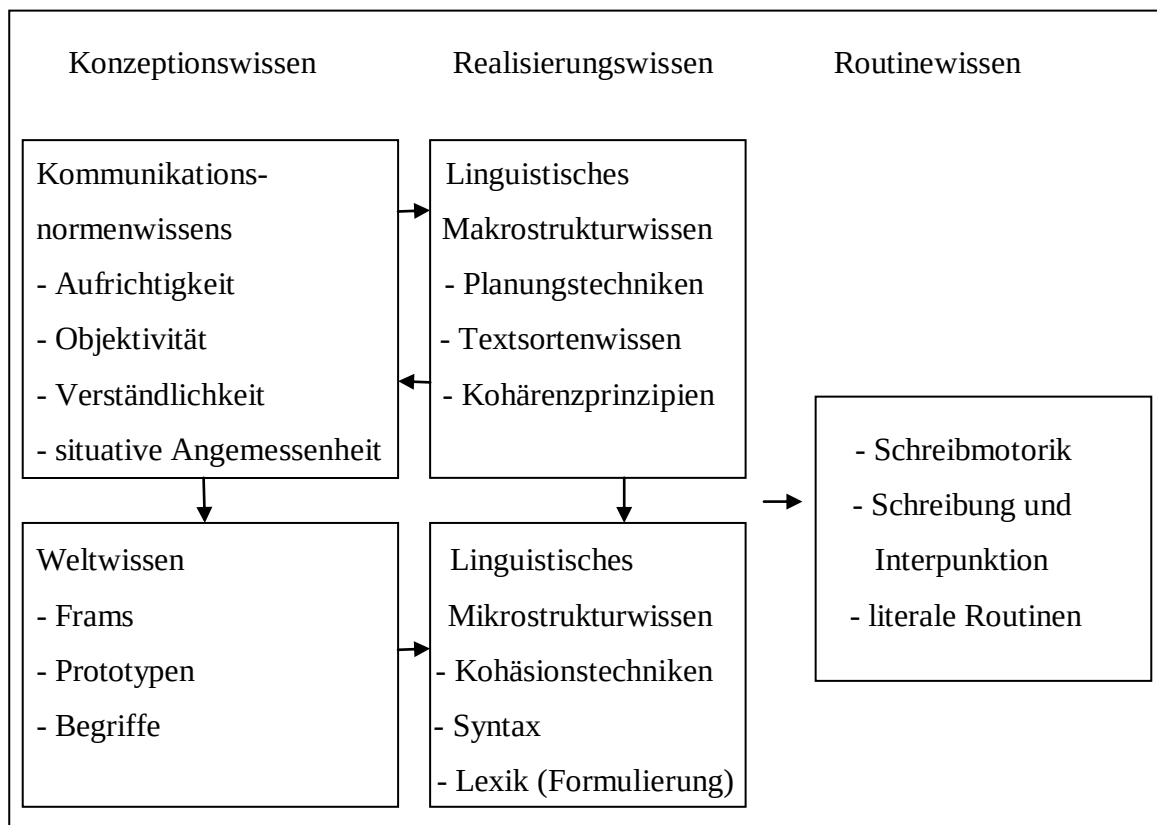


Abbildung 5. Kognitives Modell nach Örtter (entnommen aus Feilke/Augst 1989, 302).

Wie man auf der Abbildung 5 sehen kann, unterschied man in diesem Modell drei Typen von Wissen. Der erste Typ ist Konzeptions- oder Wozu-Wissen. Hier entscheidet man, wozu er schreibt und worauf er sich in diesem Prozess bezieht. In diesem Punkt ist

die Gruppe der Kommunikationsnormen und Weltwissen bedeutend. Der zweite Typ ist Realisierungs- oder Was-Wissen. Hier geht es um Wissen über Handlungsformen und deren Elemente, anderes gesagt, über Mittel der Realisierung des Handlungsinns. Dieser Typ von Wissen besteht aus linguistischem Makro- und Mikrostrukturwissen. In der dritten Ebene handelt es sich um bereits unbewusste schriftliche Routine. Routinen der mündlichen Sprache sind hierfür nicht brauchbar (vgl. Feilke/Augst 1989, 301ff.).

Entwicklungsmodell von Feilke/Augst

Kommuni- kationsbezug	Problem- dimension	Norm	Entwicklungs- aspekt
Ich	Expressive	Aufrichtigkeit	Desymptomatisierung
Die Sache	Kognitive	Objektivität	Dekontextualisierung
Der Text	Textuelle	Homogenität	Rexlexivierung
Der Andere	Soziale	Angemessenheit	Kontextualisierung

Abbildung 6. Schreibentwicklungsmodell nach Feilke und Augst (entnommen Feilke/Augst 1989, 314).

3.3. Thema-Rhema-Beziehungen bei der Textproduktion

Bei der Textproduktion sind Verstehensprozesse viel wichtiger als die mechanische Regelanwendung. Thematische Progression mit Verständnis von Thema und Rhema hilft Zusammenhänge in den Texten herzustellen. Thema ist das Bekannte im Text, d.h. worüber gesprochen wird. Rhema ist das Neue im Text bzw. was über das Thema gesagt wird.

Nach der Position von Thema und Rhema in einem Satz und Text wurden drei Modelle vorgestellt.

1. Das Treppenmodell

Hier ist das Rhema des ersten Satzes zum Thema des zweiten Satzes. Das Rhema des zweiten Satzes wird zum Thema des dritten Satzes usw. Typische Textsorte für dieses Modell sind Märchen.

2. **Das Kammodell**

In diesem Modell bleibt das Thema in jedem nächsten Satz gleich und bildet in jedem Satz ein neues Rhema. Typisch für dieses Modell ist der Lebenslauf.

3. **Das Gabelmodell**

Hier wird das Rhema des ersten Satzes in Satz zwei und drei in zwei Themata aufgelöst, zu denen neue Rhemata gebildet werden. Für dieses Modell sind die Beschreibungen von Personen, Landschaften, Räume, Gemälde usw. typisch.

Diese Modelle kommen meistens nicht in reinen Formen, sondern gemischt vor. Die Kenntnisse über die Modelle helfen bei Verwendung von Konjunktionen, Pronomen, bestimmten und unbestimmten Artikeln usw. (vgl. Esa/Graffmann 1993, 25ff.).

3.4. **Stadien der Textkompetenz**

Während der literalen Entwicklung entfalten sich die schriftlichen Fähigkeiten der Person sukzessiv. In diesem Prozess kann man bestimmte Phasen oder Stufen differenzieren. Sie sind nicht stabil, können vermischt sein und einander überlappen.

Schmölzer-Eibinger definiert vier Stufen dieser Entwicklung:

1. **Von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit**

Bei dem engeren literalen Kontakt wurde die mündliche Kommunikation durch schriftlich geprägte Sprachhandlungsformen ersetzt. Oft beginnt dieser Übergang bei der Einschulung. In der Schule finden auch andere wichtige Änderungen statt. Im Unterricht verschieben sich die alltagsbezogenen mündlichen Interaktionsformen zu fachsprachlich geprägten, schriftlichen Kommunikationsweisen. Das hilft den Kindern, ihre alltäglichen Erfahrungen und Erlebnisse mit den neuen Kenntnissen zu verankern.

Da mit dem Zustand dieser Entwicklung kognitive und sprachliche Aufgaben verbunden sind, haben die Kinder, die eine schwach entwickelte Textkompetenz haben, vielfältige Probleme. Solche Schüler haben nicht nur Schwierigkeiten mit dem Schreiben oder Lesen, sondern auch mit dem Sprechen. Genau diese Phase, der Übergang von schriftlicher zur mündlichen Sprache, zeigt, wie gut und flexibel die Kinder mit beiden Arten der Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten umgehen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, 143f.).

2. **Von der subjektiven zur integrativen Perspektive**

In dieser Phase wird die Entwicklung von subjektiven zu allgemeinen Perspektiven wichtig. Erste Texte sind ausschließlich mit persönlichem Zugang konzipiert. In solchen Texten sind Gedanken und Informationen nicht eingebunden. Bereiter und Scardamalia nennen das im Rahmen der Produktionsstrategie „knowledge telling“. Die Entwicklung läuft durch den Übergang von der „Ich-Perspektive über die Sachperspektive und die Sozial-Perspektive zur Text-Perspektive“ (ebd., 144). Im Laufe der Entwicklung differenziert man die schriftsprachlichen Elemente, ordnet Textmuster und konstruiert komplexere Aussagen. Der Inhalt ist nicht mehr subjektiv, sondern bezieht sich auf den Sachverhalt. Subjektive Perspektiven und persönliche Erfahrungen spielen dabei eine immer geringere Rolle (ebd., 144f.).

3. Von der Linearität zur Komplexität

Bei frühen Stadien des Schreibens konzipieren die Lernenden linear Wort für Wort, Satz für Satz. Später wird die Textstrukturierung integriert und die Textkohäsion erhöht. Der Wortschatz und die Syntax werden komplizierter und differenzierter. Die Entwicklung zur Komplexität kann man sowohl in Schreibprodukten, als auch im Herstellungsprozess von Texten bemerken (ebd., 145).

4. Vom performativen zum epistemischen Stadium

Eine weitere Entwicklung der Textkompetenz (nach Wells) zeigt die Übergänge vom „performativen über das funktionale und informationelle Stadium zum epistemischen Stadium“ (ebd.). Die Fähigkeit, die Information im performativen Stadium bloß reproduzieren zu können, führt zur nächsten Stufe, zum funktionalen Stadium, wo man bereits einfache literale Handlungen ausführen kann. In der informationellen Stufe kann man lesen, um sich zu informieren. Im epistemischen Stadium steht der Wissenserwerb mittels Texten im Zentrum. Ab jetzt können die Lernenden mit Hilfe von Sprache reflektieren und kreativ sein. Bereiter ist der Meinung, dass dieses Stadium, die Fähigkeiten nützliche Information im Text zu erkennen, zu bearbeiten und Probleme der Textverarbeitung zu lösen, einschließt (ebd., 145f.).

3.5. Indikatoren für Textkompetenz

Schmölzer-Eibinger hat sechs Indikatoren für Textkompetenz vorgeschlagen. Im Rahmen jedes Indikators definiert sie „hohe“ und „niedrige“ Textkompetenz. Sie hat entsprechende Merkmale für Lesen und Schreiben konzipiert. Für diese vorliegende Arbeit wurden diese nur für das Schreiben relevant und weiter thematisiert:

Perspektivenwechsel und Strategievielfalt

Es geht hier um die Fähigkeit, Texte beim Schreiben aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, unterschiedliche Schreibstrategien zu verwenden und mit deren Hilfe Texte bearbeiten und gestalten zu können. Hierbei spielt eine gezielte, flexible Nutzung von Hervorhebungen beim Schreiben, Aufmerksamkeit auf lokale und globale Ebenen des Textes, distanzierte Haltung zum Text und mehrfache Überprüfungen von Formulierungen eine wichtige Rolle (ebd., 147f.).

Bedeutungskonstruktion im Kontext

Wer Textkompetenz hat, baut die Wortbedeutungen, Sinnstrukturen und ihre Zusammenhänge adäquat und verständlich auf. Hier werden folgende Merkmale berücksichtigt: Angemessenheit in der Begriffsverwendung, Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit von Äußerungen (ebd., 148f.)

Fokussierung von Kernaussagen

Es handelt sich um die Fähigkeiten, vom Schreiber zentrale Inhalte zu erkennen und sich darauf zu fokussieren. Darunter wird verstanden, dass die zentralen Inhalte im Zentrum stehen und mehrfach überprüft und verdeutlicht werden und darum, dass die Fokussierung auf das Textthema geht. (ebd., 149).

Themenentfaltung und Textkohärenz

Dieser Indikator zeigt, ob die Sinnstrukturen in einem Text zu erkennen sind und wie ein Thema dargestellt wurde. Hier wird erwartet, dass die sprachlichen Elemente schlüssig aufeinander Bezug haben, der Text ausreichend Kohäsionsmittel enthält, die Textqualität konstant ist, der Text klar strukturiert ist usw. (ebd., 150).

Veränderungen am Text

Die Quantität, aber auch Qualität der Textrevisionen zeigt das Niveau der vorhandenen Textkompetenz. Dieser Punkt enthält drei Untermerkmale: Intensität, Art und Ort der Veränderungen. Hier geht es um verschiedene Grade und Ebenen der Korrektur und Verbesserung von Äußerungen (ebd., 150f.).

Sprachliche Variation

Sprachliche Variation spielt in Schreibprodukten eine große Rolle, mit denen die Produzenten ihre Gedanken, Ideen sprachlich kreativer, differenzierter präsentieren können. Da sind ein umfangreicher, spezifischer Wortschatz, stilistisch variantenreiche Textgestaltung, einfache und komplexe Sätze, Einsatz von unterschiedlichen Erzählelementen etc. von großer Bedeutung (ebd., 151f.).

3.6. Eigenschaften der mündlichen und schriftlichen Sprache

Die Zusammenarbeit und die umfangreichen Untersuchungen von Bereiter und Scardamalia wurden auf den Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit und Merkmalen von Anfängerschreiben konzentriert. Die Schreibanfänger, die bis dahin an face-to-face-Kommunikation gewöhnt waren, sollten sich beim Schreiben auf die Situation ohne Hörer und einen unbekannten Adressaten orientieren. Das Kind muss durch ein bereits bekanntes Produktionssystem (mündlich) allein ein schriftliches Sprachsystem entwickeln. Mit Hilfe dieser Fähigkeit wurde ein Diskurs selbständig präsentiert. Schreibanfänger sind jedoch an Konversationsschemata beim Textaufbau orientiert und vom Hörer abhängig. Das Ausweichen in dieser Abhängigkeit zeigt den Übergang zur Schriftsprache (vgl. Weinhold 2000, 57ff.).

Portman-Tselikas unterstreicht, dass die alltägliche Interaktionsfähigkeit eine Basis für Textkompetenz ausmacht. Textbasierte Kommunikation ist ein Teil oder eine Form der Kommunikation, die die folgenden vier wichtigen Eigenschaften hat (vgl. Portman-Tselikas 2002b, 14):

Ein Höchstmaß an Sprachlichkeit

Mündliche Kommunikation ist eine Interaktion von Sprecher und Hörer in einem gemeinsamen Handlungsraum. Dabei sind deiktische Ausdrücke und nonverbale Kommunikation üblich (vgl. Weinhold 2000, 27f.). Sie ist reich an Mimik, Gestik, Tonfall usw., die für die Bedeutung und das Verstehen wichtig sind. Die schriftliche Sprache hingegen ist arm an solchen Merkmalen. Demnach gibt es besonders beim Schreiben Bedarf an Genauigkeit und Zuverlässigkeit von sprachlichem Wissen (vgl. Portman-Tselikas 2002b, 14). In der schriftlichen Kommunikation transformieren sich Sprecher und Hörer entsprechend in Schreiber und Leser. Hier entfällt die akustische

Dimension als Übertragungsmittel, ein gemeinsames Zeitfeld und Verständigungsgeschehen gestalten sich in der Schrift. Die Verschriftung der Kommunikation ändert das sprachliche Handeln, die Bedeutung und Sinnkonstitution befinden sich in neuen Verhältnissen (vgl. Weinhold 2000, 27f.).

Kontextreduktion

Konkrete Situationen bestimmen die Themen und den Gang von Interaktionen des Alltagsgesprächs. Für Texte ist die Textsortenzugehörigkeit meistens bestimmend, welches Thema und welche Verwendungssituation für einen Text gewählt werden. Das ist entscheidend wichtig für einen Leser, der einen Verständnishorizont für den Text aufbauen soll (vgl. Portman-Tselikas 2002b, 14).

Themenzentriertheit

Da die Texte monologisch sind und bestimmte Fragen behandeln, ist die Reaktion vom Leser auf die Fragestellungen des Schreibers nicht sichtbar. Der Text ist festgelegt und bestimmt die Charakteristik der Leseaufgabe – rezeptive. Der Leser braucht zusätzlich ein spezifisches Vorwissen und Fähigkeiten, um komplexe Texte zu einem Konzept zu verarbeiten. Diese Ansprüche sollen besonders bei der Textproduktion berücksichtigt werden.

Strukturiertheit und Formbestimmtheit

Texte sollen an gewisse Anforderungen konzipiert sein. Das ist Kohärenz, adäquate Informationsauswahl, -darstellung etc. (ebd., 14f.).

In einer mündlichen Situation kann man den Hörer direkt beeinflussen, nach Erklärungen bitten oder Rückfragen stellen. Leider kann ein Schreiber den Effekt seines Textes nicht sehen oder beeinflussen. Noch dazu passiert Produktion und Rezeption eines schriftlichen Textes nicht gleichzeitig und unabhängig voneinander. Folglich muss ein Schreiber mit den Mitteln von Schreiben für das Verständnis seines Textes an einem anderen Ort und zu anderer Zeit sorgen. Man muss bestimmte Verfahren finden, damit diese die kommunikativen Funktionen übernehmen können. Da für beide Aktanten nur Geschriebenes zugänglich ist, müssen alle Situationselemente verständlich versprachlicht werden.

Der schreibende Text ist während des Produktionsprozesses die ganze Zeit vor den Augen des Schreibers. In diesem Moment dient er ihm als Gedächtnisstütze und ermöglicht einen anderen Grad der Komplexität als mündliche Kommunikation. Dieser

Text kann überarbeitet werden oder als Anregung für Reflexion und neue Gedanken dienen. Das Geschriebene erleichtert, durch visuelle Zugänglichkeit seine Gestaltung schneller zu erkennen. Mit der Hilfe von Interpunktion, Absätzen usw. ist es möglich, die Gedanken so zu formulieren, dass der Leser sie genau in der richtigen Art auffassen kann. Der Leser versteht besser als beim Hören, durch das Layout des Textes, sieht, wo ein Gedanke beginnt und endet und in welchen Verhältnissen das Geschriebene zueinander steht.(vgl. Weinhold 2000, 27ff.).

Reich thematisiert das Problem der Konfrontation mit der Bildungssprache in sprachlich heterogenen Gruppen in der Schule. Im Rahmen der Diskussion darüber legt er viel Wert auf die Bedeutung der Bildungssprache und ihrer Merkmale. Unter anderen Bereichen findet man die Gruppe von syntaktischen und textuellen Merkmalen der Sprache. Diese beziehen sich auf Besonderheiten von Satzbau und Aufbau von Texten. Hier sind folgende Merkmale zu berücksichtigen:

- Explizite Markierung der Kohäsion. Dazu gehört der Textzusammenhang.
- Satzgefüge. Das sind Konjunkional- und Relativsätze, erweiterte Infinitive usw.
- Unpersönliche Konstruktionen. Unter diesen Passiv, Man-Sätze, etc.
- Funktionsverbgefüge. (z. B. einer Prüfung unterziehen, in Betrieb nehmen)
- Umfängliche Attribute (Attributsätze).

Die Bildungssprache unterscheidet sich auch auf lexikalisch-semanticen Ebenen. Hier verwendet man differenzierende und abstrahierende Ausdrücke. Es gibt mehr Präfixverben mit untrennbaren Präfixen und Reflexivpronomen in der Sprache. Man trifft da öfter Nominalisierungen und Fachbegriffe (vgl. Lange/Gogolin 2010, 13).

Da in der vorliegenden Arbeit im praktischen Teil mit der Textsorte Erzählen gearbeitet wurde, ist es sinnvoll, dies im theoretischen Teil zu erwähnen. Im weiteren Kapitel wird über das Erzählen, ihre Kriterien und das Stufenmodell nach Augst präsentiert.

4. Erzählen als Textsorte

Erzählen ist eine Textsorte, die Kinder gerne nutzen, außerdem ist das Erzählen auch bei der Forschung der Ontogenese der Schreibentwicklung beliebt (vgl. Augst 2007, 45). Beim Erzählen ist die Perspektive des Subjektes, das erzählt, dominant. Der

Schreiber realisiert seine Erlebnisse, Gefühle, Erlebtes und Erfundenes meistens noch stark emotional in diesen Geschichten. Aus diesem Grund ist das Erzählen näher als andere Textsorten zur mündlichen Kommunikation. Hier kommt die direkte Rede vor, die Handlungen lebendig präsentieren kann. Das Erzählen hat eine spannende Gestaltung und kann auf Einleitung, Hauptteil mit Höhepunkt der Spannungskurve und Schluss unterteilt werden. Im Erzählen kommt das Präteritum oft vor.

Man unterscheidet beim Erzählen Bildgeschichten, Nacherzählung, Erlebnis- und Fantasieerzählung (vgl. Fix 2008, 94ff.).

4.1. Kriterien der Erzählung

1. Planbruch, Spannung, Pointe

Die Kinder verbinden die Wörter so (z. B. nass, kalt, dunkel) in Beschreibungen, dass der Leser den Eindruck von Gefahr oder von einem unangenehmen Platz bekommt. Das kann automatisch der inhaltliche Planbruch für den Leser sein. Das wird mit „auf einmal“, „blitzschnell“, „vorsichtig“ realisiert. Dies können bereits bis zu 82% der Kinder der zweiten Klasse bilden⁸. Die Spannung befindet sich zwischen Planbruch und Pointe und nur ein Viertel der Kinder in der zweiten Klasse konnten das in der Geschichte erzeugen. Inhaltliche Pointen beherrschen sogar ein Drittel. Die Pointe findet man am Ende – „Sie tanzen“, „Sie haben einen Schatz gefunden“.

2. Tempusgebrauch

Die Kinder erkennen bereits in der zweiten Klasse, dass die Erzählung das Vergangenheitstempus verlangt. Bei Augst haben z. B. nur 3 % der Kinder Präsens gewählt. Aber sie mischen die Zeiten noch.

3. Figurenrede

Dadurch wird die Geschichte lebendiger, die Figurenrede involviert den Leser; das macht das Erzählte dynamisch. In der zweiten Klasse bildet über die Hälfte der Kinder Dialoge mit Figuren; dies steigt stark mit dem Alter an.

4. Feste Formen

Phraseologische Wendungen, wie „Es war einmal“, „Eine grausame Nacht“, „Ein schöner Tag“, „Jetzt war der man reich und glücklich“, sind in den Erzählungen üblich. Die Kinder nehmen sie hauptsächlich aus Märchen.

⁸ Die Beispiele im Kapitel Kriterien der Erzählung sind aus der Untersuchung von Augst (2007) entnommen.

5. **Lokale emotionale Involvierer**

Idiomatische Wendungen und andere Phänomene, z. B. „Er lief und lief“, emotionale Substantive oder Verben sind hier meistens präsent. In den Untersuchungen von Augst hat das kein Kind der zweiten und dritten Klassen geschafft (vgl. Augst 2007, 66ff.).

4.2. **Stufenmodelle der Ontogenese des Erzählens**

Am Anfang hat die Untersuchungsgruppe mit Augst alle bereits vorhandenen Stufenmodelle der Ontogenese des Erzählens analysiert und mit Kritik berücksichtigt. Danach ist im Rahmen dieser Untersuchung ein neues, auf Boueke aufgebautes, Stufenmodell entstanden. Dieses besteht aus vier Stufen:

1) (Un)zusammenhängendes assoziatives erzählendes Einzelnes

Oft Ich-Erzählungen mit geschichtenüblichen Wendungen und Repertoire ohne Planbruch und Pointe.

2) Zusammenhängendes kohärentes erzählerisches Geschehen

Zusammen mit Ich- trifft man auch Er-Erzählungen; oft mit und-, dann-Verknüpfungen; selten mit Planbrüchen und Pointen, die noch nicht realisiert sind.

3) Zusammenhängendes erzählerisches Geschehen mit einem herausgearbeiteten Planbruch und schwacher Pointe

Verknüpfungen wurden durch temporale Adverbien und Konjunktionen abgelöst; Erzählungen sind oft mit einer Einleitung und selten mit einem Schluss gerahmt.

4) Zusammenhängendes Geschehen mit gutem Planbruch und Aufbau von Spannung

Pointe oft mit Überraschungsmomenten; Texte in Präteritum mit Rahmen; selten einen durchgängigen Erzählton erreicht (ebd., 51f.).

Im dritten Teil der Arbeit geht es um empirische Untersuchungen der schriftlichen Kompetenz in der Grundschule. Zusammen mit kurzen Beschreibungen der Forschungsstudien wurde die Hauptaufmerksamkeit den Merkmalen und Kriterien der Textkompetenz gewidmet, die bei der Forschung im Mittelpunkt standen.

In weiteren Kapiteln wurden Merkmale der Textkompetenz mit Ergebnissen der vier Forschungsstudien zusammengefasst und präsentiert, die in der Grundschule erarbeitet wurden.

5. Textkompetenzuntersuchung in der Grundschule

Was das Thema Textkompetenz in der Grundschule betrifft, gibt es bestimmte Urteile und Stereotypen über den Mangel an Schreibqualität bei Schreibanfängen. (vgl. Weinhold 2000, 73). Lange Zeit war eine solche Entwicklungsvorstellung von Schreiben etabliert. Mechthild Dehn hat begonnen, diese Vorstellungen in ihren wissenschaftlichen Arbeiten zu verändern. Sie meint, dass der Inhalt der Texte von Kindern nicht als defizitär betrachtet, sondern ernst genommen werden soll. Dehn legt besonderen Wert auf die literarische Erfahrung von Kindern, außerdem ist sie der Meinung, dass Lesen und Kontakt mit narrativen Strukturen die Entwicklung von eigenen Schreibkonzepten beschleunigt (ebd., 73f.).

In diesem Prozess soll die Tatsache berücksichtigt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund die schriftlichen Fertigkeiten in DaZ erwerben sollen. Oft sind Kenntnisse in dieser Sprache nicht vorhanden oder befinden sich auf einem sehr geringen Niveau. Diese Kinder sind im Nachteil zu den Muttersprachlern, weil sie sich auf gleiche Fertigkeiten ihrer Erstsprache nicht stützen können. Man trifft Situationen auf, wo auch mündliche Fertigkeiten in der Muttersprache dieser Kinder nicht auf einem genügenden Niveau sind (vgl. Wurnig 2002, 127). Es ist bekannt, dass das Niveau von Textkompetenz in der Grundschule einer der entscheidenden Faktoren für den weiteren schulischen Erfolg ist. Folglich sollte sie von Beginn der Einschulung an stark gefördert werden, d. h. Textkompetenzförderung in beiden Sprachen (ebd., 142).

Wenn man die Untersuchungen in den Grundschulen im deutschsprachigen Raum analysiert, kristallisiert sich eines deutlich heraus, dass der vorherrschende Teil der Forschungen mit Sprechen oder Lesen verbunden ist. Wenn die Untersuchungen doch Schreiben betreffen, sind diese meistens an Orthografie, also am Schriftspracherwerb, orientiert. Deutlich weniger findet man Forschungen im Bereich der Schreib- und Textkompetenz, besonders in den ersten Schulklassen. Solche Untersuchungen sind erst ab Ende der Grundschule üblich. Die SchreibanfängerInnen haben oft Interesse an neuen Medien, meint Weinhold. Viele nutzen das im Alltag, um eigene Gedanken

niederzuschreiben. Obwohl Kinder bereits in den ersten Klassen kleine Texte schreiben können, ist die Untersuchung von diesen keine Selbstverständlichkeit. Die Untersuchungen von Grundschülertexten beginnen meistens ab dem dritten Schuljahr (vgl. Weinhold 2002, 147). Eine Forschung in den ersten Klassen „wurde bisher in deutschsprachigem Raum nur selten an umfangreichen Textkorpora vorgenommen“ (ebd.).

Augst fasst eine ganze Reihe von Informationen über Forschungsstudien der Schreibentwicklung im deutschsprachigen Raum der letzten Jahre kurz in seinem Buch zusammen. Viele dieser Untersuchungen sind für diese Arbeit relevant, weil diese in Grundschulen schriftlich durchgeführt wurden. Dazu werden gezählt:

- Die Untersuchungen von Feilke 1995: Der Autor arbeitete mit schriftlichen Argumentationen der Kinder, die **vom ersten bis zum vierten Schuljahr** (Grundschulkinder) untersucht wurden.
- Die Untersuchungen von Becker-Mrotzek 1997 betreffen Kinder erst ab dem vierten Schuljahr. Hier wurden Instruktionen geschrieben. Der Untersuchungsfokus wurde auf Dimensionen: Sachverhalt, Sprechhandlung und Schreibprozess gelegt.
- Die Untersuchungen von Bitter Bättig 1999 umfassen schriftliche Erzählungen der Kinder vom vierten bis zum sechsten Schuljahr.
- Die Untersuchungen von Schmidlin 1999 wurden mündlich und schriftlich durchgeführt. Kinder von **sieben bis elf Jahren** haben daran teilgenommen. Es wurden Erzählungen mit dem Fokus auf deutschschweizerische Diglossie untersucht.
- Untersuchungen von Winter 1999: Hier wurden Erzählungen und Instruktionen in der vierten Klasse geschrieben. Der Fokus lag auf traditionellem Aufsatzunterricht und kreativem Schreiben.
- Die Untersuchungen von Weinhold 2000: Kinder **aus dem ersten Schuljahr** schrieben Erzählungen. Dabei wurden verschiedene Schreibimpulse verwendet.
- Die Untersuchungen von Hug 2001: Die Probanden waren Kinder vom 3. bis zum 7. Schuljahr. Sie haben schriftlich mit Erzählungen gearbeitet. Die Untersuchung wurde mit dem Schwerpunkt Temporalität durchgeführt.

- Die Untersuchungen von Bachmann 2002: Der Autor arbeitete mit Schülern ab dem vierten Schuljahr, die Instruktionen schrieben. Es wurden Kohäsion/Kohärenzfokus untersucht.
- Die Untersuchungen von Becker 2002: Kinder **von fünf bis neun Jahre** haben Erlebnis-, Phantasie-, Bilder- und Nacherzählungen geschrieben (vgl. Augst 2007, 28f.).

5.1. Untersuchung von Augst

Aus der Analyse der Liste von Untersuchungen der Schreibentwicklung in Augst (2007) kristallisiert sich heraus, dass fast alle Studien als einzige Textsorte die Erzählung nehmen und nur selten arbeiten Studien mit zwei Textsorten. Aus diesem Grund übt Gerhard Augst auch Kritik an Untersuchungen mit zwei Textsorten, die frühestens ab Ende der Grundschule durchgeführt wurden. Das bedeutet aber, dass sie „interne Abhängigkeiten textsortenbezogener Entwicklungsvorgänge nicht thematisieren“ (ebd., 29). Deswegen begann Augst mit seinen KollegInnen Disselhoff, Henrich, Pohl und Völzing 2001 mit einer echten Longitudinalstudie seine Untersuchungen in der Grundschule ab Ende der zweiten Klasse mit verschiedenen Textsorten gleichzeitig. Es handelt sich bei ihm nicht nur um Textsortenkompetenz, sondern auch um Textkompetenz überhaupt. Für Grundschulkinder ist eine solche Produktion weitestgehend ein unbekannter Kommunikationsmodus. Folglich geht es hier um die ersten Konzepte der Textualität (ebd.).

Die Untersuchung wurde im Jahr 2001 in der zweiten Klasse begonnen. Zwei Parallelklassen sollten fünf unterschiedliche Texte schreiben. Dann ein Jahr später, also 2002, wurde ein Experiment in denselben, nun dritten Klassen, wiederholt. Und ein letztes Mal wurde das noch ein Jahr später, in den vierten Klassen, durchgeführt. Am Anfang war geplant, dass die Kinder neun verschiedene Textsorten schreiben. Später wurde beschlossen, dass sie fünf Texte produzieren sollten. Es handelt sich um Erzählungen (auf Grund des Bildimpulses), Berichte (über das Weihnachtsfest), Instruktionen (zu einem Lieblingsspiel im Sport), Beschreibungen (des Klassenraums oder des eigenen Zimmers) und Argumentationen (Vorschlag, die Autos abzuschaffen) (ebd., 36f.).

Was die Gruppe der Probanden betrifft, waren es insgesamt 39 SchülerInnen, die Deutsch als Muttersprache gehabt hatten. Es waren 21 Mädchen und 18 Jungen. Das Durchschnittsalter der Kinder am Anfang der Untersuchung war 8,8 Jahre (ebd., 38). Während der Untersuchung wurden insgesamt 585 Texte von den Kindern produziert. Jeder Text wurde mit allen Korrekturen und Zeilensprung in Druckschrift übertragen (ebd., 40).

Danach wollten die Autoren sowohl allgemeine Beobachtungskriterien als auch Kriterien für alle fünf Textsorten finden. Diese sollten ihnen helfen, die Veränderungen über die drei Erhebungspunkte zu beschreiben. Als Ergebnis wurden bei der Untersuchung folgende vier Hauptkriterien als wichtig erachtet:

- **Die Textrahmung**

Hier geht es um den Bestand einer Einleitung, eines Schlusses oder ihrer Signalisierung im Text. Wichtig ist auch, wie sie gestaltet sind (ebd., 41). Eine Einführung gibt dem Leser oft eine Orientierung, was für eine Textsorte vor ihm liegt und was für ein Thema behandelt wird. Die Beispiele von Textrahmungselementen sind „Eines Tages“, „Es war einmal“, „Ende gut, alles gut“. Nach Augusts Untersuchung schreibt fast die Hälfte der Kinder eine spezielle Einleitung (ebd., 57ff.).

- **Die grammatische Textinstanz**

Es wurde untersucht, ob Texte in Ich-, Er-, Man- oder Wir-Form geschrieben sind. Bei dieser Analyse wird herausgefunden, ob das Kind sich selbst, den Leser oder einen abstrakten Anderen als Hauptperson hat (ebd., 41). Hier wurde der Übergang von der Ich-Erzählung zu der Er-Erzählung (bei Namen von Figuren geben) vollzogen. Nach August haben die Kinder in der 2. Klasse mit diesem Übergang noch bedeutende Probleme (ebd., 60f.).

- **Das syntaktische Format**

Darunter wird die Zahl und Verkettung der einzelnen Propositionen verstanden. In dieser Arbeit ist die Proposition als eine syntaktische Kategorie, die durch Vorhandensein von flektierten Verben, Infinitiv und Partizip definiert ist (ebd., 41). August redet zusätzlich über falsche oder überhaupt keine Darstellung von Satzgrenzen in der zweiten Klasse (ebd., 62).

- **Emotionale Markierungen**

Jeder Text hat neben der Sachinformation auch einen mehr oder weniger großen emotionalen Ton. Dieser Punkt gilt besonders für Erzählungen und Argumentationen,

obwohl es in anderen Textsorten auch zu finden ist (ebd., 41). Emotionalität wurde besonders in der Einleitung und am Ende der Kindertexte deutlich (ebd., 65).

In den Materialien der Analyse aller Textsorten findet man den separaten Punkt „**Textlänge**“. Die Zunahme von Wörtern im Text ist nicht nur bei der technischen Fähigkeit der Schrift anzusehen (erwerb des Schrittes), sondern hat etwa den gleichen Anstieg in der mündlichen Kommunikation (ebd., 41). In der zweiten Klasse von Augusts Gruppe wurde der längste Text mit 136 und der kürzeste mit 32 Wörtern geschrieben (ebd., 61).

Aus einer ganzen Reihe von untersuchten Textsorten war weiter nur die Rede von der Erzählung. Sie ist eine Lieblingstextsorte für Kinder in der Schule als auch für die Forschung der Ontogenese der Schreibentwicklung (ebd., 45). Weiter in der Analyse gibt es zusätzlich eine Reihe von textsortenspezifischen Einzeluntersuchungen für die Erzählung. Hier wurden **Planbruch, Spannung und Pointe, Tempusgebrauch, Figurenrede, feste Formeln** und **lokale emotionale Involvierere** untersucht (ebd., 55ff.).

Im Rahmen der Studie sind verschiedene **Niveaus der Text-Sorten-Kompetenz** herausgearbeitet worden. Die Untersuchungsgruppe hat hier vier Stufen bestimmt. Alle Kindertexte wurden nach diesen Niveaus unterteilt. Das niedrigste Niveau heißt „Selektierte Assoziationen“, ihm folgt „Sequenzierte Selektionen“, dann kommt „Perspektivierte Sequenzen“ und das höchste ist „Synthetisierte Perspektiven“. Es gilt, je höher die erreichte Stufe, desto größer ist die textsortenspezifische Leistung (ebd., 351f.).

Aber das Ziel der Arbeit war nicht nur die Texte einzustufen, sondern auch die Einzelphänomene abzuarbeiten. Die Studie präsentierte eigene Ergebnisse, deren zentrale Merkmale man folgendermaßen zusammenfassen kann:

Textuelle Expansion

Bereits in der Grundschule machen sich Schreibentwicklungsphänomene bemerkbar. Die Texte von Kindern werden schlicht länger. Sie schreiben nicht nur mehr, weil sie das können, sondern, weil sie mehr schreiben wollen. Das passierte dank „ihrer fortentwickelnden Rekonzeptualisierung des Schreibauftrages“ bzw. ihres

Textsortenverständnisses. Die Länge von Texten bestimmt nicht die höhere Klassenstufe, sondern die höhere Entwicklungsstufe.

Propositionale Expansion

Es gibt die Steigerungsspanne in allen Textsorten zwischen der zweiten und vierten Klasse 0,3 Wörter pro finites Verb. Berichte, Instruktionen und Beschreibungen liegen jedoch vor dem Erzählen und Argumentieren. Die Texte werden länger wegen mehrerer Propositionen bzw. Teilsätze. Integrierte Verfahren, wie Nominal- oder Partizipial-Konstruktionen, trifft man noch nicht an (ebd., 352).

Syntaktische Expansion

Der Entwicklungstrend geht von den einfachen Sätzen zu subordinierenden Strukturen. „Als-Sätze“ wurden häufig in Erzählungen angetroffen und „wenn(dann)-Konstruktionen“ werden öfter in den vier anderen Textsorten verwendet. Solche Verfahren beweisen auch die Entwicklung und Vorschritte in der Grammatik. Es wurde festgestellt, dass das Grundschulalter für die Schreibentwicklung ein syntaktisches Zeitalter ist.

Emotionale Involviertheit und emotionale Involvierung

Die Kinder aus der zweiten Klasse haben einen emotionalen Zugang zum Schreibgegenstand. Mit Hilfe von solcher Emotionalität findet der Schreiber einen ersten Zugang zum Phänomen des Textes. Bei der assoziativen Textproduktion sind die Emotionen noch nicht kontrolliert bzw. „ungebremst“. Später, wenn das Kind ein Vertextungsmuster einsetzt, dient das als Filter und als Hindernis für Emotionen (ebd., 352f.).

Helmuth Feilke war auch mit der Untersuchung von Grundschülern beschäftigt. Er hat die Untersuchungsmethode von August erweitert und die Forschungsergebnisse (Briefe an Herrn Prof. Augst) überprüft. Nach Feilke gibt es schon in den Texten von Grundschülern einen entwicklungsbezogenen und stufenmäßigen Aufbau von bestimmten „Organisationsprinzipien und Textordnungsmustern“ (Feilke 1995, 79; zit. nach Weinhold 2000, 76), die man in vielen Texten aller vier Grundschuljahre finden kann und die Texte von jüngeren und älteren Grundschülern ziemlich exakt

unterscheidbar machen. Bei Schreibanfängern ist das schriftliche Erzählen leicht und beliebt, weil genau dieser Komplex ihnen alltäglich und literarisch nah ist. Er hat die Charakteristiken jedes Grundschuljahres bezeichnet. Für das erste Jahr sehen die Texte wie Anzeigen aus, z. B. „*Lieber Herr Professor! Wir brauchen Hausaufgaben. Von Jenny*“. Die Schreiberin zeigt ihre Position, ohne einen Kontext zu erwähnen. In dem Fall, in dem der Kontext dem Adressaten bekannt ist, funktioniert der Text kommunikativ in der Form der Kundgebung. Im zweiten Jahr ist der „Text als Stereotypie des Satzes“ und im dritten - „Text als Gestalt“. Letztlich entwickelt sich die Schreibkompetenz weiter und am Ende der Grundschule sind Kinder in der Lage, schriftlich zu argumentieren (vgl. Weinhold 2000, 77).

5.2. Hamburger Schreibprobe (HSP)

Neben der bereits genannten Forschung findet man in der Literatur zahlreiche Untersuchungen der Hamburger Universität. Eine Studie dieser Universität hat, wie auch Augst, während der Grundschuljahre bestimmte Klassen aus verschiedenen Schulen begleitet, systematisch untersucht und jedes Jahr wissenschaftliche Erhebungen präsentiert. Unter den Probanden sind auch Kinder mit Migrationshintergrund. Im Rahmen dieser Studie wurden mündliche Sprechproben, Leseverständnistests und freie Schreibproben in DaZ, Muttersprache Italienisch, Portugiesisch und Spanisch durchgeführt (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 4). Diese werden weiter unten detaillierter analysiert.

Hier wurde die Entwicklung des Schriftspracherwerbs in DaZ und Muttersprache untersucht, weil am Ende der zweiten Klasse der Zeitpunkt ist, wo der Schrifterwerb als abgeschlossen gelten kann. Die Materialien der Bildgeschichte „Katze und Vogel“ wurden in diesem Projekt verwendet. Sie wurde bereits für mündliche Sprechproben in denselben Klassen angewendet. Es wurden Textlänge, -komplexität, der verbale Wortschatz, Verbmorphologie, ausgewählte Aspekte der Syntax und Erzählstruktur der Texte analysiert. Es wurden quantitative und qualitative Daten über Aussagen der **Komplexität, Differenziertheit und Kohärenz** der Texte präsentiert (ebd., 8f.).

Unter Differenziertheit versteht man die Analyse vom verbalen Wortschatz, Tempus und literarischer Elemente.

Die Komplexität enthält Syntax, Satzergänzung, Globalmaße des mittleren Umfangs textueller Einheiten.

Die Kohärenz ist durch thematische Progression und Textklammer dargestellt (ebd., 25).

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Kinder der zweiten Klasse in der Lage sind, Texte (Erzählungen) zu schreiben, deren Inhalt nicht direkt mit schulischen Curriculum verbunden ist. Eine weitere Analyse hat ergeben, dass Kinder auf Deutsch besser als in ihrer Muttersprache schreiben.

Man findet in den Texten Merkmale der Literalität. Dazu gehört die Verwendung von verschiedenen Zeitformen, was den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache zeigt. Mehr als die Hälfte der Kinder in der zweiten Klasse haben diese Fähigkeit (ebd., 8f.).

Die Analyse von Verbmorphologie zeigt die Entwicklung in der Literarität. Die Schüler in der zweiten Klasse markieren schon ganz klar den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Die Kinder zeigen ein Muster der literalen Kultur, die man als Textsorte Nacherzählung definieren kann. Mit Sicherheit kann man sagen, dass die Schüler, die bereits die Zeitform Präteritum erworben haben, ein bestimmtes Hindernis überwunden haben. Das zeigt auch, dass diese Kinder die Kultur der Literarität angenommen und verstanden haben. Das erleichtert ihnen den Weiteren Zugang zu allen Textsorten (ebd., 33).

HSP hat gezeigt, dass mehrsprachige Kinder in ihren beiden Sprachen viele Sätze mit Konnektoren gebildet haben. Noch ein Merkmal der Hamburger Kindertexte ist die Vielfalt von Verknüpfungen. Natürlich trifft man auch hier Texte oder Teile des Textes, die aus einer Kette unverbundener Hauptsätze bestehen. Seltener findet man neben den zahlreichen Verknüpfungen auch richtig gebildete Relativsätze (ebd., 34f.).

Bei der Analyse von Thema-Rhema-Beziehungen stellt man fest, dass alle Kinder in der HSP subjektbezogene Progression bzw. das Kammodell verwendet haben. Für die meisten Kinder ist das dominant. Da in der Bildgeschichte zwei Subjekte – Katze und Vogel vorkommen, orientiert sich die subjektbezogene Progression teilweise auf beide, teilweise auf ein Objekt. Die Forschungsgruppe der HSP hat sieben unterschiedliche Modellkombinationen in den Kindertexten identifiziert (ebd., 39f.).

5.3. Untersuchung der Textkompetenz von Wurnig

Die Untersuchung von Vera Wurnig hat für diese Arbeit eine besondere Relevanz. Sie wurde genau, wie beide oben erwähnten Forschungen, in der Grundschule der zweiten Klasse durchgeführt. Diese Studie hat sich mit Kindern mit Migrationshintergrund, mit Türkisch und B/K/S als Muttersprache und mit den Kindern mit Deutsch als Muttersprache beschäftigt. Insgesamt haben dort 93 Kinder teilgenommen, die schriftlich (im Februar) und mündlich (im Juni) untersucht wurden. Diese Studie hat im Rahmen des Projekts Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration an der Universität Graz gearbeitet (vgl. Wurnig 2002, 127).

Die Aufgabenmaterialien für Kinder haben vier Bilder mit Katze und Vogel⁹ Thematik enthalten, mit Hilfe derer die Kinder selbständig eigene Texte auf Deutsch produzieren sollten.

Die Ergebnisse von mündlichen und schriftlichen Entwicklungsstufen wurden verglichen, zusätzlich wurde der Vergleich innerhalb der Gruppe nach Muttersprache gemacht. Für diese Analyse wurden vier Kriterien gewählt. Sie sind: **Erzählstruktur** und **Kohärenz** (logische Verknüpfung), **Erzählschritte** (inhaltlich-kognitiv), **Kohäsion** (sprachliche Verknüpfungen) und **Erzähllänge** (in Wörter) (ebd., 129).

Das Analysefazit dieser Studie hat interessante Ergebnisse gebracht. Viele Kinder waren in der Lage, ganz einfache Geschichten auf Deutsch zu produzieren. Ein großer Teil von Kindern mit Türkisch als Muttersprache hatte jedoch große bis sehr große Probleme damit. Über 40% der Kinder der ersten Gruppe haben weitgehend unverständliche Texte geschrieben, wo die Schwierigkeit darin lag, deutsche Wörter zu erkennen (ebd., 130). Aus diesem Grund konnten diese Texte keine hohe Entwicklungsstufe bei den meisten Untersuchungskriterien erreichen.

Die Gruppe mit BKS hat durchschnittlich eine deutlich bessere Textkompetenz gezeigt als die erste Gruppe. Hier haben nur 9% der Kinder komplett unverständliche Texte geschrieben (ebd.). Die Forschungsgruppe vermutete, dass der Grund für einen solchen greifbaren Unterschied zwischen diesen zwei Gruppen das soziokulturelle Umfeld der Probanden ist. Bereits vor der Forschung wurde festgestellt, dass in der BKS-Gruppe

⁹ Die Bildimpulse aus dieser Untersuchung sind dem HAVAS 5 thematisch ähnlich, sie sind jedoch nicht aus diesem Verfahren genommen.

der deutschsprachige Input durch Freunde, Medien und Kindergarten höher als in der türkischen Gruppe war. Die Ergebnisse, dass die Entwicklung von Sprach- und Textkompetenzen parallel läuft, gewann eine besondere Aufmerksamkeit. Das bedeutet, wenn Kinder mündlich quantitativ anspruchsvolle Texte produzieren, dann zeigen sie auch eine höhere schriftliche Textkompetenz und umgekehrt.

Die Studie hat durchschnittlich ein niedriges Niveau von Textkompetenz bei Migranten festgestellt. Trotzdem wurden positive Korrelationen zwischen Muttersprache und Deutsch in beiden Gruppen bemerkt (ebd., 142).

5.4. Die Untersuchung von Weinhold

Die Kinder aus 18 ersten Klassen sollten in dieser Untersuchung eine Geschichte schreiben. Es wurden acht Möglichkeiten bzw. Bilder mit für die SchülerInnen bekannten Personen¹⁰ angeboten, woraus sie wählen konnten, über wen sie schreiben wollten (vgl. Weinhold 2002, 151). Insgesamt wurden 300 Texte von Schreibanfängern untersucht. Diese Studie beweist, dass es bereits am Schulanfang möglich ist, die Merkmale der Textkompetenz zu untersuchen bzw. zu bestimmen (ebd., 147).

In dieser Untersuchung war es von Bedeutung, wie sich Kinder in der ersten Klasse mit Schrift und Schriftlichkeit bei der Suche nach Sprache für Texte auseinandersetzen. Die Studie hat nebenbei nach Merkmalen gesucht, die für die Schreibanfänger in der ersten Klasse bezeichnend sind (vgl. Weinhold 2000, 14). Dafür wurden vier große Merkmalsgruppen im Sinne von Kriterien gebildet.

Erstes Merkmal von Schreibanfängern ist, dass sie schriftlich **in einen Dialog mit dem „oralen Leser“ treten**. Besonders stark bemerkbar war das bei der Erklärung ihrer Entscheidung für eine Figur¹¹. Die Leser sind in diesem Fall Zeugen. Die meisten Texte wurden in der Art von mündlicher Kommunikation konzipiert, d.h. sie wurden nach dem Mustern eines Gesprächs gebildet (vgl. Weinhold 2002, 150f.).

¹⁰ Zur Auswahl wurden Pippi Langstrumpf, Rotkäppchen, Meerjungfrau Arielle, Batman, Super Mario, Aladdin, Willi Wiberg und Tiger mit Bär gestellt.

¹¹ Nach der Begründung der Wahl wurde von Leiterin bei Aufgabestellung gefragt.

Das nächste Merkmal ist – die Kinder **treten in einen Dialog mit der ausgewählten Figur**. Dies wurde auf unterschiedliche Arten vollzogen, die man in vier Untermerkmale organisieren kann.

Ein Teil der Kinder hat die Figur als Ansprechpartner gewählt. Die Lernenden haben den Figuren Fragen gestellt, sich mit Anrede an die Figur gewendet und so eine „face-to-face“- Kommunikation modelliert. Damit wurde jedoch die typische für Leser und Schreiber räumliche und zeitliche Dehnung aufgehoben. Sie wurden einander gegenüber gestellt, wie in einem Gespräch.

Eine Gruppe hat die Figur als Sprecher präsentiert. Die Produzenten stehen in dieser Situation im Hintergrund und schreiben eigene Gedanken aus der Perspektive der Figur. In den meisten Fällen hat sich die Figur vorgestellt und über sich selbst erzählt.

Eine andere Gruppe von Kindern hat die Figur als „Stichwortgeber“ präsentiert. Diese Kinder haben die Beschreibung von Bildern mit Figuren als Ausgangspunkt für die Texte gewählt. Die Bilder selbst haben die Rolle der Stichwortgeber gespielt. Sie haben den Schreibprozess erleichtert, weil die Kinder die Möglichkeit bekommen haben, sich auf die Schreibarbeit zu konzentrieren. Charles Temple schreibt darüber:

The actual mechanics of forming letters and spelling words take considerable attention away from the thinking processes needed to generate a good piece. Having a picture available reduces the necessity of holding one's ideas in memory (Temple 1982, 165; zit. nach Weinhold 2002, 153).

In dieser Gruppe von Texten ist das Muster von Merkmalbeschreibungen „Die Figur ist/hat/kann/tut“ häufig verwendet worden. Die Kinder benutzen die Muster, die ihnen aus der gesprochenen Sprache bekannt sind. Die Wiederholung der Satzstruktur hilft den Anfängern genau so, wie auch die Bilder, beim Textaufbau. In den Arbeiten vom M. Clay aus dem Jahr 1975 findet man Informationen bezüglich solcher „Tricks“. Er bezeichnet das als Schreibmodus von AnfängerInnen. Clay bestätigt, dass mit Hilfe dieser Wiederholungstricks die Schüler ganze Geschichten schreiben können, obwohl sie über einen ganz beschränkten Wortschatz verfügen. Diese Methode gilt als produktiv und führt zum „angenehmen Gefühl von Kompetenz“ (ebd., 153).

Die Letzte Gruppe hat die Figur als Verweisungsobjekt genutzt. Die Anfänger verweisen direkt auf die Bildvorlage. Typisch dafür ist die Struktur „Das ist ...“. Diese Form ist für die schriftliche Sprache nicht üblich, weil solcher deiktische Ausdruck die

Sprecher und Hörer in einer Handlungssituation voraussetzt. Solche Situationsdeixis erspart den Kindern viel Mühe bei ihrer Schreibarbeit.

Das dritte Merkmal der Untersuchung ist **die Nutzung von Erzählschemata zum Schreiben von Geschichten**. Es geht hier um die Anwendung von Strukturen des Erzählens, die den Kindern bis jetzt bekannt sind. Zum Beispiel haben viele Kinder die Phrase „Es war einmal ...“ verwendet, aber nicht um die Textsorte (Märchen) zu markieren, sondern als übliche Formulierungsschablone des Textanfangs. Man merkt, dass sie sich vieles vorgenommen haben, die Textlänge zeigt aber, dass die Schreibanstrengungen zu groß waren und die Kinder in der kommunikativen Absicht nicht fortfahren konnten. In allen Fällen war das Ende der Einleitung auch das Ende der Geschichte (ebd., 155f.).

Das letzte Merkmal betrifft die **Arbeit von Anfänger auf der Makroebene**. Ein Teil der Schreiber hat in ihren Texten zentrale Konflikte formuliert. Typisch für diese Texte war, dass die Kinder sich auf einen Abschnitt konzentriert haben. Die ganze Geschichte haben sie in Gedanken geplant und sollten sie kurz schriftlich formulieren. Damit verwenden Kinder Verkürzungen und Verknappung. Es gibt Texte, wo alle wichtigen Wörter des Textes mit Großbuchstaben geschrieben wurden. Der Verlauf von Handlungen wurde mit den Wörtern „erst“, „dann“ usw. strukturiert. Ein anderer Teil von Schülern hat die Texte als Skizzen formuliert. Die Kinder versuchen möglichst viel zu sagen. Dafür verwenden sie eine Kette von „und-Sätzen“ oder zählen die Handlungen auf.

Man kann zusammenfassend sagen, dass die Kinder aus der ersten Klasse unterschiedliche Mittel und Muster verwenden, um Wege zum Leser zu finden. Sie sind sehr stark an der mündlichen Kommunikation orientiert, deren Merkmale sie für die schriftliche Produktion verwenden (ebd., 156ff.).

Wie oben bereits erwähnt wurde, gibt es wenige Untersuchungen im Bereich der Schreibentwicklung und Textkompetenz in der Volksschule. Aus diesem Grund haben alle diese Studien einen besonderen Stellenwert. Die Untersuchungen können außerdem jene Skeptiker überzeugen, die heute noch der Meinung sind, dass Kinder der ersten und

zweiten Klasse einer Volksschule noch keine Geschichten schreiben können. Besonders pessimistisch werden die Kinder mit Migrationshintergrund angesehen.

Im fünften Kapitel wurden kurze Zusammenfassungen von Studien und ihren Ergebnissen präsentiert, die auch dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit gleichen. (Sie wurden mit Kindern der ersten zwei Klassen der Grundschule schriftlich durchgeführt.)

Nach einer Übersicht dieser vier Forschungsstudien, erhält man einen Überblick von Merkmalen bzw. Kriterien der Textkompetenz, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind. Obwohl man auf den ersten Blick einen Eindruck bekommt, dass jede Gruppe unterschiedliche Merkmale für die eigene Untersuchung verwendet hat, findet man jedoch viele Gemeinsamkeiten in den oben beschriebenen Fällen. Dazu gehört der Verbalwortschatz, Textklammer, Tempus, Verbindungsarten von Textteilen, Orientierung am Leser, Textlänge usw. Viele Kriterien dieser Untersuchungen wurden für die vorliegende Arbeit, zur Ermöglichung einer ausführlichen Textanalyse des empirischen Teils, übernommen.

6. Der Empirische Teil

6.1. Projekt in der Schule¹²

Die Untersuchung des empirischen Teils dieser Arbeit wurde in einer Wiener Schule im Rahmen des Projektes „Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ durchgeführt. Alle Probanden sind Teilnehmer dieses Projektes, das von der Universität Wien und dem Sprachförderzentrum Wien unterstützt wurde.

Der Schule ist die Problematik der sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund bewusst und bietet daher Förderungen an. Hier wird die Rolle des muttersprachlichen Unterrichts für den Schulerfolg geschätzt, aus diesem Grund wurde der Lehr- und Lernprozess für eine maximale Unterrichtsproduktivität ausgerichtet.

Das Projekt ist für jene Klassen wichtig, in denen es eine große Anzahl von Kindern gibt, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Im Rahmen dieses Projekts haben die Lernenden mit BKS und Türkisch die Möglichkeit, neben dem Deutsch, auch auf ihrer Muttersprache geschult zu werden. Das wurde dank der engen Zusammenarbeit von Klassen- und Muttersprachlehrkräften möglich (vgl. Springsits/Özcan 2012, 134).

Kinder aus zwei Parallelklassen wurden in vier Gruppen (Türkisch, B/K/S, Deutsch und DaZ) eingeteilt. In den ersten drei Gruppen wurden Kinder mit den entsprechenden Muttersprachen und in der DaZ-Gruppe Kinder mit anderen Muttersprachen alphabetisiert (ebd., 135).

Jede Kindergruppe hat eine/n MuttersprachenlehrerIn und ein separates Unterrichtszimmer. Obwohl die Kinder in solche Gruppen eingeteilt werden, verbringen sie auch sehr viel Zeit beim gemeinsamen Lernen. Das Projekt dauert in diesen Klassen bereits zwei Jahre an. Alle LehrerInnen organisieren und planen ihre Arbeit gemeinsam und stimmen den Unterricht aufeinander ab.

Die Alphabetisierung enthält zwei Schwerpunkte – Lesen und Schreiben. Insgesamt haben die Kinder dreimal pro Woche muttersprachlichen Unterricht, jeweils am Montag, Mittwoch und Freitag, wo sie unter anderem auch Inhalte in Mathematik und Sachunterricht bearbeiten.

¹² Die Information über das Projekt wurde aus dem klassenübergreifenden Modell für das Schuljahr 201/12 entnommen, wenn nichts anderes angegeben ist.

Am Dienstag und Donnerstag verbringen die Kinder den Unterricht in ihren Stammklassen, wo meist Wiederholung und Festigung des bereit erarbeiteten Stoffes geschult wird.

Während des ersten Schuljahres wurden verschiedene Erhebungen in dieser Schule durchgeführt, welche mit einer Kontrollgruppe (ohne „mehrsprachige Alphabetisierung“) zum Vergleich parallel auch durchgeführt wurden. Die Kinder wurden am Anfang und am Ende mit HAVAS 5 mündlich in Türkisch, B/K/S und Deutsch untersucht. Außerdem haben Kinder am Anfang des Jahres gezeigt, was sie bis jetzt schreiben konnten. Das wurde mit Hilfe vom Verfahren „Das leere Blatt“ durchgeführt. Eine Untersuchung der Schriftspracherwerbsentwicklung wurde durch „Sofa-, Para- und Ruka-Test“ (auf Deutsch, Türkisch und B/K/S) ermittelt, der dreimal in jeder Gruppe stattgefunden hat. Am Ende wurden Lesekompetenzen mit Hilfe eines standardisierten Tests untersucht (vgl. Springsits/Özcan 2012, 136-137).

Die Durchführung aller Untersuchungen wurde beschrieben und ihre Ergebnisse dokumentiert. Die Auswertungen, die bis zum Jahr 2012 gemacht wurden, zeigen, dass die mehrsprachige Alphabetisierung dem Schriftspracherwerb des Deutschen nicht schadet, sondern sogar positive Auswirkungen gesehen werden. Das hilft die Interferenzen aus dem Deutschen auf die Muttersprache zu reduzieren und parallel zu Bilingualität auch Biliteralität zu entwickeln (ebd., 141).

6.2. HAVAS 5 als Material der Untersuchung

Für diese Untersuchung wurde das Sprachdiagnoseverfahren HAVAS 5 verwendet. Seine Materialien bestehen aus sechs Bildern zur Bildgeschichte „Katze und Vogel“. Da dieses Verfahren ursprünglich für die mündliche Untersuchung konzipiert wurde, mussten die Materialien für die schriftliche Forschung adaptiert werden.

Das Ziel der Adaptation bestand darin, eine maximal verständliche Aufgabestellung (Sieh dir die Bilder genau an und schreib eine Geschichte dazu auf. Es soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden.) zu formulieren, außerdem eine gute Anschaulichkeit und Organisation des Arbeitsblattes zu gestalten. Dazu wurden die Bilder auf zwei Blätter mit je drei Bildern aufgeteilt und auf der linken Seite platziert. Rechts wurde Platz für die Geschichten gelassen. Wie in einem Schulheft wurden diese Stellen liniert

(Anhang 1). Für diese Aufgabestellung war es wichtig, dass sie für die Schreibanfänger so klar und einfach wie möglich war. Sie musste für Kinder als Anweisung dienen.

Während der Arbeit an den Materialien wurde jeder Schritt, wie z. B. die Formulierung der Aufgabe, für Kinder mögliche schwierige Wörter und sogar der Abstand zwischen den Linien etc. mit den Lehrern der Probanden besprochen. Diese Vorgespräche sollten alle möglichen Schwierigkeiten und Missverständnisse bei der Durchführung der Untersuchung vermeiden. Auch Informationen über die Probanden konnten hier gesammelt werden.

Die Bildgeschichte von HAVAS 5 wurde aus bestimmten Gründen für diese Untersuchung gewählt.

Die Probanden sind in der zweiten Klasse und haben noch nicht viel Erfahrung mit dem Schreiben. Durch die Schullehrer wurde mitgeteilt, dass die Kinder bereits begonnen haben, kurze Geschichten zu konzipieren. Dies geschah in Form von kooperativem Schreiben, wo die ganze Klasse mit Hilfe der Lehrkraft einen Text geschrieben hat. Im freien Schreiben hatten sie sich in der Schule noch nicht ausprobiert. Aus diesem Grund musste ein Material für die schriftliche Untersuchung gefunden werden, was den Kindern beim Schreiben in irgendeiner Form helfen konnte.

Eine Bildgeschichte erleichtert bei Anfängern den Schreibprozess. Sie übernimmt einen Teil der kognitiven Arbeit und entlastet teilweise das Gedächtnis. Die Möglichkeit, Bilder die ganze Zeit beim Schreiben vor sich zu haben, ist für SchülerInnen bei einer solchen Arbeit hilfreich. Auch die Reihenfolge der Bilder auf dem Blatt hilft beim Aufbau der Geschichte.

Die Tatsache, dass die Bildgeschichte „Katze und Vogel“ den Kindern bereits bekannt war und sie mit ihrer Hilfe schon untersucht wurden, war noch ein Grund für die Untersuchungsmethode. Die Kinder haben schon mit diesen Materialien gearbeitet und diese Geschichte in der ersten Klasse im Rahmen des Projekts mündlich erzählt. Diese Erfahrung sollte den Kindern helfen, weil sie schon vertraut mit der Geschichte waren. Das sollte außerdem mögliche Unsicherheiten und Ängste der Kinder vor einer unbekannten, selbständigen Arbeitsart vermeiden und ihnen Sicherheit bringen.

6.3. Datenerhebung

Diese Untersuchung wurde am 15. März 2013 in einer Wiener Schule durchgeführt. Daran haben 12 Kinder mit Migrationshintergrund teilgenommen. Sie haben Türkisch und B/K/S als Muttersprache. Alle Kinder wurden seit ihrer Einschulung bilingual alphabetisiert.

Die Datenerhebung fand in einem ruhigen Raum mit drei runden Tischen, für je fünf Kinder, statt.

Die Kinder wurden darüber informiert, dass sie an diesem Tag eine Geschichte schreiben würden. Der formulierte Arbeitsauftrag lautete eine Bildgeschichte aus sechs Bildern zu schreiben. Diese konnte frei und mit eigenen Wörtern formuliert werden. Die Arbeit sollte selbständig erfolgen. Die Kinder konnten vor Beginn der Schreibarbeit Fragen stellen aber während der Arbeit sollten und wurden auch keine Fragen mehr beantwortet, damit die anderen Kinder nicht gestört würden. Sie konnten sowohl mit einem Bleistift als auch mit einem Kugelschreiber schreiben.

Vor dem Schreiben wurden alle Bilder gemeinsam angeschaut und die Aufgabe vorgelesen. Anschließend wurden alle Fragen der Kinder beantwortet.

Einige Kinder waren zuerst überrascht und erstaunt. Sie haben gefragt, womit sie beginnen sollten oder wie viele Sätze sie zu jedem Bild schreiben dürfen. Da sie alles selbst entscheiden konnten, haben sie nach einer kleinen Überlegung angefangen zu arbeiten. Viele haben jedoch gleich begonnen, die Aufgabe noch einmal zu lesen und dann die Geschichte zu schreiben. Die Kinder wurden in ihrem Schreiben zeitlich nicht begrenzt.

Obwohl es verabredet war, dass während der Arbeit nicht gesprochen werden durfte und Fehler keine Rolle spielen würden, wollten viele der Kinder ständig wissen, ob sie das eine oder andere Wort richtig geschrieben haben.

Bei der Beobachtung der Gruppenarbeit haben sich viele Kinder während des Schreibens die Sätze selbst leise vorgelesen und sie manchmal nach ihrer Meinung korrigiert.

Nach einer halben Stunde waren alle 12 Kinder mit ihren Geschichten fertig.

6.4. Textkorpus

Im Folgenden werden die 12 Kindertexte dargestellt, die man in diesem Kapitel findet. Diese wurden an den Anfang gestellt, damit der Leser eine bessere Vorstellung während des Analyselesens bekommt.

1. Text¹³

der Vogel singt die katze wie er singt. Die Katze will den Vogel fressen. Die Katze kann den Vogel und gebt unten. Die Katze kletter auf dem Baum um dem Vogel zu jagen. Aber die Vogel fliegt vor und der Katze weint wei er Katze

2. Text

Der Vogel sing. Die katze wil den Vogel fressen(.)¹⁴ Der Vogel Aschreckt sih fon der katze. Die Katze klettert auf dem Baum. Der Vogelvligt veg(.) Die katze Veint HaHaHa

3. Text

Es war ein mal ein katze und ein Vogel(.) Der katze volte Den Vogel fressen(.) Der Vogel ist geflogen Auf ein Baum(.) Der katze hat geschprongen auf dem Baum(.) Der Vogel ist weg(.) Der katze ist sehr arm und kann nicht mehr runter.

4. Text

Der Vogee singt(.) Die katze schleicht sichan(.) Der Vogel erschreckt sich(.) Der Vogel vliegt wekt(.) Die katze schprinkt auf den Baum und kakt sichan(.) Die katze hat es geschaf! Die katze klettert auf den Baum(.) Der Vogel vliegt vegt(.) Die Katze weint und ber Vogel ist in sicherheit

5. Text

Die Katze seht den vogel und der Vogel siengt. Die Katze kletat auf ein maua und der Voge aschregsich. Der Vogel kletat auf ein Baum. und ~~viel~~¹⁵(.) Die Katze kletat auf ein Baum. Der Vogel fliegt veg. Der Vogel siengt und die Katze weint.

¹³ Die Kindertexte sind so in der Arbeit präsentiert, wie die Kinder diese geschrieben haben. Es wurden keine Fehler korrigiert. Die Teile der Texte werden in der ganzen Arbeit als Beispiele kursiv und somit authentisch dargestellt.

¹⁴ In Klammer wurden Interpunktionszeichen gestellt (die in den authentischen Texten fehlen) um eine bessere Lesbarkeit und Verständnis zu ermöglichen.

¹⁵ Dieses Wort „viel“ wurde ganz leicht mit dem Bleistift geschrieben oder schlecht wegradiert. Da es nicht klar ist, wurde dieses Wort in der Analyse nicht berücksichtigt.

6. Text

Der Vogel singt. Die Katze Schleicht sich an. Der Vogel siecht iner erschreckt sich. Der Vogel fliegt ins Baum die Katze springt au hinter her. Die Katze versucht hinauf zu kommen. er hat es gesaft! Aber der Vogel fliegt vieder hinunter! Amer Katze.

7. Text

Der Vogel singt. Die Katze ist böse. Die Katze wiel den Vogel fresen. Die Katze kletert auf dem Baum. Die vogel fligt runter(.) Die Katze weint.

8. Text

Der Vogel Singt(.) Die Katze springt auf die Maoa und der Vogel hat sich erschreckt. Der Vogel fligt auf den Baum und die Katze springt auf den Baum. Sie klättert zum Vogel. Der Vogel fligt runter. Die Kotze ist traurig weil sie nicht runter kann.

9. Text

Der Vogel singt die Katze schaut. Die Katze wil den Vogel fressen. Die Katze jagt den Vogel und geht An den baum rauf und Die Katze kann in nicht fangen. Die Katze Kletert auf dem Baum um dem Vogel zu jagen. Aber die Vogel fliegt vor und der Katze weint wei er Kann niht runter gehen

10. Text

Der Vogel singd und die Katzte will den Vogel fressen. Die Katzte schleicht sich. Der Vogel fliegt weg und der Katzte springt in den luft. Der Vogel ist im Baum die Katzte hengt im baum. Der Vogel fliegt von dem baum weg und die Katzte bleibt oben. Der Vogel singd wieder und der Katzte weint oben im baum.

11. Text

Die Katze schaut den Vogel an wie er singt. Die Katze will den Vogel fressen und der Vogel hat angst. Die Katze Kletert. Die Katze kann ihn nicht fangen. Der Vogel geht weg. Die Katze kann nicht fliegen. Sie falt runter. Der Vogel fliegt weg. Der Vogel hat angst und die Katze schaut. Die Katze kletert auf dem Baum und der Vogel fliegt. Die Katze weint und der Vogel singt.

12. Text

Der Vogel singt die Katze schaut wie der Vogel singt. Die Katze wil den Vogel fressen. Die Katze jagt den Vogel um in zu fressen. Die Katze kletert auf dem Baum um dem Vogel zu fressen. Aber der Vogel fliegt runter. Der Vogel singt wider und die Katze weint.

7. Ergebnisse der Textanalyse

Aus der Liste der schriftlichen Untersuchungen ist die Hamburger Schreibprobe der Untersuchung der vorliegenden Arbeit am nächsten. Da die HSP mit genau der gleichen Bildgeschichte arbeitete und am Ende der zweiten Klasse einer Volksschule durchgeführt worden ist, enthält sie viele Berührungspunkte und Ähnlichkeiten mit diesem empirischen Teil. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung der HSP als Orientierung und Grundlage dieser Arbeit herangezogen.

Die Tatsache, dass die HSP dieser Untersuchung gleicht, lässt die Ergebnisse der Untersuchungen in bestimmten wichtigen Punkten vergleichen, um ein differenzierteres Bild über die Schreib- und Textkompetenz zu bekommen.

Die HSP hat das Modell der Textkompetenz aus drei wichtigen Gruppen mit Kriterien konzipiert, die neben anderen in dieser Untersuchung verwendet wurden:

Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks – verbaler Wortschatz, Gestaltung des Verbes, literarische Elemente.

Komplexität der Texte – Syntaktische Fügungen, Satzergänzung, Globalmaße des mittleren Umfangs textueller Einheiten.

Kohärenz – thematische Progression und Verwendung der Textklammer (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 25).

Zusammen mit diesen Merkmalen wurden auch andere Kriterien der Textkompetenz in der Untersuchung verwendet, die unten ausführlicher präsentiert werden.

7.1. Textlänge

Diese Untersuchung wurde mit dem Globalmaß des mittleren Umfangs textueller Einheiten begonnen, weil die durchschnittliche Wortmenge pro Satz ein Globalmaß für

die Komplexität der Texte bestimmt. Das kann man mit Hilfe der Textlänge (Anzahl von Wörtern und Sätzen) aufzeigen. Als Grundlage dafür wurde die entsprechende Analyse der HSP gewählt¹⁶.

Am Anfang dieser Untersuchung wurde die Anzahl der Wörter in jedem Text bestimmt, dann wurden alle Sätze oder satzförmige Einheiten gezählt, um die „mean length of sentence“ (MLS) festzustellen. „Der MLU-Wert (mean length of utterance) ist eine verbreitete Methode in der Spracherwerbsforschung, um sprachliche Komplexität auszuweisen; dieser wird hier auf die textuellen satzförmigen Einheiten angewendet (MLS)“ (ebd., 27). In dieser Analyse gelten die Äußerungen ohne verbale Bestandteile als satzförmige Einheit. Die Aufstellung von Hauptsätzen wird als separate Einheiten gezählt (vgl. ebd.).

Wenn einem die Summe der Wörter und Sätze aller Texte bekannt ist, kann man den Mittelwert für diese beiden berechnen. Dazu wurde die gesamte Summe durch die Anzahl der Kinder (in diesem Fall 12) dividiert. Die MLS aller drei Parameter bestimmt man beim Dividieren der Anzahl von Wörtern durch die Anzahl der Sätze.

Die Ergebnisse sind in der unten ausgeführten Tabelle präsentiert:

	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS
Summe	537	104	-
Mittelwert	44,75	8,67	5,16
Niedrigster Wert	25	6	4,17
Höchster Wert	43	6	7,17

Tabelle 1.

Die Ergebnisse in der Tabelle zeigen, dass die MLS der untersuchten Gruppe zwischen 4,17 bis 7,17 variiert, und, dass sein Mittelwert 5,16 beträgt.

Auf den ersten Blick bemerkt man, dass das Kind mit dem niedrigsten und das Kind mit der höchsten MLS die gleiche Menge von Sätzen haben. In diesem Fall sieht man genau, wie die Textkomplexität von der Wortanzahl abhängig ist. Die höchste MLS in

¹⁶ Man findet detaillierte Information über Hamburger Schreibprobe im Gogolin/Neumann/Roth. Bericht 2004, S. 24-66.

der untersuchten Gruppe deutet an, dass dieses Kind die längsten und komplexesten Sätze gebaut hat. Dies gilt natürlich auch umgekehrt.

In der Tabelle 2 findet man die Ergebnisse von MLS aller Kinder:

Kind	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS
1	42	7	6,0
2	29	6	4,83
3	43	6	7,17
4	46	10	4,6
5	43	9	4,78
6	42	10	4,2
7	25	6	4,17
8	44	8	5,5
9	53	8	6,63
10	56	11	5,1
11	66	15	4,4
12	48	8	6,0

Tabelle 2.

Bei der weiteren Analyse der Gruppe fällt interessanteweise auf, dass das Kind mit der niedrigsten Zahl von Sätzen und Wörtern (der siebte Text) und das Kind mit dem höchsten Wert in beiden Parametern (der elfte Text) fast die gleichen MLS haben. Die ist entsprechend 4,17 und 4,4. Die MLS unterscheidet sich nur um 0,23. Ein so geringes Gefälle beweist, dass die Texte beider Kinder die gleiche Komplexität haben, obwohl ein Text in der Gruppe am längsten und den anderen am kürzesten war. Die Sätze der beiden Texte haben die gleiche Anzahl von Wörtern, dementsprechend sind sie (nach dem Globalmaß der Komplexität) gleich komplex.

Obwohl in diesem Fall die Textlänge für die MLS nicht entscheidend ist, darf man diese nicht komplett ignorieren und die beiden Texte gleich bewerten. Wenn man sie objektiv betrachtet, bemerkt man zwischen ihnen deutliche Unterschiede. Das zweite Kind hat viel mehr geschrieben, seine Bildgeschichte ist ausführlicher und detaillierter konzipiert. Nach diesem Gesichtspunkt ist der längere Text allgemein komplexer.

Der nächste wichtige Punkt in der Tabelle ist der Mittelwert der MLS. Mit dessen Hilfe kann man sehen, wie viele Kinder sich unterhalb und oberhalb dieses Werts befinden bzw. welche Texte komplexer oder weniger komplex sind. Nachdem der Mittelwert der MLS für jedes Kind berechnet wurde, bekommt man folgendes Bild der untersuchten Gruppe: fünf Kinder sind deutlich über und die restlichen sieben entsprechend unter der Zahl des Mittelwerts.

Da eine ähnliche Untersuchung bei der HSP durchgeführt wurde, kann man die erhaltenen Ergebnisse mit denen vergleichen, um ein klareres Bild über die Komplexität zu erhalten. In der HSP der deutsch-portugiesischen Gruppe sind beide, der Mittelwert und der höchste Wert der MLS, ungefähr je um 1,5 Punkte höher als in der vorliegenden Untersuchung. Der niedrigste Wert der MLS der HSP ist nur ein wenig niedriger (um 0,04) als in der vorliegenden Untersuchung. Allgemein kann man sagen, dass bei gleichem Bildimpuls die Sätze in der HSP der deutsch-portugiesischen Gruppe länger sind und dass die Komplexität der Texte aus dieser Arbeit niedriger als in der HSP ist. Noch bessere Ergebnisse der MLS haben die Schüler der deutsch-italienischen Gruppe der HSP gezeigt. Dort ist die MLS in allen drei Parametern um einen Punkt höher als in der deutsch-portugiesischen Gruppe.

Eine Erklärung hierfür kann der Unterschied in der Untersuchungszeit sein. Die HSP wurde am Ende der zweiten Klasse, im Juni, durchgeführt und die Untersuchung in der Wiener Schule hat im März stattgefunden. Grundschulkinder lernen sehr intensiv bzw. jeden Tag viel Neues. Man kann annehmen, dass der Unterschied um drei Monate zwischen den Forschungen für die Komplexitätsentwicklung von Texten eine große Rolle gespielt hat.

Schwierigkeiten bei der Textlängenanalyse

Beim Schreiben haben die meisten Kinder der untersuchten Gruppe die Wort- und Satzgrenzen nicht immer deutlich markiert, was bei der oben beschriebenen Analyse von besonderer Bedeutung war.

Was die Satzgrenzen betrifft, haben viele Kinder die Sätze ohne Satzzeichen beendet. Einige haben jedoch einen neuen Satz mit einer neuen Zeile begonnen (wie z. B. im gesamten vierten Text). Unter diesen Umständen wurden hier die Satzgrenzen mit Hilfe

der Großschreibung am Anfang der Sätze oder nach dem Sinn und der Bedeutung definiert.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, die Interjektion *HaHaHa* am Ende des zweiten Texts zu bestimmen. Ist sie ein separater Satz aus nur einem Wort oder ein Teil des Satzes? Oder soll man sie bei der Komplexitätsanalyse überhaupt nicht berücksichtigen? In diesem umstrittenen Fall wurde entschieden, diese Interjektion nur als Wort zu zählen.

Zusammen geschriebene Wörter, wie *Vogelvlgt*, wurden selbstverständlich als zwei Wörter gezählt.

Die Ergebnisse der Textlänge haben gezeigt, dass obwohl nur fünf Texte der Gruppe einen höheren MLS (höher als 5,16) haben, ist die MLS der anderen vier Texte annähernd dem Mittelwert. Nur drei Schüler befinden sich deutlich darunter. Die Tabelle 2 stellt dar, dass die Lernenden ganz unterschiedliche Texte produzieren, die zwischen 25-66 Wörtern und 6-15 Sätzen enthalten. Eine größere Länge bedeutet jedoch nicht automatisch einen komplexeren Text. Man muss diese in Relation zueinander setzen, um ein objektives Ergebnis zu bekommen.

Oben erwähnte Schwierigkeiten bzw. Fehler beim Schreiben beweisen, dass sich der Schriftspracherwerb bei diesen Kindern noch in der Anfangsphase befindet. Das bedeutet, dass er noch nicht abgeschlossen ist. Folglich brauchen die Kinder eine zielgerichtete Förderung und Aufmerksamkeit der Lehrkraft, damit sie den Schriftspracherwerb rechtzeitig abschließen können.

7.2. Verbaler Wortschatz

Die Bedeutung der Verben in der deutschen Sprache darf man nicht unterschätzen. Mit Hilfe von Verben kann man unterschiedliche Zeitbezüge, Zusammenhänge und Entwicklungen von Handlungen und Beziehungen von Satzteilen aufzeigen. Eine sichere Verwendung von Verben verbessert die Dynamik von Äußerungen und der Kommunikation allgemein. Der Umgang mit Verben zeigt den Stand der Grammatik- und Sprachentwicklung auf. Folglich ist die Untersuchung vom Verb auf keinen Fall nicht nur vom Wortschatz abgegrenzt, sondern ist auch für Grammatik und Kommunikation von großem Interesse (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 28).

Da die vorliegende Untersuchung mit Bildimpulsen arbeitet, ist eine bestimmte Anzahl von bildbezogenen Verben zu erwarten. Zugleich darf die Tatsache, dass Verben weniger situationsabhängig als Nomen sind, nicht vergessen werden. Deswegen ist es nützlicher, die Differenziertheit von Verben und nicht von Nomen zu betrachten. Es wurden verschiedene Variationen im verbalen Wortschatz erwartet und aus diesem Grund wurden die Verben aus den Kindertexten auch von lexikalischer Seite betrachtet (ebd., 28f.). Die Verbwortschatzentwicklung kann die Verbindung zwischen quantitativen als auch qualitativen Zuwächsen und grammatischen Aneignungsprozessen zeigen. (vgl. Reich/Roth/Neumann 2007, 78). Die Menge von unterschiedlichen Verben kann auf den Stand der Wortschatzentwicklung aufweisen. „Die Verben fungieren als Indikator für den gesamten Bereich des Wortschatzes“ (ebd., 88).

Wenn ein Kind ein Verb mehrmals verwendet, wurde es nur als ein Verb gezählt. Da es für die Untersuchung der Textkompetenz sehr wichtig ist, dass die Kinder die bezeichneten Handlungen genau präsentieren und klar die Verbindungen dazwischen aufzeigen, wurden in dieser Arbeit Verbvarianten von einem Wortstamm (z. B. fliegen, wegfiegen, runterfliegen) als einzelne Wörter gezählt. Mit der Hilfe von solchen Varianten wurden die oben genannten Ziele oft schneller erreicht. Man merkt, dass das Kind auf diese Weise das am besten passende Wort sucht, um die Vorgänge genau zu beschreiben.

Für die Analyse des verbalen Wortschatzes wurde die Anzahl von Verben in jedem Text bestimmt. Die Ergebnisse, wie viele Kinder eine bestimmte Menge von Verben in ihren Texten geschrieben haben, wurden in der Tabelle unten zusammengefasst:

Verbanzahl pro Text	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Anzahl von Kinder	2	2	2	1	3	-	1	-	1
Textnummer	3, 5	2, 7	8, 12	1	4, 6, 10	-	9	-	11

Tabelle 3.

Diese Ergebnisse haben gezeigt, dass der Meßbereich in dieser Gruppe zwischen sechs bis vierzehn Verben liegt. Man sieht ganz deutlich, dass die meisten Kinder sich

zwischen sechs und zehn Verben bewegen. Das sind zehn Kinder, nur zwei Schüler haben eine höhere Leistung gezeigt, entsprechend 12 und 14 Verben.

Noch ein wichtiger Punkt in dieser Analyse ist die Häufigkeit der Verwendung von Verben unter den Kindern: Der gemeinsame Wortschatz von Verben in der Gruppe ist ziemlich groß. Das Verfahren HAVAS 5 bittet in dem Auswertungsbogen eine Liste von erwarteten Verben. Die Kinder der untersuchten Gruppe verwendeten meistens die Verben aus dieser Liste. Zu den Verben, die in allen Texten, ohne Ausnahme, anzutreffen sind, gehört das Wort *fliegen* oder seine Stammformen – *wegfliegen*, *hinunterfliegen* und *runterfliegen*. Zu den häufig benutzten gehören *singen* (11)¹⁷, *klettern* und *weinen* (9), *fressen* (8), *springen*, *sein* als Vollverb und *sich erschrecken* (5), *runtergehen*, *raufgehen* oder *weggehen* (4), und *fangen*, *schaffen* und *sehen* (2). Die Wörter *bleiben*, *kommen*, *versuchen*, *haben* und *runterfallen* wurden nur ein Mal verwendet. Die Kinder haben beim Schreiben ziemlich oft Konstruktionen mit Modalverben benutzt. Die beliebtesten sind die Modalverben *können* und *wollen*. Insgesamt haben neun Kinder mindestens ein Modalverb verwendet. Viele von ihnen haben eins oder beide Verben mehrmals geschrieben.

Die Kinder haben auch andere Verben, welche nicht in der Liste waren, benutzt. Viele Kinder haben ein oder maximal zwei eigene Verben geschrieben. Fünf Kinder aus der Gruppe, das ist fast die Hälfte, haben die Wörter nur aus der genannten Liste verwendet. Unter den eigenen, „unerwarteten“ Wörtern gibt es auch eine Tendenz zur Häufigkeit. Unter solchen Wörtern, die öfter geschrieben wurden, sind *jagen*, *sich (an)schleichen* und *(an)schauen*. Jedes Verb wurde dreimal von den Schülern benutzt.

Wenn man genauer auf alle Verben von jedem Kind schaut, bemerkt man auch andere Gesetzmäßigkeiten. Die Kinder, die allgemein weniger Verben in ihren Texten geschrieben haben, verwendeten auch keine „eigenen“ Verben. Kinder mit sechs und sieben Verben im Text haben nur „erwartete“ Verben aus der Liste angewendet. Ein differenzierterer Wortschatz wurde erst ab den Texten mit acht und mehr Verben beobachtet.

Während der Untersuchung wurde auch ein weiteres Merkmal beobachtet. Ein Schüler aus der Gruppe hat sieben satzförmige Einheiten gebildet (Text 1). Drei von ihnen sind jedoch nicht vollständig, weil sie kein Verb enthalten. Wenn man sich den Text genauer

¹⁷ In der Klammer nach den Wörtern wurde die Zahl der Kinder angegeben, die das Verb im Text verwendet haben.

anschaut, bemerkt man, dass das Kind trotzdem neun Verben im Text hat. Das ist ziemlich viel, wenn man dies mit den anderen vergleicht. Dieses Ergebnis ist besser als die Hälfte der Kinder in der Gruppe gezeigt hat. Die Varietät von Verben im Text spielt zweifellos eine besondere Rolle für die Schreib- und Textkompetenzanalyse. Dieser Fall zeigt, dass eine große Anzahl von Verben nicht automatisch gute Kompetenzen nachweist. Außerdem zeigen solche unvollständigen satzförmigen Einheiten, dass die Suche des Kindes nach dem passenden Wort, bzw. Verb nicht erfolgreich war. Dieses Kind hat möglicherweise einen Mangel im deutschen Wortschatz. Hätte der Schüler die fehlenden Wörter gefunden, würde er auch eine bessere Textkompetenz nachweisen können.

Aus der Analyse des verbalen Wortschatzes kristallisieren sich wichtige Punkte seiner Entwicklung heraus: Die Lernenden verwenden in ihren Texten sechs bis vierzehn unterschiedlichen Verben, die Mehrheit der Gruppe befindet sich jedoch zwischen sechs und zehn Verben. Die meisten von ihnen sind auch in der Tabelle von HAVAS 5 enthalten, welche von den Kindern zu erwarten sein würden. Es gibt aber auch Kinder, die „eigene“ Verben und einen größeren Verbwortschatz benutzt haben.

Der erste Text hat gezeigt, dass dieses Kind noch nicht für alle Handlungen das passende Verb finden kann und einen begrenzten Wortschatz hat. Das kann als Hinweis für die Lehrkraft dienen, woran mit solchen Kindern gearbeitet werden könnte.

7.3. Verbmorphologie

Die nächste Kategorie in der Untersuchung betrifft die Verbmorphologie. Neben der Differenziertheit vom verbalen Wortschatz ist auch seine strukturierte Verfügung von großer Bedeutung. Da die Wichtigkeit des Verbs in der Sprache bereits aufgezeigt war, wurde die Gestaltung des Verbs in diesem Punkt betrachtet und so eine weitere Analyse durchgeführt (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 32).

Genau das Phänomen Tempora ist im Prozess eine Geschichte zu erzählen sehr wichtig. Interessant ist es, seine Verwendung in der schriftlichen Sprache zu untersuchen. Dazu muss bemerkt werden, dass die „Funktionen der Tempora im Mündlichen und Schriftlichen nicht unterschiedlich sind, wohl aber die Konventionen ihrer Verwendung“ (ebd.).

Auf Grund der Wichtigkeit der Verbmorphologie zur Bestimmung von Textkompetenz wurden Kindertexte aus der Wiener Schule nach diesem Kriterium untersucht.

Als erstes bemerkt man, wenn man die Texte liest, dass fast alle Kinder mit Konjugation von Verben in der Gegenwart sicher umgehen können. Es finden sich aber trotzdem vier Schüler, bei denen solche Fehler vorkommen. Einer von ihnen schreibt in der dritten Person Singular die Endung „d“ statt „t“, z. B. *singd*. Das zeigt, dass er noch nicht alle Personalendungen beherrscht oder sich nur an der Aussprache des Wortes orientiert, d. h. an seiner eigenen phonetischen Wahrnehmung. Die anderen drei Kinder haben meistens korrekt konjugiert und nur ein paar Fehler gemacht, wo die Endungen in den Personen komplett fehlen, z. B. *kletter*, *sing* und *aschreg* (von erschrecken). An diesen Beispielen sieht man, dass es oft um Morphologie zusammen mit Grammatik geht. Diese Fehler führen oft zu Problemen für die Leser, welche nicht sofort das Verb erkennen können.

Als nächstes betrachtete man die Verwendung von so genannten zweiteiligen Verben oder Verben mit trennbaren Präfixen genauer.

In diesem Punkt haben die Kinder sehr gute Kompetenzen gezeigt. Nur ein Kind hat keine trennbaren Verben benutzt. Alle anderen haben sie mindestens einmal oder auch mehrmals verwendet. Alle Schüler haben diese Verben korrekt in den Sätzen platziert. Das bedeutet, dass sie eine der grundlegenden Strukturprinzipien der deutschen Sprache bereits beherrschen.

Zum Thema der Stellung des Verbes im Satz kann man auch Inversion, z. B. in Aussagesätzen mit adverbialen Ergänzungen und in Fragen erwähnen. Diese ist aber in den untersuchten Texten nicht präsent. Alle Kinder haben ihre Sätze mit dem Substantiv oder seltener mit dem Konjunktion begonnen, die die Reihenfolge der Wörter nicht ändern. Es wurden auch keine Fragen in den Texten gebildet. Daraus kann man schließen, dass die Inversion bei den Kindern noch nicht bekannt ist und folglich nicht angewendet werden kann. Was die Formulierung der Fragen betrifft, kann man nicht eindeutig bestätigen, dass die Probanden keine Fragen richtig bilden können. Hier kann man vermuten, dass sie keinen Bedarf an Fragen in ihren Texten gehabt haben.

Ein ganz wichtiger Punkt in der Untersuchung der Verbmorphologie besteht in der Verwendung der Tempora. Wie oben bereits erwähnt wurde, sind das Präteritum und Perfekt Hauptmerkmale der Textkompetenz. Sie zeigen den Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Kommunikation an. Beim Lesen der Texte ist auffällig,

dass die Probanden diese Merkmale selten verwendet haben. Einige Schüler haben jedoch versucht beide Formen der Vergangenheit schriftlich zu bilden. Das Ergebnis der Analyse lautet, dass nur vier Probanden aus der Gruppe die Handlungen entweder im Präteritum oder im Perfekt dargestellt haben. Alle vier Kinder konnten zudem das zweiteilige Perfekt bilden. Perfekt ist in der Gruppe die dominierende Form der Vergangenheit. Ein Schüler von ihnen hat im Vergleich gute Fähigkeiten in der Grammatik gezeigt (Text 3). Seine Textkompetenz hebt sich gegenüber andern deutlich ab. Er hat sowohl Perfekt als auch Präteritum verwendet. Fast sein ganzer Text ist in der Vergangenheit gehalten (vier von sechs Sätzen). Was die Richtigkeit der Tempusformen betrifft, werden sie nicht immer korrekt gebildet. Man sollte noch betonen, dass das Präteritum (*war* und *wollte*) richtig gebildet wurde. Anders sieht es mit dem Perfekt aus. Die größte Schwierigkeit bestand darin, die Form des Partizip II der starken bzw. unregelmäßigen Verben zu bilden. Das Perfekt *hat gesprungen* wurde falsch gebildet. Erstens ist das Hilfsverb nicht korrekt und zweitens wurde das Partizip II falsch gebildet. Dadurch ist klar, dass die Stufe der Vergangenheitsformen vielen Kindern nicht bewusst ist. Die Probanden, die diese bereits verwenden, müssen die Formen noch meistern.

Die Ergebnisse dieser Analyse sind in der Tabelle unten zusammengefasst, hier kann man die erreichten Stufen der Verbformenverwendung und ihrer Stellung im Satz (nach NAVAS 5) von jedem Kind beobachten.

Kind/Text	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Stufe I bis IV												
Das Kind verwendet Verben:												
Einfache an der zweiten Stelle	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
Modalverben + Infinitiv	II	II	II				II		II	II	II	II
Mit getrenntem Präfix	II	II		II	II	II	II	II	II	II	II	II

Kind/Text	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
am Ende von Nebensätzen	III							III	III		III	III
vor dem Subjekt (Inversion)												
Im Perfekt			IV	IV		IV		IV				
Im Plusquamperfekt												

Tabelle 4.

Die Tabelle 3 zeigt, dass alle Kinder bereits die erste und zweite Stufe erreicht haben. Die vierte Stufe ist die am höchsten erreichte Stufe in dieser Gruppe, diese wurde von vier Kindern erzielt.

Auf Grund der Analyse der Verbmorphologie kommt man zum Schluss, dass die Kinder in der untersuchten Gruppe bereits die Grundlagen der Strukturprinzipien der deutschen Sprache erworben haben. Einige Kinder haben noch Probleme beim Konjugieren in der Gegenwart, wo sie entweder eine falsche oder gar keine Endung verwenden. Obwohl aus beiden Vergangenheitsformen das Perfekt dominiert, wurde das nur bei einem Drittel der Gruppe verwendet, außerdem vermischen die Schüler das sehr intensiv mit der Gegenwart. Präsens bleibt das dominanteste Tempus für diese Gruppe. Folglich übertragen sie noch die Merkmale ihrer mündlichen Sprache auf die schriftliche. Fast alle Kinder können diese beiden Kommunikationsformen noch nicht deutlich voneinander abgrenzen. Die Mischung von Tempus zeigt jedoch, dass die Kinder aktiv nach den Mitteln der schriftlichen Sprache suchen.

7.4. Satzverbindungen

Ein weiterer Punkt dieser Analyse ist die Satzverbindung. Die Verknüpfung von Satzteilen ist für die Kohärenz und die Komplexität des Textes von großer Bedeutung. Das zeigt, ob die Kinder bereits in der Lage sind, mit der Hilfe von Konjunktionen die Handlungen verständlich zu verbinden und die Kohärenz herzustellen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 34).

Der erste Eindruck vermittelt, dass die Kinder allgemein viele Konjunktionen benutzt haben. Nebenbei ist wichtig zu bemerken, dass nur zwei Kinder aus der Gruppe ihre Sätze ohne Konjunktionen geschrieben haben. Ihre Texte wirken wie eine Aneinanderreihung von Hauptsätzen. Aus diesem Grund erfolgt die weitere Untersuchung der Satzverbindungen ausschließlich über die anderen zehn Kinder, die die oben genannten Leistungen gezeigt haben.

Die Tabelle unten stellt die Ergebnisse aller Kinder dar und weist auf ihre erreichte Stufe nach HAVAS 5 hin:

Kind/Text	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Das Kind verwendet Konjunktion:												
Verbindet Sätze nicht		0					0					
und	I		I	I	I			I	I	I	I	I
(und) dann – (und) da – (und) danach												
weil	III							III	III			
Der, die, das (Relativpronomen)												
Was, wer, wie als Nebensatzeinleitung	IV										IV	IV
aber	IV					IV			IV			
dass												

Tabelle 5.

Aus der ganzen Gruppe haben vier Kinder die erste, ein Kind die dritte und fünf Kinder die vierte, als höchste, Stufe erreicht. Unter den verwendeten Konnektoren aus allen Texten sind *und*, *weil*, *aber*, *wie* und *um...zu* anzutreffen. Die Vielfalt ist, wie man sieht, nicht sehr groß (insgesamt fünf unterschiedliche Konnektoren). Am beliebtesten ist die *und* Konjunktion. Sie ist in der Gruppe dominant. Sie wurde von allen Kindern und oft auch mehrmals benutzt, um die Vorgänge in der Geschichte zu verbinden. Andere

Konjunktionen wurden für die Verknüpfung von einzelnen textuellen Einheiten wesentlich seltener benutzt. Jede Konjunktion *weil*, *wie* und *um...zu* (mit Infinitivkonstruktion) wurde bei drei Probanden in den Texten verwendet. Die adversative Konjunktion *aber* wurde nur in zwei Texten gefunden. Ein Schüler hat alle fünf verschiedenen Konjunktionen, die in der Gruppe vorkommen, in seinem Text verwendet (1. Text).

Es muss angemerkt werden, dass kein Proband der Gruppe Relativsätze geschrieben hat. Daraus folgt, dass sich diese Kinder solcher Konstruktionen noch nicht bewusst sind.

Wenn man diese Ergebnisse mit der HSP vergleicht, bemerkt man, dass sich die am häufigsten benutzten Konnektoren in beiden Gruppen wiederfinden. Ein großer Unterschied besteht jedoch allgemein in ihrer Vielfalt. Der Zahl von verschiedenen Konjunktionen der HSP ist deutlich höher. Die Kinder der HSP kennen und können viel mehr Varianten von Konjunktionen. Außerdem schreiben einige Hamburger Kinder bereits Relativsätze, wohingegen die Wiener Kinder noch Mängel haben.

Trotz der klaren Bevorzugung der Hamburger vor den Wiener Kindern, hat ein Viertel bereits die Infinitivkonstruktion *um...zu* mit der Konjunktion *um* verwendet, womit die Hamburger Schüler noch nicht vertraut sind.

Zusammenfassend muss festgestellt, dass fast alle Wiener Probanden die Satzteile intensiv mit den Konjunktionen verbinden, um die Beziehungen und Verbindungen zwischen Handlungen besser zu präsentieren. Sie verwenden bestimmte Arten von Konnektoren und zusammen mit denen entsprechende grammatische Konstruktionen. Das ist eine gute Basis für das Erlernen von weiteren komplizierten Verbindungen.

7.5. Ergänzungen

In diesem Kapitel werden die Ergänzungen in den Sätzen genauer betrachtet. Auf Grund der Verwendung und der Menge von Ergänzungen in Sätzen kann man über Differenziertheit und Komplexität der sprachlichen Darstellungen reden. In der deutschen Grammatik bezeichnet man dies auch als Wertigkeit oder Valenz des Verbs. Dafür sollten folgende Punkte mit einbezogen werden: Subjekt, direkte und indirekte Objekte, Adverbien, Reflexiv- und Präpositionalobjekte (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 36).

Es bietet sich an, die Analyse der Ergänzungen von Sätzen in den Texten in einer Tabelle zusammenzufassen.

	Anzahl Texte
Subjekt	12
Präpositionalobjekt	12
Direktes/indirektes Objekt	11
Reflexivobjekt	6
Adverbien	5
Ergänzungen gesamt	46

Tabelle 6.

Die Bestimmung der Satzgrenzen in Kindertexten wurde bereits weiter oben geschildert. Auf Grund dieser Schwierigkeit wurde folgendermaßen vorgegangen. Da man für diesen Punkt die Ergänzungen in jedem Satz analysiert, ist es angebracht, statt Sätze bestimmte satzförmige Einheiten zu nehmen, die bereits im Kapitel Textlänge und Textkomplexität festgelegt und analysiert wurden (Kapitel 7.1.).

Tabelle 3 fasst folgende Ergebnisse zusammen: Alle Kinder verwenden oft und sicher Subjekte und Präpositionalobjekte. *Katze* und *Vogel* sind Subjekte, die man in jedem Text antrifft. Zu den beliebtesten Präpositionalobjekten gehört *auf den Baum* oder ähnliche Phrasen, wie z. B. *an den Baum* oder *auf ein Baum*. Fast alle Kinder bilden die Sätze mit einem direkten oder indirekten Objekt. Als Beispiel hierfür ist die am meisten (in 11 Texten) verwendete Phrase *den Vogel*. Neben diesen Beispielen wurden auch andere Präpositionalobjekte, direkte und indirekte Objekte verwendet.

Zwei weitere Ergänzungen, wie das Reflexivobjekt und das Adverb, findet man in den Texten seltener. Die Hälfte der Gruppe, also sechs Kinder, hat das Reflexivobjekt benutzt. Die verwendeten Phrasen dafür sind *sich erschrecken* und *sich anschleichen*. Auffällig hierbei ist, dass wiederum die Hälfte, also drei Kinder, die die „sich-Phrase“ verwendet haben, in der Lage waren, auch mit Adverbien Sätze zu bilden. Nur fünf Kinder der gesamten Gruppe konnten ihrerseits die Sätze mit Adverbien konzipieren. Oft verwendete Adverbien sind *wieder* und *runter*. Die bereits erwähnten drei Kinder haben alle, aus diesem Punkt untersuchten, Ergänzungen anwendet und folglich deutlich höhere Kompetenzen erzielt.

Alle Kinder der untersuchten Gruppe verwenden oft und sicher Subjekte, direkte, indirekte und Präpositionalobjekte beim Schreiben. Die Stelle von Präpositionalobjekten in ihren Texten ist jedoch nicht immer korrekt (Text 3), was meistens von Kenntnissen über andere grammatische Regeln, z. B. Verwendung vom Perfekt, abhängig ist. Mit komplexeren Ergänzungen, wie Reflexivobjekte und Adverbien sind die Kinder weniger vertraut, folglich trifft man sie in den Kindertexten auch seltener an.

7.6. Themenentfaltung im Erzählen

Ein weiterer Faktor für Kohärenz ist die Entfaltung der Themenführung, sie kann auch als Dynamik der Erzählung charakterisiert werden. Hierfür ist die Analyse der Thema-Rhema-Beziehungen von Bedeutung, welche bereits im theoretischen Teil (Kapitel 3.3.) erwähnt wurde. Hier wurde die Entwicklung von Thema durch neue Prädikationen beobachtet, zusätzlich wurde auf Textklammer oder die Wiederaufnahme von thematischen Elementen geachtet. Es ergibt sich folgende Tendenz: je häufiger man die Textklammer findet, desto dynamischer ist der Text. Außerdem halten sie alle Vorgänge in einer Geschichte zusammen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 38).

Es gibt viele Typen der thematischen Progression, Drei von ihnen wurden in der Arbeit präsentiert. Die einfachste lineare thematische Progression besteht aus Prädikation bzw. Rhema zum neuen Thema, dem weiter noch ein Rhema zugeschrieben ist. Dieses Modell nennt man **Treppenmodell**.

Ein anderes Modell ist die Thema-Rhema-Kette mit gemeinsamem Thema. Zu diesem Thema wurden jedes Mal neue Rhema zugeschrieben. In diesem Fall redet man nicht von thematischer, sondern von subjektbezogener Progression. Dieses Modell heißt **Kammodell**.

Der nächste Typ ist ein Subtyp der thematischen Progression, das so genannte **Gabelmodell**. Hier ist ein Hauptthema präsent. Klassischer Beginn der Geschichte dieses Modells ist „Es war einmal...“ (ebd., 38f.).

Man kann für diese Modelle meistens nur bestimmte Textabschnitte finden. Texte sind daher Mischformen aller Modelle (ebd.).

Während der Analyse der Themenentfaltung in Erzählungen der Wiener Kindertexte wurde jeder Text untersucht. Es wurde zu jedem Text ein eigenes Schema herausgearbeitet. Die schematisch aufbereiteten Ergebnisse der Analyse sind unten dargestellt. Zur besseren Anschaulichkeit wurde zuerst das Schema und anschließend ein Kommentar dazu geschrieben. Die Abkürzungen „T“ und „R“ stehen entsprechend für „Thema“ und „Rhema“. Gleiche oder ähnliche Typen von Schemas wurden in einer Gruppe zusammengelegt und ein Text jeder Gruppe analysiert.

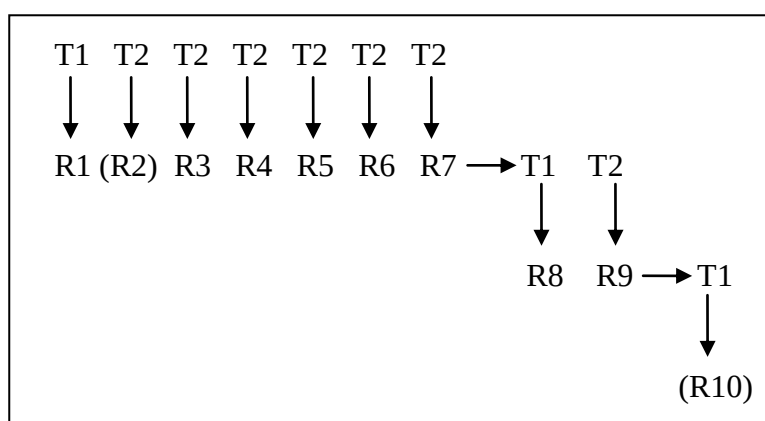
Im Zuge der Analyse haben sich fünf typische Schemata aus 12 Kindertexten herausgebildet, die unten in der Tabelle zusammengefasst sind:

	Schema 1	Schema 2	Schema 3	Schema 4	Schema 5
Text	1	2, 8, 9, 12	3	4, 6, 7, 10	5, 11
Analysierte Text mit Schema	1	2	3	4	5

Tabelle 7.

Weiter wurden in diesem Kapitel alle Schemata detaillierter mit Erklärungen entsprechend der Tabelle 7 dargestellt.

Schema 1

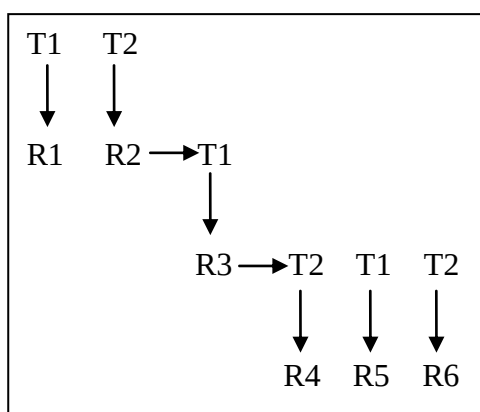


Es wurde bereits thematisiert, dass einige satzförmige Einheiten in diesem Text keine Verben enthalten. Während dieses Analyseschritts wurden die Sätze als vollständig betrachtet. Ansonsten kann man die Thema-Rhema-Beziehungen nicht bilden, weil die

Verben in diesem Fall oft auch Rhemas sind. Die fehlenden Einheiten wurden im Schema durch eine Klammer gekennzeichnet.

Im Schema sieht man ganz deutlich, dass der Schreiber mehr über das T2 bzw. über die Katze schreibt. Dieses Kind verwendet zwei Modelle gemischt. Am Anfang bildet das Kind eine lange subjektbezogene Progression – Kammodell mit fast ausschließlich T2. Ab der Hälfte des Textes bildet das Kind abwechselungsweise eine kürzere thematische (Treppenmodell) und wieder eine subjektbezogene Progression. Das Schema wird mit dem Treppenmodell beendet. Dieses Schema wurde nur in einem Exemplar, d. h. nur von diesem Kind (der erste Text¹⁸) in der untersuchten Gruppe verwendet. Die Generierung des Themas in diesem Text ist komplexer als bei den anderen. Im Vergleich zu den weiteren Schemata ist dieses ein eher kompliziertes Modell, welches eine stärkere Dynamik aufweist.

Schema 2



Das zweite Schema wurde ausgehend vom **zweiten Text** entwickelt.

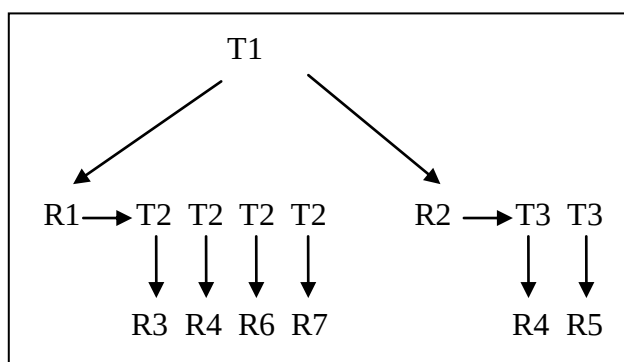
Dieses ist, wie auch im ersten Fall, eine Mischung aus zwei Modellen. Das Kind beginnt und beendet den Text mit subjektbezogener Progression - Kammodell. Im Mittelteil des Textes konzipiert es ein langes Treppenmodell. Das Kind schreibt über beide Themen (Katze und Vogel) gleich viel, folglich kann man hier keine Priorität bestimmen.

Zu diesem Thema-Rhema-Schema können auch drei Texte, **acht**, **neun** und **zwölf** hinzugezählt werden.

¹⁸ Die Kindertexte 1 bis 12, siehe Kapitel 6.4., werden den Schemata 1 bis 5 in der Analyse zugeordnet.

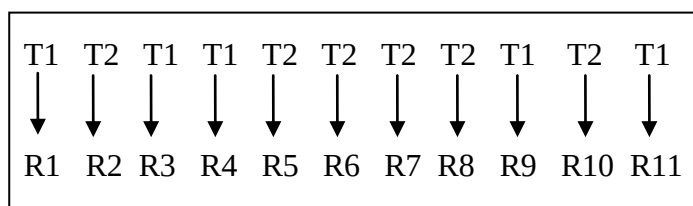
Alle Texte in dieser Gruppe kombinieren die zwei Typen – Kammodell und Treppenmodell. Im Unterschied zum Text zwei findet sich im Text acht, neun und zwölf am Anfang ein längeres Kammodell. Anschließend ab dem sechsten oder siebten Rhema enthalten sie ein kleines Treppenmodell. Texte werden wieder mit einer subjektbezogenen Progression beendet, die aus drei Rhemata besteht. Im achten und im zwölften Text wurden beide Themen abwechselnd gleich oft thematisiert. Im neunten Text ist die Information über T2 (Katze) ganz deutlich dominierend.

Schema 3



Dieses Schema ist von **dem dritten Kindertext**. Am Anfang sieht man ein Gabelmodell, das für Märchen typisch ist. Dieses Kind war das einzige in der Gruppe, das ein solches Schema verwendet hat. Der Übergang von T1 bis T2 (R3) und bis T3 (R4) kann auch als Treppenmodell angesehen werden, das sich in der Mitte des Schemas befindet. Als Ergebnis hat dieser Schüler als einziger der Gruppe alle drei Modelle erfolgreich gemischt verwendet. Am Ende des Textes ist das Gabelmodell dominant. Am Modell sieht man auch deutlich, dass dieses Kind mehr zu T2 (Katze) als zu T3 (Vogel) schreibt.

Schema 4



Das ist das Schema vom **vierten Text**. Dieses Modell zeichnet ausschließlich die subjektbezogene Progression aus. Diese bezieht sich auf zwei Themen, die abwechselnd thematisiert wurden. Im Modell gib es elf Rhemata.

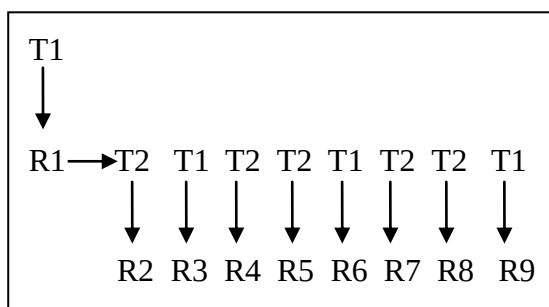
Die Kindertexte **sechs**, **sieben** und **zehn** können dem Schema zugeordnet werden. Der einzige Unterschied zwischen allen Texten der Gruppe ist die Anzahl der verwendeten Rhemata, weil dies von der Länge der Texte abhängig ist.

Der sechste Text hat zehn Rhemata. Die Themen wurden ohne Priorisierung geschrieben.

Der siebte Text ist kürzer und hat sechs Rhemata. Hier wurde mehr zu T2 (Katze) geschrieben.

Der zehnte Text besteht aus elf Rhemata. Die Themen wurden gleich oft, ohne Dominanz, thematisiert.

Schema 5



Das letzte Modell der Thema-Rhema-Beziehungen in dieser Gruppe spiegelt der **fünfte** Text wieder. Das Modell besteht aus der Kombination von zwei Typen. Hier gibt es ein kurzes Treppenmodell am Anfang. Weiter wurde der Text mit dem Kammodell gebildet, hier wird über zwei Themen abwechselnd gleich oft geschrieben.

Dasselbe Schema hat **der elfte Text**. Am Anfang dieses Textes gibt es ein genauso langes Treppenmodell und dann, bis zum Ende, ein Kammodell. Dieser Text ist länger als der fünfte und enthält deswegen 15 Rhemata. Dies ist der einzige Unterschied zwischen den beiden Texten.

Insgesamt kann man sagen, dass alle Thema-Rhema-Beziehungen der zwölf Texte fünf verschiedene Gruppen gebildet haben. Man sieht auf ersten Blick bestimmte gemeinsame Merkmale in allen Texten. In den meisten Texten sind nur zwei Themen – Katze und Vogel präsent und nur in einem Text gibt es ein drittes. Die Anzahl von

Rhema ist sehr unterschiedlich und weist mehr auf die Länge und auf die Ausführlichkeit der Themen in den Texten hin.

Vier Texte, ein Drittel der Gruppe, haben das einfachste Modell gemeinsam. Die Schreiber dieser Texte haben ausschließlich subjektbezogene Progression zweier Themen verwendet. Hier haben die satzförmigen Einheiten keine sinnhaften Verbindungen und ähneln mehr einer Beschreibung als einer Erzählung. Die Mehrheit der Kinder, sieben der ganzen Gruppe, haben zwei Typen – subjektbezogene und thematische Progression, verbunden und in einem Text findet man die Kombination von drei Typen. Also kann man sagen, dass die subjektbezogene Progression in dieser Gruppe am meist aufgefunden wurde und folglich dominant ist.

In den Thema-Rhema-Beziehungen der HSP findet man sieben unterschiedliche Modelle. Die Komplexität dieser ist viel größer als die bei Wiener Kindern. Die Tatsache, dass dort sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch Muttersprachler teilgenommen haben, lässt hier keinen richtigen Vergleich zu. Fast alle Modelle aus der Untersuchung dieser Arbeit kann man in komplizierterer Form in der HSP finden.¹⁹

7.7. Elemente von Literarität

In diesem Punkt nimmt die HSP einen Bezug auf die Untersuchungen vom Mechthild Dehn, wo Literarität als eigenständiges Merkmal der Textkompetenz verstanden wurde. In der HSP wurde bestätigt, dass bereits Grundschulkinder Elemente literarischer Gestaltung zeigen. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht alle Kinder dies erkennen lassen und sich verschiedene Elemente von Kind zu Kind stark unterscheiden (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 44).

Die HSP hat in eigener Untersuchung viele Merkmale der Literarität gefunden und sie in Gruppen gesammelt und klassifiziert. Sie unterscheiden folgende Elemente literarischer Erfahrung: Überschrift; Es war einmal; Eines Tages; Direkte Rede; inneres Sprechen; Gestaltung des Beginns; Gestaltung des Endes; Motivation; Vorgeschichte; Stilmittel; Personalisierung; Textklammer und Wechsel der Erzählhaltung (ebd., 45).

Die in der HSP identifizierten Merkmale der Literarität wurden als Analysekatoren für die Wiener Texte herangezogen. Eine der ersten Merkmale der Literarität ist die **Überschrift**. Was dem Leser auf den ersten Blick auffällt, ist die Abwesenheit jeglicher

¹⁹ Die Modelle der HSP findet man in Gogolin/Neumann/Roth 2004, S. 38-44.

Titel in allen Texten. Die Kinder beginnen ihre Geschichten meistens sofort mit der Beschreibung von Figuren und deren Handlungen ohne eine Überschrift zu nennen. Das zeigt, dass sie allgemein auf Texttitel nicht viel Wert legen, wenn sie Schultexte oder Märchen lesen und hören. Außerdem kann dies auf Mangel an Kontakt mit schriftlicher Literatur, weder auf Muttersprache noch auf Deutsch, hindeuten. Da Kinder noch vor der Schule, z. B. beim Durchblättern von Büchern einfache Strukturen eines Textes (Titel + Geschichte) erkennen können. Hier spielt die Sprache der Literatur überhaupt keine Rolle, da diese Struktur im Türkischen, BKS und Deutschen gleich ist. Nach Cummins' Hypothese bedeutet dies, wenn sie viel Kontakt mit muttersprachlicher Literatur hätten, würden sie die Kenntnisse darüber auf die Struktur von DaZ übertragen. Auf Grund dieser Ergebnisse kann man annehmen, dass sie noch nicht in der Lage sind, eine Überschrift formulieren zu können.

Eine weitere Erklärung zur Abwesenheit des Titels kann der Fakt sein, dass der Titel „Katze und Vogel“ bereits über den Bildern der Aufgabenblätter steht. Die Kinder könnten das auch als Überschrift für ihre Geschichten gesehen haben und deswegen nach keiner mehr gebraucht haben. Diese Hypothese ist keine endgültige Antwort darauf, sollte jedoch bei der Analyse berücksichtigt werden.

Das erste Merkmal der Literarität, welches man in den Texten finden kann, ist die Phrase „**Es war einmal...**“ Dies konnte beim dritten Text festgestellt werden. Dieses Kind hat begonnen die Struktur schriftlicher Texte zu erkennen und sie beim eigenen Schreiben zu verwenden. Der Anfang dieses Prozesses spiegelt sich auch in dem restlichen Text des Kindes wieder, wo man eine Kombination von Präsens, Präteritum und Perfekt findet. Das zeigt die aktive Suche nach dem Mittel der Schriftlichkeit, mit dem das Kind seine Gedanken am besten schriftlich darstellt.

Das Kind hat den Anfang des Texts wie folgt formuliert: *Es war ein mal ein katze und ein Vogel*. Dies kann auch als Beispiel für ein anderes Merkmal, **Gestaltung des Beginns**, sein. Das ist das klassische Beispiel des deutschen Märchenbeginns. Die Verwendung dieses weist darauf hin, dass dieses Kind engen Kontakt mit schriftlichen Texten hat, zumindest mündlich mit der geschriebenen deutschen Literatur. Sie beginnen auch eigene Texte nach diesem bereits bekannten Beispiel zu konzipieren. Wie bereits erwähnt wurde, ist dieser Anfang nur bei einem Kind anzutreffen. Es

wurden keine weiteren Formen dieses Merkmals in den Texten gefunden. Alle anderen Texte wurden mit *Der Vogel/Die Katze* und mit ihrer Handlungsbeschreibung begonnen.

Die weitere Analyse zeigt, dass die **Gestaltung des Endes** in den Geschichten vielfältiger ist. Die Kinder versuchen, in den Texten den Abschluss auf ihre eigene Weise zu erzählen. Damit ziehen sie bestimmte Schlussfolgerungen oder zeigen ihr eigenes Verhältnis zum Geschriebenen. Einige von ihnen versuchen die Handlungsursache mit der Hilfe vom „weil-Satz“ zu erklären. So beenden drei Kinder ihre Geschichten, z. B. mit ...*weil sie (Katze) nicht runter kann*.

Ein Kind hat den Schluss des Textes mit dem bereits erwähnten verbalen *HaHaHa* formuliert. Damit hat es sein Verhältnis zur Situation gezeigt, die Freude des Vogels und das Leid der Katze. Er lacht sie sogar ganz offen aus.

Ein anderes interessantes Beispiel ist der Satz *Die Katze weint und der Vogel ist in sicherheit* (Text 4). Damit wurde ein guter Ausgang für den Vogel und ein „weinendes“ Ende für die Katze beschrieben.

Im Gegensatz zum genannten Fall hat das Kind im sechsten Text im Schluss nur die Katze erwähnt – *Armer Katze*. Diesem Kind war es wichtiger, dass sich diese in einer schwierigen Situation befindet und leidet. Hier wurde jedoch die rettende Situation des Vogels außer Acht gelassen. Der Leser kann nur vermuten, dass es dem Vogel im Vergleich zur Katze besser geht.

Der Abschluss *HaHaHa* am Ende des zweiten Textes ist das einzige Beispiel für **direkte Rede** in allen Texten. Es könnte interpretiert werden, dass der Vogel die Katze auslacht und der Autor bzw. der Erzähler sich für den Vogel freut.

Das nächste Merkmal der Literarität ist die **Motivation**. Die Motivlage „fressen wollen“ wurde ziemlich oft in den Texten geschildert. Da diese Verbkombination in fast jedem Text präsent ist, kann man von einer hohen Häufigkeit dieses Merkmals sprechen.

Ein weiteres Beispiel hierzu ist die Formulierung der Motivation mit „um...zu“, z. B. *um dem Vogel zu jagen/um dem Vogel zu fressen*.

Die Figuren in den Geschichten wurden nicht personalisiert, d. h. ihnen wurden keine Namen gegeben. Die Produzenten versuchen jedoch den Figuren **individuelle Eigenschaften** zu zuordnen. Beispiele hierzu findet man in einigen Texten. Das sind Charaktere und Zustand der Figuren – *Armer Katze*, *Die Katze ist böse*, *Die Katze ist traurig*. Wie man an diesen Beispielen sieht, versuchen die Kinder nur die Katze zu charakterisieren. Der Vogel wurde nie charakterisiert. Der Grund dafür kann allgemein der höhere Grad der Emotionalität zu dieser Figur sein.

Insgesamt enthalten die Texte bereits die beschriebenen sechs Merkmale der Literarität. Sie sind selbstverständlich nicht alle in jedem Text zu finden. Ein Teil von Merkmalen trifft man nur vereinzelt an, andere wiederum fast in allen Texten. Der fünfte Text, zum Beispiel, hat keines dieser Merkmale präsentiert.

Es gibt jedoch eine ganze Reihe von weiteren Merkmalen der Literarität, die in keinem Text zu finden sind. Es gibt keinen Wechsel der Erzählperspektive, z. B. von einer neutralen zu einer ich-Perspektive. Alle zwölf Texte sind aus neutraler Perspektive geschrieben. Die Schreiber können sich noch nicht in eine Figur versetzen, um so dem Leser das Geschehen näher zu bringen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 46).

Die Kinder verwenden keine Wiederholungen um einen Gefühlsausdruck zu intensivieren oder um die Ausdauer einer Aktion zu unterstreichen. Es gibt keine Alliterationen oder Rhythmisierungen (ebd., 47).

Es wurde von keinem Produzent eine Vorgeschichte geschrieben. Wie bereits kurz erwähnt, wurden die meisten Texte sofort mit der Beschreibung von Handlungen der Figuren begonnen, wie in den Bildern auf dem Aufgabebblatt dargestellt.

In den Texten der Gruppe findet man bereits einige Merkmale der Literarität. Obwohl nur ein Schüler einen klaren Beginn der Geschichte konzipiert hat, haben die meisten Kinder eine „originale“ Gestaltung des Schlusses präsentiert. Da fast die Hälfte der Gruppe Konjunktion *weil* und *um...zu* verwendet hat, haben diese Schüler die Motivation der Handlungen und die Verbindungen dazwischen damit erklärt.

Viele Merkmale sind in den untersuchten Texten jedoch noch nicht anzutreffen. Viele von ihnen sind den Lernenden noch nicht bewusst und andere sind wegen der Aufgabestellung und Art der Bildgeschichte entfallen.

7.8. Analyse der Erzählschritte in der Bildgeschichten

Im Rahmen der gestellten Aufgabe der Untersuchung wurde verlangt, dass die Probanden unbedingt etwas zu jedem Bild schreiben sollten bzw., dass kein Bild ausgeschlossen oder ignoriert werden darf. Idealerweise sollten die Schüler auch die beiden Personen der Geschichte auf jedem Bild thematisieren und ihre Handlungen parallel erwähnen. Für die Bildgeschichte „Katze und Vogel“ mit sechs Bildern wurden mindestens 12 Erzählschritte erwartet. Die Beispiele solcher Schritte findet man im Auswertungsbogen von HAVAS 5²⁰.

Mit der Hilfe dieses Bogens wurde analysiert, ob alle Kinder in ihren Geschichten kein Bild verpasst haben. Die Analyse hat ergeben, dass nur drei Probanden (Text 2, 3 und 7) jeweils ein bis zwei Bilder nicht berücksichtigt haben. Alle anderen haben das Ziel erreicht und viele von ihnen haben nicht nur das Minimum an Erzählschritten geschafft, sondern auch viel und ausführlich über die Personen erzählt.

In zwei Texten (1 und 7) wurde zu jedem Bild entweder nur die Katze oder nur der Vogel berücksichtigt. Bei diesen gibt es keine Fälle, wo die Handlungen beider in Verbindung gebracht werden. Diese Texte sind ohne Bilderunterstützung schwer zu verstehen, sind abgehackt und nicht am Leser orientiert. Die anderen Texte bieten zu jedem Bild eine Information entweder über die eine oder über beide Akteure aus der Bildgeschichte. Eines der Besonderheiten dieser Texte ist die Tendenz, dass über beide Personen, meist am Anfang und am Ende der Geschichte, geschrieben wurde. Allgemein wurde von allen Kindern öfter von der Katze als über den Vogel erzählt. Sehr auffällig ist, dass am Ende jeder Geschichte über die Handlungen bzw. den Zustand der Katze geschrieben wurde und über den Vogel viel seltener.

Bei diesen Geschichten bemerkt man die Wiederholungen innerhalb der Texte. Es gibt Fälle, in denen zu zwei aufeinander folgenden Bildern eines Textes fast das Gleiche geschrieben wurde oder die Katze und der Vogel machen die gleichen Tätigkeiten. Das zeigt die Schwierigkeit der Kinder, beim Schreiben ein passendes Verb zu finden, d. h. sie haben noch einen eingeschränkten Wortschatz.

Schlussendlich hat nur ein Kind (Text 11) zu allen Bildern über beide Personen geschrieben. Nicht nur die angebotenen Schritte von HAVAS 5, sondern auch viel

²⁰ Erzählschritte findet man unter Punkt Aufgabenbewältigung in Reich/Roth 2004, 3.

eigene Information wurde hier präsentiert. Für eine derartige Ausführung der Aufgabe sind andere Faktoren wie, z. B. ein entwickeltes Leseverständnis und die Fähigkeit ausführliche längere Texte zu schreiben, maßgebend. Bei diesem Text stößt man auf Erklärungen für die Handlungen. Zum Beispiel – *Die Katze kann nicht fliegen. Sie falt runter. Der Vogel fliegt weg.* Solche Texte sind für Leser verständlicher und leichter nachzuvollziehen.

Die Analyse der Erzählschritte gibt einen Überblick, dass neun Probanden alle Bilder aus der Bildgeschichte berücksichtigt haben und nur drei Lernende bestimmte Bilder ignoriert haben. Obwohl nicht immer über beide Personen erzählt wurde, geben einige Kinder zusätzliche Information über die Handlungen, die sie in einen kausalen Zusammenhang bringen.

7.9. Pronomen

Verschiedene Arten von Pronomen werden normalerweise häufig in Texten verwendet. Sie helfen, die Erzählstruktur des Textes zu bestimmen und sind eines der einfachsten Mittel, um Wiederholungen zu vermeiden. Sie können längere und komplexere Ausdrücke vereinfachen, wenn man z. B. statt der Phrase (in unserem Fall) *mit dem Vogel* oder *den Vogel* Pronomen *mit ihm* oder *ihn* entsprechend verwendet. Ein maßgeblicher Faktor der Textkompetenz ist die Fähigkeit, verständliche Texte zu schreiben. Der richtige Gebrauch der Formen von Pronomen spielt hier eine große Rolle, weil sie den Grad des Verstehens vom Gelesenen stark beeinflussen können.

In den untersuchten Texten werden die Pronomen nur selten benutzt. Außer der bereits erwähnten Reflexivpronomen, im Kontext reflexive Verben, haben sechs Probanden nur Personalpronomen verwendet. Bei ihnen findet man ein bis drei Pronomen pro Text. Diese Texte enthalten weniger Wiederholungen und haben eine bessere und sinnhafte Verbindung von Sätzen als die anderen Texte.

Die Verwendung von Pronomen ist bei den Kindern nicht immer korrekt. Da in der Bildgeschichte zwei Hauptpersonen fungieren – die Katze und der Vogel, ersetzen die Schüler diese mit den entsprechenden Pronomen. Einige Probanden bezeichnen die beiden Personen als maskulin und ersetzen entsprechend die beiden Personalpronomen mit „er“. Das führt natürlich zu Missverständnissen beim Lesen. Nur mehrmaliges

Lesen lässt die gegenseitigen Zusammenhänge verstehen. Eine weitere Unklarheit trifft man im sechsten Text an. Hier findet man zwei Sätze, wo über die Katze geschrieben wird, ein Mal wurde sie durch das Pronomen „ihn“ und ein anderes Mal durch „er“ ersetzt. Beim ersten Lesen kann man die Handlungen nicht nachvollziehen. Im ersten Fall hilft das Verb im Satz und der weitere Kontext, das Missverständnis zu beheben. Im zweiten Fall hilft der folgende Satz im Text mit dem Konjunktiv „aber“, das Geschriebene besser zu verstehen. Auffallend ist, dass die Probanden, unabhängig vom Kasus des Substantivs, öfter das Personalpronomen „er“ verwenden.

Da die Richtigkeit der Verwendung von Personalpronomen eng mit den Kenntnissen über den Kasus verbunden ist, was meistens die Artikel darstellen, können fehlende Kenntnisse zu den oben genannten Fehlern und Schwierigkeiten führen. Folglich berücksichtigen die Kinder die Genauigkeit der Verwendung von Pronomen nicht, weil ihnen diese Faktoren noch nicht bewusst sind bzw., weil sie sich die Kasusformen noch nicht differenziert angeeignet haben. Die Verwendung von Kasusformen allgemein zeigt, dass die Kinder ihre Funktion bereits verstanden haben, können jedoch die Formen noch nicht korrekt anwenden.

7.10. Emotionalität in Kindertexten

Es wurde erwähnt, dass die Kinder allgemein öfter über die Katze geschrieben haben. Die häufige Erwähnung einer Person in diesen Bildgeschichten lässt eine starke Emotionalität der Kinder vermuten. Die „aggressive“ Katze am Anfang und diese weinende am Ende der Geschichte zieht mehr Aufmerksamkeit auf sich und ruft Mitleid bei den Grundschulkindern hervor, als ein schlauer und wegfliegender Vogel. Die emotionalen Bindungen der Kinder zu den Personen sind ganz individuell und deswegen sind ihre Reaktionen auch sehr unterschiedlich.

Der Schüler am Ende des zweiten Texts lacht über die weinende Katze. Man merkt, dass er sich darüber freut, dass der Vogel es geschafft hat, sich zu retten. Hier zeigt der Proband auch sein persönliches Verhältnis zum Geschriebenen.

Das Kind im dritten Text reagiert ganz anderes. Dieses hat Mitleid mit der Katze und beendet seine Geschichte wie folgt – *Der Katze ist sehr arm und kann nicht mehr runter.*

Im sechsten Text kann man die gleichen Emotionen entdecken – *Armer Katze*. In diesem Text findet man zwei Sätze mit Aufrufzeichen. Das Kind hat auf diese Art die Wichtigkeit von bestimmten Handlungen der Katze und des Vogels unterstrichen.

Das Kind im achten Text findet die Katze am Ende der Geschichte *traurig, weil sie nicht runter kann*.

In diesen Texten wurde der Zustand des Vogels überhaupt nicht erwähnt.

Im vierten Text findet man einen emotional zweideutigen Satz – *Die Katze hat es geschafft!* Das kann sowohl als Gefahr für den Vogel verstanden werden, als auch die Freude über die Katze, die es geschafft hat, auf den Baum zu springen. Am Ende dieses Textes steht, dass der Vogel in Sicherheit ist und man kann annehmen, dass sich der Proband mehr Sorgen um den Vogel gemacht hat.

Die Katze ist böse für den Proband im siebten Text. Er widmet seine Geschichte fast ausschließlich der Katze und nur selten wird der Vogel erwähnt.

Es gibt aber wenige Texte, die emotional neutral sind und nur beschreiben, was die Personen auf den Bildern machen.

Zusammenfassend formuliert sind die Texte von Schreibanfängern voll Emotionen, hier werden die Reaktionen der Kinder auf die handelnden Personen übertragen und in den Texten individuell dargestellt. Das bedeutet, dass jeder Proband versucht hat, seine Geschichte auf eigene Weise zu konzipieren. Eine individuelle Annahme einer Situation bildet einen Grund für die eigene Meinung, was für freies Schreiben wichtig ist. Diese Texte bestehen nicht aus „Standardphrasen“ einer Beschreibung, die die Probanden auf Grund der Bekanntschaft mit der Bildgeschichte schreiben könnten.

8. Merkmale der schriftlichen Sprache in Kindertexten

Auf das Thema der Merkmale der schriftlichen Sprache in den Kindertexten wurde bereits in oben verfasster Analyse eingegangen, weil diese schon mit Ergebnissen präsentiert wurde, z. B. Verwendung des Tempus (Kapitel 7.3.), ausführlicher beim Thema Elemente von Literarität (Kapitel 7.7.). Im den vorliegenden Kapiteln wurde nach Kriterien der schriftlichen Sprache gesucht, diese genauer angeschaut und weiter analysiert.

Bei dieser Untersuchung wurden die Materialien aus dem theoretischen Teil der Masterarbeit berücksichtigt und als Grundlage verwendet (Kapitel 3.6.).

Beim ersten Kontakt mit den Texten bekam man den Eindruck, dass diese sehr einfach sind und man kaum Charakteristika der schriftlichen Sprache findet. Bei einer genaueren Analyse bemerkt man jedoch unterschiedliche Merkmale, die in fast jedem produzierten Text vorhanden sind. Im Kontext dieses Themas wurde nicht nur nach Merkmalen der schriftlichen Sprache in den Texten gesucht, sondern auch die Abwesenheit der typischen Eigenschaften der mündlichen Sprache thematisiert und berücksichtigt.

8.1. Planen

Die erste Phase des Schreibprozesses nach Hayes/Flower ist Planen. Wenn man sich auf das Schreiben eingestellt, Ideen gesammelt und sich entschieden hat, was man schreiben soll. So machen es erfahrene Textproduzenten.

Eine Beobachtung am Anfang der Untersuchung hat bestätigt, dass die Probanden noch keine erfahrenen Schreiber sind. Nach dem die Aufgabe gestellt wurde und die Arbeitsblätter ausgegeben waren, hat mehr als die Hälfte der Gruppe gleich begonnen zu schreiben. Einige Kinder haben ein wenig Zeit benötigt, bevor sie angefangen haben. Nur zwei Schüler haben weitere Fragen gestellt und waren zunächst ratlos. Diese Kinder mussten die Aufgabe noch einige Male lesen und haben erst dann, auch sie ohne lange Planungsphase, begonnen zu schreiben. Vermutlich kam die Aufgabe überraschend oder sie hatten Angst vor der neuen Art der selbständigen Arbeit und die damit verbundene bestimmte Unsicherheit. Es ist auch möglich, dass sie einfach ein bisschen länger gebraucht haben, um die Einweisungen zu bearbeiten und zu verstehen.

8.2. Deiktische Ausdrücke und Adverbien

Die mündliche Sprache enthält besonders bei Beschreibungen oder Bildgeschichten viele deiktische Ausdrücke, wie z. B. *Das ist eine Katze/ein Vogel*. Außerdem werden oft Adverbien wie *hier, dort, da* verwendet. Für ein besseres Verständnis zeigen die Kinder normalerweise dem Hörer zusätzlich auf die Katze bzw. den Vogel oder auf ein

konkretes Bild. Solche Ausdrücke fehlen in den untersuchten Kindertexten komplett. Das bedeutet, dass alle Probanden bei der schriftlichen Aufgabe bereits verstanden haben, dass sie für Leser schreiben, die keine Zeugen des Geschehens waren und dass solche Phrasen beim Schreiben unverständlich und unpassend sind. Die Vorstellung darüber bringt die Kinder dazu, andere Formen des Erzählens anzuwenden. Das ist der Beginn des Bewusstseins für die konzeptionelle Schriftlichkeit. Das zeigt auch der Übergang zu verschiedenen Schreibstilen und von mündlicher zur schriftlichen Sprache an.

Bei beginnender Berücksichtigung der Leser ist die Qualität der schriftlichen Produkte noch nicht ausreichend. Diese Berücksichtigung ist noch keine bewusste Wahrnehmung und Orientierung am Leser, was jedoch bei der Textproduktion wichtig ist. Den Kindern ist das noch nicht gänzlich bewusst. Sie sind noch nicht in der Lage, ihre Adressaten zu wählen und das Geschriebene an die Lesererwartungen anzupassen. Die Probanden dieser Untersuchung haben ihre Texte noch nicht an Leser gerichtet. Die erwähnten Prozesse sind nicht nur Merkmale des Schreibens, sondern zeigen auch nach Bereiter/Scardamalia einen Übergang von „knowledge-telling“ zu „knowledge-transforming“. Eine aktive Verwendung von „knowledge-transforming“ darf man, nach Becker-Mrotzeks Textkompetenzmodell, erst ab 10 Jahren erwarten, also meistens ab dem Ende der Grundschule. Beim sicheren Umgang mit diesen wichtigen Merkmalen kann man bereits von erfahrenen Schreibern reden, was in dieser Untersuchung noch nicht der Fall ist. Wichtig für diese Gruppe sind die festgestellte Anlage zur Berücksichtigung des Lesers und erste Vorstellungen über die Rolle des Lesers zum Geschriebenen.

8.3. Reflexive Verben

Eines der Eigenschaften der schriftlichen Sprache ist die Verwendung von reflexiven Verben. In der Gruppe wurden diese von sechs Kindern benutzt. Die Häufigkeit der Verwendung variiert von einem bis drei reflexiven Verben pro Text. Die Probanden zeigen einen ziemlich sicheren Umgang damit. Die Hälfte der Gruppe konnte dieses Merkmal jedoch nicht präsentieren. Mögliche Ursachen – die Kinder könnten sich bei der Verwendung unsicher fühlen oder Probleme mit der Anwendung haben und folglich diese Verben vermeiden.

8.4. Selbstkorrektur

Eines der wichtigsten Merkmale der schriftlichen Sprache ist die Korrektur²¹ der Fehler, welche die Kinder während des Schreibens selbst durchgeführt haben. Sie ist beim Schreiben nicht wegzudenken. Erfahrene Textproduzenten kontrollieren und korrigieren jeden Satz oder einzelne Abschnitte ihrer Produkte während und besonders genau am Ende jedes Prozesses. Dies kann durch mehrmaliges Lesen von Textteilen erfolgen. Im Hayes/Flower Schreibentwicklungsmodell ist der Korrekturprozess der wichtigste Punkt.

Die Kinder, die bereits im Stande sind, eigene Texte zu überprüfen, Fehler zu finden und sie zu verbessern, zeigen ein gutes Niveau bei der Textkompetenz. Ein ganz bedeutsamer Punkt in diesem Kontext ist, nicht nur die reinen orthografischen oder grammatischen Fehler zu korrigieren, sondern auch die Fähigkeit mögliche unverständliche Stellen für den Leser im Text zu finden und umzuformulieren bzw. plausibel zu machen.

Die Analyse des Korrekturprozesses bei den Probanden wurde auf Grund der Beobachtung während der Untersuchung und mit Hilfe des erhaltenen Textkorpus gemacht.

Beim Schreiben wurden die Kinder die ganze Zeit beobachtet, die Anzahl von Schülern und die Raumgegebenheiten, wie runde Tische im Zimmer, ließen dies ganz gut zu, ohne sie zu stören. Während des Schreibprozesses wurde das Geschriebene ausgesprochen. Das konnte bei fast allen Kindern bemerkt werden, da sie jedes Wort geflüstert haben. Das haben einige Kinder nur ab und zu gemacht, vielleicht bei schwierigen Wörtern oder bei Unsicherheit. Da die Probanden noch stark mit der Orthografie und der Schreibmotorik „kämpfen“ müssen, hat ihnen diese Art des Selbstdiktats sehr geholfen. Nach jedem Selbstdiktat konnte eine Korrektur des Geschriebenen beobachtet werden. So wurde mit einem einzelnen Satz verfahren und auch nur während des Schreibens. Sobald jeder Proband das letzte Wort geschrieben hatte, wurde die Arbeit sofort abgegeben. Kein Text wurde von den Schülern von Anfang bis Ende gelesen und als Einheit korrigiert.

²¹ In dieser Analyse wurde die Richtigkeit der Korrektur nicht berücksichtigt. Hier ist der Fakt wichtig, dass die Probanden beim Schreiben auf ihre Texte zurückgegriffen haben und versucht haben diese zu korrigieren.

Somit kann man nochmal bestätigen, dass sich die Gruppe noch nicht um die Verständlichkeit des Textes für die Leser kümmert. Die Schüler haben diese Kompetenz noch nicht ausgebildet, was jedoch beim ständigen Schreiben zur Gewohnheit wird und später automatisch verlaufen kann. Zurzeit liegt ihrer Hauptfokus beim Schreibprozess auf der Wortsuche.

Eine Analyse der geschriebenen Texte zeigt die Art und Häufigkeit der Korrekturen. Die Kinder konnten wählen, welches Schreibgerät sie nutzen wollten. Sechs Kinder haben einen Bleistift und die anderen sechs einen Kugelschreiber genommen. Die Fehler wurden entweder wegradiert oder durchgestrichen.

Nur bei einem Text (12) wurden keine sichtbaren Korrekturen gefunden. Dieses Kind hat die ganze Geschichte ohne Verbesserungen geschrieben. Alle anderen 11 Probanden haben die Rechtschreibung der Wörter korrigiert. Unter diesen Überarbeitungen findet man Groß-klein-Schreibung und zahlreiche weitere orthografische Verbesserungen. Die Hälfte der Gruppe war nach der Suche des richtigen Artikels bzw. nach dem Genus des Substantivs. Fünf Probanden haben beim Schreiben die Wörter oder Wortkombinationen in den Texten korrigiert. Und nur bei einem Kind (der Text 5) wurde ein Satz zuerst geschrieben und dann durch einen anderen ersetzt. In diesem Text kann man drei solcher Fälle finden. Außerdem gibt es hier alle bereits erwähnten Arten der Korrektur. Die häufigen Verbesserungsversuche zeigen eine sehr aktive Arbeit am Text. Die gestrichenen Korrekturen von ganzen Sätzen beweisen außerdem, dass der Proband unterschiedliche Varianten des Geschehensverlaufs geplant hat, was nur bei intensiver kognitiver Aktivität möglich ist.

Die Schüler, die sich schriftlich oft verbessern, die beim Schreiben nach besseren und korrekteren Varianten suchen oder gar unterschiedliche Modifikationen einer Erzählung konzipieren, lernen ständig was dazu. Bei diesem Prozess haben sie die Möglichkeit länger zu überlegen und mehr Zeit für die Korrektur zu verwenden, als beim Reden. Sie verbessern so ihre Schreib- und Textkompetenz mit Hilfe der kontinuierlichen Arbeit daran.

8.5. Textgestaltung

Ein sichtbares Merkmal der schriftlichen Produkte ist ein Textlayout oder seine Gestaltung. Der Leser kann meistens auf den ersten Blick erkennen, was für eine

Textsorte vor ihm liegt, z. B. ein Brief, ein Lebenslauf oder eine Erzählung. Folglich kann er sich ungefähr vorstellen, worum es im Text gehen könnte. Das bildet eine besondere Einstellung zum Lesen und hilft beim Verstehen.

Auf Grund der Wichtigkeit der Textgestaltung wurde diese bei den Kindertexten analysiert. Um es genauer zu definieren, es wurde die Platzierung der Texte, Textteile und separaten Sätze auf den beiden Arbeitsblättern angeschaut.

Während der Arbeit am Layout wurde der Textkorpus in vier Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe ist am Größten und zu ihr gehören sieben Texte. Allgemein kann man in dieser Gruppe folgendes charakterisieren – die Sätze, die ein konkretes Bild beschreiben, wurden auch meistens gegenüber diesem Bild geschrieben. In zwei Texten (1 und 7) aus diesen sieben findet man nur einen einfachen Satz zu jedem Bild. Diese Sätze erwähnen abwechselnd nur eine handelnde Person der Bildgeschichte (Katze oder Vogel). Siehe auch das Thema der Erzählschritte (Kapitel 7.8.). Solche Sätze sind nicht sinnhaft verbunden und klingen abgehackt. Die Bilder stützen in diesen Fällen das Verstehen der Geschichte.

Obwohl die anderen vier Texte (5, 8, 9 und 12) dieser Gruppe auch nur einen Satz zu jedem Bild haben, enthalten diese viel mehr Informationen zu den beiden Personen. Sie wurden innerhalb eines Satzes meist mit verschiedenen Konjunktionen verbunden. Hier findet man bereits Verbindungen zwischen dem separat Geschriebenen und zu verschiedenen Bildern, Sätzen und Satzteilen. Das alles strukturiert den Text und bringt die Handlungen in logische Verknüpfungen.

Im letzten Text (11) dieser Gruppe findet man Fälle, in denen mehrere Sätze zu einem Bild konzipiert wurden. Sie sind eng miteinander verbunden und erzählen ausführlicher über die Personen der Geschichte. Nur dieses Kind hat die Sätze, einen nach dem anderen, zu jedem Bild, wie in einem Text platziert. Alle anderen Schüler haben jeden Satz mit einer neuen Zeile begonnen.

Zur zweiten Gruppe kann man einen Text (2) zählen. Das Kind hat die Hälfte der Geschichte (3 Bilder) am Anfang der ersten Seite ohne Abstand und Leerzeilen platziert. Auf der zweiten Seite, wie auch in der ersten Gruppe, einen Satz gegenüber zu jedem Bild geschrieben. Hierzu können viele unterschiedliche Gründe vorliegen. Möglicherweise hat sich dieses Kind zur Form der eigenen Geschichte noch nicht festgelegt bzw. war sich nicht sicher, wie es schreiben sollte. Das Layout des Nachbarn

könnte seine Entscheidung der Gestaltung auf der zweiten Seite ebenfalls beeinflusst haben. Demnach hätte das Kind zunächst intuitiv geschrieben und wäre sich der Form einer Geschichte überhaupt nicht bewusst gewesen.

In den Texten, wo die Sätze streng den Bildern zugeordnet sind, bemerkt man, dass die beschriebenen Handlungen der Darstellung nicht immer entsprechen. Die Kinder haben in diesen Fällen etwas Ausgedachtes geschrieben, ihr eigenes Verhältnis beschrieben oder ein anderes Bild interpretiert. Folglich wurden die Erzählschritte nicht in der gegebenen Reihenfolge präsentiert, was auch den Verständnisprozess negativ beeinflussen kann.

Zur dritten Gruppe kann man drei Texte (4, 6 und 10) zählen. Diese Texte bestanden aus zwei Teilen, jeder Teil wurde auf einem Blatt geschrieben. Diese Kinder haben sich nicht auf die einzelnen Bilder konzentriert, sondern haben versucht, das Dargestellte insgesamt zu beschreiben und in einer Geschichte zu formulieren. Da sie die Aufgabe auf zwei Arbeitsblättern erhalten haben, war dieses Layout für Schüler am bequemsten und sicherte ihnen zudem eine gute Anschaulichkeit während der Arbeit. Auch hier findet man unterschiedliche Varianten zur Platzierung der Sätze. Ein Kind hat jeden Satz mit einer neuen Zeile und mit dem Abstand einer Zeile begonnen. Das zweite Kind hat dies ebenfalls so gemacht, jedoch ohne Abstand einer Zeile. Bei ihnen sieht die Geschichte aus, als würde sie aus vielen kleinen Absätzen bestehen. Der dritte Schüler hat alle Sätze nacheinander platziert.

In diesen Texten bemerkt man stärker den persönlichen Bezug zum Geschriebenen. Die Schreiber zeigen ihr eigenes Verhältnis zu den handelnden Personen. Folglich sind diese Texte emotional gefärbt, z. B. *Armer Katze.* oder *Die Katze hat es geschafft!*

Zur vierten Gruppe gehört wieder nur ein Text (7). Hier ist die ganze Geschichte ohne Abstände und Lücken auf einem Blatt geschrieben worden. Dieses Kind hat sich nicht an jedes Bild gebunden, wie in vielen oben genannten Fällen. Es hat die Geschichte als Einheit gesehen. Der Schüler hat versucht, sie in Form eines Märchens zu schreiben. Seine Kenntnisse und die Orientierung an einer Märchenstruktur haben ihn bestärkt genau dieses Layout für seine Geschichte zu wählen. Obwohl dieser Proband in seinem Text noch keine Absätze bildet, z. B. Einführung und Schluss, zeigt er ein gutes Verständnis für die Form des Erzählens und ist sich der Gestaltung seiner eigenen Geschichte bewusst.

Obzwar die Aufgabe an alle Kinder gleich gestellt war, wurde sie unterschiedlich aufgefasst. Da die Aufgabe aus zwei Teilen bestand – eine Geschichte zu schreiben und vorbehaltlich zu jedem Bild etwas zu schreiben, haben sie die Kinder differierend verstanden. Ein großer Teil aller Probanden hat nur den zweiten Teil berücksichtigt. Der Rest der Gruppe hat jedoch beide Schritte wahrgenommen, verstanden und dadurch auch bessere Ergebnisse präsentiert.

8.6. Andere Merkmale der schriftlichen Sprache

Zu den weiteren Merkmalen der schriftlichen Bildungssprache gehören, unter anderem, unpersönliche Konstruktionen, das Passiv, man-Sätze, Nominalisierungen, umfangreiche Attribute und Fachbegriffe. Viele von diesen konnten im Kontext dieser Untersuchung nicht erwartet werden. Einige von ihnen waren auf Grund des Niveaus und der Erfahrung der Schüler, Aufgabestellung und Materialien nicht möglich. Gerechterweise muss man bemerken, dass die Kinder die oben erwähnten Merkmale mit Sicherheit noch nicht beherrschen und verwenden können. Diese komplizierten grammatischen Konstruktionen sind normalerweise nur bei erfahrenen Textproduzenten anzutreffen. Die Verben mit trennbaren und besonders mit untrennbaren Präfixen sind ebenfalls Eigenschaften der schriftlichen Sprache. Die trennbaren Verben wurden bereits analysiert. Was die untrennbaren Verben betrifft, wurden sie von keinem Probanden der Gruppe verwendet.

Die Merkmale, die die Probanden infolge ihres Alters und der Erfahrung noch nicht beherrscht haben, müssen bei der Arbeit mit den Schülern bei Bedarf berücksichtigt werden. In erster Linie geht es um Aufgabenstellung und Materialienaufstellung. Da die Aufgaben aufgrund von Unverständigkeit falsch ausgeführt werden können, würden solche Ergebnisse kein objektives Kenntnisniveau zeigen.

Im Laufe der gesamten Textanalyse kann man einige Zusammenhänge zwischen bestimmten Ergebnissen festzustellen. Alle Parallelen, die man durchführen kann, wurden ausschließlich innerhalb der untersuchten Gruppe gemacht.

Für eine bessere Anschaulichkeit der Ergebnisse wurden die Zahlen in einer Tabelle zusammengestellt:

Text/Kind	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Merkmale												
MLS	6,0	4,83	7,17	4,6	4,78	4,2	4,17	5,5	6,63	5,1	4,4	6,0
Anzahl von Verben	9	7	6	10	6	10	7	8	12	10	14	8
Erreichte Stufe der Verbformenverwendung	III	II	IV	IV	II	IV	II	IV	III	II	III	III
Erreichte Stufe der Satzverbindungen	IV	0	I	I	I	IV	0	III	IV	I	IV	IV

Tabelle 8.

Der Tabelle weist nach, dass die Texte mit einer größeren Anzahl von Verben die Stufe III bzw. IV in Verbformenverwendung erreicht haben. Das bedeutet, dass diese Kinder in der Lage sind kompliziertere Sätze, mit Nebensätzen oder im Perfekt, zu schreiben. Die Schüler, die bereits die Vergangenheit in der schriftlichen Sprache benutzen, beginnen die Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden. Zusätzlich weist ein großer Verbwortschatz im Allgemeinen auf einen großen Wortschatz in einer Sprache hin.

Die Verhältnisse zwischen den Stufen der Verbformenverwendung und der Satzverbindung zeigen auch bestimmte Gesetzmäßigkeiten. Man bemerkt, dass alle Probanden mit den niedrigsten Stufen der Verbformenverwendung (II) auch die niedrigsten Stufen der Satzverbindung (0-I) erreicht haben und die meisten Texte mit der höheren Stufe des ersten Merkmals auch gute Ergebnisse im zweiten Merkmal erreicht haben. Die Kinder, die mit verschiedenen Konjunktionen sicherer umgehen, können die Sätze logischer verbinden und komplexere bzw. verständlichere Texte bilden.

Andere Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen, die meistens als Vermutungen während der Analyse formuliert wurden, kann man nicht eindeutig feststellen. Diese würden zusätzliche Untersuchungen von größerer Stichprobe benötigen.

9. Conclusio

9.1. Schwierigkeiten bei der Analyse

Das Thema Orthografie ist ein Teil des Schriftspracherwerbs und wurde bereits in dieser Arbeit thematisiert. Da zur Textkompetenz der Verständnisprozess gehört, spielt Orthografie für das Leseverstehen eine wichtige Rolle und so hat sie darauf auch einen Einfluss.

Einige orthografische Fehler in den Kindertexten haben Schwierigkeiten in einzelnen Punkten der Analyse bereitet. Diese Texte lassen sich nicht schnell bzw. flüssig lesen und verstehen. Man benötigte hierfür mehr Zeit und musste jeden Text mehrmals Lesen um sicher zu sein, was genau geschrieben und gemeint war. Die Kinder haben sich nicht immer an Groß-klein-Schreibregeln gehalten und konnten auch nicht immer die Satzgrenzen visuell klar markieren. Das hat besonders bei der Analyse von der Textlänge im Kapitel 7.1 zu Problemen geführt.

Vor einer solchen Untersuchung ist es besser, mehr über die Probanden zu erfahren und die Möglichkeit zu haben, sie kennen zu lernen. So würden sich Schwierigkeiten bei der Organisation der Untersuchung oder, bei der Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder vermeiden lassen.

Das Wissen, dass sich die Kinder beim Schreiben jedes Wort unbedingt selbst zu flüstern bzw. diktieren, würde die Platzierung der Kinder im Klassenraum anders organisieren lassen. Während der Beobachtung wurden wegen des Flüsterns keine großen Störungen bemerkt. Trotzdem konnten die Kinder einander hören, was möglicherweise ihre Geschichten beeinflussen konnte.

Während des Schreibens war keine Hilfe von der Seite möglich. Nachfragen oder Stimulierungen, um den Probanden zu helfen, welche bei mündlichen Untersuchungen üblich sind, wurden ausgeschlossen. Alle Fragen der Kinder wurden vor dem Schreiben beantwortet, anschließend wurden die Kinder um Stille gebeten. Eine selbständige Arbeit in kompletter Ruhe war ihnen noch nicht bekannt, weil sie bisher meist mündlich zusammen gearbeitet haben. Die Kinder sind gewöhnt, jeder Zeit Fragen zu stellen und darauf sofort eine Antwort zu bekommen. In den ersten Minuten des Schreibens haben

sie das auch versucht. Solche Art der Arbeit war eine Herausforderung für die Probanden.

9.2. Ergebnisse

Nach einer ausführlichen Analyse von Schreib- und Textkompetenz in den Kindertexten war es möglich die Resultate bzw. die erhaltenen Ergebnisse zusammenzufassen und bestimmte Schlussfolgerungen zu ziehen. In diesem Kapitel wurden die Forschungsfragen noch einmal thematisiert und diese entsprechend beantwortet. Hier gibt es auch Informationen über die Ergebnisse bezüglich der Forschungshypothese dieser Arbeit.

Für die bessere Anschaulichkeit wurden alle Fragen der Arbeit unten noch einmal präsentiert:

Wie sind die Schreib- und Textkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule entwickelt?

Wie gehen die Kinder der zweiten Klasse mit Schriftlichkeit um?

Welche Merkmale der Textkompetenz kann man in Texten der Kinder im Alter von 7-8 Jahren finden?

Eine Antwort auf die Hauptfrage der Arbeit wurde mit Hilfe der beiden Unterfragen gegeben.

Die Frage des Umgehens mit der Schriftlichkeit ist besser aus der Perspektive des Schriftspracherwerbs zu beantworten. Die phonologische Bewusstheit spielt hierbei eine besondere Rolle. Wenn diese gut entwickelt ist, machen diese Schüler kaum Rechtschreibfehler. Die Analyse der Texte zeigt jedoch, dass auch diese Probanden dabei Probleme haben. Viele von ihnen machen Fehler, nach Frith und Thomé befinden sie sich noch in alphabetischer Phase, welche ab Anfang der zweiten Klasse beginnt. Diese passt genau zum Alter der untersuchten Kinder.

Die untersuchten Kinder üben sich noch in Schreib-, Graphomotorik und Orthografie. Mit den zwei ersten Punkten gehen sie schon ziemlich sicher um. Mit Orthografie haben

fast alle Kinder noch auffällige Schwierigkeiten, weil sie in dieser Klasse noch sehr eng an der phonetischen Bewusstheit angelehnt sind.

Zusammenfassend, der Schriftspracherwerb der Kinder befindet sich noch im Entwicklungsprozess und dieser ist noch nicht abgeschlossen, was auch der zweiten Schulklasse (im März) völlig entspricht.

Bei der schriftlichen Ausführung der Aufgabe haben die Kinder die meiste Zeit jedem Bild separat gewidmet. Sie haben oft einzelne Elemente des Bildes beschrieben. Die meisten von ihnen haben ein Bild als Ganzes und eine Reihe von Bildern als eine Bildgeschichte noch nicht verstanden. Die Schreiber konzentrieren sich an den Handlungen einzelner Personen der Geschichte. Aus diesen Gründen haben die Sätze keine gute sinnhafte Verbindung, die Geschichten sind nicht immer leicht nachzuvollziehen und zu verstehen.

Nach dem Bereiter und Scardamaliasmodell des früheren Schreibens verwenden Kinder eine „knowledge-telling“ Strategie. Sie beschreiben nur das, was sie sehen. Nach Becker-Mrotzek und Böttcher orientieren Kinder sich im Alter von sieben bis zehn Jahren meistens am Erlebten. Nach Bereiters Schreibentwicklungsmodell nutzen die Probanden die einfachsten Strategien, bzw. assoziativ-expressives Schreiben. Die Verwendung von solchen Strategien beweist, dass die Probanden sich noch am Anfang der Textkompetenzentwicklung befinden.

Während der Analyse der Kindertexte der zweiten Klasse der Grundschule erkennt man, dass die schriftlichen Texte bereits unterschiedliche Merkmale der Schriftsprache präsentieren. Zusätzlich findet man jedoch immer noch die Orientierung an der mündlichen Sprache. Die gefundenen und analysierten Merkmale zeigen einen aktiven Prozess des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. Nach Schmölzer-Eibingers Textkompetenzmodell ist dieser Übergang das erste Stadium der Textkompetenzentwicklung. Sie charakterisiert sich meistens in der schwach entwickelten Textkompetenz.

Das vorangegangene Ergebnis unterstützt Augsts Textkompetenzmodelle. Zur ersten Phase der Textkompetenz nach Augst gehören unzusammenhängende Erzählungen ohne Planbruch und Pointe, was diesen Kindertexten ebenfalls vollends entspricht. In dieser Phase orientieren sich die Schreiber an den Erzählschemata. In den untersuchten Texten

beginnen die Kinder sich erst daran zu orientieren. Ganz deutlich wurde dies bei einem Schüler der Gruppe. Die Verwendung einer Märchenstruktur findet man im Text drei.

Allgemein kann man sagen, dass die untersuchten Texte kurz und deskriptiv sind, was für Schreibanfänger typisch ist. Die Kinder suchen während des Schreibens nach passenden Wörtern und auf Grund des beschränkten Wortschatzes können diese nicht immer gefunden werden. Folglich bilden sie unvollständige Sätze oder verwenden viele Wiederholungen.

Ein Drittel der Gruppe hat Vergangenheit, Perfekt und Präteritum in den eigenen Texten verwendet. Eine solche Suche nach dem Tempus zeigt einen weiteren Versuch mit der Schriftlichkeit umzugehen.

Die Schlussfolgerungen sind (nach mehreren Autoren) offensichtlich, alle Probanden verwenden die einfachsten Schreibstrategien und haben ein alterstypisch niedrigeres Niveau der Textkompetenz entwickelt.

Die Antwort auf die zweite Frage weist darauf, welche Merkmale der Textkompetenz in den Texten gefunden und analysiert wurden. Diese Merkmale der Textkompetenz der Bildgeschichten werden unten präsentiert.

Die Textkompetenzentwicklung kann man aufgrund mehrerer Merkmale einschätzen. Dazu gehören die Textlänge bzw. die Länge der Sätze oder der satzförmigen Einheiten. Je länger sie sind, desto besser ist die Textkompetenz entwickelt.

Die Anzahl, Varietäten, Komplexität und die richtige Verwendung von Verben und ihrer Morphologie, Ergänzungen, Pronomen etc. in den Texten weisen auf das Niveau der Textkompetenz hin.

Satzverbindungen bzw. Konjunktionen sind wichtige Textkompetenzmerkmale. Die Probanden haben insgesamt fünf unterschiedliche Konnektoren verwendet. Die Konjunktion „und“ war in der Gruppe dominant. Erfahrene Textproduzenten sind mit allen Arten von Konnektoren vertraut. Sie helfen nicht nur, die Satzteile logisch zu verbinden, sondern auch über die Handlungen genauer zu erzählen.

Für die Beurteilung der Textkompetenz ist die Analyse der Themenentfaltung in Texten von großer Bedeutung. Hier unterscheidet man zwischen subjektbezogener und thematischer Progression. Es ist bekannt, dass einfache Texte die Handlungen nur mit Subjekten verbinden. Texte mit hoher Kohärenz sind mit einer thematischen

Progression aufgebaut und entwickeln eine Themenführung. Die Dynamik der Erzählung steigt, wenn die Anzahl der thematischen Progressionen groß ist (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2004, 48f.). In den Texten der Probanden findet man fünf verschiedene Thema-Rhema-Schemata. In vier von ihnen findet man Kombinationen beider Progressionen, die subjektbezogene Progression ist jedoch noch quantitativ in allen Texten dominant.

Die Schüler haben in ihren Texten unterschiedliche Elemente der Literarität gezeigt, die auch wichtige Bestandteile der Textkompetenz sind. Viele Kinder verwenden bereits einige Elemente, die meisten findet man nur in einzelnen Texten der Gruppe. Allgemein kann man sagen, dass die Kinder beginnen, feste Ausdrücke der Erzählung schriftlich zu benutzen. Sie versuchen, einen Beginn und ein klares Ende der Geschichte zu bilden. Die Probanden beginnen auch, die direkte Rede in ihren Texten einzuführen. Die Schüler sprechen den Personen der Bildgeschichte oft individuelle Eigenschaften zu, die meist noch auf der persönlichen Wahrnehmung der Situation und großer Emotionalität basieren.

Die Anzahl und die logische Organisation der Erzählschritte sind in den Bildgeschichten von Anfängern wichtig für die Textkompetenz. Die gesamte Gruppe, außer drei Kindern, hat alle Bilder der Geschichte berücksichtigt, noch weniger Texte beinhalten alle Erzählschritte. Die Kinder konzentrieren sich größtenteils auf die Handlungen einer Person und ignorieren oft die andere. Das beeinflusst die Struktur der Geschichte, erschwert das Leseverstehen ohne die Unterstützung von Bildern und zeigt dementsprechend das Niveau der Textkompetenz.

Nach dieser Präsentation der Merkmale der Textkompetenz in den untersuchten Texten ist sichtbar, dass die ersten freien Schreibproben der Probanden bereits unterschiedliche Eigenschaften der Textkompetenz beinhalten. Auf Grund dieser Ergebnisse hat die bis dahin schwache Textkompetenz der Kinder noch gute Entwicklungsperspektiven.

Die Analyse der Bildgeschichten und die Suche nach der Bestätigung der Forschungshypothese machen die Ergebnisse der Forschung ausführlicher. Die Hypothese lautet:

Die Kinder im Alter von sieben bis acht Jahren beginnen bereits die mündliche und schriftliche Sprache zu unterscheiden, d. h. man kann in den Kindertexten Merkmale der schriftlichen Sprache finden.

Die Bestätigung oder Wiederlegung der Hypothese wurde mit dem zweiten Teil begonnen, d. h. die Anwesenheit von Merkmalen der schriftlichen Sprache in Kindertexten.

Aufgrund dieser Frage kann man zu folgenden Schlussfolgerungen kommen:

Während der Untersuchung wurde eine solche Eigenschaft der schriftlichen Sprache wie der richtige Prozess des Planens vor dem Schreiben nicht beobachtet. Einige Kinder haben nicht sofort begonnen zu schreiben, sondern ein wenig Zeit zum Überlegen gebraucht, womit sie beginnen sollen.

Die Hälfte der Gruppe verwendet bereits reflexive Verben. Diese sind nicht nur für die schriftliche Sprache üblich, sondern sind auch ein Teil der Bildungssprache, womit die Kinder jeden Tag in der Schule konfrontiert sind.

Die Vorstellung einer Textgestaltung ist bei diesen Kindern noch nicht fest etabliert. Trotzdem gibt es einige Schüler in der Gruppe, die ihre Texte als eine Geschichte geschrieben haben. Viele Probanden haben nur teilweise die Struktur einer Erzählung in den Arbeiten verwendet.

Eines der wichtigsten Merkmale der schriftlichen Sprache ist die Selbstkorrektur. Fast alle Kinder, außer eines, haben während des Schreibens viel korrigiert. Sie haben die Rechtschreibung verbessert, nach einem passenden Wort gesucht oder ganze Sätze geändert. Die Korrektur am Ende des Schreibens hat bei allen gefehlt.

Die oben genannten Ergebnisse der Analyse bestätigen, dass man in den Texten der Schreibanfänger bereits eine Reihe von Merkmalen der schriftlichen Sprache finden kann.

Diese Merkmale beweisen, dass die Kinder bereits beginnen, zwischen der mündlichen und schriftlichen Sprache zu unterscheiden.

Gleichzeitig erkennt man jedoch noch eine starke Orientierung an der mündlichen Kommunikation. Unter anderem verwenden sie umgangssprachliche Verben und orientieren ihr Schreiben noch nicht am Leser.

Die Suche nach dem Umgang mit der Schriftlichkeit, die komplette Abwesenheit von typisch mündlicher, wie z. B. deiktischer Ausdrücke und der Beginn der Berücksichtigung der Leser etc. bestätigen, zusätzlich den Beginn des Prozesses zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu unterscheiden und zu kennzeichnen.

Durch die Untersuchung wurde herausgefunden, dass die Probanden der zweiten Klasse selbständig einfache und kurze Bildgeschichten produzieren können. Die Analyse des erhaltenen Textkorpus beweist, dass die Kinder sich noch oft an der mündlichen Kommunikation orientieren, ihre Texte beinhalten jedoch bereits verschiedene Merkmale der schriftlichen Sprache.

Die Analyse und Ergebnisse dieser Arbeit haben nicht nur die Textkompetenz thematisiert, sondern auch einige Mängel im Sprachstand aufgewiesen, die das Textkompetenzniveau beeinflussen. Es hat sich herausgestellt, dass die Kinder unter anderem einen beschränkten Wortschatz haben. Sie sind auch nicht immer sicher bei der Verwendung des Kasus der Substantive und nutzen auch nicht genug Konjunktionen, um die Kette der Handlungen logisch aufzubauen.

Trotz aller Mängel zeigen die Kinder eine aktive Suche nach den Mitteln auf, mit denen sie die eigenen Geschichten schriftlich formulieren können. Nebenbei verwenden die Schüler Schreibstrategien, die für Schreibanfänger typisch sind. Alle Kindertexte enthalten bereits unterschiedliche Merkmale der Textkompetenz, welche auch den ersten Entwicklungsstufen der Textkompetenz entsprechen.

Meine Arbeit möchte ich mit den Wörtern des französischen Erzählers und Novellisten Gustav Flaubert abschließen: „Schreiben ist eine köstliche Sache; nicht mehr länger man selbst zu sein, sich aber in einem Universum zu bewegen, das man selbst erschaffen hat.“

10. Literaturverzeichnis:

Andresen, Helga: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin u. a. (Hrsg.): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Band 48. Frankfurt am Main/Berlin u. a.: Peter Lang 2007.

Becker, Tabea: Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011.

Becker-Mrotzek, Michael: Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2006.

Buz, Metin: Literatur der Arbeitsemigration in der Bundesrepublik Deutschland. Eine literatursoziologische Studie zu Thematik, Schreibweise und Sprachgebrauch in Texten der 1. und 2. Generation der Arbeitsemigranten sowie Überlegungen zur Definitions- und Differenzierungsproblematik der Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik. Marburg: Tectum Verlag 2003.

Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1989, S. 197-328.

Feld-Knapp, Ilona: Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"- Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac Verlag 2005, S. 15-52.

Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2008.

Fried, Lilian: Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Band 1. New York/München/Berlin: Waxmann Münster 2005, S. 19-33.

Gantefort, Christof: Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder - Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten im Deutschen und Sorbischen. Dissertationsschrift. (Zurzeit im Druck. Erscheint in der Reihe ‚Interkulturelle Bildungsforschung‘, Herausgegeben durch Ingrid Gogolin und Marianne Krüger Potratz) 2013.

Giese, Heinz W.: Zur Erklärung des Schriftspracherwerbs – Aneignung sprachlicher Handlungsmuster. In: Andresen, Helga, Giese, Heinz W. und Januschek, Franz. (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftspracherwerb. Band 11: Schriftspracherwerb. Osnabrück: Hausdruckerei der Universität Osnabrück 1979, S. 84-95.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim: Bericht 2004. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg - Wissenschaftliche Begleitung. Hamburg: Universität Hamburg 2004.

Grießhaber, Wilhelm: Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb. In: Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2009, S. 111-131.

Kacjan, Brigita: Textproduktion in der Sekundarstufe I. Analyse von Schülertexten. In: Portman-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neu Perspektiven für das Lernen und Lehren. Band 7. Innsbruck/Wien u. a.: Studienverlag 2002, S. 163-177.

Lange, Imke/Gogolin, Ingrid: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster/New York u. a.: Waxmann 2010.

Portman-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neu Perspektiven für das Lernen und Lehren. Band 7. Innsbruck/Wien u. a.: Studienverlag 2002a.

Portman-Tselikas, Paul R.: Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portman-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neu Perspektiven für das Lernen und Lehren. Band 7. Innsbruck/Wien u. a.: Studienverlag 2002b, S. 13-45.

Portmann-Tzelikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine: Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 39. München: Klett Verlag 2008, S. 5-17.

Reich, Hans H. /Roth, Hans-Joachim: HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Auswertungshinweise Katze und Vogel (deutsch). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004.

Röber, Christa: Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache. In: Weinhold, Swantje (Hrsg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung. Band 23: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 6-45.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Band 5. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2008.

Schröder-Lenzen, Agi: Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Springsits, Birgit/Özcan, Dzenita: Von mehrsprachigen Abc-Schützen und multiliteralen Taferlklasslerinnen. „Mehrsprachige Alphabetisierung“ an Wiener Volksschulen. In: ÖDaF-Mitteilungen. Heft 2. 2012, S. 130-144.

Thonhauser, Ingo: „Geschriebene Sprache, aber einfach zu gebrauchen!“ Beobachtungen zu schriftsprachlicher Kompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diglossie. In: Portman-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neu Perspektiven für das Lernen und Lehren. Band 7. Innsbruck/Wien u. a.: Studienverlag 2002, S. 45-63.

Weinhold, Swantje (Hrsg.): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2000.

Weinhold, Swantje: Textkompetenz am Schulanfang. Ergebnisse einer Untersuchung von Texten aus dem ersten Schuljahr. In: Portman-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neu Perspektiven für das Lernen und Lehren. Band 7. Innsbruck/Wien u. a.: Studienverlag 2002, S. 147-163.

Wurnig, Vera: „Wen si nicht gestörbensint danleben si noch höte.“ Eine Untersuchung der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In: Portman-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neu Perspektiven für das Lernen und Lehren. Band 7. Innsbruck/Wien u. a.: Studienverlag 2002, S. 127-147.

http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php (Letzter Zugriff am 18.05.2013)

11. Zusammenfassung

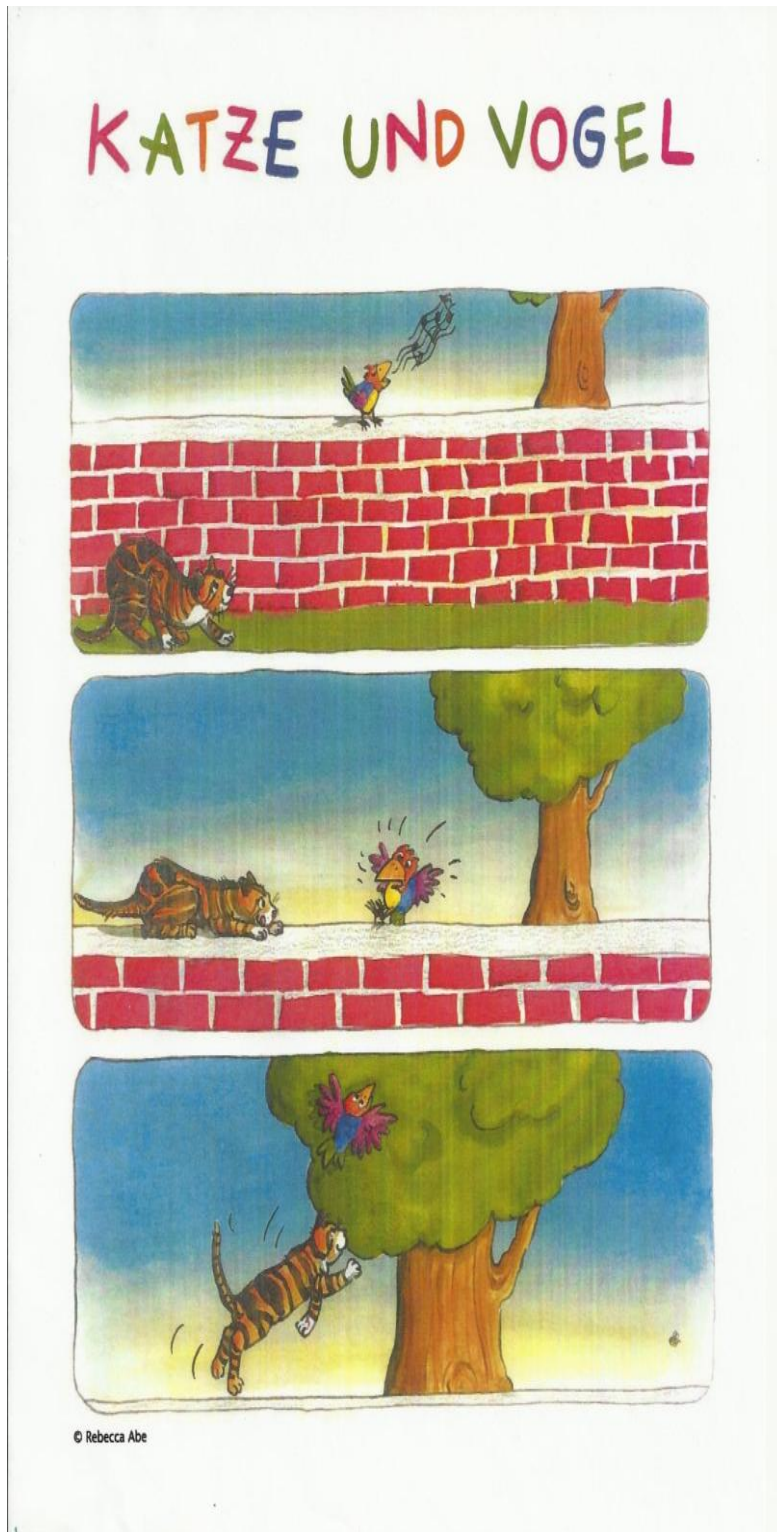
Auf Grund des Interesses zum Thema Schreibentwicklung in bilingualer Bildung und seine Aktualität im deutschsprachigen Raum, wurde das Thema der Masterarbeit gewählt und folglich diese Arbeit entstanden. Für die Untersuchung des empirischen Teils wurde die Stichprobe der Kinder mit Migrationshintergrund der zweiten Klasse einer Wiener Volksschule gewählt. Diese Stichprobe bestand aus 12 SchülerInnen mit Türkisch und B/K/S als Muttersprache. Das Ziel der Untersuchung bestand darin zu erfahren, wie die Schreib- und Textkompetenz von diesen Kindern entwickelt war.

Die Auseinandersetzung mit Thema wurde mit Hilfe von Cummins' Hypothesen begonnen. Infolge der Wichtigkeit des Prozesses des Schriftspracherwerbs für Kinder im Alter von 7-8 Jahren wurde auf dieses Thema näher eingegangen. Die detaillierte Behandlung von verschiedenen Kompetenzmodellen gibt einen Überblick über die Systematik im Bereich der Textkompetenz. Da die Probanden eine Aufgabe bekamen, eine Erzählung bzw. eine Bildgeschichte zu schreiben, wurden die Merkmale dieser Textsorte betrachtet. Um eine bessere Übersicht über die Kriterien der Textkompetenzanalyse zu bekommen, wurden die bereits durchgeführten Untersuchungen von unterschiedlichen Studien einzeln betrachtet. Dafür wurden vier Studien herangezogen, welche der Untersuchung der vorliegenden Arbeit gleichen.

Mit Hilfe von ausgewählten Merkmalen der Textkompetenz wurden Kinderbildgeschichten untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden die einfachste Strategie „assoziativ-expressives“ Schreiben bzw. „knowledge-telling“ Strategie nach Bereiter verwenden. Die Probanden befinden sich am Anfang der Textkompetenzentwicklung, was auch ihrem Alter entspricht. Sie haben allerdings noch einen großen Mangel an Orthografie, die der Stand des Schriftspracherwerbs zeigt und ein Bestandteil der Textkompetenz ist. Wenn diese Probleme von den Lehrkräften und den Familien unerkannt bleiben, könnten sie in der Zukunft bestimmte Prozesse bremsen bzw. die weitere Entwicklung der Kinder behindern.

Anhang 1.

Sieh dir die Bilder genau an und schreib die Geschichte auf. Es soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden.





Anhang 2

Lebenslauf

Name: Nataliia Danilenko

Geburtsdatum: 12. September 1984

Geburtsort: Warwa, Ukraine

Seit 2010 Masterstudium DaF/Z an der Universität Wien

Seit 2009 Deutschsprachkurse in Wien

2008 Diplom eines Spezialisten an der staatlichen Mykola Gogol-Universität in Nizhyn

Seit 2007 Spezialist-Studiengang Pädagogische Bildung; Pädagogik und Methodik der Mittelschulbildung: Sprachen Englisch und Deutsch sowie Weltliteratur an der staatlichen Mykola Gogol-Universität in Nizhyn

2006 Bakkalaureus Diplom an der staatlichen Mykola Gogol-Universität in Nizhyn

Seit 2002 Bachelor-Studiengang Pädagogische Bildung; Pädagogik und Methodik der Mittelschulbildung: Sprachen Englisch und Deutsch sowie Weltliteratur an der staatlichen Mykola Gogol-Universität in Nizhyn

2002 Matura an der allgemeinbildenden Mittelschule in Warwa

Forschungsinteressen:

Bilinguale Ausbildung, Migration, Plurizentrik, Lexikologie, Etymologie.