

Anke Sodogé, Maja Kern, Eva Greminger

«Einleitung – Hauptteil – Schluss»

Wie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und mit Lernschwierigkeiten in der Sprache eine Geschichte schreiben

Zusammenfassung

Über die Qualität von Texten von Schülerinnen und Schülern mit Defiziten in der Sprachkompetenz liegen bisher nur wenige Forschungsergebnisse vor. Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) sind wir der Frage nachgegangen, ob und wie sich sprachliche Lernschwierigkeiten und Deutsch als Zweitsprache auf die Textproduktionen dieser Schülergruppen auswirken. Hierzu werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und bewertet.

Résumé

Actuellement, il n'existe que peu de résultats de recherche concernant la qualité de textes écrits par des élèves présentant des déficits dans le domaine des compétences linguistiques. Dans le cadre d'un projet de recherche mené à la Haute école pédagogique spécialisée à Zurich (HfH), nous avons tenté de savoir comment et dans quelle mesure des difficultés d'apprentissage langagières et l'allemand comme seconde langue affectaient la rédaction de textes du groupe d'élèves évalué. Cet article présente et analyse des résultats choisis de cette étude.

Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Qualität von Textproduktionen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder mit Lernschwierigkeiten im Bereich Sprache bzw. Spracherwerbsstörungen ist dünn. Schröder-Lenzen und Henn (2009, S. 91) bezeichnen den Wissensstand über die Textproduktionen speziell von Jugendlichen mit DaZ sogar als «tabula rasa». Die wenigen vorliegenden Forschungsarbeiten zum Thema stellen aber deutliche Defizite in der Schreibkompetenz der Jugendlichen fest. Die Schwierigkeiten lassen sich anhand folgender Merkmale beschreiben: kurze Texte, geringer Informationsgehalt, fehlende Perspektivenübernahme, Mangel im formalen Aufbau, mangelnder Gebrauch sprachlicher Stilmittel (Wortwahl), fehlerhafter Satzbau (Griesshaber, 2008; Grosse, 2010; Knapp, 1997; Kolonko, 2010;

Neumann, 2010; Portmann-Pselikas, 2003; Romonath & Uhlig-Waldermann, 2006). Diese Minderleistungen beim Textschreiben bleiben für die betroffenen Jugendlichen nicht ohne Folgen, denn neben der kompetenten Textrezeption ist auch die Textproduktion in der modernen Gesellschaft ein wichtiger Schlüssel zur gesellschaftlichen Partizipation. In der Schule ist es sogar so, dass die schriftlichen Produkte der Schülerinnen und Schüler vielfach die Grundlage für die Benotung darstellen. Schreiben ist ein Mittel der Kommunikation, es unterstützt kognitive Prozesse und eröffnet zudem Wege zu persönlichen Ausdrucksformen.

In einem von der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich finanzierten Forschungsprojekt haben wir uns mit der Textschreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit Lern-

schwierigkeiten in der Sprache auseinander gesetzt. Unter anderem sind wir der folgenden Forschungsfrage nachgegangen:

- Unterscheiden sich die Texte von Schülerinnen und Schülern mit (a) Lernschwierigkeiten Sprache (Spracherwerbsstörungen), mit (b) Deutsch als Zweitsprache und (c) Regelschülerinnen und -schülern hinsichtlich der formalen, inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung?

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse zu den Unterschieden in der inhaltlichen Gestaltung der Texte dargestellt werden. Weitere Ergebnisse des Projekts werden in Kürze im Rahmen einer umfangreicheren Publikation veröffentlicht.

Stichprobe

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts wurden 116 Texte von Schülerinnen (n = 47) und Schülern (n = 69) der Klassenstufen 5 und 6, die 19 Schulklassen besuchten und aus vier deutschschweizerischen Kantonen kamen, beurteilt. Das Material erhielten wir von Lehrpersonen, die in ihren Klassen zu einer von uns entwickelten Schreibaufgabe Texte verfassen liessen. Zusätzlich füllten die Lehrpersonen einen Fragebogen zur Sprachkompetenz und Familiensprache der Schülerinnen und Schüler aus. Auf dieser Grundlage teilten wir die Texte in vier Gruppen hinsichtlich Familiensprache und Sprachkompetenz der Schreibenden ein.

Abbildung 1: Untersuchungsgruppen

| | | Familiensprache | |
|---|----------------------|--|--|
| | | Deutsch | Nicht Deutsch (also DaZ) |
| Lernschwierigkeiten im Fach Sprache* | ohne Schwierigkeiten | 1 «Deutsch unauffällig» N = 30 | 3 «DaZ unauffällig» N = 28 |
| | mit Schwierigkeiten | 2 «Deutsch Lernschwierigkeiten Sprache» N = 30 | 4 «DaZ Lernschwierigkeiten Sprache» N = 28 |

* Mit Lernschwierigkeiten Sprache meinen wir in diesem Kontext Spracherwerbsstörungen oder Förderbedarf im Fach Deutsch.

Schreibaufgabe

Als Schreibimpuls diente eine Bildergeschichte. Bildergeschichten stellen eine typische schulische Schreibaufgabe dar und stehen in Bezug zu den Lehrplänen der deutschschweizerischen Kantone (vgl. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 1997; Erziehungsdepartement des Kantons Grau-

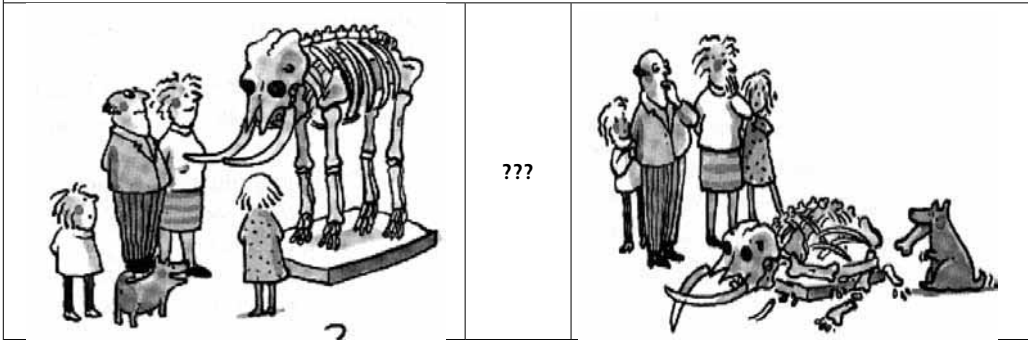
bünden, 1992; Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen, 2001; Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1991). Die Schreibaufgabe wurde so ausgewählt, dass sie an die Interessen und die Erfahrungen der Altersgruppe anknüpft und weder gender- noch kulturspezifisches Wissen voraussetzt.

Abbildung 2: Untersuchungsgruppen

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Unten siehst du das erste und das letzte Bild einer Geschichte: Schau dir die Zeichnungen genau an.

Was ist wohl geschehen? Erfinde eine Geschichte, die zu diesen Bildern passt.



Schreibe so, dass die Geschichte auch jemand verstehen kann, der die Bilder beim Lesen nicht sieht.

Zeit: Du hast 30 Minuten Zeit.

Hilfsmittel: Du darfst das Wörterbuch benutzen

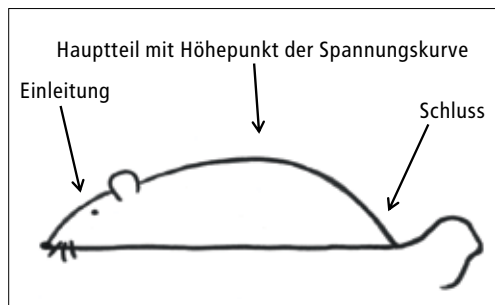
Quelle Bildergeschichte: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-texte-0911.pdf>

Textbeurteilung

Bildergeschichten gehören zur Textsorte Erzählung. Eine Erzählung basiert auf einem narrativen Textmuster. «In einem fiktiven Raum wird ein erzählwürdiges Ereignis reproduziert, was – vermeintlich real – in der Regel in der Vergangenheit stattgefunden hat» (Fix, 2008, S. 94). Ein abgeschlossenes Ereignis, welches um erzählwürdig zu sein, in irgendeiner Weise ungewöhnlich oder überraschend sein muss, stellt das Erzählthema dar. Das Ereignis hat in der Regel zu einer Form der emotionalen Betroffenheit beim Erzählenden geführt, die im Text zum Ausdruck kommt. Die Elemente dieser Textform werden um den «interessanten»

Mittelpunkt angeordnet. Grundsätzlich kommt es nach Fix (2008, S. 94) «auf die spannende Gestaltung der äusseren und inneren Handlung, der Handlungsmotive, der Stimmung der Protagonisten und die Lösung an.» Idealtypisch sollen in einer Erzählung die Teile Einleitung, Hauptteil und Schluss enthalten sein. In der Einleitung werden Ort, Zeit und Personen der Handlung eingeführt, im Hauptteil wird der Handlungsablauf zusammenhängend erzählt, Spannung aufgebaut und wieder aufgelöst wird. Es folgt ein Schluss, der an die Auflösung der Spannung anschliesst. Mit dem Mausschema lässt sich dieser Aufbau veranschaulichen:

Abbildung 3: Erzählschema (nach Fix, 2008, S. 95)



Die Einschätzung der Texte durch die Forscherinnen erfolgt auf der Grundlage eines speziell für diese Schreibaufgabe entwickelten Beurteilungsrasters, in welchem die formalen, inhaltlichen und sprachlichen Elemente der Textkompetenz sowie die Aufgabenbewältigung beurteilt werden. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung stellen die Elemente des Erzählschemas die theoretische Grundlage der Beurteilung dar. Ganz konkret wird bewertet:

- Hat die Erzählung eine Einleitung, in der Aktanten, Ort und Zeit der Handlung eingeführt werden?
- Wird im Hauptteil der Handlungsablauf nachvollziehbar beschrieben?

- Enthält der Hauptteil einen Höhepunkt mit Spannungskurve bzw. Spannungsauflösung?
- Gibt es einen an die Spannungsauflösung anschließenden Schluss?

Die Beurteilungsmerkmale werden in einem Raster präzise beschrieben.

Zusätzlich zu den Merkmalen der Textkompetenz wird die Aufgabenbewältigung beurteilt. Mit Aufgabenbewältigung bezeichnen Reich et al. (2009, S. 211) «ein globales Mass für die schriftliche Lösung der gestellten Aufgabe». Der gewählte Schreibauftrag verlangt die Konzeption einer zur Bildvorlage passenden Erzählung. Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die bildlich dargestellten Ereignisse und Aktanten einführen und in eine Handlungs- bzw. Episodenfolge einbetten. Die aus zwei Bildern bestehende Bildvorlage erfordert, die Lücke zwischen den beiden Bildern mit Handlungen und Ereignissen zu schliessen.

Beispiele aus dem Beurteilungsraster zu den Bereichen inhaltliche Textkompetenz und Aufgabenbewältigung bei der Einleitung.

Abbildung 4: Einleitung: Aufgabenbewältigung

| Wertebereich | Beschreibung |
|----------------------------|---|
| 2 = trifft zu | Die Aktanten der Bildvorlage werden vollständig eingeführt, d. h. Familie mit Hund. Es wird eine Verbindung zur bevorstehenden Handlung (Museumsbesuch) hergestellt. |
| 1 = trifft teilweise zu | Es wird nur ein Teil der Aktanten der Bildvorlage eingeführt. Die Verbindung zwischen der Einleitung und dem Ereignis auf Bild 1 ist nicht explizit, sondern muss von der Leserin / vom Leser hergestellt werden. |
| 0 = trifft nicht zu | Es werden Aktanten eingeführt, die nicht auf der Bildvorlage vorkommen. Es wird von Ereignissen erzählt, die nicht mit der Bildvorlage in Zusammenhang stehen oder nicht mit dieser in einen Zusammenhang gebracht werden können. |

Abbildung 5: Einleitung: Inhaltliche Gestaltung

| Wertebereich | Beschreibung |
|----------------------------|---|
| 2 = trifft zu | Alle Aktanten, bzw. die Mehrzahl der Aktanten werden eingeführt. Ort und/oder Zeit der Handlung werden eingeführt. |
| 1 = trifft teilweise zu | Ein Teil der Aktanten oder Ort oder Zeit der Handlung wird benannt. Die Verbindung zwischen der folgenden Geschichte und der Einleitung ist nicht explizit, sondern muss von der Leserin/ vom Leser geleistet werden. |
| 0 = trifft nicht zu | Aktanten, Ort und Zeit werden nicht benannt. Es wird ohne Einführung der Aktanten von Ereignissen erzählt. |

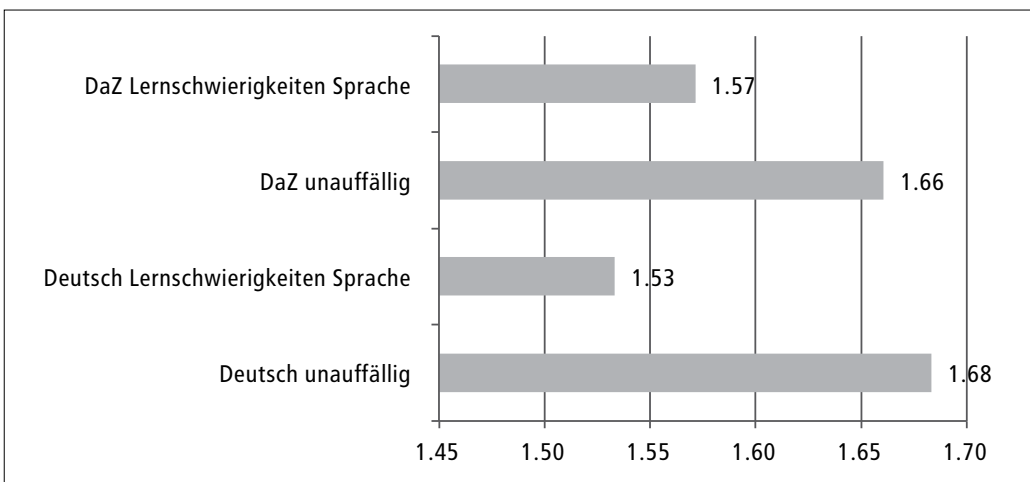
Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse über alle Gruppen rein deskriptiv, so kann festgehalten werden, dass alle Jugendlichen der Stichprobe (N = 116) bei der Gestaltung der Erzählung die klassische Einteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss kennen und insgesamt berücksichtigen. Nur 6 Schülerinnen und Schüler schreiben eine Einleitung, die nicht den Beurteilungskriterien entspricht.

Alle verfassen einen Text mit einem zumindest teilweise nachvollziehbaren Handlungsablauf. Die Texte von 55 Schreibenden erfüllen die Kriterien zur Gestaltung des Höhepunktes und zur Spannungsauflösung umfangreich, in weiteren 34 Texten gelingt das zumindest teilweise. Die Gestaltung des an die Auflösung anschließenden Textabschlusses bewältigen nur 29 Schülerinnen und Schüler gut, 21 teilweise, aber 66 gar nicht.

Gruppenvergleiche

Einleitung

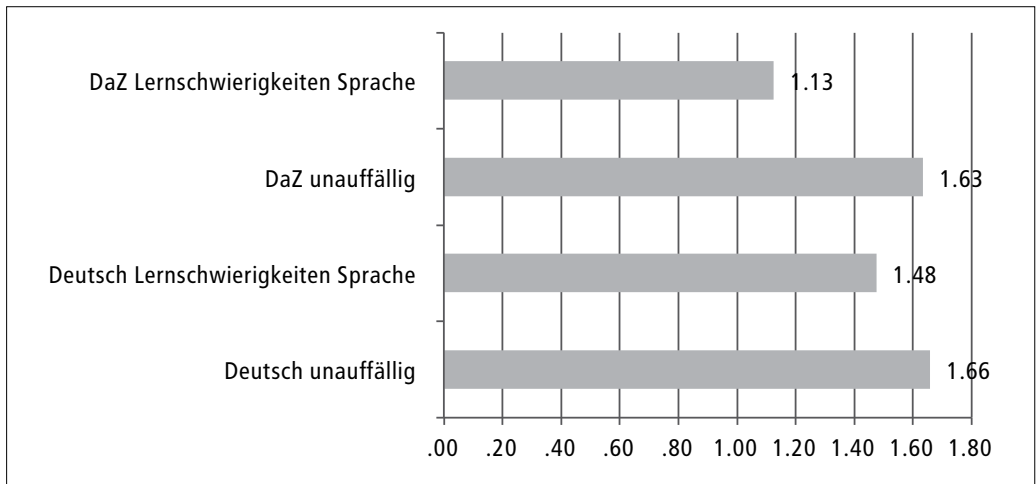
Abbildung 6: Mittelwerte auf der Skala Einleitung (Skala von 0 bis 2)

Die Mittelwerte der vier Gruppen (siehe Abb. 1) bezogen auf die Gestaltung der Einleitung (Inhalt und Aufgabenbewältigung) wurden verglichen und auf statistische Signifikanz überprüft. Die Gruppen mit Lernschwierigkei-

ten in der Sprache erreichen einen tieferen Wert, als die beiden Gruppen ohne Lernschwierigkeiten. Die Unterschiede sind aber statistisch nicht signifikant, man kann lediglich von einer erkennbaren Tendenz sprechen.

Hauptteil

Abbildung 7: Mittelwerte auf der Skala Hauptteil (Skala von 0 bis 2)



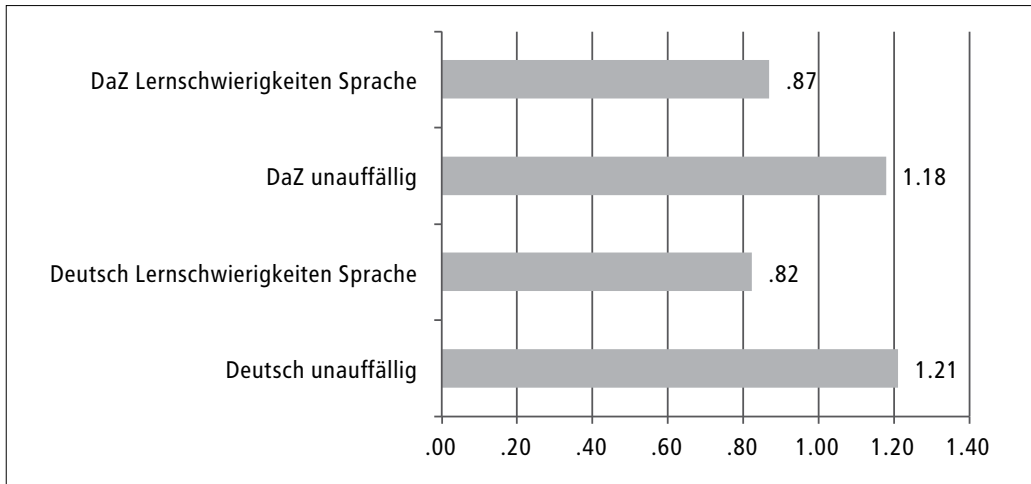
Die statistische Überprüfung (Varianzanalyse) ergibt signifikante Unterschiede zwischen den vier Gruppen:

- Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache sind besser als diejenigen mit DaZ.
- Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Sprache sind schlechter als diejenigen ohne Lernschwierigkeiten Sprache.
- Die Gruppe DaZ mit Lernschwierigkeiten Sprache unterscheidet sich signifikant von den anderen drei Gruppen. Sie erreicht bedeutend schlechtere Werte als alle anderen Gruppen.

Schluss

Aufgrund der statistischen Analysen (Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse) wur-

de, anders als in der Textlinguistik angenommen (siehe Erzählschema), die Auflösung der Spannung nicht dem Hauptteil, sondern dem Schluss zugeordnet. Offensichtlich können Schreibende, denen es gelingt, die Spannung der Geschichte aufzulösen, häufiger auch einen an diesen Spannungsabbau anschließenden Schluss gestalten. Zusammenhänge zwischen der erfolgreichen Formulierung eines nachvollziehbaren Handlungsablaufs und der Entwicklung eines Höhepunktes sowie der Spannungsauflösung zeigen sich demgegenüber nicht. Bei einer folgenden vertiefenden Textanalyse wäre es interessant, der Frage nachzugehen, an welchen sprachlichen Mitteln, z. B. Wortschatz, Satzbau oder Textkonnexion, sich diese Unterschiede festmachen lassen.

Abbildung 8 : Mittelwerte auf der Skala Schluss (Skala von 0 bis 2)

Insgesamt fallen die Mittelwerte hier tiefer als bei den anderen Skalen aus, weil mehr Schreibende Schwierigkeiten bei der Gestaltung der Auflösung der Spannung oder des Schlusses haben. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Sprache verfasst einen signifikant schlechteren Schluss als die Gruppe ohne Lernschwierigkeiten. Dieses gilt unabhängig davon, ob zu Hause Deutsch gesprochen wird oder nicht.

Schlussfolgerungen

- Lernschwierigkeiten in der Sprache und Deutsch als Zweitsprache sind potenzielle Risikofaktoren für Probleme beim Textschreiben.
- Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Risikogruppen lässt aber keine genaue Vorhersage über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bereichen der Textschreibkompetenz zu.
- Zur Konzeption passender Fördermassnahmen bedarf es einer differenzierten Förderdiagnostik.

Der Vergleich der vier Untersuchungsgruppen zeigt, dass primär der Faktor «Sprachkompetenz» ausschlaggebend ist, wie Texte inhaltlich gestaltet werden: Schülerinnen und Schüler, welche im Fach Sprache Lernschwierigkeiten haben, gelingt die Gestaltung der Einleitung (tendenziell) sowie des Schlusses (signifikant) schlechter als den Jugendlichen, welche keine solche Lernschwierigkeiten haben. Dies trifft sowohl für Jugendliche mit deutscher als auch für solche nicht-deutscher Muttersprache zu. Der Faktor Familiensprache hat in diesem Bereich also keinen statistisch nachweisbaren Effekt auf die Leistung. Bei der inhaltlichen Gestaltung des Hauptteils zeigt sich ein anderes Bild: Hier wirken sich sowohl die geringe Sprachkompetenz als auch die nicht-deutsche Familiensprache auf die Leistung aus. Wer diese beiden Risikofaktoren mitbringt, dem gelingt die Gestaltung des Hauptteils von allen vier Gruppen am schlechtesten. Diese Schülerinnen und Schüler brauchen in der Schule besondere Unterstützung beim Textschreiben.

Die vier Gruppen unterscheiden sich nicht in allen Bereichen so deutlich voneinander, wie wir vermutet haben. Die Kenntnis der Hintergrundvariablen (wie etwa Sprachzugehörigkeit oder allgemeine Schwierigkeiten im Fach Sprache) alleine reicht also demnach nicht aus, um eine adäquate Förderung zu planen. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass eine individuelle Förderdiagnostik unumgänglich und dringend notwendig ist.

Prof. Dr. Anke Sodoge
Hochschule für Heilpädagogik
Zürich
anke.sodoge@hfh.ch



Lic. phil. Eva Greminger
Hochschule für Heilpädagogik
Zürich
eva.greminger@hfh.ch



Lic. phil. Maja Kern
Hochschule für Heilpädagogik,
Zürich
maja.kern@hfh.ch



Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstr. 239
Postfach 5850
8050 Zürich

Literatur

- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (Hrsg.). (1997). *Bildungs- und Lehrplan Volksschule Kanton St. Gallen*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Erziehungsdepartement des Kantons Graubünden (Hrsg.). (1992). *Lehrplan für die Primarschule des Kantons Graubünden*. Chur: Lehrmittelverlag des Kantons Graubünden.
- Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (Hrsg.). (2001). *Lehrplan Kanton Schaffhausen: Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I*. Schaffhausen: Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1991). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Fix, M. (2008). *Texte Schreiben* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Griesshaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 228–238). Hohengehren: Schneider.
- Grosse, J. (2010). Textuelle und grammatische Probleme beim Schreiben einer Bildergeschichte. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kompetenzen bei Schreibenden mit und ohne Migrationshintergrund aus zwei Berliner Haupt- und Realschulklassen. In A. Neumann & M. Domenech (Hrsg.), *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch* (S. 69–100). Hamburg: Dr. Kovac.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kolonko, B. (2010). Spracherwerbsstörungen und literale Kompetenz bei Jugendlichen. *SAL-Bulletin* 137, 10–17.
- Neumann, A. (2010). Subgruppenanalyse der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI Studie. In A. Neumann & M. Domenech (Hrsg.), *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch* (S. 9–38). Hamburg: Dr. Kovac.