

**SPRACHLICHER AUSBAU
IN GESPROCHENEN UND GESCHRIEBENEN TEXTEN**

**Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater
Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache
in verschiedenen Schulformen**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultäten
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von
Anne Siekmeyer
aus Osnabrück

Saarbrücken, 2013

Dekan der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Erich Steiner

Berichterstatterinnen:

Prof. Dr. Stefanie Haberzettel, Universität des Saarlandes

Prof. Dr. Anke Lüdeling, Humboldt-Universität zu Berlin

Tag der letzten Prüfungsleistung: 7.11.2011

DANKSAGUNG

Die Arbeit hätte ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht entstehen können. Mein herzlicher Dank gilt:

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl für ihre stetige Unterstützung, ihr Interesse und dafür, dass sie mir ermöglicht hat, so selbstständig arbeiten zu können. Prof. Dr. Anke Lüdeling für ihr Zuhilfeeilen zum richtigen Zeitpunkt, ihre intensive Betreuung, ihr Engagement und ihre Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema meiner Arbeit.

Der Studienstiftung des deutschen Volkes für ihre finanzielle Unterstützung in Form eines Promotionsstipendiums, das es mir ermöglicht hat, mich ganz auf meine wissenschaftliche Arbeit zu konzentrieren. Und für ihre ideelle Unterstützung, durch die mir sehr interessante Begegnungen und Erfahrungen ermöglicht wurden.

Den Schülern, die mir in vielen Gesprächen einen Einblick in ihr Leben gewährt und bereitwillig alle gestellten Aufgaben erfüllt haben, sowie erlaubten, ihre Daten für diese Arbeit zu verwenden. Und den engagierten und interessierten Lehrern, die mir ermöglichten, mit einzelnen Schülern arbeiten zu können, und mich in der Organisation der Schulbesuche sehr unterstützten. Sowie den Schulleitern, die mir eine unbürokratische Form der Forschung ermöglicht haben, die ich sehr zu schätzen weiß.

Utz Maas für seine fachliche Beratung. Inger Petersen, Mirja Gruhn, Nadja Wulff, Claudia Müller und Helena Olfert für Diskussion und Hilfe bei inhaltlichen und methodischen Fragen.

Den Korpuslinguisten der Humboldt-Universität zu Berlin, namentlich Julia Richling, Amir Zeldes, Hagen Hirschmann, Florian Zipser und Felix Golcher, für ihre freundliche Aufnahme und große Hilfsbereitschaft in verschiedenen statistischen und korpuslinguistischen Fragen. Thomas Schmidt und Kai Wörner von der Universität Hamburg für ihre Hilfe bei EXMARaLDA.

Den Menschen, die mir während der gesamten Zeit der Dissertation unterstützend und motivierend zur Seite gestanden haben: meiner Familie und meinen Freunden – und vor allem meinem Mann André.

Anne Siekmeyer

„Es ist deprimierend, wenn man auf der einen Seite die Kreativität dieser Schüler sieht, die sie bei solchen Aufgaben ins Werk setzen, wobei sie mit großer Konzentration über einen längeren Zeitraum an derartigen intellektuell anspruchsvollen Aufgaben arbeiten, dabei Lösungen für die experimentell herbeigeführten Situationen entfalten und sich dabei zugleich spontan um das schriftkulturelle Grundprinzip einer konsistenten Strategie bemühen – und dann auf der anderen Seite feststellen muß, daß die Schule als Institution diese Leistungen nicht valorisieren kann, sondern einen erheblichen Teil dieser Lerner [...] abschiebt.“

(Maas 2008: 515)

„Das Kind erwirbt in der Schule im Unterricht der Muttersprache keine wesentlich neuen Fertigkeiten der grammatischen und syntaktischen Formen und Strukturen. Von diesem Standpunkt aus ist der Grammatikunterricht tatsächlich eine nutzlose Angelegenheit. Aber das Kind lernt in der Schule, und zwar hauptsächlich durch die geschriebene Sprache und die Grammatik, sich bewußt zu machen, was es tut, und damit willkürlich mit seinen eigenen Fähigkeiten zu operieren. Seine Fähigkeit wird aus der Ebene des Unbewußten, Automatischen in die des Bewußten, Absichtlichen und Willkürlichen verlegt.“

(Wygotski 1971: 230 f.)

„Wenn ich selbst Kinder hätte, würde ich sagen: Zuerst lernt ihr bitte, wie man grammatikalisch richtig schreibt, und wenn ihr das draufhabt, dann könnt ihr reden, wie ihr wollt.“

(Jan Delay, deutscher HipHop-Musiker¹)

¹ In einem Interview mit dem Magazin der Süddeutschen Zeitung (Heft 30/2009) (<http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/29981/>, überprüft am 1.8.2013)

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	10
2.1	Soziolinguistische Beschreibungen sprachlicher Differenzen.....	10
2.1.1	Bernstein, Labov: Defizithypothese vs. Differenzhypothese.....	10
2.1.2	Cummins: Interdependenzhypothese (BICS und CALP).....	15
2.1.3	Biber: Dimensionen der Registervariation	18
2.1.4	Koch/Oesterreicher: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz	20
2.1.5	Vergleich der Merkmale der Theorien: Resümee.....	24
2.2	Die Registertheorie von Maas	26
2.2.1	Einführung	26
2.2.2	Sprachliche Register.....	28
2.2.3	Registergebrauch unter verschiedenen sprachlichen Bedingungen.....	31
2.2.4	Sprachentwicklung und Idiomatisierung.....	33
2.2.5	Sprachstrukturelles Modell: Literate und orate Strukturen.....	36
2.3	Attributiver Ausbau als Merkmal literater Strukturen.....	42
2.3.1	Hypothesen	45
3	METHODEN, PROBANDEN, ELIZITIERUNG, KORPUS	47
3.1	Methoden	47
3.1.1	Forschungsmethoden	47
3.1.2	Triangulation	48
3.1.3	Forschungsdesign und Methodenauswahl	49
3.2	Elizitierung.....	50
3.2.1	Pilotstudie.....	50
3.2.2	Auswahl des Samples	52
3.2.3	Elizitierungssetting	54
3.2.4	Interview	54
3.2.4.1	Erhebung.....	54
3.2.4.2	Aufbereitung.....	56
3.2.4.3	Auswertung.....	57
3.3	Elizitierung der Texte	58
3.3.1	Mündliche Erzählung.....	60
3.3.2	Verschriftung.....	60
3.3.3	Aufbereitung der Texte für eine Kategorisierung gemäß der Register	61
3.3.4	Analyse der Texte	62
3.4	Korpuserstellung.....	62
3.4.1	Primärdaten	63
3.4.2	Metadaten	63
3.4.3	Annotation.....	64
3.4.4	Wortartentagging nach dem Stuttgart-Tübingen Tagset (STTS).....	65
3.4.5	Annotation der komplexen NPs.....	65

3.4.6	Das Korpus KORALIST.....	66
4	AUSWERTUNG	67
4.1	Korpuslinguistische Untersuchung: komplexe NPs.....	67
4.1.1	Komplexe NPs als Gegenstand der Korpusanalyse	67
4.1.1.1	Komplexe NPs als Merkmale literater Strukturen.....	67
4.1.1.2	Attribute.....	70
4.1.1.2.1	Prädeterminierende Attribute	70
	Adjektive	70
	Partizipien	71
4.1.1.2.2	Postdeterminierende Attribute.....	71
	Präpositionaladjunkte und Genitivadjunkte	71
	Relativadjunkte.....	72
	Mehrfach komplexe NPs	73
4.1.1.3	Prämisse für die Interpretation des Ergebnisse	73
4.1.2	Korpusanalyse.....	74
4.1.2.1	Die Daten.....	74
4.1.2.2	Quantitativ: Gebrauch komplexer NPs in Erzählungen und Verschriftungen	75
4.1.2.3	Qualitative Untersuchung: Gebrauch der Attribuierungen	76
4.1.2.3.1	Anteile der Attribuierungen an den komplexen NPs	78
4.1.2.3.2	Attribuierungsarten.....	79
	Adjektivattribute.....	79
	Relativadjunkte.....	83
	Mehrfach komplexe NPs	85
	Präpositionaladjunkte und Genitivadjunkte	87
	Partizipien	88
4.1.2.3.3	Zusammenfassung: quantitative und qualitative Kriterien	89
4.1.2.4	Komplexitätsstufen der Attribution	90
4.2	Übertragung des Gebrauchs komplexer NPs zur Bestimmung des Ausbaus literater Strukturen in ein Kategorienmodell	91
4.2.1	Erstellung eines Punktesystems	91
4.2.2	Modell struktureller Kategorien des Ausbaus	97
4.2.2.1	Hypothese Registervariation.....	97
4.2.2.2	Sozioökonomische Faktoren in Kategorien	100
4.2.2.2.1	Zum Vorgehen	101
4.2.2.2.2	Leseverhalten	102
4.2.2.2.3	Familiäre Situation	106
4.2.2.2.4	Zusammenfassung	112
4.2.2.3	Beschreibung der strukturellen Kategorien: Gebrauch komplexer NPs, Leseverhalten und familiäre Situation	113
4.2.2.3.1	Kategorie AUSBAU.....	113
4.2.2.3.2	Kategorie LITERAT	115
4.2.2.3.3	Kategorie BEGINN	116
4.2.2.3.4	Kategorie ORAT.....	117
4.2.2.3.5	Kategorie ABNAHME	119
4.2.2.4	Neuordnung der Kategorien.....	120

4.2.3	Dokumentationen individueller Textgestaltungen als exemplarisch für die einzelnen Kategorisierungen.....	122
4.2.3.1	Kategorie ORAT: King.....	122
4.2.3.2	Kategorie BEGINN: Nero.....	123
4.2.3.3	Kategorie ABNAHME: G-Man.....	125
4.2.3.4	Kategorie AUSBAU VON ORAT: Hanf-Gärtner.....	126
4.2.3.5	Kategorie LITERAT: Viktoria.....	127
4.2.3.6	Kategorie AUSBAU VON LITERAT: Tally.....	128
4.2.3.7	Zusammenfassung: Gebrauch der Skala literater Komplexitätsstufen in den Kategorien.....	130
4.3	Überprüfung der Haupthypothese.....	131
4.4	Unterhypothese H₁: Die Ressourcen der Seiteneinsteiger beim Erwerb literater Strukturen in der Zweitsprache.....	132
4.4.1	Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten, differenziert nach den drei sprachlichen Gruppen.....	133
4.4.1.1	Zuordnung der drei sprachlichen Gruppen zu den Kategorien.....	134
4.4.1.2	Angaben zum Gebrauch der Erstsprache Russisch.....	135
4.4.1.3	Zusammenfassung: Überprüfung der Unterhypothese H ₁	140
4.5	Unterhypothese H₂: Schulerfolg der sprachlichen Gruppen.....	141
4.5.1.1	Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten in den nach Schulform differenzierten Gruppen.....	142
4.5.1.2	Einordnung in strukturelle Kategorien.....	142
4.5.1.3	Schulbiografische Daten in den Kategorien.....	144
4.5.1.4	Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen.....	149
4.5.1.5	Zusammenfassung: Überprüfung der Unterhypothese H ₂	153
4.5.1.6	Einordnung der sprachlichen Gruppen nach Schulform und Kategorie.....	156
5	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE, DISKUSSION UND AUSBLICK.....	162
6	LITERATUR.....	168
Anhang A: Erzählungen und Verschriftungen..... A-1		
A.1	50cent.....	A-1
A.2	anka.....	A-2
A.3	Anna.....	A-3
A.4	Art.....	A-4
A.5	Crysis.....	A-5
A.6	Dr. B. Hindert.....	A-8
A.7	Dr. B. Kloppt.....	A-9
A.8	Emma.....	A-10
A.9	G-Man.....	A-10
A.10	Hanf-Gärtner.....	A-11
A.11	Helge.....	A-12
A.12	Hello Kitty.....	A-13
A.13	Honey.....	A-14
A.14	Kasah.....	A-15

A.15	Katharina	A-16
A.16	King	A-18
A.17	Lia.....	A-19
A.18	Löckhen	A-20
A.19	Mia.....	A-21
A.20	Miami	A-22
A.21	Molly	A-23
A.22	Nelly	A-24
A.23	Nero	A-25
A.24	Nino	A-26
A.25	Olga	A-27
A.26	Petja	A-28
A.27	Primavera.....	A-29
A.28	Rana.....	A-31
A.29	Tally.....	A-33
A.30	Vika	A-34
A.31	Viktoria.....	A-35
Anhang B: Tagset für komplexe Nominalphrasen.....		B-2
Anhang C: Übersicht Gebrauch komplexer NPs in absoluten Zahlen		C-5
Anhang D: Gebrauch komplexer NPs in normalisierten Zahlen		D-9
Anhang E: Einteilung der Quartile für die Attribuierungsarten		E-13
Anhang F: Einteilung der Punkte gemäß der Zuordnung zu den Quartilen....		F-17
Anhang G: Mittelwerte im Gebrauch der Attribuierungsarten nach Kategorien...		G-19

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 2-1: dreiteilige Registerdifferenzierung (nach Maas 2008: 43)	29
Abbildung 2-2: Booting kognitiver Praktiken (nach Maas 2008: 266)	34
Abbildung 2-3: Koordinatenfeld der Dimensionen (nach Maas 2008: 267)	34
Abbildung 2-4: Feld der Sprache (gemäß Maas 2008: 271 ff.)	35
Abbildung 2-5: Korrelation zwischen den Ausbaustufen und Registern (nach Maas 2008: 46)	37
Abbildung 2-6: Modell struktureller Ausbauförmn	43
Abbildung 3-1: Texteinordnung im Registermodell	61
Abbildung 3-2: Speakertable von EXMARaLDA zur Editierung der Metadaten (Attribute)	63
Abbildung 3-3: Korpusabfrage in ANNIS nach allen prädeterminierenden Attributen in Verschriftungen	64
Abbildung 3-4: Text mit mehreren Annotationsebenen im Partitureditor von EXMARaLDA	65
Abbildung 4-1: Übersicht über den durchschnittlichen Gebrauch von Token, einfachen und komplexen NPs in nicht normalisierten Zahlen in den Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel)	75
Abbildung 4-2: prozentuale Anteile der Attribuierungsarten an allen NPs in Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel)	77
Abbildung 4-3: Vergleich der prozentualen Anteile der einzelnen Attribute in Erzählungen und Verschriftungen an allen NPs	77
Abbildung 4-4: Anteile der verschiedenen Attribuierungsarten an den komplexen NPs der Erzählungen	79
Abbildung 4-5: Anteile der verschiedenen Attribuierungsarten an den komplexen NPs der Verschriftungen	79
Abbildung 4-6: prozentualer Anteil der NPs mit Adjektivattributen an allen NPs	79
Abbildung 4-7: die fünf häufigsten Types und die Summe aller anderen (diverse) von Adjektivattributen in Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel) in absoluten Zahlen	80
Abbildung 4-8: Übersicht über die häufigsten Types von Nomen, mit denen die fünf häufigsten Adjektivtypes auftreten in absoluten Zahlen	81
Abbildung 4-9: prozentualer Anteil der NPs mit formelhaften Adjektiven und „echten“ Adjektiven als Attribute an allen NPs	83
Abbildung 4-10: prozentualer Anteil der NPs mit Relativadjunkt an allen NPs	84
Abbildung 4-11: prozentuale Verteilung von an das Nomen anschließende und weiter rechtsversetzte Relativadjunkten in den Erzählungen (hell) und den Verschriftungen (dunkel)	84
Abbildung 4-12: prozentualer Anteil der mehrfach komplexen NPs an allen NPs	85
Abbildung 4-13: Übersicht über mehrfach vorkommenden mehrfach komplexen NPs in Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel) in absoluten Zahlen	85
Abbildung 4-14: Gesamtverteilung aller in komplexen NPs gebrauchten Attribute in Erzählungen und Verschriftungen in Prozent	86
Abbildung 4-15: prozentualer Anteil der NPs mit Präpositionaladjunkt an allen NPs ..	87
Abbildung 4-16: prozentualer Anteil der NPs mit Genitivadjunkt an allen NPs	87
Abbildung 4-17: prozentualer Anteil der NPs mit Partizipialattribut an allen NPs	88
Abbildung 4-18: Kriterien für den Grad der Komplexität	90
Abbildung 4-19: Einteilung der Quartile	91
Abbildung 4-20: Übersicht über die zu erreichenden Punkte pro Kriterium pro Quartil	93

Abbildung 4-21: Linearität in den prozentualen Anteilen der Attribuierungsarten an allen NPs (gerade Linie) und dem Punkteabstand (gestrichelte Line)	94
Abbildung 4-22: Übersicht über die Häufigkeit des Lesen pro Kategorie	102
Abbildung 4-23: Übersicht über den Spaß am Lesen pro Kategorie.....	103
Abbildung 4-24: Übersicht über die Häufigkeit des Schreibens pro Kategorie.....	103
Abbildung 4-25: Übersicht ob vorgelesen wurde pro Kategorie.....	104
Abbildung 4-26: Übersicht über das Lesen bei den Eltern pro Kategorie.....	104
Abbildung 4-27: Übersicht über die Menge der Bücher pro Kategorie	105
Abbildung 4-28: Übersicht über Bibliotheksbesuche pro Kategorie.....	105
Abbildung 4-29: Übersicht über die Zeitungen im Haushalt pro Kategorie	106
Abbildung 4-30: Übersicht über die familiäre Situation pro Kategorie	106
Abbildung 4-31: Übersicht über Anzahl der Personen im Haushalt pro Kategorie	107
Abbildung 4-32: Übersicht über Anzahl der Geschwister pro Kategorie	107
Abbildung 4-33: Übersicht über die Anzahl jüngerer Geschwister pro Kategorie	108
Abbildung 4-34: Übersicht über Anzahl älterer Geschwister pro Kategorie	108
Abbildung 4-35: Übersicht über Ausbildung der Mutter pro Kategorie	109
Abbildung 4-36: Übersicht über die berufliche Tätigkeit der Mutter bei den Eltern pro Kategorie.....	109
Abbildung 4-37: Übersicht über die Ausbildung des Vaters pro Kategorie.....	110
Abbildung 4-38: Übersicht über die berufliche Tätigkeit des Vaters pro Kategorie....	110
Abbildung 4-39: Übersicht über die mit der Familie verbrachte Zeit pro Kategorie...	111
Abbildung 4-40: Übersicht über die Unternehmungen mit der Familie pro Kategorie	111
Abbildung 4-41: Übersicht über die Häufigkeit von Gesprächen in der Familie pro Kategorie.....	112
Abbildung 4-42: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie Ausbau in Erzählungen und Verschriftungen	114
Abbildung 4-43: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie LITERAT in Erzählungen und Verschriftungen	116
Abbildung 4-44: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie BEGINN in Erzählungen und Verschriftungen	117
Abbildung 4-45: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie orat in Erzählungen und Verschriftungen	118
Abbildung 4-46: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie Abnahme in Erzählungen und Verschriftungen	119
Abbildung 4-47: Neuordnung der Kategorien.....	121
Abbildung 4-48: Mittelwerte des Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten in absoluten normalisierten Zahlen nach sprachlichen Gruppen	133
Abbildung 4-49: Einordnung der einzelnen Schüler der sprachlichen Gruppen in die strukturellen Kategorien (Reihenfolge repräsentiert Ranking).....	134
Abbildung 4-50: Übersicht über den Sprachgebrauch mit Freunden in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern	136
Abbildung 4-51: Übersicht über den Sprachgebrauch zu Hause in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern	137
Abbildung 4-52: Übersicht über die bessere Sprache nach Selbsteinschätzung in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern.....	137
Abbildung 4-53: Übersicht über die Sprache zum Kopfrechnen in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern	138

Abbildung 4-54: Übersicht über Erwerb und Einschätzung des Schreibens auf Russisch in den Kategorien bei Bildungsinländern	138
Abbildung 4-55: Übersicht über Erwerb und Einschätzung des Schreibens auf Russisch in den Kategorien bei Seiteneinsteigern	139
Abbildung 4-56: Selbsteinschätzung Schreiben auf Deutsch in den Kategorien bei Seiteneinsteigern und Bildungsinländern	140
Abbildung 4-57: Mittelwerte des Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten in absoluten normalisierten Zahlen nach Schulformen.....	142
Abbildung 4-58: Einordnung in die strukturellen Kategorien nach Schulformen.....	143
Abbildung 4-59: Besuch des Kindergartens, differenziert nach den einzelnen Kategorien („keine Angabe“ nicht dargestellt)	144
Abbildung 4-60: Kindergartenbesuch in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule	145
Abbildung 4-61: Förderunterricht in den einzelnen Kategorien	146
Abbildung 4-62: Förderunterricht in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule	147
Abbildung 4-63: Wiederholung einer Klasse in den einzelnen Kategorien	147
Abbildung 4-64: Wiederholung einer Klasse in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule	148
Abbildung 4-65: Selbsteinschätzung des Deutschen in den einzelnen Kategorien.....	149
Abbildung 4-66: Selbsteinschätzung des Deutschen in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule	150
Abbildung 4-67: Selbsteinschätzung des Schreibens in Deutsch in den einzelnen Kategorien.....	151
Abbildung 4-68: Selbsteinschätzung des Schreiben auf Deutschen in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule	151
Abbildung 4-69: Deutschnoten in den einzelnen Kategorien.....	152
Abbildung 4-70: Einordnung der sprachlichen Gruppen in den Schulformen in den einzelnen Kategorien	156
Abbildung 4-71: Übersicht über die Schüler, die eine andere Schulform besuchen als die Lehrer empfohlen haben (blau) nach sprachlichen Gruppen (durch Buchstaben markiert).....	158

TEXTVERZEICHNIS

Text 4-1: Erzählung von <i>King</i> , Kategorie ORAT.....	123
Text 4-2: Verschriftung von <i>King</i> , Kategorie ORAT	123
Text 4-3: Erzählung von <i>Nero</i> , Kategorie BEGINN.....	124
Text 4-4: Verschriftung von <i>Nero</i> , Kategorie BEGINN.....	124
Text 4-5: Erzählung von <i>G-Man</i> , Kategorie ABNAHME	125
Text 4-6: Verschriftung von <i>G-Man</i> , Kategorie ABNAHME	125
Text 4-7: Erzählung von <i>Hanf-Gärtner</i> , Kategorie AUSBAU VON ORAT	126
Text 4-8: Verschriftung von <i>Hanf-Gärtner</i> , Kategorie AUSBAU VON ORAT	127
Text 4-9: Erzählung von <i>Viktoria</i> , Kategorie LITERAT	128
Text 4-10: Verschriftung von <i>Viktoria</i> , Kategorie LITERAT	128
Text 4-11: Erzählung von <i>Tally</i> , Kategorie AUSBAU VON LITERAT.....	129
Text 4-12: Verschriftung von <i>Tally</i> , Kategorie AUSBAU VON LITERAT.....	130

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2-1: Grade der Öffentlichkeit in den Registern (nach Maas 2008: 43)	30
Tabelle 2-2: Repräsentation der Register bei verschiedenen sprachlichen Verhältnissen	32
Tabelle 2-3: Unterscheidung der technischen und strukturellen Seiten	36
Tabelle 2-4: Merkmale orater und literater Strukturen.....	41
Tabelle 2-5: prä- und postdeterminierende Attribute	44
Tabelle 2-6: Beispiele für prädeterminierende Attribute (* = Beispiele aus KORALIST)	44
Tabelle 2-7: Beispiele für postdeterminierende Attribute (* = Beispiele aus KORALIST)	45
Tabelle 3-1: Übersicht über die Probanden pro Sprachgruppe und Schulform.....	53
Tabelle 4-1: Übersicht über die verwendeten Attribuierungsformen in den Texten.....	76
Tabelle 4-2: Anteile der jeweiligen Attribuierungsart an allen komplexen NPs.....	78
Tabelle 4-3: Type-Token-Ratio bei allen Adjektivattributen	80
Tabelle 4-4: Type-Token-Ratio bei formelhaften und „echten“ Adjektiven.....	82
Tabelle 4-5: Darstellung des Punktevergabe am Beispiel von Emma.....	93
Tabelle 4-6: Übersicht über die Punkte in den Quartilen bei Erzählung und Verschriftung	95
Tabelle 4-7 Übersicht über die Punkte der Schüler in Erzählung und Verschriftung	96
Tabelle 4-8: Empirisch beobachtbare Gruppen mit unterschiedliche Gebrauch in Erzählung und Verschriftung.....	95
Tabelle 4-9: theoretisch ableitbare Kategorien bei den empirisch beobachtbaren Gebrauchsgruppen	97
Tabelle 4-10: Zuordnung der Schüler zu den Kategorien	98
Tabelle 4-11: Berechnung der idealtypischen Leistungen und dem tatsächlichen Schulbesuch in den sprachlichen Gruppen (die Buchstaben stehen für die drei Sprachgruppen: S=Seiteneinsteiger, M=Monolinguale, B=Bildungsinländer)	159
Tabelle 4-12: Übersicht über die Punkte gemäß den Abweichungen im Schulbesuch von den leistungsbasierten Erwartungen der sprachlichen Gruppen.....	160

1 EINLEITUNG

Die Absicht, die Fragestellung der folgenden Untersuchung zum Inhalt einer Dissertation zu machen, ist durch eine persönliche Begegnung entstanden: Als Deutschlehrerin in einem Nachhilfeprojekt einer Stiftung für mehrsprachige jugendliche Schüler habe ich Malek und Maxim kennengelernt. Sie gingen beide in die neunte Klasse eines Gymnasiums und waren sehr bildungsorientiert, so dass sie jeden Freitagnachmittag freiwillig zum Nachhilfeunterricht kamen, um „ihr Deutsch zu verbessern“. Denn der Berufswunsch beider war, Anwalt zu werden. In den naturwissenschaftlichen Fächern hatten sie gute Noten – in allen Fächern, in denen ihnen geschriebene Sprache abverlangt wurde, jedoch nicht. Malek war jedes Mal sehr enttäuscht, wenn eine schlechte Note für seine Arbeit mit unzulänglichen sprachlichen Leistungen begründet wurde: er benutze doch immer seine „besten Wörter“. Er konnte nicht verstehen, warum die Arbeiten so gering bewertet wurden, obwohl ihr Inhalt gelobt wurde. Für seine mündlichen Leistungen erhielt er gute Zensuren. Maxim ging es ähnlich – er war jedoch erst zwei Jahren zuvor aus Russland nach Deutschland gekommen, so dass er noch keine hohen Erwartungen an seine sprachlichen Leistungen hatte. Malek hingegen war als Sohn libanesischer Eltern bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen. Es irritierte Malek, dass Maxim zwar aus den gleichen Gründen ähnliche Noten wie er selbst hatte, jedoch nach zwei Jahren sprachlich auf einem ähnlichen Stand zu sein schien wie er selber, der doch hier geboren und eingeschult war. Malek vermutete, dass Maxims schneller Erfolg mit dessen häufigem Lesen zusammenhängen könnte, denn Lesen war für Maxim eine wichtige Freizeitbeschäftigung.

Die geringen schriftsprachlichen Leistungen von Malek und Maxim sind exemplarisch für viele Zweitsprachler in Deutschland in den Sekundarstufen aller Schulformen. Aber nicht nur für sie: So äußern sich Lehrer zunehmend besorgter über die Unfähigkeiten auch deutsch monolingualer Schüler, sich den schriftsprachlichen Anforderungen gemäß ausdrücken zu können, und Ausbilder von Betrieben beklagen sich über die Sprache in Bewerbungsschreiben. Sogar zunehmend mehr Hochschullehrer kritisieren die Ausdrucksfähigkeiten ihrer Studenten.

Wer in der hiesigen Gesellschaft erfolgreich sein will, kommt nicht umhin, sich die Sprache anzueignen, die das Geschriebene bestimmt und die mündlich in formellen Situationen erwartet wird: bei Präsentationen, in Kundengesprächen, generell in Begegnungen mit nicht vertrauten Personen. In jedem Beruf muss nicht nur Schriftliches rezipiert und verfasst werden können – jede berufliche Tätigkeit beruht heute auf abstrahierenden und symbolisierenden Fähigkeiten, deren Basis in entscheidendem Maße beim Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen gelegt wird.

Das Ausmaß mangelnder schriftsprachlicher Kompetenz über schulbezogene Ergebnisse hinaus zeigt eine Studie aus dem Frühjahr 2011, der zufolge 14,5% der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren in Deutschland funktionale Analphabeten sind (Grotlüschen/Riekmann 2011). Das sind 7,5 Millionen Menschen. Sie können den Anforderungen an eine aktive Teilnahme an der hiesigen Gesellschaft nicht gerecht werden, denn sie können auf der schriftsprachlichen Ebene nur einfache Aufgaben lösen, z.B. nur einzelne Wörter oder kurze Sätze lesen.

Mehr als die Hälfte (56,9%) der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten ist erwerbstätig, sie machen einen Anteil von 12,4% aller Erwerbstätigen aus. Knapp 17%

von ihnen sind jedoch arbeitslos. Da diese Gruppe 31,9% der Arbeitslosen umfasst, bedeutet das, dass ein Drittel aller Arbeitslosen nicht ausreichend lesen und schreiben kann. Fast die Hälfte (47,7%) der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten hat einen unteren, 12,3% von ihnen haben jedoch einen höheren Bildungsabschluss. Es ist also im deutschen Bildungssystem möglich, trotz mangelnder schriftsprachlicher Kompetenz einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen. 58,1% der Gruppe der funktionalen Analphabeten spricht Deutsch als Erstsprache. In den verschiedenen Altersgruppen stellen die 50-64jährigen mit 32,6% die größte Gruppe funktionaler Analphabeten dar, gefolgt von 40-49jährigen mit 27%. Mit 19,9% haben die 18-29jährigen den kleinsten Anteil.

Die Alphabetisierungsrate war lange neben Faktoren wie Lebenserwartung und Pro-Kopf-Einkommen einer der zentralsten Entwicklungsindikatoren eines Landes nach dem *Human Development Index* der Vereinten Nationen². Mittlerweile hat sich der Indikator für Bildung geändert: Es wird die Länge der Schulzeit zugrunde gelegt, da sich die binäre Variable „literarisiert“ vs. „analphabetisch“ ohne weitere Abstufungen wie z.B. funktionaler Analphabetismus als unzureichender Indikator heraus gestellt hat. Die OECD hat das Ziel vorgegeben, bis 2015 in allen Ländern eine Alphabetisierungsrate von 99% in der Gruppe der 15-24jährigen zu erreichen³. Ihre Anstrengungen sind von dem Wissen getragen, dass die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, die Grundlage der Bildung ist, die wiederum das Fundament der Entwicklung von Industrieländern bedeutet: Sie gilt als Schlüssel zu gesellschaftlichem Aufstieg und zu individueller Zufriedenheit.

Ergebnisse wie die der PISA-Studie im Auftrag der OECD (vgl. Prezel/Baumert 2005) belegen, dass Deutschland noch weit von der Zielvorgabe der OECD entfernt ist. Dieses drückt sich nicht allein in ihren Daten für Deutschland im Vergleich zu anderen Industrienationen aus, es lässt sich vor allem daran festmachen, dass in Deutschland ein unerwartet starker Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Faktoren und Schulerfolg besteht: Der Zugang zu Bildung und damit zu gesellschaftlichem Aufstieg ist für Angehörige unterer sozialer Gruppen stark eingeschränkt. Deutschland führt im Jahr 2000 in Bezug auf diesen Faktor die Negativliste an und hat seine Position bis zum Jahr 2012 innerhalb der Reihe der teilnehmenden Staaten nur geringfügig verändert: Neuere Untersuchungen im Anschluss an die PISA-Studien belegen, dass in Deutschland die Abhängigkeit der Bildungserfolge von der sozialen Einordnung in der gesellschaftlichen Hierarchie auch mehr als ein Jahrzehnt nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse weiterhin unverändert hoch ist (vgl. z.B. die Zusammenfassung neuerer Untersuchungen in Hartmann 2013).

Die eingangs beschriebenen Probleme von Maxim und Malek weisen auf die Bedeutung hin, die Sprache, insbesondere geschriebene Sprache, in diesem Bildungskontext hat: In kommunikativen Zusammenhängen kommen sie zurecht, sich schriftlich oder in formellen Situationen erwartungsgemäß auszudrücken, ist ihnen jedoch nur schwer möglich. Die Art der Sprache, die in diesen Situationen zu wählen ist, hat andere Strukturen als die alltäglich gesprochene Sprache, und diese Strukturen müssen zusätzlich erworben werden. Wer sich in einer Sprache gut verständigen kann, kann sie nicht deshalb zugleich angemessen schreiben. Generell gilt, dass das Verfassen von schriftlichen Texten in deutschen Schulen in besonderem Maße den Schülern große Schwierigkeiten bereitet.

² <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/>, überprüft am 2.5.2013

³ <http://www.oecd.org/dataoecd/46/39/2766102.pdf>, überprüft am 2.5.2013

rigkeiten bereitet, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. So zeigen ihre geschriebenen Texte oft ihre Anstrengungen, den „richtigen Ton“, das richtige „Register“ zu finden: Manche Texte sind „überlaboriert“, andere zu „salopp“ (vgl. Maas/Mehlem 2003, 2005). Die Frage, ob die Annahme uneingeschränkt zutrifft, ist Inhalt der hier dokumentierten Untersuchung.

Die Frage, der in dieser Untersuchung nachgegangen wird, ist eine sozio-linguistische in dem bereits angesprochenen Sinne: Sie interpretiert Sprachproduktionen als Ausdruck von sprachlichem Wissen, das die Individuen befähigt, sich in unterschiedlichen sozialen Situationen sprachlich adäquat zu verhalten. Die Varianz, die sie dabei zeigen, wird als Registervarianz bezeichnet.

Lange Zeit stand ausschließlich die gesprochene Sprache im Fokus der modernen Sprachwissenschaft, galt sie doch als die „natürliche“ Sprache. Erst vor einigen Jahrzehnten begann die Linguistik durch sozio- und psycholinguistische Forschungen der Frage nachzugehen, welche Bedeutung Schrift als „ausgelagertes Gedächtnis“ für sprachliches Handeln hat (vgl. z.B. Ong 1985, Goody 1991, Olson 1985, 2011, Tannen 1982, Cook-Gumperz 2006, Wygotski 1925/2002, Lurija 1967, Maas 1992). Seit 20 bis 25 Jahren bestehen infolge dieser Schwerpunktsetzung auch Forschungen im Bereich des Schriftspracherwerbs von Kindern (vgl. die Überblicke bei Bredel 2004, Weingarten 1998), erweitert durch den Fokus auf den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten durch Kinder mit einer nichtdeutschen Erstsprache (vgl. Maas 2008, Mehlem/Sahel 2010, Griebhaber/Kalkavan 2012). Durch sie wurde es möglich, Schreiben und Lesen nicht mehr lediglich als kulturelle Techniken zu betrachten, deren Aneignung durch Schüler anderer Erstsprache als zusätzliche Bürde beim Sprachlernen interpretiert wurde, sondern als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Sprache, die dazu befähigt, das für den kompetenten Erwerb notwendige grammatikalische Wissen gezielt auf- und auszubauen.

Terminologisch besteht häufig Unklarheit über den Gegenstand, der thematisiert wurde, wenn von „geschriebener“ vs. „gesprochener“ Sprache die Rede war. Die Unsicherheit beruht auf der Gleichsetzung der medialen Formen mit den jeweiligen strukturellen Spezifika. Eine Klärung hat die Verbindung zwischen den beiden Polen der sprachlichen Varianz mit der Kennzeichnung unterschiedlicher sozialer Situationen gebracht, indem sprachliche Formen als Teil der Gestaltung von sozialer Interaktion betrachtet werden. Aktuell am stärksten wird in der Linguistik, verbreiteter noch in der Sprachdidaktik, die entsprechende Modellierung von Koch/Oesterreicher (1985/1994) adaptiert. Sie haben ein Koordinatensystem zwischen den Polen „geschrieben“ vs. „gesprochen“ und „nah“ vs. „fern“ konstruiert, in das sie verschiedene Formen von Sprachgestaltungen infolge von Sprechansätzen und Textsorten einordnen. Mit der Spezifizierung der Opposition Mündlichkeit/Schriftlichkeit durch das Attribut „konzeptionell“ wird allerdings eine spezifische Absicht bei Sprechern und Schreibern impliziert, ohne in Frage zu stellen, ob die Fähigkeit, diese Absicht entwickeln und ihr entsprechend handeln zu können, bei den Subjekten gegeben ist.

Maas, dessen sprachwissenschaftliche Studien vorrangig die Bedeutung von Sprache für individuelle und soziale Entwicklungen darstellen, bezeichnet die strukturellen sprachlichen Unterschiede mit den dichotomischen Begriffen „orat“ und „literat“. Zur Trennung der Faktoren, die die Pole auf der strukturellen Ebene von den medialen Ausdrucksformen unterscheiden, nutzt er für das Graphische die Bezeichnungen „skri-

bal“, für das Phonische die Bezeichnung „oral“. Im Kontrast zu Koch/Oesterreicher verbindet er die Unterscheidungsmerkmale nicht mit psychischen Implikationen für Kommunikationssituationen, sondern mit den Bedingungen der unterschiedlichen sozialen Situationen, in denen Sprecher und Schreiber sprachlich adäquat zu agieren und zu reagieren lernen müssen: Orates als Sprachform, die Intimität anzeigt und in entsprechenden Situationen notwendig und zugelassen ist, ist durch eine Begrenztheit der kognitiven Sprachverarbeitung gekennzeichnet, und die strukturelle Produktion und Perzeption erfolgt im Kurzzeitgedächtnis. Bei der mündlichen Kommunikation im Dialog mit vertrauten Personen ist eine Elaboration der Äußerungen nicht notwendig. Orate Strukturen zeichnen sich außerdem durch die Möglichkeit der Hinzunahme von außersprachlichen (deiktischen) Mitteln wie Gestik, Mimik, Tonfall und Prosodie (oder im Geschriebenen von Smileys und Emoticons), die Verwendung formelhafter Attribuierungen sowie durch eine eingeschränkte Nutzung komplexerer sprachstruktureller Formen wie Nebensätzen zweiter Ordnung aus. Orate Sprache ist kommunikativ geprägt und ihre Einheit ist die Äußerung, die keiner grammatischen Norm unterliegt.

Ihr gegenüber steht die literate Praxis. Findet sie skribal statt, kann die Schrift wie ein externes Langzeitgedächtnis bei der Sprachproduktion genutzt werden, so dass größere Ressourcen für komplexe Strukturierungsleistungen zur Verfügung stehen. Dies ermöglicht einerseits und erwartet andererseits, Inhaltliches differenziert und unter maximalem Einsatz sprachstruktureller, grammatisch kontrollierender Ressourcen darzulegen, zumal im Geschriebenen weder produktiv noch rezeptiv auf außersprachliche Mittel zurückgegriffen werden kann. Daraus lässt sich die Notwendigkeit des Gebrauchs von Strukturen ableiten, die grammatisch analysierbar und damit auch beschreibbar und klassifizierbar sind. Sie werden als literate Strukturen bezeichnet. Ihre Funktion ist es, dem Schreiber die Gelegenheit zu geben, sich möglichst explizit für einen (jeglichen) Leser auszudrücken. Paralleles gilt für Sprecher und Hörer im gesprochenen Medium. Literate Strukturen sind somit kognitiv geprägt, und die Einheit des Literaten ist der Satz als grammatisch definiertes Konstrukt. Dass die strukturtypischen Muster, die Orates und Literates kennzeichnen, nicht an das eine oder andere Medium gebunden sind, wird deutlich, wenn Skribales orat gestaltet wird, wie in Chats, auf Notizzetteln oder in SMS, oder wenn spiegelverkehrt Orales literat gestaltet wird, wie in Reden, Predigten, Diktaten an die Sekretärin etc..

Mit der Verknüpfung der sprachlichen Strukturen sowohl mit den sozialen Bedingungen ihres Erwerbs als auch mit ihren Auswirkungen in der sozialen Praxis ermöglicht die Modellierung von Maas, linguistische, empirisch fundierte Beschreibungen über den deskriptiven Bereich hinaus fortzuführen. So verbindet er die grammatischen Analysen, indem er deren Ergebnisse entsprechend den Polen orat/literat kategorisiert, mit einem Modell der Aneignung sprachlichen Wissens, das er als Ausbau bezeichnet (vgl. Maas 2008, 2010). Es verbindet sowohl psychoanalytische als auch kognitionswissenschaftliche Beschreibungen von unspezifischem Lernen mit sprachlichem Lernen und belegt dabei Ausbau und Entfaltung von Ressourcen gemäß den Möglichkeiten und Angeboten der jeweiligen sozialen Umgebung der Subjekte: Ontogenetisch betrachtet beginnt die sprachliche Entwicklung mit dem Erwerb orater Formen, und jede Ausweitung in Richtung Literat, die Lernprozesse belegt, ist als Ausbau zu bezeichnen. Ziel des Ausbaus – sowohl in der Erst- als auch in einer Zweitsprache – ist es, sprachliche Mittel in der Weise souverän zu beherrschen, dass sie zur eigenen Gestaltung sozialer Situationen befähigen und entsprechend nutzbar gemacht werden

können. Das Ziel beschreibt eine hohe Stufe auf dem Weg zur Bildung von individueller Autonomie.

Mit dieser Modellierung schließt Maas an Forschungen wie die von Bühler (1934/1999), Wygotski (1971), Bernstein (z.B. 1971) sowie von Biber (1988, 1995) und Chafe (1994) an. Sie ermöglicht, kognitiv fundierte Lernprozesse mit Hilfe linguistischer Kategorien durch umfassende empirische Analysen beschreib- und analysierbar zu machen. Das grammatische Instrumentarium, das er damit (weitgehend in Übereinstimmung mit Biber und Chafe) zur Verfügung stellt, ist für eine Kategorisierung vorgefundener sprachlicher Produkte sowie deren Hierarchisierung innerhalb des Kontinuums von orat und literat zu nutzen. Es wird im Rahmen spezifischer Untersuchungen zur vergleichenden Beschreibung unterschiedlicher Ausbaustufen als Grundlage weiterführender, an die Datenerhebung anschließender Korrelationen bereits angewendet (vgl. z.B. Boneß/Olfert 2010).

Wie einleitend an dem Beispiel von zwei Schülern veranschaulicht, geht die hier dargestellte Untersuchung der Frage nach den Bedingungen nach, die es ermöglichen, die Fähigkeit zur Registervarianz in einer Zweitsprache zu erwerben. Dabei beruht sie auf folgenden Prämissen, die die Haupthypothese der Untersuchung fundieren: Lernen bedeutet immer die Aktivierung der vorhandenen Ressourcen zur Nutzung der Angebote der jeweiligen sozialen Kontexte, hier als Horizonte bezeichnet, in denen sich der Lerner befindet (vgl. Neubauer/Stern 2007). Der Gegenstand, dessen Strukturen den Prozess der Aneignung bestimmen, ist die Sprache. Die Modellierung ihrer Strukturen bildet daher die Matrix für die empirischen Analysen. Sie lassen Aussagen zu den jeweiligen Lernständen zu. Daher ist das Instrumentarium, das zur Beschreibung von Lernständen zu nutzen ist, ein linguistisches.

Die bisherige Argumentation definiert – im Kontrast zu der Mehrzahl anderer, ebenfalls linguistisch orientierter Untersuchungen zum Zweispracherwerb (vgl. z.B. Ahrenholz/Oomen-Welke 2008) – den maximalen sprachlichen Ausbau als das Verfügen über ein Maximum an sprachlichen Formen, die eine variable, situationsadäquate Artikulation ermöglichen. Diese Fähigkeit wird als Beherrschung der Registervarianz bezeichnet. Registervarianz wahrzunehmen, gilt als die Voraussetzung dafür, dass die jeweils adäquaten sprachlichen Formen in ihren Differenzierungen erkannt und erlernt werden können. Das Erreichen dieses Ziels, so ist anzunehmen, setzt voraus, dass der Lerner Gelegenheit erhalten hat, sprachliche Unterschiede in Abhängigkeit von situativen Unterschieden zu erkennen: Erst dann, wenn Registervielfalt für den Lerner erfahrbar war, entwickelt er die sprachliche Aufmerksamkeit, die die Bedingung für den Erwerb der Strukturen für den literaten Ausbau bildet. Wenn Registervielfalt nur dann erfahrbar ist, wenn die Horizonte sie ermöglichen, ist eine Korrelation zwischen dem Grad des Ausbaus von literatem Wissen (das sich im Sprachgebrauch zeigt) und dem Einfluss der Horizonte anzunehmen. Die Haupthypothese für die im folgenden dokumentierte Untersuchung lautet entsprechend: *Die Fähigkeit, Register differenzieren und kontrollieren zu können, ist die Voraussetzung für den Erwerb literater Strukturen; diese Fähigkeit wird in der Sprachentwicklung durch die Qualität der Horizonte bestimmt, da sie die Wahrnehmung der Registervariationen ermöglicht.*

Um diese Hypothese überprüfen zu können, wurde die Untersuchung mit 15jährigen Schülern durchgeführt, da bei Jugendlichen kurz vor dem Ende ihrer Regelzeit ein fortgeschrittener sprachlicher Ausbau zu erwarten ist. Entsprechende Stu-

dien zum Zweitspracherwerb in dieser Altersgruppe, an denen diese Untersuchung zu orientieren wäre, sind in Deutschland selten. Hier sind lediglich Pilotstudien aus dem Jahr 1986 (Beckemeyer/Tophinke 1986, Maas 1986) zu nennen, die Analysen von Erzählstrukturen türkischer Zweitsprachlerner dieses Alters durchgeführt haben. Sie wurden von Maas/Mehlem 2003 und 2005 fortgesetzt. Ihr methodisches Vorgehen wurde hier übernommen.

Maas hat in seine Skala literater Ausbaustufen (Maas 2010) verschiedene Formen des sprachlichen Ausbaus in Bezug auf ihre kognitiven Anforderungen analysiert und kommt zu der Überzeugung, dass komplexe Nominalphrasen ein Merkmal fortgeschrittenen literaten Wissens darstellen. Deshalb werden sie in der vorliegenden Arbeit als Analysekriterium für den Ausbau von sprachlichem Wissen in mündlichen und schriftlichen Texten herangezogen.

Entsprechend der Prämisse, dass Lernleistungen Resultate der Nutzung sozial vermittelter Angebote sind und dass Schule mit ihren gezielten, strukturierenden Lernaufgaben, deren Lösungen Symbolisierung und Abstraktion als Grundlage für strukturelles Lernen erfordern und ermöglichen, wurden für die Untersuchung zwei unterschiedliche Gruppen von Zweitsprachlernern ausgewählt. Sie unterscheiden sich aufgrund des Zeitpunkts, an dem sie in Deutschland eingeschult wurden: Die Schüler der ersten Gruppe sind „Seiteneinsteiger“, d.h. Schüler, deren Alphabetisierung in Schulen des Herkunftslandes, d.h. in ihrer Erstsprache, stattgefunden hat und die daher vor Eintritt ins deutsche Schulsystem schriftsprachliche, d.h. auch literate Kenntnisse in der Erstsprache erwerben konnten. Da die Alphabetisierung, unabhängig von möglichen literaten Angeboten in Familien, die diese machen, als der entscheidende Schritt zum literaten Ausbau zu sehen ist, weil Schrift Sprache in strukturierten Formen repräsentiert, die im Oraten, dem vorrangigen Register des vorschulischen Sprachgebrauchs, nicht anzutreffen sind, bekommt die Alphabetisierung in der Erstsprache eine nicht zu überschätzende Bedeutung (vgl. Wygotski 1971, Maas 2008): Der Schrifterwerb gilt als der Schlüssel zum Ausbau des Literaten, er ermöglicht den Aufbau von sprachlichen Ressourcen, die, da sie den symbolisierenden Zugang zu der Strukturierung einer Sprache gewährt, sprachenunabhängig sind. Die Ressourcen, die dabei aufgebaut werden, umfassen also ein sprachliches Wissen, das für das Lösen jeglicher sprachlicher Aufgaben, daher auch für den Zweitspracherwerb zu nutzen ist. Daher lautet die erste Unterhypothese: *Seiteneinsteiger, die bereits literate Strukturen in ihrer Erstsprache erworben haben (deren Erwerb auf die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung beruht und die wiederum durch die Qualität der Horizonte bestimmt wird), können aufgrund der so bereits erworbenen literaten Strukturen ebenfalls die literaten Strukturen einer Zweitsprache effektiv erwerben.*

Zwei Gruppen übernehmen die Funktion der Kontrolle zur Überprüfung dieser Hypothese: eine Gruppe von Zweitsprachlern, die in Deutschland eingeschult wurden, hier als „Bildungsinländer“ bezeichnet, und eine Gruppe deutscher Schüler, hier als „Monolinguale“ bezeichnet. Es wird eine enge Definition von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt, nach der die Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist, im Folgenden als monolingual bezeichnet werden - auch wenn sie in der Schule (oder vielleicht auch außerhalb der Schule) eine Fremdsprache gelernt haben. Die Schüler, die Russisch als Erstsprache haben, die sie im Alltag auch häufig gebrauchen, und die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, werden fortan je als Bildungsinländer und Seiteneinsteiger bezeichnet. Da angestrebt wurde, aufgrund der Vergleichbarkeit Schüler einer einzi-

gen Erstsprache aus einem einzigen sozial relativ homogenen Schulkomplex zu wählen, wurden russischsprachige Schüler eines einzigen Gymnasiums, einer einzigen Realschule und einer einzigen Hauptschule ausgewählt. Die migrationshistorische Situation in Deutschland ermöglichte nur bei dieser Sprachgruppe, eine ausreichend große Anzahl von Seiteneinsteigern für die Mitwirkung an der Untersuchung zu finden.

Insgesamt nahmen 31 Schüler an der Untersuchung teil. Der zweite, bildungspolitisch orientierte Faktor, der die Auswahl der drei Gruppen bestimmte, trug dazu bei, dass es zu einer geringfügigen Zahlenungleichheit unter den einzelnen Gruppen kam: Mitglieder aller drei Gruppen sollten die drei Schulformen Hauptschule (8 Schüler), Realschule (12 Schüler) und Gymnasium (11 Schüler) besuchen.

Diese schulformbezogene Verteilung war die Bedingung für die Überprüfung der zweiten Unterhypothese, die – entsprechend der bildungspolitischen Intention dieser linguistischen Untersuchung – die Legitimation der äußeren Differenzierung im deutschen Bildungssystem thematisiert, die auf einer Homogenisierung der Lerngruppen beruht. Die Hypothese geht davon aus, *dass die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung, die durch die Qualität der Horizonte bestimmt wird, sowie der mit ihr verbundene literate Ausbau dazu führen, dass der Besuch höher qualifizierender Schulformen möglich wird, der dann wiederum aufgrund der Homogenisierung zur Stabilisierung dieser Fähigkeiten beiträgt.*

Um den Grad des literaten Ausbaus bestimmen zu können, erhielten die Schüler die Aufgabe, eine Bildergeschichte nachzuerzählen. Der Text wurde aufgenommen. Anschließend wurden sie aufgefordert, den gesprochenen Text aufzuschreiben, indem sie die Aufnahme abhörten. Mit einem bildungsbiographisch ausgerichteten Interview, das zuvor geführt wurde, wurde auch die Absicht verbunden, die Formalität der Untersuchungssituation zu reduzieren, so dass die Schüler die Gelegenheit erhielten, die Erzählung sprachlich in einem informellen Register zu gestalten. Die grammatische Analyse beider Texte in Bezug auf den Gebrauch komplexer Nominalphrasen sowie ihr Vergleich ermöglichten, individuelle Differenzen zu bestimmen, die sich innerhalb des Kontinuums von literat und orat positionieren lassen.

Das folgende 2. Kapitel dient der sprachwissenschaftlichen Verortung der Untersuchung, insbesondere ihrer Situierung in der soziolinguistischen Forschung. Anhand der Diskussion prominenter Modelle (Bernstein, Labov, Cummins, Biber, Koch/Oesterreicher, Maas) wird begründet, weshalb diese Untersuchung der Modellierung von Maas folgt. Zugleich werden Gründe für die Entscheidung genannt, die Fokussierung der Analysen literater Strukturen auf das Vorkommen von komplexen Nominalphrasen und den Differenzen von ihrem Ausbau einzugrenzen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Begründung der Hypothesen als Konsequenzen der entsprechenden linguistischen Diskussionen.

Das dritte Kapitel erläutert die gewählten Methoden. Da es sich um eine soziolinguistische Untersuchung handelt, nehmen die Ausführungen zur Erhebung der Texte und zum Umgang mit den Probanden einen breiten Raum ein, um eine Reproduzierbarkeit der Studie mit anderen sprachlichen Gruppen zu ermöglichen. Die Auswertung der sprachlichen Daten erfolgte zunächst korpuslinguistisch, so dass die Erläuterungen zur Erstellung eines Korpus ebenfalls viel Platz einnehmen – auf diese Weise soll die Reproduzierbarkeit eines Korpus unterstützt werden. Die anschließende Auswertung des Gebrauchs komplexer Nominalphrasen in allen Texten wird mit Hilfe einer Skalierung

ihrer unterschiedlichen Ausbauförmungen eingeleitet, die sich infolge der in der referierten linguistischen Literatur beschriebenen Hierarchisierungen ergibt. Diese Skalierung bildet die Folie für die Einordnung der Schölertexte. Sie ermöglicht die Erstellung eines Punktesystems. Entsprechende Bündelungen von Texten ermöglichen es, unterschiedliche Kategorien zu bilden, die innerhalb des Kontinuums von orat zu literat hierarchisch einzuordnen sind.

Das vierte Kapitel korreliert die Zugehörigkeit der Schüler zu den jeweiligen Kategorien mit bildungsrelevanten Daten, die aus den Aussagen der Schüler in den Interviews generiert werden konnten. Die Fragen betrafen das individuelle Leseverhalten, die literalen Sozialisationsbedingungen in den Familien, weitere familiäre Strukturen und Erfahrungen mit für die schulische Karriere als relevant anzunehmenden schulischen Maßnahmen. Eine exemplarische Vorstellung der beiden Texte von je einem Schüler jeder Kategorie dient der Konkretisierung der Abstrahierungen, die für die empirische Bearbeitung vorzunehmen waren. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung, die die Verifizierung der Haupthypothese zufolge hat.

Das letzte Kapitel wendet sich den beiden Unterhypothesen zu, d.h. den Fragen nach relevanten Faktoren für die Fähigkeiten zum Ausbau literater Strukturen in der Zweitsprache und nach den Möglichkeiten der Schule, Leistungen adäquat einzuschätzen, um entsprechend fördern zu können. Zunächst werden die Angehörigen der einzelnen Kategorien entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu den drei sprachlichen Gruppen Seiteneinsteiger, Bildungsinländer und Monolinguale identifiziert. Dabei zeigt sich eine starke Parallelität in der Verteilung der Bildungsinländer und der Monolingualen auf die einzelnen Kategorien, da die Schüler beider Gruppen auf allen Stufen, abgesehen von der untersten, anzutreffen sind. Im Kontrast dazu verteilen sich die Mitglieder der Gruppe der Seiteneinsteiger auf zwei Extrempositionen: nahezu zahlengleich auf die zweite von sechs Kategorien und auf die unterste. Die Korrelation ihrer sprachlichen Leistungen mit den schriftbezogenen Merkmalen der Familien, die aus ihren Aussagen generiert werden können, lässt zweierlei deutlich werden: die überragende Bedeutung der familiären Sozialisation sowie einer gelungenen Alphabetisierung in der Erstsprache für die Möglichkeiten des Erwerbs literater Strukturen in der Zweitsprache und die relativ geringe stützende und fördernde Wirkung der Bildungseinrichtungen.

Die zweite Unterhypothese betrachtet die Verteilung der Mitglieder der einzelnen Kategorien auf die Schulformen. Ausgehend von der idealisierten Annahme, dass die Angehörigen der verschiedenen Kategorien – unabhängig von ihrer sprachlichen Gruppenzugehörigkeit als Seiteneinsteiger, Bildungsinländer und Monolinguale – das Gymnasium bzw. die Real- oder Hauptschule besuchen, zeigen die tatsächlichen Schulzuweisungen ein überwiegend unerwartetes Bild. Dieses stimmt gänzlich mit den Resultaten von PISA 2000 und IGLU 2004 überein. Seine Interpretation beschließt die Darstellung.

Die Untersuchung kann als ein Beleg für einen Beitrag der Sprachwissenschaft zur Fundierung (bildungs-)politischer Forschungen interpretiert werden, deren Ziel es ist, bildungsrelevante Faktoren empirisch zu belegen und damit ebenfalls die Effektivität schulischer Bildung im Sinne eines sozialen Chancenausgleichs zu bestimmen, so wie es zum einen eine subjektbezogene (u.a. Bernstein und Cummins) und zum anderen eine gesamtgesellschaftlich orientierte Diskussion in der älteren und jüngeren Vergangenheit (OECD) angestrebt haben.

Aufgrund der kapazitären und zeitlichen Begrenzungen, die eine Dissertation hat, ist der Rahmen einer Untersuchung wie der vorliegenden sowohl in quantitativer Hinsicht, die Zahl der Schüler betreffend, als auch bezogen auf die Bearbeitung der Fragen, die sich angesichts des empirischen Materials einer Studie wie dieser ergeben, eingeschränkt. Aus diesem Grunde hat diese Untersuchung den Charakter einer Pilotstudie. Ihre Funktion ist es, den Fokus auf Korrelationen zu richten, die für die einschlägige Forschung eine neue, präzisierende Perspektive auf bekannte Fragen bietet. Es ist zu wünschen, dass die hier vorgenommene analytische Engführung auf die Analysen der Bildung komplexer Nominalgruppen als Merkmal für literate Fähigkeiten Ausweitungen durch Analysen anderer grammatischer Phänomene erfährt. Gleichzeitig ist die Anreicherung der lernerbezogenen Merkmalsbeschreibungen durch umfassendere Erhebungen von Sozialdaten präzisierbar.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Soziolinguistische Beschreibungen sprachlicher Differenzen

Wie in der Einleitung bereits angesprochen, gibt es Komplexe von Beobachtungen verschiedener sprachlicher Phänomene im Kontext des Bezugs zwischen Gesprochenem und Geschriebenem, für die die Wissenschaft unterschiedliche Erklärungsmuster entwickelte. Diese spiegelten zunächst die linguistische Grundannahme wider, dass das Gesprochene das „Natürliche“ sei und Geschriebenes als dessen Abbildung keiner wissenschaftlichen Aufmerksamkeit bedürfe. Wenn Differenzen sichtbar wurden, wurden sie ausschließlich den unterschiedlichen Anforderungen der beiden Medien geschrieben/gesprochen zugeschrieben. Der Sprachgebrauch in einer Zweitsprache galt entsprechend als Hürde für den Schriftgebrauch in der Zweitsprache. Erst allmählich wurden Beobachtungen wahrgenommen, die zeigten, dass auch Menschen in ihrer Erstsprache den Anforderungen des Schriftlichen nicht nachkamen und Menschen mit einer anderen Erstsprache in einer Zweitsprache durchaus schnell die entsprechenden Strukturen erwerben können.

Diese und weitere Phänomene führten zu einer Erweiterung der linguistischen Fragestellungen hin zu soziologischen. Die Antworten, die beide Blickrichtungen verbanden, werden als „soziolinguistisch“ bezeichnet: Die Soziolinguistik befasst sich mit Sprache im gesellschaftlichen Kontext. Dabei bezieht sie neben den linguistischen und soziologischen auch erziehungswissenschaftliche oder anthropologische Fragestellungen mit ein. Als eine anwendungsbezogene linguistische Disziplin versteht sie sich als Gegenentwurf zu der formal orientierten strukturalistischen und generativen Linguistik. Sprache wird von ihr als soziales Handeln betrachtet, indem sie die wechselseitigen Bedingungsgefüge von Sprach- und Sozialstrukturen sowie die soziale Bedeutung des unterschiedlichen Sprachgebrauchs untersucht. Gegenstand ihrer qualitativen und quantitativen Studien sind Sprachwandel, Sprachkontakt, der Gebrauch von Dialekten und Zweitspracherwerb. Eine makrostrukturelle Richtung der Soziolinguistik, als „Sprachsoziologie“ bezeichnet, sieht in Sprache einen zentralen Faktor der Organisation der Gesellschaft, während die mikrostrukturelle Richtung, die auf Untersuchungen zur Variabilität sprachlicher Strukturen beruht, Sprache so als soziale Bezüge stiftend interpretiert, die essentiell für Variationen im Gebrauch der Sprachen sind (vgl. Bußmann 2002: 608, Schlieben-Lange 1991).

Im Folgenden sollen Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen diskutiert werden, die die eingangs genannten Phänomene und Beobachtungen thematisieren. Vor ihrem Hintergrund wird die Registertheorie von Maas dargestellt und ihre spezifische Bedeutung für die in dieser Arbeit relevanten Fragestellungen hervorgehoben.

2.1.1 Bernstein, Labov: Defizithypothese vs. Differenzhypothese

In den 60er Jahren entwickelte der englische Sozialwissenschaftler und Soziolinguist Basil Bernstein die „Defizithypothese“. Mit ihrer Entwicklung wurde der Grundstein für die Soziolinguistik als eigenständige Forschungsrichtung gelegt. Als Antwort auf diese Hypothese formulierte der Amerikaner William Labov seine „Diffe-

renzhypothese“. Die beiden Ansätze gelten noch heute als konstituierende Hypothesen der Soziolinguistik.

Bernstein hat eine Korrelation sprachlicher Differenzen im Kontext von sozialen Unterschieden vorgenommen. Zur Beschreibung der sprachlichen Differenzen wählt er die Bezeichnung „restringierter“ Code und „elaborierter“ Code (vgl. zum Folgenden Bernstein 1971a, 1971b, 1975). Diese beiden Sprachformen, die sich strukturell unterscheiden, werden auf ihre Anwendungsbereiche als Sozialisierungskontexte bezogen: Der elaborierte Code wird in formalen und öffentlichen Situationen genutzt (Debatten, Vorträge, Predigten etc.) und er ermöglicht dem Sprecher, ihn unabhängig von konkreten Verwendungssituationen zu nutzen. Sprachliche Merkmale des elaborierten Codes sind nach Bernstein u.a. eine grammatisch komplexe Satzstruktur, ein häufiger Gebrauch subordinierender Nebensätze, Präpositionen, ein häufiger Gebrauch von unpersönlichen Pronomen wie „es“ und „man“, unterschiedlicher Adjektive und Adverbien sowie des Personalpronomens „ich“. Die Syntax reguliert die Äußerung und die Wortwahl ist in geringem Maße vorhersagbar (vgl. Bernstein 1971b: 22).

Der restringierte Code bestimmt informelle und private Situationen (in Gesprächen mit Freunden und in der Familie). Dabei steht die Betonung der Gruppenmitgliedschaft seitens des Sprechers im Vordergrund. Die linguistische Struktur umfasst kurze, grammatisch einfache und häufig unvollständige Sätze in der Aktivform, häufige Verwendung kurzer Fragen und Befehle, den einfachen und wiederholten Gebrauch von Konnektoren wie „so“, „dann“, „und“, einen geringen Gebrauch von untergeordneten und einen häufigen Gebrauch von nebengeordneten Nebensätzen, den kontinuierlichen Gebrauch des formalen Subjekts, einen begrenzten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien. Hingegen ist eine hohe Frequenz von Personalpronomina wie „du“ und „sie“ sowie eine große Anzahl von verstärkenden Äußerungen und Feststellungen („Stimmt's?“, „weißt du“, „siehst du“), von „Ausdrücken sympathischer Zirkularität“ sowie von idiomatischen Wendungen feststellbar (vgl. Bernstein 1971b: 22f.).

Entsprechend seiner Hypothese von der Zuordnung der beiden Codes zu zwei sozialen Gruppen, als „Oberschicht“ und „Unterschicht“ bezeichnet, zeigen Bernsteins Untersuchungen, dass Kinder der Oberschicht sowohl den restringierten als auch den elaborierten Code verwenden, Kinder der Unterschicht hingegen nur über den restringierten verfügen (vgl. Bernstein 1971b: 21). Diese Verteilung entspricht den Sprachpraxen der beiden Schichten. In dem Gebrauch des elaborierten Codes als vorrangiges Kommunikationsmittel in der Schule sieht Bernstein eine zentrale Ursache für die Lernprobleme der Unterschichtskinder, da die unzulängliche Passung auch die kognitive Entwicklung der Kinder verhindere: „Durch den elaborierten Code wird zugleich ein Lernpotential ganz anderer Art bereitgestellt als im Falle des restringierten Codes. Das durch diese beiden Sprechsysteme beförderte Lernverhalten ist völlig verschieden“ (Bernstein 1971b: 19). Die besondere Bedeutung des Erwerbs des elaborierten Codes ergibt sich aus der Notwendigkeit, sich im Unterricht ausdrücken zu können und Zugang zu den kognitiven Möglichkeiten, die mit diesem Erwerb verbunden sind, zu erlangen. Infolge der Annahme dieser Defizithypothese durch die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik wurden in England und Deutschland verschiedene schulische Förderprogramme entwickelt.

Der englische Sprachwissenschaftler Halliday präziserte Bernsteins Beobachtungen mit weiteren Untersuchungen, die belegen, dass die Verteilung des Versagens

nicht zufällig ist, sondern bestimmten voraussagbaren Mustern folgt – im Großen und Ganzen ein Problem, das Kinder der unteren Arbeiterschicht in großen Stadtgebieten betrifft (Halliday 1975: 7).

Auch Halliday schreibt dem Faktor Sprache eine große Bedeutung für schulische Misserfolge zu: „Wenn Sprache der Schlüsselfaktor, der primäre Kanal, bei der Sozialisation ist und wenn die Form, die der Sozialisationsprozeß annimmt, (zum Teil) für das Erziehungsversagen verantwortlich ist, dann ist der Sprache die Schuld zu geben; etwas muss mit der Sprache der Kinder, die in der Schule versagen, nicht stimmen“ (Halliday 1975: 7).

Ebenso wie Bernstein sieht er einen Mangel darin, dass eine Gruppe von Kindern nicht über die Möglichkeit, einen weiteren als den primär erlernten Code einsetzen zu können, verfügt. Er nennt in diesem Zusammenhang drei Faktoren, die für eine unzureichende Kompensation verantwortlich zu machen seien: die Lehrer, den Unterrichtsgegenstand und das System: „Das sind für das Kind schon Nachteile, und sie werden noch größer, berücksichtigen wir die stärkere Variante der Differenz-Theorie, die die weitere Erklärung hinzufügt, daß die standardisierte Sprache nicht nur von spezifischen Faktoren in der Erziehung des Kindes gefordert wird, sondern auch von sozialen Zwängen und Vorurteilen, die ebenfalls die Wirkung haben, die Muttersprache des Kindes abzuwerten und das Kind auf ein wahrscheinliches Versagen festzulegen. [...] Hat man im Voraus entschieden, daß ein Kind versagen wird, wird es wahrscheinlich versagen... Die soziale Benachteiligung liegt zum Teil in der Einstellung der Gesellschaft zur Sprache und zum Dialekt – einschließlich der Einstellung von Lehrern, durch die falsche Vorstellungen über Sprache wirksam werden, die Probleme sprachlicher Natur erst *schaffen*“ (vgl. Halliday 1975: 11-12).

Bernsteins Hypothese erfuhr bald Kritik, die vor allem an der Abwertung des Codes der Unterschicht als „restringiert“ festgemacht wurde. Einer der größten Kritiker der Defizithypothese war der amerikanische Linguist William Labov. Er kritisierte Bernstein's Hierarchisierung des sprachlichen Codes: “Bernstein's views are filtered through a strong bias against all forms of working class behavior, so that middle-class language is seen as superior in every respect [...]” (Labov 1972: 204). Als Kontrast zur Defizithypothese legt Labov seine „Differenzhypothese“ vor. Darin bestätigt er zwar die linguistischen Beschreibungen Bernsteins, macht jedoch einen großen Unterschied: er schreibt den Codes eine gleichwertige Gültigkeit zu, da jede sprachliche Varietät als funktionsäquivalent angesehen werden könne. Labov ist der Meinung, dass jede sprachliche Varietät im Verhältnis zum Einsatzkontext gleichwertig ist, wenn sie in ihrer Funktionalität dem kommunikativen Kontext angepasst ist, in dem sie gebraucht wird. Seine Hypothese belegt Labov anhand von Studien zum Gebrauch des „Black English Vernacular“ bei Afroamerikanern aus sozial schwachen urbanen Gebieten (1972), die Aufschluss über die Ursachen schlechter schulischer Leistungen afroamerikanischer Kinder, vor allem im Lesen und Rechnen, geben sollten.

Um das schlechte Abschneiden der schwarzen⁴ Kinder in den Schulleistungsstudien zu erklären, zogen verschiedene Wissenschaftler wie Bereiter zunächst die Defizithypothese heran. So nahmen sie an, dass schwarze Kinder in ihrer Umgebung nicht die Möglichkeit hätten, bestimmte Fähigkeiten zu erwerben, die bei Mittelklassekindern

⁴ Der Terminus „schwarze Kinder“ geht auf die Übersetzung von Labovs Texten zurück, in denen von „black children“ die Rede ist (z.B. Labov 1972: 237).

Schulerfolg begünstigen. Dabei handele es sich um die Entwicklung entscheidender kognitiver Fähigkeiten wie abstrakt zu argumentieren, flüssig zu sprechen und sich auf langfristige Ziele zu konzentrieren, die durch verbale Auseinandersetzung mit Erwachsenen erworben werden (vgl. Labov 1972: 204). Als Ursachen wurden angenommen, dass die Kinder wenig verbale Stimuli hätten und wenig wohlgeformte Sprache hören würden, so dass ihre verbalen Ausdrucksmöglichkeiten gering wären: sie könnten keine ganzen Sätze bilden, keine allgemein bekannten Dinge benennen und keine logischen Konzepte formen (vgl. Labov 1972: 201).

Labov ist allerdings der Meinung, dass sich die Bezeichnung von sprachlichen Besonderheiten als „defizitär“ aus der Bewertung der Sprachformen der Kinder aus der Unterschicht durch die Beobachter ergäbe, vor allem würden sie aus den negativen Erwartungshaltungen der Lehrer resultieren: „Unfortunately, these notions are based upon the work of educational psychologists who know very little about language and even less about black children“ (vgl. Labov 1972: 201).

Labov nimmt an, dass die schwarzen Kinder den gleichen Basis-Wortschatz und die gleichen Fähigkeiten für konzeptuelles Lernen hätten sowie über die gleiche Logik wie jeder andere Lerner des Englischen verfügen würden (vgl. Labov 1972: 201). Die „Mär“ des sprachlichen Zurückgebliebenseins hält Labov für gefährlich, denn sie lenke die Aufmerksamkeit von den realen Defiziten des Bildungssystems auf die erfundenen Defizite des Kindes: „One major conclusion of our work [...] is that the major causes of reading failure are political and cultural conflicts in the classroom, and dialect differences are important, because they are symbols of this conflict“ (Labov 1972: xiv).

In Folge des schlechten Abschneidens der schwarzen Schüler wurde von Bereiter und anderen ein Programm entwickelt, bei dem den Schülern beigebracht wurde, auf die Frage „Wo ist das Eichhörnchen?“ nicht mit der Äußerung „Auf dem Baum“, sondern mit dem Satz „Das Eichhörnchen ist auf dem Baum“ zu antworten. Dabei sei die Antwort „Auf dem Baum“ als völlig angemessen einzuschätzen und zeige mitnichten sprachliche Unzulänglichkeit, wie Labov meint: „Bereiter shows even more profound ignorance of the rules of discourse and of syntax when he rejects *In the tree* as an illogical or badly-formed answer to *Where is the squirrel?* Such elliptical answers are of course used by everyone [...]“ (Labov 1972: 224). Labov ist der Meinung, dass damit vielmehr ein symptomatisches Bild davon vermittelt werde, wie Schüler-Lehrer-Kommunikation abläuft – außerhalb einer Interaktion mit autoritätsbehafteten Erwachsenen wie in der Schule und dem Zuhause sei ein solches Verhalten von Kindern nämlich nicht zu beobachten gewesen (Labov 1972: 205). Labov kritisierte die angewendeten Methoden von Bereiter und anderen als Methoden, die die Sprache des Kindes in einer unnatürlichen Umgebung erheben.

Denn Labov und seine Kollegen hatten folgendes Verhalten beobachtet: In Interviews mit Lehrern oder in sozialen Umgebungen, die mit dem Auftreten autoritärer Erwachsener verbunden wurden, haben Schüler oft sehr einsilbig und in nicht wohlgeformten Sätzen geantwortet. Labov interpretiert dieses Verhalten am Beispiel eines Schülers wie folgt: „He has learned a number of devices to avoid saying anything in this situation, and he works very hard to achieve this end“ (Labov 1972: 206). Dies macht Labov auch am Gebrauch von speziellen Betonungsmustern fest, die von schwarzen Kindern häufig benutzt werden, wenn sie auf eine Frage reagieren, deren Antwort offensichtlich ist. Eine Antwort mit dieser Art der Betonung würde ihr Bedenken ausdrü-

cken, ob der Frager mit ihrer Antwort zufrieden sein würde (vgl. Labov 1972: 206). Labov meint deshalb, dass die Art der Antworten, die im Rahmen eines Interviews gegeben werden, vielmehr als Fähigkeit, sich selber in einer feindlichen und bedrohlichen Situation zu verteidigen, gesehen werden müssen. Deshalb wären sie als Grundlage zur Beurteilung der verbalen Fähigkeiten eines Kindes ungeeignet. Denn die Verhaltensweisen, die sich in dieser asymmetrischen Situation zwischen einem Kind und einem Erwachsenen zeigen, sind von soziolinguistischen Faktoren beeinflusst (vgl. Labov 1972: 212): „It means that the social situation is the most powerful determinant of verbal behavior and that an adult must enter into the right social relation with a child if he wants to find out what a child can do. This is just that what many teachers cannot do” (Labov 1972: 212).

Labovs Analyse von Black English Vernacular erbrachte, dass darin viele grammatische Funktionen genutzt werden – jedoch könnten die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes, das diese Art der Sprache nutzt, nicht mit einem Standardtest gemessen werden (vgl. Labov 1972: 212). Das Black English Vernacular eigne sich besonders, um Sachverhalte knapp darzustellen, während das Standardenglisch der Mittelklasse den Hang habe, die erzählten Sachverhalt zu verlängern, zu verzögern und sich bei Schlussfolgerungen in unerheblichen Details zu verlieren (vgl. Labov 1972: 212 f.). Ein Sprecher, der sich dieser sprachlichen Formen bediene, würde jedoch von seinem Gegenüber als gebildet, intelligent und aufrichtig eingestuft (vgl. Labov 1972: 218). Diese Einschätzung beruhe auf einer langen Konditionierung darauf, die Sprache der Mittelklasse als positiv zu bewerten: Man wisse, dass Leute, die so reden können, gebildet seien (vgl. Labov 1972: 220). Die Sprache schwarzer Kinder sei jedoch anders und werde deshalb von den pädagogischen Psychologen auch anders bewertet: “Given the data that Bereiter presents, we cannot conclude that the child has no grammar, but only that the investigator does not understand the rules of grammar” (Labov 1972: 225).

Nach Labovs Analyse haben sechs Schritte zu der Annahme Bereiters und anderer Vertreter der Defizithypothese geführt, dass diese für schwarze Kinder gelte: die Antworten eines Unterschichtkindes auf eine formelle und für ihn bedrohliche Situation zeigen seine sprachlichen Defizite; diese sprachlichen Defizite werden als ursächlich für seinen Misserfolg in der Schule angesehen; da Mittelklassekinder in der Schule besser abschneiden, werden sprachliche Gewohnheiten der Mittelklasse als notwendig fürs Lernen angesehen; grammatikalische Unterschiede in Ethnie und sozialer Klassen werden mit Unterschieden in den Fähigkeiten zu logischer Analyse gleichgesetzt; den Kindern beizubringen, bestimmte formelle sprachliche Muster zu imitieren, die Mittelklasse-Lehrer gebrauchen, wird als Lehren von logischem Denken angesehen, und Kinder, die diese formellen sprachlichen Muster benutzen, werden als logisch denkende Kinder betrachtet, die dann wiederum bessere Erfolge im Lesen und Rechnen erzielen würden (vgl. Labov 1972: 229 f.).

Ein Programm wie das, bei dem den Kindern beigebracht wird, auf die Eichhörnchen-Frage mit einem ganzen Satz zu antworten, sei also eher gemacht, um das Kind zu „reparieren“ als um den Unterricht zu verbessern. In Anbetracht dessen, dass das Programm auf dieser verqueren Logik basiere, sei es gemäß Labov zum Scheitern verurteilt (vgl. Labov 1972: 232). Es sei also die Aufgabe von Linguisten, sich diesem Dilemma zu nähern, denn „Linguists are in excellent position to demonstrate the fallacies of the verbal deprivation theory. [...] When linguists hear black children saying *He crazy* or *He my friend*, they do not hear a primitive language. Nor do they believe that

the speech of working-class people is merely a form of emotional expression, incapable of expressing logical thought“ (Labov 1972: 237).

2.1.2 Cummins: Interdependenzhypothese (BICS und CALP)

Der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Jim Cummins wandte sich soziolinguistischen Fragestellungen zu, indem er die unterschiedlichen Leistungen von Schülern mit anderer Erstsprache im schulischen Kontext in den Blick nahm. Er konnte aus dieser Perspektive ebenfalls belegen, dass sozioökonomische Unterschiede für schulischen Erfolg ausschlaggebend sind (vgl. u.a. Cummins 1982). Cummins hat in den 1970er Jahren begonnen, Hypothesen zum Zweitspracherwerb zu entwickeln und sie aufgrund seiner Studien mehrfach präzisiert und erweitert. Eine grundlegende Beobachtung, die ihn zur Entwicklung einer „Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese“ führte, war folgende: „Warum erreichen diejenigen Kinder, die aus der Mittelschicht stammen und die dominante Sprache eines Landes sprechen, durch den Besuch einer Schule, in der sie in einer Fremdsprache unterrichtet werden, ein hohes Maß an funktionalem Bilingualismus [...], während andererseits viele Kinder, deren Muttersprache eine Minderheitssprache ist, sowohl ihre Muttersprache (S1) als auch die zweite Sprache (S2) nur mangelhaft beherrschen und außerdem noch niedrige Schulleistungen aufweisen [...]?“ (Cummins 1982: 34).

Seine Beschäftigung mit dem Thema, das auf eigene biografische Erfahrungen zurückgeht (vgl. Cummins 2001), begann mit Beobachtungen in Bezug auf seine Kernfrage nach der Effektivität einer schulischen Förderung von Schülern entweder nach dem Submersions- oder nach dem Immersionsprogramm. Bei Immersionsprogrammen läuft der Erwerb der Sprache des Migrationslandes gesteuert und strukturiert ab und die Kinder werden durch Belohnung und Lob zum Gebrauch der Zweitsprache ermuntert (vgl. zum Folgenden Cummins 1982: 37). Submersionsprogramme bestehen darin, dass die immigrierten Kinder mit Kindern zusammen unterrichtet, deren Erstsprache die des Unterrichts ist („Sprachbad“). Die Schwierigkeiten, die Kinder der Minderheitensprache in Schulen mit Submersionsprogrammen haben, werden häufig als eine mindere intellektuelle Begabung interpretiert. Während die Kinder hier aufgrund ihrer Mißerfolgserlebnisse häufig demotiviert werden, erfahren Schüler in Immersionsprogrammen schnell Erfolg. Aufgrund dieser Resultate plädiert Cummins dafür, dass dort, wo die Sprache der Kinder diskriminiert wird, wo ihre Lehrer aus einem anderen ethnischen und kulturellen Umfeld stammen, wo vom Elternhaus her wenig Unterstützung für die Bildung gegeben wird, „es empfehlenswert [scheint], diese Kinder beim Eintritt in die Schule in ihrer Muttersprache zu unterrichten“ (Cummins 1982: 36). Umgekehrt gilt zugleich: Für Kinder, deren Erstsprache geschätzt wird, deren Eltern sich aktiv an der Bildung der Kinder beteiligen und von deren Schulerfolg überzeugt sind, sei es durchaus angebracht, sie in der Zweitsprache zu unterrichten.

Entsprechend diesen Beobachtungen wurden die Unterschiede zwischen den Leistungszuwächsen von Schülern einer Minderheitssprache in Immersions- und in Submersionsprogrammen lange primär soziokulturellen Faktoren wie dem sozioökonomischen Status der Familie, der Einstellung der Familie zu Bildungsfragen, zur eigenen Sprache und zur Sprache der Schule, der Unterstützung des Lernens durch das Schulprogramm und den Lehrererwartungen zugeschrieben (vgl. Cummins 1982: 34). Diese

Faktoren spiegelten sich dann auch in den Schulprogrammen für die Sprachförderung von Zweitsprachlernern, die auf Cummins Resultaten beruhten, wider.

Sprachbezogenen Faktoren wurde bei der Untersuchung der Leistungsunterschiede kaum Beachtung geschenkt. Ältere Untersuchungen, die die mangelnden Schulleistungen von Kindern mit einer anderen Erstsprache in Verbindung brachten, interpretieren Zweisprachigkeit als Ursache für eine „geistige Verwirrung“ (Cummins 1982: 35). Dieser Annahme lag die Hypothese zugrunde, dass zweisprachige Menschen für die Gewinne in der Zweitsprache mit Verlusten in der Erstsprache zahlen müssten. Es war auch Cummins Verdienst, in vielen Studien gezeigt zu haben, dass Bilingualismus sowohl die kognitive als auch die sprachliche Entwicklung positiv beeinflussen kann (vgl. Cummins 1982: 35).

Cummins Ansatz zur Erklärung der Frage nach dem hohen Maß an Bilingualismus von Mittelschichtkindern einerseits und den sprachlichen Schwierigkeiten von Schülern aus anderen sozialen Gruppen andererseits basiert auf der Darstellung von Wechselwirkungen zwischen soziokulturellen, linguistischen und unterrichtlichen Faktoren (vgl. Cummins 1982: 34). Er entwickelte zwei Hypothesen zur Erklärung dieser Phänomene, die den theoretischen Rahmen für die Interaktion von Sprach- und Denkprozessen bei zweisprachigen Kindern bildeten: Die Schwellenniveau-Hypothese beschäftigt sich mit kognitiven Folgen von Zweisprachigkeit in der schulischen Umgebung, die Interdependenz-Hypothese mit der gegenseitigen Abhängigkeit zwischen den Entwicklungen in den Kenntnissen der Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) (vgl. Cummins 1982: 37).

Die Schwellenniveau-Hypothese basiert auf Studien, die annehmen lassen, dass das Kompetenzniveau, das bilinguale Kinder in beiden Sprachen erlangen, einen bedeutenden Einfluss auf ihre gesamte kognitive Entwicklung hat. Cummins geht davon aus, dass es ein Schwellenniveau sprachlicher Kompetenz gibt, das von den Kindern erreicht werden muss, um „sowohl kognitive Defizite zu vermeiden als auch die latenten positiven Aspekte einer zweisprachigen Erziehung verwirklichen zu können“ (Cummins 1982: 37f.). Die Grundannahme ist dabei, dass die positiven Effekte der Zweisprachigkeit für die kognitive Entwicklung erst dann zur Wirkung kommen können, „wenn das Kind ein gewisses Minimum bzw. eine bestimmte Schwelle an Kompetenz in einer zweiten Sprache erworben hat“ (Cummins 1982: 38). Seine späteren Studien präzisieren diese Beobachtung. Sie ergeben, dass vielmehr zwei Schwellen für eine positive Entwicklung zu erreichen seien: Die Überwindung der ersten Schwelle dient dazu, negative kognitive Auswirkungen zu vermeiden, die der zweiten, ein höheres Niveau zweisprachiger Kompetenz als Voraussetzung einer Beschleunigung kognitiver Entwicklung nutzen zu können (vgl. Cummins 1982: 37/38). Cummins geht also davon aus, dass ein bestimmtes sprachliches Niveau erreicht sein muss, damit bei einem Zweitspracherwerb keine negativen Auswirkungen auf die Erstsprache zu erwarten sind, und eine zweite Niveaustufe erst garantiert werden kann, wenn die kognitiven Grundfähigkeiten, die die sprachliche Entwicklung in beiden Sprachen ermöglichen, aufgebaut wurden.

Die Hypothese sagt allerdings wenig über die Wechselwirkungen zwischen L1 und L2 aus (vgl. Cummins 1982: 39). Diese werden von der Interdependenz-Hypothese thematisiert. Sie geht davon aus, dass das Kompetenzniveau in der L2, das das Kind erwirbt, entscheidend davon abhängig ist, welches Niveau es in der Entwicklung seiner L1 zu dem Zeitpunkt erreicht hat, zu dem es mit der L2 konfrontiert wird (vgl. Cum-

mins 1982: 39). Je höher das Kompetenzniveau in der Erstsprache ist, desto schneller kann ein ähnlich hohes Kompetenzniveau in der Zweitsprache erworben werden, ohne dass es zu Einschränkungen bei der Erstsprache kommt. Diese Hypothese basiert auf Ergebnissen, die belegen, dass einerseits ein hohes Maß an funktionalem Bilingualismus bei Kindern mit einer ausgebauten Erstsprache nachzuweisen ist, während ein intensiver Kontakt zur L2 bei Kindern, bei denen die L1 nicht kompetent entwickelt ist, zu einer Beeinträchtigung der L1 führt.

Ihren Ausgang haben die Arbeiten von Cummins in einer Studie von Skuttnab-Kangas (1976) genommen, die die sprachliche Entwicklung von finnischen Migrantenkindern in schwedischen Schulen untersucht hat. Sie konnte nachweisen, dass bei Schülern, die mit zehn Jahren in eine Schule mit einer Zweitsprache eingeschult wurden, die Fertigkeiten zu sprachlichen Analysen in der Muttersprache bereits ein Abstraktionsniveau erreicht hatten, das ihnen ermöglichte, innerhalb kurzer Zeit ein höheres Niveau in der L2 erreichen zu können als Kinder, die die schwedischsprachige Schule seit der 1. Klasse besuchten. Nach kurzer Zeit übertrafen die Leistungen dieser finnischen Schüler sogar die Fähigkeiten von Kindern, die als Migrantenkinder in Schweden geboren worden waren (vgl. Cummins 1982: 40).

Auf Basis seiner Überlegungen zu den Ursachen der unterschiedlichen Erfolge der Programme bei Schülern mit verschiedenen sozioökonomischen und damit oft auch sprachlichen Voraussetzungen infolge der Studien von Skuttnab-Kangas entwickelt Cummins Ende der 70er Jahre ein Modell, das zwei sprachlichen Codes unterscheidet: BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive academic language proficiency*) (vgl. Cummins 1979). Die Beschreibung, die die Grundlagen dieser beiden Codes liefert, geht auf seine Ergebnisse auf Basis der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese zurück: BICS zeigt sich in der unmittelbaren persönlichen Interaktion, während sich CALP in dekontextualisierten Situationen manifestiert. Cummins geht davon aus, dass hinter den kommunikativen Fähigkeiten ein Bereich genereller kognitiver Fähigkeiten liegt, die sprachbezogen sind und die bei der Umsetzung in schriftliche Strukturen sichtbar werden. Dieser Bereich entwickelt sich auf der Grundlage der BICS. So fußt die Differenzierung von BICS und CALP auf der Beobachtung, dass Schüler mit einer anderen Erstsprache in kommunikativen Situationen schnell und situationsadäquat mit der Zweitsprache zurechtkommen, jedoch die in der Schule anzutreffenden sprachlichen Variationen erst nach wesentlich längerer Zeit verstehen und anwenden können. Allerdings weist er mehrfach darauf hin, dass die kognitiven Fähigkeiten – im Vergleich zu den kommunikativen Fähigkeiten – bei Schülern der gleichen Erstsprache stark variieren.

Belege für sein Modell waren die häufig hohen Korrelationen zwischen schriftsprachlichen Fähigkeiten und allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten. Diese Ergebnisse interpretierte Cummins als Bestätigung seiner Annahme, dass es zwei Ebenen der Aneignung gibt: einerseits eine schnell erwerbende Ebene, die sich in der kommunikativen Interaktion zeigt, und andererseits eine über einen längeren Zeitraum zu erwerbende Ebene, die die kognitive Verarbeitung von sprachlichen Informationen ermöglicht und die sprachunabhängig ist (vgl. Cummins 1979). Entsprechend enthält Cummins' Ansatz von BICS und CALP mit seiner Differenzierung von „kommunikativ“ und „kognitiv“ eine Hierarchisierung: die kognitiv kontrollierte CALP entwickelt sich aus der kommunikativ erschlossenen BICS und bildet den Hintergrund aller weiteren sprachlichen Leistungen.

Mit seinen Studien legt Cummins einen weiter entwickelten Ansatz auf Basis seiner Überlegungen zur Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese vor, indem er seine Überlegungen zu den kognitiven Fähigkeiten, die sich aus den kommunikativen ergeben, auf den Zweitspracherwerb bezieht. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, sprachliche Leistungen von Kindern vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung zu analysieren, die aus dem Sprachlichen resultieren. Seine Arbeiten lassen ein adäquates Instrumentarium in Bezug auf linguistische Faktoren vermissen, das geeignet sein könnte, seine Hypothese empirisch abzusichern. Als Erziehungswissenschaftler und Psychologe liegt dies außerhalb seiner Disziplinen.

2.1.3 Biber: Dimensionen der Registervariation

Der Linguist Douglas Biber hat sich aus einer anderen Perspektive und aus einer entsprechend anderen Motivation heraus dem Phänomen sprachlicher Differenzen in Abhängigkeit von sozialen Situationen, die er als Registerdifferenzen bezeichnet, genähert. Er untersucht die unterschiedlichen sozial bedingten sprachlichen Merkmale anhand der Analyse verschiedener Textsorten. Zur Generierung seiner Resultate nutzte er korpuslinguistische Methoden, so dass er für verschiedene Register mehrdimensionale linguistische Analysen vorlegen kann. Seine Intention war dabei, einen Beitrag zur Beschreibung von sprachlichen Mustern im Rahmen verschiedener Register zu liefern, um linguistische Analysen einzelner Sprachen sowie die Entwicklung variationslinguistischer Theorien des Sprachgebrauchs vorzulegen. Er bezieht sich dabei auf eine Forderung Hymes von 1984, dass der Fokus der Forschung in der Linguistik auf die Analyse von Registervariationen zu legen wäre: „The abilities of individuals and the composite abilities of communities cannot be understood except by making ‘verbal repertoire’ [register variation], not ‘language’, the central scientific notion” (Hymes zitiert nach Biber 1995: 5).

Mit seinen statistischen Auszählungen großer Korpora mit Texten geschriebener und gesprochener Sprache aus verschiedenen Registern kann Biber analysieren, welche Register und Dimensionen statistisch häufig miteinander korrelieren (vgl. Biber 1988). Register definiert Biber als „cover term for any variety associated with particular situational contexts or purposes“ (Biber 1995: 1). Mit seinem multidimensionalen Ansatz will er die bisherige Forschung ergänzen, indem er die Beziehungen unterschiedlicher Register in Bezug auf multiple sprachliche Unterschiede analysiert. Nachdem er eine ausführliche Untersuchung der Register des Englischen vorgenommen hat (vgl. Biber 1988), wendet er sich auf Basis dieser Ergebnisse vergleichenden Untersuchungen anderer Sprachen zu (vgl. Biber 1995). Seine Ergebnisse liegen dem Standardwerk „Longman Grammar of Spoken and Written English“ (1999) zugrunde, das konsequent der Forderung Hymes folgend eine Grammatik des Englischen in Bezug auf Registergebrauch liefert.

Zu Beginn seiner Arbeiten analysiert Biber Korpora mit 16 unterschiedlichen Textformen wie Zeitungstexten, Dialogen, wissenschaftlichen Aufsätze etc. Mit Hilfe von computerbasierten Werkzeugen identifiziert er spezifische sprachliche Merkmale in den Texten. Multivariate Statistiken ermöglichten ihm, die Beziehungen von sprachlichen Merkmalen in den verschiedenen Registern zu untersuchen, um die ihnen zugrundeliegenden soziolinguistischen Dimensionen aufzuspüren. „The interpretation of the factors is based on the theoretical assumption that these co-occurrence patterns indicate

an underlying communicative function shared by the features; that is, it is assumed that linguistic features co-occur frequently in texts because they are used for a shared set of communicative functions in those texts” (Biber 1995: 101). So kann er umfassende Beschreibungen der Muster von Registervariation unter zwei Gesichtspunkten beschreiben: der Identifikation von den jeweiligen sprachlichen Variationen, den „Dimensionen“, und der Spezifikation von sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden innerhalb der Textsorten in Bezug auf diese Dimensionen als Registermerkmale (vgl. Biber 1995: 18 f.).

Die Dimensionen ergaben sich mit Hilfe einer Faktoranalyse in Bezug auf die kommunikativen Funktionen der Texte als deren gemeinsame sprachliche Merkmale. Biber nennt die sechs Dimensionen mit Bezeichnungen „Involved versus Informational Production“, „Narrative versus Non-narrative Concerns“ oder „Explicit versus Situation-Dependent Reference“, „Overt Expression of Persuasion“, „Abstract versus Non-Abstract Information“ und „On-Line Informational Elaboration“ (vgl. Biber 1995: 19). Die Register können schließlich in Bezug auf jede dieser Dimensionen bestimmt werden: „Two registers are similar along a dimension to the extent that they use the co-occurring features of the dimension in similar ways. MD [multi-dimensional] analyses show that registers are often similar along one dimension but quite different along other dimensions” (Biber 1995: 19). Mit dieser Methode ist es Biber nicht nur gelungen, sprachliche Merkmale bestimmen zu können, die jeweils charakteristisch für ein Register sind, sondern Dimensionen zu identifizieren, die zusammenauftretende Faktoren in Bezug auf ihre kommunikative Funktion umfassen. Die Beschreibungen der verschiedenen Register ergeben sich innerhalb einer Spanne aufgrund der Nähe zu einem der beiden Maxima der Dimensionen.

Biber zieht aus diesen Analysen für das Englische folgende Schlüsse: Einzelne Dimensionen der Variationen können selber nicht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Registern ausmachen, vielmehr sind dazu multi-dimensionale Analysen nötig. Daraus folgt, dass es keinen absoluten Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache gibt, jedoch Ähnlichkeiten zwischen einigen Typen beider medialer Formen aufgrund ihrer jeweiligen Dimensionen (vgl. Biber 1995: 20). Damit belegt Biber, dass nicht das mediale Kriterium „geschrieben“ und „gesprochen“ die unterscheidenden Merkmale festlegt, sondern dass sich die Differenzen vielmehr durch die von ihnen unabhängigen strukturellen Merkmale ergeben. Sie lassen sich aufgrund ihrer Dimensionen als Differenzierung von Registern beschreiben (vgl. Biber 1995: 121 ff.):

- Bedingungen mit hoher persönlicher Involviertheit und Echtzeitdruck (die sich in geringer Explizitheit im Ausdruck von Bedeutung, hoher Unterordnung und interaktionalen Merkmalen ausdrücken) sind in Abgrenzung zu Bedingungen, die durch eine umfangreiche Überarbeitung und hohe Explizitheit in der Wortwahl bei geringer Interaktion und persönlicher Involviertheit gekennzeichnet sind, zu sehen. Diese Beschreibung kombiniert situative und kognitive Parameter, indem sie insbesondere die Verbindung interaktionaler Merkmale mit Bedingungen der Produktion hervorhebt.
- Analytisch ist festzustellen, dass Explizitheit durch ein hohes Vorkommen von Nominalisierungen, Präpositionen und Passivkonstruktionen, die einen dezentrierten formalen Stil kennzeichnen und ihn dadurch von einem konkreten informellen Stil abgrenzen, erzeugt wird.

- In einem narrativen Kontext wird hingegen ein hoher Anteil formeller sprachlicher Merkmale wie Vergangenheitsformen, perfektiver Aspekt und Pronomen der 3. Person festgestellt. Sie lassen narrative Texte von nicht-narrativen Texten (z. B. beschreibenden) unterscheiden und, unabhängig von ihrer medialen Form, dem formellen Register zuordnen.

Die Ergebnisse von Biber, die er auf Basis eines empirisch ermittelten Rasters erzielt hat, haben ergeben, dass die analytischen Unterscheidungen von sprachlichen Strukturen nicht an isolierten Formindikatoren festzumachen sind. Vielmehr sind die Unterschiede im Zusammenhang mit kognitiv kontrollierten sprachlichen Ressourcen zu sehen, bei denen formale Strukturen ihren Wert nur in einem spezifischen komplexen sozialen Feld erhalten, das durch Registerbindungen bestimmt ist. Dies macht deutlich, dass eine Übertragung von kognitiven Strukturen auf sprachstrukturelle Merkmale nicht möglich ist, ohne die sprachlichen Strukturen zu betrachten, die in einem sozialen Feld erlernt wurden (vgl. Maas 2008: 352).

2.1.4 Koch/Oesterreicher: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz

Parallel zu den Arbeiten Bibers entwickelt sich in Deutschland eine soziolinguistische Modellierung von Sprache, die relativ schnell vor allem von didaktisch motivierten Linguisten (vgl. z.B. Bredel 2004, Weingarten 1998) übernommen wurde. Sie ist maßgeblich von den beiden romanistischen Sprachwissenschaftler Peter Koch und Wulf Oesterreicher geprägt. Sie haben sich in den 80er Jahren zur Aufgabe gemacht, die „begrifflichen Unklarheiten“ (Koch/Oesterreicher 1985: 15), die mit der zunehmenden linguistischen Beschäftigung mit den Unterschieden von Mündlichkeit und Schriftlichkeit einhergingen, systematisch zu klären. Dafür entwickelten sie ein Modell, das auf einer konzeptionellen Unterscheidung der Kommunikationsformen beruht, um zu verhindern, dass die übliche mediale Unterscheidung von graphisch vs. phonisch zum einzigen Analysekriterium wird, indem der „querliegende“ (Koch/Oesterreicher 1985:17) Aspekt geschrieben/gesprochen hinzukommt. In ihren Ausführungen verweisen sie auf zahlreiche, teilweise historische Quellen aus romanischen Sprachen. Mit dieser Methode belegen sie ihre Hypothesen sowohl in phylo- als auch ontogenetischer Sicht. Entsprechend lässt sich ihr Ansatz als eine diachrone Analyse des Kontinuums zwischen geschriebener und gesprochener Sprache bezeichnen.

Der Problemkomplex, dem sich Koch/Oesterreicher widmen, bezieht sich auf die Schwierigkeit, dass die Termini mündlich/schriftlich doppelt gebraucht werden: bezogen auf das Medium, wo sie phonisch/graphisch heißen, und auf der konzeptionellen Seite, die Aspekte der sprachlichen Variation, „die in der Forschung häufig unscharf als „Umgangssprache“/„Schriftsprache“, „informell“/„formell“, „Grade der Elaboriertheit“ usw. erfasst werden“ (Koch/Oesterreicher 1994: 587). Dies drückt sich vor allem darin aus, dass sich bestimmte Formen gesprochener Äußerungen nur gering von denen in schriftlichen Texten unterscheiden: „Der wissenschaftliche Vortrag ist also beispielsweise trotz seiner Realisierung im phonischen Medium konzeptionell „schriftlich“, während der Privatbrief trotz seiner Realisierung im graphischen Medium konzeptioneller „Mündlichkeit“ nähersteht“ (ebd.). Bei Medium sind die Begriffe dichotomisch, auch wenn ein Wechsel des Mediums stattfinden kann. Bei der Konzeption beziehen sie sich auf Maxima eines Kontinuums, die Abstufungen zwischen sprachli-

chen Formen „wie „familiäres Gespräch“, „Privatbrief“, „Gesetzestext“ etc.“ umfassen, also eine Registerabstufung.

Die Überschneidungen machen sie zunächst ausschließlich an Merkmalen von Mündlichkeit in geschriebenen Texten fest (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 15), schlossen zu späteren Zeitpunkten jedoch auch die Kennzeichnung von schriftlichen („elaborierten“) Elementen in gesprochenen Texten mit in ihre Analysen ein (vgl. Koch/Oesterreicher 1987).

Als konstitutive Eigenschaften von Sprache nennen sie in diesem Kontext u. a. Semantizität, Alterität, Kreativität und Historizität und verweisen dabei auf das Diasystem von Sprache (nach Conseriu). Es lässt sich in Bezug auf Sprachvarietät in drei „Sphären“ unterteilen: diatopisch, diastratisch und diaphasisch. Diese Kategorisierung muss nach Koch/Oesterreicher jedoch durch den Aspekt von Mündlichkeit/Schriftlichkeit erweitert werden, um den gesamten sprachlichen Varietätenraum beschreiben zu können (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 16). Denn die Aspekte mündlich/schriftlich seien nicht auf diasystematische Unterschiede reduzierbar, da diatopisch stärker markierte Varietäten wie Dialekte dem Gesprochenen ebenso nahe stünden wie diastratisch niedrige wie Volkssprachen. „Die Zuweisung sprachlicher Erscheinungen zur Registerskala im Gesprochenen stimmt nicht mit der im Geschriebenen überein, sondern ist so verschoben, daß z.B. geschrieben ‚familiär‘, gesprochen ‚neutral‘ entspricht“ (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 16).

Die Merkmale „geschrieben“ und „gesprochen“ werden von ihnen auf zwei verschiedenen Ebenen unterschieden und entsprechend bezeichnet: im Bereich des Mediums werden der „phonische“ und der „graphische“ Kode unterschieden, hinsichtlich der kommunikativen Strategie, also der Konzeption sprachlicher Äußerungen erhalten beiden Modi die Bezeichnungen „geschrieben“ und „gesprochen“. So ergeben sich die beiden Ausprägungen phonisch/graphisch und geschrieben/gesprochen: Während die erste Paarung den Medien zugeordnet wird, gilt die zweite für unterschiedliche Konzeptionen der Produktion. Zwischen den Ausprägungen im Medium und in der Konzeption sehen sie eine besondere Affinität, so dass für sie gesprochen + phonisch (z.B. vertrautes Gespräch) und geschrieben + graphisch (z.B. Verwaltungsvorschrift) die vorherrschenden Kombinationen sind, während die Paarungen „gesprochen + graphisch“ (Vortrag) und „geschrieben + phonisch“ (abgedrucktes Interview) selten anzutreffen sind (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 17). Unabhängig von der Schrift gibt es in allen Sprachgemeinschaften mehr oder weniger kommunikative Distanz. Und die Schrift ist das ideale Mittel, um diese kommunikative Distanz, die vor allem für lange Zeiträume, weite Entfernungen und zur Stabilisierung und Verfügbarkeit des Gesprochenen wichtig ist, zu überwinden (vgl. Koch/Oesterreicher 1994: 587).

Die mediale Unterscheidung „phonisch“ vs. „graphisch“ interpretieren sie dichotomisch, die konzeptuelle Unterscheidung „gesprochen“ und „geschrieben“ als ein Kontinuum mit Abstufungen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 17). Denn: „Selbstverständlich sind Transpositionen aller genannten Äußerungsformen in das jeweils andere Realisierungsmedium immer möglich“ (Koch/Oesterreicher 1985:18).

Hinter dem, was hier als konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit bezeichnet wird, verbergen sich fundamentale Charakteristika von Kommunikationssituationen“ (Koch/Oesterreicher 1994: 587 f.). Die Einordnung der Äußerungsformen im Kontinuum des Konzeptionellen ist Folge des Zusammenwirkens mehrerer kommunikativer

Faktoren wie Anzahl der kommunizierenden Personen, ihr soziales Verhältnis zueinander, die räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner, Sprecherwechsel, Themafixierung, Öffentlichkeitsgrad, Spontaneität und Bedeutung sowie Gemeinsamkeiten des sprachlichen, situativen und soziokulturellen Kontexts (z.B. geteilte Wissensbestände, gemeinsame gesellschaftliche Werte und Normen, etc.) (vgl. Koch/Oesterreicher 1985:19).

So nennen Koch/Oesterreicher folgende unterschiedliche Kommunikationsbedingungen als typisch für „extreme Mündlichkeit“ in Kontrast zu anderen Formen im Kontinuum (vgl. zum Folgenden Koch/Oesterreicher 1985: 19 f.):

- Im Gegensatz zur festen Rollenverteilung des Geschriebenen ist die Verteilung in der dialogischen Situation des Mündlichen offen.
- Produktion und Rezeption hängen im Mündlichen voneinander ab, indem Produzent und Rezipient den Verlauf der Kommunikation miteinander aushandeln. Im Geschriebenen hingegen sind Produktion und Rezeption voneinander getrennt, so dass der Produzent Aspekte der Rezeption antizipieren kann und muss.
- Das Mündliche ist in aller Regel durch eine Face-to-Face- Situation bestimmt, dadurch mit einer Kommunikation über einen situativen Kontext, bei dem gemeinsames Wissen vorausgesetzt bzw. verhandelt und auch mit außersprachlichen Mitteln (Gestik und Mimik) bewerkstelligt wird. Im Schriftlichen hingegen gibt es eine „anonyme Instanz“ (Koch/Oesterreicher 1985: 20), so dass alle Elemente des situativen Kontexts versprachlicht werden müssen.
- Aus all dem folgt: Mündliches ist durch Spontaneität und eine geringe Planung der Äußerungen gekennzeichnet. Schriftliches bedarf aufgrund der Anonymität einer größeren Planung.

Auch wenn Koch/Oesterreicher die Spanne zwischen den konzeptuellen Polen „gesprochen“ und „geschrieben“ als ein Kontinuum beschreiben, sehen sie sie nicht als linear. Vielmehr ergäbe das Zusammenwirken verschiedener Kommunikationsformen einen mehrdimensionalen Raum. Für die Kommunikationsformen, die dem Pol „mündlich“ zuzuordnen sind, wählen sie den Begriff „Sprache der Nähe“ und für die Formen, die eher dem Pol „geschrieben“ zuzuordnen sind, dementsprechend den Begriff „Sprache der Distanz“. „Hinter dem, was hier als konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit bezeichnet wird, verbergen sich fundamentale Charakteristika von Kommunikationssituationen“ (Koch/Oesterreicher 1994: 587 f.). Aus den kommunikativen Bedingungen ergeben sich bestimmte sprachliche Präferenzen für jede der beiden Äußerungsformen (vgl. zum Folgenden Koch/Oesterreicher 1985: 21ff.):

- Prozesshaftigkeit vs. Endgültigkeit bzw. Verdinglichung von Äußerungen, die die Unterscheidung in Diskurs und Text aufnehmen und eine Affinität von „phonisch“ zu Diskurs und „graphisch“ zu Text beschreiben lässt,
- Komplexität und Informationsdichte von schriftlichen Texten durch die Situationsentbindung, die im Kontrast zu mündlicher Realisierung den höheren Planungsaufwand nötig machen: „aufwendigere, „reichere“ Verbalisierung (Hypotaxe u.ä.) vs. einer „Sparsamkeit“, die sich in der Bevorzugung von Parataxen, Holophrasen und Abtönungspartikeln zeigt (Koch/Oesterreicher 1985:22).

Als universale Merkmale der „Sprache der Nähe“ im Kontrast zur „Sprache der Distanz“ nennen Koch/Oesterreicher die folgenden (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 27):

- morphosyntaktisch: Nachträge, Anakoluthe, Kongruenzschwächen, holophrastische Äußerungen, Segmentierungserscheinungen, Rhema-Thema-Abfolge, sparsame Hypotaxe,
- lexikalisch: passe-partout-Wörter, lexikalische Armut, niedrige Type-Token-Relation, aber auch expressive Bildungen,
- textuell-pragmatisch: Sprecher- und Hörer-Signale, Überbrückungsphänomene, Korrektursignale, Gliederungssignale, Abtönungspartikeln, Präsens als Erzähltempus, direkte Rede, Textkohärenz.

Welche konzeptionellen Formen gewählt werden, hängt von der Einschätzung der Nähe oder Distanz durch die Kommunikationspartner ab. So nehmen sie für ein dialogisches Gespräch, an dem verschiedene Personen beteiligt sind, an, dass sich durch die Möglichkeit von Rückfragen der Personen und außersprachliche Formen ein spontanes Gespräch entwickeln kann, das wenig Planung erfordert. Ist dagegen keine räumlich und zeitlich definierbare Situation gegeben, müssen Elemente, die sonst durch sprachliche Interaktion oder Außersprachliches geklärt werden, versprachlicht werden. Allerdings gilt auch hier: Wenn die Partner als vertraut wahrgenommen werden, ohne dass sogleich eine raumzeitliche Nähe gegeben ist, kann in der schriftlichen Form ebenfalls auf eine starke Explizierung verzichtet werden. Die Versprachlichungsstrategien, die das Modell der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit prägen, ergeben sich also ausschließlich aus der Einschätzung von emotionaler Nähe oder Distanz zum tatsächlichen oder virtuellen Gegenüber. Dabei wird die Möglichkeit, Situationen entsprechend einzuschätzen und die adäquaten sprachlichen Formen einsetzen zu können, vorausgesetzt.

Merkmale sowohl der geschriebenen als auch der gesprochenen Sprache sind laut Koch/Oesterreicher auf dasselbe System bezogen: Das Spezifikum der gesprochene Sprache besteht in einer offeneren Norm, die eine geringere Nutzung der Möglichkeiten des sprachlichen Systems gestattet. Die Verfahren, mit denen im Mündlichen Elaboriertheit hergestellt werden, sehen sie weitestgehend als Formelhaftigkeit und Wiederholung, und darin unterscheiden sie die Darstellung dieser Elaboriertheit von denen des Schriftlichen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 30). Geschriebene Sprache hingegen verengt die Norm und nutzt die Möglichkeiten des Systems intensiver (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 28).

Mit ihrer Wahl dieser Kategorien zur Differenzierung begegnen Koch/Oesterreicher der verbreiteten Gleichsetzung von „gesprochen“ und „natürlich“, die in aller Regel damit begründet wird, dass das Schreiben in phylo- wie ontogenetischer Hinsicht dem Sprechen nachgeordnet ist. Dieser Korrelation halten sie entgegen, dass „mit diesem Nachweis des genetischen, historischen und kommunikativen Primats der gesprochenen Sprache (Nähe) keine Abwertung der geschriebenen Sprache (Distanz) verbunden [ist]; die durch die Schriftlichkeit ermöglichten kognitiven Leistungen des Individuums und zivilisatorischen Leistungen der Völker können nicht hoch genug eingeschätzt werden“ (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 26). Weiter führen sie aus: „Für die Sprachteilnehmer geht es um nichts Geringeres als um den zivilisatorisch fundamentalen, gerade auch gesellschaftspolitisch relevanten Wert der Fähigkeit, maximaler kommunikativer Distanz genügen zu können“ (Koch/Oesterreicher 1985: 32).

2.1.5 Vergleich der Merkmale der Theorien: Resümee

Die im Folgenden dokumentierte soziolinguistische Untersuchung fragt nach Differenzen zwischen den Möglichkeiten von 15jährigen Schülern russischer und deutscher Erstsprache, im Deutschen situationsbezogen adäquate sprachliche Formen zu wählen, die auf die Fähigkeit einer Registerdifferenzierung schließen lassen. Zusätzlich erhebt sie Merkmale der Horizonte, die die sozialisierenden und bildungsrelevanten Angebote für die einzelnen Schüler bereithielten. Weiterhin fragt sie nach den Praktiken der Bildungsorganisationen, mit denen sie den Schülern entsprechend ihrem sprachlichen Leistungsvermögen begegnen. Von diesen Fragestellungen ausgehend, lassen sich die hier referierten Modelle soziolinguistischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung in folgender Weise zusammenfassen und auf die Intention der Untersuchung beziehen:

- Es war das Verdienst von Bernstein, Differenzen von zwei Gruppen sprachlicher Merkmale, als Codes bezeichnet, beschrieben zu haben und sie zwei sozial differierten Gruppen zuzuordnen. Ihre Analyse ließ auf die Abhängigkeit der Fähigkeiten der Textgestaltung, die sowohl als sprachliche als auch als kognitive Kompetenz zu interpretieren ist, von sozialen Faktoren schließen. Von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung hat sich erwiesen, dass die Individuen in der Lage sind, über beide Codes zu verfügen. Labov setzte dem seine Differenztheorie entgegen, die von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Sprache ausgeht, wenn sie in ihrer Funktionalität an den kommunikativen Einsatzkontext angepasst ist. Die Einschätzung der Sprache der Unterschichtskinder als defizitär erfolgt demnach lediglich durch die Beobachter (wie Lehrer) aus der Mittelschicht.
- Cummins stellt Vergleiche zwischen den Leistungen von Zweitsprachlernern her, die unterschiedlich erfolgreich im Erwerb der zweiten Sprache sind. Seine Analysen weisen nach, dass der Erfolg von dem Ausbau der sprachlichen Kompetenz abhängig ist, die in der Erstsprache erworben werden konnte. Außerdem legt er mit seiner Unterscheidung von BICS und CALP ein Modell vor, das von einem Ausbau kognitiver Ressourcen auf Basis von kommunikativ erschlossenen Strukturen ausgeht. Da die Kompetenzentwicklung wiederum, Bernstein und Labov bestätigend, weitestgehend den sozialisierenden Angeboten der Familien entspricht, sind Cummins Arbeiten ebenfalls soziolinguistisch zu verstehen.
- Biber korreliert in korpuslinguistischen Untersuchungen das Vorkommen differenter sprachlicher Strukturen mit unterschiedlichen Textsorten, die unterschiedlichen Situationen ihrer Entstehung und Funktion entsprechen. Dabei gelingt es ihm, eine komplexe linguistische Beschreibung der Merkmalsdifferenzen vorzunehmen. Indem er die Textsorten unterschiedlichen Registern zuweist, kommt er zu generelleren Zuordnungen, verzichtet jedoch sowohl auf eine Hierarchisierung als auch auf eine soziale Differenzierung, so wie sie Bernstein, Labov und – indirekt – Cummins vorgenommen haben. Auch Biber betrachtet die kognitive Komponente der sprachlichen Strukturen.
- Koch/Oesterreicher leisten ebenfalls eine komplexe Beschreibung struktureller Merkmale und ihrer Differenzen. Die Pole, denen sie sie außerhalb einer Spanne zuordnen und die sie mit den Attributen „Nähe“ und „Distanz“ beschreiben, zei-

gen allerdings ihren Verzicht auf eine soziale Zuordnung und damit zugleich den Verzicht, die Genese der empirisch vorgefundenen Merkmale zu beschreiben. Sie korrelieren diese Spanne mit den Merkmalen der beiden Modi mündlich/schriftlich, da sie die dichotomische Verteilung der Gegenüberstellung der strukturellen Merkmale mit den medialen Unterschieden verbinden. Mit ihrem Zusatz „konzeptionell“ setzen sie bei den Subjekten ein Wissen um die Differenzen der Merkmale und um die Notwendigkeit, sie differenzierend zu nutzen, voraus und die Fähigkeit, entsprechend sprachlich handeln zu können. Koch/Oesterreicher betrachten darüber hinaus lediglich die kommunikative Seite sprachlicher Gestaltung, die Bedeutung des Ausbaus für die kognitive Entwicklung kommt in ihrem Ansatz nicht vor.

Die im Folgenden dokumentierte Untersuchung vergleicht individualisierend gesprochene und geschriebene Texte, die Schüler in ihrer Erstsprache oder in einer Zweitsprache produziert haben. Auch sie basiert auf der Annahme einer Differenz zwischen den Produkten entsprechend den beiden Modi. Indem sie die linguistisch analysierten Daten mit biographischen Daten der Schüler abgleicht, folgt sie den Fragestellungen Bernsteins und Labovs nach einer Korrelation sprachlicher Gestaltungen („Codes“) und der sozialen Herkunft sowie der von Cummins, der die sprachlichen Produktionen in der Erstsprache und der Zweitsprache vergleichend untersucht und sie mit dem Grad der kognitiven Anstrengungen verbunden hat. Für die Analysen, auf denen die Daten beruhen, nutzt die hier dokumentierte Studie linguistische Komponenten in Anlehnung an die Analysen Bibers. Mit den Modellierungen Koch/Oesterreichers teilt sie die Prämisse über das Wissen der Subjekte um die Differenzen. Allerdings erhält Schrift hier eine didaktische Zuweisung: Geschriebene Texte werden nicht nur als linguistisch beschreibbare Kontraste zu gesprochenen gesehen, die eine spezifische Konzipierung erwarten lassen und den jeweiligen Kenntnisstand der Schreiber erkennen lassen. Schrift bietet vielmehr das Medium, das in seiner sprachlichen Gestaltung die jeweils vorausgegangene kognitive Entwicklung analysierbar und interpretierbar macht. Geschriebenes gilt so als Zeichen der kognitiven Bearbeitung primärer, familiär erworbener sprachlicher Erfahrungen auf einem Weg, dessen Ziel in der abstrahierenden Weiterentwicklung der familiär geprägten Anfängen zu sehen ist: die Fähigkeit zu einer angemessenen sprachlichen Begegnung mit jeglichem unbekanntem Anderen, zu dem durch eine entsprechende Gestaltung der Texte Distanz gewahrt bleibt. Die Einschätzung der jeweiligen sozialen Situation und das Wissen um die Bedingungen ihrer sprachlichen Gestaltung ermöglicht, eine maximale kommunikativer Macht sowohl in dialogisch als auch in monologisch gestalteten Situationen wahrzunehmen. Schrift repräsentiert demnach nicht nur ein anderes Medium, das andere sprachliche Formen erfordert, sondern sie erhält eine konkrete, aneignungsbezogene Funktion im Rahmen des Ausbaus der sprachlichen Kompetenz: Sie vermittelt systematisch zunehmend komplexere Formen, so dass der Schriffterwerb als Motor des sprachlichen Ausbaus und zugleich der kognitiven Entwicklung zu bezeichnen ist.

Eine sprachwissenschaftliche Modellierung, die das Kontinuum sprachlicher Formen sowohl mit sozialen als auch mit psychologischen Faktoren verbindet, hat Maas vorgenommen. In ihrem Zentrum steht der Aspekt der sprachlichen und damit zugleich einer personalen Entwicklung, die er als Ausbau bezeichnet. Da dieser Aspekt für die hier dargestellte Untersuchung von entscheidender Relevanz ist, sollen die entsprechenden Arbeiten von Maas im Folgenden referiert werden.

2.2 Die Registertheorie von Maas

2.2.1 Einführung

Die dargestellten Ansätze von Bernstein, Labov, Cummins, Biber und Koch/Oesterreicher bieten die Möglichkeit zur Beschreibung und Interpretation unterschiedlicher sprachlicher Formen innerhalb eines Kontinuums mit zwei Polen aufgrund der Bestimmung von Faktoren eines erweiterten Kontextes, die sie als die sprachlichen Unterschiede bedingend ansehen. Um die zwischen den beiden Polen liegenden sprachlichen Formen beschreiben zu können, ist eine Unterscheidung sprachstruktureller Besonderheiten nötig. Maas, der die Maxima des Kontinuums mit den Begriffen „orat“ und „literat“ bezeichnet, nimmt bereits bestehende Modellierungen auf und führt sie unter Berücksichtigung psycholinguistischer und soziolinguistischer Faktoren fort, indem er sie mit den Bedingungen ihres Erwerbs verknüpft: Er ordnet den soziolinguistisch differenzierenden Beschreibungen eine neue Dimension zu, die er als „sprachlichen Ausbau“ bezeichnet⁵. Mit dieser neuen Perspektive erhält seine Modellierung im Kontrast zu den referierten eine politisch-emanzipatorische Ausweitung. Da die vorliegende Untersuchung das sprachliche Verhalten von Schülern als Indikator für den Grad des sprachlichen Ausbaus beschreibt und die sprachbezogenen Daten mit lernbiographischen und bildungspolitischen Faktoren verbindet, wird sie den Modellierungen von Maas, die Lernen implizieren und dadurch eine entsprechende Folie bieten, folgen.

Die Produktion literater Sprache unterliegt anderen Strukturen als die Produktion orater Sprache und ihre Verschriftlichung⁶ gilt der Markierung dieser Strukturen. Um eine Analyse des sprachlichen Ausbaus als Resultat der Entwicklung innerhalb der Spanne von orat und literat leisten zu können, ist es notwendig, die Faktoren zu berücksichtigen, die die Ausgestaltungen der jeweiligen sozialen Situationen erfordern und bestimmen. Die sprachlichen Formen, die so entstehen, werden von Maas als „Register“ bezeichnet. Sein Ansatz ermöglicht durch die Hinzunahme einer Differenzierung der sozialen Kategorien eine Einordnung der jeweils gewählten sprachlichen Form, die nicht an ein Genre gebunden ist. Die Beschäftigung mit der Aneignung von Schrift in phylo- wie ontogenetischer Hinsicht (vgl. Maas 1992, 1995, 1999, 2003, 2006, Maas/Mehlem 2003 und 2005) sowie die Auseinandersetzung mit älteren sprachphilosophischen Arbeiten (vgl. Maas 2006, 2008, 2010) bilden die Grundlage für die Formulierung seiner Theorie zur Differenzierung sprachlicher Produkte nach den Kriterien literat/orat. Er macht sie zum zentralen Merkmal für die Beschreibung der strukturellen Unterschiede von sprachlichen Formen unter Berücksichtigung von ihrer Funktion für die Kennzeichnung des sprachlichen Ausbaus.

⁵ Auch Koch/Oesterreicher bezeichnen eine nicht bloß graphische, sondern auch konzeptionell schriftliche Schreibsprache mit Bezug auf Kloss als „Ausbau“. Ein intensiver Ausbau geschieht, wenn Sprache so ausgestaltet wird, dass sie universalen Anforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit genügt (vgl. Koch/Oesterreicher 1994: 589 f.).

⁶ Eine Umsetzung von sprachlichen Strukturen vom Phonischen ins Graphische wird von Koch/Oesterreicher als Verschriftung bezeichnet, die Verschriftlichung meint eine Verschiebung in Richtung konzeptionell schriftlich (vgl. Koch/Oesterreicher 1994: 587), also einen Ausbau im Maas'schen Sinn. In dieser Arbeit wird jedoch der Terminus „Verschriftung“ gebraucht, wie er auch von Maas gebraucht wird (vgl. Maas 2008: 355).

Maas' Theorie baut auf der Notwendigkeit zur Variation sprachlicher Dimensionen auf, die abhängig von sozialen Situationen sind (vgl. zum Folgenden Maas 2008, 2010). Dabei lassen sich diese Dimensionen drei großen sozialen Bereichen zuordnen: einem intimen und familiären Bereich, einem informellen öffentlichen Bereich sowie einem formellen öffentlichen Bereich. Die Bereiche sind von verschiedenen sozial gesetzten Anforderungen geprägt, die sprachlich passend erfüllt werden müssen. Der Erwerb der Fähigkeit zur adäquaten sprachlichen Reaktion auf die sozialen Anforderungen ist Teil der Sprachentwicklung von Beginn an. Im intimen Bereich werden sprachliche Formen erlernt, die die Mitglieder dieses Bereiches aufgrund ihrer gemeinsamen Geschichte und ihrer intimen, häufig familiären Nähe verstehen und anwenden können. Im informellen Bereich, in dem der Austausch mit bekannten, aber weniger vertrauten Personen stattfindet (Nachbarschaft, Freundeskreis), müssen sprachliche Formen erlernt und gewählt werden, auf die sich die beteiligten Personen erst einigen müssen und die daher in Teilen einen Ausbau der intim gebrauchten Muster erfordern. Im formellen Bereich können nur solche sprachlichen Formen gewählt werden, die eine feste Bedeutung haben, da er die Ansprache von Menschen betrifft, die fremd sind und in dem daher ihre sprachlichen Formen nicht antizipierbar und nicht auszuhandeln sind.

Sprachentwicklung vollzieht sich, wenn die soziale Umgebung dazu Möglichkeiten bietet, auf die sprachlichen Unterschiede mit verschiedenen Registern zu reagieren und dementsprechend die sprachlichen Formen zu wählen, die den jeweiligen sozialen Dimensionen angemessen sind. Hierbei kommt es stark auf die „Qualität der Horizonte“ (Maas 2008: 265) an, die Kinder in ihrer Entwicklung kennenlernen. Dabei handelt es sich um jegliche Erweiterungen des sprachlichen Repertoires über den intimen und informellen Bereich hinaus, z.B. durch Begegnungen mit Theater, literater Kultur, also sprachlichen Formen, die dem formellen Bereich zuzuordnen sind. Komplexe Angebote ermöglichen die Wahrnehmung sprachlicher Differenzen und ihre Zuordnung zu Situationen und somit die Chance, adäquate sprachliche Formen zu entwickeln, um sie situationsangemessen wählen und einsetzen zu können. Zunächst werden kommunikative Formen gelernt, um Sachverhalte sprachlich symbolisieren zu können. Diese geistigen Aktivitäten verstärken die Entwicklung kognitiver Strukturen, die es ermöglichen, auch nicht durch Interaktivität geprägte Situationen sprachlich bewältigen zu können. Hierzu ist vor allem der Schrifterwerb zu zählen, der als der entscheidende Schritt in der sprachlichen Entwicklung gilt. Denn Schrift repräsentiert aufgrund ihrer vorrangigen Adressierung an unbekannte Leser Strukturen des Literaten, d.h. sprachliche Konstruktionen auf der höchsten Ausbaustufe.

Vor dem Hintergrund dieses Registermodells entwickelt Maas eine sprachstrukturelle Modellierung, die ein Kontinuum darstellt, dessen beide Pole er als „orat“ und „litterat“ bezeichnet. Dabei ist „orat“ dem intimen, „litterat“ dem formellen Register zugeordnet. Trotz der Betonung, die Schrift in seiner Modellierung von Ausbau hat, sind die Pole jedoch nicht mit den medialen Polen in der Spanne „gesprochen“/„geschrieben“ gleichzusetzen, da literate Formen sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen anzutreffen sind. Die Differenzen der sprachlichen Situationen, die zwischen dem intimen Bereich (z.B. der Familie) und dem öffentlichen (z.B. der Institutionen) gemeistert werden müssen, sind als strukturell verschiedene Ausbaustufen auf einem Kontinuum darzustellen. Diese strukturellen Merkmale, die kognitiv angeeignet werden, sind gelöst von der technischen Produktion des Schreibens und des Sprechens zu sehen, denn die sprachlichen Strukturen, die jeweils zu wählen sind, sind

nicht vom Medium abhängig: Ein Aufsatz und ein Referat beispielsweise sind sich strukturell ähnlich, obwohl sie medial unterschiedlich umgesetzt sind, ebenso wie sich strukturell ein Dialog und eine Chatkonversation ähneln. Zwischen den für dialogische Situationen typischen oraten Strukturen und den für monologische (auch schriftliche) Situationen typischen literaten Strukturen spannt sich also das Feld des Ausbaus, dessen sprachliche Merkmale Maas, empirisch fundiert, theoretisch beschreibt (vgl. Maas 2008: 329 ff.).

Zentral für seine Arbeiten ist also die Kennzeichnung von sprachlichen Formen als abhängig von den Anforderungen, die mit der zu bewältigenden sozialen Situation verbundenen sind. Dabei werden die strukturellen Merkmale der Sprache als funktionale Elemente zur Lösung der kommunikativen Aufgaben betont, indem eine systematische linguistische Analyse im Rahmen des Kontinuums zwischen dem oraten und literaten Pol vorgenommen wird. Sie macht das Maß des Ausbaus der Sprache bestimmbar. Mit dieser linguistisch basierten Beschreibung unterschiedlicher empirischer Befunde lassen sich Fragen nach deren Genese einerseits und nach stützenden Maßnahmen für einen weiteren Ausbau andererseits stellen. Dadurch unterscheidet sich diese Modellierung von anderen, ausschließlich punktuell deskriptiven Ansätzen. Ihre theoretische Grundlage, die in der Tradition der Soziolinguistik und der historischen Schriftforschung steht, stellt die Funktion von Sprache als Element des sozialen Handelns in den Vordergrund: Sprachverschiedenheit wird sozial gesetzt und ihre Erscheinungen sind insofern nicht von den Bedingungen zu trennen, unter denen sie erworben und angewandt werden. Dies ist besonders auch für die Beherrschung mehrsprachiger Situationen fundamental.

Im Folgenden sollen Elemente von Maas' Registertheorie weiter ausgeführt werden, die zur Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit konstitutiv sind. So soll zunächst der Registerbegriff konkretisiert und auf mehrsprachige Situationen bezogen werden. Anschließend wird die Sprachentwicklung beschrieben, die als Ausbau von Sprache mit dem Ziel, Fähigkeiten zur Symbolisierung durch den Umgang mit sprachlicher Variation zu erlangen, definiert wird. Im Anschluss erfolgt die Benennung der Kriterien für die Analyse des sprachlichen Ausbaus entsprechend der Pole des Kontinuums orat/literat.

2.2.2 Sprachliche Register

In unterschiedlichen Situationen wird unterschiedlich gesprochen. Bei der Wahl der sprachlichen Formen kommt es nicht nur auf das Verhältnis zwischen den Personen an, die kommunizieren, sondern auch auf den situativen Rahmen der Kommunikation (vgl. Biber 1995: 1). Zwei Menschen, die sich beispielsweise auf einer Feier kennenlernen, unterhalten sich anders miteinander als zwei Menschen, die vor Gericht aufeinandertreffen; die Mitglieder einer Familie sprechen zu Hause anders miteinander als bei einem Theaterbesuch im Zuschauerraum; mit der Erzieherin seines Kindes, die es schon seine ganze Kindergartenzeit über betreut, spricht man anders als mit dem Paketzusteller, der ab und an die Post bringt.

Die Variation der Sprachpraxis hängt von drei Faktoren ab, die miteinander interagieren (vgl. Maas 2008: 42) und unterschiedliche Situationstypen definieren lassen:

- von den beteiligten Personen
- von der gegebenen Situation
- von der Sprachform, die gewählt wird.⁷

Die sprachlichen Varianten, die durch Situationstypen der Sprachpraxis bestimmt sind, werden Register genannt⁸. Die Zuordnungen von bestimmten sprachlichen Formen zu bestimmten Situationstypen (Maas nennt diese „Domänen“, vgl. Maas 2008: 40) sind sozial vorgegeben und können mit dem Spracherwerb erlernt werden. Die Zuordnungen stehen jedoch zur Disposition, d.h. Situationen können durch die Wahl einer anderen sprachlichen Form sozial aufgewertet oder abgetönt, also neu definiert werden (vgl. Maas 2008: 47): Bei einem Gespräch zwischen einem Lehrer und einem Schüler kann der Lehrer sich beispielsweise entscheiden, saloppe sprachliche Formen zu wählen, um so die Unterrichtssituation weniger formell zu gestalten. Oder eine gewöhnlicher Weise durch saloppe sprachliche Formen geprägte Begegnung von Kollegen kann durch eine förmliche Anrede in Anwesenheit des Chefs aufgewertet werden.

Die Wahl der sprachlichen Formen kann also Machtverhältnisse ausdrücken (vgl. Maas 2008: 56). Dabei sind nicht nur die außersprachlichen Zeichen wie Tonfall und Mimik ausschlaggebend, sondern vor allem die Wahl der sprachlichen Formen selber. So begegnet man einem Menschen, der sich in formellem Rahmen elaboriert ausdrücken kann, anders, als jemandem, der in einer entsprechenden Domäne nicht die angemessene sprachliche Form wählt (wählen kann), also sich z.B. vor Gericht angemessen oder unangemessen ausdrückt.

Die konkreten Situationen, mit denen die Variationen der Sprachpraxis verbunden sind, definieren die Anforderungen an das individuelle Sprachverhalten. Traditionell werden nach dem antiken Modell, das auf Aristoteles zurückgeht, drei globale soziale Bereiche unterschieden (vgl. Maas 2008: 42) (siehe Abbildung 2-1):

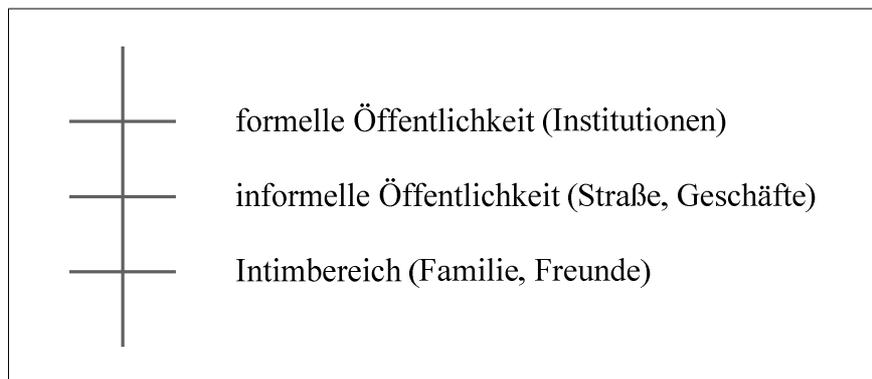


Abbildung 2-1: dreiteilige Registerdifferenzierung (nach Maas 2008: 43)

⁷ Hasan führt weitere Faktoren an: den Gegenstand des Gesprächs und das Medium des Gesprächs (vgl. Hasan 1975: 212). Da beide Faktoren sich den drei oben aufgezählten subsumieren lassen, werden sie hier keine eigenen Kategorien bilden.

⁸ Dieser Begriff wird von Biber von dem Begriff Genre abgegrenzt: „Text categorizations made on the basis of external criteria relating to author/speaker purpose“ and „the text categories readily distinguished by mature speakers of a language; for example [...] novel, newspaper articles, editorials, academic articles, public speeches, radio broadcasts, and everyday conversations. These categories are defined primarily on the bases of external format“ (Biber 1995: 68). Register sind nach Biber also abhängig von sozialen Situationen, während Genres durch äußere, von den Anforderungen des Textes abhängige Kriterien bestimmt werden.

Die Dimensionen innerhalb des Registers, das den sozialen Bereichen zuzuordnen ist, sind von ihrem Grad der Öffentlichkeit und der damit verbundenen Formalität geprägt (vgl. Maas 2008: 43). So unterscheidet sich beispielsweise die Sprache innerhalb der Familie, die von intimen und informellen Strukturen bestimmt ist, von der eines Gesprächs in der Straßenbahn, einer zwar informellen, jedoch öffentlichen Situation, und von einem Gespräch vor Gericht, das sowohl dem öffentlichen als auch formellen Bereich zuzuordnen ist (siehe Tabelle 2-1).

Tabelle 2-1: Grade der Öffentlichkeit in den Registern (nach Maas 2008: 43)

	<i>informell</i>	<i>formell</i>
öffentlich	Geschäfte, Straßenbahn	(staatliche) Institutionen
intim	Familie, Freunde	

Als intimer Bereich gilt ein sozialer Raum, der von einander vertrauten Menschen geprägt ist, dessen Grundlage die gemeinsame Geschichte der Agierenden ist. Die Vertrautheit wird durch die benutzten sprachlichen Formen „konnotiert“ (vgl. Maas 2008: 47): „Konnotationen“ sind die Bedeutungen, die mit sprachlichen Zeichen verbunden werden (im Gegensatz zur „Denotation“ eines Zeichens, das die neutrale inhaltliche Bezeichnung eines Zeichens meint). Der intime Bereich umfasst vor allem die Kontexte, in denen bestimmte Zeichen gebraucht werden, die mehr oder weniger ausschließlich in diesem Bereich von Bedeutung sind (vgl. Maas 2008: 761). So müssen die sprachlichen Formen bei einer Kommunikation zwischen Familienangehörigen oder Freunden aufgrund der gemeinsamen Geschichte nicht mehr abgeglichen werden, die Verständigung ist geprägt durch Sprachformen mit zum Teil eigenen Ausdrücken und Bezeichnungen⁹.

Der öffentliche, informelle Bereich ist durch die Kommunikation mit Personen geprägt, zu denen keine enge Bindung besteht, mit denen jedoch gleiche konnotative Horizonte geteilt werden können, wie z. B. beim Gespräch mit der Erzieherin über Kinder und Erziehung. Der Beginn der Gespräche ist dadurch gekennzeichnet, dass ein gemeinsamer Interpretationsrahmen geschaffen wird, indem die sprachlichen Formen gemeinsam abgeglichen werden. Dabei kommt es zu einer Dezentrierung der Sprache, also einem Ausbau des intimen Sprachgebrauchs, da die Konnotation der sprachlichen Form nicht durch eine gemeinsame Geschichte der agierenden Personen gegeben ist: die sprachlichen Formen werden bewusst in Abhängigkeit von der Situation gewählt, sind also situiert (vgl. Maas 2008: 43). So reicht es bei dem Bäcker, bei dem man seit Jahren die gleiche Anzahl Brötchen holt, nach einer Zeit „wie immer“ zu sagen, wenn dies die Form ist, auf die sich beide verständigt haben.

Der formelle Bereich hingegen ist nicht mehr pragmatisch-kommunikativ zu gestalten, hier herrscht eine Fokussierung der Sprache vor, die in aller Regel an einen institutionellen Rahmen gebunden ist. Konnotative Horizonte werden dabei ausgeblendet, die sprachlichen Formen werden allein in Hinblick auf ihre denotativ definierten Funk-

⁹ Im Freundeskreis unter Jugendlichen werden solche Sprachformen oft als „Insider“-Wissen bezeichnet. Mit ihnen wird der intime Bereich von anderen Bereichen abgegrenzt. Dabei handelt es sich z. B. um bestimmte sprachliche Ausdrücke, die nur den Mitgliedern des Intimkreises bekannt sind, weil sie aufgrund gemeinsamer Erlebnisse entstanden sind.

tionen genutzt, die einem universalen Horizont entsprechen. Hierbei kann es keine sprachlichen Formen mehr geben, die die Agierenden situativ aushandeln, sondern die Formen werden auf die Funktion, die sie innehaben, beschränkt (vgl. Maas zum Folgenden 2008: 45). In einem formellen Bereich ist die Wahl der sprachlichen Form oft terminologisch generalisiert vorgegeben, also nicht mehr situativ gebunden. Anwalt und Richter müssen beispielsweise im Gerichtssaal von „Kläger“ und „Beklagtem“ sprechen und sie können sich hier auch dann nicht duzen, wenn sie miteinander befreundet sind.

So kommt es beim Erwerb des formellen Registers zu einem maximalen Ausbau der strukturellen Potenziale der Sprache: das Gegenüber hat individuelle Merkmale verloren, es ist ein Fremder, der Andere. Die sprachlichen Formen und Strukturen müssen so gewählt werden, dass sie nicht mehr interpretiert werden können, sie sind universal. Der Anwalt muss den Beklagten als solchen bezeichnen, da der formelle Rahmen dies erfordert. Vor allem in der Klageschrift muss er diese Bezeichnung konstant wählen, damit die Leser, die nicht beim Prozess anwesend waren, den Tatbestand nachvollziehen können. So wird deutlich: das formelle Register ist das des Geschriebenen, da Schrift eine sprachliche Form repräsentiert, die sich an einen (nicht bekannten) Anderen wendet.

Mit der Funktion der Generalisierung dient das formelle Register im Deutschen der „Überdachung“ sprachlicher Verschiedenheiten wie Dialekten oder Soziokten (vgl. Maas 2008: 48ff.). Diese haben ihren Raum im informellen oder intimen Register. In der Schriftsprache ist die extremste Form dieser Überdachung manifestiert, sie ist somit eine sprachliche Abstraktion. Die Hochsprache, die sie fundiert, bestimmt den medialen Alltag: im Radio, im Fernsehen in gesprochener, in der Zeitung, auf Straßenschildern in geschriebener Form. Die Differenzen zwischen den sprachlichen Varianten des intimen und informellen Registers lassen sich vor diesem Hintergrund teilweise aufheben¹⁰.

Kinder, die bereits Registerwechsel erlernt haben, gehen mit ihm relativ mühelos um und reproduzieren in Rollenspielen die sprachlichen Formen, die sie aus den verschiedenen Registern kennen: beim „Vater-Mutter-Kind“-Spielen sprechen sie wie „die Erwachsenen“, im Kaufmannsladen wählen sie das entsprechende informelle Register und beim Geschichtenerzählen wählen sie literate Elemente. Diese Beobachtungen belegen: Registerdifferenzen können bereits mit dem frühen Spracherwerb angeeignet werden – wenn es dafür sprachliche Vorbilder gib (vgl. dazu Müller 2012).

2.2.3 Registergebrauch unter verschiedenen sprachlichen Bedingungen

In vielen Ländern dieser Welt sind die Menschen mehrsprachig. Die Situation in Deutschland mit einer überdachenden Hochsprache, die aus den Dialekten abgeleitet werden kann, ist nicht die Regel. So sprechen Menschen in Regionen Afrikas durchschnittlich „3+n“ Sprachen (Maas 2008: 51). In Marokko z.B. (vgl. Maas 2008: 51 f.) werden neben den Berbersprachen marokkanisches Arabisch, Hocharabisch und Französisch gesprochen. Viele Menschen beherrschen alle Sprachen und verbinden mit ihnen Registerdifferenzierungen: Sie sprechen beispielsweise in der Familie Berberisch,

¹⁰ Biber unterscheidet Register und Dialekte als zwei Hauptkategorien von Sprachvarietäten: „*registers*, referring to situationally defined varieties, and *dialects*, referring to varieties associated with different groups of speakers“ (Biber 1995: 1).

in der informellen Öffentlichkeit marokkanisches Arabisch, im formellen Bereich Französisch und lernen u.U. in der Koranschule das Arabisch des Korans, das Hocharabisch.

Die verschiedenen Register sind hier also nicht nur durch verschiedene sprachliche Formen einer einzigen Sprache repräsentiert, sondern durch verschiedene Sprachen: es herrscht eine „arbeitsteilige Mehrsprachigkeit“ (Maas 2008: 52)¹¹. Auch mit dieser Variation, sprachliche Formen spezifischen Situationen zuzuweisen, gehen Kinder spontan um, denn sie lernen sehr schnell, dass die Wahl der Sprache an das Register, das sozial bestimmt ist, geknüpft ist (vgl. Maas 2008: 62).

Tabelle 2-2: Repräsentation der Register bei verschiedenen sprachlichen Verhältnissen

	<i>Monolingual</i> (Bsp. <i>Deutschland</i>)	<i>Diglossie</i> (Bsp. <i>Marokko</i>)	<i>Migrationssituation</i> (Bsp. <i>Russ. in Deutschland</i>)
Formell	überdachende Hochsprache	Französisch	Deutsch
Informell	evtl. Dialekt	Arabisch	Russisch/Deutsch
Intim	„Intimsprache“	Berberisch	Russisch

Wie die Tabelle 2-2 zeigt, ist eine Migrationssituation durch spezifische sprachliche Verhältnisse gekennzeichnet. In aller Regel bieten die sprachlichen Verhältnisse im Einwanderungsland nur eingeschränkte Möglichkeit, die Registervielfalt der Herkunftssprache zu erlernen bzw. zu praktizieren: Es fehlen Situationen, in denen das formelle Register dieser Sprachen notwendig ist, denn die Migranten sprechen ihre Herkunftssprache vorwiegend in ihrer Familie, unter Freunden und in ihren nationalen Communities. Die Situationen, die sprachlich bewältigt werden müssen, sind auf das informelle Register der Herkunftssprache begrenzt und enthalten nur kommunikativ genutzte Verkehrsformen (vgl. Maas 2008, 111). Die mangelnde Wahrnehmung von Registervarietäten in der Herkunftssprache kann dazu beitragen, dass keine Wahrnehmungskategorien für die Registervielfalt generell, also auch des Deutschen entstehen. Insbesondere ein spontaner Spracherwerb, der häufig losgelöst von einer systematischen Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Strukturen erfolgt, lässt lediglich ein „Rudimentärdeutsch“ (Maas 2008: 92) entstehen, das als Verkehrssprache genügt. Denn diese Reduktion reicht in aller Regel für die deutschsprachigen Domänen, zu denen sie zunächst hauptsächlich Zugang haben. Zugleich bedeutet sie jedoch eine sprachliche und soziale Begrenzung, da es ihnen den Zugang zu den gesellschaftlichen Bereichen, die die Beherrschung des formellen Registers erwarten, versperrt.

¹¹ In Deutschland bestanden teilweise bis ins 19. Jh. ähnliche sprachliche Verhältnisse: Die Sprache des formellen Registers, also der Schrift, der Kirchen und der Verwaltung, war Latein, das Volk hingegen sprach „deutsch“, die Sprache des Volkes mit ihren zahlreichen regionalen Varianten, und der Adel sprach Französisch, um sich vom Volk zu unterscheiden. Die Hochsprache, die sich auf das schriftsprachliche Deutsch bezog und sich erst durch die Bemühung der Artikulation der Schriftsprache, so wie wir es heute kennen, herausbildete, etablierte sich als eine verbreitete Sprache allerdings erst nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht mit dem Bemühen um eine generelle Alphabetisierung. Lange Zeit war der Übergang zwischen den sprachlichen Formen entsprechend den einzelnen Registern fließend. Mit dem Rückgang der Dialekte entwickelten sich dann andere sprachliche Differenzierungen.

Gerade für Kinder kann die mangelnde Begegnung mit Registervielfalt vielfache Folgen haben: Diejenigen, die keine Gelegenheit hatten, literate Strukturen in ihrer Herkunftssprache kennen zu lernen, haben nur geringe Chancen, die Differenzen zwischen den Registern in der Zweitsprache zu erkennen; ihnen fehlen die Wahrnehmungspotentiale.

An dieser Stelle wird die Unterstützung der Institutionen notwendig: sowohl die vorschulischen Einrichtungen als auch die Schule haben die Aufgabe, vor allem die Schüler, deren außerschulisch erworbenen sprachlichen Ressourcen nicht ausreichen, den sprachlichen Anforderungen der Schule nachkommen zu können, gezielt und systematisch bei dem notwendigen Ausbau ihres sprachlichen Wissens zu helfen. Ein entscheidendes Instrument in diesem Zusammenhang ist der Schrifterwerb, da die Schrift literate Strukturen einer Sprache repräsentiert. Er dient nicht nur dem Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz, für Kinder, die wenig Gelegenheit hatten, Registervielfalt wahrzunehmen, besteht seine vorrangige Funktion darin, ihr formelles Sprachwissen zu erweitern und ihnen Stabilität in der Wahl des jeweiligen Registers zu geben. Schüler, deren sprachliche Formen entweder zu „salopp“ oder hyperliterat sind, lassen erkennen, dass sie nur eine unzulängliche Unterstützung im Unterricht erfahren haben (vgl. Maas 2008: 515). Das Lerndefizit zeigt sich in geschriebenen Texten, aber auch im Gesprochenen, so z.B. bei zu „saloppen“ Formulierungen z.B. in Ämtern, in denen formelle Formen erwartet werden, auf der anderen Seite bei der Verwendung formeller Formen in informellen Situationen wie bei Freizeitaktivitäten, in denen diese als „hochgestochene“ Redeweise wahrgenommen werden.

2.2.4 Sprachentwicklung und Idiomatisierung

Mit den sprachlichen Variationen in den verschiedenen Registern gehen Kinder, die die Gelegenheit haben, mit ihnen konfrontiert zu werden, von Anfang an spontan um: Sie versuchen „sich einen Reim darauf zu machen“ (Maas 2008: 62), wann Erwachsene unterschiedliche sprachliche Formen verwenden, warum die Mutter zum Beispiel mit dem Bäcker anders redet als mit ihrer Schwester. So erleben und erfahren die Kinder, dass die Verschiedenheit der Sprachen sozial gesetzt wird, Sprache somit „idiomatisiert“ ist, das heißt, dass ihre Formen spezifisch für jeweilige Situationen und Personen ausgeprägt sind (vgl. Maas 2008: 62). Bezogen auf die sprachlichen Registerdifferenzen in einem Land wie Marokko zeigt sich die Idiomatisierung für ein Kind darin, dass seine Mutter mit dem Bäcker Marokkanisch und mit ihrer Schwester Berberisch spricht, eine russischsprachige Mutter in Deutschland mit dem Bäcker Deutsch und mit ihrer Schwester wahrscheinlich Russisch spricht – und ein deutschsprachiges Kind kann ebenfalls erleben, dass seine Mutter mit dem Bäcker strukturell andere sprachliche Formen wählt als mit ihrer Schwester.

Sprachliche Kommunikation wird von Maas als Optimierung jeglicher Kommunikation (wie z.B. Mimik oder Gestik) definiert, denn sprachliches Handeln ist als kognitive Leistung nicht allein auf die kommunikative Funktion zu beschränken: Es repräsentiert immer zugleich auch die Bedingungen des Handelns und kann damit „explizit machen, was im Handeln sonst implizit vorausgesetzt wird“ (Maas 2008: 269). Das Schreien der Babys sowie seine Gestik und Mimik sind Formen der Kommunikation, die einer starken Interpretation bedürfen.

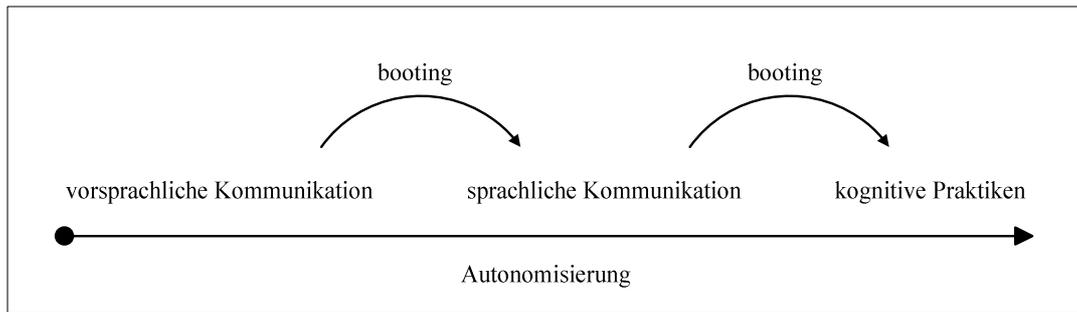


Abbildung 2-2: Booting kognitiver Praktiken (nach Maas 2008: 266)

Durch den Spracherwerb jedoch wird es dem Kind möglich, deutlich zu machen, was es ausdrücken möchte. Es ist nicht mehr der Interpretation seiner Äußerungen ausgeliefert. In der ontogenetischen Entwicklung werden die sprachlichen Strukturen von den jeweils vorweggehenden Formen der Kommunikation aus „gebootet“¹². Diese intellektuellen Leistungen tragen zugleich zu der Weiterentwicklung der kognitiven Ressourcen bei (siehe Abbildung 2-2). Die Erweiterung der kommunikativen Ressourcen ermöglicht demnach die Entwicklung komplexerer kognitiver Strukturen, da die Sprache symbolische Zusammenhänge zugänglich macht (vgl. Maas 2008: 266 ff.)¹³.

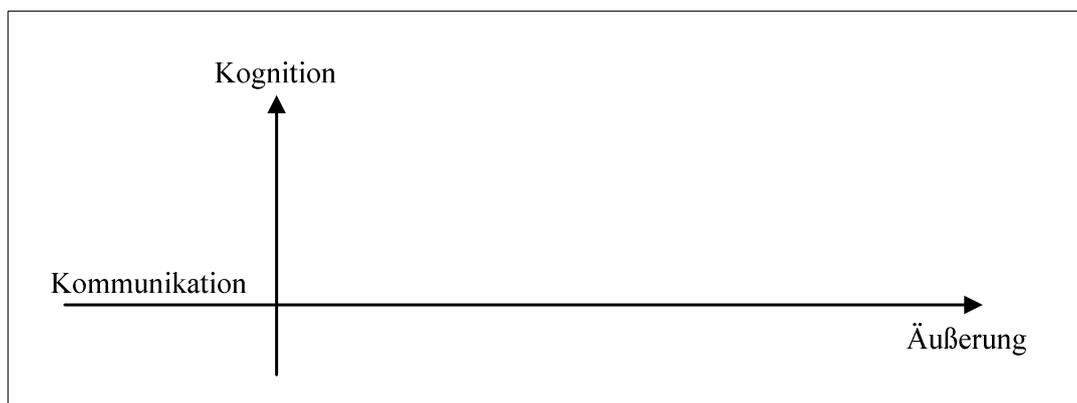


Abbildung 2-3: Koordinatenfeld der Dimensionen (nach Maas 2008: 267)

Ontogenetisch betrachtet wird die Sprache von einfachen kognitiven Praktiken, die Sachverhalte symbolisch verfügbar machen, gebootet, und von den jeweilig entstandenen Symbolisierungsressourcen werden weitere, komplexere Ressourcen gebootet. So lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden: in Äußerungen eine kommunikative, die unmittelbar interaktiv wirksam ist, und eine kognitive, die wissensstrukturierend ist. Innerhalb dieser Dimensionen sind die sprachlichen Akte in einem Koordinatenfeld anzuordnen, bei dem dominant kommunikative und dominant kognitive Praktiken zwei Felder bilden (vgl. Maas 2008: 266) (siehe Abbildung 2-3).

Die kommunikativen und kognitiven Idealtypen bilden die Maximierungen der jeweiligen Dimensionen. Die kommunikative Praxis ist zwar versprachlicht, jedoch

¹² Booten bezeichnet in der Informatik das Starten eines Systems von einem weniger komplexen System aus. Ursprünglich geht der Begriff auf das „Bootstrapping“ zurück – wie das „Herausziehen am eigenen Schopfe“ des Baron Münchhausen auf Englisch heißt: in der englischen Version zieht er sich an seinen Schnürsenkeln heraus.

¹³ Maas nimmt hier Bezug auf Bühlers Organon-Modell, nach dem es ein Symbolfeld, ein Symptomfeld und ein Appellfeld gibt: „Das sprachliche Symbolfeld im zusammengesetzten Sprachwerk stellt eine zweite Klasse von Konstruktions- und Verständnishilfen bereit, die man unter dem Namen *Kontext* zusammenfassen kann“ (Bühler 1934 (1991): 149).

bleibt sie ein primär soziales Verhalten, das seine Wurzeln im Vorsprachlichen hat. Spezifisch sprachlich wird sie erst durch das Erschließen kognitiver Räume. In der ontogenetischen Entwicklung zeigt sich der Beginn dieser Entwicklung als Dezentrierung des sprachlichen Verhaltens über die jeweilige interaktive Einbindung hinaus (vgl. Maas 2008: 331): wenn Kinder z.B. beginnen, Erlebtes nachträglich zu berichten. Die generelle Funktion von Sprache wird deutlich: ihr Erwerb, insbesondere ihr Ausbau dienen der Entwicklung der Autonomie, denn durch sie wird die Möglichkeit erworben, sich zu artikulieren ohne auf die Interpretationen einer vorsprachlichen Kommunikation angewiesen zu sein (wie es das schreiende Baby ist). Der Sprecher/Schreiber hat die Möglichkeit, selber zum autonomen Akteur zu werden, indem er sich die Sprache seiner Umwelt zu eigen macht (vgl. Maas 2008: 299)¹⁴: Indem ein Kind beginnt, das runde Ding aus Teig, das es in den Mund stecken möchte, als „Keks“ (oder was ihm lautlich zu artikulieren möglich ist) zu bezeichnen, stellt es sicher, dass verstanden wird, dass es einen Keks möchte. Es ist dadurch ein handlungsfähiges Mitglied der sozialen Kontexte geworden.

So wird die Sprachfähigkeit, die zur kognitiven Grundausstattung jedes (gesunden) Menschen gehört, ausgebildet, indem durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt Strategien entwickelt werden, die habitualisiert werden und als Ressourcen zur Verfügung stehen: die Mutter bezeichnet das Ding als „Keks“, wenn das Kind eine andere Lautung produziert und nach dem Keks greift. Die Speicherung der Lautung ermöglicht, das Ding zu bezeichnen und macht damit die Willensäußerung effektiver. Der fortschreitende sprachliche Ausbau ermöglicht dem Kind durch den gleichzeitig fortschreitenden Erwerb kognitiver Symbolisierungsfähigkeit, auch Abstrakteres wie Gefühle und Empfindlichkeiten artikulieren zu können (siehe Abbildung 2-4) (vgl. Maas 2008: 265 ff.).

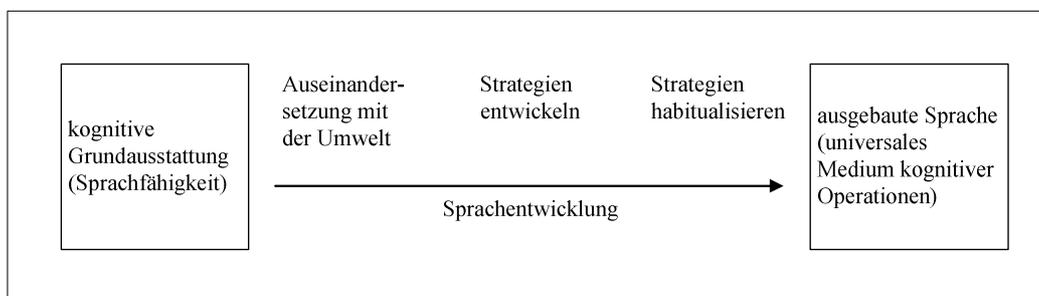


Abbildung 2-4: Feld der Sprache (gemäß Maas 2008: 271 ff.)

Durch die Symbolisierung der Sprache werden Kontexte, losgelöst von ihrer situativen Einbindung, im Hier und Jetzt bearbeitbar, planbar und reflektierbar. Sie werden aus der Verhaftung in kommunikativen Situationen gelöst und dezentriert, ihre universalen Strukturen erfordern kein Gegenüber mehr. Schrift stellt eine weitere Potenzierung der Ressourcen zur Symbolisierung dar, da Sprache durch sie von der Unmittelbarkeit der mündlichen Kommunikation freigesetzt wird: die schriftsprachlichen

¹⁴ Auch Hasan ist 1975 auf den sozialen Aspekt des Erwerbs eingegangen: „Ein Kind lernt nicht sprechen, weil es anders seine Mutter nicht dazu bekommen könnte, ihm die Flasche, den Zwieback, sein Teddy oder was sonst immer zu geben – das sind vergleichsweise geringe pragmatische Funktionen der Sprache. Obwohl ihr Wert für die rein physische Selbsterhaltung groß ist. Es lernt die Sprache, weil es ein soziales Lebewesen ist und sein Verhältnis zur Gesellschaft am effektivsten für es bestimmt ist, wenn es das verbale Kommunikationssystem beherrscht“ (Hasan 1975: 208).

Formen müssen so gewählt werden, dass sie nicht mehr interpretierbar sind¹⁵ (vgl. Maas 2008: 271 ff). Um mittels Schrift diese kognitiven Ressourcen zu booten, wie es in der Schule gefordert wird, müssen jedoch bereits protoliterate Strukturen vorhanden sein. Diese (auch als emergente Schriftlichkeit bezeichnet, vgl. z. B. Verhoeven 2002) können bereits früh erworben werden, wenn die soziale Umgebung sie zur Verfügung stellt. Welche Folgen das Ausbleiben dieses Angebots hat, wurde bereits dargestellt.

Jede Erweiterung des Horizonts eines Kindes hat einen Einfluss auf seine Sprachentwicklung: wenn ihm noch unbekannte Tiere oder Gegenstände durch Erklären symbolisch verfügbar gemacht werden, wenn Geschichtenerzählen ihm Phantasiewelten eröffnet oder wenn der soziale Raum durch Restaurant-, Theater- oder Zirkusbesuche erweitert wird. Die Qualität der Horizonte, d.h. der räumlichen und sozialen Erweiterung, die ein Kind biographisch erfährt, entscheidet darüber, wie stark seine Potenziale zu einer Erweiterung der Symbolisierungspotenziale und damit zu einer Potenzierung der sprachlichen und kognitiven Ressourcen führt. Ein Kind, dessen Kontakt außerhalb des Intimraums der Familie oder Freunde auf den Kindergarten beschränkt ist und das kaum Zugang zu den Erweiterungen des sozialen Radius hat, hat wenig Möglichkeiten, diese sprachlichen Unterschiede, die andere erfahren können, zu idiomatisieren. Die Begrenzung der sozialen Horizonte bedingt die Begrenzung der Möglichkeiten, Ressourcen zur Erweiterung der Symbolisierungspotenziale aufzubauen.

2.2.5 Sprachstrukturelles Modell: Literate und orate Strukturen

Analysen der Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache eignen sich in besonderer Weise, um den Grad des Sprachausbaus zu beschreiben, da Geschriebenes, vor allem im schulischen Kontext, Merkmale des Sprachausbaus sichtbar werden lässt. Dabei muss die materiale Seite der Sprache (gesprochen und geschrieben) von der strukturellen Seite abgegrenzt werden. Zur Unterscheidung wählt Maas für die technischen Seiten die Bezeichnungen „oral“ und „skribal“, für die strukturelle Differenzierung „literate“ und „orate“ (vgl. Maas 2008: 329 ff.) (siehe Tabelle 2-3). „Orate“ und „literate“ stellen die Maxima dar, zwischen denen ein Kontinuum spannt, dessen Punkte sich den beiden Polen jeweils nur annähern.

Tabelle 2-3: Unterscheidung der technischen und strukturellen Seiten

	<i>gesprochen</i>	<i>geschrieben</i>
schriftkulturell-technisch	oral	skribal
strukturell	orate	literate

Die Unterscheidung der Ebenen literat/skribal und orat/oral kann durch folgendes Beispiel deutlich werden: eine Anklageerhebung bei einer Gerichtsverhandlung, also eine orale Situation, ist durch literate Strukturen bestimmt, besonders, wenn die Anklage abgelesen wird. Beim Chatten oder SMS-Schreiben werden skribale Techni-

¹⁵ Diese Idee der Symbolisierung der Verhältnisse durch Sprache findet sich auch in Kleists „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Sprechen“ wieder, ebenso wie in Slobins Formulierung „thinking for speaking“, mit der er die Potenzierung der Symbolisierungsressourcen anspricht (vgl. Slobin 1987).

ken genutzt, die jedoch von oraten Strukturen bestimmt sind. Es können also orale Techniken mit literaten Strukturen und skribale Techniken mit oraten Strukturen genutzt werden¹⁶. Der Umgang mit den verschiedenen Medien ist nicht durch das Medium selbst vorgegeben, sondern seine Bedingungen steuern die Nutzung der jeweiligen sprachlichen Ressourcen (vgl. Maas 2008: 331).

Die materialisierten Aspekte müssen von einer Ebene, die von der medialen Seite loszulösen ist, aus betrachtet werden, da sie ihre jeweilige artikulierte Sprachpraxis sowohl ermöglicht als auch einschränkt. Unabhängig von der medialen Seite entwickelt sich Sprache als Produkt ihrer kognitiven Verarbeitung zu einer permanenten Erweiterung des Sprachwissens als Ausbau. Diese Entwicklung geschieht in Korrelation mit der Erfahrung der Registerdifferenzen und zeigt sich zugleich als Fähigkeit, Registerdifferenzierungen vorzunehmen (vgl. Maas: 2008: 299 ff.).

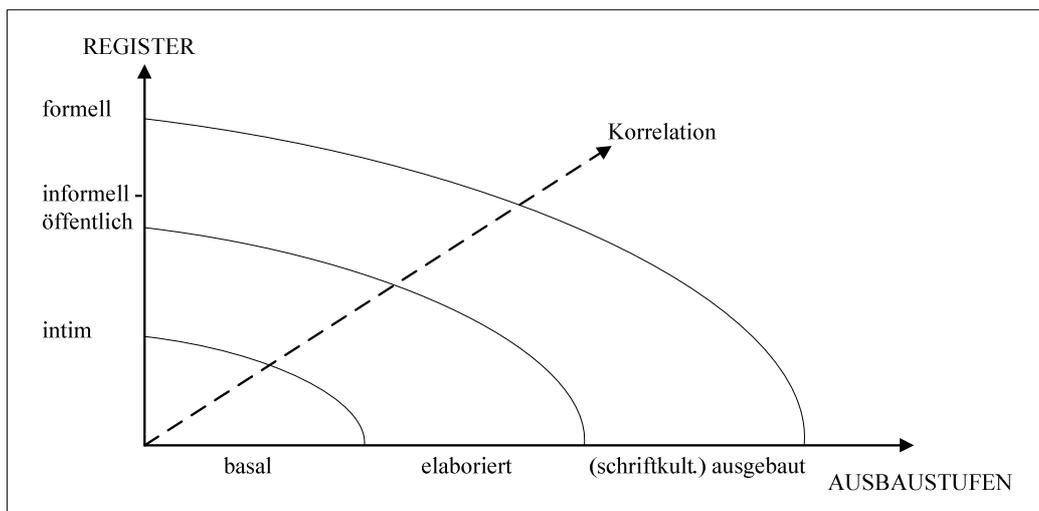


Abbildung 2-5: Korrelation zwischen den Ausbaustufen und Registern (nach Maas 2008: 46)

Die sprachliche Form, die die maximale Verfügung über sprachliche Strukturpotenziale und deren Nutzen für die Repräsentation und Entfaltung eines Sachverhaltes beinhaltet, wird als „literat“ bezeichnet (vgl. Maas 2008: 330).

Das Vorkommen literater Strukturen als Strukturen des formellen Registers bezeichnet daher eine spätere Phase des Sprachausbaus (siehe Abbildung 2-5): Sie belegen die Optimierung der Ressourcen, die mit dem Erwerb orater Strukturen in der oralen Praxis angeeignet wurden. Die literaten Strukturen werden also gewissermaßen von den zuvor erworbenen, weniger komplexen oraten Strukturen gebootet. In der hiesigen Gesellschaft ist der Schrifterwerb das Mittel, mit dessen Hilfe der Prozess des Bootens stattfindet. Die Tätigkeit des Schreibens ist eine als „skribal“ zu bezeichnende Aktivität

¹⁶ Vgl. dazu Hasan 1975: „Die Formen des Mediums unterscheiden sich, je nachdem, ob sie gesprochen oder geschrieben werden. Es ist vielleicht wichtig zu betonen, daß die tatsächliche Natur der Manifestation hier nicht von Bedeutung ist. Die Abschrift einer aufgenommenen Unterhaltung ist kein Beweis für das schriftliche Medium, ebenso sind Nachrichten im Rundfunk kein Beweis für das gesprochene Medium. [...] Es ist möglich, einen Text zu schreiben, der nie gesprochen wurde, der aber geschrieben wurde, als ob er gesprochen würde; als Beispiel nehme man einige der modernen Schauspieler. Ebenso ist es möglich einen Text zu sprechen, der nie geschrieben wurde, der aber, wie er sich darstellt, all die Charakteristika der geschriebenen Sprache hat, bis auf die Orthographie. Es ist deshalb gerechtfertigt zu vermuten, daß das mündliche und schriftliche Medium als solches kein Faktor ist, der mit unterschiedlichen Registern korreliert; die Unterschiede beziehen sich nicht auf die physikalischen Manifestationen der fraglichen Texte, sondern auf Eigenschaften der Texte, die normalerweise mit diesen grundlegenden Formen assoziiert sind.“ (Hasan 1975: 220f.)

– sie darf jedoch nicht mit der Produktion literater Strukturen gleichgesetzt werden (vgl. Maas 2008: 330): Nicht jeder, der schreiben kann, produziert Literates. Dennoch ist das Verfügen über literate Strukturen Folge einer Weiterentwicklung der sprachlichen Praxis, die vom Schrifterwerb und -gebrauch in entscheidendem Maße forciert wird. Sie macht Äußerungen maximal unabhängig von fremdbestimmter Interpretation, befreit sie von der situativen Enge einer Kommunikationssituation und gibt ihnen Universalität (vgl. Maas 2008: 268) – und trägt damit zur Autonomisierung bei. Diese Entwicklung wird durch die Auseinandersetzung mit der Umgebung und die Aneignung der „Sprache der anderen“ ermöglicht (vgl. Maas 2008: 332).

Die skribale Praxis wird beim Sprachausbau als Instrument genutzt, das einerseits erfordert, jedoch zugleich auch ermöglicht, Texte kontrolliert sprachlich zu gestalten. Ebenso wie Lesen nicht nur die visuelle Aufnahme graphischer Zeichen ist, sondern die Interpretation eines Textes bedeutet, ist Schreiben mehr als das technische Anwenden orthographischer Vorgaben (vgl. Maas 2008: 330). So ist eine Anwältin, die eine Anklageschrift diktiert, nur auf das strukturelle Verfassen des Textes ausgerichtet, während ihre Sekretärin hingegen nur mit der skribalen Ebene des Textes befasst ist, ohne seine sprachliche Gestaltung zu berücksichtigen.

Als ein Beispiel dafür, dass Sprachausbau ein äußerst komplexer Prozess ist und unterschiedliche Dimensionen hat, auch dass er nicht an Schrift gebunden ist, gilt das Codeswitchen. Es lässt sich als eine „virtuose Form“ der Fortführung des Sprachausbaus in der kommunikativen Dimension bezeichnen, die versucht, die maximale Kontrolle der situativ zu bewerkstellenden Interpretation herzustellen. Durch das Hinzufügen weiterer Sprachformen werden Zuhörern Kontextualisierungshinweise zum Gesagten gegeben. Beim Codeswitchen handelt es sich also um den Ausbau des Oraten, der losgelöst von einem Booten aus der Kommunikation abläuft (vgl. Maas 2008: 461).

Das Orate zeigt sich in sprachlichen Formen, die literat nicht zulässig sind, und belegt, dass orate und literate Strukturen in unterschiedliche soziale Kontexte eingeschrieben sind (vgl. zum Folgenden Maas 2008: 343 ff.). Sie sind situiert: So kann es in einer dialogischen mündlichen Situation zu Stress beim Behaupten des Redeplatzes kommen, da das Gegenüber die Rede jederzeit unterbrechen kann. Dies wirkt sich negativ auf den Grad der Elaboration der sprachlichen Strukturen aus – für die in dieser Situation allerdings auch keine allgemeine Notwendigkeit besteht. So sind Äußerungen wie *„Gib mal den Keks. Den runden. Mit der Schokolade. Neben dem mit den Streusel.“* entlastet und somit positiv. Sie sind in der mündlichen Situation leicht zu interpretieren und ausreichend, da sie leicht zu elaborieren sind: *„Gib (mir) mal den Keks, den runden (Keks). (Den Keks) mit der Schokolade. (Der Keks liegt) neben dem (Keks) mit den Streusel.“* Bei mündlichen Monologen wie z.B. bei Vorträgen hingegen ist man vom Kampf um den Redeplatz entlastet und kann seine Äußerungen freier elaborieren, denn in der Regel unterbricht hier niemand, so dass die entlastete Situation eine Elaboration ermöglicht, sie hier jedoch auch erwartet wird.

Dialogisch gesprochene Sprache lässt sich daher in folgender Weise kennzeichnen (vgl. zum Folgenden Maas 2008: 336): Eine mündliche Äußerung entwickelt sich im Ablauf der Zeit, sie ist linear und jeder Moment, der isoliert werden kann, ist nur wahrnehmbar, wenn andere Momente ausgeschaltet werden. Die Strukturen einer Äußerung, die man benötigt, um sie interpretieren zu können, sind aber in diesem kleinen „Fenster“ der momentanen Wahrnehmung nicht sichtbar, sondern sie setzen den Zugriff

auf einen größeren Kontext voraus, der kognitiv präsent gehalten werden muss. In mündlichen Äußerungen muss diese Kopräsenz der Kontexte durch kognitive Operationen geleistet werden. Diese intellektuelle Anforderung verringert zwangsläufig die Ressourcen für einen komplexen Strukturaufbau: es handelt sich um „on-line“ produzierte Sprache (vgl. auch Biber 1995: 4).

Mit dieser Bedingung ist verbunden, dass es sich bei einer Äußerung nicht um grammatische (literate) Sätze handelt, sondern im Mündlichen kann, wie das Beispiel oben zeigt, eine Aneinanderreihung als eine Äußerung, die prosodisch eindeutig kodiert ist, akzeptiert werden (vgl. Maas 2008: 339): Eine Äußerung wie „*Kaffee?*“ kann verstanden werden, weil ihre oraten Merkmale wie Lautstärke, Tonhöhe, Betonung etc. identifiziert werden können. Insofern gilt als die Einheit des Oraten die Äußerung. Für sie ist typisch, dass jede Äußerung nur eine Information beinhaltet: „*Gib mal den Keks. Den runden. Mit der Schokolade. Neben dem mit den Streuseln.*“ Die Strukturen sind reihend, nicht komplex und verschachtelt.

Weitaus stärker noch als in monologischen Situationen ist die Sprache für das Geschriebene planbar: Hier droht keine Unterbrechung durch ein Gegenüber, und die kognitiven Ressourcen können zur Artikulation des Kontextes verwendet werden (vgl. Maas 2008: 342). Dadurch kann es zu einer größeren Elaboration und damit gleichzeitig zu einer größeren Verdichtung kommen: „*Sie bittet um den neben dem mit den Streuseln liegenden runden Keks mit Schokolade*“. In der skribalen Situation besteht also die Möglichkeit zur Übung und Anwendung literater Strukturen. Ihr Erwerb lässt sich wiederum für die Gestaltung mündlicher Situationen, die das erfordern, übertragen. Die Befreiung von den Zwängen der Kommunikation gilt sowohl für das Schreiben als auch für leises Lesen, die beide zum Erwerb des Literaten beitragen (vgl. Maas 2008: 348). So dienen die graphischen Formen dazu, in der Sprachentwicklung sowohl den sprachlichen als auch den kognitiven Horizont des Kindes zu erweitern, indem es die Möglichkeit erhält, seine in der oraten Kommunikation erworbenen Ressourcen durch Symbolisierung zu systematisieren und zu potenzieren.

Im Geschriebenen wird das Fenster zur Interpretation, das in oralen Situationen kognitiv präsent gehalten werden muss, quasi auf das Papier (oder den Bildschirm) ausgelagert und dabei fixiert: Es ermöglicht, im Text vor- und zurückzuspringen (vgl. Maas 2008: 336). Die kleinen Fenster der Kommunikation sind nicht mehr nur isoliert wahrnehmbar, sondern sie bilden ein Nebeneinander, einen Kontext. Durch die fixierende Materialität des schriftlichen Mediums werden kognitive Ressourcen freigesetzt, die für die Organisation der sprachlichen Mittel genutzt werden können. Aber die Eigenschaften des Schriftlichen machen die Produktion der literaten Strukturen nur möglich, sie sind nicht mit ihnen gleichzusetzen, sie bilden sie nicht ab.

Der Versuch, orate Strukturen in der gleichen Weise wie literate zu kontrollieren, macht nach Maas „keinen Sinn“ (vgl. Maas 2010: 11). Denn das Gesprochene hat ohne die Ressourcen der Symbolisierung keine Möglichkeit, sich von der Abhängigkeit der kommunikativen Situation zu emanzipieren. Wo dies geschieht, liegen literate Strukturen vor – orate Strukturen sind daher lediglich als Kontrast zu diesen zu definieren (vgl. Maas 2010: 11).

Die Differenzierung von Oratem und Literatem hat eine Tradition seit der Grammatik des 19. Jahrhunderts. Hier wird beispielsweise ein einfacher Satz als „nackt“ bezeichnet, alle Arte von Ausbauförmn „bekleiden“ den nackten Satz (vgl.

Maas 2010: 14). Auf die chinesische Philosophie geht das Bild der „kalten Strukturen“ zurück, die durch den Ausbau zu „warmen Strukturen“ werden (vgl. Maas 2008: 340). In dialogischen Situationen muss die „Erwärmung“ oder „Bekleidung“ durch den Hörer vorgenommen werden. In den zeitlich entlasteten Situationen ungestörten Sprechens und des Schreibens kann sie im Text mitartikuliert werden. Erneut zeigt sich: Entweder müssen die kognitiven Ressourcen vom Hörer aufgebracht werden, um den Zusammenhang zwischen den Äußerungen herzustellen, oder der Verfasser stellt ihn her, indem er einen elaborierten und verdichteten Satz bietet.

So lässt sich die Beschreibung des Literaten in folgender Weise zusammenfassen: Die Einheit des Literaten ist der Satz. Alles, was den Satz erweitert, ihn also „bekleidet“, ist als literater Ausbau zu kennzeichnen. Seine Strukturen sind komplex, nicht mehr schlicht reihend, da der Zusammenhang zwischen den Informationseinheiten mitartikuliert wird. Die Ausbauförmien der literaten Strukturierung lassen sich skalieren: je komplexer die Ausbaustufen des „nackten“ Satzes sind, als umso literater ist er zu beschreiben (vgl. Maas 2010: 20).

Dabei sind die Formseite der Äußerung und die (außersprachliche) Interpretation der Form zu unterscheiden. Die Verwendung von Formen ist ebenso wie ihre Interpretation sprachspezifisch gelernt. So kann die Äußerung „Keks“ je nach sozialer Konstellation anders interpretiert werden: als Bitte oder als Angebot. Die Form ist die „Gestalt-eigenschaft“ der Äußerung. Eine Äußerung unterscheidet sich in ihrer Struktur vom Satz insofern, als es sich dabei um sprachliches, formgebundenes Wissen handelt, das mit außersprachlichem, nicht formgebundenen Wissen verknüpft werden muss (vgl. Maas 2010: 12 ff.).

Das Symbolfeld zur Interpretation der Äußerung ist rein formal definiert: Es entspricht der grammatischen Normalität, der Syntax. Sie stellt ein Feld aus Abhängigkeiten von einem Prädikat, dem Nexus, dar (nach Jespersen, vgl. zum Folgenden Maas 2010: 14). Im Kern sind die obligatorischen Konstituenten eines Prädikats (die von dessen Valenz abhängen): *Der Junge fällt ins Wasser**¹⁷ (Anka) oder *Der Junge setzt den Frosch in ein Glas*. Der Satz wird durch die verschiedenen Ausbaustufen als Ergänzungen des Prädikats mehr und mehr „bekleidet“. Dabei zeigt sich eine große grammatische Varianz, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Propositionale Ausbauförmien in Form von Adjunkten:
 - o *Am nächsten Tag wacht der Junge auf.** (HelloKitty)
- Komplexe Propositionen (Sätze):
 - o *Der Junge hat gesehen, dass der Frosch nicht in der Flasche ist.** (Honey)
- Junktion I: Koordination
 - o *Der Junge hebt ihn auf und umarmt ihn.** (King)
- Junktion II: Attribution
 - o *Die gucken hinter einem hohlen Baumstamm nach.** (Nero)
 - o *Neugierig schauten sie hinter einen Baumstamm, der am See lag.** (Primavera)

¹⁷ Die mit Asterisken gekennzeichneten Beispiele stammen aus dem Korpus KORALIST. Beispiele ohne Kennzeichnung wurden konstruiert.

- Komplexe Prädikate:
 - o *Der kleine Junge hat ein Loch gefunden.* * (Rana)
 - o *Der Junge will den Frosch suchen.* * (G-Man)
 - o *Er schlief nur Minuten später mit dem Gedanken daran ein.* * (Katharina)
 - o *Er war wütend, weil der Hund einfach ohne Erlaubnis von seinem Herrchen aus dem Fenster gesprungen war* (Bsp. nach Maas 2010: 18).

Aufgrund seiner Analysen benennt Maas folgende Kriterien für die Differenzierung der strukturellen Kategorien orat und literat (vgl. Maas 2008: 335) (siehe Tabelle 2-4):

Tabelle 2-4: Merkmale orater und literater Strukturen

	<i>ORAT</i>	<i>LITERAT</i>
Ausrichtung	situativ (Wir-Horizont)	universal
Struktur	reihend	komplex
Verknüpfungen	müssen vom Hörer gemacht werden	sind im Text artikuliert
Interpretation	erfordern kognitive Leistung vom Hörer	entlastet, da zeitliche Strukturen entfallen
Kognitive Ressourcen	erforderlich für Zusammenhang zwischen Äußerungen	können eingesetzt werden, um Satz zu elaborieren
Basiseinheit	Äußerung	Satz
Ausbau	Codeswitching	elaborierte Sprache

Merkmale des Oraten:

- Orate Strukturen sind auf einen „Wir-Horizont“ zentriert, sie schaffen situativ eine Intimität.
- Orate Texte müssen aufgrund der Belastung des Kurzzeitgedächtnisses anders strukturiert werden, so dass sie dessen kognitiven Verarbeitungseinheiten angeglichen sind. Deshalb werden sie in ihrer Realisierung in kleine Einheiten zerlegt: *Gib mal den Keks. Den runden.*
- In oraten Äußerungen findet sich nur ein Inhaltselement pro Äußerung. Diese Elemente kommen nominal, verbal etc. vor; lediglich Partikeln dienen als Verknüpfungen. Entsprechend finden sich im Oraten nur selten Attribute.
- Orate Strukturen sind durch einen semantisch orientierten Ausbau bestimmt, Einheiten haben propositionale Strukturen, die ggf. adjungiert werden.
- Orate Strukturen sind reihend, die Zusammenhänge müssen vom Interpreten hergestellt werden.
- Die Symbolisierung der Verknüpfungen erfolgt nicht durch grammatische Konstruktionen.

- Orate Strukturen sind durch die zeitlichen Bedingungen begrenzt, weshalb inhomogene, reihende Strukturen gebildet werden, bei denen sich jedes Segment auf das vorhergehende bezieht und die nicht durch Verknüpfungen verbunden werden.

Merkmale des Literaten:

- Die lexikalischen Strukturen des Literaten sind dezentriert und weisen auf einen Horizont.
- Literate Texte unterliegen keinen Zwängen zur Zerlegung, sie können als „fixiertes Gedächtnis“ komplex strukturiert werden: *Da liegt ein runder Keks, der einen Schokoladenüberzug hat.*
- Im Literaten sind die Verknüpfungsschemata artikuliert und die informativen Elemente werden als Füllung dieser Schemata realisiert.
- Zeitliche Zwänge entfallen bei literaten Strukturen, so dass die Interpretation entlastet ist. Der Text kann somit homogen werden.
- Literate Strukturen ermöglichen komplexe Formen, die durch einbettende Strukturen wie Attribute ausgebaut werden können.
- Für literate Strukturen sind Hypotaxen charakteristisch. Durch Attribute, partizipiale und konverbale Konstruktionen etc. werden die propositionalen Inhalte verdichtet.
- Literate grammatische Strukturen sind durch den Satz als Basiseinheit bestimmt. Charakteristisch ist die Integration propositionaler Strukturen zu komplexen Sätzen, also der Aufbau syntaktischer Kohäsionsfelder.

2.3 Attributiver Ausbau als Merkmal literater Strukturen

Die Verdichtung von Informationen ist auch in Chafes Beschreibung orater Strukturen und ihres Ausbaus eine zentrale Kategorie, auf die Maas rekurriert (vgl. zum Folgenden Maas 2010: 23 ff.). Er definiert Äußerungen als einzelne Intonationseinheiten auf einer prosodischen Ebene, die jeweils eine Information beinhalten, die grammatisch als Lexem zu bezeichnen ist (vgl. Chafe 1994: 53 f.). Auch Chafe sieht in der orat beschränkten Verarbeitungskapazität den Faktor, der die Einheiten begrenzt: „Spoken language lends itself to segmentation into intonation units [...] Intonation units are hypothesized to be the linguistic expression of information [...]“ (Chafe 1994: 69).

Als markantes Merkmal für den Ausbau der Strukturen benennt Maas die Attribution, d.h. den Ausbau von Nominalphrasen (vgl. Maas 2010: 24). Als Indiz für diese Kennzeichnung führt er unter Bezugnahme auf Bibers *Grammar of spoken and written English* (1999) an, dass Attributionen in Äußerungen selten anzutreffen sind, da sie nur schwer unter den Bedingungen des Oraten zu produzieren sind: „Attribute, also ausgebaut Nominalgruppen gehören nicht in die oraten Äußerungen – sie sind bei Auszählungen gesprochener Sprache auch äußerst selten“ (Maas 2010: 24).

Im Kontrast beschreibt Chafe das syntaktisch aufgespannte Feld als durch literate Strukturen homogenisiert, so dass es an jeder Stelle mit deskriptiven Elementen bestückt werden kann. Auf diese Weise wird formal deutlich, was literate Strukturen ausmacht: die Verdichtung von Informationen, die sich in der Differenzierung des syntaktischen Netzes ausdrückt. Diese ist so lange für die Verarbeitung problemlos, wie sie nicht mit zu vielen Informationen belastet wird.

Der Ausbau der Nominalphrase wird von Chafe aufgrund seiner empirischen Arbeiten – übereinstimmend mit der Skala literater Komplexitätsstufen, wie Maas sie, ebenfalls empirisch fundiert, modelliert hat (siehe Abbildung 2-6) – als prominentes Merkmal bereits deutlich ausgebauter literater Strukturen definiert. Die Taxierung von Nominalphasen in Bezug auf ihre Komplexität soll aufgrund übereinstimmender linguistischer Merkmalsanalysen in dieser Untersuchung Grundlage der vorzunehmenden Analysen sprachlicher Strukturen zur Bestimmung des Grads ihres literaten Ausbaus sein. Die Korrelationen, die die Analysen und ihre Interpretationen im Folgenden bestimmen, lassen sich wie in Abbildung 2-6 darstellen: Das sprachliche Kontinuum zwischen Orat und Literat, das den Registervarianten, die als intim, informell und formell zu bezeichnen sind, zuzuordnen ist, lässt bei der grammatischen Analyse der gewählten sprachlichen Formen Differenzen beschreiben, die als Merkmale der Stufung in dem Kontinuum zu modellieren sind. Diese Beschreibungen linguistischer Merkmale werden im Folgenden ausgeführt. (Ausgebaute Nominalphrasen werden im Folgenden als komplexe Nominalphrasen oder komplexe NPs bezeichnet).

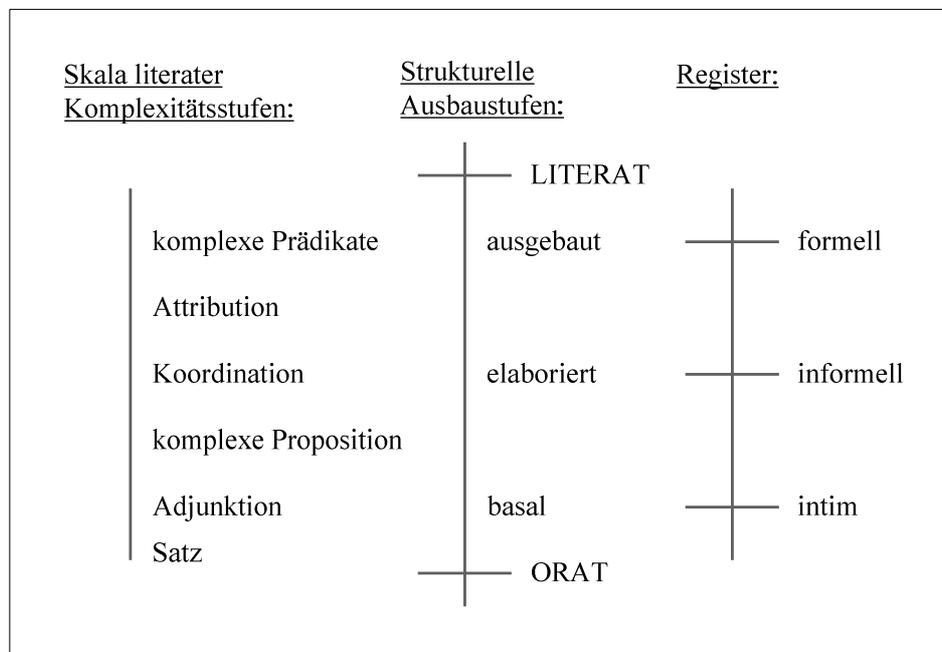


Abbildung 2-6: Modell struktureller Ausbauformen

Unter komplexen NPs werden grammatische Einheiten verstanden, die durch mindestens ein Attribut determiniert werden. Phrasen¹⁸ sind Wortgruppen, die syntaktisch eine Einheit bilden und die jeweils einen nominalen Kern haben (vgl. Dürscheid 2007: 29). Entsprechend werden sie als Nominalphrasen¹⁹ bezeichnet. Einfache Nominalphrasen bestehen aus einem initialen Element (in der Regel ein Artikel) und einem Nomen. Nominalklammern können jedoch auch von einem Null-Artikel eröffnet wer-

¹⁸ Die syntaktischen Gruppen mit einem Nomen als Kopf werden in der Literatur unterschiedlich bezeichnet: hauptsächlich werden sie Nominalphrase (NP) genannt (z. B. Duden – Die Grammtik 2007), aber es finden sich auch die Bezeichnungen Nominalgruppe (z. B. Weinrich 2005) oder Substantivgruppe (z. B. Schmidt 1993). Weinrich spricht außerdem von einer Nominalklammer, die aus Artikel und Nomen besteht. Ich werde mich im Folgenden der mehrheitlich in der Literatur zu findenden Bezeichnung *Nominalphrase (NP)* anschließen, die eine Phrase mit einem Determiner und einem Nomen meint, und bei attribuierten NPs von *komplexen* oder *ausgebauten NPs* sprechen.

¹⁹ Die Diskussion der generativen Schule, ob es sich bei NPs vielmehr um Determinativphrasen handelt, in denen der Determiner das Nomen näher bestimmt, ist für das Folgende nicht von Belang.

den, z.B. *Kekse (mag er gerne)*. Zusammen bilden sie eine Nominalklammer mit dem klammeröffnenden Artikel und dem klammerschließenden Nomen. Prädeterminierende Attribute werden von ihnen in der Klammer umfasst. Sie müssen in Kasus, Numerus und Genus kongruent mit dem Kern der NP sein. In Präpositionalphrasen, die aus einer Präposition und einer NP bestehen, kann der Artikel der NP mit der Präposition zu einem Morphem verschmolzen sein (z.B. *am, ans*).

Tabelle 2-5: prä- und postdeterminierende Attribute

<i>Artikel</i>	<i>prädeterminierendes Attribut</i> (z. B. <i>Adjektiv</i>)	<i>Nomen</i>	<i>postdeterminierendes Attribut</i> (z. B. <i>Präpositionaladjunkt</i>)
Der		Frosch	
Der	niedliche	Frosch	
Der		Frosch	im Glas

Die Nomina können dann auf viele Weisen determiniert werden; die Determinanten eines Nomens werden als Attribute bezeichnet (vgl. zum Folgenden Weinrich 2006: 355 ff.). Attribute werden unterschieden in prädeterminierende Attribute, die zwischen Artikel und Nomen stehen, und postdeterminierende, die im Nachfeld des Nomens stehen (siehe Tabelle 2-5). Da postdeterminierende Attribute außerhalb der Nominalklammer stehen, werden sie von Weinrich als Adjunkte klassifiziert.

Tabelle 2-6: Beispiele für prädeterminierende Attribute (* = Beispiele aus KORALIST)

	<i>Artikel</i>	<i>prädeterminierendes Attribut</i>	<i>Nomen</i>
Adjektiv	eine	abenteuerliche	Reise *
Partizip	der	gefundene	Frosch *
erweitertes Partizip	der	gestern von ihm gefundene	Frosch *

Bei den prädeterminierenden Attributen handelt es sich um Adjektive oder Partizipiale. Die Attribute eines Nomens sind selber auch determinierbar. Besonders stark wird die Nominalklammer gedehnt, wenn das attributive Adjektiv ein Partizip ist. Dann kann sogar eine Nominalklammer eine andere einschließen. Wenn eine Nominalklammer mehrere attributive Adjektive enthält, liegt eine Reihung vor, bei der das Nomen von den Attributen gleichwertig determiniert wird. Sie ist von einer Stufung, bei der ein Einschub ein Nomen und sein Attribut determiniert, zu unterscheiden (vgl. Weinrich 2006: 355 ff.) (siehe Tabelle 2-6).

Postdeterminierende Attribute (Adjunkte), die hinter dem Nomen und damit außerhalb der Nominalklammer stehen, sind Junktionen – besondere Determinationsgefüge, bei denen die Determinationsbasis als Junktionsbasis und die zugehörige Determinante als Adjunkt bezeichnet werden. Das Besondere an Junktionen gegenüber

anderen Determinationsgefügen ist, dass hierbei immer ein Junktor beteiligt ist, der zum Adjunkt gehört und dessen Determinationsleistung spezifiziert (Weinrich 2006: 22). Weinrich fasst alle postdeterminierenden Adjunkte zusammen, hier soll jedoch aufgrund der empirischen Befunde eine weitere Unterscheidung in direkt auf das Nomen folgende Adjunkte und propositionale Adjunkte gemacht werden, die auch weiter rechts von der Nominalklammer im verbalen Nachfeld stehen können (siehe Tabelle 2-7).

Die dem Nomen direkt nachfolgenden Adjunkte sind Genitivadjunkte²⁰, Präpositionaladjunkte und attributive Adverbien. Zu den propositionalen Adjunkten zählen das Relativadjunkt, das Konjunkionaladjunkt und das Infinitivadjunkt. Eine besondere Form der postdeterminierenden Attribution ist die Apposition, bei der ein Nomen durch ein anderes Nomen, das ihm beigelegt und das referenzidentisch ist, determiniert wird.

Tabelle 2-7: Beispiele für postdeterminierende Attribute (* = Beispiele aus KORALIST)

	<i>Artikel</i>	<i>Nomen</i>	<i>postdeterminierendes Attribut</i>
Genitivadjunkt	das	Geweih	des Hirsches*
Präpositionaladjunkt	das	Nest	vom Bienenschwarm*
attributives Adverb	der	Frosch	gestern
Relativadjunkt	der	Baumstamm	, der hohl war, *
Konjunkionaladjunkt	ein	Glück	, dass er nachgesehen hatte, *
Infinitivadjunkt	die	Hoffnung	, eine Antwort zu bekommen, *
Apposition	seine	Heimat	, die Teichlandschaft, *

2.3.1 Hypothesen

Die Hypothesen, die aus der soziolinguistischen Theorie abgeleitet werden und die ermöglichen sollen, die eingangs formulierten Fragen zu beantworten, sind unterteilt in eine Haupthypothese (H) und zwei auf sie aufbauende Unterhypothesen (H₁ und H₂).

Die Hypothesen basieren auf der Modellierung kommunikativer Artikulationsformen, die von der Unterteilung in Register ausgehen. Sie werden in den sprachlichen Domänen zu kontrollieren gelernt, indem sie zunächst kommunikativ erschlossen werden. In welchem Maße kognitive Ressourcen gebootet werden können, hängt von der Qualität der sozialen Horizonte ab. Der Registererwerb stellt dabei eine Potenzierung der Symbolisierungsfähigkeit dar. Diese sich aus der Kontrolle der Register ergebenden Ressourcen sind grundlegend für den Erwerb literater Strukturen und zeigen sich in deren Produktion.

Die Haupthypothese (H) lautet: Die Fähigkeit, Register differenzieren und kontrollieren zu können, ist die Voraussetzung für den Erwerb literater Strukturen, der aus ihrem Gebrauch zu schließen ist. Diese Fähigkeit wird in der Sprachentwicklung durch

²⁰ Dazu zählt Weinrich auch den „Sächsischen Genitiv“, *Goethes Faust*: „Nur Eigennamen im Genitiv können auch vor dem Nomen auftreten“ (Weinrich 2006: 359).

die Qualität der Horizonte begünstigt, da sie die Wahrnehmung von Registervariationen ermöglichen.

Die Haupthypothese bildet die Basis für die Unterhypothesen. In der ersten Unterhypothese wird angenommen, dass mehrsprachige Lerner, die bereits in einer Sprache gelernt haben, Register zu differenzieren und damit die Voraussetzung zum Ausbau literater Strukturen erworben haben, auf diese Fähigkeit beim Zweitspracherwerb aufbauen und auch in einer zweiten Sprache literate Strukturen entwickeln können. Zu dieser Gruppe sind alle Schüler zu zählen, die in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert sind, da der Schrifterwerb in jeder Sprache eine Konfrontation mit sprachlichen Strukturen, die von der Schrift angezeigt werden, bedeutet. Schüler mit Schrifterfahrung in der Erstsprache vor der Alphabetisierung in der Zweitsprache werden als „Seiteneinsteiger“ bezeichnet. Schüler mit anderer Zweitsprache, die jedoch in Deutschland alphabetisiert wurden, werden „Bildungsinländer“ genannt.

Die erste Unterhypothese (H_1) lautet also: Seiteneinsteiger, die bereits literate Strukturen in ihrer Erstsprache erworben haben, (deren Erwerb auf der Fähigkeit zur Registerdifferenzierung beruht und diese weiter ausprägt und die wiederum durch die Qualität der Horizonte begünstigt wird), können auch die literaten Strukturen ihrer Zweitsprache effektiv erwerben.

Falls die Haupthypothese verifiziert werden kann, bedeutet dies sowohl für Seiteneinsteiger, die Gruppe der Schüler, die in ihrer Zweitsprache alphabetisiert wurden, vor allem jedoch für Bildungsinländer, dass die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung unabhängig von der Erstsprache ist, da die Qualität der Horizonte für ihren Erwerb gilt.

Die zweite Hypothese betrifft den Zugang zu Schulen mit höheren Bildungsabschlüssen. Sie geht davon aus, dass die Fähigkeit zur Registervariation, die durch die Qualität der Horizonte beeinflusst wird, sowie die mit ihr verbundene ausgebaute Sprache dazu führen, dass der Besuch höherer Schulformen möglich wird. Denn um literate Strukturen in der Schule ausbauen zu können, müssen bereits protoliterate Strukturen zur Verfügung stehen. Für diejenigen, die diese nicht außerschulisch erwerben konnten, stellt sich die formelle Sprache des Unterrichts, das formelle Register der Schule als „das ganz Andere“ dar, zu dem sie aufgrund ihrer sprachlichen Erfahrungen nur wenig Zugang finden, wenn die Schule selbst ihn nicht herstellt.

Die zweite Unterhypothese (H_2) lautet daher: Schüler, die über literate Strukturen aufgrund der Fähigkeit zur Registervariation verfügen, besuchen höhere Schulformen. Schüler, die über weniger literate Strukturen verfügen, besuchen dementsprechend niedrigere Schulformen.

3 METHODEN, PROBANDEN, ELIZITIERUNG, KORPUS

3.1 Methoden

3.1.1 Forschungsmethoden

Allgemein unterscheidet man in der sozialwissenschaftlichen Forschung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden. Diese werden häufig zwei verschiedenen Paradigmen zugeordnet, die auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen beruhen und somit inkompatible Denkweisen repräsentieren (vgl. Kelle/Erzberger 2009: 299). Unterschiede zwischen den beiden Forschungsrichtungen beziehen sich vor allem darauf, was als methodisch kontrollierbar angesehen wird. Dabei sind im Wesentlichen die Rolle, die der Forscher im Kontext der Untersuchung spielt (vgl. z.B. Labov 1972), und der Standardisierungsgrad von Belang (vgl. zum Folgenden Flick/von Kardoff/Steinke 2009: 24).

Die häufigsten Methoden der quantitativen Forschung sind standardisierte Fragebogenerhebungen mit oftmals vorgegebenen Antwortmöglichkeiten oder experimentelle Tests und Skalen, die mit statistischen Methoden ausgewertet werden können. Dabei wird häufig „eine kleine Stichprobe [...] nach einem Zufallsplan oder nach bestimmten Kriterien (Alter, Geschlecht, Schicht) so festgelegt, daß sie ein verkleinertes Abbild der Gruppe darstellt, über die man Aussagen machen will“ (Mayring 1999: 12). Methoden qualitativer Forschung sind flexibler und können stärker einem Einzelfall angepasst werden. Zu ihnen lassen sich narrative oder problemorientierte Interviews, Feldforschungen und teilnehmende Beobachtungen zählen. Mit ihnen werden häufig geringe Fallzahlen intensiv erforscht und beschrieben.

Während bei der quantitativen Forschung Standardisierung und Vergleichbarkeit im Mittelpunkt der Kontrolle stehen, um Aussagen über möglichst große oder repräsentative Stichproben machen zu können, stehen bei der qualitativen Forschung Einzelfälle im Vordergrund: Es werden Sachverhalte und Lebenswelten „aus der Sicht der handelnden Menschen heraus“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2009: 14) beschrieben. Die qualitative Forschung hat sich vornehmlich im 20. Jahrhundert entwickelt. Mit Verfahren wie beispielsweise der Grounded Theory, die zur Hypothesengenerierung eingesetzt wird, hat sie kontrollierbare Verfahren entwickelt, die Validität ermöglichen sollen.

An der qualitativen Forschung wird häufig kritisiert, dass sie aufgrund der geringen Fallzahlen, die sich durch den erheblichen Aufwand qualitativer Erhebungen und deren Aufbereitung und Analyse ergeben, keine repräsentativen Ergebnisse ermöglicht. Außerdem erfülle sie nicht die Gütekriterien Objektivität (Unabhängigkeit des Beobachters), Reliabilität (die formale Genauigkeit bzw. Verlässlichkeit) und Validität (inwieweit gemessen wird, was gemessen werden soll). Bei der quantitativen Forschung hingegen wird die Frage gestellt, ob ihre Verfahren in der Lage sind, sich auf die Vielfalt der Phänomene einstellen zu können.

Gerade in Bezug auf Lernerergebnisse ist es schwierig, allgemeine Aussagen machen zu können, da die Ergebnisse von vielen Faktoren abhängen, die schwer kontrolliert werden können und die außerdem in einem Kontext erhoben werden, der von normativen Bewertungen geprägt ist. Vor allem bei Erhebungen von Texten, die entwe-

der im schulischen Kontext gemacht werden oder deren Genre schulbezogen ist, befinden die Probanden sich in einer von Autoritätspersonen und Bewertungen geprägten Laborsituation, die ihr natürliches Verhalten einschränkt: quantitative Erhebungen haben eine leistungsüberprüfende Funktion und qualitative Erhebungen vermögen hauptsächlich Aussagen über Einzelfälle. Dieser Problematik stehen Ethnologen und Soziolinguisten schon lange gegenüber, da sie als Nicht-Peers immer nur einen Blick von außen, als „teilnehmende Beobachter“, einnehmen können (vgl. Labov 1972, Prenzel/Baumert et. al. 2005). Vor allem die Beurteilung von Lernern leidet unter diesem Dilemma: „It means that the social situation is the most powerful determinant of verbal behavior and that an adult must enter into the right social relation with a child if he wants to find out what a child can do. This is just that what many teachers cannot do” (Labov 1972: 212).

Generell gilt, dass qualitative Forschungsverfahren eher hypothesenbildend sind, da sie mit größerer Offenheit und auf Basis einer detaillierten Fragestellung arbeiten und durch flexible methodologische Verfahren ermöglichen können, Kategorien zu bilden und Hypothesen zu generieren. Insofern ist sie als Grundlagenforschung geeignet, wenn über einen Untersuchungsgegenstand noch wenig bekannt ist. Quantitative Forschung hingegen wird als eher hypothesenüberprüfend genutzt, da sie versucht zuvor qualitativ aufgestellte Hypothesen in einem größeren Zusammenhang zu überprüfen. Allerdings kann sie auch unter bestimmten Bedingungen zur Hypothesengenerierung eingesetzt werden (vgl. Kelle/Erzberger 2009). Aktuell werden mehrheitlich verschiedene Methoden miteinander kombiniert, die sich vor allem für Lernerstudien eignen, um sowohl einzelne Phänomene in den Blick nehmen als auch allgemeinere Aussagen machen zu können. Dabei spricht man von Triangulation. Die Wahl der der Methoden ist also letztlich abhängig von der jeweiligen Fragestellung.

3.1.2 Triangulation

Bei der Triangulation gilt es, eine angemessene Kombination von Methoden zu finden, um einer Fragestellung bestmöglich nachgehen zu können oder sich einem Gegenstand in adäquater Weise anzunähern: Die Wahl des „richtigen Methodenmix“ wird durch die Art des untersuchten Gegenstandes und von den verwendeten theoretischen Konzepten bestimmt (vgl. Kelle/Erzberger 2009: 308). In Anlehnung an die Landvermessung, bei der ein Ort von zwei bekannten Punkten aus bestimmt wird, wurde dieses Verfahren von Denzin 1970 als „Triangulation“ bezeichnet. Vor allem in letzter Zeit lässt sich eine zunehmende Tendenz feststellen, verschiedene Methoden miteinander zu kombinieren (vgl. z.B. Müller 2012). Der Vorteil besteht darin, dass durch die Stärke der einen Vorgehensweise die Schwäche der anderen ausgeglichen werden kann.

Folgende unterschiedliche Arten der Triangulation lassen sich beschreiben (vgl. zum Folgenden Flick 2009): Daten-Triangulation, bei der verschiedene Gruppen von Daten kombiniert werden, Investigator-Triangulation, bei der verschiedene Interviewer oder Beobachter eingesetzt werden, Theorien-Triangulation, bei der ein Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wird, und die methodologische Triangulation, bei der mit einer Vielfalt von Verfahren innerhalb einer Methode trianguliert wird („within-method“) oder verschiedene Methoden („between-method“) kombiniert werden. Die Absicht von methodischer Triangulation besteht darin, die Validität von Feldforschungen zu erhöhen. Mittlerweile wird Triangulation jedoch vielmehr als Strategie,

„Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzuschließen“ (Flick 2009b: 311) betrachtet und dabei weniger zum Zweck der Validierung genutzt.

Bei der Triangulation „am Fall“ ist es notwendig, die triangulierten Methoden auf alle Fälle anzuwenden. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung erfordert das, alle ausgewählten Schüler sowohl zu interviewen als auch Texte von ihnen zu erheben. So können am einzelnen Fall unterschiedliche Perspektiven verknüpft werden, die Vergleiche zulassen. Es muss also ein Sample ausgewählt werden, an dessen Einzelfällen beide Methoden eingesetzt werden können: Daher war einleitend sicher zu stellen, dass alle Schüler, die sich bereit erklärt hatten an der Untersuchung teilzunehmen, sowohl für die Interviews als auch für die Texterhebung zur Verfügung standen. Als nachteilig konnte sich auswirken, dass jeder Teilnehmer einer relativ hohen Belastung ausgesetzt war, da er sich ggf. mehrfach für Untersuchungen zur Verfügung stellen musste. Dadurch bestand die Gefahr des Ausfalls oder der Verweigerung einzelner während der Untersuchung. Dennoch überwiegen die Vorteile des komplexen Verfahrens. Sie zeigen sich vor allem in Bezug auf die Theorieentwicklung, wenn diese divergente Perspektiven verdeutlichen kann. Im Folgenden können dafür zahlreiche Belege angeführt werden.

3.1.3 Forschungsdesign und Methodenauswahl

Forschungsdesigns umfassen alle Mittel, die gewählt werden, um das Ziel des Forschungsvorhabens zu erreichen: den Theorierahmen, die Fragestellung, die Forschungs-, Generalisierungs- und Darstellungsziele mit den verwendeten Methoden und die verfügbaren Ressourcen für die Zielerreichung (vgl. Flick 2009a: 264).

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Vergleichsstudie, bei der nicht ein Fall in seiner maximalen Komplexität, sondern eine Vielzahl von Fällen in Hinblick auf bestimmte Ausschnitte betrachtet werden (vgl. Flick 2009a: 254). Bereits aus dem theoretischen Ansatz der Untersuchung, in der Sprache als soziales Handeln aufgefasst wird, wird deutlich, dass sowohl sprach- als auch sozialwissenschaftlichen Methoden anzuwenden sind. Es wurde daher eine Methoden-Triangulation vorgenommen, bei der qualitative und quantitative Forschungsmethoden kombiniert werden. Gemäß den Hypothesen wurde die Gruppe der Probanden nach den Variablen Erstsprache, Schulform und Alter ausgewählt. Mit den Probanden wurden sowohl offene, leitfadengestützte Interviews geführt, als auch in einem standardisierten experimentellen Verfahren zwei verschiedene Textformen erhoben. Dabei handelte es sich zum einen um die mündliche Nacherzählung einer Bildergeschichte („Froschgeschichte“ nach Berman/Slobin 1994), die per Tonband aufgenommen wurde, und zum zweiten die Verschriftung der mündlichen Erzählung auf Basis der Aufnahme. So wurden zwei unterschiedliche Genres abgerufen, von denen zu erwarten war, dass sie in zwei verschiedenen Registern produziert würden.

Qualitative Methoden werden oft eingesetzt, um die Bedingungen für die Anwendung der quantitativen Erhebung festlegen zu können (vgl. Hopf 2009: 350). So war auch hier der primäre Zweck des Interviews die Gewinnung sprachbiographischer und soziokultureller Daten. Gleichzeitig erfüllten die Interviews die Funktion, trotz des formellen Rahmens der schulischen Umgebung eine informelle Situation zu schaffen, die den Schülern bei der anschließenden standardisierten Erhebung der mündlichen Erzäh-

lung die Möglichkeit geben sollte, sprachliche Formen des informellen Registers zu wählen, wie es u.a. Labov für die Erhebung von Lernerdaten fordert (vgl. Labov 1972).

Da die beiden Teile der Untersuchung aufeinander aufbauten und miteinander verknüpft waren, war eine Erhebung der Interview-Daten sowie der Erzählung und Verschriftung von einem Probanden zu einem einzigen Termin nötig. Entsprechend ist die Untersuchung als durch ein „straffes Forschungsdesign“ (Flick 2009a: 261) charakterisiert zu beschreiben, da die Fragestellung eingegrenzt war, durch die Hypothesen ein stark festgelegtes Auswahlverfahren stattfinden musste und die Untersuchung als ein situatives Arrangement durchgeführt wurde.

Die Aufbereitung der elizitierten Texte und Interviews erfolgte durch Transkription. Die Interviewdaten wurden außerdem codiert, so dass sie für qualitative wie quantitative Auswertungen zu Verfügung standen. Anschließend wurden die Daten der Texte und die codierten Metadaten aus den Interviews mit Hilfe computergestützter Verfahren zu einem Korpus zusammengefügt, das eine sprachwissenschaftliche Analyse ermöglichte.

Die Triangulation der verschiedenen Methoden bezog sich also auf folgende Bereiche:

- Die Anzahl der Probanden überstieg die für qualitative Forschung typische geringe Fallzahl und lässt daher Aussagen über mehrere Fälle zu, die den Ergebnissen eine größere Relevanz geben.
- Die Festlegung der Elizitierungsmethoden war aus dem theoretischen Ansatz abzuleiten. Sie berücksichtigt, dass die Interpretation der jeweiligen Situation durch die Beteiligten die Wahl der sprachlichen Formen bestimmt: Die Wahl qualitativer Methoden ermöglichte es, ein offenes, wenig standardisiertes Interview zu führen und damit eine Situation zu erzeugen, die maßgeblich dazu geeignet war, dass die Schüler trotz des äußeren formellen Rahmens in der Schule mündlich eine informell artikulierte Erzählung produzieren, die Kontraste zur schriftlichen Arbeit beobachten ließ.
- In der Auswertung wurden primär statistisch-quantitative Verfahren eingesetzt, die jedoch jeweils um qualitative, deskriptive Auswertungsverfahren ergänzt wurden.

3.2 Elizitierung

3.2.1 Pilotstudie

Zur Erprobung der Methoden zur Texterhebung und zur Interviewführung wurde eine Pilotstudie mit vier Schülern aus dem einleitend angesprochenen Nachhilfeprojekt, in dem ich tätig war, durchgeführt.

Bezogen auf die Interviewführung galt es hier zu beobachten, ob die Reihenfolge der Fragen, wie sie kontextbezogen im Interviewleitfaden festgelegt waren, ein informell gestaltetes Gespräch ermöglichen würden, bei dem alle konzipierten Fragen gestellt werden konnten. Außerdem wurde die Verständlichkeit der Formulierungen getestet. Die Texte wurden transkribiert. Die Auswertung ergab wichtige Hinweise für Präzisierungen. So wurden einige weitere Fragen hinzugefügt und Formulierungen verändert.

Des Weiteren wurde in der Pilotuntersuchung getestet, ob sich Erzählungen, die im Anschluss an das vorherige Betrachten aller Bilder entstanden, von Erzählungen, während derer die Bilder das erste Mal betrachtet wurden, unterscheiden. Die Auswertung ließ deutlich werden, dass die Probanden, die den Inhalt der Bildergeschichte nicht kannten, dazu tendierten, die einzelnen Bilder zu beschreiben und dabei weniger den Kontext einer Erzählung aufzubauen, während die anderen Probanden, denen alle Bilder bekannt waren, eine zusammenhängende Nacherzählung vornahmen. Da die Untersuchung auf die Produktion einer Erzählung abzielte, wurde folglich in der Hauptuntersuchung den Schülern die Betrachtung aller Bilder vor Beginn der Erzählung ermöglicht. Die Erzählungen wurden zum Zweck der Vorlage für die spätere Verschriftung aufgenommen.

Die Kontrolle der Artikulation der Aufgabenstellungen in der Pilotuntersuchung belegte die Auswirkung der Formulierungen auf die Durchführung der Aufgabe: Eine enge Aufgabenstellung („Schreib auf, was du erzählt hast“) führte dazu, dass die Schüler ihre Verschriftung sehr nah (zum Teil vergleichbar einer Transkription) am erzählten Text vornahmen, während eine unbestimmtere Aufgabenstellung („Schreib die Geschichte auf, indem du dir anhörst, was du erzählt hast“) eine stärkere Loslösung vom erzählten Text ermöglichte, die erwünscht war, um Differenzierungen zwischen Erzählung und Verschriftung²¹ beobachten zu können.

Die Pilotuntersuchung ergab zusätzlich die Möglichkeit, Fragen der Schüler während der Untersuchung zu sammeln und Antworten zu antizipieren. Ein weiterer Faktor, der zu überprüfen war, betraf meine Anwesenheit während des Verschriftens der Erzählungen durch die Schüler. Es zeigte sich, dass die Schüler wesentlich gehemmter beim Abhören der Geschichte waren, wenn ich im Raum blieb: Wenn ich im Raum blieb während die Schüler das Tonband abspielten und dabei ihre eigene Stimme hörten – eine für die meisten Menschen sehr befremdliche Situation –, verstärkte sich die unangenehme Situation für die Schüler, die zuvor durch das Interview versucht wurde aufzulockern, so dass ich dazu überging, den Raum während des Verschriftungsvorgangs zu verlassen. Durch meine Abwesenheit war zwar keine Kontrolle darüber möglich, wie die Schüler mit dem Abhören und Verschriften des Textes umgingen, jedoch hätte ich ohnehin nicht eingegriffen, da Absicht dieser Methode war, zu sehen, welche Differenzen die Schüler aufgrund der verschiedenen Formen von Situation und Medium vornehmen würden. Es zeigt sich also, dass das Verlassen des Raums während der Verschriftung nötig war.

Ein letzter, aber äußerst bedeutsamer Aspekt der Pilotuntersuchung war es zu untersuchen, ob Unterschiede in meinem Verhalten (eher autoritär, eher „kumpelhaft“ oder eher distanziert) Wirkung auf die Bearbeitung der Aufgaben durch die Schüler hatte. Die Beurteilung der Effekte erfolgte – wie es in der qualitativen Forschung üblich ist – auf selbstreflektierender Basis und ermöglichte mir, mein Verhalten bei der Hauptuntersuchung zu kontrollieren und zu steuern. Durch die Pilotuntersuchung wurde versucht den Forderungen Labovs bestmöglich nachzukommen, wenn auch ein wichtiger Faktor – der Ort – nicht beeinflusst werden konnte.

²¹ Maas benutzt „den abstrakten Terminus der *Verschriftung* für die graphische Repräsentation eines mündlich produzierten Textes. [...] Eine Verschriftung ist insofern unabhängig von konventionellen Formen, insbesondere von der Orthographie [...]“ (Maas 2008: 355).

3.2.2 Auswahl des Samples

Nach Flick (2009a) muss bei qualitativen Studien eine Auswahl auf verschiedenen Ebenen getroffen werden. Die Entscheidung über die Auswahl einzelner Fälle, die nicht (repräsentativ) gezogene Stichproben einer Gruppe darstellen, ist dabei eine der Ebenen. Eine andere betrifft die Entscheidungen in Bezug auf die Auswahl des empirisch erhobenen Materials zur Interpretation und Darstellung der Ergebnisse (vgl. Merrens 2009: 286). Dabei ist es wichtig, die Kriterien zur Auswahl offenzulegen: „Um die Intersubjektivität der Forschung zu gewährleisten, sind Kriterien erforderlich, die die Entscheidungen leiten, damit andere Forscher bei gleicher Vorgehensweise zu einem ähnlichen Resultat gelangen bzw. das Ergebnis der Fallkonstruktion einer rationalen Kritik unterworfen werden kann“ (Merrens 2009: 286).

Ein wesentlicher Faktor bei der Zusammenstellung der Stichprobe war außer der Festlegung der erwünschten Schülermerkmale die Vergleichsgruppenbildung. Dazu war vorab zu klären, auf welcher Ebene Vergleiche erfolgen sollten. Die Auswahl war so zu treffen, dass die Schüler verschiedene Merkmale hatten, die die Kriterien erfüllten, die sich aufgrund der Beobachtungsschwerpunkte ergaben (vgl. Flick 2009a: 262):

1. Sie sollten höhere Klassenstufen der Sekundarstufe I besuchen.
2. Eine Gruppe sollte Deutsch als Zweitsprache (L2) sprechen, von der
 - a. eine Untergruppe in Deutschland eingeschult worden sein sollte (Bildungsinländer)
 - b. eine Untergruppe bereits in ihrem Herkunftsland die Schule besucht haben sollte (Seiteneinsteiger)
3. Für eine dritte Gruppe, die mit der Gruppe der Seiteneinsteiger als Kontrollgruppe fungierte, wurden Schüler der gleichen Klassen mit Deutsch als Erstsprache (L1) gewählt.
4. Schüler aller drei Gruppen sollten sowohl Gymnasium, als auch Realschule und Hauptschule besuchen.

Die erste Bedingung ist Folge der Tatsache, dass es keine mir bekannten Studien zur Entwicklung literater Strukturen unter Zweitsprachbedingungen für die hier gewählte Altersgruppe gibt, dass jedoch aufgrund von Plausibilitätsannahmen davon auszugehen ist, dass sich ein entsprechender Ausbau literater Fähigkeiten erst in der Sekundarstufe I zeigt. Es wurden Schüler der 9. und 10. Klassen ausgewählt, weil diese für die Haupt- und Realschüler die jeweils letzten Jahre des Besuchs Allgemeinbildender Schulen darstellen.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden Probanden mit der gleichen nicht-deutschen Erstsprache ausgewählt. Dabei bot es sich aus mehreren Gründen an, als L1 Russisch zu wählen: Die russischerstsprachigen Schüler bilden die zweitgrößte Schülergruppe in deutschen Schulen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (vgl. PISA 2006), wesentlicher war jedoch, dass sich in dieser Sprachgruppe neben den Bildungsinländern mehr Seiteneinsteiger antreffen lassen als in anderen Sprachgruppen. Außerdem gibt es in Russland wie in Deutschland keine Diglossie-Situation²², d.h., es gibt im Gebrauch beider Sprachen eine überdachende Hochsprache und keine arbeitsteilige Mehrsprachigkeit (vgl. Maas 2008: 50, siehe auch Kapitel 2.2.3).

²² Für Herkunftsländer wie die Ukraine gilt dies zwar nicht, jedoch gehörten die Schüler der russischsprachigen Bevölkerung an, die auch im intimen Bereich Russisch sprechen.

Neben der Bildung der drei Gruppen russischerstsprachiger Seiteneinsteiger, russischerstsprachiger Bildungsinländer und monolingual deutschsprachiger Schüler erfolgte eine weitere Gruppenbildung aufgrund der Schulformzugehörigkeit (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Eine relativ starke soziale Homogenität der gesamten Stichprobe wurde dadurch garantiert, dass die Schüler aus sozial ähnlich strukturierten Stadtteilen kamen.

Die Festlegung der Kriterien ließ dreimal drei Gruppen bilden. Aus statistischen Gründen sollte jede Untergruppe mindestens drei Probanden haben, um eine Vergleichbarkeit zu den anderen Untergruppen gewährleisten zu können. Insgesamt waren 31 Schüler bereit, an der Untersuchung teilzunehmen: 11 Monolinguale, 10 Bildungsinländer und 10 Seiteneinsteiger, von denen 8 Hauptschüler, 12 Realschüler und 11 Gymnasiasten waren. Von den Schulen, die es mir ermöglichten, meine Untersuchung durchführen zu können, lagen zwei im gleichen Stadtteil, eine in einem anderen Stadtteil, der jedoch eine sozial ähnlich strukturierte Einwohnerschaft hat. Die Zugänglichkeit zu den Schülergruppen war dadurch gesichert, dass es sich bei den Schulen um Institutionen handelte, in denen ich die Schüler in einem festgelegten Rahmen, der sich durch feste Anwesenheitspflicht und Unterrichtszeiten ergab, antreffen konnte (vgl. Merckens 2009: 288) – auch wenn dadurch Labovs Forderung nach einer entsprechenden sozialen Situation, in der die Schüler sich nicht in einer autoritär geprägten Umgebung befinden, nicht erfüllt werden konnte (vgl. Labov 1972).

Es war annähernd gelungen, eine gleich große Anzahl an Probanden pro sprachlichem und schulischem Typ zu finden, wie zeigt (siehe Tabelle 3-1). Eine optimale quantitative Verteilung wurde dadurch verhindert, dass sich in den Schulen nicht für alle Gruppen ausreichend viele Schüler für die Untersuchung zur Verfügung stellten.

Tabelle 3-1: Übersicht über die Probanden pro Sprachgruppe und Schulform

	<i>Monolinguale (L1)</i>	<i>Bildungsinländer (L2)</i>	<i>Seiteneinsteiger (L2)</i>	<i>gesamt</i>
Hauptschule	3	3	2	8
Realschule	3	5	4	12
Gymnasium	5	2	4	11
Gesamt	11	10	10	31

Die Erhebung aller Daten pro Schüler fand in 45 Minuten statt. Die Daten wurden individuell erhoben. Der Erhebungszeitraum lag zwischen Sommer 2008 und Frühjahr 2009: in der Realschule erstreckte er sich über mehrere Wochen, weil er an einzelne Unterrichtsstunden gebunden war, im Gymnasium und der Hauptschule fand er jeweils an zwei Tagen statt, da Schulleitung und Lehrer mir kurz vor den Weihnachtsferien gestatteten, die Schüler nacheinander aus verschiedenen Unterrichtsstunden herauszunehmen.

Die meisten Schüler ließen sich bereitwillig auf die Untersuchung ein, nur wenige zögerten zunächst mit ihrer Zustimmung. Es war hilfreich gewesen, dass es mir gelang, sogenannte „gatekeepers“, also zentrale Figuren innerhalb eines sozialen Gefüges, eingangs von der Teilnahme zu überzeugen (vgl. Merckens 2009: 288). Ihre Zustimmung

hatte die Wirkung, dass auch andere Schüler sich bereit erklärten, mitzumachen. Außerdem wandte ich ein sog. Schneeballsystem an, indem ich Schüler bat, andere potentielle Teilnehmer, die den Kriterien genügten, zu benennen. Einige Schüler konnte ich selber ansprechen oder sie wurden von den Lehrern informiert. Zu der Bereitschaft der Schüler trug vermutlich im starken Maße bei, dass ich zu Beginn bekanntgegeben hatte, dass ihre Daten anonym behandelt, also nicht an die Lehrer weitergegeben wurden und keine Bewertungen stattfanden. Die Eltern der Schüler waren im Vorfeld von mir oder den Lehrern über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten worden. Die Schüler gaben mir schriftlich ihr Einverständnis, dass ihre Daten unter einem Pseudonym²³, das sie sich ausgesucht hatten, zu wissenschaftlichen Zwecken veröffentlicht werden dürfen.

3.2.3 Elizitierungssetting

Die Untersuchung ist als ein situatives Arrangement zu bezeichnen, das dadurch einen künstlichen Charakter hat, dass die Schüler ihr gewohntes unterrichtliches Handlungsfeld verließen und sich zusätzlich einer Interviewsituation aussetzten (vgl. Wolff 2009: 335).

Die Erhebung fand in Räumlichkeiten der Schulen wie der Bibliothek, zum Erhebungszeitpunkt nicht genutzten Klassenräumen oder Gesprächsräumen statt, in denen sie weitestgehend ungestört durchgeführt werden konnten. Um die für die Art der Untersuchung wichtige informelle Situation zu ermöglichen, habe ich mich bemüht, mich als „Nichtlehrer“ zu präsentieren. Die Tatsache, dass die Schüler die Anwesenheit von Studenten im Unterricht gewohnt waren, machte es mir leichter, diese Position einzunehmen. Durch die Wahl nicht zu formeller, jedoch auch nicht zu legere Kleidung, durch einen entsprechenden Sprachstil und durch meine Vorstellung als Studentin, die die Mitarbeit der Schüler im Rahmen einer eigenen Arbeit braucht, haben ich gewährleistet zu signalisieren, dass ich keine Autoritätsperson bin.

3.2.4 Interview

3.2.4.1 Erhebung

Bei der gewählten Interviewmethode handelte es sich um ein in der qualitativen Sozialforschung weit verbreitetes teilstandardisiertes Verfahren, bei dem „ein Interview-Leitfaden für die Homogenität in den Einzelgesprächen sorgt, das viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen zulässt“ (Hopf 2009: 351).

Herrmanns (2009: 360 f.) bezeichnet die Interviewsituation als „interpersonelles Drama“, bei der dem Interviewer eine besondere Gestaltungsaufgabe zukommt, indem er eine fruchtbare Gesprächsatmosphäre schaffen muss. Die Gestaltung nahm ich in der Weise vor, dass ich die Interviewsituation damit begann, mich den Schülern mit mei-

²³ Die Pseudonyme, so wie die Schüler sie angegeben hatte, wurden von mir übernommen, lediglich bei einem männlichen Schüler, der sich einen weiblichen Namen als Pseudonym gegeben hatte, wurde es in einen männlichen Namen (Helge) geändert, um eine geschlechtliche Zuordnung aufgrund des Namens zu ermöglichen.

nem Vor- und Nachnamen vorzustellen, um ihnen die Wahl zu überlassen, mich zu siezen oder zu duzen. Einige Schüler duzten mich, die meisten siezten mich jedoch weiterhin. Als Grund für die Untersuchung nannte ich mein Interesse an ihrem Sprachverhalten, vor allem an dem von mehrsprachigen Schülern, sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen. Den monolingualen Schülern erklärte ich ihre Rolle als Vergleichsgruppe und ließ die Fragen zum sprachbiografischen Bereich aus.

Der Einsatz eines Aufnahmegerätes wird von Herrmanns (2009: 362) als Beispiel für die Inszenierung des Interviews bezeichnet. Entsprechend habe ich die Schüler darüber informiert, dass ich das Gespräch aufzeichnen würde, um es anschließend analysieren zu können. Diese Auskunft haben alle Schüler akzeptiert. Um von Beginn an eine „entspannte“ Situation (Herrmanns 2009: 367) zu erzeugen, habe ich die Zeit, in der ich das Band einschaltete, durch Bemerkungen z. B. über die Schwierigkeit heutzutage noch Kassetten kaufen zu können, „informell“ überbrückt.

Für die ersten Minuten des Interviews fordert Herrmanns, dass der Interviewer eine Situation herstellt, „die so entspannt und offen ist, dass Menschen darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichsten Aspekte ihrer Person und ihrer Lebenswelt zeigen können“ (Herrmanns 2009: 363), also eine informelle Situation auch im Maas’schen Sinne. Weiterhin gehört nach Herrmanns zur Interviewführung, dass der Interviewer eine kommunikative Balance hält, indem er einerseits interessiert, aufmerksam und verständnisvoll ist, andererseits aber vermeidet, „sich durch eigene inhaltliche Stellungnahmen selbst zu exponieren“ (Herrmanns 2009: 364). Nur so sei zu verhindern, dass ein „Bündnis“ aufgebaut wird, „das die Interviewpartnerin in gewisser Hinsicht bindet“ (Herrmanns 2009: 364). Gegen die Maxime habe ich allerdings bewusst verstoßen, da der Aufbau der informellen Atmosphäre ebenso wichtig wie die Datenerhebung war. Dazu war es nötig, eben dieses „Bündnis“ z.B. durch Betonung von Gemeinsamkeiten aufzubauen.

So habe ich mich während des Gesprächs bemüht, auf Informationen der Schüler einzugehen, Persönliches von mir zu erzählen und dabei Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Die Faktoren, dass ich in der gleichen Stadt aufgewachsen und zur Schule gegangen war, begünstigten dieses Verhalten. Ich habe mich dennoch darum bemüht, keine Wertungen vorzunehmen oder Bemerkungen zu dem Verhalten des Interviewten zu machen. Bei einigen Schülern, die nur sehr knappe Antworten oder erst durch Nachfragen ausführlichere Auskunft gaben, lassen die Protokolle trotz des Bemühens um das Einhalten der Forschungsstrategien einen „dominierenden Kommunikationsstil“ (Hopf 2009: 359) meinerseits erkennen.

Die offene Gesprächsführung machte es möglich, dass alle Fragen gestellt werden konnten, ohne dass der Gesprächsfluss durch thematisch unpassende Fragen gestört wurde, und auch Spielraum für Nachfragen bestand. Die Fragen wurden nicht abgelesen. So gelang es, die Gespräche so zu gestalten, dass die Interviewten sich weitestgehend von den Hemmnissen des situativen Arrangements befreien konnten.

Der Interviewleitfaden berücksichtigte die Themenbereiche Biografie, Sprachgebrauch, Leseverhalten und familiäre Situation. Vor allem in Bezug auf den familiären und sozioökonomischen Hintergrund der Schüler orientierte sich der Leitfaden an der IGLU-Studie (2004). Sie bot auch den Rahmen für die Fragen zum sprachlichen Verhalten, der Leitfaden wurde jedoch durch Fragen, die Aufschluss über Registervarianzen geben konnten, erweitert. Die Konzeption des Interviews gliederte sich in vier Blöcke:

Fragen zur Biografie, Fragen zur Erstsprache und zum Registergebrauch, Fragen zum Lese- und Schreibverhalten und Fragen zur Familie und ihrer sozio-ökonomischen Situation.

Die unbelastet zu beantwortende Fragen des ersten Teils hatten ebenfalls die Funktion, dem Interview den informellen Charakter, der angestrebt war, zu geben und den Schülern Muster vorzugeben, auf die sie sich einstellen und die ihnen Sicherheit geben konnten. Sie thematisierten die Bildungsbiografie (Kindergartenbesuch, Klassenwiederholungen, spezifische Förderung, Berufswunsch).

Es folgte bei den L2-Lernern ein Teil zum Sprachgebrauch in beiden Sprachen. Dessen Fragen galten den Situationen, in denen entweder die Erstsprache oder die Zweitsprache genutzt wurde. Zusätzlich wurden Fragen zum Codeswitching gestellt. Die Aufforderung zu einer Selbsteinschätzung der deutschen und russischen Sprachfähigkeiten im Gesprochenen und Geschriebenen sollte Hinweise darauf geben, welche Bedeutung die Schüler den beiden Sprachen zumaßen. Die aus der IGLU-Untersuchung (2004) bekannte Frage nach der Sprache, in der sie Aufgaben beim Kopfrechnen lösen, sollte Aufschluss darüber geben, welches die dominante Sprache in der sprachlichen Praxis der Schüler war.

Fragen zum Leseverhalten und zu den Schreibgewohnheiten sowie zur Medienrezeption, zur Familiensituation, zur ökonomischen Lage der Familie und zu dem Verhältnis zu ihren Eltern schlossen sich an. Dieser Teil des Fragekatalogs war ans Ende gestellt worden, damit die Schüler bis dahin Gelegenheit hatten, sich an die Situation zu gewöhnen und die nötige Sicherheit aufzubauen, die es ihnen ermöglichen sollte, auch diese persönlichen Fragen zu beantworten, ohne sich bedrängt zu fühlen.

3.2.4.2 Aufbereitung

Für die wissenschaftliche Analyse von Gesprochenem ist eine Transkription unerlässlich. Die verschiedenen Transkriptionssysteme (z. B. HIAT von Ehlich und Rehbein (1976) oder GAT von Selting et al. (1998)) unterscheiden sich darin, wie detailliert sie verschiedene Merkmale des Gesprochenen darstellen: außersprachliches Verhalten, Lachen oder Mimik, Tonhöhen (prosodische Merkmale wie das Anheben der Stimme zum Ende einer Äußerung), Redeabfolgen oder Pausen. Welches Transkriptionssystem bevorzugt wird, muss auf Basis des Verwendungszweckes der Transkription entschieden werden (vgl. Kowal/O'Connell 2009: 438 f.). Durch detaillierte Transkriptionen lassen sich Äußerungen mit sprachwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Methoden aussagekräftig analysieren. Nachteil ist, dass die Anfertigung eines solchen Transkripts sehr langwierig und die Lesbarkeit nur für geschulte Personen gegeben ist (vgl. Kowal/O'Connell 2009: 438).

Da im Fall der vorliegenden Arbeit die Texte der Interviews nicht linguistischen Analysen dienen sollten, sondern zur inhaltlichen Datengewinnung zu nutzen waren, wurden die Transkriptionen in der Weise vorgenommen, dass sie den Absichten ihrer weiteren Nutzung genügten: Die Daten, die im Rahmen der Untersuchung von Bedeutung sind, sind generiert und codiert worden, indem sie nach den festgelegten Kategorien klassifiziert wurden. So ließen sie sich als Metadaten für das Korpus aufbereiten und für die statistische Auswertung in SPSS eingeben. Diese Zielsetzung ermöglichte eine orthographische Transkription in Word (ohne Partiturschreibweise, d.h. durch

Kenntlichmachung von Redeabfolgen durch Programme wie EXMARaLDA). Es mussten lediglich einige Konventionen festgelegt werden:

- Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden unterschiedliche Schriftarten für Interviewer (*Arial, kursiv*) und Interviewte gewählt (Times New Roman).
- Für Fragen und Antworten wurden jeweils neue Zeilen begonnen.
- Außersprachliches wie Lachen oder Nicken wurde in Klammern vermerkt.
- Externe Störungen wurden erwähnt.
- Interjektionen wie „ähs“ wurden nicht mit transkribiert.
- Deutliche Pausen wurden durch <...> gekennzeichnet.
- Abbrüche wurden durch <-> an der Abbruchstelle gekennzeichnet.
- Klitisierungen (wie beispielsweise „haste“) wurden ebenfalls orthographisch („hast du“) transkribiert, besonders wenn ein Proband besonders stark zu ihrem Gebrauch neigte.
- Auslassungen wurden durch eckige Klammern <[]> markiert.
- Namen wurden zugunsten der Anonymisierung durch <xx> ersetzt.

Die Kategorien, nach denen die Texte codiert wurden, ergaben sich aus den Fragen (z.B. *Liest du gerne?*, *Wie häufig liest du?*). Die Antworten wurden skaliert, indem sie durch Ziffern hierarchisiert wurden. Der nachstehende Dialog kann die Kategorisierung und deren Codierung beispielhaft zeigen: Die Codierung dieser Äußerungen wurde mit „Lesen_Spaß“: 4 (wenig), „Lesen_Häufigkeit“: 4 (selten) codiert. Diese Art der Codierung soll anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden:

I: Das stimmt. Das stimmt. Wie sieht es mit Lesen aus? Liest du gerne?

50cent: Naja... (lacht) Eigentlich nicht.

I: Aber manchmal musst du für die Schule?

50cent: ...Ich hab mal nur so gelesen als ich... ja, da wollte ich irgendwie so ein bisschen lernen, wie man so programmiert und so, da hab ich das...

I: Aber so Romane oder so? Comics?

50cent: Nein, eigentlich nicht. Nur so, vielleicht so News über... äh... so neue Handys oder so... Nur so was. Höchstens.

I: Also ist es auch nicht so, dass dir das Vergnügen bereitet, ein Buch zu lesen und du denkst, ach heute mal nicht Computer spielen, heute mal ein Buch lesen?

50cent: Naja, ein Buch. Ich hab eigentlich noch nie ein Buch durchgelesen.

(Auszug aus einem Interview mit *50cent*)

Das Beispiel macht deutlich, dass die Codierung an eine Interpretation der Daten gebunden ist. Die Offenheit der Interpretationen wurde, wie gesagt, in Kauf genommen, um die Vorteile der offenen Interviewführung nutzen zu können.

3.2.4.3 Auswertung

Die (schul-)biografischen, sprachlichen, familiären und sozio-ökonomischen Angaben, die mittels des Interviews erhoben wurden, sollen zur Überprüfung der Hypothesen mit den jeweiligen Ergebnissen des Gebrauchs komplexer NPs der erhobenen Texte korreliert werden. Nach Möglichkeit sollen auf Grundlage des Gebrauchs der komplexen NPs in Erzählungen und Verschriftungen verschiedene Typen gebildet werden, deren Verhalten in Bezug auf literate Strukturen um die sozialen Daten ergänzt werden sollen, um so ein genaueres Bild von den Typen zeichnen zu können.

3.3 Elizitierung der Texte

Mittels einer Methode, die von Maas und Mitarbeitern für verschiedene Studien angewendet wurde (vgl. Beckemeyer/Tophinke 1986, Maas/Mehlem 2003, 2005), wurden die Texte elizitiert. Dazu wurden von den Schülern sowohl mündliche als auch schriftliche Daten zu demselben Gegenstand entsprechend der Aufgabenstellung erhoben, dass die schriftliche Texterstellung sich an der mündlichen zu orientieren habe, um einen unmittelbaren Vergleich zu ermöglichen. Ähnliche Verfahren wurden z.B. von Berman/Verhoeven (2004) verwendet. In allen Studien ging es darum, Differenzen zwischen der gesprochensprachlichen und geschriebensprachlichen Produktion eines Textes analysieren zu können. Dabei wurden von Verhoeven zwei verschiedene Wege beschritten: einer, bei dem der Text erst geschrieben und dann mündlich vorgetragen wurde, und ein anderer, bei dem erst eine mündliche Version und dann eine schriftliche Version angefertigt wurde. Beide Wege ließen beobachten, welche Strukturen von den Schülern aus den Texten in dem einen Medium in das andere übernommen wurden.

Die spezifische von Maas entwickelten Methode besteht darin, nicht nur nacheinander eine mündliche und eine schriftliche Version zu erheben, sondern den Schülern die Aufgabe zu geben, den mündlichen Text zu „verschriften“ (Maas 2008: 355, vgl. auch Kap. 3.3). Dies ermöglicht im direkten Vergleich der beiden Texte nachvollziehen zu können, wo die Schüler strukturelle Veränderungen in der Verschriftung vornehmen. Diese Differenzen lassen sich, wenn sich eine stärkere literate Gestaltung des Geschriebenen analysieren lässt, als bereits entwickeltes literates Wissen der Schreiber interpretieren. Diese Deutung gibt die Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung zu ziehen und den Grad des Ausbaus literater Strukturen bei den einzelnen Schülern einschätzen zu können.

Das Genre der Nacherzählung einer Bildergeschichte wurde gewählt, um die Anforderungen an die Konstruktion eines Plots möglichst gering zu halten: Bei Nacherzählungen muss kein Inhalt durch Kontextualisierungen konstruiert werden (vgl. Maas 2008: 344), er ist bereits gegeben, und Perspektivwechsel und motivationale Verknüpfungen müssen lediglich eingebaut werden²⁴. Bildergeschichten haben in aller Regel ein begrenztes Inventar an Protagonisten, eine narrative Struktur und einen klar umrissenen Plot. Weiterhin zeichnen sie sich dadurch aus, dass kein Text vorgegeben ist, so dass Artefakt-Phänomene, bei denen einzelne Syntagmen oder Lexeme aus der Form der Aufgabenstellung für die Gestaltung der Nacherzählung übernommen werden, vermieden werden können. Die Möglichkeit, stereotype Vorgaben wie Märchenanfänge, Wegbeschreibungen, Gebrauchsanweisung usw. zu nutzen, kann sowohl ein entlastendes Angebot für diejenigen sein, die sie gebrauchen, als auch für die Interpreten, da keine spezifische Heuristik gebraucht wird, um inhaltliche Strukturen zu extrapolieren (vgl. Maas 2008: 345). Die Nutzung der entsprechenden Merkmale dieses Textgenres durch die Schüler lässt darauf schließen, dass sie das Genre dem formellen Register zuordnen.

Dennoch handelt es sich bei Nacherzählungen um ein Genre, das nicht ausschließlich einem formellen Rahmen der Schule zugeordnet wird, sondern auch in informelleren Situationen vorkommt, so dass die Schüler in seinem Gebrauch eine gewisse Routine haben. Allerdings stehen Erzähler unter einem gewissen Stress: Erzäh-

²⁴ Zur Spezifizierung von Erzählungen, insbesondere Nacherzählungen und Bildergeschichten vgl. Hansendorf/ Quasthoff 1996, Feilke/ Schmidlin 2005

lungen sind Monologe und bei ihnen ist der Sprecher so lange vom „Kampf um den Redeplatz“ entlastet und kann so lange seine Äußerungen frei elaborieren, wie die Zuhörer das zulassen. Das erfordert eine entsprechende Gestaltung von Erzählungen, d.h. Erzählungen erfordern auch im mündlichen Medium eine Gestaltung, deren Merkmale mit dem Literaten verbunden sind (vgl. Biber 1988: 149). Da sich hier viele Übergangsphänomene beobachten lassen, sind Nacherzählungen methodisch für Analysen wie die vorgenommenen sehr geeignet (vgl. Maas 2008: 344).

Untersuchungen mit Kindern im Vorschulalter dokumentieren, dass sich bei dem Gebrauch eines dem formellen Register zugeordneten Genres die Anwendung literater Strukturen, die für die Elaboration gebraucht werden, in oralen Situationen erst allmählich zeigt. Da sie noch nicht schreiben können, lautet die Aufgabe bei solchen Untersuchungen, eine Geschichte zunächst zu erzählen und sie dem Forscher anschließend zum Aufschreiben zu diktieren. Dabei wird schnell deutlich, zu welchem Grad die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung bei den kleinen Kindern bereits ausgebildet ist. Zu Fähigkeiten im Gebrauch von strukturellen Merkmalen sowie Erzähltechniken und den Einfluss der familiären Umstände auf diese Fähigkeiten sei auf die Arbeit von Claudia Müller verwiesen (vgl. Müller 2012).

So lässt sich resümieren, dass das Genre Nacherzählung für das Vorhaben der vorliegenden Studie, den Ausbau literater Strukturen bei Schülern unterschiedlicher sprachlicher und sozio-ökonomischer Hintergründe zu beschreiben, als geeignet anzusehen ist. Bei der Auswahl einer geeigneten Vorlage habe ich mich für die sog. Froschgeschichte entschieden, die sich durch ihre Verwendung in den bekannten Untersuchungen, die Slobin/Beermann (1994) herausgegeben haben und die bereits für vielfache Nachuntersuchungen übernommen wurde, als für linguistische Analysen geeignet erwiesen hat.

Ein wichtiger Aspekt für diese Wahl war die Möglichkeit, mit dem in dieser Untersuchung entstandenen Korpus weitere Analysen zu den bereits von anderen Wissenschaftlern vorgenommenen Untersuchungen zur Froschgeschichte liefern zu können, die bisher hauptsächlich entweder mündliche oder schriftliche Erzählungen ausgewertet hatten. Indem sowohl mündlich als auch schriftlich verfasste Versionen der Froschgeschichte der gleichen Schüler, angereichert mit sozialen und sprachbiografischen Daten, erhoben und miteinander verglichen wurden, ist eine Facette hinzugekommen, die in der Forschung bisher selten zu finden ist.

Die Aufgabe, die Erzählung verschriften zu müssen, erfuhren die Schüler erst nach dem ersten Erzählen. Dieses Vorgehen sollte dazu beitragen, dass die erste Erzählung nicht durch eine mögliche Antizipation der Schreibaufgaben bereits eine eher literate Ausrichtung erhielt. So wurde erstens die Möglichkeit geschaffen, dass Schüler in der mündlichen Erzählung noch wenige literate Strukturen gebrauchten, diese in der schriftlichen Fassung jedoch vermehrten, wie auch zweitens die Möglichkeit, dass in beiden Texten nur wenig Literates anzutreffen war, wie auch drittens die Möglichkeit, dass beide Texte als literat zu beschreiben waren²⁵.

²⁵ Diehl (2000) hat im Bereich des Zweitspracherwerbs ebenfalls geschriebene Erzählungen analysiert, jedoch aus pragmatischen Gründen keine gesprochensprachlichen Texte erhoben. Dies interpretiert sie im Nachhinein als Nachteil, da sie davon ausgeht, dass „Spontansprachliches“ nur im mündlichen Modus sichtbar würde, und nur dies Erhebungen zu sprachlichen Fähigkeiten ermöglichte.

3.3.1 Mündliche Erzählung

Die Schüler wurden zunächst aufgefordert, sich die gesamte Anzahl der Bilder anzuschauen – wie sich in der Pilotuntersuchung als notwendig herausgestellt hatte, um eine Nacherzählung gestalten zu können. Im Anschluss wurde der Arbeitsauftrag mit folgendem Wortlaut formuliert: „Ich möchte dich bitten, mir die Geschichte auf den Bildern einmal zu erzählen.“ Mit dieser Aufgabenstellung war der Fokus auf das Erzählen gelenkt und das Genre vorgegeben. Durch die Wiederholung des Prozederes mit gleichlautenden Arbeitsanweisungen bei jedem Schüler erhielt dieser Teil der Erhebung den Charakter eines standardisierten Verfahrens.

Die Gespräche am Rande der Erhebungen lassen den Eindruck zu, dass es gelungen war, dass sich nahezu alle Schüler im Laufe des vorangegangenen Interviews schnell an das Aufnahmegerät gewöhnt hatten, es ihnen leicht fiel mit mir zu sprechen und sie in mir jemanden sahen, dem gegenüber sie auch „salopp“ und ohne Angst vor Bewertungen sprechen konnten. Die Erzählung wurde ebenfalls aufgenommen. Das Nacherzählen der Bildergeschichte konnte also durch das vorausgehende Interview und die Gewöhnung an die Situation und Aufnahme frei – d.h. ohne allzu große Hemmungen – erfolgen.

3.3.2 Verschriftung

Die Verschriftung der mündlichen Erzählung erfolgte direkt in deren Anschluss. Nachdem die Schüler die Nacherzählung der Bildergeschichte beendet hatten, bedankte ich mich bei ihnen und kündigte an, dass ich eine weitere Bitte an sie hätte. Während dessen habe ich das Tonband zurückgespult, ihnen Stift und Papier vorgelegt und die Blätter mit der Bildergeschichte eingesammelt. Die Schüler sollten sich bei der Verschriftung der Geschichte ganz auf die Aufnahme konzentrieren und nicht noch einmal die Bilder zur Hand nehmen können. Anschließend wurde die wieder stets gleichlautende Aufgabe erteilt: „Und nun möchte ich dich bitten, die Geschichte noch einmal aufzuschreiben, indem du dir anhörst, was du erzählt hast.“ Das Verhalten der Schüler auf den neuen Auftrag war unterschiedlich: während manche äußerst kritisch ihren Erzählungen gegenüber waren und über die Umsetzung nachdachten, auch Nachfragen stellten, begannen andere sofort mit dem Schreiben.

Einige Schüler äußerten, dass die Situation, in der sie ihre eigene Stimme vom Aufnahmegerät hören, für sie sehr befremdlich war (vgl. Herrmanns 2009: 362). Aufgrund dieser Befremdlichkeit, die sich auch schon in der Pilotstudie gezeigt hatte, habe ich den Raum verlassen, als die Schüler die Verschriftung anfertigten, gleichzeitig forcierte meine Abwesenheit die Anstrengung, mit dem Schreiben eine Text „für andere“ zu produzieren, also vermehrt literate Strukturen zu verwenden.

Die Aufgabenstellung war, wie bereits angesprochen, bewusst sehr offen gewählt, da sich bei der Pilotstudie ergeben hatte, dass manche Schüler bei einer zu engen Aufgabenstellung dazu tendierten, den mündlichen Text mehr oder weniger zu transkribieren. Durch diese Aufgabenstellung war es möglich, eine Spanne zwischen Formulierungen, die sich stark an dem Wortlaut der mündlichen Erzählung orientieren würden, und Versionen, die die mündliche Vorlage verändern würden, erwarten zu können.

3.3.3 Aufbereitung der Texte für eine Kategorisierung gemäß der Register

Ziel der folgenden methodischen Bearbeitung der Texte war es, ein Korpus mit den Texten jedes Probanden zu erstellen (Interview, mündliche Erzählung und Verschriftung). Dabei galt es herauszuarbeiten, ob die Schüler entsprechend den unterschiedlichen Situationen (die dialogische Situation des Interviews, die orate Strukturen ermöglichte, eine informelle Situation mit einem nicht bekannten Gegenüber zur Elizitierung der mündlichen Erzählung und eine Situation ohne Gegenüber zur Produktion literarer Strukturen „für andere“) die Chance wahrnahmen, Registervielfalt darzustellen.

Der erzählte Text wurde zunächst lediglich aufgeschrieben, d.h. nicht nach Konvention transkribiert. Segmentierungen wurden aufgrund prosodischer Merkmale wie z.B. Pausen oder Stimmabfall am Ende einer Proposition, die aufgrund der narrativen Struktur recht deutlich zu identifizieren waren, vorgenommen. Durch die Segmentierung wurde zwar eine Interpretation der Daten vorgenommen, jedoch war dieses Vorgehen notwendig, um einen Vergleich von Erzählung und Verschriftung auf syntaktischer Ebene zu ermöglichen: nur so ließ sich deutlich machen, welche Einheiten des Gesprochenen in den Verschriftungen zusammengefasst und welche zu hypotaktischen Sätzen ausgebaut wurden.

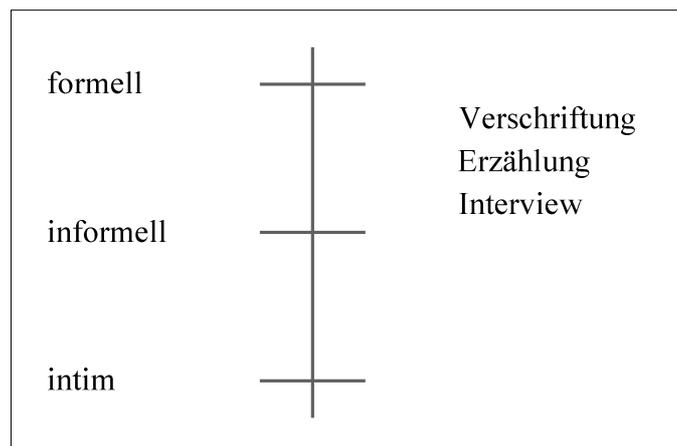


Abbildung 3-1: Texteinordnung im Registermodell

Für die Aufbereitung mit dem Partitureditor von EXMARaLDA²⁶ wurden folgende Konventionen festgelegt, nach denen die mündlichen Texte (Interview, Erzählung) transkribiert wurden:

- Es wird orthografische Großschreibung angewendet, bei der die Kerne von Nominalphrasen großgeschrieben werden, um das automatische Annotieren von Wortarten durch den TreeTagger²⁷ zu vereinfachen.

²⁶ Der Partitureditor von EXMARaLDA ist ein Programm, das es ermöglicht einen Text nicht nur abzubilden, sondern auch für linguistische Analysen mit weiteren Informationen zu versehen. Diese stehen in sogenannten Partituren untereinander. Es können verschiedene Spuren und Segmentierungen angelegt werden, so dass die verschiedenen Informationen zu den entsprechenden Textsegmenten untereinander stehen. So kann z.B. in einer Zeile der gesprochene Text in orthografischer Abschrift stehen, darunter in einer Abschrift nach Transkriptionskonventionen oder in Lautschrift und darunter könnten verschiedene Annotationen vermerkt werden, z.B. Wortarten oder andere linguistische Informationen – je nach Zweck des Transkripts. Der Partitureditor ermöglicht einen Austausch mit verschiedenen anderen Systemen wie PRAAT und kann in verschiedenen Dateitypen gespeichert bzw. exportiert werden.

²⁷ Der TreeTagger ist ein Werkzeug, mit dem ein Text automatisch mit Wortarten und Lemmata für verschiedene Sprachen annotiert werden kann. Der TreeTagger bestimmt also die Wortart eines part-of-

- Es wird die satzinitiale Großschreibung vorgenommen, um so den Beginn einer neuen Proposition bei gleichzeitigem Verzicht auf die Markierung durch Satzzeichen deutlich zu machen.
 - Interjektionen wie „äh“ und andere Laute werden nicht transkribiert.
 - Pausen werden nicht transkribiert.
 - Aufeinanderfolgende Doppellungen werden mit runden Klammern markiert.
 - Bemerkungen, die nicht Teil der Geschichte sind, werden durch eckige Klammern markiert.
- Für Transkription der schriftlichen Texte wurden folgende Regeln angewendet:
- Alle orthografischen Besonderheiten der Texte werden übernommen.

3.3.4 Analyse der Texte

Die Transkripte der Erzählungen und die Abschriften der Verschriftungen dienen als Grundlage für die Analysen der Registerdifferenzierung und des Ausbaus literater Strukturen bei den einzelnen Schülern. Dazu wurden zunächst alle Texte von einem Kollegen mit Codes (z.B. W16, C38) versehen. Dieses Vorgehen entspricht dem Bemühen um Objektivierung, der durch den Ausschluss der Kenntnis von Schülerdaten wie Schulformzugehörigkeit usw. und durch Beeinflussung in Form von subjektiven Einstellungen wie Sympathie zu einzelnen Schülern bei der Codierung näherzukommen war. Nach der Auswertung wurden die Codes wieder personifiziert, indem sie durch die Pseudonyme ersetzt wurden, die die Schüler sich selber gegeben hatten.

Ziel der Analysen war es, den Gebrauch der komplexen NPs als Merkmal des Ausbaus literater Strukturen in den beiden Texten zu untersuchen, um an den Resultaten die zugrundeliegenden Hypothesen zu überprüfen. Dabei wurde zunächst der NP-Gebrauch in den Texten aller Schüler, d.h. ohne Differenzierung nach Erstsprache oder Schulform, analysiert (vgl. dazu auch Kap. 4.1.2), um die Daten anschließend mit den erhobenen familiären sowie sprach- und schulbiografischen Daten zu korrelieren (vgl. dazu auch Kap. 4.2.2.2, Kap. 4.4.1 und Kap. 4.5.1.3).

3.4 Korpuserstellung

Als ein Korpus wird in der Linguistik eine Sammlung geschriebener oder gesprochener Daten bezeichnet. Heutzutage liegen viele Korpora in digitalisierter Form vor, was den Vorteil hat, dass sie auch elektronisch bearbeitet werden können. Korpora bestehen aus den erhobenen Daten, den linguistischen Annotationen, d.h. deskriptiven Anmerkungen wie Wortarten, und ggf. aus Metadaten wie Sozialdaten, die die Primärdaten näher beschreiben (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 8). Ein Korpus wird im Sinne der Analyse wertvoller, wenn seine Primärdaten durch Daten erweitert werden, die Auskunft über den Autor der Daten (Metadaten) geben, und Annotationen enthalten, die den Text näher beschreiben (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 9).

Indem die erhobenen Texte durch korpuslinguistische Instrumentarien aufbereitet werden, wird die Untersuchung der Texte auf Merkmale sprachlicher Strukturen (wie

speech (pos) und gibt das Lemma dazu aus. Auch wenn er zuverlässig funktioniert, kann nicht auf eine manuelle Überprüfung der Annotationen verzichtet werden. Vor allem gesprochene Sprache kann nicht zuverlässig getaggt (mit Wortarten versehen) werden.

hier: den Gebrauch komplexer NPs) erleichtert. Durch die Metadaten können weitere Subkorpora erstellt werden (wie hier: alle Erzählungen oder alle Texte von russischerstsprachigen Schülern). Weiterer methodischer Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass ein so aufbereitetes Korpus auch der Beantwortung weiterer wissenschaftlicher Fragestellungen anderer Forscher dienen kann.

3.4.1 Primärdaten

Die Primärdaten, aus denen das Korpus besteht, sind die Transkripte der mündlichen Erzählungen der „Froschgeschichte“ und die Abschriften von deren Verschriftungen. Sie sind zunächst in Word erfasst und später in den Partitureditor von EXMARaLDA importiert worden, um sie dort weiter bearbeiten zu können.

3.4.2 Metadaten

Metadaten beschreiben weitere Aspekte der Informationsressource und ermöglichen einen erweiterten Zugang zu den Primärdaten (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 46). Die Metadaten dieses Korpus bestehen aus den codierten Daten aus den Interviews, die zu den jeweiligen Textdateien im Partitureditor von EXAMARaLDA hinzugefügt wurden. Insgesamt sind 58 Attribute wie z. B. Angaben zum Land, in dem der Kindergartenbesuch stattfand, zu Lieblingsfächern und Hobbys, zum Beruf der Mutter, zur Ausbildung der Mutter, zu Alter, Schulform, Häufigkeit des Lesens, etc. hinzugefügt worden (siehe dazu Abbildung 3-2).

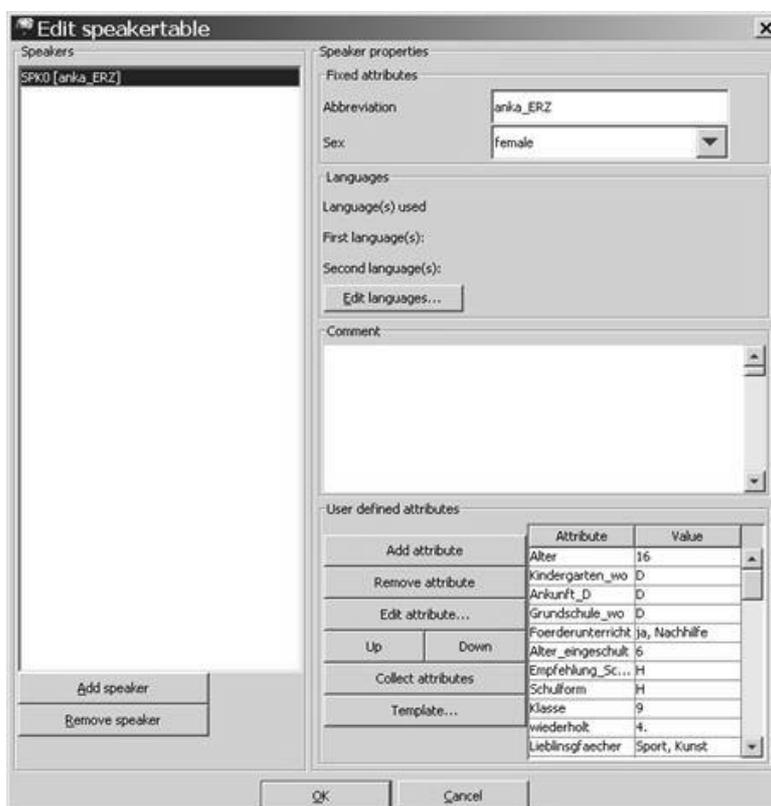


Abbildung 3-2: Speakertable von EXMARaLDA zur Editierung der Metadaten (Attribute)

Die Eingaben ermöglichen, das Korpus mit Hilfe eines Programms wie ANNIS unter bestimmten Fragestellungen zu durchsuchen, indem die Annotationen und Metadaten kombiniert durchsucht werden. Es ist beispielsweise möglich, eine Korpusabfrage nach allen Adjektiven zu machen, die von den Schülern in Erzählungen gebraucht wurden, die als Erstsprache Russisch haben und in Deutschland einen Kindergarten besucht haben. Die Texte, die aufgrund dieser Kriterien ermittelt wurden, lassen sich dann zu einem Teilkorpus zusammenfassen oder nach weiteren Kriterien durchsuchen. Auf diese Weise kann beispielsweise untersucht werden, ob es sich bei den in dieser Gruppe verwendeten Adjektiven um qualitativ und quantitativ andere Adjektive handelt als in den Erzählungen von russischerstsprachigen Schülern, die in einem anderen Land den Kindergarten besucht haben, oder von denjenigen, die gar keinen Kindergarten besucht haben usw. (siehe dazu Abbildung 3-3).

The screenshot shows the ANNIS Corpus Search interface. On the left is the 'Search Form' with the query 'prae="ADJ"&meta:Typ="VER"'. The main area displays search results for 'prae="ADJ"&meta:Typ="VER" (5, 5)'. It shows several text snippets with their corresponding morphological annotations. A table is visible for the snippet 'für dan für ihn sein neues Haustier . Als der Junge', showing morphological information like lemma, pos, pos_corr, prae, and tok. On the right, a 'Meta Data for id 32' window is open, displaying a list of metadata fields and their values.

Name	Value
SPKID:Alter	16
SPKID:Anzahl Personen im Ha	4
SPKID:Berufswunsch	NA, Kaufmann
SPKID:bestere Sprache	D
SPKID:beste Faecher	Mathe, Kunst
SPKID:Buecher aus Bibliothek	?
SPKID:Buecher zu Hause	R 2
SPKID:Chatten Haeufigkeit	2
SPKID:Deutsch der Eltern	?
SPKID:eigenes Zimmer	ja
SPKID:eingeschult Alter	7
SPKID:Eltern_zusammen	nein
SPKID:Empfehlung Schulform	H
SPKID:Erstsprache	R
SPKID:Foerderungsmittel	ja, 5.

Abbildung 3-3: Korpusabfrage in ANNIS nach allen präterminierenden Attributen in Verschriftungen

3.4.3 Annotation

Das Hinzufügen von linguistischen Parametern („Annotationen“) wie Wortart oder syntaktische Phrase trägt weiter zur Präzisierung der Analyse bei: Es ermöglicht z.B., dass Wortformen, die aufgrund mehrerer syntaktischer Funktionsoptionen mehrere Lesarten haben können, schneller identifiziert werden können. Die Annotationen machen also Korpusuntersuchungen unter linguistischen Fragestellungen effizienter, da elektronisch präzisere Anfragen gestellt und beantwortet werden und komplexe Phänomene (wie NPs) erst klassifizierbar gemacht werden können. Ihre Hinzunahmen ermöglichen, dass Korpora leichter wiederverwendet werden und weitere Annotationen auf den bereits existierenden aufbauen können, z.B. für Untersuchung der initialen Elemente der Köpfe als Artikel bzw. Nomen (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 61 f.).

3.4.4 Wortartentagging nach dem Stuttgart-Tübingen Tagset (STTS)

Die Segmentierung der Texte erfolgte nach Wortarten (pos: part of speech). Die elektronisch erfassten Erzählungen und ihre Verschriftungen wurden zunächst mit Hilfe des TreeTagger²⁸, einem Programm zur automatischen Bestimmung von Wortarten, getaggt, d.h. es wurde eine morphosyntaktische Annotation vorgenommen: jedem Wort wurde die Wortart zugewiesen. Der TreeTagger ist ein stochastischer Tagger, d.h. er wurde anhand eines vorannotierten Korpus trainiert und errechnet daraus Wahrscheinlichkeiten für die Analyse der Wortart (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 73). Für das Deutsche wird in aller Regel das Stuttgart-Tübingen Tagset (STTS) (Schiller/Thielen et al. 1995/1999) verwendet, das 54 Tags, also morphosyntaktische Zuordnungen, unterscheidet, wie z.B. finite Voll- und Auxiliärverben, unterschiedliche Partikeln, Relativpronomen, Satzzeichen etc. (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010:66). Nach der Annotation der Texte wird es möglich, gezielte Abfragen zu starten, die einer gezielten grammatischen Analyse von Texten dienen.

Die Wortartbestimmung beim automatischen Tagging funktioniert jedoch nur bedingt gut, da der TreeTagger Texte aus anderen Registern als dem Trainingskorpus, in denen ggf. andere Strukturen vorkommen, nur bedingt zuverlässig taggen kann. Dies gilt vor allem für Texte, die oral produziert wurden und somit viele orale Strukturen enthalten, die für den Tagger, der an Sätzen, d.h. an literaten Strukturen orientiert ist, nicht einfach zu analysieren sind. Eine Kontrolle und manuelle Nachbesserung auf einer weiteren Annotationsebene ist unerlässlich. Die Lokalisierung der komplexen NPs wurde durch die Annotation der Wortarten vollständig möglich.

3.4.5 Annotation der komplexen NPs

	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474
DrBKloppt_VER [txt]		Plötzlich	erscheinen	auch	die	anderen	Mitglieder	der	Froschfamilie	.	Beide	gehen	mit	einem	neuen	Frosch	glücklich	nach	Hause	.	
DrBKloppt_VER [pos]	\$.	ADJD	VVFIN	ADV	ART	ADJA	NN	ART	NN	\$.	PIS	VVFIN	APPR	ART	ADJA	NN	ADJD	APPR	NN	\$.	
DrBKloppt_VER [pos_corr]	\$.	ADJD	VVFIN	ADV	ART	ADJA	NN	ART	NN	\$.	PIS	VVFIN	APPR	ART	ADJA	NN	ADJD	APPR	NN	\$.	
DrBKloppt_VER [lemma]		plötzlich	erscheinen	auch	d	ander	Mitglied	d	<unknown>	.	beide	gehen	mit	ein	neu	Frosch	glücklich	nach	Haus	.	
[PP]													PP						PP		
[NP]					ADI-NP-GEN									ADI-NP							Ø-NP
[prae]					ADJ										ADJ						
[post]							GEN														
[post_prop]																					
[appo]																					

Abbildung 3-4: Text mit mehreren Annotationsebenen im Partitureditor von EXMARaLDA

Die mit dem TreeTagger annotierten Texte wurden anschließend in den Partitureditor von EXMARaLDA importiert, wo die Nominalphrasen manuell nach einem eigens für diese Analyse erarbeiteten Tagset, einer Übersicht der zu annotierenden linguistischen Merkmale und deren festgelegten Abkürzungen (siehe Anhang B), annotiert wurden. Es wäre ebenfalls möglich gewesen, die Daten automatisch aufgrund der

²⁸ <http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TreeTagger/>

vorhergehenden Annotation nach Wortarten mit Hilfe eines sog. Parsers syntaktisch analysieren zu lassen, jedoch war diese Option aufgrund der fehleranfälligen automatischen Annotation durch den TreeTagger bei oral produzierten Texten mit oraten Strukturen nur bedingt gegeben. Ich habe mich also für eine manuelle Annotation entschieden, die zwar sehr arbeitsintensiv war, mir jedoch auch ermöglichte, meine Daten intensiv bearbeiten und analysieren zu können.

Die Annotation erfolgte auf mehreren Ebenen (siehe dazu auch Abbildung 3-4):

- Part of Speech (POS, also Wortart) nach dem STTS-Tagset
- Manuell korrigierte Part of Speech (POS) bei falscher automatischer Annotation
- PP (Präpositionalphrasen)
- NPs (Nominalphrasen)
 - o einfache
 - o komplexe mit Attribuierungsart (ADJ-NP; NP-REL etc.)
- Attribuierungen
 - o prädeterminierend (ADJ, ADJP)
 - o postdeterminierend (PRAEP, GEN etc.)
 - o postdeterminierende Propositionen (REL, KON etc.)

Appositionen In einer NP-Zeile [NP] wurden alle NPs markiert, einfache wie komplexe, und bei den komplexen wurde weiterhin die Art der Attribuierung angegeben: z.B. ADJ-NP für NPs mit Adjektivattribut oder NP-GEN für NP mit Genitivadjunkt. Bei der Markierung wurde unterschieden, ob es sich um prädeterminierende oder postdeterminierende Attribute handelte, die demgemäß mit einem Bindestrich vor oder nach „NP“ standen.

Außerdem wurden mehrere Zeilen für die Art der Attribuierung angelegt, bei denen nach prädeterminierenden Attributen [prae], postdeterminierenden Attributen [post], postdeterminierenden Propositionen [post_prop] und Appositionen [appo] unterschieden wurde. In diesen Zeilen wurden die jeweiligen Attribute über die ganze Spanne markiert, also in der Zeile [prae] dementsprechende Adjektive (ADJ) und Partizipien (ADJP, da Partizipien als Adjektive klassifiziert werden, wenn sie attributiv gebraucht werden), in [post] Präpositionaladjunkte (PRAEP) und Genitivadjunkte (GEN), in [post_prop] Relativadjunkte (REL), Konjunktionaldjunkte (KON) und Infinitivadjunkte (INF) und in [appo] Appositionen (APPO). Außerdem wurden weitere Determiner wie z. B. Possessiva und Nullartikel markiert. Für das ausführliche Tagset siehe Anhang B.

3.4.6 Das Korpus KORALIST

Durch die computergestützte Aufbereitung der erhobenen Texte (Primärdaten), der extrahierten Kategorien aus den Interviews (Metadaten) und der linguistischen Beschreibungen der Primärdaten durch Wortartenzuweisung und Annotation der komplexen Nominalphrasen (Annotation) ist das Korpus **KORALIST** (**K**orpus **OR**ater und **L**iterater **S**chüler**T**exte/**S**trukturen) entstanden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung enthielt es als Primärdaten die Erzählungen und deren Verschriftungen sowie die aus den Interviews extrahierten Metadaten. Es umfasst 18409 Token.

4 AUSWERTUNG

4.1 Korpuslinguistische Untersuchung: komplexe NPs

4.1.1 Komplexe NPs als Gegenstand der Korpusanalyse

Ziel der Analyse der Schülertexte ist es, Aussagen über den Stand des Ausbaus literater Strukturen bei den einzelnen Schülern machen zu können. Wie die Skala literater Komplexitätsstufen nach Maas (2010) zeigt, ist der Ausbau komplexer Nominalphrasen bereits als weit fortgeschritten im Ausbau literater Strukturen einzuordnen (vgl. Kap. 2.3). Da es sich bei den hier untersuchten Texten um solche von 15/16jährigen Schülern handelt, die teilweise am Ende ihrer Schulzeit stehen, so dass davon auszugehen ist, dass sie zumindest die ersten Stufen des Ausbaus genommen haben, rechtfertigt, dass bei ihnen eine „größere Hürde“ (Maas 2010: 25), nämlich der Ausbau von Nominalphrasen, untersucht wird.

Da in diesem Kapitel Erzählungen und Verschriftungen der Schüler auf die Verwendung komplexer NPs als Merkmale fortgeschrittener literater Strukturen hin untersucht werden sollen, wird zunächst dargestellt, wie komplexe NPs hier definiert werden. Es folgt ein Überblick über die Forschungslage zu komplexen NPs sowie zu den einzelnen Attribuierungsarten, um damit die korpusbasierte quantitative Untersuchung zum Gebrauch komplexer NPs und den einzelnen Determinierungsarten in den Erzählungen und Verschriftungen theoretisch zu fundieren.

4.1.1.1 Komplexe NPs als Merkmale literater Strukturen

Wie bereits in Kapitel 2.2.5 und 2.3 beschrieben, umfassen die Ausbaustufen des Literaten jegliche Strukturen, die komplexer sind als der „nackte Satz“ (Maas 2010). Ausbau ist daher als Gebrauch komplexer Strukturen zu definieren²⁹: „Literare Strukturen homogenisieren das syntaktisch aufgespannte Feld: Es kann an jeder Stelle ausgebaut und mit deskriptiven Termen bestückt werden“ (Maas 2010: 24). In der Skala literater Komplexitätsstufen werden komplexe NPs als recht weit ausgebaut eingestuft: „Wie die inzwischen vorliegenden Auszählungen zeigen, sind Attribute im Schnitt tat-

²⁹ Auch aus der Kreolsprachenforschung ist bekannt, dass die relative Komplexität ein wichtiges Merkmal ist, um die Natur dieser Sprachen zu untersuchen, die ja als Verfestigungen von Pidgins, die als Verkehrssprachen dem informellen Register zuzurechnen waren und oft gar nicht verschriftlicht wurden, häufig wenig komplex zu sein scheinen. McWhorter führt an, dass es kein allgemeines Maß gibt, um Komplexität in der Grammatik einer Sprache zu messen (vgl. McWhorter 2005: 43). Komplexität sei ein ambiges und dehnbare Konzept. Er schlägt vier Diagnoseinstrumente vor, die es ermöglichen, die Kontroverse möglichst klein zu halten:

“A phonemic inventory is more complex to the extent that it has more marked members.

A syntax is more complex than another to the extent that it requires the processing of more rule, such as asymmetries between matrix and subordinate clauses, or containing two kinds of alignment rather than one.

A grammar is more complex than another to the extent that it gives overt and grammaticalized expression to more fine-grained semantic and/or pragmatic distinctions than another.

Inflectional morphology renders a grammar more complex than another one in most cases” (McWhorter 2005: 45f.).

sächlich eine größere Hürde, als der Ausbau komplexer Sätze, bei dem die verschiedenen Propositionseinheiten ja auch als unabhängige Intonationseinheiten artikuliert werden können“ (Maas 2010: 25).

Auch Biber (2002) weist darauf hin, dass zwar vielfach angenommen wurde, dass in geschriebenen Texten längere Sätze und ein vermehrter Gebrauch von Subordination als Zeichen für Ausbau gelten können, „but there has been surprising disagreement concerning the structural locus of complexity“ (Biber 2002: 44). So hätte sich aufgrund von umfassenden Korpusuntersuchungen für das Englische ergeben, dass subordinierende Nebensätze im Gesprochenen wie Geschriebenen verbreitet sind, sich die Register jedoch durch verschieden Arten von Phrasen unterscheiden (vgl. Biber 2002: 44).

Der Argumentation von Chafe (1994) folgend, ist in oraten Strukturen nur jeweils ein Inhaltselement pro Äußerung realisiert, in ausgebauten Nominalphrasen erfolgt jedoch eine Verdichtung, indem mehrere Inhaltselemente in einer Phrase realisiert werden. Die Intention der Verdichtung von Informationen ist also als Grund für den Ausbau der Nominalphrase zu sehen. Er wird zusammen mit Sprachökonomie auch innerhalb der diachronen Forschung zur Entwicklung der Syntax als maßgeblich gesehen (vgl. u.a. Sommerfeldt 1988: 223, Punkki-Roscher 1995: 16, Bußmann 2002)³⁰. So konnte die diachrone Forschung zeigen, dass sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts, nachdem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Höhepunkt der „Bandwurmsätze“ überschritten wurde, eine Reduzierung der Nebensätze und damit eine Reduzierung der Satzlänge feststellen lässt³¹. Diese Entwicklung geht einher mit einer zunehmenden Komplexität der Nominalphrase (Schmidt 1993: 1). Nebensätze wurden demnach mehr und mehr durch komplexe Nominalphrasen ersetzt, denn „mit Nominalphrasen kann man Nebensätze ersetzen und so den Inhalt mehrerer Sätze in knapper Form zusammenfassen“ (Punkki-Roscher 1995: 10). Außerdem werden die Nominalphrasen umfangreicher: so kann ein vorangestelltes Attribut einen Attributsatz ersetzen und so weitere Attribute und Attributsätze ermöglichen (vgl. Punkki-Roscher 1995: 23)³². Eine weitere Verdichtung von Nominalphrasen wird durch nominale Komposition hergestellt (vgl. Admoni 1973).

Admoni, der sehr umfangreiche diachrone Auszählungen zum Ausbau der Nominalphrase für das Deutsche gemacht hat, nennt für die vermehrte Verdichtung drei Gründe (vgl. zum Folgenden Admoni 1973: 36): Semantisch sind Nominalphrasen sehr aufnahmefähig, so dass beliebige semantisch-syntaktische Beziehungen in ihr wiedergegeben werden können und so der Gehalt eines ganzen Redeabschnitts in einer NP

³⁰ Sommerfeldt (1988) sieht die Verdichtung sogar weitergehend: so zum Beispiel in der Auslassung von Satzgliedern in Ellipsen, Parenthesen, Zusammenziehung von Sätzen und Wortgruppen (vgl. Sommerfeldt 1988).

³¹ Siehe dazu auch von Polenz (1999): „Eine gegenläufige neuere Stiltendenz, die teilweise schon um 1900 im Bürgerlichen Gesetzbuch gewirkt hat, beseitigt alle Klammern und ersetzt die hypotaktische Unterordnung durch eine Nacheinanderordnung von Substantiven, wobei die Beziehungen durch genitivische und präpositionale Fügungen ausgedrückt werden“ (Sperber nach von Polenz 1999: 114).

³² Eine Weiterführung der Verdichtung von Nominalphrasen ist zunächst in der Zunahme des Umfangs von Attributen zu sehen (Punkki-Roscher 1995: 23), so dass es in einigen Genres zum sogenannten Nominalstil kommt, bei dem komplexe NPs häufiger vorkommen als allein stehende Substantive (Admoni 1973). Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus sind also nicht nur im Ausbau der Nominalphrase zu sehen, sondern auch im Zuwachs von Bildungen, die Substantiven synonym sind (Admoni 1973), Komposita stellen demnach eine weitere Form der Verdichtung von Nominalphrasen dar.

zusammengefasst werden kann. Die NP ist nicht an eine einzige Funktion im Elementarsatz gebunden, sondern kann in jeder syntaktischen Funktion verwendet werden, in der auch ein einzelnes Substantiv (definiert als Kern einer NP) stehen kann, und ist insofern sehr beweglich in der Wortstellung. Außerdem ist eine NP eine streng organisierte syntaktische Einheit, von der nur die abgesonderten abhängigen Glieder distanziert werden können. Besonders unauflöslich ist die Nominalklammer mit dem prädeteminierenden Attribut.

Die Dehnung der Nominalklammer ist jedoch durch das Kontextgedächtnis begrenzt (vgl. u.a. Weinrich 2006, Weber 1994: 155, Maas 2008, Punkki-Roscher 1995) – das gilt vor allem, wenn das Nachfeld der Nominalphrase komplex ausgebaut ist (vgl. Punkki-Roscher 1995: 10). Deshalb kann sie nur dann begrenzt ausgebaut werden, wenn die kognitiven Ressourcen dafür verwendet werden müssen, den Zusammenhang zwischen den Äußerungen herzustellen, wie es bei oraten Strukturen der Fall ist, und nicht zeitlich entlastet sind (vgl. Maas 2008: 336): Je spontaner die Sprachproduktion ist, desto begrenzter ist also der Ausbau der Klammer (Weber 1994: 155)³³.

Besonders oft werden Substantive, die als Subjekte oder Objekte fungieren, mit Attributen ausgebaut (vgl. Maas 2010, Punkki-Roscher 1995: 23, Admoni 1973: 38). Auf diese Weise können Thema und Rhema gewissermaßen vorausgenommen und die Informationsvermittlung beschleunigt werden (Punkki-Roscher 1995: 23).

Laut Maas ist der Ausbau von Nominalphrasen der gravierendste Unterschied zwischen oraten und literaten Strukturen, wichtiger noch als der Ausbau des syntaktischen Feldes. Das ist nämlich orat relativ problemlos zu verarbeiten, so lange nicht zu viele Informationen darin verdichtet wurden: „In der gesprochenen Sprache ist keineswegs die Hypotaxe eine Hürde (wie man oft liest), sondern im Chafeschen Sinne die Verdichtung von informativen Strukturen, also der Ausbau von Nominalgruppen“ (Maas 2010: 25). Biber (2002) hat dies für das Englische gezeigt: Nominalphrasen kommen in allen von ihm untersuchten Registern („conversation, fiction, newspaper language and academic prose“ (Biber 2002: 45)) mit ungefähr der gleichen Häufigkeit vor. Die interne Komplexität der Nominalphrasen ist jedoch sehr unterschiedlich, unterteilt nach prädeteminierenden und postdeteminierenden Attributen (Biber 2002: 46).

Weber (vgl. zum Folgenden Weber 1994: 154) kommt im Rahmen einer „kleinen Forschung“³⁴ zu komplexen Nominalphrasen in gesprochenen und geschriebenen Texten zu dem Schluss, dass sich die medial differenten Formen hauptsächlich im Gebrauch von nominalisierten Satzinhalten und weniger in Hypotaxe und Parataxe unterscheiden. Er nimmt ebenfalls eine Stufung der syntaktischen Komplexität vor, die der Skala von Maas für die Spanne zwischen orat und literat sehr ähnlich ist: Zuerst kommt es zu minimalen oder erweiterten einfachen Sätzen, es folgt die Parataxe, dann die Hypotaxe bis hin zum „komprimierten Nominalstil“, der die höchste Stufe der grammati-

³³ Hierzu äußert sich auch von Polenz in seiner Sprachgeschichte: „So ist das im gelehrten und administrativen Schreibstil besonders weitgehend ausgebildete Gesetz der Umklammerung seit dem 17. Jh. so sehr zum schriftsprachlichen Vorbild geworden, daß es bei gebildeten Menschen auch den Redeteil beherrscht und vielfach schon als zwingende muttersprachliche Verfahrensweise aufgefasst wird. Dies gilt besonders für die Verbalklammer, die erweiterte Attributgruppe und die eingeschalteten Gliedsätze“ (Sperber nach von Polenz 1999: 114).

³⁴ Grundlage war ein Korpus von Tagessprüchen aus dem Schwäbischen Tagblatt, die überwiegend aus „mündlich konzipierten“, z.T. auch schriftlichen Texten bestand, wobei die Überschriften alle schriftlich konzipiert waren (Weber 1994: 156).

schen Komplexität darstellt. Weber geht ebenfalls davon aus, dass mündlich konzipierte Sprache diese Komplexitätsstufe nicht erreicht, da der Sprecher keine Zeit hat, über seine Formulierungen nachzudenken, und die Verschachtelungen bald die Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses übersteigen. Ähnliches stellt auch Sommerfeldt (1988: 226) fest: Seine Auszählungen von komplexen NPs in gesprochenen und geschriebenen Texten haben ergeben, dass die Nominalphrasen in der gesprochenen Sprache wesentlich einfacher gebaut sind, da dort häufiger eingliedrige NPs verwendet werden als in der geschriebener Sprache.

Nach Maas handelt es sich bei den komplexen NPs zwar um einen syntaktischen Ausbau, jedoch könne die daraus resultierende Komplexität relativ gering sein: „Was formal als komplex erscheint, kann eine relative Festigkeit haben, die es orat einfach zu verarbeiten macht“ (Maas 2010: 24). Der syntaktische Ausbau kann nämlich orat in Form von Chunks erfolgen, also häufig zusammen verwendeten Wörtern, die so zur formalen Komplexität führen, jedoch als feste Einheiten einfach zu gebrauchen sind. Maas belegt diese Beobachtung mit Texten zum Zweitspracherwerb: Hier geht er davon aus, dass einmal erworbene kognitive Ressourcen zur Symbolisierung auch für den Ausbau der sprachlichen Äußerungen in anderen Sprachen eingesetzt werden können, so dass hier keine Unterscheidung zwischen monolingualen und russischerstsprachigen Zweitsprachlern gemacht wird. Andere Arbeiten zum Erwerb der Nominalphrasen (vgl. u.a. Eisenbeiß 2003, Bast 2003, Böttger 2008) haben unter einsprachigen und mehrsprachigen Aspekten hauptsächlich die Kasusflexion in der Nominalklammer untersucht, in dieser Untersuchung geht es jedoch um die komplexe NP als Mittel zur Verdichtung der Informationen, so dass ein Aspekt wie Kasuserwerb ebenso ausgeklammert wird wie alle Aspekte einer Hervorhebung von Fehlern. Es soll auch nicht der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache untersucht werden, da Maas davon ausgeht, dass der Ausbau der kognitiven Ressourcen und damit die Symbolisierungsfähigkeit größeren Einfluss haben als die Nationalsprache. Wie später noch gezeigt werden kann, kommen bei den Zweitsprachlern im Deutschen alle Attribuierungsformen vor, die es auch alle im Russischen gibt.

4.1.1.2 Attribute

4.1.1.2.1 Prädeterminierende Attribute

Adjektive

Adjektive stellen eine der häufigsten Attribuierungsformen dar (vgl. z. B. Eisenberg 2006: 235) und sind als prädeterminierende Attribute Teil der Nominalklammer: „Die präpositiven [prädeterminierenden] Attribute bilden einen bedeutenden Teil in der Gesamtmasse der Glieder der Substantivgruppe“ (Admoni 1973: 45). Adjektive sind formal als Attribute und eine NP mit adjektivischem Attribut als komplex einzuordnen, jedoch gilt insbesondere in diesem Fall zu bedenken, dass formal Komplexes einfach zu verarbeiten sein kann (vgl. Maas 2010: 24). Denn Adjektive sind für das Kontextgedächtnis relativ leicht zu bewältigen, da die Nominalklammer nur vor dem Kern gedehnt wird.

So gibt es laut Maas entsprechende Strukturen, die in der gesprochenen Sprache sehr häufig vorkommen. Sie sind bereits früh in der Sprachentwicklung bei Kindern, noch bevor weitere grammatische Differenzierungen in einfachen Sätzen gemeistert werden, zu beobachten (vgl. Maas 2010: 24). Dabei handelt es sich um sehr gebräuchliche Strukturen wie *ich hoffe, dass es morgen schneit* oder *der kleine Junge*, die formal komplex sind, jedoch als Syntagmen oder Chunks in propositorischen Einheiten gewissermaßen formelhaft als Versatzstücke gebraucht werden können. Bei der Analyse des Gebrauchs der Adjektive muss also eine Unterscheidung gemacht werden zwischen „echten“ adjektivischen Attributen und formelhaften.

Bibers Korpusuntersuchungen des Englischen können bestätigen, dass Adjektive das hauptsächlich vorkommende Mittel für die präterminierende Attribuierung sind, allerdings nimmt er keine Differenzierung der Adjektive vor (vgl. Biber 2002: 46).

Partizipien

Partizipien sind die zweite präterminierende Attribuierungsart. Sie werden zwar als Adjektive betrachtet, wenn sie attributiv gebraucht werden (Engel 2009: 87), in dieser Untersuchung wird aber aus Gründen einer maximalen Granulierung eine Unterscheidung zwischen Adjektiven und Partizipien vorgenommen. Partizipien sind Verbformen, die meistens einem zentralen Verb entsprechen, das einen Satz regieren kann und dessen Struktur bestimmt (Engel 2009: 87). Bei einem Wechsel können bei erweiterten Partizipien sogar die abhängigen Glieder des Verbs mit in die Nominalklammer eingefügt werden (vgl. Admoni 1973: 46 f.), sie also stark dehnen. So können ganze Sachverhaltsbeschreibungen in eine Nominalphrase eingefügt werden (Sommerfeldt 1988: 227): *der große grüne und lautlos vom Ufer in den See springende Frosch*.

Formal sind Partizipien also als präterminierende Attribute einzuordnen, die einfach zu verarbeiten zu sein scheinen – dadurch jedoch, dass es sich um Verben handelt, die, bevor sie zum Attribut werden, partizipial verändert werden müssen, ist die kognitive Verarbeitung wesentlich komplizierter als die von Adjektiven. Behaghel, einer der ersten, der syntaktische Strukturen systematisch untersucht hat, konnte mit seinem „Gesetz der wachsenden Glieder“ (vgl. Weber 1994: 156) nachweisen, dass bei zwei Gliedern das kürzere vorausgeht. Beim Sprechen würde man also, diesem Gesetz folgend, bei längeren satzwertigen Attributen einen Relativsatz vorziehen (vgl. Weber 1994: 156). Weber schließt daraus, dass der Gebrauch von Partizipien (vor allem erweiterten) daher als Merkmal literater Strukturen zu interpretieren ist.

4.1.1.2.2 Postdeterminierende Attribute

Präpositionaladjunkte und Genitivadjunkte

Präpositionaladjunkte und Genitivadjunkte sind die Attribute, die nicht Teil der Nominalklammer sind, jedoch direkt an sie anschließen. Insofern übernehmen sie als nicht selbstständige Attribute eine ähnliche Funktion wie die präterminierenden und beide konkurrieren häufig miteinander (vgl. Admoni 1973: 58), z.B. *das Geweih des Hirsches* vs. *das Geweih vom Hirsch*. „Das Genitivattribut wird immer häufiger durch ein Präpositionalattribut ersetzt. Erstens werden mehrere hintereinander folgende Genitivattribute stilistisch nicht empfohlen, und zweitens werden besonders Genitivus pos-

sessives, qualitatis und partitivus gern durch Präpositionalattribut ersetzt“ (Sowinski 1973: 128).

Admoni (vgl. 1973: 60) hat bei seinen Auszählungen von Attributen in verschiedenen Genres festgestellt, dass die Gleichförmigkeit und Eintönigkeit im Bau der NP dadurch aufgehoben werden kann, dass Präpositionaladjunkte und Genitivadjunkte abgewechselt werden. Er geht im Gegensatz zu Sowinski davon aus, dass es sogar eine Erweiterung in der Verwendung des Genitivs gab, was zu der Tendenz des massenhaften Gebrauchs von Nominalphrasen und zu einem Anwachsen der Zahl von postdeterminierenden Attributen in der Gebrauchssprache geführt hat.

Dennoch wird häufig der Eindruck geäußert, dass der Genitiv zu den grammatischen Formen des Deutschen gehört, deren Verfall, vielleicht sogar deren Untergang zu beobachten sei. Vor allem die Ersetzung des Genitivs durch den Dativ („wegen dem Urlaub“ vs. „wegen des Urlaubs“) und die Genitivmarkierung des Substantivs nach der Präposition („Nest des Raben“ vs. „Nest des Rabens“) seien davon betroffen. Diese Phänomene lassen sich jedoch hauptsächlich in oraten Äußerungen finden. Admoni kommt aufgrund seiner Untersuchungen geschriebener Texte auch zu dem Schluss, dass der attributive Genitiv zu solchen Bildungen der Schriftsprache zählt, die sich in Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung des Satzbaus in verschiedene Richtungen weiterentwickeln und dass daher nichts darauf hindeutet, dass er in absehbarer Zeit aus der Schriftsprache verdrängt wird (vgl. Admoni 1973: 63).

Relativadjunkte

Relativadjunkte gehören zu der Gruppe der propositionalen Adjunkte und können als Sätze sogar rechtsversetzt im Nachfeld der Verbklammer stehen. Eggers (nach Punkki-Roscher 1995: 20) geht davon aus, dass attributive Nebensätze bevorzugt werden, da sie als Teile der Nominalphrase das Nomen ausbauen.

Im Kontrast zur funktionalen Satzperspektive dient die Thema-Rhema-Gliederung dazu, den Satz in den Zusammenhang des Textes zu stellen: Im Text steht Bekanntes („Thema“) am Anfang eines Satzes, Neues („Rhema“) an dessen Ende. Weber geht in seiner Modellierung davon aus, dass Relativsätze ein häufig gebrauchtes Mittel sind, um Rhematisches einzuführen. Wird wieder Behaghels „Gesetz der wachsenden Glieder“ (vgl. Weber 1994: 156) herangezogen, so wäre davon auszugehen, dass in gesprochener Sprache bei längeren satzwertigen Attributen die Tendenz eher zu einem Relativsatz statt zu Partizipien, wie es ebenfalls möglich wäre, ginge (vgl. Weber 1994: 156).

Maas' Untersuchungen zeigen ebenfalls, dass das Rhema über den Relativsatz eingeführt wird. Er schränkt jedoch ein, dass diese Beobachtung nicht auf orate Strukturen zutrifft, da dort Sätze, die literat als Relativsätze gebildet werden, als anaphorische Sätze artikuliert werden (Maas 2010: 25), z.B. *der Frosch, der ist aus dem Glas gesprungen* (orat) vs. *der Frosch, der aus dem Glas gesprungen ist* (literat). Ausgehend davon, dass die Hypotaxe eine geringere Stufe der Komplexität darstellt als häufig angenommen und gemäß der Skala literater Komplexitätsstufen auch vor dem Ausbau der Nominalphrase steht, kann angenommen werden, dass Relativadjunkte, die als Sätze postdeterminierend sind, weniger komplex zu realisieren sind. So zeigt auch Biber

(2002: 46), dass Relativadjunkte im Englischen die hauptsächlich vorkommenden Typen von postdeterminierenden Attributen sind.

Mehrfach komplexe NPs

Mehrfach komplexe NPs haben mehr als ein Attribut, beispielsweise ein Adjektiv als prädeterminierendes und ein Relativadjunkt als postdeterminierendes Attribut. Punkki-Roscher (1995: 10) weist darauf hin, dass mehrfache Attribuierungen eine erhebliche sprachliche Analysefähigkeit voraussetzen: Ein vorangestelltes Attribut ersetzt einen Attributsatz und ermöglicht noch weitere nachgestellte Attribute oder auch Attributsätze. Besonders Nominalphrasen mit mehreren Attributketten im Nachfeld stellen eine Herausforderung an das Arbeitsgedächtnis dar, ohne dass sie besonders komplex sein müssen.

In der Literatur ist, wie Schmidt anführt, wenig zu mehrfach komplexen NPs zu finden: „In der deskriptiv-grammatischen Literatur herrscht Unsicherheit in der Beurteilung solcher Konstruktionen [Konstruktionen mit Mehrfachattributen], was sich darin niederschlägt, daß sich die Grammatiken der Gegenwartssprache entweder nur vage zu diesem Bereich äußern oder voneinander abweichende Auskünfte enthalten“ (Schmidt 1993: 1).

4.1.1.3 Prämisse für die Interpretation des Ergebnisse

Gemäß den Ergebnissen aus der diachronen Forschung, die den Ausbau der Nominalphrasen als höchste Stufe der grammatischen Komplexität darstellen und deren Erwerb als große Hürde für den syntaktischen Ausbau betrachten lassen, ist das Vorkommen von Attributionen in der Skala literater Komplexitätsstufen an oberster Stelle einzuordnen. Ihr häufiges Vorkommen ist nach diesen Resultaten als Kennzeichen einer literaten Gestaltung zu interpretieren (vgl. Maas 2010: 24). Die Varianten der Attributionen lassen sich entsprechend dem Aufwand, mit dem sie gebildet werden, weiterhin skalieren. Sie lassen dabei eine Hierarchisierung zwischen den Polen *orat* und *lirat* bestimmen. Diese lässt im Zusammenhang mit der Häufigkeit, mit der die einzelnen Attributionen einerseits in *orat* zu gestaltenden Situationen und andererseits in *lirat* zu gestaltenden Situationen vorkommen, auf die Fähigkeit zum adäquaten Registerwechsel schließen. Aufgrund dieses Konsens wird in der folgenden Untersuchung des vorliegenden Korpus eine Aufschlüsselung der Komplexitätsstufen durch die Analyse des Gebrauchs der Attributionen vorgenommen.

Die Prämisse für die Interpretation der Ergebnisse gemäß Maas Aussage, dass der Ausbau von Nominalphrasen im *Oraten* „äußerst selten“ (Maas 2010: 24) vorkommt lautet daher: Die Unterschiede in der Häufigkeit des Gebrauchs von Attributionen in Erzählungen und deren Verschriftungen werden generell als Kriterium für die Bestimmung der jeweiligen Ausbaustufe angesehen. Entsprechend gilt: Kommen Attributionen in den Verschriftungen eines Schülers häufiger vor als in den Erzählungen, ist das als Beleg dafür zu werten, dass er generell zu Registerdifferenzierungen in der Lage ist. Zusätzlich gilt aufgrund des Konsens der Forschung in der Bestimmung der Komplexitätsstufen: Attributionen, die am aufwendigsten zu verarbeitenden sind, kommen seltener vor und lassen sich als literate Fähigkeiten interpretieren.

4.1.2 Korpusanalyse

4.1.2.1 Die Daten

Nach einer Definition von Lemnitzer/Zinsmeister (2010: 10) beschreibt die Korpuslinguistik Äußerungen, Elemente und Strukturen natürlicher Sprache und ermöglicht, darauf aufbauend, Theorien zu entwickeln. Die empirische Basis sind Untersuchungen von authentischen, in Korpora zusammengefassten Texten. Im Folgenden soll der Gebrauch komplexer NPs im Allgemeinen sowie die der einzelnen Attribuierungsarten auf Basis des Korpus KORALIST, das Erzählungen und Verschriftungen von 31 Schülern enthält, untersucht werden (vgl. Kap. 4.1.2). Die Daten aus der Korpusuntersuchung werden dann unter der o.g. Prämisse interpretiert und in einer Skala zusammengeführt, die die Komplexität der verschiedenen Attribuierungsarten ordnet.

Nach dem korpusbasierten, quantitativ-qualitativen Ansatz, der auf dem Kontextualismus beruht, ist der Sprachgebrauch die alleinige Quelle der linguistischen Erkenntnis (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 37). Die zu erstellende Skala beruht also ausschließlich auf den in diesem Korpus beobachtbaren Daten. Wie es weiterhin in der Tradition des Kontextualismus üblich ist, werden von vornherein keine Daten ausgeschlossen (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 31). Eine Differenzierung nach den sprachlichen Gruppen erfolgt bei der Überprüfung der Hypothesen, wenn Daten außerhalb des Korpus mit den linguistischen Daten korreliert werden.

Für die Analyse konnten nicht die absoluten Zahlen der komplexen NPs verwendet werden (siehe Anhang C). Denn sowohl die beiden Texte eines Schülers einzeln als auch die Produktionen innerhalb der Gesamtgruppe waren unterschiedlich lang. Um Vergleichbarkeit zu ermöglichen, mussten die Werte der komplexen NPs daher auf eine gleiche Basis skaliert werden.

Die Tokenanzahl der Texte war als Normalisierungsgröße problematisch, weil NPs selber aus mehreren Token bestehen. Es konnte also nicht als Vergleichsgröße die Anzahl von komplexen NPs pro Anzahl von Token gewählt werden, wie sonst üblich, sondern es wurde stattdessen auf alle Nominalphrasen normalisiert, also die Anzahl komplexer NPs pro NP ermittelt und in üblicher Weise auf 100 skaliert.

So wurde die Anzahl der komplexen NPs der jeweiligen Attribuierungsart für beide Textformen und pro Schüler bei einer Grundlage von 100 NPs errechnet (siehe Anhang D). Auf diese Weise war die Berechnungsgrundlage bei allen Schülern gleich, so dass sowohl die gebrauchten NPs miteinander verglichen werden konnten als auch ihre Gebrauch in den Erzählungen und deren Verschriftungen.

Ein Beispiel kann das Vorgehen veranschaulichen: In der Erzählung von Schüler x kommen 50 NPs vor, in der von Schüler y 75. Beide haben 2 NPs mit Adjektivattribut verwendet. Die Analyse soll die Frage beantworten, ob beide anteilig gleich viele NPs mit Adjektivattribut gebraucht haben. Da die Anzahl der NPs jedoch unterschiedlich ist, können nicht einfach die beiden Daten der NPs mit Adjektivattribut miteinander verglichen werden, sondern sie müssen eine gemeinsame Grundlage erhalten: Normalisiert auf 100 NPs gebraucht Schüler x in seiner Erzählung also 4 NPs mit Adjektivattribut und Schüler y 2,7 NPs. Da eine Normalisierung auf 100 NPs vorgenommen wurde, entspricht der normalisierte Wert also auch der Zahl in Prozent an allen NPs. In der Erzäh-

lung von Schüler x sind 4% aller NPs solche mit Adjektivattribut und in der von Schüler y sind es 2,7%.

Zunächst wird eine quantitative Analyse aller komplexen NPs in Erzählungen und Verschriftungen vorgenommen. Die qualitative Analyse, die folgt, untersucht die Häufigkeit des Vorkommens der verschiedenen Attribuierungsarten.

4.1.2.2 Quantitativ: Gebrauch komplexer NPs in Erzählungen und Verschriftungen

Ein Vergleich der absoluten Tokenanzahlen der Erzählungen und Verschriftungen (siehe Abbildung 4-1) macht deutlich, dass in den Erzählungen durchschnittlich mehr Token gebraucht wurden, die Texte also länger sind als die der Verschriftungen. Gleichzeitig zeigt sich, dass in den Verschriftungen um ein Drittel mehr komplexe NPs (17,95%) gebraucht werden als in den Erzählungen (12,79%) – auch wenn der Großteil aller NPs in beiden Texten einfache NPs sind (87,61% in den Erzählungen, 82,91% in den Verschriftungen). Dieses Ergebnis stimmt mit denen von Biber überein, der für das Englische gezeigt hat, dass in den untersuchten Registern jeweils ähnlich viele Nominalphrasen gebraucht werden, jedoch unterschiedlich viele komplexe Nominalphrasen (vgl. Biber 2002: 45).

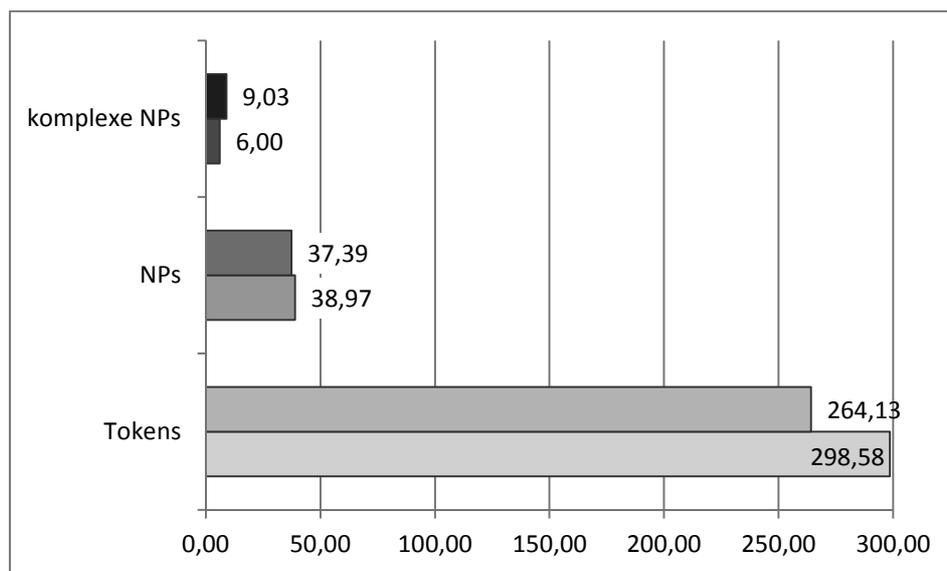


Abbildung 4-1: Übersicht über den durchschnittlichen Gebrauch von Token, einfachen und komplexen NPs in nicht normalisierten Zahlen in den Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel)

Dieses Resultat lässt sich als Beleg für eine größere Verdichtung in Verschriftungen durch den Gebrauch komplexer NPs interpretieren. Mit ihm ist verbunden, dass die Texte insgesamt kürzer sind.

Um signifikante Unterschiede bei den Mittelwerten aller komplexen NPs in den Erzählungen und Verschriftungen zu untersuchen, ist der Wilcoxon-Test für gepaarte Stichproben durchgeführt worden. Er ergab bei dem Vergleich der normalisierten Werte einen schwach signifikanten Unterschied ($z = -3,057$, $p < 0,05$) für die Mittelwerte der komplexen NPs in den Erzählungen (Mittelwert = 12,7842) und Verschriftungen (Mittelwert = 17,9465) (vgl. Kelle 2008: 124).

Dass in den Verschriftungen tatsächlich signifikant mehr komplexe NPs als in den Erzählungen gebraucht werden, kann als Bestätigung dafür gewertet werden, dass

die Gruppe der 31 Schüler komplexe NPs als ein Merkmal literater Strukturen verwenden. Dass in den Erzählungen 12,79% der gebrauchten NPs komplexe NPs sind, weist darauf hin, dass in den Erzählungen auch relativ viele literate Strukturen verwendet wurden.

4.1.2.3 Qualitative Untersuchung: Gebrauch der Attribuierungen

Werden nun die Anteile der unterschiedlichen Attribuierungsarten der komplexen NPs an der Gesamtmenge aller NPs betrachtet, so ist die Verteilung wie folgt (siehe Tabelle 4-1):

Tabelle 4-1: Übersicht über die verwendeten Attribuierungsformen in den Texten

	<i>Erzählungen</i>	<i>Verschriftungen</i>
Adjektivische Attribute	8,04%	8,14 %
Relativadjunkte	2,00%	3,70%
mehrfach komplexen NPs	0,88%	1,88%
Präpositionaladjunkte	1,12%	1,77%
Genitivadjunkte	0,22%	1,06%
Partizipiale	0,14%	0,53%

Adjektivische Attribute (ADJ-NP) haben in den Erzählungen und Verschriftungen einen fast gleich großen Anteil (8,04% und 8,14 %). Der Anteil der Relativadjunkte (NP-REL), die nächstgrößte Attribuierungsart, hat sich in den Verschriftungen fast verdoppelt (2% zu 3,7%), der Anteil der mehrfach komplexen NPs (mehrfachkomplex, d.h. NPs mit mehr als einem Attribut³⁵) hat sich mehr als verdoppelt (0,88% und 1,88%). Auch bei den Genitivadjunkten (NP-GEN) (0,22% und 1,06%) und den Partizipialen (0,14% und 0,53%) ist eine Differenz feststellbar (siehe für eine Darstellung der Anteile auch Abbildung 4-2).

Alle anderen Attribuierungen, Konjunkionaladjunkte (NP-KON), Adverbien (NP-ADV), Appositionen (NP-APPO) und Infinitivadjunkte (NP-INF) kommen so selten vor, dass über ihren Gebrauch keine quantifizierenden Aussagen gemacht werden können. Sie werden daher im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Diese Attribuierungsarten werden auch in der Literatur marginal behandelt, so dass davon auszugehen ist, dass sie generell äußerst selten vorkommen.

Die Verteilung macht deutlich, dass in den Verschriftungen sowohl eine größere Variation an Attribuierungen gebraucht wird, als auch, dass von der Mehrzahl der Attribuierungen häufiger Gebrauch gemacht wird als in den Erzählungen.

³⁵ Die in den mehrfach komplexen NPs verwendeten einzelnen Attribute wurden nur in den mehrfachen komplexen NPs gezählt, also nicht zu der Menge der einzeln gebrauchten Adjektivattribute, Genitivadjunkte etc. hinzugerechnet.

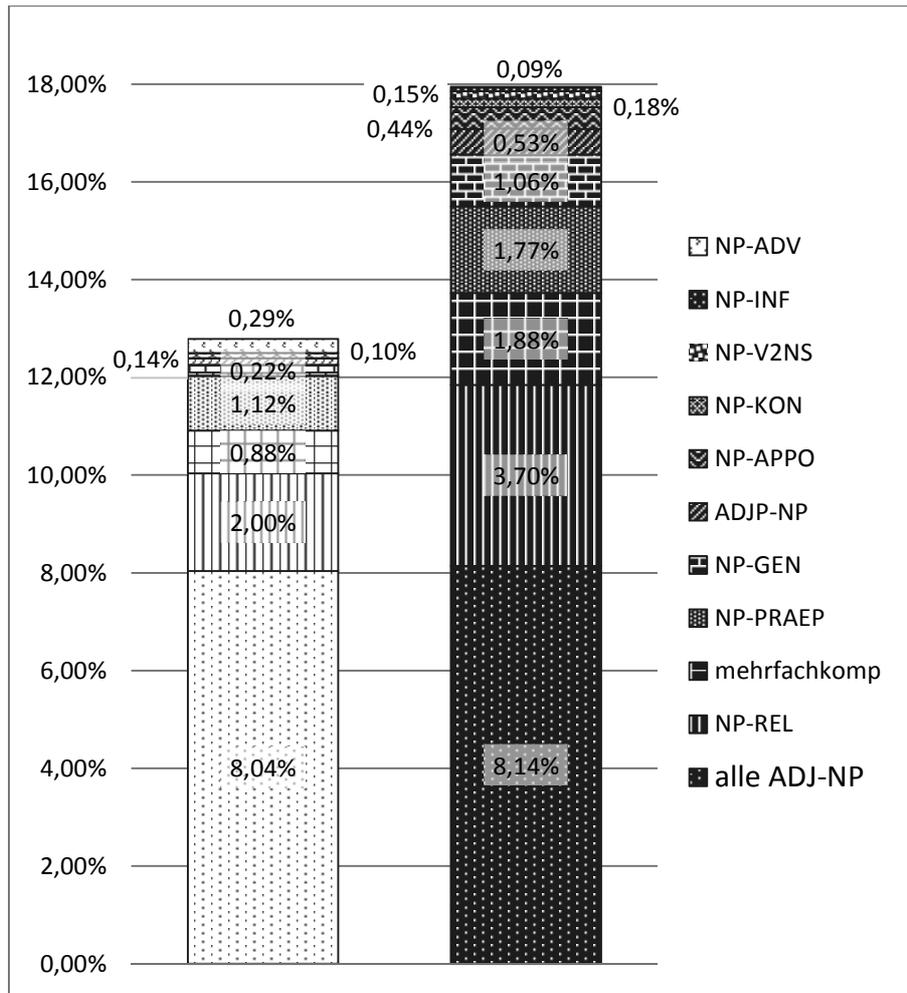


Abbildung 4-2: prozentuale Anteile der Attribuierungsarten an allen NPs in Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel)

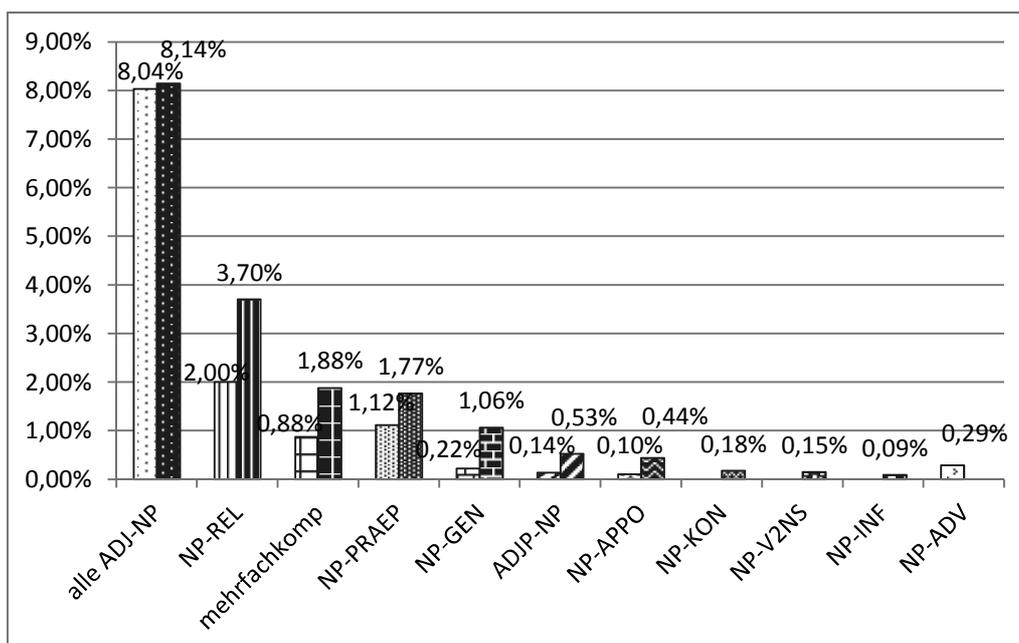


Abbildung 4-3: Vergleich der prozentualen Anteile der einzelnen Attribute in Erzählungen und Verschriftungen an allen NPs

Eine andere Darstellung (Abbildung 4-3) schlüsselt den quantitativ unterschiedlichen Gebrauch in Erzählung und Verschriftung pro Attribut auf. Auch hier wird deutlich: Allein die Anzahl der Adjektivattribute ist in beiden Textformen annähernd gleich hoch und sie ist viel höher als die der übrigen, während die Menge der Relativadjunkte, Präpositionaladjunkte, mehrfach komplexen NPs, Genitivadjunkte und Partizipialattribute jeweils in den Verschriftungen höher ist als in den Erzählungen. Auch zeigt sich – erwartungsgemäß – eine stetige, beinahe lineare Abnahme im Gebrauch der einzelnen Attribuierungsarten.

4.1.2.3.1 Anteile der Attribuierungen an den komplexen NPs

Die nächste Analyse gilt der Frage, wie groß die Anteile die einzelnen Attribuierungsarten an den komplexen NPs zum einen für die Erzählungen und zum anderen für deren Verschriftungen sind (Tabelle 4-2).

Tabelle 4-2: Anteile der jeweiligen Attribuierungsart an allen komplexen NPs

	<i>Erzählungen</i>	<i>Verschriftungen</i>
Adjektivische Attribute	63%	45%
Relativadjunkte	11%	29%
Präpositionaladjunkte	9%	10%
Mehrfach komplexe NPs	7%	6%
Genitivadjunkte	2%	6%
Partizipien	1%	3%
Appositionen, Konjunktion- und Infinitivadjunkte	---	1%

In den Erzählungen (siehe Abbildung 4-4) machen die Adjektive mit 63% den größten Anteil der Attribute aus, gefolgt von den Relativadjunkten mit 11%, den Präpositionaladjunkten mit 9%, den mehrfach komplexen NPs mit 7%, den Genitivadjunkten mit 2% und den Partizipialen mit 1% sowie Adverbien mit 2% und Appositionen mit 1%. Damit haben fast zwei Drittel aller in den Erzählungen gebrauchten komplexen NPs Adjektive als Attribute.

Bei den Verschriftungen (siehe Abbildung 4-5) machen die NPs mit Adjektivattribut 45% aller komplexen NPs aus, also einen geringeren Anteil (zwei Drittel). Der Anteil der NPs mit Relativadjunkten (29%) hat sich fast um zwei Drittel vermehrt, während der der Präpositionaladjunkte (10%) nahezu gleich geblieben ist. Mehrfach komplexe NPs (6%), Genitivadjunkte (6%), Partizipiale (3%) und Appositionen, Konjunktion- und Infinitivadjunkten (1%) sind hinzugekommen.

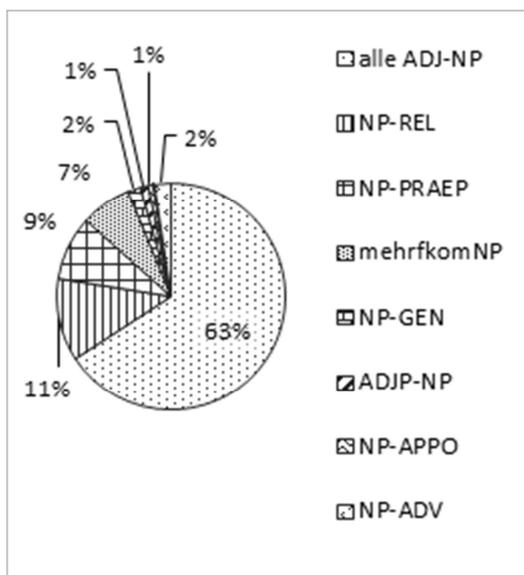


Abbildung 4-4: Anteile der verschiedenen Attribuerungsarten an den komplexen NPs der Erzählungen

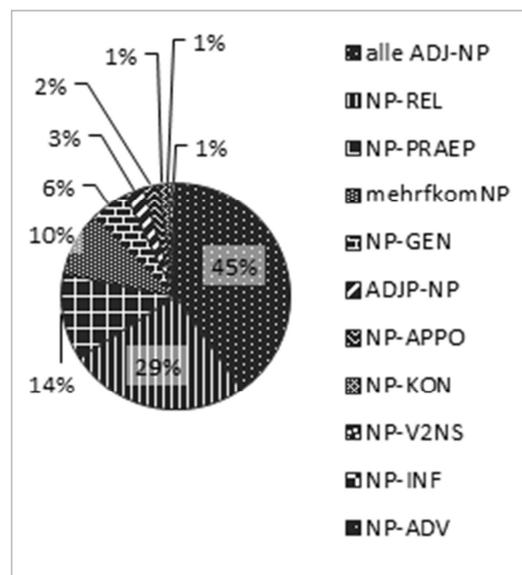


Abbildung 4-5: Anteile der verschiedenen Attribuerungsarten an den komplexen NPs der Verschriftungen

Somit sind bei den Verschriftungen ebenfalls die Adjektive die Attribuerungsart, die den größten Anteil ausmacht, nämlich knapp die Hälfte. Allerdings machen die Relativadjunkte hier auch fast ein Drittel aus.

Die Betrachtung der Verteilung der Attribute bei den komplexen NPs bestätigt, was auch bei den Anteilen an allen NPs deutlich wurde: In den Verschriftungen wird sowohl mehr Variation beobachtet als auch mehr Gebrauch von den verschiedenen Attribuerungsarten gemacht.

4.1.2.3.2 Attribuerungsarten

Adjektivattribute

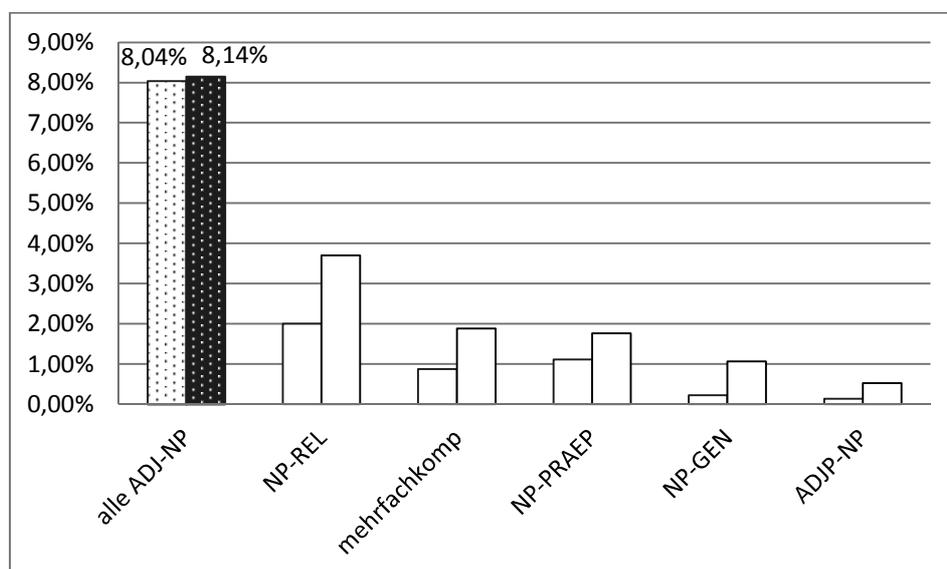


Abbildung 4-6: prozentualer Anteil der NPs mit Adjektivattributen an allen NPs

Die Korpusuntersuchung zeigt, dass Adjektive die mit Abstand größte Attribuierungsart in den komplexen NPs mit Anteilen von 8,04% an allen NPs in den Erzählungen und 8,14% an allen NPs in den Verschriftungen sind (siehe Abbildung 4-6), dass sie also in beiden Textarten den gleichen Anteil und mehr als doppelt so viel Anteil wie die nächstgrößte Attribuierungsart, die Relativadjunkte, haben.

Im Folgenden soll näher untersucht werden, welche Adjektive als „formelhafte“, also leichter zu verarbeitende, und welche als „echte“ Adjektivattribute einzuordnen sind. Dazu wird zunächst die Type-Token-Ratio (TTR) der Adjektivattribute erstellt (es werden die absoluten Zahlen zugrunde gelegt). Es wird berechnet, von welchem Typ Adjektivattribut („Type“, z.B. *klein*, *schwierig*) es wie viele in Bezug auf alle Adjektivattribute gibt („Token“, wo z.B. alle Vorkommen gezählt werden, also *kleiner*, *kleines*, *kleinen*, *schwieriger*, *schwierigsten*), um eine Aussage über die Varianz der Adjektivattribute machen zu können. Dazu wird die Menge der verschiedenen Types durch die Menge der Token geteilt:

Tabelle 4-3: Type-Token-Ratio bei allen Adjektivattributen

	<i>Types</i>	<i>Token</i>	<i>TTR</i>
Erzählung	24	102	24/102= 0,24
Verschriftung	44	141	44/141= 0,31

In den Erzählungen beträgt die Type-Token-Ratio 0,24 und bei den Verschriftungen 0,31 (siehe Tabelle 4-3). Die geringen Werte lassen darauf schließen, dass die Varianz von verschiedenen Attributadjektiven gering ist, also viele Token von wenigen Types vorkommen.

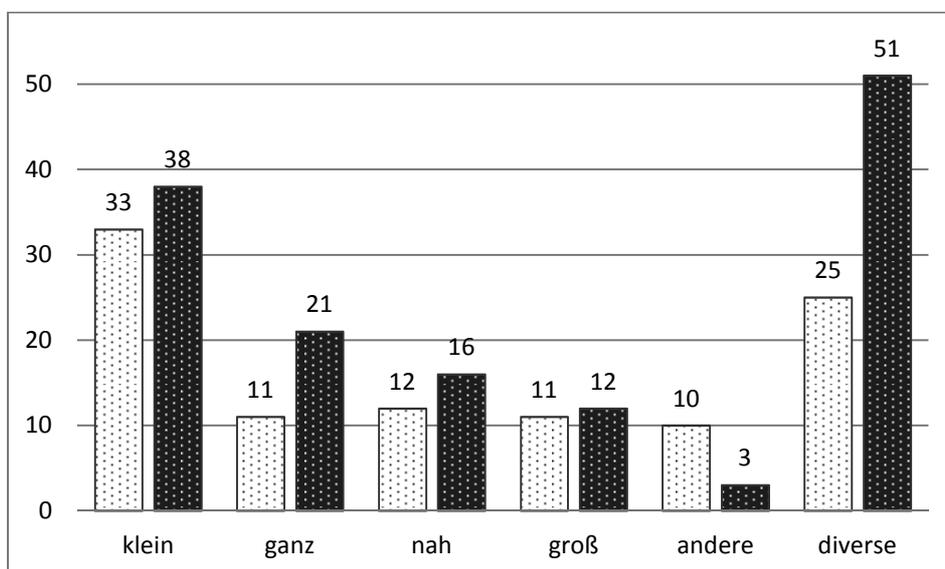


Abbildung 4-7: die fünf häufigsten Types und die Summe aller anderen (diverse) von Adjektivattributen in Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel) in absoluten Zahlen

Eine Aufstellung der Types in Abbildung 4-7 zeigt, wie viele Token pro Type in Erzählungen und Verschriftungen vorkommen: von „klein“ in den Erzählungen 33 und in den Verschriftungen 38, von „ganz“ in den Erzählungen 11 und in den Verschriftungen 21, von „nah“ (bzw. „nächster“) in den Erzählungen 12 und in den Verschriftungen 16, von „groß“ in den Erzählungen 11 und in den Verschriftungen 12. Von diesen vier

Types werden jeweils in den Verschriftungen mehr als in den Erzählungen gebraucht. Das Adjektiv „andere“ gibt es 3 Mal in den Verschriftungen und 10 Mal in den Erzählungen, es hat also einen deutlich höheren Gebrauch in den Erzählungen.

Alle weiteren Types, von denen es höchstens zwei Token, im Großteil der Fälle jedoch nur ein Token gibt, kommen zusammengerechnet in den Erzählungen 25 Mal und in den Verschriftungen 51 Mal vor. Die Anzahl von Token, die höchstens zweimal vorkommen, ist in den Verschriftungen also deutlich höher, obwohl die Erzählungen zwar allgemein länger sind und prozentual weniger NPs mit Adjektivattributen enthalten (siehe Abbildung 4-7). Dies lässt auf eine höhere Varianz der Types in den Erzählungen schließen.

Eine Auswertung der Nomen, die von den Adjektivtypes am häufigsten attribuiert werden, zeigt, dass sich einige Kollokationen (vgl. Bußmann, 2002: 353) identifizieren lassen (siehe Abbildung 4-8): Dem Adjektiv-Type „klein“ folgten am häufigsten die Nomen „Junge“, „Hund“, „Frosch“, zusätzlich, aber seltener „Berg“. Die Gesamtanzahl dieser Kollokationen beträgt 33 in den Erzählungen und 38 in den Verschriftungen. Dem Adjektiv-Type „ganz“ folgt am häufigsten das Nomen „Zeit“ und „Biene“ (zusätzlich, aber seltener das Nomen „Zimmer“), insgesamt in den Erzählungen 11 Mal und in den Verschriftungen 21 Mal. Dem Adjektiv-Type „nah“ (hier flektiert als „nächster“) folgt am häufigsten das Nomen „Morgen“ und „Tag“, insgesamt 12 Mal in den Erzählungen und 16 Mal in den Verschriftungen. Dem Adjektiv-Type „andere“ folgten am häufigsten die Nomen „Frosch“, „Baum“ und „Tiere“ und wird 10 Mal in den Erzählungen und 2 Mal in den Verschriftungen gebraucht. Das Adjektiv-Type „groß“ allerdings attribuiert mehrere Nomen, darunter „Glas“, „Stamm“, „Stein“, „Kopf“, „Fels“, „See“. Es kommt 11 Mal in den Erzählungen und 12 Mal in den Verschriftungen vor.

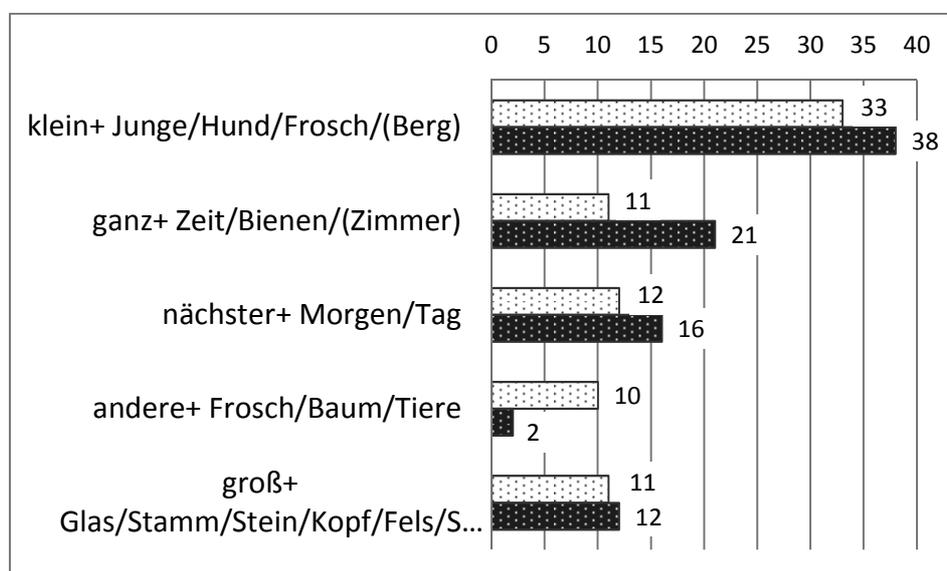


Abbildung 4-8: Übersicht über die häufigsten Types von Nomen, mit denen die fünf häufigsten Adjektivtypes auftreten in absoluten Zahlen

Da die Anzahl der Nomen, die von den Adjektiv-Types „klein“, „ganz“, „nächster“ und „andere“ attribuiert werden, sehr gering sind, müssen diese Kollokationen als Syntagmen (Bußmann 2002: 675) in den Verschriftungen oder Chunks (Bußmann 2002: 138) in den Erzählungen eingeordnet werden. Sie werden, wie deren Zuordnungen zu den Subjektiven zeigen, häufig formelhaft eingesetzt, so dass diese vier Adjektive als

„formelhafte Adjektive“ eingeordnet wurden³⁶. Die Anzahl der Nomen, die von dem Adjektiv „groß“ attribuiert wurde, war wesentlich größer, so dass dieses Adjektiv nicht zu den formelhaften, sondern zu den „echten“ Adjektiven, also zu denjenigen, die unter „diverse“ subsumiert wurden und von denen sonst jeweils nur maximal zwei Token vorkommen, gezählt wurde.

Eine erneute Berechnung der Type-Token-Ratio für die formelhaften und die echten Adjektive (siehe Tabelle 4-4) ergibt folgende Werte: Für die formelhaften Adjektive ist die Type-Token-Ratio mit 0,06 für die Erzählungen und 0,05 für die Verschriftungen – wie erwartet – sehr klein, für die „echten“ Adjektive ergeben sich entsprechend Werte, die mit 0,58 in den Erzählungen und 0,65 in den Verschriftungen hingegen sehr hoch sind.

So hat sich gezeigt, dass tatsächlich eine hohe Anzahl der NPs mit adjektivischem Attribut den formal komplexen NPs zuzuordnen sind, die sich jedoch in der weiteren Analyse als Kollokationen erwiesen, die durch ihre Festigkeit und damit Formelhaftigkeit als sehr einfach zu verarbeiten einzuordnen sind. Im Folgenden wird daher zwischen formelhaften Adjektiven und „echten“ Adjektiven unterschieden, die eine höhere Type-Token-Ratio haben.

Tabelle 4-4: Type-Token-Ratio bei formelhaften und „echten“ Adjektiven

		<i>Types</i>	<i>Token</i>	<i>TTR</i>
formelhafte Adjektive	Erzählung	4	66	4/66= 0,06
	Verschriftung	4	78	4/78= 0,05
„echte“ Adjektive	Erzählung	21	36	21/36= 0,58
	Verschriftung	41	63	41/63= 0,65

Die Anteile der „echten“ Adjektivattribute an den komplexen NPs betragen in den Erzählungen 3,12% und in den Verschriftungen 4,33%. Das zeigt, dass sie nicht mehr die Mehrheit aller Attribuierungsformen darstellen. In den Erzählungen ist ihr Anteil kleiner, in den Verschriftungen größer als der der übrigen Attribuierungen. Sie bilden nun – vor den formelhaften Adjektiven – die häufigste Attribuierungsart in den Verschriftungen, in den Erzählungen bilden jedoch die formalhaften Adjektive die größte Gruppe (siehe Abbildung 4-9).

Formelhafte Adjektive (Anteil bei den Erzählungen 4,90%, in den Verschriftungen 3,81%) kommen zu fast einem Prozent mehr in den Erzählungen vor und sind die häufigsten Attribuierungsformen dort. Biber hat für das Englische herausgefunden, dass dort ebenfalls Adjektive die am häufigsten vorkommenden Attribute sind (vgl. Biber 2002: 47).

Gemäß der Prämisse, dass die am häufigsten vorkommenden Attribute als die am einfachsten zu verarbeitenden zu betrachten sind, gehören Adjektive, insbesondere die formelhaften Adjektive, in diese Kategorie. Dass die formelhaften Adjektive dazu in

³⁶ Die Bezeichnung „formelhafte Adjektive“ ist etwas ungenau, da nicht die Adjektive formelhaft sind, sondern die Kollokationen, in denen sie stehen, die Bezeichnung. Sie eignet sich jedoch, um diese von den „echten“ Adjektiven abzugrenzen.

den Erzählungen häufiger vorkommen als in den Verschriftungen, untermauert diese Annahme. Sie werden aufgrund dieser Tatsache im Folgenden nicht als mehr als „formal komplex“, sondern als Kollokationen klassifiziert. Deshalb werden sie in den folgenden Analysen der Schülertexte nicht mehr durchgängig berücksichtigt.

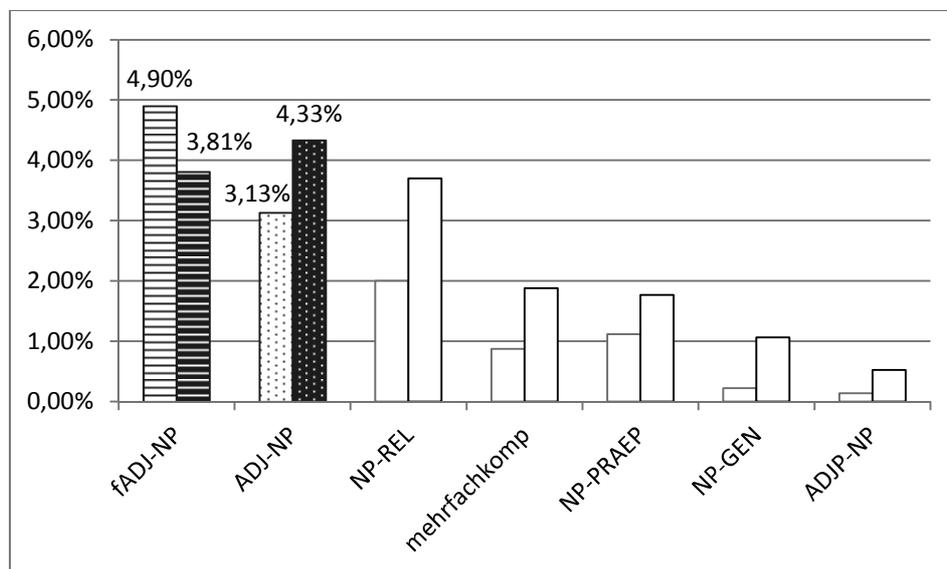


Abbildung 4-9: prozentualer Anteil der NPs mit formelhaften Adjektiven und „echten“ Adjektiven als Attribute an allen NPs

Relativadjunkte

Die Korpusuntersuchung hat ergeben, dass komplexe NPs mit Relativadjunkten mit 2,00% in den Erzählungen und 3,70% in den Verschriftungen nach den formelhaften und „echten“ Adjektiven den nächst größeren Anteil aller komplexen NPs ausmachen (siehe Abbildung 4-10).

Entsprechend den Ergebnissen von Maas, nach denen in oraten Strukturen hauptsächlich anaphorische Relativsätze vorkommen, lässt sich der relativ häufige Gebrauch von Relativadjunkten in den Erzählungen als ein Beleg dafür interpretieren, dass die Schüler bereits in ihren Erzählungen ausgebaute Strukturen verwendet haben.

Die Relativadjunkte erweisen sich, folgt man den quantitativen Daten, neben den Adjektiven als eine der leichter zu verarbeitenden Attribuierungsarten – obwohl aufgrund der Nebensatzkonstruktion mit Verbendstellung das Gegenteil angenommen werden könnte. Die Stellung des Relativadjunkts außerhalb der Nominalklammer im Nachfeld des Nomens, das auch eine Stellung im Nachfeld der Verbklammer ermöglicht, könnte den hohen Gebrauch dieser Art der Attribuierung erklären: Auf diese Weise ist die Attribuierung eines Nomens und somit der Ausbau einer NP quasi im Nachschub gemäß der Planung der Artikulation während der Erzählung möglich, was als ein Kennzeichen des Oraten gilt. Denn zusammen mit den Infinitiv- und Konjunkionaladjunkten ist dies die einzige Möglichkeit eines Ausbaus, ohne dass eine Planung der Attribuierung bereits bei Öffnung der Nominalklammer nötig ist. Dass die Bildung von Hypotaxen beherrscht wird, kann als gesichert gelten, denn der Ausbau von Nominalphrasen wird in der Skala der Komplexitätsstufen als größere Hürde eingestuft. Daher ist anzunehmen, dass Schüler, die im Ausbau auf Satzebene geübt sind, auch in einer mündlichen Erzählung das Rhema mit Hilfe des Relativadjunkts einführen können

(vgl. Maas 2010 und Weber 1994: 154 ff.). Auch im Englischen ist das Relativadjunkt laut Biber (2002: 46) die am häufigsten vorkommende postdeterminierende Attribuierungsform.

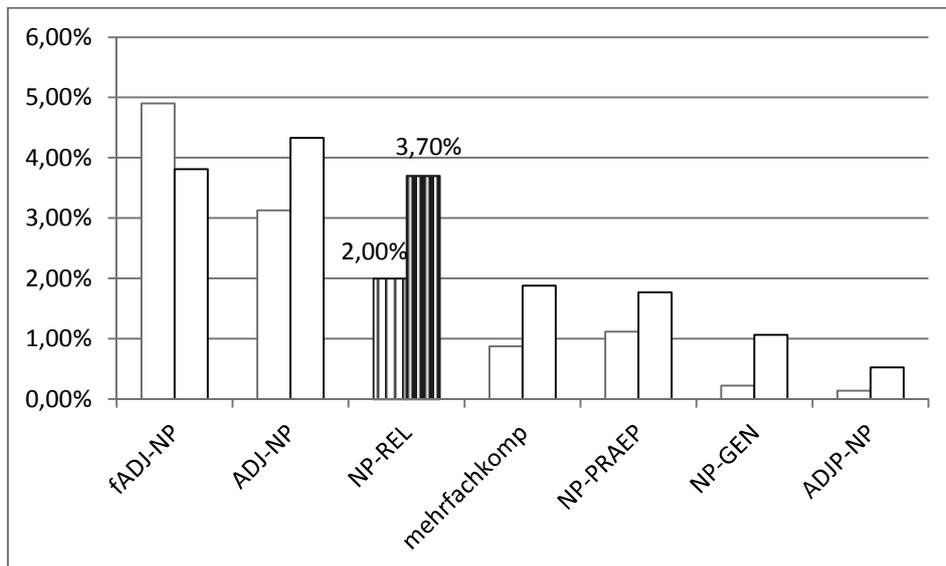


Abbildung 4-10: prozentualer Anteil der NPs mit Relativadjunkt an allen NPs

Eine Übersicht über die direkt an das Nomen anschließenden (NP-REL) und weiter rechtsversetzte Relativadjunkte (NP-/REL), die auch im Nachfeld des Verbs stehen können (siehe Abbildung 4-11), zeigt, dass sie auch in den Verschriftungen häufig anzutreffen sind. Die weiter rechtsversetzten Relativadjunkte machen in Erzählungen und Verschriftungen einen Anteil von ungefähr einem Viertel aus und es gibt kaum einen Unterschied in der Häufigkeit des Gebrauchs zwischen den beiden Textformen. Eine weitere Verschiebung nach rechts scheint also durch die Situation des Schreibens nicht begünstigt zu werden – oder anders gesagt: der direkte Anschluss ans Nomen scheint eine durchgängig gebräuchliche Form sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen zu sein.

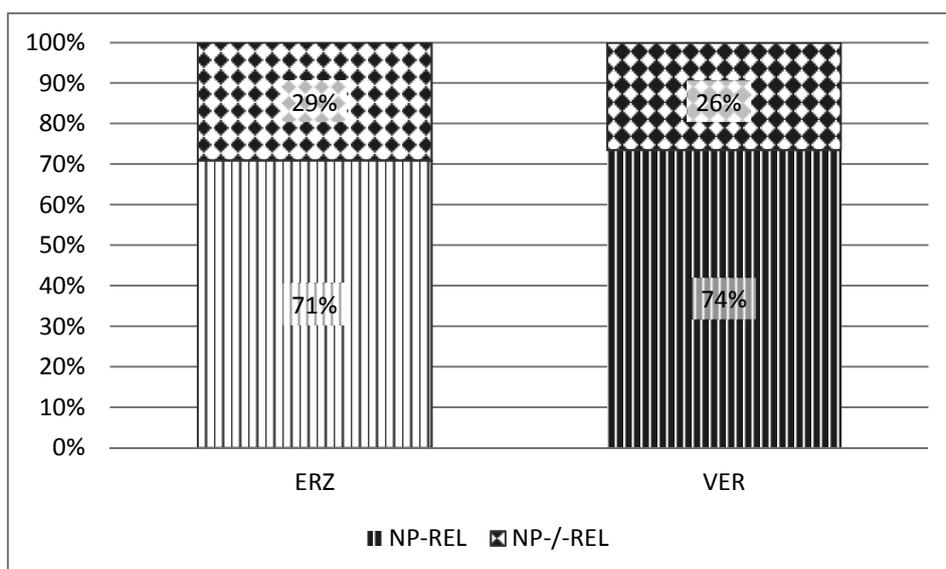


Abbildung 4-11: prozentuale Verteilung von an das Nomen anschließende und weiter rechtsversetzte Relativadjunkten in den Erzählungen (hell) und den Verschriftungen (dunkel)

Mehrfach komplexe NPs

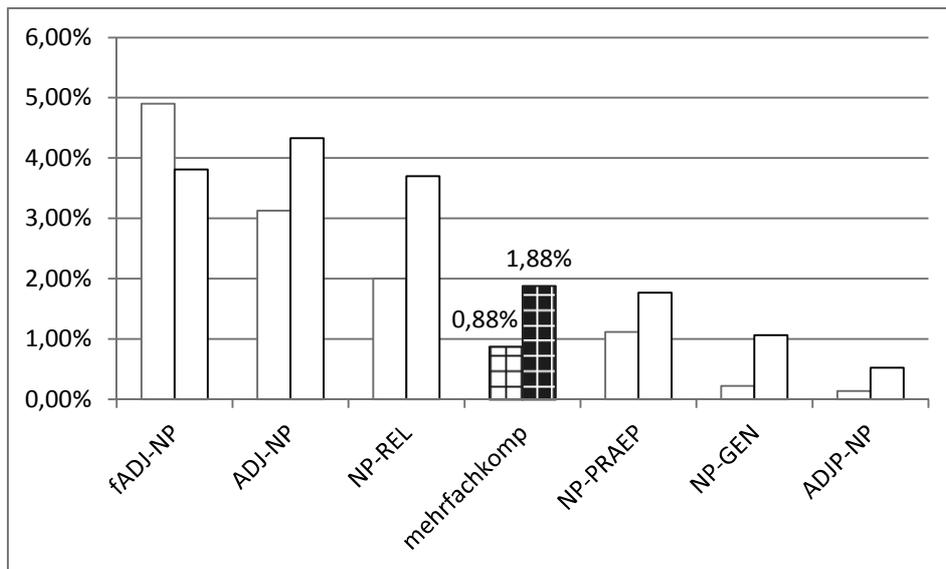


Abbildung 4-12: prozentualer Anteil der mehrfach komplexen NPs an allen NPs

Mehrfach komplexe NPs³⁷, alle NPs mit mehr als einer Attribuierung, kommen in den Verschriftungen mehr als doppelt so häufig vor wie in den Erzählungen: (1,88%, 0,88 %) (siehe Abbildung 4-12).

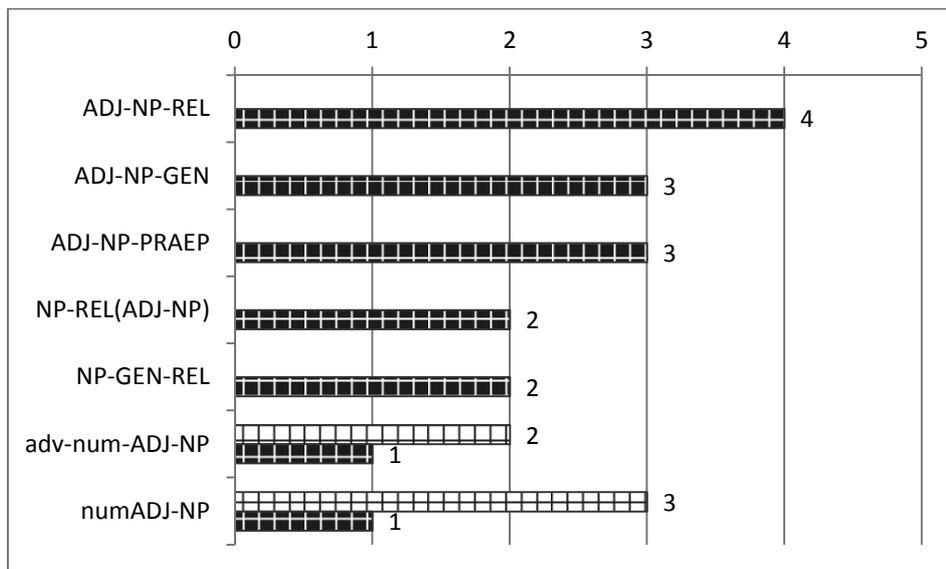


Abbildung 4-13: Übersicht über mehrfach vorkommenden mehrfach komplexen NPs in Erzählungen (hell) und Verschriftungen (dunkel) in absoluten Zahlen

Mehrfach komplexe NPs bilden, streng genommen, eine eigene Klasse von komplexen NPs. Denn sie stellen zwar eine besondere Herausforderung an das Arbeitsgedächtnis dar, ihr relativ häufiges Vorkommen weist jedoch darauf hin, dass ihre Struktur doch leicht zu verarbeiten zu sein scheint.

³⁷ Die in den mehrfach komplexen NPs verwendeten einzelnen Attribute wurden, wie bereits erwähnt, nur in den mehrfachen komplexen NPs gezählt, also nicht zu den einzeln gebrauchten Adjektivattributen oder Genitivadjunkten hinzugerechnet.

In den Erzählungen besteht die Tendenz, attributive Adjektive durch Adverbien oder Numerale weiter zu attribuieren, also innerhalb der Nominalklammer auszubauen. In den Verschriftungen wird sowohl innerhalb der Nominalklammer als auch in ihrem Nachfeld ausgebaut oder es werden weitere Attribute innerhalb eines Adjunkts verwendet (siehe Abbildung 4-13).

Die am häufigsten in den Verschriftungen vorkommenden mehrfach komplexen NPs bestehen aus einem prädeterminierenden Adjektiv plus einem Relativadjunkt (ADJ-NP-REL), einem prädeterminierenden Adjektiv plus einem Genitivadjunkt (ADJ-NP-GEN) und einem prädeterminierenden Adjektiv plus einem Präpositionaladjunkt (ADJ-NP-PRAEP). In den Erzählungen kommen am häufigsten NPs mit prädeterminierendem Adjektiv plus einem das Adjektiv attribuierenden Numeral (numADJ-NP) und NPs mit einem Adjektivattribut, das von einem Adverb und einem Numeral attribuiert wird (adv-num-ADJ-NP), vor.

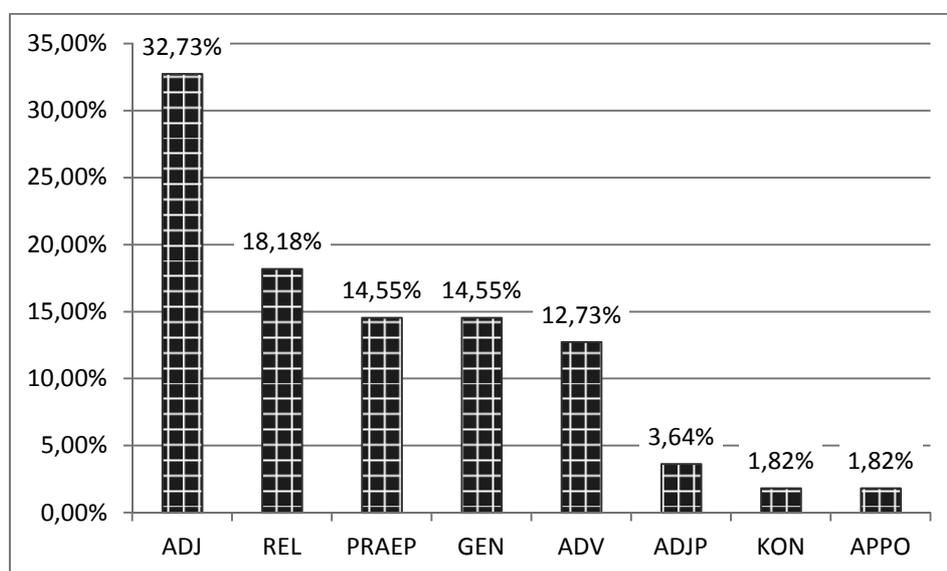


Abbildung 4-14: Gesamtverteilung aller in komplexen NPs gebrauchten Attribute in Erzählungen und Verschriftungen in Prozent

Die quantitative Analyse der Attribuierungsarten in den mehrfach komplexen NPs zeigt, dass bei ihnen Adjektive³⁸ mit 35% ebenfalls die am häufigsten gebrauchte Attribuierungsart ist, gefolgt von den Relativadjunkten mit 18,18%, den Präpositional- und Genitivadjunkten mit jeweils 14,55%, den Adverbien mit 12,73%, den Partizipien mit 3,64% und den Konjunkionaladjunkten und Appositionen mit jeweils 1,82% (siehe Abbildung 4-14). Die Verteilung des Gebrauchs der unterschiedlichen Attribuierungen ist also in den mehrfach komplexen NPs der gleiche wie bei den nicht komplexen Attribuierungen: am häufigsten werden Adjektivattribute gebraucht, gefolgt von Relativadjunkten, Präpositionaladjunkten und Genitivadjunkten. Partizipien kommen sehr selten vor. Dieses Resultat lässt sich als Beleg für eine Tendenz interpretieren, dass zunächst eine Attribuierung innerhalb der Nominalklammer vorgenommen und anschließend die NP im Nachfeld weiter ausgebaut wird.

³⁸ Hier wurde keine Trennung von formelhaften und „echten“ Adjektiven vorgenommen.

Präpositionaladjunkte und Genitivadjunkte

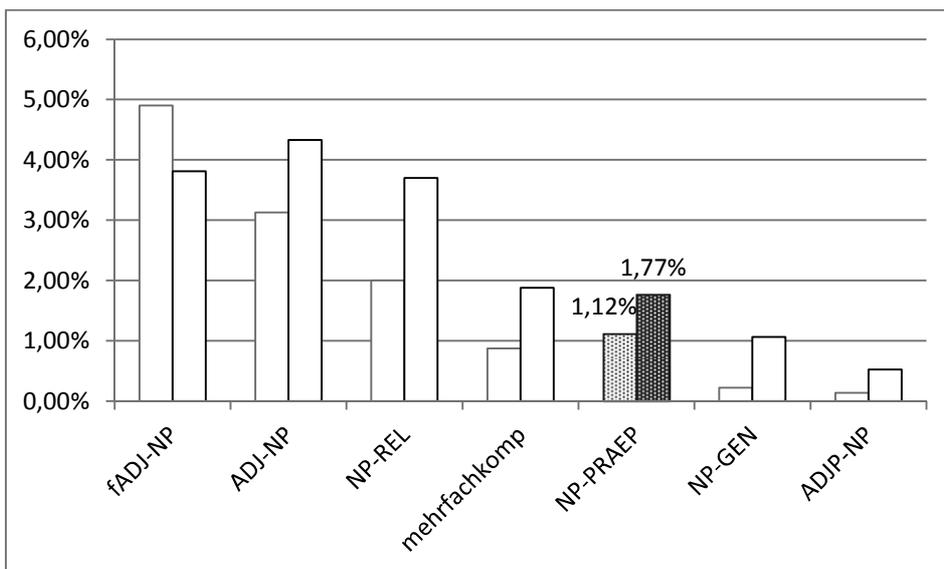


Abbildung 4-15: prozentualer Anteil der NPs mit Präpositionaladjunkt an allen NPs

Präpositional- und Genitivadjunkte werden zusammen ausgewertet, da sie beide innerhalb der Nominalklammer direkt an das Nomen anschließen und somit in ihrer Funktion als äquivalent angesehen werden können.

Präpositionaladjunkte werden in den Verschriftungen ebenfalls mehr gebraucht als in den Erzählungen (siehe Abbildung 4-15): Sie machen in den Verschriftungen einen Anteil von 1,77% aus und in den Erzählungen von 1,12%. Die Tatsache, dass die Differenz im Gebrauch in den Erzählungen und Verschriftungen kleiner als bei allen anderen Attribuierungen ist, lässt zwei mögliche Erklärungen zu: Bei den Präpositionaladjunkten handelt es sich um gängige Attribuierungen, so dass sie keine besonders großen Anstrengungen in der Verarbeitung bereiten und daher auch in mündlichen Situationen eingesetzt werden (laut Eisenberg (2006: 235) zählen sie zu den gebräuchlichsten Attributen im Deutschen).

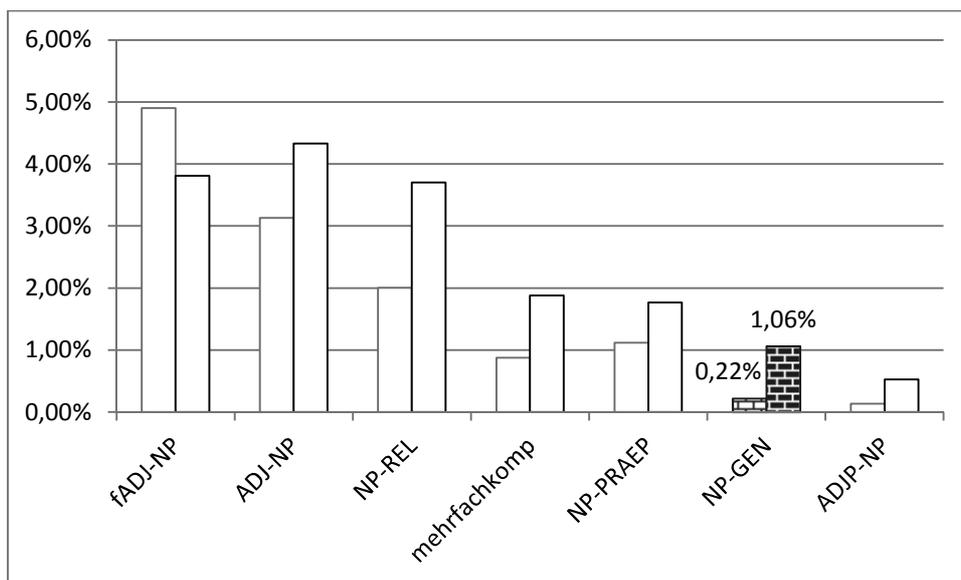


Abbildung 4-16: prozentualer Anteil der NPs mit Genitivadjunkt an allen NPs

Eine andere Erklärung ist, dass sie in den Erzählungen weniger häufig und in den Verschriftungen häufig durch Genitivadjunkte ersetzt werden (vgl. auch Sowinski 1972: 128 nach Punkki-Roscher 1995: 26 f.). Dieses Verhalten muss wieder als Merkmal für das relativ starke Bemühen um literate Formen auch bei den Erzählungen interpretiert werden.

Bei den Genitivadjunkten besteht ein relativ großer Unterschied zwischen dem Anteil, den sie an allen NPs in den Erzählungen haben (0,22%), und dem Anteil in den Verschriftungen (1,06%) (siehe Abbildung 4-16). Dabei ist bemerkenswert, dass der Anteil in den Erzählungen sehr gering ist, so dass die Differenz zum Gebrauch in den Verschriftungen umso markanter wird. Dementsprechende beträgt der Anteil der Genitivadjunkte an allen komplexen NPs in den Erzählungen 2% und in den Verschriftungen 6%.

Partizipien

Der Anteil von NPs mit Partizipialattributen am Gesamtvorkommen der NPs ist sehr gering (siehe Abbildung 4-17): 0,14% in den Erzählungen und 0,53% in den Verschriftungen.

Die Differenz zwischen dem Gebrauch in den Erzählungen und in den Verschriftungen ist ebenfalls sehr gering, was darauf schließen lässt, dass es sich bei NPs mit einem Partizip als Attribut nicht nur um Markierungen literater Strukturen handelt, wie Weber (1994:154) annimmt, sondern dass sie zusätzlich sehr schwierig zu verarbeiten sind.

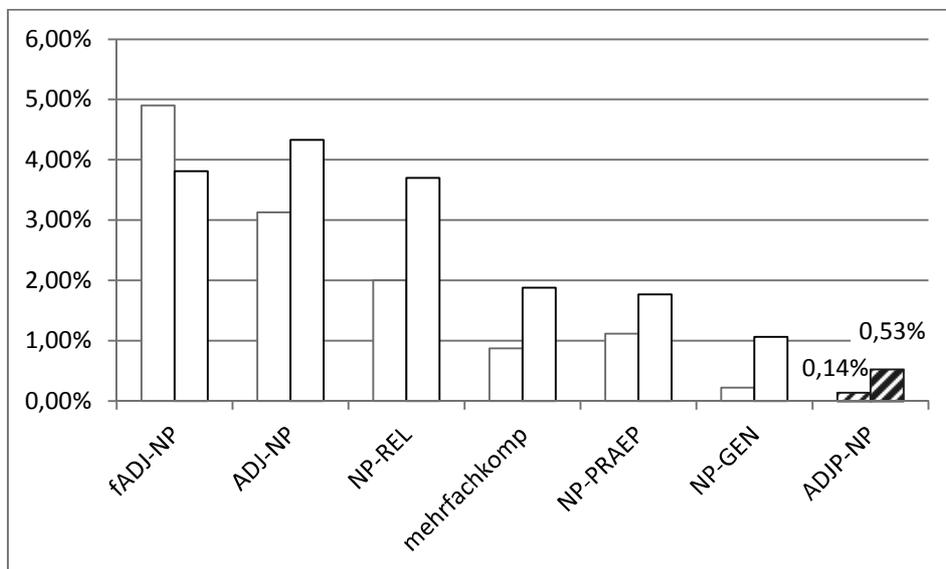


Abbildung 4-17: prozentualer Anteil der NPs mit Partizipialattribut an allen NPs

Ihr Gebrauch stellt eine starke Verdichtungsleistung dar, da sie Verben sind, die zunächst zum Partizip umgewandelt werden müssen, bevor sie als Attribut zu nutzen sind. Zwar werden sie formal als Adjektive betrachtet, wenn sie attributiv gebraucht werden, und damit zu den das Arbeitsgedächtnis am wenigsten strapazierenden Attributen gezählt, gemäß ihrer Erarbeitung fallen sie jedoch aus dieser Kategorie heraus, was ihr geringes Vorkommen erklären kann.

4.1.2.3.3 Zusammenfassung: quantitative und qualitative Kriterien

Die Beobachtungen im Gebrauch der verschiedenen Attribuierungsformen in allen Erzählungen und deren Verschriftungen werden abschließend noch einmal zusammengefasst, um daraus die Grundlage für die individualisierte Betrachtung des Gebrauchs der komplexen NPs bei den Schülern abzuleiten.

- Es werden signifikant mehr komplexe NPs in den Verschriftungen gebraucht als in den Erzählungen.
- Adjektive sind die häufigste Attribuierungsform, allerdings muss aufgrund ihrer Verteilung unterschieden werden zwischen formelhaften Adjektiven und „echten“ Adjektiven:
 - o Formelhafte Adjektive kommen in den Erzählungen häufiger vor als in den Verschriftungen. Dies wird als Hinweis darauf gedeutet, dass es sich bei NPs mit formelhaften Adjektiven um formal komplexe NPs handelt, die orat aufgrund ihrer Festigkeit jedoch recht einfach verarbeitet werden können. Außerdem haben sie eine geringere Type-Token-Ratio. Insofern werden diese Adjektive nicht als Verdichtungen eingeordnet, sondern als Kollokationen, und im Folgenden nicht als Attribute behandelt.
 - o „Echte“ Adjektive werden in den Verschriftungen mehr als in den Erzählungen gebraucht. Sie haben eine hohe Type-Token-Ratio. Als Begründung ist anzunehmen, dass sie, da sie in der Nominalklammer stehen, recht einfach im Kontextgedächtnis verarbeitet werden können.
- Relativadjunkte sind die am zweithäufigsten gebrauchte Attribuierungsform. Mittels Relativadjunkten kann das Rhema eingeführt werden – und das sowohl im Nachfeld als auch innerhalb der Verbklammer. In der Hypotaxe geübte Schüler können Relativadjunkte also recht einfach zum Ausbau von Nominalphrasen nutzen. Dass sie bereits häufig in den Erzählungen verwendet werden, kann ein Hinweis darauf sein, dass der Gebrauch von Hypotaxen von vielen beherrscht wird oder dass die Erzählungen als Nacherzählungen auf dem Weg des Ausbaus als bereits fortgeschritten zu verorten sind.
- Mehrfach komplexe NPs bezeichnen solche NPs, bei denen das Nomen zwei oder mehr Attribute hat. Innerhalb der in den mehrfach komplexen NPs gebrauchten Attribuierungsarten spiegelt sich der Gebrauch der Attribuierungsformen der gesamten Texte wider: In Erzählungen wird eher mehrfach innerhalb der Klammer attribuiert, in den Verschriftungen wird auch das Nachfeld ausgebaut. Außerdem ist der Gebrauch der einzelnen Attribuierungsformen ebenso verteilt wie in der Gesamtheit, Adjektivattribute kommen also am häufigsten vor, gefolgt von Relativadjunkten etc. Ihr häufiges Vorkommen kann im Sinne der Prämisse ein Hinweis darauf sein, dass auch hier formal komplexe Strukturen vorliegen, die jedoch relativ leicht zu verarbeiten sind.
- Die Präpositionaladjunkte stehen an vierter Stelle, gefolgt von den Genitivadjunkten an fünfter. Sie müssen zusammen betrachtet werden, da es sich bei beiden um Adjunkte handelt, die direkt auf den nominalen Kern folgen und somit äquivalent genutzt werden können. Von den Präpositionaladjunkten werden bereits viele in den Erzählungen verwendet und ihre Zahl erhöht sich noch in den Verschriftungen. Sie stellen eine relativ hohe Form der Verdichtung dar. Geniti-

vadjunkte finden sich nur wenig in den Erzählungen, dafür steigert sich ihr Gebrauch in den Verschriftungen. Diachron ist zu beobachten, dass Präpositionaladjunkte Genitivadjunkte immer mehr ersetzen, so dass der Gebrauch von Genitivadjunkten eher im Bereich der Schriftsprache vorzukommen scheint. Dieses spiegelt sich auch in der starken Zunahme des Gebrauchs in den Verschriftungen der Schüler wider.

- Von den Partizipialattributen gibt es nur wenige Belege. Auch wenn es sich bei ihnen um prädeterminierende Attribute handelt, sind sie doch den Merkmalen der sehr starken Verdichtung zuzuordnen, denn bei Partizipialen handelt es sich um Verben, die zunächst zu einem Partizip und dann zu einem Attribut umgeformt werden müssen, was eine starke Beanspruchung der Verarbeitungskapazität darstellt.

4.1.2.4 Komplexitätsstufen der Attribution

Die Prämisse für die Interpretation der Ergebnisse lautet: die Häufigkeit des Gebrauchs in Erzählungen und Verschriftungen wird als Kriterium für die Komplexität angesehen. Das häufigere Vorkommen von Attribuierungen in den Verschriftungen als in den Erzählungen wird als Beleg gewertet, dass komplexe NPs Merkmale literater Strukturen sind. Außerdem werden die Attribuierungen, von denen sich am wenigsten in den Erzählungen finden lassen, als die am schwierigsten zu verarbeitenden betrachtet, ergo als im Ausbau literater Strukturen weit oben angesiedelt, während die, die sich am häufigsten in den Erzählungen finden, als die am leichtesten zu verarbeitenden betrachtet werden, ergo als weniger literat.

Es hat sich ergeben, dass zwei Kriterien für den Grad der Komplexität identifiziert werden konnten: die Quantität und die Qualität. Zunächst kommt es also darauf an, wie viele komplexe NPs gebraucht werden, darüber hinaus jedoch vor allem, welche Art der Attribution verwendet wird. Im Sinne der Prämisse ergibt sich also eine Skala (siehe Abbildung 4-18).

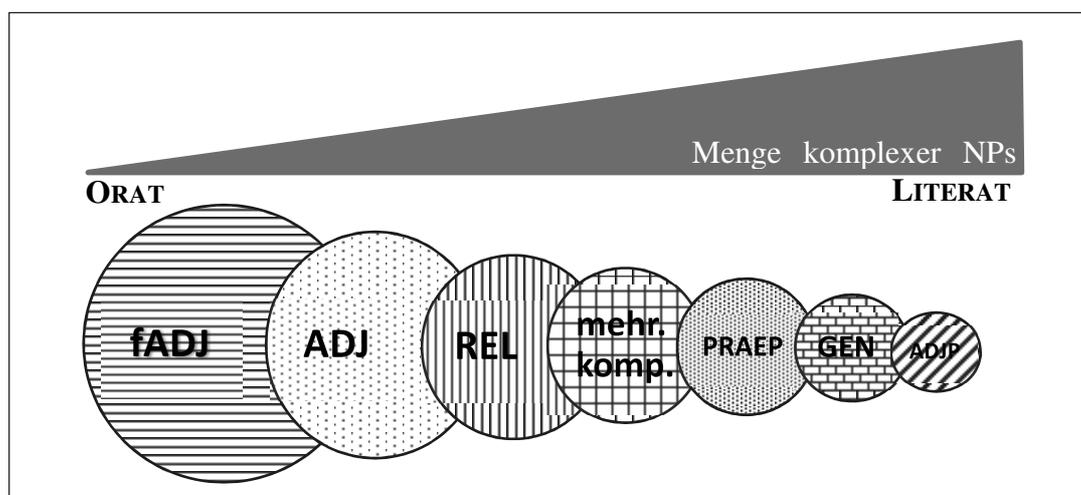


Abbildung 4-18: Kriterien für den Grad der Komplexität

4.2 Übertragung des Gebrauchs komplexer NPs zur Bestimmung des Ausbaus literater Strukturen in ein Kategorienmodell

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse ein statistisches Instrumentarium entwickelt und angewandt, das den Gebrauch komplexer NPs in Erzählungen und Verschriftungen als Merkmal für literates Wissen skalierbar macht. Die Resultate werden mit Faktoren der Beschreibung von untersuchungsrelevanten Schülermerkmalen wie Leseverhalten und Merkmalen der familiären Situation korreliert, um Kategorisierungen vornehmen zu können, die generelle Betrachtungen über den Stand sprachlicher Kompetenzen entsprechend den vorliegenden Daten ermöglichen.

Um Aussagen über den Stand des Ausbaus literater Strukturen bei den einzelnen Schülern unter Nutzung korpuslinguistischer Methoden machen zu können, ist es notwendig, die durch die Analyse des Gebrauchs von komplexen NPs gewonnenen Resultate in einem Punktesystem zusammenzuführen, das den individuellen Gebrauch von komplexen NPs jedes Schülers in Relation zur Gesamtheit beschreiben kann. Zunächst wird das Instrumentarium erläutert, um anschließend die Quantifizierung der individuellen Schülerbeschreibungen durch ein Punktesystem darstellen zu können. Es dient als Grundlage für die Bearbeitung der in der Haupthypothese formulierten theoretischen Annahmen zur Registerkontrolle. Durch eine Kategorienbildung, die so ermöglicht wird, entsteht ein Modell, das als Basis für die Überprüfung der weiteren Hypothesen genutzt werden kann: Die Analysen ermöglichen die Zuordnung der sprachbezogenen Resultate zum Gebrauch komplexer NPs zu Merkmalen der Schüler der drei Gruppen Monolinguale, Bildungsinländer und Seiteneinsteiger sowie deren Zugehörigkeit zu den einzelnen Schulformen.

4.2.1 Erstellung eines Punktesystems

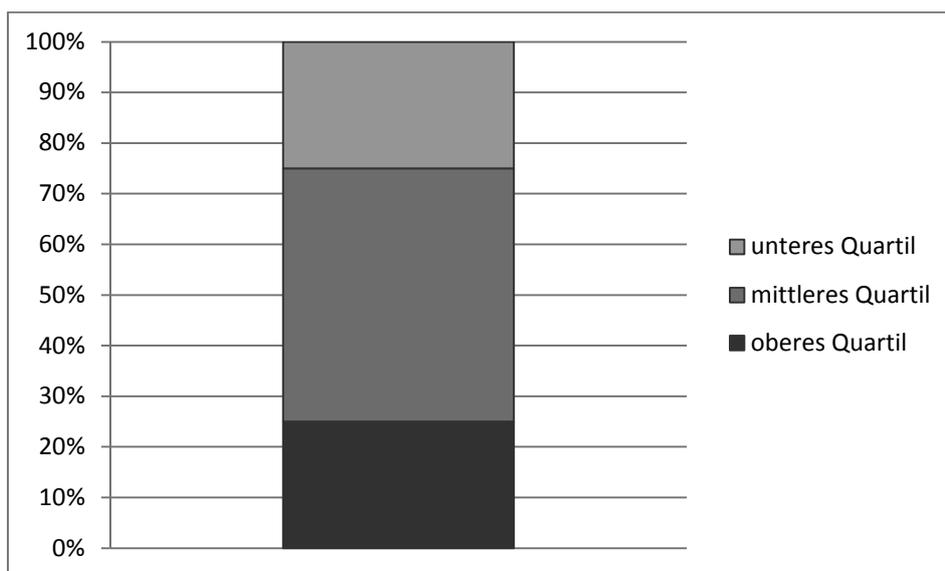


Abbildung 4-19: Einteilung der Quartile

Die dargestellte Analyse des Vorkommens komplexer NPs in quantitativer und qualitativer Hinsicht hat gezeigt, dass zum einen im Geschriebenen mehr komplexe NPs gebraucht werden als im Gesprochenen und dass zum anderen Adjektive die am häu-

figsten vorkommende Gruppe der Attribuierungen darstellen, gefolgt von Relativadjunkten, mehrfach komplexen Attributen, Präpositionaladjunkten, Genitivadjunkten und Partizipialen. Die Analysen führten zur Bildung eines hierarchisierenden Modells. Dieses wurde dem Kontinuum, das zwischen den Polen *orat* und *literat* aufgespannt wird, zugeordnet. Die Skala der Attribuierung, die so darstellbar wurde, dient im Folgenden als Matrix für die individualisierte Beschreibung des Aufbaus von literatem Wissen.

Eine Übertragung in ein Modell erfordert, dass der Gebrauch komplexer NPs für jeden Text in einer einzigen Zahl abbildet wird. Auf diese Weise wird der Vergleich des Gebrauchs von komplexen NPs im Gesprochenen und Geschriebenen ermöglicht, der Aussagen zu dem entsprechend zu konstruierenden Leistungsstand jedes Schülers ermöglicht. Da Vergleiche angestrebt werden, wurde die Errechnung der individuellen Zahl auf Basis einer Zuordnung zu den Daten des gesamten Korpus vorgenommen.

Die Errechnung einer Punktzahl, in der beide Kriterien Quantität und Qualität für den Gebrauch komplexer NPs abgebildet werden können, beruht auf der Einteilung der Werte in Quartile (vgl. Prenzel/Baumert 2005). Bei Quartilen handelt es sich um spezielle Quantile, die ein Lagemaß in der Statistik darstellen. Durch die Errechnung der Quantile wird die Verteilung einer Variablen in mehrere Abschnitte dargestellt, so dass Aussagen darüber getroffen werden können, ob ein bestimmter Wert innerhalb der Verteilung über oder unter einem errechneten Quantil liegt. Quartile, also Viertelwerte, sind die in der Statistik die am häufigsten verwendete Form von Quantilen (vgl. Gries 2008: 121).

Der Median teilt die Werte in zwei gleich große Teile, die beide in wiederum ebenfalls gleich große Quartile geteilt werden. Die Quartile werden unterteilt in das obere Quartil, das die obersten 25% der Werte umfasst, das mittlere Quartil, das die mittleren 50% der Werte umfasst, und das unterste Quartil, das die untersten 25% der Werte umfasst (siehe Abbildung 4-19). Die Differenz zwischen dem unteren und dem oberen Quartil wird als Quartilsabstand bezeichnet und umfasst deshalb 50%. Somit wird ermöglicht, die Werte der Schüler auf Basis des sprachlichen Verhaltens der Gesamtheit einzuordnen.

Zunächst werden also die drei Quartile auf Basis der normalisierten Zahlen für das Kriterium Quantität, also die Menge der komplexen NPs aller Schüler sowohl für die Erzählung als auch für deren Verschriftung und anschließend für das Kriterium Qualität, also für die jeweiligen Attribuierungsarten berechnet. Bei dieser Berechnung wurden Kollokationen aus den dargestellten Gründen nicht berücksichtigt.

Das Punktesystem baut sich folgendermaßen auf: Es wird eine dreistellige Zahl für jeden Schüler ermittelt (z. B. 264, siehe Tabelle 3-3), die sich aus drei verschiedenen Variablen zusammensetzt: Je nach dem, in welches Quartil die Leistungen der Schüler pro Kriterium einzuordnen sind, erhalten sie eine entsprechend verschiedene Punktzahl (siehe Abbildung 4-20). Für das Kriterium Quantität bekommen sie Hunderterwerte, also 100 Punkte, wenn ihr Gebrauch sich in das untere Quartil einordnen lässt, 200 für das mittlere Quartil und 300 für das obere Quartil. Für das Kriterium Qualität, das die verschiedenen Attribuierungsarten umfasst, werden pro Attribuierungsart zunächst verschiedene Punkte im Zehnerbereich vergeben: Da z.B. Attribute auf der Skala der Komplexität als wenig komplex gelten, gibt es hier 1, 5 oder 9 Punkte, für Relativadjunkte hingegen 11, 15 oder 19 Punkte etc. und für Partizipien 51, 55 oder 59 Punkte, da sie als sehr komplex eingestuft wurden.

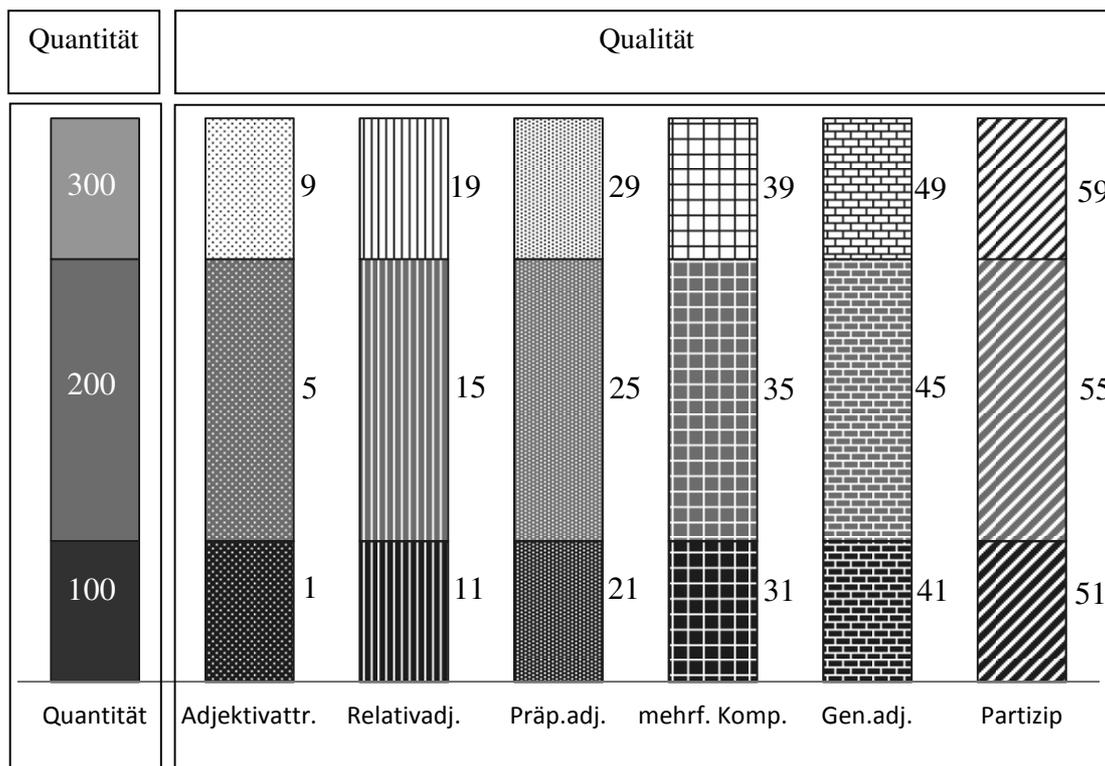


Abbildung 4-20: Übersicht über die zu erreichenden Punkte pro Kriterium pro Quartil

Während die Zahlen im Zehnerbereich für die Attribuierungsart stehen (z.B. 10+(1, 5, 9)) für Relativadjunkte, 50+(1, 5, 9)) für Partizipiale), stehen die Zahlen im Einserbereich (1, 5 bzw. 9) für das Quartil des jeweiligen Attributs: 19 Punkte erreicht z.B. ein Schüler, dessen Gebrauch bei den Relativadjunkten in das oberste Quartil einzuordnen ist, 55 Punkte, wenn der Gebrauch bei den Partizipialen in das mittlere Quartil einzuordnen ist etc.

Tabelle 4-5: Darstellung des Punktevergabe am Beispiel von Emma

<i>ERZ</i>	<i>Punkte Beispiel Emma</i>	<i>VER</i>	<i>Punkte Beispiel Emma</i>
<i>Kriterium Quantität</i>	200	<i>Kriterium Quantität</i>	300
<i>Kriterium Qualität</i>		<i>Kriterium Qualität</i>	
Adjektivattribut		Adjektivattribut	09
Relativadjunkt	15	Relativadjunkt	
mehrfach komp.		Präp.adjunkt	29
Präp.adjunkt		mehrfach komp.	35
Genitivadjunkt	49	Genitivadjunkt	49
Partizip		Partizip	59
Summe	264		481

Die Punkte für die verschiedenen Attribuierungsarten werden zusammengerechnet (wobei null Punkte anzeigen, dass gar kein Attribut gebraucht wurde). Dann werden sie mit den Punkten für die Quantität aus dem Hunderterbereich addiert. So ergibt sich eine dreistellige Zahl. Das Beispiel in Tabelle 4-5 zeigt, wie das Punktesystem bei Schülerin Emma angewendet werden kann.

Da die einzelnen Attribuierungsarten sich in ihrer Abstufung annähernd linear zueinander verhalten, d.h., die Abstände jeweils um fast den gleichen Wert abnehmen, erfolgte die Punktvergabe ebenfalls in äquidistanten Abständen (in 10er-Schritten), so dass die Punktezahlen – gemäß den Quartilen – zwischen 1 und 59 liegen (siehe Abbildung 4-21).

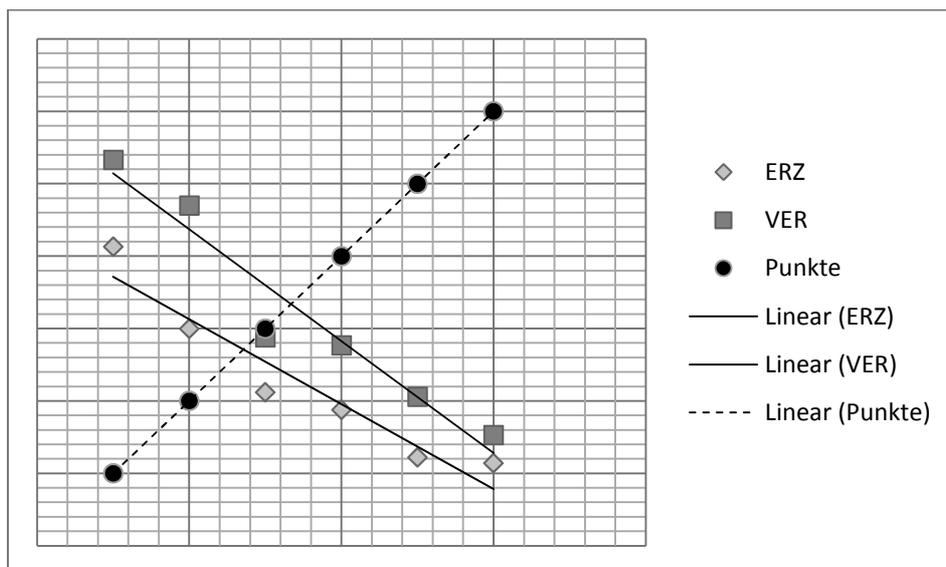


Abbildung 4-21: Linearität in den prozentualen Anteilen der Attribuierungsarten an allen NPs (gerade Linie) und dem Punkteabstand (gestrichelte Linie)

Aufgrund dessen, dass die Reihenfolge der Ränge der Komplexität in Erzählungen und Verschriftungen jedoch in ihrer Abfolge unterschiedlich ist (mehrfach komplexe NPs und Präpositionen sind bei Erzählungen und Verschriftungen vertauscht), ist dies auch im Wertesystem abgebildet, so dass die Punkte dementsprechend anders verteilt wurden. Tabelle 4-6 gibt eine Übersicht über das Punktesystem.

Jede Quantifizierung ist problematisch. Die Problematik entsteht hier dadurch, dass bereits ein geringer Mehrgebrauch einer komplexen Attribuierungsart eine viel höhere Punktzahl generieren kann. Deshalb wurde die Punktvergaben auf Basis der Zuordnung zu den unterschiedlichen Quartilen vorgenommen und zudem durch die Abstufung im 10er-Bereich die Möglichkeit konstruiert, trotz eines geringen Gebrauchs komplexer Attribuierungen dennoch eine höhere Punktzahl erreichen zu können. Außerdem sind die Quartile innerhalb der verschiedenen Attribuierungen mit 1, 5 und 9 weniger groß als die 10er oder 100er Schritte, so dass durch die Zuordnung in die jeweiligen Quartile für die Nutzung der Attribuierungsarten kein allzu großer Punktunterschied entsteht.

Der Vorteil des Wertungssystems, bei dem die Punkte auf Basis der Einteilung in Quartile vergeben werden, ist, dass eine individuelle Einordnung immer im Vergleich zur Gesamtheit erfolgt: Die Basis für das Wertungssystem sind alle Daten, die aus den Texten errechnet werden. So können die jeweiligen Werte der Erzählungen und Verschriftungen unter Berücksichtigung der beiden Kriterien Quantität und Qualität mit

dem gleichen System bewertet wurden, obwohl unterschiedliche Gesamtmen- gen zu- grunde liegen, da die Punkteverteilung auf den jeweiligen Grundgesamtheiten basiert und diese zusammenführt.

Tabelle 4-6: Übersicht über die Punkte in den Quartilen bei Erzählung und Verschriftung

<i>ERZ</i>	<i>VER</i>	<i>Oberes Quar- til (25%)</i>	<i>Mittleres Quartil (50%)</i>	<i>Unteres Quar- til (25%)</i>
Quantität	Quantität	100	200	300
Qualität:	Qualität:			
Adjektivattr.	Adjektivattr.	01	05	09
Relativadjunkt	Relativadjunkt	11	15	19
Präp.adjunkt	mehrfach komp.	21	25	29
mehrfach komp.	Präp.adjunkt	31	35	39
Genitivadjunkt	Genitivadjunkt	41	45	49
Partizip	Partizip	51	55	59

Der Vergleich der Punkte für Erzählung und Verschriftung zeigt Unterschiede im Gebrauch der NPs in Erzählungen und Verschriftungen, so dass sich aufgrund dieses Vergleichs fünf Kategorien bilden lassen (siehe Tabelle 4-7).

Tabelle 4-7: Empirisch beobachtbare Gruppen mit unterschiedliche Gebrauch in Erzählung und Verschriftung

	<i>ERZ</i>	<i>VER</i>
Schüler, die in beiden Texten eine hohe Punktzahl haben	+	+
Schüler, die in beiden Texten eine niedrige Punktzahl haben	-	-
Schüler, die in beiden Texten sehr wenig oder gar keine Punk- te haben	0	0
Schüler, die in ihren Verschriftungen eine höhere Punktzahl als in ihren Erzählungen haben	-	+
Schüler, die in ihren Erzählungen eine höhere Punktzahl als in ihren Verschriftungen haben	+	-

Mit Hilfe der Punkte, die nun für jeden Schüler errechnet werden konnten, kön- nen die Werte für die Erzählungen und Verschriftungen direkt miteinander verglichen werden (siehe Tabelle 4-8).

Tabelle 4-8 Übersicht über die Punkte der Schüler in Erzählung und Verschriftung

<i>Name</i>	<i>ERZ</i>	<i>VER</i>
50cent	209	353
Anka	293	139
Anna	0	0
Art	0	319
Crysis	226	284
Dr. B. Kloppt	447	404
Dr.B. Hindert	328	353
Emma	264	481
G-Man	363	224
Hanf-Gärtner	0	308
Helge	325	298
Hello Kitty	353	0
Honey	0	250
Kasah	244	280
Katharina	328	437
King	0	0
Lia	436	418
Löckhen	263	312
Mia	280	333
Miami	396	357
Molly	0	105
Nelly	205	312
Nero	234	263
Nino	245	284
Olga	0	105
Petja	0	0
Primavera	441	333
Rana	220	219
Tally	253	392
Vika	215	160
Viktoria	284	357

4.2.2 Modell struktureller Kategorien des Ausbaus

Zur Überprüfung der Hypothesen wird ein weiteres Modell konstruiert, in dem die Ergebnisse der empirischen Analyse und die theoretische Modellierung für ihre Auswertung zusammengebracht werden können. Es hat die Funktion einer Typologie. Dazu werden die Kategorien, die sich rechnerisch auf empirischer Basis bilden lassen (siehe Tabelle 4-8) auf Grundlage der deduktiven Ableitung, die sich aus der Haupthypothese ergeben hat, interpretiert.

4.2.2.1 Hypothese Registervariation

Die Haupthypothese, die sich aus soziolinguistischen Theorien ableitet, besagt, dass das Wissen über die Registerdifferenzen die Voraussetzung für den Gebrauch literater Strukturen ist. Der Erwerb dieses Wissens wird begünstigt durch die Qualität der Horizonte (vgl. Maas 2008: 265) für die Sprachentwicklung, die das Wissen über die Registervariation ermöglichen. Ihre Überprüfung geschieht vor folgendem Hintergrund:

Tabelle 4-9: theoretisch ableitbare Kategorien bei den empirisch beobachtbaren Gebrauchgruppen

	<i>ERZ</i>	<i>VER</i>	<i>Kategorie</i>
Schüler, die in beiden Texten eine hohe Punktzahl haben	+	+	literat
Schüler, die in beiden Texten eine niedrige Punktzahl haben	-	-	
Schüler, die in beiden Texten sehr wenig oder gar keine Punkte haben	0	0	orat
Schüler, die in ihren Verschriftungen eine höhere Punktzahl als in ihren Erzählungen haben	-	+	Ausbau
Schüler, die in ihren Erzählungen eine höhere Punktzahl als in ihren Verschriftungen haben	+	-	

Entsprechend den bisherigen Darstellungen der Spanne des Ausbaus zwischen den Polen literat und orat lassen sich fünf Gruppen bilden, von denen die ersten drei aufgrund der theoretischen Überlegungen zu erwarten waren, die letzten beiden jedoch erst aufgrund der empirischen Befunde beschreibbar sind (siehe Tabelle 4-9):

- Die Gruppe der Schüler, die in beiden Texten eine hohe Punktzahl haben, weil sie in beiden Texten viele komplexe NPs und/oder als komplex einzuordnende Attribuierungsarten gebraucht haben. Sie sind als „LITERAT“ zu bezeichnen.
- Die Gruppe der Schüler, die in beiden Textsorten gar keine oder sehr wenige Punkte haben, weil sie sehr wenige oder gar keine komplexe NPs gebildet haben. Sie sind als „ORAT“ zu bezeichnen.
- Die Gruppe der Schüler, die in ihren Verschriftungen eine höhere Punktzahl als in ihren Erzählungen haben, weil sie in den Verschriftungen mehr komplexe NPs und/oder mehr als komplex einzuordnende Attribuierungsarten gebraucht haben. Sie verfügen ebenfalls über literates Wissen und zeigen zugleich die Fähigkeit zur Registervariation. Diese Gruppe ist als „AUSBAU“ zu bezeichnen.

Tabelle 4-10: Zuordnung der Schüler zu den Kategorien

	<i>ERZ</i>	<i>VER</i>	<i>abs. Diff.</i>	<i>Kategorie</i>
Emma	264	481	217	Ausbau
50cent	209	353	144	Ausbau
Tally	253	392	139	Ausbau
Katharina	328	437	109	Ausbau
Nelly	205	312	107	Ausbau
Art	0	319	319	Ausbau
Hanf-Gärtner	0	308	308	Ausbau
Honey	0	250	250	Ausbau
Lia	436	418	-18	literat
Dr. B. Kloppt	447	404	-43	literat
Miami	396	357	-39	literat
Viktoria	284	357	73	literat
Dr.B. Hindert	328	353	25	literat
Mia	280	333	53	literat
Löckhen	263	312	49	literat
Nino	245	284	39	Beginn
Crysis	226	284	58	Beginn
Kasah	244	280	36	Beginn
Nero	234	263	29	Beginn
Rana	220	219	-1	Beginn
Molly	0	105	105	orat
Olga	0	105	105	orat
Anna	0	0	0	orat
King	0	0	0	orat
Petja	0	0	0	orat
Helge	325	298	-27	Abnahme
Vika	215	160	-55	Abnahme
Primavera	441	333	-108	Abnahme
G-Man	363	224	-139	Abnahme
Anka	293	139	-154	Abnahme
Hello Kitty	353	0	-353	Abnahme

Darüber hinaus lassen sich aus den Daten zwei weitere Kategorien ableiten:

1. Die Gruppe der Schüler mit einer niedrigen Punktzahl in beiden Texten, die den geringen Gebrauch von komplexen NPs und von komplex eingeordneten Attribuierungsarten zeigen, ist als „BEGINN“ zu bezeichnen.
2. Die Gruppe der Schüler, die in ihren Erzählungen eine höhere Punktzahl haben als in ihren Verschriftungen, da sie in ihren Erzählungen mehr NPs und mehr als komplex eingeordnete Attribuierungsarten gebraucht haben als in den Verschriftungen, wird als „ABNAHME“ bezeichnet.

Während die drei zuerst genannten Gruppen Bezeichnungen erhalten, die sich auf die empirischen Daten beziehen, erhalten die beiden letztgenannten eine interpretierende Bezeichnung: Die erste der beiden letzten Kategorien wird „BEGINN“ benannt, da die Daten auf die Möglichkeit schließen lassen, dass die Schüler sich in einem Stadium befinden, in dem sie anfangen, literate Strukturen zu erwerben. Die Bezeichnung der zweiten Kategorie „ABNAHME“ hebt darauf ab, dass die Verschriftungen keine Weiterentwicklungen dokumentieren, weil sie weniger komplexe NPs und weniger komplexe Attribuierungen enthalten als die Erzählung. Die Auffälligkeit der Kategorie „BEGINN“ ist darin zu sehen, dass die Schüler zwar komplexe NPs verwenden, jedoch – relativ gesehen – nur wenige, und zudem in beiden Textsorten eine ähnliche Anzahl. Sie zeigen bereits die Fähigkeit zum Gebrauch literater Strukturen, aber in weitaus geringerem Maße als andere. Es ist daher anzunehmen, dass sie sich am Anfang des Erwerbs befinden. Die Kategorie „ABNAHME“ widerspricht den in der Hypothese formulierten Erwartungen, die von einer Zunahme komplexer NPs in der Verschriftung ausgehen und ihr Vorkommen ist daher unerwartet.

In Tabelle 4-10 ist dargestellt, wie die einzelnen Schüler anhand der Punktezuweisung den Kategorien zuzuordnen sind. Dazu sind die Punkte angegeben, die die einzelnen Schüler einmal in den Erzählungen und dann in den Verschriftungen erhalten haben, sowie die Differenz zwischen den beiden Zahlen. Da die Registervariation als primäres Merkmal, aus dem auf literates Wissen geschlossen werden kann, gilt, wurde der Wert der Differenz als weitere Grundlage für die Einordnung hinzugezogen. Aufgrund der Punktevergabe in den Erzählungen, den Verschriftungen und unter Berücksichtigung der Differenz wurden wieder die Quartile gebildet.

Die Einteilung der Schüler nach ihren Punktezahlen lässt sie in folgender Weise den fünf Kategorien zuordnen (siehe Tabelle 4-10):

- Alle Schüler, die bei der Differenz im obersten Quartil zu finden sind, werden in der Kategorie zusammengefasst, die „AUSBAU“ genannt wird.
- Alle Schüler, deren Punktzahl sowohl in ihrer Erzählung als auch in ihren Verschriftungen in den beiden Quartilen über dem Median liegt, werden in der Kategorie zusammengefasst, die „LITERAT“ genannt wird.
- Alle Schüler, deren Punktzahl in Erzählung und Verschriftung in den beiden mittleren Quartilen liegt, werden in der Kategorie zusammengefasst, die „BEGINN“ genannt wird.
- Alle Schüler, deren Punktzahl in Erzählung und Verschriftung im unteren Quartil oder bei Null liegt, werden in einer Kategorie zusammengefasst, die „ORAT“ genannt wird.

- Alle Schüler, deren Punktzahl in der Differenz aufgrund des negativen Wertes, der aus höheren Punkten in der Erzählung und den niedrigeren in der Verschriftung resultiert, im unteren Quartil liegen, werden in der Kategorie zusammengefasst, die „ABNAHME“ genannt wird.

Die Zuordnung der Punkte zu den Kategorien zeigt, dass es an einigen Stellen Schnittmengen gibt, so dass die Übergänge zwischen den Kategorien fließend verlaufen. So wird gerade in der Kategorie LITERAT deutlich, dass lediglich aufgrund von leicht höheren Punkten eine Zuordnung in diese Kategorie und nicht zur Kategorie BEGINN erfolgt ist. In der Kategorie AUSBAU sind Schüler zu finden, die in ihren Erzählungen keine komplexen NPs gebraucht haben, jedoch sehr viele in den Verschriftungen. Ebenfalls befinden sich hier Schüler, deren Gebrauch der NPs sie in den Erzählungen in das oberste Quartil einordnen lässt, die dennoch eine große negative Differenz zu den Verschriftungen haben. Trotz dieser offenen Ränder erlaubt das Modell eine Zuordnung der Schüler zu den einzelnen Gruppen und bietet damit eine Grundlage für weitere Korrelationen.

4.2.2.2 Sozioökonomische Faktoren in Kategorien

Theorien zum Sprachausbau gehen davon aus, dass die Qualität der Horizonte entscheidenden Einfluss darauf hat, ob Registerdifferenzen kennengelernt und mit ihnen eine Potenzierung der Ressourcen zur Symbolisierung erworben werden können. Die Qualität der Horizonte wird von verschiedenen Faktoren wie dem Zugang zu literater Kultur gemäß sozialer Situationen, die ein frühes Kennenlernen von Registerdifferenzen ermöglichen kann, bestimmt.

Spätestens seit den Untersuchungen von Bernstein ist bekannt, dass sprachliche Differenzen sich mit den Faktoren, die soziale Differenzen beschreiben lassen, übereinstimmen (vgl. Kap. 2.1.1). Neuere Untersuchungen zur Beschreibung dieser Faktoren und ihren Auswirkungen auf Bildungsfragen nehmen diese Korrelationen aktuell wieder auf (vgl. z. B. Artelt/Baumert et. al. 2004; Prenzel/Baumert et al. 2005; Verhoeven/Elbro et al. 2002; Uhlig/Solga/Schupp 2009; Müller 2012). Die Studie von Artelt, Baumert et. al. (2004), die auf Basis der PISA-Daten von 2000 entstanden ist und analysiert, welche Faktoren die Merkmale erfolgreicher und erfolgloser Schülerpersönlichkeiten bestimmen, hat gezeigt, dass das Leseverhalten, das im Zentrum der Untersuchung steht, mit einer positiven Haltung zum Lernen korreliert (vgl. z. B. Artelt, Baumert et. al. 2004: 81). Das generelle Lernverhalten wiederum korreliert mit einem starken Selbstwirksamkeitsgefühl und dieses steht in aller Regel in einem engen Kontext mit der sozialen Herkunft. Aus diesem Grunde ist sie ein wesentlicher Faktor für schulisches Lernen und damit für Studien, die dieses untersuchen.

Zahlreiche Untersuchungen belegen die Problematik, Sozialdaten aus Schülerinterviews zu erheben (vgl. z.B. Prenzel/ Baumert et. al. 2005). So war es in der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, von allen Schülern Auskunft über die Schulabschlüsse ihrer Eltern zu erhalten. Bei den russischsprachigen Schülern kam oft Unwissen über das russische Schulsystem, in dem ihre Eltern ausgebildet waren, hinzu. Aus diesem Grunde sind die folgenden Daten teilweise unter Vorbehalt als reliabel für eine soziale Kategorisierung der Familien zu sehen.

Auf deren Bedeutung weist eine WZB-Studie hin (Uhlig/Solga/Schupp 2009), die die Auswirkungen familiärer Kommunikationsstrukturen auf die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur und damit auch für *underachievement* bei den Bildungschancen untersucht. Diese Bezeichnung *underachievement* umfasst das Phänomen, dass schulische Leistungen von Schülern hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, die ihre kognitiven Fähigkeiten, die sie in Tests zeigen, vermuten lassen (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009: 9), *overachievement* hingegen bedeutet entsprechend, dass höhere Bildungschancen gesucht werden, als die kognitiven Fähigkeiten entsprechend erwarten lassen.

In der Studie von Uhlig, Solga, Schupp wird das Vorkommen von *under-* und *overachievement* in verschiedenen sozialen Schichten untersucht. Dabei wird angenommen, dass spezifische Persönlichkeitsmerkmale Einfluss auf die Wahrnehmung von Bildungschancen haben (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009: 7). Für die Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale haben sich unterschiedliche Erziehungsmodelle als stark prägend gezeigt: So wird in Familien mit hohem Bildungsniveau (Akademiker) häufiger mit den Kindern gesprochen, ihnen wird ihre Umwelt erklärt, sie werden zum Fragen ermutigt, es werden regelmäßige gemeinsame Unternehmungen durchgeführt und es wird auf kulturelle Praktiken wie Lesen hohen Wert gelegt. In Familien, in denen die Eltern in Beschäftigungsverhältnissen sind, wo sie wenig selbstständige Arbeiten ausführen, werden die Kinder eher auf ebenfalls autoritär geprägte Arbeitsverhältnisse vorbereitet und weniger dazu ermuntert, Fragen zu stellen und Dinge in Frage zu stellen oder zu diskutieren (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009: 16 f.).

Diese Resultate bestätigen Studien von Verhoeven (1994, 2002), die auf die Beschreibungen der Bedeutung des „kulturellen Kapitals“ durch Bourdieu (Bourdieu 1994) zurückgehen. Er belegt vielfach, wie das vorgelebte Verhalten durch die Kinder „habitualisiert“ wird. In schulischen Kontexten machen sich insbesondere schichtenspezifische Merkmale des Habitus dann bemerkbar, wenn Lehrer einer anderen Schicht angehören als die Schüler und daher ein Verhalten von ihnen valorisiert wird, das ihrem eigenen ähnelt (vgl. auch Uhlig/Solga/Schupp 2009: 15).

Die Studie zum *underachievement* bestätigt die Resultate von PISA (vgl. 2009) und IGLU (vgl. Prenzel/Baumert 2005) bezogen auf Beobachtungen zum *under-* und *overachievement*: Auf Basis von Daten des Sozioökonomischen Panels können Uhlig, Solga, Schupp belegen, dass Jugendliche, die ein höheres *underachievement*-Risiko haben, also trotz relativ ausgebauter kognitiver Fähigkeiten keine entsprechenden Schulformen besuchen, nahezu durchgängig aus Familien ohne akademischen Bildungshintergrund stammen. So besuchen sie häufiger die Realschule, obwohl ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre Schulleistungen denen von Gymnasiasten entsprechen (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009: 32). Da, wie gesagt, der Registererwerb als Teil des Spracherwerbs Folge des differenten Sprachangebots der jeweiligen unterschiedlich sozialisierenden Umgebung einerseits und der schulischen Lehre andererseits ist, erhalten beide Faktoren in dieser Untersuchung eine entsprechende Bedeutung.

4.2.2.2.1 Zum Vorgehen

Die aufgrund des Gebrauchs komplexer NPs in Erzählungen und Verschriftungen erarbeiteten sprachstrukturellen Kategorien werden mit Daten zum Leseverhalten und der familiären Situation in dem Maße korreliert, wie es die Untersuchungsergebnis-

se zulassen. Diese Daten wurden aus den Interviews generiert, indem die Antworten auf die Fragen codiert und kategorisiert wurden. Die Daten, die zu Leseverhalten, familiären und soziokulturellen Hintergründen abgefragt und codiert werden konnten, werden auf die verschiedenen sprachstrukturellen Kategorien bezogen. Sie werden in Streudiagrammen dargestellt, die die Antworten auf einer metrischen Skala in den einzelnen Kategorien für jeden Schüler abbilden. Diese Korrelationen werden anschließend beschrieben und mit Antworten aus den Interviews qualitativ unterlegt³⁹. Die Werte „sehr oft“ bzw. „kaum“ oder „wenige“ sind aus den Antworten der Schüler in den Interviews generiert worden.

4.2.2.2 Leseverhalten

Die Aussagen zum Leseverhalten ergaben, dass einer großen Gruppe der Schüler – und nach deren Aussagen: auch der Eltern – der Einfluss des Lesens auf das sprachliche Können, die „Ausdrucksfähigkeit“, bekannt ist. So gaben einige Schüler an, anzunehmen, dass sie durch häufiges Lesen ihre Deutschnote verbessern könnten. Einige berichteten von einem „Zwang“ seitens ihrer Eltern zum häufigen Lesen. Ein Beleg für diese positive Haltung der Familien dem Lesen gegenüber ist die Tatsache, dass viele Schüler Texte angeben konnten, die sie bereits gelesen hatten, benennen konnten, von wem die Leseempfehlungen kamen und bevorzugte Lesezeiten angeben konnten.

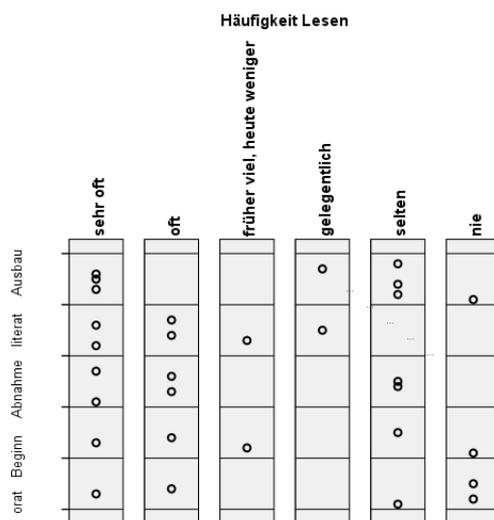


Abbildung 4-22: Übersicht über die Häufigkeit des Lesen pro Kategorie

Die Übersicht zum Leseverhalten zeigt (siehe Abbildung 4-22), welche Zuordnungen sich aus den Antworten generieren lassen, und die Verteilung auf die unterschiedlichen Schülergruppen. Die meisten Schüler gaben an, „sehr oft“, die wenigsten „selten“ zu lesen. In der Kategorie LITERAT stimmt das Ergebnis mit den Erwartungen überein, weniger jedoch im AUSBAU, wo der nur wenige sich als Vielleser bezeichneten.

³⁹ Es wäre zwar möglich, Korrelationskoeffizienten zu errechnen, über die der Grad der Korrelation ausgedrückt werden und darüber hinaus die Signifikanz des Zusammenhangs ausgedrückt werden könnte, jedoch wäre eine Berechnung für die vorliegenden Daten nicht möglich gewesen, da die Variablen unterschiedlich skaliert sind: Die Werte für z.B. eine Variable wie „Spaß am Lesen“ ist gemäß den Schulnoten von 1 („sehr gerne“) bis 5 („gar nicht“) skaliert, also die kleinste Zahl bezeichnet die höchste Wertung, die Werte für die Variable der Kategorie nach dem genau umgekehrten Prinzip, der höchste Wert ist in der obersten Kategorie.

In den beiden unteren Kategorien ist ebenfalls unerwartet, dass fast die Hälfte der Schüler sich zu den Viellesern zählt.

Die Angaben auf die Fragen nach der Lesemotivation (wie viel „Spaß“ ihnen das Lesen bereite), korrelieren hoch mit den Angaben für die Häufigkeit des Lesens (siehe Abbildung 4-23): die meisten gaben an, „sehr gerne“ oder „gerne“ zu lesen. Negative Antworten zum Lesegenuss fanden sich vorwiegend in der untersten Kategorie, allerdings auch in den beiden oberen. Als Ergänzung der Angaben zum privaten Umgang mit Geschriebenen sind die Antworten auf die Fragen nach dem selbständigen Schreiben zu sehen.

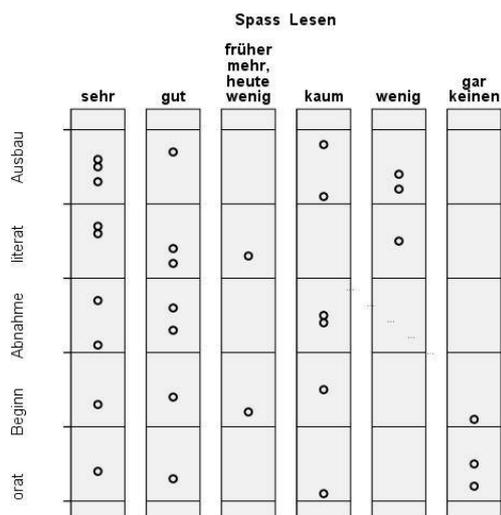


Abbildung 4-23: Übersicht über den Spaß am Lesen pro Kategorie

Aufschlussreich für ihren Zugang zur Schreibtätigkeit ist die Tatsache, dass sechs Schüler zwischen „Schreiben“ und „Tippen“ unterschieden. Auf Nachfrage wurde deutlich, dass sie den Computer zum Chatten oder für Foreneinträge benutzten, das „Tippen“ am Computer also mit dem informellen Register in Verbindung bringen. „Schreiben“ ist für sie hingegen die Tätigkeit, die sie mit dem Füller in der Schule ausführen, sie ist für sie damit an ein anderes Register gebunden (drei dieser sechs Schüler gehören den beiden oberen, zwei den unteren Kategorien an).

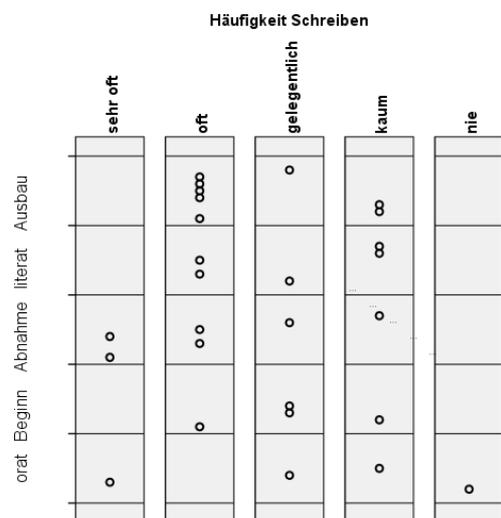


Abbildung 4-24: Übersicht über die Häufigkeit des Schreibens pro Kategorie

Der Vergleich der Abbildung 4-24 zum Schreiben mit der Abbildung 4-22 zum Lesen zeigt, dass nur sehr wenige Schülerangaben, dass sie „sehr oft“ schreiben, hingegen weitaus mehrangaben, „sehr oft“ zu lesen.

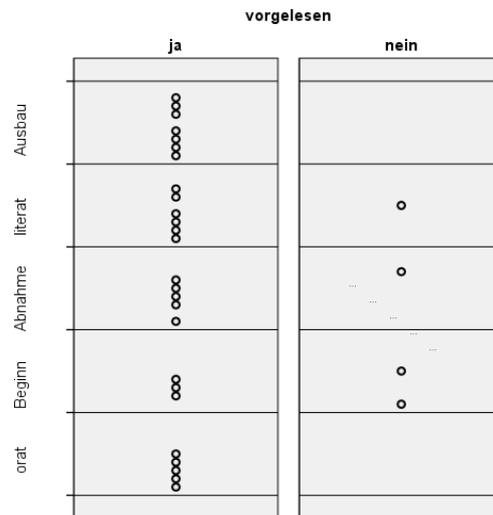


Abbildung 4-25: Übersicht ob vorgelesen wurde pro Kategorie

Auf die Frage, ob ihnen früher vorgelesen wurde, antworteten die meisten Schüler positiv, nur wenige gaben an, dass es nicht der Fall war (einige konnten sich nicht mehr erinnern). Von den sieben Schülern, die noch Titel der vorgelesenen Texte angeben konnten, gehörten drei der oberen, vier den beiden unteren Kategorien an. Dieses heterogene Bild deckt sich damit, dass die vier Schüler, die angaben, dass ihnen nicht vorgelesen wurde, ebenfalls auf vier Kategorien verteilt sind (siehe Abbildung 4-25).

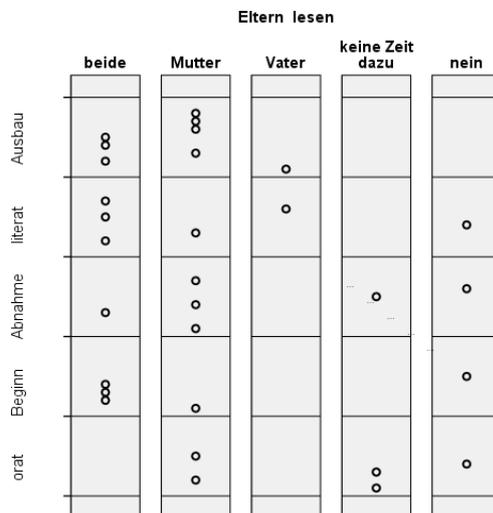


Abbildung 4-26: Übersicht über das Lesen bei den Eltern pro Kategorie

Die Angaben zum Leseverhalten der Eltern zeigen eher eine Möglichkeit, Zuordnungen erwartungsgemäß vornehmen zu können: So geben alle Angehörigen der beiden oberen Kategorien bis auf einen Schüler – im Gegensatz zu den anderen Kategorien – an, dass ihre Eltern lesen (siehe Abbildung 4-26).

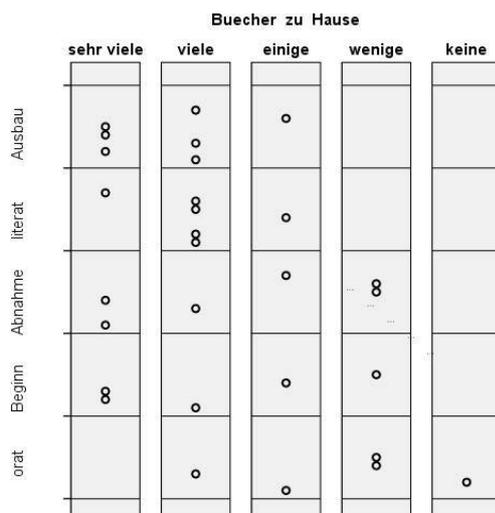


Abbildung 4-27: Übersicht über die Menge der Bücher pro Kategorie

Die folgenden Abbildungen zeigen Antworten auf Fragen, die – wie in vergleichbaren Befragungen wie z.B. PISA üblich – den Zugang der Schrift über die Präsenz von Schriftlichem in den Haushalten eruieren wollen. Die erste Abbildung (Abbildung 4-27) zeigt die Angaben zu der Anzahl der Bücher im Haushalt (vgl. Prenzel/Baumert 2005). Sie kann jedoch aufgrund der großen Unsicherheiten der Schüler in der Beantwortung und einer fehlenden Vergleichsgröße nicht mit in die Auswertung aufgenommen werden. In den oberen beiden Kategorien gibt es eher viele Bücher, in den anderen gibt es sowohl viele als auch wenige Bücher.

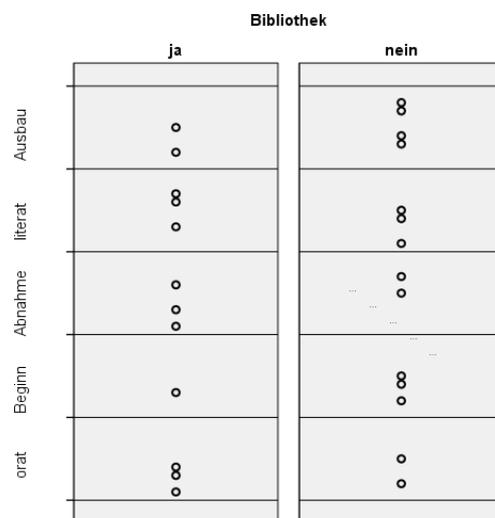


Abbildung 4-28: Übersicht über Bibliotheksbesuche pro Kategorie

Eindeutiger waren die Aussagen zu Bibliotheksbesuchen (Abbildung 4-28): Auch hier zeigt sich wieder das Bild, dass nahezu in allen Kategorien sowohl Nutzer der Angebote einer Bibliothek zu finden waren als auch solche, die es nicht annahmen.

Die Frage nach den Zeitungen, die im Haushalt gelesen wurden, galt zum einen einer lokalen Tageszeitung als auch verschiedenen kostenlosen Anzeigenblättern und russischsprachigen Zeitungen. Zusätzlich wurde nach überregionalen Zeitungen (“andere“) gefragt. Das Diagramm (Abbildung 4-29) zeigt zum einen, dass nicht alle Schüler Angaben machten, dass aber fast die Hälfte der Familien eine Zeitung lasen.



Abbildung 4-29: Übersicht über die Zeitungen im Haushalt pro Kategorie

4.2.2.2.3 Familiäre Situation

Die Befragung über die familiäre Situation der Schüler ergab, dass zwei Drittel mit ihren beiden leiblichen Eltern zusammenleben. Elf Schüler leben bei einem Elternteil, da ihre Eltern getrennt sind, oder haben Stiefväter (siehe Abbildung 4-30). Eine Schülerin lebt im Heim.

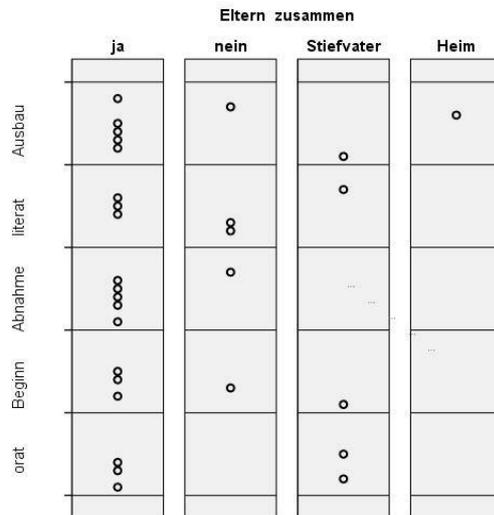


Abbildung 4-30: Übersicht über die familiäre Situation pro Kategorie

18 Schüler leben in Vierpersonenhaushalten mit einem Geschwisterteil und den Eltern (siehe Abbildung 4-31). Auffällig ist, dass die Schüler mit den meisten Geschwistern in den Kategorien AUSBAU, LITERAT und ABNAHME sind: in AUSBAU und LITERAT sind es je zwei und in ABNAHME vier.

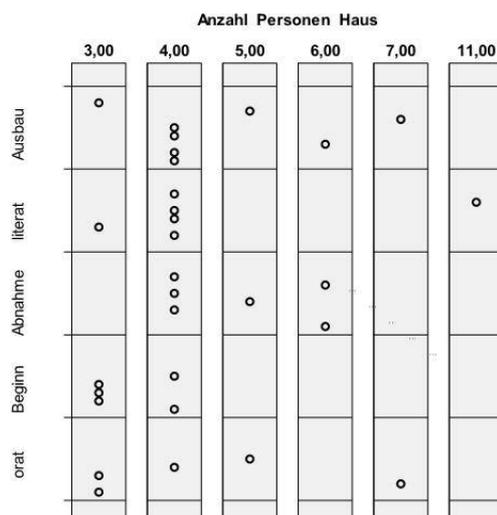


Abbildung 4-31: Übersicht über Anzahl der Personen im Haushalt pro Kategorie

Bis auf sieben haben alle Schüler Geschwister. Die Einzelkinder finden sich in allen Kategorien bis auf ABNAHME. Fast die Hälfte der Schüler hat einen Geschwisterteil, mehr als einen Geschwisterteil haben acht Schüler und die größte Anzahl an Geschwistern beträgt acht (siehe Abbildung 4-32).

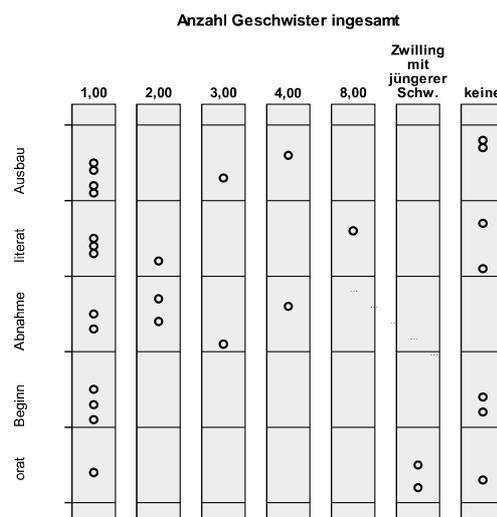


Abbildung 4-32: Übersicht über Anzahl der Geschwister pro Kategorie

16 Schüler haben jüngere Geschwister, meistens nur eins. Eher eine Ausnahme bilden die Schüler mit vier oder mit sieben Geschwistern. Diese Schüler gaben an, sich um ihre jüngeren Geschwister zu kümmern (von der Schule abholen (z.B. *G-Man*), ihnen vorzulesen usw. (z.B. *Miami*, *Dr. B. Kloppt*). Die jüngeren Geschwister sind oft noch im Grundschulalter, also deutlich jünger als die Schüler selber. Die Schüler mit den meisten jüngeren Geschwistern sind in den Kategorien LITERAT und ABNAHME zu finden (siehe Abbildung 4-33).

12 Schüler haben ältere Geschwister, nur wenige mehr als eins, und es gibt ein Zwillingsspaar (*Petja* und *King*). Einige der älteren Geschwister haben schon eine eigene Familie oder sind von zu Hause ausgezogen (z.B. *Honey*, *Rana*) und bereits in der Berufsausbildung. Auch hier sind die Altersunterschiede zwischen den Schülern und ihren älteren Geschwistern oft größer (siehe Abbildung 4-34).

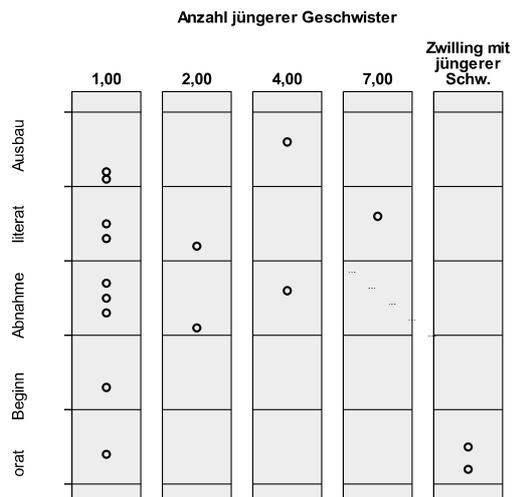


Abbildung 4-33: Übersicht über die Anzahl jüngerer Geschwister pro Kategorie

Die Frage zur Ausbildung der Mutter konnten einige Schüler nicht beantworten. Möglicherweise aufgrund dessen, dass die Ausbildung der aus Russland stammenden Eltern sich häufig von der in Deutschland ausgeübten Tätigkeit unterscheidet, konnten viele Schüler spontan keine Angaben auf diese Frage machen (z.B. *HelloKitty, Kasah, Lia, Petja, Rana*). Allerdings blieb sie auch bei einigen deutschstämmigen Schülern zunächst unbeantwortet. Erst konkretisierendes Nachfragen ergab verwertbare Informationen.

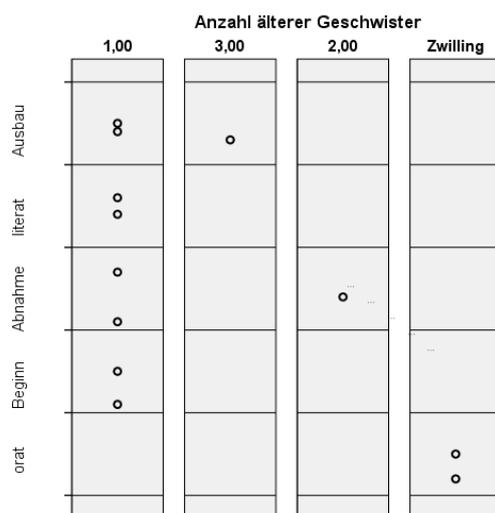


Abbildung 4-34: Übersicht über Anzahl älterer Geschwister pro Kategorie

Die meisten Schüler von akademisch gebildeten Müttern gehören zu der Kategorie AUSBAU. Bei LITERAT und ABNAHME hat die Mehrheit der Mütter keine akademische Ausbildung. Auch in den beiden anderen Kategorien haben je zwei Schüler Mütter mit einer akademischen Ausbildung (siehe Abbildung 4-35).

Über die Art der Beschäftigung, der die Mütter nachgehen, konnten die meisten Schüler Auskunft geben, wenn auch in manchen Fällen keine klare Vorstellung von der Tätigkeit bestand.

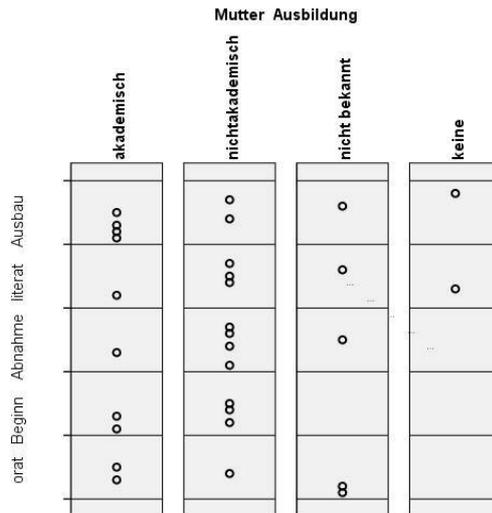


Abbildung 4-35: Übersicht über Ausbildung der Mutter pro Kategorie

Aufgrund der Tatsache, dass viele nichtdeutsche akademische Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden, ist es nicht verwunderlich, dass der Großteil der akademisch gebildeten Mütter einer nichtakademischen Tätigkeit nachgeht. Nur zwei der Mütter arbeiten in akademischen Berufen. Zehn Mütter sind Hausfrauen oder haben derzeit keine Tätigkeit (siehe Abbildung 4-36). Die Verteilung dieser Zuordnungen auf die einzelnen Kategorien ist unauffällig.

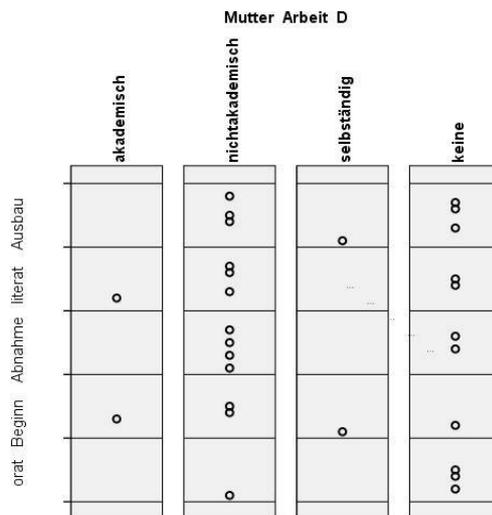


Abbildung 4-36: Übersicht über die berufliche Tätigkeit der Mutter bei den Eltern pro Kategorie

Bei den Vätern hat ungefähr ein Drittel (9) laut Angaben der Schüler eine akademische Ausbildung, eine nichtakademische haben etwas mehr als ein gutes Drittel (12). Von ebenfalls fast einem Drittel der Väter (9) ist den Kindern auch bei Nachfrage nicht möglich anzugeben, welche Ausbildung sie haben (siehe Abbildung 4-37).

Sechs der neun Väter mit akademischer Ausbildung haben Kinder, die sich in den Kategorien AUSBAU und LITERAT befinden. Spiegelverkehrt gehören acht der zwölf Schüler mit nicht-akademischen Vätern den drei unteren Kategorien an.

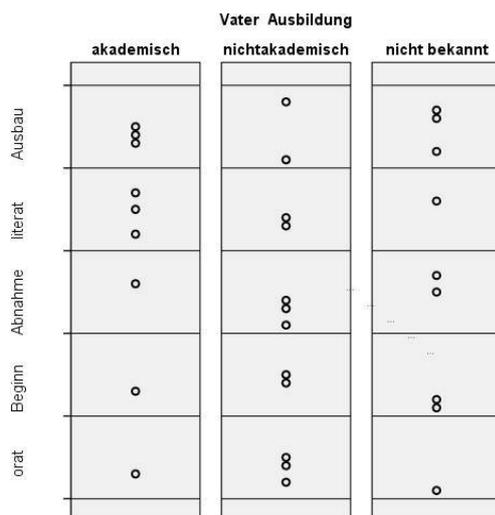


Abbildung 4-37: Übersicht über die Ausbildung des Vaters pro Kategorie

Ein Vergleich der Ausbildungen mit den tatsächlichen Tätigkeiten lässt erkennen, dass auch bei den Vätern nur eine geringe Zahl (3 von 9) ihrer Ausbildung adäquaten Tätigkeiten nachgeht. Im Gegensatz zu den Müttern gehen alle Väter beruflichen Beschäftigungen nach. Die gleichmäßige Verteilung dieser Daten auf fast alle Kategorien lässt keine Hervorhebungen zu (siehe Abbildung 4-38).

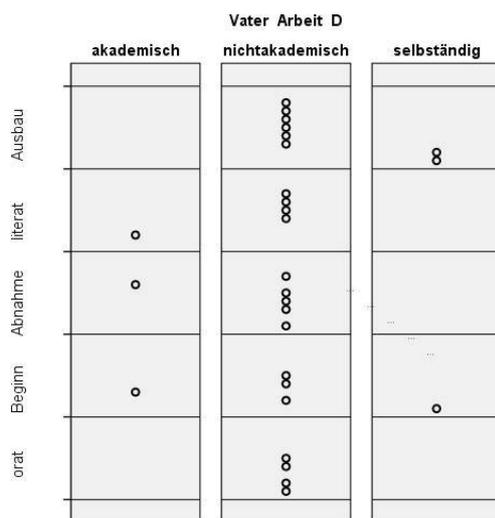


Abbildung 4-38: Übersicht über die berufliche Tätigkeit des Vaters pro Kategorie

Die Angaben zu den gemeinsamen Tätigkeiten der Familie entsprachen gemeinsamen Mahlzeiten, gemeinsamem Verbringen von Abenden und gemeinsamen Unternehmungen. Obwohl Schüler dieses Alters in aller Regel viel Zeit in ihren Peergroups verbringen, gab fast die Hälfte der Schüler an, häufig Zeit mit der Familie zu verbringen. In diesen Familien gibt es mindestens eine gemeinsame Mahlzeit am Tag, bei der alle Familienmitglieder zusammenkommen (z. B. *Tally, Rana, Anka, Art, G-Man, Hanf-Gärtner*). Viele verbringen auch tagsüber weitere Zeit mit ihren Eltern (z. B. *Nero, Nino, Primavera*), schauen abends mit ihnen Fernsehen (z. B. *Tally, Olga*) und helfen im Haushalt (z. B. *Rana, Miami, Primavera, Dr. B. Kloppt*). Die Schüler der anderen Gruppe halten sich hauptsächlich in ihrem Zimmer auf, und essen und beschäftigen sich alleine (z. B. *50cent, Petja, King*) oder sie treffen sich mit Freunden (z. B. *Anna, Crysis, 50cent, Tally, Mia, Miami, Molly*). Als Hauptgrund für den engen oder den weiteren

familiären Kontakt wurde die Berufstätigkeit der Eltern angegeben, weitere Kriterien waren jedoch auch die altersbedingten Freiheiten, die die Schüler hatten oder sich nahmen.

Die Abbildung 4-39 lässt erkennen, dass zehn Schüler der Kategorie AUSBAU „sehr oft“ oder „häufig“ Zeit mit ihrer Familie verbringen. Jedoch nur in der Kategorie ABNAHME haben bis auf einen alle „selten“ oder „kaum“ angegeben.

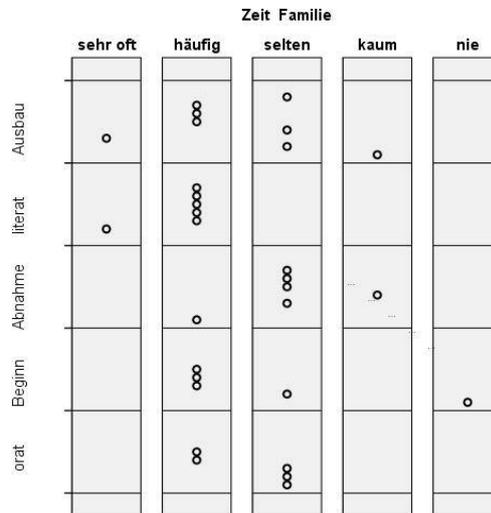


Abbildung 4-39: Übersicht über die mit der Familie verbrachte Zeit pro Kategorie

Die Frage nach der Häufigkeit der gemeinsamen Unternehmungen in der Familie, die die Tätigkeiten in der gemeinsam verbrachten Zeit spezifizieren sollte, konnten nur durch Nachfragen beantwortet werden. Dabei gab wieder knapp die Hälfte an, „häufig“ etwas gemeinsam zu unternehmen oder unternommen zu haben (siehe Abbildung 4-40).

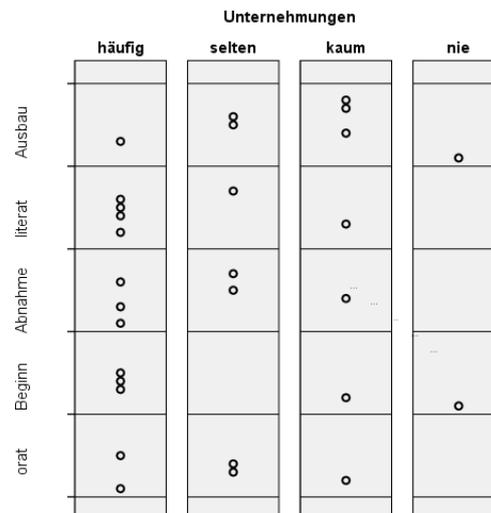


Abbildung 4-40: Übersicht über die Unternehmungen mit der Familie pro Kategorie

Die meisten Unternehmungen umfassten Aktivitäten am Wochenende, gemeinsames „Shoppen“ (z. B. *Löckhen, Primavera, Lia*) oder Marktbesuche (z. B. *Nero, Dr. B. Kloppt*), Kinobesuche (z. B. *Nino, Anna*), Ausflüge (z. B. *Primavera, G-Man, Helge*), Spieleabende (z. B. *Anka*) oder Besuche bei Freunden und Verwandten oder empfangener Besuch im eigenen Haus (z. B. *Primavera*). Neun der 31 Schüler, die die Häufigkeit des Zusammenseins mit „selten“ oder „kaum“ beschrieben hatten, konnten

entsprechend keine konkreten Angaben machen. Die Verteilung der Auskünfte zurzeit mit der Familie auf die Kategorien korrigiert die vorherigen Angaben von allem in AUSBAU und ABNAHME.

Das familienorientierte Bild noch stärker korrigierend ist die Frage nach der Häufigkeit der Gespräche in der Familie: Hier gibt mehr als die Hälfte an, dass sie selten bis nie stattfinden (siehe Abbildung 4-41). Aufschlussreich sind die Antworten auf die Nachfrage nach Form und Inhalten. Sie ergab, dass, wenn sie bei den Mahlzeiten stattfinden, häufig gleichzeitig der Fernsehapparat angeschaltet ist oder der Fokus auf dem Verhalten der kleineren Geschwister liegt (*Kasah, Olga, Katharina, Petja, King*). Die Inhalte werden von Ereignissen des Alltags, von den Arbeitsstellen und aus der Schule bestimmt (*G-Man, Petja, Viktoria, Art, Anna*). Fünf Schüler gaben an, dass auch Themen des Weltgeschehens, Bücher oder Filme angesprochen werden (*Dr. B. Kloppt, Nero, Helge, HelloKitty, Nelly*).

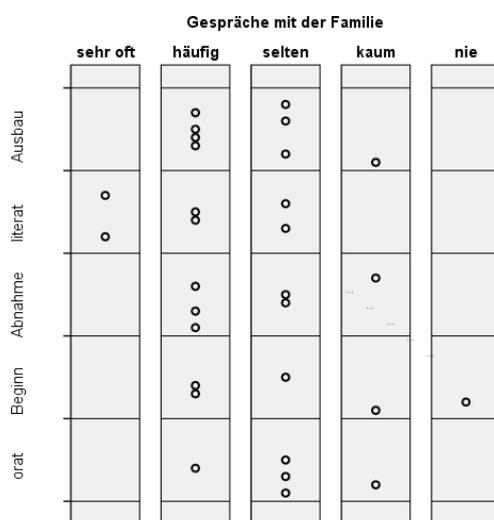


Abbildung 4-41: Übersicht über die Häufigkeit von Gesprächen in der Familie pro Kategorie

4.2.2.2.4 Zusammenfassung

Aufgrund der Korrelation der Daten zu den Faktoren Lesegewohnheit und familiäre Situation mit der Kategorienzuordnung entsprechend dem Gebrauch der komplexen NPs in Erzählungen und Verschriftungen lässt sich folgendes Bild zeichnen:

- Die eigenen und familiären Lesegewohnheiten haben einen Einfluss auf die Kategorisierung der Schüler entsprechend ihren bereits erworbenen literaten Fähigkeiten. So lässt sich tendenziell ein Zusammenhang von häufigem Lesen sowie der Freude daran, an den regelmäßigen Lesegewohnheiten der Eltern und dem Vorhandensein von Büchern mit der Kategorie, in die sie einzuordnen sind, feststellen. Umgekehrt gibt es eine Tendenz, dass die Schüler, die sich in den unteren Kategorien, die auf ein geringes literates Wissen schließen lassen, befinden, selber wenig lesen und ihre Eltern auch nicht, und ihnen auch weniger Bücher oder Zeitungen zur Verfügung stehen.
- Über einen Zusammenhang zwischen der Zuordnung zu einer der strukturellen Kategorien und der Ausbildung der Eltern lässt sich keine vergleichbare eindeutige Aussage machen. Möglicherweise liegt das daran, dass die Auskünfte der Schüler über die Ausbildungen der Eltern nur begrenzt zuverlässig sind oder

dass es tatsächlich keine gravierende Spanne zwischen den hier angetroffenen Ausbildungen der Eltern gibt. Bezogen auf das Merkmal Geschwisterzahl erweist sich ein zwar geringer Unterschied zwischen den Kategorien LITERAT und ABNAHME sowie den drei anderen, ob er jedoch in diesem Kontext eine Relevanz hat, muss zunächst offen bleiben. Eine Verbindung dieses Faktors mit den Auskünften der Schüler dieser beiden Kategorien zu der Häufigkeit familiärer Gespräche und gemeinsamen Unternehmungen, bei denen diese beiden Gruppen sich ebenfalls von den anderen unterscheiden, ließe auf einen relativ großen familiären Zusammenhalt schließen. Eine Bestätigung findet diese Interpretation durch die Angaben der Schüler der Kategorie ORAT, die Vergleichbares weniger berichten. Die Streuung in der Kategorie AUSBAU kann als eine Bestätigung der familiären Einbindung wie in den Kategorien LITERAT und ABNAHME gesehen werden, bei einigen Schülern gleichzeitig aber auch als Anfang einer Loslösung von den Familien interpretiert werden. Details werden die folgenden Analysen zeigen.

4.2.2.3 Beschreibung der strukturellen Kategorien: Gebrauch komplexer NPs, Leseverhalten und familiäre Situation

Die strukturellen Kategorien, die aufgrund des unterschiedlichen Gebrauchs komplexer NPs und komplexer Attribute in Erzählungen und Verschriftungen gebildet und gemäß der Haupthypothese eingeordnet wurden, werden im Folgenden einzeln mit den Daten zu den Faktoren Lesegewohnheiten und familiäre Situation, die aus den Interviews gewonnen wurden, zur Überprüfung der bisherigen globalen Auswertung korreliert.

4.2.2.3.1 Kategorie AUSBAU

Kriterium für die Bildung der Kategorie AUSBAU war die relativ starke Zunahme komplexer NPs in den Verschriftungen im Kontrast zu den Erzählungen. Die Standardabweichung weist eine große Varianz in den Verschriftungen nach (siehe Abbildung 4-42): Kennzeichnend ist der geringe Gebrauch formelhafter Adjektive, der in den Verschriftungen (VER) noch weiter abnimmt, zusätzlich gibt es in den Verschriftungen eine hohe Varianz bei den „echten“ Adjektiven, es werden viele unterschiedliche Adjektive gebraucht. Adjektive werden jedoch in den Erzählungen (ERZ) relativ wenig verwendet, was den Gebrauch in den Erzählungen von dem in den Verschriftungen unterscheidet. Relativadjunkte werden in den Erzählungen nur wenig gebraucht. Zwar sind sie in allen Verschriftungen anzutreffen, generell nehmen sie jedoch nur geringfügig zu. Ähnliches gilt für mehrfach komplexe NPs. Sie werden in den Erzählungen nicht gebraucht, in den Verschriftungen jedoch von einigen. Der Gebrauch von Präpositionaladjunkten zeichnet sich dadurch besonders aus, dass sie in den Erzählungen bis auf einmal nicht, in den Verschriftungen jedoch sehr häufig und mit einer starken Varianz anzutreffen sind. Sie haben den Höchstgebrauch von allen Kategorien. Bei den Genitivadjunkten verhält es sich ähnlich: Bis auf einmal gibt es keinen Gebrauch in den Erzählungen, jedoch eine steigende Nutzung in den Verschriftungen bei großer Varianz und häufigem Gebrauch. Partizipiale gebraucht in den Erzählungen kein Schüler, zwei Schüler jedoch verwenden sie in den Verschriftungen.

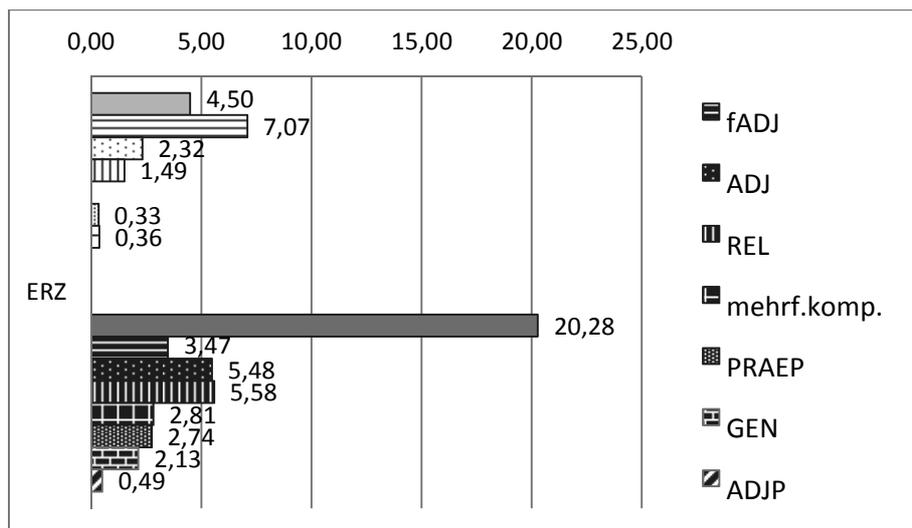


Abbildung 4-42: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie Ausbau in Erzählungen und Verschriftungen

Diese Analyse lässt sich in der Weise zusammenfassen, dass die Texte der Schüler der Kategorie AUSBAU sich vornehmlich durch einen Mehrgebrauch von komplexen Attribuierungsarten in den Verschriftungen in einem starken Kontrast zu den Gestaltungen der Erzählungen auszeichnen, während ihr Gebrauch der weniger komplexen Attribuierungsarten – wie sich zeigen wird – ähnlich dem anderer Kategorien ist: In der Gestaltung der NPs in den Erzählungen sind ihre Mittelwerte bis auf einen höheren Gebrauch von formelhaften Adjektiven und von Genitivadjunkten der Kategorie BEGINN ähnlich, ihre Gestaltung der Verschriftungen hingegen der Kategorie LITERAT.

Die Standardabweichung macht deutlich, dass die Kategorie äußerst heterogen ist: Während einige Schüler in den Erzählungen kaum komplexe NPs verwenden (1), gebrauchen andere Schüler in den Erzählungen bereits einige und in den Verschriftungen, relativ gesehen, extrem viele (2). Daher lässt sich die Kategorie in „AUSBAU VON ORAT“ (1) und „AUSBAU VON LITERAT“ (2) unterteilen. Für die Schüler der Kategorie „AUSBAU VON LITERAT“ kann angenommen werden, dass sie den differenzierenden Gebrauch von Strukturen bereits so weit habitualisiert haben, dass sie gewissermaßen mit ihnen „spielen“ können. In Anlehnung an Bourdieus kulturelles Kapital könnte man von ihrem „sprachlichen Kapital“ sprechen. Sie sind so sicher in deren Gebrauch, dass sie ihnen auch beim Erzählen zur Verfügung stehen. Bei der Kategorie „AUSBAU VON ORAT“ ist ebenfalls eine Registerdifferenzierung festzustellen, da die Schüler, wie die Attribuierungen zeigen, durchaus in der Lage sind, ihre Verschriftungen literat zu planen. Die deutliche Trennung der Register lässt jedoch vermuten, dass sie beim Erzählen noch weiterhin im Oraten verhaftet sind.

In den Merkmalen zum eigenen und familiären Leseverhalten gleichen sich alle Schüler dieser Kategorie darin, dass ihnen allen vorgelesen wurde, bei allen beide Elternteile „gerne“ lesen. Diese Aussagen werden durch die Angaben zum Vorhandensein von vielen Büchern im Haushalt bestätigt, wenngleich Bibliotheksbesuche „kaum“ anstehen (möglicherweise aufgrund des Eigentums an Büchern). Zeitungen sind in der gesamten Bandbreite in den Haushalten vorhanden: von der städtischen Tageszeitung über andere überregionale Zeitungen und das regionale Anzeigenblatt bis hin zu russischen Zeitungen. Im Gegensatz zu allen anderen Gruppen geben die Schüler hier an, dass sie oft schreiben. Unterschiede zwischen den beiden Untergruppen dieser Katego-

rie bestehen in den Angaben zum eigenen Leseverhalten: Sie unterscheiden sich sowohl in den Antworten auf die Frage nach der Häufigkeit wie auch nach der Motivation: Nur die Kategorie AUSBAU VON LITERAT äußert sich bei beidem zustimmend.

Auch in Bezug auf die familiäre Situation macht die Mehrheit der Schüler gleiche Angaben: Sie leben mit ihren beiden Eltern zusammen und nur zwei haben mehrere Geschwister. Die Hälfte der Mütter hat eine akademische Ausbildung. Alle Mütter arbeiten entweder in nichtakademischen Berufen oder gar nicht. Über die Ausbildung der Väter gibt es auch in dieser Gruppe nur wenig zuverlässige Angaben. Alle Väter arbeiten (auch) in nichtakademischen Berufen. Die beiden Untergruppen unterscheiden sich in den Angaben zu der Zeit, die sie in der Familie verbringen: Während die Kategorie AUSBAU VON LITERAT mehrheitlich mit „häufig“ antwortet, benennt die andere Kategorie mehrheitlich „selten“. Diese Angaben erhalten eine Bestätigung in den Antworten zu den Fragen nach den gemeinsamen Unternehmungen und Gesprächen der Familien. Die Antworten der Schüler lassen auf eine unterschiedlich enge Bindung an Familien schließen, die ein hohes Bildungspotential bieten.

4.2.2.3.2 Kategorie LITERAT

Bezüglich des Gebrauchs der komplexen Nominalphrasen weisen die Erzählungen der Kategorie LITERAT einen hohen Gebrauch auf. Für den Ausbau der Phrasen werden häufig Adjektive und Relativadjunkte, mehrfach komplexe NPs und Präpositionaladjunkte gebraucht (siehe Abbildung 4-43). Die beiden einzigen Schüler, die in Erzählungen Partizipiale verwenden, befinden sich in dieser Kategorie. Genitive sind gar nicht vorhanden und in der Verwendung von formelhaften Adjektiven ist sie die Kategorie mit dem geringsten Gebrauch. Die Verschriftungen zeigen teilweise ein ähnliches Bild: Sie weisen ebenfalls einen hohen Gebrauch von komplexen NPs nach, allerdings mit einer großen Varianz. Das zeigt sich vor allem im Gebrauch von Adjektiven. Bei den Relativadjunkten und den mehrfach komplexen Nominalphrasen gibt es hingegen kaum Unterschiede zum Gebrauch in den Erzählungen und bei den Präpositionaladjunkten nimmt der Gebrauch insgesamt sogar ab, weil mehr Schüler keine verwenden. Zwar enthalten die Texte zwei Genitivadjunkte, damit unterscheiden sie sich jedoch sehr von denen in den AUSBAU-Kategorien – im Gegensatz zum Gebrauch von Partizipialen, die in den Verschriftungen dieser Kategorie am meisten anzutreffen sind. Der Gebrauch der formelhaften Adjektive nimmt leicht ab.

Das Kennzeichen der Texte der Schüler, die sich in der Kategorie LITERAT befinden, ist also ein häufiger Gebrauch von komplexen NPs, dabei allerdings mit vielen Attribuierungen der weniger literaten Formen. Dabei lassen sie sich in beiden Textformen nur mit geringen Differenzen bei ihrem Vergleich nachweisen. Zu diesem Bild passt der abnehmende und insgesamt geringe Gebrauch formelhafter Adjektive, so dass der Eindruck entsteht, dass die Schüler über eine relativ hohe literate Kompetenz verfügen. Diese Möglichkeit lässt sie sie auch in Situationen nutzen, die von anderen als informell interpretiert werden wie hier beim Erzählen. Ebenso wie die Schüler der Kategorie AUSBAU haben sie bereits einen hohen Stand an sprachlichen Fähigkeiten erreicht, unterscheiden jedoch nicht nach Register.

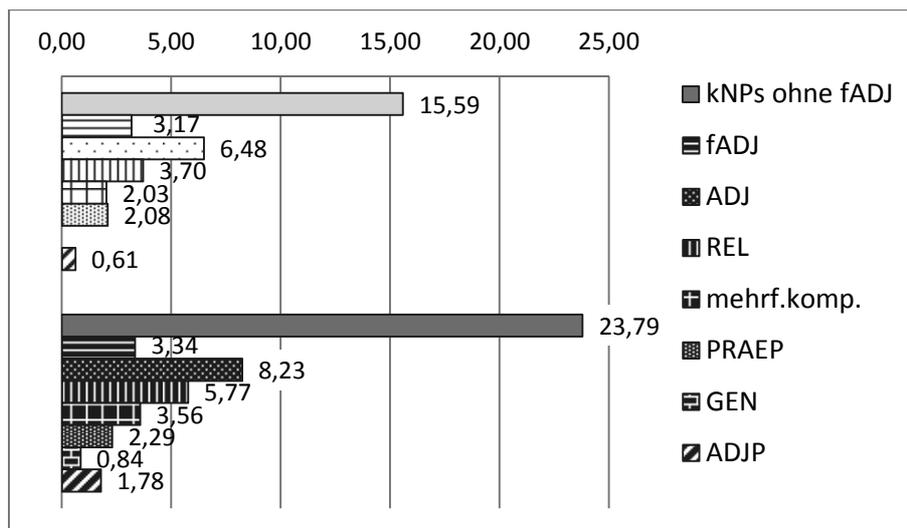


Abbildung 4-43: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie LITERAT in Erzählungen und Verschriftungen

In Bezug auf das Lesen geben die Schüler an, es durchschnittlich „oft“ zu tun und auch „gerne“ zu lesen. Allen wurde vorgelesen. Weiterhin beantworten sie die entsprechenden Fragen damit, dass die Eltern mehrheitlich ebenfalls „gerne“ lesen und dass es viele Bücher und die regionale Tageszeitung im Haushalt gibt.

Die meisten der Schüler leben in Vierpersonenhaushalten mit zwei Elternteilen. Nur wenige Mütter haben eine akademische Ausbildung und nur eine arbeitet in einem akademischen Beruf. Nahezu alle sind berufstätig. Die Väter haben zu fast gleichen Teilen akademische wie nichtakademische Ausbildungen, arbeiten jedoch bis auf einen alle in nichtakademischen Berufen. Die Schüler verbringen viel Zeit zusammen mit der Familie, berichten über häufige Unternehmungen und regelmäßige Gespräche. Die Antworten der Schüler lassen auf eine relativ enge Bindung an die Familien schließen, die ein hohes Bildungspotential bieten.

4.2.2.3.3 Kategorie BEGINN

In der Kategorie BEGINN gibt es einen relativ geringen Gebrauch komplexer NPs in den Erzählungen, jedoch hat jeder Schüler zumindest eine verwandt (siehe Abbildung 4-44). Als Attribut benutzen alle Schüler Adjektive, allerdings mit einer geringen Varianz. Nur eine geringe Zahl der Schüler gebraucht Relativadjunkte und mehrfach komplexe NPs, jedoch je nur sehr wenige. Bei den Präpositionaladjunkten nimmt die Zahl der Nutzer zu, doch sind auch diese nur relativ selten anzutreffen. Genitivadjunkte und Partizipiale kommen in den Erzählungen überhaupt nicht vor. Auch in den Verschriftungen sind relativ wenige NPs anzutreffen, allerdings hat sich die Anzahl im Vergleich zu den Erzählungen erhöht. Vor allem bei den Adjektiven gibt es eine Zunahme. Eine Zunahme gibt es auch bei den Präpositionaladjunkten. Diese Resultate stimmen mit denen in der Kategorie ABNAHME überein, während sie für die Relativadjunkte in allen Kategorien ähnlich sind. Bei mehrfach komplexen NPs und formelhaften Adjektiven ist hier wieder wenig Gebrauch festzustellen, Genitivadjunkte verwendet nur ein Schüler, Partizipiale keiner. Die Ergebnisse in dieser Kategorie lassen sich in der Weise resümieren, dass es weder quantitativ noch qualitativ bei den Attribuierungsformen einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Verschriftungen und den Erzählungen gibt.

Die lediglich in den Verschriftungen anzutreffenden Attribute wie Präpositional- und Genitivadjunkte lassen annehmen, dass die Schüler dieser Kategorie in der Anwendung einiger Attribuierungsformen bereits so „sicher“ sind, dass sie sich durchaus der Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten bewusst sind, jedoch über nur geringe sprachliche Ressourcen verfügen, den Registerwechsel in einem erwartbaren Maß zu vollziehen. So entsteht der Eindruck, dass sich diese Schüler in dieser Hinsicht noch am Beginn ihrer sprachlichen Entwicklung befinden (daher die Bezeichnung dieser Kategorie).

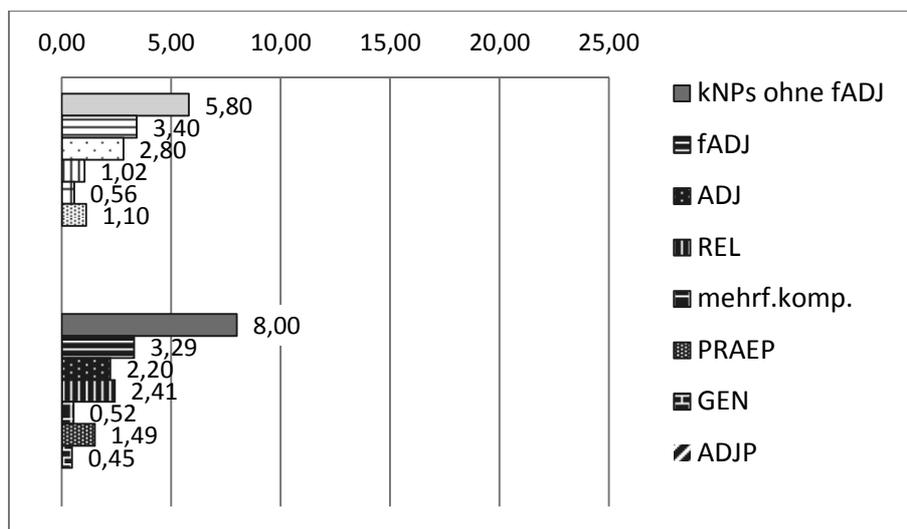


Abbildung 4-44: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie BEGINN in Erzählungen und Verschriftungen

Zu ihrem Leseverhalten und ihrer Lesemotivation machen die Schüler in dieser Kategorie sehr unterschiedliche Angaben, die keine Gemeinsamkeit erkennen lassen. Gleiches gilt für die Antworten auf andere Fragen: zur eigenen Schreibpraxis, zu Vorleseerfahrungen, zur Verteilung von Gedrucktem (Bücher und Zeitungen) in den Haushalten. Lediglich das Leseinteresse der Eltern wurde nahezu einheitlich positiv beschrieben.

Der Großteil der Schüler lebt mit zwei Elternteilen und höchstens einem Geschwisterteil in einem Drei- oder Vierpersonenhaushalt zusammen. Zwei Mütter haben eine akademische Ausbildung, jedoch nur eine ist entsprechend tätig. Bis auf eine arbeiten alle Mütter außer Haus. Nur ein Vater hat eine akademische Ausbildung und übt sie auch aus, die anderen sind keine Akademiker und alle sind berufstätig. Die meisten Schüler geben an, häufig Zeit in der Familie zu verbringen und auch häufig etwas zusammen mit ihr zu unternehmen, jedoch scheinen Gespräche relativ selten zu sein.

4.2.2.3.4 Kategorie ORAT

In der Kategorie ORAT ist in den Erzählungen kaum ein Gebrauch komplexer NPs feststellbar (siehe Abbildung 4-45). Lediglich bei den formelhaften Adjektiven, die jedoch aufgrund ihrer geringen Aussagefähigkeit für die Frage nach einem Ausbau der sprachlichen Kompetenz nicht in die Analyse aufgenommen sind, ist ein Gebrauch feststellbar. Er liegt etwas höher als bei der Kategorie BEGINN. In den Verschriftungen verwenden zwei Schüler komplexe NPs, jedoch ist der Gebrauch bei beiden sehr gering.

Eine geringfügige quantitative Zunahme ergibt sich nur durch den Gebrauch einiger Adjektive. Von anderen Attribuierungsarten ist kein Gebrauch festzustellen.

Die Kategorie ORAT ist also durch einen äußerst geringen Gebrauch komplexer NPs charakterisiert. Der einzige Gebrauch komplexer NPs ist in den Verschriftungen zu finden, und zwar bei den Adjektiven, der am wenigsten komplexen Form von Attribuierungen. Das Bild wird ergänzt durch den Gebrauch von formelhaften Adjektiven. In dieser Kategorie ist also davon auszugehen, dass keine literaten Strukturen ausgebaut wurden und die Schüler daher auch nicht ansatzweise über Möglichkeiten für eine Registerdifferenzierung verfügen.

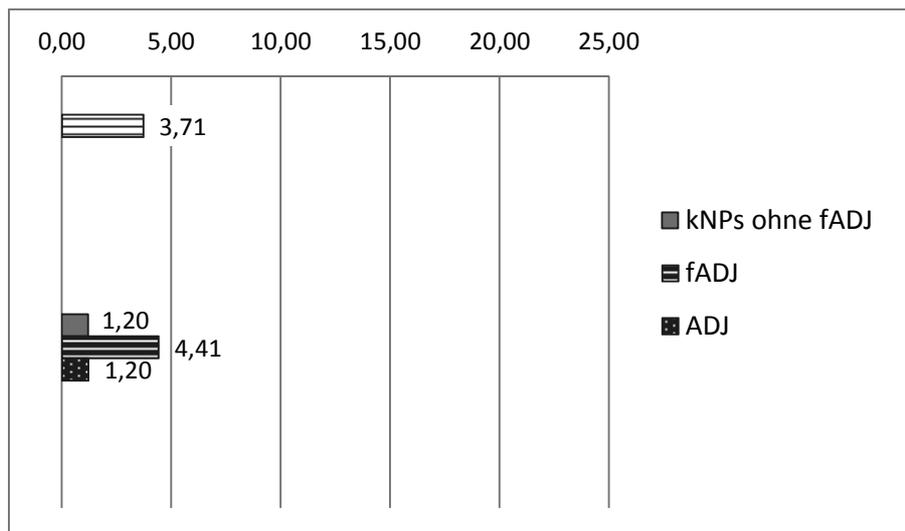


Abbildung 4-45: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie orat in Erzählungen und Verschriftungen

Zwei Schüler in der Kategorie ORAT sind ein Zwillingsspaar (*Petja* und *King*), daher stehen hier nur Daten über vier Familien zur Verfügung. Ebenso wie in der Kategorie AUSBAU gibt es in dieser Kategorie in Bezug auf das Leseverhalten sehr heterogene Angaben: So wurde sowohl „sehr oft“ und „gerne“, aber auch „gar nicht“ genannt. Einheitlich war die Angabe „wenig“ zum Schreiben. Die mehrheitlich als gering angegebene schriftsprachliche Praxis korrespondiert mit dem Leseverhalten der Eltern; nur in zwei Familien lesen die Mütter, sonst wird niemand als lesend benannt. In diesen Haushalten gibt es tendenziell weniger Bücher als in den anderen, und es ist nirgends eine Zeitung abonniert.

Die meisten Schüler leben mit ihren beiden leiblichen Eltern oder der Mutter und sie haben jüngere Geschwister. Die Hälfte der Schüler gibt an, dass ihre Mütter eine akademische Ausbildung haben, nur eine Mutter ist berufstätig. Die Väter haben größtenteils eine nichtakademische Ausbildung und arbeiten auch in entsprechenden Bereichen. Die Hälfte gibt an, häufig Zeit mit der Familie zu verbringen und mit ihr Unternehmungen zu machen, bei der anderen Hälfte ist dies eher „selten“ der Fall. Gespräche sind jedoch bei ihnen „selten“ und „kaum“.

Auch in dieser Kategorie fällt auf, dass die Angaben über das Leseverhalten sehr unterschiedlich sind. Zusätzlich ist bemerkenswert, dass (außer den Zwillingen) nur ein Schüler aus einer Zweikindfamilie stammt und dort das ältere Kind ist. Somit fehlen den Schülern Anregungen, die ältere Geschwister bieten können (wie sie in allen anderen Kategorien anzutreffen sind). Wie in der Kategorie BEGINN sind auch hier Gespräche innerhalb der Familie „selten“. Lediglich in dieser Kategorie gehen die Mütter bis

auf eine keiner Erwerbstätigkeit nach. Die Antworten der Kinder lasen auf eine unterschiedliche enge Bindung an ihre Familien schließen. Das Bildungspotential der Familien ist nur ungenau einzuschätzen.

4.2.2.3.5 Kategorie ABNAHME

Die zweite Kategorie, deren Schülerleistungen keinen Ausbau nachweisen können, ist die Kategorie ABNAHME. Sowohl in Bezug auf Quantität als auch auf die verschiedenen Attribuierungen ist ein häufiger Gebrauch beobachtbar (siehe Abbildung 4-46). Zwar gibt es in den Verschriftungen eine geringe quantitative Abnahme, jedoch ist die Varianz hier ebenso groß wie in den Erzählungen. Lediglich beim Gebrauch von Adjektiven ist eine leichte Abnahme in den Verschriftungen festzustellen. Beim Gebrauch der Relativadjunkte ist das Bild wieder heterogen: Während einige Schüler in den Verschriftungen mehr verwenden, fehlen sie bei anderen völlig. Hingegen sind sie in allen Erzählungen anzutreffen. Auch der Gebrauch der mehrfach komplexen Nominalphrasen und der Präpositionaladjunkte ist in den Verschriftungen zurückgegangen. Nur ein Schüler gebraucht keine Genitivadjunkte, bei den anderen Schülern kommen sie relativ häufig vor. Partizipiale sind gar nicht, formelhafte Adjektive jedoch in den Verschriftungen relativ oft zu finden.

Das Bild kann zeigen, dass die Schüler dieser Kategorie in ihren Erzählungen einen relativ ausgebauten Gebrauch komplexer Formen haben, vergleichbar der Kategorie LITERAT. Jedoch gibt es eine kontinuierliche Abnahme aller, vor allem der stärker komplexen Attribuierungsformen in den Verschriftungen, hier annähernd vergleichbar der Kategorie BEGINN. Einige Schüler, die in den unteren Quartilen des Gebrauchs sowohl für die Erzählung, als auch für die Verschriftung einzuordnen sind, haben geringere Differenzen, andere jedoch, die für die Erzählung in das oberste Quartil einzuordnen sind, zeigen eine große Differenz zwischen Erzählung und Verschriftung (siehe Abbildung 4-46).

Der Umgang mit komplexen NPs und komplexen Attribuierungsformen wie in der Kategorie LITERAT legt nahe, dass die Schüler durchaus über literate Strukturen verfügen, sie sogar soweit habitualisiert haben, dass sie sie in den Erzählungen relativ spontan anwenden können.

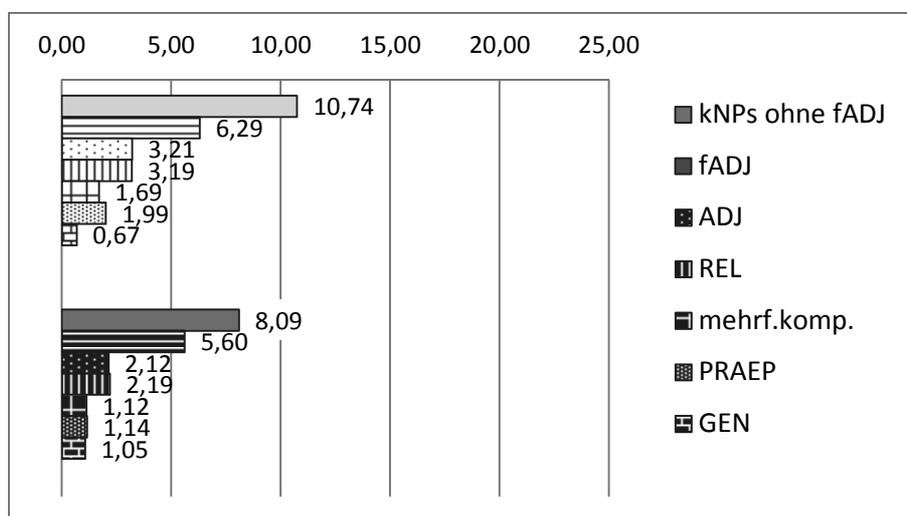


Abbildung 4-46: Mittelwerte der absoluten normalisierten Zahlen im Gebrauch von komplexen NPs und Attribuierungsarten in der Kategorie Abnahme in Erzählungen und Verschriftungen

Eine mögliche Erklärung für den geringen Gebrauch in den Verschriftungen mag sein, dass sie Schreiben als eine ausschließlich schulische Tätigkeit sehen, die sie mit normativen Bewertungen verbinden. Möglicherweise ist ihr Verhalten als eine Fehlervermeidungsstrategie zu interpretieren: Die Angst vor Fehlern lässt sie in eine Art „Registerstress“ geraten, der dazu führt, dass sie verunsichert werden und durch Vermeidung eine geringe „Angriffsfläche“ für Sanktionen bieten wollen. Bei diesen Schülern scheint es ebenso zu sein wie es Labov schon für die afroamerikanischen Schüler beschrieben hat, die in sozialen Umgebungen, die durch die Gegenwart von autoritären Erwachsenen wie Lehrern geprägt waren (eine laut Labov für sie feindliche und bedrohliche Situation (Labov 1972: 206)), häufig sehr einsilbig antworteten und Strategien entwickelt hatten, möglichst wenig zu sagen. Bei den Schülern aus der vorliegenden Studie scheint sich dieses Verhalten hauptsächlich im Schriftlichen zu zeigen. Sie wären der Gruppe *underachiever* im Sinne der WZB-Studie zuzurechnen (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009: 9, vgl. Kap. 4.2.2.2).

Aus den vorliegenden Daten lassen sich sehr wenige Gründe für das unerwartete sprachliche Verhalten der Schüler schließen. Alle Angaben würden für gute Voraussetzungen zu einem Ausbau sprechen.

Die Daten zum Leseverhalten und zu den familiären Verhältnissen stützen die *underachiever*-These: Ähnlich wie in der Kategorie LITERAT geben die Schüler hier überwiegend an, „gerne“ und „oft“ zu lesen. Auch schreiben sie „oft“, teilweise sogar „sehr oft“ in ihrer Freizeit, insgesamt mehr als die Schüler in anderen Kategorien. Bei den meisten lesen mindestens die Mütter „gerne“, bei einigen beide Eltern. Die Anzahl der Bücher variiert zwar (zwischen „sehr vielen“ und „wenigen“), an Zeitungen sind überall die regionale Tageszeitung oder russische Zeitungen abonniert.

Die Mehrheit lebt mit ihren beiden Eltern zusammen. In dieser Kategorie haben die meisten Schüler Geschwister, ältere wie jüngere. Mütter und Väter haben zumeist nichtakademische Ausbildungen und arbeiten auch in entsprechenden Berufen. Die Schüler geben ebenso wie die Schüler der Kategorie ORAT an, relativ wenig Zeit mit ihren Eltern zu verbringen, geben aber auch an, dass gemeinsame Unternehmungen und Gespräche „häufig“ sind. Es kann spekuliert werden, ob dies auf die hohe Kinderanzahl zurückzuführen sein kann bzw. ob die Zwischenposition in der Geschwisterreihenfolge dazu führen könnte, nicht allzu sehr auffallen zu wollen. Das Bildungspotential der Familien scheint durchschnittliche Möglichkeiten zu bieten.

4.2.2.4 Neuordnung der Kategorien

Auf Grundlage der Datenauswertung für den Gebrauch der komplexen NPs und der verschiedenen Attribuierungsformen unter Hinzunahme des Leseverhaltens wie der familiären Hintergründe der Schüler muss eine Neuordnung der Kategorien vorgenommen werden, da die bisherige, die lediglich auf der quantitativen Auswertung des Gebrauchs von komplexen NPs und Attribuierungsarten beruhte, qualitativ zu differenzieren ist. Die Neuordnung sieht wie folgt aus:

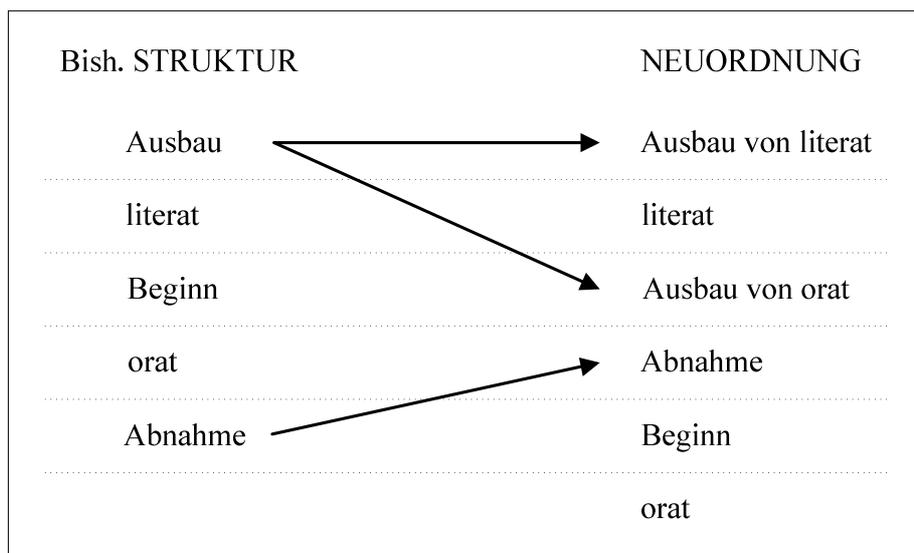


Abbildung 4-47: Neuordnung der Kategorien

Die Unterteilung der Kategorie AUSBAU in die Unterkategorien AUSBAU VON LITERAT und AUSBAU VON ORAT ermöglicht, die große Spanne der Antworten, die die Kategorie kennzeichnete, zu verringern. Der Vergleich der Kategorie AUSBAU VON ORAT mit der Kategorie BEGINN zeigt Ähnlichkeiten im Gebrauchs komplexer NPs und komplexer Attribuierungsformen in den Erzählungen, der Vergleich mit der Kategorie LITERAT Ähnlichkeiten in der Gestaltung der Verschriftungen. Entsprechend ist diese neue Kategorie zwischen den beiden genannten Kategorien einzuordnen. Zwar lässt deren Analyse den Schluss zu, dass eine Registerdifferenz angestrebt wurde, also literate Strukturen verfügbar sind, sie jedoch noch nicht so weit habitualisiert sind, dass sie auch in den Erzählungen angewendet werden können. Die Schüler der Kategorie AUSBAU VON LITERAT hingegen zeigen eine große Sicherheit in Bezug auf die Registervarianz, die ihnen ermöglicht, sie mühelos einsetzen zu können.

Durch die Teilung erhält die Kategorie LITERAT in der Hierarchisierung eine neue Position unter der Kategorie AUSBAU VON LITERAT. Die Differenz zwischen beiden besteht darin, dass die Schüler in LITERAT zwar literate Strukturen zeigen und diese bereits als so verfestigt gelten können, dass sie auch in der Erzählung angewendet werden, jedoch besteht bei ihnen noch keine Habitualisierung wie bei den Schülern in AUSBAU VON LITERAT, die durchaus in einer Erzählung saloppere Formen wählen können, also mit dem Registergebrauch „spielen“ können. Dann folgt die Kategorie AUSBAU VON ORAT, bei der, wie bereits erläutert, eine Registervarianz vorliegt, die literaten Strukturen jedoch nur in schriftlichen Zusammenhängen anzutreffen sind.

Aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit der Kategorie LITERAT in den Erzählungen und der mit der Kategorie ORAT erhält die Kategorie ABNAHME eine Position zwischen der Unterkategorie „AUSBAU VON ORAT“ und BEGINN. Denn auch hier ist durchaus ein Ausbau literater Strukturen als Grundlage für die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung in den Erzählungen feststellbar, nicht jedoch in den Verschriftungen.

Denn erst jetzt folgt die Kategorie BEGINN, in der die Analyse ergeben hat, dass die Verschriftungen der Schüler darauf schließen lassen, dass sie sich am Anfang des Ausbaus literater Strukturen befinden.

Die Kategorie ORAT, in der keine literate Strukturen nachweisbar sind, bleibt auch in der neuen Hierarchisierung an der untersten Position.

4.2.3 Dokumentationen individueller Textgestaltungen als exemplarisch für die einzelnen Kategorisierungen

Im Folgenden werden die bisher generalisierenden Analysen komplexer NPs durch einzelne Schülertexte konkretisiert, indem für jede Kategorie die Erzählung und die Verschriftung eines Schülers, die exemplarisch für die Kategorie sind, vorgestellt werden. Die Texte konkretisieren dabei zugleich die Zuordnung der Analysen zu der Positionierung der Kategorie innerhalb des Kontinuums von *orat* und *literate*. Dabei wird ebenfalls die Progression, die Maas herausgearbeitet hat, als Matrix der Zuordnungen veranschaulicht: Nahe dem Pol „*orat*“ befinden sich Texte mit einer minimalen grammatisch kontrollierten Strukturierung unterhalb der Satzebene, gefolgt von der Bildung „*nackter*“ Sätze und deren fortschreitendem Ausbau zum anderen Pol mit der Abfolge: Adjunkte, komplexe Propositionen, Koordinationen, Attributionen und komplexe Prädikate (vgl. Maas 2010, 14 ff., vgl. auch Kap. 2.3). Die einzelnen Texte wurden ausgewählt, weil die in ihnen erreichte Punktezahle dem Punktedurchschnitt in der entsprechenden Kategorie am nächsten kam⁴⁰. Die Verschriftungen sind durch Kursivdruck in Abgrenzung zu den Erzählungen markiert.

4.2.3.1 Kategorie ORAT: King

Die Erzählung von *King* weist viele Strukturen auf, die sich unterhalb der Satzebene befinden. Sie enthält das typische Merkmal für *orate* Strukturen – nämlich, dass in den Äußerungseinheiten (durch $l_{1,2,3...}$ segmentiert) häufig nur jeweils eine Information realisiert ist. Viele der Äußerungen sind durch Abbrüche, Wechsel der Prädikate oder Wiederholungen gekennzeichnet. Selten kommt es zu einem propositionalen Ausbau durch Adjunkte, komplexen Propositionen oder Koordinationen. Die Erzählung enthält nur eine komplexe NP, und diese ist durch ein formelhaftes Adjektiv realisiert (1). Komplexe Prädikation findet nur in grammatikalisierter Form statt, d.h. als Gebrauch von mehrteiligen Prädikaten wie z.B. beim Perfekt (*ist ...weggelaufen*) und nicht von trennbaren Verben (*hebt ... auf*), hat jedoch keine enge Kohäsionsunterbrechung durch einen Ausbau im Mittelfeld. Die Erzählung ist recht lang, wahrscheinlich bedingt durch die mangelnde Verdichtungsfähigkeit im Mündlichen, die durch die wenigen gebrauchten Ausbaufunktionen deutlich wird.

also ein kleiner junge sitzt auf dem boden₁ mit einer <was ah das> irgendwie drinne so eine ein froschl₂ der hat ein hundl₃ so und dann also wenn er schlafen so schlafen ging so geht oder gingl₄ dann ist der frosch also weggelaufen also rausgesprungenl₅ ja dann ist der aufgestanden also morgen frühl₆ stand der auf also₇ und dann sucht diesen frosch dal₈ überalll₉ dann überall ja₁₀ schaut auch aus dem fensterl₁₁ ob irgendwo da in garten oder so wasl₁₂ ja dann geht er rausl₁₃ also springt rausl₁₄ also erstmal neinl₁₅ hundl₁₆ irgendwas mit hund passiert dochl₁₇ da doch ja hund also springt irgendwo rausl₁₈ ausm fensterl₁₉ fällt hinl₂₀ ja und der junge hebt ihn auf und ja umarmt und so weiterl₂₁ dann sucht den frosch weiterl₂₂ dann ja dann klettert er auf einen bauml₂₃ doch klettert auf baum und dann hund hat in diesen bienenstock also runtergelassen gefallen oder so l₂₄ irgendwas mit bauml₂₅ ja dal₂₆ und dann

⁴⁰ Die Analyse ist auf die Faktoren dieser Arbeit zugrunde liegenden Skala beschränkt und lässt weitere Faktoren wie z.B. diskursanalytische oder textlinguistische außen vor.

ja und dann haben die bienen sind also greifen hund anl₂₇ nä erstmal neinl₂₈ erstmal junge fiel runter wegen diese eule dal₂₉ hat sich erschrecktl₃₀ und der und dann greiften die bienen <ich glaube das sind die bienen> den hund anl₃₁ ja dann ah ldann ist junge irgendwo klettert er irgendwie auf einen stein auchl₃₂ und rief irgendwiel₃₃ so rief über der suchte erstmal den hund irgendwiel₃₄ rief jal₃₅ und dann auf einmal kam ein elchl₃₆ oi das ist rentier oderl₃₇ oder elchl₃₈ <irgendwas so was>l₃₉ also und schubste die runterl₄₀ in einen teich glaube ich oder so was ähnlichesl₄₁ ja l₄₂ <und dann teich ja ja teich>l₄₃ dann sind die irgendwie nassl₄₄ <ah>l₄₅ dann sind die auf einem baumstamm₄₆ und auf einmal sehen die unter dem baumstamm also fröschel₄₇ viele fröschel₄₈ <glaube ich>l₄₉ jaja zweil₅₀ ja viele fröschel₅₁ und dann [unverst] viele fröschel₅₂ dann auf einmal hat der einen also den seinen frosch gefundenl₅₃ und mitgenommenl₅₄ und tschüssl₅₅

Text 4-1: Erzählung von King, Kategorie ORAT

Die Verschriftung von *King* lässt sich zwar vollständig in Sätze aufteilen. Sie sind jedoch auf einer unteren Ebene literater Strukturen anzusiedeln: Die wenigsten verfügen über einen Ausbau durch Adjunkte, und die, die vorhanden sind, werden mehrheitlich durch „dann“ repräsentiert. Sätze, die komplexer sind, sind durch Koordination verbunden, und diejenigen, in denen mehr als eine Information verarbeitet ist, überwiegen. Jedoch umfassen sie immer nur ein Adjunkt, eine propositionale Erweiterung oder eine Koordination mit einem weiteren Element. Auch hier wird wie in der Erzählung nur eine komplexe NP, und zwar ebenfalls eine mit formelhaftem Adjektiv (1), gebildet. Die gebrauchten komplexen Prädikate sind grammatikalisiert verwendet. Die Verschriftung ist wesentlich kürzer als die Erzählung.

(1) Ein kleiner Junge sitzt auf den Boden. (2) Da ist ein Frosch u. Hund. (3) Morgen früh als er aufstand, sucht er den Frosch. (4) Schaut aus dem Fenster. (5) Dann geht er raus. (6) Der Hund springt raus verläßt sich der junge umarmt ihn. (7) Dann sucht er den Frosch weiter. (8) Der klettert auf einen Baum und der Hund rieß den Bienenstock runter. (9) Junge viel runter, weil er erschreckt hatte. (10) Dann greiftn den Hund die Bienen an. (11) Dann ist jungen klettert auf einen Stein und rief den Hund. (12) Dann kam Elch und schupste in einen Teich. (13) Sie sind Nass und auf einmal sehen sie unter dem Baumstamm den Frosch. (14) Er fand den Frosch und schüss.

Text 4-2: Verschriftung von King, Kategorie ORAT

Da in der Verschriftung im Vergleich zur Erzählung erste literate Strukturen gebraucht werden, ist durchaus ein elementares literates Wissen anzunehmen, das in der Verschriftung gezeigt wird. Entsprechend sind diese Texte innerhalb der Spanne von orat zu literat am unteren Ende des Kontinuums einzuordnen.

4.2.3.2 Kategorie BEGINN: Nero

Die Erzählung von *Nero* ist bereits auf der Satzebene segmentiert: Die Sätze enthalten in der Regel die Konstituenten entsprechend der Valenz der Verben. Auch sind bereits mehrere Propositionen zu finden, die durch Adjunkte oder Koordinierung ausgebaut sind. Eine Verdichtung durch Attribution findet jedoch nur selten statt, und wenn, dann durch Erweiterungen mit einem formelhaften Adjektiv. Der Text enthält nur zwei „echte“ Adjektive (33, 36) und ein Präpositionaladjunkt (21). Die komplexen Prädikate sind grammatikalisiert. Auch diese Erzählung ist relativ lang.

also ich würd ma sagen n junge hat n frosch gefangenl₁ der sitzt jetzt im glasl₂ den schaut er sich zusammen mit seinem hund anl₃ der frosch bühst ausl₄ und als er am nächsten tag aufwacht ist der frosch halt wegl₅ erst wird der im zimmer überall gesuchtl₆ dann wird das fenster aufgemacht draußen gerufen frosch froschl₇ ja dann klettern sie halt rausl₈ der hund macht das glas kaputt₉ also der hat das überm kopf springt rausl₁₀ dann gehen sie in n waldl₁₁ da findet der hund n bienenstockl₁₂ den bellt er anl₁₃ spielt damit sag ich jetzt mall₁₄

der junge sucht in nem hamsterloch maderloch <was auch immer>l₁₅ da kommt halt dann n hamster oder mader <oder was auch immer> rausl₁₆ und der erschreckt sich haltl₁₇ dann kriegt der hund es hin den bienenstock runterzuschmeißel₁₈ und die bienen der bienenschwarm kommt rausl₁₉ wie man das aus den zeichentrickfilmen kenntl₂₀ währenddessen sucht der junge in nem astloch oder in nem hohlraum in dem bauml₂₁ da kommt ein uhu rausl₂₂ und der hund wird halt von dem bienenschwarm verfolgtl₂₃ der uhu ja verfolgt den jungel₂₄ der stellt sich aber auf n stein und sucht weiterl₂₅ dann sitzt der uhu oben aufm bauml₂₆ und der hund kommt rüdig zurückl₂₇ ah der stützt sich auf son geweih aufl₂₈ und dann kommt am ende n stierl₂₉ und schmeißt den halt in ein`n fluß reinl₃₀ zusammen mit dem hundl₃₁ dann finden sich die beiden im fluß wiederl₃₂ und ja die gucken halt hinter som hohlen baumstamm nachl₃₃ und da sitzen dann zwei fröschel₃₄ erst und dann sieht er ne froschfamilie₃₅ und dann geht er mit nem jungen frosch wegl₃₆ also verabschiedet sich sol₃₇

Text 4-3: Erzählung von Nero, Kategorie BEGINN

In der Verschriftung findet ein Ausbau der Sätze durch Adjunkte, komplexe Proposition und Koordination statt, und in einem Satz werden bereits mehrere der Ausbaustufen vorgenommen. Somit kann im Unterschied zur Erzählung eine deutliche Erweiterung festgestellt werden. Es findet jedoch noch ein geringer Ausbau durch Attribution statt: Es sind lediglich ein Präpositionaladjunkt, zwei Adjektive, ein Relativadjunkt (2, 6, 6, 8) und wenige komplexe Prädikationen mit Kohäsionsunterbrechung durch Ausbau im Mittelfeld anzutreffen. Die Verschriftung enthält viele Elemente, die typisch für das Genre einer Nacherzählung sind: so wird wörtliche Rede (1, 7) verwendet und einige sehr elaborierte Kollokationen (2, 3, 5, 7, 8) sowie Einschübe (3). Vordergründig lässt dies auf eine elaborierte Sprache schließen, jedoch ist hier in Betracht zu ziehen, dass auch diese sprachlichen Formen als Merkmale des Genres kognitiv leicht zu verarbeiten sein können und als Versatzstücke eingesetzt werden, so dass von keinem echten Ausbau im Sinne von literaten Strukturen als Ausdruck der Symbolisierungsfähigkeit Gebrauch gemacht wurde.

- (1) „Ist der Frosch nicht schön?“, dass war eine Frage von Erwin, er hatte den Frosch am Mittag gefangen und in ein Glas gesetzt.
- (2) Nun betrachtete er ihn zusammen mit seinem Hunde, doch allmählich wurde er dessen Müde und ging ins Bett.
- (3) Als der Frosch seine Zeit gekommen sah, sprang er aus dem Glas, es war nicht besonders schwer, und floh.
- (4) Am morgen nun suchte Erwin den Frosch er hatte Angst er konnte geflohen sein und würde dort draußen unkommen.
- (5) Doch der Frosch war weit und breit nicht zu sehen, so ging Erwin mit seinem Hund in den Wald fast krank vor Sorge der Frosch könne tot sein.
- (6) Nach langer suche stürzte er von einem Elch gejagt in einen sumpfigen Fluss.
- (7) „Hier fing ich doch gestern den Frosch.“, sagte er laut, aber mehr zu sich als zu irgendjemand anderem. (8) und tatsächlich er fand auch wieder Frösche, auch „seinen“ Frosch der wie sich herausstellte eine Familie hatte, so ging Erwin wieder nach Hause, ohne einen Frosch, in dem Bewusstsein etwas gutes getan zu haben indem er den Frosch bei seiner Familie ließ.

Text 4-4: Verschriftung von Nero, Kategorie BEGINN

Im Vergleich von Nero's Texten zeigt sich, dass bereits in der Erzählung erste literate Strukturen gebraucht werden, da die meisten Äußerungen als Sätze realisiert sind. Sie werden zum Teil bereits ausgebaut, Verdichtung durch Attribution ist jedoch noch selten. In der Verschriftung ist zwar im Vergleich zur Erzählung ein Ausbau erfolgt, er ist jedoch aufgrund seiner Reduziertheit qualitativ und quantitativ ebenfalls noch in einem unteren Bereich des Kontinuums einzuordnen. Der Unterschied zwischen Erzählung und Verschriftung sowie die Verwendung von genretypischen Versatzstücken in der Verschriftung machen deutlich, dass der Schüler versucht, sich dem Literaten anzu-

nähern und bereits über die Fähigkeit zur Registervarianz verfügt. Vor allem die Verschriftung erscheint vordergründig sehr elaboriert und steht in großem Kontrast zur mündlichen Erzählung. Die Art der Verschriftung kann jedoch auch als Versuch gedeutet werden, mittels genretypischer Syntagmen eine Elaboriertheit zu suggerieren, die darüber hinwegtäuscht, dass im Sinne der Maas'schen Skala erst wenige Elemente des sprachlichen Ausbaus zu finden sind.

Dieses Beispiel macht deutlich, wie wichtig eine fundierte Analyse der Texte ist, um eine Diskrepanz zwischen der Zuordnung zu einer Kategorie auf Basis des Gebrauchs bestimmter Merkmale des sprachlichen Ausbaus und vordergründiger Elaboriertheit erklären zu können. Denn nur eine grammatische Analyse erlaubt es, auch hinter „die Kulisse“ eines scheinbar elaborierten Textes zu blicken.

4.2.3.3 Kategorie ABNAHME: G-Man

Die Erzählung von *G-Man* ist ebenfalls fast vollständig in Sätze zu gliedern. Ihr Ausbau besteht aus Koordinationen, Propositionen und Adjunkten. Er gebraucht einige komplexe NPs, nimmt also bereits hier eine Verdichtung vor: zwei formelhafte Adjektive (15, 25), zwei Relativadjunkte (25, 32) und eine mehrfach komplexe NP (23). Die komplexe Prädikation ist hier ebenfalls nur durch grammatikalisierte Formen zu finden. Auch diese Erzählung ist recht lang.

also da ist ein jungel₁ der hat ein frosch im glas₂ ja und vor dem schlafengehen guckt er sich den frosch an₃ als er schlafen geht₄ hüpf₅ der frosch aus seinem glas heraus₆ der junge merkt das am morgen und will den frosch suchen₇ also sucht sein zimmer erstmal durch₈ sucht seinen froschl₉ später dann ja sucht er seinen froschl₁₀ überall sol₁₁ draußen ja₁₂ und dann kommt der an einen baum oder was₁₃ an ein hamsterloch oder was ist das₁₄ keine ahnung₁₅ also auf jeden fall sucht der ganze zeit seinen frosch₁₆ überall draußen₁₇ dann klettert der auf einen baum₁₈ auf einem baum war einen bienenstock₁₉ der dann runtergefallen ist₂₀ und der sein hund verfolgt hat₂₁ der junge hat noch ein hund₂₂ ja dann sucht der junge überall weiter nach seinem froschl₂₃ dabei trifft er auf viele verschiedene tierel₂₄ zum beispiel auf ein rehl₂₅ das ihn dann von einem kleinen abhang stürzt₂₆ weil es ihn verfolgt₂₇ ja dann landet der junge auf in einem fluß₂₈ mit seinem hund₂₉ als er aus dem fluß rauskommt₃₀ klettert er auf einen baumstamm₃₁ und dann sieht er eine froschfamilie₃₂ wo sein frosch auch dabei ist₃₃ ja und dann nimmt er den frosch mit nach hause₃₄

Text 4-5: Erzählung von *G-Man*, Kategorie ABNAHME

Bei der Verschriftung ist gleichfalls die Satzebene eingehalten und der Ausbau erfolgt durch Adjunkte oder komplexe Proposition. Häufig werden mehrere Propositionen zu einem Satz zusammengefügt. Als Attribution enthält der Text jedoch nur ein formelhaftes Adjektiv (5), ein „echtes“ Adjektiv (5) und zwei Relativadjunkte (5, 5). Der einzige Gebrauch eines komplexen Prädikats mit Kohäsionsunterbrechung misslingt (3). Die Verschriftung ist kürzer als die Erzählung.

(1) Ein Junge hat ein Frosch in seinem Glas als er schlafen geht. (2) Am Morgen ist der Frosch weg. (3) Der Junge fängt an sein Frosch überall zu Suchen im Zimmer, draußen der Hund hilft ihm dabei. (4) Der Junge klättert auf einen Baum wobei ein Bienenstock runterfällt und die Bienen den Hund verfolgen. (5) Auf seiner Suche trifft der Junge verschiedene Tiere z.B. ein Reh was in von einem abhang stürzt wobei der Junge in einem kleinen Bach landet, (6) als er aus dem Bach krappelt sieht er hinter einem Baumstamm eine Froschfamilie wo auch sein Frosch mit dabei ist. (7) Er nimmt sein Frosch wieder mit nachhause

Text 4-6: Verschriftung von *G-Man*, Kategorie ABNAHME

Der Vergleich der beiden Texte von *G-Man* lässt eine Verringerung der literaten Elemente im zweiten Text feststellen: Zwar ist in der Erzählung ein Ausbau durch Adjunkte und Koordination nicht gegeben, dafür zeigt sich jedoch eine Verdichtung durch Attribution. Diese Mittel werden in der Verschriftung weniger gebraucht, so dass die Verschriftung im Vergleich zur Erzählung als weniger literat zu bezeichnen ist. Durch die Verringerung der literaten Merkmale bei einem auch in der Erzählung nicht sehr starkem Ausbau sind die Leistungen von G-Man auf einer mittleren Position in der unteren Hälfte des Kontinuums einzuordnen.

4.2.3.4 Kategorie AUSBAU VON ORAT: Hanf-Gärtner

In der Erzählung von *Hanf-Gärtner* ist die unterste Stufe literater Strukturen, die Satzebene, ebenfalls umgesetzt und die Sätze werden durch Koordination, Adjunkte und komplexe Proposition ausgebaut. Jedoch gebraucht der Schüler nur eine komplexe NP, und zwar mit einem formelhaften Adjektiv (5). Komplexe Prädikate sind zwar grammatikalisiert, aber ohne Kohäsionsunterbrechung durch den Mittelfeldausbau anzutreffen. Die Erzählung ist ebenfalls recht lang.

ein junge beobachtet nachts mit seinem hund ein frosch in ein glas₁ dann geht der schlafen₂ der hund schläft auch₃ der frosch hüpf₄ aus dem glas₄ und verschwindet aus dem fenster₅ der junge wacht am nächsten tag mit seinem hund auf und bemerkt dass der frosch nicht mehr da ist₆ dann sucht er ihn überall₇ der hund steckt seinen kopf ins glas und kriegt den nicht mehr raus₈ dann gucken die aus dem fenster₉ der junge ruft nach dem frosch₁₀ <will ich mal vermuten>₁₁ dann fällt der hund aus dem fenster₁₂ und das glas auf seinem kopf zerbricht₁₃ der junge springt ebenfalls aus dem fenster₁₄ und schnappt sich den hund₁₅ dann gehen die weiter und suchen weiterhin nach dem frosch₁₆ der junge sucht in einem loch₁₇ und der hund findet gefallen an einem bienenstock₁₈ dann fällt der bienenstock runter₁₉ während der junge in einen in einem baum nachschaut₂₀ ja aus dem baum fliegt eine eule woraufhin der junge dann runterfällt₂₁ und die bienen verfolgen den hund₂₂ dann wird der junge von der eule auf einen felsen getrieben₂₃ und als er oben auf dem felsen steht ruft er weiterhin nach dem frosch₂₄ fällt dann auf einen hirsch₂₅ und wird von dem hirsch zu einer klippe getragen₂₆ und der hirsch schmeißt den jungen da runter₂₇ und der hund fällt hinterher₂₈ die sind dann in einem teig teich gefallen₂₉ dann steht der junge wieder auf₃₀ zeigt dem hund dass er leise sein soll₃₁ dann hüpfen sie nä oder gucken über den baumstamm₃₂ und entdecken zwei frösche₃₃ ja dann und am ende verabschiedet sich der junge mit dem hund von den fröschen₃₄

Text 4-7: Erzählung von *Hanf-Gärtner*, Kategorie AUSBAU VON ORAT

Hingegen zeigt die Verschriftung von *Hanf-Gärtner* eindeutig einen literaten Ausbau: In allen Sätzen sind Koordinationen, Adjunkte oder komplexe Proposition zu finden, häufig wurden sogar mehrere dieser grammatischen Formen gebraucht. Auch wendet er hier häufig Attribution an: Es wurden Nominalphrasen durch zwei Präpositionaladjunkte (7, 11), ein Genitivadjunkt (12), ein Relativadjunkt (1), ein Adjektiv (6) und ein formelhaftes Adjektiv (4) erweitert. *Hanf-Gärtner* beginnt auch, komplexe Prädikate zu verwenden, die durch die Besetzung des Mittelfelds eine Klammerfunktion erhalten. Die Verschriftung ist unwesentlich kürzer als die Erzählung.

(1) Ein Junge beobachtete nachts mit seinem Hund einen Frosch, der im Glas saß. (2) Daraufhin gehen der Junge und der Frosch schlafen. (3) Während die beiden schlafen, befreit sich der Frosch aus dem Glas und entkommt aus dem Fenster. (4) Am nächsten Tag bemerkt der Junge, dass der Frosch fehlt, woraufhin er mit seinem Hund beginnt, den Frosch zu suchen. (5) Beim Suchen bleibt der Hund mit seinem Kopf in dem Glas hängen. (6) Kurze Zeit darauf gucken beide aus dem Fenster und der Junge ruft nach dem Frosch. (7) Dabei fällt der Hund aus dem Fenster und das Glas auf seinen Kopf zerbricht. (8) Der Junge springt hinterher. (9) Dann setzen diese ihre Suche fort. (10) Sie suchen überall. (11) Als

der Junge in einem Loch in einem Baum nachschaute, wurde er von einer Eule auf einen Felsen gescheucht. (12) Beim Umschauen fällt der Junge auf den Kopf eines Hirschs. (13) Diese schmeißt den Jungen eine Klippe runter. (14) Der Hund fliegt hinterher. (15) Daraufhin guckt der Junge über einen Baumstamm und entdeckt seinen Frosch zusammen mit einem anderen. (16) Nachdem er seinen Frosch gefunden hatte, verabschiedete er sich und ging mit seinem Hund heim.

Text 4-8: Verschriftung von Hanf-Gärtner, Kategorie AUSBAU VON ORAT

Der Vergleich der beiden Texte lässt also einen relativ starken Ausbau in der Verschriftung feststellen, da sie viele Elemente enthält, die einer literaten Komplexität entsprechen. In der Erzählung sind zwar bereits die Ausbaustufen auf Satzebene umgesetzt, es fehlen jedoch Attributionen. Dieses lässt den Text, vergleichbar mit dem Text von *King* aus der Kategorie ORAT, nahe dem Pol „orat“ einordnen. Die vergleichsweise große Komplexität der Verschriftung, die die Kenntnis des literaten Registers veranschaulicht, gibt diesem Text eine Positionierung in der Nähe der Mitte auf dem Weg zum literaten Pol.

4.2.3.5 Kategorie LITERAT: Viktoria

In der Erzählung von *Viktoria* sind schon viele der Merkmale eines literaten Ausbaus umgesetzt: Die meisten Äußerungen sind satzwertig und viele durch Adjunkte, Koordination und komplexe Propositionen ausgebaut, manche auch mehrfach. Sie verdichtet ihren Text außerdem durch häufige Attribution: zwei Adjektive (8, 32), zwei Präpositionaladjunkte (32, 37), zwei Relativadjunkte (17, 29), eine mehrfach komplexe NP (23) und dazu zwei Appositionen (4, 14). Die Unterbrechung der Kohäsion bei komplexen Prädikaten kann sie jedoch noch nicht umsetzen, so dass die Prädikationen hauptsächlich lediglich grammatikalisiert realisiert werden. Auch die Textlänge hat im Vergleich zu den Schülern unterer Kategorien deutlich zugenommen.

eines morgens gehen tim mit seinem hund spazieren und fand einen froschl₁ den nahm er mit nach hausl₂ in einer flaschel₃ und stellte sie bei sich im zimmer abl₄ abends als die schlafen gehen wollten betrachtete er mit seinem hund fluffi den frosch und er überlegt was er machen solltel₅ so dann ging er ins bettl₆ und in der nacht ist er eingeschlafen oder als er geschlafen hat kam der frosch aus dem glas heraus oder aus der flasche herausl₇ tim hats nicht bemerktl₈ dann als es morgen war stand tim auf und entdeckte das leere glasl₉ und musste sich fertig machen für die schulel₁₀ beim fertigmachen hat er sein zimmer durchgewühlt und nach dem frosch abgesucht fand ihn jedoch nichtl₁₁ währenddessen steckt fluffi neugierig seinen kopf in die flasche und steckte festl₁₂ dann versucht also dann machte tim das fenster auf und schrie nach dem froschl₁₃ der aber verschwandl₁₄ sein hund fluffi konnte also hatte kein gleichgewicht mehr und fiel aus dem fenster herausl₁₅ tim wurde sauer und lief nach draußen um seinen hund zu holen l₁₆ der sich aus dem glas befreit hatte l₁₇ weil das glas zerbrochen istl₁₈ also nachdem er ihn aufgefunden hatte gingen die noch kurz in den wald den frosch suchenl₁₉ sie guckten in allen löchern und auf den bäumen nachl₂₀ dabei entdeckte fluffi <wie heißt das denn bienenstorch nein bienenstock> den bienenstockl₂₁ sprang herum und riss den bienenstock herunterl₂₂ aus dem kamen dann ganz viele bienen die böse warenl₂₃ dies merkte tim jedoch nichtl₂₄ fluffi hat vor den bienen angst bekommen und lief wegl₂₅ dabei fiel tim <achso nein>l₂₆ als tim im baum nachgeschaut hatte kam auf einmal eine eule heraus und erschreckte ihnl₂₇ er fiel zu bodenl₂₈ dann versuchte er sich vor der eule zu schützen die ihm nachgeflogen istl₂₉ und dann hat sich die eule beruhigt und wieder auf den baum gesetzl₃₀ tim also hat seine suche nicht aufgegeben und guckte weiterl₃₁ dabei klettert er auf große steine und bemerkte nicht dass das die hörner von einem elch sindl₃₂ der elch erhob sich und tim blieb in seinen hörnern steckenl₃₃ und dann ist der elch wütend oder so wütend gewordenl₃₄ ist gelaufenl₃₅ und bei dem abhang ist er angehalten und tim fiel herunterl₃₆ unten er fiel ans ufer von dem see <ist das ein see oder ein fluß? ein bach>l₃₇ fiel in den bach da unten am abhang dal₃₈ fluffi fiel ihm hinterher und landete auf seinem kopfl₃₉ tim hörte geräusche und bat fluffi ruhig zu sein und nicht zu bellenl₄₀ sie kletterten über ei-

nen baumstamm und fanden die frösche hinter dem bauml₄₁ dann haben sie einen frosch mitgenommen haben sich von den anderen fröschen verabschiedet und sind nach hause gegangen₄₂

Text 4-9: Erzählung von Viktoria, Kategorie LITERAT

In der Verschriftung von *Viktoria* sind ebenfalls viele Ausbaustufen der Skala literater Komplexität realisiert, sogar die Prädikation mit Kohäsionsunterbrechung wird teilweise realisiert. Die Verschriftung unterscheidet sich insofern nur wenig von der Erzählung. Jedoch gebraucht *Viktoria* in der Verschriftung mehr Attribute, wobei eine Zunahme vor allem bei den Adjektiven und Relativadjunkten erfolgt: fünf Adjektive (4, 8, 9, 10, 13), vier Relativadjunkte (5, 6, 8, 11), zwei Appositionen (2, 6) und zwei mehrfach komplexe NPs (9, 12). Auch die Verschriftung ist länger als bei den Schülern unterer Kategorien.

(1) Eines Morgens ging Tim mit seinem Hund spazieren und fand einen Frosch, den nahm er in einer Flasche mit nach Hause und stellte ihn bei sich im Zimmer ab. (2) Vor dem Schlafen betrachtete er mit seinem Hund, Fluffi den Frosch und überlegte was er mit ihm machen sollte. (3) Danach ging er ins Bett und in der Nacht als Tim schlief kam der Frosch aus dem Glas heraus, dies bemerkte Tim nicht.

(4) Morgens stand Tim auf und entdeckte das leere Glas, Tim musste sich für die Schule fertig machen und hat dabei sein Zimmer durchwühlt und nach dem Frosch abgesucht. (5) Während dessen steckte Fluffi neugierig sein Kopf in die Flasche und steckte fest, Tim machte das Fenster aus und schrie nach dem Frosch, den er jedoch nicht fand. (6) Sein Hund, Fluffy hatte sein Gleichgewicht verloren und fiel aus dem Fenster, deshalb wurde Tim sauer und lief nach draußen um Fluffi zu holen, der sich aus dem Glas befreit hatte, da das Glas zerbrochen ist. (7) Nachdem er ihn draußen aufgefunden hatte, gingen sie kurz in den Wald den Frosch suchen, sie guckten in allen Löchern nach, dabei entdeckte Fluffi den Bienenstock. (8) Fluffi sprang herum und riss den herunter und die bösen Bienen jagten ihm hinterher, dies merkte Tim nicht, der schaute im Baumloch nach und wurde von einer Eule erschreckt, dann versuchte er sich vor der Eule zu schützen, die ihm nachgeflogen war, die Eule hat sich nach einer Zeit beruhigt und sich auf den Baum gesetzt. (9) Tim hatte noch nicht aufgegeben und kletterte auf große Steine und bemerkte dabei nicht, dass es Hörner eines Elches waren an denen er sich festhielt, der Elch erhob sich und Tim blieb in seinen Hörnern stecken. (10) Der wütende Elch fing an zu laufen und blieb plötzlich am Abhang stehen, dabei fiel Tim herunter. (11) Unten am Abhang war ein Bach in den er hineinfiel und Fluffy ihm auf dem Kopf landete, Tim hörte Froschgeräusche und bat Fluffy ruhig zu sein. (12) Sie kletterten auf einen kaputten Baumstamm, hinter dem sie Frösche auffanden. (13) Einen Frosch nahmen sie mit nach Hause und verabschiedeten sich von den anderen Fröschen.

Text 4-10: Verschriftung von Viktoria, Kategorie LITERAT

Da beide Texte von *Viktoria* viele Umsetzungen eines literaten Ausbaus aufweisen, die einen souveränen Umgang mit literaten Strukturen erkennen lassen, erhalten sie auf der Skala eine Position nahe des Pols „literat“.

4.2.3.6 Kategorie AUSBAU VON LITERAT: Tally

Die Erzählung von *Tally* hat ebenfalls zahlreiche Elemente, die einen Ausbau literater Strukturen kennzeichnen – sowohl in der Gestaltung von Sätzen als auch im Bereich der Attribution. Sie versucht auch, nicht kohärente komplexe Prädikate zu realisieren, scheitert daran allerdings in der Erzählung noch. Die Attribute, die gebraucht werden, sind drei formelhafte Adjektive (4, 53, 53), vier „echte“ Adjektive (29, 32, 39, 40), zwei Präpositionaladjunkte (1, 26), drei Relativadjunkte (3, 37, 48) und eine mehrfach komplexe NP (34). Die Attribute sind jedoch mehrheitliche als wenig komplex einzustufen. Ihre Erzählung ist sehr lang.

also eines tages saß fritz mit seinem hund vorm glas mit nem frosch drin₁ fritz hat auf jeden fall angeblich wohl n frosch gefunden₂ und den hat er in ein gefäß gepackt wo er freudig mit seinem hund reinguckt₃ und wahrscheinlich ne gute nacht wünscht₄ und er dann ins bettchen geht mit seinem hund₅ und dann <ach mann das ist doch blöd gott wie soll ich das erzählen>₆ auf jeden fall um ein uhr klettert der frosch dann in der nacht aus dem gefäß heraus₇ und macht das fenster auf₈ und klettert aus dem fenster hinaus₉ wodurch um drei uhr fritz und der hund das entdeckt₁₀ und sich sich wundert wo der frosch denn wohl sei₁₁ fritz und der hund fangen an den frosch zu suchen₁₂ wodurch der hund leider mit seinem kopf in das gefäß in dem gefäß stecken bleibt mit seinem kopf₁₃ und nicht mehr hinaus kommt₁₄ dann machen sie das fenster weiter auf₁₅ und rufen nach dem frosch₁₆ doch dieser meldet sich nicht₁₇ dadurch fällt der hund aus dem fenster hinaus₁₈ und fritz wird wütend₁₉ aber trotzdem freut sich der hund da das gefäß kaputt gegangen ist₂₀ und er endlich wieder befreit ist ₂₁ die beiden fangen am morgen wieder an durch den wald zu gehen und nach dem frosch zu suchen und nach ihm zu rufen₂₂ fritz versucht es in einem erdmännchenloch₂₃ indem er dort hineinruft₂₄ und der hund versucht die bienen zu fragen der frosch denn wohl auch dort sei₂₅ fritz wird aber durch einen biss von dem erdmännchen erschrocken₂₆ und ist dadurch sehr wütend₂₇ und klettert schon wieder auf den baum damit das erdhörnchen ihn nicht noch einmal beißt₂₈ der hund gerät auch in eine schwere situation₂₉ denn der bienenstock ist runtergefallen und die bienen fangen sauer zu werden₃₀ <ohja die sind sauer>₃₁ diese jagen den hund durch den ganzen wald₃₂ und auch fritz geht's dementsprechend nicht sehr gut denn als auf den baum klettern springt ihm eine eule entgegen₃₃ diese verfolgt ihn auch obwohl er weggerannt ist bis zu dem großen stein auf den er dann kletterte um noch mal nach dem frosch zu rufen₃₄ wodurch der hund eingeknickt hinter ihm her kam₃₅ wiederum fritz erschrocken durch einen elch₃₆ dieser für ihn wie ein baum aussah₃₇ und dadurch auch sein geweih bedeckt worden ist₃₈ und dieser elch sich durch diesen schlagartigen ruck erschrocken hat und sofort angefangen ist wegzurennen₃₉ und an einer steilen buchtung stehen geblieben ist₄₀ wodurch fritz runtergefallen ist₄₁ und aber in einen see gefallen ist₄₂ sein hund ist mit ihm mit reingefallen₄₃ und dort auf seinen kopf geklettert₄₄ weil er angst hat vor wasser₄₅ und dann hat fritz ihn einfach runtergeschubst und dann war der hund doch im wasser₄₆ und dann war dort ein baumstamm₄₇ wo sie sich dann retten konnten₄₈ weil das wasser zwar nicht zu tief war aber trotzdem weil's zu kalt war₄₉ und sie dann ein quaken gehört haben₅₀ und dort waren dann auch die beiden fröschel₅₁ und fritz hatte sich gefreut ₅₂ und nun sah er auch mehrere kleine frösche schon nicht nur zwei frösche sondern mehrere kleine fröschel₅₃ und dann hatten die ihren frosch halt wiedergefunden₅₄

Text 4-11: Erzählung von Tally, Kategorie AUSBAU VON LITERAT

Für die Verschriftung von *Tally* lassen sich ähnliche Merkmale wie für *Viktoria* beschreiben: Es sind auf der Satzebene alle Ausbaustufen, vor allem viele Attribute anzutreffen: ein formelhaftes Adjektiv (20), drei Adjektive (3, 11, 20), vier Präpositionaladjunkte (7, 11, 11, 15), zwei Genitivadjunkte (16,18), ein Relativadjunkt (19), eine mehrfach komplexe NP (2) und ein Partizip (2). Auch hat sie hier komplexe Prädikationen mit Kohäsionsunterbrechung genutzt. Auch ihre Verschriftung ist sehr lang.

- (1) Einestages saß Fritz mit seinem Hund vor seinem Bett. (2) Sie starten in das Gefäß, wo Fritz den gefundenen Frosch hinein getan hatte, damit dieser nicht weglaufen kann.
- (3) Um 1 Uhr gingen Fritz und sein Hund dann schlafen, doch der Frosch nicht denn dieser hatte andere Pläne, denn er wollte abhauen. (4) Dieses bemerkten Fritz und sein Hund um 3 Uhr dies war aber leider zuspät, denn der Frosch war schon weg.
- (5) Dann fingen die beiden an den Frosch zu suchen, doch bei der suche hatte der Hund seinen Kopf zu tief in das Gefäß gesteckt und kam aus diesem nicht mehr hinaus.
- (6) Doch Fritz störte dies nicht wirklich, denn er wollte nach dem Frosch suchen. (7) Er riss das Fenster auf, und fing mit dem Hund an nach diesem zu rufen, durch diese rufe fiel der Hund mit dem Gefäß auf dem Kopf aus dem Fenster, wodurch das Gefäß kaputt gegangen ist.
- (8) Der Hund freute sich sehr darüber, aber Fritz war davon nicht sehr begeistert.
- (9) Am Morgen gehen die beiden in den Wald um dort weiter nach dem Frosch zu suchen.
- (10) Fritz versucht dies in einem Erdmenchen loch und der Hund an einem Bienenstock.

- (11) Fritz wird durch einen Biß vom Erdmensch erschrocken und im gleichen Moment fangen die Bienen aus dem Bienenstock an den Hund zu jagen. (12) Fritz klättert schnell auf einen Baum um sich in Sicherheit zu bringen
(13) Als Fritz gerade auf dem Baum war springt ihm eine Eule entgegen und versucht ihn zu verjagen. (14) Mit Erfolg den Fritz und sein Hund fliehen auf einen Stein.
(15) Aber auch dort sind sie nicht in Sicherheit, denn durch das Abstürzen am Baum wird ihm erst zuspät klar, das es kein Baum war sondern ein Elchgewei.
(16) Der Elch erschreck und fing an mit Fritz auf dem Gewei richtung Abhang zu laufen, Fritz Hund rannte Hinterher.
(17) Der Elch blieb ruckartig stehn und Fritz und der Hund fielen den Abhang herunter mitten ins Wasser. (18) Der Hund versuchte sich an Fritz Kopf über Wasser zuhalten, doch Fritz schubste ihn herrunter ins Wasser.
(19) Die Beiden sahen einen Baumstamm, auf den sie kletterten um sich nicht zu erkälten, weil das Wasser sehr kalt war.
(20) Dann hörten sie ein quarken, wodurch sie 2 (zwei) Frösche entdeckten, doch als sie genauer hinschauten waren es 2 erwachsene Frösche mit mehreren kleinen Fröschen, somit hatten sie ihren Frosch wiedergefunden.

Text 4-12: Verschriftung von Tally, Kategorie AUSBAU VON LITERAT

Bei dem Vergleich von Erzählung und Verschriftung von *Tally* zeigt sich, dass bereits in der Erzählung literate Komplexität und dazu eine starke Verdichtung durch Attribution erfolgt ist. Der Unterschied beider Texte liegt in der Wahl der Attributionen: Die Adjektive und Relativadjunkte, die überwiegend die Erzählung bestimmen, sind als weniger komplex einzuordnen als die Attribuierungsarten, die in der Verschriftung zu finden sind: Präpositional- und Genitivadjunkte sowie ein Partizip. Der stärkere Ausbau der Verschriftung im Kontrast zu dem der Erzählung lässt sich als eine große Souveränität in der Registerwahl und ihrer Ausgestaltung interpretieren. Entsprechend erhalten diese Texte eine Position am nächsten zum Pol „literat“ innerhalb der Folge der vorgestellten Texte.

4.2.3.7 Zusammenfassung: Gebrauch der Skala literater Komplexitätsstufen in den Kategorien

In Übernahme der Hierarchisierung von Maas zur Einordnung des Gebrauchs komplexer NPs auf der Skala zwischen *orat* und *literat* (vgl. Maas 2010: 25) dokumentieren die hier exemplarisch analysierten Texte Differenzen in der Bildung von Sätzen hinsichtlich ihres literaten Ausbaus. Dabei ist immer zu beachten, dass es sich bei literaten Strukturen um Fähigkeiten zur Symbolisierungsfähigkeit und Mittel der Verdichtung handelt, also kognitive Fähigkeiten. Der Grad der Verdichtung geht über die Verwendung komplexer syntaktischer Mittel sowie die Realisierung auch kohärenzunterbrochener komplexer Prädikate mit Ausbau im Mittelfeld bis zur Attribuierung von NPs als letztes Mittel. Wenn bereits in der Erzählung einige Attribute realisiert sind, so zeigt sich zumeist ein weiterer Ausbau durch den Gebrauch komplexerer NPs in der Verschriftung sowie die Realisierung von komplexen Prädikaten mit ausgebautem Mittelfeld. Insofern ist festzustellen, dass zunächst ein Ausbau auf Satzebene erfolgt, bevor eine Verdichtung durch Attribution vorgenommen werden kann. Dass der Gebrauch komplexer NPs als ein geeignetes Kriterium zu bewerten ist, um den Stand des Ausbaus literater Strukturen beschreibbar zu machen, wird im Vergleich der exemplarisch ausgewählten Texte deutlich: Die Kategorie *ORAT* umfasst Texte, die als Erzählung noch unterhalb der Satzebene strukturiert, in der Verschriftung erste Formen von literaten Satzbildungen und erste Formen einer Attribution zeigen. In der Kategorie *BEGINN* ist

festzustellen, dass in der Erzählung zwar bereits ein Ausbau auf Satzebene stattfindet und dieser in der Verschriftung weiter vorgenommen wird, indem mehrere dieser Ausbauformen bei den Sätzen eingesetzt werden, eine Verdichtung durch den Ausbau der Nominalgruppen findet jedoch selten statt. Spiegelverkehrt dazu stellt sich der Gebrauch bei den Texten der Kategorie ABNAHME dar: In der Erzählung findet wenig Gestaltung auf Satzebene statt, jedoch werden einige komplexe NPs gebraucht. In der Verschriftung hingegen nimmt der Gebrauch der Attribution ab und es erfolgt auch kein Ausbau auf Satzebene durch Koordination, Adjunkte oder komplexe Proposition.

Auch in der Beobachtung, dass in oraten Strukturen nur ein Inhaltselement pro Äußerung realisiert wird, bei zunehmender Komplexität dann zunächst wenige Inhaltselemente durch Koordination oder komplexe Proposition verkettet werden und dann eine Verkettung durch mehrere Ausbaustufen auf Satzebene vorgenommen wird, lässt sich entsprechend den Analysen von Chafe (1994) als Merkmal unterschiedlicher Positionen in der Hierarchisierung kennzeichnen. Der Ausbau erfolgt zunächst durch Verkettung von Äußerungselementen mit einzelnen Inhaltselementen, so dass von einem syntagmatischen Ausbau auf Satzebene gesprochen werden kann. Eine Verdichtung, wie sie durch die Attribution vorgenommen wird, bei der mehrere Inhaltselemente in einer Phrase vorkommen, erweist sich auch hier als größte Hürde. Die Verdichtung durch verschiedene komplexe Attribuierungsformen lässt sich als paradigmatischer Ausbau innerhalb von Phrasen bezeichnen.

Die Analysen zeigen, dass die Skala der literaten Komplexitätsstufen ein idealisiertes Kontinuum darstellt, das ermöglicht, empirisch vorgefundene Resultate grammatisch zu charakterisieren und gemäß der Spanne entsprechend einer internen Gliederung einzuordnen. Insofern hat sie eine deskriptive Funktion und kann als Grundlage für weiterführende linguistische, in Verbindungen mit anderen Merkmalen auch bildungspolitische, Fragen gelten.

4.3 Überprüfung der Haupthypothese

Im ersten Teil dieses Kapitels konnte gezeigt werden, dass sich der Erwerb der Fähigkeit, Attributionen als weiter entwickelte Form von Verdichtung zu nutzen, als Hürde im Ausbau literater Strukturen erweist. Dies zeigt die quantitative und qualitative Analyse des Gebrauchs der Attributionen, die die Schüler in den Erzählungen und Verschriftungen vorgenommen haben. Die strukturellen Kategorien des Ausbaus, die aufgrund des Gebrauchs der Attributionen bestimmt werden konnten, zeigen deutlich die Differenzen. Diese lassen durch den Vergleich ihres Vorkommens in den Erzählungen einerseits und in den Verschriftungen andererseits Rückschlüsse auf das Wissen über die Registervielfalt und die Fähigkeit, es zu nutzen, zu:

- Eine Gruppe von Schülern hat Ressourcen zur Symbolisierung so weit entwickelt, dass sie sprachliche Formen über die formalen Vorgaben hinaus, die durch das Genre gemacht werden, nutzen können, indem sie sie variieren und somit an die jeweilige Situation anpassen können (Kategorie AUSBAU VON LITERAT).
- Eine Gruppe von Schülern verfügt über Fähigkeiten zur Symbolisierungsfähigkeit und kann sie sowohl mündlich wie auch schriftlich einsetzen, macht jedoch keinen Unterschied in der Situation, unterscheidet also nicht nach Register (Kategorie LITERAT).

- Eine Gruppe von Schülern verfügt zwar über Ressourcen zur Symbolisierungsfähigkeit, nutzt sie jedoch noch in Bindung an die durch das Genre vorgegebenen Formen (Kategorie AUSBAU VON ORAT). Sie hält sich also in der Registerwahl an erlernte Vorgaben und trennt zwischen der Situation des Erzählens als informelle und der des Schreibens als formelle, indem sie die ausgebauten Ressourcen nur dort einsetzen, wo sie die Anforderungen entsprechend als notwendig interpretieren.
- Eine Gruppe von Schülern zeigt in ihren Erzählungen, die sie bereits als formelle Situation interpretieren, dass bei ihnen die entsprechenden kognitiven Ressourcen zwar vorhanden sind, nutzen sie jedoch nicht in formellen Situationen, für die das Schreiben steht, möglicherweise, weil sie die üblichen normativen Bewertungen befürchten („Registerstress“) (Kategorie ABNAHME).
- Eine Gruppe von Schülern zeigt literate Strukturen in Anfängen, jedoch eng geknüpft an die formalen Anforderungen des Mediums, weniger in Einschätzung der jeweiligen Situation (Kategorie BEGINN).
- Eine Gruppe von Schülern verfügt über so gut wie keine Ressourcen zu einer der informellen und formellen Situationen angemessenen Symbolisierungsfähigkeit, so dass sie nur in der Lage ist, sehr anfängliche literate Strukturen im schriftlichen Medium zu zeigen (Kategorie ORAT).

Die Zuordnung der Aussagen der Schüler über die Variablen der Lesegewohnheiten und familiäre Situation zu den einzelnen Kategorien kann zeigen, dass die Qualität der Horizonte Einfluss auf die Fähigkeit zur Registervariation und diese auf den Ausbau literater Strukturen hat. Die Qualität der Horizonte ermöglicht, dass der Gebrauch verschiedener Register erfahrbar und lernbar wird. Damit tragen sie dazu bei, dass die Ressourcen zur Symbolisierungsfähigkeit, die das Literate kennzeichnen, potenziert werden können.

Insofern kann die Haupthypothese, dass die Fähigkeit zur Registervariation die Voraussetzung für den Erwerb literater Strukturen bildet und dass die Fähigkeit zur Registervariation abhängig von der Qualität der Horizonte ist, aufgrund der Analyse dieser Untersuchung verifiziert werden.

Auf dieser Grundlage sollen im Folgenden die weiteren Hypothesen überprüft werden, die davon ausgehen, dass 1. die Ressourcen, die den Ausbau literater Strukturen in der Erstsprache ermöglicht haben, dazu genutzt werden können, literate Strukturen in der Zweitsprache aufzubauen, und dass 2. das Verfügen über literate Strukturen infolge der Kenntnis von Registervariationen den Besuch höherer Schulformen innerhalb des deutschen Bildungssystems ermöglicht.

4.4 Unterhypothese H₁: Die Ressourcen der Seiteneinsteiger beim Erwerb literater Strukturen in der Zweitsprache

Die erste Unterhypothese (H₁) besagt, dass Seiteneinsteiger, die zumindest aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Schriffterwerb in der Schule des Herkunftslandes bereits literate Strukturen in ihrer Erstsprache (L1) erworben haben (die auf der Fähigkeit zur Registerdifferenzierung beruht, die ihrerseits zusätzlich zu den Schrifterfahrungen durch die Qualität der Horizonte begünstigt wird), literate Strukturen einer Zweitsprache (L2) leichter erwerben können. Bildungsinländer, die literate Erfahrungen

primär in der Zweitsprache machen, müssen die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung unabhängig von der Erstsprache erwerben. Bildungsinländer fungieren daher genauso wie Monolinguale als Vergleichsgruppe.

Im Folgenden soll zur Überprüfung der Hypothese untersucht werden, in welche der beschriebenen strukturellen Kategorien sich die Seiteneinsteiger im Vergleich zu den Bildungsinländern und den Monolingualen einordnen lassen. Daraufhin werden die Angaben der Zweitsprachler, differenziert nach den einzelnen Kategorien, zum Sprachgebrauch in der Erstsprache in der Familie und mit Freunden sowie die Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten analysiert, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob Korrelationen zwischen dem Gebrauch der Erstsprache Russisch und der Einordnung in die unterschiedlichen Kategorien festzustellen sind.

4.4.1 Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten, differenziert nach den drei sprachlichen Gruppen

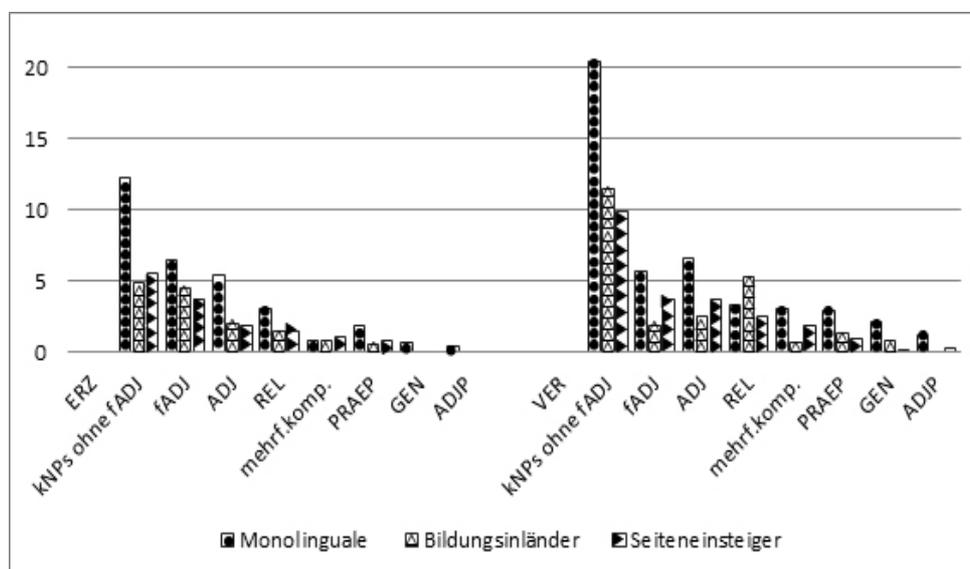


Abbildung 4-48: Mittelwerte des Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten in absoluten normalisierten Zahlen nach sprachlichen Gruppen

Der Vergleich der Mittelwerte des Gebrauchs komplexer NPs und einzelner Attribuierungsarten zeigt, dass von allen drei sprachlichen Gruppen nahezu alle Attribuierungsarten genutzt werden (siehe Abbildung 4-48). Der Gebrauch ist bei den Monolingualen durchgängig am höchsten, in den Erzählungen ist er bei den Bildungsinländern und Seiteneinsteigern ähnlich. In den Verschriftungen unterscheidet der Gebrauch sich bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern.

Die Differenz der Mittelwerte zwischen den Monolingualen und den Zweitsprachlern ließe den Schluss zu, dass die Monolingualen einen höheren Gebrauch als die Zweitsprachler zeigen, weil sie eine bessere Kenntnis von verschiedenen Attribuierungsarten als Merkmale literater Strukturen im Deutschen haben⁴¹. Diese Begründung

⁴¹ Ein möglicher Faktor, der ebenfalls eine Erklärung für das bessere Abschneiden der Monolingualen sein könnte, ist, dass sich die Schüler aus dieser Gruppe freiwillig melden konnten. Es waren also potentiell diejenigen, die neugierig waren, bei der Untersuchung mitzumachen oder die direkt von den Lehrern angesprochen und ausgewählt wurden. Schüler, die sich freiwillig melden, sind wahrscheinlich selbstsicher genug und haben keine Angst, etwas falsch zu machen, da sie in der Schule erfolgreich sind.

ist jedoch aus dem Grunde auszuschließen, dass alle Attribuierungen, die hier untersucht wurden, im Russischen ebenfalls als syntaktische Formen anzutreffen sind (vgl. Isacenko 1982).⁴² Die Bedeutung dieser syntaktischen Ähnlichkeit zwischen den beiden Sprachen schränkt die Generalisierung der Resultate daher ein. Diese erforderte eine vergleichbare Untersuchung mit Schülern anderer Muttersprachen, in denen ein Unterschied zu den syntaktischen Strukturen des Deutschen besteht.

4.4.1.1 Zuordnung der drei sprachlichen Gruppen zu den Kategorien

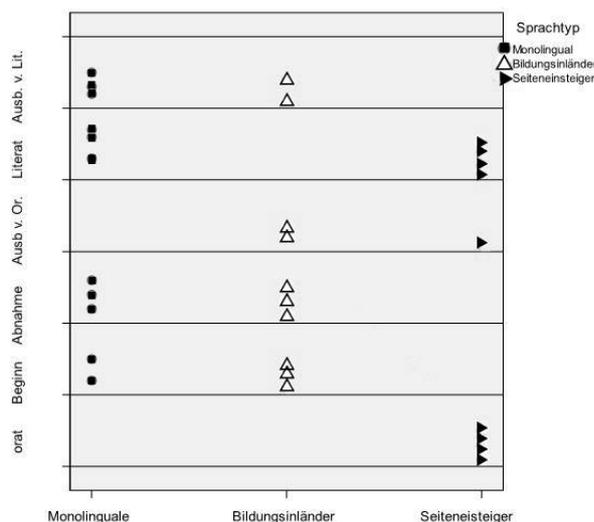


Abbildung 4-49: Einordnung der einzelnen Schüler der sprachlichen Gruppen in die strukturellen Kategorien (Reihenfolge repräsentiert Ranking)

Die Analyse der Verteilung der Sprachgruppen auf die Kategorien ermöglicht die bisher undifferenziert betrachteten Ergebnisse der Mittelwerte in Bezug auf den Gebrauch komplexer NPs und der Attribuierungen in folgender Weise zu differenzieren und zu präzisieren (siehe Abbildung 4-49):

- Der Leistungsvorsprung der Monolingualen wird darin sichtbar, dass mehr als die Hälfte von ihnen in Kontrast zu den anderen Gruppen in den Kategorien LITERAT und AUSBAU VON LITERAT zu finden sind.
- Die Tatsache, dass die Bildungsinländer zu fast zwei Drittel in den Kategorien BEGINN und ABNAHME zu finden sind, konkretisiert ihren großen Abstand zu den Monolingualen.
- Der Mittelwert für die Seiteneinsteiger, der dem der Bildungsinländer ähnlich ist, ergibt sich durch die große Spanne zwischen den Kategorien LITERAT und ORAT und der Verteilung der Schüler ausschließlich auf die Pole der Skala.

Und die Schüler, die von den Lehrern angesprochen wurden, waren möglicherweise solche, die den Lehrer nicht unbedingt „blamieren“ würden. Dies wurde mir durch einige Lehrer auch bestätigt, indem sie mir den einen oder anderen Schüler als besonders leistungsstark anpriesen. Bei den russischsprachigen Schülern war die Situation anders, da ich sie aufgrund ihres sprachlichen Hintergrundes direkt ansprach und sie um ihre Mitarbeit bat. Bei vielen musste erst Überzeugungsarbeit für die Teilnahme geleistet werden.

⁴² Adjektive und Partizipien kongruieren in Kasus, Numerus und Genus mit dem Substantiv, das sie attribuieren (vgl. Isacenko 1982: 334). Relativsätze (vgl. Isacenko 1982: 492), attributive Präpositionen (vgl. Isacenko 1982: 559) und Genitive (vgl. Isacenko 1982: 85) sind postdeterminierend.

Die gruppenbezogene Betrachtung der Verteilung auf die Kategorien zeigt eine nahezu maximale Spanne mit einer relativ ausgewogenen Verteilung bei den Monolingualen und den Bildungsinländern, so dass diese sich stärker gleichen als die Bildungsinländer und die Seiteneinsteiger, wie es der Vergleich der Mittelwerte darstellt. Um der Frage nach der auffälligen Differenz zwischen den beiden Gruppen der Zweitsprachler nachzugehen, sollen im Folgenden die aus den Interviews gewonnenen Daten zum Gebrauch des Russischen und zur Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten mit der Einteilung in die Kategorien korreliert werden.

Die Analyse der Verteilung der Sprachgruppen auf die Kategorien ermöglicht die bisher undifferenziert betrachteten Ergebnisse der Mittelwerte in Bezug auf den Gebrauch komplexer NPs und der Attribuierungen in folgender Weise zu differenzieren und zu präzisieren:

- Der Leistungsvorsprung der Monolingualen wird darin sichtbar, dass mehr als die Hälfte von ihnen in Kontrast zu den anderen Gruppen in den Kategorien LITERAT und AUSBAU VON LITERAT zu finden sind.
- Die Tatsache, dass die Bildungsinländer zu fast zwei Drittel in den Kategorien BEGINN und ABNAHME zu finden sind, konkretisiert ihren großen Abstand zu den Monolingualen.
- Der Mittelwert für die Seiteneinsteiger, der dem der Bildungsinländer ähnlich ist, ergibt sich durch die große Spanne zwischen den Kategorien LITERAT und ORAT und der Verteilung der Schüler ausschließlich auf die Pole der Skala.
- Die gruppenbezogene Betrachtung der Verteilung auf die Kategorien zeigt eine nahezu maximale Spanne mit einer relativ ausgewogenen Verteilung bei den Monolingualen und den Bildungsinländern, so dass diese sich stärker gleichen als die Bildungsinländer und die Seiteneinsteiger, wie es der Vergleich der Mittelwerte darstellt. Um der Frage nach der auffälligen Differenz zwischen den beiden Gruppen der Zweitsprachler nachzugehen, sollen im Folgenden die aus den Interviews gewonnenen Daten zum Gebrauch des Russischen und zur Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten mit der Einteilung in die Kategorien korreliert werden.

4.4.1.2 Angaben zum Gebrauch der Erstsprache Russisch

Die Frage nach dem Sprachgebrauch in der Kommunikation mit Freunden wurde sehr unterschiedlich beantwortet. So gaben die Schüler mehrere Varianten an: entweder nur Deutsch (z.B. *Emma*) oder nur Russisch, Deutsch dominierend in einem Mix, Russisch dominierend in einem Mix (z.B. *Anna*, *Hanf-Gärtner*), sowohl Deutsch als auch Russisch (z.B. *HelloKitty*) oder nur ein Mix (z.B. *Kasah*). Unter „Mix“ verstehen sie einen Sprachgebrauch im Sinne des Codeswitchings. Sie begründeten ihn mit der Notwendigkeit, einzelne Wörter, die sie in einer Sprache nicht kannten, durch die aus der anderen ersetzen zu müssen, es dabei aber morphologisch der jeweiligen Matrixsprache anzupassen. Die meisten Schüler waren in der Beschreibung ihres Sprachhandelns beim Codeswitchen sehr sicher (z.B. *G-Man*, *Hanf-Gärtner*, *Hello Kitty*, *Mia*, *Molly*, *Nelly*). Nur sehr wenige (z.B. *Kasah*) waren zu keiner Beschreibung in der Lage. Aufgrund des sprachlichen Planungsverhaltens, das hier erforderlich ist, kann Codeswitching als ein Ausbau des Oraten (ohne dabei jedoch in den Bereich des Litera-

ten überzugehen) bezeichnet werden (vgl. Maas 2008: 468), der sich vorwiegend in intimen und informellen Situationen zeigt: nach Angaben der Schüler im Gesprochenen mit Freunden und Familie (z.B. *Miami, Vika*) – aber auch beim Chatten, wenn sie russische Wörter mit lateinischen Buchstaben darstellen (z.B. *Löckhen, Molly*).

Die Bandbreite der genutzten Formen ist bei den Bildungsinländern größer als bei den Seiteneinsteigern (siehe Abbildung 4-50), d.h., die meisten der Bildungsinländer geben an, sowohl Deutsch als auch Russisch als auch einen Mix zu sprechen, gefolgt von Schülern, die angeben, beide Sprachen zu nutzen. Nur Russisch zu sprechen, wurde von keinem Bildungsinländer, nur Deutsch zu sprechen lediglich von einem der Gruppe (mit seinen Freunden) genannt. Eine Zuordnung eines dominierenden Gebrauchs einer der Sprachformen zu einzelnen Kategorien ist nicht möglich, und in allen wird Codeswitching genannt. Das bestätigt die Charakterisierung des Mix als Ausbau des Oraten.

Die Seiteneinsteiger gaben an, entweder Deutsch oder Russisch zu sprechen, nur wenige benannten Deutsch und einen Mix oder ausschließlich einen Mix. Die Tendenz zum Mixen scheint bei ihnen weniger verbreitet zu sein als bei der anderen Gruppe. Möglicherweise liegt die Begründung hierfür in der Tatsache, dass sie in ihrer Erstsprache die sprachlichen Formen sowohl des intimen als auch des informellen Register zu gebrauchen gelernt haben. Diese Annahme wird durch die Aussage einer Mehrheit gestützt, nur Russisch zu sprechen, gefolgt von denjenigen, die angaben, nur Deutsch zu sprechen. Erwartungsgemäß verteilen sich diese Angaben trennscharf auf die beiden Kategorien für die Seiteneinsteiger: Die Schüler der Kategorie ORAT gaben an, hauptsächlich Russisch zu sprechen, die der Kategorie LITERAT hingegen, alle Sprachformen zu verwenden: eine spezifische Beschreibung von sprachlicher Vielfalt, die als Variation sprachlicher Komplexität anzusehen ist (vgl. die Darstellung der Sprachverhältnisse in Marokko bei Maas 2008).

Auch in der Sprachpraxis innerhalb der Familien kam das Mischen vor (siehe Abbildung 4-51). Auch hier gaben die Schüler als Grund den unzulänglichen Wortschatz in einer der beiden Sprachen an (z.B. *Miami, Rana*). In Gesprächen mit den Eltern (aber nicht mit den Geschwistern) wenden sie das Switchen jedoch weitaus seltener an (z.B. *Nelly, Löckhen, 50cent, Crysis, G-Man*). Als Gründe für den Gebrauch beider Sprachen in der Familie gaben die Schüler an, dass sie Russisch sprächen, um die Sprache nicht zu verlernen (z.B. *Miami*), und Deutsch sprächen, um diese Sprache mit einem Familienmitglied zu üben (z.B. *Honey, King, Petja*).

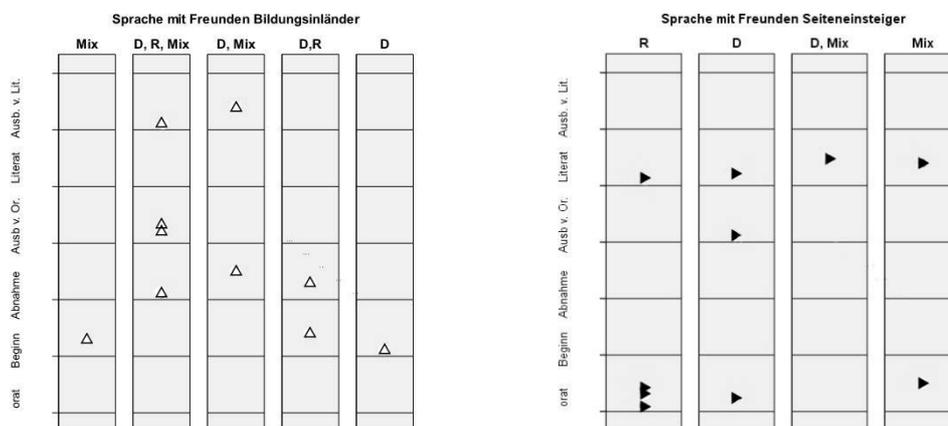


Abbildung 4-50: Übersicht über den Sprachgebrauch mit Freunden in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern

Bei den Bildungsinländern nannten jeweils gleich viele entweder nur Russisch, Russisch und einen Mix, nur Deutsch oder Deutsch und einen Mix. Mehrheitlich hoben sie hervor, dass sie mit dem Vater Russisch sprechen. Auch hier lässt sich keine klare Tendenz in der Zuordnung einer Sprachform zu den einzelnen Kategorien erkennen, und es sind nahezu alle Formen des Mischens anzutreffen.

In der Gruppe der Seiteneinsteiger kommt an Sprachformen bei zwei Schülern Ukrainisch als Erstsprache hinzu. In dieser Gruppe gibt fast die Mehrheit an, ausschließlich ihre Erstsprache in der Familie zu sprechen. Die Mischformen werden von nur jeweils einem Schüler genannt. In der Zuordnung zu den einzelnen Kategorien geben von fünf zwei Schüler der oberen Kategorien an, hauptsächlich Russisch zu sprechen.

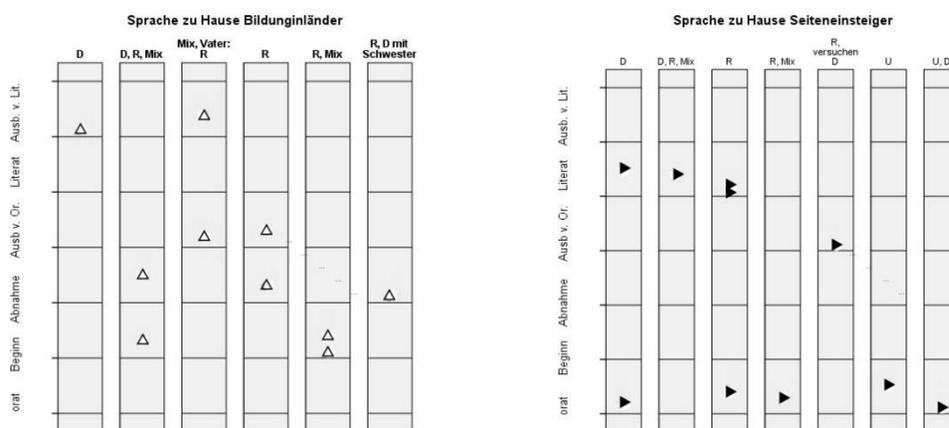


Abbildung 4-51: Übersicht über den Sprachgebrauch zu Hause in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern

Als Kriterium für ihre Einschätzung ihrer „besseren“ Sprache gaben die Schüler an, dass es die sei, in der sie sich „exakter“ ausdrücken könnten (z.B. *Miami, Molly, Olga*). Die Bildungsinländer benannten entweder Deutsch oder Russisch, zu mehr als zwei Dritteln Deutsch (siehe Abbildung 4-52). Dabei nannten die Schüler der Kategorie AUSBAU VON LITERAT nur Deutsch, die der anderen Kategorien (AUSBAU VON ORAT, ABNAHME und BEGINN) auch Russisch. Von den Seiteneinsteigern benannten vier der zehn ihre Erstsprache und drei das Deutsche als die Sprache, die sie für die „bessere“ hielten.

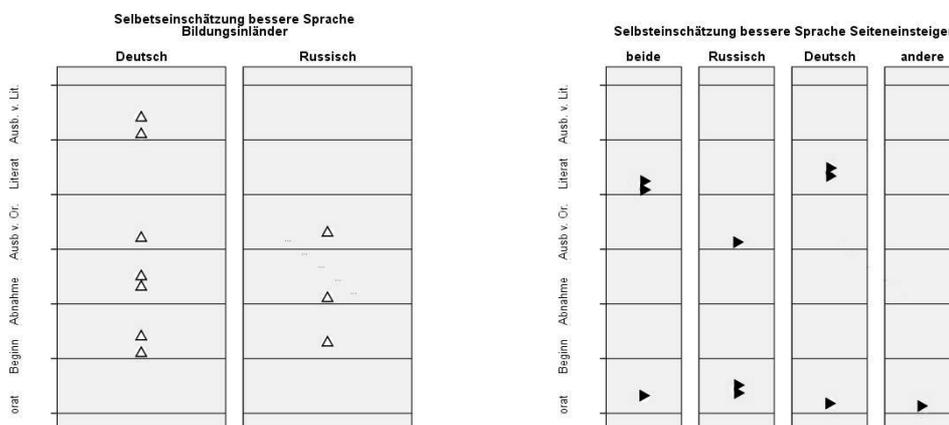


Abbildung 4-52: Übersicht über die bessere Sprache nach Selbsteinschätzung in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern

Eine vergleichbare Abfrage zu der bevorzugten Sprache nahm die IGLU-Studie auf (Bos/Lankes 2004). Hier wurden die Schüler gefragt, in welcher Sprache sie kopfrechnen, um Aufschluss über die gebräuchlichere Sprache zu gewinnen. Diese Frage wurde auch in den für die Arbeit geführten Interviews gestellt.

Die Mehrzahl der Bildungsinländer gibt an, ausschließlich auf Deutsch zu rechnen (siehe Abbildung 4-53), nur in der Kategorie ABNAHME wurde Russisch genannt. Bei den Seiteneinsteigern geben ebenfalls die meisten Schüler an, Deutsch zu verwenden, nur in drei der zehn Antworten wurde Russisch genannt. Die wenigen Schüler, die Russisch als Sprache zum Rechnen angaben (z.B. 50cent, Löckhen), begründeten diese Wahl damit, dass im Russischen bei einer zweistelligen Zahl der Zehnerbereich zuerst genannt wird (quasi „zwanzigundzwei“ – anders als „zweiundzwanzig“ im Deutschen), was sie als „einfacher“ interpretierten. Diese Angaben zum Rechnen korrelieren stark mit denen zur „besseren“ Sprache.

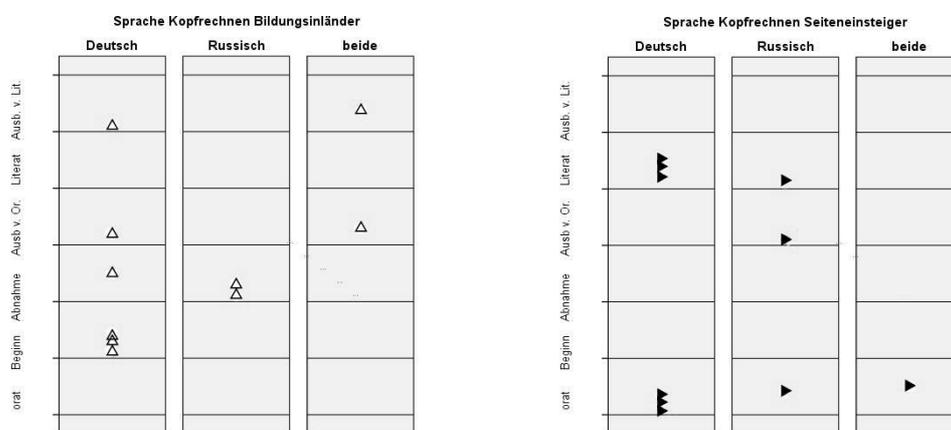


Abbildung 4-53: Übersicht über die Sprache zum Kopfrechnen in den Kategorien bei Bildungsinländern und Seiteneinsteigern

Bei der Beantwortung der Frage nach der Sprache, in der sie „besser schreiben“ können, muss berücksichtigt werden, dass alle, bis auf die Hauptschüler, Russisch als Wahlkurs in der Schule besuchen, in dem sie (bis auf die Seiteneinsteiger, die bereits auf Russisch schreiben konnten) die russische Schrift erlernt haben. Entsprechend haben sie die Frage nach dem Schreiben auf ihre grammatischen und rechtsschreiblichen Kenntnisse sowie auf ihre Fähigkeiten, sich schriftsprachlich auszudrücken, und nicht auf das Skribale bezogen.

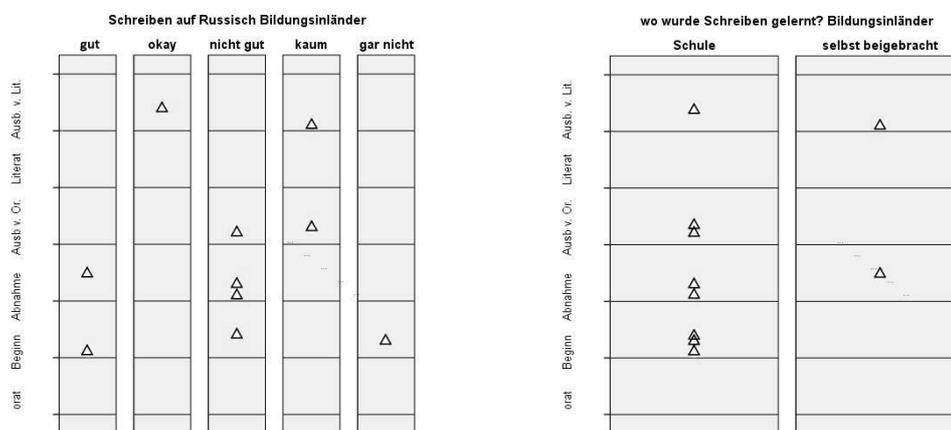


Abbildung 4-54: Übersicht über Erwerb und Einschätzung des Schreibens auf Russisch in den Kategorien bei Bildungsinländern

Von den Bildungsinländern geben nur drei Schüler an, russische Texte „gut“ oder „okay“ schreiben zu können. Die Mehrzahl beurteilt ihre Kenntnisse als „nicht gut“ oder geringer (siehe Abbildung 4-54). Diejenigen, die von mehr oder weniger gut eingeschätzten schriftsprachlichen Kenntnissen im Russischen sprachen, haben diese bis auf zwei in der Schule erworben.

In der Gruppe der Seiteneinsteiger kann die Mehrheit der Schüler nach ihren Aussagen „gut“ schreiben, nur zwei geben ein negatives Bild von ihren schriftlichen Kenntnissen an. Bis auf drei haben alle das Schreiben in der Schule gelernt (siehe Abbildung 4-55). Von den Schülern aus der Kategorie ORAT geben bis auf einen alle an, dass sie „gut“ auf Russisch schreiben können, von den Schülern der Kategorie LITERAT ist nur ein Teil mit seinen Leistungen zufrieden. Alle Schüler dieser Kategorie haben das Schreiben in der Schule gelernt, von den Schülern der Kategorie ORAT hat die Mehrzahl das Schreiben in der Familie gelernt.

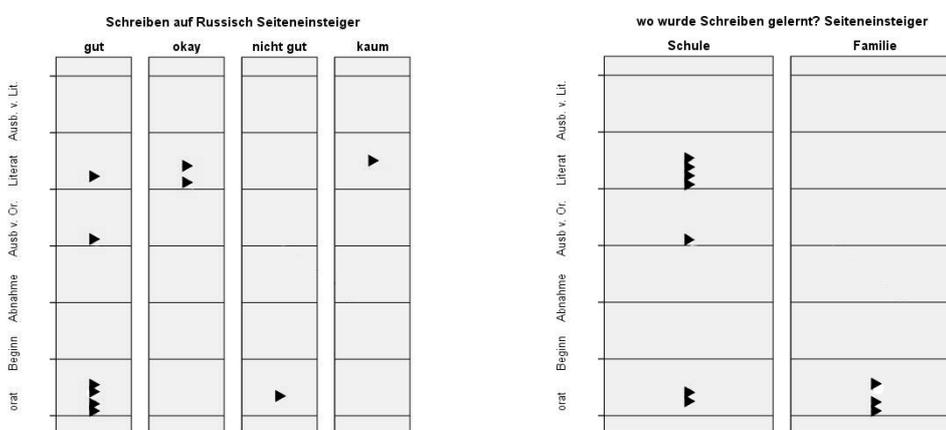


Abbildung 4-55: Übersicht über Erwerb und Einschätzung des Schreibens auf Russisch in den Kategorien bei Seiteneinsteigern

Die Diskrepanz zwischen der positiven Selbsteinschätzung der Schüler, die der Kategorie ORAT angehören, zu ihren relativ geringen literaten Leistungen im Deutschen kann im Zusammenhang mit der Aussage, dass sie ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten in den Familien erworben haben, gesehen werden. Die Übereinstimmung der Aussage, dass in diesen Familien wenig gelesen wird, mit dem geringen Gebrauch literater Merkmale bei der Schülergruppe lässt sich als Zeichen dafür interpretieren, dass diesen Schülern der Maßstab für „gutes Schreiben“ fehlt: Ihre Texte weisen nach, dass sie nicht über die Registervarianz verfügen, die sie befähigte, ihre Leistungen aus einer umfassenderen Perspektive zu sehen. Diese Annahme wird durch die Tatsache gestützt, dass sie auch ihre Leistungen im Deutschen als „gut“ einschätzen (siehe Abbildung 4-56).

Während die Mehrheit der Bildungsinländer der unteren Kategorie (4:2) angibt, auf Russisch „nicht gut“ schreiben zu können, zeigt sich in ihren Aussagen zu ihren Schriftkenntnissen im Deutschen ein umgekehrtes Bild (1:5): Während ihr Unvermögen im Russischen offensichtlich ist, fehlt ihnen auch der Maßstab für ihre Leistungen dort, wo sie Texte produzieren: in ihrer mehrheitlich gebrauchten Sprache, im Deutschen. Das mangelnde Wissen über die Möglichkeiten sprachlicher Gestaltungen verhindert nicht nur eine literat komplexe Produktion, es verhindert zugleich die Einsicht in die eigene Begrenztheit und damit das Bestreben, Vorhandenes auszubauen.

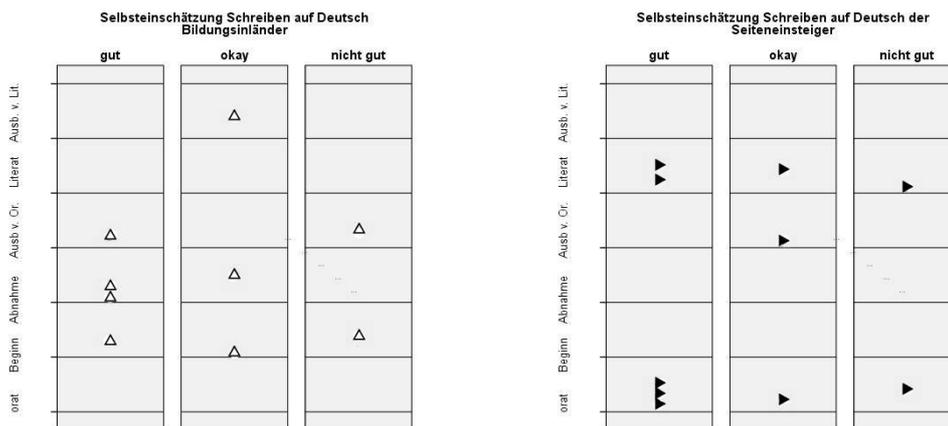


Abbildung 4-56: Selbsteinschätzung Schreiben auf Deutsch in den Kategorien bei Seiteneinsteigern und Bildungsinländern

4.4.1.3 Zusammenfassung: Überprüfung der Unterhypothese H₁

Die Überprüfung der Hypothese H₁, die vorgibt, dass die Schüler, die bereits in ihrer Erstsprache literate Strukturen erworben haben, auch die literaten Strukturen einer Zweitsprache leichter als andere erwerben können, konnte durch die Erhebung von Aussagen der Schüler zu ihren Einstellungen einerseits zum Russischen und andererseits zum Deutschen gestützt werden: Hatte der Vergleich der Mittelwerte des Gebrauchs komplexer NPs und der Attribuierungen ergeben, dass dieser sich bei Seiteneinsteigern kaum von dem der Bildungsinländer unterschied und die Resultate beider in einem starken Kontrast zu denen der Monolingualen standen, ergab die differenzierende Betrachtung beider Gruppen nach den sechs Kategorien ein anderes Bild: Es konnte zeigen, dass sich quantitativ ähnliche Teilgruppen der Bildungsinländer und der Monolingualen gleichen oder benachbarten Kategorien angehören. Die Seiteneinsteiger hingegen gliedern sich in zwei Extreme auf: in die Kategorien LITERAT und ORAT. Die Kategorie ORAT wird ausschließlich von Seiteneinsteigern besetzt.

Eine Analyse der Angaben der Schüler zu ihrem Sprachgebrauch ergibt, dass es in allen Gruppen und allen Kategorien keine klaren Tendenzen zu einem bestimmten Sprachgebrauch gab, sondern dass sowohl Deutsch als auch Russisch benannt wurden. Zusätzlich wurde von Schülern aller Kategorien angegeben – bei den Bildungsinländern häufiger als bei den Seiteneinsteigern –, dass sie überwiegend nur eine Sprache gebrauchen. Zu diesen Angaben passt die Einschätzung des Deutschen als „bessere“ Sprache durch die Bildungsinländer, während in der Gruppe der Seiteneinsteiger einige neben Deutsch auch Russisch benannten.

Aufschlussreich ist die Korrelation der leistungsbezogenen Selbsteinschätzung beider Gruppen in beiden Sprachen: verbindet man die positive Einschätzung ihrer russischen schriftsprachlichen Fähigkeiten, die die Seiteneinsteiger der Kategorie ORAT vornehmen, mit der Angabe, dass sie Schreiben in ihren Familien erlernt haben und dass sie für bei ihnen nur eine geringe Nutzung der geschriebenen Sprache stattfindet, lässt das folgenden Schluss zu: Den Schülern fehlen sprachliche Erfahrungen, die sie befähigen, einen umfassenderen Blick auf sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten zu werfen und damit andere Maßstäbe zu gewinnen als die, die ihnen familiär zur Verfügung gestellt wurden. Das bedeutet zugleich: ihnen fehlt die Fähigkeit zur Registervarianz. Die dokumentierte Analyse ihres Sprachgebrauchs im Deutschen weist nach, dass ihnen litera-

te Gestaltungsformen nicht zur Verfügung stehen. Dieses reduzierte Können hat offensichtlich jedoch nicht nur Einfluss auf sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten, sondern auch auf die Fähigkeit einer Relativierung der Selbsteinschätzung, die Voraussetzung für das Bestreben, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, ist. Diese Kausalitäten Interpretation findet eine Bestätigung in der Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen durch diese Schülergruppe. Auch hier gibt es mehrheitlich positive Einschätzungen bei den Schülern der Kategorie ORAT. Gelten diese Beobachtungen für die Gruppe der Seiteneinsteiger, werden sie durch die Gruppe der Bildungsinländer in den unteren Kategorien bestätigt, die sich ebenfalls mehrheitlich im Deutschen ein positives Leistungsvermögen zuschreiben.

Diese Resultate führen zu dem Fazit, dass dort, wo ausschließlich die Angebote der Familien für die sprachliche Entwicklung ausschlaggebend sind, und es der Schule, dort, wo es notwendig ist, nicht gelingt, in Richtung Erweiterung der Registervarianz kompensatorisch aufbauend zu wirken, autonomes Lernen zum Erwerb literater Kenntnisse kaum möglich ist: Der Erwerb der Registervielfalt ist Folge sozialisierender und bildender Einflüsse – bleiben diese aus, findet kein Erwerb literater Strukturen statt, da auch kein Wissen über den eigenen Mangel entstehen konnte.

Vergleichbares, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen, kann in Bezug auf den Erwerb von Registervarianz für die Schüler der Kategorie LITERAT festgestellt werden: Die Tatsache, dass sie ihre deutschen Sprachkenntnisse vorrangig in der Schule, also einer literat bestimmten Umgebung, erworben haben, kann bedeuten, dass von ihnen die Fähigkeit, sich ein informelles Register im Deutschen anzueignen, nicht ausgebaut werden konnte. Die Folge können unangemessene, „hyper-literare“ Artikulationen in Situationen sein, in denen informelle bis intime sprachliche Formen erwartet werden. Auch sie sind ein Beleg für Abhängigkeit des Lernens als Ausbau bereits erworbener Ressourcen unter Nutzung der jeweils angetroffenen Horizonte.

4.5 Unterhypothese H₂: Schulerfolg der sprachlichen Gruppen

Die zweite Unterhypothese (H₂) geht davon aus, dass Schüler, die aufgrund der Qualität der Horizonte über die Fähigkeit zur Registervariationen und damit über literate Strukturen verfügen, höhere Schulformen besuchen. Umgekehrt gilt: Schüler, die über weniger literate Strukturen verfügen, besuchen dementsprechend niedrigere Schulformen.

Um die Hypothese zu überprüfen, sollen zunächst der Gebrauch komplexer Nominalphrasen und der verschiedenen Attribuierungen als Mittelwerte in den Erzählungen und Verschriftungen in den drei Schulformen (Gymnasium sowie Real- und Hauptschule) verglichen werden. Es folgt eine Einordnung der Schüler in die sechs strukturellen Kategorien, anschließend beschreiben schulbiografische Faktoren wie der Besuch von Kindergarten und Förderunterricht, das Wiederholen einer Klasse und die Selbsteinschätzung der deutschen Sprachkenntnisse, wieder differenziert nach den Kategorien, entsprechend den Angaben der Schüler ihre Erfahrungen mit den Bildungssituationen.

4.5.1.1 Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten in den nach Schulform differenzierten Gruppen

Beim Vergleich der Mittelwerte für die komplexen Nominalphrasen und die verschiedenen Attribuierungen, differenziert nach den drei Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) fällt auf, dass in den Erzählungen der Schüler aller Schulformen eine annähernd gleiche Verteilung anzutreffen ist. Lediglich hebt sich die größere Menge der komplexen NPs und des Adjektivgebrauchs durch die Gymnasiasten leicht ab (siehe Abbildung 4-57), und formelhafte Adjektive werden von den Realschülern deutlich weniger als von den beiden übrigen Gruppen genutzt. Partizipiale kommen nur in den Erzählungen von Hauptschülern vor.

Bei den Verschriftungen differenziert sich der Gebrauch in verschiedenen Schulformen deutlich: Hier bilden die Gymnasiasten deutlich mehr komplexe NPs und verwenden in fast allen Varianten mehr Attribuierungen. In der Hierarchie folgen ihnen die Realschüler. Formelhafte Adjektive werden am meisten von den Hauptschülern, am wenigsten von den Realschülern gebraucht. Partizipien sind nur bei den Haupt- und Realschülern zu finden.

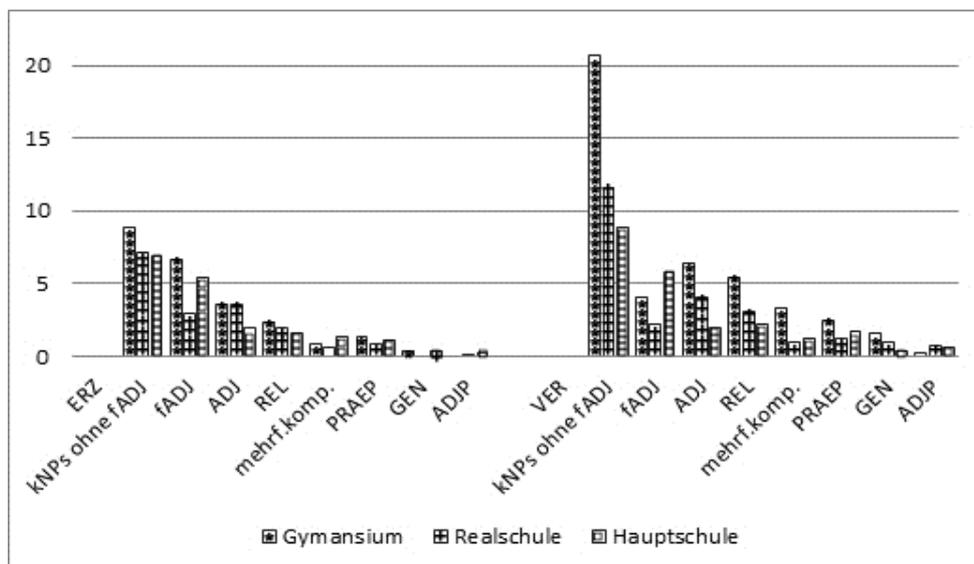


Abbildung 4-57: Mittelwerte des Gebrauch komplexer NPs und Attribuierungsarten in absoluten normalisierten Zahlen nach Schulformen

Während die Gestaltung der Erzählungen noch wenig differenziert ist, zeigen sich in den Verschriftungen große Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Diese Tatsache lässt den Schluss zu, dass die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung und das Verfügen über literate Strukturen Einfluss auf den Besuch verschiedener Schulformen hat. Zugleich könnte gefolgert werden, dass diese Fähigkeiten in den Schulformen in unterschiedlichem Maße vermittelt und gefördert werden. Als ein drittes ist die Annahme der Kombination beider Faktoren denkbar.

4.5.1.2 Einordnung in strukturelle Kategorien

Da die Hypothese, dass die Qualität der Horizonte Einfluss auf die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung und dadurch auf das Beherrschen literater Strukturen hat, verifiziert ist, soll im Folgenden untersucht werden, ob die Schulformzugehörigkeit mit der

Zugehörigkeit zu den einzelnen Kategorien, in denen sich der Grad des Erwerbs von literatem Wissen ausdrückt, übereinstimmt.

Die Verteilungen (siehe Abbildung 4-58) machen deutlich, dass die Realschule von Schülern aller Kategorien (außer AUSBAU VON ORAT) besucht wird. Bemerkenswert ist, dass die größte Anzahl der Kategorie ORAT (vier von fünf) zu dieser Gruppe gehört, und dass zugleich auf der anderen Seite in der Kategorie AUSBAU VON LITERAT ebenfalls nur Realschüler anzutreffen sind. Die Gruppe der Hauptschüler streut, ebenso wie die der Gymnasiasten weniger, und beide haben eine gleichmäßige Verteilung der Schüler auf nahezu alle Kategorien. Beide Gruppen unterscheiden sich von den Realschülern auch darin, dass Hauptschüler auch in der untersten, nicht in der obersten, Gymnasialschüler auch in der obersten, nicht in der untersten Kategorie anzutreffen sind⁴³. Bei dem Vergleich der Anzahl in den beiden oberen Kategorien lässt sich zwischen Realschülern und Gymnasiasten ein Gleichstand (je 5), bei dem Vergleich der Zahlen der beiden unteren Kategorien ein starkes Übergewicht der Realschüler (6) sowohl gegenüber den Hauptschülern (3) als auch den Gymnasiasten (2) feststellen. Das Gymnasium besuchen hauptsächlich Schüler der Kategorien LITERAT, AUSBAU VON ORAT und AUSBAU VON LITERAT, gefolgt von den Kategorien BEGINN und ABNAHME.

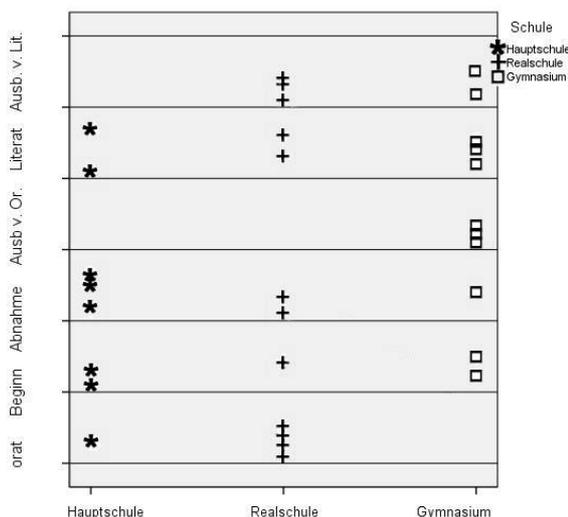


Abbildung 4-58: Einordnung in die strukturellen Kategorien nach Schulformen

In der Realschule ist also die gesamte Bandbreite der Schülerleistungen zu finden. Bemerkenswert ist, dass bis auf einen Hauptschüler nur Realschüler der Kategorie ORAT zuzuordnen sind. Die meisten Hauptschüler befinden sich in der Kategorie ABNAHME. Fast die Hälfte der Gymnasiasten sind in den Kategorien LITERAT und den AUSBAU-Kategorien anzutreffen und das bestätigt die Annahme, dass das Verfügen über literate Strukturen aufgrund der Fähigkeiten zur Registervariation mit dem Erreichen einer höheren Schulform zusammenhängt. Diese Verteilungen stimmen mit denen der IGLU-Studie für die Verteilung der Kompetenzstufen im Lesen auf Zuweisungen zu den verschiedenen Schulformen nach der Grundschule überein (vgl. Bos/Lankes 2004: 131).

Als eine Erklärungsmöglichkeit für die Leistungsheterogenität in der Realschule, die in der Kategorienvielfalt, die hier anzutreffen ist, deutlich wird, kann gelten, dass

⁴³ Es ist in den Relationen allerdings zu berücksichtigen, dass die Gruppe der Hauptschüler sich mit acht quantitativ von den beiden anderen, Realschüler: 12, Gymnasiasten: 11, deutlich unterscheidet.

ein Teil der Realschüler nach ihren Angaben aufgrund ihrer Leistungen in der Grundschule eine Hauptschulempfehlung erhalten hatte. Auf der anderen Seite hatte ein Schüler dieser Gruppe zuvor das Gymnasium besucht, musste jedoch aufgrund wiederholter Nichtversetzung auf die Realschule wechseln. Allerdings sind auch in den anderen Schulformen Schüler anzutreffen, die abweichende Empfehlungen erhalten hatten. So sind unter den Gymnasiasten zwei Schüler, die eine Realschulempfehlungen erhalten hatten, und ein Schüler besuchte trotz einer Realschulempfehlung die Hauptschule.

4.5.1.3 Schulbiografische Daten in den Kategorien

Die Überprüfung der Hypothese, ob die Fähigkeit zur Registervarianz Einfluss auf die Zuweisung zu höheren Schulformen hat, die bisher nur auf dem Vergleich der Mittelwerte basierte, soll – wieder nach den Kategorien differenziert – durch die Berücksichtigung der Angaben zu schulbiografischen Daten ergänzt und präzisiert werden.

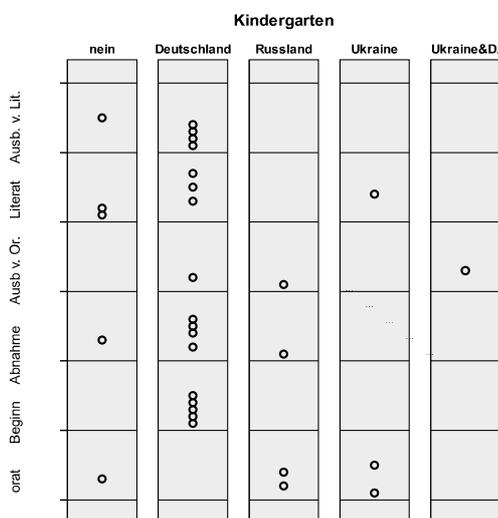


Abbildung 4-59: Besuch des Kindergartens, differenziert nach den einzelnen Kategorien („keine Angabe“ nicht dargestellt)

So wurde in den Interviews danach gefragt, ob die Schüler einen Kindergarten besucht hatten. Der Besuch des Kindergarten gilt in Deutschland spätestens seit den bildungspolitischen Anstrengungen nach PISA als wichtige Voraussetzung für eine effektive frühkindliche Förderung mit nachhaltiger Wirkung, bei der gerade die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder – z.B. durch Vorlesen, Geschichten erzählen und das Einüben von Sprachspielen und Liedern – aufgebaut und stabilisiert werden können.

Zwei Schüler konnten die Frage nach dem Kindergartenbesuch (siehe Abbildung 4-59) nicht beantworten, ihnen fehlte die Erinnerung. Die fünf, die keinen Kindergarten besucht hatten, gaben als Begründung dafür an, dass ihre Mütter nicht berufstätig waren (z.B. *Anna*, *Emma*, *Nelly*) oder dass ihnen aufgrund ihrer Abneigung gegen den Kindergarten gestattet worden war, zu Hause bleiben zu dürfen (*Mia*). Eine Schülerin war bei einer ihrer Großmütter aufgewachsen, denn es bestand in dem Dorf, in dem sie lebten, keine Möglichkeit für einen Kindergartenbesuch (*Anna*). Alle übrigen hatten einen Kindergarten besucht: die Hälfte der Bildungsinländer, die im vorschulischen Alter bereits in Deutschland waren, und alle Seiteneinsteiger in ihren Herkunftsländern.

Die Sortierung der Schüler nach ihrer Schulformzugehörigkeit unter Berücksichtigung der Kategorisierung und den Angaben zum Kindergartenbesuch ergab folgendes

Bild: Von den acht Hauptschülern haben zwei keinen Kindergarten besucht. Sie gehören zu den Kategorien LITERAT und ORAT. Von den Realschülern war nur ein Schüler ohne Kindergartenerfahrung (Kategorie ABNAHME). Während die Realschüler der Kategorien LITERAT, AUSBAU VON LITERAT und BEGINN in Deutschland den Kindergarten besucht hatten, gingen die der Kategorie ORAT in Russland und der Ukraine in den Kindergarten. Zwei Gymnasiasten haben keinen Kindergarten besucht und bis auf zwei gingen alle in deutsche Kindergärten, auch die Schüler der Kategorie BEGINN und ABNAHME. Die Schüler der Kategorie LITERAT machten ebenfalls heterogene Angaben zu ihrem Kindergartenbesuch: einmal kein Besuch, sonst der Besuch sowohl in Deutschland als auch in der Ukraine. Die Schüler der Kategorie AUSBAU VON LITERAT waren bis auf einen in Deutschland im Kindergarten (siehe Abbildung 4-60).

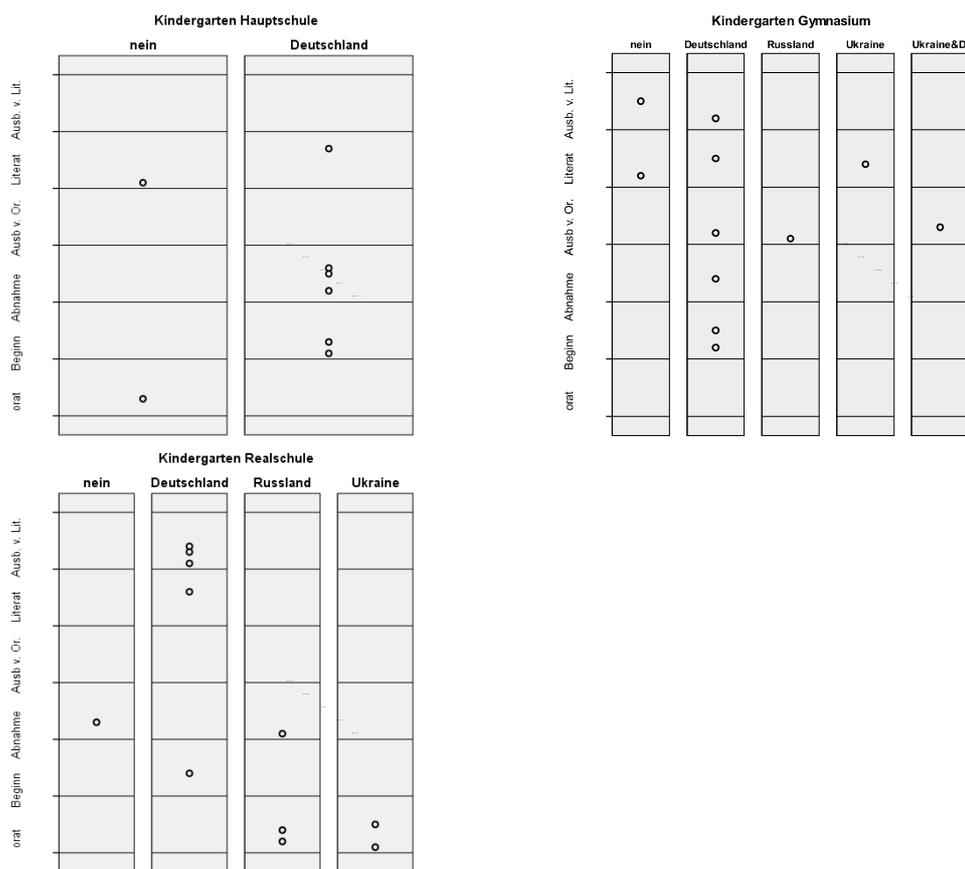


Abbildung 4-60: Kindergartenbesuch in den Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschle

So lässt sich zusammenfassen: Schüler, die keinen Kindergarten besucht haben, sind in allen Kategorien anzutreffen. Alle Hauptschüler (bis auf die beiden Seiteneinsteiger) haben deutsche Kindergärten besucht. Von den Gymnasiasten hat fast ein Drittel keinen deutschen Kindergarten besucht. Bezogen auf den Erwerb literater Fähigkeiten, der in der Kategorieng Zugehörigkeit sichtbar wird, lässt sich resümierend sagen, dass der Kindergartenbesuch bei der Mehrzahl der späteren Haupt- und Realschülern die Erwartungen, die derzeit mit ihm verbunden werden, nicht erfüllt zu haben scheint: er scheint wenig kompensierend gewirkt zu haben.

Auf die Frage nach dem Besuch eines Förderunterrichts, den Schulen für leistungsschwache Schüler einrichten können, gaben die Schüler aller drei sprachlichen Gruppen folgende Antworten (siehe Abbildung 4-61): Die Hälfte der Schüler erhielt in der Grundschule Förderunterricht im Fach Deutsch, einige Seiteneinsteiger – je nach Einreisealter – auch in der Sekundarstufe I. Zusätzlich gaben fünf Schüler an, entweder

in der Vergangenheit oder aktuell privaten Nachhilfeunterricht genommen zu haben (z.B. 50cent). Zu ihnen gehörten auch Monolinguale (z.B. Anka, Helge). Da die individuellen Angaben über Zeitpunkte, Art und Dauer der Förderung sehr ungenau waren, weil viele Schüler sich nur unzureichend erinnern konnten, ist im Folgenden nur die Gruppe abgebildet, die Angaben zu einem Förderunterricht machen konnte.

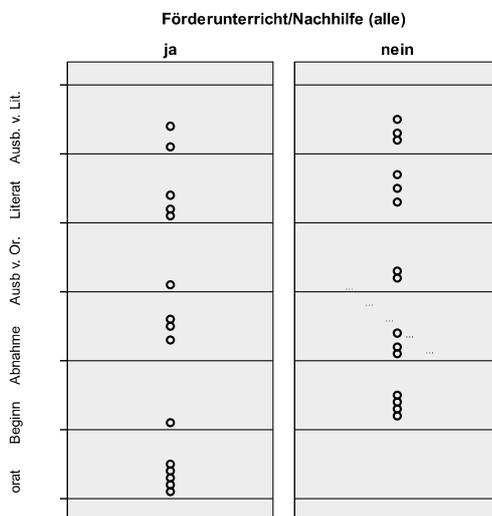


Abbildung 4-61: Förderunterricht in den einzelnen Kategorien

Die Aufteilung der Gesamtgruppe nach dem Schulformbesuch ergibt folgendes Bild (siehe Abbildung 4-62): Von den acht Hauptschülern, haben fünf Förderunterricht in Deutsch erhalten. Von den dreien, die keinen erhalten haben, gehört einer der Kategorien LITERAT an, von den sechs Schülern der drei unteren Kategorien haben nur vier Förderunterricht erhalten. Bei den Realschülern ist die Mehrheit (7 von 11) zusätzlich gefördert worden, hier auch alle Schüler der untersten Kategorien, aber auch die beiden Schüler der obersten. Bei den Gymnasiasten überwiegt der Teil, der keinen Förderunterricht erhalten hat. Zu ihm gehören auch die drei Schüler der beiden unteren Kategorien.

Das heterogene Bild, das die Antworten der Schüler auf die Frage nach dem Förderunterricht ergeben, lässt sich sowohl in Bezug auf die Auswahl der Schüler für den Unterricht als auch auf seine Wirksamkeit mehrfach interpretieren: Förderunterricht wird in Grundschulen in aller Regel Schülern angeboten, die als relativ leistungsschwach eingestuft werden. Die Tatsache, dass auch Schüler aller Schulformen, die hier den oberen Kategorien angehören, nach ihren Angaben am Förderunterricht teilgenommen haben, kann als Bemühen der Schulen interpretiert werden, die Leistungen bereits guter Schüler zu optimieren.

Es kann jedoch auch als Zeichen für eine Fehleinschätzung der Lehrerinnen gesehen werden: Ihre Unterschätzung der Leistungsfähigkeit dieser Schüler hat möglicherweise zu der Anwesenheit von Schülern, die sich in dieser Untersuchung als leistungsstark erwiesen haben, in der Haupt- und Realschule beigetragen. Fehleinschätzungen von Lehrerinnen werden auch in der IGLU-Studie dargestellt (vgl. Bos/Lankes 2004). Sie sind als Folge der Notwendigkeit für die Lehrerinnen zu sehen, aufgrund der frühen Differenzierungen des deutschen Schulsystems, im 4. Schuljahr Aussagen über eine zukünftige Entwicklung jedes Schülers zu machen gezwungen zu sein, die nur sehr bedingt vorhersehbar ist.

Auswertung

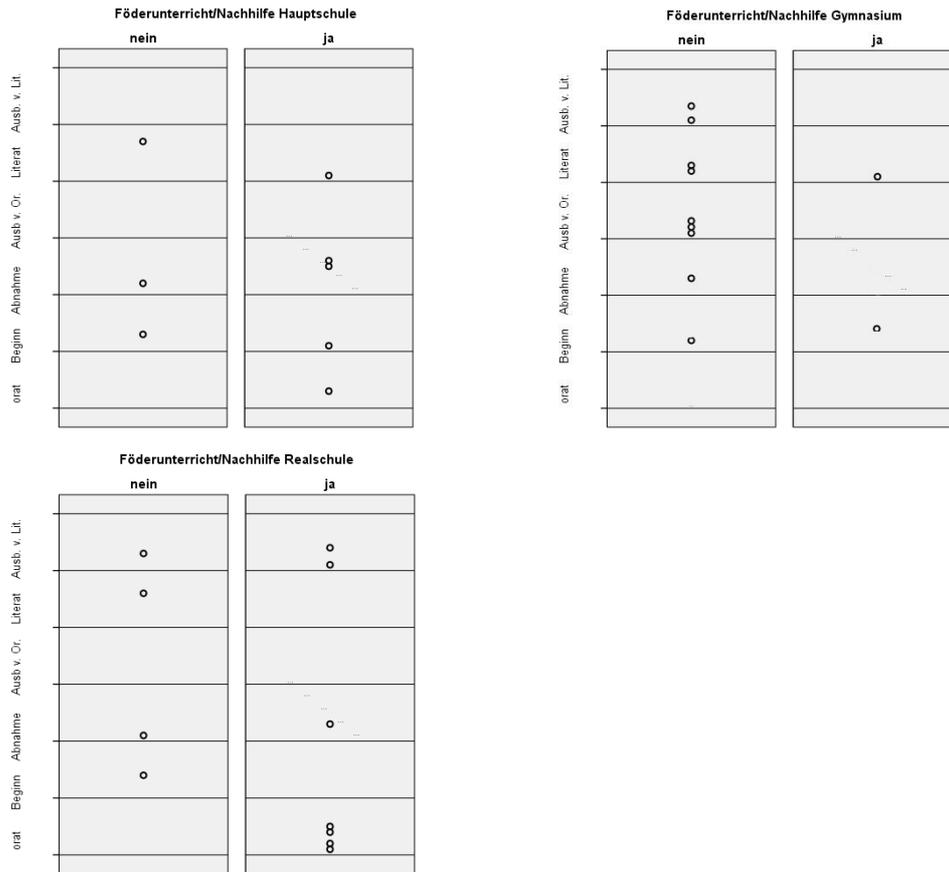


Abbildung 4-62: Förderunterricht in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule

Allerdings kann die hier dokumentierte Verteilung auch als Zeichen für die Effektivität des Förderunterrichts bei einigen Schülern, der erst nach dem Übergang von der Grundschule wirksam wurde, interpretiert werden. Das gilt jedoch nur für eine kleine Gruppe. Die Darstellung macht deutlich, dass der Unterricht nur bei einigen Schülern positive Effekte gebracht hat: Elf der 15 Schüler aller Schulformen, die am Förderunterricht teilgenommen haben, gehören nach dieser Untersuchung den drei unteren Leistungsgruppen an.

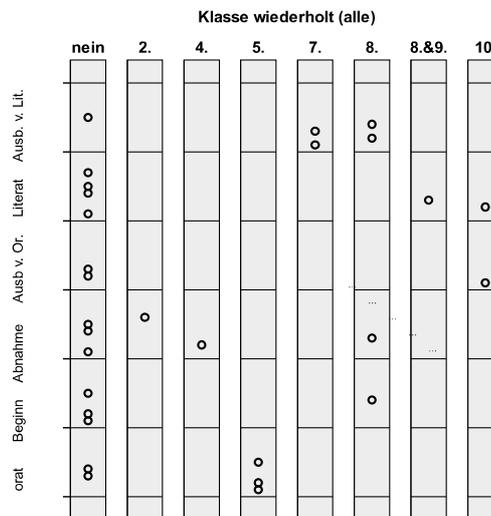


Abbildung 4-63: Wiederholung einer Klasse in den einzelnen Kategorien

Auch das Wiederholen eines Schuljahres gilt als eine pädagogische Maßnahme, die der individuellen Kompetenzerweiterung dient. 14 Schüler haben Klassen wiederholt (siehe Abbildung 4-63). Als Gründe dafür, dass die Noten für das Versetzen nicht ausgereicht hätten, gaben sie zumeist ein mangelndes Leistungsvermögen an (z.B. *Tally*, *Crysis*, *Dr. B. Kloppt*). Bei anderen hätten die Eltern (z.B. *Petja*, *Helge*) und teilweise sie selber die Wiederholung gewollt (z.B. *Anka*). Die Seiteneinsteiger führten das Wiederholen einer Klassenstufe auch auf die späte Einreise nach Deutschland zurück.

Die Aufteilung der Gesamtgruppe nach dem Schulformbesuch ergibt folgendes Bild (siehe Abbildung 4-64): Von den acht Hauptschülern haben zwei aus der Kategorie ABNAHME eine Klasse (2. bzw. 4. Klasse) wiederholt. Für die Realschule zeigt sich das gegenteilige Bild: hier haben drei Viertel der Schüler (neun von zwölf) wiederholt. Vier von ihnen gehören den beiden obersten Kategorien an, drei der untersten. Alle Wiederholungen fanden in der Sekundarstufe statt. Bei den Gymnasiasten zeigt sich das gleiche Bild wie bei den Hauptschülern: Ein Drittel (drei von elf) hat wiederholt, allerdings gehören sie den oberen Kategorien, AUSBAU VON ORAT und LITERAT, an und die Wiederholungen fanden in der Sekundarstufe statt.

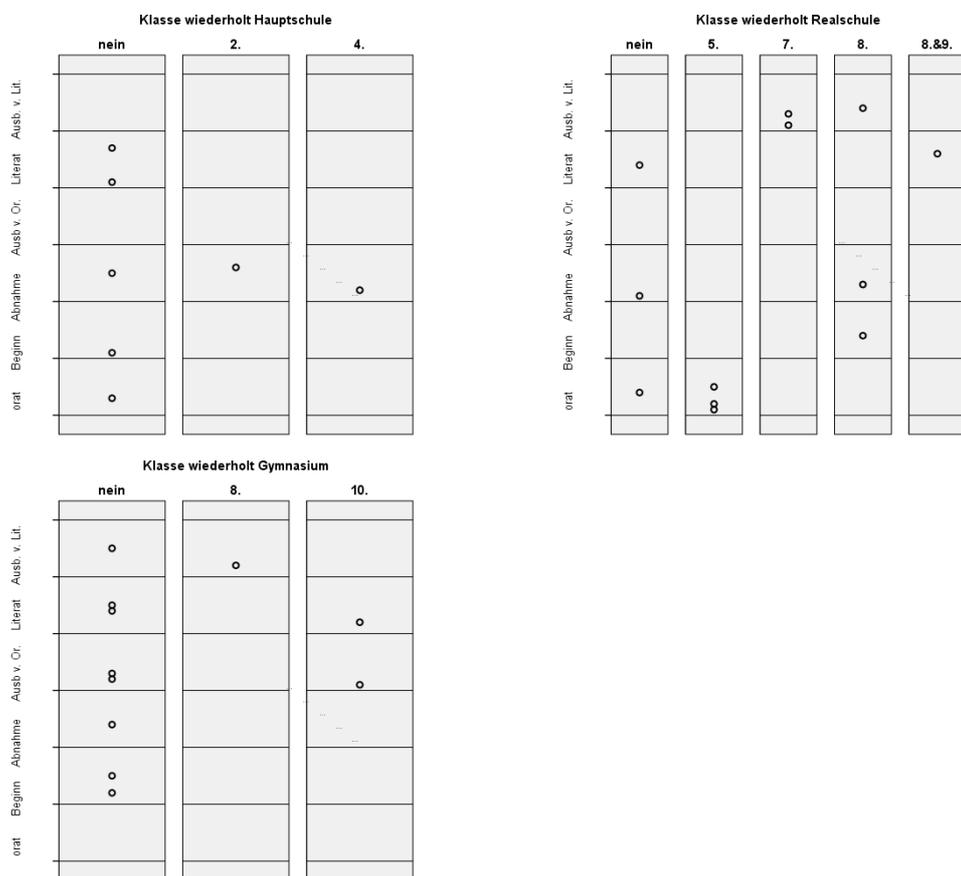


Abbildung 4-64: Wiederholung einer Klasse in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule

Für eine Interpretation dieser Daten ist auffällig, dass die kompetenzerweiternde Maßnahme einer Klassenwiederholung nur zwei Hauptschülern, und zwar Angehörigen einer mittleren Kategorie (ABNAHME), zuteilwurde. Den zwei Hauptschülern der beiden unteren Kategorien wurde diese Chance (im Sinne der schulpolitischen Interpretation von Wiederholungen) nicht gegeben. Gleiches lässt sich für die drei Realschüler und Gymnasiasten in den beiden unteren Kategorien sagen, die ebenfalls nicht wiederholten.

Die Tatsache, dass die Hauptschüler in der Grundschule wiederholten, aber dennoch der Hauptschule zugewiesen wurden, lässt an einer generellen Effektivität dieser Maßnahme zweifeln. Ein differenzierteres Bild zeigen die beiden anderen Gruppen: sechs der zwölf Wiederholer, vier Realschüler und die drei Gymnasiasten, sind in den beiden obersten Kategorien zu finden. Möglicherweise hat die Wiederholung zu diesem Erfolg beigetragen. Für die vier Realschüler in den beiden untersten Kategorien lässt sich das wieder nur begrenzt sagen.

Die aktuell durch die Bildungspolitik neu angeregte Diskussion des Wertes von Klassenwiederholungen lässt eine große Spanne in der Argumentation sichtbar werden. Die Heterogenität der Resultate dieser Untersuchung trägt nicht zu der Möglichkeit, sie zu reduzieren, bei. Die Betrachtung der Streuung über die sechs Kategorien derjenigen, die nicht die Chance einer Wiederholung erhielten, die sie individuell bedeuten kann, sowie relativ hohen Anzahl der Wiederholer, die den oberen Kategorien zuzurechnen sind, lässt kaum eine generalisierende Antwort zu.

4.5.1.4 Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen

Abschließend sollen die Selbsteinschätzungen der Schüler in Bezug auf ihre deutschen Sprachkenntnisse allgemein und im Schriftlichen insbesondere dargestellt werden. Die Aufnahmen der Fragen zu diesem Bereich basieren auf Resultaten zur Erhebung von Schülermerkmalen in Studien wie PISA, die die hohe Bedeutung einer Selbstwirksamkeitsannahme für schulisches Lernen herausstellen (vgl. Artelt/Baumert 2004).

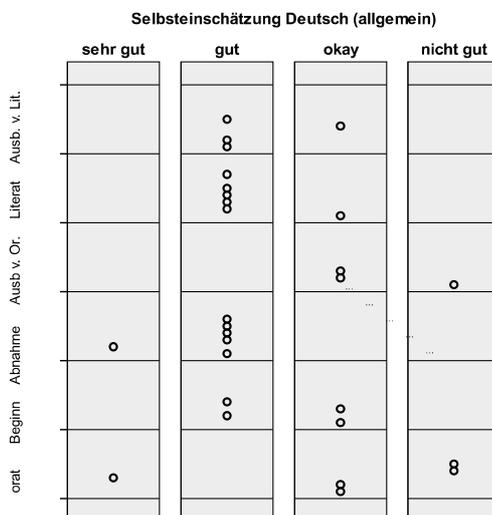


Abbildung 4-65: Selbsteinschätzung des Deutschen in den einzelnen Kategorien

Eine große Anzahl von Schülern hat die Frage nach der eigenen Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse im Deutschen zunächst mit der Angabe ihrer Schulnote im Fach Deutsch beantwortet. Auch die anschließende Wiederholung der Frage blieb unterspezifiziert, um den Schülern die Definition der Frage nach der Einschätzung ihres „Deutsch“ zu überlassen. Die Antworten zeigten, dass die Mehrzahl der Schüler diese Frage auf ihre „mündlichen Leistungen“ bezog.

Fast zwei Drittel der Schüler schätzte ihre deutschen Sprachkenntnisse im Mündlichen als „gut“ und besser ein, fast ein Drittel als „okay“ und drei Schüler von 28

„nicht gut“ (siehe Abbildung 4-65). Die weitere Frage nach den schriftlichen Leistungen bestätigte eine Einschränkung der ersten Aussagen durch die Schüler, da viele dann ihre Schwierigkeiten im Schriftlichen benannten.

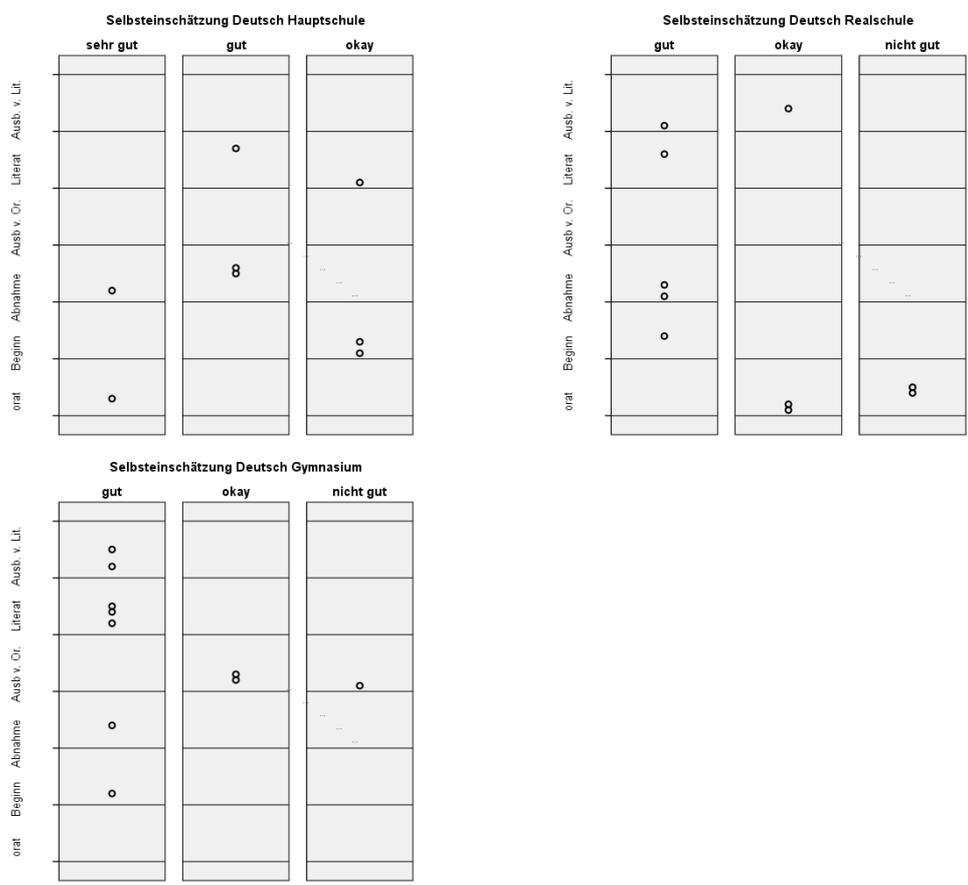


Abbildung 4-66: Selbsteinschätzung des Deutschen in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule

Von den Hauptschülern schätzen sechs ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ „gut“ und „okay“ ein, obwohl sie den untersten Kategorien angehören (siehe Abbildung 4-66). Auf der anderen Seite können die beiden Schüler der Kategorie LITERAT ihre guten Leistungen nur wenig positiv beurteilen. Bemerkenswert ist, dass die einzigen zwei Schüler, die ihre Deutschkenntnisse für „sehr gut“ halten, Hauptschüler der Kategorien ORAT und ABNAHME sind, während auf der anderen Seite kein Schüler dieser Schulform seine Kenntnisse für „nicht gut“ hält. Ähnliches wie für die Hauptschüler ist für die Realschüler feststellbar: Auch hier schätzen die drei Schüler der beiden oberen Kategorien ihre Leistungen nicht als sehr gut ein, und nur zwei der sieben Schüler in den drei untersten Kategorien hatten die Möglichkeit, ihre Kenntnisse den Ergebnissen entsprechend sehen zu können. Aber auch bei den Gymnasiasten zeigen sich größtenteils andere Einschätzungen, als die Ergebnisse hier es erwarten lassen. So haben die Schüler der Kategorie AUSBAU VON LITERAT kein Bewusstsein für ihre sehr guten, ein Schüler der Kategorie AUSBAU VON ORAT für seine guten, und zwei Schüler der drei untersten Kategorien für ihre geringen Leistungen.

Bei der Beantwortung der nachfolgenden Frage nach der Einschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen gaben die Schüler teilweise Schwierigkeiten an. Diese lagen in den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung (z.B. *Lia*, *Nero*,

Tally, 50cent, Crysis, Löckhen, Mia) oder betrafen mangelnde Artikulationsmöglichkeiten (z.B. Olga, Art).

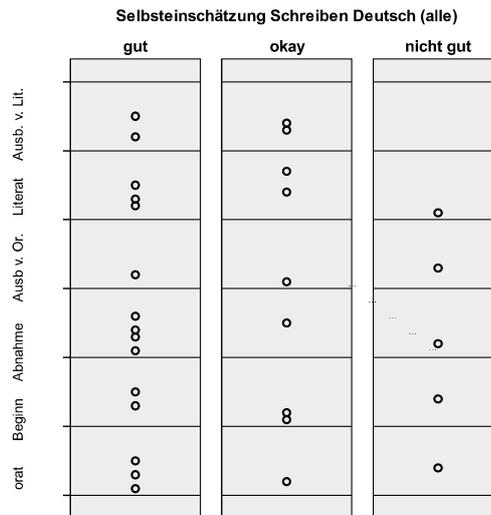


Abbildung 4-67: Selbsteinschätzung des Schreibens in Deutsch in den einzelnen Kategorien

Einige sahen diese Probleme jedoch als „normal“ an, und nur ein Teil bezeichnete sie als ein Problem. Die Zuordnung ihrer Einschätzung zu den drei Kategorien „gut“, „okay“ und „nicht gut“ zeigt, dass die Hälfte ihre Fähigkeiten im Schreiben auf Deutsch als „gut“ einschätzt. Ein knappes Drittel hält sie für „okay“, ein Sechstel für „nicht gut“ (siehe Abbildung 4-67).

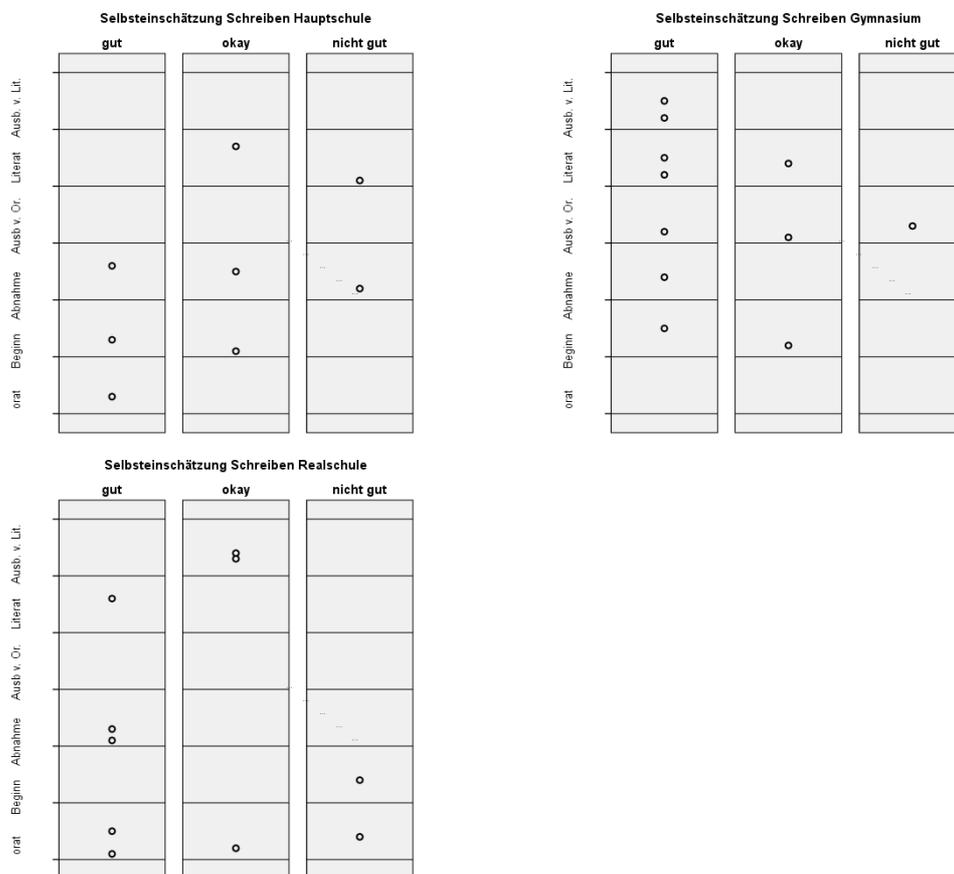


Abbildung 4-68: Selbsteinschätzung des Schreiben auf Deutschen in den einzelnen Kategorien in Hauptschule, Gymnasium und Realschule

Die Aufteilung der Gesamtgruppe nach dem Schulformbesuch gibt folgendes Bild (siehe Abbildung 4-68): Die Selbsteinschätzung des schriftsprachlichen Leistungsvermögens deckt sich bis auf die Angaben weniger Schüler mit der zum mündlichen Sprachgebrauch. Folgende Abweichungen gibt es jedoch bei dem Vergleich der Angaben zum Mündlichen und zum Schriftlichen:

- bei den Hauptschülern eine Verschiebung zum Negativen (ABNAHME), und zwei Verschiebungen zum Positiven (BEGINN),
- bei den Realschülern zwei Verschiebungen zum Negativen (AUSBAU VON LITERAT, BEGINN), zwei Verschiebungen zum Positiven (ORAT),
- bei den Gymnasiasten eine Verschiebung zum Negativen (LITERAT), eine Verschiebung zum Positiven (AUSBAU VON LITERAT).
- Die Differenzen lassen sich in der Weise interpretieren, dass diejenigen, die ihre schriftsprachlichen Leistungen geringer einschätzen als ihre mündlichen, den Schriffterwerb als Erschwernis wahrgenommen haben, während diejenigen, die positiv reagiert haben, Schreiben als einen sichereren Umgang mit Sprache empfanden. Möglich ist jedoch auch, dass sie relativ gute Schulnoten erhalten haben und diese zur Grundlage ihrer Entscheidung machen. Diese Vermutung bestätigt die folgende Teilanalyse.

Dass Schulnoten bei weitem nicht in allen Fällen mit objektiv erhobenen Werten standardisierter Tests oder qualitativer Analysen wie die in dieser Untersuchung übereinstimmen, ist eine bekannte Tatsache. Sie lässt sich auch hier durch die Korrelation zwischen der Zuordnung zu den Kategorien und den Noten bestätigen. (Aufgrund der geringen Erinnerung einiger Schüler an ihre Deutschnoten im letzten Zeugnis können hier nur die Angaben von 19 Schülern berücksichtigt werden.)

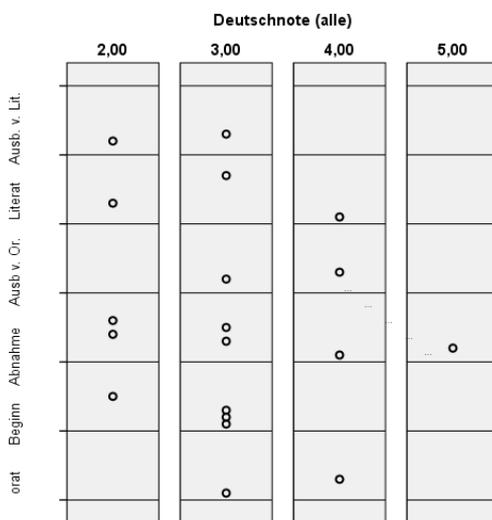


Abbildung 4-69: Deutschnoten in den einzelnen Kategorien

Folgt man der Hierarchisierung der Kategorien, die eine abgestufte Bewertung der Leistungsfähigkeit von oben nach unten impliziert, dann dürfen gute Schulnoten (1 und 2) ausschließlich in den beiden oberen Kategorien (dort allerdings auch keine anderen Noten) anzutreffen sein. In den anderen Kategorien müssten dementsprechend mittlere oder schlechtere Noten zu erwarten sein. Die Abbildung 4-69 zeigt, dass die Verteilung nach den Angaben der Schüler nur sehr gering mit dieser Idealverteilung übereinstimmt:

- drei der fünf Schüler der oberen Kategorien sind durch schlechtere Noten als zu erwarten bewertet
- ein Schüler der dritten Kategorie ist schlechter bewertet
- vier Schüler der vierten Kategorie sind besser, einer ist schlechter bewertet
- alle sechs Schüler der beiden unteren Kategorien sind besser bewertet.

Diese Korrelation könnte der Schlüssel dafür sein, dass die Selbsteinschätzung der Schüler in so starkem Maße von den hier erhobenen Werten abweichen.

4.5.1.5 Zusammenfassung: Überprüfung der Unterhypothese H₂

Die Mittelwerte im Gebrauch der komplexen Nominalphrasen und der verschiedenen Attribuierungsarten haben bei der Erzählung nur geringe Unterschiede zwischen den Schulformen gezeigt, in den Verschriftungen hingegen heben sich die Leistungen der Gymnasiasten stark von denen der Realschüler und Hauptschüler ab. Dieses Resultat wird als erster Hinweis auf eine Verifizierung der Hypothese, die besagt, dass das Verfügen über literate Strukturen den Besuch höherer Schulformen ermöglicht, gesehen.

Die Betrachtung der individualisierten Zuordnungen zu den Kategorien, aufgeteilt nach den Schulformen, zeigt jedoch für das Gymnasium, dass hier nur zwei Drittel der Schüler (acht von elf) oberen Kategorien (LITERAT und den AUSBAU-Kategorien) angehören – ein Resultat, das Zweifel an der Verifizierung aufkommen lässt. Er wurde durch die kategorisierende Zuordnung der Schüler aus Realschule und Hauptschule verstärkt: Entgegen der Erwartung, dass Realschüler in den mittleren Kategorien anzutreffen sind, findet sich bei ihnen eine Streuung über die gesamte Spanne: Realschüler sind sowohl den oberen (LITERAT und die AUSBAU-Kategorien), als auch den mittleren Kategorien (ABNAHME und BEGINN) zuzuordnen, und am auffälligsten ist, dass alle Schüler in ORAT Realschüler sind.

In der Hauptschule sind mehrheitlich Schüler in den mittleren Kategorien (ABNAHME und BEGINN), aber auch in einer oberen Kategorie (LITERAT) zu finden. Umgekehrt gehören einige Gymnasiasten unteren Kategorien an. Da im Sinne der Hypothese anzunehmen wäre, dass Hauptschüler ausschließlich den unteren Kategorien, Gymnasiasten ausschließlich den oberen Kategorien zuzuordnen sind, ist die Hypothese insgesamt als falsifiziert anzusehen: Zwar sind Schüler mit einem relativ starken Ausbau vorwiegend in Gymnasien anzutreffen, Schüler gleicher Leistungsstärken finden sich jedoch auch in den Schulformen, die für eine Schülerschaft vorgesehen ist, deren Leistungsstärke der von Gymnasiasten nicht entspricht.

Die Betrachtung der erhobenen bildungsbiographisch relevanten Variablen wie Kindergartenbesuch, Wiederholen einer Klasse und Förderunterricht, sowie der Erhebung zur Selbsteinschätzung als Indikator für Selbstwirksamkeitsannahmen haben Folgendes ergeben:

- Alle Gymnasiasten haben einen Kindergarten besucht, ein Viertel von ihnen hat Förderunterricht erhalten und ebenfalls ein Viertel von ihnen hat eine Klasse, und zwar gegen Ende der Sekundarstufe, wiederholt. Zwei Drittel schätzen ihre Leistungen im gesprochenen und geschriebenen Deutsch als „gut“ und „okay“, nur einer als „nicht gut“ ein, und zwei Drittel der Einschätzungen stimmen mit den Analyseergebnissen hier überein.

- Bis auf einen haben alle Realschüler den Kindergarten besucht, fast zwei Drittel von ihnen, die in fast allen Kategorien anzutreffen sind, haben Förderunterricht erhalten, und drei Viertel haben (in der Sekundarstufe) eine Klasse wiederholt. Fast die Hälfte, ebenfalls über alle Kategorien verteilt, schätzt ihre Leistungen im gesprochenen und geschriebenen Deutsch als „gut“, nur zwei als „nicht gut“ ein, und nur die Hälfte der Einschätzungen stimmt mit den Analyseresultaten der vorliegenden Untersuchung überein.
- Von den Hauptschülern haben zwei von acht keinen Kindergarten besucht, fast die Hälfte (drei) hat keinen Förderunterricht erhalten, zwei haben (in der Grundschule) eine Klasse wiederholt. Keiner von ihnen schätzt seine Leistungen im gesprochenen Deutsch, jedoch zwei im geschriebenen Deutsch als „nicht gut“ ein, und fast zwei Dritte (fünf von acht) schätzen ihre Leistungen besser ein, als die Analyseergebnisse der vorliegenden Untersuchung es zulassen.

Der Vergleich der Angaben der drei Gruppen von dem Hintergrund der erzielten Resultate der vorliegenden Untersuchung lässt sich zu folgendem Resümee zusammenfassen:

Die Tatsache, dass nahezu alle Schüler den Kindergarten besuchten, lässt an einer generellen Bedeutung dieses Faktors sowohl für einen erfolgreichen Erwerb der Basis für einen erfolgreichen Ausbau sprachlicher Fähigkeiten, die sich bei den Fünfzehnjährigen zeigt, als auch für die Option zu einem Besuch höher qualifizierender Schulformen Zweifel anmelden. Die Zweifel geben zu folgenden Schlussfolgerungen Anlass:

- dass die Effekte vorschulischer Förderung von der Qualität, mit der sie durchgeführt wird, abhängen
- dass die familiäre Förderung stärker maßgeblich ist als die institutionelle
- dass eine positive Wirkung der institutionellen Förderung von einer positiven familiären Förderung abhängt (vgl. Müller 2012).

Ähnliches lässt sich für die kompensatorische Wirkung der als leistungsstärkend intendierten Maßnahme des Förderunterrichts sagen: Die Ergebnisse lassen ebenfalls eine generelle kompensatorische Effektivität der Maßnahme in Frage stellen, da sie der Gruppe der Schüler, die am häufigsten an einem Förderunterricht teilnahmen, den Hauptschülern, nur sehr begrenzt zu einem höheren Leistungsvermögen verholfen hat, während die Gymnasiasten, d.h. die erfolgreichen Schüler, nur wenig Förderunterricht erhalten haben.

Bezogen auf Klassenwiederholungen ist ein differenzierteres Bild zu zeichnen: Auffällig ist, dass diese Maßnahme, die schulpädagogisch als eine Chance für den Erwerb von altersspezifischem Wissen definiert wird, bei den Hauptschülern nur in der Grundschule angewandt wurde, und dort nur eine begrenzte Effektivität zeigte, weil diese Schüler nach der vierten Klasse in die untersten Schulform wechselten. In der Realschule wiederholten sowohl Schüler der unteren als auch der oberen Kategorien, im Gymnasium ausschließlich Schüler der oberen. Diese Tatsache lässt vermuten, dass Klassenwiederholungen für leistungsstarke Schüler durchaus als Maßnahme für einen Ausbau ihrer Fähigkeiten, zumindest für deren Stabilisierung angesehen werden kann. Für leistungsschwächere Schüler (wie die in der Realschule hier) ist es möglicherweise ein Mittel, den Verbleib auf dieser Schulform zu gewährleisten. Dass Klassenwiederho-

lungen schulpädagogisch als Maßnahme für den Erhalt der Schulformzugehörigkeit gesehen wird, ließe sich auch aus der Tatsache schließen, dass keiner der Hauptschüler nach dem 5. Schuljahr wiederholt hat: weder diejenigen, deren dokumentiertes Leistungsvermögen sie in der vorliegenden Untersuchung den untersten Kategorien zuordnen, noch diejenigen, denen eine Leistungsstärke, die sie zu dem Besuch anderer Schulformen befähigte, testiert werden kann, haben die Chance einer Wiederholung erhalten. Möglicherweise ist die Einschätzung der geringen Effektivität der Wiederholung für leistungsschwache Schüler in der Sekundarstufe, die sich hier ausdrückt, zutreffend. Hierauf weist bestätigend das Ergebnis hin, dass fünf der Realschüler eine Klasse wiederholt haben und dennoch den untersten Kategorien angehören. Dass für diese Gruppe der Schüler Wiederholungen möglicherweise eher destabilisierend wirken können, könnte aus dem Resultat geschlossen werden, dass die leistungsschwachen Haupt- und Realschüler, die wiederholt haben, die einzigen sind, die ihre Deutschkenntnisse als gering einschätzen, und sie gehören der Kategorie ABNAHME an, die als Gruppe gekennzeichnet ist, deren Leistungen in der Verschriftung geringer sind als in der Erzählung, was als eine Verunsicherung, möglicherweise eine Verweigerung im Sinne Labovs (siehe Kapitel 2.1.1) angesichts der Aufgabe, Geschriebenes produzieren zu müssen, interpretiert wurde („Registerstress“).

Die Abfrage der Selbsteinschätzung wurde aufgrund der Ergebnisse der PISA-Folgeuntersuchung zu den Merkmalen erfolgreicher und erfolglosen Schüler in diese Untersuchung aufgenommen. Sie hatte ergeben, dass ein ausgeprägtes Selbstwirksamkeitsgefühl von entscheidender Bedeutung für Leistungsvermögen und Schulerfolg ist, indem die Selbsteinschätzungen der Schüler mit den Resultaten der Leseuntersuchung korreliert wurden (vgl. Artelt/Baumert 2004: 60). Dieser Bezug fand in der vorliegenden Untersuchung eine Bestätigung in Bezug auf die sechs Schüler, die ihre sprachlichen Fähigkeiten trotz der Zugehörigkeit zu den unteren Kategorien als „gut“ und „okay“ eingeschätzt haben und Realschule und Gymnasium besuchen: Hier könnte die positive Einschätzung Grundlage des Besuchs einer „zu hohen“ Schulform sein (die diese Schüler zu der Gruppe der *overachiever* im Sinne der angesprochenen WZB-Studie zählen lässt (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009: 9). Möglicherweise ist die Kausalität jedoch auch umzudrehen: Der Besuch der beiden „höheren“ Schulformen ist die Ursache für die – leistungsbezogen gesehen – unangemessene Selbsteinschätzung, die möglicherweise Motivation, aber keinen Lernerfolg garantiert. Ein Widerspruch zu der hohen Einschätzung der Bedeutung der Selbstwirksamkeitsannahme durch die PISA-Studie zeigt sich hier aufgrund der Resultate der Befragung der Hauptschüler der untersten Kategorien, von denen keiner „nicht gut“, und je zwei in den beiden untersten Kategorien „sehr gut“, „gut“, „okay“ als Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten angegeben haben.

Ein Grund für diese auffällige Diskrepanz zwischen den testierten Leistungen und den Selbsteinschätzungen kann die Homogenisierung der Leistungsgruppen sein, die Ziel und Folge des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland ist: die Exklusionen, die mit ihr gegeben sind, verhindern realistische Leistungsvergleiche unter den Schülern. So können sich leistungsschwache Schüler als leistungsstark empfinden, da ihnen sowohl höhere Anforderungen als auch die Korrektur dieses Bildes durch andere Schülergruppen fehlen. Damit fehlt ihnen zugleich eine Zielvorstellung, die über das von ihnen Antizipierbare hinausgeht und mit der Anreize und Angebote verbunden sein

können. Das, was für die leistungsschwachen Hauptschüler gilt, gilt mit umgekehrten Vorzeichen möglicherweise auch für die leistungsstarken Schüler aller Schulformen, deren Selbsteinschätzung eine Unterschätzung ihrer Leistungen zeigten. Diese Schüler könnten eine Stärkung ihrer Selbstwirksamkeitsannahme und damit eine Stabilisierung erfahren, wenn sie die gesamte Spanne der Leistungen ihrer Altersgruppe erfahren hätten. Dass auch sie trotz ihrer Spitzenstellung hier Optimierungsbedarf haben, konnten alle vier PISA-Studien nachweisen, indem sie zeigten, dass die Gruppe der starken Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich erheblich unter den Leistungen der starken Schüler anderer Länder zurückblieben (vgl. die PISA-Studien (z.B. Prenzel/Baumert 2005)).

4.5.1.6 Einordnung der sprachlichen Gruppen nach Schulform und Kategorie

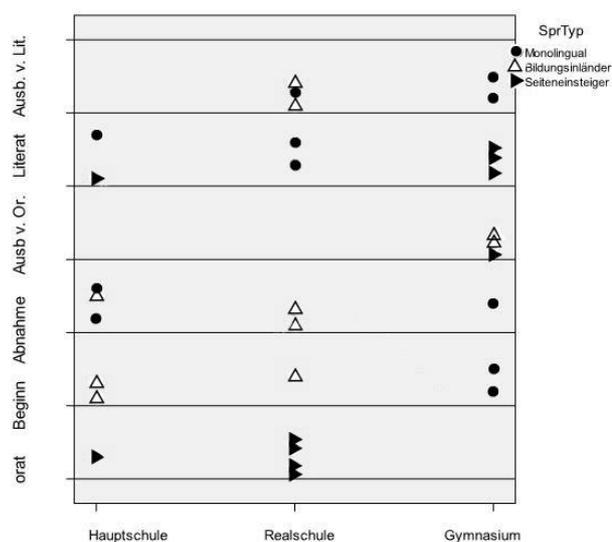


Abbildung 4-70: Einordnung der sprachlichen Gruppen in den Schulformen in den einzelnen Kategorien

Abschließend soll die Verteilung der drei sprachlichen Gruppen Monolinguale, Bildungsinländer und Seiteneinsteiger auf die Schulformen dargestellt und mit den in den Interviews erhobenen Aufgaben korreliert werden. Mit diesen Bezügen werden alle drei Thesen abschließend überprüft.

Die Gruppe der acht Seiteneinsteiger hatte sich bei ihrer Einordnung in die fünf Kategorien als Zusammenschluss von zwei fast gleichstarken (vier Schüler in ORAT, vier in LITERAT und einer in AUSBAU VON ORAT) Untergruppen mit einer extrem unterschiedlichen Positionierung gezeigt (siehe Abbildung 4-70). Diese Differenzierung ließe, idealtypisch betrachtet, die Verteilung aller Seiteneinsteiger auf das Gymnasium einerseits und die Hauptschule andererseits erwarten. Die Abbildung zeigt jedoch, dass zwar zwei Schüler dieser Gruppe (aus den Kategorien LITERAT und AUSBAU VON ORAT) das Gymnasium, zwei der drei anderen allerdings die Realschule und einer die Hauptschule besuchen. Von den fünf Schülern der Kategorie ORAT besucht – erwartungsgemäß – einer die Hauptschule, aber vier die Realschule.

Die Gruppe der zwölf Bildungsinländer ist mit einer großen Streuung auf vier Kategorien verteilt. Während zwei der Schüler aus den mittleren Kategorien (aus der Kategorie AUSBAU VON ORAT) das Gymnasium besuchen, sind die beiden Angehörigen der Kategorie AUSBAU VON LITERAT Realschüler. Zwei Schüler der Kategorie

ABNAHME und einer der Kategorie BEGINN besuchen Hauptschule und zwei der Kategorie BEGINN und einer der Kategorie ABNAHME Realschule.

Die elf Monolingualen, die sich auf vier Kategorien (AUSBAU VON LITERAT, LITERAT sowie ABNAHME und BEGINN) verteilen, gliedern sich in sechs leistungsstarke und fünf leistungsschwächere Schüler auf. Zwei der starken Gruppe besuchen das Gymnasium, zwei die Realschule, einer die Hauptschule. Von der schwächeren Gruppe, bei der Haupt- und Realschulbesuch zu erwarten wäre, besuchen zwei der drei Schüler der Kategorie ABNAHME die Hauptschule, einer dieser Kategorie sowie die beiden der Kategorie BEGINN das Gymnasium.

Gemessen an der gemäß der Leistungsgruppenzugehörigkeit zu erwartenden Verteilung zeigt diese Auswertung ein erstaunliches Bild, denn nicht erwartete Verteilungen auf alle drei Schulformen gibt es in allen drei sprachlichen Gruppen:

- So finden sich Angehörige der beiden oberen Kategorien sowohl im Gymnasium als auch in Haupt- bzw. Realschule. Die stärkste Streuung bei jeweils gleicher Gruppengröße in den einzelnen Kategorien hat die Gruppe der leistungsstarken Monolingualen in den zwei oberen Kategorien (alle drei Schulformen), mehr als die der Bildungsinländer (Gymnasium und Realschule) und die der Seiteneinsteiger (Gymnasium und Hauptschule).
- In den beiden mittleren Kategorien hat die Gruppe der fünf Bildungsinländer eine maximale Streuung, während hier nur ein Seiteneinsteiger das Gymnasium besucht und von drei Monolingualen zwei die Hauptschule und einer das Gymnasium.
- In der Kategorie BEGINN sind drei Bildungsinländer als Haupt- und Realschüler anzutreffen, während zwei Monolinguale das Gymnasium besuchen. Vier der fünf Seiteneinsteiger der Kategorie ORAT besuchen die Realschule.

An der Verteilung ist bemerkenswert, dass die Gymnasiasten in den Kategorien BEGINN und ABNAHME monolingual sind, die der Kategorien LITERAT und AUSBAU VON ORAT hingegen zu den Seiteneinsteigern und Bildungsinländern gehören. Weiterhin fällt auf, dass in der Realschule alle Schüler der untersten Kategorie ORAT Seiteneinsteiger sind und dass hier auch Angehörige der zwei oberen Kategorien anzutreffen sind. Ebenfalls ist erstaunlich, dass zwei Schüler der Kategorie LITERAT die Hauptschule besuchen, sowie die Tatsache, dass in der Hauptschule sowohl der Schüler der Kategorie LITERAT als auch der Schüler in ORAT Seiteneinsteiger sind.

Resümierend zeigt sich so, dass die Gruppe von Zweitsprachlernern, die literate Strukturen verwenden kann, das Gymnasium, einige wenige dieser Leistungsstarken jedoch auch die Realschule und die Hauptschule besuchen. Diejenigen Zweitsprachlerner, die in den mittleren Kategorien zu finden sind, sind mehrheitlich Schüler der Realschule und der Hauptschule, die der untersten Kategorie bis auf einen Hauptschüler alle in der Realschule. Die Monolingualen, deren Leistungen in der unteren Hälfte der Kategorien einzuordnen sind, besuchen mehrheitlich das Gymnasium, aber andererseits sind Monolinguale der oberen Kategorien auch Haupt- und Realschüler.

Aufschlussreich für die Interpretation des heterogenen, entsprechend den Leistungsunterschieden weitgehend unerwarteten Bildes kann die Berücksichtigung der Differenzen zwischen den Empfehlungen der Grundschule zum weiterführenden Schulbesuch und der Elternentscheidung sein, die sich bei allen, auf die das zutrifft, in dem tatsächlichen Schulbesuch zeigt. Denn, da der Elternwille für die Aufnahme der

Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen freigegeben ist, ist er maßgeblich für die Schulformwahl der Schüler, und alle Schüler, die aufgrund des Elternwillens in die entsprechende Schulform eingeschult wurden, sind dort auch verblieben.

Die Abbildung (siehe Abbildung 4-71) zeigt, dass 24 Eltern den Empfehlungen der Grundschule gefolgt sind. Je sieben von ihnen haben ihre Kinder in der Haupt- und der Realschule gemäß den Empfehlungen angemeldet. Die Gruppe der Schüler, bei denen die Entscheidung der Eltern von der Empfehlung abweicht, beinhaltet, bis auf einen Schüler, Zweitsprachler: Vier Bildungsinländer besuchen entgegen der Hauptschuleempfehlung die Realschule, ein Bildungsinländer und ein Seiteneinsteiger entgegen der Realschuleempfehlung das Gymnasium. Wird die Entscheidung der Eltern für eine höhere Schulform entgegen der Empfehlung als Zeichen für „Bildungsbewusstsein“ gedeutet, ist auffällig, dass es in der Gruppe der 21 Haupt- und Realschuleltern (bis auf eine Ausnahme) nur Migranten sind, die ihr Bildungsbewusstsein auf diese Weise anzeigen. Die Schüler, deren Leistungen sie den unteren Kategorien zuweisen und die dennoch die Realschule und auch das Gymnasium besuchen, erhielten mehrheitlich die entsprechenden Empfehlungen der Grundschule.

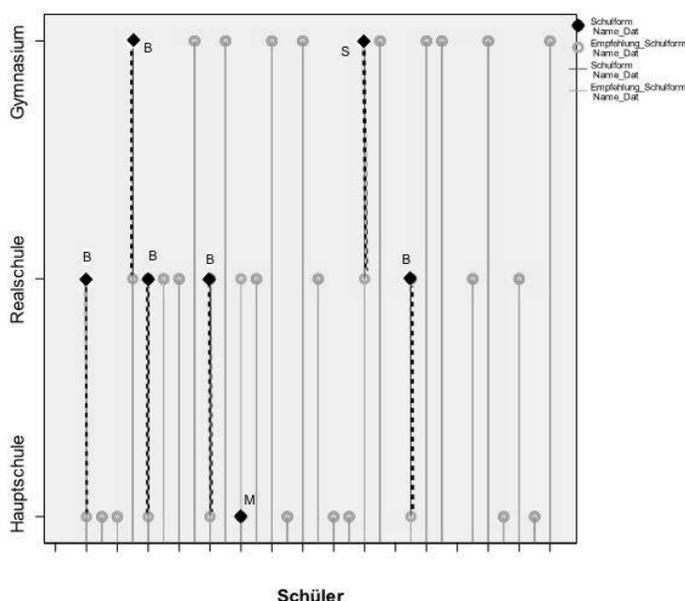


Abbildung 4-71: Übersicht über die Schüler, die eine andere Schulform besuchen als die Lehrer empfohlen haben (blau) nach sprachlichen Gruppen (durch Buchstaben markiert)

Dieses Bild stimmt mit den Ergebnissen der PISA und der IGLU-Studien überein, die die Leseleistungen von Schülern, die in diesen PISA-Untersuchungen erhoben wurden, mit den Schullaufbahneempfehlungen der Grundschulen verglichen. Auch sie stellen große Differenzen zwischen beiden Faktoren fest, dadurch auch große Überschneidungen der Leistungskategorien und Schulformzuweisungen (vgl. Baumert/Schümer 2001). Da in der PISA-Untersuchung auch die Sozialdaten der Schüler erhoben worden waren, konnten sie Relationen zwischen dem sozialen Status der Schüler und den leistungsmäßig erwartbaren oder nicht erwartbaren Schulformbesuchen herstellen. Sie kamen 2001 bzw. 2004 zu der Aussage, dass Kinder aus Unterschichtfamilien bei gleichen Leistungen viermal und Kinder aus Migrantenfamilien sechsmal weniger Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus höheren sozialen Schichten (vgl. Baumert/Schümer 2001).

Diese Relation spiegelt die Verteilung der drei Sprachgruppen auf die drei Schulformen in dieser Untersuchung nur in begrenztem Maße wider (siehe Abbildung 4-70): Unter der idealtypischen Annahme, dass die Angehörigen der zwei oberen Kategorien das Gymnasium, die der zwei mittleren die Realschule und die der zwei unteren die Hauptschule besuchen, ermöglicht die in Tabelle 4-11 zugrundgelegte Punktvergabe (für einen Schritt zur nächst höheren Schulform auf Basis der idealtypischen Leistungen gemäß der Kategorienverteilung wird ein Punkt, für zwei Schritte werden zwei Punkte vergeben – und umgekehrt) folgende Berechnung (siehe Tabelle 4-12):

Tabelle 4-11: Berechnung der idealtypischen Leistungen und dem tatsächlichen Schulbesuch in den sprachlichen Gruppen (die Buchstaben stehen für die drei Sprachgruppen: S=Seiteneinsteiger, M=Monolinguale, B=Bildungsinländer)

		<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>	<i>Gymnasium</i>
AUSBAU VON			M -1	M
LITERAT			B -1	M
			B -1	
LITERAT	S -2	M -1		S
	M -2	M -1		S
				S
AUSBAU VON ORAT				B +1
				B +1
				S +1
ABNAHME	B -1			
	M -1	B		
	M -1	B		M +1
BEGINN	B			M +2
	B	B +1		M +2
ORAT	S	S +1		
		S +1		
		S +1		
		S +1		

Diese Zahlen weisen die Gruppe der Zweitsprachler, insgesamt gesehen, als *overachiever* aus. Vor allem den Seiteneinsteigern ist es bis auf einen gelungen, Schulformen zu besuchen, denen ihr Leistungsstand (noch) nicht entspricht. Das Gegenteil zeigt sich bei der Gruppe der Monolingualen: Sie besucht, insgesamt gesehen, Schulformen, für die sie nach dieser Untersuchung als überqualifiziert gelten kann (*underachiever*).

Tabelle 4-12: Übersicht über die Punkte gemäß den Abweichungen im Schulbesuch von den leistungs-basierten Erwartungen der sprachlichen Gruppen

	<i>Monolinguale</i>	<i>Bildungsinländer</i>	<i>Seiteneinsteiger</i>
AUSBAU VON LITERAT	-1	-2	
LITERAT	-4		-2
AUSBAU VON ORAT		+2	+1
ABNAHME	+1, -2	-1	
BEGINN	+4	+1	
ORAT			+4
Abweichung von den leistungs-basierten Erwartungen	-2	0	+3

Dieses Ergebnis hat eine starke Übereinstimmung mit Ergebnissen einer politikwissenschaftlichen Studie zu Bildungsaufsteigern aus dem Jahre 2012. Sie untersuchte Biographien von Aufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund, d.h. von Menschen aus sozial schwachem Milieu, mit deren Karriere ein sozialer Wandel verbunden war (vgl. El-Mafaalani 2012). Es war allen Aufsteigern gemeinsam, dass sie nur geringe Unterstützung durch die Institutionen erhielten, da das deutsche Schulsystem keine systematische Förderung von Kindern aus benachteiligtem Milieu vorsieht (vgl. El-Mafaalani 2012: 87). So erhielten sie zumeist keine Empfehlungen für das Gymnasium (vgl. El-Mafaalani 2012: 134). Da sie auch kaum mit adäquater fachlicher Hilfe durch ihre Familien („Qualität der Horizonte“) rechnen konnten, haben sie schon früh begonnen, ihren Weg mit großer Autonomie zu beschreiten. Gelten diese Merkmale für alle Aufsteiger, beschreibt die Studie als einen Unterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten, dass deutsche Unterschichtsfamilien nur eine geringe Bildungsaspiration (vgl. El-Mafaalani 2012: 144 ff.) und zugleich eine geringe Loyalitätserwartung haben. Beides ist hingegen in Migrantenfamilien stark ausgeprägt: „Die Eltern erwarten Loyalität und Aufstieg, durch den Aufstieg entsteht aber zugleich Distanz“ (vgl. El-Mafaalani 2012: 300).

Bei einem Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur Registervarianz, der aufgrund der sozialen Homogenität der Stadtteile, aus denen die Schüler stammen, gerechtfertigt ist, zeigen sich einige Parallelen: Die Merkmale der Schüler, deren Leistungen in den oberen Kategorien lagen, decken sich in starkem Maße mit denen der Aufsteigeruntersuchung: Keiner von ihnen hatte eine spezifische Förderung erhalten, die über die generellen Maßnahmen hinausging. Allerdings haben vier der fünf Schüler dieser Gruppe, die das Gymnasium besuchten, eine Gymnasialempfehlung erhalten. Die Tatsache, dass mehr Monolinguale als Zweitsprachlerner Schulen besuchten, für die die Untersuchung sie als überqualifiziert erwies, kann mit einer geringeren Bildungsaspiration ihrer Eltern in Verbindung gebracht werden, die aus den Interviewdaten zu interpretieren ist.

Mit dem Bildungserfolg ist für Menschen aus benachteiligten Milieus in aller Regel ein sozialer Wandel verbunden. Den Konflikt zugunsten einer Autonomisierung zu entscheiden, erfordert einen starken Willen zur Veränderung sowie Disziplin und Engagement, um ihn durchzusetzen. Während die Monolingualen und die Bildungsinländer in dieser Untersuchung diesen Schritt der Veränderung hin zur autonomen Gestaltung ihrer Entwicklung bis zum Untersuchungszeitpunkt nur zum Teil vollzogen zu haben scheinen, scheint er der Gruppe der leistungsstarken Seiteneinsteiger – zumindest bis zu diesem Zeitpunkt – gelungen zu sein.

Zu den Merkmalen, die die Veränderung sowohl tragen als auch anzeigen, gehört nach den Ergebnissen auch der Aufsteigeruntersuchung an vorderster Stelle die Sprache. So stellte sie heraus, dass der Reiz derjenigen, die für viele Mitglieder der Gruppe ohne Aufstiegschancen zu Vorbildern werden, gerade in ihrem Sprachgebrauch liegt: Sie behalten die Sprache der sozialen Gruppe, aus der sie stammen, bei und bieten damit Vertrautheit und Sicherheit. Die Sprache dieser Jugendlichen bleibt – stagnierend – im Oraten. Auf der anderen Seite gehört das Bestreben, ihr sprachliches Wissen zu erweitern, zu den Veränderungsanstrengungen der Aufsteiger: Sie nutzen ihre Ressourcen, um ein weiteres Register zu erwerben. Es ermöglicht ihnen, beginnend mit dem Übergang in „höhere“ Schulformen, den Eintritt in ein anderes soziales Milieu. Durch diese neuen Kontakte erhalten sie die Gelegenheit, ihre sprachliche Kompetenz weiter auszubauen.

Die Ergebnisse der Analysen zum literaten Ausbau des sprachlichen Wissens der Schüler in der vorliegenden Untersuchung bieten nur eine geringe Grundlage für Antizipationen zukünftiger Karrieren. In dem Maße jedoch, wie die Analysen die Produkte der Fünfzehnjährigen in Verbindung mit den biografischen Daten aus den Interviews rückwirkend als differenzierte Entwicklungen belegen kann, bestätigen sie die Resultate der Aufsteigeruntersuchung (vgl. El-Mafaalani 2012): Für beide Leistungsgruppen der Seiteneinsteiger können sie nachweisen, dass alle (bis auf einen) Veränderungen durch Bildung anstrebten, da sie Schulformen gewählt haben, die über ihrem aktuellen Leistungsstand lagen: Sie trauten sich etwas zu, und sie schienen die Veränderungen durch die Migration als Chance für einen stabilen Neuanfang zu sehen. Alle Schüler dieser Gruppe stammen aus Familien mit relativ starker Bildungsaspiration, wie die Daten aus den Interviews zu Leseverhalten und familiärem Leben ergaben. Im Vergleich zu ihnen zeigt sich bei der Gruppe der Bildungsinländer eher das Bild von Stagnation, hier hielten sich das Wagnis zur Veränderung und das Festhalten am Gesicherten die Waage. Die Gruppe der Monolingualen zeigte ein Kontrastbild zu der Gruppe der Seiteneinsteiger: Nur drei Schüler haben sich einen Schritt über ihr aktuelles Leistungsvermögen hinaus zugetraut, alle anderen sind den Empfehlungen der Schule gefolgt und haben keinen eigenen Schritt „nach oben“ gewagt.

5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE, DISKUSSION UND AUSBLICK

Einleitend wurde diese Untersuchung als ein Beitrag der Sprachwissenschaft zur Fundierung bildungspolitischer Forschung bezeichnet – Bildungspolitik, betrachtet als Perspektive auf eine Maximierung von Chancengerechtigkeit durch Bildung. Ermöglicht wurde er durch einen Blick, der über die Begrenzungen der strengen fachdisziplinären Fragestellungen und Intentionen hinausgeht. Die soziolinguistische Modellierung, der in der vorliegenden Untersuchung gefolgt wurde, definiert sprachliches Lernen als die individuelle Verarbeitung sprachlicher Angebote der verschiedenen sozialisierenden Umgebungen (Horizonte). Lernen wird so als sozial geprägte Aneignung dem biologisch orientierten Entwicklungsbegriff der Reifung entgegengesetzt und Sprache als soziales Handeln begriffen.

Maas wählt zur Kennzeichnung der Modellierung von Lernen als Aneignung infolge von Interaktionen den Begriff „Ausbau“. Indem sprachliches Lernen sowohl als Produkt einer sozial geprägten Genese als auch in einer Funktion zur Gestaltung sozialer Prozesse gesehen wird, lassen sich Kriterien zur Beschreibung unterschiedlicher Ausprägungen des Sprachgebrauchs benennen, die sich vor dem Hintergrund des Fluchtpunkts des Ausbaus ergeben: Er liegt in der Fähigkeit, Sprache zur Beherrschung sozialer Situationen nutzen zu können. Somit wird Sprache zum basalen Medium für den Erwerb und für die Gestaltung individueller Autonomie. Diese ist mit der Loslösung von Begrenzungen der Herkunft verbunden. Zentrale Aufgabe bei dem Ausbau der sprachlichen Kompetenz in sozialer Funktion ist die Fähigkeit, soziale Situationen analysieren zu können. Der Maßstab für ihre Differenzierungen ist der Grad der Vertrautheit mit den Interaktionspartnern, da dieser ausschlaggebend ist für die angemessene Wahl der sprachlichen Mittel.

Koch/Oesterreicher beschreiben eine Spanne zwischen zwei dichotomisch betrachteten Polen „geschrieben“ und „gesprochen“, die sie als „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“ definieren, und attribuieren diese Pole mit der Bezeichnung „konzeptionell“. Damit setzen sie das Wissen um die soziale Bedeutung von Sprache und die Fähigkeit jedes einzelnen, sie zur entsprechenden Taxierung von sozialen Situationen zu nutzen, voraus. Die Fähigkeit wird nicht in ihrer Abhängigkeit von Lernprozessen gesehen und lässt daher die soziale Komponente des Erwerbs und damit auch die Möglichkeit seines Scheiterns aufgrund einer geringen Qualität der Horizonte unberücksichtigt. Hiermit gehen sie hinter die Arbeiten Bernsteins und Labovs zurück, die die soziale Komponente des Lernens ins Zentrum ihrer Forschung gestellt haben und Bestätigungen dieser Gewichtung als entscheidende Abhängigkeiten von Lernchancen belegen (vgl. Bernstein 1975, Labov 1978). Der Verzicht auf die Beschreibung der Bedingungen, unter denen das sprachliche Vermögen als Ausbau von Ressourcen entsteht, ist zugleich der Verzicht darauf, die sprachlichen Analysen an ein emanzipatorisches Ziel zu binden. Das Attribut konzeptionell setzt Autonomie bereits voraus: Konzeptionell handeln kann nur, wer bereits Autonomie erworben hat und diese ist Folge der Lernmöglichkeiten, die die jeweiligen Horizonte gewähren (vgl. Bernstein 1975, Cummins 1982, Maas 2008, 2010)

Die Bezeichnungen der beiden Pole der Spanne als „orat“ und „literat“ durch Maas kennzeichnet den Kontrast der soziolinguistischen Modellierungen. Dieser ist dadurch bestimmt, dass Maas die Hierarchisierung der Skalierungen zwischen den Polen als ein Fortschreiten im Lernen beschreibt: Eine adäquate Nutzung beider Register belegt, dass das Ziel sprachlichen Lernens erreicht ist, andernfalls besteht Entwicklungsbedarf. Sichtbar werden die Stufungen der Annäherung an dieses Ziel durch die Analyse der gewählten sprachlichen Mittel. Diese sind Gegenstand einer entsprechenden empirischen Forschung wie der von Chafe, Biber und Maas. Ihre Ergebnisse dienen als diagnostische Muster für eine Beschreibung sprachlicher Phänomene auf dem Weg zum Ziel des souveränen Registergebrauchs. Die Hypothesen der vorliegenden Untersuchung nehmen die generische Dimension des Registerbegriffs auf, indem sie ihn als Folge sozial geprägter Bedingungen wie auch als Ziel didaktischer Einflussnahme interpretieren.

In der vorliegenden Untersuchung wurde in Anlehnung an diese Forschung der Gebrauch komplexer NPs zur Beschreibung sprachlicher Kompetenz analysiert. Grundlage der Entscheidung für diese Fokussierung war, dass das Vorkommen komplexer NPs überhaupt und dann die Unterschiede ihrer attributiven Gestaltung als Kennzeichen für unterschiedliche Stadien des sprachlichen Ausbaus gelten können, weil beides im Oraten durch andere kommunikative, teilweise außersprachliche Mittel ersetzt ist und somit ein Kontinuum für eine Skalierung zwischen orat und literat aufzuspannen ist.

Die Haupthypothese der Arbeit nimmt die beschriebene Modellierung von sprachlicher Entwicklung als Ausbau in der Weise auf, dass sie den Erwerb der Fähigkeit zur Registerdifferenzierung als Voraussetzung für die Aneignung komplexer und differenzierender sprachlicher Strukturen, als literate Strukturen bezeichnet, sieht. Gilt diese Modellierung für den Spracherwerb generell, gilt sie für den Zweitspracherwerb entsprechend den Ergebnissen der empirischen Arbeiten von Maas u.a. in besonderer Form: Der Erwerb einer Zweitsprache ist dann begünstigt, wenn der Lerner bereits Erfahrungen mit der Registervarianz gemacht hat. Diese Resultate bestätigen die späteren Arbeiten von Cummins und erweitern und präzisieren sie in sprachanalytischer Hinsicht.

Sprachliche Lernprozesse erhalten einen Schub in der Auseinandersetzung mit Sprache beim Schrifterwerb, der eine Analyse erfordert. Entsprechend wurde die Hypothese an einer Gruppe von Zweitsprachlernern überprüft, die in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert waren („Seiteneinsteiger“). Kontrollgruppen waren Zweitsprachlerner, die diese Erfahrung in ihrer Erstsprache nicht machen konnten, weil sie in der Zweitsprache alphabetisiert wurden („Bildungsinländer“), sowie eine Gruppe monolingualer Schüler. Insgesamt nahmen 31 Schüler im Alter von 15/16 Jahren, in dem ein bereits relativ fortgeschrittener sprachlicher Ausbau zu erwarten ist, an der Untersuchung teil. Die Angehörigen aller drei Sprachgruppen besuchten zu nahezu gleichen Anteilen die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium. Alle drei Schulen lagen in einem Stadtteil mit weitestgehend homogener sozialer Zusammensetzung, so dass eine relativ homogene soziale Schichtung aller beteiligten Schüler gegeben war.

Das empirische Material für die Analysen bestand aus zwei Texten pro Schüler: einer mündlichen Erzählung, die aufgenommen wurde, und deren Verschriftung, die mit Hilfe des Abhörens der Aufzeichnung entstand. Der Aufgabenstellung an die Schüler

ging ein leitfadengestütztes Einzelinterview vorweg, das der Erhebung sozial- und bildungsbiographischer Daten diene. Es hatte zusätzlich die Funktion, trotz des institutionellen Rahmens der Schule, in dem die Untersuchung stattfand, den formellen Charakter der Situationen zu reduzieren. Um dieses Ziel zu erreichen, bemühte ich mich durch die Nutzung mehrerer symbolisierender Merkmale wie Kleidung, aber vor allem durch die Form der Interviewführung, um eine informelle Gestaltung der Interviewsituation. So sollte den Schülern bei der direkt anschließend erhobenen Erzählung die Möglichkeit gegeben werden, das informelle Register zu wählen. Dieses war die Bedingung dafür, dass bei einem Vergleich der Gestaltung der beiden Texte eine Registerdifferenzierung infolge der sozialen Einschätzung der Situation durch die Schüler sichtbar werden konnte.

Die Analysen der Texte folgten den angesprochenen Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen Forschung zur Beschreibung der unterschiedlichen Komplexität von Nominalphrasen. Es hat sich gezeigt, dass mit Hilfe der Methode, Texte aus zwei verschiedenen Registern zu erheben, nachgewiesen werden konnte, dass komplexe Nominalphrasen eine Möglichkeit zu Verdichtung von Informationen darstellen (vgl. Maas 2010, Chafe 1994) und somit als Merkmale literater Strukturen gelten. Außerdem hat sich eine Abstufung im Gebrauch verschiedener Attribuierungsarten gezeigt, die ebenfalls in verschiedenen Registern unterschiedlich und somit als verschieden komplex einzuordnen sind. Die Auswertungen der Schülertexte, die korpuslinguistisch vorgenommen wurden, ermöglichen es, ein Kategoriensystem zu erstellen, in das die sprachlichen Leistungen der ein- und mehrsprachigen Schüler aufgrund der Anzahl der gebildeten komplexen NPs und aufgrund ihrer jeweiligen Attribuierungsformen in den beiden Texten eingeordnet werden konnten. Der Gebrauch variierte sowohl in der Anzahl der komplexen NPs als auch in den Attribuierungen in beiden Textformen. So ließen sich sechs Gruppen von Schülern nach diesen Kriterien bilden:

- eine Gruppe, die durch einen äußerst geringen Gebrauch von NPs und den Verzicht auf die Verwendung von Attribuierungen in beiden Texten nahezu keine literaten Strukturen zeigte und damit keine Registerdifferenzierung erkennen ließ (ORAT)
- eine Gruppe, die zwar in der Erzählung literate Strukturen verwandte, sie aber in der Verschriftung vermutlich infolge von „Registerstress“ (der Vermeidung von literaten Strukturen in Erwartung von normativer Bewertung) nicht oder nur sehr begrenzt wieder aufnahm (Abnahme)
- eine Gruppe, die in der Erzählung nur wenige und in der Verschriftung zwar ebenfalls nur wenige und nur formelhafte Attribuierungen verwandte, bei denen die Differenzen der beiden Texte jedoch auf eine anfängliche Nutzung eines Registerwechsels hinweisen konnte (Beginn)
- eine Gruppe, bei der die Erzählung orat geprägt war, aber eine deutliche Zunahme literater Strukturen in der Verschriftung sichtbar wurde (Ausbau von Orat)
- eine Gruppe, bei der beide Texte literat waren (Literat)
- eine Gruppe, deren Erzählung bereits zahlreiche literate Strukturen aufwies, die in der Verschriftung noch zunahm (AUSBAU VON LITERAT).

Die Kategorienbildung bestätigte Beobachtungen des Sprachgebrauchs, der sich in folgender Weise hinsichtlich der Verteilung auf die drei sprachlichen Gruppen Seiteneinsteiger, Bildungsinländer und Monolinguale beschreiben lassen:

- stark reduzierte sprachliche Gestaltungen sowohl in der informellen als auch in der formellen Produktion (Orat): diese Gruppe setzt sich ausschließlich aus Seiteneinsteigern zusammen
- eine im Vergleich zur informellen Produktion abnehmende Qualität der formellen Produktionen (Abnahme): die Gruppe setzt sich aus Bildungsinländern und Monolingualen zusammen
- eine im Vergleich zur informellen Produktion zwar vorhandene, aber noch sehr anfängliche Qualität (Beginn): die Gruppe setzt sich ebenfalls aus Bildungsinländern und Monolingualen zusammen.
- eine weitaus höhere Qualität in der formellen Produktion im Vergleich zur informellen (Ausbau von Orat): die Gruppe setzt sich ausschließlich aus Bildungsinländern zusammen
- eine „hyperliterat“ wirkende Sprachgestaltung auch bei der informellen Produktion (Literat): die Gruppe setzt sich aus Seiteneinsteigern sowie aus Monolingualen zusammen
- ein souveräner Umgang mit den Registern bei beiden Produktionen (Ausbau von Literat): die Gruppe setzt sich aus Bildungsinländern und Monolingualen zusammen.

Die Gruppe der Seiteneinsteiger verteilte sich nahezu hälftig auf die zweitoberste (und einen in einer mittleren Kategorie) und die unterste Kategorie, während die beiden Kontrollgruppen mit nur wenigen Differenzen in fast allen Kategorien bis auf die unterste anzutreffen waren. Dabei war bemerkenswert, dass sich kein Bildungsinländer in eine Kategorie einordnen ließ, in der die Seiteneinsteiger zu finden waren (bis auf eine).

Entsprechend der Hypothese, dass sprachliches Verhalten das Resultat von Lernprozessen ist, die in Abgleich mit den Angeboten der Horizonte stattfinden, wurden diese Kategorisierungen mit den biographischen Angaben der Schüler in den Interviews korreliert. In der Haupthypothese wurde angenommen, dass die Erfahrung von Registervarianz Folge eines situativ differenzierenden sprachlichen Angebots in den Familien ist. Entsprechend zielten Fragen in dem Interview auf die soziale Situation der Familie ab (Familienstruktur, Geschwisterzahl, Qualifikation der Eltern, deren Leseverhalten, Kommunikationsformen in den Familien). Hier bestätigte sich ein von Bernstein bereits vorgezeichnetes und seit PISA wieder vielfach aktualisiertes Bild: Schüler, die eine intensive familiäre Kommunikation und ein schriftsprachliches Interesse ihrer Eltern beschrieben, waren mehrheitlich in den oberen Leistungsgruppen anzutreffen (vgl. z.B. auch Artelt/Baumert et al. 2004, Uhlig/Solga/Schupp 2009). Dieses Resultat betraf alle drei untersuchten Gruppen.

Weitere Fragen galten gemäß der ersten Unterhypothese, dass Seiteneinsteiger, die bereits literate Strukturen in ihrer Erstsprache erworben haben, aufgrund der bereits erworbenen Strukturen ebenfalls die literaten Strukturen einer Zweitsprache effektiv erwerben können, bei den Zweitsprachlernern dem situativen Gebrauch der beiden Sprachen. Dabei zeigten die Angaben ein häufigeres Vorkommen von Codeswitchen bei

den Seiteneinsteigern gegenüber den Bildungsinländern, die Verteilung der Anteile des Gebrauchs des Russischen und des Deutschen war jedoch in beiden Gruppen und in allen Kategorien annähernd gleich. Dieses Resultat gibt Anlass zu einer Überprüfung der verbreiteten These, dass der Gebrauch der Erstsprache in familiären und informellen Situationen den entscheidenden Einfluss auf den Erfolg im Zweitspracherwerb hat.

Entsprechend der Bedeutung, die die Selbstwirksamkeit für den Lernerfolg von Schülern in der PISA-Studie und in ihren Vorgängeruntersuchungen erhält (vgl. Artelt/Baumert 2004), wurden entsprechende Fragen zur Einschätzung der eigenen sprachlichen Leistungen aufgenommen. Die Antworten ließen in fast allen Leistungsgruppen, vor allem in den unteren, eine Überbewertung der eigenen Kompetenz, gemessen an dem durch die Analyse testierten Leistungsvermögen, erkennen. Offensichtlich fehlte den Schülern ein Maßstab für die Selbsteinschätzung. Dieses Resultat widerspricht den PISA-Ergebnissen, nach denen eine große Leistungsstärke mit einer entwickelten Selbstwirksamkeit korreliert, und die für Leistungsschwache Umgekehrtes beschreiben.

Die Fragen zu den Lesegewohnheiten der Schüler bestätigten hingegen die bekannten Muster: Geringes sprachliches Leistungsvermögen demotiviert für den Zugang zum Geschriebenen und verhindert damit zugleich den Ausbau des literaten Wissens durch eine Beschäftigung mit literaten Texten.

Die zweite Unterhypothese galt der Frage nach dem Einfluss des literaten Ausbaus auf die Schulformzuweisungen der einzelnen Schüler. Sie ging davon aus, dass die Schüler, die zu einem Registerwechsel in ihren Texten in der Lage waren und dadurch eine hohe sprachliche Kompetenz nachweisen konnten, im Gymnasium anzutreffen seien und spiegelverkehrt die Schüler mit geringer Kompetenz in der Hauptschule anzutreffen seien. Um die Frage nach dem möglichen Anteil der institutionellen Förderung am Lernen der Schüler beantworten zu können, wurde nach dem Kindergartenbesuch, der Teilnahme am Förderunterricht und den Schuljahreswiederholungen gefragt. Hier zeigte sich ein äußerst heterogenes Bild, das keine eindeutigen Aussagen über die Wirksamkeit einer dieser Maßnahmen zulässt. Es stärkt erneut die Annahme der hohen Bedeutung der familiären Einflüsse auf die sprachlichen Leistungen der Lerner in deutschen Schulen.

Dieses Resultat gilt in besonderem Maße für die Seiteneinsteiger, die den Schritt ins Gymnasium gemacht haben und dort ausreichende Leistungen zeigen konnten. Sie haben ihre sprachlichen Ressourcen einschätzen und nutzen können. Die Tatsache, dass sie in ihren Familien ebenso wie durch die Erfahrungen beim Schriffterwerb in ihrer Sprache Registervielfalt kennen lernen konnten, kann als Bedingungsrahmen für ihre Fähigkeit, sich analytisch die Strukturen der Zweitsprache zu erarbeiten, gelten: das Neue konnte von ihnen als Herausforderung und als Chance zur Autonomisierung wahrgenommen werden – zunächst in sprachlicher Hinsicht und dann möglicherweise darüber hinausgehend, als Bereitschaft, sich von den sozialen Bindungen zu lösen und sich für die Möglichkeit der dortigen sozialen Bedingungen zu öffnen.

Die Analyse der Verteilung der drei Sprachgruppen auf die drei Schulformen unter Berücksichtigung ihrer Zugehörigkeit zu den sechs Leistungsgruppen brachte Ergebnisse, die nach den Vorgaben von PISA und IGLU zu erwarten waren. Sie zeigten die Präsenz von Schülern nahezu aller Kategorien in allen drei Schulformen:

- Die Gruppe der leistungsstarken Seiteneinsteiger bestand mehrheitlich aus Gymnasiasten, einer besuchte jedoch die Hauptschule. Die Gruppe der leistungsschwachen Seiteneinsteiger, die alle (und nur sie) der untersten Kategorie angehörten, besuchten bis auf einen (Hauptschüler) alle die Realschule.
- Die Leistungsstärksten der Gruppe der Bildungsinländer besuchten die Realschule, die Angehörigen einer mittleren Leistungsgruppe sowohl das Gymnasium als auch die Hauptschule.
- Die Hälfte der Monolingualen besuchte das Gymnasium, obwohl zwei dieser Gruppe den untersten Kategorien angehörten. Ein Schüler aus einer der obersten Kategorien besuchte die Hauptschule, ebenso wie zwei der mittleren Kategorie.

Diese Analyse zeigt, dass in der Gruppe der Monolingualen die meisten als *underachiever* einzuordnen sind, d.h. als Schüler, deren Schulformzuweisung unter ihrem Leistungsniveau liegt (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009). Hingegen bilden die Seiteneinsteiger – trotz der großen Leistungsheterogenität insgesamt – die Gruppe mit den meisten *overachievem*: Dieses Resultat lässt sich als Folge ihrer Bereitschaft, sich auf die Anforderung der Bildungseinrichtung einzulassen, verbunden mit der Hoffnung, deren Chancen nutzen zu können, interpretieren: Sie sind bereit, Veränderungen anzunehmen.

Mit diesem Resümee knüpft die Untersuchung an weitere Studien, vorwiegend soziologisch orientierter Untersuchungen zum Vergleich der Bildungschancen von Schüler mit Migrationshintergrund im Kontrast zu denen von monolingualen Schülern an (vgl. El-Mafaalani 2012).

Der Faktor Sprache spielt in dem Komplex der Aufgaben, die Aufsteiger zu absolvieren haben eine wesentliche Rolle. Diese Bedeutung hat er für alle, die die schützende Begrenzung ihres sozialen Milieus überwinden müssen, um die Chancen der Gesellschaft wahrnehmen zu können. Daher sind die Hürden nicht primär die des Zweitspracherwerbs. Vielmehr sind es die sprachlichen Differenzen zwischen den unterschiedlichen sozialen Milieus und die Begrenzung der Horizonte, die den Aufsteigern Leistungen abverlangen, die für Menschen, die aus einer privilegierten sozialen Gruppe mit erweiterten Horizonten stammen, nicht bestehen (vgl. Hartmann 2013): Sie beherrschen den dort erforderlichen Habitus und sprechen die Sprache, die ihn symbolisiert.

Die vorliegende Untersuchung konnte sprachliche Differenzen durch grammatische Analysen sprachlicher Produktionen, kategorisiert nach dem Registerbegriff, veranschaulichen. Sie stellt somit eine sprachwissenschaftliche Ergänzung der inzwischen zahlreichen Untersuchungen zu den Ursachen und Auswirkungen der Chancenverhinderung der deutschen Schule dar. Zugleich präzisiert sie ihre Folgerungen in der Frage nach den Konsequenzen der relativ homogenen Untersuchungsergebnisse.

Die vorliegende sprachwissenschaftliche Analyse von Textproduktion konnte nachweisen, dass die sozial geprägten Differenzen im sprachlichen Vermögen, die als Differenzen eines einerseits oraten und andererseits literaten Sprachgebrauchs beschrieben wurden, auf einem ungleichen Ausbau von sprachlichem Wissen basieren: dort, wo literates Wissen wie bei einer Gruppe der Seiteneinsteiger bereits vorhanden war, bildete es das Fundament für einen weiteren Ausbau, auch beim Erwerb der Zweitsprache. Somit ermöglicht es – um die soziologischen und psychologischen Kriterien hinzuzunehmen – Veränderung anzuvisieren sowie den Weg zur Veränderung zu beschreiten.

6 LITERATUR

- Admoni, Wladimir (1973): Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute. München, Hueber.
- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen et. al. (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. (http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf, überprüft am 10.3.2011)
- Augst, Gerhard u.a. (2007): Text - Sorten - Kompetenz : eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M., Lang.
- Bast, Cornelia (2003): Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb: die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen. Köln: Universität.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbe- teiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im inter- nationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske+Budrich
- Beckemeyer, Rita & Tophinke, Doris (1986). Eine empirische Untersuchung zu den schriftsprachlichen Leistungen türkischer Schulkinder. In: *Narrative Kompetenz. Mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erzählstrukturen durch türkische Schulkinder in außerschulischen Lerngruppen*. Arbeitsstelle für Sprachprobleme von Migranten (ed.). Osnabrück: Manuskriptdruck, 66-118.
- Beckemeyer, Rita/König, Wolf u.a. (1986): Narrative Kompetenz. Mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erzählstrukturen durch türkische Schüler in außer- schulischen Lerngruppen. Bericht über Pilotstudien. Universität Osnabrück, Ar- beitsstelle für Sprachprobleme von Migranten.
- Berman, Ruth/Slobin, Dan (1994): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic De- velopmental Study. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, Ruth/Verhoeven, Ludo (2002): Cross-linguistic perspectives on the develop- ment of text-production abilities in speech and writing. Amsterdam: Benjamins.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (Hrsg.) (1975): *Sprachliche Codes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Schwann.
- Biber, Douglas (1988): *Variations across speech and writing*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Biber, Douglas (1995): Dimensions of register variation. Cambridge, Cambridge University Press.
- Biber, Douglas/Clark, Victoria (2002): Historical shifts in modification patterns with complex noun phrase structures. How long can you go without a verb? In: English Historical Syntax and Morphology. Fanego, Teresa/Pérez-Guerra, Javier/López-Cuoso, María José (Hrsg.), S. 43-66.
- Boneß, Anja & Olfert, Helena (2010): Gegenüberstellung einer mündlichen und schriftlichen Textversion. Orate und literate Strukturen. In: Maas, Utz (Hrsg.): *Orat und literat* (GLS 73). Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz, 169-181.
- Boneß, Anja (2011): orate and literate structures in spoken and written language: a comparison of monolingual and bilingual pupils. Osnabrück: Univers. Diss.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria (Hrsg.) (2004): IGLU: einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Böttger, Katharina (2008): Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende. Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1994): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bredel, Ursula et al. (2004): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bühler, Karl (1934/1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Chafe, Wallace (1994): Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press.
- Cook-Gumperz, Jenny (2006): The social construction of literacy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, James (1981): Bilingualism and minority language children. Toronto: the Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, James (1982) Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.) Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Cummins, Jim/Swain, Merrill (1986): Bilingualism in education : aspects of theory, research and practice. London: Longman.

- Cummins, Jim (2001): An introductory reader to the writings of Jim Cummins. Clave-
don: Multilingua Matters.
- Diehl, Erika (2000): Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum
Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Duden – die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch (2007). Hrsg. von der Du-
denredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2007): Syntax: Grundlagen und Theorien. 4., überarb. und erg.
Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Eisenbeiß, Sonja (2003): Merkmalsgesteuerter Grammatikerwerb: eine Untersuchung
zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen. Düsseldorf: Univer-
sität.
- Eisenberg, Peter (2006): Der Satz. Grundriss der deutschen Sprache. 3., durchges. Aufl.
Stuttgart, Metzler.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Ha-
bitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmi-
gen. Wiesbaden: Springer.
- Engel, Ulrich (2009): Syntax der deutschen Gegenwartssprache. 4., völlig neu bearbeitet
Aufl. Berlin, Schmidt.
- Feilke, Helmut/Schmidlin, Regula (Hrsg.) (2005): Literale Textentwicklung : Untersu-
chungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt a.M., Lang.
- Flick, Uwe (2009a): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U-
we/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein
Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 252-264
- Flick, Uwe (2009b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U-
we/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein
Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 309-318.
- Goody, Jack (1991): The interface between the written and the oral. Cambridge: Cam-
bridge University Press.
- Granzow-Emden, (2008): Zeigen und Nennen: sprachwissenschaftliche Impulse zur
Revision der Schulgrammatik am Beispiel der "Nominalgruppe". 2. Aufl. Tü-
bingen: Stauffenburg.
- Gries, Stefan (2008): Statistik für Sprachwissenschaftler. Göttingen: Vanden-
hoeck&Ruprecht.
- Grieshaber, Wilhelm (2003): [http://spzwww.uni-
muenster.de/~griesha/sla/cummins/eisberg.html](http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/cummins/eisberg.html), überprüft am 10.3.2011
- Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg.) (2012): Orthographie- und Schrift-
spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag

- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Pressheft-web.pdf>, überprüft am 10.3.2011)
- Günther, Hartmut (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Heiko Balhorn, Heide Niemann (Hsg.). Lengwil: Libelle. S. 64-73.
- Hartmann, Christoph (2013): Soziale Ungleichheit - Kein Thema für die Eliten? Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hasan, R. (1975): Codes, Register und sozialer Dialekt, In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann. 191-232.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herrmanns, Harry (2009): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 360-369.
- Hopf, Christel (2009): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 349- 359
- Human Development Index. <http://hdr.undp.org/en/statistics/>, überprüft am 10.3.2011
- Isacenko, Alexandr (1982): Die russische Sprache der Gegenwart: Formenlehre. 4. Aufl. München: Hueber.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2009): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 299-308
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36/85:15-43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Handbuch Schrift und Schriftlichkeit I, hrsg. von Günther, Hartmut/Ludwig, Otto. Berlin/New York: de Gruyter. S. 587-604.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel (2009): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 437-446.
- Labov, William (1972): Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Literatur

- Labov, William (1978): *The Study of nonstandard English*. 8. Aufl. Washington D.C.: Centre for Applied Linguistics.
- Lemnitzer/Zinsmeister 2010: *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 2., durchges. Und aktual. Aufl. Tübingen: Narr.
- Lurija, Alexandr (1976): *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maas, Utz (1986): *Zur Aneignung der Schriftsprache durch ausländische Schüler*. In: *Deutsch lernen* 11, S. 23-31.
- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (1995): *Ländliche Schriftkultur in der Frühen Neuzeit*, in: A. Gardt u.a. (Hg.), *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen*, Tübingen. S. 249-277
- Maas, Utz (1999): *Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maas, Utz (2003): *Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive*, in: W. Besch u.a. (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, Bd. 2, 3. Teilbd., 2. Aufl. Berlin. S. 2403-2418
- Maas, Utz (2006): *Geschriebene Sprache*. In: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Bd. 3 Soziolinguistik. Hrsg. Von Ulrich Ammon u.a. Berlin: de Gruyter.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Maas, Utz (2010): *Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache*. <http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Grundbegriffe-revidiert.pdf> (URL überprüft am 21.02.2010)
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2005): *Abschlußbericht des Projekts "Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko"*, gefördert von der Volkswagenstiftung. Osnabrück: IMIS.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2003): *Abschlußbericht des Projekts "Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland"*, gefördert von der Volkswagenstiftung. Osnabrück: IMIS.
- Mayring, Philipp (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McWhorter, John (2005): *Defining Creole*. Oxford: University Press.

- Mehlem, Ulrich/Sahel, Said (Hrsg.) (2010): Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Merkens, Hans (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 286-298
- Müller, Claudia (2012): Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-) sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-) Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth (2007): Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss. München: DVA.
- OECD Millennium Goals. <http://www.oecd.org/dataoecd/46/39/2766102.pdf> , überprüft am 10.3.2011
- Olson, David (1985): Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, David (2001): The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter (1985): Orality and literacy: the technologizing of the word. 2. Auf. London: Methuen.
- Petersen, Inger (2012): Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen OberstufenschülerInnen und Studierenden. Unveröffentlichte Dissertation. Universität des Saarlandes: Saarbrücken.
- Polenz, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 3: 19. Und 20. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter.
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen et al. (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster, New York: Waxmann.
- Punkki-Roscher, Marija (1995): Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten: zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen. Frankfurt am Main: Lang.
- Schiller, Anne/Thielen, Christine/Teufel, Simone/Stöckert, Christine (1995/1999): STTS-Tagset (<http://www.ims.unistuttgart.de/projekte/CQPDemos/Bundestag/help-tagset.html>, überprüft am 10.3.2011)
- Schlieben-Lange, Brigitte (1991): Soziolinguistik: eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schmidt, Jürgen Erich (1993): Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation. Tübingen: Niemeyer.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer.
- Skuttnab-Kangas, Tove/Toukumaa, Pertti (1976): Teaching migrant's children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Slobin, Dan I. (1987): Thinking for Speaking. In: Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. S. 435-445.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (1988): Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Sowinski, Bernhard (1973): Deutsche Stilistik: Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Tannen, Deborah (Hrsg.) (1982): Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. Norwood: Ablex.
- Uhlig, Johannes/Solga, Heike/Schupp, Jürgen (2009): Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? (<http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2009/i09-503.pdf>, überprüft am 10.3.2011)
- Verhoeven, Ludo (1994): Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: John Benjamins.
- Verhoeven, Ludo/Elbro, Carsten/Reitsma, Pieter (Hrsg.) (2002): Precursors of functional literacy. Amsterdam: John Benjamins.
- Weber, Heinrich (1994): Erweiterte Partizipialattribute: Nur eine schriftsprachliche Konstruktion? In: Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen. Daniel Bresson, Martine Dalmas (Hrsg.). Tübingen: Narr, 1994. S. 149- 162
- Weingarten, Rüdiger (1998): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. 3., rev. Aufl. Hildesheim: Olms.
- Wolff, Stephan (2009): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 334-348.
- Wygotski, Lev (1971): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. 3., korrigierte Aufl. der Lizenzausgabe. Frankfurt a.M.: Fischer.

Anhang A: ERZÄHLUNGEN UND VERSCHRIFTUNGEN

A.1 50cent

ja irgendwie so der hatte hier son frosch gefangen | 1 ja der ist so eine art glaube sein neues haustier | 2 ja und dann hat sein hund den frosch gegessen | 3 ja und ah nein nein der hat den nicht gegessen der ist abgehauen | 4 achso und da hat der hund irgendwie auch noch danach gesucht | 5 hm ja dann hat der irgendwie gesehen dass dass im: glas also dass das so n glas da so also dass auf seinem kopf son glas ist | 6 also wo der frosch drin war | 7 und da hat er den hund beschuldigt als ob er es gewesen wäre | 8 äh ja und dann irgendwie hat der da angefangen nach dem zu suchen | 9 dachte vielleicht er hat den doch nicht gefressen | 10 ja da hat der so im so im wald gesucht | 11 ja hat der nix gefunden | 12 ja da hat ihn irgendwie so ein äh hirsch angegriffen | 13 äh ja und noch son vogel | 14 ja und dann ist der so ins wasser gefallen | 15 mit sein hund | 16 ja da ihm sein hund so ein bisschen geholfen | 17 und ja jetzt ist der nicht mehr wütend auf sein hund | 18 und am ende ja verabschiedet der sich von diesen: ganzen tieren | 19 im wald | 20 ja und geht nach hause | 21

(1) Der Junge hat ein Frosch gefangen und hat den in eine große Dose gefangen genommen. (2) Das war für den für ihn sein neues Haustier. (3) Als der junge geschlafen hat, ist der Frosch heimlich abgehauen. (4) Als er aufgewacht war, hat er den Frosch nicht mehr gesehen. (5) Er hat nach ihm aus den Fenster gekuckt. (6) Dort hat er ihn nicht gesehen. (7) Neben den Jungen war noch sein Hund. (8) Sein Kopf war in der Dose drin. (9) Da hat sich der Junge übel über ihn aufge-regt. (10) Er war so wütend, dass er ihn sogar am liebsten schlagen würde. (11) Er gab aber dennoch die Hoffnung nicht auf und ging nach sein Haustier suchen. (12) Seine Suche fand in ein Wald statt, wo er ihn eventuell verloren haben konnte. (13) Dort ist er ein schwarzen Vogel begegnet, der ihn richtig erschreckt hat. (14) Er hatte angst, doch er gab die Suche nicht auf und suchte weiter. (15) Später ist er noch ein Hirsch begegnet, der ihn und sein Hund von ein Berg geschupst hat. (16) Da hatte sich sein Hund auf ihn draufgesetzt und hat ihn auf jeden Fall aufgemuntert. (17) Der Junge war auf jeden Fall am ende der Geschichte nicht mehr wütend auf sein Hund. (18) Er hatte zwar sein Frosch nicht gefunden, doch er verlief den Wald trotzdem mit guter Laune. (19) Er hat den Tieren sogar zugewinkt.

A.2 anka

es war mal ein kleiner junge | 1 der saß vor seinem bett | 2 der hatte mit seinem hund n glas vor sich | 3 da war ein frosch drin | 4 und den haben sie angeschaut | 5 und ungefähr ne stunde später oder so da ging der kleine schlafen | 6 und in der zeit entwichte der frosch aus dem glas | 7 und flüchtete | 8 am nächsten morgen steht der kleine junge mit seinem hund wieder auf | 9 und sucht den frosch | 10 guckt erst in dem glas | 11 sieht den frosch nicht | 12 und dann suchen die | 13 durch das ganze zimmer | 14 gucken in den schuhen | 15 gucken unters bett | 16 weiß ich nicht ganz genau aber ich glaube mal schon | 17 und sie finden ihn nirgendswo | 18 dann machen die das fenster öffnen sie das fenster | 19 und schreien raus | 20 hallo wo bist du | 21 und der hund hat immer noch das glas aufm kopf | 22 und guckt auch ausm fenster | 23 so ziehtet sich so läuft fällt der hund ausm fenster | 24 der junge zieht sich an | 25 seine stiefel | 26 und gehte zum hund | 27 halfte dem hund aufzustehen | 28 und dann suchten sie | 29 und gingen weiter und weiter | 30 und suchten ihn | 31 der hund schnüffelte | 32 der junge ruft und ruft | 33 keine antwort kam | 34 und dann stehen se vor dem wald | 35 gehen in den wald | 36 und dann siehte der hund etwas | 37 und spielte damit | 38 der kleine junge der guckte durchs loch | 39 der kleine junge der guckte durchs loch | 40 und plötzlich geschieht etwas | 41 da kam n hamster hinaus | 42 oder n hase | 43 und schnappte seine nase | 44 und so guckten die dann von baum zu baum | 45 vielleicht auch mal im baum | 46 und der kleine hund der versuchte es endlich | 47 und hat es geschafft den bienenschwarm das nest vom bienenschwarm runterzuschmeißen vom baum | 48 und so gingen sie weiter in den wald | 49 der kleine junge fällt vom baum | 50 es guckt ne eule raus | 51 da wo er reingeschaut hatte | 52 der hund läuft und läuft | 53 weil der bienenschwarm hinterherkam | 54 der kleine junge ja der kleine junge schaute | 55 und läufte weg von der eule | 56 und der kleine junge versuchte | 57 und kletterte aufm stein | 58 und ruft | 59 und ruft | 60 und ruft | 61 er dachte was vor ihm ist sind zwei äste | 62 wo er sich festhalten kann | 63 und plötzlich kam n reh auf ihn zu | 64 und da lag er dann | 65 auf dem reh | 66 und der reh der laufte läuft und läuft | 67 und der hund hinter her | 68 und der kleine junge auf dem kopf | 69 so blieb plötzlich das reh stehen | 70 der junge und der hund fiel ins wasser | 71 und es machte plums | 72 da waren sie plitschenass | 73 und dann saßen die da | 74 und hörten und hörten | 75 und versuchten irgendwo herauszufinden wo der frosch war | 76 so kletterten die zum baumstamm | 77 der hohl war | 78 und kletterten rüber | 79 und da sehen sie etwas | 80 der frosch | 81 der frosch mit seiner frau | 82 und dann sagten sind die versuchten die runterzuklettern | 83 und da plötzlich sehen sie kleine froschkinder | 84 und blieben doch auf dem ast | 85 und am ende des tages so nachts ungefähr | 86 so um sechs oder sieben | 87 gingen sie wieder nach hause mitm froschbaby | 88 und so war dann die geschichte ende | 89

(1) Es war einmal ein kleiner Junge der Saß vor seinem Bett, er hatte mit seinem Hund ein Glas vor sich. (2) Da war ein Frosch drin. (3) Und den haben sie sich angeschaut, und ungefähr eine Stunde später gingen sie schlafen. (4) Und in der Zeit versuchte der Frosch zu Fluchten, und in der Zeit. (5) Da steht der Kleine Junge wieder auf und schaut in das Glas und da war der Frosch weg sie suchten im schuh und unterm Bett aber sie fanden ihn nicht (6) Sie machten das Fenster auf schreien raus Hallo wo bist du und der Hund hat immer noch das Glas auf dem Kopf und plötzlich fiel der Hund aus dem Fenster und das Glas zerbricht. (7) Der Junge zieht sich an und helft dem Hund und so suchten sie draußen sie gingen und rufen und sie stehen vor dem Wald der Hund durfte laufen, weil ein Bienen Schwarm hinter im her war. (8) Der kleine Junge schaute in einem Loch und es schnappte was an seiner Nase. (9) Da gehen sie zu Baum zu Baum und der kleine Junge kukte uns Loch vom Baum und da kam eine Heule raus. (10) Da gingen sie weiter und der Kleine Junge steigt auf einen Stein und hielt sich an den Ästen Fest. (11) Und Plötzlich bewegten sich die Äste. (12) Das war ein Reh - und das ging weg und der Kleine Jung lag auf dem Reh und ging und der Hund hinter her und das Reh blieb stehen und der Kleine Junge fiel errunter ins Wasser. (13) Und es machte Plums und da waren sie Splische nass und da sizten sie da und hörten und schreien und da setzen sie sich auf einen Baum Stamm und da sehen sie den Frosch mit seiner Frau sie versuchen runter zukommen und da sehen sie BabyFrosch und so blieben sie sitzen. (14) So um oder Uhr gingen sie mit einem BabyFrosch nach Haus.

A.3 Anna

also ich seh hier dass der hund irgendwie in diesen glas reinguckt | 1 weil da sitzt ein frosch | 2 es ist glaub ich in der nacht | 3 und dann ist der junge schlafen gegangen | 4 mit dem und zusammen | 5 und der frosch ist aus dem glas rausgesprungen | 6 und dann ist der junge aufgewacht | 7 hat gesehen dass sein frosch nicht mehr da ist | 8 hat sich ganz schnell angezogen | 9 hat sein fenster aufgemacht | 10 und hat in den garten geschrien | 11 und der hund ist hat sein kopf in den glas reingetan | 12 und dann ist der hund runtergefallen ausm fenster | 13 dann ist der junge ganz schnell runtergerannt | 14 hat den hund genommen | 15 und war richtig böse | 16 ja und dann sind die in den wald gegangen | 17 und hat seinen frosch die ganze zeit gerufen | 18 dann hat der in den loch so gesehen | 19 er dachte dass der frosch da drin ist | 20 und der hund hat die ganze zeit mit dem bienen äh <bienenstock> gespielt | 21 und dann ist der bienenstock runtergefallen | 22 und der junge sucht fleißig aufm baum | 23 klettert überall rum | 24 sucht seinen frosch | 25 und dann hat ja diesen bienenstock runtergeschmissen | 26 und die bienen fliegen die ganze zeit hinter ihm her | 27 der junge ist runtergefallen von dem baum | 28 und da war die eule hat den jungen die ganze zeit | 29 also da war eine eule | 30 die eule hat ihn die ganze zeit oh mann hinterhergefliegen | 31 der junge hatte voll angst | 32 ist auf son stein geklettert | 33 und hat sein frosch wieder die ganze zeit gerufen | 34 und aus diesem stein kommt dann son reh raus | 35 und der junge hindert ihn | 36 und der junge ist dann näher zu dem berg gekommen | 37 und dann sind die von dem berg runtergefallen | 38 von dem reh runtergefallen | 39 und der war sozusagen n berg | 40 und da sind die runter | 41 ja so was in der art | 42 und dann sind die in einen see reingefallen | 43 und der junge war froh dass nichts passiert ist | 44 und dann war da ein baum | 45 im wasser | 46 und dann war da son loch | 47 und dann hat der junge angefangen zu lachen | 48 und hat zu dem hund gesagt dass er ein bisschen leise sein soll | 49 und ist auf den baum geklettert | 50 und dann hat er gesehen dass sein frosch und son anderer frosch zusammen da sitzen | 51 und da war der richtig glücklich | 52 und dann hat der gesehen dass sein frosch eine familie hat | 53

(1) Also ich sehe hier das dieser Hund hier irgendwie in diesen Glas rein guckt und da sitzt ein Frosch und ich glaub das war in der Nacht und dann ist der Junge schlafen gegangen, mit dem Hund zusammen und der Frosch ist aus dem Glas raus gesprungen. (2) Dann ist der Junge aufgewacht und hat gesehen das sein Frosch nicht mehr da ist hat sich dann schnell angezogen hat sein Fenster aufgemacht und hat die ganze zeit geschrieen und der Hund hat sein Kopf in den glas rein getan, dann ist der runter gefahren aus dem Fenster (3) Ja und dann ist der Junge ganz schnell runter gerant und dann hat er in hoch genommen und war richtig böse und dan sind die in den Wald gegangen und dan hat er sein Fosch gerufen. (4) Dann hat er ein Loch gesehen, und er dachte das sein Frosch da war und der Hund hat die ganze zeit mit dem Bienenstoch gespielt und dan ist dieser Bienenstoch runter gefahren. (5) Und der Junge sucht die ganze zeit auf dem Bauch klettert über all rum. (6) sucht sein Frosch (7) Dann hat der Hund diesen Bienenstoch runter geschmissen dan die Bienen fliegen hinter im her der Junge ist runter gefahren von dem Baum. (8) Und da war und die Eule und hat die ganze zeit den Jungen also da war eine Eule also die Eule hat die ganze zeit hinter herr geflogen der Junge hatte angst ist auf ein Stein geklettert und hat sein Frosch die ganze zeit gerufen du aus diesen Stein kam eine Rehe und der Junge auf in und der Rehe ist mehr zu den Berg gekommen und dan sind die von den Berg runter gefahren und der war sozusagen Berg runte gegangen. (9) Und dan sind die in ein see rein gefahren und der Junge war froh das nichts passiert ist und dan war da ein loch und dan hat der Junge angefangen zu lachen und hat zu den Hund gesagt das er leise sein soll dan ist er auf dem Baum geklettert ja und dan hat er gesehen das sein Frosch und ein andera Frosch zu sammen sitze dan wer er richtig glücklich ja du dan hat er gesehen das sein Frosch eine familie hat.

A.4 Art

also da war eine Junge|1 der hatte einen Frosch gefangen|2 und ja und der ist nachts als der geschlafen hat weggelaufen|3 der Junge hat danach den Frosch gesucht|4 und mit seinem Hund den Frosch gesucht und|5 der Hund hat Bienen aggressiv gemacht|6 und die ihn dann verfolgt haben|7 der Junge klettert dann auf einen Hügel|8 wo hinter ja dahinter stand ein Hirsch|9 der ihn dann von einer Klippe warf|10 oder einen kleinen Hügel oder was das war|11 ja und da fanden die dann im Teich den Frosch|12 der halt mit seiner Familie war|13

(1) Da war ein Junge, der hatte einen Frosch gefangen und der ist als er geschlafen hat weggelaufen. (2) Der Junge hat danach den Frosch gesucht. (3) Sein Hund hat Bienen Aggressiv gemacht, die sie dann verfolgt haben. (4) Der Junge stand dann auf einem Hügel. (5) Dahinter war ein Hirsch, der ihn einen Hügel warf. (6) Und da fanden sie im Teich den Frosch, der da mit seiner Familie war.

A.5 Crysis

ein junge und ein hund haben einen frosch gefangen|1 in einem glas|2 und dann gehen die schlafen|3 und dabei springt der frosch raus und läuft aus dem fenster|4 oder springt ausm fenster raus|5 am nächsten tag merkt der junge und der hund dass der frosch nicht mehr da ist im glas|6 und ja dann zieht sich der junge an|7 und der hund steckt seinen kopf ins glas rein|8 und später schreit der junge ausm fenster nach dem frosch|9 und der hund guckt einfach raus|10 dann springt der hund raus|11 und dabei geht das glas kaputt|12 und der junge klettert raus und fängt den hund wieder|13 dann gehen sie in richtung wald und der junge schreit da auch nach dem frosch|14 und der hund bemerkt dass da bienen sind|15 dann schreit der junge in ein loch rein|16 nach auch nach dem frosch und der hund springt am bienenstock rum|17 dann später kommt beißt ihm ein maulwurf in die nase|18 und ja der hund springt da immer noch beim bienenstock rum|19 dann fällt der bienenstock runter und die ganzen bienen kommen raus|20 und der junge ist aufm baum geklettert|21 und schreit da ins loch rein|22 dann kommt eine eule raus|23 und der erschreckt sich und fliegt vom baum runter|24 und der hund wird die ganze zeit von bienen verfolgt|25 dann verfolgt den jungen eine eule|26 und dann klettert der aufn stein|27 und die eule fliegt wieder aufn baum und bleibt da|28 und beobachtet ihn|29 dann hält sich der junge an hören fest|30 von einem hirsch|31 ja und dann steht der hirsch auf|32 und rennt zu ein zu einer zu einem abriss oder wie das heißt|33 und der hund rennt dabei neben nebenbei mit|34 und der hirsch schubst beide runter|35 da fallen die in einen see|36 und dann hört der junge den frosch|37 und zeigt dem hund dass er leise sein soll|38 dann klettern die aufn baumstamm|39 und sehen dass da der eine frosch ist und noch n anderer frosch|40 und später bemerken sie dann auch dass die kinder haben|41 dann haben sie ein kind mitgenommen|42 ja und sind weggegangen|43

(0) Der Junge, der Frosch und sein Hund

(1) Der Junge und der Hund haben einen Frosch gefangen und den in ein Glas gesteckt. (2) Dann sind die beiden schlafen gegangen und während sie schliefen, ist der Frosch aus dem Glas gesprungen und ist geflüchtet. (3) Am nächsten Tag haben der Hund und der Junge gemerkt das der Frosch weg war. (4) Darauf hin hat sich der Hund den Kopf ins Glas gesteckt und der Junge hat sich angezogen um den Frosch zu suchen. (5) Der Junge ist zum Fenster gegangen und hat nach ihm geschrien und dabei ist der Hund aus dem Fenster gesprungen. (6) Der Junge ist dann hinterher geklettert und hat ihn gefangen. (7) Dass sind die beiden in richtung Wald gegangen und auf dem weg da hin hat der Junge auch nach ihm gerufen. (8) Und dann sind die beiden in den Wald gegangen der Junge hat dann der Junge in ein Maulwurf loch reingerufen oder der Frosch da sei. (9) Und der Hund ist am rumspringen bei einem Bienenstock. (10) Der Junge klättert später auf ein Baum hoch und schreit da in ein Loch rein, daraufhin kommt eine Eule raus und der Junge erschreckt sich und fliegt vom baum runter. (11) Und dem Hund ist der Bienenstock runtergefallen und es kommen alle Bienen raus und verfolgen ihn. Der Junge wir dann von der Eule verfolgt. (12) Aus Angst rennt der Junge eine Stain hoch und hält sich da an den Hörnern eines Hirsches fest und die Eule hat sich auf einen Baum gesetzt. (13) Darauf hin ist der Hirsch aufgestanden und hat den Hund und den Jungen in einen See reingeworfen. (14) Der Junge hört darrauf hin den Frosch und zeigt dem Hund das er leise sein soll. (15) Die beiden kättern auf einen Baumstamm und sehen den Frosch mit einem anderen. (16) Und daraufhin kommen die Kinder der Frösche aus dem Gebüsch. (17) Der Junge nimmt sich einen und geht winkend wieder nach Hause.

A.6 Dr. B. Hindert

also ich würd ma sagen da ist nen Junge|1 der hat halt irgendwie n Frosch gefunden|2 und dann guckt der sich den halt abends an|3 dann geht er schlafen|4 der Frosch geht aus seinem Glas raus|5 wo er den drin gehalten hat|6 dann wacht er morgens auf|7 denkt sich wo ist mein Frosch|8 und sucht den überall|9 dann geht der halt raus|10 mit seinem Hund|11 versucht den aufzuspüren|12 dann guckt er halt an verschiedenen Stellen nach|13 findet aber irgendwie immer nur andere Tiere|14 erstmal n Maulwurf|15 dann Bienen|16 Eule|17 dann n Hirsch|18 dann schubst der Hirsch ihn in son Tümpel|19 da sitzt er dann erstmal|20 und dann hört er irgendwie den Frosch|21 und dann nimmt er ihn wieder mit|22 ob der irgendwie weiß ich nicht bei seiner Froschfamilie oder so war|23

- (1) Es geht um einen Jungen, der einen Frosch gefunden hat, er ihm aber entwischt.
- (2) Eines Tages fand ein Junge einen Frosch.
- (3) Diesen Frosch hielt er in einem Glas.
- (4) Als es dann Nacht wurde und der Junge schlafen ging, entwischte ihm der Frosch.
- (5) Als der Junge dann am nächsten Morgen aufwachte, bekam er einen Schreck und merkte das sein Frosch verschwunden war.
- (6) Er machte sich nun auf die Suche.
- (7) Auf seiner Tour begegnete er vielen anderen Tieren des Waldes, wie z. B. einem Maulwurf, einer Eule oder Bienen. (8) Dann als er einem Hirsch über den Weg lief schubste dieser ihn in einen Tümpel.
- (9) In dem Tümpel entdeckte er nun seinen Frosch, der sich wahrscheinlich von seiner Familie verabschiedet hat. (10) Und nun gingen sie nach Hause.

A.7 Dr. B. Kloppt

Tim sitzt in seinem bett|1 neben ihm sein hund oskar|2 und sie beiden betrachten den frosch|3 tim hat heute einen frosch gefunden|4 doch nachts als tim schläft|5 flieht der frosch durchs geschlossene fenster|6 und am nächsten morgen ist dann ein großes tohuwabohu bei tim |7 wo ist der frosch|8 es wird gesucht|9 und festgestellt dass das fenster plötzlich doch offen ist|10 tim schreit aus dem fenster|11 wo ist der frosch|12 oskar hat schon das froschglas aufm kopf|13 totale verwirrung|14 auf einmal fällt oskar aus dem fenster|15 dabei zerpringt das froschglas|16 und tim ist wütend dass oskar so blöd ist|17 aber oskar ist gerettet|18 und schlecht seinen retter ab|19 sie laufen durch die welt|20 suchen den frosch|21 dabei geraten sie an einen baum mit einem bienennest|22 oskar der nicht weiß dass es bienenest ist|23 spielt da dran|24 bellt es an|25 und tim ist eher an einem loch interessiert|26 weil er vermutet dass da vielleicht der frosch drin ist|27 doch da kommt eine ratte heraus|28 währenddessen hat der hund das bienennest vom baum geholt|29 die bienen sind sauer|30 tim kann sich durch eine rückwärtsrolle retten|31 und oskar muss laufen|32 auf einmal erscheint eine eule|33 die tim aufgeweckt hat während er seine rückwärtsrolle vollendet hat|34 die eule ist natürlich auch wütend|35 möchte schlafen|36 nachaktives tier und so|37 tim muss sich vor ihn in sicherheit bringen|38 doch dann sagt die eule ja dann schlaf ich lieber weiter|39 und geht weg|40 und tim sucht weiter nach oskar und dem frosch|41 weil ist oskar ist ja auch irgendwo|42 dabei klettert tim auf einen fels|43 hinter dem verbirgt sich aber nicht nur geäst sondern auch ein hirsch|44 der hirsch nimmt tim auf sein geweih|45 und läuft los|46 oskar ist wieder da|47 und versucht seinen retter zu retten|48 der hirsch der nichts sieht ist desorientiert|49 sieht den vorsprung nicht|50 er fühlt ihn aber|51 und bleibt stehen|52 dabei fallen tim und oskar über den vorsprung|53 und landen in einem tümpel|54 tim und oskar sehen glücklich aus|55 und oskar ist vermutlich am kläffen|56 tim weist ihn darauf hin dass er ruhig zu sein hat weil er quaken gehört hat|57 sie beide gucken hinterm baumstamm und sehen zwei frösche|58 wenig später kommt dann auch die froschfamilie|59 und beide gehen wieder nach hause |60 und mit einem neuen winzigen frosch|61

(0) Frosch-Geschichte

(1) Tim sitzt in seinem Bett. Neben ihm sein und Oscar. (2) Sie beide betrachten den heute von Tim gefundenen Frosch. (3) Doch nachts, als Tim schläft, flieht der Frosch. (4) Am nächsten Morgen ist in Tim's Zimmer eine große Aufregung. (6) Wo ist der Frosch? (7) Es wird gesucht und Tim und Oscar stellen fest, dass das Fenster offen ist und der Frosch vermutlich dadurch geflohen ist. (8) Tim ruft aus dem Fenster nach dem Frosch. (9) Oscar hat vor lauter Panik das Froschglas auf dem Kopf. (10) Es herrscht eine totale Verwirrung. (11) Oscar fällt aus dem Fenster. (12) Dabei zerspringt das Froschglas. (13) Tim ist wütend auf seinen dummen Hund. (14) Oscar ist glücklich weil Tim ihn aus den Scherben gerettet hat. (15) Er schleckt aus lauter Glück seinen Retter ab. (16) Tim und Oscar laufen los um den Frosch zu suchen dabei gelangen sie an einen Baum mit einem Bienennest. (17) Oscar, der die Gefahr nicht kennt springt und Bellt das Bienennest an. (18) Tim ist eher an einem Loch interessiert, da er den Frosch darin vermutet. (19) Doch aus dem Loch kommt kein Frosch sondern eine Ratte. (20) Tim erschrickt und Oscar hat es endlich geschafft das Bienennest vom Baum zu bekommen. (21) Die verängstigten Bienen verfolgen Tim und Oscar. (22) Tim kann sich durch eine Rückwärtsrolle retten, doch Oscar muss rennen. (23) Bei Tims Rettungs-Rolle hat der Junge eine schlafende Eule geweckt, die nun ebenso verärgert ist wie die Bienen und Tim verfolgt. (24) Doch Tim kann sich retten, auch weil die Eule das Interesse verliert, da sie den verlorenen Schlaf braucht für ihre nächtliche Jagd. (25) Der gerettete Tim sucht weiter nach dem Frosch, doch nun muss er auch nach Oscar suchen, der sich von den Bienen in Sicherheit bringen musste. (26) Um einen besseren Überblick zu bekommen klettert Tim auf einen Felsen, hinter dem anscheinend nur Gestrupp ist. (27) Doch das Geäst ist in Wirklichkeit das Geweih eines Hirsches. (28) Der Hirsch nimmt Tim auf sein Geweih und läuft los. (29) Oscar ist wieder da und versucht seinen Retter unter lautem Gekläffe zu retten. (30) Der Hirsch dem durch Tim die Sicht blockiert ist ist desorientiert und sieht den Abhang nicht auf den er zuläuft. (31) Doch er spürt ihn rechtzeitig und bleibt abrupt stehen, wobei Tim und Oscar den Abhang hinunter fallen. Sie landen in einem Tümpel. (32) Tim und Oscar sind glücklich alles gut überstanden zu haben, als Tim seinem vor Freude klickenden Hund anweist ruhig zu sein, da er ein Quaken gehört hat. (33) Beide klettern über einen Baumstamm und sehen dahinter ihren Frosch mit einer Froschdame. (34) Plötzlich erscheinen auch die anderen Mitglieder der Froschfamilie. (35) Beide gehen mit einem neuen Frosch glücklich nach Hause.

A.8 Emma

Ibasti hat zum geburtstag n kleinen frosch geschenkt bekommen | 1 den fand er supertoll | 2 hat tagelang nur davor gegessen und ihm zugeschaut was er so macht | 3 auch sein kleiner hund war immer gern dabei | 4 er liebt tiere über alles | 5 doch eines nachts ist der kleine frosch dann abgehauen | 6 und als basti dann morgens aufgewacht ist konnte er es gar nicht fassen dass der weg war | 7 hat wirklich überall angefangen zu suchen sein ganzes zimmer durchstöbert | 8 mit seinem kleinen hund der mochte den frosch nämlich auch total gerne | 9 sie sind im zimmer haben sie nichts gefunden | 10 sie haben das haus durchsucht | 11 da war ebenfalls nirgends was zu finden | 12 dann sind sie nach draußen | 13 sind über alle wiesen gelaufen die sie kennen | 14 haben gerufen | 15 doch nichts war zu sehen | 16 basti ist in jede kleine höhle gelaufen und hat nach seinem kleinen frosch gesucht | 17 in den maulwurfshügeln hat er rumgegraben | 18 doch keine spur von seinem frosch | 19 der kleine hund hat ist hat versucht auf bäume zu klettern und in den bienenkörben zu suchen | 20 dabei ist leider plötzlich der bienenkorb hingefallen und die bienen sind hinter ihm her | 21 hat sich total erschrocken | 22 ist weggelaufen | 23 auch basti hat sich total erschrocken | 24 dann sind sie weiter | 25 sind über stöcker über steine | 26 haben immer weitergesucht | 27 doch wieder nichts gefunden | 28 dann waren die auf nem kleinen berg | 29 und plötzlich hört basti schritte | 30 sobald er sich umdreht | 31 entdeckt er jedoch ein hirsch | 32 und zack hatte der hirsch ihn auf seinen hörnern | 33 und ist mit ihm zum ende des hügels gelaufen und hat basti und seinen kleinen hund ins wasser geschubst | 34 die beiden haben die suche schon fast aufgegeben | 35 doch da dachten sie sich | 36 dass sie weitermachen müssen nachdem sie jetzt schon so viel abgesucht haben | 37 ja dann haben sie weiter im wasser gesucht | 38 weil sie dachten ja da könnte er wohl sein | 39 und dann ganz zum schluss endlich haben sie den kleinen frosch wieder gefunden | 40 basti ist sehr glücklich mit seinem hund wieder nach hause | 41

(0) Oh Schreck!

- (1) Der kleine Basti hat zu seinem Geburtstag einen Frosch geschenkt bekommen. (2) Überglücklich saß er tagelang vor seinem Frosch und hat zugeschaut, was er so macht. (3) Auch sein kleiner Hund war immer dabei, denn Basti liebt Tiere über alles! (4) Doch eines Nachts ist der kleine Frosch aus seinem Glas geklettert und abgehauen. (5) Als Basti morgens aufwachte, konnte er es gar nicht fassen, dass sein geliebter Frosch weg war.
- (6) Mit seinem Hunde begann er überall zu suchen, sein ganzes Zimmer zu durchstöbern, doch er war nirgends aufzufinden.
- (7) Als auch im Haus keine Spur vom kleinen Frosch war, beschlossen sie draußen weiterzusuchen.
- (8) Sie liefen über alle Wiesen, haben laut gerufen, doch war der kleine Frosch immernoch spurlos verschwunden.
- (9) In jeder noch so kleinen Höhle war Basti, hat in den Maulwurfs-hügeln gegraben, doch er konnte seinen kleinen Frosch einfach nicht finden. (10) Als sein Hund plötzlich an den Bäumen rumgesprungen ist, fiel ein großen Bienenkorb auf den Boden und Basti erschrak fürchterlich. (11) Die Bienen verfolgten Bastis Hund noch eine Weile, doch dann konnte er sie endlich abschütteln. (12) Sie liefen immer weiter, suchten jeden Stock und jeden Stein ab, doch immer noch keine Spur vom kleinen Frosch.
- (13) Plötzlich hörte Basti Schritte auf sich zukommen. (14) Noch ehe er sich umdrehen konnte, um zu gucken was da hinter ihm lief, kam ein Hirsch angerannt und wurf Basti auf sein Geweih. (15) Zusammen mit ihm lief er bis zum Ende eines Hügels und ließ ihn ins kalte Wasser fallen.
- (16) Sein treuer Hund kam natürlich hinterher und sprang ebenfalls ins kalte Wasser. (17) Als sie die Suche schon fast aufgegeben hatten, kam ihnen der kleine Frosch entgegen. (18) Überglücklich liefen die drei schließlich wieder nach Hause.

A.9 G-Man

also da ist ein junge |1 der hat ein frosch im glas |2 ja und vor dem schlafengehen guckt er sich den frosch an |3 als er schlafen geht |4 hüpfet der frosch aus seinem glas heraus |5 der junge merkt das am morgen und will den frosch suchen |6 also sucht sein zimmer erstmal durch |7 sucht seinen frosch |8 später dann ja sucht er seinen frosch |9 überall so |10 draußen ja |11 und dann kommt der an einen baum oder was |12 an ein hamsterloch oder was ist das |13 keine ahnung |14 also auf jeden fall sucht der ganze zeit seinen frosch |15 überall draußen |16 dann klettert der auf einen baum |17 auf einem baum war einen bienenstock |18 der dann runtergefallen ist |19 und der sein hund verfolgt hat |20 der junge hat noch ein hund |21 ja dann sucht der junge überall weiter nach seinem frosch |22 dabei trifft er auf viele verschiedene tiere |23 zum beispiel auf ein reh |24 das ihn dann von einem kleinen abhang stürzt |25 weil es ihn verfolgt |26 ja dann landet der junge auf in einem fluß |27 mit seinem hund |28 als er aus dem fluß rauskommt |29 klettert er auf einen baumstamm |30 und dann sieht er eine froschfamilie |31 wo sein frosch auch dabei ist |32 ja und dann nimmt er den frosch mit nach hause |33

(1) Ein Junge hat ein Frosch in seinem Glas als er schlafen geht. (2) Am Morgen ist der Frosch weg. (3) Der Junge fängt an sein Frosch überall zu Suchen im Zimmer, draußen der Hund hilft ihm dabei. (4) Der Junge klättert auf einen Baum wobei ein Bienenstock runterfällt und die Bienen den Hund und die Bienen den Hund verfolgen. (5) Auf seiner Suche trifft der Junge verschiedene Tiere z. B. ein Reh was in von einem abhang stürzt wobei der Junge in einem kleinen Bach landet, als er aus dem Bach krappelt sieht er hinter einem Baumstamm eine Froschfamilie wo auch sein Frosch mit dabei ist. (6) Er nimmt sein Frosch wieder mit nachhause

A.10 Hanf-Gärtner

Kein junge beobachtet nachts äh mit seinem hund ein frosch in ein glas | 1 dann geht der schlafen | 2 der hund schläft auch | 3 der frosch hüpfet aus dem glas | 4 und äh verschwindet aus dem fenster | 5 der junge wacht am nächsten tag mit seinem hund auf und bemerkt dass der frosch nicht mehr da ist | 6 dann sucht er ihn überall | 7 der hund steckt seinen kopf ins glas und kriegt den nicht mehr raus | 8 dann gucken die aus dem fenster | 9 der junge ruft nach dem frosch | 10 will ich mal vermuten | 11 dann ähm fällt der hund aus dem fenster | 12 und äh das glas auf seinem kopf zerbricht | 13 der junge springt ebenfalls aus dem fenster | 14 und ähm schnappt sich den hund | 15 dann gehen die weiter und suchen weiterhin nach dem frosch | 16 der junge sucht in einem loch | 17 und der hund findet gefallen an einem bienenstock | 18 dann fällt der bienenstock runter | 19 während der junge in einen äh in einem baum nachschaut | 20 ja aus dem baum fliegt eine eule woraufhin der junge dann runterfällt | 21 und die bienen verfolgen den hund | 22 ähm dann wir der junge von der eule auf einen felsen getrieben | 23 und als er oben auf dem felsen steht ruft er weiterhin nach dem frosch | 24 fällt dann auf einen hirsch | 25 und ähm wird von dem hirsch zu einer klippe getragen | 26 und der hirsch schmeißt den jungen da runter | 27 und der hund fällt hinterher | 28 ähm die sind dann in einem teig äh teich gefallen | 29 äh dann steht der junge wieder auf | 30 zeigt dem hund dass er leise sein soll | 31 dann hüpfen sie nä oder gucken über den baumstamm | 32 und entdecken zwei frösche | 33 ähm ja dann und am ende verabschiedet sich der junge mit dem hund von den fröschen | 34

(1) Ein Junge beobachtete nachts mit seinem Hund einen Frosch, der im Glas saß. (2) Daraufhin gehen der Junge und der Frosch schlafen. (3) Während die beiden schlafen, befreit sich der Frosch aus dem Glas und entkommt aus dem Fenster. (4) Am nächsten Tag bemerkt der Junge, dass der Frosch fehlt, woraufhin er mit seinem Hund beginnt, den Frosch zu suchen. (5) Beim Suchen bleibt der Hund mit seinem Kopf in dem Glas hängen. (6) Kurze Zeit darauf gucken beide aus dem Fenster und der Junge ruft nach dem Frosch. (7) Dabei fällt der Hund aus dem Fenster und das Glas auf seinen Kopf zerbricht. (8) Der Junge springt hinterher. (9) Dann setzten diese ihre Suche fort. (10) Sie suchen überall. (11) Als der Junge in einem Loch in einem Baum nachschaute, wurde er von einer Eule auf einen Felsen geschleucht. (12) Beim Umschauen fällt der Junge über einen Baumstamm und entdeckt seinen Frosch zusammen mit einem anderen. (13) Der Hund fliegt hinterher. (14) Daraufhin guckt der Junge über einen Baumstamm und entdeckt seinen Frosch zusammen mit einem anderen. (15) Nachdem er seinen Frosch gefunden hatte, verabschiedete er sich und ging mit seinem Hund heim.

A.11 Helge

jonas saß am abend mit seinem hund vor seinem bett | 1 wo ein glas vorstand mit einem frosch drin | 2 den frosch hatte er am tag am fluss gefangen | 3 abends als jonas schlafen ging | 4 kletterte der frosch aus dem glas und war verschwunden | 5 wo jonas aufwachte suchte er den frosch | 6 aber er fand ihn nicht | 7 er suchte in allen möglichen ecken in seinem zimmer | 8 dann hat der hund es geschafft den glasbehälter wo der frosch drinne saß über seinen kopf zu stülpen | 9 sie guckten zusammen ausm fenster und riefen nachm frosch | 10 dabei fiel der hund von der fensterbank fiel der hund von der fensterbank nach draußen | 11 und das glas zerbrach | 12 sie gingen auf die suche | 13 und suchten nach dem frosch | 14 im wald | 15 in nähe des houses | 16 suchten sie | 17 und riefen nach dem frosch | 18 suchten überall | 19 der hund suchte an nem bienennest | 20 an bäumen | 21 und der junge suchte in mauwurfshügeln | 22 als der hund am baum schüttelte | 23 fiel das bienennest runter | 24 die bienen verfolgten den hund und den jungen | 25 als sie die bienen dann los waren | 26 saß eine eule auf dem baum | 27 und suchte und griff den jungen an | 28 als der junge die eule dann los war | 29 traf er auf einen hirsch | 30 oder auf einen elch <was ist das> | 31 der hirsch stoß sie von einer graskante runter in einen fluss | 32 mit dem hund zusammen | 33 als sie unten in dem fluss ankamen | 34 krabbelte der hund auf den kopf vom kleinen jungen | 35 sie bewegten sich zusammen aus dem wasser heraus | 36 und versteckten sich hinter einem baumstamm | 37 als sie hinter den baumstamm guckten | 38 sahen sie den frosch | 39 mitm anderen frosch zusammen | 40 der junge merkte dass der frosch mit seiner familie glücklich ist | 41 und viele kleine frösche kamen noch ausm gebüsch gesprungen | 42 und dachte sich dann | 43 dann lass ich die zusammen in ruhe im wald leben | 44

(0) Meine kleine Geschichte über den kleinen Jungen und den Frosch.

(1) Der kleine Junge saß am Abend mit seinem Hund vor seinem Bett, wo ein Glas mit einem Frosch drin vorstand. (2) Den Frosch hatte der kleine Junge am Nachmittag am Fluss gefangen und mit genommen. (3) Abends als er schon am schlafen war, kletterte der Frosch aus dem Glas und sprang aus dem Fenster. (4) Am Morgen wo der kleine Junge aufwachte, suchte er den Frosch in allen Ecken aber fand ihn nicht. (5) Der Hund steckte sein Kopf in den Glasbehälter und kam nicht mehr heraus. (6) Sie schauten zusammen aus dem Fenster und als der Hund sich ein bisschen zuweit aus dem Fenster lehnte viel er raus und das Glas ging kaputt. (7) Der kleine Junge und der Hund machten sich zusammen auf die Suche. Sie liefen in den Wald der sich in der nähe des Hauses befindet und suchten. (8) Der Junge suchte in einem Mauwurfshügel und der Hund suchte an einem Bienennest. (9) Das Bienennest viel runter als der Hund am Baum rüttelte. (10) Die Bienen verfolgten die beiden aber sie haben es geschafft die Bienen los zu werden. (11) Sie versteckten sich hinter einen Baum auf dem eine Eule saß. (12) Der Eule gefiel es nicht das die beiden sich da versteckten und sie griff den Jungen an. (13) Als der Junge die Eule los war traf der Junge mit seinem Hund auf einen Hirsch, der Hirsch stoß die beiden von einer kleinen Klippe runter in den Fluss. (14) Der Hund kletterte auf den Kopf des Jungen und sie bewegten sich zum Land. (15) Am Land lag ein Baumstamm als der Junge hinter den Baumstamm schaute sah er den Frosch mit seiner ganzen Familie. (16) Der Junge sah das der Frosch glücklich ist und ließ den Frosch mit seiner Familie zusammen im Wald weiter leben.

A.12 Hello Kitty

ja ein junge sitzt in seinem zimmer|1 er hat ein glas mit einem frosch bekommen|2 vielleicht geschenkt|3 ja nachts schläft er in seinem bett|4 und während er schläft |entwischt der frosch aus seinem glas|5 ja am nächsten tag wacht der junge auf|6 und der sieht das leere glas|7 und dann sucht der überall nach dem frosch|8 ja und dann|9 während vielleicht der hund äh den frosch überall gesucht hat ist er in dem glas stecken geblieben|10 äh dann wurde der junge wütend auf den hund|11 hat den beschimpft |12 dann sind die in den wald um den frosch weiter zu suchen|13 ja die suchen überall|14 haben ihn nicht gefunden|15 dann hat der hund ein bienennest gestört|16 dann haben ihn die bienen verfolgt|17 ja unterwegs auf der reise wo die den frosch gesucht haben sind sie vielen tieren begegnet|18 ja und dann haben die ihn endlich gefunden|19 er war bei seiner familie|20

(1) Ein Junge sitzt in seinem Zimmer mit einem Glas das Glas hat er schenk bekommen Nachts während er schläft es der Frosch aus dem Glas entwischt. (2) Morgens als sie aufgewacht sind sind haben sie ihn überall gesucht. (3) Der Hund hat ihm überall gesucht und während er ihn gesucht hat es er in einem Glas stecken geblieben. (4) Der Junge hat mit ihn geschimpft. (5) Dann haben sie ihn überall gesucht auch im Wald und während sie ihm gesucht haben sind sie vielen Tieren begegnet. (6) Dann endlich haben sie ihn bei seiner Familie gefunden.

A.13 Honey

ja es war ein junge|1 und der hat einen hund|2 ähm und die haben ähm ein frosch|3 keine ahnung|4 ja sie hat einen frosch|5 und äh: eine nacht|6 (nein ich kann nicht)|7 ähm ja und ein nacht hat frosch weggelaufen|8 und am morgen hat der junge gesehen dass ähm frosch ist frosch nicht im flasche ist|9 und er hat begonnen ähm ihn zu suchen|10 äh und [unverst.] ähm ähm dann ähm haben sie ähm die frosch draußen gesuchten|11 und mann ähm und ähm der junge hat eine loch im garten gesehen|12 und ein ratte hat ihm gekratzt keine ahnung|13 ähm äh und was noch|13 und ähm der junge hat im wald gehorcht [?] |15 und (wie heißt das) und der hund hat wes.wespenne.nest keine ahnung|16 was hat der gemacht|17 also ähm der wespennest hat runtergefallen |18 und alle wespen hat äh vor dem hund geflogen|20 und der junge hat mit ihnen gegang- gelaufen|21 und im wald war viele walddtiere|22 und eine von ihnen hat|23 keine ahnung was hat er gemacht|24 ja ähm der junge und der hund schmeißen geschmeißen|25 und sie haben im wasser gefallt|26 und sie haben etwas gehört|27 und wenn sie geguckt haben da haben sie gesehen viele froschen|28 und die hat eine genommen|29 und mitgenommen|30 und sagt allen tschüss|31

(1) Es war ein Jungen und er hat ein Hund. Sie haben ein Frosch in der Flasche. (2) Ein Nacht ist der Frosch weggelaufen. (3) Am Morgen hat der Jungen gesehen, dass Frosch nicht in der Flasche ist. (4) Er hat begonnen der Frosch zu suchen. (5) Aber er war nicht ins Haus. (6) Und der Junge mit dem Hund hat draussen gesucht. (7) Vor dem Wald hat der Junger ein Loch in der Erde gesehen, er hat gedacht dass da ein Frosch wäre würde. (8) Aber da war ein Ratt und er hat den Jungen gekratzt. (9) Der Jungen hat Angst und bin in den Wald gelaufen. (10) Der Hund hat ein Wesspenesst auf dem Baum gesehen und ist auf den Baum gesprungen. (11) Das Wesspenesst hat untergefallen und alle Wesspe sind hinter den Jungen und den Hund geflogen. (12) Sie waren erschrocken und sind weiter in den Wald gelaufen, wo viele Walddtiere wohnen. (13) Ein Walddtier hat den Jungen und den Hund gesehen und hat ihnen im Wasser geschmeisen. Im Wasser haben sie etwas gehört. (14) Dann hat sie eine Froschfamilie gesehen. (15) Der Jungen hat ein Frosch mitgenommen und er ist mit dem Hund und dem Frosch nach Hause gegangen.

A.14 Kasah

da ist ein kleiner junge | 1 und ein hund | 2 hier ist so dass er dann n frosch gefunden hat | 3 oder irgend sowas | 4 und dann in n glas | 5 und in der nacht wo er geschlafen hat ist er halt weggelaufen | 6 oder weggehüpft | 7 und halt am nächsten tag wo der frosch weg | 9 und die haben den halt dann gesucht | 10 der hund ist dann in die in den topf oder was es auch ist reingegangen | 11 und ist halt mit dem kopf dann stecken geblieben | 12 da haben die den aus die wollten gucken ausm fenster | 13 haben den dann gerufen wahrscheinlich | 14 und da ist der hund halt ausm fenster geflogen | 15 und dann ist die scheibe auch kaputt gegangen | 16 also das teil hier | 17 dann später sind die in n wald gegangen | 18 wollten wahrscheinlich da dann suchen | 19 halt gesucht | 20 und dann haben die halt n maulwurf noch entdeckt | 21 der hund war dann am bienennest beschäftigt | 22 dann ist der ist das nest runtergefallen | 23 und die bienen sind den dann wahrscheinlich ja sind denen hinterhergelaufen | 24 und dann ist dem jungen eine eule hinterhergefliegen | 25 er ist noch aufn stein geflogen | 26 geflogen draufgeklettert | 27 dann war da halt n reh | 28 ist er aufn reh draufgeklettert | 29 und der hund ja und der hund ist dann auch hinterher | 30 irgendwann hat ihn dann reh vom berg runtergeschmissen | 31 halt ins wasser | 32 und der hund war dann auch hinterher | 33 dann haben die sich am am baumstamm festgeklammert | 34 und haben dann sollte der hund halt auch noch leise sein | 35 nicht bellen und blablaba | 36 und dann haben die halt ihren frosch gefunden mit seiner familie | 37 und dann hat er wahrscheinlich doch den frosch einfach mitgenommen | 38 oder gefunden | 39 oder warn anderer frosch | 40

(1) Es war einmal ein kleiner Junge mit einem Hund und mit einem Frosch in seinem Zimmer. (2) Als er dann schlafen gegangen ist, ist dann in der Nacht der Frosch weggelaufen. (3) Am nächsten Morgen ist der Junge aufgewacht und wollte nach dem Frosch sehen, aber er war weg. (4) Der Junge und sein Hund haben dann in seinem Zimmer gesucht wo er sich verstecke könnte, aber haben ihn nicht gefunden. (5) Der Hund hat dann seinen Kopf in den Glas vom Frosch reingesteckt und ist stecken geblieben. (6) Der Junge hat dann das Fenster aufgemacht und hat nach dem Frosch gerufen und geguckt wo er sein könnte, aber er hat ihn nicht gesehen. (7) Der Hund ist dann aus dem Fenster runtergefliegen und das Glas ist dann kaputt gegangen. (8) Der Junge war ziemlich traurig das der Frosch weggelaufen ist. (9) Er hat dann seinen Hund geschnappt und ist in den Wald gelaufen um dort zu suchen, sie haben gesucht und gesucht bis der Junge ein Loch in der Erde entdeckt hat und wolle gucken ob der Frosch sich da versteckt hat, aber leider kam nur ein Maulwurf aus dem Loch raus. (10) Der Hund war nebenbei mit dem Bienennest beschäftigt und plötzlich ist das Bienennest runtergefallen und die ganzen Bienen sind hinter dem Hund geflogen. (11) Das Kind ist dann hinter her gerannt und sind dann an einem großen Felsen stehen geblieben und sind dann auch drauf gekletter. (12) Er ist dann auf einen Reh drauf gekletter und der Reh ist dann mit dem Jungen weggelaufen und der Hund hinter ihnen her. (13) Der Reh hat dann das Kind vom einem kleinen Berg in ein Bach geworfen. (14) Der Junge ist dann mit dem Hund zu einem Baumstamm geschommen den sie gesehen haben. (15) Hinter diesen Baumstamm hat er ein Quak Quak gehört, sie waren dann alle beide leise und wollten gucken ob das sein Frosch sein könnte. (16) Als sie geguckt haben haben sie eine Froschfamilie gesehen. (17) Der kleiner Junge hat dann seinen Frosch wieder mitgenommen.

A.15 Katharina

ja da ist halt son kleiner junge|1 der hatte son glas im frosch n frosch im glas tschuldigung|2 und dann ist der nachts ausgebücht|3 und als er dann der junge am nächsten morgen aufgewacht ist|4 hat er den halt vermisst und|5 hat den halt auch gesucht|6 und sind ausm fenster gesprungen|7 der junge und sein hund|8 sind gemeinsam aufe suche gegangen|9 waren sie halt als erstes im wald|10 da haben die halt erstmal in son erdloch nachguckt ob der frosch sich da versteckt|11 oder im bienenkorb also nest bienennest|12 aber da wars halt doch nicht|13 und dann hat halt n erdhörnchen den jungen inne nase gebissen|14 und der hund wurde von bienen verfolgt|15 dann haben sie halt auch noch an anderen stellen gesucht|16 zum beispiel im hohlen baum da war aber nur ne eule|17 oder hinterm stein|18 aber da haben sie halt auch nur einen hirsch gefunden|19 und nicht den frosch den sie eigentlich gesucht haben|20 und ja dann sind sie dann hat der hirsch sie wohl gejagt|21 und sind ins wasser gefallen|22 also von der klippe runter|23 der junge und der hund|24 wo sie dann auch den frosch schließlich gefunden haben hinterm baumstamm|25 und dann haben sie sich gefreut und sind wieder zurückgegangen|26

(0) Tim und der Frosch oder Ein abenteuerlicher Morgen

- (1) Stolz stellte Tim am Abend vorm Schlafengehen sein Glas mit dem am Nachmittag gefangenen Frosch auf den Boden vor seinem Bett. (2) Gleich morgen früh wollte er damit spielen, er freute sich schon darauf und schlief nur Minuten später mit dem Gedanken daran ein.
- (3) Doch es sollte anders kommen. (4) Denn dem Frosch, der offensichtlich andere Pläne als Tim hatte, gelang es durch nur leicht befestigten Deckel des Glases zu schlüpfen und laiflos durch das Fenster zu entwischen als Tim schlief.
- (5) Der jedoch war, als er am nächsten Morgen erwachte alles andere als erfreut darüber, sodass er seinem Hund befahl, die Fährte des Frosches aufzunehmen, was dieser dann auch tat.
- (6) Und da der Frosch ja aus dem Fenster gehüpft war, blieb den beiden Fährtenlesern nichts anderes übrig, als es ihm gleichzutun: (7) Wagemutig, wie Kinder und Hunde so sind, sprangen sie ohne Zögern hinaus in das saftige Gras des Gartens.
- (8) Da zum Glück bis auf ein paar Schürfwunden und Grasflecken nichts passiert, machten sie sich auch gleich auf die weitere Suche, die sie als erstes in den Wald führte.
- (9) Normalerweise liebte Tim das Zwitschern der Vögel, das leise Rauschen der Blätter und all das, was der Wald zu bieten hatte: einen tollen Platz zum Spielen, Tiere und vieles mehr.
- (10) Doch heute hatte er keine Augen dafür, er wollte nur seinen Frosch zurück.
- (11) Plötzlich fiel ihm ein Loch in der Erde auf. (12) Schnell lief er hin, kniete sich davor und blickte hinein, in der Hoffnung seinen Frosch dort zu erblicken.
- (13) „Da ist doch was – aua!“, schrie Tim und seine Hand fuhr an seine Nase, als das Erdhörnchen hineinbiß. (14) Er hatte es wohl gestört, was nicht weiter verwunderlich war – war hat schon gern ungebetene Gäste!?
- (15) Ein paar Minuten war Tim zu sehr mit sich und seiner Nase beschäftigt, dass er nicht merkte, wie sich das nächste Unglück anbahnte: (16) Sein Hund schnüffelte an einem Bienenstock, was den Bienen natürlich nicht recht war. (17) Summend schoss ein ganzer Schwarm auf die beiden Unglücklichen zu, die

Erzählungen und Verschriftungen

- ihre Füße in die Hand nahmen und, unterbrochen durch Wehklagen und Jaulen, wenn die Bienenstachel ihr Ziel fanden, wegliefen. (18) Nun hatte Tims Hund eine so zerstoche Schnauze, dass das Fährtenlesen vorerst beendet war. (19) So ging es auf Gut Glück weiter. (19) In einem hohlen Baum, hinter einem Stein – sie suchten überall und fanden doch nicht das, was sie suchten. (20) Einzig mehr Probleme war der Lohn ihrer Bemühungen: (21) Ein Hirsch, den sie weckten, und der sie jagte bis Tim und sein Hund in einen Bach fielen, der von hohen Klippen umgeben war. (22) „Wenigstens sind wir den Hirsch los!“, meinte Tim erleichtert und kraulte seinen Hund zwischen den Ohren, so, wie er es gern hatte. (23) Dann seufzte er. Zu gern hätte er seinen Frosch wiedergehabt! (24) Doch, Moment! Vielleicht hinter dem Baumstamm dort im Wasser? (25) Aber – Tim wollte sich nicht zu große Hoffnungen machen. (26) Sie würden doch nur enttäuscht. (27) Aber wie es bei Kindern so ist: (28) Die Neugier siegte und so schaute er doch nach. (28) Und „Ja! Mein Frosch!“, überglücklich nahm Tim ihn auf. (29) Was für ein Glück, dass er doch nachgesehen hatte! (30) Er hatte seinen Frosch wieder! (31) Niemand hätte er gedacht, dass er ihn jetzt noch wiedersähe. (32) Und doch... (33) Lächelnd drehte Tim sich um und ging davon. (34) Mit Hund und Frosch überglücklich. (35) Sein letzter Gedanke, bevor er aus der Schlucht verschwand war: (36) „So ein aufreder, glücklicher Morgen...“

A.16 King

äh also ein kleiner Junge sitzt auf dem Boden | 1 mit einer was ah das irgendwie drinne so eine ein Frosch | 2 der hat ein Hund | 3 so und dann also wenn er schlafen so schlafen ging so geht oder ging | 4 dann ist der Frosch also weggelaufen also rausgesprungen | 5 ja dann ist der aufgestanden also morgen früh | 6 stand der auf also | 7 und dann sucht diesen Frosch da | 8 überall | 9 dann überall ja | 10 schaut auch aus dem Fenster | 11 ob irgendwo da in Garten oder so was | 12 ja dann geht er raus | 13 also springt raus | 14 also erstmal nein | 15 hund | 16 irgendwas mit Hund passiert doch | 17 da doch ja Hund also springt irgendwo raus | 18 ausm Fenster | 19 fällt hin | 20 ja und der Junge hebt ihn auf und ja umarmt und so weiter | 21 dann sucht den Frosch weiter | 22 äh dann ja dann klettert er auf einen Baum | 23 doch klettert auf Baum und dann Hund hat in diesen Bienenstock also runtergelassen gefallen oder so | 24 irgendwas mit Baum | 25 ja da | 26 und dann ja und dann haben die Bienen sind also äh greifen Hund an | 27 nä erstmal nein | 28 erstmal Junge fiel runter wegen diese Eule da | 29 hat sich erschreckt | 30 und der und dann greifen die Bienen ich glaube das sind die Bienen äh den Hund an | 31 ja dann ah | dann ist Junge irgendwo klettert er irgendwie auf einen Stein auch | 32 und rief irgendwie | 33 so rief über der suchte erstmal den Hund irgendwie | 34 rief ja | 35 und dann auf einmal kam ein Elch | 36 oi das ist Rentier oder | 37 oder Elch | 38 irgendwas so was | 39 also und schubste die runter | 40 in einen Teich glaube ich oder so was ähnliches | 41 ja | 42 und dann Teich ja ja Teich | 43 dann sind die irgendwie nass | 44 ah | 45 dann sind die auf einem Baumstamm | 46 und auf einmal sehen die äh unter dem Baumstamm also Frösche | 47 viele Frösche | 48 glaube ich | 49 jaja zwei | 50 ja viele Frösche | 51 und dann [unverst] viele Frösche | 52 dann auf einmal hat der einen also den seinen Frosch gefunden | 53 und mitgenommen | 54 und tschüss | 55

(1) Ein kleiner Junge sitzt auf den Boden. (2) Da ist ein Frosch u. Hund. (3) Morgen früh als er aufstand, sucht er den Frosch. (4) Schaut aus dem Fenster. (5) Dann geht er raus. (6) Der Hund springt raus verläßt sich der junge umarmt ihn. (7) Dann sucht er den Frosch weiter. (8) Der klettert auf einen Baum und der Hund rieß den Bienenstock runter. (9) Junge viel runter, weil er erschreckt hatte. (10) Dann greiftn den Hund die Bienen an. (11) Dann ist jungen klettert auf einen Stein und rief den Hund. (12) Dann kam Eich und schupste in einen Teich. (13) Sie sind Nass und auf einmal sehen sie unter dem Baumstamm den Frosch. (14) Er fand den Frosch und schüss.

A.17 Lia

tim sitzt abends mit seinem hund und einem gefundenen frosch in seinem zimmer|1 und beschäftigt sich viel mit den beiden|2 erzählt ihnen geschichten|3 nach ner langen zeit ist er müde und legt sich ins bett|4 doch da er vergessen hatte das glas von dem frosch zuzudrehen|5 hüpfte der frosch nachts aus dem glas|6 am nächsten morgen wacht der junge auf|7 und sucht wie verrückt seinen frosch|8 in den stiefeln|9 ruft aus dem fenster|10 dann springt der hund auf die fensterbank und fällt aus versehen aus dem fenster|11 der junge läuft gleich hinterher|12 und tröstet den hund|13 er sucht weiterhin|14 der hund läuft mit|15 überall|16 in bäumen|17 ruft in den wald hinein|18 wo der frosch auch immer sein könnte|19 auf seinem weg erlebt er sehr viel|20 er wird von bienen überfallen|21 entdeckt einen hirsch|22 und läuft immer weiter in den wald hinein und sucht seinen frosch|23 er wird von einer eule angegriffen|24 doch er gibt immer noch nicht auf und läuft weiter|25 da wurde er aus versehen von <sage ich aus versehen schon wieder> da wurde er von dem elch von einer klippe gestoßen|26 und fällt in einen see|27 doch das macht ihm gar nicht sehr viel|28 er ist ganz leise|29 und guckt|30 und hört ein quaken von fröschen|31 er sieht einen großen baumstamm|32 klettert darauf hinauf|33 und guckt drüber|34 dort entdeckt er ganz ganz viele frösche|35 die am quaken waren|36 und da hatte er seinen frosch auch wieder gefunden|37 und ging fröhlich mit ihm nach hause|38

(0) Tim ist verzweifelt

05.03.2009

- (1) Tim sitzt abends mit seinem Hund und dem Gefundenen Frosch in seinem Zimmer.
- (2) Er beschäftigt sich viel mit den beiden spielt und erzählt ihnen Geschichten doch es wurde immer und immer später Tim wurde müde und ging schlafen.
- (3) Dabei vergass er das Glas vom Frosch zu schliessen und so hüpfte der Frosch nachts aus dem Glas und zurück in den Teich zu seiner Familie.
- (4) Der nächste morgen Tim wacht auf und sucht seinen Frosch überall im Zimmer in seinen Stiefeln, im bett und unterm Bett, doch der Frosch ist nicht zu finden.
- (5) Er guckt und ruft aus dem Fenster doch der Frosch ist immer noch nicht zu finden, da passierte ein mistgeschick und zwar fehl der Hund mit dem glas aus dem Fenster, Tim lief schnell hinaus um ihn zu trösten. (6) Dann machten sich die beiden auf den weg um den Frosch zu suchen sie guckten im Bäumen, Tim rief in den Wald doch es war immer noch keine Spur von dem Frosch.
- (7) Aber Tim gab nicht auf und sie suchten weiter auf dieser suche erlebte er sehr viel ein richtiges Abenteuer halt.
- (8) Tim wurde von Bienen überfallen, entdeckte im Wald einen Hirsch und lief immer Weiter in den Wald hinein.
- (9) Plötzlich flog eine Eule sehr tief und erwischte ihn fasst danach kam er ein eine Klippe wo ihn der Eiche hinab stürzte, doch das brachte ihn nicht dazu aufzugeben.
- (10) Tim war in einem Teich gelandet dort drin lag ein dicker Baumstamm auf den kletterte er hinauf um einen besseren Überblick zu haben und er hatte recht, er hörte ein Quacken und neben dem Baum saß sein Frosch + Familie er nahm seinen Frosch und ging glücklich und zufrieden nach Hause.

A.18 Löckhen

ja sieht so aus wie ein junge hat ein eigenes zimmer | 1 und der hat vielleicht so ein hund bekommen keine ahnung | 2 und in der flasche sitzt noch so ein frosch | 3 achso ja und dann ist der schlafen gegangen | 4 und der frosch ist irgendwie wegelaufen bestimmt | 5 und dann wollen sie diesen frosch bestimmt suchen | 6 und die suchen | 7 haben den nicht gesucht | 8 also gefunden | 9 und die sind irgendwie ins wald gegangen | 10 diesen frosch zu suchen | 11 dann haben sie irgendwie bienen getroffen | 12 die sie pieksen wollen bestimmt | 13 ja und sind wegelaufen | 14 in den wald | 15 und eine junge also dieser junge ist auf baum geklettert | 16 und da ist er runtergefallen | 17 weil er sich bestimmt von einer eule erschreckt hat | 18 ja und ich glaube dieser hund ist auch wegelaufen | 19 von angst | 20 von angstbienen | 21 ja und dann hat angefangen bestimmt den hund auch zu suchen | 22 und dann hat der n hirsch getroffen | 23 und dieser hirsch hat ihn irgendwie weggeschmissen | 24 in 'n fluss | 25 wahrscheinlich auch von angst | 26 keine ahnung | 27 ja und dann so in fluss gefallen | 28 so dieser junge hat sein hund und sich selber irgendwie so rausgeholt von dem fluss | 29 ja und dann haben sie viele viele frösche gesehen | 30

Junge und verlorener Frosch.

(1) Ein Junge und sein Hund saßen in einem Zimmer und schauten auf ein Flasche von ein Frosch drine war. (2) Aber Nachtst als alle schlafen gingen ist dieser Frosch aus Flasche weggeklettert und wegelaufen und als der Junge auffachte sah er keine Frosch mehr. (3) Der Junge und der Hund gingen an das Frosch zusuchen, such das ganze Zimmer aber fanden nicht, danach sind die beiden nach Draußen gelaufen du suchten dort. (4) Dort fanden sie auch nix. (5) Danach sind die ins Wald gelaufen aber als die ins Wald ankamen haben sie voll den Angst bekommen, erst mal von Dunkelheit und als zweites von Beenen, die sie trafen. (6) Hund und Junge liefen weg von Beenen und der Junge kletterte auf dem Baum hoch und der Hund lief weiter. (7) Und so hat der Junge auch sein Hund verlohren. (8) Er fing auch sein Hund zusuchen aber er fand ein Hirsch und sein Hund auch. (9) Der Hirsch war nicht so net und hat die beiden weggeworfen in Fluss, als die beiden rauskamen. (10) Sie haben viele verschiedene Frosche gesehen und der Junge hat siech gefreut!

A.19 Mia

ja also ein junge hat wahrscheinlich irgendwie am abend n frosch gefangen|1 gehe ich mal davon aus|2 guckt sich den vor dem schlafengehen noch mal an|3 vergisst aber irgendwie n deckel draufzumachen deswegen flieht der frosch während er schläft|4 als er dann am nächsten morgen aufgewacht ist|5 stellt er fest dass der frosch weg ist|6 ja dann sucht er sein ganzes zimmer ab|7 findet den frosch nicht|8 schaut auch nach draußen ob er irgendwo draußen sein könnte|9 schnappt sich den hund und ruft die ganze zeit nach dem frosch|10 vielleicht antwortet er ja|11 so|12 dann kommen die an einen bienenstock vorbei|13 der hund ist sehr interessiert daran und bellt wahrscheinlich|14 dabei stellt er sich am baum ab und wahrscheinlich rüttelt er ihn ein bisschen|15 deswegen fällt der bienenstock runter|16 und die bienen stürmen raus|17 während der junge im baum sucht|18 in dem grott, wie heißt denn das baumloch) (baumloch) baumloch|19 ja da saß n uhu drin|20 der ihn dann erschrocken hat wahrscheinlich|21 dann ist er vom baum runtergefallen und der hund wird gerade von den bienen verfolgt|22 so|23 ja und der junge dann von dem uhu|24 dann beruhigt sich die lage|25 der junge sucht weiter nach dem frosch|26 stellt sich dabei auf einen etwas höheren stein|27 und dann kommt n hirsch ausm busch|28 und der junge landet plötzlich auf seinem kopf|29 der hirsch hat wahrscheinlich angst gekriegt und rennt los|30 dabei kommt er auf ein auf ein so eine art klippe|31 und der junge fällt runter|32 und zwar in einen bach|33 als er dann so bisschen zu sich kam hat er wahrscheinlich das quaken von dem frosch gehört|34 er zeigt dem hund dass er leise sein soll|35 dann gucken die über den baumstamm und sehen da zwei verliebte frösche|36 oder ne ganze froschfamilie ist das|37 dann gucken die erstmal und dann nehmen sie sich n kleinen frosch und gehen wahrscheinlich heim|39

(1) Ein Junge hat am Abend einen Frosch gefangen. (2) Guckt sich den Frosch vor dem Schlafengehen noch mal an, vergisst aber ein Deckel auf das Glas mit dem Frosch drauf zu machen und der Frosch flieht in der Nacht, während der Junge schläft. (3) Als er am nächsten Morgen aufwacht, stellt er fest, dass der Frosch weg ist. (4) Der Junge sucht sein Zimmer nach dem Frosch ab, findet ihn nicht und sucht deswegen im Garten oder Draußen weiter. (5) Er ruft nach dem Frosch, in der Hoffnung eine Antwort zu bekommen. (6) Als dann aber keine Antwort kommt macht sich der Junge mit seinem Hund auf den Weg. (7) Sie kommen an einem Bienenstock vorbei und während der Junge alles nach dem Frosch absucht, stellt der Hund seine Vorderpfoten auf den Baum mit dem Bienenstock, um die Bienen aus der Nähe betrachten zu können. (8) Währenddessen sucht der Junge in einem Baumloch nach dem Frosch und wird von einem Uhu erschrocken, der ihn dann angreifend verfolgt. (9) Der Hund flieht nun vor den Bienen und der Junge vor dem Uhu. (10) Die Lage beruhigt sich und der Junge sucht weiter, dabei stellt er sich auf einen großen Stein oder einen kleinen Felsen und landet plötzlich auf dem Kopf eines Hirsches der aus dem Busch vor dem Stein wuchs. (11) Vor Angst rennt der Hirsch auf eine Klippe zu und schüttelt an der den Jungen ab. (12) Der Junge landet auf seinem Kopf im Teich und der Hund springt hinterher. (13) Als der Junge zu sich kam hörte er das Quacken von Fröschen und machte den Hund darauf aufmerksam, dass er leise sein sollte. (14) Der Junge beugte sich über einen Baumstamm um dahinter zu schauen und sieht eine Froschfamilie. (15) Er schnappt sich sein Frosch und geht zufrieden nach Hause.

A.20 Miami

ich würd ma sagen|1 dima hat n frosch gefangen zeigt ihn stolz seinem hund|2 ja und der ist froh den zu haben|3 und freut sich darüber|4 allerdings nachts als die beiden schlafen|5 schaffts der frosch zu fliehen|6 und am nächsten morgen ist das glas leer|7 obwohl dima überall nach ihm sucht|8 im zimmer|9 unter der jacke|10 unterm bett|11 er findet sie nicht|12 er guckt sogar ausm fenster und ruft nach ihm|13 danach fällt sein hund|14 ausm fenster|15 und macht dabei das glas in dem der frosch war kaputt|16 dima ist n bisschen sauer aber|17 die wut verfliegt schnell|18 sie gehen in den wald und suchen weiter nach dem frosch|19 sie rufen ihn die ganze zeit|20 sie suchen in den löchern von mäusen|21 beim bienenkorb|22 in eulenlöchern|23 allerdings kommen immer nur die wahren bewohner raus und verjagen die beiden|24 dann leht dima aufm ast|25 und ruft weiter nach seinem frosch|26 allerdings muss er feststellen dass es kein frosch war sondern ein hirschgeweih|27 der hirsch hebt sein kopf|28 hat dann sozusagen dima aufgespießt|29 rennt ein bisschen nimmt anschwung|30 und lässt dima in einen teich fallen|31 dort landet er mit seinem hund zusammen|32 der ihn natürlich gefolgt ist|33 allerdings hat er sich nicht verletzt weil|34 der boden weich ist und das wasser nicht allzu tief war|35 als er rauskommt sagt er sofort zu seinem hund pschsch sei leise|36 und die gucken hinter so einen alten baumstamm|37 und sehen da sein frosch|38 mit einen anderen|39 einer etwas kleineren|40 und die sehen nicht nur die beiden sehen auch noch ganz viel kleine fröschen|41 ja und dann begreifen dima und sein hund|42 dass der frosch eigentlich ne eigene familie hat|43 und dann ja verabschieden die sich von denen|44

(0) Dima & Wowa

(1) Dima, ein kleiner Junge, der gerne mit seinem Hund Wowa lustige Abenteuer erlebt, hat einen Frosch gefangen. (2) Er setzt ihn in ein riesengroßes Glas, damit er sich wohl fühlt. (3) Abends, bevor Dima & Wowa ins Bett gehen schauen sie sich den Frosch noch einmal an. (4) „Wir nenne ihn Sanja, ok Wowa?“, fragte Dima seinen Hund. (5) Das freudige Bellen von Wowa bestätigte, dass er damit einverstanden war. (6) Glücklicherweise und zufrieden gingen beide ins Bett. (7) Aber während beide tief & fest schliefen, konnte der Frosch aus dem Glas klettern und weghüpfen. (8) Dima und Wowa bemerkten dies erst am nächsten Morgen. (9) Voller Sorge suchten die beiden überall im Zimmer nach Sanja. (10) Aber er war nicht zu finden. (11) Dima öffnete das Fenster und rief die ganze Zeit: „Sanja! Wo bist du?“ (12) Dabei fiel Wowa mit dem Glas, in dem Sanja letzte noch wohnte, während er sich aus dem Fenster lehnte runter und das Glas zerbrach. (13) Obwohl Dima sauer auf Wowa war, beruhigte er sich schnell wieder. (14) Schließlich müssen die jetzt Sanja suchen. (15) Als ersten gehen sie in den Wald, suchen in Mauselöchern, beim Bienenkorb, in Eulenlöchern, treffen aber jedesmal nur auf die richtigen Bewohner. (16) Dann klettert Dima auf einen Stein und stützt sich auf einen Ast ab, während er so laut er konnte „Sanja, wo bist du?“ ruft. (17) Plötzlich stellt er fest, dass der Ast auf dem er sich abstützte gar kein Ast ist, sondern ein Hirschgeweih. (18) Dem Hirsch, dem das Geweih gehörte gefiel es aber nicht, das da ein Junge auf seinem Kopf sitzt. (19) Er nimmt Anlauf und lässt Dima in einen Teich fallen. (20) Wowa, die die ganze Zeit neben den beiden herlief, fiel auch ins Wasser. (21) Als Dima aufsteht, hört er etwas und sagt zu Wowa: „Psst, komm mal her!“ (22) Hinter einem alten Baumstamm sehen die beiden Sanja. (23) Allerdings ist neben ihm noch ein Frosch, nur etwas kleiner. (24) Aber nicht nur die, sondern noch ganz viele kleine Fröschen. (25) Da wird beiden klar, dass Sanja seine eigene Familie hat. (26) Erleichtert zu wissen, dass es Sanja gut geht, verabschieden sich Dima und Wowa von ihrem Freund und gehen fröhlich nach Hause.

A.21 Molly

ja also äh ein junge hat sich einen frosch gekauft|1 dann als er schlafen ging ist dieser frosch weggesprungen|2 und dann am nächsten tag als äh als er aufwachte äh äh hat der ihn gesucht mit ihr mit seinem hund|3 und dann äh ist ist sein hund irgendwie aus dem fenster rausgefallen|4 und dann sind die äh beide äh gegangen diesen frosch zu suchen|5 äh dann äh (also ich weiß nicht wie das heißt. bienenstock) bienenstock|6 und dann waren die äh waren die in einem wald|7 und der hund hat diesen bienenstock gesehen|8 und der wollte den honig essen|9 und äh der junge hat äh|10 also die haben diesen frosch gesucht|11 er hat ihn gerufen und so|12 und äh er ist auf die bäume geklettert|13 er hat den überall gesucht|14 und dann äh ja und dann ist er auf so einen äh stein hochgeklettert|15 und äh da war ein reh (ist das ein reh oder) ja da war ein reh|16 und dann hat sich äh der äh das reh erschrocken und dann ihn irgendwie äh nach unten geschubst|17 und dann sind die in einen fluß gefallen|18 und äh sie wollten aus diesem fluß rausgehen und da lag ein baum|19 und als äh als die hinter diesen baum geguckt haben saß diese frosch mit seine freundin glaub ich|20 ja und dann wollte er sie nicht stören er hat ihn einfach freigelassen|21

(0) Das Frosch

(1) Ein Junge hat sich einen Frosch (gekauft) gefangen aus einem Fluss und als er schlafen gegangen ist, ist dieser Frosch weggesprungen, weil als er aufgewacht ist, merkte er dass der Frosch nicht ler zu seiner Freundin wieder wollte| da ist und hat angefangen ihn zu suchen mit seinem Hund. (2) Dann wollten sie gucken ob er irgendwo draußen ist und haben das Fenster aufgemacht und dann ist sein Hund aus dem Fenster rausgefallen. (3) Er ging sofort raus und fangte den Hund. (4) Und dann sind sie in einen Wald gegangen und der Hund hat einen Bienenstock gesehen und wollte den Honig essen und der Junge hat seinen Frosch gesucht, er hat ihn gerufen und alle andere Dinge interessiert ihn nicht. (5) Und dann ist er auf einen Stein hochgeklettert und da war ein Reh. (6) Der Reh hat sich erschrocken und losgelaufen und den Jungen (mit) und seinem Hunde runtergeschubst. (7) Die sind beide in einen Fluss gefallen und da lag ein Baumstamm. (8) Und als sie aufgestanden sind und hinter diesen Baumstamm geguckt haben, saß da ein. (9) Aber er war nicht alleine, sondern mit seiner Freundin. (10) Und dann hat der Junge alles verstanden (also das das Frosch eine Familie hat) und ihn freigelassen.

A.22 Nelly

es war einmal ein junge|1 der hatte mal einen frosch geschenkt bekommen|2 und er hat ihn sehr gern gefunden|3 und eines abends legte er sich mit seinem hund schlafen|4 und er hat tiere sehr gerne und|5 aber seinen frosch durfte er nicht mit ins bett nehmen|6 und dann nachts|7 wo der mond scheinte|8 machte sich der frosch auf den weg|9 weil er es bei dem jungen nicht so toll fand|10 also er vermisse die landschaft und so|11 und am nächsten morgen als der junge wach wurde|12 ähm dann fiel ihm auf dass der frosch nicht mehr da ist|13 und fing an ihn überall zu suchen|14 und rief seinen namen|15 aber er bekam keine antwort|16 so machte er sich mit seinem hund aufm achsee|17 der hund fiel erstmal ausm fenster|18 auf der suche nach dem frosch|19 und verletzte sich|20 und er machte die dose kaputt|21 ähm oder das glas|22 und dann ging der junge in den wald zusammen mit seinem hund und suchten den frosch|23 in erdlöchern|24 und hinter bäumen|25 dann entdeckte aber der hund ein hummelnest|26 und wollte er war so neugierig und wollte schauen was da ist|27 und berührte das hummelnest|28 und das fiel aufn boden|29 und: die hummeln wurden halt böse|30 und flogen dem hund hinterher|31 ähm dann war dann wollte der junge dem hund helfen|32 aber er konnte ihm nicht helfen|33 irgendwie achso ja|34 die haben sich hinter einem stein versteckt vor den hummeln|35 und dann hat ein elch gesehen dass die ein problem haben und jemanden suchen|36 dann wollte er ihnen helfen und schmiss sie son abhang hinunter|37 und da und da drunter war daneben war ein teich|38 und da fielen sie dann rein|39 und waren erstmal nass|40 und plötzlich hörte der junge etwas|41 und befahl dem hund leise zu sein|42 dann schauten sie erstmal hinter so einen baumstamm|43 und entdeckten zwei frösche|44 und dann fragten sie ähm die frösche ja können sie können sie uns vielleicht helfen|45 wir suchen einen frosch|46 und dann zeigten die zwei frösche wo der andere frosch wär|47 und der junge nahm den frosch mit|48 und ging mit dem nach hause|49

- (1) Es war einmal ein Junge, der einen Frosch geschenkt bekommen hat. (2) Er gewann ihn lieb, weil er Tiere sehr gerne hat. (3) Abends ging der Junge zusammen mit seinem Hund schlafen & ließ den Frosch nicht mit ins Bett, sondern ließ ihn in einem Glas schlafen. (4) Nachts, als der Mond scheint, beschloss der Frosch wegzulaufen, weil ihm die Umgebung bei dem Jungen nicht gefiel. (5) Außerdem vermisse er seine Heimat, die Teichlandschaft.
- (6) Als der Junge am nächsten Morgen wach wurde, bemerkte er das das Frosch fehlte. (7) Er fing an ihn zu suchen und rief seinen Namen. (8) Sogar der Hund des Jungen versuchte den Frosch zu finden. (9) Viel dabei aber aus dem Fenster und verletzte sich. (10) Als sie keine Antwort bekamen, entschlossen sich die beiden (Junge&Hund) auf den Weg zu machen um den Frosch zu finden. (11) Sie gingen in den Wald, suchten in Erdlöchern, hinter Bäumen&Büschen.
- (12) Plötzlich entdeckte der Hund etwas interessantes, ein Hummelnest. (13) Er hüpfte ihn neugierig an. (14) Aber auf einmal fiel das Hummelnest den Baum hinunter, an dem es hing.
- (15) Die Hummeln wurden böse & flogen dem Hund hinterher. (16) Um sich zu beschützen versteckten die beiden sich hinter einem großen Stein.
- (17) Als ein Elch entdeckte, dass die beiden ein Problem haben, jemanden suchen und nicht finden, überlegt er sich ihnen zu helfen. (18) Er nahm sie auf seinen Rücken, lief ein Stück und warf sie einen Hang hinunter in den Teich.
- (19) Erst waren die beiden pitsche-nass. (20) Doch plötzlich hörte den Junge ein Geräusch und befahl dem Hund still zu sein. (21) Sie sauten hinter einen Baumstamm, wo sie zwei Frösche fanden. (22) Sie fragten sie ob sie ihnen helfen könnten, da sie einen (bestimmten) Frosch suchten.
- (23) Darauf zeigten die beiden Frösche dem Jungen und dem Hund wo sich der Frosch befindet.
- (24) Der Junge nahm in sanft auf den Arm und ging mit ihm nach Hause.
- (25) Die Suche hat sich gelohnt!

A.23 Nero

also ähm ich würd ma sagen n junge hat n frosch gefangen|1 der sitzt jetzt im glas|2 den schaut er sich zusammen mit seinem hund an|3 der frosch büchst aus|4 und als er am nächs-
ten tag aufwacht ist der frosch halt weg|5 erst wird der im zimmer überall gesucht|6 dann wird das fenster aufgemacht draußen gerufen frosch frosch|7 ja dann klettern sie halt raus|8
der hund macht das glas kaputt|9 also der hat das überm kopf springt raus|10 dann gehen sie in 'n wald|11 da findet der hund n bienenstock|12 den bellt er an|13 spielt damit sag ich
jetzt mal|14 der junge sucht in nem hamsterloch maderloch was auch immer|15 da kommt halt dann n hamster oder mader oder was auch immer raus|16 und der erschreckt sich
halt|17 dann kriegt der hund es hin den bienenstock runterzuschmeißen|18 und die bienen der bienenschwar kommt raus|19 wie man das aus den zeichentrickfilmen kennt|20 wäh-
renddessen sucht der junge in nem astloch oder in nem hohlraum in dem baum|21 da kommt ein uhu raus|22 und der hund wird halt von dem bienenschwarm verfolgt|23 der uhu ja
verfolgt den jungen|24 der stellt sich aber auf n stein und sucht weiter|25 dann sitzt der uhu oben aufm baum|26 und der hund kommt rüüdüg zurück|27 ah der stützt sich auf son
geweth auf|28 und dann kommt am ende n stier|29 und schmeißt den halt in ein 'n fluuß rein|30 zusammen mit dem hund|31 dann finden sich die beiden im fluuß wieder|32 und ja die
gucken halt hinter som hohlen baumstamm nach|33 und da sitzen dann zwei frösche|34 erst und dann sieht er ne froschfamilie|35 und dann geht er mit nem jungen frosch weg|36
also verabschiedet sich so|37

- (1) „Ist der Frosch nicht schön?“, dass war eine Frage von Erwin, er hatte den Frosch am Mittag gefangen und in ein Glas gesetzt.
- (2) Nun betrachtete er ihn zusammen mit seinem Hunde, doch allmählich wurde er dessen Müde und ging ins Bett.
- (3) Als der Frosch seine Zeit gekommen sah, sprang er aus dem Glas, es war nicht besonders schwer, und floh.
- (4) Am morgen nun suchte Erwin den Frosch er hatte Angst er konnte geflohen sein und würde dort draußen umkommen.
- (5) Doch der Frosch war weit und breit nicht zu sehen, so ging Erwin mit seinem Hund in den Wald fast krank vor Sorge der Frosch könne tot sein.
- (6) Nach langer suche stürzte er von einem Eich gejagt in einen sumpfigen Fluss.
- (7) „Hier fing ich doch gestern den Frosch.“, sagte er laut, aber mehr zu sich als zu irgendetmand anderem. (8) und tatsächlich er fand auch wieder Frösche, auch „seinen“ Frosch der wie sich herausstellte eine Familie hatte, so ging Erwin wieder nach Hause, ohne einen Frosch, in dem Bewusstsein etwas gutes getan zu haben indem er den Frosch bei seiner Familie ließ.

A.24 Nino

es war einmal ein junge|1 ähm der hieß tom|2 ähm und der hatte einen hund|3 ähm und der hat einen frosch gefunden|4 und ihm äh im glas in ein glas gesteckt|5 und ähm dann haben der junge und der hund erst mit dem frosch abends noch gespielt|6 oder ihn angeguckt|7 und dann ähm ist der junge schlafen gegangen|8 und dann ist der frosch aus dem glas gehüpft|9 und als der junge am morgen aufwachte und nach dem frosch gucken wollte war er weg|10 dann haben der junge und der hund überall gesucht|11 aber ihn nicht gefunden|12 und der hund hatte sein ähm sein kopf in das glas gesteckt weil er da noch mal nachgucken wollte|13 und dann ähm haben sie aus dem fenster geguckt und wollten draußen suchen|14 dann hat der hund sich aber zu weit aus dem fenster gelehnt und ist runtergefallen|15 dann ist der junge schnell hinterher|16 und hat geguckt ob dem hund nichts passiert ist weil auch das glas zerbrochen ist|17 ähm und dann haben sie weiter draußen gesucht nach dem frosch|18 ähm der junge hat in einem maulwurfshügel geguckt|19 und der hund ähm hat mit einem bienenstock gespielt|20 ähm und dann ist der maulwurf rausgekommen und hat den jungen in die nase gezwickt|21 und ähm der hund hat an dem baum gerüttelt wo der bienenstock dran war|22 dann ist der runtergefallen|23 und die bienen waren wütend auf den hund und haben ihn verfolgt|24 ähm und der junge hat auf einem baum nachgeguckt|25 und wurd dann von einer eule verjagt|26 ähm dann als es ist der junge weggerannt|27 und hat auf einem großen stein weiter nachgeguckt|28 und dann kam auch der hund an|29 ähm ein bisschen verletzt von den bienen|30 und dann hat ähm tom sich festgehalten|31 und ähm an einem stock|32 aber nachher hat sich dann herausgestellt dass das ein geweih von einem hirsch war|33 und der ist dann mit tom auf dem ähm kopf äh weggelaufen|34 und hat ihm ähm einen hügel runter geworfen|35 ähm und der hund ist hinterhergerannt|36 ähm dann sind die beiden in einen teich gefallen|37 und haben sich da haben ein quaken gehört|38 und dann ähm haben die sich leise angeschlichen|39 und haben über den baumstumpf geguckt der da war|40 äh und dann haben sie den frosch gesehen|41 hm mit einer glücklichen familie|42 ähm dann hat tom sich ein frosch davon mitgenommen|43 und dann haben die sich verabschiedet und sind nach hause gegangen|44

(1) Es war einmal ein Junge. (2) Der hieß Tom und der hatte einen Hund. (3) Und der hatte einen Frosch gefunden und ihn in ein Glas gesteckt. (4) Dann haben der Junge und der Hund erst mit dem Frosch abends gespielt und dann ist der Junge schlafen gegangen. (5) Als der Junge am Morgen aufwachte und nach dem Frosch gucken wollte war dieser weg. (6) Dann haben der Junge und der Hund ihn überall gesucht, aber nicht gefunden. (7) Der Hund hat sein Kopf in das Glas vom Frosch gesteckt, weil er da noch mal nachsehen wollte. (8) Dann hat der Junge aus dem Fenster geguckt, weil er draußen suchen wollte. (9) Der Hund hat sich aber zu weit aus dem Fenster gelehnt und ist runtergefallen. (10) Der Junge lief schnell hinterher und hat geguckt, dass dem Hund nichts passiert ist, weil das Glas zerbrochen war. (11) Dann haben draußen weiter nach dem Frosch gesucht. (12) Der Junge hat in einen Maulwurfshügel geguckt und der Hund hat an einem Bienenstock hing, gespielt. (13) Dann ist der Maulwurf rausgekommen und hat den Jungen in die Nase gezwickt und der Hund hat an dem Baum, an dem der Bienenstock hing, gespielt. (14) Der Bienenstock ist heruntergefallen und die Bienen, wütend auf den Hund, haben ihn verfolgt. (15) Der Junge suchte auf einem Baum nach dem Frosch, wurde aber von einer Eule verjagt. (16) Der Junge ist weggerannt und hat auf einem großen Stein weitergesucht. (17) Der Hund kam, von den Bienen zerstoßen, zurück. (18) Tom hat sich an einem Ast festgehalten. (19) Dann stellte sich aber heraus, dass der Ast das Geweih eines Hirsches war, der, mit Tom auf dem Kopf, weg-gelaufen ist und ihn einen Hügel heruntergestoßen hat und der Hund ist hinterhergesprungen. (20) Die beiden sind in einen Teich gefallen und hörten ein Quaken. (21) Sie haben sich leise angeschlichen und guckten vorsichtig über einen Baumstamm, der dort lag. (22) Dann sahen sie den Frosch mit einer glücklichen Familie. (23) Davon nahm sich Tom einen kleinen Frosch mit und sie haben sich verabschiedet und sind nach Hause gegangen.

A.25 Olga

also in der nacht|1 ein junge also mit hund und eine einen frosch|2 unterh- also sich unterhalten (lacht) |3 ja dann der junge ging weg also schlafen|4 und die frosch ist weg der frosch ist weg|5 und dann sieht er das|6 das der frosch is der frosch weg|7 und dann sucht er|8 also die|9 dann guckt er ins fenster|10 und der hund ist weggefallen also runtergefallen|11 und ja das also kaputtgegangen|12 und sie gehen in der wald in den wald|13 und suchen weiter|14 da waren also ich weiß nicht wie das heißt (bienenstock)|15 und da ist ein bienenstock|16 und also die bienen hat also haben wegge. weggefa also weg gefliegen oder|17 ja und zu dem zu diesem hund|18 also diesen junge und hund suchen weiter|19 und ist das ein hirsch (ja genau)|20 und auf dem stein hat er auch gesucht|21 also da war ein hirsch|22. dann hat also hat der gerannt ja|23 plötzlich|24 und weiß ich nicht wie ich das beschreiben soll (das hier ein see)|25 ja und dann sind die in dies also see gefallen|26 und ja und da finden also sie den frosch|27 und ja keine ahnung ihre freundin oder so (lacht)|28 ja und mit ihren ja familie|29

(1) An der Nacht hat ein Junge mit dem Hund und de Frosch sich unterhalten. (2) Später der Junge gehen schlafen mit dem Hund und plötzlich der Frosch ist weg. (3) Nach einiger Zeit steht er auf und sieht, dass der Frosch weggegangen. (4) Die gucken alles rum, er ist nicht gefunden, gucken ins Fenster und der Hund ist runtergefallen. (5) Der Junge springt runter, nimmt seinen Hund und beide gehen in den Wald. (6) Da sahen die ein Bienenstock. (7) Fliegen die Bienen zu dem Hund, und sie laufen von den Bienen. (8) Also, die Bienen sind weggefliegen und die beiden suchen weiter. (9) Der Junge hat auf ein Stein gestiegen und geguckt, ob irgentwo sein Froschchen ist, dann aus dem Stein ein böser Hirsch gegangen und rannt an. (10) Junge und Hund zu und dann fallen die von den Berg runter in der See. (11) Da sahen der Junge und der Hund den Frosch mit seiner Familie. (12) Fröhlich, dass der Frosch gefunden ist, nimmt der Junge einen kleinen Froschchen mit nach Hause.

A.26 Petja

im ersten bild kann ich einen frosch sehen|1 eine hund|2 und einen und ein kind|3 oder einen jungen|4 im zweiten bild geht der junge schlafen|5 der frosch klettert aus dem|6 wie heißt das denn|7 glas oder so|8 wie heißt der|9 ja glas|10 heraus|11 nächste morgen steht der auf|12 aber der frosch ist gar nicht da|13 äh der zieht sich schnell an|14 und ruft und ruft ja der ruft den frosch|15 also danach klettert der auf dem fin aus dem fenster|16 mit dem hund zusammen|17 jetzt hast du|18 ja nein ja da geht's weiter|19 geht er weiter in den wald|20 ja in den wald|21 ja|22 da ruft der weiter|23 äh guckt in einem loch rein|24 dann der hund|25 [unvers] der ding da|26 wespen wespennest|27 das achso der hund kippt dann dem wespen wespennest um|28 der schmeißt es runter|29 das wespen sind hinter her|30 die eule|31 was macht die eule|32 hat sie ge[unvers] oder so|33 [unvers] ja was macht die eule|34 muss bisschen überlegen|35 die eule greift den jungen an|36 oder|37 ja|38 der junge klettert auf einen stein|39 und ruft|40 und dann|41 ist das ein hirsch|42 auf einmal ist er auf einem hirsch gelandet oder so|43 dann der hirsch bringt den jungen zu eine abfall|44 zu einem abfall|45 schmeißt ihn ins wasser|46 der junge|47 hä jetzt komme ich ganz durcheinander|48 der junge nimmt den hund|49 klettert über einen baum|50 und dann findet der den frosch oder so|51 ja genau|52 der klettert über den baum und findet seinen frosch wieder|53

(1) Im ersten Bild kann ich einen Frosch sehen und einen Hund. (2) Im zweiten bild geht der Junge schlafen und der Frosch klettert aus dem Glas heraus. (3) Am nächsten Morgen steht der Junge auf und der Frosch ist nicht da. (4) Er zieht sich schnell an, dann ruft er aus dem Fenster dem Frosch. (5) Danach klettert er aus dem Fenster mit dem Hund zusammen. (6) Dann geht er weiter in den Wald dann ruft er weiter, er guckt in ein loch rein ob der Frosch ist. (7) Der Hund spielt mit dem Wespennest. (8) Der Hund schmeißt den Wespennest hin. (9) Die ganzen Wespen fliegen hinter Hund her. (10) Die Eule hat sich erschrocken, dann geht die Eule den Jungen an. (11) Der Junge klettert auf einen Stein und ruft, und auf einmal ist er auf einer Hirsch gelaufen, der Hirsch schmeißt ihn on einer Abfall ab. (12) Der Junge fällt in das Wasser mit dem Hund. (13) Der Junge mit dem Hund klettern über einer Baumstamm drüber und sehen den Frosch. (14) Die drei gehen dann nach Hause.

A.27 Primavera

also es war einmal ein kleiner junge namens tim | 1 und der hatte einen kleinen hund bobbi | 2 und an einem tag hat tim mit seinem hund bobbi zusammen einen frosch gefunden | 3 und den fand er so faszinierend dass er den mit nach hause genommen hat und in einem großen glas aufbewahrt damit er ihnen nicht davon hoppelt | 4 dann an einem an dem abend | 5 als tim sich schlafen gelegt hat | 6 hat der frosch als seine gelegenheit angesehen und wollte dann natürlich wieder ins freie | 7 und weils so schön weil tim so schön am schlafen war ist er aus dem glas gehüpft | 8 und aus dem fenster gesprungen | 9 dann am nächsten morgen als tim und bobbi aufgewacht sind | 10 hat tim natürlich aus reflex auf das große glas geguckt um nachzuschauen ob der frosch noch da war | 11 leider musste er dann feststellen dass der frosch nicht mehr da war | 12 und ist dann sehr traurig geworden und hat sofort überall in seinem zimmer nachgeguckt | 13 zuerst unter seinem bett | 14 dann in seinem schuh | 15 auf seinem bett | 16 und schließlich hat er ihn auch aus dem fenster gerufen | 17 der hund hat dann sein großes hat dann seinen großen kopf in das das große glas gesteckt | 18 und ist aus dem fenster gesprungen | 19 doch auch da konnten sie den frosch nicht finden | 20 anschließend ist das große glas kaputtgegangen da der kopf von dem hund nicht ja rauskam | 21 und weil tim den frosch unbedingt wiederhaben wollte | 22 sind du haben ihn da gesucht | 23 und tim hat jedes mal wieder gerufen frosch frosch komm her | 24 er hat überall geguckt | 25 und äh hinter jedem ast | 26 hinter jedem stein | 27 sogar sogar im haus der maulwürfe | 28 tim hat sich dann von einem maulwurf erschrecken lassen | 29 wahrscheinlich hat er ihn beim schlafen gestört | 30 sein hund bobby hat dann ein wespennest entdeckt | 31 und hat und aus neugier hat er sich an dem baumstamm gelehnt und laut gebellt | 32 anschließend ist unter unter der wackelei vom baum das wespennest runtergefallen | 33 und dann wurden die wespen zornig und sind alle aus dem wespennest hinausgeströmt | 34 ähm selbst tim hat sich selbst tim hat sich von den ganzen wespen erschreckt | 35 und aus angst ist bobbi hinein in den wald gelaufen | 36 tim ist dann natürlich hinterher er wollte ja nicht auch noch seinen hund verlieren | 37 dann ist er auf einen großen felsen gesprungen | 38 und dann leider genau in die hömer eines großen elches | 39 der elch hat den der elch hat tim und den hund dann ähm über einen fel über einen grund (oder wie nennt man da) ja über einen grund getragen | 40 er wollte tim von seinen hörnern abschütteln | 41 dann endlich als tim hinuntergelangen konnte | 42 war er natürlich immer noch auf der suche nach dem frosch | 43 und hat sich dann von einer eule erschrecken lassen die über ihm schwebte | 44 er ist anschließend er wollte hinterher auf hinter einem felsen nachschauen | 45 und hat dabei vergessen dass der elch immer noch umherlauerte | 46 dann ist er dem elch zum zweiten mal in die quere gekommen | 47 und der elch fand das diemal noch weniger lustig als das erste mal | 48 der elch wurde daraufhin so zornig dass er tim und bobbi einen abgrund hinunter ja hinunterdrängte | 49 tim und bobbi fielen dann direkt in einen fluß oder in einen see ja in einen see | 50 bobbi und tim waren hinterher pitschepatschenass und wollten dem elch nicht nooh ein drittes mal in die quere kommen | 51 plötzlich hört tim ein geräusch und bat bobbi leise zu sein | 52 beide guckten neugierig hinter den baumstamm der im see lag | 53 und waren beide überrascht was sie zu sehen bekamen | 54 da saß der frosch mit seiner da saß der frosch mit seiner frau und seinen vielen vielen kleinen fröschelein | 56 bobbi und tim gesellten sich zu ihnen | 57 nun hatte er seinen frosch wenigstens gefunden | 58 doch nu verstand er auch dass er ihn nicht in einem glas festhalten konnte da er seine eigene familie hatte | 59 daraufhin verabschiedete sich daraufhin wollte bobbi und tim wieder nach hause gehen | 60 doch die fröschelein sahen natürlich dass er auch ein wenig traurig war | 61 schließlich hatte er sich vielleicht schon lange einen frosch gewünscht | 62 darauf und deshalb gaben sie ihm eines der kleinen fröschelein | 63 da sie wussten dass der da sie wussten dass bobbi und tim sich gut um das fröschelein kümmern würden | 64 und so gingen sie nach hause und blieben noch lange freunde | 65

(0) Bobby und Tim auf Froschsuche

(1) Es war einmal ein kleiner Junge namens Tim, der beim Spielen mit seinem Hund Bobby, einen Frosch fand. (2) Tim war von dem Frosch so fasziniert, dass er ihn mit nach Hause nahm und in einem großen Glas aufbewahrte.
(3) Als sich Tim abends zu Bett legte, und so tief schlief, war es die perfekte Gelegenheit für den Frosch das Glas zu verlassen und wieder ins Freie zu gelangen.
(4) So hüpfte er aus dem Glas und da das Fenster geöffnet war, konnte er mühelos verschwinden. (5) Am nächsten Morgen schaute Tim sofort im Glas nach, mit der Hoffnung der Frosch würde noch schlummernd darin schlafen, doch leider musste er feststellen, dass der Frosch nicht mehr da war. (6) So traurig Tim über das Verschwinden war, schaute er überall in seinem Zimmer, ob der Frosch vielleicht doch noch irgendwo zu finden war. (7) Zuerst unter seinem Bett, dann in seinem Schuh, auf seinem Bett und schließlich auch noch aus dem Fenster. (8) Bobby, der seinen Kopf in das Glas gesteckt hatte, sprang aus dem Fenster, woraufhin das Glas in tausend Scherben sprang. (9) Tim war daraufhin sehr böse, denn wohinein sollte er jetzt den Frosch legen, falls er ihn wieder fand? (10) So liefen sie in den Wald um dort nach dem Frosch zu suchen. (11) Tim rief überall wo er gerade stand: (12) „Frosch, Frosch wo bist du? (13) Bitte komm wieder zurück.“ (14) Er suchte überall, hinter jedem Baum, unter jedem Ast, sogar im Haus der Maulwürfe. (15) Er erschrak sich vor dem Maulwurf, der plötzlich seinen Kopf aus dem Loch steckte, wahrscheinlich hatte er ihn beim Schlafen gestört. (16) Der neugierige Bobby entdeckte ein Wespennest und da er nicht wusste was sich im Inneren befindet, lehnte er sich gegen den Baum und versuchte es hinunter zu bekommen. (17) Es fiel zu Boden und die Wespen flogen aggressiv aus dem Nest auf Bobby zu. (18) Er lief aus Angst in den Wald hinein, da Tim nicht auch noch seinen Hund verlieren wollte, lief er hinterher. (19) Sie liefen genau in das Geweih eines Eichens hinein, der jetzt versuchte sie hinunterzuschütteln. (20) Als Tim endlich hinunter gelang, suchte er immernoch nach dem Frosch und erschrak, als plötzlich eine große Eule auftauchte. (21) Immernoch nach der Suche, schaute er hinter einen Felsen, ohne daran zu denken dass der Eich immer noch umherlauerte. (22) So kam es dass der Eich, der sich hinter dem Felsen versteckte, und Tim, sich zum zweiten Mal in die Quere kamen. (23) Der Eich fand das noch weniger lustig als beim ersten Mal, so drängte er Tim und Bobby einen Abgrund hinunter. (24) Pitsche patsche nass, fanden sie sich in einem großen See wieder. (25) Plötzlich hörte Tim ein Geräusch und bat Bobby leise zu sein. (26) Neugierig schauten sie hinter einen Baumstamm, der am See lag. (27) Er staunt sahen sie den Frosch mit seiner Gattin und seinen Fröschelein friedlich zusammensitzen.
(28) Bobby und Tim gesellten sich zu ihnen und Tim begriff, dass er den Frosch nicht in einem Glas festhalte konnte, da er seine eigene Familie besaß und glücklich war. (29) Bobby und Tim wollten sich verabschieden und nach Hause gehen, doch die Froschelein sahen, dass Tim ein wenig enttäuscht und traurig war. (30) So gaben sie Tim eines ihrer Fröschelein, da sie wussten, dass sich Bobby und Tim gut um ihr Fröschelein kümmern würden. (31) Bobby und Tim gingen mit dem Fröschelein nach Hause und blieben noch lange Freunde.

(32) Ende

A.28 Rana

hier ist so ein kind | 1 sieht man so mitm hund | 2 ich glaub das sein haustier | 3 ja als haustier | 4 und da sieht man dass er schläft | 5 dann hat er hier noch n frosch | 6 und dann früh am morgen | 7 weckt ihn glaub ich sein hund | 8 dann unternehmen die glaub ich was zusammen | 9 und schiebt sich der hund den glasbecher so das gesicht rein | 10 bleibt das dann hier so stecken | 11 dann schreit glaube ich der kleine junge nach hilfe | 12 denn der hund sieht auch son bisschen traurig aus | 13 schreit er nach hilfe glaub ich | 14 da fällt der hund aber leider runter | 15 vom fenster aus | 16 dann guckt der junge so blass | 17 und dann springt der glaub ich auch runter | 18 und dann ist der hund befreit | 19 dann leckt der den am mund | 20 und er guckt bisschen böse | 21 ja dann unternehmen die was draußen | 22 dann findet der hund oder riecht diese honig da wo diese honig drin ist | 23 und dann schreit der junge irgendwas | 24 also singt | 25 und dann rennt der hund zu diesem da wo die bienen sind | 26 heißt das glaub ich nest | 27 und will spielen | 28 und der kleine junge der hat n loch gefunden da wo n maulwurf drin ist | 29 und nach einiger zeit als der hund mit den bienen gespielt hat also mit dem nest | 30 ist das nest runtergefallen | 31 dann ist der kleine junge aufn baum geklettert | 32 und danach als er aufm baum war hat er sich erschreckt | 33 denn da war ne n vogel | 34 da fällt der junge leider hin | 35 und der hund wird von den bienen halt so gejagt | 36 und der hund rennt weg | 37 vor angst | 38 ah ist ne eule genau | 39 danach als der junge aufn boden fiel | 40 ist der weggegangen | 41 also glaub ich weggerannt | 42 so hat sich hinterm stein versteckt | 43 doch die eule kam und er hatte wieder angst | 44 dann wieder dann ist der glaub ich aufn stein geklettert | 45 doch da war ein hirsch | 46 diese hörner | 47 und dann hat sich der hirsch bewegt | 48 und der hirsch ja hat ihn mitgenommen | 49 und der hund ist dann mitgerannt | 50 war der irgendwie so dann sind die irgendwie runtergefallen | 51 also der hirsch hat dir irgendwie runterfallen lassen | 52 mit den hund zusammen | 53 dann sind die in so ein dingsda gefallen | 54 so ein loch | 55 und danach war da glaub ich wasser | 56 also da war so ne pfütze | 57 da sind die erstmal reingefallen | 58 waren die wieder beide draußen | 59 dann haben die sich hinter einem dingsda versteckt | 60 also hinterm baum der kaputt aufm boden lag | 61 haben sich dahinter versteckt | 62 und haben gesehen dass da irgendwie solche frösche auf dem anderen baumstamm sitzen | 63 und die haben gewartet | 64 nicht gewartet sondern sie haben sich versteckt vor ihnen | 65 also wollten sie angucken | 66 und danach sind die weggegangen | 67

(0) Geschichte:

(1) Also das Kind spielt mit seinem Hund früh am morgen, weil sein Hund ihn aufgeweckt hat. (2) Doch dann schiebt sich der Hund den Becher (Glas) auf den Kopf und kommt nicht mehr raus. (3) Als der Junge aus dem Fenster um Hilfe ruft, guckt der Hund auch raus doch fällt aus dem Fenster! (4) fällt raus und der Glas becher ging kaputt, der leckte den besitzer der böse guckte, dann unternahmen sie was im freien und der Hund riechte hier den bienennest! (5) Sie gingen hin und der hund wollte mit den Bienen spielen und das Kind kletterte auf dem Baum. (6) Das Nest fiel und der Hund rannte von den Bienen weg! (7) der Junge erschrock sich von ein taube und kletterte auf einen Stein worauf er auf ein Hirsch saß! (8) der Hirsch warf ihn in eine Fütze! (9) Danach beobachteten der Hund und er Frosche die auf einem Stamm saßen, danach gingen sie!

A.29 Tally

also eines tages saß fritz mit seinem hund vorm glas mit nem frosch drin | 1 fritz hat auf jeden fall angeblich wohl n frosch gefunden | 2 und den hat er in ein gefäß gepackt wo er freudig mit seinem hund reinguckt | 3 und wahrscheinlich ne gute nacht wünscht | 4 und er dann ins bettchen geht mit seinem hund | 5 und dann <ach mann das ist doch blöd gott wie soll ich das erzählen> | 6 auf jeden fall um ein uhr klettert der frosch dann in der nacht aus dem gefäß heraus | 7 und macht das fenster auf | 8 und klettert aus dem fenster hinaus | 9 wodurch um drei uhr fritz und der hund das entdeckt | 10 und sich sich wundert wo der frosch denn wohl sei | 11 fritz und der hund fangen an den frosch zu suchen | 12 wodurch der hund leider mit seinem kopf in das gefäß in dem gefäß stecken bleibt mit seinem kopf | 13 und nicht mehr hinaus kommt | 14 dann machen sie das fenster weiter auf | 15 und rufen nach dem frosch | 16 doch dieser meldet sich nicht | 17 dadurch fällt der hund aus dem fenster hinaus | 18 und fritz wird wütend | 19 aber trotzdem freut sich der hund da das gefäß kaputt gegangen ist | 20 und er endlich wieder befreit ist | 21 die beiden fangen am morgen wieder an durch den wald zu gehen und nach dem frosch zu suchen und nach ihm zu rufen | 22 fritz versucht es in einem erdmännchenloch | 23 indem er dort hineinruft | 24 und der hund versucht die bienen zu fragen der frosch denn wohl auch dort sei | 25 fritz wird aber durch einen biss von dem erdmännchen erschrocken | 26 und ist dadurch sehr wütend | 27 und klettert schon wieder auf den baum damit das erdhörnchen ihn nicht noch einmal beißt | 28 der hund gerät auch in eine schwere situation | 29 denn der bienenstock ist runtergefallen und die bienen fangen sauer zu werden | 30 <ohja die sind sauer> | 31 diese jagen den hund durch den ganzen wald | 32 und auch fritz geht's dementsprechend nicht sehr gut denn als auf den baum klettern springt ihm eine eule entgegen | 33 diese verfolgt ihn auch obwohl er weggerannt ist bis zu dem großen stein auf den er dann kletterte um noch mal nach dem frosch zu rufen | 34 wodurch der hund eingeknickt hinter ihm her kam | 35 wiederum fritz erschrocken durch einen elch | 36 dieser für ihn wie ein baum aussah | 37 und dadurch auch sein geweih bedeckt worden ist | 38 und dieser elch sich durch diesen schlagartigen ruck erschrocken hat und sofort angefangen ist wegzurennen | 39 und an einer steilen buchtung stehen geblieben ist | 40 wodurch fritz runtergefallen ist | 41 und aber in einen see gefallen ist | 42 sein hund ist mit ihm mit reingefallen | 43 und dort auf seinen kopf geklettert | 44 weil er angst hat vor wasser | 45 und dann hat fritz ihn einfach runtergeschubst und dann war der hund doch im wasser | 46 und dann war dort ein baumstamm | 47 wo sie sich dann retten konnten | 48 weil das wasser zwar nicht zu tief war aber trotzdem weil's zu kalt war | 49 und sie dann ein quaken gehört haben | 50 und dort waren dann auch die beiden frösche | 51 und fritz hatte sich gefreut | 52 und nun sah er auch mehrere kleine frösche schon nicht nur zwei frösche sondern mehrere kleine frösche | 53 und dann hatten die ihren frosch halt wiedergefunden | 54

Erzählungen und Verschriftungen

- (1) Einestages saß Fritz mit seinem Hund vor seinem Bett. Sie starten in das Gefäß, wo Fritz den gefundenen Frosch hinein getan hatte, damit dieser nicht weglaufen kann.
- (2) Um 1 Uhr gingen Fritz und sein Hund dann schlafen, doch der Frosch nicht denn dieser hatte andere Pläne, denn er wollte abhauen. (3) Dieses bemerkten Fritz und sein Hund um 3 Uhr dies war aber leider zuspät, denn der Frosch war schon weg.
- (4) Dann fingen die beiden an den Frosch zu suchen, doch bei der suche hatte der Hund seinen Kopf zu tief in das Gefäß gesteckt und kam aus diesem nicht mehr hinaus.
- (5) Doch Fritz störte dies nicht wirklich, denn er wollte nach dem Frosch suchen. (6) Er riss das Fenster auf, und fing mit dem Hund an nach diesem zu rufen, durch diese rufe fiel der Hund mit dem Gefäß auf dem Kopf aus dem Fenster, wodurch das Gefäß kaputt gegangen ist.
- (7) Der Hund freute sich sehr darüber, aber Fritz war davon nicht sehr begeistert.
- (8) Am Morgen gehen die beiden in den Wald um dort weiter nach dem Frosch zu suchen. (9) Fritz versucht dies in einem Erdmenchen loch und der Hund an einem Bienenstock.
- (10) Fritz wird durch einen Biß vom Erdmenschen erschrocken und im gleichen Moment fangen die Bienen aus dem Bienenstock an den Hund zu jagen. (11) Fritz klättert schnell auf einen Baum um sich in Sicherheit zu bringen
- (12) Als Fritz gerade auf dem Baum war springt ihm eine Eule entgegen und versucht ihn zu verjagen. (13) Mit erfolg den Fritz und sein Hund fliehen auf einen Stein.
- (14) Aber auch dort sind sie nicht in Sicherheit, denn durch das abstürzen am Baum wird ihm erst zuspät klar, das es kein Baum war sondern ein Eichgewei.
- (15) Der Eich erschrack und fing an mit Fritz auf dem Gewei richtung Abhang zu laufen, Fritz Hund rannte Hinterher.
- (16) Der Eich blieb ruckartig stehn und Fritz und der Hund fielen den Abhang herunter mitten ins Wasser. (17) Der Hund versuchte sich an Fritz Kopf über Wasser zuhalten, doch Fritz schubste ihn herrunter ins Wasser.
- (18) Die Beiden sahen einen Baumstamm, auf den sie kletterten um sich nicht zu erkälten, weil das Wasser sehr kalt war.
- (19) Dann hörten sie ein quarken, wodurch sie 2 (zwei) Frösche entdeckten, doch als sie genauer hinschauten waren es 2 erwachsene Frösche mit mehreren kleinen Fröschen, somit hatten sie ihren Frosch wiedergefunden.

A.30 Vika

der kleine hund und der junge haben ein frosch abends äh mittags gefunden|1 und ihn in ein gurkenglas gesteckt|2 und sind dann schlafen gegangen|3 abends ist dann der kleine frosch aus dem glas rausgekommen|4 und ist übers fenster abgehauen|5 dann als sie wieder aufgestanden sind|6 haben die gemerkt der frosch ist nicht mehr da und haben ihn erst ne zeitlang gesucht|7 in der zwischenzeit hat sich der kleine junge äh der hund im gurkenglas eingeklemmt|8 und haben das glas nicht abgekriegt|9 und wollten so erstmal weitermachen|10 dann haben die geguckt ob er vielleicht aus dem fenster gesprungen ist|11 und dann ist der hund runtergefallen|12 und das glas ist zerbrochen|13 der junge war ein bisschen sauer weil er dümmlich|14 also er war schon sauer wegen dem frosch und dann dass dem hund so was passiert ist|15 und danach als der sich wieder beruhigt hat|16 sind sie zum wald gegangen und haben dort weitergeguckt|18 der junge hat eher bodennähe geguckt und der hund hat sich spielerisch weiter betätigt mit einer bienennest|18 dann haben ist im wald dabei irgendwie als er den baum angestupdt hat|19 der das bienennest runtergefallen|20 und die junge hat in der zwischenzeit im baum weitergesucht|21 und hat nicht gemerkt dass das passiert ist|22 dann hörte er auf einmal son summen|23 und wurde von diesen bienen überrascht und ist runtergefallen|24 da hat sich auch die eule dort aufm baum erschrocken|25 und der hund der von den bienen gejagt wurde ist weggelaufen|26 die eu ähm der junge ist ihm hinterhergegangen und hat geguckt wo der ist|27

(0) Der Frosch und der Hund haben zusammen einen Frosch gefangen. (1) Danach sind die ins Bett gegangen. (2) Als sie schliefen, sprang der Frosch aus seinem Glas. (3) Der Hund hat das mitgekriegt und hat den Hund geweckt. (4) Zusammen haben sie ihn gesucht, beim suchen hat sich der Hund im Glas eingeklämpft. (5) Die beiden haben aus dem Fenster geguckt ob er raus gesprungen ist und weil das Glas am Hund so schwer war, ist er mit Glas runtergefallen. (6) Der Junge ist zu dem Hund gegangen und hat ihn aufgehoben, er war ein bisschen sauer. (7) Zusammen sind sie in den Wald gegangen und haben den Frosch gesucht. (8) Der Junge am Boden an einem Loch und der Hund an einem Baum bei den Bienen. (9) Der Hund hatte solange gesucht bis die Bienen sauer waren. (10) In der zwischenzeit hat der Junge auf einem Baum weiter gesucht. (11) Der Hund lief von den Bienen weg und der Junge hatte sich so erschrocken das er vom Baum fiel. (12) Da er so geschrien hatte, hatte sich die Eule auf dem Baum so erschrocken und ist hinter dem Jungen geflogen und wollte ihn picken. (13) Der Junge hatte den Vogel dann von ihm gejagt. (14) Die Eule flog weg. (15) Der Junge und der Hund haben dann weiter gesucht nach dem Frosch. (16) Der kleine Junge ist danach auf einen Felsen geklettert und hat dort weiter gesucht, aber dort war ein Hirsch am Essen und hat den Jungen auf seinem Geweih mitgenommen. (17) Der Hund rannte dem Hirsch hinterher. (18) Der Hirsch hatte erst später gemerkt das er denn Jungen in seinem Geweih hatte und warf ihn in den Teich, sein Hund sprang mit hinein. (19) Der Junge war sehr sauer. (20) Als er im Teich war hörte er auf einmal ein quaken und bedeutet dem Hund ruhig zu sein. (21) Hinter dem Baumstamm sah er dann den Frosch mit seiner Familie und eines der kleine Frösche mit.

A.31 Viktoria

eines morgens gehen tim mit seinem hund spazieren und fand einen frosch|1 den nahm er mit nach haus|2 in einer flasche|3 und stellte sie bei sich im zimmer ab|4 abends als die schlafen gehen wollten betrachtete er mit seinem hund fluffi den frosch und er überlegt was er machen sollte|5 so dann ging er ins bett|6 und in der nacht ist er eingeschlafen oder als er geschlafen hat kam der frosch aus dem glas heraus oder aus der flasche heraus|7 tim hats nicht bemerkt|8 dann als es morgen war stand tim auf und entdeckte das leere glas|9 und musste sich fertig machen für die schule|10 äh beim fertigmachen hat er sein zimmer durchgewühlt und nach dem frosch abgesehen fand ihn jedoch nicht|11 währenddessen steckt fluffi neugierig seinen kopf in die flasche|12 dann ähm versucht also machte tim das fenster auf und schrie nach dem frosch|13 der aber verschwand|14 sein hund fluffi konnte also hatte kein gleichgewicht mehr und fiel aus dem fenster heraus|15 tim wurde sauer und lief nach draußen um seinen hund zu holen |16 ähm der sich aus dem glas befreit hatte |17 weil das glas zerbrochen ist|18 ähm also nachdem er ihn aufgefunden hatte gingen die noch kurz in den wald den frosch suchen|19 sie guckten in allen löchern und auf den bäumen nach|20 dabei entdeckte fluffi (wie heißt das denn bienenstorch nein bienenstock)|21 sprang herum und riss den bienenstock herunter|22 aus dem kamen dann ganz viele bienen die böse waren|23 dies merkte tim jedoch nicht|24 fluffi hat vor den bienen angst bekommen und lief weg|25 dabei fiel tim achso nein|26 als tim im baum nachgeschaut hatte kam auf einmal eine eule heraus und erschreckte ihn|27 er fiel zu boden|28 dann versuchte er sich vor der eule zu schützen die ihm nachgeflogen ist|29 und dann hat sich die eule beruhigt und wieder auf den baum gesetzt|30 tim also hat seine suche nicht aufgegeben und guckte weiter|31 dabei klettert er auf große steine und bemerkt nicht dass das die hörner von einem elch sind|32 der elch ähm erhob sich und tim blieb in seinen hörnern stecken|33 und dann ist der elch wütend oder so wütend geworden|34 ist gelaufen|35 und bei dem abhang ist er angehalten und tim fiel herunter|36 unten er fiel ans ufer von dem see (ist das ein fluß? ein bach)|37 fiel in den bach da unten am abhang da|38 fluffi fiel ihm hinterher und landete auf seinem kopf|39 tim hörte geräusche und bat fluffi ruhig zu sein und nicht zu bellen|40 sie kletterten über einen baumstamm und fanden die frösche hinter dem baum|41 dann haben sie einen frosch mitgenommen haben sich von den anderen fröschen verabschiedet und sind nach hause gegangen|42

(1) Eines Morgens ging Tim mit seinem Hund spazieren und fand eines Frosch, den nahm er in einer Flasche mit nach Hause und stellte ihn bei sich im Zimmer ab. (2) Vor dem Schlafen betrachtete er mit seinem Hund, Fluffi den Frosch und überlegte was er mit ihm machen sollte. (3) Danach ging er ins Bett und in der Nacht als Tim schlief kam der Frosch aus dem Glas heraus, dies bemerkte Tim nicht. (4) Morgens stand Tim auf und entdeckte das leere Glas, Tim musste sich für die Schule fertig machen und hat dabei sein Zimmer durchwühlt und nach dem Frosch abgesehen. (5) Während dessen steckte Fluffi neugierig sein Kopf in die Flasche und steckte fest, Tim machte das Fenster aus und schrie nach dem Frosch, den er jedoch nicht fand. (6) Sein Hund, Fluffy hatte sein Gleichgewicht verloren und fiel aus dem Fenster, deshalb wurde Tim sauer und lief nach draußen um Fluffi zu holen, der sich aus dem Glas befreit hatte, da das Glas zerbrochen ist. (7) Nachdem er ihn draußen aufgefunden hatte, gingen sie kurz in den Wald den Frosch suchen, sie guckten in allen Löchern nach, dabei entdeckte Fluffi den Bienenstock. (8) Fluffi sprang herum und riss den herunter und die bösen Bienen jagten ihm hinterher, dies merkte Tim nicht, der schaute im Baumloch nach und wurde von einer Eule erschreckt, dann versuchte er sich vor der Eule zu schützen, die ihm nachgeflogen war, die Eule hat sich nach einer Zeit beruhigt und sich auf den Baum gesetzt. (9) Tim hatte noch nicht aufgegeben und kletterte auf große Steine und bemerkte dabei nicht, dass es Hörner eines Eichens waren an denen er sich festhielt, der Elch erhob sich und Tim blieb in seinen Hörnern stecken. (10) Der wütende Eich fing an zu laufen und blieb plötzlich am Abhang stehen, dabei fiel Tim herunter. (11) Unten am Abhang war ein Bach in den er hineinfiel und Fluffy ihm auf dem Kopf landete, Tim hörte Froschgeräusche und bat Fluffy ruhig zu sein. (12) Sie kletterten auf einen kaputten Baumstamm, hinter dem sie Frösche auffanden. (13) Einen Frosch nahmen sie mit nach Hause und verabschiedeten sich von den anderen Fröschen.

Anhang B: TAGSET FÜR KOMPLEXE NOMINALPHRASEN

Zunächst wurden in einer Annotationszeile [NP] alle Nominalphrasen (NP) (z. B. bestehend aus Artikelwort und Nomen) markiert, wobei das Event in der Annotationszeile [NP] alle Events in der pos-Zeile umfasst, die zum NP gehören, also [pos]: ART+NN=[NP]:NP. Dabei werden die NPs je nach Artikelwort weiter gekennzeichnet, z. B. solche, die einen Nullartikel haben, als Ø-NP, solche, die einen mit der vorhergehenden Präposition verschmolzenen Artikel haben, als pNP, usw. (siehe Tabelle). Eigennamen (NE) und Personalpronomen (PPER) werden nicht noch einmal gesondert gekennzeichnet, da sie bereits in der [pos]-Zeile annotiert sind (siehe Tabelle Anhang B-1).

Tabelle Anhang B 1: Übersicht über die Tags der komplexen NPs in der [pos]-Zeile

<i>Komplexe NP</i>	<i>Tag</i>
NP, (ART+NN)	NP
NP mit Nullartikel	Ø-NP
NP mit verschmolzenem Artikel (APPRART+NN)	pNP
NP mit Possessivpronomen (PPOSAT+NN)	posNP
NP mit Demonstrativpronomen (PDAT+NN)	demNP
NP mit Quantitativ-Artikel	quanNP
NP mit Kardinalzahl	cardNP
NP mit Indefinitpronomen	indefNP
NP mit Numeralen	numNP
NP mit fehlendem Artikel	_NP

Bei komplexen NPs wird das Tag NP um die Art der Attribution erweitert (siehe Tabelle Anhang B-2), je nach dem, ob es sich um ein prädeterminierendes Attribut (Adjektiv, Partizip) handelt, um postdeterminierende Attribute in Form von nach dem Nomen stehenden Adjunkte (Genitiv, Präpositionaladjunkt, Adverb) oder in Form von propositionalen Adjunkten (Relativsatz, Infinitivsatz, Konjunktionalsatz) handelt oder um eine Apposition. Der Stellung gemäß wird die Art der Determination auch vorne oder hinten an das Tag NP angehängt, also z. B. ADJ-NP, NP-GEN.

Um bei mehrfach attribuierten NPs deutlich machen zu können, mit welcher Zielhypothese ich die Mehrfachattribuierung interpretiert habe, ist es nötig, die Art der Attribution in weiteren Zeilen gesondert zu kennzeichnen. Der Art der Attribuierung gemäß gibt es demzufolge die weiteren Zeilen [prä], [post], [post-prop] und [appo]. Das Event in der [NP]-Zeile umfasst also nur die Nominalklammer (also [pos]:ART(+ADJ(P))+NN=[NP]: (ADJ(P))-NP) und erhält die Kennzeichnung mit der Art des komplexen NP, also ADJ-NP oder NP-PRAEP, die postdeterminierenden Attribute werden dann jedoch in ihrer jeweiligen Zeile einzeln markiert. Bei einem NP-PRAEP, das in der [NP]-Zeile so markiert wäre, würden die gesamten

das Attribut bildenden Bestandteile ([pos]:APPR+ART+NN) also in der [post]-Zeile mit einem Event PRAEP markiert werden.

Tabelle Anhang B 2: Übersicht über die Tags für die Determinationen der komplexen NPs

<i>Determination</i>	<i>Tag</i>
Prädeterminierende NP mit Adjektivattribut	ADJ-NP
Prädeterminierende NP mit Partizipialattribut	ADJP-NP
Gereihte Attribution	2-ADJ(P)-NP
Gestufte Attribution	ADJ(P)-ADJ(P)-NP
Postdeterminierendes Genitivadjunkt	NP-GEN
Postdeterminierendes Präpositionaladjunkt	NP-PRAEP
Postdeterminierendes Adverb	NP-ADV
Postdeterminierender Konjunktionalsatz	NP-(/)-KON
Postdeterminierender Relativsatz	NP-(/)-REL
Postdeterminierender Infinitivsatz	NP-(/)-INF
Apposition	NP-APPO

Die mehrfach attribuierte NP <eine große Eule, die auf ihn zuflog,> würde in der [NP]-Zeile als ADJ-NP-REL bezeichnet, dabei jedoch nur ART+ADJA+NN markiert werden und in der [post_präp]-Zeile [pos]:PRELS+APPR+PPER+VVFİN mit REL. In dem Fall, dass ein postdeterminierendes propositionales Adjunkt ins verbale Nachfeld verschoben wird, wird dies im entsprechenden Event in der [NP]-Zeile mit einem eingefügten / gekennzeichnet, z. B. NP-/REL.

Tabelle Anhang B 3: Übersicht über die Tags für die prädeterminierenden Attribute

<i>Attribut</i>	<i>Tag</i>	<i>Beispiel</i>
Adjektiv	ADJ	Der grüne Frosch.
Partizip	ADJP	Der <i>herbeieilende</i> Junge.
Gereihte Attribution	2-ADJ(P)-NP	Der <i>süße</i> und <i>grüne</i> Frosch.
Gestufte Attribution	ADJ(P)-ADJ(P)-NP	Der <i>herrlich grüne</i> Frosch.

In einer Zeile [prä] für die prädeterminierenden Attribute werden die Attribute ADJ und ADJP sowie ADJ(P)-ADJ(P) und 2-ADJ(P) markiert (siehe Tabelle Anhang B-3).

Dann werden in einer Zeile [post] die postdeterminierenden Attribute GEN, PRAEP und ADV markiert (siehe Tabelle Anhang B-4).

Tabelle Anhang B 4: Übersicht über die Tags für die postdeterminierenden Attribute

<i>Attribut</i>	<i>Tag</i>	<i>Beispiel</i>
Genitivadjunkt	GEN	Das Glas des Frosches. Tims Hund.
Präpositionaladjunkt	PRAEP	Das Glas <i>auf dem Boden</i> . Der Bienenstock <i>am Baum</i> . Die Familie <i>hinter dem Baumstamm</i> .
Adverb	ADV	Der Frosch <i>hier</i> springt weg. Das Abenteuer <i>gestern</i> war toll.

In einer weiteren Zeile [post_prop] die postdeterminierenden propositionalen Adjunkte KON, REL, INF (siehe Tabelle Anhang B-5).

Tabelle Anhang B 5: Übersicht über die Tags für die postdeterminierenden propositionalen Attribute

<i>Attribut</i>	<i>Tag</i>	<i>Beispiel</i>
Konjunkional-adjunkt	KON	Der Gedanke, <i>dass der Frosch weggelaufen sein könnte</i> , kam ihm schnell. Die Frage stellte sich ihm, <i>ob er ihn wiederfinden würde</i> .
Relativadjunkt	REL	Die Bienen, <i>die sie verfolgten</i> , waren sauer. Sie sahen einen See unter sich, <i>der tief zu sein schien</i> , und bekamen Angst.
Infinitivadjunkt	INF	Die Hoffnung, <i>den Frosch noch heute zu finden</i> , bestand.

Und schließlich eine Zeile [appo] für die Apposition (APPO) (siehe Tabelle Anhang B-6).

Tabelle Anhang B 6: Übersicht über die Tags für die Appositionen

<i>Apposition</i>	<i>Tag</i>	<i>Beispiel</i>
Apposition	APPO	Der Frosch, <i>ein Tier aus der Natur</i> , saß in einem Glas.

In einem letzten Schritt werden in einer Zeile [PP], die jedoch über der Zeile [NP] eingefügt wird, die Präpositionalphrasen (PP) bestimmt, die sich aus einer Präposition und einer NP zusammensetzen: bei *Tim*, *auf dem Bett*, *in der Sonne*, *neben dem großen Baum*, *unter dem Loch in der Erde*.

Übersicht Gebrauch komplexer NPs in absoluten Zahlen

Anhang C: ÜBERSICHT GEBRAUCH KOMPLEXER NPs IN ABSOLUTEN ZAHLEN

absolut	50cent	Anka	Anna	Art	Crysis	Dr.B.	Dr. B. Kloppt	Emma	G-Man
ERZ Gesamtzahl Wörter	180	585	382	91	347	131	377	325	201
VER Gesamtzahl Wörter	222	344	369	65	312	123	424	275	108
ERZ gesamt alle NPs	20	78	68	16	70	16	54	35	39
VER gesamt alle NPs	35	54	62	13	64	24	70	41	26
ERZ NP	18	63	61	15	64	13	44	22	33
VER NP	29	45	55	10	60	20	42	24	22
ERZ echte ADJ-NP	1	0	1	0	1	2	3	0	0
VER echte ADJ-NP	3	0	1	0	0	1	9	4	1
ERZ fADJ	1	11	6	1	3	0	1	11	2
VER fADJ	0	7	6	0	1	1	1	8	1
ERZ ADJ-NP	2	11	7	1	5	2	4	11	2
VER ADJ-NP	3	7	7	0	1	1	10	12	2
ERZ ADJP-NP							1		
VER ADJP-NP							5	1	
ERZ NP-GEN		1						1	
VER NP-GEN		2			2		3	2	
ERZ NP-PRAEP		2			1		1		
VER NP-PRAEP		2			1		2	1	
ERZ NP-REL		1				1	3	1	2
VER NP-REL	2			3		2	5		2
ERZ NP-KON									
VER NP-KON									
ERZ NP-INF									
VER NP-INF									
ERZ NP-ADV									
VER NP-ADV									
ERZ NP-APPO									
VER NP-APPO							1		
ERZ mehrfkomNP							1		2
VER mehrfkomNP	1					1	2	1	
ERZ Summe kNP	2	15	7	1	6	3	10	13	6
VER Summe kNP	6	9	7	3	4	4	28	17	4

Übersicht Gebrauch komplexer NPs in absoluten Zahlen

absolut	Hanf-	Helge	Hello Kitty	Honey	Kasah	Katharina	King	Lia	Löckhen
ERZ Gesamtzahl Wörter	268	298	146	190	188	204	298	245	192
VER Gesamtzahl Wörter	181	295	90	188	342	561	110	285	182
ERZ gesamt alle NPs	59	62	23	30	36	31	36	41	27
VER gesamt alle NPs	42	60	12	43	53	83	23	44	33
ERZ NP	58	55	19	30	33	25	34	34	24
VER NP	36	50	12	41	45	49	22	34	28
ERZ echte ADJ-NP	0	1	1	0	0	2	0	2	1
VER echte ADJ-NP	1	1	0	0	2	8	0	3	0
ERZ fADJ	1	1	1	0	2	2	1	1	0
VER fADJ	1	6	0	0	3	2	1	1	1
ERZ ADJ-NP	1	2	2	0	2	4	1	3	1
VER ADJ-NP	2	5	0	0	5	10	1	4	1
ERZ ADJIP-NP								1	1
VER ADJIP-NP								1	1
ERZ NP-GEN		1							
VER NP-GEN	1	2				4			
ERZ NP-PRAEP		1	1					2	
VER NP-PRAEP	2			1	1	2		3	
ERZ NP-REL		2	1			2			1
VER NP-REL	1	1		1	1	3		1	2
ERZ NP-KON									
VER NP-KON						1		1	
ERZ NP-INF									
VER NP-INF						1			
ERZ NP-ADV									
VER NP-ADV									
ERZ NP-APPO									
VER NP-APPO									
ERZ mehrfkomNP		1			1			1	1
VER mehrfkomNP		2			1	13			1
ERZ Summe kNP	1	7	4	0	3	6	2	7	3
VER Summe kNP	6	10	0	2	8	34	1	10	5

Übersicht Gebrauch komplexer NPs in absoluten Zahlen

absolut	Mia	Miami	Molly	Nelly	Nero	Nino	Olga	Petja	Primavera
ERZ Gesamtzahl Wörter	312	282	200	353	277	376	189	245	708
VER Gesamtzahl Wörter	287	348	200	306	181	325	163	168	546
ERZ gesamt alle NPs	49	39	25	55	43	57	22	34	88
VER gesamt alle NPs	63	43	31	50	29	57	36	38	84
ERZ NP	40	30	24	53	39	52	22	32	68
VER NP	52	27	30	38	24	48	34	36	67
ERZ echte ADJ-NP	1	2	0	1	2	2	0	0	5
VER echte ADJ-NP	1	5	1	2	2	2	1	0	1
ERZ fADJ	5	3	1	1	1	0	0	1	6
VER fADJ	2	4	0	1	0	1	1	2	5
ERZ ADJ-NP	6	5	1	2	3	2	0	1	11
VER ADJ-NP	3	9	1	3	2	3	2	2	6
ERZ ADJP-NP									
VER ADJP-NP									
ERZ NP-GEN	1			1					1
VER NP-GEN	1	1			1	1			3
ERZ NP-PRAEP	4	2		2	1	2			1
VER NP-PRAEP	1	2		3	1	2			2
ERZ NP-REL	1	3		1	1	3			3
VER NP-REL									
ERZ NP-KON									
VER NP-KON									
ERZ NP-INF	1			1					
VER NP-INF								1	
ERZ NP-ADV									
VER NP-ADV									
ERZ NP-APPO									
VER NP-APPO				2					1
ERZ mehrfkomNP	1	1							3
VER mehrfkomNP	1	4				1			2
ERZ Summe KNP	9	9	1	2	4	5	0	2	20
VER Summe KNP	11	16	1	12	5	9	2	2	17

Übersicht Gebrauch komplexer NPs in absoluten Zahlen

absolut	Rana	Tally	Vika	Viktoria	gesamt
ERZ Gesamtzahl Wörter	445	519	254	448	9256
VER Gesamtzahl Wörter	148	383	308	349	8188
ERZ gesamt alle NPs	62	76	35	62	1388
VER gesamt alle NPs	32	67	63	50	1425
ERZ NP	56	64	32	51	1208
VER NP	29	54	59	37	1159
ERZ echte ADJ-NP	1	5	0	3	37
VER echte ADJ-NP	0	3	0	5	57
ERZ fADJ	3	3	2	0	71
VER fADJ	0	1	2	0	59
ERZ ADJ-NP	4	8	2	3	109
VER ADJ-NP	0	4	2	5	113
ERZ ADJIP-NP					
VER ADJIP-NP		1			2
ERZ NP-GEN					9
VER NP-GEN		2			4
ERZ NP-PRAEP		2			21
VER NP-PRAEP		4		2	19
ERZ NP-REL	1	2	1	2	30
VER NP-REL	2	1		4	27
ERZ NP-KON					45
VER NP-KON		1			0
ERZ NP-INF					3
VER NP-INF					0
ERZ NP-ADV	1			1	2
VER NP-ADV					4
ERZ NP-APPO					0
VER NP-APPO	1			2	2
ERZ mehrfkomNP				2	7
VER mehrfkomNP		1		1	13
ERZ Summe kNP	6	12	3	11	34
VER Summe kNP	3	13	4	13	180
					266

Gebrauch komplexer NPs in normalisierten Zahlen

Anhang D: GEBRAUCH KOMPLEXER NPs IN NORMALISIERTEN ZAHLEN

normalisiert	50cent	Anka	Anna	Art	Crysis	Dr.B. Hindert	Dr. B. Klopp	Emma	G-Man
ERZ gesamt alle NPs	11,11	13,33	17,80	17,58	20,17	12,21	14,32	10,77	19,40
VER gesamt alle NPs	15,77	15,70	16,80	20,00	20,51	19,51	16,51	14,91	24,07
ERZ NP	10,00	10,77	15,97	16,48	18,44	9,92	11,67	6,77	16,42
VER NP	13,06	13,08	14,91	15,38	19,23	16,26	9,91	8,73	20,37
ERZ echte ADJ-NP	0,56	0,00	0,26	0,00	0,29	1,53	0,80	0,00	0,00
VER echte ADJ-NP	1,35	0,00	0,27	0,00	0,00	0,81	2,12	1,45	0,93
ERZ fADJ-NP	0,56	1,88	1,57	1,10	0,86	0,00	0,27	3,38	1,00
VER fADJ-NP	0,00	2,03	1,63	0,00	0,32	0,81	0,24	2,91	0,93
ERZ ADJ-NP	1,11	1,88	1,83	1,10	1,44	1,53	1,06	3,38	1,00
VER ADJ-NP	1,35	2,03	1,90	0,00	0,32	0,81	2,36	4,36	1,85
ERZ ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,27	0,00	0,00
VER ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,18	0,36	0,00
ERZ NP-GEN	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,31	0,00
VER NP-GEN	0,00	0,00	0,00	0,00	0,64	0,00	0,71	0,73	0,00
ERZ NP-PRAEP	0,00	0,34	0,00	0,00	0,29	0,00	0,27	0,00	0,00
VER NP-PRAEP	0,00	0,58	0,00	0,00	0,32	0,00	0,47	0,36	0,00
ERZ NP-REL	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,76	0,80	0,31	1,00
VER NP-REL	0,90	0,00	0,00	4,62	0,00	1,63	1,18	0,00	1,85
ERZ NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,24	0,00	0,00
ERZ mehrfkomNP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,27	0,00	1,00
VER mehrfkomNP	0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,81	0,47	0,36	0,00
ERZ Summe kNP	1,11	2,56	1,83	1,10	1,73	2,29	2,65	4,00	2,99
VER Summe kNP	2,70	2,62	1,90	4,62	1,28	3,25	6,60	6,18	3,70

Gebrauch komplexer NPs in normalisierten Zahlen

normalisiert	Hanf-Gärtner	Helge	Hello Kitty	Honey	Kasah	Katharina	King	Lia	Löckchen
ERZ gesamt alle NPs	22,01	20,81	15,75	15,79	19,15	15,20	12,08	16,73	14,06
VER gesamt alle NPs	23,20	20,34	13,33	22,87	15,50	14,80	20,91	15,44	18,13
ERZ NP	21,64	18,46	13,01	15,79	17,55	12,25	11,41	13,88	12,50
VER NP	19,89	16,95	13,33	21,81	13,16	8,73	20,00	11,93	15,38
ERZ echte ADJ-NP	0,00	0,34	0,68	0,00	0,00	0,98	0,00	0,82	0,52
VER echte ADJ-NP	0,55	0,34	0,00	0,00	0,58	1,43	0,00	1,05	0,00
ERZ FADJ-NP	0,37	0,34	0,68	0,00	1,06	0,98	0,34	0,41	0,00
VER FADJ-NP	0,55	2,03	0,00	0,00	0,88	0,36	0,91	0,35	0,55
ERZ ADJ-NP	0,37	0,67	1,37	0,00	1,06	1,96	0,34	1,22	0,52
VER ADJ-NP	1,10	1,69	0,00	0,00	1,46	1,78	0,91	1,40	0,55
ERZ ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,41	0,00
VER ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,35	0,55
ERZ NP-GEN	0,00	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-GEN	0,55	0,68	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-PRAEP	0,00	0,34	0,68	0,00	0,00	0,71	0,00	0,00	0,00
VER NP-PRAEP	1,10	0,00	0,00	0,53	0,29	0,36	0,00	0,82	0,00
ERZ NP-REL	0,00	0,67	0,68	0,00	0,00	0,98	0,00	0,00	0,52
VER NP-REL	0,55	0,34	0,00	0,53	0,29	0,53	0,00	0,35	1,10
ERZ NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	0,00	0,35	0,00
ERZ NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,34	0,00	0,00
VER NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ mehrfkomNP	0,00	0,34	0,00	0,00	0,53	0,00	0,00	0,41	0,52
VER mehrfkomNP	0,00	0,68	0,00	0,00	0,29	2,32	0,00	0,00	0,55
ERZ Summe kNP	0,37	2,35	2,74	0,00	1,60	2,94	0,67	2,86	1,56
VER Summe kNP	3,31	3,39	0,00	1,06	2,34	6,06	0,91	3,51	2,75

Gebrauch komplexer NPs in normalisierten Zahlen

	Mia	Miami	Molly	Nelly	Nero	Nino	Olga	Petja	Primavera
ERZ gesamt alle NPs	15,71	13,83	12,50	15,58	15,52	15,16	11,64	13,88	12,43
VER gesamt alle NPs	21,95	12,36	15,50	16,34	16,02	17,54	22,09	22,62	15,38
ERZ NP	12,82	10,64	12,00	15,01	14,08	13,83	11,64	13,06	9,60
VER NP	18,12	7,76	15,00	12,42	13,26	14,77	20,86	21,43	12,27
ERZ echte ADJ-NP	0,32	0,71	0,00	0,28	0,72	0,53	0,00	0,00	0,71
VER echte ADJ-NP	0,35	1,44	0,50	0,65	1,10	0,62	0,61	0,00	0,18
ERZ FADJ-NP	1,60	1,06	0,50	0,28	0,36	0,00	0,00	0,41	0,85
VER FADJ-NP	0,70	1,15	0,00	0,33	0,00	0,31	0,61	1,19	0,92
ERZ ADJ-NP	1,92	1,77	0,50	0,57	1,08	0,53	0,00	0,41	1,55
VER ADJ-NP	1,05	2,59	0,50	0,98	1,10	0,92	1,23	1,19	1,10
ERZ ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-GEN	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,14
VER NP-GEN	0,35	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,55
ERZ NP-PRAEP	0,32	0,35	0,00	0,00	0,36	0,27	0,00	0,00	0,42
VER NP-PRAEP	1,39	0,00	0,00	0,65	0,55	0,62	0,00	0,00	0,18
ERZ NP-REL	0,32	0,71	0,00	0,00	0,00	0,53	0,00	0,00	0,28
VER NP-REL	0,35	0,86	0,00	0,98	0,55	0,92	0,00	0,00	0,55
ERZ NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-INF	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,41	0,00
VER NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,65	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18
ERZ mehrfkomNP	0,32	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,42
VER mehrfkomNP	0,35	1,15	0,00	0,00	0,00	0,31	0,00	0,00	0,37
ERZ Summe kNP	2,88	3,19	0,50	0,57	1,44	1,33	0,00	0,82	2,82
VER Summe kNP	3,83	4,60	0,50	3,92	2,76	2,77	1,23	1,19	3,11

Gebrauch komplexer NPs in normalisierten Zahlen

normalisiert	Rana	Tally	Vika	Viktoria	gesamt
ERZ gesamt alle NPs	13,93	14,64	13,78	13,84	470,74
VER gesamt alle NPs	21,62	17,49	20,45	14,33	562,00
ERZ NP	12,58	12,33	12,60	11,38	414,53
VER NP	19,59	14,10	19,16	10,60	471,45
ERZ echte ADJ-NP	0,22	0,96	0,00	0,67	11,90
VER echte ADJ-NP	0,00	0,78	0,00	1,43	18,57
ERZ fADJ-NP	0,67	0,58	0,79	0,00	21,90
VER fADJ-NP	0,00	0,26	0,65	0,00	20,61
ERZ ADJ-NP	0,90	1,54	0,79	0,67	34,09
VER ADJ-NP	0,00	1,04	0,65	1,43	37,68
ERZ ADJP-NP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,67
VER ADJP-NP	0,00	0,26	0,00	0,00	2,70
ERZ NP-GEN	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96
VER NP-GEN	0,00	0,52	0,00	0,00	5,77
ERZ NP-PRAEP	0,00	0,39	0,00	0,45	5,29
VER NP-PRAEP	0,00	1,04	0,32	0,00	9,84
ERZ NP-REL	0,22	0,39	0,39	0,45	9,18
VER NP-REL	1,35	0,26	0,00	1,15	20,85
ERZ NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-KON	0,00	0,00	0,00	0,00	0,86
ERZ NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VER NP-INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,53
ERZ NP-ADV	0,22	0,00	0,00	0,22	1,19
VER NP-ADV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ERZ NP-APPO	0,00	0,00	0,00	0,45	0,45
VER NP-APPO	0,68	0,00	0,00	0,57	2,32
ERZ mehrfkomNP	0,00	0,00	0,00	0,22	4,38
VER mehrfkomNP	0,00	0,26	0,32	0,57	9,27
ERZ Summe kNP	1,35	2,31	1,18	2,46	56,21
VER Summe kNP	2,03	3,39	1,30	3,72	90,55

Einteilung der Quartile für die Attribuierungsarten

Anhang E: EINTEILUNG DER QUARTILE FÜR DIE ATTRIBUERUNGSARTEN

Typ	Name	KNP	ohne	fADJ	Quartile	Name	fADJ	Quartile	Name	ADJ	Quartile	Name	ADJP	Quartile
ERZ	50cent	5,00		0,00	0,00	Dr. B. Hindert	0,00	0,00	50cent	5,00	0,00	50cent	0,00	0,00
ERZ	Anka	5,13		0,91	1,76	Hanf-Gär	1,69	1,76	Anka	0,00	0,00	Anka	0,00	0,00
ERZ	Anna	0,00		5,71	4,00	Helge	1,61	4,00	Anna	0,00	2,78	Anna	0,00	0,00
ERZ	Art	0,00		12,06	5,98	Honey	0,00	5,98	Art	0,00	4,77	Art	0,00	0,00
ERZ	Crysis	2,86		20,37	31,43	Löckhen	0,00	31,43	Crysis	1,43	12,50	Crysis	0,00	2,44
ERZ	Dr. B. Kloppt	18,75			0,00	Nino	0,00		Dr. B. Kloppt	12,50		Dr. B. Kloppt	1,85	
ERZ	Dr. B. Hindert	20,37			0,00	Olga	0,00		Dr. B. Hindert	12,50		Dr. B. Hindert	0,00	
ERZ	Emma	5,71			0,00	Viktorija	0,00		Emma	0,00		Emma	0,00	
ERZ	G-Man	12,82			5,00	50cent	5,00		G-Man	2,56		G-Man	0,00	
ERZ	Hanf-Gär	0,00			4,29	Crysis	4,29		Hanf-Gär	0,00		Hanf-Gär	0,00	
ERZ	Helge	11,29			1,85	Dr. B. Kloppt	1,85		Helge	3,23		Helge	0,00	
ERZ	HelloKitty	13,04			5,13	G-Man	5,13		HelloKitty	4,35		HelloKitty	0,00	
ERZ	Honey	0,00			4,35	HelloKitty	4,35		Honey	0,00		Honey	0,00	
ERZ	Kasah	5,56			5,56	Kasah	5,56		Kasah	2,78		Kasah	0,00	
ERZ	Katharina	12,90			2,78	King	2,78		Katharina	6,45		Katharina	0,00	
ERZ	King	0,00			2,44	Lia	2,44		King	0,00		King	0,00	
ERZ	Lia	14,63			4,00	Molly	4,00		Lia	4,88		Lia	2,44	
ERZ	Löckhen	11,11			1,82	Nelly	1,82		Löckhen	3,70		Löckhen	0,00	
ERZ	Mia	10,20			2,33	Nero	2,33		Mia	4,08		Mia	0,00	
ERZ	Miami	17,95			2,94	Petja	2,94		Miami	7,69		Miami	0,00	
ERZ	Molly	0,00			4,84	Rana	4,84		Molly	0,00		Molly	0,00	
ERZ	Nelly	1,82			3,95	Tally	3,95		Nelly	1,82		Nelly	0,00	
ERZ	Nero	6,98			5,71	Vika	5,71		Nero	4,65		Nero	0,00	
ERZ	Nino	8,77			14,10	Anka	14,10		Nino	3,51		Nino	0,00	
ERZ	Olga	0,00			8,82	Anna	8,82		Olga	0,00		Olga	0,00	
ERZ	Petja	0,00			6,25	Art	6,25		Petja	0,00		Petja	0,00	
ERZ	Primavera	19,32			31,43	Emma	31,43		Primavera	9,09		Primavera	0,00	
ERZ	Rana	3,23			6,45	Katharina	6,45		Rana	1,61		Rana	0,00	
ERZ	Tally	10,53			10,20	Mia	10,20		Tally	5,26		Tally	0,00	
ERZ	Vika	2,86			7,69	Miami	7,69		Vika	0,00		Vika	0,00	
ERZ	Viktorija	11,29			6,82	Primavera	6,82		Viktorija	3,23		Viktorija	0,00	

Einteilung der Quartile für die Attribuierungsarten

Typ	Name	REL	Quartile	Name	PRAEP	Quartile	Name	GEN	Quartile	Name	mehrfach	Quartile
ERZ	50cent	0,00	0,00	50cent	0,00	0,00	50cent	0,00	0,00	50cent	0,00	0,00
ERZ	Anka	1,28	0,00	Anka	2,56	0,00	Anka	1,28	0,00	Anka	0,00	0,00
ERZ	Anna	0,00	1,61	Anna	0,00	0,00	Anna	0,00	0,00	Anna	0,00	0,00
ERZ	Art	0,00	3,37	Art	0,00	2,19	Art	0,00	0,00	Art	0,00	1,73
ERZ	Crysis	0,00	6,45	Crysis	1,43	4,88	Crysis	0,00	2,86	Crysis	0,00	5,13
ERZ	Dr. B. Kloppt	5,56		Dr. B. Kloppt	1,85		Dr. B. Kloppt	0,00		Dr. B. Kloppt	1,85	
ERZ	Dr. B. Hindert	6,25		Dr. B. Hindert	0,00		Dr. B. Hindert	0,00		Dr. B. Hindert	0,00	
ERZ	Emma	2,86		Emma	0,00		Emma	2,86		Emma	0,00	
ERZ	G-Man	5,13		G-Man	0,00		G-Man	0,00		G-Man	5,13	
ERZ	Hanf-Gär	0,00		Hanf-Gär	0,00		Hanf-Gär	0,00		Hanf-Gär	0,00	
ERZ	Helge	3,23		Helge	1,61		Helge	1,61		Helge	1,61	
ERZ	HelloKitty	4,35		HelloKitty	4,35		HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00	
ERZ	Honey	0,00		Honey	0,00		Honey	0,00		Honey	0,00	
ERZ	Kasah	0,00		Kasah	0,00		Kasah	0,00		Kasah	2,78	
ERZ	Katharina	6,45		Katharina	0,00		Katharina	0,00		Katharina	0,00	
ERZ	King	0,00		King	0,00		King	0,00		King	0,00	
ERZ	Lia	0,00		Lia	4,88		Lia	0,00		Lia	2,44	
ERZ	Löckhen	3,70		Löckhen	0,00		Löckhen	0,00		Löckhen	3,70	
ERZ	Mia	2,04		Mia	2,04		Mia	0,00		Mia	2,04	
ERZ	Miami	5,13		Miami	2,56		Miami	0,00		Miami	2,56	
ERZ	Molly	0,00		Molly	0,00		Molly	0,00		Molly	0,00	
ERZ	Nelly	0,00		Nelly	0,00		Nelly	0,00		Nelly	0,00	
ERZ	Nero	0,00		Nero	2,33		Nero	0,00		Nero	0,00	
ERZ	Nino	3,51		Nino	1,75		Nino	0,00		Nino	0,00	
ERZ	Olga	0,00		Olga	0,00		Olga	0,00		Olga	0,00	
ERZ	Petja	0,00		Petja	0,00		Petja	0,00		Petja	0,00	
ERZ	Primavera	2,27		Primavera	3,41		Primavera	1,14		Primavera	3,41	
ERZ	Rana	1,61		Rana	0,00		Rana	0,00		Rana	0,00	
ERZ	Tally	2,63		Tally	2,63		Tally	0,00		Tally	0,00	
ERZ	Vika	2,86		Vika	0,00		Vika	0,00		Vika	0,00	
ERZ	Viktoria	3,23		Viktoria	3,23		Viktoria	0,00		Viktoria	1,61	

Einteilung der Quartile für die Attribuierungsarten

Typ	Name	kNP ohne fADJ	Quartile	Name	fADJ	Quartile	Name	ADJ	Quartile	Name	ADJP	Quartile
VER	50cent	20,00	0,00	50cent	0,00	0,00	50cent	11,43	0,00	50cent	0,00	0,00
VER	Anka	3,70	4,18	Anka	12,96	0,72	Anka	0,00	0,00	Anka	0,00	0,00
VER	Anna	0,00	12,70	Anna	9,68	2,41	Anna	0,00	3,03	Anna	0,00	0,00
VER	Art	23,08	18,02	Art	0,00	4,81	Art	0,00	6,86	Art	0,00	0,00
VER	Crysis	4,69	40,00	Crysis	1,56	19,51	Crysis	0,00	16,28	Crysis	0,00	7,14
VER	Dr. B. Hindert	16,67		Dr. B. Hindert	4,17		Dr. B. Hindert	4,17		Dr. B. Hindert	0,00	
VER	Dr. B. Kloppt	40,00		Dr. B. Kloppt	1,43		Dr. B. Kloppt	15,71		Dr. B. Kloppt	7,14	
VER	Emma	24,39		Emma	19,51		Emma	12,20		Emma	2,44	
VER	G-Man	11,54		G-Man	3,85		G-Man	3,85		G-Man	0,00	
VER	Hanf-Gär	11,90		Hanf-Gär	2,38		Hanf-Gär	2,38		Hanf-Gär	0,00	
VER	Helge	10,00		Helge	10,00		Helge	1,67		Helge	0,00	
VER	HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00	
VER	Honey	4,65		Honey	0,00		Honey	0,00		Honey	0,00	
VER	Kasah	9,43		Kasah	5,66		Kasah	3,77		Kasah	0,00	
VER	Katharina	37,35		Katharina	2,41		Katharina	10,84		Katharina	0,00	
VER	King	0,00		King	4,35		King	0,00		King	0,00	
VER	Lia	18,18		Lia	2,27		Lia	6,82		Lia	2,27	
VER	Löckhen	15,15		Löckhen	3,03		Löckhen	3,03		Löckhen	3,03	
VER	Mia	12,70		Mia	3,17		Mia	1,59		Mia	0,00	
VER	Miami	32,56		Miami	9,30		Miami	16,28		Miami	0,00	
VER	Molly	3,23		Molly	0,00		Molly	3,23		Molly	0,00	
VER	Nelly	16,00		Nelly	2,00		Nelly	4,00		Nelly	0,00	
VER	Nero	13,79		Nero	0,00		Nero	6,90		Nero	0,00	
VER	Nino	14,04		Nino	1,75		Nino	3,51		Nino	0,00	
VER	Olga	2,78		Olga	2,78		Olga	2,78		Olga	0,00	
VER	Petja	0,00		Petja	5,26		Petja	0,00		Petja	0,00	
VER	Primavera	17,86		Primavera	5,95		Primavera	7,14		Primavera	0,00	
VER	Rana	6,25		Rana	0,00		Rana	0,00		Rana	0,00	
VER	Tally	16,42		Tally	1,49		Tally	2,99		Tally	1,49	
VER	Vika	3,17		Vika	3,17		Vika	0,00		Vika	0,00	
VER	Viktoria	22,00		Viktoria	0,00		Viktoria	10,00		Viktoria	0,00	

Einteilung der Quartile für die Attribuierungsarten

Typ	Name	REL	Quartile	Name	PRAEP	Quartile	Name	GEN	Quartile	Name	mehrfach	Quartile
VER	50cent	5,71	Quartile	50cent	0,00	Quartile	50cent	0,00	Quartile	50cent	2,86	0,00
VER	Anka	0,00	0,00	Anka	3,70	0,00	Anka	0,00	0,00	Anka	0,00	0,00
VER	Anna	0,00	0,00	Anna	0,00	0,00	Anna	0,00	0,00	Anna	0,00	0,00
VER	Art	23,08	2,27	Art	0,00	1,56	Art	0,00	2,38	Art	0,00	2,44
VER	Crysis	0,00	6,00	Crysis	1,56	3,45	Crysis	3,13	4,88	Crysis	0,00	15,66
VER	Dr. B. Kloppt	7,14	23,08	Dr. B. Kloppt	2,86	6,82	Dr. B. Kloppt	4,29	4,29	Dr. B. Kloppt	2,86	2,86
VER	Dr. B. Hindert	8,33		Dr. B. Hindert	0,00		Dr. B. Hindert	0,00		Dr. B. Hindert	4,17	4,17
VER	Emma	0,00		Emma	2,44		Emma	4,88		Emma	2,44	2,44
VER	G-Man	7,69		G-Man	0,00		G-Man	0,00		G-Man	0,00	0,00
VER	Hanf-Gär	2,38		Hanf-Gär	4,76		Hanf-Gär	2,38		Hanf-Gär	0,00	0,00
VER	Helge	1,67		Helge	0,00		Helge	3,33		Helge	3,33	3,33
VER	HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00		HelloKitty	0,00	0,00
VER	Honey	2,33		Honey	2,33		Honey	0,00		Honey	0,00	0,00
VER	Kasah	1,89		Kasah	1,89		Kasah	0,00		Kasah	1,89	1,89
VER	Katharina	3,61		Katharina	2,41		Katharina	4,82		Katharina	15,66	15,66
VER	King	0,00		King	0,00		King	0,00		King	0,00	0,00
VER	Lia	2,27		Lia	6,82		Lia	0,00		Lia	0,00	0,00
VER	Löckhen	6,06		Löckhen	0,00		Löckhen	0,00		Löckhen	3,03	3,03
VER	Mia	1,59		Mia	6,35		Mia	1,59		Mia	1,59	1,59
VER	Miami	6,98		Miami	0,00		Miami	0,00		Miami	9,30	9,30
VER	Molly	0,00		Molly	0,00		Molly	0,00		Molly	0,00	0,00
VER	Nelly	6,00		Nelly	4,00		Nelly	2,00		Nelly	0,00	0,00
VER	Nero	3,45		Nero	3,45		Nero	0,00		Nero	0,00	0,00
VER	Nino	5,26		Nino	3,51		Nino	0,00		Nino	1,75	1,75
VER	Olga	0,00		Olga	0,00		Olga	0,00		Olga	0,00	0,00
VER	Petja	0,00		Petja	0,00		Petja	0,00		Petja	0,00	0,00
VER	Primavera	3,57		Primavera	1,19		Primavera	3,57		Primavera	2,38	2,38
VER	Rana	6,25		Rana	0,00		Rana	0,00		Rana	0,00	0,00
VER	Tally	1,49		Tally	5,97		Tally	2,99		Tally	1,49	1,49
VER	Vika	0,00		Vika	1,59		Vika	0,00		Vika	1,59	1,59
VER	Viktoria	8,00		Viktoria	0,00		Viktoria	0,00		Viktoria	4,00	4,00

Einteilung der Punkte gemäß der Zuordnung zu den Quartilen

Anhang F: EINTEILUNG DER PUNKTE GEMÄß DER ZUORDNUNG ZU DEN QUARTILEN

Erzählungen	KNP ohne fADJ	ADJ	ADJP	REL	PRAEP	GEN	mehrfach	Summe
50cent	200,00	9,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	209,00
Anka	200,00	0,00	0,00	15,00	29,00	49,00	0,00	293,00
Anna	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Art	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Crysis	200,00	5,00	0,00	0,00	21,00	0,00	0,00	226,00
Dr. B. K	300,00	9,00	59,00	19,00	21,00	0,00	39,00	447,00
Dr.B. Hi	300,00	9,00	0,00	19,00	0,00	0,00	0,00	328,00
Emma	200,00	0,00	0,00	15,00	0,00	49,00	0,00	264,00
G-Man	300,00	5,00	0,00	19,00	0,00	0,00	39,00	363,00
Hanf-Gär	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Helge	200,00	5,00	0,00	15,00	21,00	49,00	35,00	325,00
Hello Ki	300,00	5,00	0,00	19,00	29,00	0,00	0,00	353,00
Honey	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Kasah	200,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	39,00	244,00
Katharin	300,00	9,00	0,00	19,00	0,00	0,00	0,00	328,00
King	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Lia	300,00	9,00	59,00	0,00	29,00	0,00	39,00	436,00
Löckhen	200,00	5,00	0,00	19,00	0,00	0,00	0,00	263,00
Mia	200,00	5,00	0,00	15,00	21,00	0,00	39,00	280,00
Miami	300,00	9,00	0,00	19,00	29,00	0,00	39,00	396,00
Molly	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Nelly	200,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	205,00
Nero	200,00	5,00	0,00	0,00	29,00	0,00	0,00	234,00
Nino	200,00	5,00	0,00	19,00	21,00	0,00	0,00	245,00
Olga	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Petja	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Primaver	300,00	9,00	0,00	15,00	29,00	49,00	39,00	441,00
Rana	200,00	5,00	0,00	15,00	0,00	0,00	0,00	220,00
Tally	200,00	9,00	0,00	15,00	29,00	0,00	0,00	253,00
Vika	200,00	0,00	0,00	15,00	0,00	0,00	0,00	215,00
Viktoria	200,00	5,00	0,00	15,00	29,00	0,00	35,00	284,00

Einteilung der Punkte gemäß der Zuordnung zu den Quartilen

Verschriftungen	KNP ohne fADJ	ADJ	REL	mehrfach	PRAEP	GEN	ADJP	Summe
50cent	300,00		9,00	15,00	29,00	0,00	0,00	0,00
Anka	100,00		0,00	0,00	0,00	39,00	0,00	0,00
Anna	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Art	300,00		0,00	19,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Crysis	200,00		0,00	0,00	0,00	35,00	49,00	0,00
Dr. B. K	200,00		9,00	19,00	29,00	39,00	49,00	59,00
Dr.B. Hi	300,00		5,00	19,00	29,00	0,00	0,00	0,00
Emma	300,00		9,00	0,00	29,00	35,00	49,00	59,00
G-Man	200,00		5,00	19,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Hanf-Glär	200,00		5,00	15,00	0,00	39,00	49,00	0,00
Helge	200,00		5,00	15,00	29,00	0,00	49,00	0,00
Hello Ki	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Honey	200,00		0,00	15,00	0,00	35,00	0,00	0,00
Kasah	200,00		5,00	15,00	25,00	35,00	0,00	0,00
Katharin	300,00		9,00	15,00	29,00	35,00	49,00	0,00
King	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Lia	300,00		5,00	15,00	0,00	39,00	0,00	59,00
Löckchen	200,00		5,00	19,00	29,00	0,00	0,00	59,00
Mia	200,00		5,00	15,00	25,00	39,00	49,00	0,00
Miami	300,00		9,00	19,00	29,00	0,00	0,00	0,00
Molly	100,00		5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Nelly	200,00		5,00	19,00	0,00	39,00	49,00	0,00
Nero	200,00		9,00	15,00	0,00	39,00	0,00	0,00
Nino	200,00		5,00	15,00	25,00	39,00	0,00	0,00
Olga	100,00		5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Petja	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Primaver	200,00		9,00	15,00	25,00	35,00	49,00	0,00
Rana	200,00		0,00	19,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Tally	200,00		5,00	15,00	25,00	39,00	49,00	59,00
Vika	100,00		0,00	0,00	25,00	35,00	0,00	0,00
Viktoria	300,00		9,00	19,00	29,00	0,00	0,00	0,00
								353,00
								139,00
								0,00
								319,00
								284,00
								404,00
								353,00
								481,00
								224,00
								308,00
								298,00
								0,00
								250,00
								280,00
								437,00
								0,00
								418,00
								312,00
								263,00
								284,00
								105,00
								0,00
								333,00
								219,00
								392,00
								160,00
								357,00

Mittelwerte im Gebrauch der Attribuierarten nach Kategorien

Anhang G: MITTELWERTE IM GEBRAUCH DER ATTRIBUIERUNGSARTEN NACH KATEGORIEN

Kategorien	ERZ		VER		ERZ		VER		ERZ		VER		ERZ		VER		ERZ		VER	
	KNP ohne FADJ	ohne FADJ	KNP ohne FADJ	ohne FADJ	formelhafte Adjektive	formelhafte Adjektive	Adjektive	Adjektive	Rel.adj.	Rel.adj.	ERZ	VER								
Ausbau	4,495	20,275	7,074	3,474	2,316	5,480	1,493	5,575	3,29	2,739	3,58	2,134	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000
N	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000	8,000
Standardabw.	5,022	10,259	10,106	6,566	2,794	5,173	2,357	7,358	9,30	2,121	1,011	2,043	1,011	2,043	1,011	2,043	1,011	2,043	1,011	2,043
Minimum	,000	4,650	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Maximum	12,900	39,760	31,430	19,510	6,450	12,200	6,450	23,080	2,630	5,970	2,860	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880
Mittelwert	15,591	23,793	3,169	3,339	6,477	8,229	3,701	5,767	2,080	2,290	,000	8,40	8,40	8,40	8,40	8,40	8,40	8,40	8,40	8,40
N	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000
Standardabw.	3,846	10,163	4,129	2,952	3,465	5,965	2,186	2,729	1,123	2,911	1,737	1,633	1,633	1,633	1,633	1,633	1,633	1,633	1,633	1,633
Minimum	10,200	14,290	,000	,000	3,230	1,590	,000	1,590	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Maximum	20,370	41,430	10,200	9,300	12,500	16,280	6,250	8,330	4,880	6,820	,000	4,290	4,290	4,290	4,290	4,290	4,290	4,290	4,290	4,290
Mittelwert	10,743	8,108	6,287	5,988	3,205	2,110	3,187	2,155	1,988	1,080	6,72	1,150	1,150	1,150	1,150	1,150	1,150	1,150	1,150	1,150
N	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000
Standardabw.	5,951	7,377	4,210	4,756	3,374	2,894	1,394	3,060	2,162	1,442	1,787	1,783	1,783	1,783	1,783	1,783	1,783	1,783	1,783	1,783
Minimum	2,860	,000	1,610	,000	,000	,000	1,280	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Maximum	19,320	20,240	14,100	12,960	9,090	7,140	5,130	7,690	4,350	3,700	1,610	3,570	3,570	3,570	3,570	3,570	3,570	3,570	3,570	3,570
Mittelwert	5,802	10,956	3,404	1,794	2,796	2,836	1,024	3,370	1,102	2,082	,000	6,26	6,26	6,26	6,26	6,26	6,26	6,26	6,26	6,26
N	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
Standardabw.	2,227	4,824	2,249	2,315	1,343	2,912	1,555	2,521	1,243	998	1,462	1,400	1,400	1,400	1,400	1,400	1,400	1,400	1,400	1,400
Minimum	2,860	4,690	,000	,000	1,430	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Maximum	8,770	17,240	5,560	5,660	4,650	6,900	3,510	6,250	2,330	3,510	,000	3,130	3,130	3,130	3,130	3,130	3,130	3,130	3,130	3,130
Mittelwert	,000	1,202	3,708	4,414	,000	1,202	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
Standardabw.	,000	1,654	3,218	3,557	,000	1,654	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Minimum	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Maximum	,000	3,230	8,820	9,680	,000	3,230	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Mittelwert	7,696	14,135	4,905	3,811	3,132	4,332	2,003	3,702	1,882	1,117	1,769	2,22	1,064	1,064	1,064	1,064	1,064	1,064	1,064	1,064
N	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000	31,000
Standardabw.	6,709	11,242	5,933	4,443	3,287	4,810	2,179	4,609	1,425	2,140	637	1,685	1,685	1,685	1,685	1,685	1,685	1,685	1,685	1,685
Minimum	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Maximum	20,370	41,430	31,430	19,510	12,500	16,280	6,450	23,080	5,130	6,820	2,860	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880	4,880

