



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Analyse des Schrifterwerbs in der Zweitsprache
im Spannungsfeld Schule anhand einer Untersuchung“

Verfasser

Christoph Topitschnig

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch, UF Englisch

Betreuer:

O. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	3
1	Migration und Sprache	4
1.1	Sprache und Bildungserfolg	6
1.2	Sozioökonomische Verhältnisse der Migranten und Migrantinnen	8
1.3	Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft	10
2	Die Fertigkeit Schreiben erlernen	13
2.1	Die Fertigkeit Schreiben	13
2.1.1	Mündlichkeit und Schriftlichkeit	14
2.1.2	Auswirkungen des Schreibens auf das Denken der Menschen	15
2.2	Der Schreibprozess	16
2.3	Die Entwicklung hin zur Schriftlichkeit in der Muttersprache	18
2.3.1	Die frühkindliche Entwicklung	18
2.3.2	Der schulische Schrifterwerb	20
2.3.2.1	Etablierte Konzepte des Schreibenlernens	21
2.3.2.2	Bereiters Modell der Schreibentwicklung	23
3	Der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache	26
3.1	Textuelle Kompetenzen der Lernenden	27
3.2	Auswirkungen der Erstalphabetisierung	29
3.2.1	Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen	31
3.2.2	Schulanfänger mit nicht-deutscher Muttersprache	32
3.3	Die Wichtigkeit der Erstsprache	34
3.4	Schreibentwicklung in der Fremdsprache	35
3.5	Sprachkompetenz in der Zweitsprache	39
3.5.1	Normrichtigkeit	40
3.5.2	Narrative Texte verfassen	42
4	Empirische Untersuchung des Schrifterwerbs in der Zweitsprache	46
4.1	Forschungsfragen der Studie	46
4.2	Erhebungsmethoden	48
4.2.1	Bildgeschichte	48
4.2.2	Fragebogen und Interviewleitfaden	49
4.3	Vorbereitung der Untersuchung	50
4.4	Durchführung der Untersuchung	51

5	Analyse der Untersuchung	52
5.1	Zusammensetzung der Stichprobe	52
5.2	Textumfang	54
5.3	Kohärenz.....	55
5.4	Einhalten der sprachlichen Normen	60
5.4.1	Orthografie und Grammatik	60
5.5	Aufbau der Erzählung	63
6	Diskussion der Ergebnisse.....	69
6.1	Das assoziativ-expressive Schreiben.....	69
6.2	Das normative Schreiben.....	72
6.3	Das kommunikative Schreiben.....	74
6.4	Das gestaltende Schreiben	77
6.5	Zusammenfassung.....	79
7	Zusammenschau und Schlussfolgerungen.....	81
	Literaturverzeichnis.....	85
	Tabellen und Abbildungen.....	91
	Anhang.....	92
	Abstract	95

0 Einleitung

Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei Tests und anderen schriftlichen Untersuchungen schlechter abschneiden als Schüler und Schülerinnen mit der Muttersprache Deutsch. Warum dies so ist, gilt es zu hinterfragen.

Diese Arbeit widmet sich daher dem ***Schrifterwerb in der Zweitsprache Deutsch von Schülern und Schülerinnen im Spannungsfeld Schule***. Dazu wird theoretisch erörtert und anhand einer Studie untersucht, wie Schrifterwerb und Schreibentwicklung in einer Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, ablaufen und welche Faktoren darauf Einfluss nehmen:

Einleitend wird die ***Ausgangssituation*** beleuchtet, in der sich Kinder mit Migrationshintergrund befinden. So soll ein genaueres Bild der Situation dieser Kinder im schulischen und im allgemeinen Bildungsprozess gezeichnet werden. Danach wird der ***Schrifterwerb*** hinsichtlich seines Ablaufs und seiner Bedeutung für den Menschen in unserer Gesellschaft beschrieben. Hierbei wird zunächst allgemein auf den muttersprachlichen Schrifterwerb eingegangen, um diesen später im Detail mit dem fremd- und zweitsprachlichen vergleichen zu können. Aus dieser Gegenüberstellung wird geschlossen, welche Faktoren ***Einfluss*** auf den Schrifterwerb in der Zweitsprache nehmen. Zur Überprüfung und Vertiefung der Erkenntnisse rund ums Thema „Zweitschrifterwerb“ wurde eine eigene ***Untersuchung von Texten*** von Schülern und Schülerinnen mit der Zweitsprache Deutsch durchgeführt.

Ziel diese Arbeit ist es, ein möglichst detailreiches Bild des Schrifterwerbs in der Zweitsprache zu zeichnen und als Ausblick aufzuzeigen, welche ***Voraussetzungen*** es für den Zweitschrifterwerb braucht und wie dieser ***optimal gefördert*** werden kann.

1 Migration und Sprache

Wenn man die Situation in Österreichs Schulen heutzutage beobachtet, so fällt sehr bald auf, dass wir längst nicht mehr von einer homogenen Schüler- und Schülerinnenschaft ausgehen können, die ausschließlich mit der Muttersprache Deutsch aufgewachsen ist und diese „perfekt“ beherrscht. Es gab und gibt heute immer mehr Kinder, die in anderen Kulturen ihre Wurzeln haben und mit der Ausgangsbasis anderer Muttersprachen unsere Schulen besuchen. Dass man daher nie von einer einsprachigen Schulwirklichkeit ausgehen konnte bzw. kann, war und ist demnach bekannt. Diese in den Schulen vorhandene Mehrsprachigkeit wird besonders in den letzten Jahren immer mehr ins Blickfeld von Öffentlichkeit, Medien und Politik gerückt. Dabei werden in der Öffentlichkeit in der Regel hauptsächlich sprachliche und interkulturelle Probleme diskutiert und wahrgenommen, die angeblich durch Migration entstehen und die ohne diese niemals existieren würden. Besonders auf der „rechten“ Seite des Parteienspektrums wird immer wieder eine einsprachige Realität angestrebt. An einem konstruktiven Umgang mit der „Herausforderung Mehrsprachigkeit“ wird kaum gearbeitet ganz zu schweigen daran, Vielfalt als Bereicherung zu sehen.

Immer mehr Kinder verfügen über zwei (oder mehr) Sprachen, sind also bilingual, und bei immer mehr von ihnen ist Deutsch nicht die Mutter- sondern die Zweitsprache. Im Gegensatz dazu sind unsere Schulen aber nach wie vor in erster Linie einsprachig organisiert und fordern Leistungen hauptsächlich in deutscher Sprache ein. - vom schulischen Fremdsprachenunterricht in vor allem Englisch und Französisch abgesehen, herrscht ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) vor. Die Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache müssen demnach sämtliche Prüfungen, Schularbeiten und Tests in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache ablegen, was ein Hindernis sein kann. Auch wenn die Möglichkeit besteht, als außerordentlicher Schüler bzw. als außerordentliche Schülerin trotz zu geringer Kenntnisse der deutschen Sprache aufzusteigen oder das Fach Deutsch als erste Fremdsprache zu wählen, so muss dennoch spätestens bei der Reifeprüfung die deutsche Sprache de facto auf dem Niveau eines Maturanten bzw. einer Maturantin mit deutscher Muttersprache beherrscht werden, da diese nicht anders durchgeführt wird.

Zur Förderung der „eigenen Sprache“ gibt es (theoretisch) die Möglichkeit, zusätzlich muttersprachlichen Unterricht zu besuchen, diese wird aber nicht flächendeckend und in allen notwendigen Sprachen angeboten. Wir finden uns also im Dilemma, Schülern und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache gegenüber zu stehen und nicht zu wissen, wie wir damit in der Schule umgehen sollen, wie wir bestmögliche Bildungswege gewährleisten können.

Vor allem in Zusammenhang mit der PISA-Studie, die unter anderem die Lesekompetenz bei 15- und 16-Jährigen untersucht, hat sich gezeigt, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechter abschneiden als Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache. Aber nicht nur das, auch zwischen Migranten und Migrantinnen der ersten und zweiten Generation, also zwischen jenen, die selbst zugewandert sind, und jenen, deren Eltern bereits zuwanderten, gibt es große Unterschiede, wie die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 belegen. Gemeinsam machen diese Jugendlichen etwa 13 Prozent der getesteten österreichischen Schüler und Schülerinnen aus, wobei 7,9 Prozent auf Zugewanderte der ersten und 5,3 Prozent auf jene der zweiten Generation entfallen. Während Kinder ohne Migrationshintergrund bei den Lesekompetenzen im Durchschnitt 499 Punkte erreichten, kamen die Kinder mit Migrationshintergrund der ersten Generation im Schnitt auf 451 Punkte und die der zweiten Generation auf 420 Punkte. (vgl.: Breit/Schreiner 2007, S. 58-59)

Die Autorinnen räumen aber auch ein, dass diese schwächeren Leistungen nicht nur mit dem Migrationshintergrund zu begründen seien, sondern dass es noch weitere Einflussfaktoren gäbe. Einen großen Einfluss auf das Beherrschen der abgeprüften Lesekompetenzen beziehungsweise deren nicht ausreichendes Beherrschen dürften die sozioökonomischen Verhältnisse haben. Insofern zeigt die Tatsache, dass viele Einwanderer und Einwandererinnen unter schlechteren sozialen Bedingungen leben und eine schlechtere Ausbildung haben, Wirkung. In absoluten Zahlen haben die „Muttersprachler“ und „Muttersprachlerinnen“ einen Vorsprung von 61 Punkten, was die Lesekompetenz betrifft, wenn man allerdings den sozioökonomischen Status mit einbezieht, so zeigt sich, dass Muttersprachler bzw. Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachler bzw. Nicht-Muttersprachlerinnen, die in den gleichen Verhältnissen leben, eine

vergleichsweise geringe Differenz von 40 Punkten aufweisen. Ein Drittel des Leistungsunterschiedes ist also rein sozioökonomisch begründbar. (vgl.: Breit/Schreiner 2007, S. 59)

Studien wie „PISA“ zeigen also eindeutig, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft benachteiligt sind. Nun gilt es zu klären, woher diese Nachteile rühren und wie sie sich manifestieren. Vor allem ist herauszufinden, woher die Unterschiede zwischen erster und zweiter Generation von Migranten und Migrantinnen kommen und worin sie konkret bestehen. Nur so können Wege gefunden werden, diese Schüler und Schülerinnen dementsprechend zu fördern, sodass sie sich steigern und sich zumindest dem Durchschnitt annähern können, was auch ihre Bildungschancen erhöhen würde. Dass dies möglich ist, darauf verweisen jene 6 Prozent aus den PISA-Spitzenenergebnissen, die von Kindern mit Migrationshintergrund erreicht wurden (vgl.: Breit/Schreiner 2007, S. 67).

1.1 Sprache und Bildungserfolg

Das Beherrschen der Sprache, die in der Schule verwendet wird, hängt sehr stark mit dem Erfolg der Schüler und Schülerinnen in der Schule zusammen, wie unter anderem die schwächeren Leistungen der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache bei der PISA-Studie (siehe oben) belegen. Eine unzureichende Sicherheit in der Unterrichtssprache führt unweigerlich zu Leistungsrückständen - nicht nur im Deutschunterricht, sondern sogar auch in Bereichen, die nicht primär auf die sprachlichen Leistungen fokussieren. Nachdem „Texte“ eine der wichtigsten Grundlagen des schulischen Lernens sind, ist die Entwicklung ausreichender Lese- und Schreibfähigkeiten unabdingbar für den schulischen Erfolg. Schüler und Schülerinnen müssen eine Vielfalt an sprachlichen Fertigkeiten erwerben und aktiv verwenden können, damit ihnen die schulischen Texte zugänglich werden. Erst das ermöglicht wiederum einen positiven Lernerfolg. Sie müssen Texte lesen, vortragen, besprechen, analysieren und schreiben. In fast allen schulischen Fächern sind Texte zudem nicht nur der wichtigste Bezugspunkt, sondern auch das Medium der Verständigung zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen (vgl.: Feilke 2000, S.14).

Es gilt also Wissen aus Texten zu gewinnen und Texte als Instrumente der Kommunikation und vor allem des Wissenserwerbs nutzen zu können. Man benötigt ausreichend Fähigkeiten mit Texten umzugehen, namentlich Textkompetenz, um am Lernen in der Schule teilnehmen zu können. Fehlt diese, so ist es kaum machbar, den schulischen Anforderung zu folgen und im Sach- und Sprachlernen sind kaum Fortschritte möglich. Gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bringen oft keine ausreichenden Kompetenzen mit, um die Sprache als Kommunikations- und Lernmedium einsetzen zu können. Und auch mit wachsender Sprachkompetenz wird der Leistungsabstand zu Kindern mit deutscher Muttersprache nicht kleiner, sondern mit der Zeit noch größer. (vgl.: Schmölzer-Eibinger 2003, S. 219)

Hinzu kommt, dass sich die in der Schule verwendete Sprache von der im Alltag gebräuchlichen unterscheidet. Diese weist - im Gegensatz zu der im Alltag gebräuchlichen informellen, mündlichen und eher dialogischen Kommunikation - tendenziell eine eher formelle, monologische und schriftliche Kommunikation auf. Eben diese Bildungssprache, die außerhalb der Schule in bestimmten Kontexten (z.B. Behörden) gebräuchlich ist, muss ein Kind in seiner Schullaufbahn erwerben. Hierbei wäre zu klären, ob diese Entwicklung bei Kindern in der Erst- und der Zweitsprache gleich abläuft. Als erwiesen gilt, dass Kindern aus bildungsferneren Schichten die Aneignung der Bildungssprache schwerer fällt. Dies verschlechtert die Lernsituation bei Migranten und Migrantinnen, wie unten genauer ausgeführt wird. In den bildungsnahen Schichten sind Kinder hingegen viel besser auf den Erwerb der Bildungssprache vorbereitet, haben also bessere Startchancen in der Schule. (vgl.: Gogolin 2009, S. 270-272)

Gerade wenn die Bildungssprache in der Schule von Fachsprache und Fachvokabeln geprägt ist, können für Kinder mit der Zweitsprache Deutsch die Verständnismuster verloren gehen. Es genügt auch nicht am deutschsprachigen Unterricht einfach nur teilzunehmen, um sich die notwendige Sprache anzueignen, da die Unterschiede zwischen Bildungs- und Alltagsprache im Unterricht explizit thematisiert werden müssten, um diese zugänglich zu machen. (vgl.: Gogolin 2009, S. 277)

Es ist also unbestritten, dass sprachliche Kompetenzen und schulischer Erfolg unmittelbar zusammen hängen. Warum diese sprachlichen Kompetenzen so unterschiedlich sind, soll im Folgenden geklärt werden, zunächst soll allerdings noch näher auf die Ausgangslage, die viele dieser Schwächen bedingt, eingegangen werden. Ein sehr häufig genannter Faktor, der sich auf die sprachlichen Kompetenzen auswirkt, ist der Sprachgebrauch außerhalb der Schule. Es stellt sich die Frage, ob sich der Gebrauch einer Nicht-Unterrichtssprache im Elternhaus auf die Leistungen auswirkt.

In einer Begleitstudie zur PISA-Studie 2003 in Deutschland bezeichneten sich etwa 50 Prozent der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund als überwiegend deutschsprachig, ein knappes Drittel gab an, sowohl Deutsch als auch die Herkunftssprache zu verwenden, rund 13 Prozent gaben an, die Herkunftssprache überwiegend zu verwenden (vgl.: Ramm et al. 2005, S. 277-278). In keinem Bereich kamen diese Jugendlichen an die Leistungen der Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache heran, auch jene nicht, die angaben, vorwiegend Deutsch zu benutzen. Es kann hier also kein klarer Zusammenhang zwischen familiärem Sprachgebrauch und schulischem Erfolg ausgemacht werden. (vgl.: Gogolin 2009, S. 266-267) Trotzdem gibt es milieubedingte Einflussfaktoren, die wirken und auf die nun eingegangen werden soll.

1.2 Soziökonomische Verhältnisse der Migranten und Migrantinnen

Wenn man die Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit der Gesamtbevölkerung vergleicht, so zeigt sich, dass die Migranten und Migrantinnen sowohl auf Grund ihres Bildungsniveaus als auch durch ihre soziale und wirtschaftliche Lage benachteiligt sind. So lässt sich im Allgemeinen sagen, dass die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation weniger Schuljahre absolviert haben als die der einheimischen Kinder. Die größten Unterschiede sind hierbei in Deutschland zu finden, wo die Eltern der Kinder der ersten und zweiten Generation mit Migrationshintergrund sogar bis zu fünf Schuljahre weniger absolviert haben. In Österreich betreffen

solche Unterschiede vor allem die Eltern der zweiten Generation. Die Gründe dafür dürften daran liegen, dass die Eltern der Kinder der ersten Generation ihre Schullaufbahn noch im Herkunftsland beendet haben, während die Eltern der Kinder der zweiten Generation die Schullaufbahn im Herkunftsland abbrechen um auszuwandern. (vgl.: Stanat/ Christensen 2006, S. 69-70)

Einen weiteren wichtigen Punkt beim familiären Hintergrund der Kinder stellt die sozioökonomische Integration der Eltern dar. Dabei zeigt sich, dass die Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt einen Familienhintergrund mit niedrigerem sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Status haben, als einheimische Kinder. Daraus ergeben sich für diese Schüler und Schülerinnen viele Nachteile im Bildungsbereich, wobei die zweite Generation in der Regel stärker betroffen ist als die erste. Es deutet demnach alles darauf hin, dass sich die familiären Verhältnisse der Kinder mit von jenen ohne Migrationshintergrund zumindest im Durchschnitt stark unterscheiden. In weiterer Folge bedeutet dies meist auch eine negative Auswirkung auf den Schulerfolg der Schüler und Schülerinnen, eine Vermutung, die die PISA-Studie zumindest nahe legt. (vgl.: Stanat/Christensen 2006, S. 71-73)

Dies zeigt, dass das schlechte Abschneiden der Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache bei der PISA-Studie keine rein sprachlichen Gründe hat, sondern auch gesellschaftliche. Da der Schulerfolg wesentlich mit dem Bildungsniveau und dem sozialen und wirtschaftlichen Status der Eltern zusammenhängt, sind diese Schüler und Schülerinnen von Anfang an benachteiligt und müssen sehr viel aufholen, was offensichtlich nicht immer gelingt. Da diese Benachteiligungen zumindest für ein Drittel der schwächeren Leistungen verantwortlich sind, muss auf jeden Fall auch hier angesetzt werden, um eine Annäherung an das Niveau der Kinder deutscher Muttersprache zu erreichen.

Um die Situation von Migranten und Migrantinnen genauer zu illustrieren, soll eine der größten Einwanderergruppen in Europa als Fallbeispiel dienen:

1.3 Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft

In vielen europäischen Ländern sind Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft besonders stark in den Schulen vertreten, so auch beispielsweise in Österreich und Deutschland. Gerade diese Gruppe weist sehr häufig deutliche Misserfolge im schulischen Bereich auf (vgl.: Esser 2006, S. 547). So zeigte beispielsweise eine Untersuchung an Wiener Volksschulen ein deutlich schlechteres Abschneiden der türkischstämmigen Kinder verglichen mit den aus dem ehemaligen Jugoslawien stammenden (vgl.: Peltzer-Karpf et al. 2006, S. 269-271). Diese Schwächen waren sowohl im rezeptiven wie auch im produktiven und im mündlichen ebenso wie im schriftlichen Sprachgebrauch zu finden. Jetzt stellt sich natürlich die Frage, welche Ursachen diese Schwächen haben und was diese Gruppe besonders „auszeichnet“, sodass sie mehr Schwächen als andere aufweist.

Dabei zeigt sich zuerst einmal das Phänomen des Sprachwechsels. Die Gruppe ist keineswegs so homogen, wie sie auf den ersten Blick erscheint: In vielen Familien kam es zu einem Sprachwechsel vom Kurdischen oder Griechischen zum Türkischen. Daneben gab es natürlich auch den Wechsel vom Türkischen zum Deutschen. Es gab also Wechsel von Minderheiten- zu Mehrheitssprachen. Das hängt teilweise mit der Stigmatisierung der jeweiligen Sprachen zusammen, und teilweise auch mit dem stark auf die türkische Sprache ausgerichteten Schulsystem der Türkei, das Minderheitensprachen aus den Schulen fernhält, was sogar soweit ging, dass etwa das Kurdische verboten war. Diese Sprachenpolitik übte einen so großen Druck auf viele Eltern aus, dass diese oft einen Sprachwechsel vollziehen, um ihren Kindern mögliche Nachteile in Gesellschaft und Schule zu ersparen. Dazu kommt, dass auch die türkische Sprache umfassend und fundamental reformiert worden ist. So wurde eine neue Bildungssprache etabliert, die weniger gebildeten Bevölkerungsschichten nur schwer zugänglich ist und ihre dialektalen Variationen der Sprache ins Hintertreffen geraten ließ. Es entstand ein großes Gefälle zwischen dem niedrigen Prestige der „bäuerlichen“ Dialekte im Gegensatz zur türkischen Hoch- und Schulsprache. (vgl.: Brizic 2009, S. 136-137)

Ein solcher Sprachwechsel wirkt sich in weiterer Folge auch auf die Kinder und deren Sprachkompetenzen sowohl in der Erst- wie auch der Zweitsprache aus. Es hat sich gezeigt, dass Schüler und Schülerinnen aus solchen Familien sowohl in der Erstsprache wie auch in Deutsch besonders schwach sind. Im Gegensatz dazu erweist sich der Beibehalt der ursprünglichen Sprachen als besonders förderlich für die Kompetenzen der Kinder in der Erst- und der Zweitsprache. Als Grund dafür wird angenommen, dass der Input, den Kinder von ihren Eltern empfangen, in den Sprachen am reichhaltigsten und vollständigsten ist, die sie am besten beherrschen. Und so ein reichhaltiger Sprachinput wirkt sich insgesamt auf die Sprachentwicklung der Kinder positiv aus und damit auch klarerweise auf die Entwicklung der Schul- und Bildungssprache. (vgl.: Brizic 2009, S. 137)

Wenn also kein Sprachwechsel innerhalb der Familie stattgefunden hat, hat das positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der Kinder. Insofern ist es am besten für die Kinder, wenn sie dieselbe Erstsprache haben, wie ihre Eltern, die ihnen dann diese auch bestmöglich weitergeben können. Das zeigt sich auch bei den Deutschtests dieser Kinder, die dann eine bessere Basis für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch haben, als die Kinder, die von ihren Eltern nicht deren Muttersprache, sondern eine Zweitsprache ihrerseits als Muttersprache mitbekommen. Besonders auffällig ist dies bei ehemaligen Sprechern bzw. Sprecherinnen des Kurdischen, die zum Türkischen gewechselt haben. Weitere negative Auswirkungen ergeben sich daraus, dass dieser Sprachwechsel immer unter Druck und nie (vollkommen) freiwillig erfolgt ist. Dadurch verlieren die Sprecher und Sprecherinnen ihre sprachliche Heimat - eine besonders ungünstige Bedingung fürs Sprachenlernen, weil so auch die Motivation die Erstsprache besser zu können, sinkt. Die daraus resultierenden mangelhaften erstsprachlichen Kompetenzen wirken sich in weiterer Folge negativ auf das Erlernen der Zweitsprache aus. (vgl.: Brizic 2006, S. 67-68)

In einer solchen sprachlichen Ausnahmesituation sind einfach nicht die gleichen Möglichkeiten des Sprachenlernens vorhanden wie bei einem Kind, das eine „gewöhnliche“ Entwicklung durchlaufen kann. Das kann eine volle Entfaltung der sprachlichen Möglichkeiten vereiteln, die ihnen eigentlich möglich wäre.

Insofern herrscht zumindest in sprachlicher Hinsicht keine Chancengleichheit für alle Schüler und Schülerinnen in unseren Schulen. Wir haben Schüler und Schülerinnen, denen es gar nicht möglich ist, ihre „Erstsprache“ im Elternhaus richtig zu erlernen, auch wenn sie für diese ohnehin nur eine Zweitsprache ist. In einem solchen Kontext wird der Erwerb der Schulsprache stark eingeschränkt, was wie oben dargestellt, auch einen möglichen schulischen Erfolg um einiges erschwert. (vgl.: Brizic 2006, S. 68-69)

Es hat sich gezeigt, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in einer schwierigen Situation befinden, was den Zweitspracherwerb und den schulischen Erfolg betrifft. Sowohl sprachlich wie auch sozioökonomisch ist die Situation, die sich ihnen auftut, nicht einfach zu bewältigen. Nun gilt es weiter zu ergründen, was diese Situation für den gerade schulisch so wichtigen Schrifterwerb zu bedeuten hat. Darum soll zunächst die Schriftentwicklung erörtert werden, um dann auf den Schrifterwerb in der Zweitsprache einzugehen.

2 Die Fertigkeit Schreiben erlernen

2.1 Die Fertigkeit Schreiben

Die große Bedeutung der schriftlichen Fertigkeiten in der Schule und beim Lernen allgemein wurde bereits oben hervorgehoben. Nun soll geklärt werden, worum es sich bei diesen Fertigkeiten eigentlich handelt.

Natürlich handelt es sich beim Schreiben um schriftliche Sprachproduktion, was aber noch nicht viel heißen mag, da es eine viel komplexere Fertigkeit ist, als es auf den ersten Blick erscheint. Gerade diese Komplexität wird häufig übersehen, wenn man nur bestimmte Teilbereiche des Schreibens in Betracht zieht, wie zum Beispiel die Rechtschreibung oder die Schriftkenntnis. Wenn man es aber allgemein zusammenfassen will, so nennt es Bohn (2001, S. 921) „eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an den Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist“. Im Gegensatz dazu versucht Glück (1988, S. 25) die Fertigkeit zu definieren, indem er erläutert, was sie erfordert, nämlich:

1. die Beherrschung der Ausdrucks- und der Inhaltsebene der Sprache, die geschrieben wird,
2. die Kenntnis der Regeln, nach der diese Sprache zu schreiben ist, d.h. die Kenntnis des Schriftsystems,
3. die Entwicklung kognitiver Automatismen, die die Korrespondenzen zwischen den beiden Ausdrucksformen von Sprache herstellen,
4. motorische Routinen, die für das Schriftsystem, in dem diese Sprache geschrieben wird, nützlich sind,
5. Vertrautheit mit den systematischen Regeln und den pragmatischen, sozialen und stilistischen Konventionen, die für die geschriebene Sprachform dieser Sprache (im Unterschied zu ihrer gesprochenen Sprachform) gelten. (Glück, ebd.)

Es ist also notwendig sowohl geistige wie auch körperliche Voraussetzungen mitzubringen und oben genannte Fertigkeiten zu entwickeln, um schriftliche Texte produzieren zu können. Außerdem ist es wichtig, mit den sozialen Normen und Konventionen vertraut zu sein, wenn man sich dem oben genannten Adressaten mitteilen will.

2.1.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Während alle menschlichen Kulturen, von körperlich (oder geistig) eingeschränkten Individuen abgesehen, über gesprochene Sprache verfügen, so ist doch keineswegs allen diesen Kulturen auch die Schrift bekannt. Außerdem hat sich die gesprochene Sprache historisch gesehen lange vor der geschriebenen entwickelt, was ihr nach Günther (vgl.: 1996, S. 64) eine gewisse Priorität gibt. Wir können also davon ausgehen, dass für das Zusammenleben innerhalb der Menschheit die gesprochene Sprache einen höheren Stellenwert einnimmt, schon wenn man bedenkt, dass man zumindest in der Muttersprache in der Regel das Sprechen/Hören lange vor dem Schreiben/Lesen erlernt. Ein weiterer grundlegender Unterschied sind die Medien, über die geschriebene und gesprochene Sprache übertragen werden. Während Mündliches in erster Linie als Schall über die Luft übertragen und vom Ohr aufgenommen wird und keine oder eine nur sehr kurze zeitliche Ausdehnung hat, werden schriftliche Äußerungen mit Werkzeugen, zum Beispiel Stiften auf Papier, erzeugt, visuell mit Hilfe der Augen wahrgenommen und haben, weil sie räumlich festgehalten sind, theoretisch eine unendliche oder zumindest relativ gesehen sehr lange zeitliche Lebensdauer (vgl.: Günther 1996, S. 64).

Durch die unterschiedlichen Formen der Realisierung von gesprochener und geschriebener Sprache ergeben sich etliche Unterschiede bei den jeweiligen Äußerungen. Die Mündlichkeit findet an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit vor allem dialogisch statt. Sie ist einfacher strukturiert und Kohärenz und Kohäsion der mündlichen Texte werden noch durch (häufig) nicht-sprachliche Mittel, seien das etwa Betonungen oder Gesten, unterstützt. Fehler können und müssen sofort korrigiert werden, wohingegen schriftliche Texte erst der Betrachtung des Lesers bzw. der Leserin zur Verfügung stehen, wenn diese (hoffentlich) fehlerfrei sind. Die vor allem monologisch geführte schriftliche Kommunikation zeichnet sich vor allem durch eine räumliche und zeitliche Entfernung vom Partner aus und durch ihre elaborierteren Strukturen. Sie erfüllt durch ihre Beständigkeit außerdem den wichtigen Zweck der Bewahrung des Wissens einer Gesellschaft, was diese Texte häufig auch öffentlicher und reflektierter im Gegensatz zu privaten und spontanen Mündlichen macht. (vgl.: Günther 1996, S. 64-70)

Unter anderem wegen dieser Unterschiede gelten das Gesprochene und das Geschriebene als relativ selbstständige Realisierungsweisen von Sprache, die auch strukturell voll ausgebildet sind. Obwohl die geschriebene Sprache phylogenetisch und ontogenetisch auf der gesprochenen fußt, ist diese als vollends gleichwertig und keinesfalls als sekundär zu einer primären Mündlichkeit zu betrachten. Das zeigt sich unter anderem dadurch, dass in der menschlichen Vorstellung keine Umwandlung des Geschriebenen in Gesprochenes geschehen muss, damit wir es verstehen können. (vgl.: Bohn 2001, S. 921)

2.1.2 Auswirkungen des Schreibens auf das Denken der Menschen

Ein wichtiger Einfluss des Schreibens auf die jeweilige Gesellschaft zeigt sich, wenn man die Unterschiede des Denkens und Sprechens über die Dinge der Welt in literalen und oralen Kulturen vergleicht. In literalen Kulturen entwickeln die Menschen ein anderes abstrakteres Denken, das zu für uns logischen Schlüssen führt, auf die die Mitglieder oraler Kulturen nicht sofort kommen würden (vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 36-37). So zeigt auch Luria, der in Kasachstan und Usbekistan nicht alphabetisierten Erwachsenen die Denkaufgabe gestellt hat, aus den vier Objekten Säge, Beil, Hammer und Holzstück auszuwählen, was nicht dazu gehört, dass die Befragten meist nicht das Holzstück als unpassend erkannten, da es mithilfe der Werkzeuge bearbeitet werden würde (vgl.: Luria 1976, S. 55ff). In literalen Gesellschaften beherrscht man im Gegensatz dazu die Fähigkeit, anhand abstrakter Kategorien zu systematisieren, wobei sich in diesem Fall zeigt, dass Holz nicht in die Kategorie Werkzeug passt, was die Menschen in solchen Kulturen auch für gewöhnlich sofort erkennen (vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 37).

Es zeigt sich also, dass das Schreiben nicht nur solche Auswirkungen auf die Gesellschaft hat, die etwas mit Kommunikation und Wissensbewahrung zu tun haben. Auch jedes einzelne Individuum wird direkt davon beeinflusst, da ihm neue Denkaufgaben gestellt werden (vgl.: Portmann-Tselikas 1998, S. 26), die in weiterer Folge neue Denkstrukturen erschaffen. Die in der modernen Gesellschaft so wichtigen Fähigkeiten des Abstrahierens und Kategorisierens

werden dadurch in jedem einzelnen von uns stärker angelegt, was auch das logische Denken unterstützt.

Allerdings wäre hier anzumerken, dass es nicht nur diesen Gegensatz von Oralität und Literalität gibt, also Alphabetismus und Analphabetismus, sondern noch viele andere Stufen dazwischen. Darum wird von verschiedenen Arten von Literalität in Verhältnis zu den soziokulturellen Gegebenheiten ausgegangen. Diese Kompetenz wird also in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext, der Gesellschaft und den üblichen Praktiken gesehen (vgl.: Kern/Schulz 2005, S. 383). Insofern ist jemand erst alphabetisiert, wenn er/sie nicht nur des Lesens und Schreibens mächtig ist, sondern erst wenn er/sie auch dazu fähig ist, mithilfe dieser Fertigkeiten in der gegebenen Gesellschaft am schriftlichen Diskurs teilzunehmen (vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 40). Wenn man den für diese Arbeit besonders wichtigen Kontext der Schule betrachtet, sieht man, dass es dort nicht reicht, einfach nur Buchstaben und Zeichen lesen und schreiben zu können, sondern man muss auch auf die jeweiligen Herausforderungen und Aufgabenstellungen eingehen können, was vor allem eine gewisse Textkompetenz erfordert.

2.2 Der Schreibprozess

Um die verschiedenen Aspekte des Schreibens genauer fassen zu können, wurde versucht dazu verschiedene Modelle zu erstellen, basierend auf einer kognitiv orientierten Schreibforschung. Die meisten Modelle erkennen den Prozess der schriftlichen Sprachproduktion als einen interaktiven, flexibel verlaufenden, rekursiven, und nicht als eine lineare Abfolge von Teilhandlungen. Es geht in der Forschung viel mehr um die Frage, wie der Schreiber bzw. die Schreiberin sein bzw. ihr Können und Wissen bei der Erstellung eines Textes einsetzt, als um das eigentliche Produkt. (vgl.: Bohn 2001, 921-922)

Von diesen Modellen hat vor allem das Schreibmodell von Hayes/Flower (1980) besondere Beachtung gefunden, welches sich aus drei Komponenten aufbaut:

- der Aufgabenstellung (task environment); sie umfasst alle externen Bedingungen, die für den Schreibprozess bedeutungsvoll sind, so das Thema, den Adressaten, die Schreibmotivation und auch den sukzessiv entstehenden Text.

- dem Langzeitgedächtnis des Textproduzenten, verstanden als Zusammenwirken von sachbezogenem, adressatenspezifischem, textsortenspezifischem und sprachlichem Wissen, das in seiner Gesamtheit die interne Grundlage für das Textproduzieren bildet.
- dem eigentlichen Textproduktionsprozess. Dieser besteht aus den Teilprozessen *Planen* (planning), *Übersetzen* (translating) und *Überprüfen* (reviewing). Ihr Zusammenwirken wird durch einen Monitor gesteuert und kontrolliert. (Bohn 2001, 922)

Neben den oben von Glück erwähnten Fertigkeiten und Fähigkeiten haben also noch einige andere vom Kontext geprägte Faktoren Auswirkungen auf den eigentlichen Schreibprozess. Diese Grundlagen sind auf jeden Fall unabdingbar, stehen aber im leeren Raum, wenn dabei die Aufgabenstellung und der Schreibprozess selbst nicht mitbedacht werden. Im Kontext der Schule sind hier auf jeden Fall die, in der Regel vom Lehrer bzw. von der Lehrerin gestellte Aufgabe und die in der Regel damit verbundene Sozialform, die den Textproduktionsprozess wesentlich bestimmen, einzubringen. Auch wenn das Schreiben im „wirklichen“ Leben erlernt und geübt werden soll, so sind in solchen Momenten doch spezielle Faktoren vorhanden, die einen solchen Schreibprozess wesentlich bestimmen und auch oft spezielle Fertigkeiten verlangen, die in einem solchen Fall vom Lehrer bzw. von der Lehrerin oder von der Institution erwartet werden.

Die bei Hayes/Flower beschriebenen Prozesse sind, wie oben erwähnt, überlappend und nicht voneinander zu trennen, stellen also einen komplexen Prozess dar, wobei vor allem das Überprüfen in sämtliche Arbeitsschritte eingebunden ist. Der Planungsprozess beinhaltet im Wesentlichen das nötige Wissen dafür, die Textproduktion zu organisieren. Er besteht wiederum aus mehreren Teilprozessen, nämlich Zielplänen, Vertextungsplänen und Vorgehensplänen. Das Umwandeln der organisierten Informationen in einen schriftlichen Text mithilfe sprachlich syntaktischer Muster bildet dann die Übersetzungsphase. Schließlich erfolgt dann der Vergleich von geplantem und geschriebenem Text auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene und dessen Korrektur in der Überprüfungsphase, wobei all dies ineinander übergreift und schon während Planung und Übersetzung ständig der Monitor wacht und kontrollierend eingreift. (vgl.: Bohn 2001, 922)

Dieses Modell gilt in dieser Form natürlich vor allem für das Schreiben in der Erstsprache und muss etwas überarbeitet werden für Zweit- und Fremdsprachen. Allerdings bildet es eine gute Grundlage, auch wenn die Prozesse dann etwas anders ineinander übergreifen, mehr dazu aber unten.

Zuerst soll hier auf die grundlegende Alphabetisierung in der Erstsprache eingegangen werden, die im Idealfall die Basis für die Alphabetisierung in der Zweitsprache und jegliche Textkompetenz bildet, wobei aber nicht vergessen werden sollte, dass in unserem Kontext Schule die meisten Schüler und Schülerinnen zuerst auf Deutsch alphabetisiert werden, wie es sich auch in der für diese Untersuchung herangezogenen Probandengruppe zeigen wird.

2.3 Die Entwicklung hin zur Schriftlichkeit in der Muttersprache

2.3.1 Die frühkindliche Entwicklung

Es ist keineswegs so, dass ein Kind erst mit dem Schuleintritt in Berührung mit der Welt der Schriftlichkeit kommt, es findet also kein Übertritt von einer rein oralen in eine literale Umgebung statt. Bereits im vorschulischen Alltag gibt es viele Einflüsse, die auf die literale Entwicklung eines Kindes prägend und fördernd einwirken, seien es nun Bücher, aus denen vorgelesen wird, Schriftzeichen, die auf Plakaten oder sonst wo zu entdecken sind, oder das Schreiben des eigenen Namens. Es besteht keine scharfe Abgrenzung zur schriftlichen Welt, die jedes Kind umgibt und in deren Literalität es eingetaucht ist:

Eingetaucht in eine Welt der Literalität gibt es auch für das Kleinkind keine rein mündlichen Diskurse mehr, keine orale Muttersprache, die von der Welt der Schriftlichkeit durch eine eindeutige Grenzlinie unterschieden ist. Das Kind wächst in eine Wirklichkeit hinein, in der sich von Anfang an nichtsprachliche und sprachliche, mündliche und literale symbolische Praktiken durchdringen. Die Eltern, ältere Geschwister und andere Erwachsene, die mit dem Kind und in dessen Anwesenheit untereinander sprechen, die ihm vorlesen und erzählen, Radio hören und fernsehen, sind alle Bewohner einer literalen Kultur. (Brockmeier 1998, 194)

Viele Untersuchungen seit Beginn der 1970er haben gezeigt, dass vor allem für die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Kindes in einer schriftsprachlich geprägten Welt, solche frühkindlichen Erfahrungen von besonderer Wichtigkeit sind. Für viele spätere Entwicklungen, wie zum Beispiel die Entwicklung der Textkompetenz, die in der Schule wesentlich ist, ist meist der Stellenwert von Büchern und die Vorlesepraxis in der Familie von entscheidender Bedeutung. Bücher müssen im Elternhaus vorhanden und zugänglich sein und auch eine Interaktion damit sollte stattfinden. Miteinander sollte ein gemeinsamer Zugang zu Büchern von Kindern, Eltern, älteren Geschwistern und anderen stattfinden und gepflegt werden. (vgl.: Bus/van Ijzendoorn/Pelligrini 1995; Dehn 1996; Verhoeven/Aarts 1998; Mooren 2000)

Und besonders dieses interaktive Agieren mit Kind und Texten ist es, was die Entwicklung noch weiter entscheidend beeinflusst. Es geht darum Gelesenes zu besprechen, weiterzuführen und mit den Kindern konkret auf Wörter, Ausdrücke und Sätze der Texte einzugehen (vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, 20). Außerdem sollte man Kinder, um förderlich auf sie einzuwirken, noch dazu anregen, sich mit ihrer Umgebung und der Sprache an sich aktiv auseinander zu setzen. Sie sollten ihren Alltag aufmerksam wahrnehmen und über Erlebtes sprechen und Standpunkte beziehen. Mit Sprache sollten sie bedeutungsvolle Zusammenhänge schaffen und auch damit spielen und experimentieren. Sie sollten auch über Sprache und sprachliche Phänomene nachdenken und ihre Funktionen und Strukturen erforschen. Allgemein sollte man sich mit Kindern kommunikativ und metakommunikativ beschäftigen, ihnen erzählen und vorlesen. Je mehr dieser Erfahrungen ein Kind macht, umso besser wird es fähig sein dann auch mit Schrift umzugehen, schreiben und lesen zu lernen und sich in der literalen Gesellschaft zurecht zu finden. (vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, 21-23)

Zu diesen Punkten ist allerdings zu bedenken, dass all diese Aktivitäten sehr viel Zeit in Anspruch nehmen und die Eltern und andere Erwachsene erst einmal dazu bereit sein müssen so etwas auf sich zu nehmen. Nur das Wissen um eine ideale Förderung der Kinder reicht noch lange nicht aus, vor allem an der Umsetzung und Ausführung derartiger positiver Einflüsse gehört gearbeitet.

2.3.2 Der schulische Schrifterwerb

Der entscheidende Einschnitt in die literale Entwicklung eines Menschen beginnt mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens. Dadurch wird die Welt und die Wahrnehmung derselben für Kinder weitgehend verändert. Die sprachliche und kognitive Entwicklung wird entscheidend voran gebracht, da die Schriftsprache auch neue kognitive Strukturen schafft (vgl.: Wolff 2002, S. 78). Wie oben erwähnt kann sich so auch eine neue Art des Denken entwickeln, eine abstrahierende neue Kategorien schaffende, die auch einen neuen Umgang mit Sprache ermöglicht. Plötzlich können Kinder Sprache „sehen“ und „angreifen“ und sie können Wörter auf eine andere Art und Weise benutzen und über diese nachdenken (vgl.: Brockmeier 1998, S. 209). Außerdem wird es ihnen möglich zwischen dem Objekt und der sprachlichen Bezeichnung zu unterscheiden (vgl.: Olson 1997, S. 11). Durch bewusste Äußerungen über Sprache werden auch ihre metasprachlichen Kompetenzen ausgebaut, da die Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene beim Lesen- und Schreibenlernen immer mehr gesteigert wird. Durch eine Steigerung der Fähigkeit zu abstrahieren und zu verallgemeinern können die Lernenden so auch die Sprache als Instrument des analytischen Denkens erkennen und auch anwenden. Durch diese Weiterentwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen wird außerdem die Fähigkeit zu verstehen ausgebaut. Alle diese Fähigkeiten werden so zu einer funktionierenden Einheit kombiniert und diese „literalen Handlungen“ bilden so eine wenn nicht die zentrale Basis allen Lernens in der Schule. (vgl.: Schmölder-Eibinger 2008, 24-26)

In der Schule wird daher gezielt damit begonnen, den Kindern beizubringen, wie sie die bisher vor allem gesprochene Sprache in Form von Zeichen und Buchstaben festhalten können. Die Laute, Silben und Wörter werden so sichtbar und erhalten ein Aussehen. Diese ersten nun gesteuerten Begegnungen mit der Schrift wird meist als Schriftspracherwerb bezeichnet im Gegensatz zur weiterführenden Entwicklung, die als Schreibentwicklung bezeichnet wird (vgl.: Fix 2006, S. 50). Obwohl dies keinesfalls die erste Begegnung mit der Welt der Schriftlichkeit ist, wie oben erwähnt, wird hier vom Erstlesen und Ersts Schreiben gesprochen, da es gewöhnlich hier der erste gezielte und gesteuerte Erwerb der Schriftsprache erfolgt.

Da sich diese Arbeit aber nicht mit der Alphabetisierung beschäftigt, möchte ich im Weiteren vor allem auf die Schreibentwicklung eingehen. Es gilt im Schriftspracherwerb die Schriftlichkeit als ein eigenständiges kognitives Konzept aufzubauen. Um das zu erreichen müssen die Lernenden die offenen Diskurs-Schemata, die in der mündlichen Kommunikation vorherrschen, verlassen und vor allem auf die direkten und unverzüglichen Rückmeldungen des Kommunikationspartners bzw. der Kommunikationspartnerin verzichten (vgl.: Fix 2006, S. 50)

2.3.2.1 Etablierte Konzepte des Schreibenlernens

Es gibt mehrere Konzepte, die zu erklären versuchen, wie diese Prozesse nun ablaufen. Feilke (1995) versucht zuerst einmal die klassischen Konzepte zu benennen und zu beschreiben:

Als Erstes steht das so genannte „**Dornröschen-Konzept**“, welchem der Nativismus zu Grunde liegt. Dieses geht von angeborenen Ideen und Kenntnisstrukturen aus, die einem Menschen von Anfang an innewohnen und die sich mit der Zeit durch Förderung und den Kontakt mit der Schriftsprache entwickeln und reifen. Durch den Kontakt mit der Schriftsprache wird also die in einem Menschen schlummernde Schreibfähigkeit wachgeküsst. (vgl.: Feilke 1995, S. 278- 282) Noch heute herrscht unter Lehrern bzw. Lehrerinnen und anderen Erwachsenen sehr häufig die darauf basierende Ansicht vor, dass sich Schüler und Schülerinnen von selbst zu guten Schreibern und Schreiberinnen entwickeln, wenn sie nur viel lesen. Dabei stellt sich allerdings das Problem dieser Theorie, die Frage, wie man ein rein rezeptiv erworbenes Sprachstrukturwissen produktiv im Schreiben umsetzen kann (vgl.: Feilke ebd.).

Eine andere Auffassung, wie der Erwerb des Schreibens ablaufen könnte, ist das „**Genie“-Modell**. Man geht dabei von einer individuellen Anlage und Begabung aus, wobei sich die Schreibkompetenz von selbst entfaltet, wenn ausreichend Talent vorhanden ist. Wenn Alter und Begabung passen, so kommen die Lernenden in einen individuellen Entwicklungsprozess, der sie zu Schreibenden macht, wobei bei einem wahren Genius auf die Didaktik verzichtet werden kann. Nur wer nicht hinreichend begabt ist, muss mechanischen Schreibübungen unterworfen werden. Man geht also davon aus, dass die

Schreibkompetenz vom IQ abhängig ist, wovon die moderne Schreibforschung aber im Großen und Ganzen abgerückt ist. Diese Hypothese geht eher auf die Talentförderung ein, als die eigentlichen Grundlagen der Schreibentwicklung zu untersuchen, was sie nur sehr bedingt brauchbar macht für die Auseinandersetzung mit der schulischen Schreibentwicklung. Außerdem gilt es inzwischen als empirisch gesichert, dass spezifische Intelligenztypen und Wissensformationen erst durch die dominanten Muster der schriftlichen Textproduktion hervorgebracht und erkenntlich werden (vgl.: Brunner/Olson 1978, Applebee 1984, Eigler et al. 1987, Scinto 1986). Das Modell sieht den Schreibprozess weiters als einen rein monologischen an, wie man ihn sich bei einem Dichter im stillen Kämmerlein vorstellt, und lässt alle dialogischen Einflüsse, also die „peer“-Effekte weg. Aber gerade diese dialogischen Einflüsse können oft sehr fördernd für das Schreiben des einzelnen sein, wie sich später noch zeigen wird. (vgl.: Feilke 1995, S. 282-286)

Als drittes Modell des Schreibenlernens gilt das **„Mimikry“-Modell**, das einflussreiche Kompetenzmodell der Rhetorik. Ausgehend von der stark präskriptiven Rhetorik wird hier das Erlernen sprachlicher Fähigkeiten vor allem als Anpassung an bereits etablierte Textmuster gesehen. Es werden also erfolgreiche Muster übernommen und reproduziert. So gibt es Muster für die verschiedenen Textsorten, wie Schilderung, Erörterung oder Erzählung, die sich an rhetorischen und damit oralen Mustern orientieren und diese nachahmen. Vor allem bei der schulischen Textproduktion trifft dies soweit zu, als dass Vorgaben eingehalten und nachgeahmt werden, was dann auch zu Belohnung in Form von guten Noten führt. Allerdings kann das Schreiben, wie bereits oben dargestellt, nicht einfach nur als Nachahmung des Sprechens erfasst werden, da Schreiben viel mehr ist als nur eine niedergeschriebene Rede. Außerdem gibt es viel mehr Strukturen, die den Textzusammenhang ausmachen, als nur rhetorische, da vieles davon lokal organisiert ist und Texte in der Regel einen Pluralismus verschiedener Ordnungsstrukturen aufweisen. Für die Textproduktion könnte also der Idealtyp der Textsorte weniger wichtig sein, als verschiedene Problemlösungsversuche, deren Kompositionen den Text ausmachen. So können Texte, die nach rhetorischen Normen misslungen erscheinen, auch durchaus gelungen in der Realität auf Leser und Leserinnen wirken. (vgl.: Feilke 1995, S. 286-288)

2.3.2.2 Bereiters Modell der Schreibentwicklung

Im Gegensatz zu den oben erwähnten traditionellen Vorstellungen über die *Schreibentwicklung* entwickelte Bereiter (1980) einen differenzierteren Ansatz, der basierend auf der kognitiven Schreibforschung eine neue Sichtweise der Schreibentwicklung aufwirft. Er bringt dabei die Schreibentwicklung „in Zusammenhang mit der Entwicklung kognitiver Merkmale wie Informationsverarbeitungskapazität oder kognitiver Fähigkeiten wie Problemlösen“ (Jechle 1992, S. 56). Dieses Modell, vor der Weiterentwicklung von 1987 (Bereiter und Scardamalia), wurde auch oft im Hinblick auf seine Übertragbarkeit auf den fremdsprachlichen Schreibentwicklungsprozess diskutiert (Krumm 1989, Holzer 1993), was vor allem später noch wichtig sein wird.

Das Modell sieht eine Stadientheorie, ähnlich Piaget, vor, wobei von Teilfähigkeiten ausgegangen wird, die nach und nach erworben werden müssen. Piaget geht von einer Entwicklung von einer präoperationalen Phase bei Schuleintritt aus, die von einer Phase der konkreten Operationen abgelöst wird, wodurch sich die Sprachkompetenz zunehmend entwickelt, wobei das Kind aber nach wie vor im Konkret-Anschaulichen verhaftet bleibt. Erst ab etwa dem elften oder zwölften Lebensjahr setzt dann die Phase der formalen Operationen ein, die schließlich auch ein abstraktes Problemlösen unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren ermöglicht. Wenn man das nun auf die Schreibentwicklung überträgt, bedeutet das, dass der Weg vom subjektiven hin zum objektiven Schreiben führt, also vom konkreten das Kind betreffenden Schreiben hin zum abstrakten distanzierten. (vgl.: Fix 2006, S. 51)

Bereiter geht also von einer Abfolge, in der sich verschiedene Formen des Schreibens entwickeln, aus, wobei auf jeder Stufe eine neue Fähigkeit, von ihm „Strategie“ genannt, in eine bereits vorhandene integriert wird. Unter der Voraussetzung, dass bestimmte untergeordnete Tätigkeiten bereits automatisiert sind, kann der Schreiber oder die Schreiberin mit zunehmendem Alter und zunehmender Geübtheit mehrere Tätigkeiten koordinieren und parallel verarbeiten. So können zum Beispiel ungeübte Schreiber und Schreiberinnen noch nicht mehrere Tätigkeiten koordinieren und daher keine höheren Aspekte wie Textschemata oder Adressaten mit einbeziehen. (vgl.: Bereiter 1980, zitiert nach Faistauer 1995, S. 51)

Diese ungeübten Schreibenden der ersten Stufen schreiben assoziativ-expressiv, wobei der Prozess des Schreibens und das flüssige Hervorbringen geschriebener Sprache im Vordergrund stehen. Man schreibt spontan, solange einem etwas einfällt. Anstatt ein Textkonzept zu verfolgen wird aus dem Gedächtnis darauf los erzählt (vgl.: Bereiter und Scardamalia 1987, zitiert nach Fix 2006, S.52). Hierauf folgt die Stufe des normbewussten Schreibens, wobei mehr Augenmerk auf das geschriebene Produkt gelegt wird. Hier fließt bereits die Beherrschung der Schreibkonventionen mit ein, man muss also in der Lage sein mit Orthographie, Zeichensetzung und syntaktischen Schreibregeln umzugehen. Auf die Orientierung an Normen folgt die Fähigkeit auch den Adressaten oder die Adressatin mit einzubeziehen und sich in diese hineinversetzen zu können. Man spricht hier vom kommunikativen Schreiben, wobei der Schreibprozess von Inhalt, Form und Leser oder Leserin gesteuert wird. In der weiteren Entwicklung wird dann die Stufe des gestaltenden Schreibens erreicht, wobei sich ein eigener Schreibstil entwickelt. Texte sollen nun gestaltet und bewertet werden und der produzierte Text geht damit über die Funktion des reinen Mitteilungsinstruments hinaus. Als höchste und am weitesten entwickelte Stufe wird schließlich Schreiben zur Erkenntnisgewinnung als Mittel des Denkens angesehen (vgl.: Bereiter und Scardamalia 1987 zitiert nach Fix 2006, S. 52). Das Schreiben wird mit der Fähigkeit des reflexiven Denkens verknüpft. Dieses epistemische Schreiben wirkt auf das eigene Wissen ein und hilft somit der Entwicklung und dem Hervorbringen des Wissens. In dieser progressiven Entwicklung werden also Schritt für Schritt neue Fähigkeiten erlernt und automatisiert, so dass sie koordiniert und parallel angewandt werden können. Die Tätigkeit des Schreibens wird mit aufsteigendem Können immer komplexer und dem Schreiber oder der Schreiberin wird mit zunehmender Kompetenz möglich, immer mehr damit zu leisten. (vgl.: Bereiter 1980, zitiert nach Faistauer 1995, S. 51-52)

Diese Darstellung gilt vor allem für das muttersprachliche Schreiben. Es wird allerdings unten versucht, diese auf das fremdsprachige Schreiben umzulegen. Es sollte als sicher gelten, dass nicht jeder Schreiber oder jede Schreiberin bis zur höchsten Stufen gelangen wird und viele in der Mitte oder noch früher stehen bleiben werden. Vor allem in der Fremdsprache ist es schwierig sich die hohen

Kompetenzen anzueignen und es wird wohl unausweichlich sein, diese in der Muttersprache zu besitzen, was sich für viele als Problem darstellt, da gerade bei Migranten bzw. Migrantinnen diese zu oft zu niedrig ausgebildet sind. Außerdem wird nicht jede dieser Kompetenzstufen in derselben Art und Weise benötigt und verwendet. So hat sich beispielsweise gezeigt, dass das kommunikative Schreiben die verbreitetste Form des Schreibens im Alltag ist (vgl.: Eigler 1990, S. 17).

Individuelle Unterschiede

Wie bei jedem Modell haben wir es aber auch hier mit einer vereinfachten Darstellung der Realität zu tun, wobei vor allem davor gewarnt wird Bereiter als Stufenmodell zu interpretieren (vgl.: Ossner 1996, S. 83). So hat sich in empirischen Untersuchungen gezeigt, dass Kinder, die sich noch auf der assoziativen Stufe des Schreibens befinden, bereits kommunikativ schreiben können. Außerdem gibt es ebenso Erwachsene, die nicht mehr als assoziativ-egozentrisch schreiben. Es ist auch noch nicht geklärt, ob alle Stadien durchlaufen werden müssen, um die Stufe des epistemischen Schreibens erreichen zu können, beziehungsweise wer überhaupt dessen fähig ist und es auch einsetzt. Diese genaue Abfolge ist also möglicherweise gar nicht zwingend und vermutlich wird nicht jeder die höchste Stufe erreichen. (vgl.: Fix 2006, S. 53-54)

3 Der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache

Nachdem nun der muttersprachliche Schriftspracherwerb ausführlich geschildert worden ist, gilt es, die Verbindung zum Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache, sprich Lesen und Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, herzustellen. Da wir von einem schulischen Kontext in Österreich ausgehen, ist dies besonders wichtig, da die Schüler und Schülerinnen diese Schriftsprache in der Schule und auch sonst in vielen Lebenslagen benötigen und auch oft danach beurteilt werden, wie oben erwähnt. Man darf hier die Erstsprache keinesfalls isoliert von der Zweitsprache betrachten, da sich diese beiden, und eventuell sogar noch mehrere andere, gegenseitig beeinflussen, sei es im Positiven oder im Negativen. Man muss bedenken, dass die Lernenden schon etwas mitbringen: Das mehr oder weniger perfekte Beherrschen einer anderen Sprache und deren Strukturen, wie auch andere für das Schreiben relevante Fähigkeiten.

Besonders das Modell von Bereiter kann hier als relevant für die Untersuchung der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Vor allem das assoziative Schreiben wird oft als eine wesentliche Vorstufe des normbewussten und regelgerichteten Schreibens gesehen. Außerdem sollte man laut Krumm bedenken, dass Wissen über Themen und Textsorten sowie schon vorher angeeignete Schreibstrategien bereits bei den Lernenden vorhanden sind und bei der Textproduktion eingesetzt werden können, was sich der Deutschunterricht zunutze machen kann (vgl.: Krumm 1989, S. 6-8). Das kann natürlich ein Unterschied zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Schreibanfängern und -anfängerinnen sein, vor allem bei Erwachsenen und bei Jugendlichen. Allerdings sollte man vor allem im schulischen Kontext bedenken, dass viele Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, oft nicht in ihrer Muttersprache das Schreiben erlernt haben, beziehungsweise es sich oft nur ungesteuert selbst angeeignet haben. Besonders in Österreich geborene Kinder werden in vielen Fällen das Deutsche und nicht ihre Muttersprache als erste Schriftsprache kennen lernen.

Darum sollte man sich zuerst einmal ansehen, mit welchen Ausgangssituationen man es zu tun hat, welche Konstellationen vorherrschen können, wenn jemand das Schreiben in der Zweitsprache Deutsch erlernt.

3.1 Textuelle Kompetenzen der Lernenden

Da nicht alle Schüler und Schülerinnen mit den gleichen Voraussetzungen die neue Sprache erlernen, soll hier geklärt werden, was sie an Kompetenzen bereits mitbringen. So kann den Lehrenden verständlich werden, worauf sie aufbauen können und wo besonderer Förderbedarf besteht. Es kann sowohl Lernende mit hoher wie auch mit niedriger Textkompetenz geben. Außerdem müssen noch andere Faktoren in Betracht gezogen werden. Portmann-Tselikas (2002) skizziert auf diesen Faktoren beruhend vier verschiedene Konstellationen, die hier kurz zusammengefasst werden sollen.

Als Erstes gibt es den „Normalfall“, wobei davon ausgegangen wird, dass die Lernenden bereits über genügend Textkompetenz und Erfahrung mit schriftlicher Arbeit in ihrer Muttersprache verfügen, um im Unterricht in einer fremden Sprache keine großen Schwierigkeiten zu haben. Da die Texte in der Fremdsprache sehr häufig einfacher als in der Muttersprache gestaltet sind und auch oft niedrigere Anforderungen an das Verstehen gestellt werden, fällt es diesen Lernenden meist auch nicht sehr schwer dem Unterricht zu folgen. Man bringt bereits große Ressourcen mit, welche die Grundlage für eine ideale Lernsituation bilden. Allerdings muss hier eingewendet werden, dass dies zwar eine schöne Vorstellung ist, die sich aber sehr häufig in der Realität so nicht ergibt. (vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 25-26)

Im zweiten Fall handelt es sich um Lernende, die durchaus über genügend Textkompetenz verfügen, diese aber auf Grund zu komplexer Anforderungen in der fremden Sprache nicht ausreichend zur Geltung bringen können. Das Lesen oder Schreiben eines Textes bereite größte Mühen und es kommt zu keinem flüssigen Arbeiten und zu keinen befriedigenden Resultaten, was auf eine sprachliche Überforderung hindeutet. Hier besteht die Möglichkeit entweder den Schwierigkeitsgrad der Texte hinunter zu schrauben, oder bewusst mit den Schülern und Schülerinnen Techniken zu entwickeln, die den Umgang mit

schwierigen Texten erlauben, damit sie so trotz Verständnislücken ein Bild des Textes erlangen. (vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 26-28) Hier bietet sich eine Vielzahl von möglichen Strategien, die die Arbeit mit der Schriftsprache ermöglichen und fördern. Gerade das bietet die Möglichkeit viele Fertigkeiten zu erlernen, die sowohl Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler benötigen, was die Tore für einen integrativen Deutschunterricht weit öffnet. Gerade hier kann es sein, dass auch kleinere Verständnisschwierigkeiten, wie das Nicht-kennen einiger für die Bedeutung zentraler Wörter, schnell zu größeren Schwierigkeiten führen.

In der dritten Konstellation, die vor allem in höheren Stufen des Fremdsprachenunterrichts auftritt, kommt es zu der Situation, dass Lernende mit Texten konfrontiert sind, die sprach- oder kulturspezifische Züge aufweisen. Es ist wichtig sich mit den verlangten Normen, die sie so nicht oder ungenügend kennen, auseinanderzusetzen und diese bei der Textproduktion einzuhalten, wie beispielsweise Anreden und Verabschiedungen in Briefen. Die Textkompetenz der Lernenden genügt in diesem Fall nicht, um den Anforderungen gerecht zu werden. Es zeigt sich oft, dass die rezeptiven Erfahrungen mit unterschiedlichen Textnormen nicht unbedingt ausreichen, um diese auch produktiv beherrschen zu können (vgl.: Hufeisen 2002). Dies scheint besonders in der Wissenschaft bei Publikationen in einer Fremdsprache zu Problemen zu führen, da unterschiedliche Normen gelten. Hier ist es wichtig intensiv sprachliche Details und Verfahrensweisen zu erlernen und zu verinnerlichen. (vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 28-29) Dieser Fall tritt in der Schule, vor allem in der Volksschule und Sekundarstufe I eher selten auf, da man sich dort mit einfacheren Textmustern befasst, die wohl leichter zu erlernen sind als wissenschaftliche Textformen wie Seminararbeiten oder Dissertationen.

Die letzte Konstellation ist die wohl größte Herausforderung für alle Lernenden, da hier eine neue Sprache erlernt wird und in dieser Sprache die Textkompetenz aufgebaut werden muss. Dies trifft vor allem auf schulungsgewohnte Adoleszente und Erwachsene in Fremdsprachenkursen und schulungsgewohnte Migrantenkinder in der normalen Regelschule zu. So kommt es zu einer Situation, in der Texte gelesen und geschrieben werden müssen, die auch in der Muttersprache

nur schwer verständlich wären, wodurch auch alle anschließenden Diskurse für viele Lernende nicht nachvollziehbar sind. Vieles wird nur sehr lückenhaft oder gar nicht verstanden, was dazu führen kann, dass sich trotz intensiver Bemühungen kein Erfolg einstellt. (vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 29-33) Gerade letzteres, die Kombination von Bemühen und Misserfolg, kann leider auch zu Frustration und Demotivation führen, was einen Lernerfolg stark beeinträchtigen oder sogar unmöglich machen kann. Es ist allerdings eine Situation, die sehr häufig im schulischen Umfeld vorkommt und die sich noch weit über den Deutschunterricht hinaus auswirkt. Wenn die sprachlichen Mittel nicht vorhanden sind, ist es fast unmöglich dem Unterrichtsgeschehen zu folgen und in der Schule erfolgreich abzuschneiden. In solchen Fällen ist unbedingt eine intensive sprachliche Förderung nötig, um ein möglichst erfolgreiches Teilnehmen am Unterricht zu ermöglichen.

3.2 Auswirkungen der Erstalphabetisierung

Wie bereits oben dargestellt, befinden sich viele Schüler und Schülerinnen in der Situation, dass sie bereits, bevor sie mit dem Erlernen der deutschen Schriftsprache beginnen, eine andere erlernt haben. Sie bringen also schon Wissen mit, auf dem man im Unterricht aufbauen kann.¹

Das Goethe-Institut (1994) nennt diese Situation „Alphabetisierung in einer zweiten Schrift“, wobei wir im Regelfall in Österreich wohl eher von einer Alphabetisierung in einer zweiten Schriftsprache ausgehen müssen, da in den meisten Herkunftsländern der Migranten und Migrantinnen auch die lateinische Schrift verwendet wird. Diese Lernenden können damit schon auf wesentliche Grundlagen und Erfahrungen beim Lesen- und Schreibenlernen zurückgreifen, sie „sind bereits in einer Buchstabenschrift alphabetisiert, sie haben dabei die grundsätzlichen Bedingungen des Schriftspracherwerbs kennen gelernt und verinnerlicht“ (Schulte-Bunert 2000, S. 33).

¹ Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die meisten an meiner Studie teilnehmenden Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich geboren sind. Für sie ist Deutsch jene Sprache, in der sie als erstes Schreiben lernten. Einige Probanden und Probandinnen begannen ihre Schulpflicht jedoch bereits in anderen Ländern und haben dadurch eine andere Basis.

Sie

- wissen (im Gegensatz zu Vorschulkindern) durch ihre bisherige Schrifterfahrung intuitiv, was Schrift ist und leistet und daß sie in Beziehung zu Sprache und damit Bedeutung steht.
- suchen automatisch nach Wortbedeutung, haben Leseerwartungen entwickelt.
- haben Erfahrung mit Leselehr- und –lernmethoden und mit Unterricht im allgemeinen (nicht alle Methoden müssen neu eingeführt werden).
- können Schriftelemente wiedererkennen und nachschreiben.
- wissen, was Buchstaben sind und daß sie bei einer Alphabetschrift in Beziehung zu Lauten stehen.
- können Grapheme in Phoneme umsetzen und umgekehrt.

(Goethe-Institut 1994, S.4)

Genauer als diese noch sehr allgemeine Auflistung grundlegender Erfahrungen untersucht Berkemeier (1997) die Frage der nützlichen Kenntnisse aus der Erstalphabetisierung bei Kindern, die in griechischer Sprache und Schrift alphabetisiert worden sind und danach im zweiten Schuljahr das Schreiben der deutschen Sprache in lateinischer Schrift gelernt haben. Sie versucht zu ergründen, welche Erfahrungen und Kenntnisse die Schüler und Schülerinnen mitbringen, auf denen aufgebaut werden kann. Ein Einbinden dieses bereits erworbenen Wissens ist besonders wichtig,

da Lehrprozesse umso effektiver sind, je besser Unterricht auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt ist und je direkter an vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Lernerfahrungen angeknüpft und darauf aufgebaut wird (Berkemeier 1997, S. 46).

Man sollte also im Falle des Zweitschrifterwerbs auf dem Erwerb der Schrift in der Erstsprache aufbauen, genau wie man beim Zeitspracherwerb auf der Erstsprache und allen anderen möglicherweise bereits erlernten Sprachen aufbauen sollte. Es scheint nicht sinnvoll wieder den ganzen Prozess von Anfang an durchzumachen, wo doch schon so viel vorhanden ist, wovon die Lernenden und auch der Unterricht selbst profitieren können. Gerade bei Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen in unseren Schulen sollten man also auch diese Fähigkeiten bewusst einbauen und in den Unterricht integrieren, um den Lernfortschritt optimal zu gewährleisten. (vgl.: Schulte-Bunert- 2000, S. 34)

3.2.1 Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen

Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen, also Schüler und Schülerinnen, die bereits in einem anderen Land die Schule besucht haben und dann in einem deutschsprachigen Land die Schule fortsetzen, sind in einer besonderen Situation des Schreibenlernens. Dabei muss der Schrifterwerb in einer Zweitsprache klar unterschieden werden von dem in einer Fremdsprache, wie es unserem Schulsystem beispielsweise der Erwerb von Englisch oder Französisch wäre. Wenn Kinder Fremdsprachen erwerben, treten keine „graphonemischen Irritationen“ oder „aphatische Störungen“ (Slembek 1981, S. 165) auf, wie es häufig bei beispielsweise türkischstämmigen Migrantenkindern der Fall ist. Im Fall des Englisch- und Französischunterrichts werden neue Vokabeln und Redewendungen gleichzeitig optisch und akustisch präsentiert, was von Beginn an dabei hilft, sich das richtige Schriftbild einzuprägen. Im Gegensatz dazu werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ständig in ihrer Umwelt mit neuen Wörtern und Wendungen konfrontiert, ohne dass deren Verschriftlichung gesteuert in der Schule vermittelt wird. Die dann verwendeten Verschriftlichungen werden in der Schule häufig nicht verstanden, und wenn sie verstanden werden, nur an der Oberfläche korrigiert, ohne auf systematische Abweichungen einzugehen. Eben das kann in weitere Folge zu den oben genannten Irritationen führen. (vgl.: Belke 1999, S. 130-131)

Um solchen Problemen bei der Koordination von Sprach- und Schrifterwerb möglichst früh zu begegnen, sollte man den Zeitabstand zwischen dem natürlichen Zweitspracherwerb und dem gesteuerten Zweitschrifterwerb möglichst gering halten, also in Sprachkursen möglichst früh die Schrift mit einbeziehen. Außerdem unterstützt die Benützung der Schriftsprache den systematischen Erwerb der gesprochenen Sprache, da die Schüler und Schülerinnen bei der Verwendung der Schriftsprache öfter als beim mündlichen Sprachgebrauch auf systematisch Gelerntes zurückgreifen, weil sie beim schriftlichen Sprachgebrauch stärker ihre bewusst gespeicherten Sprachkenntnisse benötigen. (vgl.: Belke 1999, S. 131)

Wenn man von möglichen Problemen einmal absieht, gibt es neben der oben erwähnten möglicherweise vorhandenen Textkompetenz noch weitere Vorteile,

die diese Lernenden mitbringen. So hat sich gezeigt, dass Kinder mit einer nicht-deutschen Muttersprache, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert worden sind, einen größeren und differenzierteren Wortschatz erwerben als andere und dass sie in der Zweitsprache abwechslungsreichere Texte verfassen können (vgl.: Brizic 2003, S. 31). Es zeigt sich also, dass man auch bei in Österreich geborenen Kindern, die der deutschen Sprache ausreichend mächtig sind, eine gesteuerte und systematische Alphabetisierung in der Muttersprache überlegen sollte, da es ihnen durchaus Vorteile bringen könnte.

Man sollte allerdings noch anmerken, dass „unsere“ Schüler und Schülerinnen nicht immer, besser gesagt eher selten, einen Deutsch-als-Zweitsprache Sprachkurs besuchen, der sie beim systematischen Erwerb der deutschen Sprache unterstützt. Und selbst wenn, befinden sie sich sehr häufig in gemischten und meist äußerst heterogenen Gruppen, was selbst im Kurs ein systematisches und für alle förderliches Vorgehen sehr erschwert. Gerade in diesem wichtigen Punkt des Sprachenlernens sollte man nicht davon ausgehen, dass ohnehin alles von selber mit der Zeit kommt, sondern bewusst Fördermaßnahmen setzen, die eine möglichst erfolgreiche Schullaufbahn unterstützen. Man sollte den Schülern und Schülerinnen eine intensive sprachliche Förderung angedeihen lassen, was ihnen sicherlich auch dabei hilft sich bestmöglich zu integrieren. Ein breites und vor allem sinnvolles Angebot an Förderungen ist also unabdinglich.

3.2.2 Schulanfänger mit nicht-deutscher Muttersprache

Im Gegensatz zur oben genannten Situation haben wir bei Kindern, die in Österreich geboren oder vor dem Schuleintritt aus einem nicht-deutschsprachigen Land zugewandert sind, eine gänzlich andere Ausgangslage. Man muss hierbei allerdings auch bedenken, dass es sich bei diesen Schülern und Schülerinnen um eine äußerst heterogene Gruppe handelt, was ihre Kenntnisse der deutschen Sprache betrifft. Es gibt sowohl Lernende, die die deutsche Sprache im Gesprochen sehr gut bis perfekt beherrschen, wie auch solche, die noch keinen bis sehr wenig Kontakt mit der Schulsprache vor Schuleintritt hatten. Während es für erstere vermutlich nur wenige Probleme gibt, in der

Schule mitzuhalten, weil sie im Kindergarten oder schon vorher die Sprache erlernt haben, so zeigt es sich bei anderen, dass man fast bei null anfangen muss. Natürlich garantiert eine mehr oder weniger perfekte Beherrschung der Unterrichtssprache noch nicht, dass man beim Schriftspracherwerb erfolgreich sein wird, aber es zeigt sich immer wieder, dass bei vielen dieser Schüler und Schülerinnen kaum ein Unterschied zu den Kindern mit deutscher Muttersprache besteht.

Wenn wir allerdings das andere Ende des Kontinuums ins Auge fassen, also Kinder, die mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufwachsen und in der für sie noch nicht ausreichend erlernten Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden, so ist die Situation nicht ganz so einfach. Diesen Lernenden stellt sich das Problem unbekannte Laute und Buchstaben und Wörter und Wortbilder in Verbindung zu setzen, was das Lesen- und Schreibenlernen erheblich erschwert. Wenn man bedenkt, dass die muttersprachliche Erstlesedidaktik davon ausgeht, dass eine dem Alter entsprechende mündliche Beherrschung des Deutschen eine unbedingte Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache ist, so müssen wir wohl davon ausgehen, dass ein mündlicher Vorkurs vor der Alphabetisierung gemacht werden sollte. (vgl.: Belke 1999, S. 131-132) Eine Möglichkeit dafür würde sich selbstverständlich mit dem verpflichtenden Kindergartenjahr in Österreich bieten, aber ob das ausreicht beziehungsweise auch richtig gemacht und angenommen wird ist eine andere Frage.

Ein Lösungsvorschlag wäre es, in der Schule mit der Alphabetisierung in der am besten beherrschten Sprache zu beginnen und sich in der Zweitsprache zuerst auf die Förderung des Mündlichen zu konzentrieren. Man könnte aber auch den Schrifterwerb für die systematische Sprachvermittlung nutzen. Dabei ist zu bedenken, dass auch Dialektsprechenden mit der Muttersprache Deutsch zuerst die jeweilige Standardsprache vermittelt werden muss, bevor es zur Einführung der Schriftsprache kommt. Auch in solchen Fällen ist es wichtig, besonders und systematisch auf die Strukturen einzugehen, die von der gesprochenen Sprache abweichen. Hier finden wir Schnittstellen, die einen integrativen Deutschunterricht ermöglichen, so dass alle Kinder bestmöglich gefördert werden können und von dem sowohl Kinder mit deutscher als auch nicht-deutscher Muttersprache profitieren können. (vgl.: Belke 1999, S. 132)

3.3 Die Wichtigkeit der Erstsprache

Was man auf keinen Fall außer Acht lassen darf, ist die Bedeutung der Beherrschung der Erstsprache. Sie dient als Basis für alles Lernen in der Zweitsprache, und ist daher auch für das Erlernen der Schriftsprache von Nöten.

Eine Förderung in der Erstsprache ist ob der vielen positiven Effekte für alle Lernenden mit nicht-deutscher Muttersprache² zu empfehlen: So kann die kontinuierliche Schulung der Erstsprache positive sprachliche und kognitive Einflüsse mit sich bringen, wohingegen eine Unterbrechung dieser Entwicklung negativ auf die allgemeine kognitive und sprachliche Dynamik wirkt (vgl.: Peltzer-Karpf et al. 2003 zitiert nach Schmölzer-Eibinger 2008, S.44-45). Eine Förderung der Erstsprache hilft zudem zu verhindern, dass beide Sprachen in einer Form von Semilingualismus nur mangelhaft beherrscht werden und sie unterstützt den weiteren Ausbau der zweiten Sprache, wobei eine Fossilisierung verhindert wird (vgl.: Durgunoglu/ Verhoeven 1998, S. xiii). Berücksichtigt man die Erstsprache im Unterricht, so kann in dieser Sprache erworbenes Wissen für Lernaufgaben besser genutzt werden, wie beispielsweise im Fach Mathematik, in dem viele Kinder in ihrer Erstsprache rechnen (vgl.: Oomen-Welke 2006, S. 166). Wenn man die für das Lernen so wichtige Motivation betrachtet, so zeigt sich, dass hohe Kompetenz in der Erstsprache mit hohem Selbstvertrauen und hoher erstsprachlicher Motivation positiv korrelieren und zu guten Ergebnissen in der Zweitsprache führen (vgl.: Brizic 2006, S.67). Das wiederum kann beim Lernen der Erstsprache helfen, da erfolgreiche Zweitsprachenlernende Untersuchungen zufolge die höchste Motivation zur Verwendung der Erstsprache aufweisen (vgl.: Brizic 2006, S. 54).

Ein weiterer wichtiger Faktor für das Sprachenlernen ist nach Brizic (2006a) das sogenannte sprachliche Kapital für den Zweitspracherwerb, welches den Schulerfolg der Schüler und Schülerinnen wesentlich mitbestimmt. Dies bezieht sich auf die Eltern der Kinder und die Sprachkompetenz, die diese erworben haben und ihren Kindern weitergeben, was sich direkt auf ihre Kinder auswirkt:

² D.h. auch in jenen Fällen, in denen Kinder die deutsche Sprache gut beherrschen, ist eine Förderung in der Erstsprache anzudenken;

Eltern geben ihre eigene Muttersprache speziell dann an ihre Kinder weiter, wenn sie in ihrem eigenen Spracherwerb günstige gesellschaftlich-politische Bedingungen genossen haben. Eltern aber, die selbst unter großen Benachteiligungen zu leiden hatten, neigen stark dazu, die Muttersprache aufzugeben, um ihren Kindern diese Benachteiligungen zu ersparen. (Brizic 2006a, S. 35).

Insofern wirken sich die gesellschaftlich-politische Situation und der dadurch geprägte Erstsprachenerwerb der Eltern stark auf den Zweitsprachenerwerb ihrer Kinder aus. Wenn die Eltern die Muttersprache auf einem bildungssprachlichen Niveau beherrschen, so erlernen ihre Kinder nicht nur ihre Muttersprache, sondern auch die Zweitsprache besser, als Kinder deren Eltern die Muttersprache auf keinem so hohen Niveau beherrschen. (vgl.: Brizic 2006, S. 61)

Wir können also davon ausgehen, dass eine Beherrschung der Erstsprache bei Schülern und Schülerinnen für einen Schulerfolg äußerst wichtig ist. Ebenso ist zu erkennen, dass sowohl in der Erstsprache angeeignetes Wissen wie auch bereits erworbene Textkompetenz in die Zweitsprache mitgebracht werden können. Man kann daher folgern, dass durch gezielte Förderung, wie auch durch einen bewusst geplanten Unterricht, die Schüler und Schülerinnen sowohl sprachlich als auch schulisch zu größeren Erfolgen geführt werden können.

3.4 Schreibentwicklung in der Fremdsprache

Bei den Betrachtungen zur Schreibentwicklung in einer *Fremdsprache*, gilt es zu hinterfragen, ob und wie weit Bereitters allgemeines Modell zur Schreibentwicklung übertragbar ist. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob dieselben Entwicklungsschritte beim Schreibenlernen in der Fremdsprache wie in der Muttersprache durchgemacht werden. Dazu sollte zunächst abgegrenzt werden, was von den Schülern und Schülerinnen eigentlich erwartet wird, wenn sie „sich das Schreiben in der Fremdsprache aneignen“.

Beim assoziativ-expressiven Schreiben soll in erster Linie flüssig und spontan ein Text geschrieben werden. Dabei ist vor allem wichtig, dass geschriebene Sprache hervorgebracht wird, die dann je nachdem als sinnvoller Text mit inhaltlicher Progression oder als einfache Anhäufung von Sätzen zum Vorschein

kommt. Auf dieser Stufe kommt es also vor allem auf die Kohärenz an. Wenn es dann zum normbewussten Schreiben kommt, bei dem Orthographie, Zeichensetzung und syntaktische Regeln in den Prozess mit einfließen, wird vor allem die Beherrschung der Schreibkonventionen immer ausschlaggebender für die Weiterentwicklung. Auf der Stufe des kommunikativen Schreibens soll zu Inhalt und Form noch der Leserbezug hinzukommen, man bedenkt also den Adressaten oder die Adressatin mit, wenn man einen Text verfasst. Dabei zählt vor allem die Anrede der Rezipienten bzw. Rezipientinnen und, dass mögliche Fragen dieser antizipiert werden. Beim gestaltenden Schreiben schließlich fließt noch die Idee mit ein, dass der Text gestaltet und bewertet wird und nicht mehr rein der Mitteilung dient. So wird das Schreiben zu einer kreativ-produktiven Tätigkeit, die über Inhalt, Norm und Leserbezug hinaus geht. Beim epistemischen Schreiben schließlich soll sich das Schreiben auf das eigene Wissen auswirken und reflexives Denken wird gefordert. Es gilt durch Textproduktion Wirkung auf das eigene Wissen zu erzielen. (vgl.: Kacjan 2002, S. 165-166)

Genauso wie Kacjan versucht auch Holzer (1993) das Modell von Bereiter auf den fremdsprachlichen Schrifterwerb zu übertragen. Sie geht von konkretem Unterricht mit ausländischen Studierenden aus, in dem sie großen Wert auf Schreibübungen legt und wählt für ihre Untersuchung vier Texte eines Studenten aus. Der erste entstand nach drei Wochen, der zweite und dritte jeweils fünf Wochen später und der vierte wurde nach fünf Jahren geschrieben, wobei der Zeitaufwand für das Verfassen der Texte immer etwa zwei Stunden betrug (vgl.: Holzer 1993, S. 146). Die Texte des Studenten, der einen Großteil seiner Schreibfähigkeit bereits in seiner Erstsprache erworben hat, werden danach untersucht, wie die geringe Kompetenz in der Fremdsprache sich auf die verschiedenen Stufen auswirkt (vgl.: Holzer 1993, S.158).

Holzer kommt zu dem Schluss, dass die verschiedenen Stufen durch die geringe Kompetenz in der Fremdsprache in unterschiedlichem Ausmaß beeinträchtigt werden. Beim assoziativen Schreiben ist das flüssige Schreiben außer beim Zweitschrifterwerb nicht gestört, und die flüssige Bereitstellung des Wissens ist grundsätzlich vorhanden, vielleicht mit anderer Schwerpunktsetzung durch den

unterschiedlichen Erfahrungshintergrund. Das normbewusste Schreiben ist überhaupt nicht vorhanden, es muss also erst langsam aufgebaut werden. Kommunikatives Schreiben ist grundsätzlich nicht gestört, auch wenn es kulturbedingt zu Missverständnissen kommen kann. Im Gegensatz dazu ist das gestaltende Schreiben stark gestört, da es mit dem normativen Schreiben zusammen hängt. Das epistemische Schreiben funktioniert grundsätzlich ungestört, wenn sich auch die Frage stellt, ob die Fremdsprache für reflexives Denken verwendet wird. Aus diesen Erkenntnissen folgert Holzer, dass vor allem assoziatives und kommunikatives Schreiben beim fremdsprachigen Schreiben für Anfänger und leicht Fortgeschrittene problemlos zu bewältigen sind. (vgl.: Holzer 1993, S. 158-159)

Aus diesen Erkenntnissen folgert Faistauer (1995), dass die fremdsprachliche Schreibentwicklung nicht hierarchisch, wie teilweise die muttersprachliche, erfolgt, sondern parallel, wenn bereits ein Vorwissen vorhanden ist. Sie bringt allerdings ein paar Einwände ein, basierend auf ihren Studien:

- Für Holzer ist die Fähigkeit des kommunikativen Schreibens bis auf kulturbedingte Mißverständnisse nicht gestört. Wenn wir allerdings davon ausgehen, daß Inhalt, Leser und Form den Prozeß in gleicher Weise steuern, dann zeigen verschiedene Produkte [...] daß es sich um mehr als „kulturbedingte Mißverständnisse“ handelt. Vielmehr geht es um fundamentales kulturbedingtes anderes Wissen über die Welt, d.h. um andere Wissensbestände, die von den Lernenden eingebracht werden und häufig mit den vorhandenen Erwartungen der Leser interferieren.
- Die Fähigkeit zum gestaltenden Schreiben ist stark gestört. Auch hier zeigen die Produkte dieser Untersuchung [...] ein anderes Ergebnis. Durch die Phasen und Subprozesse der Kommunikation über das Schreiben selbst [...] wird deutlich gezeigt, daß die Studierenden sehr wohl in der Lage sind, sich Gedanken zur Gestaltung des Produkts zu machen. Es muß hier allerdings eingeschränkt eingefügt werden, daß es sich [...] [hier] um Ergebnisse von Gruppenprotokollen handelt. Möglicherweise führt individuelles Schreiben zu anderen Resultaten.
- Für Holzer erfolgt reflexives Denken eher in der Mutter- als in der Fremdsprache. Wie die vorliegenden Gruppenprotokolle zeigen, fördert das gemeinsame Planen auch das reflexive Denken in der Zielsprache.
(Faistauer 1995, S. 57-58)

Es zeigt sich also, dass vor allem bei Lernenden, die bereits Schreiberfahrung in einer oder mehreren anderen Sprachen gesammelt haben, ein anderer Ablauf der Stufen möglich ist. Viele Kompetenzen sind bereits vorhanden, die in den Unterricht integriert werden können und auf denen aufgebaut werden kann, so dass sie nicht von Neuem erworben werden müssen. Wenn man noch dazu kooperatives Schreiben, wie bei Faistauer anwendet, so scheinen noch weitere Fertigkeiten vorhanden zu sein, die teilweise ein sehr hohes Ausmaß annehmen, was aber auch am Sprachnotstand liegen mag, wenn in solchen gemischten Gruppen auf keine gemeinsame Muttersprache zurückgegriffen werden kann, also eine Kommunikation nur in der Zielsprache möglich ist.

Im Gegensatz zu diesen beiden Untersuchungen, die sich mit Studenten und Studentinnen beschäftigt haben, hat Kacjan Schüler und Schülerinnen an vier slowenischen Volksschulen in den Jahrgangsstufen fünf bis acht, also Sekundarstufe I, untersucht. Die Schüler und Schülerinnen hatten 45 Minuten Zeit, um einen Fragebogen auszufüllen und einen Brief zu schreiben, der dann nach den oben genannten Kriterien ausgewertet wurde. So wurde versucht einen Zusammenhang zwischen Bereiters Modell für die muttersprachliche Schreibentwicklung und der Schreibentwicklung in der Fremdsprache zu finden. (vgl: Kracjan 2002, S. 163-168)

Kracjans Untersuchung bezieht sich auf die ersten vier der fünf Schreibstufen, da die fünfte im Rahmen ihrer Untersuchung nicht überprüfbar ist. Neben Beherrschen und noch-nicht-Beherrschen der jeweiligen Stufe führt sie noch die Kategorie des teilweisen Beherrschens ein, da diese dem Fremdsprachenlernen oft eher entspricht. Wie erwartet wurde die erste Stufe von den meisten Schreibern und Schreiberinnen bereits erworben. Die normbewusste Sprache wurde auch in relativ hohem Ausmaß beherrscht, was die Autorin aber darauf zurückführt, dass die Lernenden meist solche Aussagen benutzen, die sie in der Fremdsprache bereits erlernt haben. Die Einbeziehung des Adressaten oder der Adressatin, also die kommunikative Ebene, die in der Erstsprache bereits erworben wurde, bereitete hingegen relativ große Schwierigkeiten in der Fremdsprache. Auf der vierten Stufe, die in diesem Kontext auf die Briefform reduziert wurde, die die Schüler und Schülerinnen in der Erstsprache beherrschen, wurden deswegen keine größeren Probleme erwartet, was sich

aber nicht erfüllte. Zur allgemeinen Entwicklung über die Klassen hinweg lässt sich sagen, dass mit zunehmender Klassenstufe ein Fortschreiten der Schreibstufenbeherrschung und eine immer geringere Streuung der Stufenbeherrschungsmuster festgestellt wurden. (vgl.: Kacjan 2002, S. 174-175) Im Gegensatz zu Faistauer und Holzer zeigt sich hier also, dass auch die bereits in der Muttersprache erworbenen Muster in der Zielsprache noch große Schwierigkeiten bedeuten können. Vor allem beim kommunikativen Schreiben, was bei den Studierenden sehr gut funktioniert und den Schülern und Schülerinnen große Schwierigkeiten bereitet, zeigen sich große Unterschiede. Das normative Schreiben auf der anderen Seite bereitete den Studierenden viel mehr Schwierigkeiten als den Schülern und Schülerinnen, die sich vor allem auf bekannte Phrasen stützten. Vor allem die Unterschiede beim normativen Schreiben dürften auf das Setting zurückzuführen sein, da in der Schule wahrscheinlich mehr als im Sprachkurs für Studierende auf Fehler geachtet wird, was dazu führt, dass sich diese mehr darauf konzentrieren alles richtig zu machen. Das schränkt natürlich ihre Ausdrucksfreiheit ein, was sich auf die kommunikativen Fertigkeiten auswirkt, wenn sie diese Phrasen im Unterricht noch nicht durchgenommen haben. Der stärker prozessorientierte Zugang auf der Universität dürfte dagegen eher zu Experimenten veranlassen, was einem mehr Ausdrucksmöglichkeiten ermöglicht, aber dann auch wieder zu mehr Fehlern führt.

3.5 Sprachkompetenz in der Zweitsprache

Neben der Schriftsprachentwicklung, die oben abgehandelt worden ist, soll nun der Blickwinkel auf die eigentlichen Kompetenzen der Lernenden gelegt werden. Es soll anhand von zweisprachigen Kindern gezeigt werden, wie fortgeschritten ihre Schreibkompetenz ist und welche Einflussfaktoren sich darauf auswirken.

Dabei soll einerseits der Umgang mit Schreibnormen diskutiert werden, denen, wie bereits erwähnt, in der Schule eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Andererseits soll darüber hinaus auch auf die Textsortenkompetenz eingegangen werden, die auch den Einbezug des Lesers oder der Leserin und eine gewisse Gestaltungskompetenz verlangt.

3.5.1 Normrichtigkeit

Aytemiz (1990) führte zur deutschen und türkischen Sprachkompetenz türkischer Schüler und Schülerinnen eine Untersuchung durch, indem sie sie eine Nacherzählung schreiben und einen Fragebogen ausfüllen ließ. Dabei sollte geklärt werden, welche Abweichungen individuell gebildete Regelsysteme von den Standardsystemen einnehmen, wie sich die soziale Umgebung auswirkt, was eine gute Sprachkompetenz in der Muttersprache für die Zweitsprache bedeutet und ob sich die Mutter- und Zweitsprache gegenseitig beeinflussen. Es war eine schriftlich durchgeführte Studie, die auch Rückschlüsse für die hier vorliegende Arbeit zulässt.

Es hat sich gezeigt, dass individuelle Regelsysteme gebildet werden, die von den Normen beider Sprachen abweichen, was größtenteils auf die Einflüsse der jeweils anderen Sprache zurückgeht. Was die sozialen Faktoren angeht, so hat sich gezeigt, dass hier eine Vielzahl von Faktoren in Zusammenhang mit der sprachlichen Kompetenz der Kinder steht. Die Aufenthaltsdauer hat laut Aytemiz keine positiven Einflüsse auf die zweitsprachlichen Kenntnisse, soziale Faktoren und das Enkulturationsgebiet stellen eine viel wichtigere Größe dar. Türkische Jugendliche, die aufgrund ihres Enkulturationsgebietes in erster Linie Kontakt zu anderen türkischen Jugendlichen unterhalten, zeigen deutlich schlechtere zweitsprachliche Kenntnisse als solche, die ein relativ ausgewogenes Verhältnis zu Türken und Deutschen in ihrer Freizeit haben. Das Enkulturationsgebiet kann sich außerdem positiv auswirken, wenn keine Ghettosituation vorherrscht und die deutschsprachigen Mitschüler und Mitschülerinnen der breiten Mittelschicht angehören und nicht der Arbeiterklasse. Das Lesen deutscher und türkischer Druckerzeugnisse führt zu einem eindeutig positiven Einfluss auf sowohl zweitsprachliche als auch muttersprachliche Kompetenz. Des Weiteren zeigt sich bei Jugendlichen ein höheres Sprachniveau, wenn sie visuelle Medien nutzen, als wenn sie ausschließlich audiovisuelle Medien in ihrer Freizeit konsumieren. Die Einschulung in der Grundschule und der Besuch des Kindergartens bedeuten dagegen keineswegs eine besser entwickelte Sprachkompetenz. Allerdings hat sich ein Schulbesuch in der Türkei und die damit verbundene relative Ausprägung der Muttersprache als positiver Einfluss erwiesen. Eine gut entwickelte Muttersprache und deren Verwendung mit Eltern,

Geschwistern und Freunden, stellt auch eine positive Grundlage für den Zweitspracherwerb dar. Eine enge Bindung zur Heimat, die durch die Häufigkeit der Türkeibesuche ermittelt wurde, zeigt hingegen keine positive Wirkung auf die deutsche oder türkische Sprachkompetenz. Es hat sich außerdem gezeigt, dass Bleibeabsicht in Deutschland, im Gegensatz zu einem Rückkehrwunsch, und bessere Sprachkompetenz korrelieren. (vgl.: Aytemiz 1990, S. 237-241)

Gute Sprachkompetenz in der Muttersprache scheint auch laut Aytemiz eine gute Sprachkompetenz in der Zweitsprache zumindest zu begünstigen. Kinder, die zuvor eine Bildungseinrichtung in der Türkei besucht haben und die schon über ein bestimmtes Sprachniveau im Türkischen verfügen, auf dem sie aufbauen können, beherrschen auch das Deutsche auf einem höheren Niveau, als andere bilinguale Kinder der Versuchsgruppe. Im Gegensatz dazu deutet bei in Deutschland eingeschulten Kindern vieles darauf hin, dass sie weder die eine noch die andere Sprache auf einer altersadäquaten Stufe beherrschen und teilweise sogar sehr weit davon entfernt sind. (vgl.: Aytemiz 1990, S. 241)

Außerdem wurde noch festgestellt, dass bestimmte auftretende Abweichungen von der anderen Sprache beeinflusst werden. So wurden zum Beispiel in den Bereichen Artikel, Tempuswechsel, Präpositionen, graphematische Substitutionen und Satzbildung die auf Deutsch geschriebenen Texte vom Regelsystem des Türkischen beeinflusst. Umgekehrt gab es Einflüsse des Deutschen auf Pluralbildung, Groß- und Kleinschreibung, Satzstellung und Genetivverbindung bei Texten, die auf Türkisch verfasst wurden. Solche Beeinflussungen tauchen vor allem in grammatisch komplexeren Bereichen auf, bei denen die Kinder unsicher sind und daher auf Lösungsmöglichkeiten aus der Mutter- oder Zweitsprache zurückgreifen. (vgl.: Aytemiz 1990, S. 242)

Hier wurden viele mögliche Einflussfaktoren gezeigt, die die Schreibrichtigkeit der Schüler und Schülerinnen fördern oder mindern. Aytemiz ging dabei vor allem von Rechtschreib- und Grammatikfehlern aus, was für uns noch von Interesse sein soll. Inwiefern sich dadurch auch Rückschlüsse auf die allgemeine Sprachkompetenz ziehen lassen sei dahingestellt, der Erwerb der Schriftsprache ist auf der Stufe der Normrichtigkeit damit jedoch klar dargestellt.

3.5.2 Narrative Texte verfassen

In einer anderen Studie ließ Knapp (1997) Schüler und Schülerinnen der fünften und sechsten Klasse der Hauptschule auf Deutsch Phantasieerzählungen verfassen, die in erster Linie nach dem Aufgreifen des Textschemas und angewandter Erzähl- und Textkompetenz beurteilt worden sind. Für durchschnittlich begabte Kinder, die geeignet vorbereitet und gefördert worden waren, wurde genügend Zeit gegeben, diese Aufgabe erfolgreich zu erfüllen. Es wurde außerdem sicher gestellt, dass alle Kinder bereits mindestens zwei Jahre in Deutschland gelebt haben und sichergestellt, dass sich niemand mit Sonderschulbedürftigkeit darunter befand. (Vgl.: Knapp 1997, S. 220)

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen es schafft, eine schriftliche Erzählung bestehend aus Einleitung, Hauptteil und Schluss zu verfassen. Allerdings war ein Drittel der Aufsätze unausgewogen aufgebaut, was offensichtliche Probleme der Schreibenden mit dem elementaren Aufbau bei schriftlichen Erzählungen andeutet. Es tritt das „Abbrechen von Aufsätzen“ auf, wobei

eine einführende Handlungssituation entfaltet [wird], die hinsichtlich Umfang und Verständlichkeit im Rahmen des Üblichen liegt und den Erwartungen entspricht. Im Hauptteil der Erzählung wird lediglich eine Episode dargeboten, wobei erzählerische Mittel wie Komplikation, Auflösung und Evaluation nicht vorkommen. Nach dem Hauptteil bricht der Aufsatz ab; es gibt keinen Abschluß. (Knapp 1997, S. 221)

In dieser Situation stellt die Komplexität der Aufgabe, die daraus besteht, eine schriftliche Erzählung zu verfassen und es auf eine erwartete Textlänge zu bringen, von Seiten der Anforderung „konstitutive Faktoren des Nicht-Gelingens“ dar (Oomen-Welke 1991, S. 29). Auf Seiten der Schreibenden wären solche Faktoren ein zu geringer Wortschatz und ein Fehlen der Beherrschung von Formulierungsmustern. Da der Prozess des Schreibens durch diese Defizite erschwert wird, wobei bei den Kindern nicht-deutscher Muttersprache noch die Schwierigkeiten mit Zweitsprache und Schriftsprache hinzukommen, geht den Schülern und Schülerinnen früher oder später „die Energie aus“ und der Aufsatz wird abgebrochen. Aus diesen Beobachtungen lässt sich schließen, dass sich

bessere Sequenzen gestalten lassen, wenn eine höhere Sprachkompetenz (und Schreibkompetenz) vorliegt. (vgl.: Knapp 1997, S. 220-221)

Wenn man die Einleitungen genauer betrachtet, kann man sehen, dass in beinahe allen Aufsätzen die für die Verständlichkeit wichtigen Angaben zu Aktanten, Ort und Zeit zu finden sind und die nicht expliziten Angaben aus dem Weltwissen erschließbar sind. Die Schüler und Schülerinnen haben also ein Verständnis dafür, welche Details explizit gemacht werden müssen und welche verzichtbar sind. Außerdem schaffen es nahezu alle, einen gemeinsamen Vorstellungsraum für Erzähler oder Erzählerin und Leser oder Leserin zu schaffen, was zeigt, dass es ihnen gelingt, einen Leserbezug herzustellen. (vgl.: Knapp 1997, S. 221-222) Wenn man das weiter ausführt, so ist eindeutig zu erkennen, dass die Schüler und Schülerinnen die Kompetenz des kommunikativen Schreibens erworben haben. Dies gilt also für die Nicht-Muttersprachler bzw. Nichtmuttersprachlerinnen in gleicher Weise wie für die Muttersprachler bzw. Muttersprachlerinnen.

Wenn es zu den narrativen Markierungen Komplikation, Evaluation und Auflösung geht, so werden diese von fast allen muttersprachlich deutschen Kindern realisiert, wohingegen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache diese seltener einsetzen. Dasselbe gilt auch für affektive Markierung, wie „auf einmal“ oder „plötzlich“, die von den Kindern mit deutscher Muttersprache viel öfter benutzt werden. Aufgrund dieser Beobachtungen lässt sich vermuten, dass geringere Sprachkenntnisse auch zu einer verringerten Verwendung narrativer Markierungen führen. Selbiges zeigt sich, wenn man die Reichhaltigkeit an lexikalen Ausdrücken genauer betrachtet. (vgl.: Knapp 1997, S. 222-224)

Wie dieser Punkt zeigt, haben die Schüler und Schülerinnen mit der Zweitsprache Deutsch beim gestaltenden Schreiben im Gegensatz zu den anderen einen Rückstand. Diese Kompetenz ist also nicht zur Gänze erreicht.

Wenn man die Gestaltung der Texte genauer betrachtet und zwischen einer linearen Anordnung und einer komplexeren Gestaltung unterscheidet, so erkennt man, dass zumindest die Hälfte der Aufsätze komplexere Handlungsstrukturen aufweisen. Grundsätzlich sind solche Gestaltungen bei Schülern und

Schülerinnen aller verschiedenen Gruppen erkennbar, wobei die komplexesten Muster bei in der Muttersprache Schreibenden zu finden sind. Da die Fähigkeit zur Gestaltung komplexerer Texte ein wesentlicher Bestandteil der Textkompetenz ist, kann man aus diesen Beobachtungen schließen, dass diese von der allgemeinen Sprachkompetenz abhängig und daher bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache weniger ausgeprägt ist. (vgl.: Knapp 1997, S. 223-224)

Genauso wie Aytemiz kommt auch Knapp zu dem Schluss, dass vor allem Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind und hier die Schule durchgehend besucht haben, auffallend schlecht abschneiden. Sie schneiden schlechter ab als die Kinder mit deutscher Muttersprache und nicht besser als die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, die erst zwei Jahre in Deutschland leben. Das weist darauf hin, dass, wie schon oben mehrmals erwähnt, das Kompetenzniveau in der Zweitsprache von dem in der Erstsprache abhängig ist. Auch vier bis fünf Jahre Unterricht in deutschsprachigen Schulen schaffen es nicht, diesen Rückstand wettzumachen. Vor allem in den Bereichen Textkompetenz und Erzählkompetenz haben diese Kinder die größten Defizite, da sie diese Kompetenzen nicht aus der Muttersprache mitbringen. Was die Kinder mit einer relativ kurzen Aufenthaltsdauer betrifft, so hat sich gezeigt, dass diese vor allem in den Bereichen Wortschatz und Grammatik Mängel aufweisen. Sie können nicht auf ein so reiches Spektrum an lexikalischen Items zurückgreifen und verfügen auch über weniger Möglichkeiten die Sätze und Sequenzen auszugestalten. Daneben haben sie auch erheblich mehr Fehler in Orthographie und Grammatik, sind also auf der normativen Ebene noch nicht den anderen ebenbürtig. Insofern ist anzunehmen, dass die Text- und Erzählkompetenz von einer Sprache auf die andere transferiert werden kann, was es den Schülern und Schülerinnen, die schon eine Schule, in der in ihrer Muttersprache unterrichtet wurde, besucht haben, erleichtert bessere Erzählmuster zu schaffen. Den Kindern, die von Anfang an deutsche Schulen besucht haben und die auf Deutsch schreiben gelernt haben, fehlen diese Muster. (vgl.: Knapp 1997, S. 226-228)

Wie diese beiden Untersuchungen gezeigt haben, sind besonders bei Kinder mit Migrationshintergrund, die im deutschsprachigen Raum geboren oder hierher zugewandert sind, die größten Mängel zu finden, vor allem was die

Textkompetenz betrifft. Es hat sich auch gezeigt, dass die Kinder mit Muttersprache Deutsch nicht immer optimale Schreibkompetenzen aufweisen, was auf einen allgemeinen Förderbedarf hinweist. Darum steht außer Frage, dass es in unseren Schulen mehr Bedarf an Förderungen für die Schreibentwicklung gibt, als zur Verfügung steht. Es darf auch angenommen werden, dass es wichtig ist, in der Erstsprache über eine gewisse Textkompetenz zu verfügen, oder dass es zumindest für die deutschsprachige Textkompetenz förderlich ist. Bei den meisten Schülern und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache dürfte es der Fall sein, dass sie in ihrer Muttersprache keinen gesteuerten Spracherwerb, sprich Sprachunterricht, durchmachen und sich Lesen und Schreiben in dieser Sprache wohl selbst oder innerhalb der Familie aneignen. Es werden also keine schriftlichen Kompetenzen in der Muttersprache gezielt erworben, was es schwierig macht, diese Fähigkeiten zu erlangen und sie dann auf die Zweitsprache zu übertragen. Außerdem hat sich gezeigt, dass es nur schwer möglich ist, sich diese Kompetenzen nur in der Zweitsprache anzueignen, da es doch viele Mängel gibt, was das betrifft. So ist klar zu erkennen, dass es auch einen großen Bedarf an muttersprachlichem Unterricht und der damit verbundenen Förderung in der Muttersprache gibt. So wäre es vielen Schülern und Schülerinnen viel besser möglich, in den deutschsprachigen Schulen erfolgreich abzuschneiden und ein höheres Bildungsniveau zu erreichen.

4 Empirische Untersuchung des Schrifterwerbs in der Zweitsprache

Wie bereits dargelegt entspricht die Schreibkompetenz von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache zumindest im Durchschnitt nicht jener der Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache. Einerseits bestehen diese Defizite laut vorangegangenen Studien im Bereich des normativen Schreibens und andererseits auch im Bereich des kommunikativen und gestaltenden Schreibens, wohingegen es beim assoziativen Schreiben kaum Probleme gibt.

Das epistemische Schreiben zur Erkenntnisgewinnung wurde dabei eher nicht betrachtet, da es schwer zu untersuchen ist und auch noch nicht alle Schüler und Schülerinnen diese Stufe in ihrer Schreibentwicklung erreicht haben. Auch in dieser Studie wird diese Stufe des Schreibens nicht in Betracht gezogen, vor allem wegen des Alters der Kinder, sie sind zwischen acht und zwölf Jahren, und weil es mit der Aufgabenstellung nicht zusammen passt. Es soll nämlich vor allem untersucht werden, wie normrichtig die Schüler und Schülerinnen schreiben und wie es um ihre narrativen Kompetenzen steht.

Daneben soll, wenn auch nur im Rahmen einer Querschnittstudie, die Schreibentwicklung anhand verschiedener Jahrgänge untersucht werden. So soll ein möglichst informatives Bild über die Probandengruppe entstehen, das Rückschlüsse auf den Schrifterwerb in der Zweitsprache zulässt.

4.1 Forschungsfragen der Studie

Für die Schriftkompetenz und Schriftentwicklung von Schülern und Schülerinnen mit der Zweitsprache Deutsch sind Daten zu den folgenden vier Forschungsfragen von zentraler Bedeutung und wurden daher im Rahmen der durchgeführten Studie erhoben und eingehend analysiert:

- ***Können Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache einen verständlichen und kohärenten Text herstellen?***
- ***Inwiefern schaffen es diese Schüler und Schülerinnen, sich den orthographischen und grammatischen Normen des Deutschen entsprechend schriftlich auszudrücken?***
- ***Wie weit ist die Erzählkompetenz der Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache fortgeschritten? Können sie eine einheitliche Vorstellungswelt von Produzierenden und Lesenden erzeugen und damit einen Leserbezug herstellen?***
- ***Mit welchen Mitteln werden die Texte gestaltet?***

Diese Forschungsfragen werden zunächst allgemein beantwortet. Danach wird auf den Einfluss der folgenden Faktoren eingegangen:

- *Wie unterscheiden sich die Texte der Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache von denen mit Muttersprache Deutsch?*
- *Welche Unterschiede gibt es zwischen Kindern, die in Österreich eingeschult worden sind, und den Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen, die bereits in einem anderen Land die Schule besucht haben?*
- *Welche Auswirkungen hat die sprachliche Praxis im Elternhaus auf die Schreibkompetenzen der Kinder?*
- *Welche Auswirkungen hat die literale Praxis der Kinder auf ihre Schreibkompetenzen?*
- *Gibt es herkunftsspezifische Unterschiede zwischen den Migranten und Migrantinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern?*
- *Welche Unterschiede gibt es zwischen den verschiedenen Schulstufen?*

4.2 Erhebungsmethoden

4.2.1 Bildgeschichte³

Im Rahmen der Untersuchung sollte das schriftliche Erzählen einer Geschichte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache getestet werden. Dazu wurde als Erzählimpuls eine Bildgeschichte von den Vater-und-Sohn-Geschichten von E. O. Plauen ausgewählt („Falscher Verdacht“). In dieser Geschichte geht der Vater in den Garten und sieht, dass seine Blumen verschwunden sind. Die Schuld daran gibt er dem Hund, mit dem er fürchterlich schimpft. Als er dann zurück ins Haus geht, sieht er, dass seine Frau die Blumen gepflückt und in eine Vase gestellt hat. Daraufhin entschuldigt sich der Vater bei dem Hund auf Knien mit einer Wurst auf einem Tablett. Diese Geschichte wurde also den Schülern und Schülerinnen in der Klasse vorgelegt und sie wurden gebeten, die Geschichte zu schreiben. Da es schon in der Volksschule üblich ist, Bildgeschichten zu schreiben, sollte die Aufgabenstellung niemandem Probleme bereiten.

Eine Bildgeschichte wurde für die Untersuchung ausgewählt, damit alle den gleichen Impuls haben, was eine bessere Vergleichbarkeit ermöglichen sollte. Außerdem sollte so allen ein ausführlicher Impuls gegeben werden, damit auch weniger phantasiebegabte Schüler und Schülerinnen kein Problem damit haben würden, einen Text zu schreiben, um nicht nur kreative Talente auszutesten. Außerdem kann so jeder und jede seine oder ihre eigene Geschichte gestalten, indem er oder sie den Handlungsverlauf eigenständig sprachlich beschreibt, wobei trotzdem dieselbe Struktur aufgrund der vorgegebenen Bilder vorhanden sein sollte, was eine gute Vergleichbarkeit ermöglicht. Im Gegensatz zum freien Erzählen können sich die Schüler und Schülerinnen bei einer Bildgeschichte nicht einfach inhaltlich umorientieren, wenn sie auf Formulierungsprobleme stoßen, wodurch die individuellen Schwierigkeiten beim schriftlichen Ausdruck besser sichtbar werden sollten (vgl.: Ott 2002, S. 203). So sollte es ermöglicht werden, sich ein Bild über die schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu machen.

³ siehe Anhang

4.2.2 Fragebogen und Interviewleitfaden⁴

Um auch Aussagen zu den Probanden und Probandinnen und zum Umfeld der Schüler und Schülerinnen treffen zu können wurde ein kurzer Fragebogen bzw. Interviewleitfaden eingesetzt. Wie sich oben gezeigt hat, hat vor allem das Umfeld einen großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der zweitsprachigen Schüler und Schülerinnen und diese Einflüsse sollten so auch untersucht werden. Da das Umfeld nicht genauer überprüfbar war, müssen hier die Antworten und Selbsteinschätzungen der Schüler und Schülerinnen herangezogen werden, was aber viele Rückschlüsse zulässt.

Die ersten Fragen dienten zur näheren Beschreibung der Stichprobe. Dazu wurde nach Alter und Geschlecht gefragt. Außerdem war es wichtig den Geburtsort festzustellen, um zu wissen, ob die Kinder zur ersten oder zweiten Generation von Migranten gehören. Um herauszufinden, ob es unter den Schülern und Schülerinnen Seiteneinsteiger gibt, wurden sie auch gefragt, ob sie bereits in anderen Ländern außer Österreich eine Schule besucht haben. Um auch etwas zum so einflussreichen sozioökonomischen Umfeld zu erfahren, wurden außerdem die Berufe der Eltern in Erfahrung gebracht, sofern die Kinder das wussten.

Danach sollte vor allem mehr über das sprachliche Umfeld der Kinder in Erfahrung gebracht werden. Hier musste festgestellt werden, welche Sprachen die Kinder eigentlich beherrschen und verwenden. Außerdem wollte ich auf die oft untersuchte Sprachverwendung eingehen, weswegen auch nach dem Sprachgebrauch innerhalb der Familie gefragt wurde, also welche Sprachen sie zuhause mit wem benutzen. Darüber hinaus sollte die literale Praxis und der Gebrauch visueller Medien analysiert werden, was auch Auswirkungen auf den Gebrauch der Schriftsprache haben kann. Darum wurden die Kinder befragt, was und in welcher Sprache sie privat lesen. Schließlich sollte noch in Erfahrung gebracht werden, ob die Eltern sich in die literale Praxis der Kinder einbringen, weshalb sie gefragt wurden, ob sie gemeinsam mit ihren Eltern lesen und in welcher Sprache sie das mit welchen Texten machen würden. So sollte mehr über die Umstände in Erfahrung gebracht werden, in denen der Schrifterwerb in der Zweitsprache eigentlich stattfindet.

⁴ siehe Anhang

4.3 Vorbereitung der Untersuchung

Da sich diese Arbeit mit dem Schrifterwerb in der Zweitsprache im Spannungsfeld Schule beschäftigt, war es wichtig, passende Probanden und Probandinnen, also Schüler und Schülerinnen zu finden, um die Grundlage für eine Untersuchung zu schaffen. So dienten schließlich eine Volksschule und ein Gymnasium in Kärnten mit einer großen Vielfalt an Kindern mit verschiedenen Muttersprachen als Erhebungsstandorte für empirische Daten.

Bei einer ersten Kärntenreise wurde mit der Schulleitung und den Lehrpersonen Kontakt hergestellt und die Durchführung besprochen. Mit der Einverständniserklärung von Lehrern, Lehrerinnen und Direktoren konnte in weiterer Folge beim Bezirksschulrat der Antrag auf die Durchführung einer Untersuchung an Schulen gestellt werden. Nach der Genehmigung der Studie wurden Elternbriefe an die Schüler und Schülerinnen ausgegeben, um die Erziehungsberechtigten zu informieren und deren Einverständnis für diese Untersuchung einzuholen.

Um sicherzustellen, dass die Untersuchung hinsichtlich Format, Fragestellungen undgl. für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache durchführbar ist und verwertbare Ergebnisse liefert, musste ein Pretest durchgeführt werden. Auf Grund dieser Vorerfahrung konnte ich feststellen, dass es bei den jüngeren Kindern besser ist, den beiliegenden Fragebogen als Interview durchzuführen, um sie nicht mit (zu vielen) Fragen zu überfordern.

Im Rahmen einer zweiten Kärntenreise wurde die geplante Untersuchung durchgeführt.

An dieser Stelle sei dankend angemerkt, dass alle involvierten Personen stets sehr hilfsbereit auftraten, was die Durchführung der empirischen Untersuchung erheblich erleichterte.

4.4 Durchführung der Untersuchung

Den Schülern und Schülerinnen, denen die Aufgabenstellung vorgelegt wurde, wurde zugesagt, dass sie auf ihre Texte keine Noten bekommen würden und dass die Studienaufsätze auch auf keinen Fall Auswirkungen auf ihre Noten haben würden. So sollte möglichst jeder Druck von den Probanden und Probandinnen genommen werden, um möglichst authentisches Material zu bekommen. Außerdem wurde die Durchführung in der Schule im Gegensatz zur Auswertung von Hausübungen gewählt, um Texte zu bekommen, die ausschließlich von den Schülern und Schülerinnen selbst verfasst wurden, ohne jegliche Hilfe von Familienmitgliedern oder sonstigen möglichen Hilfestellungen. Des Weiteren sollten es auch Texte sein, die nicht in einer Prüfungssituation entstehen, um nach Möglichkeit einen Stressfaktor zu vermeiden, der die Textproduktion beeinflussen könnte. Darum wurde den Schülern und Schülerinnen auch kein Zeitlimit auferlegt, sie sollten sich einfach die Zeit nehmen, die sie brauchten, um den Text zu schreiben. Natürlich ist davon auszugehen, dass das Schreiben in der Klasse, welches noch dazu von einem Fremden aufgetragen und beobachtet wird, keine wirklich natürliche Situation ist, dennoch blieb zu hoffen, bei der Durchführung eine möglichst realitätsnahe Situation zu erzeugen, um die Konzentration rein auf das Schreiben zu richten.

Nach Abgabe des Textes wurde dann den Gymnasiasten ein Fragebogen ausgeteilt und mit den Volksschülern ein kurzes Interview geführt, um einen Kontext für die Texte zu haben.

5 Analyse der Untersuchung

5.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Diese Untersuchung wurde an zwei Schulen in Klagenfurt durchgeführt, an einer Volksschule und an einem Gymnasium. Es wurden Schüler und Schülerinnen der zweiten, dritten und vierten Klasse der Volksschule sowie der ersten Klasse des Gymnasiums herangezogen. Außerdem wurden noch als Kontrollgruppe Kinder mit deutscher Muttersprache aus derselben ersten Klasse Gymnasium und der vierten Klasse Volksschule mit einbezogen. Es waren insgesamt 38 Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, davon 17 weiblich und 21 männlich. Die detaillierten Zusammenstellung der Stichprobe hinsichtlich Schulstufe und Geschlecht ist der nachstehenden Tabelle zu entnehmen:

Befragte Mädchen und Buben nach Schulstufe und Geschlecht			
	<i>Mädchen</i>	<i>Buben</i>	<i>Gesamt</i>
2. Klasse Volksschule	2	5	7
3. Klasse Volksschule	9	7	16
4. Klasse Volksschule	3	4	7
1. Klasse Gymnasium	3	5	8
<i>Gesamt</i>	<i>17</i>	<i>21</i>	<i>38</i>

Tabelle 1: Befragte Mädchen und Buben (Q: Befragung Topitschnig)

Zur Charakteristik der auftretenden Sprachen: Insgesamt sprechen die 38 Schülerinnen und Schüler 13 verschiedene Sprachen, wobei Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (n=14) und Albanisch (n=11) dominieren:

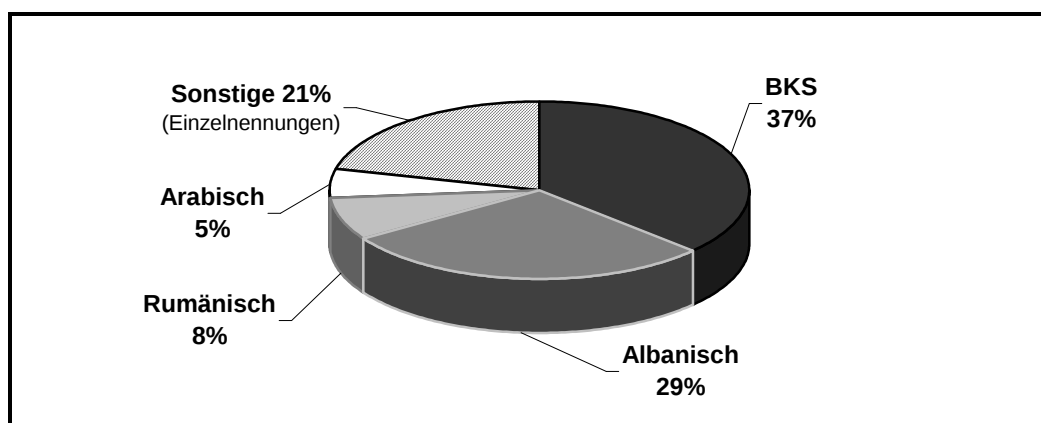


Abbildung 1: Muttersprachen der Befragten (n=38) (Q: Befragung Topitschnig)

Sonstige Sprachen:

Türkisch, Tschetschenisch, Indisch (Hindi), Kanei, Slowenisch, Spanisch, Portugiesisch, Dari.

Der Großteil der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache wurde bereits in Österreich geboren (n=29). Lediglich vier Befragte wurden im Herkunftsland eingeschult. Diese besuchten zur Zeit der Untersuchung die dritte Klasse Volksschule. Und auch diese Schüler und Schülerinnen leben schon seit mindestens zwei Jahren in Österreich, alle anderen klarerweise schon viel länger. Es befinden sich also keine erst kürzlich zugewanderten Kinder unter den Probanden.

Der sozioökonomische Hintergrund der Befragten, über den die Berufe der Eltern grobe Rückschlüsse zulassen sollten, deutet eher auf einen niedrigeren sozialen und wirtschaftlichen Status hin. So gut wie alle Eltern haben Lehrberufe, wie Maler Schlosser, oder Bäcker, sind Hilfsarbeitskräfte, wie Putzfrau oder Fabrikarbeiter, oder gehen keiner Erwerbstätigkeit nach. Daraus ergibt sich, dass bei 14 der Schüler und Schülerinnen zumindest ein Elternteil zuhause ist und damit die Kinder beim Lernen und Erledigen von Aufgaben unterstützen könnte.⁵

Als Vergleichsgruppe wurden 13 Volksschüler und Volksschülerinnen (4. Klasse) sowie 15 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (1. Klasse) herangezogen. In dieser Gruppe ist Deutsch als Muttersprache vorherrschend. Der sozioökonomische Hintergrund der Kinder lässt sich anhand der Berufe der Eltern als sozial und wirtschaftlich eher mittelständisch bis hoch beschreiben. Die Vielzahl der Eltern hat eine akademische Ausbildung und befindet sich in leitenden Positionen, lassen die Angaben der Mädchen und Buben vermuten. Nur ein einziges dieser Kinder hat einen Elternteil, der keiner Erwerbstätigkeit nachgeht.

Abschließend sei angemerkt, dass bei keinem der Kinder eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung vorliegt und sie sich daher also anscheinend in einer „normalen“ Entwicklung befinden. Es wurden auch alle im normalen Schulsystem geführt, es gibt also niemanden, bei dem bzw. der sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist.

⁵ Dafür wäre zumindest eine akzeptable Sprachkompetenz im Deutschen nötig, was bei dieser Untersuchung aber nicht überprüft werden konnte.

5.2 Textumfang

Um zunächst die erste Stufe des Schreibens, das assoziativ-expressive Schreiben anzusehen, sollte festgestellt werden, ob die Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, flüssig Texte zu produzieren. Dazu darf zum einen das Hervorbringen schriftlicher Sprache kein Problem erzeugen und zum anderen muss das Bereitstellen von Wissen funktionieren, sowohl von „Sprachlichem“ als auch von Weltwissen. Durch die Aufgabenstellung müssen die Schüler und Schülerinnen also die wichtigsten Ereignisse der Geschichte ausmachen und diese in eine Geschichte umwandeln, indem sie die Ereignisse in Sprache übersetzen und dafür auf ihr Sprachwissen zurückgreifen.

Dazu lässt sich als erstes sagen, dass es allen Schülern und Schülerinnen möglich war zu schreiben und einen Text zu verfassen. Zudem ist von allen Probanden und Probandinnen ein deutschsprachiger Text produziert worden. Auf die Qualität des Produkts wird später einzugehen sein.

Als weiteres Merkmal für die Bewertung des assoziativ-expressiven Schreibens soll nun die Textlänge herangezogen werden. So sollen Rückschlüsse auf Fähigkeiten, einen schriftlichen Text zu produzieren, gezogen werden. Darum wurden die verschiedenen Gruppen nach dem Mittelwert der geschriebenen Wörter analysiert. Dies schlüsselt sich wie folgt auf:

Probanden und Probandinnen nach Schultyp, Klasse und Muttersprache	ds. Anzahl an Wörtern
2. Klasse Volksschule, Zweitsprache Deutsch	69
3. Klasse Volksschule, Zweitsprache Deutsch	76
4. Klasse Volksschule, Zweitsprache Deutsch	67
1. Klasse Gymnasium, Zweitsprache Deutsch	133
4. Klasse Volksschule, Muttersprache Deutsch	74
1. Klasse Gymnasium, Muttersprache Deutsch	153

Tabelle 2: Durchschnittliche Anzahl an Wörtern (Bildgeschichte) (Q: Befragung Topitschnig)

Dabei traten in jeder Gruppe große Abweichungen auf. So gab es beispielsweise drei Schüler und Schülerinnen der dritten und vierten Klasse Volksschule mit Deutsch als Zweitsprache, die weniger als 50 Wörter schrieben, wobei die

meisten anderen über 60 Wörter schrieben. Die Ausreißer nach oben wurden mit steigendem Alter immer größer. In der 1. Klasse Gymnasium gab es nur einen Schüler mit weniger als 100 Wörtern, alle anderen waren darüber, die meisten über 140 Wörtern. In der zweiten Klasse Volksschule waren drei Schüler und Schülerinnen, die nur knapp über 60 Wörter schrieben, dafür gab es auch drei mit über 90 Wörtern. In der dritten Klasse Volksschule hatten fünf Schüler und Schülerinnen 60 und weniger Wörter, drei über 100 und der Rest waren zwischen 70 und 90. In der vierten waren es drei mit 60 und weniger, drei darüber und einer verfasste sogar 95 Wörter. In der Kontrollgruppe der vierten Klasse Volksschule waren die meisten zwischen 65 und 75 Wörtern, wobei zwei etwa 100 Wörter schrieben. In der Kontrollgruppe der ersten Klasse Gymnasium hatten nur 3 knapp unter 100 Wörtern, und sechs kamen sogar auf über 180 Wörter.

Das auffallend schlechte Abschneiden der Viertklässler könnte auch mit der Situation zusammenhängen, dass die Aufgabe gegen Ende der Stunde durchgeführt wurde und es auch schon Ende des Schuljahres war. Dadurch versuchten einige möglichst schnell fertig zu werden und sie schrieben kürzere Texte, als es ihnen möglich gewesen wäre.

5.3 Kohärenz

Wenn wir den Inhalt der produzierten Texte genauer betrachten, so ist es wichtig festzustellen ob Kohärenz vorherrscht, ob also ein „roter Faden“ vorhanden ist. Dabei ist auch wichtig, dass die Bildgeschichte verstanden worden ist, so dass der vorgegebene rote Faden verfolgt werden kann. Es ist festzustellen, ob der Text eine sinnvolle Einheit bildet oder nur aus aufeinanderfolgenden Wörtern und Sätzen oder Sequenzen besteht. Dafür müssen Zusammenhänge hergestellt werden und bereits eingebrachte Inhalte wieder aufgegriffen werden. Die verschiedenen Inhalte müssen also miteinander in Verbindung gebracht werden, so dass man dem Text folgen kann und ihn als eine Einheit wahrnimmt.

Um eine solche Einheit innerhalb eines Textes herzustellen, werden verschiedene kohärenzstiftende Elemente verwendet. Es ist wichtig, dass die referenzielle Bewegung oder thematische Progression innerhalb des Textes

realisiert wird. Mit sprachlichen Mitteln wird durch temporale, lokale und kausale Verknüpfungen auf andere Elemente des Textes verwiesen. So kann eine durchgehende Struktur geschaffen werden, durch Einführung und Fortführung bestimmter Elemente. Es wird also eine Person, ein Raum oder ein Gegenstand eingeführt und wieder aufgegriffen und es wird an vorhergehende oder nachfolgende Geschehnisse angeknüpft. Ebenso können Wörter aus demselben Erfahrungsbereich immer wieder auftreten und man kann auf bestimmte allgemein bekannt Wissensbestände, frames und scripts, zurückgreifen, was es dem Leser oder der Leserin ermöglicht dem Text zu folgen. Auch die Gliederung der Sätze in Thema und Rhema ist für die Verständlichkeit der Struktur eines Textes von großer Bedeutung. Hierfür steht am Anfang der Ausgangspunkt, das Thema, über das eine Aussage gemacht wird, das Rhema. Man geht also von etwas bekanntem aus, beispielsweise „der Mann“, und erzählt etwas darüber, beispielsweise „liebt seine Blumen“. Man geht also immer von etwas Bekanntem aus und erweitert es durch neue hinzugefügt Aussagen. (vgl.: Fix 2006, S. 75-79)

Außerdem können die Zusammenhänge eines Textes durch grammatische Mittel hergestellt werden. So können Bezugsausdrücke wiederholt werden, so dass der Protagonist als „der Mann“ mehrmals bezeichnet wird, oder durch andere ersetzt werden, so dass der Protagonist als „der Mann“, „Herbert“ oder „er“ bezeichnet wird. Auch durch konjunktionale Verknüpfungen, wie „aber“ oder „schließlich“, können Aussagen mit zuvor Gesagtem oder Geschriebenem in Verbindung gebracht werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Markierung neuer Elemente durch unbestimmte Artikel und die bereits bekannter Elemente durch bestimmte Artikel. (vgl.: Fix 2006, S. 80-81)

Wenn man die Texte der Zweitklässler betrachtet, so stellt sich heraus, dass nur eine Schülerin die Bildgeschichte wirklich verstanden hat. Nur bei ihr wird zuerst der Hund beschuldigt und es stellt sich dann heraus, dass er es nicht war mit darauffolgender Entschuldigung. Dem Protagonisten fehlen also zuerst die Blumen und „er dachte das* der Hund Jaki es* bestimmt aufgefressen hat er holte den Jacki und zeigt ihn* die Blumen*“. Und auch im nächsten Satz wird dieses Thema nachdem er das Haus betreten hat wieder aufgegriffen mit „er sah ihre* Frau sie hat die Blumen ins Haus reingesteckt“. Bei allen anderen kommt

der Hund am Anfang entweder gar nicht vor, wird ohne Grund streng angeschaut oder beauftragt nach dem Blumendieb mit seiner Nase zu suchen. Das ist auch die einzige wirklich kohärente Geschichte. Die anderen beschreiben teilweise nur die einzelnen Bilder, wodurch nur wenig Zusammenhang entsteht. Einzig der Mann als Protagonist ist in der Regel durchgehend vorhanden, was den meisten einen Zusammenhalt gibt. Bei diesen Texten tritt aber zumindest eine inhaltliche Lücke auf, aber sie sind zumindest als zusammenhängender Text erkennbar. So schreibt ein Schüler „Ein mann schaut auf die Blumen es warn erster dort sind jetzt*. Er schaut auf denn Hund und zieht im bei den Haut*...“. So wird Kohärenz zwar durch das Vorhandensein des Mannes erzeugt, aber es wird kein Zusammenhang zwischen den Blumen und dem Hund hergestellt. Bei einem Mädchen wird das Ende so gestaltet: „Der Mister geht nach Hause und er schaut seiner Frau zu wie sie die Blumen gisst* danach steht er vor den* Sofar* und saut* zu seinen* Hund“. Auch in diesem Text wird hängen die Ereignisse nicht wirklich zusammen, da der Hund hier erstmals erwähnt und nur angeschaut wird, ohne in der Geschichte davor vorgekommen zu sein und auch ein falscher Verdacht wurde nie geäußert.

Bei den Drittklässler stellt sich die Situation wie folgt dar. Sechs Schüler und Schülerinnen haben die Aufgabe und die Geschichte wirklich verstanden und einen kohärenten Text geschrieben. Einer erzählt die Geschichte so: „Es war einmal ein Mann. Er gehng* zum garten* bis er dort ankam waren seine blumen* nicht mher* da. Er beschuldigt den Hund er schreit den Hund an. Er geht zur nachbar* er klopft an die tür* er tretet* ein dan* sit* er das* nachbarin* die blumen*. Dan* geht er zum Hund und endschuligt* sich“. Hier ist eine durchgehende Geschichte zu erkennen, die die Ereignisse verständlich wiedergibt. Sechs weitere haben zwar die Geschichte nicht verstanden, vor allem die Entschuldigung bei dem Hund und die Verdächtigung des Hundes wurden nicht verstanden, allerdings haben sie trotzdem eine kohärente Geschichte produziert, ohne Lücken in der Erzählung zu haben. So schließt ein Bub die Geschichte so ab: „Dan* geht er zum Haus und dan* moch* er die Tür auf und schaut da sin* die Blumen* und dan* geht er zum sein* Hund und gibt ihm eine Wurst“. Man erkennt zwar, dass der Hund falsch verdächtigt worden ist, aber wie die Blumen in das Haus kommen ist unklar und dass es sich am Ende

um eine Entschuldigung handelt ist auch nicht zu erkennen. Bei vier Schülern und Schülerinnen war auch kein volles Verständnis der Geschichte zu erkennen und die Kohärenz war nicht in vollem Ausmaß vorhanden, wodurch es einige Lücken gab, die den Erzählfluss unterbrechen. So springt eine Schülerin beispielsweise vom Denken an die die schönen Blumen zum Schimpfen mit dem Hund, ohne dass dabei das Verschwinden der Blumen erwähnt wird. Er beginnt die Geschichte mit „[e]in Mann dachte das* es Blumen wären. Otto nimmt* einen Hund hast du das den* gemacht“ und er schließt ab mit den Sätzen: „Er macht die Türe auf dann sah er eine Frau. Er gibt den* Hund ein Würstchen“. Es werden also keine Zusammenhänge hergestellt, was es dem Leser oder der Leserin unmöglich macht zu verstehen, worum es eigentlich geht.

In der vierten Klasse zeigt sich, dass es keine Verständnisschwierigkeiten bei der Bildgeschichte gegeben hat, da alle Kinder die Geschichte nachvollziehen konnten und sie richtig wiedergegeben haben. Bei zwei der Erzählungen ist auch eine durchgehende Kohärenz aufzufinden, die keine Missverständnisse aufkommen lässt. So greift ein Bub immer alles schön auf und erzählt zum Beispiel den Mittelteil flüssig: „Da sah der Oper* das* seine Frau die Blumen gepflügt* hatte. Der Oper* sagte du hast meine Blumen gepflügt* die Frau sagte: ich* ware* es und der Hund waresnicht*.“ Und auf die Aufklärung folgt noch eine Entschuldigung, so dass alles gut verständlich ist. Bei den fünf anderen gibt es kleine Lücken in der Geschichte, die entweder mit dem auftauchen der Frau oder mit dem Überreichen der Wurst als Entschuldigung zu tun haben. Hier ist nicht immer alles hundertprozentig klar und logisch aufeinander abfolgend. So wird in einer Geschichte erzählt, nachdem die Blumen verschwunden sind und der Hund angebrüllt worden ist: „Er ging ins Haus und sah auf einmal die Blumen. Er ging zum Hund und bittete* in* zu* entschuldigen*. Und er hatte in* eine Wurst gegeben“. Man kann der Geschichte von Mann und Hund zwar folgen, aber es bleibt unklar, wie die Blumen eigentlich verschwunden und ins Haus gekommen sind.

In der ersten Klasse Gymnasium verstanden alle Schüler und Schülerinnen die Bildgeschichte einwandfrei und konnten sie wiedergeben. Die Kohärenz war auch bei allen vorhanden, so dass keine Lücken in der Erzählung entstanden.

Beispielsweise schreibt eine Schülerin nach einer kurzen Einleitung, die die Ausgangssituation darstellt: „Doch seine Tulpen waren weg. Schon hatte er einen Verdacht an* seinen Hund. Herr Müller zog Snoopy zum Beet und zeigt mit dem Finger auf die paar Sträucher“. Die Situation wird in diesem Text klar verständlich und logisch aufgebaut geschildert und die Protagonisten und Gegenstände tauchen immer wieder auf und werden auch unterschiedlich benannt. Ein anderer beschreibt die Auflösung so: „Er sah, das* die Putzfrau die Blumen abgerissen und in eine Vase gestellt hatte. Sein erster Gedanke war: ‚Mein armer Hund.‘ Er ging in die Küche hölte* ein großes Würstchen und brachte es zu seinem Hund der traurig auf dem Sofa lag.“ Hier wird die Aufklärung klar verständlich wiedergegeben und auch auf die falschen Verdächtigungen von vorher Bezug genommen, so dass alles gut zusammen passt.

Bei der Kontrollgruppe der vierten Klasse Volksschule, haben auch alle die Geschichte richtig verstanden und erzählt. Die Kohärenz war bei neun Schülern und Schülerinnen einwandfrei vorhanden und die Geschichte flüssig geschrieben. Ein Schüler beginnt die Erzählung so: Herr Kamposch geht in seinen Garten um Blumen zu pflücken. Als er die Blume* sah merkte der Mann das* die Blüten fehlten. Herr Kamposch dachte sein Hund hätte die Blüten abgerissen“. In dieser Geschichte sind die Ereignisse klar und logisch miteinander verknüpft, so dass man gut folgen kann. Bei vier Schülern und Schülerinnen gab es kleine Lücken, wodurch zum Beispiel nicht immer ganz klar ist, was die Blumen im Haus mit den Blumen im Garten zu tun haben, oder wo nicht ganz klar wird, warum sich der Mann entschuldigt. So steht in einer Geschichte: „Er ging in das Haus und sah wie seine Frau Blumen in eine Vase steckte. Herr Bauer ging sofort zu seinem Hund und entschuldigte sich bei seinem Hund Pluto.“ Man weiß also nicht, um welche Blumen es sich bei denen im Haus eigentlich handelt, da diese werde durch Artikel noch sonst genauer bestimmt werden, was kleine Unklarheiten entstehen lässt. In einer anderen Geschichte wird der Beginn so erzählt: „Eines Tages ging ein Mann in seinem* Garten. Er sah das* seine Blumen weg waren. Er hollte* seinen Hund und fing an mit ihm furchtbar zu schreien.“ Hier fehlt der Zusammenhang zwischen den verschwundenen Blumen und dem Hund, weswegen der Leser oder die Leserin im Unklaren darüber gelassen wird, warum der Protagonist eigentlich mit dem Hund schreit.

In der Kontrollgruppe der ersten Klasse Gymnasium gab es auch keine Verständnisprobleme, außer einem Kind, das aus den Blumen Gemüse machte. Die Kohärenz war auch in allen Fällen wunderbar hergestellt, nur einem Kind gelang es nicht den Zusammenhang zwischen der Wurst und der Entschuldigung eindeutig herzustellen. In dieser Geschichte sieht der Mann die Blumen und dann: „lief [er] in die Küche, holte eine Wurst, einen schönen Porzellanteller* und hielt es seinem Hund vor die Nase. Der Hund fraß die Wurst und leckte den alten Herrn im Gesicht ab“. Es wird also nicht ganz klar, warum er plötzlich mit einer Wurst zu seinem Hund rennt, da keine Entschuldigung erwähnt wird. Eine andere Schülerin beschrieb beispielsweise die Auflösung, nachdem der Hund verdächtigt und angeschrien worden war, so: „Wütend ging er in sein Haus. Doch was sah er da in der Küche auf dem Tisch stehen. Frau Maura stand neben dem Tisch und bewunderte die Blumen. ‚Ach, sind die schön, gut das* ich sie gepflückt habe sonst wären sie noch verwelkt.‘“ Es wird also ein klare Bezug zu den Blumen im Garten hergestellt und auch die Orte und Personen sind eindeutig zu erkennen, was die Handlung gut verständlich macht.

5.4 Einhalten der sprachlichen Normen

Als zweite Stufe der Schreibentwicklung haben wir das normative Schreiben ausgemacht. Es muss also die Fähigkeit entwickelt werden die Schreibkonventionen einzuhalten, die da wären Orthografie, Grammatik, Satzbau und Zeichensetzung. Nun sollen die produzierten Texte nach diesen Gesichtspunkten untersucht werden, wobei die Zeichensetzung weggelassen wird, da diese in der Volksschule und auch der ersten Klasse Gymnasium noch nicht so genau thematisiert wird, vor allem was die Beistrichsetzung betrifft. Es ist für den schulischen Schreibprozess auf jeden Fall ein wichtiger Entwicklungsschritt, da Texte in der Schule zu einem beachtlichen Teil nach der Anzahl der Fehler bewertet werden.

5.4.1 Orthografie und Grammatik

In den Texten der Befragten aus der zweiten Klasse Volksschule fällt auf, dass die meisten Schüler und Schülerinnen große Probleme mit der Rechtschreibung haben. Dabei zeigte sich, dass in vier Fällen kein Satz ohne einen groben

Rechtschreibfehler geschrieben werden konnte. Lediglich bei drei Texten traten weitgehend fehlerfreie Teile auf. Bei allen Schülern und Schülerinnen gibt es Probleme mit der s-Schreibung, vor allem das „dass“ ist in fast allen Fällen falsch geschrieben. Bei allen Schreibern und Schreiberinnen zeigt sich außerdem, dass die Unterscheidung zwischen „in“ und „ihn“ sowie zwischen „im“ und „ihm“ Probleme bereitet. Was die Verdopplung von Konsonanten angeht, so ist das bei den schwächeren Schreibenden ein großes Problem mit Fehlern wie „dan* schautte* er ...“, was bei den besseren nicht so häufig vorkommt. Außerdem bereiteten die unregelmäßigen Verben Probleme, wie „er hat ihn angeschreit*“. Was die Grammatik anbelangt, so zeigen sich bei allen Probleme mit der Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ, wie „ging zu einen* Garten“ oder „zeigte ihn* die Blumen“. Solche Fehler traten bei allen Kindern auf, allerdings bei den schwächeren vermehrt. Außerdem traten viele Tempusfehler auf.

Unter den Drittklässlern waren sechs Schüler und Schülerinnen, die relativ wenige Fehler machten, und zehn, die in jedem oder fast jedem Satz gegen die Schreibnormen verstießen. Bei allen Schreibern und Schreiberinnen zeigen sich Probleme mit den unregelmäßigen Verben, sodass es zu Fehlern wie „schreite*“, „kamte*“ oder „denkte*“ kommt. Die Groß- und Kleinschreibung war auch ein durchgehendes Problem, wobei solche Fehler bei den besseren ein- bis zweimal auftraten und bei den schwächeren merklich öfter. Das betrifft vor allem die Großschreibung von Nomen. Im Gegensatz zu den besseren ließen die schlechteren sehr häufig Buchstaben aus oder fügten falsche ein, wie „entschuldigkt*“ oder „er liekt* dort“. Was die Grammatik angeht, so lässt sich sagen, dass sehr viele Tempusfehler und Tempuswechsel auftraten. Außerdem bereitete die Unterscheidung von drittem und viertem Fall Probleme, bei den besseren wieder viel seltener als bei den schwächeren. So gab es Fehler wie, „er stellte sie in der* Vase“ oder „er ging in dem* Garten“. Außerdem traten bei fast allen „dass“ Fehler auf.

Bei den Schülern und Schülerinnen der vierten Klasse Volksschule traten relativ viele Fehler auf, in der Regel waren es zehn Prozent und mehr der geschriebenen Wörter. Die unregelmäßigen Verben wurden in den meisten Fällen beherrscht, es gab aber doch auch dabei immer wieder Fehler wie

„schreite*“ oder „bittete*“. Wie bei „nam*“ oder „schimpfte*“ zeigte sich auch bei anderen Wörtern, dass Längen und Kürzen von Vokalen Probleme bereiteten, aber das hielt sich in Grenzen. Fehler bei Groß- und Kleinschreibung waren vereinzelt zu finden, wie „eines tages*“. „Dass“ bereitete allen Schreibern und Schreiberinnen Probleme. Was die Fälle angeht, so traten vereinzelt die falschen Akkusative oder Dative auf, wie „schimpfte mit ihn*“ „ging zu den* Hund“. Bei der Tempuswahl traten auch keine größeren Probleme auf. Es zeigte sich vor allem, dass relativ viele Fehler gemacht wurden, und niemand mit besonders vielen oder wenigen herausstach.

In der ersten Klasse Gymnasium hatten vier Schüler und Schülerinnen ein bis drei Fehler, während die anderen mehr Fehler machten, allerdings auch nicht mehr als sieben, so dass es stets weniger als fünf Prozent der Wörter ausmachte. Wieder bereitete die „dass“-Schreibung Probleme, allerdings keine wirklich schlimmen. Relativ häufig traten Fallfehler auf, etwa ein- bis zweimal pro Text, so wie „gab einen* Hund die Schuld“ oder „bat ihm* um verzeihung*“. Wie im letzten Beispiel kam es auch sonst vereinzelt zu Fehlern bei der Groß- und Kleinschreibung, vor allem bei den schwächeren Schreibern und Schreiberinnen. Bei den besseren beschränkten sich die Fehler vor allem auf ausgelassene Buchstaben wie „mer*“. Allgemein wurden die Schreibnormen auffallend gut eingehalten.

Bei der Kontrollgruppe in der vierten Klasse Volksschule treten relativ wenige Normverstöße auf. Bei den besseren Schülern und Schülerinnen sind das null bis zwei Fehler und bei den schwächeren vier bis fünf Fehler mit einer Ausnahme von acht Fehlern, was mehr als zehn Prozent der Wörter ausmacht. Wieder wurden auffällig viele „dass“-Fehler gemacht. Vor allem bei den schwächeren Schülern und Schülerinnen gab es Probleme mit Konsonanten und ob man diese nun doppelt schreibt oder nicht, wie „alls*“, „hollte*“ oder „Hausmädchen*“. Die besseren hatten mit den Fällen kaum Probleme, wohingegen die schwächeren öfter Dativ und Akkusativ falsch verwendeten, wie „ging in seinem Garten*“ oder „ging zu seinen Hund*“. Ebenso gab es bei diesen vereinzelt Probleme mit Groß- und Kleinschreibung, allerdings hauptsächlich bei den schwächeren Schülern und Schülerinnen. Selten wurden auch Tempusfehler entdeckt.

In der Kontrollgruppe der ersten Klasse Gymnasium weisen die Texte tendenziell weniger Fehler auf. Es ist zwar kein Text absolut fehlerfrei, aber fast alle haben weniger als fünf Prozent der Wörter falsch. Häufig traten „dass“-Fehler auf, vereinzelt auch Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung, wie „mit voller lautstärke*“ oder „er wurde Stock sauer*“, und Probleme mit der s-Schreibung, wie „Gieskanne*“ oder „beschloß*“. Beim Tempus gab es so gut wie keine Probleme, bei den Fällen traten Fehler bei der Verwendung von Akkusativ und Dativ auf, wenn auch eher selten, wie „er schimpfte mit ihn*“.

5.5 Aufbau der Erzählung

Den nächsten Gesichtspunkt der Untersuchung bildet der für die Erzählkompetenz wie auch für die Kommunikation einer Geschichte wichtige Aufbau. Damit eine Geschichte richtig verstanden werden kann, ist es wichtig, diese Konventionen einzuhalten, die auch in der Schule einen wichtigen Punkt der Beurteilung eines Textes ausmachen. So gesehen bildet das einen der wichtigsten Punkte des kommunikativen Schreibens bei Geschichten. Dabei geht es zuerst einmal um den inneren Aufbau. Es ist wichtig, dass eine Erzählung eine Einleitung hat, einen Hauptteil und einen Schluss, die voneinander unterscheidbar sind, aber trotzdem zusammen hängen. Daneben ist auch der äußere Aufbau von Bedeutung, was bedeutet, dass die einzelnen Abschnitte voneinander durch Absätze getrennt werden. So gilt es nun diese Punkte in den Texten zu finden.

Bei den Schülern und Schülerinnen der zweiten Klasse Volksschule ist in der Regel keine Gliederung in verschiedene Abschnitte vorhanden. Es wird in einem Durch erzählt. Es hat auch niemand eine Vorgeschichte, die die Einleitung bilden könnte, erzählt. Stattdessen beginnen alle mehr oder minder medias in res damit, dass ein Mann in einen Garten geht und Blumen sieht oder eben nicht sieht. Zum Beispiel beginnt ein Kind so: „Fritz geht zum Garten und der Fritz sieht das* die Blumen wehk* sind dann holt er den Hund.“ Bei einem anderen heißt es: „Herr Monk ging zu senen* Blumen und sie waren abgerisen*“. Leichte Ansätze einer Vorgeschichte sind bei einem Kind zu finden, welches den Mann zuerst spazieren gehen lässt, so schreibt dieser Schüler: „Es war eimal* ein alter

Mann er ist spazieren gegangen und dann hat er gesehen das* die Blumen weg waren“. So gesehen ist die Erzählung bei den meisten nur ein Hauptteil oder überhaupt nur die Beschreibung der einzelnen Bilder ohne Übergänge dazwischen. Genauso plötzlich wie der Einstieg in die Geschichte passiert hier auch meist das Ende. Der Hund schläft entweder, dreht sich weg oder isst die Wurst, ohne dass es zu einer wirklichen Auflösung der Situation kommt. Es kann bei diesen Geschichten also nicht davon gesprochen werden, dass ein wirklicher Abschluss vorhanden ist. Man findet nur Abschlusssätze wie: „Fritz [der Mann] sagt zum Hund darf ich dein würstchen* haben bitte. Fritz nimmt das Würstchen und esst* das auf und Ende“ oder „danach steht er vor den* Sofar* und saut* zu seinen* Hund“. Eine äußere Gliederung durch Absätze ist bei niemandem vorhanden.

Bei den Schülern und Schülerinnen der dritten Klasse Volksschule finden wir bei sieben Schülern und Schülerinnen eine Geschichte ohne Einleitung, die auch plötzlich ohne einen Einstieg beginnt. Beispielsweise beginnt eine Schülerin so: „Herr Max sach* den Hund Bello bei die* Rosen“, also ganz plötzlich ohne die Geschichte in einen Kontext zu betten. Bei vier Kindern ist immerhin soviel „Vorgeschichte“ zu finden, als dass der Mann spazieren geht, oder zu seinem Garten hingeht, wie zum Beispiel: „Es war einmal ein Mann er zum Garten. Da waren Blumen und jetzt sind sie weg*“. Bei den restlichen fünf Geschichten ist es etwas ausgefeilter. Hier wird dem Mann ein Name gegeben und bei vier davon wird die ganze Geschichte auch noch in einen Kontext gestellt, worin erwähnt wird, dass er schöne Blumen besitzt oder dass er sie anpflanzt. Ein Schüler gestaltet diesen Einstieg so: „Es war einmal ein Mann er heite* Otto er hat viele Blumen in seinen* garten* gehabt. Eines tages* konnte* er in seinen Garten und sind alle Blumen weg“. Ein Hauptteil ist bei allen vorhanden, in dem die Geschichte mehr oder weniger wie vorgegeben erzählt wird. Eine Schülerin beschreibt die Ereignisse nach dem Entdecken der Verunstaltung des Blumenbeetes so: „Er rufte* den Hund und sagt: ‚Was hast du gemacht.‘ Dann schrie der Mann. Dannach* denckte* er nach. Er ging ins Haus und sid* die Blumen“. Das Wesentliche zwischen Anfang und Entschuldigung ist also vorhanden. Was den Abschluss angeht, so ist dieser bei 14 Schülern und Schülerinnen nicht wirklich vorhanden. Bei diesen Geschichten gibt der Mann

dem Hund die Wurst und der Hund nimmt sie oder auch nicht, aber ein wirklicher Abschluss, der einen Rahmen für die Geschichte bilden würde, ist nicht zu finden. Es finden sich nur Abschlüsse wie: „Da war der Hund auf der Kausch* und liekt* und der Mann kommt* mit einem* Wurst“. Bei einem Schüler und einer Schülerin ist immerhin ein Abschlusssatz zu finden, der besagt, dass Mann und Hund Freunde werden, was die Geschichte zumindest ein bisschen einrahmt. Dieser Schüler lässt die Geschichte so ausklingen: „Er machte die Tür auf und sagt Frau hast du meine Blumen gesen*. Dann sagt der Mann zum Hund ich gibt* dir Fleisch. Und sie wurden Freunde“. Dadurch hängt der Leser oder die Leserin nicht ganz ohne Auflösung in der Luft, wie es bei den anderen Geschichten der Fall ist. Eine Gliederung in Absätzen ist bei niemandem vorhanden.

Unter den Schülern und Schülerinnen der vierten Klasse Volksschule haben wir fünf Geschichten, die damit beginnen, dass der Mann in den Garten geht. Es ist also zumindest ein kleiner Rahmen vorhanden und der Protagonist steht nicht plötzlich vor den Blumen ohne dass er hinkommt. Bei den zwei anderen Geschichten finden wir einen etwas ausführlicheren Einstieg, wobei er einmal aufsteht und in den Garten geht und einmal einen Namen bekommt und erklärt wird, dass er einen Hund besitzt. Diese Schülerin schreibt also: „Es war einmal ein Mann namens Mr. T. Mr. T besitzte* einen Hund namens Damon. Eines tages* ging Mr. T in den Garten“. Wir haben also fünf sehr kurze Einstiege und zwei etwas bessere, aber dafür keinen einzigen, der ganz auf einen Einstieg verzichtet. Ein Hauptteil ist bei allen vorhanden, worin das wichtigste der Geschichte erzählt wird. Beispielsweise schreibt die oben zitierte Schülerin weiter: „Er sah auf einmal seine Blumenbeete und bemerkte das* seine Blumen weg sind. Er glaubte das war sein Hund und er bestrafte* ihn. Plötzlich ging er ins Haus und sah die Putzfrau mit den Blumen.“ Wenn wir zum Abschluss kommen, so finden wir bei vier Schülern und Schülerinnen keinen wirklichen Abschluss der Geschichte, es wird nur eine Wurst überreicht und sich entschuldigt ohne eine darauffolgende Reaktion. So schreibt ein Schüler zum Abschluss: „Er ging zum Hund und bittete* in* zu entschuldigen. Und er hatte in* eine Wurst gegeben“. Bei den anderen drei Texten gibt es auch keinen großen Abschluss, aber immerhin reagiert der Hund auf die Wurst und nimmt die

Entschuldigung an oder auch nicht. Eine solche Variante ist folgende: „Der Oper* machte den* Hund eine Wurst da war der Hund glücklich und hat sich mit den* Oper* vertragent*.“ Im Gegensatz zu den anderen Geschichten wird hier also etwas dazu erzählt und nicht nur das letzte Bild beschrieben. Eine Gliederung in Absätze ist bei niemandem zu finden.

Wenn wir zur ersten Klasse Gymnasium kommen, so finden wir vier Geschichten, die einfach nur mit dem Gang in den Garten zu den Blumen beginnen, wobei der Mann aber immerhin einen Namen bekommt. Beispielsweise schreibt eine Schülerin: „Eines Tages ging Herr Müller zu seinem Blumenbeet und sah auf einmal nur noch Blütenblätter.“ Bei den anderen vier Geschichten wird der Einstieg stärker ausgebaut und die Blumen werden noch davor gepflanzt oder die Vorliebe des Mannes für Blumen wird genauer beschrieben. So beginnt ein Schüler mit den folgenden Sätzen: „An einem schönem* Sommertag ging Herr Müller in seinen Garten, um nach den Blumen zu sehen, die er vor 2 Wochen gepflanzt hatte. Doch sie waren weg.“ Der darauffolgende Hauptteil, in dem die eigentliche Geschichte erzählt wird ist auch bei allen vorhanden. Ein Schüler beschreibt die Ereignisse nach der Entdeckung der zerstörten Blumen: „Er dachte das war sein Hund und zog ihm* an den Ohren bis zum Garten. Joseph [der Mann] wurde stocksauer. Sein Gesicht war ganz rot angelaufen. Der Hund wurde traurig und ging ins Haus zurück. Joseph ging ganz sauer ins Haus. Als er die Tür öffnete* sah er seine Ehefrau mit seinen Tulpen in der Hand.“ Wenn wir zum Abschluss kommen, so finden wir bei zwei Geschichten einen recht weit über die Bilderabfolge hinaus gehenden Abschluss, der einen guten Rahmen bildet. Ein Schüler beschreibt die Zukunft so: „Herr Hubber und sein Hund lebten friedlich weiter. Und die Frau vom* Hubber wurde bestraft. Sie darf keine Blumen mehr anfasen* und richen*“. Bei fünf Geschichten findet sich auch ein recht gut ausgebauter Schluss, der entweder die Lehre der Geschichte erwähnt oder das glückliche zukünftige Leben von Mann und Hund beschreibt. Beispielsweise schreibt ein Schüler nach der Entschuldigung: „Und von diesem Tag an beschuldigte Herr Müller nicht immer gleich den ersten Verdächtigen“. Nur in einem Fall ist kein wirklicher Abschluss zu finden, in dem nur die Wurst mit einer Bitte um Verzeihung überreicht wird, ohne dass eine Reaktion beschrieben wird. Dieser Schüler

beendet seine Geschichte so: „Er [der Mann] ging verzweifelt zum Hund mit einen* Würstchen und bat ihm* um verzeigung*“. In der Mehrheit der Fälle ist die Erzählung also in einen guten Rahmen eingebettet und beginnt und endet nicht willkürlich. Somit gehen die Texte auch weit über reine Bildbeschreibungen hinaus. In vier Fällen gibt es außerdem eine äußere Gliederung in Absätzen, was dem Leser oder der Leserin auch sehr entgegenkommt.

Bei der Kontrollgruppe der vierten Klasse Volksschule finden wir fünf Geschichten, die mit dem Gehen in den Garten beginnen. Somit ist zumindest ein minimaler Einstieg vorhanden und der Protagonist steht nicht plötzlich vor seinen Blumen, wie in diesem Beispiel: „Eines Tages ging ein Mann in seinem* Garten“. Die restlichen acht Geschichten werden etwas elaborierter erzählt und wir finden Anfänge, in denen der Mann benannt wird, an seine Blumen denkt oder in denen seine Liebe zu Blumen beschrieben wird. Ein solches Beispiel ist dieser Anfang: „Herr Braun träumt von Blumen er möchte die Blumen züchten“. Danach folgt bei allen der Hauptteil, in dem die wichtigsten Inhalte der Geschichte wiedergegeben werden. Ein Schüler erzählt die Geschichte so: „Plötzlich sah er seine Blumen nicht mehr und holt* sein* Hund hehr* zum anzuschreien*: Er schrie so sehr das* sein Hund beleidigt auf ihn war. Dann ging er hinein sich aus zu run*. Plötzlich sah er seine Putzfrau mit den Blumen und schrie sie an“. Bei zehn der Geschichten ist der Abschluss nicht sonderlich ausgebaut und es wird nur dem Hund eine Wurst überreicht als Entschuldigung, aber es wird keine Reaktion beschrieben, der Leser oder die Leserin erfahren also nicht wirklich, wie die Geschichte ausgeht. So schreibt ein Schüler: „Zuhause entschuldigt er sich beim Hund und gibt ihm eine Wurst“. Bei den übrigen drei Geschichten erfahren wir immerhin, dass der Hund dem Mann verzeiht und dass alles wieder gut wurde. Ein solcher Abschluss ist beispielsweise: „Herr Müller ging zu seinem Hund und entschuldigte sich und am nächsten Tag war alles wider* gut“. Es gibt also einen Rahmen für die Handlung. Eine äußere Gliederung nach Absätzen war bei niemandem vorhanden.

Bei der Kontrollgruppe der ersten Klasse Gymnasium finden wir eine Geschichte ohne wirklichen Einstieg, in der nur erwähnt wird, dass die Blumen weg sind. Dieser Text beginnt so: „Die schönen Rosen der* Herrn Suschnig wurden

abgerißen*“.

Bei fünf Schülern und Schülerinnen beginnt die Geschichte auch nur mit dem Gang in den Garten, aber die Geschichte wird immerhin zeitlich eingeordnet, wie zum Beispiel mit „An einem schönen Sommertag ging Herr Pototschnig in den Garten und wollte nach seinen schönen Tulpen sehen“ oder „In der Früh ging Bruno zu seinem Blumenbeet“. Bei den übrigen zehn Schülern und Schülerinnen finden wir besser ausgestaltete Einstiege, in denen die Vorliebe des Mannes für Pflanzen oder sein Hobby als Pflanzensammler genauer beschrieben wird. Beispielsweise beginnt eine Schülerin so: „Herr Woukutz ist ein Botaniker. Er hat über hundert verschiedene Pflanzenarten.“ In den darauffolgenden Hauptteilen wird dann immer die eigentliche Geschichte mehr oder minder ausführlich erzählt. Ein Schüler erzählt die Geschichte nach der Entdeckung der zerstörten Blumen so: „Er dachte, das* es sein Hund gewesen war. Er ging in sein Haus und zerrte den kleinen hilflosen Hund in den Garten“. Und als er nach der Beschimpfung des Hundes ins Haus zurück geht muss er seinen Irrtum erkennen: „Plötzlich sach* er wie die Putzfrau namens Prita die abgeschnittenen Blumen in eine wunderschöne Wase* hinengab*. Als wieder* gutmachung* wollte er seinem Hund ein baar* leckere Würstchen bringen“. Wenn es zum Abschluss kommt, so finden wir bei sechs Texten einen eher kurzen Abschluss, in dem die Wurst überreicht wird und der Hund dem Mann anschließend verzeiht. Ein Schüler erzählt das so: „Herr Huber lief in die Küche, holt eine Wurst, einen schonen* Porzellanteller* und hielt es* seinen* Hund vor die Nase. Der Hund fraß die Wurst und leckte den alten Herrn im Gesicht ab“. Bei den übrigen neun Texten wird der Abschluss ausführlicher gestaltet, indem entweder die Entschuldigung länger dauert, eine Lehre aus der Geschichte gezogen wird oder das weitere glückliche Leben von Mann und Hund beschrieben wird. Eine Schülerin formulierte das so: „Herrn Huber wird das eine Lehre sein. Nie wieder wird er den erst möglichsten* beschuldigen“. Wir finden überall eine in einen Rahmen eingebettete Geschichte, die den Leser oder die Leserin nicht mit offenen Fragen zurück lässt. Bei sieben Arbeiten ist zudem eine äußere Gliederung in Form von Absätzen vorhanden, was es dem Leser oder der Leserin erleichtert, der Geschichte zu folgen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Nach der Durchführung und Analyse der Untersuchung soll nun auf die Ergebnisse genauer eingegangen werden, um zu sehen, was sie uns über den Zweitschrifterwerb und die Zweitschriftentwicklung sagen können.

Hierbei sei erwähnt, dass alle Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in der Volksschule einen DaZ-Förderkurs besuchen, also zumindest in der deutschen Sprache gefördert werden. Ob es Schüler oder Schülerinnen gibt, die einen muttersprachlichen Förderunterricht besuchen konnte nicht in Erfahrung gebracht werden, es ist aber anzunehmen, dass das kaum der Fall ist. Grundsätzlich scheinen also zumindest vom schulischen Standpunkt für die meisten die mehr oder minder gleichen Voraussetzungen zu gelten, es dürfte niemand besonders bevorzugt oder benachteiligt sein.

Was die privaten Verhältnisse betrifft, so lässt sich die Vergleichbarkeit der Voraussetzungen natürlich nicht nachprüfen, weswegen in diese Studie dieser auch keine Beachtung geschenkt wird. Einzig und allein eine Abschätzung der sozioökonomischen Verhältnisse konnte anhand des Berufs der Eltern getroffen werden. So zeigt sich, dass die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund erwartungsgemäß durchwegs aus eher schlechteren sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen kommen. Diese Ergebnisse entsprechen auch den in 1.2 erörterten Verhältnissen, die Kinder haben also einen Familienhintergrund, der von wirtschaftlichen und sozialen Nachteilen beeinflusst wird. Dies sollte nicht außer Acht gelassen werden, wenn man die Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen betrachtet, da die sozioökonomischen Verhältnisse starke Auswirkungen auf ihr Abschneiden haben können, wie in 1.2 dargestellt wurde. Dass ihre Mitschüler und Mitschülerinnen in der Regel besser gestellt sind, lässt sich zumindest für die Gymnasiasten in der Untersuchung sagen, unter denen die muttersprachlichen Kinder durchwegs einen mittleren bis hohen sozialen und wirtschaftlichen Status haben. Es ist jedoch insofern beinahe positiv zu bewerten, dass trotz dieser schlechteren Voraussetzungen acht Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in dieser Klasse zu finden sind, es also in die im Gegensatz zur Hauptschule höher angesehene Schule geschafft haben, was

ungefähr einem Drittel der Schüler und Schülerinnen entspricht. Es ist nicht zulässig, signifikante Prognosen zu treffen, es ist aber zumindest ein positives Zeichen dafür, dass diesen Kindern zumindest schulische Aufstiegschancen in unserer Gesellschaft eröffnet wurden.

Nun soll im Detail auf die Schreibentwicklung eingegangen werden, weswegen die Ergebnisse aus Kapitel fünf unter diesem Blickwinkel zu analysieren sind:⁶

6.1 Das assoziativ-expressive Schreiben

Zuerst wird die grundsätzliche Fähigkeit untersucht, einen deutschen Text zu verfassen. Es muss den Kindern also möglich sein ihr sprachliches Wissen und ihr Weltwissen zu aktivieren und darauf zurück zu greifen, um einen Text verfassen zu können. Hierzu wurde die Textlänge anhand der Anzahl der durchschnittlich geschriebenen Wörter herangezogen. So sollte darauf geschlossen werden, wie lange zusammenhängende Texte die Kinder unter der gegebenen Aufgabenstellung verfassen können. Diese erste Stufe der Schreibentwicklung sollte eigentlich niemandem Probleme bereiten, zumal die Kinder mit Zweitsprache Deutsch in dieser Studie alle schon länger als zwei Jahre in Österreich leben und auch schon am Ende des zweiten Schuljahres in einer österreichischen Schule sind (die Untersuchung wurde im Juni durchgeführt), man also davon ausgehen kann, dass sie die Deutsche Sprache zumindest in Ansätzen beherrschen sollten. Außerdem verwenden diese Kinder auch das Schreiben schon seit mindestens zwei Jahren in der Schule.

Wenn wir nun die Durchschnittswerte betrachten, so hat sich eine stetige Steigerung dieser von zirka 70 auf 76 bis hin zu 133 Wörter bei den Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache von der zweiten bis zur fünften Schulstufe gezeigt. Dazwischen finden wir einen leichten Einbruch bei der vierten Klasse, die es nur auf zirka 67 Wörter bringt, was aber auf die oben erwähnten Umstände zurückzuführen sein dürfte. Dies kann auch durch das eher schwache Abschneiden der Kontrollgruppe belegt werden, die mit zirka 74 Wörtern weniger

⁶ Es hat sich auf jeden Fall eindeutig gezeigt, dass alle Kinder grundsätzlich in lateinischer Schrift in deutscher Sprache schreiben können, dass sie also grundsätzlich alphabetisiert sind und dass es hier keinen Nachholbedarf gibt.

geschrieben hat als die Kinder nicht-deutscher Muttersprache in der dritten Klasse. Diese vierte Klasse dürfte sich also weniger Mühe gegeben haben als die anderen oder es könnte auch darauf hindeuten, dass es sich dabei um eine im Schreiben etwas schwächere Klasse handelt.

Im Vergleich zu den Kontrollgruppen haben die Schüler und Schülerinnen mit der Zweitsprache Deutsch etwas schlechter abgeschnitten, mit 67 im Vergleich 74 Wörtern und 133 zu 153. Ein solches Ergebnis war durchaus zu erwarten, da die zweitsprachigen Kinder in der Regel im Durchschnitt schlechter abschneiden als die muttersprachigen, vermutlich weil sie über weniger Sprachmaterial verfügen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass es in allen Gruppen Ausnahmen gibt, die um einiges über beziehungsweise unter dem Schnitt liegen, was andeutet, dass man sich trotz einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit ganz anders entwickeln kann.

Um diese Stufe des Schreibens wirklich zu beherrschen muss allerdings nicht nur die Länge passen, eine zumindest ansatzweise Kohärenz muss auch vorherrschen. Es dürfen also nicht einfach nur zusammenhangslose Wörter, Sätze und Satzteile aneinandergereiht werden, sie sollten sich inhaltlich aufeinander beziehen. Wenn man die Geschichten nach diesen Gesichtspunkten betrachtet, so kann man sagen, dass eine gewisse Kohärenz bei allen Texten besteht, dass alle einen zusammenhängenden Text geschrieben haben, wenn auch die Kinder in den höheren Klassen hier weniger Lücken ließen, was aber eher zum kommunikativen Schreiben gehört. Man kann also davon ausgehen, dass alle Schüler und Schülerinnen genug Fähigkeiten besitzen, dass man die Stufe des assoziativ-expressiven Schreibens als erreicht werden kann.

In diesem Punkt überschneiden sich die Ergebnisse mit denen von Holzer, Faistauer und Kracjan (vgl.: 3.4). Genauso wie in diesen Studien waren auch in meiner Studie die Schüler und Schülerinnen fähig zusammenhängende Texte zu verfassen, allerdings waren sie etwas eingeschränkt, da ihnen im Vergleich zu den Kindern mit Muttersprache Deutsch weniger Sprachmaterial zu Verfügung steht. Wie in den oben genannten Studien ist diese Stufe also als erreicht zu werten, mit der Einschränkung, dass Muttersprachlich ein bisschen besser abschneiden und damit in ihrer Schreibentwicklung wohl weiter fortgeschritten sind.

Etwas überraschend ist allerdings die Tatsache, dass die Bildgeschichte und die darin enthaltenen Zusammenhänge von vielen der jüngeren Kinder, zweite und dritte Klasse Volksschule, nicht verstanden worden sind, obwohl sie Bildgeschichten eigentlich kennen. Es könnte natürlich sein, dass die Geschichte schlichtweg zu schwer zu verstehen ist. Andererseits könnten hier die Probleme auch noch auf der rezeptiven Seite liegen. Das Verständnis für Geschichten und deren Aufbau könnte noch nicht ganz vorhanden sein, was diese Probleme erklären könnte. Das müsste allerdings genauer untersucht werden.

6.2 Das normative Schreiben

Eine Beherrschung des normativen Schreibens sollte die nächste Stufe der Schreibentwicklung bilden (vgl.: 2.3.2.2). Um diese zu beherrschen muss man in der Lage sein, die Regeln der Orthografie und der Grammatik der deutschen Standardsprache zu beherrschen. Darum wird dieses Schreibstadium in den Texten der Schüler und Schülerinnen danach analysiert, welche Fehler in diesen Kategorien auftauchen und wie viele es sind. Es ist zu erwarten, dass sich diese Fähigkeit mit dem Alter entwickelt und dass die älteren Kinder hier besser abschneiden. Eine abgeschlossene Entwicklung ist allerdings auch bei den 11-Jährigen nicht zu erwarten. Man muss hier allerdings auch die Länge der Texte in die Bewertung miteinbeziehen.

Wie zu erwarten sind die verhältnismäßig meisten Fehler bei den Zweitklässlern mit Deutsch als Zweitsprache zu finden, von denen vier Kinder äußerst viele Fehler machen und drei etwas weniger, aber auch weit entfernt von einem annähernd fehlerfreien Text sind. Bei den Schülern und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache in der dritten Klasse Volksschule hat auch die Mehrheit, also zehn Kinder, in jedem oder fast jedem Satz einen Fehler und sechs Kinder haben etwas weniger Fehler. Es sind also nach wie vor sehr viele Fehler vorhanden, wenn es auch schon besser geworden ist. Die Viertklässler mit nicht-deutscher Muttersprache machen auch nach wie vor viele Fehler, wenn es auch schon weniger sind als bei den jüngeren. Trotzdem tritt in den meisten Fällen bei mehr als zehn Prozent der Wörter ein Normverstoß auf, was gegen eine Beherrschung des normativen Schreibens spricht. Im Gegensatz dazu

machen die Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache in der ersten Klasse Gymnasium bedeutend weniger Fehler, so dass bei weniger als fünf Prozent der Wörter ein Normverstoß vorliegt, weswegen man davon sprechen kann, dass das normative Schreiben im Großen und Ganzen beherrscht wird. Wir sehen also eine klar positive Entwicklung von den jüngeren hin zu den älteren Kindern, was auf jeden Fall bezeugt, dass das normative Schreiben für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in unserem Schulsystem erlernbar ist.

Wenn wir diese Kinder nun mit den Schülern und Schülerinnen der Kontrollgruppe vergleichen, so zeigt sich, dass diese weniger Fehler machen als die Gleichaltrigen mit nicht-deutscher Muttersprache. Vor allem in der vierten Klasse Volksschule ist dieser Unterschied ziemlich groß, die Kinder in der ersten Klasse Gymnasium sind näher zusammen. Das kann natürlich damit zusammenhängen, dass die Volksschule eine Gesamtschule ist und dass das Gymnasium die „besseren“ Schüler und Schülerinnen besuchen. Auf jeden Fall ist bei den Muttersprachlern eine ähnliche Entwicklung wie den Zweitsprachlern zu beobachten, wenn auch der Erwerb der Normsprache anscheinend bei den Muttersprachlern schneller abläuft. Anscheinend machen die anderen dieselbe Entwicklung durch, sie kommen aber später am Ziel an.

Wenn man nun die Fehler genauer betrachtet so zeigt sich hier auch eine stetige Entwicklung hin zum Besseren, so dass bei älteren Kindern immer weniger Fehler auftauchen, besonders bei „leichten“ Wörtern. Das „dass“ bereitet allerdings allen Kindern ein Problem, es dürfte also allgemein eine nicht leicht zu erwerbende Konstruktion sein. Auffällig sind auch die Probleme mit Dativ und Akkusativ, die sich durch alle Gruppen ziehen, was allerdings an der gesprochenen Sprache in Kärnten liegen könnte, die hier oft nicht differenziert. Man muss aber auch zu diesem Punkt sagen, dass sowohl bei Mutter- wie auch bei Zweitsprachlern diese Fehler mit zunehmendem Alter weniger werden.

Im Gegensatz zur Studie von Holzer, deren Proband das Stadium des normativen Schreibens noch nicht erreicht hatte (vgl.: 3.4), muss man sagen, dass zumindest die älteren Schüler und Schülerinnen in meiner Studie dieses Stadium zumindest teilweise beherrschen. Vor allem die Kinder aus dem Gymnasium

schreiben in hohem Ausmaß normgerecht, man kann also nicht sagen, dass hier noch sehr viel aufgebaut werden muss. Im Vergleich zu Kracjans Untersuchung (vgl.: 3.4, S.38), die den Schülern und Schülerinnen, die sie untersucht hat, eine hohe Kompetenz im normativen Bereich zuspricht, hat sich gezeigt, dass dies zwar bei den Älteren zutrifft, dass die Jüngeren aber doch bedeutend mehr Fehler machen, das normative Schreiben also noch nicht ausreichend beherrschen. Allerdings hat Kracjan Schüler und Schülerinnen untersucht, die Deutsch als Fremdsprache in Slowenien lernen, die also nur ein beschränktes Sprachmaterial, welches vor allem in der Schule vermittelt wird, zu Verfügung haben. Das führt die Schreiber und Schreiberinnen eher dazu, ihnen bekannte Wörter und Konstruktionen zu benutzen, die sie vermutlich besser beherrschen. Großen Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Zweitsprachlern, die dieses Stadium möglicherweise später erreichen als die darauffolgende dritte Stufe, wie bei Holzer und Faistauer angedeutet (vgl.: 3.4), konnten nicht nachgewiesen werden.

Es scheint sich also eine zu erwartende normale Entwicklung hin zur normativen Schriftsprache bei Muttersprachlern und bei Zweitsprachlern, die mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrung besser wird. Die andere Muttersprache scheint so gesehen hier kein Hindernis zu sein, auch wenn sie die Entwicklung etwas verlangsamt. Andere Einflüsse darauf sind schwer abzuschätzen, die meisten Kinder scheinen aber in der zweiten Sprache alphabetisiert worden zu sein, behaupten aber auch in ihrer Muttersprache lesen und schreiben zu können.

6.3 Das kommunikative Schreiben

Für das Erreichen der dritten Stufe der Schreibentwicklung muss ein Schüler oder eine Schülerin die Fähigkeit besitzen einen Leserbezug insofern herzustellen, als dass der Leser oder die Leserin dem Text ohne weiteres folgen kann, so dass er oder sie die Geschichte versteht. Es müssen also die Regeln des Aufbaus einer Geschichte eingehalten werden und es dürfen auch keine zu großen Lücken in der Kohärenz entstehen. Es soll also ein verständlicher Text herauskommen, der keine unnötigen Leerstellen enthält.

Bei den Zweitklässlern mit nicht-deutscher Muttersprache zeigen sich hier noch große Probleme, sowohl was den Aufbau als auch was die Kohärenz betrifft. Die Geschichten werden nur durch den Mann als Protagonisten zusammen gehalten. Einen richtigen Aufbau wird man bei diesen Geschichten auch nicht finden, sie beginnen und enden eher unvermittelt, ohne wirklich eine Einleitung oder eine Auflösung zu vermitteln. Ein Leser oder eine Leserin tut sich also schwer zu folgen und wird nicht mitbedacht. Unter den Drittklässlern produziert immerhin ein Drittel der Schüler und Schülerinnen eine durchgehende Geschichte, die keine wirklichen Lücken aufweist, bei den anderen sind auch Unterbrechungen in der Erzählung zu finden. Was den Aufbau betrifft, so schaffen es die meisten nicht der Geschichte einen Rahmen zu verleihen. Ein paar schreiben zwar einen Einstieg, aber ein wirklicher Abschluss ist bei fast niemandem zu finden. Insofern kann man eine leichte Steigerung gegenüber den Zweitklässlern erkennen, aber wirklich kommunikativ gut mitgeteilte Geschichten findet man hier auch noch nicht.

Auch beim Großteil der Viertklässler mit nicht-deutscher Muttersprache sind Lücken in der Kohärenz vorzufinden, es wird also nicht alles einwandfrei erklärt. Beim Aufbau findet man hier bei den meisten Schülern und Schülerinnen immerhin einen kleinen Rahmen, sie weisen also mehr erzählerische Kompetenzen auf als die jüngeren Kinder. Im Gegensatz dazu findet man bei den Gymnasiasten mit Deutsch als Zweitsprache durchgehend kohärent aufgebaute Geschichten, denen der Leser oder die Leserin gut folgen kann. Außerdem verfassen in dieser Gruppe fast alle Schüler und Schülerinnen einen Rahmen für die Erzählung. Die Geschichte wird also eingeleitet und abgeschlossen, wenn diese Teile auch etwas ausführlicher gestaltet sein könnten.

Wenn man die Kontrollgruppen damit vergleicht, so erkennt man, dass in der vierten Klasse Volksschule die Kinder mit Deutsch als Muttersprache in diesem Bereich weiter entwickelt sind als die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Im Gegensatz zu diesen finden sich hier in der Kohärenz keine Lücken, es wird also flüssig und durchgehend erzählt. Auch ist bei den meisten Geschichten ein Rahmen vorhanden, wenn er auch in den meisten Fällen nicht besonders

elaboriert ist. Noch einmal besser sind die Muttersprachler im Gymnasium, die ohne Ausnahmen eine einwandfreie Kohärenz herstellen, was die Geschichten für alle verständlich macht. Außerdem schafft die Mehrheit dieser Kinder einen recht gut ausgearbeiteten Rahmen, der dem Leser oder der Leserin den Einstieg und das Verlassen der Geschichte vereinfacht, so dass keine Fragen offen bleiben und die Geschichte einwandfrei kommuniziert ist.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen von Holzer (vgl.: 3.4), so erkennt man, dass vor allem die jüngeren Schüler und Schülerinnen im Gegensatz zu Holzers Studierenden das kommunikative Schreiben noch nicht beherrschen. Im Gegensatz zu diesen haben die Schüler und Schülerinnen die grundlegenden kommunikativen Formen und Normen noch nicht in einer anderen Sprache erlernt. Sie können also nicht auf einem solchen Fundament aufbauen, sondern müssen all das in der Zweitsprache erlernen.

Bei den Aufsätzen der Hauptschüler und Hauptschülerinnen, die Knapp in seiner Studie heranzog, zeigte sich im Großen und Ganzen eine gute Beherrschung des kommunikativen Schreibens (vgl.: 3.5.2). Das kann in der vorliegenden Studie bei den jüngeren Schüler und Schülerinnen, also die zweite, dritte und teilweise auch vierte Klasse Volksschule, nicht nachgewiesen werden. Diese beherrschen die kommunikativen Kompetenzen noch nicht ausreichend. Die Kinder, die das Gymnasium besuchen, also gleich alt sind wie die Kinder aus Knapps Studie, beherrschen das kommunikative Schreiben allerdings in hohem Ausmaß. Hier entsprechen die Ergebnisse also denen von Knapp. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Schüler und Schülerinnen in dieser Schulstufe sowohl mit Deutsch als Muttersprache wie auch als Zweitsprache in diesem Bereich keine Probleme haben. Sie können die Geschichten gut erzählen und sie auch dem Leser oder der Leserin gut vermitteln.

Alles in allem kann man sagen, dass dieses kommunikative Schreiben in der zweiten und dritten Klasse kaum vorhanden ist und erst in der vierten Klasse schön langsam angewandt wird, bevor es im Gymnasium von den meisten Zweitsprachlern eingesetzt wird. In dieser Entwicklung sind die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ihren Kollegen und Kolleginnen mit Deutsch als Muttersprache wieder leicht hinterher, allerdings scheint die Lücke im

Gymnasium schon recht klein geworden zu sein. Es scheint also so, als könnten diese Schüler und Schülerinnen durchaus diese kommunikativen Fähigkeiten erwerben, allerdings dauert dieser Prozess etwas länger als bei den Muttersprachlern.

6.4 Das gestaltende Schreiben

Wenn man nun die nächste Stufe der Schreibentwicklung betrachtet, so muss hier die Fähigkeit zum Bewerten und Gestalten eines Textes hinzu kommen. Dafür muss man über das Schreiben und Kommunizieren einer Geschichte hinaus gehen und versuchen die Geschichte auch möglichst interessant und spannend zu erzählen. Es kommt also auch darauf an, wie etwas ausgedrückt wird, ob etwas vor allem genau und anschaulich beschrieben wird und ob unterschiedliche Elemente der Sprache eingebaut werden, um eine Wirkung zu erzielen.

Bei den jüngsten Probanden und Probandinnen scheinen diese Kompetenzen noch kaum ausgebildet zu sein. Die Schüler und Schülerinnen der zweiten Klasse Volksschule mit nicht-deutscher Muttersprache verwenden noch so gut wie keine Gestaltungsmöglichkeiten und es wird auch nur wenig mehr erzählt, als auf den Bildern zu sehen ist. Ein Spannungsaufbau ist nicht wirklich vorhanden. Außerdem wird auf die Möglichkeit zur Ausgestaltung durch Redewiedergabe beinahe vollends verzichtet. Bei den etwas älteren Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache in der dritten Klasse Volksschule stößt man auch kaum auf Anzeichen dieser Fertigkeiten. Die Geschichten werden ohne große Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten herunter erzählt und kaum jemand versucht sie anspruchsvoller auszugestalten. Auch wenn hin und wieder direkte Reden verwendet werden, so gibt es nur sehr wenige von ihnen und sie sind eher kurz und werden ohne Antwort in den Raum gestellt. Bei diesen beiden Gruppen kann also noch nicht von gestaltendem Schreiben die Rede sein, auch wenn in der dritten Klasse etwas mehr gestaltende Elemente verwendet werden als in der zweiten.

Bei den Viertklässlern mit Deutsch als Zweitsprache sind nach wie vor nicht viel mehr gestaltende Elemente zu finden. Sie setzen zwar eine etwas reichere Wortwahl ein, verwenden in der Regel aber nach wie vor eher die Standardwörter, die keine genaueren Beschreibungen zulassen, wohl auch weil diese Schüler und Schülerinnen nach wie vor auf keinen allzu großen Wortschatz zurückgreifen können. Auch direkte Reden werden nur selten und wenn dann nur kurz eingesetzt. Bei den Gymnasiasten mit Deutsch als Zweitsprache finden wir schon eine viel reichere Wortwahl und die Schüler und Schülerinnen sind auch schon mehr um die Gestaltung der Geschichten bemüht. Es lassen sich zwar noch einige unausgeglichene Formulierungen finden, aber es wird schon viel elaborierter geschrieben als bei den jüngeren. Direkte Reden werden allerdings nur bei wenigen wirklich gut eingebaut. Diese Schüler und Schülerinnen versuchen also schon durchaus, ihre Geschichten zu gestalten und auch Spannung zu erzeugen, aber es wäre noch viel mehr möglich, wenn sie mehr Sprachmaterial zu Verfügung hätten beziehungsweise einbauen würden.

Die Schüler und Schülerinnen der Kontrollgruppe der vierten Klasse Volksschule setzen zwar schon mehr gestaltende Elemente ein als ihre Klassenkollegen und Klassenkolleginnen, aber wirklich viel wird hier auch noch nicht versucht. Da sind die Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache in der ersten Klasse Gymnasium schon um einiges weiter. Auch mit direkten Reden wird eher sparsam umgegangen, sie werden also von der Mehrheit nicht verwendet. Im Gegensatz dazu sind die Texte der Kinder mit Deutsch als Muttersprache in der ersten Klasse Gymnasium schon viel versierter im Ausgestalten ihrer Geschichten. Es wird sehr abwechslungsreich geschrieben und der Großteil der Kinder kann auch gut mit dem Spannungsbogen umgehen. Die meisten setzen auch direkte Reden sehr sinnvoll und gezielt ein, so dass sie der Geschichte dienen. Alles in allem sind dies ziemlich elaborierte Texte, in denen gut mit sprachlichen Mitteln umgegangen wird.

Gleich wie bei Kracjan (vgl.: 3.4) zeigt sich, dass diese Kompetenz mit zunehmendem Alter immer besser ausgebildet ist, aber ebenso auch bei den Gymnasiasten und Gymnasiastinnen noch nicht voll ausgebildet ist. Bei Holzer (vgl.: 3.4) wird dieser Bereich als „stark gestört“ bezeichnet, was bei den

Jüngeren in dieser Untersuchung durchaus zutrifft, bei den Älteren aber nicht nachgewiesen werden kann. Bei den Jüngeren kann auch nicht gesagt werden, dass sie sich viele Gedanken über das Gestalten des Produktes machen, wie es bei Faistauer der Fall war, diese Schüler und Schülerinnen sind aber wohl altersbedingt noch zum gestaltenden Schreiben in hohem Ausmaß fähig.

Die Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache und denen mit Deutsch als Muttersprache führen zu ähnlichen Rückschlüssen wie bei Knapp (vgl.: 3.4.2). Auch dort waren die Texte der Muttersprachler komplexer gestaltet, was auf eine höhere Textkompetenz schließen lässt. Diese profitieren von ihrer höheren allgemeinen Sprachkompetenz, die ihnen mehr Möglichkeiten des Gestaltens eröffnet.

So gesehen haben die meisten Kinder in dieser Untersuchung die Kompetenzen des gestaltenden Schreibens noch nicht wirklich entwickelt. Wieder zeigt sich, dass diese Fertigkeiten mit dem Alter besser werden, dass die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sich aber etwas langsamer entwickeln als die Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Hier ist auch die Lücke bei den Gymnasiasten mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Muttersprache etwas größer als bei den anderen Stufen der Schreibentwicklung, sie werden also noch etwas mehr Zeit brauchen, um auf dieser Stufe mit den Muttersprachlern gleichzuziehen.

6.5 Zusammenfassung

Wenn man diese Ergebnisse nun gemeinsam betrachtet, so erscheint es, dass die Schreibentwicklung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Entwicklung der Kinder mit Deutsch als Muttersprache relativ ähnlich ist, zumindest wenn sie früh eingeschult werden und den gleichen Unterricht besuchen. Die einzelnen Stufen scheinen sich in einem ähnlichen Ablauf zu entwickeln, auch wenn man sie nicht klar voneinander trennen kann. Man muss nicht eine Stufe voll ausgebildet haben, um mit der nächsten beginnen zu können, sondern kann die nächste durchaus schon teilweise beherrschen, während es auch bei der vorigen noch Probleme gibt. Allerdings lässt sich schon erkennen, dass die Reihenfolge der vier Stufen auch bei den Probanden und Probandinnen ungefähr zutreffen dürfte.

Was auffällt ist, dass die Entwicklung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und die derer mit Deutsch als Muttersprache zwar ähnlich abläuft, allerdings etwas zeitverzögert stattfindet. Sie sind in keinem der Bereiche, außer beim assoziativ-expressiven Schreiben, genau gleich weit wie ihre gleichaltrigen Klassenkollegen und Klassenkolleginnen. Bei den weiter oben angelegten Stufen der Entwicklung wird der Unterschied auch immer etwas größer, allerdings zumindest in dieser Studie nicht wirklich besorgniserregend. Es sind keine uneinholbaren Abstände und so werden sich all diese Kinder sicherlich noch weiterentwickeln und auch die höheren Stufen erreichen und meistern.

7 Zusammenschau und Schlussfolgerungen

Es war das Ziel dieser Arbeit, den Schrifterwerb und die Schriftentwicklung in der Zweitsprache Deutsch im Spannungsfeld Schule genauer zu analysieren und dadurch auch die Situation der Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache genauer zu untersuchen. Dazu sollten zuerst die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in unseren Schulen und deren Leistungen analysiert werden. Dabei sollte vor allem geklärt werden, ob es Defizite gibt und welche das sein könnten, ob sich deren Situation also von der ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen mit Deutsch als Muttersprache unterscheidet. Danach sollte genauer auf die Bedeutung der Schrift und des Schreibens für den Menschen, sein Denken, seine Entwicklung und die Gesellschaft an sich eingegangen werden. Außerdem sollte geklärt werden, wie sich das Schreiben eines Menschen eigentlich entwickelt und was er dabei erlernt. Von diesen eher muttersprachlichen Betrachtungen ausgehend sollte schließlich die Bedeutung dieser Prozesse für die Zweitsprachenlerner und Zweitsprachenlernerinnen untersucht und es sollte geklärt werden, wo sich diese Prozesse gleichen und unterscheiden. Auf diesen Erkenntnissen basierend wurde schließlich in einer Untersuchung überprüft, inwiefern diese auf den schulischen Zweitschrifterwerb zutreffen und wie dieser eigentlich abläuft.

So hat sich herausgestellt, dass das Schreiben und Lesen und damit der Erwerb der Schriftsprache von einer äußerst großen Bedeutung für den Erfolg in der Schule und den Bildungserfolg im Allgemeinen ist. Ohne ein Erwerben dieser Kompetenzen auf einem relativ guten Niveau ist es nicht möglich, eine erfolgreiche Schullaufbahn abzulegen, was einem in unserer Gesellschaft sehr viele Chancen verbaut. Gleichzeitig sind diese, wie verschiedene Tests und Studien aber zeigen, gerade unter Migranten und Migrantinnen oft nicht optimal entwickelt, wofür es vor allem sprachliche und sozioökonomische Gründe gibt. Und gerade bei den sprachlichen Gründen wäre es hier von enormer Wichtigkeit vor allem in den Schulen, wo wir sehr viele Menschen erreichen können, die Schüler und Schülerinnen bestmöglich zu fördern, um ihnen ein Erwerben der wichtigen Kompetenzen zu ermöglichen.

Es wurde auch gezeigt, wie der Schrifterwerb und vor allem die Schriftentwicklung erfolgt und warum dies von so großer Bedeutung ist. Das Schreiben befähigt den Menschen zu ganz anderen Denkmustern, die in unserer modernen Gesellschaft unabdinglich sind, so dass es von größter Wichtigkeit ist, diese Kompetenzen zu erwerben. Dabei ist unter anderem auch die frühkindliche Entwicklung von großer Bedeutung, wo es auch viele Fördermöglichkeiten, vor allem durch Bewusstseins-schaffung geben würde. Hier werden die Grundlagen für den schulischen Schrifterwerb gelegt, der für jedes Kind von größter Bedeutung ist.

Von diesem muttersprachlichen Schrifterwerb, der mit Hilfe von Bereitters Modell dargestellt wurde, ausgehend, sollte schließlich der fremd- und zweitsprachliche Schrifterwerb analysiert werden. Dabei zeigte sich vor allem beim fremdsprachigen Schrifterwerb, dass dieser teilweise andere Abfolgen hat, als der muttersprachliche. Hier ist es wichtig auf vorhandenen Kompetenzen aufzubauen, um die Kinder beim Erlernen des Lesens und Schreibens optimal zu unterstützen und zu fördern. Es gilt sehr viele Einflussfaktoren zu berücksichtigen, aber durch deren Kenntnis könnte man auf jeden Fall bessere Methoden entwickeln, um Migranten und Migrantinnen besser die Integration in unsere Gesellschaft zu ermöglichen. Gerade bei den Schülern und Schülerinnen der zweiten Generation scheinen sich hier viele Probleme abzuzeichnen, die es zu erkennen und analysieren gilt, um ihnen bestmöglich zu begegnen, damit kein Kind auf der Strecke bleibt. Dabei biete wohl vor allem die Förderung und der Unterricht in der Erstsprache viele Möglichkeiten, die es zu nutzen gilt.

Schließlich sollten diese Erkenntnisse mit einer Studie verglichen werden, die an einer Volksschule und einem Gymnasium in Klagenfurt im Juni 2009 durchgeführt wurde. Hier hat sich gezeigt, dass die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zwar eine ähnliche Entwicklung durchmachen wie ihre Klassenkollegen und Klassenkolleginnen mit Deutsch als Muttersprache, dass diese aber etwas langsamer abläuft. Sie haben also zumindest in der deutschen Schriftsprache leichte Nachteile gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund, können aber trotzdem dieselben Kompetenzen erreichen, wenn auch leicht zeitversetzt. Diese Benachteiligungen sind also erwiesenermaßen vorhanden

und verlangen danach sich damit zu beschäftigen und mit Fördermaßnahmen dagegen einzuwirken, allerdings kann man auch viel mit Fördermaßnahmen bewirken.

Besonders eine Förderung in den Muttersprachen der Kinder sollte sich sehr positiv auf die Schreibentwicklung der Kinder auswirken. So können sie in einer Sprache, in der sie genügend Sprachmaterial zur Verfügung haben, Textmuster erlernen und sich aneignen. Da solche Textmuster auch auf andere Sprachen übertragen werden können, würde auch das Schreiben in der deutschen Sprache davon profitieren. So könnte eine gute Basis für das Lesen und Schreiben in der Schule in allen Fächern gelegt werden und es müsste nicht alles neu in der Zweitsprache aufgebaut werden. Die Ergebnisse von Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen, die bereits Schulen in anderen Ländern besucht haben, verschiedenen Studien lassen erkennen, dass sich die Kompetenzen in der Muttersprache äußerst förderlich auf den Erwerb der Zweitsprache auswirken. Vor allem das kommunikative und das gestaltende Schreiben, wo die größten Differenzen zwischen Muttersprachlern und Zweitsprachlern auftreten, kann dadurch verbessert werden, was zu einer besser ausgebildeten Textkompetenz im Deutschen führen würde.

Eine weitere Möglichkeit die Textkompetenz zu fördern ist die Auseinandersetzung mit visuellen Medien, sprich Büchern und Zeitschriften. Man muss den Kindern Möglichkeiten geben mit diesen Medien in Kontakt zu kommen und sie zu nutzen. Dies kann alle Bereiche der Schreibentwicklung positiv beeinflussen, wie mehrere Studien gezeigt haben. Eine hierfür nötige Leseförderung sollte an all unseren Schulen stärker durchgeführt werden, um die Kinder zum Lesen zu bewegen. Dabei ist zu bedenken, dass hier sowohl deutsche Texte wie auch Texte in der Muttersprache zur Verfügung gestellt werden sollten. Vor allem letztere sind nicht immer bei den Kindern zu Hause in hohem Ausmaß vorhanden, was einen Zugang dazu nicht gerade begünstigt.

Ein weiterer Ansatzpunkt wäre es auf frühe literale Förderung zu setzen, also die Kinder schon von klein auf mit Schrift und Texten gezielt in Kontakt zu bringen. Hier wird eine Basis geschaffen, von der sie ihr ganzes Leben lang profitieren werden. Dafür sind natürlich in hohem Ausmaß die Eltern und andere

Familienmitglieder verantwortlich, bei denen es wichtig wäre, ein Bewusstsein für solche Förderung zu schaffen. Andererseits muss hier auch der Kindergarten eine wichtige Rolle spielen, wo auch gezielte Sprachförderung ein großer Aspekt sein sollte. Auch hier ist zu bedenken, dass diese Fördermaßnahmen nicht nur für die Deutsche Sprache gemacht werden. Die Muttersprachen sollten eine mindestens ebenso wichtige Rolle spielen und man sollte die Kinder ihre Sprachen entdecken lassen und sie zum Experimentieren damit anregen, was bei der Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen hilft, wovon die Textkompetenz in hohem Maße abhängig ist. Alles, was diese Kinder in ihrer Muttersprache zu Verfügung haben, kann auf die Zweitsprache übertragen werden, so dass durch solche muttersprachlichen Fördermaßnahmen auch die deutsche Sprache gefördert wird.

Schlussendlich muss man bedenken, dass es sich hierbei um eine Querschnittstudie handelt, die also nur bedingt aussagekräftig sein kann. Es konnten zwar Standortfaktoren mehr oder minder durch die Durchführung an einem Ort reduziert werden, allerdings konnte der individuellen Entwicklung der Kinder nicht zu genüge Raum gegeben werden. Wir haben also die mögliche Entwicklung einer Gruppe an einem Ort behandelt, es könnte aber auch sehr vieles anders verlaufen. Darum wäre es wichtig dies noch mit einer Längsschnittstudie zu überprüfen, um die Ergebnisse zu verifizieren. Außerdem müssten noch mehr Einflussfaktoren, wie Erstsprache, Alphabetisierung in der Erstsprache oder die sprachliche und literale Praxis im Elternhaus und in der Freizeit mit einbezogen werden, um sich ein besseres Bild zu verschaffen. Das war im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich. So gesehen konnten hier einige Aspekte beleuchtet werden, die durchaus nicht unwichtig sind, aber um sich wirklich ein komplettes Bild zu verschaffen, wird noch viel mehr Aufwand in Zukunft betrieben werden müssen.

Literaturverzeichnis

Aytemiz, Aydin: Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen. Frankfurt am Main: Lang 1990. (Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 1990)

Belke, Gerhild: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 1999.

Bereiter, Carl: „Development in Writing“. In: Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1980, S. 73-93.

Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene: The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1987.

Berkemeier, Anne: Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang 1997.

Bohn, Rainer: „Schriftliche Sprachproduktion“. In: Helbig, Gerhard et al.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. New York: de Gruyter 2001, S. 921- 931)

Breit, Simone; Schreiner, Claudia: „Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung“. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam 2007, S. 56-67.

Brizic, Katharina: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Eine soziolinguistische Begleitstudie. Wien: BMBWK 2003.

Brizic, Katharina: „Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung?“. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im interntaionalen Vergleich. KMI Working Paper Nr. 10, 2006, S. 50-78. (www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf)

Brizic, Katharina: „Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder“. In: DaZ, Heft 1/2006, 2006a, S.32-42.

Brizic, Katharina: „Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken“. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 133-143.

Brockmeier, Jens: Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink 1998.

Bus, Adriana; Van Ijzendoorn, Marinus; Pellegrini, Anthony. „Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy“. In: Review of Educational Research, 1995 Volume 65 Nr. 1, S. 1-21.

Dehn, Mechthild: „Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule“. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul (Hrsg.): Schreiben im Umbruch, Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett 1996, S. 172-185.

Durgunoglu, Aydin; Verhoeven, Ludo (Hrsg.): Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Lingual Perspectives. London: Lawrence Erlbaum 1998.

Eigler, Gunther, et al.: Wissen und Textproduktion. Tübingen: Narr 1990.

Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt (u.a.): Campus Verlag 2006.

Faistauer, Renate: Wir müssen zusammen schreiben! Eine Untersuchung zum kooperativen Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dissertation Univ. Wien 1995.

Feilke, Helmuth: „Gedankengeleise“ zum Schreiben. In: Brügemann, H.; Balhorn, H. & Füssenich I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Lengwil: Libelle 1995, S. 278-290.

Feilke, Helmuth: „Wege zum Text“. In: Praxis Deutsch, 27.Jg. Texte. Seelze: Friedrich 2000, S. 14-22.

Fix, Martin: Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006.

Glück, Helmut: „Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Lieber, Marie; Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum 1988.

Goethe Institut (Hrsg.): Alphabetisierung in der zweiten Schrift. Materialien zur Vermittlung der deutschen Schrift im Anschluß an die Erstalphabetisierung in nicht-lateinischen Schriften. 1994.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann 1994.

Gogolin, Ingrid: „Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten“. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 263-280.

Günther, Hartmut: „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“. In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Bottighofen: Libelle 1996, S. 64-73.

Hayes, John; Flower, Linda: „Identifying the Organization of Writing Processes“. In: Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale NJ: Erlbaum 1980, S. 3-30.

Hufeisen, Britta: Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. Innsbruck: Studienverlag 2002.

Holzer, Sigrid: „Schreiben auf der Anfänger- und Mittelstufe“. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele: Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I.: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 37, 1993, S. 143-160.

Jechle, Thomas: Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht der kognitiven Schreibforschung. Tübingen: Narr 1992.

Kacjan, Brigita: „Textproduktion in der Sekundarstufe I. Analyse von Schülertexten. In: Portmann-Tselikas, Paul; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien Verlag 2002, S. 163-176.

Kern, Richard; Schultz, Jean Marie: „Beyond orality: investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction“. In: Annual Review of Applied Linguistics. Volume 24/2005, S. 243-260.

Knapp, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer 1997.

Krumm, Hans-Jürgen: „Thema ‚Schreiben‘“. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 1/1989, S. 5-8.

Luria, Aleksandr: Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge: Cambridge University Press 1976 (zitiert nach Brockmeier 1998).

Mooren, Piet: Het petenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesvordering door prentenboeken. Nijmegen: Sun (Dissertation Universität Tilburg) 2000 (zitiert nach Schmölzer-Eibinger 2008).

Olson, David: „On the relations between speech and writing“. In: Pontecorvo, Clotilde (Hrsg.): Writing Development. An Interdisciplinary View. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 1997, S. 3-20.

Oomen-Welke, Ingelore: „Schreibprozesse immigrierter Schüler“. In: Deutschdidaktik interkulturell. Der Deutschunterricht 2/1991, S. 28-45.

Oomen-Welke, Ingelore: „DaZ im Spannungsfeld mehrerer Sprachen: Integration durch Deutschlernen oder Deutschlernen durch Integration?“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 9/2005. Schwerpunkt: Innovation – Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag 2006, S. 165-177.

Ossner, Jakob: „Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben?“. In: Feilke, Helmuth; Paul Portmann (Hrsg.). Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart (u.a.): Klett 1996, S. 74-84.

Ott, Margarete: „Erforschung schriftsprachlicher Erwerbsprozesse in der Sekundarstufe I bei Muttersprachlern und Zweitsprachlern unter didaktischem Aspekt“. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2002, S. 200-215.

Peltzer-Karpf et al.: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie. Graz: 2003 [unveröff. Manuskript].

Peltzer-Karpf et al.: A kuci sprecham Deutsch. Sprachstandserhebungen in multikulturellen Volksschulklassen. Wien: bmbwk 2006.

Portmann-Tselikas, Paul: Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli 1998.

Portmann-Tselikas, Paul: „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: Portmann-Tselikas, Paul: Textkompetenz. Innsbruck, Wien (u.a.): Studien-Verlag 2002, S. 13- 43.

Ramm, Gesa et al.: Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche. Münster: Waxmann 2005, S. 269 – 298.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: „Lernen in der Zweitsprache. Ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Textkompetenz im Unterricht in Mehrsprachigen Klasse“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Lernen im Beruf. 7/2003, S. 219-228.

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

Schulte-Bunert, Ellen: Alles noch einmal von vorn? – Zweitschifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2000.

Slembek, Edith: „Über einen Fall graphonemischer Irritation beim Zweitspracherwerb bei türkischen Gastarbeiterkindern“. In: Nelde, Peter (Hrsg.): Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern. Tübingen: Günther Narr 1981, S. 157-167.

Stanat, Petra; Christensen, Gayle: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bonn, Berlin: OECD 2006.

Verhoeven, Ludo; Aarts, Rian: (1998). „Attaining functional biliteracy in the Netherlands“. In: Durgunoglu, Aydin; Verhoeven, Ludo (Hrsg.): Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural Perspectives. London: Lawrence Erlbaum 1998, S. 111-133.

Wolff, Dieter: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Lang 2002.

Tabellen und Abbildungen

Tabellen:

Tabelle 1: Befragte Mädchen und Buben (Q: Befragung Topitschnig) 52

Tabelle 2: Durchschnittliche Anzahl an Wörtern (Bildgeschichte) (Q: Befragung Topitschnig) 54

Abbildung:

Abbildung 1: Muttersprachen der Befragten (n=38) (Q: Befragung Topitschnig) 52

Anhang

Anhang 1: Elternbrief:

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit zum Lehramtsstudium Deutsch an der Universität Wien möchte ich eine empirische Untersuchung mittels einer Bildgeschichte und eines kurzen Interviews zum Thema

„Der Einfluss von Umgangssprache und Dialekt auf den Schrifterwerb in der Zweitsprache“

an der Schule Ihres Kindes durchführen. Diese Befragung wird soweit möglich im Deutsch als Zweitsprache Unterricht stattfinden. Die Untersuchung läuft mit Genehmigung der Direktion und des Bezirksschulrat für Klagenfurt und wird seitens der Universität Wien von Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Institut für Germanistik) betreut. Im Rahmen meiner Studie werden die Bildgeschichten und Interviews ausschließlich von mir selbst ausgewertet, Schule und Universität haben keine Einsicht in die Angaben. Die Bildgeschichten und Interviews werden zudem nicht mit Namen versehen, so dass die Anonymität gewährleistet ist.

Für ein aussagekräftiges Ergebnis ist es von enormer Bedeutung, dass eine möglichst große Zahl an Schülerinnen und Schülern in der Untersuchung teilnimmt. Ich bitte Sie daher um Erlaubnis, Ihr Kind an der Untersuchung teilnehmen zu lassen!

Mit freundlichen Grüßen,

Christoph Topitschnig

Nähere Fragen & Anregungen unter: christoph.topitschnig@gmx.at

Mein Kind darf an der Untersuchung von Christoph Topitschnig teilnehmen:

☐ Ja ☐ Nein

Unterschrift d. Erziehungsberechtigten:

Anhang 2: Interviewleitfaden:

Mit Hilfe dieses Interviewleitfadens möchte ich ein paar Informationen zu den sprachlichen Hintergründen der getesteten Schüler und Schülerinnen bekommen. Diese benötige ich für den empirischen Teil meine Diplomarbeit an der Universität Wien, die sich mit dem Einfluss von Umgangssprache und Dialekt auf den Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache befasst. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt.

Christoph Topitschnig

Männlich ☐ Weiblich ☐

Wie alt bist du?

Wo wurdest du geboren?

Wie lange lebst du schon in Österreich?

In welchen anderen Ländern bist du schon in die Schule gegangen?

Welche Sprachen kannst du?

Welche Sprache(n) werden innerhalb deiner Familie gesprochen?

Was liest du privat zuhause? (z.B.: Bücher, Zeitungen, Comics, usw.)

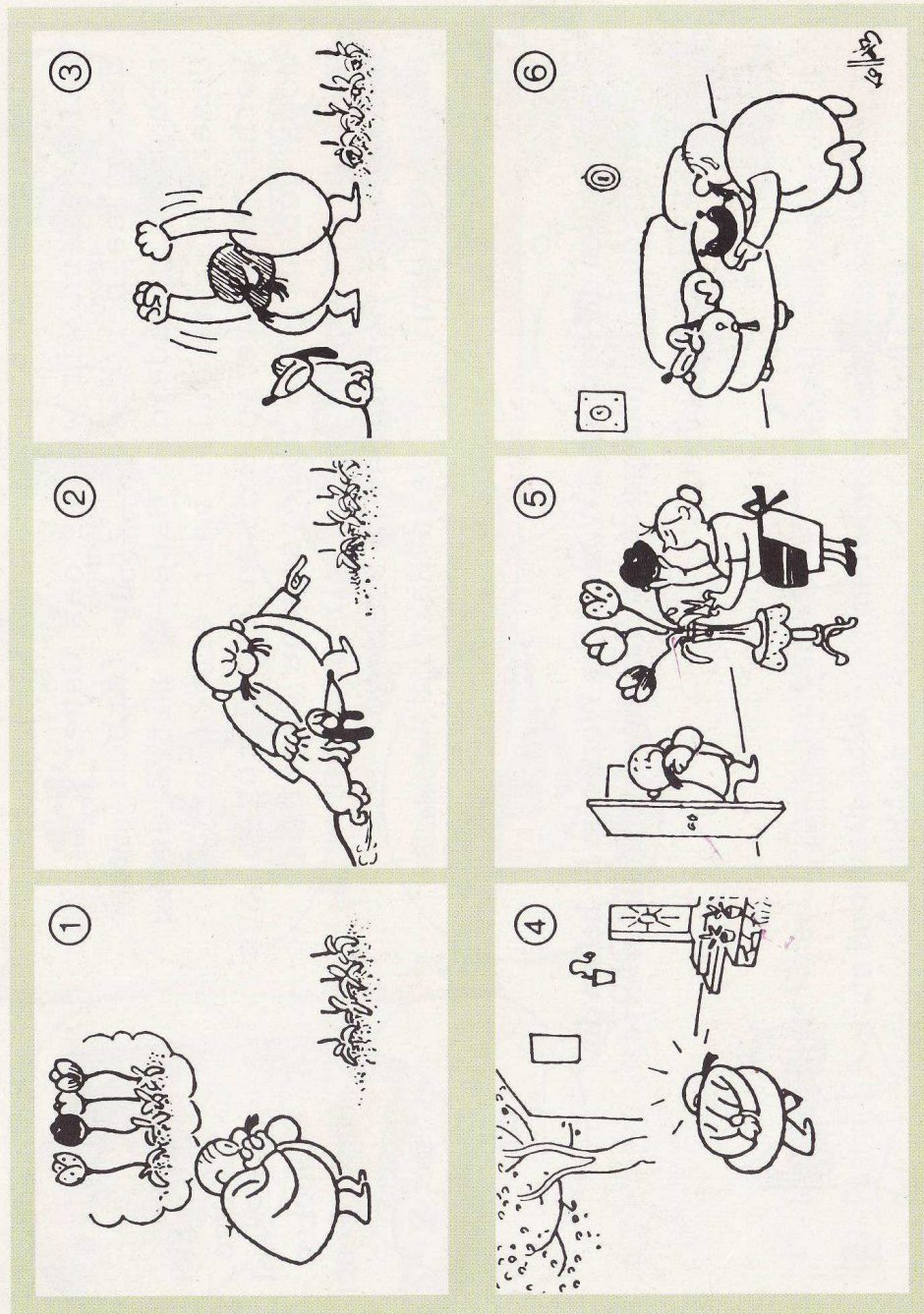
In welchen Sprachen liest du diese?

Liest du manchmal gemeinsam mit deinen Eltern? Wenn ja, was und in welcher Sprache?

Was sind deine Eltern von Beruf?

Anhang 3: Bildgeschichte:

Falscher Verdacht



Abstract *(Deutsch/Englisch)*

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache Deutsch bei Schülern und Schülerinnen, die in einem deutschsprachigen Land die Schule besuchen. Im Rahmen von Literaturstudien und einer empirischen Untersuchung wird ein Bild dieses Erwerbs gezeichnet. Dazu wird zuerst die Wichtigkeit der Schriftsprache für einen Menschen in unserer Gesellschaft analysiert, vor allem mit Blick auf die Schule und den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Danach wird der Schrifterwerb an sich genauer beschrieben, es wird gezeigt, wie er abläuft und was ihn beeinflusst. Außerdem wird der Schrifterwerb in der Zweitsprache spezifiziert und die Unterschiede zu dem in der Erstsprache werden aufgegriffen und beschrieben. Es soll dargestellt werden, welche Probleme dabei auftauchen und welche Einflüsse sich positiv oder negativ auf das Erlernen von Lesen und Schreiben auswirken. Danach wird anhand einer empirischen Studie genauer untersucht, wie weit fortgeschritten die schriftlichen Kompetenzen bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache in der zweiten, dritten, vierten und fünften Schulstufe sind. Außerdem werden diese Ergebnisse mit Kindern mit Muttersprache Deutsch und den Ergebnissen anderer Studien verglichen. So stellt sich heraus, dass der Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund ähnlich aber langsamer abläuft als bei Muttersprachlern und dass sie deswegen besonders gefördert werden sollten.

This master theses deals with acquisition of reading and writing skills in a second language by students who do not have German as their mother tongue. It is the result of a literature research and an empirical study. In a theoretical introduction the acquisition of reading and writing and the influences on it are described in general. Then the differences between the acquisition in the L1 and the L2 are analysed and the possible positive and negative influences on the process are shown. The writing competences of children with the second language German aged between 8 and 11 are analysed within an empirical study and compared to those of children with the L1 German. It can be shown that these children acquire their writing competences in a similar way, although the children with a different L1 need more time. Because of this they need intensive aid and encouragement.

Hiermit versichere ich, Christoph Topitschnig,

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

LEBENS LAUF

ANGABEN zur PERSON

Topitschnig Christoph

Österreich

09. Jänner 1984, St. Veit an der Glan

christoph.topitschnig@gmx.at

BERUFSAUSBILDUNG

2003 – 2010

Studienrichtung Lehramt

an der Universität Wien

Unterrichtsfächer: Deutsch, Englisch

2006 - 2007

ERASMUS-Studienaufenthalt

an der Royal Holloway University of London

SCHULAUSBILDUNG

1994 – 2002

Reifeprüfung mit Auszeichnung

Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium

in St. Veit an der Glan

1990 – 1994

Volksschule

in Obermühlbach