

Hans-Joachim Roth

Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine Untersuchung zu den Schreibkompetenzen von 24 Zweitklässlern einer bilingualen Grundschulklasse mit den Unterrichtssprachen Deutsch und Portugiesisch vor, die die Differenziertheit, Komplexität und Kohärenz von Texten als Indikatoren für sich entwickelnde Literalität in den Mittelpunkt rückt. Die Ergebnisse erweisen, dass die Kinder in der Schriftkultur über die Alphabetisierung hinaus angekommen sind und Texte verfassen, die Gestaltungsprinzipien der Schriftkultur erkennen lassen. Für das Deutsche kann kein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen bei Schuleintritt und den untersuchten Teilkompetenzen festgestellt werden; im Portugiesischen hingegen lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den bereits mit Kenntnissen in dieser Sprache eingeschulerten Kindern und denen, die diese Sprache im Rahmen des bilingualen Modells erst erwerben, erkennen.

Summary

Bilingual alphabetisation and the growth of textual skills exemplified by a second grade Portuguese-German class

This article presents an examination of the writing skills of 24 second grade pupils, who are taught bilingually in Portuguese and German at a primary school. The examination focused on categories like distinction, complexity and coherence of texts as indicators for the growth of literacy. The children's ability to compose texts revealed that they had reached literacy beyond alphabetization. Concerning German there seems to be no connection between the linguistic preconditions of the pupils at the beginning of term and the examined categories mentioned above; but regarding Portuguese there was a significant difference between those children sent to school with lingual knowledge in Portuguese and those who started to learn it within the framework of the bilingual model.

1 Einleitung

Kinder in bilingualen Grundschulklassen stehen vor der Situation, sich nicht nur mit einer neuen Sprache oder zwei Sprachen bildend auseinander setzen zu müssen, sondern sie müssen außerdem zwei Schriftkulturen erfahren und durcharbeiten, die sich eben nicht allein auf unterschiedliche Graphemzuordnung beschränken, sondern auch ganz eigene Muster der Verschriftlichung und der ästhetischen Erfahrung mit sich bringen.

Hinzu kommt eine Besonderheit der Schriftsprache, die in Forschungen zur Zweitsprachentwicklung immer wieder als zentrales Kriterium beschrieben wird und deren Bewältigung zum Bildungserfolg resp.-misserfolg entscheidend beiträgt: ihre weitgreifende Dekontextualisierung, die Abstraktion von lebensweltlichen Zusammenhängen und Entbindung aus einer personal-dialogischen Kommunikationssituation (vgl. CUMMINS 2000, S. 67ff.). CUMMINS' Unterscheidung zwischen „basic interpersonal communication skills“ (BICS) und „cognitive-academic language proficiency“ (CALP) bezieht sich ausdrücklich auf den Bildungskontext der Schule: Die Schule zentriert ihre Aktivität auf die CALP, eine Sprache mit höheren kognitiven Ansprüchen, geringer kontextueller Anschaulichkeit und höherer Abstraktionsanforderung. Diese setzt bei den Schülerinnen und Schülern einen differenzierten Wortschatz, die Fähigkeit, Kohärenz zu erkennen und sprachlich zu realisieren sowie Kompetenz im Umgang mit komplexen sprachlichen Strukturen voraus, um die fehlenden Kontextbezüge zu kompensieren bzw. zu rekonstruieren.

„Natürlicher“ Spracherwerb findet dagegen stets in lebensweltlichen und interaktiven Kontexten statt. Zu ihrer Bewältigung setzt die kontextreduzierte Unterrichtssprache wie auch die Fachsprachen einen solchen erfahrungsgesättigten und vielfach vernetzten Pool an sprachlichen Mitteln voraus, um diese verstehen und verwenden zu können. Schülerinnen und Schüler mit anderen Familiensprachen haben diese Voraussetzungen vielfach in ihrer anderen Sprache erworben und nicht unbedingt in der Zweitsprache Deutsch. Sie sind daher in der besonderen Situation, von da aus Transferleistungen zum Deutschen zu erbringen. Von daher werden sie von ihren lebensweltlich erworbenen Ressourcen abgeschnitten, wenn keine Entwicklung von Literalität in diesen Sprachen angeboten wird, die für die meisten Kinder mit der schulisch gesteuerten Alphabetisierung beginnt.

In den letzten Jahren hat daher die Zweitspracherwerbsforschung eine neue Aufmerksamkeit gefunden. Nicht erst seit den PISA-Ergebnissen hat sich die Suche nach den Ursachen für das schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die Bedeutung des Zusammenhangs von Erst- und Zweitspracherwerb gerichtet – durch PISA ist die Problemlage allerdings erstmals aufgrund einer groß angelegten repräsentativen Zahl von Schülern im internationalen Vergleich nachdrücklich belegt worden. Der bis dahin durchaus noch verbreitete Glaube an das naturwüchsige Sprachenlernen – eine Art sprachliche Assimilation – kann damit endgültig als widerlegt betrachtet werden; alle früheren Vorstellungen von Sprachenwechseln in der zweiten oder dritten Generation, wie man es von den frühen Immigrationsstudien aus den USA übernommen hatte, haben sich nicht bewahrheitet (vgl. REICH/ROTH u.a. 2002, S. 10).

Neben der Ursachenforschung für das Versagen des deutschen Bildungssystems angesichts der Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund sowie insbesondere von Schülern, in deren Familien eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist die Untersuchung von Modellen notwendig, die einen anderen Weg einschlagen als die in Deutschland übliche Variante der gestützten Submersion, d.h. des Lernens in Regelklassen mit ggf. zusätzlicher Förderung des Deutschen als Zweitsprache. Bedeutsamer Hoffnungsträger sind in dieser Hinsicht bilinguale Modelle, die in verschiedenen Bundesländern z.T. als Schulversuche geführt werden. In den USA z.B. hat bilingualer Unterricht eine breite Tradition – allerdings ist aufgrund des inflationären und unscharfen Gebrauchs des Begriffs „bilingual“ dieser auch in die Schusslinie geraten: So werden Schulen mit ein oder zwei Stunden herkunftssprachlichem Unterricht und Schulen, in denen der Unterricht weitgehend in der Herkunftssprache abgehalten wird sowie Two-way-Modelle als

„bilingual“ klassifiziert. Eine nach wie vor aktuelle Zusammenfassung dessen, inklusive einer kenntnisreichen Diskussion der diversen Metaanalysen, liefert CUMMINS (vgl. 2000). Aufgrund der uneinheitlichen Begriffverwendung plädiert LINDHOLM-LEARY (vgl. 2001) in ihrer Studie für die Verwendung des Begriffs „dual language education“ für die Two-way-Modelle. Da in der Bundesrepublik Deutschland – auch aufgrund des Vorherrschens des Lernens unter Submersionsbedingungen – eine solche Begriffsverwirrung nicht herrscht, bleibe ich im Folgenden bei dem Begriff „bilingual“ für die Bezeichnung dieser Schulen, die den Unterricht in zwei Sprachen abhalten.¹

Pionierfunktion in der Bundesrepublik Deutschland hat und hatte die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg, zu der inzwischen eine Evaluation vorliegt (vgl. SANDFUCHS/ZUMHASCH 2002); mit mehreren Schulstandorten breiter angelegt sind die Schulversuche in Berlin (vgl. ZYDATIß 2000) und Hamburg (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2001). Außerdem gibt es in einigen Bundesländern einzelne bilinguale Schulen; zu einer spanisch-deutschen Klasse in Nürnberg liegt eine Untersuchung zum Schriftspracherwerb vor (vgl. KUPFER-SCHREINER 1996). Zur Evaluation des Modellversuchs Europaschulen Berlin liegen einzelne Arbeiten vor (vgl. GRAEFE-BENTZIEN 2001; ZYDATIß 2000); eine Evaluation der sorbisch-deutschen Schulen in Sachsen ist 2002 angelaufen; aus den Daten der Hamburger Evaluation wird im Folgenden berichtet.²

Der Vorteil bilingualer Modelle ist – auch wenn sie von ihrer Konstruktion her der multilingualen und multikulturellen Realität der meisten Klassen in Deutschland nicht entsprechen –, dass sie die besonderen sprachlichen Fähigkeiten der zweisprachigen Kinder einbeziehen und weiterentwickeln sowie gleichzeitig den einsprachig deutsch eingeschulerten Kindern das Lernen im Medium einer weiteren Sprache und damit auch den Erwerb von Basiskompetenzen in dieser Sprache ermöglichen.

2 Anlage der Untersuchung, Untersuchungsgruppe, Textkorpus

Die im Folgenden dargestellte Untersuchung geht von der theoretischen Prämisse aus, dass die schulische Förderung der Zweisprachigkeit wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg darstellt. Weiterhin wird die Entwicklung der Zweisprachigkeit an sich als wertvolles Ziel bewertet. Von daher werden in der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Schulversuchs nicht nur Zeugnisnoten ausgewertet und fachliche Kompetenzen anhand externer Evaluationsinstrumente erhoben, sondern im Kern geht es um eine Beschreibung der sprachlichen Entwicklung der Kinder im Deutschen und der jeweiligen Partnersprache im Kontext von Unterrichtsorganisation, didaktischen Bedingungen und schulischem Umfeld.

Die Evaluation der sprachlichen Produktionen von Grundschulkindern in bilingualen Lernkontexten beschreibt in gewisser Weise Neuland, da genau genommen keine Daten zur Zweisprachigkeitsentwicklung von Grundschulkindern mit den Partnersprachen Portugiesisch, Italienisch und Spanisch vorliegen. Von daher hat die wissenschaftliche Begleitung auch einen Teil Grundlagenforschung zu erbringen, weil die Auswertung nicht an bekannten und gesicherten Erwerbsmustern und –stufen entlang organisiert werden kann. Diese sind erst herauszufinden. Aus diesem Grund ergibt sich die Notwendigkeit eines disziplinübergreifenden Vorgehens, das spracherwerbstheoretische, linguistische und erziehungswissenschaftliche Zugänge verbindet. Die folgende Auswertung bedient

sich zwangsläufig eines vorrangig sprachwissenschaftlichen Erklärungsinventars an Begriffen und Methoden – ist aber von ihrer leitenden Perspektive her erziehungswissenschaftlich ausgerichtet: Es geht um Spracherwerb im Kontext von Bildungsprozessen. Zentral ist die Fragestellung nach dem Prozess der Entwicklung von Literalität zu Beginn der Grundschulzeit und ihre Bedeutung für die Organisation schulischer Lernprozesse.

Die Untersuchung ist ein Ausschnitt aus der wissenschaftlichen Begleitung der bilingualen Grundschulklassen in Hamburg; das Untersuchungsmaterial sind die Textproduktionen der Kinder einer Klasse, die in den beiden Sprachen Portugiesisch und Deutsch mit großen Anteilen von Teamteaching einer deutschen und einer portugiesischen Lehrerin alphabetisiert wurden. Die Texte der Kinder sind als freie Schreibproben zu einer Bildergeschichte mit sechs Einzelszenen („Katze und Vogel“, vgl. REICH 2000) gegen Ende des zweiten Schuljahres im Juni 2002 entstanden. Zum Inhalt der Geschichte³:

Der Flucht Vogel

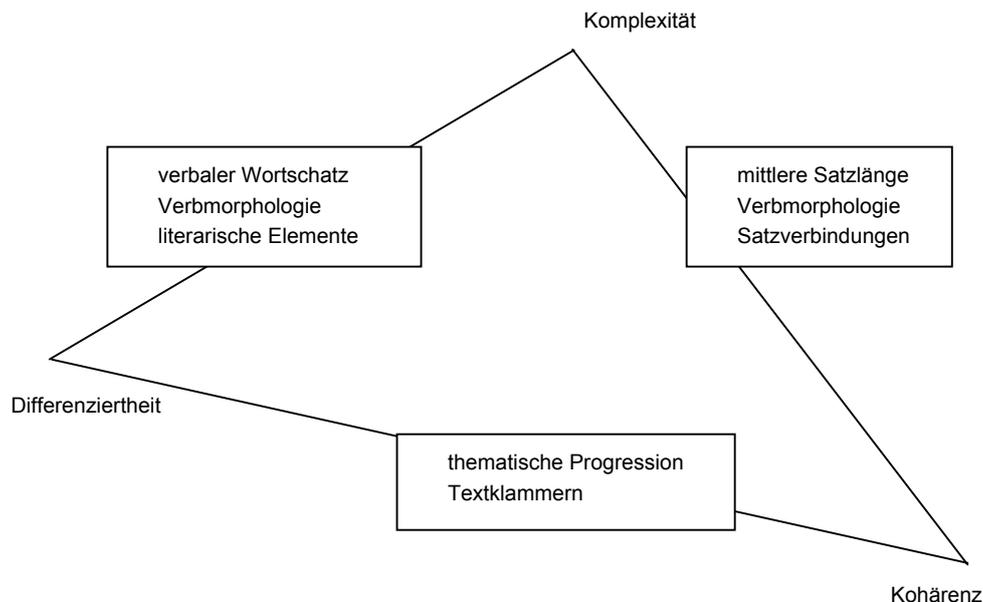
Die Katze spring sprang lauerte unter der Mauer und beobachtete einen Vogel namens Vöglein verrückt. Vöglein verrückt sang sehr schön und auch sehr traurig. Seine Melodien waren immer anders. Eines schönen Tages sprang spring sprang auf die Mauer weil sie Hunger hatte / das vöglein flog flüchtend auf den Baum / die Katze sprang hinterher / auf dem Baum dachte sie würde sie den Vogel schon kriegen. Doch als sie ihn fast hatte flog er im Sturzflug wieder runter von dem Baum und er hatte wieder seine Schöne alte gute Mauer (Heinz)

O gato e o passaro

Era uma vez um passaro que ganhava sempre e um gato que perdia sempre. Uma vez asustou-se porque o gato saltou em cima de um muro onde estava o passaro estava em cima. O passaro vuou em cima da arvore e o gato saltou a tras do passaro. O passaro pemsava que estava sózimo em cima da arvore, mas vio o gato. E vuou para baicho da arvore. O gato tinha medo de saltar para baich [baixo] e ficou em cima da arvore a chorar e o passaro cantou do muro (Miguel)

Durch die Vorgabe einer Bildergeschichte als Schreib Anlass ist der Aussagerahmen auf die Textsorte „Erzählen“ eingegrenzt; es werden also solcherart spezifische Elemente von Literalität sowie die Durchkreuzungen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit untersucht und auf ihre Funktion im Prozess der Literalisierung diskutiert. Die allgemeine Frage ist: Was konstituiert das Geschriebene als Text? Welche sprachlichen Mittel speisen die Textualität einer schriftsprachlichen Produktion und lassen die Struktur des ‚Gewebes‘ erkennen? – Dabei dienen als Leitperspektiven folgende Kriterien: Differenziertheit, Komplexität, Kohärenz. Die fortschreitende Entfaltung von Textkompetenzen in zwei Bildungssprachen wird m.E. entscheidend über diese Kriterien gesteuert. Für die Analyse wurden sie folgendermaßen operationalisiert: Die Differenziertheit des schriftsprachlichen Ausdrucks wird anhand einer Untersuchung des verbalen Wortschatzes, der Gestaltung des Verbs (insbesondere des Tempusgebrauchs) und literarischer Elemente erarbeitet, die Komplexität der Texte anhand der syntaktischen Fügungen und Satzergänzungen sowie eines Globalmaßes des mittleren Umfangs textueller Einheiten, die Kohärenz anhand einer Analyse der thematischen Progression und der Verwendung von Textklammern.⁴ Die Abbildung 1 zeigt zusammenfassend das konstruierte Untersuchungsmodell.

Abbildung 1: Untersuchungskonstrukt



Die Untersuchungsgruppe besteht aus 24 Kindern mit folgenden sprachlichen Hintergründen:⁵

- 7 einsprachig deutsch eingeschulte Kinder (= Gruppe A)
- 5 einsprachig portugiesisch eingeschulte Kinder (= Gruppe B)
- 3 zweisprachige Kinder, die zuhause eine andere Familiensprache sprechen (= Gruppe C)
- 9 zweisprachige Kinder mit den Sprachen Deutsch und Portugiesisch (= Gruppe D)

Das Textkorpus umfasst somit 48 Texte von elf Mädchen und dreizehn Jungen; eine Auswertung nach Geschlechtszugehörigkeit wird in diesem Beitrag nicht vorgenommen.

3 Befunde

3.1 „Katzes Futter“ und „Vogel Alarm“ – Textlänge und -komplexität

Die Auswertung der Texte ergab den voraussehbaren Befund, dass die bereits bei Einschulung in einer Sprache kompetenten Kinder in dieser bessere Ergebnisse erzielen als diejenigen, die erst mit dem Schulbeginn in den Spracherwerb hineingelangt sind. Immerhin aber ist auch festzustellen, dass alle Kinder in beiden Sprachen geformte Texte verfassen, in denen auch zielsprachlich komplette Sätze verwendet werden.

Bevor das anhand der zuvor skizzierten sprachlichen Bereiche differenziert vorgestellt wird, soll erst einmal ein Überblick über die Textproduktion der Kinder gegeben werden. In einem ersten Schritt wurden zunächst die Wörter gezählt⁶ und die Texte in textuelle (satzförmige) Einheiten zerlegt, um davon ausgehend den MLS (*mean length of sentence*)

zu errechnen.⁷ Die durchschnittliche Wortmenge pro satzförmiger Einheit ist ein Globalmaß für die Komplexität der Texte (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Übersicht über die Textproduktionen

	deutsche Texte			portugiesische Texte		
	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS
Summe	1537	230	–	1140	200	–
Mittelwert	64,04	9,58	6,73	47,5	8,33	5,48
niedrigster Wert	33	7	4,13	7	3	2,33
höchster Wert	103	14	8,56	98	14	9,89

Das Deutsche erweist sich als dominant in dieser Gruppe: Nicht nur der Umfang der Texte ist im Schnitt um ein Fünftel größer, auch die Mittelwerte sind durchweg höher als im Portugiesischen. Nun ist das an sich kein aussagefähiger Befund, da es sich um verschiedene Sprachen handelt, die mit unterschiedlichen Mitteln identische Inhalte zum Ausdruck bringen lassen. Dennoch sind die Unterschiede deutlich genug, sodass eine Dominanz des Deutschen behauptet werden kann – immerhin stehen auch nur fünf Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner der doppelt so hohen Anzahl für das Portugiesische gegenüber. Klarer Indikator für die Dominanz ist die Anzahl der Sätze – nur ein einziges Kind aus der Gruppe A liegt im Portugiesischen über dem Mittelwert, alle anderen deutlich darunter. Ebenso sprechen die MLS-Werte eine klare Sprache: Die deutschen Texte sind im Mittel komplexer als die im Portugiesischen.

Allerdings sind gerade für das Portugiesische die Mittelwerte angesichts der breiten Streuung wenig aussagefähig; immerhin überschreiten die Extremwerte im Portugiesischen die Werte im Deutschen sowohl nach unten wie nach oben: Die Leistungsunterschiede im Portugiesischen sind also wesentlich größer als die im Deutschen; damit ist allerdings nicht einfach das Spezifikum dieser einen Lerngruppe, sondern ein Spezifikum bilingualer Klassen zu erkennen, die nach dem zuvor beschriebenen Modell organisiert werden.

Für das Deutsche kann festgestellt werden, dass die Zweitsprachler nicht automatisch die schwächeren Ergebnisse erbringen. Es entfallen sowohl die niedrigste als auch die höchste Anzahl von Wörtern in die Gruppe der Kinder, die ohne Deutsch-Kenntnisse eingeschult wurden (Gruppe B). Ähnliches gilt für die Anzahl der Sätze: Das Kind mit der höchsten Wortzahl verwendet auch viele Sätze; die vier anderen der Gruppe B liegen zwar unter dem Mittelwert, ebenso aber auch elf Kinder der anderen drei Gruppen.

Der Blick auf den MLS als das vielleicht schärfste Globalmaß für die Textkomplexität der Kinder zeigt dann noch einmal Divergentes: Drei Kinder der Gruppe B liegen unter dem Mittelwert, aber zwei Kinder liegen deutlich darüber. Eine Beziehung zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem MLS im Deutschen liegt jenseits jedes Signifikanzniveaus.⁸ Selbst die Beziehung zwischen Rechtschreibrichtigkeit und der Gruppenzugehörigkeit liegt unter dem Signifikanzniveau. Das heißt: Die Leistungsstreuung im Deutschen geht nicht so sehr auf das Konto der zweisprachigen Kinder, sondern die Leistungen der Gruppen verteilen sich über das Leistungsspektrum der ganzen Lerngruppe; diese Tendenz konnte auch für die mündlichen Sprachproduktionen festgestellt werden (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2001).

In der Auswertung der portugiesischen Texte stellt sich das für die Gruppen der portugiesisch Kompetenten und der portugiesisch Lernenden – wie schon gesagt – anders dar:

Der Zusammenhang der Gruppenzugehörigkeit mit dem MLS liegt auf dem Signifikanzniveau ($r = .49$, $p < 0,05$); ebenso der Zusammenhang mit der Anzahl der Wörter ($r = .60$, $p < 0,05$); der Zusammenhang mit der Rechtschreibrichtigkeit ist interessanterweise weniger deutlich ($r = .38$, $p < 0,1$). Das bedeutet, dass die Portugiesisch lernenden Kinder zwar wesentlich weniger komplexe Texte verfasst haben, in ihrer Rechtschreibung aber nicht signifikant mehr Fehler produzieren als die portugiesisch kompetenten Kinder. Sie sind also anscheinend in der Lage, ihr Können in diesem sprachlichen Bereich aus dem Deutschen zu transferieren.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Einsprachig portugiesische Kinder lernen in bilingualen Klassen schneller Deutsch als einsprachig deutsche Portugiesisch – immerhin so schnell, dass nach zwei Schuljahren im Schriftlichen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Länge und Komplexität von textuellen Einheiten zu den mit Kompetenzen im Deutschen eingeschulten Kindern bestehen. Das ist allerdings auch weniger erstaunlich, wenn man bedenkt, dass sich der sprachliche Input des Portugiesischen für die Gruppen A und C weitgehend auf die Schule beschränkt, wohingegen die portugiesischen Kinder weiteren Input im Deutschen durch den Umgang mit den Mitschülern, Lehrerinnen und über andere lebensweltliche Kontakte, so auch in der Familie, erfahren.

3.2 „spring sprang lauerte“ – verbaler Wortschatz

Das Verb ist im Deutschen wie auch im Portugiesischen die organisierende Einheit sprachlicher Äußerungen. Der Umgang mit dem Verb ist zum einen in der Sprachentwicklung ein klarer Indikator für den Stand der jeweiligen Entwicklung (vgl. Apeltauer 1998; Reich 2000), zum anderen gilt das auch für die Grammatik (vgl. Weinrich 1993, S. 29). Das Verb ist ebenso die Schaltstelle der Dynamik in Äußerungen, der Motor der Performanz. Es strukturiert und generiert Zeitbezüge, Handlungszusammenhänge, die Beziehungen zwischen den Satzteilen, die thematische Entwicklung usw. Von daher ist die Untersuchung des Verbs nicht nur eine Frage des Wortschatzes, sondern bildet eine Klammer für die Analyse aller anderen sprachlichen Teilsysteme der Grammatik wie auch der Kommunikation.

Zunächst soll das Verb von der lexikalischen Seite her betrachtet werden. Der Grund dafür war die Annahme, dass der verbale Wortschatz weniger impuls- oder situationsabhängig sei als der nominale. Zwar ist bei der Arbeit mit Bildimpulsen auch eine höhere Frequenz der bildbezogenen Verben zu erwarten – gerade im Deutschen ist aber die Variationsmöglichkeit im verbalen Wortschatz deutlich höher als bei den Nomen. So verwenden die Kinder im Deutschen alle „Katze“, „Vogel“ und „Baum“; vergleichbar ist es in den portugiesischen Texten mit „gato“, „pássaro“ und „árvore“. Bei den Verben ist das aber anders: So kann der Vogel vor der Katze *fliehen*, er kann *wegfliegen*, *auf den Baum fliegen* usw. Die Verwendung der Verben scheint also eher eine Aussage über die Differenziertheit des Wortschatzes zuzulassen als die Sammlung von Nomen. In den mündlichen Sprachproben wird daher gesondert erhoben, in welchem Umfang die Kinder die auf dem Bild zu sehenden Gegenstände und Figuren benennen und wie umfassend und präzise sie die Vorgänge beschreiben. Von der ersten Aufnahme zur zweiten ließ sich für die hier im Weiteren vorgestellten Kinder eine Abnahme im Bereich der Benennungen feststellen, hingegen eine Zunahme der Präzision der Darstellung der Vorgänge, d.h. die Kinder haben sich stärker auf das Geschehen konzentriert.

Die Kinder präsentieren in den Schreibproben in beiden Sprachen unterschiedlich viele Verben: In den deutschen Texten sind es 90 types bei 298 tokens; die type-token-ratio (TTR) ergibt einen Wert von 0,301; im Portugiesischen sind es insgesamt 238 tokens bei 46 types; der TTR-Wert liegt bei 0,193. Allerdings verbietet es sich, die Werte direkt zu vergleichen, da das Deutsche insbesondere über die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Verblexemen mit trennbaren Präfixen und anderen Nachverben (z.B. ‚er geht nach Hause‘) eine höhere Variabilität zulässt. Von daher wurden zu Vergleichszwecken die verschiedenen Verben nach Lexemen zusammengefasst (z.B. ‚runterfliegen‘, ‚wegfliegen‘ = ‚fliegen‘); der TTR-Wert liegt dann für das Deutsche bei 0,214 – also nahe am Wert des Portugiesischen.

Für eine Analyse des verbalen Wortschatzes wird zunächst die Verteilung betrachtet. Dies erfolgt in zwei verschiedenen Zugängen: nach Häufigkeit und nach Verbreitung unter den Kindern. Dabei fällt für die Häufigkeit auf, dass die impulspezifischen Verben wie ‚fliegen‘, ‚singen‘ usw. deutlich höhere Frequenzen aufweisen. Insgesamt entfallen auf die impulspezifischen Verben in beiden Sprachen mit jeweils ca. 60% deutlich mehr als die Hälfte; das gilt sowohl für die types wie für die tokens.⁹ Es ist also festzustellen, dass auch der verbale Wortschatz beim Schreiben zu einem großen Anteil impulspezifisch ist. Von daher wird es sich lohnen, die Verben genauer anzusehen, die *nicht* impulspezifisch sind, um damit eher einen Blick in die Differenziertheit des kindlichen Wortschatzes zu erhalten. Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass sich der Wortschatz in beiden Sprachen in gleicher Weise präsentiert. Die Dominanz des Deutschen in der Lerngruppe ist lediglich an den höheren Frequenzen ablesbar; die Verteilung des Wortschatzes auf situationspezifische und auf situationsunspezifische Verwendung sind hingegen in beiden Sprachen vergleichbar.

Die Frequenz des Gebrauchs und die Verteilung unter den Kindern fällt bei den meisten Verben zusammen. Auffällige Abweichungen sind im Deutschen nicht zu erkennen; im Portugiesischen fällt allein das Verb ‚*estar a*‘ aus dieser allgemeinen Tendenz heraus: 15 Vorkommen werden von nur sechs Kindern produziert, also von einem Drittel der Gruppe. Es handelt sich bis auf eines ausschließlich um Kinder, die bereits mit Portugiesisch-Kenntnissen eingeschult wurden: drei der vier einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder sowie zwei zweisprachige. Die Verwendung von ‚*estar a*‘ plus Infinitiv als Ausdruck eines andauernden Vorgangs (‚Verlaufsform‘) – bzw. die von den Kindern im Schriftlichen nicht produzierte brasilianische Variante mit dem Gerundium (‚*está chorando*‘) – ist in der gesprochenen Sprache ein starker Indikator für den sicheren Erwerb der elementaren Strukturen des Portugiesischen bei zweisprachigen Kindern.

Wenn man die Ergebnisse nach Sprachen vergleicht, fällt auf, dass die Verben, die von der Mehrheit der Kinder verwendet werden, in beiden Sprachen die gleichen bzw. analogen sind: ‚singen‘, ‚fliegen‘, ‚sein‘, ‚springen‘. Das heißt, dass die Kinder einen gemeinsam verfügbaren Grundwortschatz gelernt haben, mit dem sie die Aufgabe bewältigen. Darüber hinaus sollen in Tabelle 2 die Ergebnisse nach den vorstehend beschriebenen Gruppen betrachtet werden, die nach Lage der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen gebildet wurden:

Tab. 2: Verbaler Wortschatz nach Ausgangslage bei Einschulung

			Anteil in %	Anteil an Verben im Deutschen in %	Anteil an Verben im Portugiesischen in %
einsprachig	deutsch	A	29	29	12,6
	portugiesisch	B	21	16	32,3
zweisprachig	mit anderer Familiensprache	C	12,5	14	7,6
	deutsch-portugiesisch	D	37,5	41	47,5

Tabelle 2 gibt die Anteile dieser Gruppen bei den Verben wieder: *Für das Deutsche* zeigt sich, dass die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder (Gruppe A) exakt den Wert erreichen, der ihrem Anteil an der Gruppe entspricht. Die einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder, bei denen es sich mit einer Ausnahme um Quereinsteiger in die erste Klasse handelt (Gruppe B), bleiben dagegen deutlich hinter ihrem prozentualen Anteil in der Klasse zurück. Werte deutlich über den jeweiligen Anteilen erreichen die zweisprachig eingeschulten Kinder; das betrifft sowohl die Kinder mit den Partnersprachen der bilingualen Klasse (Gruppe D) wie auch diejenigen, die in ihrer Familie noch eine andere Sprache sprechen (Gruppe C). Die zweisprachigen Kinder verwenden in ihren Texten also mehr Verben als die anderen; ihr verbaler Wortschatz erscheint differenzierter als der der (einsprachigen) Gruppen A und B.

Im Portugiesischen liegen die einsprachig portugiesisch und die zweisprachig eingeschulten Kinder deutlich über ihrem prozentualen Anteil in der Gruppe. Auffällig ist bei den beiden Gruppen, die dem Portugiesischen erst in der Schule begegnet sind (A und C), dass wieder die Zweisprachigen, die zuhause eine weitere Sprache verwenden, im Vergleich mehr Verben verwenden als die einsprachig deutschen. Damit bestätigen sich mehrfache Beobachtungen in diesen bilingualen Klassen, dass diese Gruppe von Kindern beim Erwerb einer dritten Sprache Eingangsvorteile aufgrund ihrer Erfahrungen mit zweisprachigem Aufwachsen auch im Schriftspracherwerb ausspielen kann (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003; HANSEN 2001).

Wenn nach der Spezifik der Verben geschaut wird, lässt sich ein bei der Vertextung der Geschichte realisierter Grundwortschatz abbilden.¹⁰ Betrachtet man nun den realisierten nicht impulsspezifischen Grundwortschatz in beiden Sprachen, fällt deutlich auf, dass sich darin die Gruppen der Einsprachigen deutlich von den anderen unterscheiden lassen: Im Deutschen wird dieser allgemeine Grundwortschatz von Kindern der Gruppe B fast nicht verwendet; von jeweils nur einem der einsprachig portugiesisch eingeschulten Kindern werden die Verben ‚sein‘, ‚sehen‘ und ‚wollen‘ verwendet. Ein analoges Bild lässt sich im Portugiesischen erkennen: Von den sieben sowie den drei Kindern mit anderen Familiensprachen ohne Portugiesischkenntnisse eingeschulten Kindern (Gruppen A und C) verwendet keines ‚estar‘, ‚ficar‘, ‚querer‘ (‚wollen‘) und ‚ir‘ (= ‚gehen‘); eines ‚estar a‘, zwei ‚ver‘ (‚sehen‘) und drei ‚ser‘ (= sein). Den Kindern fehlt es am Ende des zweiten Schuljahres also deutlich an einem Wortschatz mit Verben mit eher allgemeiner Bedeutung und großer Reichweite, der eine wichtige Grundlage bildet, um in einer Vielzahl kommunikativer Situationen bestehen zu können; immerhin decken diese wenigen Verben 34% aller Vorkommen ab.

Andererseits wird damit deutlich, dass Kinder in bilingualen Klassen den Wortschatz zum überwiegenden Teil von Anfang an situations- oder themenspezifisch erwerben; darin dürfte ein Unterschied zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb liegen. Es ist in den vorliegenden Schreibproben – wie auch in den erhobenen Sprechproben – deutlich erkennbar, dass die Wortschatzentwicklung der Kinder deutlich vom schuli-

schen Input geleitet wird. Immerhin verfügen fast alle über die tierspezifischen Bewegungsarten; auffällig ist auch die hohe Frequenz des Verbs ‚pular‘ (‚hüpfen‘) bei den Kinder der Gruppen A und C; dieses wird sogar überwiegend von ihnen verwendet und nicht von den beiden Gruppen, die bereits über sprachliche Kompetenzen im Portugiesischen bei Schuleintritt verfügten. Es handelt sich aber um ein Verb von höherer semantischer Spezifität als ‚voar‘ (‚fliegen‘) und ist auf grundschultypischen Lernstoff zurückzuführen.

Bei den sprachkompetenten Kinder der anderen Gruppen lassen sich hinsichtlich der Verteilung des Grundwortschatzes keine augenscheinlichen Unterschiede feststellen; die deutlichen Unterschiede bestehen ausschließlich zwischen den Gruppen, die ohne entsprechende Sprachkenntnisse eingeschult wurden.

3.3 „Der Kater sagte m m m leker“ – Verbmorphologie

Für die Bildung von Literalität ist nicht nur ein differenzierter Wortschatz von Bedeutung, sondern mindestens ebenso die strukturierte Verfügung über diesen Wortschatz. Ausgehend von der zentralen Bedeutung der Verben wird im Folgenden die Gestaltung der Verben betrachtet. Bereits in den mündlichen Sprechproben des ersten Schuljahres war deutlich erkennbar, dass die sprachkompetenten Kinder weitgehend über die Grundstrukturen der Verbflexion in beiden Sprachen verfügen; Ausnahmen davon sind lediglich für die jeweils einsprachig eingeschulten Kinder festzustellen: Die Kinder ohne Portugiesisch-Kenntnisse sind nur ansatzweise in der Lage, frei zu sprechen und satzförmige Gebilde mit verbalen Bestandteilen zu formulieren; in einzelnen Fällen gelingen einfache und kurze Sätze im Präsens. Es überwiegen allerdings nominale Bezeichnungen von Bildinformationen; die Versprachlichung von Vorgängen gelingt nur wenigen und dann ansatzweise. Die Kinder, die Deutsch erst in der Schule lernen, sind dabei weiter: Sie präsentieren bereits Sätze und lassen darin erkennen, dass sie die grundlegenden Strukturprinzipien der deutschen Sprache verstanden haben: die Zweiteiligkeit des Verbs mit der Trennung von Präfixen, das Phänomen der Inversion in Fragen und in mit adverbialen Ergänzungen beginnenden Aussagesätzen. Außerdem verwenden sie – wenngleich mit Unsicherheiten – neben dem Präsens auch das im Deutschen zweiteilige Perfekt.

Im Schriftlichen lässt sich Vergleichbares beobachten: Das System kann in seinen Grundsätzen als erworben gelten. Ich konzentriere mich daher auf die Tempora, die für das Erzählen einer Geschichte von besonderer Bedeutung sind. Vor allem ist es aufschlussreich, ihre Entfaltung im Schriftlichen genauer zu untersuchen, da die Funktionen der Tempora im Mündlichen und Schriftlichen nicht unterschiedlich sind, wohl aber die Konventionen ihrer Verwendung. Die Texte der Kinder zeigen in dieser Hinsicht ein vielleicht unerwartetes Bild: In beiden Sprachen dominieren die Vergangenheitstempora.

Für das *Portugiesische* scheint das weniger auffällig, denn auch in den mündlichen Sprechproben der in dieser Sprache kompetenten Kinder werden die Vergangenheitstempora häufig verwendet. Da Untersuchungen zum Tempusgebrauch beim Erzählen von Geschichten im Portugiesischen m.W. nicht vorliegen, kann ggf. eine Untersuchung für das strukturell ähnlich organisierte Spanische herangezogen werden, die die Dominanz der Vergangenheitstempora im mündlichen Erzählen jüngerer Kinder erwies (vgl. SÉBASTIÁN/SLOBIN 1994). Diese Dominanz der Vergangenheitstempora – insbesondere des einfachen Perfekts (pretérito perfeito simples) und des Imperfekts (pretérito imperfeito) – lässt sich in

den mündlichen Sprechproben derselben Kinder, die die Geschichte von „Katze und Vogel“ als Schreibvorlage hatten, ebenfalls feststellen.

In den schriftlichen Texten ist die Bevorzugung des Erzählens in der Vergangenheit deutlich erkennbar: Zwar erhält das Präsens (*presente*) mit 75 Vorkommen – das sind 38% – die höchste Zahl als Einzeltempus, zusammen genommen sind mit 111 Vorkommen in der Vergangenheit – davon 52 im Imperfekt¹¹ und 59 im einfachen Perfekt – die Vergangenheitsformen neben 12 unflektierten Formen mit 56% häufiger. Das zusammengesetzte Perfekt (*pretérito perfeito composto*) wird übrigens weder im Mündlichen noch im Schriftlichen verwendet.

Der Blick auf das *Deutsche* ergibt einen allerdings auffälligen Befund: Auch in dieser Sprache dominieren die Vergangenheitsformen mit insgesamt 64% der Vorkommen bei 34% im Präsens noch ausgeprägter als in den portugiesischen Texten; dabei ist die Dominanz des Präteritums mit immerhin 52% noch einmal besonders hervorzuheben. Im Mündlichen dominiert hingegen das Präsens – das gilt für die Kinder dieser Klasse und entspricht auch den Ergebnissen vergleichbarer Untersuchungen zum mündlichen Erzählen (vgl. BAMBERG 1994).

Was kann daraus geschlossen werden? – Die Antwort auf diese Frage ist m.E. überaus aufschlussreich für eine Vermessung von Literalität: Die Kinder markieren im zweiten Schuljahr einen klaren Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen, d.h. sie wählen für die schriftliche Gestaltung die eher an der Schriftsprache ausgerichtete Tempuskonvention. Sie reproduzieren damit ein Muster literaler Kultur, wie es später als Textsorte in der Schule explizit eingeübt wird (Nacherzählung). Diejenigen Kinder, die die erzählende Präteritalform als dominantes Tempus im zweiten Schuljahr spontan verwenden – wohlgerne zu einem Zeitpunkt, zu dem der Schriftspracherwerb noch am Anfang steht –, haben damit bereits eine bedeutende Hürde genommen, die für viele Schüler zu einem späteren Zeitpunkt eine nicht unbeachtliche Hürde darstellt. Es ist daraus zu schließen, dass die Verwendung des Präteritums als dominantem Erzähltempus ein wichtiger Indikator für das Eindringen des Kindes in die Kultur der Literalität und einen differenzierten Zugang zu Textsorten darstellt. Offen bleibt allerdings, inwieweit das der Schule oder den literalen Erfahrungen im Elternhaus kausal zuzuordnen ist; wahrscheinlich sind beide Institutionen in dieser Hinsicht einflussreich. In jedem Fall ist festzuhalten, dass die Kinder eine schriftsprachliche Erzählform aus ihren Vorerfahrungen heraus in erste freie Texte übertragen, ohne dass das gesondert eingeübt worden wäre. Literalität beginnt somit nicht mit dem Schreiben- und Lesenlernen, sondern bereits vorher.

Es schließt sich die Frage nach dem Zusammenhang dieses Ergebnisses mit den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder an, die Frage also, ob ggf. in den sprachlichen Voraussetzungen ein Vorsprung der einsprachig deutschen Kinder gegenüber den anderen entdeckt werden kann. Das würde angesichts des Scheiterns vieler zweisprachiger Kinder an der von der Schule geforderten Literalität nicht verwundern. Für die hier untersuchte bilinguale Klasse gilt das nur bedingt: Von den insgesamt 24 Kindern, die das Präteritum als Normalform des schriftlichen Erzählens verwenden, sind es sechs der sieben einsprachig deutsch eingeschulten (Gruppe A) und acht der 13 Zweisprachigen (Gruppen C und D). Die übrigen zehn Kinder zeigen keine ausgeprägte Dominanz bei der Wahl der Tempora; in erster Linie verwendeten je ein Kind der Gruppen A, C und D sowie vier der einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder (Gruppe B) das Präsens.

Im *Portugiesischen* ist das Bild weniger eindeutig: Zwar dominieren auch hier – wie oben berichtet – die Vergangenheitsformen; allerdings ist die Verteilung nach den

Sprachgruppen weniger aussagefähig: Die Kinder, die ohne Kenntnisse dieser Sprache eingeschult wurden (Gruppe A) verwenden bis auf drei Vorkommen das Präsens; die drei Imperfektbildungen gehen allein auf das Konto der Märcheneingangsformel „*era uma vez*“. Es ist davon auszugehen, dass es sich dabei nicht um eine grammatikalisierte Verbform handelt, sondern um ein lexikalisches Phänomen, d.h., die Kinder verwenden den Ausdruck als Ganzen ohne ein grammatisches Wissen um die Flexion von *ser* („sein“). Bei den im Portugiesischen kompetenten Kindern hingegen ist das durchaus nicht ein schlichtweg feststehender Ausdruck, sondern eröffnet – übrigens ebenso wie im Deutschen – als Eröffnung der Zeitperspektive ‚Geschehen in der Vergangenheit‘:

Era uma vez um pássaro que ganhava sempre e um gato que perdia sempre (Miguel).

Es war einmal ein bunter Vogel, der die ganzen Tage von einer Katze gejagt wurde (Karl).

Zwei der drei Kinder, die im Portugiesischen die literarische Eingangsformel verwenden, wachsen mit einer anderen Familiensprache auf (Gruppe C); beide präsentieren diese Formel auch im Deutschen. Von daher kann für diese auf ein übersprachliches Textbewusstsein für die Standardisierung des Erzählens geschlossen werden. Die Öffnung zum Präteritum nach dieser Formel wird lediglich von einem Kind der Gruppe B im Deutschen nicht vollzogen, das danach neben dem Präsens und einer infiniten Verform überwiegend das Perfekt gebraucht.

3.4 „*O gato que o pássaro que*“ – Satzverbindungen

Für die Kohärenz von Texten ist die Verknüpfung der einzelnen textuellen Einheiten von besonderer Bedeutung. Die Analyse der Texte konnte zeigen, dass alle Kinder in beiden Sprachen dahin tendieren, über Konjunktionen Kohärenz herzustellen. In beiden Sprachen überwiegen die konjunkional verknüpften Sätze. Im Portugiesischen ist das Verhältnis von verknüpften zu unverknüpften Sätzen 106 : 73; im Deutschen 139 : 82. Dabei ist eine breite Vielfalt zu beobachten. Die einfachste Variante ist der Typ mit unverbundenen Hauptsätzen, wie ihn Antonia (Gruppe A) am Anfang ihres Textes verwendet:

die Katze sit ein vogel. der vogel singt ein lid. der vogel ist von der mauer runder gefalen. der vogel fliegt aufen Baum die Katze fer sucht auf den Baum zu Kletan [...]

Dieser Typus taucht in Reinform allerdings bei keinem Kind auf; auch Antonia verknüpft im Weiteren mit reihenden Markierungen wie „*und*“, und „*da*“. Solcherart Reihungen mit „*und/e*“ oder auch mit „*und dann/e depois*“, werden in beiden Sprachen ungefähr gleich häufig verwendet. Einige Kinder nutzt auch adversative Reihungen mit „*doch*“ oder „*aber/mas*“; es handelt sich dabei ausschließlich um in der jeweiligen Sprache kompetente Kinder.

Auch die hypotaktischen Verknüpfungen mit unterordnenden Konjunktionen werden von einer Reihe von Kindern verwendet. Wie auch im Mündlichen wird im Deutschen die Konjunktion „*weil*“ mit vier Vorkommen am häufigsten verwendet; daneben verwenden die Kinder auch „*dass*“, „*wenn*“, kausales „*da*“, „*als*“, „*wie*“, „*bis*“ sowie Relativsätze und erweiterte Infinitive; im Portugiesischen wird mit vier Vorkommen am häufigsten die Zeitmarkierung „*quando*“ verwendet; gefolgt von kausalen Verknüpfungen („*porque*“, „*como*“), dem den Komplementsatz öffnenden „*que*“ und dem finalen „*para*“; außerdem gibt es einige Relativsätze. Tabelle 3 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tab. 3: Satzverbindungen

	Deutsch				Portugiesisch			
	Anzahl Kinder	niedrigster Wert	höchster Wert	Mittelwert	Anzahl Kinder	niedrigster Wert	höchster Wert	Mittelwert
ohne Konjunktion	22	0	8	3,42	20	0	11	3,04
reihende Konjunktion	21	0	12	3,71	17	0	11	3,42
adversative Verknüpfung	10	0	4	0,92	7	0	3	0,38
hypotaktische Verknüpfung	15	0	5	1,17	6	0	4	0,63
Verhältniswert ¹²	24	2	3,75	2,93	24	2	3,67	2,68

Wie schon in den anderen Bereichen ist zu erkennen, dass das Deutsche in der gesamten Lerngruppe dominant ist; in allen Kategorien liegen die Werte höher. Dem niedrigeren Mittelwert für die unverknüpften textuellen Einheiten kommt keine besondere Bedeutung zu; er resultiert aus der höheren Textmenge der deutschen Texte. Ansonsten sind die Ergebnisse in den beiden Sprachen nicht zu vergleichen, da die Ergebnisse des Deutschen im Gegensatz zu denen des Portugiesischen nicht mit der Gruppenzugehörigkeit korrelieren.¹³ Das bedeutet, dass die sprachlichen Voraussetzungen für die Ergebnisse in der syntaktischen Kohärenz im Deutschen keine oder nur eine geringe Rolle spielen. Hingegen lässt sich im Portugiesischen eine klare Linie zwischen den portugiesisch kompetent eingeschulten Kindern und denen ohne Portugiesisch-Kenntnissen erkennen. Die Verknüpfungsdichte ist signifikant unterschiedlich.

Es soll aber abschließend zu diesem Aspekt noch einmal betont werden, dass alle Kinder zumindest ansatzweise Verknüpfungen in beiden Sprachen präsentieren. Sie lassen demnach alle eine Grundlage für die Herstellung zusammenhängender Texte erkennen – auch wenn die Leistungsstreuung hoch ist, wie die oben ausgewiesenen Angaben für die jeweils niedrigsten und höchsten Werte zeigen.

3.5 „die schon lange feinde waren“ – Ergänzungen

Ein bedeutsamer Hinweis auf die Differenziertheit und Komplexität sprachlicher Darstellung ist die Verwendung von Ergänzungen im Satz; diese werden in ihrer Wertigkeit (Valenz) vom Verb gesteuert und geben Aufschluss über die Aktanten – in diesem Fall Katze und Vogel –, die weitere Präzisierung des Geschehens sowie dessen raum-zeitlicher Anordnung. Für die Vertextung der Geschichte sind diese Funktionen mit folgenden Satzgliedern von den Kindern realisiert worden.¹⁴

- Aktanten: Subjekt, direktes, indirektes und reflexives bzw. reziprokes Objekt¹⁵
- Präzisierung des Geschehens: Adverbien, Präpositionalobjekte
- raum-zeitliche Gliederung des Geschehens: Adverbien, Präpositionalobjekte, Tempus¹⁶

Im Vergleich zu den mündlichen Sprechproben ist die höhere Anzahl an Ergänzungen in den schriftlichen Texten in beiden Sprachen unübersehbar; die Kinder verwenden im zweiten Schuljahr eine im Schriftlichen bereits erkennbar komplexere Sprache als im Mündlichen.

Wieder ist die Dominanz des Deutschen im Umfang der absoluten Zahlen deutlich zu erkennen (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Ergänzungen

	deutsche Texte	portugiesische Texte
Subjekte ¹⁷	228	190
Adverbien	81	40
direkte Objekte	48	38
se / sich	11	11
indirekte Objekte	3	0
Präpositionalobjekte	92	81
Summe	463	360

Daneben kann aber festgestellt werden, dass die Verteilung im Hinblick auf die Frequenzen in beiden Sprachen ähnlich ist – mit einem Unterschied: Es fällt der deutlich höhere Gebrauch an Adverbien im Deutschen und die in Relation dazu häufigere Verwendung von mit Präpositionen gebildeten Ergänzungen im Portugiesischen auf. Grund dafür ist ein Spezifikum einiger portugiesischer Präpositionen, im Deutschen adverbial zum Ausdruck zu bringende Raum-Lage-Propositionen zu kombinieren. Das betrifft in den vorliegenden Texten die Präpositionen ‚*atras de*‘ (‚hinter‘) ‚*em cima de*‘ (‚auf‘), ‚*para cima de*‘ (‚oben hin auf‘) und ‚*para baixo de*‘ (‚nach unten zu‘)¹⁸ Diese kombinierten Präpositionen werden seltener und ausschließlich von im Portugiesischen kompetenten Kindern verwendet; hingegen werden ‚*para*‘ (‚nach‘) von 16 und ‚*em*‘ (‚in, an, auf‘) von 13 Kindern zur genaueren Lokalisierung des Geschehens herangezogen; lediglich zwei von zehn Kindern der Gruppen A und C verwenden überhaupt keine Präpositionalphrasen.¹⁹ Für die Gruppen B und C lassen sich keine auffälligen Unterschiede hinsichtlich der Verteilung feststellen. Eine ‚Umverteilung‘ der kombinierten Präpositionen zu den Adverbien ergibt dann insgesamt ein vergleichbares Verhältnis der Ergänzungen in beiden Sprachen. Die Kinder realisieren also die Unterschiede zwischen den Sprachen in der Art und Weise ihres Schreibens.

Kein oder nur ein Adverb verwenden in beiden Sprachen vor allem die Kinder, die erst mit Schuleintritt begonnen haben, die jeweilige Sprache zu lernen. Im Portugiesischen sind es alle bis auf ein Kind, das mit drei Adverbien sogar über dem Durchschnitt der Gesamtgruppe (1,7) liegt. Im Deutschen ist es ebenfalls nur ein Kind der Gruppe B, das Adverbien verwendet – ebenfalls mit einer Anzahl von neun deutlich über dem Durchschnitt von 3,4. Insgesamt gesehen scheint der Adverbgebrauch in dieser Altersgruppe für sich genommen kein aussagekräftiger Indikator für das schriftsprachliche Vermögen zu sein. Vergleichbares gilt ebenso für das direkte Objekt und die Reflexivpronomina; das indirekte Objekt kann vollkommen vernachlässigt werden: Es kommt im Portugiesischen überhaupt nicht und im Deutschen nur drei Mal zum Einsatz.

3.6 „und das war das Ende“ – Themenentfaltung im Erzählen

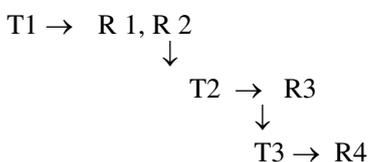
Für die Einschätzung der Kohärenz von Texten ist nicht allein die Verbindung von Sätzen, sondern auch die Entfaltung der Themenführung – in diesem Fall die Dynamik der Erzählung – von Bedeutung. Zu diesem Zweck wurden die Texte einer Thema-Rhema-Analyse unterzogen, um auf diese Weise das Gewebe der Erzählung und die von den Schreibern hineingelegte Dynamik freizulegen. Dabei wurde zum einen auf die Entwicklung des Themas durch jeweils neue Prädikationen geachtet sowie auf Textklammern, d.h. die Wiederaufnahme von thematischen Elementen. Textklammern erzeugen eine Spannung, die die einzelnen Einheiten zusammenhält; sie können als Binnenklammern oder als Rahmenklammern sowie als formale oder thematische Klammern²⁰ auftauchen. Die kohärenzstiftende Wirkung von Textklammern und die Dynamik der Progres-

sion stehen in einem m.E. komplementären Verhältnis zueinander: Je dynamischer im Text das Geschehen entwickelt wird, desto häufiger lassen sich Klammern vorfinden; sie halten das Geschehen zusammen und ‚bändigen‘ die Dynamik.

In der Literatur werden verschiedene Typen der thematischen Progression unterschieden (vgl. z.B. SOMMERFELD/STARKE 1998, S. 273f.). Bei der einfachen linearen thematischen Progression wird die Prädikation (Rhema) zum neuen Thema, dem dann wieder eine neue Prädikation zugeschrieben wird; das lässt sich z.B. bei Heinz beobachten:

Die Katze (Thema 1) → spring sprang lauerte unter der Mauer (Rhema 1) → und beobachtete einen Vogel namens Vöglein verrückt (Rhema 2). → Vöglein verrückt (Thema 2) → sang sehr schön und auch sehr traurig (Rhema 3). → Seine Melodien (Thema 3) → waren immer anders (Rhema 4).

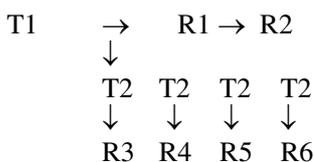
Der Textabschnitt lässt sich folgendermaßen modellieren:



Der zweite Typus ist die Thema-Rhema-Kette mit durchgehendem Thema, dem dann immer neue Rhemata zugeschrieben werden; es handelt sich weniger um eine thematische als um eine subjektbezogene Progression; ein Beispiel dafür liefert Joaquín:

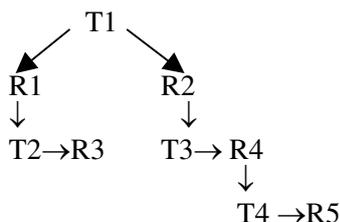
Es war ein mall (Thema 1) → eine schöne Katze (Rhema 1) → und eine Vogel (Rhema 2). → und die Katze (Thema 2) → hat ge Fresen der Vogel (Rhema 3). → und dan der Katze (Thema 2) → geren {gehen} in Baum fon Frese der Vogel (Rhema 4). → und die Katze (Thema 2) → hat gesäte Miau-miau Komm zuritke (Rhema 5) → und die Katze (Thema 2) → hat gäschaftit geren na oben en dem Baum (Rhema 6).

Die modellierte Form dieser subjektbezogene Konnexion sieht folgendermaßen aus:



Ein dritter Typ ist genaugenommen ein Subtyp des ersten: die sich verzweigende thematische Progression; ausgehend von einem Oberthema – von den Kindern häufig über die Märcheneingangsformel „es war einmal“ realisiert – werden die beiden Akteure Katze und Vogel als Folgethemen unterschieden. Diesen Typ präsentiert Lena (Gruppe C) am Anfang ihres portugiesischen Textes:

Éra uma vez um gato e um passadinho um gato cham-se Jeri e um passadinho chama-se Tom. O Tom kanta [...]



Sowohl bei den beiden Typen der thematischen Progression wie bei der subjektbezogenen Konnexion handelt es sich um *Idealtypen*; für die obigen Beispiele konnten nur Textausschnitte herangezogen werden. Alle deutschen Texte bestehen aus Mischformen dieser beiden; im Portugiesischen lassen zwei Texte eine reine subjektbezogene Progression erkennen. Dennoch lassen sich verschiedene Typen mit verschiedenen Mischungsverhältnissen identifizieren; aufgrund der Analyse hat sich für die vorliegenden Texte allerdings ein weiteres Differenzierungskriterium herausgeschält, das eine große Bedeutung für die Textgestaltung und Progression des Geschehens spielt: Alle Kinder verwenden die subjektbezogene Progression, die meisten als dominantes Schema; allerdings bezieht sich die Progression bei vielen auf zwei Subjekte, was durch die Bildgestaltung und die Aufteilung der Aktionen für Katze und Vogel nahegelegt ist; von daher lässt sich die subjektbezogene Progression, die an *einem* Subjekt orientiert ist, von einer Progression mit alternierenden Subjekten unterscheiden. Nach Lage der Auswertung wurden folgende Typen²¹ gebildet:

- A rein subjektbezogene Progression mit einem durchgehenden Subjekt als Thementräger
- B1 rein subjektbezogene Progression mit alternierenden Subjekten als Thementräger
- B2 überwiegend subjektbezogene Progression mit Anteilen thematischer Progression und alternierenden Subjekten als Thementräger
- B3 überwiegend subjektbezogene Progression mit Anteilen thematischer Progression und alternierenden Subjekten als Thementräger und Elementen der Verzweigung
- C gleichmäßige Verteilung subjektbezogener Progression und thematischer Progression
- D1 überwiegend thematische Progression
- D2 überwiegend thematische Progression mit Elementen der Verzweigung

Tabelle 5 gibt eine Übersicht der Ergebnisse der Progressionsanalysen nach einzelnen Typen und Zugehörigkeit der Kinder zu den genannten Gruppen. Danach ist festzustellen, dass auch in diesem Bereich der Entfaltung des Erzählens als einer Koordinierung von Dynamik und Kohärenz in beiden Sprachen kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den sprachlichen Voraussetzungen und der präsentierten Textkompetenz festzustellen ist.

Tab. 5: thematische Progression nach Gruppen und Typen

	deutsche Texte					portugiesische Texte				
	A N = 7	B N = 5	C N = 3	D N = 9	Σ N = 24	A N = 7	B N = 5	C N = 3	D N = 9	Σ N = 24
A	–	–	–	–	0	1	–	–	–	0
B1	–	–	–	1	1	1	–	1	1	3
B2	4	3	–	4	11	4	3	–	4	11
B3	–	2	2	–	4	–	1	1	–	2
C	2	–	1	2	5	1	1	1	1	4
D1	1	–	–	2	3	–	–	–	1	1
D2	–	–	–	–	0	–	–	–	2	2

Mit der Einteilung der Typen sind auch Qualitätsunterschiede der Texte verbunden: Der eine Text des Typus A ist der bei weitem am wenigsten geformte. Dieser sowie die Texte des Typus B1 wirken insgesamt nicht dynamisch, sondern mechanisch in der Abfolge der Aktivitäten von Katze und Vogel, die nicht weiter auf einander bezogen werden. Erst die Kombination von subjektbezogener und thematischer Progression, wie sie von der Mehrheit der Kinder verwendet wird, bringt die Dynamik des Geschehens zum Ausdruck, wobei noch einmal ein deutlicher Unterschied der Texte der Typen B2 und B3 zu den Typen C und D besteht; qualitative Unterschiede sind zwischen letzteren sind genau genommen

nicht mehr systematisch herauszuarbeiten. Ein deutlicher Zusammenhang besteht nach meiner Einschätzung auch zwischen der Textlänge und den komplexeren Progressionstypen sowie den höherwertigen Typen und der Verwendung von abhängigen Nebensätzen. An dieser Stelle greifen die Kompetenzen in den Bereichen Satzbildung und thematische Progression ineinander. Die genauere, auch statistisch abgesicherte Untersuchung solcher Zusammenhänge wird aber erst eine umfangreichere Stichprobe leisten können, d.h. wenn die entsprechenden Ergebnisse aus den Klassen mit den Partnersprachen Italienisch und Spanisch vorliegen.

3.7 „Era uma vez“ – Elemente von Literarität

Mechthild DEHN (vgl. 1999) hat in ihren Untersuchungen die bereits in frühen Texten von Grundschulern vorfindbaren Elemente literarischer Gestaltung herausgearbeitet. Ihre Funde veranlassten sie dazu, „Literarität“ als eigenständiges Merkmal von Textkompetenz anzunehmen; dieses Ergebnis kann mit der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden. Allerdings lässt sich das nicht bei allen Kindern finden; und außerdem variieren die verschiedenen Elemente deutlich von Kind zu Kind. Insgesamt gesehen scheint eine gewisse Abhängigkeit von einer allgemeinen Textkompetenz vorhanden zu sein, d.h. mit steigender Qualität der Texte steigt auch der Anteil an literarischen Elementen. Das aber ist unabhängig von der Sprache, d.h. Kinder, die in einer Sprache solche Elemente verwenden und damit die Textualität ihrer schriftlichen Produktion steigern und gegen die gesprochene Sprache abgrenzen, tendieren dazu, das auch ggf. in der schwächeren Sprache zumindest ansatzweise zu versuchen. Es verweist dann das Auftauchen solcher Elemente in einem sprachlich schwachen Text bei zweisprachigen Kindern auf eine ausgeprägte Textkompetenz in der Erstsprache.

Es wurden wieder alle Vorkommen gesammelt und klassifiziert. Eine Übersicht gibt die Tabelle 6.

Tab. 6: Elemente literarischer Erfahrung

	deutsche Texte					portugiesische Texte				
	A N = 7	B N = 5	C N = 3	D N = 9	Σ N = 24	A N = 7	B N = 5	C N = 3	D N = 9	Σ N = 24
Überschrift	6	4	2	8	20	4	2	1	6	13
<i>Es war einmal</i>	2	1	3	1	7	2	1	1	2	6
<i>Eines Tages</i> usw.	2	1	–	2	5	–	–	–	1	1
Direkte Rede, inneres Sprechen	1	2	–	2	5	–	–	–	2	2
Gestaltung des Beginns	–	1	–	1	2	–	1	–	3	4
Gestaltung des Endes	1	3	1	1	5	1	2	–	–	3
Motivation	–	–	–	2	2	–	3	–	4	7
Vorgeschichte	–	–	–	3	3	–	–	–	–	–
Stilmittel	3	–	–	2	5	–	–	–	–	–
Personalisierung	1	–	1	1	3	1	–	1	1	3
Textklammer	2	–	1	6	9	1	2	–	5	8
Wechsel Erzählhaltung	–	–	1	–	1	–	1	–	–	1

Im Vergleich der Sprachen ist der durchschnittlich höhere Gestaltungsgrad des Deutschen erkennbar; wie in den anderen Bereichen erweist sich das Deutsche auch in diesem Gestaltungsbereich als dominant, das gilt zum einen für *formale Mittel* wie die Verwendung einer Überschrift und von erzähltypischen Phrasen, die häufig auch eine zeitlich ent-

spannte Darstellung im Präteritum bzw. Imperfekt ankündigen: „*Eines schonen Tages sprang[...]*“ (Heinz), „*Eines morgens an einem ruigen tag gang der Kather Moriz nach trausen spielen* (Larissa), „*eines tages kamm der Katze eine Ide den Vogel zu fresen*“ (Miguel), „*Uma vez asustou-se porque o gato saltou em cima de um muro onde o pássaro estava em cima*“ [‘Einmal hat er sich erschreckt, weil die Katze oben auf die Mauer gesprungen ist, wo der Vogel oben drauf war‘ (Miguel)].

In beiden Sprachen fast gleich oft vertreten ist die märchentypische Eingangsformel *es war einmal/era uma vez*; auf die bereits an früherer Stelle eingegangen wurde. Diese wird auch von den beiden Kindern der Gruppe A in beiden Sprachen verwendet. Das lässt den Schluss zu, dass sich solche Formeln gut übertragen lassen, auch unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau. Auf diese Weise können die Kinder auch ihre Textkompetenz zum Einsatz bringen, wenn die grammatische Gestaltung des Textes noch fehlerhaft und die sprachlichen Ausdrucksmittel eingeschränkt sind.

Eine Reihe von Kindern verwendet *direkte Rede* zur Darstellung des Singens des Vogels, aber auch für eine Art inneren Sprechens, so wenn sich die Katze „*m m m leker ein vogel*“ denkt. Die direkte Rede scheint von den Kindern weniger zur Entlastung der morphosyntaktisch komplizierteren indirekten Rede eingesetzt zu werden, sondern dient der Dramatisierung oder Verlebendigung des Geschehens – dieses Mittel wurde von den Kindern im Übrigen auch in ihren mündlichen Sprachproduktionen zu dieser Geschichte verwendet.

Von besonderer Bedeutung für die Rahmung einer Geschichte sind *Anfang und Schluss*. Wie gesehen verwenden einige Kinder konventionelle Wendungen, andere schmücken den Anfang weiter aus, was z.T. in die Konstruktion einer Vorgeschichte hineinreicht, so z.B. bei Miguel (Gruppe D): „*Es war ein mall eine Katze und ein Vogel die schon lange feinde waren*“ (Miguel). Nur die wenigsten Kinder *beenden* ihre Texte mit ähnlich konventionellen Wendungen wie sie sie beginnen lassen. Ein Beispiel dafür stammt von Katja (Gruppe A), die das in beiden Sprachen tut: „*Es war einmal [...] Ende aus die Geschichte ist aus*“.

In der Regel wird der Rahmen der Erzählung durch eine thematische Textklammer – meist das Singen des Vogels – gebildet, selten durch ein formale. Da im Vorausgegangenen bereits auf die Textklammern eingegangen wurden, verweise ich an dieser Stelle auf eine andere und seltene Gestaltung des Endes, die mittels eines ‚Erzählerkommentars‘ gleichzeitig einen *Wechsel in der Erzählhaltung* mit sich bringt: „*e eu já sei o que eles estavam a fazer. eles estavam a brincar* (Héctor, B) [ich weiß, was sie machten. Sie waren dabei zu spielen].

Der Text verlässt die neutralen Erzählerposition und nimmt eine – wenn man so will – auktoriale ein: Die Darstellung schließt mit einem Kommentar ab, der den zuvor erzählten Konflikt von Katze und Vogel zu einem Spiel aus- bzw. umdeutet. An dieser Stelle ist bei Héctor im übrigen die gewählte Zeitform auffällig, die unentschieden zwischen Präsens (*estão*) und Imperfekt (*estavam*) schwankt; bei diesem im Portugiesischen insgesamt sicheren Kind kann nicht von einer Schwäche in der Bildung des Imperfekts ausgegangen werden – vielmehr deckt dieser ‚Fehler‘ einen Schritt in der Entwicklung von Textkompetenz auf, die ein von zeitlichen Begrenzungen enthobenes Erzählen über das Imperfekt realisiert.

Ein anderes Beispiel für den Wechsel der Erzählhaltung präsentiert Karl (Gruppe C):

[...] aber dan hörte er ein Miauen und sah er die Katze hinter ihm. und dan sprang die hinter ihm her / aber er hat mich [nicht] bekommen weil ich schon zu hoch war. und dann landete [ich] auf dem Baum / Kamm die Katze hoch / aber ich flog wieder runter. [...]

Er wechselt von einer neutralen Perspektive zu einer Ich-Perspektive und erhöht damit die Nähe des Geschehens zum Leser, der in eine virtuell dialogische Position zum Ich-Erzähler gerückt wird; der Vogel tritt in die Erzählerposition ein und berichtet die Geschichte aus seiner Sicht zu Ende; die Katze bleibt in der Rolle einer besprochenen Figur.

Die Intensivierung der Figuren in der Geschichte wird von den Kindern in unterschiedlicher Weise sprachlich gestaltet; die Figuren erhalten in solchen Texten einen ansatzweise individualisierten Charakter (,Personalisierung‘). Zum einen findet man einige Attribuierungen wie „die dumme Katze“ (Maja, D), „die trauriche Katze“, „der frohliche Vogel“ (Miguel, D), „mit heraushängender Zunge“ (*com a lingo a foar*: Joaquín, B) oder „Vöglein verrückt“ (Heinz, A). Einige Mädchen personalisieren die Figuren durch Namensgebung; „Tom“ und „Jeri“ (Lena, C), „Moriz“ und „Carolina“ (Larissa, D) oder „Juliana“ (Katja, A). Das wird in beiden Sprachen durchgehalten; Katja verwendet die Namen nur im portugiesischen Text. Die Übernahme der Namen der beiden Comic-Figuren „Tom“ und „Jerry“ verweist auf die Kindern geläufige Medienkultur und ist ein Zeichen von Intertextualität (vgl. dazu z.B. DEHN 1999, S. 39).

Weiterhin werden die Figuren in anderer Hinsicht dadurch differenziert und ansatzweise charakterisiert, dass die Kinder sich ihrem Innenleben zuwenden (,Motivation‘): So werden ihnen Gedanken und körperliche oder Gefühlszustände unterstellt, in einigen Fällen findet man inneres Sprechen. Von besonderem Interesse ist für einige Kinder insbesondere die Motivlage. Darin unterscheiden sich die Texte in den beiden Sprachen übrigens deutlich. So wird insbesondere das Motiv des Fressens-Wollens in den portugiesischen Texten deutlich häufiger herausgestellt als im Deutschen: „*queria comer o passaro*“, ‚er wollte den Vogel gerne fressen‘ (Joaquín, B).

Abschließend sei auf einige wenige explizit als Stilmittel zu identifizierende Elemente hingewiesen, die ausschließlich in deutschen Texten auftreten. Ein erstes ist die Wiederholung zur Intensivierung eines Gefühlsausdrucks oder auch zur Markierung des Andauerns einer Aktion: „*wainte und wainte*“ (Maria, D), „*sang auf der Mauer und sang*“ (Miguel, D). Besonders auffällige Stilmittel werden von Heinz eingesetzt, dessen Text bereits mehrfach zitiert wurde; es handelt sich um ausgeprägte Alliterationen, die in Zusammenhang mit dem eher für die Literatursprache typischen Partizip Präsens als Anzeichen einer für dieses Alter auffälligen sprachlichen Gestaltungskraft gelten können: „*Flucht Vogel*“, „*Vöglein verrückt*“, „*das Vöglein flog flüchtend*“.

Ein letztes Beispiel ist der ungewöhnliche Text von Paul (Gruppe A), der von einer Rhythmisierung durchzogen ist, die eine eher poetische Sprachebene markiert; ohne große Schwierigkeiten lässt sich der Text mit Hebungen und Senkungen lesen, die sich mit Ausnahme des letzten Satzes als freie Rhythmen identifizieren lassen (sog. Volksliedstrophe):

Es war einmal ein Vogel / er hate schön gesungen.
 Da kam der Kater Fidibus / er hate in entdekt.
 Da erschrak der Vogel sehr / und Flöh in einen Baum
 der Kater hinterher
 Da Flog der Vogel runter / und der Kater fing an zu weinen

An diesem Beispiel tritt der Zusammenhang von Intertextualität und sprachlich formaler Gestaltung offenkundig hervor: Denn auch der hier sichtlich verarbeitete Zauberspruch

„Hokus Pokus Fidibus – dreimal schwarzer Kater“ ist, wenngleich es sich um ein anderes Versmaß handelt, durch metrische Rhythmisierung gekennzeichnet.

4 „Geschmack auf Vogelbraten“? – Zusammenfassende Perspektiven

Die Auswertung ergab in beiden Sprachen sehr unterschiedliche Grade an Differenziertheit, Komplexität und Kohärenz der Texte. Zwischen den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung konnte im Deutschen allerdings kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. In den portugiesischen Texten hingegen lässt sich ein klarer Unterschied zwischen Kindern, die mit Kompetenzen in dieser Sprache eingeschult wurden, und solchen, die diese Sprache erst im Rahmen des bilingualen Modells erwerben, erkennen. In den Bereichen Rechtschreibung, Textkomplexität und Textkohärenz sind allerdings Transferleistungen zu beobachten, die eine positive Prognose zum Spracherwerb dieser Kinder zulassen. Insgesamt lässt sich ein tendenzieller Vorsprung der zweisprachigen Kinder mit lebensweltlich erworbenen Kompetenzen nicht übersehen; die positiven Erwartungen an das Modell der bilingualen Alphabetisierung und Literalisierung scheinen für diese Kinder vorläufig bestätigt. Wie sich das im weiteren Verlauf der Schulzeit entwickelt, kann – gerade auch angesichts der Ergebnisse von Sandfuchs/Zumhasch (vgl. 2002) zur bilingualen Grundschule Wolfsburg – zunächst nur weiter beobachtet werden.

Die schriftlichen Texte sind – im Unterschied zu den mündlichen Sprechproben derselben Kinder – stärker gestaltete Texte – darin markieren die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schuljahr bereits die prinzipielle Unterscheidung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit und damit einen Einblick in den Prozesse des Erwerbs von Literalität. Neben der Unterscheidung dieser Domänen ist ebenfalls die Unterscheidung der Sprachsysteme des Deutschen und des Portugiesischen zu beobachten; dabei treten zwar sowohl in der Anwendung des Grapheminventars wie auch in der Bildung von Formen und Wörtern nach wie vor Unsicherheiten auf – eine strukturelle Unterscheidung lässt sich aber bei allen Kindern erkennen. Besonders deutlich wurde das in der Verwendung des Präteritums als dominantem Erzähltempus.

Für die Beurteilung der Textkompetenz hat sich die Analyse der Themengenerierung im Erzählen als aussagekräftig erwiesen; die Scheidelinie zwischen weniger und stärker geformten Texten verläuft zwischen einer eher subjektbezogenen und einer thematisch orientierten Progression: Die einfacheren Texte knüpfen das Geschehen ausschließlich an die Subjekte als Handlungsträger, wohingegen die Texte mit höheren Kohärenzgraden dahin tendieren, auch Handlungsstränge sprachlich zusammenzufassen und darüber die Themenführung zu entwickeln. Die Dynamik des Erzählens steigt mit der Zunahme thematischer Progressionen und wird von den Kindern häufig mittels Textklammern ‚gebündigt‘.

Die Analyse des verbalen Wortschatzes ergab auch für die schriftlichen Texte eine hohe Abhängigkeit vom Schreibimpuls; wie im Mündlichen variiert der Wortschatz unter den Kindern beträchtlich: Nur wenige Verben werden von allen oder von der Mehrheit der Kinder verwendet. Dabei ließ sich jedoch eine Art impulsunabhängiger Grundwortschatz mit Verben allgemeinerer Bedeutung und damit höherer Reichweite der Einsatzmöglichkeiten herausarbeiten, der von den jeweils weniger sprachkompetenten Kindern

so gut wie nicht verwendet wird; das verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren verbbezogenen Ausrichtung in der Sprachdidaktik der Grundschule.

Nach wie vor bleibt allerdings eine Reihe von Aspekten offen:

- Für die Zukunft muss im Hinblick auf die Signifikanzprüfung zur Trennschärfe und zum Zusammenhang einzelner Faktoren eine höhere Fallzahl zugrunde gelegt werden, wenn Angaben dazu mehr als Hinweise auf erste Tendenzen sein sollen.
- Daneben sind qualitative Analysen weiterer für die Textkohärenz wichtiger Elemente (Pronominalisierung, Anaphern, Kataphern usw.) ebenso wie Einzelanalysen zu den Texten notwendig, die hier nur angedeutet wurden, um auf diese Weise das Zusammenspiel der unterschiedlichen sprachlichen Elemente klarer herauszuarbeiten und ggf. Literalitätstypen zu rekonstruieren.
- Die Frage von Erwerbsstadien der Schriftsprache im Hinblick auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder, die für den Erwerb des Zeichensystems als relativ gesichert gelten darf (vgl. AUGST/DEHN 1998; HANSEN 2001; OWEN-ORTEGA 2003), kann für die Frage der Entwicklung von Textkompetenz nur über Folgestudien zu den Kindern im Verlauf ihrer weiteren Schulzeit beantwortet werden.
- Zur Schärfung des Blicks auf Übergangsstadien und –phänomene sowie auf Transferprozesse scheint zusätzlich eine Analyse insbesondere der produktiven Fehler hinsichtlich der Satz- und Wortbildung nicht nur für Einblicke in Verlaufsstrukturen und Regelbildungen, sondern auch für die Didaktik (nicht nur) des bilingualen Sprachunterrichts hilfreich.
- Weiterhin sind Transferprozesse genauer zu untersuchen und ggf. besondere sprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Schülerinnen und Schüler (vgl. GOGOLIN 1988, DIRIM 2001) bzw. sich entwickelnde neue Kompetenzen im Erwerb der Zweitsprache als Schriftsystem zu beschreiben.

Welchen Ertrag erbringen die vorgelegten Analysen für die Literalitätsdiskussion? – Meines Erachtens zeigen bereits diese frühen Texte von Kindern, dass der Prozess der Literalisierung früher beginnt als die Schule; Kinder tragen ihre z.T. lebensweltlich erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in ihre sprachlichen Produktionen herein. Kinder mit anderen Sprachhintergründen – im Fall bilingualer Grundschulklassen gilt das sowohl für das Deutsche wie auch für die jeweilige Partnersprache – bringen das häufig ebenfalls mit, nur in einer anderen Sprache; diese Kenntnisse und Kompetenzen lassen sich anscheinend in bilingualen Modellen besser entfalten, weiter entwickeln und auf die andere Sprache transferieren.

Von daher stellt sich die Frage, ob „Literalität“ als allgemeines und übergreifendes habituelles Phänomen anzusetzen ist oder ob doch von einer spezifischen „Bilateralität“ und „Zweischriftigkeit“ auszugehen ist. Diese Frage führt auf eine vergleichbare Debatte zurück, die auf CUMMINS theoretische Annahme einer „allgemeinen Sprachkompetenz“ - „common underlying proficiency“ – (CUMMINS/SWAIN 1998, S. 82f.) zurückgreift, die als „central processing system“ (CUMMINS 2000, S. 191) Spracherwerb und Transferprozesse in der Entwicklung der Zweisprachigkeit steuert. Für das Verständnis des Literalisierungsprozesses scheint mir dieses Modell überaus hilfreich: In den schriftlichen Texten der untersuchten Kinder erscheinen insbesondere die sprachübergreifenden Faktoren als sichere Indikatoren für das Leistungspotenzial eines Kindes: Der Einsatz komplexer Satzgefüge, die Verwendung von Textklammern und die Art der thematischen Progressi-

on sowie die Verwendung literarischer Elemente sind an sich nicht sprachenspezifisch und lassen sich durchaus auch bei Kindern beobachten, denen der Grundwortschatz in ihrer zweiten Sprache noch fehlt.

Wenn man nur den Blick auf die beiden Gruppen der einsprachig eingeschulten Kinder richtet, so lässt sich feststellen, dass sie in ihren schriftlichen Texten z.T. Leistungen erbringen, die sie im Mündlichen nicht produzieren. Die Kompetenzen im Schriftlichen lassen also eher eine Aussage über die Sprachkompetenz der Kinder zu als mündliche Sprechproben. Im freien Schreiben gelingt es den Kindern anscheinend besser, ihr sprachliches Können zu organisieren als unter dem Druck einer direkten Kommunikationssituation. Von daher scheint auch die These bestätigt, dass frühe Schriftorientierung das Sprachlernen nachdrücklich unterstützt: Sie führt stärker an Strukturen und Regeln von Sprachen heran und erhöht ggf. das Sprachbewusstsein mehr als die gesprochene Sprache (vgl. HÜTTIS-GRAF 2000). Durch frühe Schriftorientierung lernen die Kinder besser, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachsysteme zu unterscheiden (ebd.), d.h., sie erwerben genau jene allgemeine Sprachfähigkeit, die es ihnen ermöglicht, sich in verschiedenen Sprachen zu orientieren und ihren Lernprozess zu steuern. Von daher scheint es mir zum jetzigen Zeitpunkt durchaus gerechtfertigt, von Literalität als einem allgemeinen Phänomen auszugehen, das sich habituell auf allen Ebenen des Sprachlichen auswirkt.

Anmerkungen

- 1 Bei genauerem Hinsehen lassen sich auch bei den bilingualen Schulversuchen in der Bundesrepublik Deutschland unterschiedliche Organisationsformen erkennen; der am meisten bedeutsame dürfte in der Bildung von Lerngruppen liegen: Im Berliner Modellversuch werden die Klassen in zwei Lerngruppen unterteilt, die sich nach den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder richten, so dass der Unterricht in der Partnersprache für die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder ein frühes Fremdsprachenlernen darstellt. In den Schulen, die nach dem Wolfsburger Vorbild verfahren, werden von den Sprachvoraussetzungen her heterogene Gruppen gebildet. Auch die 2002 eingeleitete Umstellung der sorbischen Klassen in Sachsen auf bilinguale Klassen folgt diesem Modell.
- 2 Auf die vorliegenden Ergebnisse zum verwandten Modell der koordinierten Alphabetisierung, wie es in Berlin entwickelt und durchgeführt wurde, soll hier nur hingewiesen werden (vgl. NEHR u.a. 1988; FELIX 1993); dasselbe gilt für die Untersuchung zum älteren Krefelder Modell (vgl. DICKOPP 1982; vgl. zusammenfassend REICH/ROTH u.a. 2002).
- 3 Die Texte werden exakt so wiedergegeben, wie die Kinder sie geschrieben haben; an einigen Stellen werden schwer verständliche Wörter ‚übersetzt‘; z.T. werden nicht vorhandene Satzzeichen durch Schrägstriche (/'') markiert, um ein schnelleres Verstehen zu ermöglichen. Alle Namen sind Codenamen.
- 4 Zur Frage der Durchkreuzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden außerdem kursorisch die bisherigen Ergebnisse aus den Untersuchungen der mündlichen Aufnahmen von Fall zu Fall herangezogen, diese Sprechproben sind u.a. mit demselben Bildimpuls „Katze und Vogel“ erhoben worden (vgl. REICH 2000; GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2001, 2003); ein systematischer Vergleich ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht möglich. Sämtliche Fehlschreibungen wurden gezählt und klassifiziert, werden aber nicht weiter berichtet, da sie zwar für den Sprachunterricht und die fortschreitende Alphabetisierung wichtig, für das hier zugrunde gelegte Untersuchungskonstrukt aber nicht von Bedeutung sind – es ließen sich keine Zusammenhänge feststellen.
- 5 Die Gruppen wurden aufgrund der Ergebnisse der ersten mündlichen Sprachstandserhebung, der Elternterviews sowie der Unterrichtsbeobachtungen gebildet.
- 6 Für diese Zählung wurden nicht die von den Kindern geschriebenen Wörter, sondern ihre zielsprachlichen Formen zugrunde gelegt, so wurde z.B. das mehrfache „*encima*“ als zwei Wörter gerechnet; ebenso wurden im Portugiesischen analytische Formen wie „*chama-se*“ als zwei Wörter gewertet.

- 7 Der MLU-Wert (mean length of utterance) ist eine verbreitete Methode in der Spracherwerbsforschung, sprachliche Komplexität auszuweisen; dieser wird hier auf die textuellen satzförmigen Einheiten angewendet (MLS). Als textuelle Einheiten wurden satzförmige Äußerungen mit und – in einigen (selten vorkommenden) Fällen – ohne verbale Bestandteile gezählt; Satzgefüge mit unterordnenden Konjunktionen zählen als eine Einheit; gereimte Hauptsätze werden als getrennte Einheiten gezählt.
- 8 Eine Varianzanalyse ergab keine anderen Ergebnisse. Angesichts der geringen Gruppengröße sind die Angaben allerdings lediglich als Tendenzwerte zu betrachten.
- 9 Im Deutschen sind es jeweils 58% der tokens und types; im Portugiesischen handelt es sich um 61% der tokens und 57% der types. Legt man nur die o.g. Verben mit einer Frequenz > 3 zu Grunde, verändern sich die Werte kaum; es sind dann in beiden Sprachen für tokens und types jeweils 61%.
- 10 Zugrunde gelegt wurde ein Anteil von einem Viertel der Kinder (N = 6); von nur fünf Kindern verwendete Verben wurden in Klammern aufgeführt. Es handelt sich (a) um folgende impulspezifische Verben: *singen/cantar; fliegen/voar, runterfliegen/-, springen/saltar, wegspringen/-, hinterher springen/-, weinen/chorar, jagen/caçar, -/comer, -/pular*; (b) impulsunspezifische Verben: *sein/estar, ser, ficar; wollen/querer, sehen/ver, kommen/-, -/ir*.
- 11 Darin sind fünf Konditionalformen (*queria*) enthalten, die im Portugiesischen mit dem Imperfekt gebildet werden.
- 12 Berechnet als Quotient der Absolutwerte und der Anzahl der Vorkommen (token).
- 13 Die Korrelation zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Verhältniswert liegt im Portugiesischen bei $r = .67$ ($p < 0,05$); im Deutschen gibt es keinen Zusammenhang.
- 14 Für die folgende Analyse wird auf die Unterscheidung von fakultativen und obligatorischen Ergänzungen verzichtet, da dem augenscheinlich keine sonderliche Bedeutung für die Komplexität der von den Kindern verwendeten textuellen Einheiten zukommt.
- 15 Direkte Objekte werden im Deutschen mit dem Akkusativ gebildet; im Portugiesischen werden sie nicht flektiert. Indirekte Objekte werden im Deutschen mit dem Dativ und im Portugiesischen in der Regel mit der Präposition ‚a‘ gebildet. Dem deutschen Reflexiv- bzw. Rezipropronomen ‚sich‘ entspricht im Portugiesischen ‚se‘, das häufig an das Verb angehängt wird, z.B. ‚chama-se‘ (= ‚heißt‘ bzw. ‚nennt-sich‘).
- 16 Da die Tempora bereits dargestellt wurden, werden sie an dieser Stelle nicht noch einmal berücksichtigt.
- 17 Das Portugiesische als „Pro-drop-Sprache“ markiert das Subjekt häufig nur über die Flexionsendung des Verbs. Dieses Phänomen des „Nullsubjekts“ taucht mit elf Vorkommen bei vier Kindern im Schriftlichen deutlich seltener auf als im Mündlichen. Die Nullsubjekte sind in dieser Spalte mitgezählt.
- 18 ‚Cima‘ ist die Spitze, ‚atrás‘ ist ein Adverb (‚dahinter‘), ‚baixo‘ ein Adjektiv (‚niedrig‘).
- 19 Folgende Präpositionen wurden von den Kindern in den portugiesischen Texten verwendet; die Zahl in Klammer gibt die Anzahl der Vorkommen an: ‚com‘ (1), ‚para baixo de‘ (1), ‚de‘ (3), ‚para cima de‘ (4), ‚atras de‘ (5), ‚em cima de‘ (10), ‚em‘ (23), ‚para‘ (31).
- 20 Eine Rahmenklammer greift im letzten Satz ein einführendes Element des ersten auf; das können formale Klammern sein (‚Es war einmal ... die Geschichte ist aus‘) – häufiger sind in den Kindertexten thematische Klammern, die sich auf inhaltliche Elemente (vor allem das Singen des Vogels) beziehen, vorzufinden; Binnenklammern beziehen sich auf entsprechende Elemente innerhalb des Textes.
- 21 Die Typen sind nicht nach logischer Möglichkeit, sondern nach realem Vorkommen im Korpus verzeichnet. Aus Platzgründen muss an dieser Stelle auf die ausführliche Darstellung von Beispielen zu den einzelnen Typen entfallen.

Literatur

- APELTAUER, E. (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: APELTAUER, E./GLUMPLER, E./LUCHTENBERG, S. (Hrsg.): Erziehung für Babylon. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, 22.) – Baltmannsweiler, S. 38-67.
- AUGST, G./DEHN, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. – Stuttgart.

- BAMBERG, M. (1994): Development of linguistic forms: German. In: BERMAN, R. A./SLOBIN, D. I. (Eds): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. – Hillsdale, S. 189-238.
- CUMMINS, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon.
- CUMMINS, J./SWAIN, M. (1998): Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice. – 6th ed. – London/New York.
- DEHN, M. (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. – Berlin/Düsseldorf.
- DICKOPP, K.-H. (1982): Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell. – Düsseldorf.
- DIRIM, I. (2001): Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. – München, S. 83-89.
- FELIX, S. (1993): Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. – Passau: Univ., Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik.
- GOGOLIN, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. – Hamburg.
- GOGOLIN, I./NEUMANN, U./ROTH, H.-J. (2001): Auswertung der ersten Sprachstandserhebung der portugiesisch-deutschen Klasse, Schuljahr 2000/01. – Hamburg: Univ.
- GOGOLIN, I./NEUMANN, U./ROTH, H.-J. (2003): Bericht 2003. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. – Hamburg: Univ., Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.
- GRAEFE-BENTZIEN, U. (2001): Evaluierung bilingualer Kompetenz. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) – Evaluation of bilingual competence. – Diss. Berlin: Freie Univ. URL: <http://www.diss.fu-berlin.de/2001/14/index.html>.
- HANSEN, C. (2001): Bilingualer Schriftspracherwerb am Beispiel einer italienisch-deutschen Modellklasse einer Hamburger Grundschule. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. – Hamburg.
- HÜTTIS-GRAF, P. (2000): Rechtschreiblernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht. In: VALTIN, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. – Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 104-110.
- KUPFER-SCHREINER, C. (1994): Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. – Weinheim.
- LINDHOLM-LEARY, K. J. (2001): Dual Language Education. (= Bilingual Education and Bilingualism, 28.) – Clevedon.
- NEHR u.a. 1988 = NEHR, M./BIRNKOTT-RIXIUS, K./KUBAT, L./MASUCH, S. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige Alphabetisierung. – Weinheim.
- OWEN-ORTEGA, J. (2003): Schriftspracherwerb bilingualer Kinder am Beispiel einer spanisch-deutschen Klasse unter besonderer Berücksichtigung ihrer Strategien des Orthographieerwerbs in der Alphabetisierungsphase. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. – Hamburg.
- REICH, H. H. (2000): Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. – Landau: Univ. Koblenz-Landau, Abt. Landau.
- REICH/ROTH u.a. 2002 = REICH, H. H./ROTH, H.-J. in Zusammenarbeit mit I. DIRIM, J.N. JØRGENSEN, G. LIST, G. LIST, U. NEUMANN, G. SIEBERT-OTT, U. STEINMÜLLER, F. TEUNISSEN, T. VALLEN und V. WURMIG (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. – Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- ROTH, H.-J. (2002): *Il gatto va sull'albero – va sull'albero il gatto*. Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfänger (2002). – Hamburg: Univ., Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.
- SANDFUCHS, U./ZUMHASCH, C. (2002): Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-Italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse. In: interkulturell, H. 1/2, S. 104-139.
- SÉBASTIÁN, E./SLOBIN, D. I. (1994): Development of linguistic forms: Spanish. In: Berman, R. A./SLOBIN, D. I. (Eds.): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. – Hillsdale, S. 239-284.

- SOMMERFELDT, K.-E./STARKE, G. (1998): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 2., neu bearb. Aufl. u. Mitwirkung v. W. HACKEL. – Tübingen.
- WEINRICH, H. (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. – Mannheim.
- ZYDATIB, W. (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. – Ismaning.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Tel.: 040 42838 3717, Fax: 040 42838 4298, E-mail: roth@erzwiss.uni-hamburg.de