

Textproduktion auf der Primarschulstufe

Eine vergleichende Analyse schriftlicher
Erzählfähigkeiten bei Schülerinnen und
Schülern mit Deutsch als Erst- und
Zweitsprache

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der
Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)

Greber Larissa, Reichenbach i.K., 2018

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Thomas Studer (1. Gutachter),
Frau Prof. Dr. Karin Aguado (2. Gutachterin) und
Frau Prof. Dr. Andrea Ender (3. Gutachterin)

Freiburg, den 21. September 2018.
Prof. Dr. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin

Abstract

In Kanton Freiburg werden Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von Anfang an in die Regelklasse integriert. Die Berücksichtigung der sprachlich heterogenen Voraussetzungen der Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache stellt Lehrpersonen im täglichen Unterricht vor eine grosse Herausforderung. Sie müssen die Brücke schlagen zwischen Kompetenzerwartungen, die auf Spracherwerbsständen von Lernenden mit Deutsch als Erstsprache (DaM) beruhen und der Förderung der Lernenden aufgrund ihrer unterschiedlichen Spracherwerbssituationen. Die Kenntnis von Parallelen und Differenzen bei der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten zwischen Lernenden mit DaM und Lernenden mit DaZ hat vor diesem Hintergrund besondere Relevanz.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, inwiefern sich schriftliche Erzählfähigkeiten zwischen Lernenden mit DaM und Lernenden mit DaZ im Laufe der Primarschulzeit in unterschiedlicher Weise entwickeln.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden 501 narrative Texte von Schülerinnen und Schülern (SuS) der 2., 3. und 4. Primarschulklasse (N=84) mit textlinguistischen Verfahren analysiert, quantitativ ausgewertet und punktuell durch qualitative Analysen ergänzt. Die Datenanalyse verfolgt das Ziel, die schriftlichen Erzählfähigkeiten auf lexikalischer, syntaktischer und globalstruktureller Textebene differenziert zu beschreiben. Dabei werden die schriftlichen Texte in kontrastiver Weise in Bezug auf die Faktoren Alter (Klassenstufe) und Erstsprache (DaM, DaZ) ausgewertet.

Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass sich schriftliche Ausdrucksfähigkeiten bei Lernenden mit DaM und Lernenden mit DaZ in den ersten Primarschuljahren in weitgehend analoger Weise weiterentwickeln. Der spätere Beginn des Deutscherwerbs der DaZ-Kinder scheint sich vordergründig auf die Differenziertheit der lexikalischen Mittel und auf die sprachformale Korrektheit in den Texten auszuwirken. Die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeiten auf syntaktischer und globalstruktureller Ebene scheint jedoch nicht massgeblich durch die Spracherwerbssituation der Lernenden, sondern durch das Schulalter bestimmt zu werden. Aufgrund der differenzierten Textanalyse lassen sich Sprachlernbereiche bestimmen, in denen Lernende mit Deutsch als Zweitsprache eine spezifische Sprachförderung erfahren sollten. Die Auswertungen bieten überdies eine Grundlage dafür, Textbeurteilungskriterien in Hinblick auf Normalitätserwartungen bei Lernenden mit unterschiedlichen Erwerbsbedingungen zu reflektieren.

Schlüsselbegriffe: Erzählfähigkeit, Deutsch als Erst- und Zweitsprache, Primarschulstufe, schriftliche Textproduktion, Textkompetenz

Dank

Die Grundlage der vorliegenden Arbeit ist ein eigenständiges Forschungsprojekt. Mein Dank gilt allen, die mich bei der Realisierung dieses Projekts unterstützt haben, insbesondere meinem Doktorvater Prof. Dr. Thomas Studer für sein stetiges Vertrauen und die fachliche Betreuung sowie für seine ermutigenden Worte. Ein grosser Dank geht auch an Prof. Dr. Karin Aguado für die fachliche Beratung, mentale Unterstützung und warmherzige Aufnahme in Kassel während meines Sabbaticals. Bei der Pädagogischen Hochschule Freiburg bedanke ich mich herzlich für die finanzielle Unterstützung. Besonders danken möchte ich Pascale Marro, die sich während ihrer Amtszeit tatkräftig für bessere Rahmenbedingung für Promovierende an der PH Freiburg eingesetzt hat. Auch an Josef Catillaz geht ein ganz grosser Dank. Weiterhin danke ich Peter Lenz für die hervorragende Beratung und die grosse Hilfe, bei den statistischen Auswertungen. Danken möchte ich auch den Lehrpersonen und den Klassen, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben. Meinen Kolleginnen und Kollegen, Freunden und Freundinnen danke ich für ihr geduldiges Zuhören, Mitdenken und die Aufmunterungen. Nicht zuletzt danke ich meiner Mutter Slava Greber und meiner Schwester Helene Greber, die mich bei allen Entscheidungen unterstützen und immer an mich glauben. Mein allergrösster Dank gebührt meinem Ehemann Marc Notz für seinen unermüdlichen Support und seine Liebe.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	4
Dank	5
Einleitung	7
1. Deutsch als Zweitsprache	11
1.1 Grundbegriffe	11
1.1.1 Erstsprache - Muttersprache	11
1.1.2 Zweitsprache.....	12
1.1.3 Fremdsprache	13
1.2 Aspekte des Zweitspracherwerbs.....	14
1.2.1 Kontrastivhypothese – die Rolle des Transfers.....	14
1.2.2 Identitätshypothese – Gesetzmässigkeiten im Erwerbsprozess.....	15
1.2.3 Interlanguage-Hypothese: Lernervarietäten.....	17
1.2.4 Interdependenz und Schwellenhypothese: Die Rolle der Erstsprache	18
1.3 Einflussfaktoren im Zweitspracherwerb.....	21
1.4 Zusammenfassung & Folgerungen I	26
2. Spracherwerb im schulischen Kontext.....	27
2.1 Dialekt und Standarddeutsch.....	27
2.2 Mediale und konzeptionelle Realisierungsform von Sprache	29
2.3 Alltagssprachliche Kompetenzen und Textkompetenz	32
2.4 Zusammenfassung & Folgerungen II	37
2.5 Erzählen als Einstieg in die Textkompetenz.....	38
2.5.1 Erzählbegriff.....	38
2.5.2 Erzähltext	40
2.5.3 Entwicklung narrativer Fähigkeiten in Abhängigkeit der Erzählform.....	44
2.5.4 Mündliches vs. schriftliches Erzählen.....	47
2.6 Zusammenfassung & Folgerungen III	49
3. Schreiben als schriftliche Textproduktion	50
3.1 Schreibprozess	50
3.2 Schreibentwicklung.....	53
3.3 Schreibkompetenz	61
3.4 Schreiben in der Zweitsprache	65
3.5 Zusammenfassung & Folgerungen IV	74
4. Lexik.....	76
4.1 Vorschulischer Wortschatzerwerb in der Erstsprache	77
4.2 Frühkindlicher Wortschatz bei mehrsprachigen Kindern.....	79
4.3 Wortschatz im Primarschulalter in der Erstsprache	80
4.4 Wortschatz im Primarschulalter in der Zweitsprache	82

4.5 Zusammenfassung & Folgerungen V	85
4.6 Feste Formulierungen.....	86
4.7 Forschungsüberblick zum Phraseologiegebrauch bei Schüler(innen).....	88
4.8 Zusammenfassung & Folgerungen VI.....	92
5. Syntax und grammatische Textstruktur	93
5.1 Einige Aspekte zum Syntaxerwerb in der L1.....	94
5.2 Einige Aspekte zum Syntaxerwerb in der L2.....	96
5.3 Einige Aspekte der satzübergreifenden Strukturierung.....	100
5.4 Zusammenfassung & Folgerungen VII.....	106
6. Forschungsdesign, Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse.....	108
6.1 Forschungsfrage und Grundhypothese.....	108
6.2 Untersuchungsaufbau und -durchführung.....	108
6.3 Beschreibung der Stichprobe	110
6.4 Erhebungsinstrumente.....	111
6.4.1 Filmnacherzählung.....	111
6.4.2 Fantasieerzählung	112
6.4.3 Erlebniserzählung	113
6.4.4 Elternfragebogen	113
6.4.5 Einschätzung zur Durchführung der Untersuchung	114
6.5 Zur Transliteration und zur Datenaufbereitung.....	117
6.6 Untersuchungsvariablen	119
6.6.1 Textumfang	119
6.6.2 Lexik.....	120
6.6.3 Feste Formulierungen.....	125
6.6.4 Syntax	130
6.6.5 Grammatische Textstruktur	134
6.6.6 Narrative Globalstruktur.....	136
6.6.7 Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen.....	141
6.7 Darstellung der Ergebnisse und statistische Tests	143
7. Hypothesen, Resultate, Diskussion	145
7.1 Textlänge	145
7.1.1 Hypothesen zur Textlänge.....	146
7.1.2 Resultate zur Textlänge.....	146
7.1.3 Diskussion der Ergebnisse zur Textlänge	149
7.2 Lexik.....	150
7.2.1 Hypothesen zur produktiven Lexik	151
7.2.2 Resultate zur produktiven Lexik.....	151
7.2.3 Diskussion der Ergebnisse zur produktiven Lexik.....	164
7.3 Feste Formulierungen.....	168

7.3.1 Hypothesen zu den festen Formulierungen	168
7.3.2 Resultate zu den festen Formulierungen.....	168
7.3.3 Diskussion der Ergebnisse zu den festen Formulierungen.....	178
7.4 Syntaktische Komplexität.....	182
7.4.1 Hypothesen zur syntaktischen Komplexität.....	182
7.4.2 Resultate zur syntaktischen Komplexität.....	183
7.4.3 Diskussion der Ergebnisse zur syntaktischen Komplexität.....	193
7.5 Explizite Kohäsion.....	197
7.5.1 Hypothesen zur expliziten Kohäsion	197
7.5.2 Resultate zur expliziten Kohäsion	198
7.5.3 Diskussion der Ergebnisse zur expliziten Kohäsion.....	215
7.6 Narrative Globalstruktur	220
7.6.1 Hypothesen zur narrativen Globalstruktur	220
7.6.2 Resultate zur narrativen Globalstruktur	220
7.6.3 Diskussion der Ergebnisse zur narrativen Globalstruktur	231
7.7 Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen.....	234
7.8 Fehleranalyse	236
7.9 Korrelationen zwischen den Globalbeurteilungen und verschiedenen Untersuchungsvariablen	242
7.10 Überblick über alle die signifikanten Ergebnisse.....	244
8. Schlussbetrachtung.....	246
8.1 Gesamtresümee	247
8.2 Didaktische Implikationen	250
8.3 Ausblick.....	253
Literaturverzeichnis	255
Abbildungsverzeichnis.....	274
Tabellenverzeichnis	275
Abkürzungsverzeichnis	276
Anhang	277

Einleitung

Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit

Der Spracherwerb im Deutschen setzt bei Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Migrationshintergrund und Schweizer Kindern, die im privaten Umfeld eine andere Sprache als Deutsch sprechen, teilweise erst mit der schulischen Sozialisation ein. Es ist bekannt, dass die alltägliche Kommunikation diesen Lernenden schon nach wenigen Jahren problemlos gelingt. Auch mit der Diglossie-Situation finden sich die SuS in der deutschsprachigen Schweiz sehr bald gut zurecht. Doch die Gewandtheit in der Bewältigung der Alltagskommunikation kann leicht darüber hinwegtäuschen, dass Lernende nicht über die sprachlichen Fähigkeiten verfügen, die für eine erfolgreiche Bewältigung schulischer Kommunikationsaufgaben erforderlich sind (Knapp 1997: 6).

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie ist deutlich geworden, dass viele SuS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gegen Ende der obligatorischen Schulzeit nicht über die sprachlichen Fähigkeiten verfügen, die eine eigenständige Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten ermöglichen würden und als wichtige Grundvoraussetzungen für schulischen bzw. beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe gelten (Artelt et al. 2001: 116). Bei Lernenden aus immigrierten Familien führt die Zweisprachigkeit, die in vielen Fällen mit einer sozioökonomischen Benachteiligung gepaart ist, zu einer erheblichen Benachteiligung im schulischen Kompetenzerwerb (BFS/EDK 2002: Kap. 5f). Die Ergebnisse der Studie haben den Blick für sprachliches Lernen im schulischen Kontext allgemein geschärft. 2003 formuliert die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen Massnahmenkatalog, der zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten aller SuS beitragen und insbesondere der Benachteiligung von Lernenden mit ungünstigen Voraussetzungen entgegenwirken soll. Als zentrales Bildungsziel gilt die Verbesserung der standardsprachlichen Kompetenzen durch einen früh einsetzenden, didaktisch-methodisch differenzierten Unterricht, der die heterogenen Bedürfnisse der SuS berücksichtigt (EDK 2003: 6).

Im Kanton Freiburg werden Lernende mit Deutsch als Zweitsprache von Anfang an in die Regelklasse integriert. SuS, die noch über keine oder wenig Deutschkenntnisse verfügen, erhalten im sogenannten „DaZ-Unterricht“ zeitlich begrenzt zusätzliche Unterstützungsmassnahmen beim Aufbau deutscher Sprachfähigkeiten. Die Sprachförderung der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache liegt jedoch in der Hauptverantwortung der Regelklassenlehrperson.

Die Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden stellt Lehrpersonen im Regelunterricht vor grosse Herausforderungen. Sie sind in der schwierigen Situation,

widersprüchliche Erwartungen erfüllen zu müssen. Einerseits erfordert das oben formulierte Bildungsziel einen auf die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden abgestimmten Unterricht und eine Beurteilungspraxis, die sich am individuellen Lernfortschritt der einzelnen SuS orientiert, andererseits bleiben unterschiedliche Erwerbsvoraussetzungen in Kompetenzerwartungen (z. B. in Lehrplänen) weitgehend unberücksichtigt. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass letztlich die Beurteilung sprachlicher Leistungen von SuS (beispielsweise im Zeugnis) primär in Bezug auf monolinguale Normalitätserwartungen erfolgt.

Vor diesem Hintergrund scheint es mir besonders bedeutsam, die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Lernenden mit Deutsch als Erst- und Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache vergleichend zu beschreiben. Die Einsicht in Parallelen und Differenzen beim Aufbau und der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache könnte mitunter für die differenzierte Förderung der beiden Sprachgruppen fruchtbar gemacht werden. Darüber hinaus kann die Beschreibung von sprachlichen Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen der Textproduktion als Grundlage dienen, Textqualitätskriterien zu reflektieren und sie in Bezug auf die Fähigkeiten der Lernenden zu beurteilen.

Es ist derzeit noch wenig bekannt darüber, wie SuS mit Deutsch als Zweitsprache, die von Anfang an die Schule auf Deutsch besucht haben, schriftsprachliche Fähigkeiten in der Primarschulzeit aufbauen und weiterentwickeln und auf welche sprachlichen Ebenen sich der spätere Erwerbsbeginn in besonderer Weise auswirkt. Neuere Befunde deuten darauf hin, dass eine bedeutende Zahl von SuS mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten und zu Beginn der Primarschule relevante Lücken im Deutscherwerb aufweisen (Moser et al. 2005: 68ff, Peltzer-Karpf 2006: 59ff, Grießhaber 2008: 37, Bayer 2011: 151-172) und die Differenzen zu deutschsprachigen Peers auch im weiteren Erwerbsverlauf insbesondere auf morpho-syntaktischer und lexikalischer Ebene bestehen bleiben (Ahrenholz 2007b, Willenberg 2008). Bezüglich schriftlicher Textproduktionsfähigkeiten liegen uneinheitliche Befunde vor: Während in einigen Untersuchungen die schriftlichen Kompetenzen von Zweitsprachlernenden deutlich unter dem Niveau von gleichaltrigen Erstsprachlernenden liegen (Peltzer-Karpf 2006: 113-148, Neumann 2014: 177f, Dittmann-Domenichini et al. 2011), kommen andere Autoren zum Ergebnis, dass sich zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache keine relevanten Leistungsunterschiede in der schriftlichen Textproduktion feststellen lassen (z. B. Petersen 2014: 347ff, Haberzettl 2014: 59ff).

Mit der vorliegenden empirischen Untersuchung sollen die oben beschriebenen Ergebnisse durch weitere Befunde zur Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeiten im Primarschulalter ergänzt werden. Die vergleichende Analyse schriftlicher

Textproduktionen von SuS mit Deutsch als Erst- und SuS mit Deutsch als Zweitsprache soll zum Verständnis von schriftsprachlichen Erwerbsprozessen in Abhängigkeit der Spracherwerbssituation beitragen.

Die Datenerhebung erfolgte im Schuljahr 2012/13 in sechs verschiedenen Schulklassen des Kantons Freiburg. SuS der 2., 3. und 4. Primarschulklasse haben jeweils zu Beginn und in der Mitte des Schuljahres drei verschiedene Erzähltexte verfasst. Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage „Wie entwickeln sich schriftliche Erzählfähigkeiten auf der Primarschulstufe bei SuS mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache?“ wurden die schriftlichen Textproduktionen von 84 Lernenden auf lexikalischer, syntaktischer und globaler Textebene quantitativ ausgewertet und punktuell durch qualitative Analysen ergänzt. Die auf unterschiedliche Sprachebenen fokussierende Analyse erlaubt es, sowohl die Entwicklung allmeinsprachlicher als auch diskursgebundener Fähigkeiten darzustellen. Neben der Beschreibung etwaiger Differenzen zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache soll die Datenanalyse auch Aufschluss darüber geben, wie sich schriftsprachliche Fähigkeiten bei Lernenden im Alter zwischen ca. acht und zehn Jahren herausbilden und welche Entwicklungstendenzen innerhalb eines Schuljahres beobachtbar sind.

Gliederung der Arbeit

Im theoretischen Teil (bezieht sich primär auf Forschungsliteratur, die vor 2014 veröffentlicht wurde) werden die Grundlagen für die zentrale Forschungsfrage und den damit verbundenen Hypothesen erarbeitet. Die grundlegenden Spracherwerbsprozesse, die mit dem Themenkomplex „schriftliches Erzählen in der Erst- und Zweitsprache“ verbunden sind, werden in fünf aufeinanderfolgenden Kapiteln diskutiert. Jedes Kapitel wird Zwecks einer besseren Übersichtlichkeit mit einer «Zusammenfassung & Folgerung» abgeschlossen, in der die zentralen Aspekte der theoretischen Diskussion zusammengefasst und weiterführende Gedanken formuliert werden.

Im ersten Kapitel werden nach der Definition der zentralen Begriffe Aspekte des Zweitspracherwerbs anhand einer Auswahl von Erwerbshypothesen und der Beschreibung intraindividuelle Einflussfaktoren beleuchtet.

Im darauffolgenden Kapitel wird die Schule als besonderer Sprachraum beschrieben und dargelegt, wie SuS im Verlaufe der Schulzeit ihre vorschulisch erworbenen sprachlichen Fähigkeiten erweitern und umstrukturieren müssen. Dem Erzählen wird dabei ein besonderer Stellenwert bei der Herausbildung von schulischen Sprachfähigkeiten eingeräumt. Mit dem Erzählen wird der Übergang von einer alltäglichen, dialogisch orientierten Kommunikationspraxis hin zu dekontextualisierten Sprachhandlungen vollzogen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der schriftlichen Textproduktion. Auf der Grundlage unterschiedlicher Schreibmodelle wird aufgezeigt, dass die Produktion eines schriftlichen Textes die gleichzeitige Mobilisierung unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten erfordert und SuS im Verlaufe der Primarschule lernen, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und Texte in Hinblick auf potenzielle Leser zu gestalten. Anhand des Schreibprozesses wird darüber hinaus dargestellt, dass die Spracherwerbssituation die Textproduktion auf unterschiedlichen Ebenen beeinflussen kann. Forschungsergebnisse zum Schreiben in der Zweitsprache ergänzen diese theoretischen Annahmen.

Daran anknüpfend fokussieren die Kapitel 4 und 5 die sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne, die die Textproduktion auf der Formulierungsebene massgeblich bestimmen. Zunächst wird die lexikalische Entwicklung bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern diskutiert. Dabei wird neben dem Erwerb von Einzelexemen ein besonderes Augenmerk auf feste Formulierungen gelegt (Kapitel 4). Im Anschluss daran wird die Entwicklung syntaktischer Fähigkeiten unter besondere Berücksichtigung der Zweitspracherwerbssituation dargelegt. Kapitel 5 schliesst mit den linguistischen Grundlagen für die Beschreibung von Textkohäsion.

Im empirischen Teil werden die Daten im Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen ausgewertet. Im Kapitel 6 werden zunächst der Untersuchungsaufbau, die Stichprobe und die Erhebungsinstrumente detailliert beschrieben. Im Anschluss daran werden die Kategorien für die Datenanalyse erläutert. Die Textanalyse fokussiert auf die sprachlichen Fähigkeiten auf lexikalischer und syntaktischer Ebene sowie auch Kohäsionsmittel und narrative Globalstrukturen untersucht werden.

Die Ergebnisse der Auswertung werden in oben beschriebener Reihenfolge in zehn Unterkapiteln (Kap. 7.1 - 7.10) präsentiert. Zu den einzelnen Untersuchungsvariablen werden zunächst die mit dem Analysefokus verbundenen Hypothesen formuliert. Im Anschluss daran folgt die Ergebnisdarstellung. In kontrastiver Weise werden die Auswertungen jeweils in Bezug auf die Faktoren Alter (Klassenstufenvergleich), L1 (DaM, DaZ) sowie Zeit (Vergleich von zwei Messzeitpunkten) ausgewertet. Am Ende der Unterkapitel werden jeweils die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, in Bezug auf die eingangs formulierten Hypothesen und im Zusammenhang mit bisherigen Befunden diskutiert. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf die Beantwortung der Grundhypothesen sowie für die Darstellung daraus resultierender didaktischer Konsequenzen zusammengeführt. Abschliessend werden Forschungsdesiderata formuliert.

1. Deutsch als Zweitsprache

In der Einleitung wurde erwähnt, dass viele Kinder, die in der Deutschschweiz zur Schule gehen, im familiären Umfeld eine andere Erstsprache sprechen als Deutsch. Im Schuljahr 2012/13 wurden rund 20% der SuS in den Primarschulklassen Deutschfreiburgs nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet (vgl. Staat Freiburg 2013). Für sie ist Deutsch Zweitsprache.

In diesem Kapitel steht deshalb die besondere Spracherwerbssituation im Fokus, wenn Deutsch als zweite Sprache erworben wird. Anhand von unterschiedlichen Erwerbsmodellen wird dargelegt, welche Gesetzmässigkeiten beim Zweitspracherwerb angenommen werden. Darüber hinaus werden einige Faktoren beleuchtet, die die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache beeinflussen können.

1.1 Grundbegriffe

Für die Unterscheidung von Sprachen in Bezug auf die Kontexte, in denen sie erworben werden, existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe und Definitionen. So ist alltagssprachlich beispielsweise die Bezeichnung „Muttersprache“ nach wie vor eine gängige Beschreibung für die Sprache, die in familiären Interaktionen Verwendung findet. In der Fachliteratur wird im Vergleich dazu eher von Erstsprache oder L1 gesprochen. Nachfolgend sollen die zentralen Begriffe Erst-, Zweit- und Fremdsprache für die Zwecke der vorliegenden Arbeit eingegrenzt werden.

1.1.1 Erstsprache - Muttersprache

Als Muttersprache wird gemeinhin die Sprache bezeichnet, die Kinder im familiären Umfeld erwerben. Sie ist in der Regel die erste Sprache, die ein Kind lernt und die Sprache, die mit grösster Sprachsicherheit/Kompetenz verbunden wird. Der Begriff Muttersprache verweist auf eine emotionale Dimension (Ahrenholz 2010a: 4). Er gilt heute als problematisch, da die Sprache der Mutter nicht die dominanteste Sprache in der familiären Kommunikation darstellen muss. Je nach Situation können in Familien verschiedene Erstsprachen gesprochen werden, wenn etwa ein Kind mit dem Vater, der Mutter oder den Geschwistern unterschiedliche Sprachen spricht (Ahrenholz 2010a: 3). Darüber hinaus muss die Muttersprache nicht zwangsläufig die Sprache sein, die am sichersten verwendet wird (Jung & Günther 2016: 56). Mit dem Begriff Erstsprache wird im Vergleich dazu die zeitliche Dimension sowie die Verbindung von kognitiver Entwicklung und Spracherwerb hervorgehoben. Oksaar (2003: 13f) deutet darauf hin, dass die Bezeichnungen Muttersprache und Erstsprache gefühlsmässig unterschiedlich

konnotiert seien, andere verwandte Termini wie „Primärsprache“, „Grundsprache“ oder „Herkunftssprache“ in der Literatur unterschiedlich weit gefasst würden und zu keiner klareren Abgrenzung führten.

In vorliegender Arbeit wird der Begriff „Erstsprache“ verwendet. Als SuS mit Deutsch als Erstsprache werden jene Lernende bezeichnet, die Deutsch von Anfang an im familiären Umfeld erworben haben. Im Sinne einer gängigen Praxis wird für diese Sprachgruppe die Abkürzung DaM (Deutsch als Muttersprache) verwendet.

1.1.2 Zweitsprache

Auch der Begriff Zweitsprache oder L2 wird für verschiedene Erwerbssituationen gleichermaßen verwendet. Er wird als Oberbegriff für alle chronologisch nach der Erstsprache erworbenen und erlernten Sprachen gebraucht (Ahrenholz 2010a: 7) sowie für die Bezeichnung einer alltäglich verwendeten Umgebungssprache, die sich von der/den Familiensprache(n) unterscheidet. In letzterem Beispiel wird die Abgrenzung zur Fremdsprache deutlich. Fremdsprachen werden in der Regel in der Umgebung nicht gesprochen oder nur in spezifischen institutionellen Situationen.

Die Zweitsprache wird demzufolge neben der Erstsprache für die tägliche Kommunikation verwendet. Von einem simultanen Zweitspracherwerb wird dann gesprochen, wenn ein Kind die Zweitsprache weitgehend parallel zur Erstsprache erwirbt. Von einem sukzessiven Erwerb ist dann die Rede, wenn der Zweitspracherwerb im Alter von drei bis vier Jahren beginnt (Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 25, Siebert-Ott 2017: 166). Die Zweitsprache wird zumindest zu Beginn in der Regel analog zur Erstsprache natürlich erworben, d. h. dass der Lernprozess nicht systematisch von Erwachsenen gesteuert und den Lernbedürfnissen angepasst wird (Riemer 2008: 26). Es ist davon auszugehen, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund im Kontakt mit anderen Kindern oder Betreuungspersonen oder durchs Fernsehen sich dem Deutschen auf diese Weise annähern. Spätestens mit der Einschulung beginnt für sie aber der gesteuerte Erwerb. Dann wird Deutsch auch zum Lerngegenstand. Der sukzessive Zweitspracherwerb verbindet somit im Regelfall beide Formen, den ungesteuerten und den gesteuerten Erwerb (Jung & Günther 2016: 58). Der sukzessive Zweitspracherwerb bei Kindern ist ein besonderer Erwerbstyp, der sowohl Gemeinsamkeiten mit dem Erstspracherwerb als auch mit dem Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter aufweist (Siebert-Ott 2017: 165). Ein wesentlicher Unterschied zum erwachsenen Zweitspracherwerb liegt darin, dass der Zweitspracherwerb zu einem Zeitpunkt einsetzt, an dem der Erstspracherwerb und der kognitive Reifungsprozess noch nicht abgeschlossen sind (Riemer 2008: 31).

SuS, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben, werden in vorliegender Arbeit als Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezeichnet (vgl. Kap. 6.3).

1.1.3 Fremdsprache

Im Gegensatz zur Zweitsprache werden Fremdsprachen kaum in ungesteuerten Situationen erworben, sondern überwiegend im Unterricht gelernt (Baur 2001: 619).¹ Fremdsprachliche Lernprozesse beruhen im Vergleich zum (ungesteuerten) Zweitspracherwerb nicht „auf den uns von der Natur gegebenen Mechanismen der Sprachverarbeitung und den Prinzipien, die sie steuern“ (Klein 2001: 606), sondern sie werden durch gezielte Instruktionen beeinflusst und zu optimieren versucht. Während die Zweitsprache für die kommunikative Interaktion im Alltag unablässig ist, eignen sich Lernende Fremdsprachen für die Bewältigung „künftiger“ kommunikativer Bedürfnisse ausserhalb des jeweiligen Sprachraumes an. Aus der Perspektive des Fremdsprachenlerner, also einer Person, die eine Sprache ausserhalb des jeweiligen Sprachraums erlernt, bleibt die Erstsprache immer die dominante Sprache. Fremdsprachen werden in der Regel auch zu einem späteren Zeitpunkt gelernt als Zweitsprachen. Dies hat zur Folge, dass Lernende beim Fremdspracherwerb in der Regel auf hohes Erstsprachniveau rekurrieren können, während der Zweitspracherwerb (wie oben beschrieben) auch weitgehend parallel zum Erstspracherwerb erfolgen kann. Die Unterscheidung von Zweit- und Fremdsprache ist nicht immer eindeutig. Im Kanton Freiburg beispielsweise wird Französisch als erste Fremdsprache ab der 3. Klasse gelehrt. Für viele SuS, die in zweisprachigen Kantonsteilen aufwachsen (wie z. B. in der Stadt Freiburg), ist Französisch eine Umgebungssprache. Viele Kinder lernen Französisch deshalb durch die Interaktion im sozialen Umfeld, bevor sie in der Schule damit konfrontiert werden. Im Sinne der oben aufgeführten Unterscheidung ist Französisch für diese Lernenden zumindest auch eine Zweitsprache.

In der vorliegenden Arbeit wird explizit zwischen Fremd- und Zweitsprache unterschieden, wenn die unterschiedlichen Erwerbsbedingungen relevant erscheinen.

1 Zweit- und fremdsprachliche Lernprozesse werden in der Literatur auch durch die Begriffspaare „Erwerben“ und „Lernen“ voneinander abgegrenzt. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass die Zweitsprache ausserhalb des Unterrichts auf natürliche Weise „erworben“ wird. Im Vergleich dazu wird mit dem Begriff „Lernen“ auf den gesteuerten Erwerbskontext verwiesen. Bei dieser Abgrenzung schwingt auch die Vorstellung mit, dass der Erwerb mit implizitem Wissen und das Lernen mit explizitem Wissen verbunden sind. Eine strikte Abgrenzung aufgrund dieser verschiedenen Begriffspaare eignet sich nicht für die Unterscheidung von Erwerbskontexten. Die Übergänge zwischen natürlichem und durch Instruktion gesteuertem Lernen sowie zwischen implizitem und explizitem Wissen sind fliessend (vgl. Schmölzer-Eibinger 2006: 130ff).

Für die allgemeine Bezeichnung von nicht-erstsprachlichen Erwerbsprozessen wird der Begriff L2 verwendet.

1.2 Aspekte des Zweitspracherwerbs

Die kurze Darstellung verdeutlicht, dass neben der Frage, ob der Zweitspracherwerb zu einem Zeitpunkt einsetzt, zu dem bereits (mindestens eine) andere Sprache erlernt wurde, auch das Alter und die kognitive Entwicklung bei Erwerbsbeginn zentral für die Unterscheidung der verschiedenen Erwerbstypen sind.

Theorien zum Zweitspracherwerb versuchen so denn beispielsweise zu erklären, welche Rolle der Erstsprache beim Erwerb weiterer Sprachen zukommt, welche Parallelen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb bestehen und unter welchen Bedingungen Mehrsprachige in den Einzelsprachen ein vergleichbares Niveau erreichen wie monolinguale Sprecher(innen).

Bislang ist es noch keiner Theorie gelungen, diese Fragen in abschliessender Weise zu beantworten. Nachfolgend werden einige Erwerbshypothesen² dargestellt, die allgemeine Gesetzmässigkeiten bei der Aneignung einer Zweit- oder Fremdsprache beschreiben. Die Hypothesen sind verschiedenen Erwerbsannahmen verpflichtet, bestehen teilweise nebeneinander, sind jedoch nicht gänzlich miteinander vergleichbar (Hufeisen & Riemer 2010: 740).

1.2.1 Kontrastivhypothese – die Rolle des Transfers

Die Kontrastivhypothese ist eine behavioristisch motivierte Spracherwerbsannahme und geht auf Fries und Lado zurück (vgl. Bausch & Kasper 1979: 5). Nach der Hypothese bildet sich die Zweitsprache auf der Grundlage der Erstsprache in Form von Transferprozessen heraus. Kontrastiv wird sie genannt, weil die Sprachproduktion durch strukturelle Differenzen der Ausgangs- und Zielsprache beeinflusst wird. Bei Sprachen mit geringen Strukturunterschieden führt die Übertragung von ausgangssprachlichen Formen in die Zielsprache zu korrekten Äusserungen. In diesem Zusammenhang wird auch von „positivem Transfer“ gesprochen. Ein „negativer Transfer“ liegt dann vor, wenn die Übertragung von der L1 zu zielsprachlichen Fehlern (Interferenzen) führt. Fehlerhafte Äusserungen werden demnach durch die strukturelle Beschaffenheit der Erst- und Zweitsprache erklärt (Kuhberg 2001: 655).

2 Nach Jeuk (2003: 13) müsste der Begriff „Hypothese“ durch „Lehrmeinungen“ oder „Annahmen“ ersetzt werden, da es sich streng genommen aufgrund der mangelnden empirischen Datenbasis und Falsifizierbarkeit um keine Hypothesen handle.

Nach der Kontrastivhypothese in der „starken Variante“ lassen sich Fehler auf der Grundlage des Strukturvergleichs voraussagen. Dies würde bedeuten, dass Lernende mit der gleichen Ausgangssprache identische zielsprachliche Fehler machen müssten. Die Hypothese lässt sich in ihrer „starken Version“ empirisch nicht belegen. Lernende produzieren beim Erlernen einer Zweitsprache zwar Fehler, denen eine gewisse Systematik entnommen werden kann, zielsprachliche Abweichungen können aber nicht ausschliesslich durch den Einfluss der L1 auf die L2 erklärt werden (Kuhberg 2001: 657). Bei der „starken Form“ der Hypothese ist eingewendet worden, dass der Kontrast zwischen Sprachen nicht zwangsläufig zu Interferenzen führen müsse und Lernschwierigkeiten auch durch Kontrastmangel begründet sein können (Oksaar 2003: 99). Sprachliche Schwierigkeiten müssen nicht zwangsläufig in Fehlern münden, sondern können beispielsweise auch in Vermeidungsstrategien Ausdruck finden (Bausch & Kasper 1979: 7). Inwiefern Fehler aus dem Transfer einer Erstsprache entstehen können, ist aufgrund von Lerneräusserungen nicht eindeutig festzustellen (Königs 2010: 756). Des Weiteren wird beispielsweise der Inputhäufigkeit beim Spracherwerb keine Bedeutung beigemessen (Klein 2001: 613).

Interferenzen können nicht nur bei der Übertragung von der L1 zur L2 entstehen, sondern bestimmen auch die Entwicklung von L2-Regeln:

„Der Lerner verarbeitet nicht nur die beiden Sprachsysteme der Erst- und Zweitsprache in ihrem Verhältnis zueinander, sondern auch die Elemente, Regeln und Strukturen innerhalb des Systems der Zweitsprache“ (Kuhberg 2001: 658).

Aufgrund der Kritik wurde die Hypothese abgeschwächt. Es wurde nicht mehr von der Vorhersagbarkeit von Fehlern ausgegangen, Fehlern wurde jedoch ein diagnostischer Wert zugesprochen (Kuhberg 2001: 655). Aus heutiger Sicht gilt die „starke Form“ der Kontrastivhypothese als widerlegt (Bausch & Kasper 1979: 8). Es wird dabei nicht bestritten, dass bereits erlernte Sprachen den Erwerb aller weiteren Sprachen beeinflussen und sprachlicher Transfer eine natürliche Erwerbsstrategie ist (Schlemmer 1993: 149). Aufgrund der Ausgangssprache können aber weder Fehler vorausgesagt werden noch sind zielsprachliche Abweichung in jeglichem Falle durch die Erstsprache erklärbar (Kuhberg 2001: 661).

1.2.2 Identitätshypothese – Gesetzmässigkeiten im Erwerbsprozess

Nach nativistischem Verständnis gehen die Vertreter der Identitätshypothese von angeborenen Sprachfähigkeiten aus, die jeglichen Spracherwerb steuern. Der L2-

Erwerb verläuft deshalb äquivalent zum L1-Erwerb. Im Vergleich zur Kontrastiv-Hypothese wird der Zweitspracherwerb dementsprechend nicht als Transformation von Gewohnheiten, sondern als aktiver kreativer Prozess verstanden. Eine wichtige Grundlage für die Hypothese bilden Beobachtungen aus dem Erstspracherwerb, aus dem deutlich wird, dass der kindliche Spracherwerb nicht als strikter Input-Output-Prozess zu verstehen ist. Kinder erwerben ihre Erstsprache innert kürzester Zeit bei normaler Intelligenz weitgehend unabhängig von sozialen Inputfaktoren, dabei kann eine bestimmte Systematik beobachtet werden. Die Sprachperformanz ist demzufolge nicht direkt auf den Input zurückzuführen (Riemer 2001b: 664).

Der Zweitspracherwerb wird analog dazu als Sprachaneignung verstanden, in der sprachspezifische Inhalte gesetzt und durch abstrakte Prinzipien in Form einer Universalgrammatik geleitet werden. In der sogenannten „starken Version“ entspricht der L2- dem L1-Erwerb. Der Erstsprache wird dabei kein Einfluss beigemessen (Oksaar 2003: 105). Der L2-Erwerb wird als ein konstruktiver Prozess verstanden, in dem Lernende das Regelsystem der Zielsprache mittels Hypothesenbildung und -überprüfung allmählich herausbilden:

„Creative Construction“ in language acquisition refers to the process by which learners gradually reconstruct rules for speech they hear, guided by innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved“ (Dulay & Burts 1977: 97, zitiert nach Bausch & Kasper 1989: 10).

Dabei extrahieren Lernende jene Regeln aus dem Input, die sie ihrem Erwerbsstand entsprechend verarbeiten können (Bausch & Kasper 1979: 9). In Fehlern manifestieren sich die individuellen Hypothesen der Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Zielsprache. Sie entspringen demnach nicht aus dem Transfer von der L1, sondern werden als Ausdruck einer Erwerbsetappe verstanden.

Als Evidenz für die Hypothese galten Untersuchungen von Dulay & Burt (1973, 1974) zur Aneignung englischer Morpheme. Die Autoren stellten fest, dass Lernende unterschiedlicher Ausgangssprachen weitgehend parallele Entwicklungsverläufe wie englischsprachige Lernende zeigten (vgl. Kuhberg 2001: 657). Die Ergebnisse wurden als Bestätigung universeller Erwerbsmechanismen interpretiert, grundsprachliche Transferprozesse konnten aber nicht gänzlich ausgeschlossen werden (Bausch & Kasper 1979: 11, Oksaar 2003: 105).

Wode (1978) (vgl. Bausch & Kasper 1979: 11) formuliert in der Folge die „schwache Version“ der Identitätshypothese, indem er weiterhin von ähnlichen Erwerbsprozessen in der L1 und der L2 ausgeht, den L2-Erwerb jedoch auch als Prozess kreativer Verarbeitung expliziter und impliziter Wissensbestände versteht (Riemer 2001b: 665). Klein (1984: 36f) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass unklar sei, welche „gemeinsamen Züge“ zwischen dem Erwerb einer Erst- und Zweitsprache angenommen würden. Entscheidend sei nicht, wozu Zweitsprachlernende grundsätzlich fähig, sondern welche Kompetenzen in der Regel beobachtbar seien. Darüber hinaus lasse sich aufgrund der Variation im Zweitspracherwerb die Hypothese von parallelen Entwicklungsverläufen nicht aufrechterhalten.

1.2.3 Interlanguage-Hypothese: Lernervarietäten

Die Individualität in Form beobachtbarer Varietäten versucht die Interlanguage-Hypothese zu erklären. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass sich bei der Aneignung einer Zweitsprache ein linguistisches System herausbildet, das sowohl Züge der L1 als auch der L2 enthält und auch andere Merkmale (Huneke & Steinig 1997: 26f) beinhaltet. Die sogenannte „Lernersprache“ wird als eigenständiges dynamisches System verstanden, das sich sukzessive Richtung Zielsprache entwickelt (Apeltauer 2010a: 833).

Auf dem Weg zur zielsprachlichen Kompetenz sind fehlerhafte Äusserungen Übergangsphänomene, in denen sich unterschiedliche Erwerbsstrategien manifestieren. Fehler können u. a. als Ausdruck von grundsprachlichen Transferprozessen³ sowie auf Übergeneralisierungen von zielsprachlichen Regeln und anderen Lernstrategien verstanden werden (Apeltauer 2010a: 834).

Im Zusammenhang mit zielsprachlichen Fehlern prägt Selinker (1972) auch den Begriff der „Fossilierung“. Er beschreibt damit das Phänomen, wenn Lernende auf fehlerhafte sprachliche Strukturen zurückgreifen, die auf ein früheres, überwunden geglaubtes Erwerbsstadium rekurren (Bausch & Kasper 1979: 21). Fossilierungen werden als

3 Während Selinker (1972) ausschliesslich Transferprozesse von der L1 ausgehend annimmt, weisen andere Autoren darauf hin, dass alle bereits erworbenen Sprachen als Transferbasis dienen können und Lernende ihre Transferquellen aufgrund der sprachlichen Nähe zur Zielsprache bestimmen (hierzu der Verweis auf Kellermann 1977; Ringbom & Palmberg 1976 bei Bausch & Kasper 1979). Aus der Auseinandersetzung mit Interkomprehensionsprozessen wird deutlich, dass Lernende nicht nur die strukturelle Verwandtschaft von Sprachen als Quelle fürs Verstehen beiziehen, sondern Transferprozesse sich auch auf aussersprachliche Fähigkeiten beziehen, wie beispielsweise strategisches oder allgemeines Kommunikationswissen. Auf der Grundlage solcher übersprachlichen Fähigkeiten können Lernende auch Äusserungen in Sprachen verstehen, die ihnen nicht vertraut sind (vgl. Morkötter 2016: 9-13).

Stagnation oder Regression im Lernprozess gedeutet und u. a. darauf zurückgeführt, dass Lernende nach Erreichen eines für sie akzeptablen sprachlichen Niveaus die Motivation an der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen verlieren (Jeuk 2003: 22).

Zielsprachliche Abweichungen, die über längere Zeit in einer Lernersprache zu finden sind, müssen aber nicht zwangsläufig zu sich verfestigenden Formen führen und als Stagnation im Lernprozess gedeutet werden. Sie können als temporäre Muster verstanden werden, die Lernende zur Überbrückung von verbalen Einschränkungen und zum Erreichen kommunikativer Ziele einsetzen. Denn der Zweitspracherwerb ist kein linearer Prozess, er ist gleichermassen gekennzeichnet von Übergängen von einer Erwerbsetappe zur nächsten, wie durch Plateauphasen, in denen sich gewisse Strukturen festigen. Bisweilen können sogar Rückentwicklungen beobachtet werden (vgl. Apeltauer 2001: 678, 2010a: 834ff). Das Nebeneinander von korrekten und abweichenden Äusserungen ist eine typische Ausdrucksform der Variabilität der Lernersprache.

Ein grosser Verdienst der Interlanguage-Hypothese liegt in der Interpretation von zielsprachlich nicht konformen Äusserungen. Im Vergleich zu der Kontrastiv- und Identitätshypothese werden Interferenzen nicht primär als Defizite oder Nachahmungsfehler der Zielsprache verstanden, sondern als Ausdruck einer systematischen Auseinandersetzung mit zielsprachlichen Normen. Lernersprachen sind „eigenständige, in sich fehlerfreie Systeme, die sich durch ein besonderes lexikalisches Repertoire und besondere morphosyntaktische Regularitäten auszeichnen“ (Klein 2001: 615). Im Interlanguage-Ansatz rückt der Lernprozess in den Vordergrund. Aus didaktischer Perspektive bietet er eine wichtige Grundlage für die Diagnostik von lernersprachlichen Äusserungen und der darauf aufbauenden individuellen Förderung.

1.2.4 Interdependenz und Schwellenhypothese: Die Rolle der Erstsprache

Die Interdependenz- und Schwellenhypothese beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen Lernende hohe Sprachkompetenzen in der Zweitsprache erreichen und inwiefern Mehrsprachigkeit die kognitive Entwicklung beeinflusst.

Eine wichtige Grundlage für die Beschreibung von Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Erst- und Zweitsprache bilden die Untersuchung von Skutnabb-Kangas & Toukamaa (1976). Die Autoren konnten feststellen, dass die Schwedischkompetenzen finnischer Migrantenkinder mit dem Alter korrelierten, in dem sie nach Schweden emigriert waren. SuS, die bis im Alter von ca. zehn Jahren ausschliesslich mit der Muttersprache konfrontiert waren, entwickelten in der Folge bessere Sprachkompetenzen in der L2. Die

Autoren schlossen daraus, dass die Entwicklung der Zweitsprache in Abhängigkeit zur Erstsprache erfolgt. Dabei ist das Erstsprachniveau bei Erwerbsbeginn in der L2 ausschlaggebend dafür, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen weiterentwickeln.

„Their skills in the mother tongue have already developed to the abstract level. For this reason they reach a better level in the mastery of Swedish-language concepts in quite a short time than those who moved before or at the start of school, and before long surpass even the migrants children who were born in Sweden” (Skuttnabb-Kangas & Toukamaa 1976: 76, zitiert nach Cummins 1979b: 234).

Die Annahme, dass der erfolgreiche Zweitspracherwerb nur auf einem gut ausgebildeten Erstsprachniveau erfolgen kann, greift Cummins (1979b: 229ff) in seiner Darstellung der Schwellenhypothese auf. Die Hypothese beschreibt neben dem Zusammenspiel der Erst- und Zweitsprache auch die Auswirkungen des bilingualen Spracherwerbs auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten:

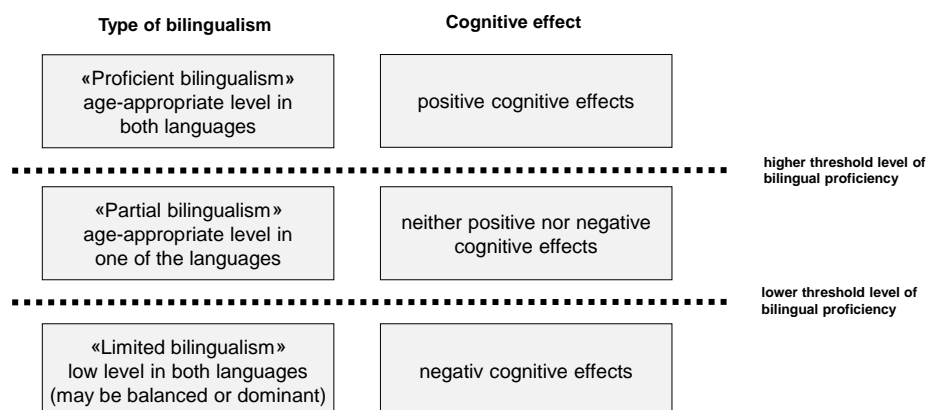


Abbildung 1: Schwellenniveaus und kognitive Auswirkung nach Cummins (entnommen aus: Cummins 1987)

Setzt der Zweitspracherwerb zu einem Zeitpunkt ein, zu dem die Lernenden noch über keine gute erstsprachliche Basis verfügen, kann der intensive Kontakt mit der L2 sowohl die Entwicklung der Erst- als auch der Zweitsprache beeinträchtigen. In diesem Zusammenhang hat sich auch der Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ etabliert. Die sprachlichen Defizite beeinträchtigen die intellektuelle Entwicklung der mehrsprachigen Lernenden. Eine erfolgreiche Entwicklung in beiden Sprachen erfordert demnach die Überwindung einer 1. Schwelle. In diesem Falle entwickeln Mehrsprachige in einer der beiden Sprachen vergleichbare Kompetenzen wie monolinguale Lernende der gleichen Altersgruppe. Die kognitive Entwicklung wird im Falle einer dominanten Zweisprachigkeit

(partial bilingualism) nicht beeinträchtigt. Setzt der Zweitspracherwerb auf dem L1-Niveau der 2. *Schwelle* ein, ist ein hohes Kompetenzniveau in beiden Sprachen zu erwarten. Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich gut entwickelte Sprachfähigkeiten auch positiv auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten auswirkt.

Mit der Schwellenhypothese wird erstmals deutlich, dass die Entwicklung der Zweitsprache nicht unabhängig von der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Erstsprache verläuft und dass schulischer Misserfolg von Zweitsprachlernenden nicht ausschliesslich auf die unmittelbar wahrnehmbaren sprachlichen Fähigkeiten zurückzuführen ist (vgl. weitere Ausführungen in Kap. 2.3). Für schulischen Unterricht bedeutet dies in der Konsequenz, dass mehrsprachige Kinder nicht nur in der Zweitsprache, sondern auch in der Erstsprache gefördert werden sollten.

Cummins Hypothese wurde in vielerlei Hinsicht kritisiert. So wurde z. B. der unklare Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition oder die Nichtberücksichtigung des Einflussfaktors „Alter“ bemängelt (Rapti 2005: 53). Aus Cummins Überlegungen wird nicht deutlich, unter welchen Bedingungen Lernende die Schwellenniveaus erreichen (Knapp 1997: 14). Ob das Erreichen einer ersten Schwelle eine zwingende Voraussetzung für den Erwerb einer zweiten Sprache ist, bleibt unklar (Jeuk 2003: 27). Cummins Hypothesen verweisen auf den Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer Erst- und Zweitsprache. Eine erfolgreiche Entwicklung in der Zweitsprache lässt sich jedoch aufgrund von Cummins Annahmen nicht direkt auf erstsprachliche Fähigkeiten zurückführen (Jeuk 2003: 27). Auch ist der positive Einfluss des erstsprachlichen Unterrichts auf die Entwicklung der Zweitsprache nicht belegt (Söhn 2005: 52ff, Moser et al. 2008: 22ff). Schliesslich ist aus heutiger Perspektive der Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ nicht mehr haltbar. Er ist stigmatisierend und berücksichtigt nicht, dass mehrsprachige Individuen ihre einzelsprachlichen Fähigkeiten in Abhängigkeit des Kontextes herausbilden und sich dementsprechend je nach Situation in einer Sprache kompetenter ausdrücken können als in einer anderen (Ayaz Özbag 2014: 28).

Cummins Hypothesen haben trotz erheblicher Kritik seit den 80er Jahren grossen Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen ausgeübt. Die Annahme, dass sich gut entwickelte Erstsprachkompetenzen positiv auf den L2-Erwerb und den schulischen Erfolg von fremdsprachigen Kindern auswirken, hat dazu geführt, dass der Pflege der Erstsprache im familiären Umfeld und dem herkunftssprachlichen Unterricht grosse Bedeutung beigemessen wird. Ab 1985 richtet die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die Empfehlung an die kantonalen Behörden, „den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur von mindestens zwei Stunden

wöchentlich innerhalb der Volksschule zu gestatten“ (EDK 1995: 105) sowie „die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu fördern.“ (ebd. S. 161).⁴ 2007 wird schliesslich die Unterstützung und Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Schule gesetzlich verankert (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft 2007, Bundesgesetz über die Landessprachen).

1.3 Einflussfaktoren im Zweitspracherwerb

Auch wenn der Zweitspracherwerb nach bestimmten Gesetzmässigkeiten verläuft, sind Zweitsprachlernende eine äusserst heterogene Lerngruppe. Wie auch der Erstspracherwerb unterliegt das Lernen weiterer Sprachen unterschiedlicher Einflussfaktoren. Neben der Einwirkung von erstsprachlichem Wissen im weiteren Sinne bestimmen beispielsweise die kognitive Ausstattung, das soziale Umfeld, der zielsprachliche Input und psychologische Aspekte (wie beispielsweise die Identitätsbildung) den Lernerfolg. Dabei kann nach heutigem Lernverständnis Sprachlernerfolg nicht direkt auf einzelne isolierte Faktoren zurückgeführt werden. Die verschiedenen Aspekte interagieren untereinander und können im Verlaufe des Erwerbsprozesses unterschiedlich bedeutsam sein.

In der Forschungsliteratur werden die verschiedenen Einflussfaktoren in variabler Weise gebündelt. Einigkeit besteht darin, dass der Zweitspracherwerb durch lernerinterne wie durch kontextuelle Faktoren beeinflusst wird. Klein (1984: 45ff) nennt als drei zentrale Einflussbereiche den Antrieb (Motivation), das Sprachvermögen (Fähigkeit) und den Zugang zur Zielsprache (Lerngelegenheit).

Motivation

Die motivationalen Aspekte beinhalten etwa die Lernbereitschaft, das persönliche Interesse sowie die emotionale Bindung der Lernenden zur Zielsprache. Inwiefern der Erwerb der Zweitsprache bei Kindern als relevant betrachtet wird, hängt auch mit den Einstellungen zur Zielsprache (Oksaar 2003: 62) und den Integrationsbemühungen des familiären Umfeldes zusammen. Jeuk (2003: 47) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die Bereitschaft von Kindergartenkindern sich für eine neue Sprache zu interessieren, durch das direkte soziale Umfeld motiviert sein kann:

4 In den Erläuterungen zum HSK-Unterricht (siehe <http://www.edk.ch/dyn/18766.php>) wird betont, dass die Förderung der Herkunftssprache ein „grundsätzliches Recht für Kinder mit Migrationshintergrund“ sei, dass die Schulgemeinden sowohl die Infrastruktur wie kostenlose Materialien für den HSK-Unterricht und wenn möglich auch Unterrichtszeit zur Verfügung stellen. Darüber hinaus würden die im HSK-Unterricht erworbenen Erstsprachkompetenzen bei der Beurteilung von schulischen Leistungen sowie bei Promotions- und Selektionsentscheidungen mitberücksichtigt.

„Wenn sie [die Kinder] etwa erfahren, dass ihre Eltern selbst wenig Anstrengung unternehmen, um die Zweitsprache zu lernen, wenn das Wohnumfeld nach wie vor herkunftssprachlich geprägt ist und außerhalb der Institution Kindergarten kaum Kontakte zur deutschen Sprache bestehen, könnte sich dies durchaus nachteilig auf die Sprachlernmotivation der Kinder auswirken“.

Sozialpsychologische Ansätze erkennen Integrationsbestrebungen als prägenden Motivationsfaktor. Integrative Motivation wird dabei in Anlehnung an Gardner & Lampert (1972) von instrumenteller Motivation abgegrenzt (vgl. Rost-Roth 2010: 878). Lernende, die instrumentell motiviert sind, verbinden mit dem Sprachenlernen einen direkten oder künftigen Nutzen. So erhoffen sich etwa Erwachsene durch das Lernen einer weiteren Sprache bessere Berufschancen und mehr Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Diese Art der Motivation dürfte deshalb v. a. beim Fremdsprachenlernen zum Tragen kommen. Lernende, die mit dem Erwerb einer Sprache primär das Ziel verfolgen, Teil einer Gruppe zu sein, sind im Vergleich dazu integrativ motiviert (House & Edmonson 2006: 198). Nach Klein (1984: 46) ist das Integrationsbedürfnis mit der sozialen Identitätsbildung gekoppelt und verliert seine Bedeutung mit zunehmender zeitlicher Distanz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Bei Kindern könnte der Wille, zu einer Gemeinschaft zu gehören, deshalb eine bedeutsamere Motivationsquelle als bei Erwachsenen sein. Mit der sozialen Integration steigen auch die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden. Sich lediglich verständlich zu machen, reicht für die soziale Interaktion nicht mehr aus. Dies ist ein wichtiger Motivationsträger für die Entwicklung eines hohen Kompetenzniveaus (Klein 1984: 47). Der integrativen Motivation sprechen Gardner & Lampert (1972) deshalb einen hohen Effekt auf den Lernerfolg zu (vgl. Rost-Roth 2010: 878).

Der internen Motivation fürs Sprachenlernen messen auch Dörnyei & Ushioda (2009: Kap. 1) eine wichtige Rolle bei. Sie gehen jedoch davon aus, dass die Identifikation stärker durchs persönliche Selbstkonzept als durch die Integrationsbemühung in eine Gemeinschaft geprägt ist. Entscheidende Faktoren sind deshalb, welche Vorstellungen und persönliche Ambitionen Lernende von sich als L2-Sprecher haben (*ideal self*), und welche Verantwortlichkeiten mit dem Sprachenlernen verbunden werden (*ought-to self*).

“A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part and parcel of one’s ideal or ought-to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language because of our psychological desire to

reduce the discrepancy between our current and possible future selves”
(Dörnyei & Ushioda 2009: 4).

Die Ziele, die mit dem Sprachenlernen verfolgt werden, sind zweifelsohne eine wichtige Antriebsfeder im Lernprozess, doch können sich motivationale Aspekte im Erwerbsverlauf verändern. Neben äusseren Faktoren wie der Zusammensetzung der Lernergruppen oder dem Einfluss von Eltern oder dem schulischen Feedback sind auch Lernfortschritte, die Aneignung von Strategien Faktoren, die möglicherweise zu Veränderungen in der Lernmotivation führen (Shoaib & Dörnyei 2005: 26). Im schulischen Kontext beeinflussen deshalb auch die Handlungsweisen von Lehrpersonen die Erhaltung bzw. den Rückgang der intrinsischen Motivation.

Fähigkeiten

Unter dem Aspekt „Fähigkeiten“ werden kognitive Faktoren wie etwa Sprachvermögen, Intelligenz und Lernstile zusammengefasst. Als eine der zentralsten Fähigkeiten im L2-Erwerb wird die Sprachlerneignung betrachtet (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 745). Im Kontrast zur allgemeinen Sprachlernfähigkeit wird unter Sprachlerneignung ein Bündel von verschiedenen unabhängigen Fähigkeiten verstanden, wie die phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit und Gedächtnisleistung (vgl. Riemer 2001a: 708). Sprachlerneignung entspricht dem, was man im Volksmund als „Begabung“ bezeichnet. Sie wird etwa hervorgehoben, wenn es zu erklären gilt, warum gewisse Lerner Fremdsprachen schneller und auf einem hohen Niveau erwerben, während andere mit vergleichbaren Voraussetzungen mehr Mühe bekunden. Im Fremdsprachenunterricht waren in den 60er und 70er Jahren Sprachlerneignungstests⁵ populär (Kniffka & Siebert-Ott 2007: 58) und wurden prognostisch eingesetzt. Es scheint durchaus plausibel, dass erfolgreiches Lernen auch zu einem Teil auf Begabung zurückzuführen ist. Welche Fähigkeiten die erwähnten Tests genau messen und inwiefern Sprachlerneignung unter Ausschluss der Faktoren Intelligenz und Motivation erhoben werden kann, bleibt jedoch unklar (House & Edmonson 2006: 191).

Im Zusammenhang mit dem Sprachvermögen gilt der Faktor „Alter“ als zentrale Einflussgrösse. Mit ihm verbunden ist die Vorstellung, dass die Sprachlernfähigkeit ab einer bestimmten Altersgrenze abnimmt und Kinder dementsprechend die erfolgreicheren und besseren Sprachlerner sind als Erwachsene. Die kritische Altersgrenze wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Viele Autoren gehen davon aus,

5 Als bekanntester Sprachlerneignungstest gilt der „Modern Language Aptitude Test“ (MLAT), der von Carroll & Sapon 1959 veröffentlicht und in den Folgejahren adaptiert wurde.

dass mit dem vor der Pubertät einsetzenden Zweitspracherwerb besonders günstige Lernvoraussetzungen verbunden sind (Grotjahn & Schlak 2010: 870), neuere Untersuchungen setzen die kritische Periode bereits im Alter ab vier Jahren an (vgl. Schulz et al. 2017: 191). Die Frage, ob Kinder im Vergleich zu Erwachsenen tatsächlich Vorteile im L2-Erwerb haben, lässt sich nicht in einfacher Weise beantworten. Es gilt beispielsweise zu unterscheiden, ob die Erwerbsgeschwindigkeit oder der sprachliche Endzustand untersucht wird und ob die L2 ungesteuert oder durch fremdsprachlichen Unterricht erlernt wird. Aus Untersuchungen zum sprachlichen Endzustand und der Erwerbsgeschwindigkeit zeigt sich, dass Kinder im Vergleich zu Jugendlichen und Erwachsenen anfänglich die erfolgreicheren Lernenden sind, der Spracherwerb im Kindesalter bisweilen jedoch vergleichsweise langsamer verläuft und Erwachsene deshalb einen anfänglichen Erwerbsrückstand aufholen können (Pagonis 2009: 194ff, Lambelet & Berthele 2014: 28ff). Als alterssensible Lernbereiche gelten etwa die Aussprache oder der Erwerb der Syntax. Wobei sich zeigt, dass Kinder in Bezug auf Aussprache und Morphosyntax anfänglich Vorteile gegenüber Erwachsenen haben, der Erwerb im Erwachsenenalter sich jedoch längerfristig im Bereich Lexik und Pragmatik als vorteilhaft erweisen kann (Grotjahn & Schlak 2010: 870).

Erwachsene Lerner können in bestimmten Situationen ihre Lernerfahrungen und Strategien wirksamer einsetzen als Kinder. Dies macht deutlich, dass Lernen nicht ausschliesslich durch die kognitive Entwicklung und damit verbunden durchs biologische Alter, sondern auch durchs Schulalter beeinflusst wird.

Wie effektiv der Spracherwerb verläuft, wird u. a. auf die sogenannten „Erwerbsstile“ zurückgeführt, d. h. auf individuelle Gewohnheiten von Lernenden bei der Verarbeitung und Verknüpfung von Informationen (Grotjahn 2003: 327). Kniffka & Siebert-Ott (2007: 61f) unterscheiden beispielsweise Lernende, die von Einzelheiten ausgehen und sich vermehrt an sprachlicher Korrektheit orientieren und von Lernenden, die eher einen globalen Zugang zu Lerngegenständen finden. In der Art und Weise wie Lernende komplexe Probleme lösen, unterscheiden sie zwischen dem „reflexiven“ und dem „impulsiven Erwerbsstil“. Der impulsive Lerner reagiert schneller auf sprachliche Herausforderungen, macht im Vergleich zu dem reflexiven mehr Fehler. Die grosse Bemühtheit des reflexiven Lerners, möglichst wenig Fehler zu machen, kann sich in spontanen Sprachverwendungssituationen negativ auswirken. Mit „Ambiguitätstoleranz“ bezeichnen Kniffka & Siebert-Ott (2007: 62f) die Bereitschaft, sich trotz erwerbsbedingten Einschränkungen auf komplexe Inhalte einzulassen und in stark fordernden Kommunikationssituationen Verstehensleistungen zu erbringen. Die Diskrepanz zwischen den individuellen sprachlichen Fähigkeiten und den

kommunikativen Erfordernissen fordert insbesondere in schulischen Lernsituationen eine hohe Toleranz. Ambiguitätsintolerante Lernende lassen sich schneller durch persönliche Einschränkungen verunsichern. Dies zeigt sich etwa darin, dass sie jedes einzelne neue Wort in einem Text nachschlagen, weil sie sich nicht zutrauen, einen Text mit unbekanntem Wörtern zu verstehen. Auch wenn es durchaus plausibel erscheint, dass Lernende mit hoher Ambiguitätstoleranz oder einem extrovertierten Charakter sprachliche Einschränkungen nicht als lernhinderlich erfahren, so können keine kausalen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen oder kognitiven Lernstilen und Lernerfolg festgestellt werden (Rost-Roth 2001: 720). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass Lernstile nicht unveränderliche Lernergewohnheiten sind und Lernende ihre Herangehensweisen je nach Kommunikationssituation adaptieren.

„[...] learners do benefit if the instruction suits their learning style, but, if it does not, they may be able to adopt, at some cost to their own ease of mind and the type of proficiency they develop“ (Ellis 1989: 259, zitiert nach Riemer 2001a: 712).

Gelegenheit

Als letzter wichtiger Einflussfaktor gilt die Lerngelegenheit. Dabei ist davon auszugehen, dass sich ein intensiver Kontakt mit der Zielsprache positiv auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten auswirkt. Für einen erfolgreichen Spracherwerb ist jedoch nicht nur die Inputmenge, sondern auch die Qualität der Kommunikationsbedingungen entscheidend.

„Neben dem Umfang des sprachlichen Angebots ist für die Erwerbgeschwindigkeit entscheidend, ob das sprachliche Angebot eine Qualität aufweist, die es dem Kind ermöglicht oder erleichtert, sein sprachliches Regelsystem und seinen Wortschatz zu erweitern. Daher ist es wichtig, dass Kinder nicht nur ein umfangreiches, sondern auch ein reichhaltiges und abwechslungsreiches Sprachangebot erhalten“ (Rothweiler & Ruberg 2011: 17).

Neben informellen Lerngelegenheiten, die Kinder in der Interaktion mit Gleichaltrigen finden, ist in schulischem Kontext deshalb von besonderer Bedeutung, inwiefern es Lehrpersonen gelingt, den sprachlichen Input den kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden anzupassen und den Erwerb schulisch relevanter sprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Ob durch schulischen Unterricht lernerinterne Faktoren teilweise ausgeglichen werden können, lässt sich empirisch kaum überprüfen. Neben den didaktisch-methodischen Kompetenzen von Lehrpersonen sind auch institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Lerngruppengröße, Wochenstundenzahl) bestimmend

dafür (vgl. Scheible & Rother 2017: 17ff), inwiefern sich im Unterricht Lerngelegenheiten ergeben, die die sprachliche Entwicklung unterstützen.

1.4 Zusammenfassung & Folgerungen I

Der Spracherwerb in der Zweitsprache unterscheidet sich nicht grundlegend von erstsprachlichen Erwerbsprozessen. Er ist ein aktiver, kreativer Prozess, der nach bestimmten Gesetzmässigkeiten verläuft. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache erfolgt im Wesentlichen in analoger Weise zum Erstspracherwerb (vgl. Landula et al. 2008: 198).

Ein zentrales Unterscheidungskriterium zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb ist der Erwerbsbeginn. Der Zweitspracherwerb setzt bei Kindern in der Regel ein, wenn die kognitive Entwicklung in der Erstsprache noch nicht abgeschlossen ist. Mit dem späteren Erwerbsbeginn ist darüber hinaus eine kürzere Kontaktzeit mit Deutsch verbunden. SuS mit Deutsch als Zweitsprache verfügen zum Zeitpunkt der Einschulung insgesamt über weniger Lerngelegenheiten, um Verstehens- und Produktionsfähigkeiten aufzubauen. Es scheint deshalb auf den ersten Blick plausibel, dass der Sprachstand im Deutschen sich zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst- und Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache in bedeutender Weise unterscheidet. Denn während der Deutscherwerb in der Erstsprache in seinen Grundzügen vor Schuleintritt abgeschlossen ist (vgl. Schulz & Grimm 2012: 158f), sind DaZ-Lernende zu Beginn der Primarschulzeit in vielen Fällen noch im Begriff, die Regelmässigkeiten der deutschen Sprache (z. B. im morphosyntaktischen Bereich) zu erwerben. Untersuchungen zum Zweitspracherwerb weisen jedoch auch darauf hin, dass DaZ-Lernende gewisse Erwerbsphasen schneller durchlaufen als Kinder im Erstspracherwerb (vgl. Landula et al. 2008: 181ff, Schulz et al. 2017: 191). Vor diesem Hintergrund scheint es gleichermassen möglich, dass Zweitsprachlernende bei günstigen Voraussetzungen und einem früh einsetzenden Zweitspracherwerb den „Erwerbsrückstand“ zu Lernenden mit DaM im Verlaufe der ersten Primarschuljahre aufholen. Des Weiteren gibt die Interdependenz-Hypothese Grund zur Annahme, dass in der Erstsprache erworbenes Sprachwissen in die Zweitsprache übertragen werden kann. Pragmatisch-funktionale Aspekte des Sprachgebrauchs oder beispielsweise literale Konzepte sind solche Domänen, die möglicherweise in Einzelsprachen nicht von Grund auf neu erlernt werden müssen, sondern zwischen Sprachen transferierbar sind.

2. Spracherwerb im schulischen Kontext

Aus empirischen Untersuchungen zum Schul- und Bildungserfolg von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache tritt hervor, dass viele SuS, die in Deutschland oder in der Schweiz zur Schule gehen, nicht über hinreichend ausgebildete sprachliche Fähigkeiten für eine erfolgreiche Bildungsteilnahme verfügen (Artelt et al. 2001: 116ff, BFS/EDK 2002: 177ff, Schwippert et al. 2012: 198ff). Dabei werden ganz unterschiedliche Faktoren zur Erklärung von Bildungsdisparitäten beigezogen (z. B. Diefenbach 2008, Baumert & Köller 2005, Kristen 1999). Aus linguistischer Perspektive kristallisiert sich heraus, dass SuS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht generell über defizitäre Deutschkompetenzen verfügen, für sie jedoch der Erwerb von schulisch relevanten sprachlichen Fähigkeiten eine grosse Herausforderung bedeutet. Die Schule ist als besonderer „Sprachraum“ zu verstehen, in dem vorschulische Erfahrungen durch ein spezifisches sprachliches Register erweitert werden.

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Beschreibung der in der Schule verwendeten Sprache. Anhand unterschiedlicher Modelle wird die „Schulsprache“ von alltagssprachlichen Kommunikationsformen abgegrenzt. Dabei soll deutlich werden, dass Kinder in den ersten Primarschuljahren ihre mündlichen Sprachfähigkeiten nicht nur durch schriftliche erweitern müssen, sondern sprachliches Lernen in der Schule auch eine konzeptionelle Veränderung des Sprachgebrauchs erfordert. „Erzählen“ wird dabei als zentrale Sprachhandlung verstanden, mittels derer Kinder schriftsprachliche Fähigkeiten auf der Basis von vorschulisch erworbenem Wissen herausbilden.

2.1 Dialekt und Standarddeutsch

Der Zeitpunkt der Einschulung bedeutet für in der Deutschschweiz lebende Kinder in der Regel eine Veränderung des alltäglichen Sprachgebrauchs. Dem Dialekt wird eine neue Varietät des Deutschen, die Standardsprache, zugefügt. Hochdeutsch wird zur Sprache der Schule. Viele Kinder haben bereits vor der Schule ungesteuert Standardkompetenzen erworben,⁶ mit der Einschulung wird Hochdeutsch neu auch zum Lerngegenstand. Ab wann und in welchem Ausmass die Standardsprache als weitere

6 Viele Kinder werden bereits bevor sie den Kindergarten oder die Schule besuchen mit dem Standarddeutschen vertraut, etwa durchs Fernsehen oder das Hören von Geschichten. Sie verwenden die Sprache, die sie durch die Medienrezeption kennen mitunter auch in ungesteuerten Spielsituationen, insbesondere in Rollenspielen (vgl. Häcki Buhofer & Burger 1998: 17f). In der vorschulischen Sprachverwendung ist bei Schweizer Kindern der Dialekt das am häufigsten verwendete Register. Inwiefern DaZ-Lernende dem Deutschen in Form von Dialekt oder Standardsprache im Vorschulalter begegnen, ist hingegen sehr unterschiedlich. Ob und mit welchem Register des Deutschen sie vor der Einschulung in Kontakt kommen, wird u. a. von der Wohnsituation der Familie (sprachlich homogenes oder heterogenes Umfeld) sowie durch den familiären Medienkonsum bestimmt.

Varietät des Deutschen eingeführt wird, sorgt in der Schweiz schon seit längerer Zeit für Diskussionen.

Auf die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA Studie 2000 antwortet die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2003 mit dem Aktionsplan „PISA-Folgemaassnahmen“. In der EDK-Schrift werden fünf Handlungsfelder⁷ definiert, die zur Verbesserung der Bildungssituation von allen Schulkindern beitragen sollen. Im Zentrum steht dabei die gezielte und früh einsetzende Förderung der Schulsprache nach folgenden Grundsätzen (EDK 2004: 3ff):

- Die lokale Landessprache (Standardsprache) wird von Schulbeginn an (ab Kindergarten) konsequent gefördert. Die Förderung der Lokalsprache stellt ein wesentliches Ziel der ersten Schuljahre dar und bleibt während der gesamten Dauer der Ausbildung vorrangig.
- In der Deutschschweiz ist aufgrund der Dialektsituation die Förderung der Standardsprache besonders wichtig. Eine unterstützende Mitwirkung der Gesellschaft, insbesondere auch der Medien, ist notwendig.
- Schüler(innen) mit einer anderen Erstsprache werden gemäss festgestellten Bedürfnissen beim Erlernen der lokalen Landessprache (Standardsprache) mit zusätzlichen Massnahmen unterstützt.

Die Forderungen der EDK zur Verwendung von Standarddeutsch im Kindergarten⁸ haben die Gemüter der Schweizer Bevölkerung erhitzt und zu verschiedenen „Mundart-Initiativen“ geführt. Im Kanton Luzern beispielsweise wurde von konservativer Seite das Stimmvolk angeregt, an der Urne die Initiative „Für Mundart im Kindergarten“ 2013 anzunehmen. Die Initianten befürchteten, durch die Einführung der Standardsprache im Kindergarten könnten die Kinder Schaden nehmen, denn Mundart bedeute ein Stück Heimat und Identität. Sie verstehen Standardsprache nicht als eine Varietät des Deutschen, sondern deklarieren sie als erste Fremdsprache. Sie sind deshalb der Überzeugung, dass der Gebrauch von Hochdeutsch junge Kinder überfordere. Ausserdem sei Mundart die Sprache des Herzens und Hochdeutsch eine Kopfsprache. Die Verwendung der Standardsprache könne deshalb eine Distanz zwischen Lehrpersonen und SuS schaffen. Lehrpersonen selbst seien deshalb auch der Meinung, dass sich die Standardsprache beispielsweise nicht eigne, Kinder zu trösten.

7 Die fünf Handlungsfelder umfassen: 1. Sprachförderung für alle, 2. Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, 3. Vorschule und Einschulung, 4. Schulführung, Förderung durch Schulqualität 5. Ausserschulische Betreuungsangebote.

8 Die Empfehlungen der EDK haben in einigen Kantonen zur Einführung des „Hochdeutschkindergartens“ geführt. In anderen Kindergärten wurde Hochdeutsch mit sogenannten „Hochdeutschinseln“ eingeführt, dies sind zeitlich geregelte Momente, in denen im Kindergarten ausschliesslich Standardsprache gesprochen wird.

„Pädagogen sprechen davon, dass wir hier einen sehr verletzlichen Bereich in der Seele des Kindes berühren. Die Muttersprache kommt von Herzen, die Hochsprache mehr vom Kopf. Wer mit kleinen Kindern Hochsprache spricht, geht, für das Empfinden des Kindes, innerlich auf Distanz und die Beziehung kühlt sich ab. "Muesch ned brüehle, es god de scho weder verbii" klingt für ein kleines Kind anders als "Wein doch nicht, es schmerzt bald nicht mehr"!⁹

Es ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, die in der Folge der EDK-Empfehlungen entstandenen Meinungen auf empirischer Basis zu prüfen. Die kurze Darstellung soll zeigen, welche Assoziationen der Begriff „Hochdeutsch“ in der Schweiz hervorrufen kann. Das Hochdeutsche wird als eine Sprachform verstanden, die sich vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidet. Es wird als etwas „Unnatürliches“ empfunden und muss somit im Vergleich zum Dialekt erlernt werden. Hochdeutsch zu sprechen, ist demnach mit Anstrengung verbunden. Die Standardsprache wird darüber hinaus als Distanzsprache verstanden. Der im Volksmund gängige Begriff „Schriftdeutsch“ weist des Weiteren darauf hin, dass die Sprache der Schule an Schrift gebunden ist. Auch in der Forschung wird die in der Schule verwendete Sprache als besonderes Register verstanden und in Abgrenzung zur Alltagssprache etwa als „Schulsprache“ (Schleppegrell 2004), „Bildungssprache“ (Gogolin & Lange 2011), „konzeptionelle Schriftlichkeit“ (Koch & Oesterreicher 1985), „CALP“ (Cummins 1979a) oder „Textkompetenz“ (Portmann-Tselikas & Schmolzer-Eibinger 2008) bezeichnet. Die verschiedenen Konzepte treten in jüngerer Zeit vermehrt auf, wenn es darum geht, schulische Leistungsdefizite bei DaZ-Lernenden zu erklären. Nachfolgend wird deshalb die Sprache, die in der Schule Verwendung findet, genauer beschrieben und erläutert, inwiefern ihre Beherrschung eine besondere Herausforderung im Zweitspracherwerb darstellt.

2.2 Mediale und konzeptionelle Realisierungsform von Sprache

Eine wichtige Grundlage fürs Verständnis der besonderen sprachlichen Anforderungen, die die Schule an die Lernenden stellt, ist die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Koch & Oesterreicher (1985: 17ff) beschreiben Realisierungsformen von Äusserungen auf zwei Ebenen, der medialen und der konzeptionellen. So können Äusserungen entweder als mündliche Sprachproduktionen (phonisch) oder in Form schriftlicher Texte (grafisch) erfolgen. Ein Telefongespräch und

9 Argumentation der Initianten, entnommen der Homepage:
<http://www.svplu.ch/index.php/menue/nachrichten/svp-kanton-luzern/278-fuer-mundart-im-kindergarten> [22.03.2018].

ein wissenschaftlicher Vortrag werden zwar im gleichen Medium realisiert, unterscheiden sich jedoch in Bezug auf ihren Abstraktions- und Komplexitätsgrad. Die Autoren unterscheiden deshalb die Begriffe „Mündlichkeit“ und „Schriftlichkeit“ nicht nur aufgrund der Realisierungsform, sondern auch in Bezug auf ihre konzeptionelle Grundlage. Während Äusserungen aufgrund der medialen Realisierung klar als schriftlich oder mündlich bezeichnet werden können, stehen die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht in einem dichotomen Verhältnis zueinander, sondern stellen ein Kontinuum dar. Entsprechend werden Äusserungen stärker dem einen oder anderen Pol zugeordnet. Ein Privatbrief ist beispielsweise im Vergleich zu einer Verwaltungsvorschrift eher mündlich konzipiert, wird aber in Abgrenzung zu einem abgedruckten Interview als konzeptionell schriftlicher eingestuft. In Abbildung 2 sind Äusserungsformen nach den beiden Dimensionen *Medialität* und *Konzeptionalität* dargestellt:

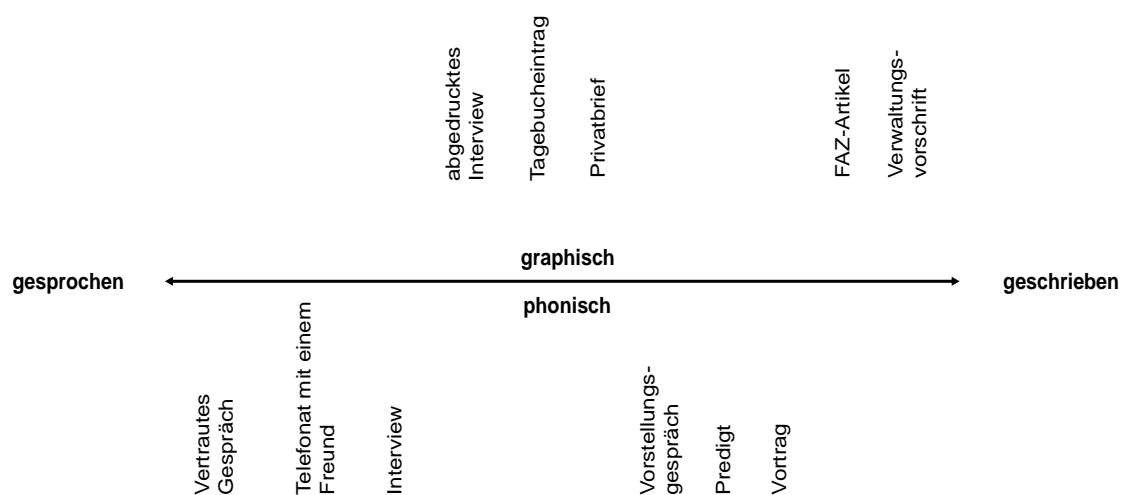


Abbildung 2: Mediale (grafisch/phonisch) und konzeptionelle (gesprochen/geschrieben) Unterscheidung sprachlicher Realisierungsformen nach Koch & Oesterreicher (1985: 18)

In welchem Grad sprachliche Produktionen zur Distanzkommunikation (konzeptionell schriftlich) oder zur Sprache der Nähe (konzeptionell mündlich) zugeordnet werden, wird durch verschiedene kommunikative Parameter bestimmt, wie z. B. dem Öffentlichkeitsgrad, der Vertrautheit der Kommunikationspartner und dem Bestand des geteilten Wissens, der zeitlichen und räumlichen Distanz zwischen Produktion und Rezeption sowie durch den situativen und soziokulturellen Kontext, in dem Äusserungen stehen (Koch & Oesterreicher 1985: 19). Daraus ergibt sich eine typisierte Darstellung, in der sich konzeptionelle Mündlichkeit als prozesshaft, spontan und dialogisch angelegt

beschreiben lässt. Die Sprache der Nähe erfordert deshalb einen relativ geringen Planungsaufwand, was im Vergleich zu konzeptionell schriftlichen Äusserungsformen zu geringerer Kompaktheit, Komplexität und Informationsdichte führt.

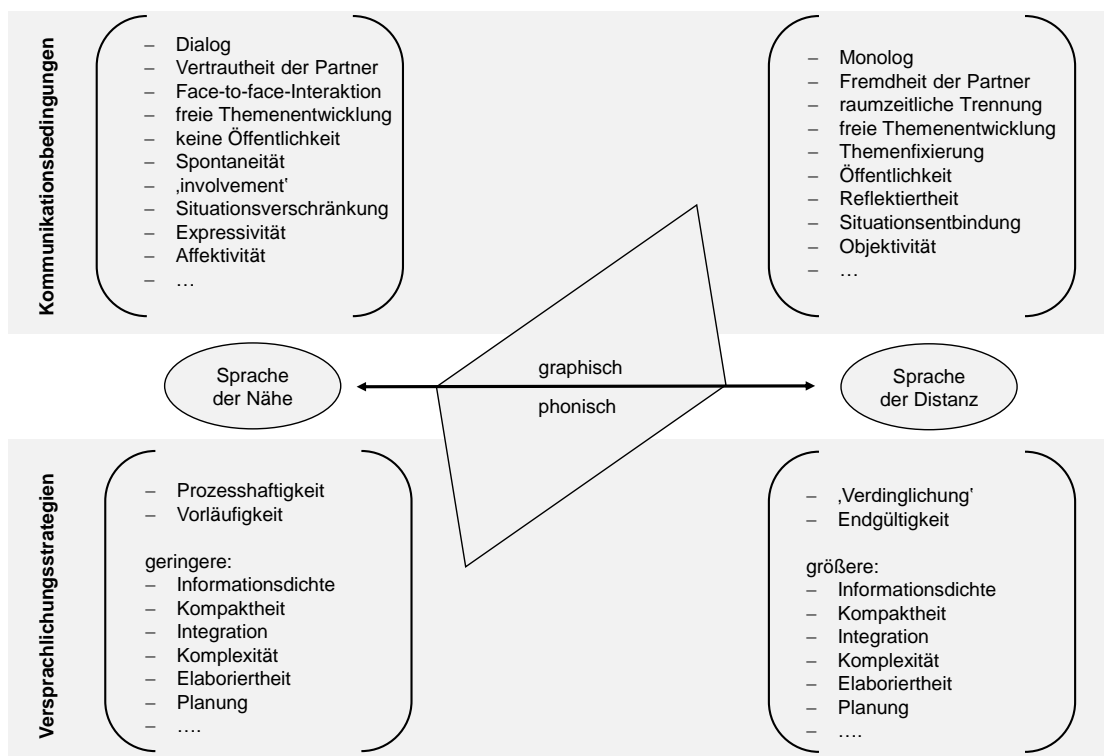


Abbildung 3: Gesamtschema Koch & Oesterreicher (1985: 23)

Überträgt man das Modell von Koch & Oesterreicher (1985) in den schulischen Kontext, wird deutlich, dass der in der Schule dominierende Sprachmodus, die Sprache also, die im Initiativtext für „Mundart im Kindergarten“ (vgl. Kap. 2.1) als distanziert und unnatürlich beschrieben wird, der konzeptionellen Schriftlichkeit entspricht. Von einer Fremdsprache zu sprechen, scheint daher wenig beschreibungsadäquat. Vielmehr handelt es sich um ein sprachliches Register, dessen Verwendung für die Auseinandersetzung mit situativ gebundenen, komplexen Inhalten erforderlich ist. Der Erwerb von konzeptionell schriftlichen Fähigkeiten ist folglich stark an schulische Lernsituationen gebunden. Mit der Einschulung wird demnach die mündlich geprägte Sprachverwendung des Alltags durch die Aneignung einer Schulsprache erweitert. In der Schweiz ist damit, wie bereits erwähnt, ein Varietätenwechsel verbunden.¹⁰ Im Vergleich zur Alltagssprache basiert die

¹⁰ Im schulischen Kontext wird konzeptionelle Schriftlichkeit primär mit der Varietät des Standarddeutschen verbunden. Dies entspricht im Grunde genommen nicht der gelebten Realität in der Schweiz. Dialekt kann auch in konzeptionell schriftlichen Situationen Verwendung finden. So ist beispielsweise üblich, dass Reportagen im Radio oder Fernsehen teilweise in Dialekt realisiert werden oder etwa politische Argumentationsrunden im Fernsehen in Dialekt erfolgen.

Schulsprache zu einer geringeren Masse auf persönlichen Erfahrungen und Eindrücken und erfordert deshalb einen höheren Grad an Abstraktion und Komplexität.

„Sie [die Schulsprache] ist gekennzeichnet durch eine Distanzierung von den Dingen sowie durch abstrakten Themenbezug, und sie ist ausgerichtet auf eine sachliche, systematische und genaue Beschreibung, Erklärung sowie nachvollziehbare Darstellung logischer Zusammenhänge“ (Schmölzer-Eibinger 2002: 93).

Im Verlaufe der obligatorischen Schulzeit nehmen die schriftsprachlichen Anforderungen zu, indem sich der schulische Sprachgebrauch immer mehr von der Alltagssprachlichen Verwendung distanziert (Gogolin 2013: 11). Die im Unterricht behandelten Themen entstammen nicht mehr der unmittelbaren Erfahrungswelt der Kinder, sie werden abstrakter und nähern sich immer mehr „wissenschaftlichen Ausdrucks- und Denkformen“ an (Schmölzer-Eibinger 2006: 137). Bereits nachdem SuS relative Sicherheit in der Alphabetisierung gewonnen haben, erfordern die schulischen Kommunikationsbedürfnisse einen differenzierten Sprachgebrauch, der eine sichere Beherrschung von konzeptioneller Schriftlichkeit auch in der schriftlichen Kommunikation verlangt. Die Zunahme der schriftsprachlichen Anforderungen hängt damit zusammen, dass etwa ab der 3. Klasse schulisches Lernen vermehrt durch Texte stattfindet und SuS lernen müssen, sich mit schriftlich dargebotenen Inhalten auseinanderzusetzen. Für die Ausdifferenzierung schriftsprachlicher Fähigkeiten sind die Vorerfahrungen der SuS mit Texten eine wichtige Basis. Mit welchen Voraussetzungen diesbezüglich SuS in die Schule kommen, hängt von der vorschulischen Sprachpraxis ab. Dabei bildet die Schriftorientierung der Familie eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen im schulischen Kontext (Dehn 2011: 130).

2.3 Alltagssprachliche Kompetenzen und Textkompetenz

Die weiter oben erwähnten Ergebnisse von national und international durchgeführten Leistungstests der letzten Jahre weisen darauf hin, dass in sehr vielen Fällen der Übergang von einem konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch zum Erwerb der Schulsprache für Lernende eine Hürde darstellt. Insbesondere schlechtere Leistungen bei SuS mit DaZ lassen vermuten, dass ungleiche Startbedingungen beim Erwerb bildungsrelevanter Sprachkompetenzen durch die Schule nur in ungenügendem Maße ausgeglichen werden können. Dies mag dadurch begründet sein, dass sprachliche Defizite bei fremdsprachigen SuS lange Zeit unbemerkt bleiben können und die Lernenden deshalb neben dem Regelunterricht keine spezifische Sprachförderung

erhalten. Knapp (1997: 6) spricht in diesem Zusammenhang von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ und beschreibt damit die Tatsache, dass Zweitsprachlernende sich in der Regel sehr schnell sprachlich integrieren. Im schulischen Alltag finden sie sich schnell zurecht und können sich aktiv an einfachen schulischen Kommunikationssituationen (z. B. Unterrichtsgespräch) beteiligen. Der unauffällige Sprachgebrauch in konzeptionell mündlichen Gesprächssituationen führt dazu, dass Lehrpersonen schulsprachliche Defizite nicht erkennen.

Es zeigt sich, dass die Unterscheidung unterschiedlicher Sprachregister eine wichtige Voraussetzung ist, um sprachliche Kompetenzen von Lernenden differenziert einzuschätzen. SuS können über gute alltagsprachliche Kompetenzen verfügen und dennoch in verschiedenen Lernsituationen sprachlich überfordert sein.

Auf diesen Umstand hat Cummins schon in den 80er Jahren hingewiesen. Im Zusammenhang mit der Schwellenhypothese (vgl. Kap. 1.2.4) unterscheidet er Sprachhandlungen aufgrund ihrer zugrunde liegenden kognitiven Anforderungen und der kontextuellen Einbettung (z. B. Cummins 2000: Kap. 3). Sprachliche Fertigkeiten, die in Face-to-Face-Interaktionen Verwendung finden, bezeichnet er als BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*). Diese alltagsprachlichen Kompetenzen grenzt er von kognitiv anspruchsvollen Fähigkeiten ab, die für die Bewältigung akademischer bzw. schulischer Anforderungen notwendig sind, die sogenannten CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Alltagsprachliche Grundfähigkeiten (BICS) eignen sich Lernende in der Zweitsprache sehr schnell an. Die sichere Beherrschung eines akademischen Sprachregisters erfordert jedoch eine längere Lernzeit, nach den Beobachtungen von Cummins mindestens fünf Jahre (Cummins 2000: 76).

Die kürzere Lernzeit von DaZ-SuS ist bestimmt ein wichtiger Erklärungsansatz, wenn es darum geht, sprachliche Differenzen im Vergleich zu muttersprachlichen SuS zu begründen. Wäre die Kontaktzeit allein ausschlaggebend, müssten SuS desselben Alters (mit vergleichbarer Kontaktzeit) über gleichermassen ausgebildete Kompetenzen verfügen. DaZ-SuS erweisen sich jedoch nicht als homogene Leistungsgruppe. Das familiäre Umfeld und der damit verbundene soziokulturelle Status sind mit grosser Wahrscheinlichkeit weitere wichtige Faktoren beim Aufbau von schulisch relevanten Fähigkeiten.

Cummins bleibt in der Beschreibung dessen, was er unter CALP versteht, vage. CALP ist ein „oral and written academic register of schooling“ und beinhaltet sowohl sprachliches als auch Weltwissen und metakognitives Wissen (Cummins 2000: 67).¹¹ Cummins beschreibt CALP-Kompetenzen als weitgehend sprachunabhängig, das

11 Zur Unterscheidung von BICS und CALP siehe auch Cummins (1981, 2008).

heisst, sie können zwischen der Erst- und Zweitsprache transferiert werden. Sprachliche Defizite in der L2 könnten demnach durch mangelnde Kompetenz in der L1 erklärt werden. Da CALP-Kompetenzen vornehmlich in der Schule erworben werden, können sich viele DaZ-Lernende (die die Schule ausschliesslich in der L2 besuchen) jedoch auf keine muttersprachliche Basis stützen und bauen Kompetenzen in der Schulsprache im Vergleich zu muttersprachlichen SuS zeitlich verzögert auf. Viele SuS befinden sich darüber hinaus in der Situation, dass sie schulsprachliche Kompetenzen zu einem Zeitpunkt erlernen sollten, in dem sie noch wenig alltagssprachliche Routinen aufgebaut haben.

„Wenn man diese Situation mit einem Hausbau vergleicht, heisst das nicht, dass ihnen das sprachliche Fundament fehlt - wohl aber sind sie vor die Situation gestellt, Erdgeschoss und Stockwerk in der Zweitsprache gleichzeitig zu errichten und nicht aufeinander aufbauend [...]“ (Roth 2006: 164, zitiert nach Gantefort 2013: 28).

Die Tatsache, dass SuS, die zuvor im Heimatland zur Schule gingen, über bessere schriftliche Erzählkompetenzen verfügen als Lernende, die die ganze Schulzeit in Deutschland absolvierten (vgl. Knapp 1997), weist darauf hin, dass sich in der L1 erworbene schulsprachliche Fähigkeiten positiv auf den L2-Erwerb anspruchsvoller Sprachhandlungen auswirken können. Inwiefern es sich diesbezüglich um CALP-Kompetenzen im Sinne Cummins handelt, lässt sich nicht eindeutig festlegen.¹²

Dass sich einzelsprachliche Fähigkeiten bei mehrsprachigen SuS auf der Grundlage einer gemeinsamen kognitiven Basis aller erlernten Sprachen herausbilden, ist sehr plausibel (vgl. Gantefort 2013: 307ff). Die Interdependenz zwischen der L1 und der L2 lässt sich bislang jedoch nicht eindeutig belegen. So konnte beispielsweise in unterschiedlichen Studien gezeigt werden, dass die Förderung der Erstsprache (z. B. durch HSK-Unterricht) keinen eindeutig positiven Einfluss auf die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache hat (vgl. Caprez-Krompàk 2010, Bayer 2011, Woerfel et al. 2014).

In nachfolgender Grafik ist dargestellt, wie Cummins (2000: 68) schulische Sprachhandlungen unterschiedlichen Anspruchsebenen zuordnet:

12 Cummins hat die linguistischen Merkmale von CALP nie eindeutig beschrieben. Dies führt bei empirischen Untersuchungen zu einer relativ freien Interpretation von CALP-Kompetenzen und ganz unterschiedlichen Operationalisierungen.

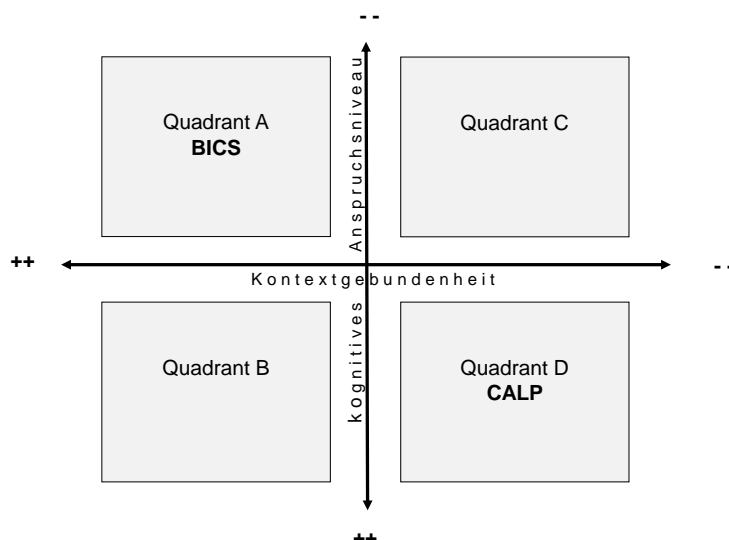


Abbildung 4: Sprachliche Handlungsfelder nach Cummins (2000: 68) in persönlicher Darstellungsform

Auf horizontaler Ebene unterscheidet er die situative Einbindung und auf vertikaler Ebene das kognitive Anspruchsniveau sprachlicher Handlungen. Den daraus entstehenden vier Quadranten lassen sich alltagsprachliche und schulisch relevante Kommunikationsformen unterscheiden. Sprachhandlungen des Quadranten A sind typische Formen von Face-to-face-Interaktionen, in denen Sprachverwendenden neben verbalen, non- und paraverbale Möglichkeiten zur Informationsvermittlung zur Verfügung stehen. Solche kommunikative Basiskompetenzen (BICS) bilden sich in Verbindung mit alltäglichen Routinetätigkeiten (sich mit Nachbarn unterhalten, einkaufen etc.) heraus und werden vordringlich ausserhalb der Schule gelernt.

Auf einem vergleichsweise geringen kognitiven Anspruchsniveau sind schulische Aktivitäten zu verorten, die auf die Automatisierung sprachlicher Teilhandlungen abzielen. Das Abschreiben von Texten oder Ausfüllen von Arbeitsblättern benennt Cummins als typische Aktivitäten des Quadranten C.

Jemanden von seinem Standpunkt zu überzeugen (Quadranten B) oder ein Essay zu schreiben (Quadrant D), sind im Vergleich dazu kognitiv anspruchsvollere Aufgaben. Letztere symbolisieren einen hohen Grad reflexiver Kommunikationsfähigkeit und Abstraktionsvermögen und stellen somit die anspruchsvollsten Aufgaben im schulischen Kontext dar. Sie repräsentieren nach meinem Verständnis CALP-Fähigkeiten.

„Der kognitive Anspruch eines Sprachverwendungskontextes ergibt sich nach Cummins aus der Menge an Information, die im Zuge der Kommunikation parallel oder nah aufeinander folgend verarbeitet werden muss. Während mentale Aktivitäten im oberen Bereich des Kontinuums eher automatisierten Routinetätigkeiten entsprechen, wird einem Individuum bei der sprachlichen Bewältigung einer kognitiv

anspruchsvollen Aufgabe von Bewusstsein begleitete mentale Aktivität abverlangt“ (Gantefort 2013: 27).

Gantefort (2013: 29) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass das Anspruchsniveau von den individuellen Lernerfahrungen und damit vom Automatisierungsgrad der Sprachhandlungen abhängt. Beim mündlichen Erzählen können Kinder zu Beginn der Primarschule auf teilroutinisierte Prozesse zurückgreifen, während im Vergleich dazu die schriftliche Erzählproduktion höhere kognitive Aufgabe darstelle. Das mündliche Erzählen bewege sich demnach bei Grundschüler(innen) zwischen Quadrant A und C, während das schriftliche Erzählen eher im Quadrant D zu verordnen sei.

Für die Bezeichnung des Quadranten D verwenden Schmölzer-Eibinger & Portmann-Tselikas (2008) den Begriff „Textkompetenz“. Sie bezeichnen damit die Fähigkeit, sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Situationen textgebunden zu kommunizieren und Texte als Grundlage für das eigene Denken und Handeln kompetent nutzen zu können. Für erfolgreiches schulisches Lernen ist Textkompetenz unabdingbar. Die Relevanz derselben im schulischen Kontext ist dadurch begründet, dass Wissen in der Schule zu einem hohen Grad durch Texte vermittelt und angeeignet wird (Schmölzer-Eibinger 2008: 34). Textkompetenz wird in diesem Sinne als bildungssprachliche Schlüsselkompetenz verstanden, die sich individuell und stetig weiterbildet und im Verlaufe der Schulzeit neben dem Deutschunterricht auch im Sach- und Fachlernen immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Aus den bisherigen Erläuterungen wird deutlich, dass schulsprachliche Fähigkeiten a) ausserhalb schulischer Lernsituationen kaum Verwendung finden, b) an bestimmte kommunikative Handlungen gebunden sind und c) das Anforderungsniveau bei der Bewältigung schulsprachlicher Aufgaben nicht allein durch die „Texthandlung“, sondern auch durch die damit verbundene Lernerfahrung bestimmt wird.

Schul- bzw. bildungssprachliche Fähigkeiten werden in der aktuellen Diskussion durch typische diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale beschrieben (vgl. Uessler et al. 2013: 45ff, Berendes et al. 2013: 26 Webersik 2015: 18f). Einige zentrale Merkmale werden nachfolgend dargestellt:

Diskursive Merkmale: monologische Kommunikationsformen (z. B. Vortrag, Aufsatz), typische Textsorten (z. B. Bericht, Erörterung), stilistische Konventionen (z. B. logische Gliederung, Sachlichkeit).

Lexikalisch-semantische Merkmale: differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (*nach oben transportieren* statt *raufbringen*), normierte Fachbegriffe (*Hypotenuse*), Komposita (*Elefantenbein*), Nominalisierungen (*der Durchlauf*), Präfixverben (*besiegen*).

Syntaktische Merkmale: explizite Markierung der Kohäsion (inhaltlicher Zusammenhang), komplexe Sätze (u. a. Konjunkional-, Relativsätze), unpersönliche Konstruktionen (*man nehme*), Funktionsverbgefüge (*eine Auswahl treffen*), Passivkonstruktionen (*die Bücher werden demnächst abgeschafft*), umfängliche Attribute (*die zur Seite hin geöffnete Stelle*).

2.4 Zusammenfassung & Folgerungen II

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Abgrenzung von Alltagssprachlichen Kommunikationsformen von kognitiv anspruchsvollen Sprachhandlungen zentral ist, um die sprachlichen Anforderungen der Schule zu begreifen. Die erwähnten Konzepte fassen die Anforderungen in unterschiedlicher Weise zusammen, dennoch verbinden sie eine gemeinsame Vorstellung charakteristischer Merkmale von der im schulischen Kontext verwendeten Sprache.

Schulische Kommunikationsformen erfordern die Auseinandersetzung mit abstrakten und komplexen Inhalten. Auch medial mündliche Lernsituationen orientieren sich an Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit. SuS müssen lernen, Äusserungen unabhängig von den zeitlichen und räumlichen Bedingungen zu verstehen und in sich verständliche Äusserungen zu produzieren. Die Distanzkommunikation erfordert folglich einen hohen Grad an Expliztheit. Besonders hohe Anforderung stellt jedoch die schriftliche Fixierung der Sprache dar. Zur persönlichen Wissenserweiterung müssen Lernende schriftliche Texte verschiedener Schwierigkeitsgrade verstehen sowie auch eigene Texte zur Unterstützung von Denkprozessen wie zur Informationsvermittlung herstellen. Mit dem schriftlichen Erzählen sind im schulischen Kontext relevante Erfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit verbunden.

Schmölzer-Eibinger (2010: 1131f) erkennt die vorschulischen literalen Erfahrungen, die Kinder in der sozialen Interaktion in der Auseinandersetzung mit Texten sammeln, als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung schulischer Textkompetenz. Als zentrale Praktiken, die die literale Entwicklung unterstützen, bezeichnet sie „[d]as Erzählen und Besprechen von Alltagserfahrungen, das Aushandeln von Bedeutungen, das Reden über Geschichten, das Gespräch über Bücher [...]“. Im Sinne von Cummins Schwellenhypothese geht sie davon aus, dass in der Erstsprache fixierte mentale Textmodelle in die Zweitsprache übertragen werden können. Ein solcher Transfer kann jedoch nur auf der Basis ausreichenden Sprachwissens in der Zweitsprache erfolgreich sein (Schmölzer-Eibinger 2008: 53f).

2.5 Erzählen als Einstieg in die Textkompetenz

Der Aufbau von Textkompetenz steht in engem Zusammenhang mit den in der Schule vermittelten Textsorten.¹³ Traditionsgemäss werden Primarschüler(innen) mit berichtenden, erzählenden, instruierenden und argumentierenden Texten konfrontiert. Die ersten eigenen schriftlichen Produktionserfahrungen machen SuS in der Schule in der Regel mit narrativen Texten. Erzählen bildet somit das Bindeglied zwischen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und kann als Einstieg in die Textkompetenz betrachtet werden. SuS lernen durchs schriftliche Erzählen, Texte unabhängig von der kommunikativen Einbettung zu gestalten. Der Erwerb schriftlicher Erzählkompetenzen steht deshalb in engem Zusammenhang mit der Schreibentwicklung, die im nächsten Kapitel thematisiert wird. Da in der vorliegenden Arbeit narrative Texte im Zentrum stehen, werden nun nachfolgend die Textsortenspezifika dargestellt, die Entwicklung von Erzählfähigkeiten in Bezug auf die Erzählform diskutiert sowie die Funktion von mündlichem Erzählen für den Erwerb von schriftlichen Erzählfähigkeiten reflektiert. Zur Illustration erzähltheoretischer Modelle werden u. a. Erzähltexte aus dem Textkorpus der vorliegenden Arbeit beigezogen.

2.5.1 Erzählbegriff

Mit Erzählen ist eine lange Forschungstradition unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen verbunden. Auch innerhalb der Linguistik existieren unterschiedliche Forschungsrichtungen, die denselben Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven untersuchen. Neben interaktionalen und dialogorientierten Ansätzen, die sich mit der Aneignung von mündlichen Erzählfähigkeiten in Geflechtserzählungen beschäftigen, werden Erzähltexte aus textlinguistischer und strukturalistischer Perspektive analysiert (vgl. Dannerer 2012: 3f). Die Begriffe „Erzählen“ und „Erzählung“ sind dementsprechend vielseitig konnotiert, weshalb nachfolgend eine für diese Arbeit geltende Eingrenzung vorgelegt wird.

Ehlich (1980: 128f) schlägt für die Definition des „Erzählbegriffs“ die Unterscheidung von zwei verschiedenen Erzähltypen vor. *Erzählen 1* fungiert als Oberbegriff für verschiedene Diskursformen wie mitteilen, berichten, schildern oder beschreiben. Mit dieser Art alltäglicher Kommunikationspraktiken verfolgen Erzähler die Absicht, einen gemeinsamen Wissensstand mit dem Zuhörer herzustellen. *Erzählen 1* entspricht etwa

13 Für die Bezeichnung von schulischen Textformen wie Beschreibungen, Erzählungen oder etwa Argumentationen ist der Begriff „Textsorte“ weit verbreitet. Er wird auch in vorliegender Arbeit als Referenzbegriff verwendet, um konventionelle Textmuster zu beschreiben, die sich in einer Sprachgemeinschaft historisch herausgebildet haben und bei Sprachteilhabern als Prototypen kommunikativen Handelns kognitiv verankert sind (vgl. Brinker 2010: 125).

der Situation, wenn ein Kind auf die Frage „Was hast du denn heute in der Schule erlebt?“ antwortet.

Von dieser Art der Schilderung wird *Erzählen 2* abgegrenzt. Unter *Erzählen 2* fallen verbale Konstruktion oder Rekonstruktion von partikulären Ereignissen, die spezifischen Strukturprinzipien folgend dargestellt werden. Dabei entführt der Erzähler den Hörer aus dem gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum in einen mentalen Erzählraum (vgl. Fienemann 2006: 22). *Erzählen 2* umfasst alltägliches Erzählen von „besonderen“ Erlebnissen wie auch das Erfinden von Geschichten zur Unterhaltung des Zuhörers im Sinne eines literarischen Erzählens und Zeitvertreibs.

Im schulischen Kontext sind Erzählaktivitäten dem zweiten Typ verpflichtet. Als Kommunikationsziel gilt dabei nicht in erster Linie, einen Hörer oder Leser zu unterhalten, sondern in einer monologischen Situation – und dies zumeist in schriftlicher Form – sich narrative Textmuster nach literarischem Vorbild anzueignen und Formen der konzeptionellen Schriftlichkeit einzuüben. Knapp (1997: 59ff) erkennt in der „Schulerzählung“ neben der Alltagsschilderung und dem literarischen Erzählen einen dritten Erzähltypen. In Bezug auf Ludwig (1984) benennt er vier wesentliche Merkmale der Schulerzählung (Knapp 1997: 61f):

- I. Schulerzählungen sind „entfunktionalisiert“, dies bedeutet, dass mit dem Erzählen nicht primär die Absicht verfolgt wird, jemanden z. B. zu unterhalten oder ihm etwas mitzuteilen, sondern „eine günstige Beurteilung zu erzielen oder den schriftlichen Ausdruck zu üben“.
- II. Mit mündlichem Erzählen wird in der Schule primär die Absicht verfolgt, SuS auf das schriftliche Erzählen vorzubereiten. Die Schulerzählung ist eine Form, die im alltäglichen Leben kaum Verwendung findet, da in der Regel mündlich erzählt wird.
- III. Schulische Erzählungen weisen sowohl Merkmale von Alltagserzählungen wie von literarischen Erzählungen auf. Mit den Alltagserzählungen ist die Spontaneität des Ausdrucks verbunden sowie der beschränkte Umfang. Schulische Erzählungen werden nach literarischem Muster strukturiert, sie sind jedoch weniger komplex als literarische Erzählungen.
- IV. Erzählen wird in der Schule als Abgrenzung zum Berichten oder zum Beschreiben geübt. Da sich die Schulerzählung am literarischen Erzählen orientiert, wird Wert auf einen dreiteiligen Aufbau (Einleitung, Hauptteil, Schluss) und die Verwendung von typischen narrativen Mitteln (z. B. Präteritum als Erzählzeit, Einsatz von wörtlicher Rede) gelegt.

Die in dieser Arbeit untersuchten Fantasie-, Erlebnis- und Nacherzählungen werden als Produkte von *Erzählen 2* verstanden. Es handelt sich dabei um Schulerzählungen im Sinne Knapps (1997), die einem literarischen Erzählen verpflichtet sind. Dementsprechend wird bei der Analyse der Texte in erster Linie auf die Realisierung eines narrativen Textmusters sowie die Verwendung von narrationstypischen Mitteln und Formulierungen fokussiert.

2.5.2 Erzähltext

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Erzählungen sind in diesem Sinne „verbale Rekonstruktion[en] eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse“ (Gülich & Hausendorf 2001: 373). Erzählungen sind temporal verkettete Ereignisfolgen, die global durch die Elemente Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda (vgl. Normalform von Erzählungen nach Labov & Waletzky 1973: 119f) strukturiert werden.

In der „Normalform“ beginnen Erzählungen mit einer Orientierung, in der die Protagonisten eingeführt sowie der Handlungsort und die Ausgangssituation dargestellt werden. Im Kontrast zur Ausgangssituation steht das zweite erzählkonstituierende Element, die Komplikation. Es ist das Kernstück der Erzählung, die Darstellung eines besonderen, unerwarteten Ereignisses, das den normalen Verlauf der Geschehnisse durchbricht. Das Ungewöhnliche dieses Ereignisses macht eine Erzählung erst interessant bzw. spannend.¹⁴ In der Evaluation werden die Geschehnisse vom Erzähler bewertet. Die Auflösung ist als Rückführung zum normalen Ablauf der Geschehnisse zu verstehen. In diesem Teil wird die Lösung eines in der Komplikation thematisierten Problems dargestellt. Die Erzählung wird schliesslich mit der Coda abgerundet. Sie gilt als ein Gliederungssignal (Gantefort 2013: 127), insbesondere in mündlichen Erzählungen, mit dem der Erzähler deutlich macht, dass er den mentalen Erzählraum verlässt und die Geschichte somit abgeschlossen ist.

Die von Labov & Waletzky (1973) dargestellte Makrostruktur einer Normalerzählung wird nachfolgend an einer schriftlichen Erlebnis-erzählung einer Viertklässlerin veranschaulicht.

14 Die Ungewöhnlichkeit der dargestellten Ergebnisse ist das wesentliche Unterscheidungskriterium von *Erzählen 1* und *2*.

Orientierung	Eingesperrt Ich war etwa fünf oder sechs Jahre alt. Ich ging mit meiner Mutter nach Bern, um einzukaufen. Es war kein Lebensmittelgeschäft, eher so ein Geschäft wo man Holz und solche Sachen kaufen kann. Ich weiss nicht mehr so genau ob es vor oder nach dem Einkaufen war, aber ich stieg mit meiner Mutter in einen Lift und wir fuhren hoch.
Komplikation	Eigentlich geht die Lifttür ja automatisch auf, wenn man am Ziel angekommen ist, aber bei uns tat sie das nicht! Zuerst probierte es meine Mutter mit dem Knopf, wo die Tür aufgeht, doch das nützte nicht viel, denn die Lifttür klemmte. Ich kann mich nicht mehr so gut erinnern, aber ich glaube, das wir dann auf die Glocke, den Notknopf gedrückt haben.
Auflösung	Ein paar Minuten später konnte man die Lifttür problemlos aufbekommen.
Evaluation	Damals geriet ich in Panik, denn ich war ja noch sehr klein und hatte Angst dass wir jetzt für immer im Lift eingeschlossen bleiben. Aber es war zum Glück nicht so! Und seither habe ich immer ein mulmiges Gefühl wenn ich mit dem Lift fahren muss, und ich nehme, wenn es die Möglichkeit gibt, lieber die Treppe.
Coda	ENDE

Abbildung 5: Textbeispiel: Erlebniserzählung I der Probandin Nr. 13 (transliteriert, sprachlich nicht modifiziert)

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Schülerin ihre Erlebniserzählung weitgehend nach dem Strukturierungsschema von Labov & Waletzky (1973) gliedert. Nach einer ersten Darstellung der Ausgangssituation folgt das zentrale Ereignis, das bereits im Titel „Eingesperrt“ vorweggenommen wird. Die Schülerin befindet sich mit ihrer Mutter unvermittelt in einem Lift gefangen. Der unerwartete Ereignisverlauf wird sprachlich mit „eigentlich“ und den adversativen Konnektoren „doch“ und „aber“ markiert. Nach der Darstellung des zentralen Problems folgen direkt die Auflösung, die Befreiung aus dem Lift, und schliesslich die Evaluation der Geschehnisse aus der Perspektive der zehnjährigen Erzählerin. Die beiden letztgenannten Strukturelemente realisiert die Schülerin in umgekehrter Reihenfolge als von den Autoren dargestellt. Auch wenn die Erzählung mit dem letzten Satz enden könnte, markiert die Schülerin in für Primarschulkinder typischer Weise den Erzählschluss darüber hinaus mit „Ende“.

Labov & Waletzky (1973) benennen zwar prototypische Elemente von Erzählungen, doch müssen in einer Erzählung nicht alle Elemente vorhanden sein, oder wie wir im Textbeispiel oben sehen, nicht in fester Reihenfolge realisiert werden (vgl. Quasthoff 1980: 32f, Gülich & Hausendorf 2001: 371).

Während Labov & Waletzky (1973) in einer linearen Modellierung thematisch-strukturelle und teilweise auch kommunikativ funktionale Aspekte von alltäglichem Erzählen darstellen (vgl. Brinker 2010: 61), schematisieren Geschichtengrammatiker Erzählungen in Form von hierarchischen Elementen, deren Ordnung aufgrund kognitiver Strukturierung eines mentalen Textes entsteht. Nach dem Verständnis von Geschichtengrammatikern ist eine Geschichte demnach eine hierarchisch geordnete Konstruktion von erzählkonstitutiven Elementen. Dabei werden z. B. tatsächliche Begebenheiten durch „Auslassen“, „Selektieren“ und „Generalisieren“ (Gülich & Hausendorf 2001: 372) in eine schematische Form gebracht, die nach bestimmten Gesetzmässigkeiten strukturiert ist. Die abstrakte Beschreibung solcher mentalen Repräsentationen findet sich in Form von „Superstrukturen“ oder in „Geschichtengrammatiken“ wieder (für eine ausführliche Darstellung sei auf Bitter Bättig 1999 verwiesen).

Bielefelder Geschichtenschema

Ein zentrales Modell, das sowohl den Anspruch erhebt, Erzähltexte in ihrer zugrunde liegenden Globalstruktur darzustellen als auch mentale Repräsentationen beim Herstellen einer Geschichte abzubilden (Boueke et al. 1995: 74), ist das Bielefelder Geschichtenschema. Es bildet die Grundlage für unterschiedliche Studien zur Erzählentwicklung (z. B. Becker 2011, Augst et al. 2007). Auch in der vorliegenden Arbeit finden einzelne Aspekte bei der Analyse der narrativen Globalstrukturen Berücksichtigung (vgl. Kap. 6.6.6).

In ihrem Modell (vgl. Abb. 6) übernehmen die Bielefelder Forscher auf den oberen Ebenen die von Labov & Waletzky (1973) definierten Strukturelemente: Orientierung, Komplikation und Schluss, die bereits weiter oben erläutert wurden. Boueke et al. (1995) definieren die Komplikation als zentrales Element von *Erzählen 2* im Sinne Ehlichs (1980) und verbinden mit der sich im Planbruch manifestierenden Unerwartbarkeit des Ereignisverlaufs den Begriff „Diskontinuität“.

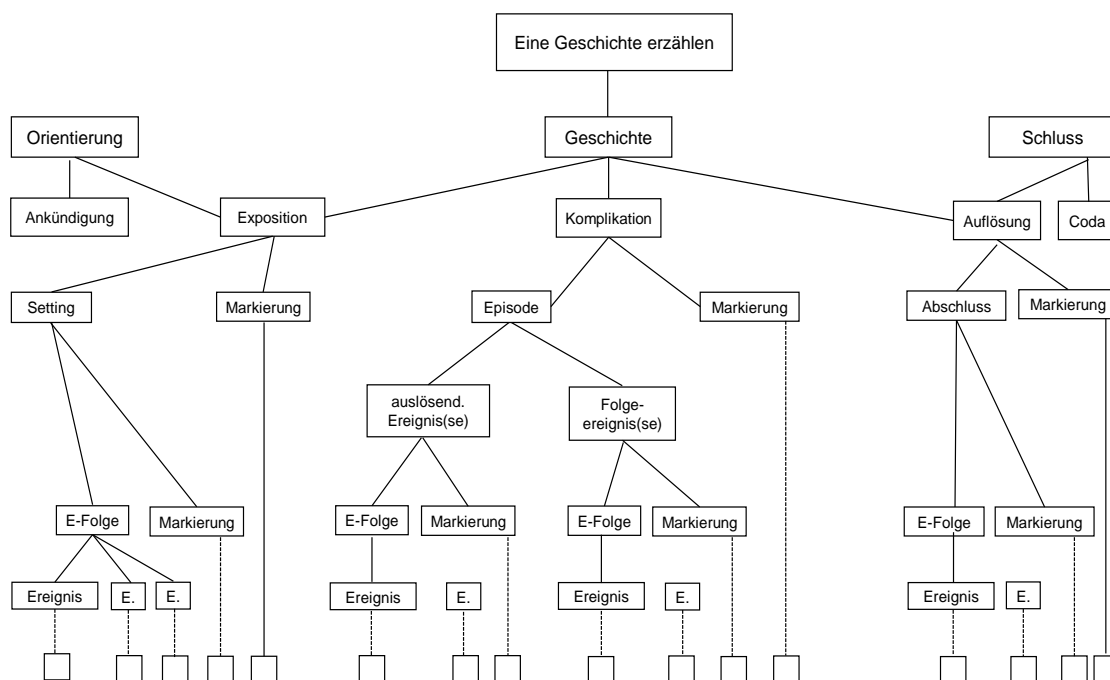


Abbildung 6: Bielefelder Geschichtenschema (entnommen aus Boueke et al. 1995: 76)

Eine Besonderheit gegenüber anderen Erzählschemata stellen die Markierungen dar, die die Ereignisfolgen inhaltlich wie auch auf der Textoberfläche voneinander abgrenzen. Mit der *Ereignisstruktur-Markierung* (E-Markierung) werden „kontrastive Relationen zwischen den Makrostruktureinheiten“ (Boueke et al. 1995: 89) verbalisiert. Damit beispielsweise die Komplikation als Bruch des zu erwartenden Ereignisverlaufs hervortritt, bedarf es im Setting der Darstellung einer gewöhnlichen Ausgangssituation. Diese Form von „Normalität“ wird u. a. durch Adverbien wie „oft“, „immer“ oder „gewöhnlich“ sprachlich realisiert. Im Kontrast dazu steht die Markierung der Episode, in der die Unerwartbarkeit des Ereignisses durch adversative Konnektoren wie „aber“ oder „doch“ hervorgehoben wird.

Den zweiten Markierungstyp bezeichnen die Autoren als *Affektstruktur-Markierung* (A-Markierung). In ihr findet neben der „Diskontinuität“ ein weiteres erzählkonstitutives Element, die „Emotionalität“, ihren Ausdruck. Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Zuhörer oder Leser nicht lediglich informieren, sondern sie unterhalten und emotional in die Geschehnisse involvieren (Boueke et al. 1995: 92). Als Elemente der Affektmarkierung nennen die Autoren z. B. die direkte Rede, Wiedergabe von Gedanken und Gefühlen der Aktanten sowie Elemente der Plötzlichkeit, die betonen, dass sich die Ausgangssituation unverhofft verändert.

Eine gelungene Geschichte ist nach Verständnis der vorerwähnten Autoren demnach ein Text, indem kohärente Ereignisfolgen in linearisierter Form dargestellt werden und

dessen Erzählwürdigkeit sich aus einem begründeten Bruch der zu erwartenden Ereignisfolge ergibt (Boueke et al. 1995:75). Darüber hinaus bedarf es einer emotionalen Qualifizierung der Geschehnisse sowie sprachlicher Markierung der Diskontinuität.

In vorliegender Arbeit wird untersucht, wie SuS narrative Textmuster realisieren. Dabei wird die Globalstruktur durch die Elemente Orientierung, Komplikation und Schluss erfasst. Im Hinblick auf den Erwerb von Formulierungsfähigkeiten spielen dabei die sprachlichen Mittel, die SuS einsetzen, um ihre Texte textsortenspezifisch zu kennzeichnen, eine besondere Rolle. Dazu werden einzelne Aspekte der E- und A-Markierungen nach Boueke et al. (1995) zur Analyse beigezogen (siehe weitere Erläuterungen unter Kap. 6.6.6).

2.5.3 Entwicklung narrativer Fähigkeiten in Abhängigkeit der Erzählform

Wie Kinder sich dieser Idealform von Erzählungen in mündlichen monologischen Situationen annähern, untersucht die Bielefelder Forschergruppe bei Probanden im Alter von fünf, sieben und neun Jahren. Aus der Analyse der Erzähltexte gehen vier hierarchisch geordnete Entwicklungsstufen hervor (Boueke et al. 1995: 130f):

- I. Isolierte Ereignisdarstellung: Die Geschichten bestehen aus der Darstellung einzelner Ereignisse, zwischen denen keine erkennbare inhaltliche Verbindung besteht.
- II. Lineare Ereignisdarstellung: Auf der zweiten Stufe werden die zuvor unverknüpften Ereignisse als Ereignisfolgen linear mittels additiver und temporaler Konnektoren wie „und dann“ verbunden. Innerhalb der Ereignisfolgen ist jedoch keine Hierarchisierung festzustellen.
- III. Strukturierte Ereignisdarstellung: Texte dieser Stufe sind auf das zentrale Ereignis hin organisiert. D. h., die Komplikation wird im Kontrast zum Setting als Diskontinuität im Handlungsverlauf dargestellt. Die Segmentierung des Textes entspricht der Globalstruktur nach Labov & Waletzky (1973).
- IV. Narrativ strukturierte Ereignisdarstellung: Die Erzählungen der vierten Stufe unterscheiden sich von der vorgängigen durch die Realisierung affektiver Mittel. Die höchste Ebene der Erzählfähigkeit ist somit dann erreicht, wenn es Erzählern gelingt, die Rezipienten emotional in die Geschichten einzubinden.

Die einzelnen Strukturtypen finden sich weitgehend in allen untersuchten Alterskategorien wieder. In der Entwicklung narrativer Strukturierungsfähigkeit lassen sich jedoch für die einzelnen Altersgruppen unterschiedliche Ausprägungen feststellen. Die jüngsten Kinder produzieren überwiegend Erzählungen des linearen Strukturtyps.

Die Texte der 7-Jährigen entsprechen vorwiegend den Stufen zwei und drei. Im Alter von neun Jahren scheint der isolierte Strukturtyp überwunden. In den Texten der Kinder dieser Altersgruppe dominiert der narrative Strukturtyp.

Die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten verläuft demnach in chronologischer Folge den einzelnen Stufen entlang und ist gekennzeichnet durch eine allmähliche Ausdifferenzierung der einzelnen Ebenen des Geschichtenschemas, das unter dem Entwicklungsaspekt von unten nach oben zu lesen ist (Boueke et al. 1995: 191).

Becker (vgl. 2005, 2011) bezieht sich zur Beschreibung narrativer Entwicklung auf die Untersuchungen von Boueke et al. (1995). Sie geht insbesondere der Frage nach, inwiefern die Entwicklung von narrativen Fähigkeiten von den elizitierten Texttypen¹⁵ abhängt. Eine Untersuchung (Becker 2002) zu mündlichen Erzählfähigkeiten bei SuS der 1. Klasse zeigt auf, dass Kinder in diesem Alter in der Lage sind, Fantasieerzählungen mit einem hohen Komplexitätsgrad ohne Hilfe von (erwachsenen) Zuhörern zu entwickeln, die Eigenleistung beim Erzählen von Erlebnissen im Vergleich dazu jedoch zurückgeht. Die Erlebniserzählungen sind knapper gehalten und werden ohne die Aufforderung des Zuhörers nicht zu Ende erzählt.

„Der typische Unterschied zwischen den Fantasiegeschichten und den Erlebniserzählungen der Erstklässler besteht also auf der strukturellen Ebene insofern, als die Fantasiegeschichten Auflösungsphasen aufweisen, die Erlebnisse aber mit der Komplikation enden und lediglich durch die Interaktion mit dem Hörer Ansätze der Auflösungsphase initiiert werden“ (Becker 2002: 28).

Die Beobachtungen deuten darauf hin, dass sich Erzählfähigkeiten in Bezug auf die jeweilige Erzählform in unterschiedlicher Weise entwickeln. Auf der Basis von 208 Erzählungen untersucht Becker (2011) deshalb wie Kinder im Alter von fünf, sieben und neun Jahren narrative Fähigkeiten erwerben und inwiefern der Erzählstimulus einen Einfluss auf die Erzählentwicklung ausübt. Sie unterscheidet zu diesem Zwecke vier verschiedene Erzähltypen: Bildergeschichten, Nacherzählungen, Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen. Dabei analysiert sie die mündlichen Geschichten u. a. hinsichtlich der narrativen Struktur, dem Einsatz von affektiven Mitteln und der Realisierung von Textkohäsion.

15 Becker (2011: 59ff) unterscheidet Erzählungen nach a) „primären Produktionen“ und b) „Reproduktionen“. Als primäre Produktionen versteht sie Erzählungen, denen keine Vorlage zugrunde liegt und deren Textinhalt einer fiktiven (Fantasieerzählung) oder realen Welt (Erlebniserzählung) entnommen wird. Reproduktionen beziehen sich im Vergleich dazu auf eine visuelle oder auditive Vorlage. Als reproduktive Erzählungen gelten demnach Nacherzählungen oder Bildergeschichten.

Aufgrund der Ergebnisse kommt Becker (ebd.) zum Schluss, dass zwischen den verschiedenen „Erzählformen“ massgebliche Unterschiede bestehen. Diese manifestieren sich bereits in den Textlängen. In allen untersuchten Altersgruppen sind die Erlebniserzählungen die kürzesten und die Nacherzählungen die längsten Texte. In Bezug auf die Entwicklung der Strukturierungsfähigkeit bestätigt Becker die Entwicklungsschritte nach Boueke et al. (1995), wonach mit zunehmendem Alter die isolierten und linearen Strukturtypen zugunsten der komplexeren Strukturierungsprinzipien zurückgehen. Gleichzeitig stellt sie jedoch fest, dass sich Strukturierungsfähigkeiten in Bezug auf die einzelnen Erzählformen unterschiedlich schnell entwickeln. Während die Erlebniserzählungen der jüngsten Altersgruppe der komplexesten Erzählform entsprechen, zeigen sich bei den 9-jährigen SuS weiterentwickelte Nacherzählungen im Vergleich zu den anderen Erzählformen. Auch in Bezug auf die anderen untersuchten Variablen erweist sich die Entwicklung als erzählformabhängig. Becker vermutet, dass die Entwicklungsunterschiede auf vorschulische Lerngelegenheiten sowie auch auf didaktische Einflüsse zurückzuführen sind. In der Schule würde nämlich die Entwicklung von Erlebnis- und Fantasieerzählungen kaum unterstützt, dahingegen seien Nacherzählung und Bildergeschichte im schulischen Kontext häufig eingesetzte Erzählstimuli (ebd. S. 121f). In Bezug auf Beckers Befunde stellt sich die Frage, welchen Einfluss die frühkindliche Sozialisation auf die Erzählfähigkeiten ausübt. Bei ersten eigenen Erzählversuchen beziehen sich Kinder in der Regel auf persönliche Erfahrungen. Mit anderen Worten, die Erlebniserzählung ist der Erzähltyp, mit dem Kinder, wenn sie selbst erzählen, am vertrautesten sind. Allem Anschein nach können diese frühen Erfahrungen nicht kontinuierlich weiterentwickelt werden. Eine zentrale Rolle spielt dabei möglicherweise Ehlichs (1980) Unterscheidung von *Erzählen 1* und *2*.

In monologisch organisierten Erzählsituationen wird von Kindern erwartet, dass sie Ereignisse nach einem literarisch motivierten Erzählmuster (*Erzählen 2*) produzieren, während die Darstellung von Erlebnissen in der alltäglichen Kommunikation eher einer Schilderung entspricht (*Erzählen 1*) und in authentischen Kommunikationssituationen dialogisch eingebettet ist. Der Auftrag, ein Erlebnis zu erzählen, aktiviert demnach bei Kindern ein anderes Erzählmuster als die Herstellung einer Fantasiegeschichte. Während das Erzählen von Erlebnissen einem literarischen Erzählmuster folgend eine „unnatürliche“ Kommunikationsform darstellt, entspricht die Produktion von Fantasiegeschichten prototypisch dem *Erzählen 2*.¹⁶ Fantasieerzählungen begegnen Kinder in der Regel bereits im Vorschulalter, wenn Erwachsene ihnen beispielsweise

16 Als „unnatürlich“ wird der Umstand bezeichnet, dass Erlebniserzählungen im Alltag einerseits nicht primär monologisch erfolgen und andererseits nicht als literarische Erzählformen konzipiert sind.

Märchen erzählen oder vorlesen. Diese Rezeptionserfahrungen mit literarischen Mustern bilden eine wichtige Grundlage, wenn Kinder selbst Fantasiegeschichten produzieren. Insbesondere die „Schriftnähe“ der Fantasieerzählung erklärt nach Ohlhus (2003: 135), warum Kindern der Übergang zum schriftlichen Erzählen in Form von Fantasiegeschichten besser gelingt als bei Erlebniserzählungen. Die literarischen Vorerfahrungen sowie die schriftliche Konzeption von Fantasiegeschichten bieten demzufolge neben dem schulischen Einfluss eine weitere Erklärung für die von Becker (2011) beobachteten Unterschiede.

2.5.4 Mündliches vs. schriftliches Erzählen

Es wurde bereits erwähnt, dass Erzählen in der literalen Sozialisation eine wichtige Position einnimmt und mündliche Erzählkompetenzen als Meilenstein in Bezug auf den Erwerb von Textkompetenz betrachtet werden. Weinhold (2005) nennt mündliches Erzählen in diesem Zusammenhang auch „Sprungbrett in die Schriftlichkeit“. Es stellt sich derweilen die Frage, inwiefern Kinder beim Erwerb schriftlicher Erzählkompetenzen mündliche Fähigkeiten transferieren können und inwiefern ihnen die dafür erforderliche Umstrukturierung der ausgebildeten mündlichen Kompetenzen (Feilke 1993: 19) gelingt. Eine Gegenüberstellung von mündlichen und schriftlichen Erzählfähigkeiten bei Erstklässler(innen) ergibt bei Becker (2002) in der bereits erwähnten Untersuchung folgenden Befund: Die schriftlichen Texte fallen im Durchschnitt kürzer aus als die mündlichen. Dies mag einerseits daran liegen, dass der Verschriftlichungsprozess zu Beginn des Schriftspracherwerbs mit grosser Mühe verbunden ist und Kinder aufgrund noch unzureichend automatisierter Schreibmotorik die Geschichten, die sie im Kopf haben, nicht vollständig zu Papier bringen können. Parallel dazu stellt Becker (2002) jedoch in den mündlichen Erzählungen auch einen höheren Strukturierungsgrad fest. Zwischen den mündlichen und schriftlichen Strukturierungsfähigkeiten gibt es demnach eine leichte Entwicklungsverschiebung. Bei den schriftlichen Produktionen zeigen sich in der mündlichen Interaktion¹⁷ aufgetretene Muster. SuS scheinen folglich ihre ersten schriftlichen Erzählungen auf der Basis von mündlichen Erzählfähigkeiten zu produzieren. Gleichzeitig lässt sich bei den Lernenden jedoch auch ein Bewusstsein für mediale Unterschiede erkennen. So verwenden Erstklässler(innen) beispielsweise mehr affektive Mittel in den schriftlichen Erzählungen und bedienen sich textsortentypischer Formulierungsroutinen (z. B. „und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch

17 Die für die Untersuchung beigezogenen mündlichen Erzählungen sind in einem interaktionalen Setting erhoben worden. Die Zuhörer beteiligten sich z. B. durch Feedback oder Nachfragen aktiv an der Entstehung der mündlichen Geschichten.

heute“). Letztere verweisen darauf, dass nicht lediglich die mündliche Narrationskompetenz als Sprungbrett in die Schriftlichkeit dient, sondern auch die rezeptiven Erfahrungen mit literarischen Texten.

Auch Ohlhus (2005b) Vergleiche von mündlichen und schriftlichen Erzählungen bei Kindern im Primarschulalter weisen auf einen Einfluss der Medialität auf die Erzählfähigkeiten hin. Mündliche Vorerfahrungen bilden eine wichtige Basis für schriftliche Textproduktionen. Ferner zeigt sich jedoch, dass Kinder beispielsweise mündliche Strukturierungsfähigkeiten nicht einfach in eine andere Modalität übertragen, sondern ihr Vorwissen reorganisieren und durch neue Produktionsstrategien erweitern. (Ohlhus 2005b: 65). So gelingt es Kindern in schriftlichen Texten früher, die Erzählungen auf einen Planbruch hin zu organisieren, während beim mündlichen Erzählen eher lineare Strukturtypen dominieren. Schriftliche Texte weisen darüber hinaus mehr szenische Ausgestaltungen und narrative Markierung auf als die mündlichen (Ohlhus 2003: 133ff). Analog zu Beckers (2011) Befunden erweist sich auch in Ohlhus Analysen der Erzähltyp als wichtige Einflussgrösse bei der Entwicklung von narrativen Fähigkeiten. In der schriftlichen Erzählsituation zeigen SuS mehr Leichtigkeit bei der Produktion von Fantasieerzählungen als von Erlebniserzählungen.

„Eigene Lese- und Vorleseerfahrungen ermöglichen ihnen offenbar, sich leichter als in anderen Genre auf die neue Modalität der Schriftlichkeit einzustellen und dabei auf Formen zur Ausgestaltung ihrer Texte zurückzugreifen, die ihnen im Mündlichen entweder nicht zur Verfügung stehen oder nicht als der mündlichen Modalität angemessen betrachtet werden“ (Ohlhus 2003: 140f).

Schriftliches Erzählen stellt für Schreibnovizen somit nicht in jedem Falle eine grössere Herausforderung dar als die Produktion von mündlichen Erzählungen.

Schmidlin (1999: 272) bemerkt in diesem Zusammenhang: „Die Ansicht, die schriftlichen Sprachfähigkeiten hinken den mündlich bereits ausgebildeten Kompetenzen nach, verbunden mit dem Aufholen des Rückstandes im Laufe des Primarschulalters, erweist sich als zu einfach.“ Während sich einerseits mündliche Fähigkeiten in Bezug auf gewisse Aspekte vor den schriftlichen ausbilden (z. B. kohärenzstiftende Mittel), beeinflusst das Schreibenlernen andererseits die mündlichen Erzählweisen etwa bezüglich narrativer Konventionen oder lexikalischer Diversität. Bereits bei 7-Jährigen ist Schreiben eine eigenständige Ausdrucksform. Dies zeigt sich etwa darin, dass in den schriftlichen Texten mehr spannungsaufbauende und evaluierende Einheiten zu finden sind, Kinder typische mündliche Formen der Konnexion vermeiden und mehr Phraseologismen gebrauchen (Schmidlin ebd. S. 273). Es ist also zumindest zu Beginn

des Primarschulalters von einer Interdependenz der beiden Modalitäten auf die Entwicklung von narrativen Fähigkeiten auszugehen.¹⁸

2.6 Zusammenfassung & Folgerungen III

Bei der schulischen Erzählung handelt es sich um eine stark normierte Erzählform, die einer literarisch und kulturell geprägten Erzähltradition entspringt. In diesem Kapitel wurde die klassische Höhepunkterzählung besprochen. Inwiefern SuS die geltenden Normen kennen, hängt neben der schulischen Vermittlung von den vorschulischen Rezeptionserfahrungen ab (Augst 2010: 91). Es ist deshalb anzunehmen, dass Lernende mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Schule kommen. SuS mit Deutsch als Zweitsprache sind mit der Konzeption von literarischen Erzählungen wahrscheinlich teilweise in der L1 vertraut. Inwiefern dieses Textsortenwissen im Sinne von CALP-Kompetenzen von der L1 in die Zweitsprache übertragen werden kann, hängt u. a. von der mit der Herkunftssprache verbundenen Erzähltradition und den familialen Praktiken ab. Kontrastierende Analysen von kulturspezifischen Erzähltraditionen verweisen auf Unterschiede in Bezug auf die Orientierung an Schriftlichkeit beim Erzählen (Kuyumcu & Senyildiz, 2011: 111), die Art der Kontextualisierung, die Form der Textorganisation bis hin zur Ausführlichkeit bei der Ereignisdarstellung (für detailliertere Ausführungen zur Kulturspezifität von Erzählweisen sei auf Gantefort 2013: 158-165 verwiesen). Ein Transfer von Textmustern zwischen der Herkunfts- und Zielsprache führt somit nicht in jedem Falle zu einer erfolgreichen Bewältigung von schulischen Erzählaufgaben. Familiäre Sprachpraktiken von zugewanderten Familien sind vermutlich ebenso heterogen wie in deutschsprachigen Familien und werden neben der eigenen Erfahrung der Eltern mit Mehrsprachigkeit möglicherweise auch durch die Identifikation mit dem Einwanderungsland bestimmt (Müller 2012: 47).

Textmusterwissen ist eine wichtige Voraussetzung, um Rezipientenerwartungen an die Textform und -funktion zu erfüllen. Dabei stellt das schriftliche Erzählen SuS vor die besondere Herausforderung, in sich verständliche Texte zu produzieren. Die zerdehnte Kommunikationssituation erfordert im Vergleich zum mündlichen Erzählen eine stärkere Kontextualisierung der Geschehnisse. Sprachliche Einheiten müssen darüber hinaus für den Leser in eine logische Ordnung gebracht und miteinander verbunden werden (Baurmann & Pohl 2009: 96f). Schriftliche Texte müssen im Vergleich zu mündlichen deshalb stärker geformt sein. Dies erfordert beispielsweise die Verwendung von

18 Dass neben dem mündlichen Einfluss auf schriftliche Fähigkeiten, die gesprochene Sprache auch mit schriftlichen Erzählfähigkeiten interagiert, zeigen auch weitere Untersuchungen. Dannerer (2012: 28) verweist in diesem Zusammenhang auf Strömqvist et al. (2004) und Ong (1982).

kohärenzstiftenden sprachlichen Mitteln. Des Weiteren entfällt beim schriftlichen Erzählen die Möglichkeit, Äusserungen durch Mimik und Gestik zu unterstützen. Die sprachlichen Mittel müssen dementsprechend präzise und situationsspezifisch gewählt sein und sich darüber hinaus an einem schriftsprachlichen Register orientieren. Dies erfordert beispielsweise sowohl die Wahl differenzierter lexikalischer Mittel als auch komplexer syntaktischer Strukturen, die einerseits eine hohe Informationsdichte enthalten und andererseits auch relationale inhaltliche Bezüge herstellen.

Vergleichende Untersuchungen von mündlichen und schriftlichen Erzählfähigkeiten verdeutlichen, dass bereits Schreibanfänger(innen) die Leserperspektive bei der Textproduktion antizipieren können und bei schriftlichen Erzählungen einen Registerwechsel (zumindest teilweise) vornehmen (vgl. weiter oben Becker 2002, Ohlhus 2003, 2005b, Schmidlin 1999).

3. Schreiben als schriftliche Textproduktion

In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen zum Schreiben als „textuelle Handlungskompetenz“¹⁹ (Feilke 1993: 18) dargestellt. Dabei werden zunächst Modelle zum Schreibprozess, der Schreibentwicklung und Schreibkompetenz erläutert, die in der Deutschdidaktik in prominenter Weise rezipiert werden. Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen, Parallelen und Unterschiede zwischen den Modellen gebündelt zu beschreiben. Dies führt schliesslich zur Darstellung der besonderen Bedingungen, wenn schriftliche Textproduktion in der L2 erfolgt. Das Kapitel wird mit empirischen Ergebnissen zu zweitsprachlichen Schreibkompetenzen bei SuS im Primarschulalter abgeschlossen.

3.1 Schreibprozess

Mitte der 70er Jahre findet eine Neuausrichtung der Schreibforschung von der Produkt- zur Prozessorientierung statt. Während Schreiben über lange Zeit als ein linearer Prozess aufgefasst wurde, der von der Textplanung zur Produktion und Korrektur führt, wird im Zuge der kognitiven Wende Schreiben als problemlösendes Handeln verstanden. Aus dieser Sichtweise wurde die schriftliche Textproduktion als Prozess aufgefasst, in dem inhaltliche wie schriftsprachliche Herausforderungen zielgerichtet bewältigt werden mussten. Das Forschungsinteresse galt in der Folge der Identifikation und der Beschreibung des Zusammenspiels kognitiver Vorgänge beim Schreiben. In diesem Zusammenhang wurden Schreibexperten aufgefordert, ihre Gedanken während

19 Der Begriff „Schreiben“ wird hier von Formen der grafomotorischen und orthografischen Umsetzung von Äusserungen abgegrenzt und als schriftlich fixierte, kommunikative Handlung verstanden.

der Herstellung schriftlicher Texte zu verbalisieren. Die daraus entstandenen „Laut-Denk-Protokolle“ bildeten schliesslich die empirische Grundlage für die theoretische Beschreibung von Schreibprozessen.

Aus der Analyse solcher Prozessprotokolle konnten Hayes & Flower (1980) die Handlungsprozesse und kognitiven Abläufe der schriftlichen Textproduktion beschreiben. Das daraus hervorgegangene Schreibmodell (vgl. Abb. 7) gilt bis heute als wichtige Grundlage in der Schreibforschung und hat die Schreibdidaktik massgeblich beeinflusst.²⁰

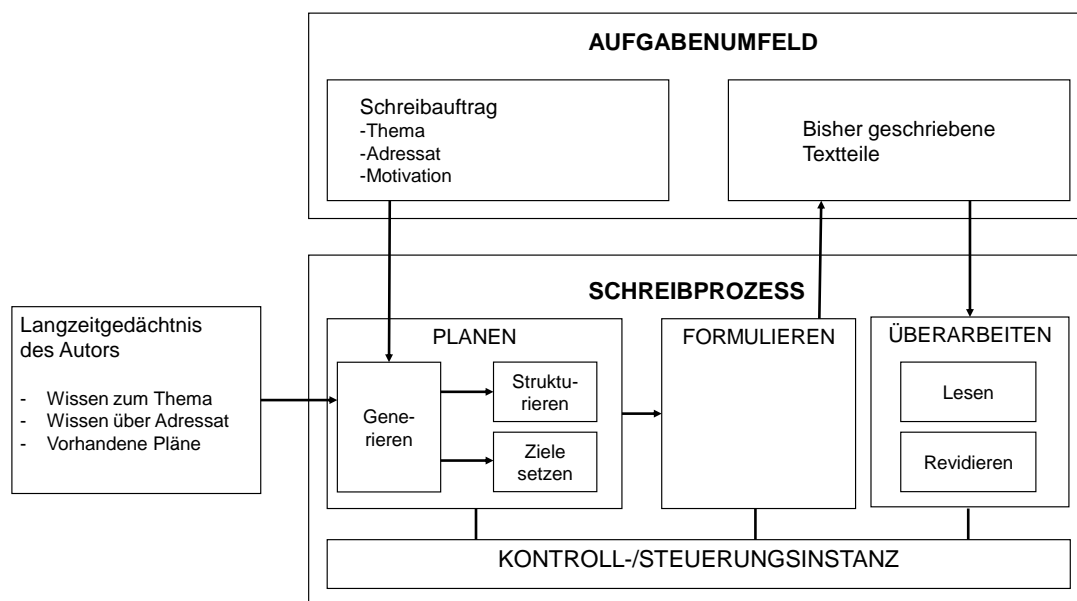


Abbildung 7: Modell des Schreibens nach Hayes & Flower (1980), deutsche Übersetzung nach Molitor-Lübbert (1996: 1006)

Der Schreibprozess unterteilt sich nach Hayes & Flower (1980) in die chronologisch aufeinanderfolgenden Produktionsstufen *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten*. Beeinflusst wird der Schreibprozess durch das Aufgabenumfeld, das die Zielsetzung, den Adressaten und motivationale Aspekte beinhaltet. Die Interaktion der Teilprozesse wird durch die Kontroll- und Steuerungsinstanz bestimmt, die mithilfe der im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensbestände überprüft, ob der entstehende Text der Zielsetzung entspricht.

Beim Planen werden zunächst Ideen und Inhalte zu einem spezifischen Schreibauftrag generiert, die in einem nächsten Schritt hinsichtlich ihrer Relevanz überprüft, selektioniert und strukturiert werden. Dabei bestimmen das Wissen zum Thema und die

20 Das Modell widerspiegelt sich konkret in Schreibsettings im offiziellen Lehrmittel des Kantons Freiburg, „die Sprachstarken“. In sogenannten „Schreibwelten“ werden die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten didaktisch modelliert und im Verlaufe der Primarschule im Unterricht den SuS explizit gemacht.

Vorstellung von einem potenziellen Leser, welche Inhalte als zielführend evaluiert werden und welche Struktur Schreibende für ihre Texte vorsehen. Das Formulieren beschreibt den Akt des Übersetzens der Ideen in verbale Äusserungen. Dabei müssen Inhalte in Bedeutungseinheiten segmentiert, linearisiert und schliesslich in Sprache transformiert werden. Äusserungssequenzen liegen vorerst als sogenannte „Prätexte“ (Wrobel 2002: 84) vor. Die Überführung dieser mentalen Texte in grafische Zeichen führt schliesslich zur eigentlichen Textproduktion, der Niederschrift. In der Überarbeitungsphase liest der Schreiber seinen Text und bewertet ihn hinsichtlich der Zielsetzung. Dies erfordert eine Perspektivenübernahme. Der Autor muss seinen Text quasi mit den Augen des Lesers auf Verständlichkeit bzw. Unstimmigkeiten hin prüfen sowie das Produkt in Bezug auf Inhalt und Form evaluieren. In der Überarbeitungsphase wird der Ursprungstext revidiert, indem Textstellen beibehalten, umgestellt, getilgt oder ersetzt werden.

Das Modell zeigt auf, dass der Schreibprozess nicht linear von der Planung zur Produktion verläuft.

„Das Modell setzt keine feste Abfolge zwischen den Prozessen voraus, und alle Prozesse können beliebig oft wiederholt werden“ (Molitor-Lübbert 19996: 1106).

So findet beispielsweise während des Formulierungsprozesses sowohl eine Umsetzung des Schreibplanes statt als auch die gleichzeitige Überprüfung und Reformulierung des Textentwurfs. Nach Wrobel (2014: 89) ist der Formulierungsprozess kaum von Formen des Planens und Revidierens abzugrenzen. Formulieren beschreibt er als inneren Prozess, in dem Prätexte auf die Zielsetzung hin bewertet, angepasst und verworfen werden. Nur ein Teil dieser mentalen Textvorschläge führten schliesslich zu manifesten Textäusserungen.

Hayes & Flower (1980) fassen Schreiben als Bewältigung einer Problemlösungsaufgabe auf und fokussieren deshalb darauf, welche kognitiven Teilprozesse das Schreiben bestimmen und in welcher Weise Teilhandlungen interagieren. Kommunikative und sprachliche Aspekte werden dabei nicht explizit gemacht. Dieser Umstand ist ein wesentlicher Kritikpunkt am Modell (vgl. Wrobel 1995: 21ff). Weiter wird bemängelt, dass das Modell auf den Schreibprozess von Novizen nur bedingt übertragen werden kann. So kann beispielsweise bei Kindern bis im Alter von zehn Jahren keine Abgrenzung zwischen Planungsphasen und der Textproduktion beobachtet werden. Die Fähigkeit, Schwächen in Texten zu erkennen und zu überarbeiten, entwickelt sich erst in der Adoleszenz (Feilke 1993: 25ff). Die Kontrolle der Teilhandlungen erfordert einen bewussten Zugriff auf einzelne Wissensbestände, der bei Kindern nicht gegeben ist.

Darüber hinaus werden schriftsprachliche Konventionen erst mit zunehmender Schreiberfahrung bewusst umgesetzt. Dass im Schreibprozess grundsätzlich gewisse Teilhandlungen routinisiert ablaufen können (Wrobel 1995: 23), wird von Hayes & Flower ebenso ausser Acht gelassen wie der Einfluss grafomotorischer Aspekte bei handschriftlichen Textproduktionen. Insbesondere jüngere SuS verfügen noch über keine grafomotorischen Routinen. Deshalb ist das Schreiben an und für sich für sie mit einer grossen Anstrengung verbunden. Dies ist ein Umstand, der sich zweifelsohne auf die Textproduktion auswirkt (Ludwig 1983: 44).

Aufgrund der aufgeführten Kritikpunkte haben verschiedene Autoren das Modell von Hayes und Flower modifiziert und ergänzt (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1008ff). Da die vorliegende Arbeit Textprodukte und nicht den Schreibprozess untersucht, wird darauf verzichtet, andere Schreibprozessmodelle darzustellen. Das Schreibprozessmodell erlaubt „theoriegeleitete Annahmen über die Textproduktion“ (Becker-Mrotzek 2004: 93). Insbesondere das modifizierte Modell von Hayes (2012) liegt zahlreichen empirischen Untersuchungen zugrunde (vgl. Übersicht bei Schmitt & Knopp 2017: 241). Darüber hinaus kommt dem Modell aus didaktischer Perspektive eine wichtige Funktion zu. Das Verständnis der Prozesshaftigkeit des Schreibens bildet eine wichtige Grundlage dafür, wie SuS durch die Vermittlung von Schreibstrategien und anderen Hilfsmitteln gezielt auf die einzelnen Teilprozesse des Schreibens unterstützt werden können. Gleichzeitig schärft das Modell auch den Blick auf schulische Schreibaufgaben, indem es verdeutlicht, dass das Gelingen eines Schreibauftrags einerseits durch die Explizitheit der Aufgabenstellung (in Bezug auf das Thema und den Adressaten beispielsweise) und andererseits durch das erforderliche Vorwissen der Lernenden bestimmt wird.

3.2 Schreibentwicklung

Aus der Darstellung des Schreibprozesses wurde deutlich, dass die schriftliche Textproduktion eine komplexe Problemlösung darstellt, für deren Bewältigung verschiedene Teilhandlungen erlernt werden müssen. Wie Kinder und Jugendliche die sozialen und kommunikativen Anforderungen des Schreibens meistern lernen, wird nachfolgend auf der Grundlage verschiedener Entwicklungsmodelle diskutiert.

Einer der ersten Modellierungsversuche schriftsprachlicher Entwicklung stammt von Bereiter (1980). In seinem Modell wird der Weg vom Schreibnovizen zum Schreibexperten als eine kognitive Entwicklung von Schreibfähigkeiten dargestellt. Der erfahrene Schreiber ist in der Lage, seinen Fokus abwechslungsweise auf den Prozess selbst und auf das Produkt zu lenken und dabei den Leser nicht aus den Augen zu verlieren. Die Teilfähigkeiten, aus denen das Schreiben besteht, sind: Ideengenerierung,

flüssiges Schreiben, Beherrschen von Schreibkonventionen, Herstellen von Adressatenbezug, Bewerten des eigenen Schreibproduktes und Unterstützung des Denkprozesses durch das Schreiben.

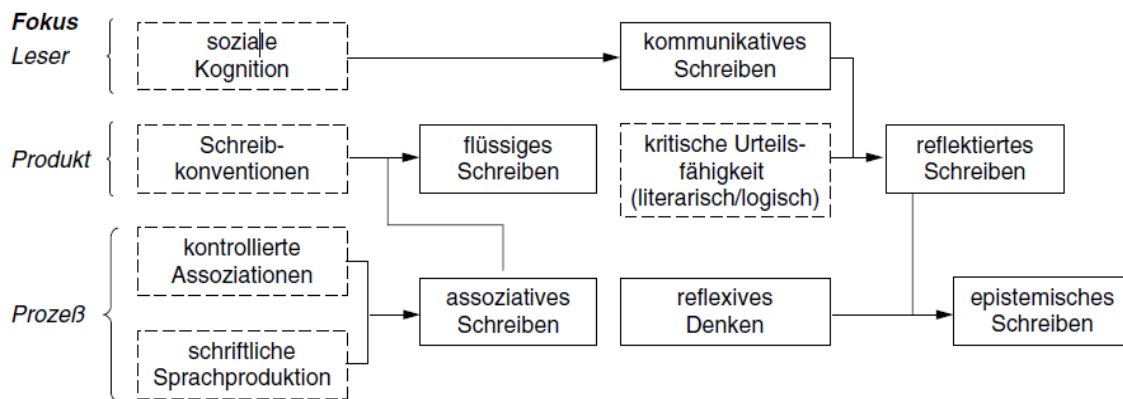


Abbildung 8: Bereiter (1980) Fähigkeiten der Schreibkompetenz (deutsche Übersetzung entnommen aus Molitor-Lübbert 1996: 1011)

Der Schreibexperte zeichnet sich dadurch aus, dass er je nach Schreibaufgabe auf die einzelnen Fertigkeiten zurückgreifen kann und die verschiedenen Teilhandlungen zu koordinieren weiss. Schreibanfänger(innen) können im Vergleich zu erfahrenen Schreibenden noch nicht alle Fähigkeiten gleichzeitig mobilisieren. Sie eignen sich die Fähigkeiten in hierarchischer Folge, in verschiedenen Erwerbsschritten an. Mit jeder Erwerbstufe werden Teilfähigkeiten automatisiert, dadurch werden kognitive Ressourcen für den Erwerb neuer Fähigkeiten frei. Auf dem Weg vom Schreibanfänger zum Schreibexperten identifiziert Bereiter fünf Etappen:

- I. In dieser ersten Stufe (assoziatives Schreiben) liegt der Fokus auf dem Erzeugen und flüssigen Niederschreiben von Ideen. Der Schreiber notiert, was ihm gerade durch den Kopf geht, ohne dabei eine kommunikative Funktion oder einen potenziellen Leser mitzubedenken. Als Textprodukte gehen assoziative Äußerungseinheiten ohne erkennbare Schreibziele hervor.
- II. Ein nächster Entwicklungsschritt führt zur Umsetzung von „Rules of style and mechanics“. Damit ist etwa die Berücksichtigung sprachlicher Normen in Bezug auf Orthografie, Syntax und Interpunktion gemeint wie auch der bewusste Umgang mit Schreibkonventionen, was u. a. zur Orientierung an Textmustern führt (Feilke 2003: 181). Eine Automatisierung der ersten beiden Teilfähigkeiten führt zu flüssigem Schreiben (zumindest) auf mechanischer Ebene (Molitor-Lübbert 1996: 1010).

- III. In der nächsten Entwicklungsstufe gelingt es Schreibern besser, sich in den Rezipienten hineinzusetzen und ihre kommunikativen Absichten leserbezogen umzusetzen (kommunikatives Schreiben). Während in den ersten beiden Phasen der Prozess und das Produkt im Vordergrund stehen, wird in der dritten Phase adressatenorientiert geschrieben.
- IV. + V. In den letzten beiden Phasen richtet der Schreiber den Fokus auf sich selbst, wenn es gilt, Texten eine persönliche stilistische Note zu verleihen sowie das eigene Schreibprodukt differenziert zu beurteilen (reflektiertes Schreiben) oder durch das Schreiben neue Erkenntnisse zu gewinnen (epistemisches Schreiben).

Die Darstellung von Stufen kann dazu verleiten, die Entwicklung von Schreibfähigkeiten als eine Abfolge von einer abgeschlossenen Etappe zur nächsten zu verstehen. Bereiter lehnt eine zu strenge ontogenetische Auffassung seines Modells ab und räumt ein, dass die Erwerbsfolge zwar einer natürlichen Ordnung entspreche,²¹ der individuelle Entwicklungsverlauf beispielsweise aber durch die sprachliche Sozialisation beeinflusst werden könne.

“The stages to be described here have a seemingly natural order [...] but it is quite conceivable that with a different sort of educational experience children might go through different stages with a different kind of order. [...] If mastery of one kind of writing had to be achieved before progress to a higher level kind of writing, the development would be impossible. Automaticity does not imply mastery but only proficiency such as the behavior in question requires little or no conscious attention” (Bereiter 1980: 82 & 89).

Altersangaben zu den einzelnen Entwicklungsstufen werden nicht in expliziter Weise gemacht. Becker-Mrotzek (2004: 112) verbindet die einzelnen Hinweise in Bereiters Text und ordnet das „assoziative Schreiben“ Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren zu. „Performatives Schreiben“ gilt als Schreibstrategie der Zehn- bis Zwölfjährigen und „kommunikatives Schreiben“ beginnt im Alter von ca. zwölf Jahren.

Nach Feilke (2003: 181) wird in Bereiters Modell dargestellt, wie unterschiedliche Problemdimensionen während des Schreibprozesses interagieren und wie Lernende im Entwicklungsverlauf ihren Fokus von einer Dimension auf die andere verlegen. Wie sich

21 Die einzelnen Phasen bilden die Voraussetzung der nächstfolgenden Entwicklungsstufe. Die Schreibentwicklung wird dementsprechend als kontinuierliche Zunahme komplexer Fähigkeiten verstanden. Sie führt vom „knowledge telling“, dem Abrufen und Weitergeben von Wissen, zum „knowledge transforming“, dem schriftlichen Bearbeiten von Wissen unter Berücksichtigung des Adressaten und von Handlungszielen (vgl. Bachmann 2002: 43f).

die Entwicklung innerhalb einer Dimension bzw. der einzelnen Etappen vollzieht, wird jedoch nicht berücksichtigt.

Während Bereiter die Entwicklung von Schreibfähigkeiten als additiven Prozess versteht, beschreiben Feilke & Augst (1989) die Schreibentwicklung als eine Ausdifferenzierung kommunikativer Handlungsprobleme, die sie in Bezug auf Bühlers „Organonmodell“ auf expressiver, kognitiver und sozialer Ebene ansiedeln.

Die einzelnen Problemdimensionen (vgl. Feilke & Augst 1989: 309ff) werden nachfolgend kurz skizziert:

Expressive Problemdimension: Die schriftliche Kommunikation erfordert die Transformation von Äusserungen in symbolische Einheiten und die Distanzierung von persönlichen Ausdrucksbedürfnissen.

Kognitive Problemdimension: Durch das Fehlen von non- und paraverbalen Ausdrucksmöglichkeiten müssen schriftliche Texte in sich verständliche Gebilde sein. Sie müssen im Vergleich zu mündlichen Texten deshalb stärker strukturell geformt werden. Dies erfordert die Verwendung differenzierter lexikalischer und syntaktischer Mittel sowie die Kenntnis von Textverknüpfungsprinzipien.

Soziale Problemdimension: Beim Schreiben müssen die Reaktionen eines potenziellen Lesers mitgedacht und berücksichtigt werden. Da der Leser bisweilen eine abstrakte Grösse darstellt, müssen Schreibende sich auf komplexe „Adressatenkonzepte“ beziehen, das heisst, sich verschiedene Leser vorstellen können.

Die erfolgreiche Bewältigung der oben beschriebenen Kommunikationsprobleme zeigt sich in der „Homogenität“²² des Gesamttextes. Die Schreibentwicklung charakterisieren Feilke & Augst (1989) als eine Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus von einer Problemdimension zur nächsten. Auf der Grundlage argumentativer Texte²³ beschreiben sie die Schreibentwicklung in Anlehnung an Piaget als eine Dezentrierung der eigenen Perspektive zugunsten der Perspektivenübernahme. Anhand der Entwicklung von Textordnungsmustern werden die aufeinander aufbauenden Erwerbsetappen dargestellt:

22 Mit schriftlichen Texten wird das Ideal der „Wohlgeformtheit“ und „Abgeschlossenheit“ verbunden. Textqualität zeigt sich in einer homogenen Realisierung von Intersubjektivität, Mittelbarkeit und Verständlichkeit (vgl. Feilke & Augst 1989: 312).

23 Als Datengrundlage dienten Texte aus der Siegener Untersuchung von Augst & Faigel (1986). Probanden haben schriftlich zur Frage Stellung genommen, ob Hausaufgaben abgeschafft werden sollten. Das Textkorpus besteht aus jeweils 30 argumentativen Briefen von SuS der Klassenstufen sieben, zehn und zwölf sowie von 30 Studierenden.

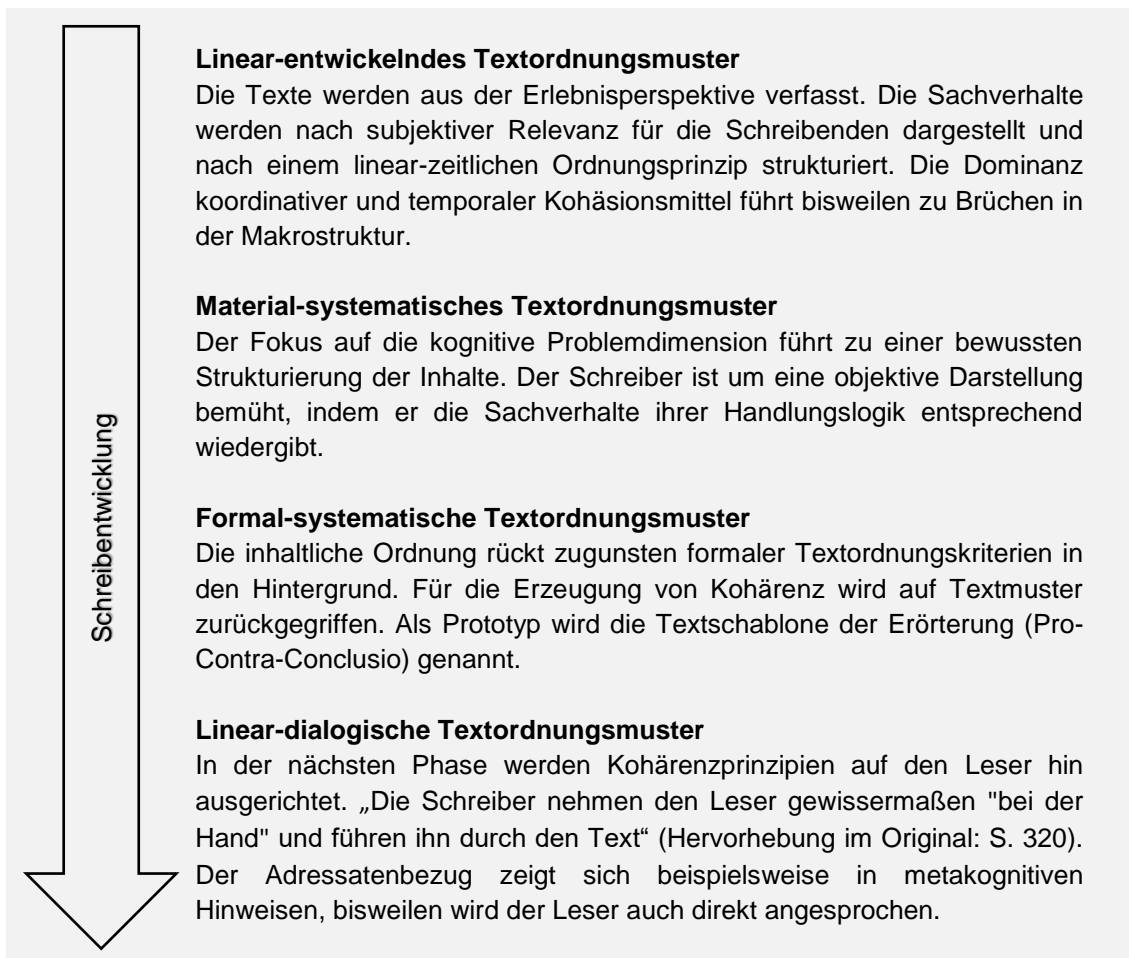


Abbildung 9: Textordnungsmuster in Verbindung zu Problemdimensionen nach Feilke & Augst (1989: 317ff in Darstellungsform der Verfasserin)

Während zu Beginn der Entwicklung das subjektive Ausdrucksbedürfnis im Vordergrund steht, orientieren sich Schreibende im Verlaufe der Entwicklung an Inhalten und an der textuellen Organisation derselben. Nachdem sich Schreibende zunächst überlegen, was sie schreiben wollen, beschäftigen sie sich mit fortschreitender Schreiberfahrung damit, wie die Inhalte strukturiert werden sollen. Dies führt schliesslich zu einer Orientierung am Rezipienten.

Kognitive, sprachliche und organisatorische Textfähigkeiten scheinen sich nicht unabhängig voneinander zu entwickeln. Zu diesem Schluss kommt auch Becker-Mrotzek (2004) bei einer funktional-pragmatisch orientierten Analyse instruktiver Texte von Lernenden unterschiedlicher Altersgruppen.²⁴ Beim Verfassen von Bedienungsanleitungen beobachtet er, dass Lernende zunächst Sachverhalte aus der persönlichen Erfahrungsperspektive darstellen. Mit zunehmender Schreiberfahrung wird

²⁴ Die Untersuchung beruht auf einem Textkorpus bestehend aus schriftlichen Bedienungsanleitungen zu einer Stoppuhr, die von SuS ab der 4. Klasse, von Gymnasiasten und Studierenden verfasst wurden.

das Instruieren zu einer bewussten Handlung, die die Leserabsicht berücksichtigt. In der höchsten Entwicklungsstufe steht nicht mehr der Leser per se im Vordergrund, sondern die Wirksamkeit des Erzeugnisses. Analog zu Feilke & Augst (1989) lässt sich in Becker-Mrotzeks Untersuchung die Schreibentwicklung mit der Fähigkeit zur Dezentrierung der Perspektive verbinden. Im Vergleich zu Feilke & Augst beschreibt er jedoch die Entwicklung nicht als eine Folge der Fokusverschiebung von einer Dimension zur nächsten, sondern als eine Erwerbsfolge von einer „logischen“ zu einer „leserorientierten“ und hin zu einer „zweckorientierten“ Darstellung.²⁵ Kognitive, sprachliche wie organisatorische Aspekte werden dabei von Anfang an gleichermassen berücksichtigt und es lässt sich im Altersverlauf „keine Präferenz für einen bevorzugten Ausbau bestimmter Dimensionen“ erkennen (Becker-Mrotzek 2004: 306). Nicht das biologische Alter scheint den Erwerb massgeblich zu beeinflussen, sondern das Lernalter und die damit verbundene Schreiberfahrung.

Während Bereiter (1980) ein allgemeines Modell der kognitiven Entwicklung von Schreibfähigkeiten präsentiert, entwickeln Feilke & Augst (1989) sowie Becker-Mrotzek (2004) ihre Entwicklungsmodelle auf der Grundlage empirischer Daten und beziehen sich auf eine konkrete Textsorte. Es zeigt sich, dass die Entwicklung durch die kommunikative Funktion der Textsorte geprägt ist. So schlägt sich fortgeschrittene Schreibentwicklung nach Feilke & Augst (1989) in der Leserorientierung nieder. Beim argumentativen Schreiben gilt die Überzeugung des Rezipienten als höchstes Schreibziel. Dahingegen qualifizieren sich instruierende Texte durch ihren Nutzen. Die Zweckorientierung kommt dementsprechend der höchsten Entwicklungsstufe beim Instruieren gleich. Gemeinsam ist den beiden letztgenannten Modellen die Beschreibung der Loslösung von der eigenen Perspektive und die damit verbundene Zunahme einer funktional orientierten Strukturierung der Texte.

Ein textsortengebundener Blick auf Schreibentwicklung wirft die Frage auf, inwiefern sozialisatorische Faktoren den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten beeinflussen. Der Textsorte *Erzählung* beispielsweise weist Wolf (2000: 375) eine „Schlüsselfunktion“ in der literalen Sozialisation zu. Kinder sammeln bereits im Vorschulalter in der Regel vielfältige Rezeptions- und Produktionserfahrungen mit narrativen Texten. Es darf demzufolge davon ausgegangen werden, dass sie mit dieser Textsorte auch beim Schreiben besonders vertraut sind. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich auf der Grundlage narrativer Textsortenkenntnisse universelle Textproduktions-

25 Der Entwicklungsstufe „logisch“ geht die Stufe „null“ voraus. Unter diese Kategorie fallen Texte von Schreibnovizen, die den Zweck des Instruierens nicht erfüllen. Es handelt sich um Textfragmente, die ohne inneren Zusammenhang bleiben (vgl. Becker-Mrotzek 2004: 208).

muster abstrahieren lassen (Bredel & Reich 2008: 100), oder ob die Schreibentwicklung an bestimmte Textsorten gebunden ist.

Aufschluss über die Abhängigkeit von Textsorten und Schreibentwicklung geben die Untersuchungen von Augst et al. (2007). In einer Längsschnittuntersuchung von der 2. zur 4. Klasse haben die Autoren bei 39 Grundschüler(innen) narrative, berichtende, beschreibende und argumentative Texte untersucht. Textsortenübergreifend wurden die Textstruktur, die syntaktische Komplexität sowie die emotionale Markierung analysiert. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Textsortenkompetenz einer strukturellen Genese unterliegt, die je nach Textsorte unterschiedliche Ausprägungen erfährt (Augst et al. 2007: 347). Textsortenübergreifend definieren die Autoren vier Stadien, die nachfolgend mit ihren Ausprägungen beim Erzählen genauer dargestellt werden (Augst et al. 2007: 51f & 347ff):

Texte als subjektiv konstituierte mentale Einheit

Texte dieser Entwicklungsstufe stellen eine unverbundene Abfolge von „selektierten Assoziationen“ dar. Die textuellen Einheiten werden ohne Leserbezug auf der Grundlage der subjektiven Relevanz konstruiert. Die Autoren erkennen bereits in diesen rudimentären Texterzeugnissen die Umsetzung von textsortenspezifischen Merkmalen. Beim Erzählen zeigt sich dieser Textsortenbezug etwa in der Verwendung von märchenhaften Einleitungen.

Text als sachlogische Verkettung

Schreibende konzentrieren sich in dieser Phase auf zentrale Sachverhalte und konstruieren den Text „von Sinneinheit zu Sinneinheit“. In Erzählungen ist somit eine zeitliche Chronologie festzustellen. Sachverhalte werden typischerweise mit den Konnektoren „und dann“ verbunden, sie stehen somit ungewichtet nebeneinander. Texte bilden dementsprechend v. a. auf der Textoberfläche eine Einheit.

Text als mehrdimensionales/-perspektivisches Gebilde

In diesen Texten sind, einem Textmuster folgend, verschiedene Textteile zu identifizieren. Die Sachverhalte werden in eine kohärente Abfolge gebracht und einzelne Sinneinheiten werden dabei besonders hervorgehoben. Für Erzählungen ist dies der Planbruch, der in dieser Phase auch sprachlich markiert wird (sprachliche Mittel der Plötzlichkeit).

Text als textsortenfunktional synthetisierte Perspektive

Auf dieser Entwicklungsstufe verlagert sich der Schreibfokus von einer lokalen zu einer globalen Prägung. „Der Text in seiner Gegliedertheit wird jetzt von den Autoren von seinem Ende her bzw. von seinem funktionalen Ziel her wahrgenommen und gestaltet“

(Augst et al. 2007: 235). Auch wenn bereits in den vorherigen Entwicklungsstufen textsortenspezifische Bezüge festzustellen sind, so werden Textsortenfunktionen eigentlich erst in der höchsten Entwicklungsstufe realisiert. Nach den Autoren zeigt sich die textsortenspezifische Gestaltung in Erzählungen darin, dass der ganze Text auf eine Pointe hin organisiert wird.²⁶

Die Autoren verstehen ihr Schreibmodell als ontogenetische Stufenfolge. Die Entwicklung vollzieht sich folglich von einer Stufe zur nächsten und es kann keine Stufe übersprungen werden (Augst et al. 2007: 351). Bereits zu Beginn der Entwicklung berücksichtigen Kinder Textsortenkonventionen. Der Bezug zu den einzelnen Textsorten wird jedoch mit jeder Entwicklungsstufe stärker. In der 4. Klasse liegt der Anteil der SuS, die Texte der höchsten Stufe produzieren, bei Erzählungen und Instruktionen bei 46 %. Im Vergleich dazu erreichen beim Beschreiben 25 %, beim Argumentieren 13 %, beim Berichten 5 % der Probanden die vierte Entwicklungsstufe. Die textsortenabhängigen Unterschiede erklären sie sich durch rezeptive Erfahrungen und die „Eigenlogik“ der Textsorten. Dies führt schliesslich zu einer relativ grossen Sicherheit bei der Produktion narrativer Texte. Erzählkompetenzen werden jedoch nicht als Triebfeder für die Entwicklung einer allgemeinen Textsortenkompetenz gesehen. Im Gegenteil, geübte Erzähler(innen) neigen dazu, Merkmale von narrativen Texten auf andere Textsorten zu übertragen, was sich beispielsweise in Instruktionen als nicht textsortengemäss erweist (Augst et al. 2007: 356).

Auch wenn die verschiedenen Modelle Schreibentwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben, lassen sich dennoch allgemeine Entwicklungslinien festhalten. Schreibfähigkeiten können als eine sukzessive Ausdifferenzierung von verschiedenen Fähigkeiten beschrieben werden. In verschiedenen Etappen werden Schreibenden unterschiedliche kommunikative Problemdimensionen bewusst. Dies führt dazu, dass sie sich allmählich von der eigenen Perspektive lösen und die kommunikativen Funktionen des Schreibens in den Blick nehmen. Die Orientierung an sozial-kommunikativen Zielen führt zu einer bewussten Textstrukturierung auf inhaltlicher und formaler Ebene. Die Schreibentwicklung vollzieht sich im Wesentlichen

26 Die von Augst et al. (2007) beschriebenen Stufen der Erzählentwicklung entsprechen dem Erwerbsmodell von Boueke et al. (1995) in weiten Teilen (vgl. Kap. 2.5.3). Im Vergleich zu letztgenannten Autoren ergänzen Augst et al. (ebd.) die Erzählkomponenten Einleitung, Komplikation, Schluss durch eine „Pointe“, auf welche eine Erzählung hin strukturiert sein sollte. Darüber hinaus erkennen sie die Fähigkeit, Texte emotional zu qualifizieren als einen eigenen Entwicklungsaspekt, der nicht erst im Sinne von Boueke et al. (1995) in der letzten Erwerbsstufe einsetzt. Bereits Texte der ersten Entwicklungsstufen enthalten eine inhaltliche Strukturierung (roter Faden) und narrative Markierungen, die den Leser emotional einbinden sollen (blauer Faden) (vgl. hierzu auch Augst 2010: 65).

zwischen dem achten und 16. Lebensjahr (Becker-Mrotzek 2004: 108), wobei nicht das biologische Alter, sondern das Schreibalter entwicklungsbestimmend ist (Feilke 2003: 182). Beobachtbare Unterschiede von Erwerbsgeschwindigkeiten bei verschiedenen Textsorten können durch sozialisatorische Faktoren wie vorschulische familiäre Praktiken oder etwa die gezielte Steuerung im Unterricht bedingt sein.

3.3 Schreibkompetenz

Aus didaktischer Perspektive stellt sich die Frage, über welche Fähigkeiten und über welches Wissen Schreibende verfügen müssen, um schriftliche Aufgaben kompetent zu lösen. Die Modellierung von Schreibkompetenzen bildet somit eine wichtige Grundlage für die Diagnostik und Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule. Nach einer Definition des Kompetenzbegriffs wird nachfolgend dargestellt, welche Teilkompetenzen in der aktuellen Diskussion dem Schreiben zugeordnet werden.

Schreibkompetenz umfasst die beiden Begriffe „Schreiben“ und „Kompetenz“. Als Schreiben wird die Fähigkeit verstanden, Texte in einer *zerdehnten Sprechsituation* (Ehlich 1983: 32), d. h. unabhängig von räumlichen und zeitlichen Bedingungen, in verständlicher Weise schriftlich zu produzieren. Weinert (2001: 27f) versteht unter Kompetenz

„[...] die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Schreibkompetenz wird dementsprechend als ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die zur erfolgreichen Bewältigung unterschiedlicher schriftlicher Kommunikationsaufgaben erforderlich sind. Welche konkreten Teilkompetenzen Schreiben umfasst, wird nachfolgend anhand von zwei Kompetenzmodellen dargestellt. Nach Feilke & Augst (1989: 302ff) umfasst Schreibkompetenz drei verschiedene Wissenstypen: Konzeptions-, Realisierungs- und Routinewissen (vgl. Abb. 10).

Das *Konzeptionswissen* beinhaltet Weltwissen und Wissen über Kommunikationsnormen und bildet die Grundlage für die Textproduktion. So bestimmen etwa die Kommunikationsnormen, auf welche Weise auf den Adressaten Bezug genommen wird und ob dadurch „eher die Schilderung subjektiver Betroffenheit durch ein Problem oder die objektive Darstellung der Datenlage zu dem Problem angemessen ist“ (Feilke & Augst 1989: 304).

Das *Realisierungswissen* umfasst „allgemeine Prinzipien der Organisation“ ganzer Texte, für deren Umsetzung etwa Textsortenkenntnisse wie Wissen zur inhaltlichen Strukturierung erforderlich sind sowie sprachliches Wissen im engeren Sinne (lexikalisches und syntaktisches Wissen sowie Kohäsionstechniken zur Verkettung von Propositionen). Durch die Zunahme von Weltwissen werden an Texte auch höhere Anforderungen auf der Realisierungsebene gestellt.

„Gerade komplexe Problembereiche sind unter der Bedingung extremer Linearität geschriebener Texte schwer darstellbar und erfordern eine aufwendigere syntaktische Kohäsion und lexikalische Ausdifferenzierung, wenn das Kommunikationsziel erreicht werden soll“ (Feilke & Augst 1989: 304).

Unter *Routinewissen* fallen schliesslich automatisierte schriftsprachliche Handlungen wie die Beherrschung von orthografischen Konventionen, die Interpunktion sowie grafomotorische Routinen. Mit zunehmender Schreiberfahrung können sich darüber hinaus literale Routinen aus dem Realisierungswissen herausbilden, die die Textstrukturierung, die Planungsprozesse oder Gewandtheit im Formulieren betreffen.

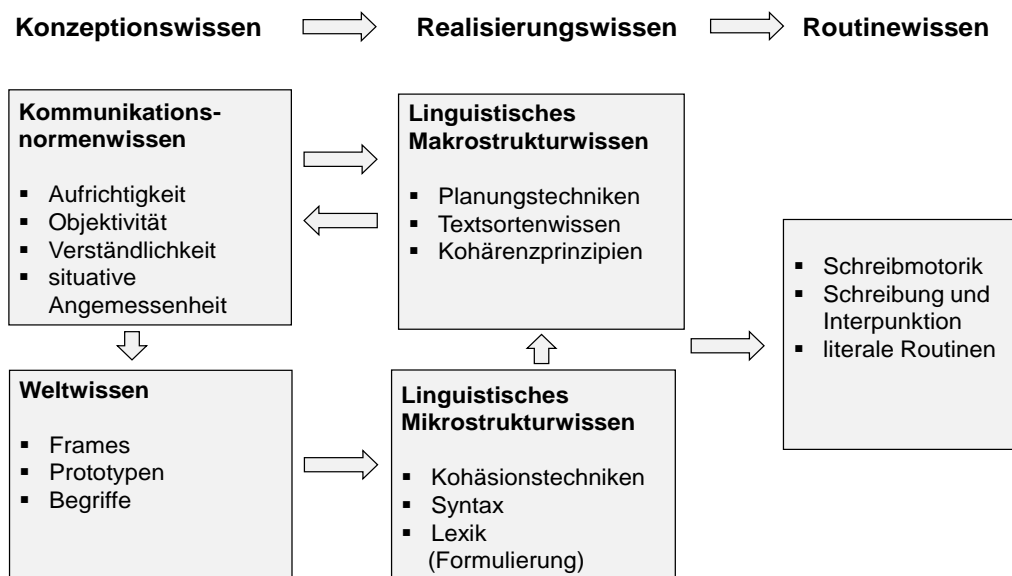


Abbildung 10: Kognitives Modell der Schreibkompetenz (Feilke & Augst 1989: 302)

Die verschiedenen Wissenstypen sind im Modell von links nach rechts als hierarchische Folge abgebildet. Das Konzeptionswissen bestimmt das Realisierungswissen, welches wiederum die Basis für das Routinewissen darstellt. Gleichzeitig ist das Modell jedoch auch als Folge von bewusstem zu unbewusstem (automatisiertem) Wissen zu lesen.

Die Entwicklung von Schreibkompetenz wird in diesem Sinne als eine Erweiterung der einzelnen Wissensdomänen und eine Routinisierung von schriftlichen Sprachhandlungen verstanden. Dabei kommt der Ausbildung von Makrostrukturwissen eine besondere Rolle zu, denn in der Textordnung „schlägt sich das Wissen über allgemeine Kommunikationsnormen am stärksten nieder. Sie ist der deutlichste Indikator für die Fähigkeit eines Schreibers, selbst-versorgte Texte zu produzieren [und] zugleich das zentrale Instrument zur Realisierung der verschiedensten kommunikativen Handlungsziele im Schreiben“ (Feilke & Augst 1989: 305).

Becker-Mrotzek & Schindler (2007: 12ff) beschreiben Textkompetenz auf der Grundlage unterschiedlicher Wissensdomänen in Bezug auf spezifische Anforderungsbereiche des Schreibens. Aus der Verbindung der beiden Ebenen ergeben sich Kenntnisse und Fähigkeiten, die für den Aufbau schriftlicher Textkompetenz grundlegend sind.

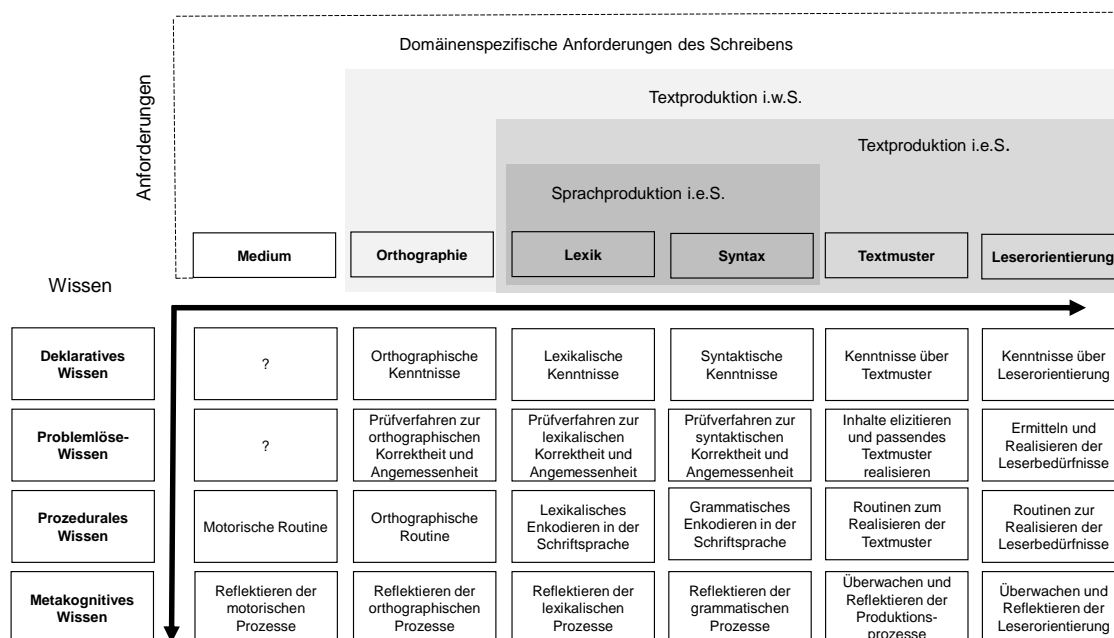


Abbildung 11: Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 24)

Anforderungsbereiche:

Die Textproduktion im engeren Sinne beschreibt weitgehend medial unabhängige Sprachhandlungen. So erfordert beispielsweise jegliche Sprachproduktion die Verwendung lexikalischer und syntaktischer Mittel, obgleich die Medialität die Wahl der sprachlichen Mittel prägt (vgl. Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 12f). Darüber hinaus bestimmt die Orientierung an einem Textmuster die Art und Weise, wie einzelne Informationen angeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Spezifisch für die schriftliche Textproduktion ist die mediale Fixierung der Sprechhandlung unter Berücksichtigung orthografischer Regeln. Die Leserorientierung wird zwar als eigener

Anforderungsbereich dargestellt, die Antizipation der Leserperspektive zeigt sich jedoch auch in Bezug auf die anderen Anforderungsbereiche.

Wissensbereiche:

Die Kenntnisse und Textproduktionsfähigkeiten bilden sich auf der Grundlage unterschiedlicher Wissensbereiche aus. *Deklaratives Wissen* umfasst Sach- und Faktenwissen. Auf das Schreiben bezogen können etwa Rechtschreibkenntnisse oder Wissen zu Textmustern dieser Wissensdomäne zugeordnet werden. Wissen über spezifische Methoden zur Lösung kommunikativer Anforderungen wird als *Problemlösewissen* bezeichnet. Die Anwendung von Verfahren zur Überprüfung der sprachlichen Korrektheit gilt beispielsweise als Ausdruck solchen Wissens. Wenn solche Methoden im Gedächtnis abgespeichert sind, liegen sie als sprachliche Routinen und automatisierte Prozeduren vor (*prozedurales Wissen*). Das eigene Handeln wird schliesslich von *metakognitivem Wissen* gesteuert und überwacht.

Wie sich die einzelnen Bereiche entwickeln und auf welche Weise sie zusammenwirken, erfordert eine empirische Überprüfung. Die Autoren gehen von unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Wissensbereiche aus. Die Koordination und das gleichzeitige Abrufen verschiedener Wissensbestände werden durch das prozedurale Wissen entlastet. Schreibkompetenz definieren sie schliesslich als Summe der einzelnen Wissenskomponenten. Inwiefern von geringer oder hoher Kompetenz gesprochen werden kann, hängt vom Anforderungsniveau ab, das durch die Schreibaufgabe bestimmt wird.

„Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss“ (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 16).

Es liegt deshalb die Vermutung nahe, dass das Anforderungsniveau durch die Textsorte bestimmt wird. Becker-Mrotzek & Schindler stützen ihre These durch Beobachtungen aus der Schreibentwicklung, aus der bekannt ist, dass Kindern beispielsweise die Leserorientierung beim Erzählen früher gelingt als beim Instruieren oder Argumentieren (vgl. Augst et al. 2007 in diesem Kapitel).

Das Modell von Becker-Mrotzek & Schindler ist eine äusserst differenzierte Beschreibung von Schreibkompetenz. In diesem Modell werden zahlreiche Teilaspekte und Fähigkeiten aufgeführt, die - wenn sie koordiniert erfolgen - zu hoher Schreibkompetenz führen. Die Mehrheit der Aspekte ist, wenn auch implizit, schon bei Feilke & Augst (1989) zu finden.

Zusammenfassend wird aus den Schreibkompetenzmodellen deutlich, dass Schreibkompetenz sowohl auf der Produkt- als auch auf der Prozessseite die

Koordination von verschiedenen Kenntnissen und Fähigkeiten erfordert. Dabei sind deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen sowie motivationale Aspekte zweifellos wichtige Grundvoraussetzungen jeglichen Kompetenzerwerbs. Sie sind jedoch nicht spezifisch fürs Schreiben. Charakteristisch für die Textproduktion auf Distanz ist das schriftsprachliche Wissen und die Prozeduren für die Umsetzung dieses Wissens. Auf den Weg zum kompetenten Schreiber kommt deshalb der Ausbildung literaler Routinen eine besondere Funktion zu. Der weitgehend automatisierte Zugriff auf Textschemata in Form von Textsortenwissen und schriftsprachlich charakteristischen Formulierungen erlaubt Schreibenden, sich auf die Bewältigung anderer kommunikativer Anforderungen zu konzentrieren. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich im Verlaufe der Primarschule solche Routinen durch Lerngelegenheiten im Unterricht herausbilden. Die Entwicklungsgeschwindigkeit der Lernenden kann jedoch durch unterschiedliche (vorschulisch erworbene) Wissensbestände beeinflusst werden.

3.4 Schreiben in der Zweitsprache

Nachdem Aspekte des Schreibens aus der L1-Erwerbsperspektive dargestellt wurden, soll nachfolgend nun der Fokus auf dem Schreiben in der L2 liegen. Dabei wird zuerst auf Unterschiede bezüglich des Schreibprozesses eingegangen, bevor die Charakteristik von zweitsprachlichem Schreiben auf der Grundlage empirischer Daten dargelegt wird.

Grießhaber (2010a) modifiziert das Ursprungsmodell von Hayes & Flower (1980), indem er die besonderen Bedingungen der Textproduktion in der Zweitsprache durch Schattierungen im Schreibprozessmodell hervorhebt (vgl. Abb. 12).

Grundlegende Unterschiede zwischen der Textproduktion in der L1 und der L2 erkennt Grießhaber insbesondere in den lexikalischen und grammatischen Voraussetzungen. Bei vielen Lernenden ist beispielsweise der Lexembestand in der L2 kleiner als in der L1. Die schriftliche Fixierung von verbalen Äusserungen erfordert die Suche nach geeigneten sprachlichen Mitteln, die sich als besonders anspruchsvoll herausstellen kann, wenn die Textplanung unter Einbezug der Erstsprache geschieht und Schreiber L1-Strukturen in die L2 übersetzen müssen. Neben unterschiedlichen Voraussetzungen beim Akt des Formulierens beeinflussen die sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne auch die Textüberarbeitung. L2-Schreiber können sich bei der Lektüre und Beurteilung ihrer Texte nicht auf eine native L1-Kompetenz beziehen.

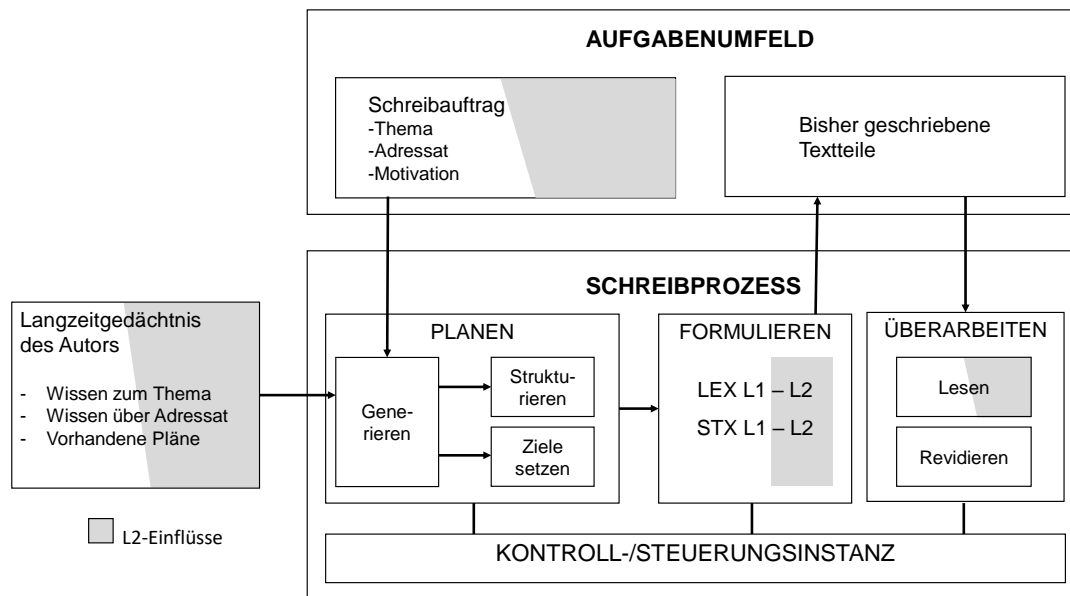


Abbildung 12: L2 Schreibprozess nach Grieshaber (2010a: 232, in deutscher Übersetzung auf der Grundlage von Molitor Lübbert 1996: 1006)

Weiter unterscheiden sich in der L2 die Wissensbestände in Bezug auf den Rezipienten, das Thema und die Schreibpläne. Demzufolge wird die Bearbeitung von Schreibaufträgen bereits in der Planungsphase von der spezifischen Erwerbssituation bestimmt. Grieshaber identifiziert L2-spezifische Aspekte beim Schreiben. Wobei er nicht näher ausführt, auf welche theoretische oder empirische Basis er seine Annahmen stützt.

Silva (1993) versucht, die Spezifik der Textproduktion in der L2 auf der Grundlage von Untersuchungen zum Schreiben in der Erst- und Zweitsprache zu beschreiben. Dazu vergleicht er die Ergebnisse von 72 Studien zur Textproduktion in Englisch als Erst- oder Zweitsprache²⁷ in Bezug auf Aspekte des Schreibprozesses und bezüglich struktureller, morphosyntaktischer sowie lexikalischer Unterschiede in den Textprodukten. Silvas Synopse der Vergleichsstudien legen nahe, dass sich die Schreibprozesse in der L1 und L2 in den Grundzügen ähneln.

“There is evidence to suggest that L1 and L2 writing are similar in their broad outlines; that is, it has been shown that both L1 and L2 writers employ a recursive composing process, involving planning, writing, and

27 Silva (1993) berücksichtigt lediglich Untersuchungen, in denen die gleichen Probanden Texte in der L1 und der L2 verfasst haben. Dabei wurden in den verschiedenen Studien ganz unterschiedliche Erst- und Zweitsprachen untersucht. Bei den Probanden handelt es sich in der Regel um Jugendliche oder um Studierende. Die entstandenen Texte lassen sich den Textsorten „expository essay“, Argumentationen und Erzählungen zuordnen.

revising, to develop their ideas and find the appropriate rhetorical and linguistic means to express them“ (Silva 1993: 657).

Gleichzeitig können in der Zweitsprache aber auch Unterschiede bei den einzelnen Teilprozessen beobachtet werden, die sich global wie folgt zusammenfassen lassen.

Unterschiede im Planungsprozess:

L2-Schreiber investieren mehr Zeit in die Ideenfindung, viele Ideen fließen jedoch nicht in die Textproduktion ein oder erweisen sich als unnützlich. Bei der Textproduktion in der L2 können sowohl auf globaler als auch auf lokaler Ebene weniger Planungsprozesse beobachtet werden. Bei L2-Schreibern sind vermehrt Probleme bei der Zielsetzung und der Umsetzung der Schreibziele zu beobachten.

Unterschiede im Formulierungsprozess:

Der Schreibprozess in der L2 ist grundsätzlich langsamer, es sind mehr und längere Pausen festzustellen. Das Formulieren ist bestimmt durch lexikalische Unsicherheiten. Dies führt dazu, dass L2-Schreiber öfter im Wörterbuch nachschlagen müssen. Die Verlangsamung des Schreibprozesses führt schließlich in manchen Fällen zu kürzeren Texten in der L2.

Unterschiede im Überarbeitungsprozess:

Bezüglich der Überarbeitungsphasen liegen divergierende Befunde vor. Einige Autoren stellen mehr Überarbeitungsaktivitäten in der L1, andere in der L2 fest. In anderen Studien wiederum sind keine erstsprachbedingten Unterschiede beobachtbar. L2-Revisionstätigkeiten beziehen sich mehr auf grammatische als auf orthografische Aspekte. Dabei können sich Lernende weniger auf ihr Sprachgefühl verlassen. „There was less „revising by ear“ that is, making changes on the basis what „sounds good“ (Silva 1993: 662, Hervorhebung im Original).

Auch in den Texten selbst zeigen sich erstsprachbedingte Unterschiede. Im Allgemeinen ist eine höhere Fehlerquote in der L2 festzustellen. Es manifestieren sich v. a. lexikalische sowie morphosyntaktische Unsicherheiten in den Texten. Die verwendete Lexik ist weniger komplex, weniger spezifisch und nicht so variantenreich wie in der L1. Auch die Sätze erweisen sich als kürzer und bestehen aus weniger Teilsätzen. Des Weiteren können Textstrukturen in der L2 von jener der L1 abweichen. Ein direkter Vergleich von Filmmacherzählungen beispielsweise ergibt:

„L2 subjects had less to say on most of the narrative points, more often began in the middle of the story, less often referred explicitly to the film, and more often omitted essential scene setting elements than those of their NES counterparts“ (Silva 1993: 665).

Silva (ebd.) präsentiert eine Synopse von ganz unterschiedlich angelegten Studien, deren Ergebnisse aufgrund mangelnder Informationen (z. B. methodische Beschreibungen, statistische Auswertungen) kaum genügend evaluiert und nur in eingeschränkter Masse verallgemeinert werden können. Die beschriebenen L2-Spezifika dürfen deshalb lediglich als Tendenzen verstanden werden. Trotz der aufgeführten Vorbehalte weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Voraussetzungen beim Schreiben in der L1 und der L2 massgeblich unterscheiden und sich die ungleichen Erwerbsbedingungen in den Textprodukten manifestieren. Auch Krings (1992: 62f) kommt zum Schluss, dass „die fremdsprachliche Schreibaufgabe völlig andere kognitive Anforderungen an die Schreibenden stellt als die muttersprachliche Schreibaufgabe“. Dies zeigt sich einerseits darin, dass fremdsprachliche Schreibprozesse langsamer verlaufen als muttersprachliche. L2-Schreiber brauchen beim Verfassen von Texten mehr Zeit, weil ihre spontanen Ausdrucksmöglichkeiten bisweilen eingeschränkt und Unsicherheiten bezüglich Orthografie, Lexik und morphosyntaktischer Aspekte immer wieder zu Unterbrüchen beim Formulieren führen (Krings 1989: 416ff).²⁸

Eine Korrelation von sprachlichen Grundkompetenzen und Schreibfähigkeiten können auch Chenoweth & Hayes (2001) beobachten. Sie verfolgen den Schreibprozess von Studierenden mit unterschiedlich langer Lernerfahrung in der L2 und vergleichen die Textproduktionsgeschwindigkeiten in der Erst- und Fremdsprache. Die Auswertungen der Lautdenk-Protokolle zeigen auf, dass mit zunehmender Spracherfahrung die Länge der „Bursts“, die ohne Pause produzierten Wortfolgen, ansteigt und Lernende weniger Revisionstätigkeiten vornehmen. Die Sprachsicherheit zeigt sich nach den Autoren darin, dass die Transformation der Gedanken in Worte, also die Wahl der adäquaten grammatischen und lexikalischen Formen, weitgehend automatisiert verläuft (ebd. 2001: 94). Der Einfluss der sprachlichen Grundkompetenzen auf die Textproduktion lässt sich einerseits an der flüssigeren Textproduktion in der L1 im Vergleich zur L2 beobachten und zeigt sich andererseits auch darin, dass die Anzahl Wörter, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes schriftlich festgehalten werden, mit fortschreitender Lernerfahrung in der L2 massgeblich ansteigt.

28 Krings (1989: 396ff) ermittelt mittels Lautdenk-Protokollen fremdsprachliche Schreibprozesse von Studierenden in verschiedenen Zielsprachen. Die Äusserungen der Probanden wurden nach verschiedenen Kriterien kategorisiert und können grob in a) Planungsprobleme und b) fremdsprachliche Realisierungsprobleme zusammengefasst werden. Krings stellt fest, dass die meisten Schreibprobleme auf Formulierungsdefizite zurückzuführen sind. Neben orthografischen und grammatischen Unsicherheiten identifiziert Krings auf lexikalischer Ebene Übersetzungsschwierigkeiten als eines der zentralsten Probleme beim Schreiben in der L2.

Fremdsprachliche bzw. zweitsprachliche Schreibprozesse wurden vornehmlich in der Erwerbssituation von Erwachsenen und fortgeschrittenen Schreibenden untersucht. Daraus resultierende Erkenntnisse können nur bedingt auf Erwerbsprozesse von Kindern übertragen werden. Während Erwachsene sich auf relativ stabile literale Konzepte beziehen können, sind Kinder in der Primarschule erst im Begriff, sich Textkompetenzen anzueignen. Dabei ist von ganz unterschiedlichen familialen Literalitätserfahrungen in der Erstsprache auszugehen. Dementsprechend unterscheiden sich Erwerbsprozesse von Kindern und Erwachsenen auch massgeblich aufgrund möglicher Transferprozesse. Als allgemeine altersunabhängige Bedingungen beim Schreiben in der L2 sollen abschliessend als Annahmen festgehalten werden:

- Die Textproduktion in der L1 und in der L2 stellt Lernende vor ungleiche Anforderungen.
- Der Produktionsprozess wird massgeblich durch L2-Kenntnisse im Bereich der Lexik und Grammatik beeinflusst.
- Eine grosse Herausforderung beim Schreiben in der L2 stellt die Transformation der „Formulierungen im Kopf“ zu den „Formulierungen auf Papier“ dar.
- Die Suche nach geeigneten sprachlichen Mitteln kann zu einer Verlangsamung des Schreibprozesses führen und in der Folge u. a. auch zu kürzeren Texten in der L2.
- Die Sprachproduktion im engeren Sinne absorbiert einen grossen Teil der kognitiven Kapazitäten, was sich negativ auf hierarchiehöhere Aspekte der Textproduktion wie beispielsweise die Herstellung von Kohärenz und Kohäsion auswirken kann.
- In Schreibproduktionen widerspiegeln sich gesellschaftlich etablierte literale Konventionen (z. B. Textmuster).
- Das literale Wissen ist demzufolge kulturabhängig und kann nicht in jedem Falle von der L1 in die L2 transferiert werden. Mit deutschsprachig geprägten narrativen Mustern werden Kinder jedoch spätestens mit der Einschulung konfrontiert. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass Primarschüler(innen) unabhängig von ihrer vorschulischen literarischen Sozialisation mit narrativen Textmustern vertraut sind, wenn sie ca. ab der 2. Klasse anfangen, eigene Erzählungen zu schreiben.

Empirische Untersuchungen zum Schreiben in der Zweitsprache

Schreiben in der Zweitsprache ist ein vielschichtiger Prozess, der u. a. durch sprachliche Kenntnisse und Vorerfahrungen mit Schriftlichkeit gesteuert wird. Die vorhergegangenen Ausführungen sollen in einem nächsten Schritt durch Befunde und Erkenntnisse aus

Studien ergänzt werden, die schriftsprachliche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen fokussieren. Dabei stehen zwei Aspekte im Zentrum: Zum einen sollen die empirischen Befunde Aufschluss darüber geben, inwiefern sich unterschiedliche Erwerbsbedingungen (DaM und DaZ) auf Schreibkompetenzen auswirken. Zum anderen soll anhand der Untersuchungen aufgezeigt werden, welche Erwerbsbereiche des Deutschen sich als typische Hürden beim Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache herauskristallisieren.

Graf (1987: 163ff) untersucht schriftliche Produktionsfähigkeiten von 39 türkischen SuS unterschiedlicher Altersstufen und Aufenthaltsdauer in Deutschland.²⁹ Zuvor mündlich vorgetragene Fabeln wurden von den Lernenden schriftlich nacherzählt. Aus der Arbeit geht hervor, dass nur ganz wenige SuS in der Lage sind, einen verständlichen, zusammenhängenden Text zu verfassen und dass die Kontaktzeit mit Deutsch keinen Rückschluss auf die Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten der Lernenden erlaubt. Bei 87 % der SuS bestehen die Texte aus sprachlichen Fragmenten, deren einzelne Bestandteile nur teilweise einen Sinnzusammenhang ergeben. Den SuS gelingt es nicht, das Wortmaterial der mündlichen Vorlage in einen Handlungskontext einzuordnen. Sätze bestehen aus a) Wörtern, die ohne erkennbaren Zusammenhang aneinandergereiht sind oder enden b) unmotiviert.³⁰

- a) Der apfe kempfen apfe und fexe haben eine wurst die wurst haben felloren und dann fexe und apfe kempfen er kommt beutel na gut (Bsp. aus Grafs Textkorpus, S. 177).
- b) Ich habe halbe wurst fexe und apfe schpatzieren ENDE (Bsp. aus Grafs Textkorpus, S. 176).

Morphologische wie lexikalische Unsicherheiten führen zu grossen Formulierungsschwierigkeiten. Anstelle einer kontextuellen schriftlichen Einbettung der Geschehnisse werden einzelne Handlungen in Form von direkten Reden wiedergegeben. Neben dialogischen Textpassagen weisen andere Formen mündlicher Rede darauf hin, dass die SuS noch kaum zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung unterscheiden. Graf (ebd. S. 183f) folgert aus seinen Beobachtungen, dass Kinder beim Schreiben auf ihre ausserschulischen

29 Die SuS sind alle nach dem sechsten Lebensjahr nach Deutschland emigriert und sind in der 5., 7. oder 8. Klasse. Sie besuchen zweisprachige Klassen, in denen vorwiegend auf Türkisch und einige Stunden auf Deutsch unterrichtet werden. Darüber hinaus erhalten sie wöchentlich zusätzlichen Unterricht in Deutsch, der sie zu einem deutschen Hauptabschluss befähigen soll (vgl. Graf 1987: 164).

30 Beide Textauszüge stammen von der Probandin Nr. 33, die die 5. Klasse besucht und seit vier Jahren in Deutschland lebt.

Spracherfahrungen zurückgreifen und sich demzufolge der sprachformale textbezogene Deutschunterricht wenig effektiv für den Erwerb von schriftsprachlichen Fähigkeiten erweist.

Den Sprachkompetenzen von türkischsprachigen SuS widmet sich auch Steinmüllers (1987) Untersuchung. Im Vergleich zu Graf erweist sich in seiner Arbeit die Kontaktzeit mit Deutsch als wichtige Einflussgrösse in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen von Zweitsprachlernenden. Steinmüller unterteilt seine Probanden in a) SuS, die die ganze Schulzeit in Deutschland absolviert haben und b) SuS, die, bevor sie nach Deutschland emigriert sind, in die türkische Schule gingen. Er stellt fest, dass die SuS der zweiten Gruppe über bessere Deutschkenntnisse³¹ verfügen als Lernende, die ausschliesslich die deutsche Schule besucht haben. Steinmüller analysiert im Regelunterricht entstandene Diktate und „Aufsätze“ hinsichtlich orthografischer, morphologischer und syntaktischer Aspekte mit dem Ziel, spezifische Förderbedürfnisse von türkischsprachigen SuS beschreiben zu können. Hinsichtlich der Ergebnisse zeigt sich, dass die Problembereiche keinem direkten erstsprachlichen Einfluss unterliegen. Alle Siebtklässler(innen) bekunden beispielsweise noch Mühe mit der korrekten Verwendung von Pronomina, Artikeln und dem Satzbau. Ein Vergleich von deutschen und türkischen SuS weist jedoch auf unterschiedliche Ausprägungen hin. Während beispielsweise bei ca. 21 % der deutschen SuS Pronomina fehlerhaft verwendet werden, lassen sich bei ca. 75 % der türkischen SuS in diesem Bereich Unsicherheiten feststellen.

Mit sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne beschäftigen sich Baur & Meder (1989). Die Autoren verfolgen mit ihrer Arbeit das Ziel, die Interdependenzhypothese auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen. Dazu werden die Sprachkompetenzen von jugoslawischen, griechischen und türkischen SuS von der fünften zur zehnten Jahrgangsstufe sowohl in der Erstsprache als auch in der Schulsprache erhoben. Die Autoren setzen einen C-Test ein, der ihrer Meinung nach sprachliche Fähigkeiten misst, „die erst in der Schule erworben und trainiert werden“ (ebd. S. 123). Neben lexikalischem und syntaktischem Wissen sind für die Lösung der Aufgaben auch Sachwissen wie Kenntnisse sprachlicher Normen erforderlich. Die Resultate interpretieren die Autoren als Bestätigung der Interdependenzhypothese. Sie können für alle drei Sprachgruppen eine positive Korrelation zwischen guten Sprachkenntnissen in der Erst- und Zweitsprache nachweisen. Gleichzeitig machen sich aber auch Differenzen zwischen den Sprachgruppen bemerkbar. SuS mit Türkisch als Erstsprache erzielen schlechtere Resultate als die griechischen SuS und die Lernenden aus Exjugoslawien. Aufgrund

31 Steinmüller expliziert nicht, was er genau unter „Deutschkenntnisse“ versteht.

mangelnder Kontrollgruppen können jedoch keine Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Vergleich zu einsprachigen SuS gemacht werden.

Schriftliche Erzählfähigkeiten von SuS der fünften, sechsten und siebten Jahrgangsstufe untersucht Knapp (1997) anhand von Fantasieerzählungen. Er geht der Frage nach, wie sich sprachliche Fähigkeiten auf die Textproduktion auswirken und inwiefern die Kontaktzeit mit Deutsch sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch Text- und Erzählkompetenzen beeinflusst. Zur Beantwortung dieser Fragen unterteilt er die 48 Probanden in vier Gruppen. Neben der Gruppe der deutschsprachigen SuS teilt er die DaZ-Lernenden aufgrund der Aufenthaltsdauer in Deutschland in drei weitere Gruppen ein.³² Er analysiert neben der Verwendung der sprachlichen Mittel u. a. den Aufbau der Erzählungen sowie narrative Markierungen (Komplikation, Evaluation, Auflösung) in den Fantasiegeschichten. Knapp stellt grosse Defizite in den Texten der DaZ-SuS fest (Knapp 1997: 220ff). Fast ein Drittel der Lernenden bekunden grosse Mühe bei der Realisierung einer schriftlichen Erzählung. So weisen viele Texte beispielsweise keinen ausgewogenen dreiteiligen Aufbau auf und enden nach einem kurzen Hauptteil. Narrative Markierungen werden von Migrantenkindern seltener verwendet sowie auch die einzelnen Episoden nicht immer in einer handlungslogischen Abfolge dargestellt werden. Neben dem direkten Einfluss sprachlicher Fähigkeiten auf Text- und Narrationskompetenzen führen geringere Sprachfähigkeiten darüber hinaus zu monotoner Textgestaltung. Bei SuS mit der längsten Aufenthaltsdauer konnte Knapp grössere Defizite feststellen, als bei den Kindern, die seit mehr als zwei Jahren in Deutschland lebten. Massgebliche Unterschiede zwischen diesen Lernergruppen zeigen sich bereits in Bezug auf die Textlänge und manifestieren sich darüber hinaus bezüglich der narrativen Markierung wie auch im Aufbau der Erzählungen. Kinder, die im Heimatland zur Schule gingen, haben demnach Erzählkompetenzen in der Erstsprache erworben, die sie bei ausreichenden sprachlichen Fähigkeiten in die Zweitsprache übertragen können. Knapp erkennt in diesem Befund eine Bestätigung der Interdependenzhypothese. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrpersonen bei in Deutschland eingeschulter Migrantenkindern irrtümlicherweise von hohen Sprachkompetenzen ausgehen und sprachliche Schwierigkeiten verdeckt bleiben (Knapp 1997: 6).

Mit schriftsprachlichen Fähigkeiten von Schreibnovizen beschäftigen sich Wurnig (2002) und von Gunten (2012). Grundlage der ersten Untersuchung bilden mündliche und schriftliche Nacherzählungen von Bildergeschichten. Die im Vorschulalter nach

32 Die erste Gruppe bilden SuS mit einer Aufenthaltsdauer von zwei Jahren, die zweite Gruppe SuS, die zwischen drei und fünf Jahren in Deutschland leben. Die dritte Gruppe bilden SuS mit einer Aufenthaltsdauer von mindestens acht Jahren.

Österreich emigrierten Zweitklässler(innen) stammen aus der Türkei und aus Exjugoslawien. Wurnig (2002) kann erhebliche Unterschiede in allen untersuchten Kategorien (Erzählstruktur, Kohärenz, Kohäsion,) zwischen DaM- und DaZ-SuS feststellen. So kann sie beispielsweise beobachten, dass es eigentlich nur DaM-SuS gelingt, Episoden in eine nachvollziehbare Abfolge zu bringen und auf der Textoberfläche zu verbinden. Bei einem Vergleich nach Herkunftssprache der Probanden zeigt sich, dass die türkischsprachigen SuS durchgängig schlechter abschneiden als die SuS aus Exjugoslawien. Die Autorin vermutet, dass soziokulturelle Unterschiede für diese Differenzen verantwortlich sind. SuS, die ausserhalb der Schule wenig Erfahrung mit konzeptioneller Schriftlichkeit machen, dürfte das Lesen- und Schreibenlernen sowie die Teilhabe am schulischen Unterricht schwerer fallen.

Von Guten (2012) untersucht die schriftlichen Fähigkeiten von Zweitklässler(innen) im Kanton Zürich. Sie geht der Frage nach, inwiefern SuS zu Beginn der Primarschulstufe über instruierende Fähigkeiten verfügen und welche Differenzen sich in der schriftlichen Textproduktion zwischen Lernenden mit DaM und DaZ manifestieren. Die Auswertungen der schriftlichen Bastelanleitungen der ein- und mehrsprachigen SuS (N=90) zeigt auf, dass bereits Schreibnovizen über instruktionsspezifische Sprachhandlungen verfügen. Dies trifft für DaM- und DaZ-SuS gleichermassen zu. DaZ-SuS bekunden bisweilen mehr Schwierigkeiten in pragmatischen Sprachhandlungen, wenn es darum geht, die Anleitungen „adressatensensibel“ zu gestalten, einen potenziellen Leser persönlich anzusprechen (du/ihr) oder auf Imperativformen (du musst als erstes) zurückzugreifen. Parallel zur Analyse auf textueller Ebene untersucht von Guten die orthografischen Kompetenzen und stellt eine positive Korrelation zwischen beiden Ebenen fest. „Je besser die 2.-KlässlerInnen die Orthografie beherrschen, desto besser können sie im Durchschnitt schriftlich instruieren“ (von Gunten 2012: 262). Der Zusammenhang zwischen den formalen Kompetenzen und den instruktiven Fähigkeiten zeichnet sich bei den DaZ-SuS darüber hinaus stärker ab. Die Autorin erkennt darin einen Hinweis darauf, dass allgemeine Sprachkompetenzen Textsortenkompetenzen massgeblich beeinflussen.

Die oben zitierten Studien beziehen sich auf unterschiedliche Probandengruppen (hinsichtlich Schulalter, Erstsprache, Kontaktzeit) und untersuchen unterschiedliche Aspekte zweitsprachlicher Schreibkompetenz. Eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist deshalb nur sehr eingeschränkt gegeben. Tendenziell deuten die Resultate darauf hin, dass die Kontaktzeit mit Deutsch keine direkten Rückschlüsse auf schriftsprachliche Kompetenzen erlauben. Morphosyntaktische und lexikalische Unsicherheiten bestimmen die Textproduktion in der Zweitsprache auch im fortgeschrittenen Erwerbssalter. Die Erfahrungen mit Schriftlichkeit sind

ausschlaggebend dafür, inwiefern es Lernenden gelingt, die konzeptionellen Anforderungen schriftlicher Textproduktion zu erfüllen, d. h. beispielsweise die einzelnen Äusserungen in eine explizite Form zu bringen und beim Schreiben nicht orale Strukturen in Schrift zu übertragen. Das Schulalter beeinflusst deshalb eine kontextsensible Registerwahl wahrscheinlich stärker als die Erstsprache der Lernenden, dies insbesondere bei SuS, die bereits seit der ersten Klasse die Schule auf Deutsch besuchen. Darüber hinaus wird die Realisierung homogener Texte unter Berücksichtigung eines gängigen Textmusters massgeblich durch Literalitätserfahrungen bestimmt. Knapps Befunde (vgl. S. 73f) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Textmusterwissen von der Erstsprache möglicherweise in die Zweitsprache übertragen werden kann.

Offensichtliche Formulierungsschwierigkeiten und eine höhere Fehlerquote in DaZ-Texten führen dazu, Produktionen von mehrsprachigen Kindern im Vergleich zu muttersprachlichen als defizitär einzustufen. Dies obwohl ein direkter Vergleich mit monolingualen deutschsprachigen Kindern in vielen Fällen ausbleibt. Es scheint jedoch plausibel, dass sich in Textproduktionen von Zweisprachlernenden nicht andere Schwierigkeiten manifestieren als bei L1-SuS, dass jedoch das Ausmass der auftretenden Auffälligkeiten höher ist. Die erhöhte Aufmerksamkeit auf zielsprachliche Abweichungen in DaZ-Texten verdeckt den Blick auf die Tatsache, dass viele Lernende durchaus in der Lage sind, schriftsprachliche Konventionen in Texten umzusetzen und DaZ-SuS keine homogene Lerngruppe sind. In der Analyse schriftsprachlicher Kompetenzen von Migranten-SuS unterscheidet Belke (2008: 221ff) deshalb „Texte mit Defiziten“ und „Texte mit Differenzen“. Texte, die sprachliche Mängel aufweisen, die zu Missverständnissen und Unklarheiten führen, gelten als defizitär. In Texten mit Differenzen lässt sich aufgrund sprachlicher Abweichungen zwar die Fremdsprachigkeit der Schreibenden erkennen, die Ausdrucksmöglichkeiten sind aber im Wesentlichen nicht eingeschränkt. In diesen Texten sind kaum Wiederholungen und Brüche festzustellen und sie verfügen über eine hohe Informationsdichte wie auch über komplexe syntaktische Strukturen. Texte mit Defiziten zeichnen sich im Vergleich dazu durch monotone Satzstrukturen und einfache Aneinanderreihungen von Äusserungen aus.

3.5 Zusammenfassung & Folgerungen IV

Die Produktion von schriftlichen Texten ist eine anspruchsvolle kommunikative Aufgabe. Sie erfordert das gleichzeitige Abrufen und Koordinieren von verschiedenen Arten von Wissen. Im Idealfall beginnt der Schreibprozess mit dem Festlegen eines

kommunikativen Ziels und der Planung verschiedener Teilhandlungen. In der Folge werden Ideen in strukturierter Form zu Papier gebracht und so lange überarbeitet, bis der Textentwurf den Zielvorstellungen des Produzenten entspricht und für einen potenziellen Leser verständlich ist. Dabei durchkreuzen sich die einzelnen Produktionsphasen und werden beliebig oft wiederholt. Insbesondere der Formulierungsprozess wird immer wieder durch Revisionsaktivitäten unterbrochen.

Das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) bildet den Textproduktionsprozess von Schreibexperten ab. Die Koordination der einzelnen Teilhandlungen setzt die Fähigkeit zur Metakognition voraus. Bei Kindern im Primarschulalter ist davon auszugehen, dass viele Teilhandlungen und der Zugriff auf spezifisches Wissen beim Schreiben nur teilweise einer bewussten Steuerung unterliegen. Von besonderer Relevanz sind deshalb textgebundene Routinen, die SuS einsetzen können, um die vielfältigen Anforderungen bei der Produktion von schriftlichen Texten zu reduzieren. Routinen können sich in Bezug auf grafomotorische und orthografische Aspekte, wie auch auf der Ebene des Formulierens, herausbilden. Ihnen kommt eine entlastende Funktion bei der Textproduktion zu. Weitgehend automatisierte Teilhandlungen in der Sprachproduktion im engeren Sinne erlauben Schreibenden, sich kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben wie etwa der Herstellung von Kohärenz zu widmen.

Schriftsprachliche Fähigkeiten entwickeln sich in aufeinanderfolgenden Etappen, in denen jeweils auf der Grundlage bestehenden Wissens verschiedene Dimensionen kommunikativen Handelns ausdifferenziert werden. Schreibentwicklung kann dementsprechend als Umstrukturierung von Wissen und Ausdifferenzierung von schriftsprachlichen Fähigkeiten beschrieben werden. Als Schlüsselmoment in der Entwicklung ist die Fähigkeit zu Antizipation und Perspektivenübernahme zu verstehen. Die bewusste Bezugnahme auf einen möglichen Leser führt zur Umsetzung von Texten, deren Inhalte in einer nachvollziehbaren Ordnung stehen und die mögliche Leserexpectationen in Bezug auf Schreibkonventionen (Textmusterrealisierung, sprachliche Realisierung) und Explizitheit erfüllen. In ontogenetischen Entwicklungsmodellen bleiben sozialisatorische Faktoren und der Einfluss schulischer Steuerung auf die Entwicklung von schriftlichen Kompetenzen unberücksichtigt.³³ Dabei wird der Entwicklungsprozess mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht nur durch entwicklungspsychologische Faktoren, sondern auch durch literale Lernerfahrung, die nicht direkt an ein biologisches Alter gebunden ist, beeinflusst.

33 Ossner (1996: 83) formuliert diesbezüglich Kritik an Entwicklungsmodellen, die den Einfluss von institutionellen Mechanismen nicht berücksichtigen. Dies führe dazu, Texte von SuS als mangelhaft einzustufen, „wo es in Wirklichkeit um curriculare Unzulänglichkeiten“ gehe.

„Vermeintliche Altersschwellen sind durch didaktische Arrangements verschiebbar, und nicht das biologische Alter, sondern das Lernalter bezogen auf den jeweiligen Tätigkeitsbereich – hier also das Schreibalter – ist ausschlaggebend“ (Feilke 2003: 182).

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass der Erwerb von Schreibkompetenzen an den Lerngegenstand gekoppelt ist und SuS dementsprechend Fähigkeiten zur schriftlichen Textproduktion in Abhängigkeit von Textsorten entwickeln. Der Entwicklungsvorsprung beim Verfassen schriftlicher Erzählungen im Vergleich zu den Kompetenzen, die Kinder in der Erstsprache etwa beim Argumentieren oder Berichten aufweisen, wird zum einen auf die „Eigenlogik“ narrativer Texte und zum anderen auf die Vertrautheit der Kinder mit der Textsorte zurückgeführt (vgl. Augst et al. 2007: 356). Im deutschen Sprachraum ist das Erzählen von Geschichten in vielen Familien eine etablierte Sprachpraxis. Für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen dürfte dabei die Orientierung an schriftlichen Erzählungen (wenn Kindern beispielsweise regelmässig eine Gute-Nacht-Geschichte vorgelesen wird) gute Voraussetzungen dafür schaffen, wenn SuS selbst anfangen, schriftlich zu erzählen. Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass DaZ-Kinder zu einem späteren Zeitpunkt mit Erzählungen und schriftlicher Sprache in Deutsch in Kontakt kommen (Kuyumcu 2013: 7) und ihnen deshalb narrative Stereotype (z. B. „es war einmal“, „an einem sonnigen Tag“) oder andere „usuelle Wortverbindungen“ (Steyer 2013) etwa in Form von Kollokationen, festen Phrasen oder idiomatischen Ausdrücken nicht als Formulierungsschablonen zur Verfügung stehen. Dementsprechend müssen sie im Vergleich zu muttersprachlichen SuS ihre Formulierungen von Grund auf eigenständig bilden.

Aus Studien zum Schreiben in der Zweitsprache wird deutlich, dass ein grosser Teil der Probleme beim schriftlichen Produzieren von Texten durch Formulierungsschwierigkeiten verursacht werden, und dass allgemeine Sprachkompetenzen mit Schreibkompetenzen im weiteren Sinne korrelieren (vgl. Knapp 1997, von Guten 2012). Dieser Umstand soll in vorliegender Arbeit berücksichtigt werden, indem sprachliche Fähigkeiten im engeren Sinne getrennt von den textsortenspezifischen Fähigkeiten untersucht werden.

4. Lexik

Die Ausführungen in Kapitel 3 haben verdeutlicht, dass lexikalische Fähigkeiten als Basiskompetenzen für die schriftliche Textproduktion gelten und ein automatisierter Zugriff auf lexikalische und syntaktische Mittel den Produktionsprozess entlastet. Darüber hinaus ist ein gut ausgebildeter Grundwortschatz eine wichtige Voraussetzung

für die Bewältigung jeglicher schulischer Sprachhandlungen und den Erwerb eines konzeptionell schriftlichen bzw. bildungssprachlichen Registers.³⁴ Schulische Leistungen korrelieren mit dem Wortschatzumfang. Der Wortschatz gilt bei Schulbeginn beispielsweise als guter Indikator, um rezeptive Fähigkeiten im dritten Schuljahr vorherzusagen (Apeltauer 2014: 11).

Durch den späteren Erwerbsbeginn sind Zweitsprachlernende gefordert, ihre lexikalischen Fähigkeiten innert kurzer Zeit auf den Erwerbsstand von Erstsprachlernenden zu bringen. Empirische Untersuchungen verweisen darauf, dass der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache in weitgehend analoger Weise zum Erstspracherwerb verläuft (Jeuk 2003: 280ff), viele DaZ-Lernende im Deutschen jedoch erhebliche Wortschatzlücken aufweisen (vgl. Hepsöyler & Liebe-Harkort 1991: Kap. 8ff, Knapp 1997: Kap. 9, Willenberg 2008: 76ff).

Für die Analyse von schriftlichen Texten im DaZ-Kontext erweist es sich deshalb als sinnvoll, den lexikalischen Fähigkeiten der Lernenden ein besonderes Augenmerk zu schenken. Nachfolgend wird in einem ersten Schritt der Wortschatzerwerb bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern dargestellt. Dabei werden auf empirischer Grundlage insbesondere erstsprachbedingte Differenzen bezüglich des Wortschatzumfangs beschrieben. Im Anschluss an diese Ausführungen werden feste Formulierungen als besondere Ausdrucksform lexikalischer Fähigkeiten aus funktionaler Perspektive betrachtet. Ein Forschungsüberblick zum Erwerb von festen Formulierungen bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache schliesst das Kapitel ab.

4.1 Vorschulischer Wortschatzerwerb in der Erstsprache

Die Wortschatzentwicklung im Kleinkindalter ist für Deutsch wie auch andere indogermanische Sprachen breit dokumentiert. Für eine ausführliche Darstellung wird auf Kauschke (2000: Kap. 2) verwiesen. Nachfolgend wird der L1-Wortschatzerwerb im Vorschulalter in groben Zügen skizziert.

Ab ca. zwölf Monaten produzieren Kinder die ersten Wörter. Bis zu einem Wortschatzumfang von ca. 50 Wörtern (mit etwa zwei Jahren) wächst der produktive Wortschatz nur langsam an. Bei einem Umfang zwischen 50 und 100 Wörtern kann bei

34 In der Schulzeit müssen SuS in quantitativer wie qualitativer Hinsicht einen Wortschatzmarathon hinlegen (vgl. Steinhoff 2009: 14). Pro Schuljahr werden ca. 3000 neue Wörter eingeführt. Dabei wird nur ein geringer Anteil explizit vermittelt. Dies bedeutet, dass Lernende neue Begriffe eigenständig aufgrund ihres morphologischen Wissens und Kontextinformationen erschliessen müssen (vgl. Apeltauer 2010b: 244f).

vielen Kindern ein rapider Anstieg des produktiven Wortschatzes festgestellt werden (vgl. Kauschke 2000: Kap. 2, Rothweiler & Kauschke 2007: 42ff).

„Wenn der Vokabelspurt auch häufig beobachtet wird, so gibt es auch Kinder, die keinen Vokabelspurt durchmachen, sondern deren Vokabular eher graduell und linear wächst“ (Szagun 2008: 118).³⁵

Mit drei Jahren verwenden Kinder bis zu 500 Wörtern produktiv. In diesem Alter entdecken sie Kompositions- und Derivationsprozesse, was zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Spektrums und zu Wortkreationen führt (Kauschke 2000: 34f, Komor & Reich 2008: 52f). Der aktive Wortschatz wird bei 6-Jährigen auf ca. 5000 Wörter geschätzt. Der passive Wortschatz umfasst in diesem Alter bis zu 14000 Wörter (Kauschke 2000: 1)

Der Wortschatzerwerb wird massgeblich vom sprachlichen Input beeinflusst. In den ersten Erwerbsjahren kommt deshalb den Eltern eine zentrale Rolle zu. Eltern scheinen den Spracherwerb von Kindern intuitiv durch ein Supportsystem zu unterstützen, indem sie die an das Kind gerichtete Sprache dem Erwerbsstand des Kindes anpassen (Szagun 2008: 181f). Dabei zeigt sich, dass die elterliche Interaktion als eine Art „Scaffolding“ wirkt und Kinder aus dem sprachlichen Input sowohl Wortformen als auch Wortkategorien übernehmen (Kauschke & Klann-Delius 2007: 189ff). Dabei scheinen Unterschiede im Wortschatzumfang von Kindern durch die unterschiedlich ausgebildete Sensibilität für die kindlichen Sprachfähigkeiten bei Eltern bedingt zu sein (Hoff & Naigles 2002: 427). Der kindliche Wortschatzumfang korreliert mit der lexikalischen Reichhaltigkeit des Inputs. Der sozioökonomische Status der Eltern scheint sowohl den Umfang als auch die Qualität des Inputs zu bestimmen (Hoff 2006: 60f).

Bezüglich der Entwicklung der einzelnen Wortkategorien wurde über lange Zeit angenommen, dass Nomen unabhängig von der Erstsprache die ersten Wörter sind, die Kinder produzieren und Nomen der dominanten Wortart im frühkindlichen Lexikon entsprechen. Die Noun-bias-Hypothese wurde u. a. dadurch begründet, dass Objektwörter für Kinder anscheinend einfacher zu erlernen seien als Verben und Adjektive und der sprachliche Input bei kleinen Kindern eine hohe Frequenz an Nomen beinhalte (Komor & Reich 2008: 54). Da die Nomendominanz nicht in jeder beliebigen Sprache nachgewiesen werden konnte, gilt die allgemeine Gültigkeit der Hypothese als widerlegt (Rothweiler & Kauschke 2007: 44).

35 Nicht nur der Vokabelspurt gilt als individuelle Komponente, sondern auch die Altersangaben in Bezug auf die ersten Wörter sowie des erwartbaren Wortschatzumfangs können individuell bis zu mehreren Monaten abweichen.

Die ersten Wörter, die Kinder aktiv gebrauchen, entstammen ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt. Neben konkreten Nomen (z. B. Gegenständen und Lebewesen) gelten auch soziale Routinen, d. h. Wörter wie *hallo*, *nein*, *danke* sowie referenzielle Wörter als wichtige Bestandteile des frühkindlichen Lexikons (Szagun 2008: 144f, Rothweiler & Kauschke 2007: 44). Zu Beginn des Wortschatzerwerbs zeigt sich folglich eine Dominanz von Nomen und Funktionswörtern, die je nach Erwerbsstil (referenziell oder expressiv)³⁶ unterschiedlich ausgeprägt sind (Szagun 2008: 216ff). Der Anteil an Verben und Adjektiven vergrößert sich erst im weiteren Erwerbsverlauf.

4.2 Frühkindlicher Wortschatz bei mehrsprachigen Kindern

Kinder, die mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben, müssen im Vergleich zu einsprachigen Kindern neben den Wortbedeutungen auch die einzelsprachlichen Begriffe erlernen (Komor & Reich 2008: 50). Dies führt in der Konsequenz in den Einzelsprachen in vielen Fällen zu einem geringeren Wortschatzumfang im Vergleich zu monolingualen Kindern gleichen Alters (Komor & Reich 2008: 54, vgl. Forschungsüberblick bei Klassert 2011: 65ff).

Es wäre falsch davon auszugehen, dass mehrsprachige Kinder grundsätzlich über einen eingeschränkten Wortschatz verfügen. Die schlechteren Resultate in Tests sind zu einem grossen Teil auf die Vergleichsnorm zurückzuführen (Oller 2005). So liegt das Problem bei mehrsprachigen Kindern darin, dass sie zwar die Konzepte erlernt haben, jedoch nicht für alle die einzelsprachlichen Begriffe kennen. Bei vielen Kindern sind die Wörter in den Einzelsprachen nicht als *doublets*, sondern als *singlets* verankert. D. h., dass sie die jeweiligen Begriffe nur in einer der beiden Sprachen benennen können (Oller et al. 2007: 192).³⁷ Bilinguale Kinder scheitern an der Übersetzungstätigkeit und schneiden deshalb schlechter ab als monolinguale und nicht, weil ihnen die jeweiligen Konzepte nicht vertraut wären. Nach Umbel et al. (1992: 1017) sind bei Erstklässler(innen) ca. 65 % des rezeptiven Wortschatzes als *doublets* vorhanden und

36 Als „referenziell“ werden Kinder bezeichnet, die vorwiegend auf Objekte Bezug nehmen und bei denen Nomen den grössten Anteil der Wortarten ausmachen. Im Vergleich dazu nehmen „expressive“ Kinder eher Bezug auf Handlungen und allgemein auf soziale Interaktionen. Bei ihnen ist ein hoher Anteil an Funktionswörtern zu beobachten.

37 Einer solchen Unterscheidung von *singlets* und *doublets* liegt die Annahme eines gemeinsamen mentalen Lexikons in der L1 und der L2 zugrunde, in dem sich aufgrund der Spracherfahrung einzelsprachliche Einträge in unterschiedlichem Masse herausbilden. So ist beispielsweise bei mehrsprachigen Kindern davon auszugehen, dass ihnen ein grosser Teil schulisch konnotierter Begriffe nur in der Schulsprache zugänglich ist und sie sich im Vergleich dazu in familiären Kommunikationssituationen differenzierter in der Familiensprache ausdrücken können.

ca. 10 % der Begriffe kennen die Kinder nur in den jeweiligen Einzelsprachen. Zu Beginn des Zweitspracherwerbs verfügen Kinder über ein breiteres lexikalisches Spektrum in der Erstsprache. Durch den vermehrten Kontakt mit der Zielsprache und die Veränderung der kommunikativen Erfordernisse, wie sie etwa die Einschulung nach sich zieht, können sich die Dominanzverhältnisse zwischen der Erst- und Zweitsprache innert kurzer Zeit verändern (vgl. Karasu 1995: 254ff, Klassert 2011: 201).

In Bezug auf die Verteilung der Wortarten ist in Deutsch als Erst- und Zweitsprache eine analoge Entwicklung anzunehmen. Jeuk (2003: 283f) vergleicht den Wortschatzerwerb bei Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache mit Kauschkes (2000) Resultaten zum frühen Erstspracherwerb. Analog zu Kauschkes Ergebnissen entsprechen Verben und sozial-personale Wörter zentralen Wortarten im frühkindlichen Wortschatz. Im Kontrast zu Kauschkes Ergebnissen wird das lexikalische Spektrum im Deutschen als Zweitsprache jedoch stärker durch Nomen geprägt. Eine zentrale Rolle beim Ausbau der lexikalischen Mittel nehmen nach Jeuk die Verben ein. Er beobachtet, dass mit der Zunahme der Verben der Gesamtwortschatz ansteigt.

Auch Ott (2002: 32f) stellt bei Seiteneinsteigern in den ersten Erwerbsmonaten einen höheren Nomenanteil in mündlichen Sprachproduktionen fest als im Vergleichswortschatz einer Muttersprachlerin. Bei Lernenden im Alter zwischen zwölf und 14 Jahren sind von Anfang an Verben und Funktionswörter tragende Wortklassen. Es zeigt sich, dass zunächst der Nomen- und Verbenanteil ansteigt, bevor der Umfang der anderen Kategorien zunimmt (Ott 1997: 191ff).

4.3 Wortschatz im Primarschulalter in der Erstsprache

Während der Wortschatzerwerb im Alter bis zu drei Jahren in einer Vielzahl von Studien für unterschiedliche Erstsprachen untersucht wurde, wurde bislang dem fortgeschrittenen Wortschatzerwerb weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Ausnahmen bilden Augst (1984) und Pregel & Rickheit (1987), die den Wortbestand von Grundschüler(innen) erfasst haben. Augst (1984) hat den aktiven mündlichen Wortschatz von zehn Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren mit Tonband und Mitschriften während ca. vier Monaten aufgezeichnet und nach Sachgebieten geordnet. Die quantitativen Auswertungen ergeben einen durchschnittlichen Wortschatz von 3800 Wörtern, wobei die Spannbreite zwischen 3110 und 5300 liegt.

Pregel & Rickheit (1987) haben den produktiven Wortschatz von Kindern in einem Häufigkeitswörterbuch zusammengestellt. Das Braunschweiger Textkorpus umfasst 2400 mündliche Texte von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren und 800 schriftliche Texte von Kindern des dritten und vierten Schuljahres. Neben Erzählungen

wurden auch Berichte und Beschreibungen ausgewertet. Die aus den Daten generierten Wortschatzlisten sind nach Klassenstufe und Modalität sortiert. Das Gesamtkorpus besteht aus 6900 verschiedenen Lexemen, wobei nur Substantive, Verben und Adjektive berücksichtigt wurden. Der Lexemumfang differiert dabei zwischen den mündlichen und schriftlichen Texten. Der schriftliche Wortschatz ist in Bezug auf alle drei Wortarten variantenreicher. Zentrale Ergebnisse der statistischen Auswertungen zur Verteilung der Wortarten im Gebrauchswortschatz, der altersbedingten Veränderung der Wortschatzbreite sowie zum Einfluss der Modalität sollen nachfolgend dargestellt werden (vgl. ebd. Kap. 6.).

Die drei Wortarten Nomen, Verben und Adjektive machen ca. 30 % des gesamten Lexembestandes aus.³⁸ Der grösste Anteil mit 16,1 % liegt bei den Verben, die Nomen entsprechen 12 % und die Adjektive 5,9 % des verwendeten Wortschatzes.

Die häufigsten Verben und Substantive sind immer die gleichen, es sind Lexeme mit einem breiten „semantisch-pragmatischen Gebrauchsradius“ wie beispielsweise *Frau*, *Mann*, *kommen*, *gehen*. Die 14 häufigsten Verben decken rund 50 % des gesamten verbalen Wortschatzes ab. Die Nomenverwendung ist dabei stärker thematisch bestimmt und variiert je nach Schreibauftrag oder Äusserungsimpuls.

Eine nach Alter differenzierte Analyse zeigt, dass der Nomenanteil mit steigendem Erwerbsalter rückläufig ist. Der Anteil an Adjektiven bleibt bis zum vierten Schuljahr gering. Während die prozentuale Verteilung der Wortarten über die Altersstufen hinweg nur geringfügige Veränderungen erfährt, zeigt sich eine bedeutende Zunahme der lexikalischen Breite im Alter zwischen 6,4 und 7,3 und zwischen 8,4 und 9,3 Jahren. Der Wortschatzuwachs erfolgt demnach nicht linear, sondern Wortschatzschübe werden durch Anwendungsphasen abgelöst, „die das neu erworbene Sprachgut in einer Art von Sättigungspause für den Sprachbenutzer sichern“ (ebd. S. 20).

Schriftliche Texte weisen im Vergleich zu den mündlichen einen höheren Anteil an Inhaltswörtern auf. Darüber hinaus ist der Verbalwortschatz in den schriftlichen Texten grösser (Tokens) und auch differenzierter (Types). Während die SuS beim Sprechen zuweilen fragmentarisch sind und Verben tilgen, zeigt sich die Explizitheit, die Distanzkommunikation erfordert, im Gebrauch der Verben.

Modalitätsunterschiede weisen darauf hin, dass durch die Verschriftlichung von Sprache sich neue lexikalische Erfordernisse ergeben und Kinder ihren Sprachgebrauch der

38 Ein Vergleich mit Auswertungen gesprochener Sprache von Erwachsenen zeigt einen nahezu identischen Anteil von Nomen, Adjektiven und Verben. Die Autoren gehen deshalb davon aus, dass die Wortartverteilung sprachsystematisch ist: Im mündlichen Sprachgebrauch entsprechen unabhängig des Erwerbsalters ca. ein Drittel der Lexeme Inhaltswörtern, ca. zwei Drittel sind folglich Funktionswörter (Pregel & Rickheit 1987: 14).

Modalität anpassen. Auch Schmidlin (1999: 228ff) stellt einen Einfluss der Modalität auf die verwendeten lexikalischen Mittel fest. Die Analysen mündlicher und schriftlicher Erzähltexte zeigen auf, dass das schriftliche Erzählen mit einem hohen Gebrauch von Adjektiven, Nomen und Präpositionen einhergeht.

4.4 Wortschatz im Primarschulalter in der Zweitsprache

Unter Kapitel 4.1 und 4.2 wurde erwähnt, dass der aktive Wortschatz bei deutschsprachigen Kindern im Einschulungsalter ca. 5000 Wörter umfasst und Kinder in der Zweitsprache in der Regel ein vergleichsweise kleineres Wortschatzspektrum aufweisen. Dieser Umstand ist der Tatsache geschuldet, dass in der Erst- und der Zweitsprache unterschiedliche thematische Bezüge bestehen und Kinder somit in den beiden Sprachen „einen sachbezogen anders gearteten Wortschatz erwerben“ (Schwanke & Pütz 1986: 81).³⁹ Da viele DaZ-Kinder erst mit dem Eintritt in schulische Institutionen systematisch mit Deutsch in Kontakt kommen, ergeben sich für sie nicht die gleichen situativen und thematischen Zugänge und Sprachlernmöglichkeiten auf Deutsch wie in der Erstsprache.

„Der Eintritt in die deutsche Schule bewirkt zwar einen Schub in der Aneignung deutschen Wortschatzes, dieser führt aber nicht dazu, dass eine völlige Angleichung an den durchschnittlichen Wortschatzumfang der einsprachigen Peers erfolgt“ (Komor & Reich 2008: 54f).

Die kürzere Kontaktzeit führt bei Schuleintritt in der Regel nicht nur zu einer geringeren lexikalischen Varianz im Deutschen, sondern zeigt sich auch in der Komplexität der produktiv zugänglichen Wörter. Moser et al. (2005) haben die lexikalischen Kompetenzen von Erstklässler(innen) im Kanton Zürich untersucht und dabei SuS von Regelklassen mit SuS aus QUIMS-Schulen⁴⁰ verglichen. Der getestete Benennungswortschatz wurde in drei Kompetenzstufen unterteilt (Moser et al. 2005: 66): Stufe I: SuS dieser Kompetenzstufe können Objekte aus dem alltäglichen Erfahrungsbereich korrekt benennen oder mithilfe von Oberbegriffen des semantischen Feldes beschreiben (z. B. Mann im Zirkus für Seiltänzer) sowie Handlungen und Aktivitäten semantisch korrekt, wenn auch wenig ausdifferenziert, benennen (z. B. Blatt zusammenlegen anstatt falten).

39 Weiter oben wurde bereits auf die Einträge, die im frühkindlichen Lexikon als *singlet* oder *doublets* vorhanden sind, verwiesen.

40 QUIMS steht für **Q**ualität in **m**ultikulturellen **S**chulen. Die Klassen zeichnen sich durch eine grosse sprachliche Durchmischung aus und der Anteil an DaZ-SuS beträgt mindestens 40 % (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2008: 4).

Stufe II: SuS dieser Kompetenzstufe können eine Vielzahl von Objekten auch unter Einbezug von Unterbegriffen (Möwe für Vogel) benennen. Morphologisch komplexe Begriffe werden teilweise unpräzise verwendet oder durch Eigenkreationen benannt (z. B. Seilläufer/Balancier statt Seiltänzer). SuS können Objekte und Handlungen somit kontextgebunden beschreiben.

Stufe III: SuS dieser Kompetenzstufe können flexibel zwischen kontextfreien und gebunden Begriffen differenzieren, indem sie Ober- wie Unterbegriffe zielsprachlich korrekt verwenden und morphologisch komplexe Wörter verwenden (z. B. Kleiderbügel).

Um dem Unterricht gut folgen zu können, bedarf es nach der Meinung der Autoren der Kompetenzstufe III. Die Auswertungen zeigen (ebd. S. 68ff), dass rund ein Drittel der Regelklassen-SuS diese Kompetenzstufe erreichen, fast 40 % werden der Kompetenzstufe II zugeordnet. Im Vergleich dazu erreichen lediglich 13 % der QUIMS-SuS die höchste Kompetenzstufe und 26 % das Kompetenzniveau II. Fast die Hälfte der QUIMS-SuS werden dem Niveau I zugeordnet und mehr als 10 % erfüllen die Anforderungen der Stufe I nicht. Diese SuS sind demnach nicht in der Lage, einfache Begriffe und Handlungen aus ihrem unmittelbaren Umfeld zu benennen. In den Regelklassen betrifft dies ca. 6 %.

Es lässt sich eine grosse Heterogenität in Bezug auf die lexikalischen Kompetenzen zu Schulbeginn erkennen. Bei SuS aus QUIMS-Klassen muss von einer schlechteren Ausgangslage ausgegangen werden. Fast 50 % verfügen in der 1. Klasse nur über rudimentäre Wortschatzkenntnisse. Die Autoren erklären die Ergebnisse durch ungünstige sich kumulierenden Bedingungen wie Fremdsprachigkeit und einem tendenziell niedrigeren sozioökonomischen Status. Des Weiteren trägt die Kommunikation der SuS untereinander vermutlich wenig zur Entwicklung differenzierter Sprachfähigkeiten bei (ebd. S. 75).

Einen Einfluss des Klassentyps auf den Wortschatzerwerb kann auch Peleki (2008) erkennen. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Moser et al. (2005) erzielen die Erstklässler(innen) der Regelklasse in den Wortschatztests bessere Resultate als SuS, die die Sprachlernklasse⁴¹ besuchen. Peleki (2008) stellt einen Vorsprung der DaZ-SuS in Bezug auf die Benennungsgenauigkeit von Nomen fest, die sich u. a. an einer

41 Die Zuordnung zu den Schultypen erfolgt auf der Grundlage eines nicht standardisierten Screenings vor der Einschulung. SuS mit Sprachförderbedürfnissen werden in die Sprachlernklassen eingeteilt. In die Regelklassen kommen dementsprechend die SuS, die vor Schuleintritt über ausreichende Kompetenzen verfügen, um in den Regelunterricht integriert werden zu können (vgl. Peleki: 2008: 80ff & 311f).

geringeren Anzahl von Substitutionen zeigt (ebd. S. 190-206). Die Sprachlernklassen sind bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft mit den QUIMS-Klassen zu vergleichen.

Hepsöyler & Liebe-Harkort (1991: Kap. 8ff) vergleichen die Wortschatzkompetenzen von türkisch-deutschen und deutschsprachigen SuS zu Schulbeginn. Gemessen an der Diversität und der Korrektheit des produktiven Wortschatzes verfügen die mehrsprachigen SuS über geringere Sprachkompetenzen in Deutsch. In Bezug auf die Verteilung der Wortarten fällt auf, dass die mehrsprachigen SuS mehr Substantive und weniger Verben verwenden als die deutschsprachigen und ihnen grundsätzlich weniger Strukturwörter zur Verfügung stehen. Den Sprachgebrauch auf Deutsch beschreiben die Autoren als „unbeholfen und tastend“, er sei mit einer relativ grossen Formulierungsnot verbunden. Die erfolgreiche Bewältigung schulischer Aufgaben sehen sie aufgrund des beschriebenen Sprachstandes gefährdet. Die Türkischkompetenzen der mehrsprachigen Kinder sind im Vergleich dazu trotz einigen Einschränkungen gut ausgebildet.

„In der Muttersprache können die Kinder sagen, was sie wollen, also sich ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend ausdrücken. Sie verstehen und reagieren flexibel und bereitwillig. Darin sind die beiden Gruppen [*türkisch-deutsche und deutschsprachige SuS*] in ihrer Muttersprache vergleichbar, auch wenn – was Differenziertheit und Genauigkeit angeht – die türkischen Kinder etwas eingeschränkter ihre Sprache verwenden,[...]“ (Hepsöyler & Liebe-Harkort 1991: 69, Hervorhebung der Verfasserin).

Die von Hepsöyler & Liebe-Harkort (1991) beschriebene Dominanz der Erstsprache bei Schulbeginn zeigt sich auch in den Untersuchungen von Karasu (1995). Er verfolgt den Wortschatzerwerb von bilingualen Erstklässlern und Erstklässler(innen) in Türkisch (L1) und Deutsch (L2) während einer Zeitspanne von acht Monaten. Türkisch bleibt dabei gemessen am lexikalischen Spektrum während des ganzen Untersuchungszeitraumes die dominante Sprache. Die Entwicklungsgeschwindigkeit in der Erstsprache wird jedoch durch den intensiven Kontakt mit Deutsch beeinflusst. Während sich das Wortschatzspektrum in der Zweitsprache kontinuierlich weiterentwickelt, verlangsamt sich die Wortschatzentwicklung im Türkischen bei zunehmender Kontaktzeit mit Deutsch. Karasus Untersuchungen deuten darauf hin, dass unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeit in den beiden Sprachen vom Zeitpunkt abhängen, ab wann Kinder intensiv mit Deutsch konfrontiert werden. So vergrössert sich beispielsweise der Wortbestand im Deutschen bei SuS, die bereits den deutschsprachigen Kindergarten besucht haben, früher weiter als bei Kindern, die erst

nach dem Kindergarten auf Deutsch eingeschult wurden. Bei Ersteren führt der schulische Kontakt zu einer früher einsetzenden Stagnation des türkischen Wortschatzes (ebd. S. 246ff). Inwiefern sich die Wortschatzkompetenzen in Deutsch wie auch in Türkisch von monolingualen Kindern unterscheiden, kann aufgrund des Fehlens einsprachiger Kontrollgruppen nicht gesagt werden. Da der intensive Kontakt mit Deutsch zu einer Verlangsamung der Wortschatzentwicklung im Türkischen führt, verfügen die mehrsprachigen SuS mit grosser Wahrscheinlichkeit über einen geringeren Wortschatzumfang im Türkischen als gleichaltrige monolinguale türkischsprachige Kinder.

4.5 Zusammenfassung & Folgerungen V

Die ersten Lebensjahre sind in der Erstsprache von einem enormen Wortschatzwachstum gekennzeichnet. Innerhalb von ca. fünf Jahren erweitern Kinder ihren aktiven Wortschatz bis zu 5000 Wörtern. Der passive Wortschatz umfasst bei Schulbeginn sogar zwischen 10000 und 14000 Wörter. Da der vorschulische Wortschatzerwerb massgeblich von den Sprachlernerfahrungen im familiären Umfeld beeinflusst wird, ist bei Schüler(innen) zu Beginn der Schulzeit grundsätzlich von einer grossen Heterogenität bezüglich der lexikalischen Kenntnisse auszugehen. Unterschiede im Wortschatzumfang und bezüglich der Differenziertheit der lexikalischen Mittel werden in der aktuellen Diskussion zu einem grossen Teil auf den sozioökonomischen Status der Familien zurückgeführt (vgl. z. B. Apeltauer 2014: 8ff).

Der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache vollzieht sich in groben Zügen analog zum Erstspracherwerb (vgl. Jeuk 2003: 280ff). Kinder eignen sich zuerst Wörter an, die ihrem unmittelbaren Umfeld entstammen und ihnen ermöglichen, alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen. Das Benennen von abstrakten Inhalten folgt somit zu einem späteren Zeitpunkt und wird insbesondere in der Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen relevant.

Da Zweitsprachlernende teilweise erst im Kindergarten in intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache treten, sind ihre Deutschkenntnisse zu Beginn der Schulzeit im Vergleich zu monolingualen Kindern in vielen Fällen weniger gut ausgebildet.⁴² Quantitative und qualitative Unterschiede sind insbesondere bei der Verwendung von

42 Die Differenzen sind wahrscheinlich neben der kürzeren Erwerbszeit auch auf den häufig mit dem Migrationsstatus gekoppelten niedrigeren sozioökonomischen Status zurückzuführen. Darüber hinaus scheinen sich Deutschkenntnisse auch in Abhängigkeit der Herkunftssprache zu entwickeln. In einer Langzeituntersuchung an österreichischen multikulturellen Volksschulklassen konnten beispielsweise bei türkischsprachigen SuS deutlich schlechtere Deutschkenntnisse nachgewiesen werden als bei SuS aus dem ehemaligen Jugoslawien (Peltzer-Karpf 2006).

Verben und Funktionswörtern zu vermuten (z. B. Hepsöyler und Liebe-Harkort 1991: Kap. 11). Die Frage, wie gross das durchschnittliche Wortschatzspektrum bei DaZ-Lernenden bei Schulbeginn ist, lässt sich aufgrund der aktuellen Forschungslage nicht beantworten (Apeltauer 2010b: 243).

In Bezug auf die vorgängig dargelegten Befunde muss aber angenommen werden, dass viele DaZ-SuS nicht über einen ausgebildeten Grundwortschatz in Deutsch verfügen und sie den „Wortschatzrückstand“ im Vergleich zu DaM-SuS auch in den ersten Primarschuljahren zu einem grossen Teil nicht aufholen können. Da die schriftliche Kommunikation darüber hinaus einen situativ angemessenen und differenzierten Wortschatz erfordert, zeigen sich in Textproduktionen möglicherweise nicht nur Differenzen in Bezug auf das lexikalische Spektrum, sondern auch hinsichtlich der Qualität der lexikalischen Mittel.

4.6 Feste Formulierungen

Als feste Formulierungen, formelhafte Wendungen oder z. B. Chunks werden allgemein musterhafte Wortkombinationen, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen, bezeichnet. Neben idiomatischen Ausdrücken (z. B. ins Auge fassen) gelten auch Phraseologismen im weiteren Sinne in Form von Kollokationen (z. B. Angst haben), Zwillingsformeln (z. B. mit Sack und Pack) oder Routineformeln (z. B. meiner Meinung nach) als feste Formulierungen (für eine detailliertere Definition vgl. Kap. 6.6.3).

Feste Formulierungen werden in der Spracherwerbsforschung seit den 1980er Jahren vermehrt diskutiert. Zuvor galt Phraseologie als ein sprachliches Phänomen, das zumindest für die Untersuchung von kindlichen Sprachdaten irrelevant war, da man davon ausging, Kinder seien aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung erst ab dem Alter von rund neun Jahren fähig, Phraseologismen zu verstehen und zu verwenden (Rapti 2005: 222).

In der Zweitspracherwerbsforschung werden festen Formulierungen unterschiedliche Funktionen zugesprochen. Nach Aguado (2002b: 43f) werden musterhafte Äusserungen sowohl als Kommunikations- und Produktions- als auch als Erwerbsstrategie eingesetzt.

Formelhafte Wendungen als Kommunikationsstrategie

Die Verwendung von formelhaften Wendungen erweist sich insbesondere in mündlichen Kommunikationssituationen, die durch immer wiederkehrende Diskursfunktionen geprägt sind, als bedeutsame Interaktionsstützen. Bereits in einem frühen Erwerbsstadium können Lernende durch den Einsatz von Formeln erste Redebeiträge leisten, auch wenn ihre grammatischen und lexikalischen Kenntnisse noch limitiert sind.

Formulierungsroutinen helfen ihnen, kommunikative Beiträge zu eröffnen, sich Rederecht einzuräumen oder zu erhalten und Gespräche abzuschliessen. Sie gewährleisten Lernenden somit den Zugang zu kommunikativer Interaktion.

Formelhafte Wendungen als Produktionsstrategie

Durch den Einsatz von vorgefertigten Diskurseinheiten müssen Lernende Formulierungen nicht in jeder Produktionssituation von Grund auf neu bilden und auf die formale Korrektheit hin überprüfen. Feste Formulierungen helfen Lernenden somit, Redebeiträge schneller und korrekter zu produzieren. Durch den erhöhten Automatisierungsgrad während der unmittelbaren Produktion werden kognitive Ressourcen für andere Bereiche, bspw. für die Planung weiterer Redebeiträge, frei.

Formelhafte Wendungen als Erwerbsstrategie

Formelhafte Wendungen ermöglichen Lernenden, Äusserungen zu produzieren, die ihre eigentlichen Sprachkenntnisse übertreffen. Es wird angenommen, dass feste Formulierungen in einem Anfangsstadium zunächst holistisch und unanalysiert verwendet werden und Sprachverwendende mit zunehmender Sprachsicherheit feste Formulierungen dekonstruieren und durch individuelle Ausdrucksvarianten ersetzen. Dieser Übergang von einer unbewussten Sprachverwendung zur Analyse des Sprachmaterials ermöglicht folglich kreative Sprachproduktion (Aguado 2002a: 34f, 2002b: 98f).

Feste Formulierungen haben darüber hinaus eine sozio-kulturelle Funktion. Durch die Verwendung von situationstypischen Formulierungen signalisieren Sprachverwender, dass sie einen kulturellen Code beherrschen und somit einer Sprachgemeinschaft angehören. Aguado (2002b: 42) spricht in diesem Zusammenhang von „Gruppenzugehörigkeit“ und „Identität“. „Native-like“ Sprachkompetenzen führen womöglich auch dazu, innerhalb einer Sprachgruppe als legitimer Sprecher/legitime Sprecherin wahrgenommen zu werden.

Welchen Zweck formelhafte Wendungen im jeweiligen Kontext erfüllen, hängt neben Interaktionsbedürfnissen auch von Sprachkenntnissen, der kognitiven Entwicklung und der Komplexität des situationsbezogenen Diskurses ab (Wray & Perkins 2000: 22).

Strategien – wie die gerade genannten – finden nicht nur in mündlichen, sondern auch in schriftlichen Produktionssituationen Verwendung. In Kapitel 3.4 wurde erwähnt, dass Produktionsschwierigkeiten beim Verfassen von Texten in der L2 primär durch den erschwerten Zugang zu Formulierungen motiviert sind. Mittels fester Wendungen finden Lernende einen einfacheren Einstieg in den Text sowie auch Textstrukturierungshilfen (z. B. in Form von usuellen temporalen Markierungen). Die Beherrschung von konventionellen Mustern ist in schriftlichen Produktionen (v. a. in konzeptionell

schriftlichen) stärker normiert als in alltäglichen Gesprächssituationen. Aus diesem Grunde kann die korrekte Verwendung konventioneller Formulierungen nicht nur als Ausdruck von Identität, sondern auch als Indikator für Textkompetenz verstanden werden.

4.7 Forschungsüberblick zum Phraseologiegebrauch bei Schüler(innen)

Seit den 80er Jahren gilt die Annahme, Phraseologismen seien komplizierte sprachliche Gebilde, die Kinder erst im Laufe der Primarschulzeit erwerben, als widerlegt. Bereits Kinder ab dem zweiten Lebensjahr verstehen und verwenden Phraseologismen in adäquater Form (Häcki Buhofer 2007: 861). Neben kommunikativen Routinen und nicht oder teilidiomatischen Ausdrücken verwenden Vorschulkinder auch bereits idiomatische Formulierungen in selbstverständlicher Weise. Buhofer erkennt, dass der Gebrauch fester Wendungen das Verständnis derselben nicht zwingend voraussetzt:

„[...] es ist daher möglich, dass freie oder phraseologische Wortverbindungen in ihren Funktionen erworben werden und das Problem der zugrundeliegenden Regeln sich erst später stellt“ (Buhofer 1980: 245).

Der nachfolgende Forschungsüberblick soll Aufschluss darüber geben, inwiefern Primarschulkinder auch in der schriftlichen Kommunikation feste Formulierungen verwenden und welche Arten phraseologischer Wendungen sich für die Textanalyse der vorliegenden Untersuchung als besonders relevant erweisen könnten.

Scherer (1982) untersucht das Verständnis von Phraseologismen und deren Verwendung bei SuS vom zweiten bis zum neunten Schuljahr. Darüber hinaus erhebt er den phraseologischen Bestand in Schulbüchern. Die Analyse von Schüleraufsätzen ab der 4. Klasse ergibt folgendes Bild: Bereits in der 4. Klasse verwenden SuS Phraseologismen in ihren Texten. Der Anteil verwendeter Phraseologismen nimmt bis zum Ende der Schulzeit kontinuierlich zu. Schüler(innen) verwenden erst ab der 6. Klasse im Übergang zum Jugendalter eine grössere Anzahl an Phraseologismen. Dies erklärt sich Scherer u. a. dadurch, dass Lernende gegen Ende der Primarschulzeit mehr phraseologisch geprägte Textsorten rezipierten und dadurch ihr Repertoire an festen Wendungen erweitert würde (ebd. S. 66). In allen untersuchten Alterskategorien erweisen sich *ganzheitliche, metaphorisch motivierte Phraseologismen, phraseologische Vergleiche* und *Sprichwörter* als vernachlässigbare Grössen in den

schriftlichen Produktionen. *Streckformen*⁴³ sowie die *bevorzugten Analysen*⁴⁴ hingegen entsprechen zentralen Kategorien in Bezug auf den Erwerb von Phraseologismen. Die *bevorzugten Analysen* machen rund die Hälfte der von den Viertklässler(innen) verwendeten Formen aus. Nach Scherer manifestieren sich insbesondere im Gebrauch von *gestreckten Formen* stilistische Bemühungen der Schreibenden. Dies zeigt sich mitunter darin, dass die SuS anstelle von einfachen Formulierungen zu Wendungen greifen, die eigentümlich anmuten (z. B. „sein Stimmrecht in Gebrauch setzen“, „mehr Erfahrung besitzen“, „dem Eisfeld einen Besuch abstatten“) (ebd. S. 84ff).

Schmidlin (1999: 243ff) untersucht Phraseologismen in schriftlichen und mündlichen Nacherzählungen von Deutschschweizer und deutschen SuS im Alter von sieben, neun und elf Jahren. Sie bestätigt Buhofers (1980) Annahme, dass der Gebrauch von Phraseologismen im Sinne einer erweiterten Erwerbsstrategie nicht erst im Alter zwischen zwölf und 14 Jahren auftritt. Bereits die jüngsten Lerner(innen) verwenden in ihren Nacherzählungen Phraseologismen, dabei finden Kinder den Zugang zu Phraseologismen über nicht-idiomatische Wendungen, wie etwa *narrative Stereotype* (es war einmal) und *kommunikative Wendungen* (keine Widerrede). Darüber hinaus zeigt sich ein Modalitätseffekt. In allen Alterskategorien ist die Anzahl verwendeter Phraseologismen in den schriftlichen Texten grösser als in den mündlichen. Phraseologismen scheinen deshalb stärker an Schriftlichkeit gebunden zu sein als angenommen und es darf nicht davon ausgegangen werden, dass der Erwerb mündlicher Phraseologismen in jedem Falle dem schriftlichen vorausgeht.

„Da die schriftlichen Kindererzählungen von Anfang an mehr Phraseologismen enthalten als die mündlichen, kann in phraseologischer Hinsicht nicht von einer allmählichen Übertragung eines speziellen Bereichs der mündlichen Kompetenz auf die Schriftsprache gesprochen werden“ (Schmidlin 1999: 251).

Über die drei Altersstufen stellt Schmidlin parallel zur steigenden Textlänge einen Anstieg an phraseologischen Wendungen fest. Wobei sie einen grundsätzlichen Entwicklungssprung zwischen dem siebten und neunten Lebensjahr beobachtet. Im Speziellen ist die Zunahme an *idiomatischen Wendungen* im Alter von neun und elf

43 Unter die Kategorie „gestreckte Formen“ fallen Funktionsverbgefüge wie beispielsweise „in Führung gehen“ oder „zum Schluss kommen“.

44 Als „bevorzugte Analysen“ bezeichnet Scherer feste Mehrwortverbindungen, die keine metaphorische Bedeutung tragen. Ihre Festigkeit, das heisst die Voraussagbarkeit der Verbindungen trotz anderen möglichen synonymen Wendungen, ergibt sich aus dem Sprachgebrauch. Im Sinne einer usuellen Verwendung nennt Scherer sie deshalb „konventionalisiert“. Als Bsp. fügt er etwa „mein Vater löste die Billette“, „ich habe dieses Thema nie wieder angeschnitten“ an (zu den Kategorien siehe Scherer 1982: 67f).

Jahren zu verzeichnen. Schmidlin bestätigt somit die Beobachtungen Scherers bezüglich des Anstiegs phraseologischer Formulierungen während der Primarschulzeit. Sie fasst den Phraseologie-Begriff jedoch weiter als Scherer⁴⁵ und kann bereits bei 7-Jährigen Phraseologismen nachweisen.

Zwischen deutschen und Schweizer Kindern zeigen sich in schriftlichen Texten bereits im Alter von sieben Jahren quantitative Unterschiede in der Verwendung von festen Formulierungen. Deutsche Kinder brauchen bis zum neunten Lebensjahr mehr phraseologische Wendungen in ihren schriftlichen Texten. Schmidlin vermutet, dass sich auf diese Weise der höhere standardsprachliche Input manifestiere (Schmidlin (1999: 255). Bis zum elften Lebensjahr gleichen sich die Unterschiede aufgrund der Diglossiesituation an.

Ohlhus (2005a) untersucht phraseologische Wendungen in Textschlüssen von mündlichen Erzählungen bei Erst- bis Drittklässler(innen) und schriftlichen Erzählungen ab der 2. Klasse. Auch er erkennt in der Verwendung von festen Wendungen einen medialen Einfluss. So werden Formeln zum Abschliessen von schriftlichen Fantasieerzählungen genutzt, in den mündlichen Erzählungen hingegen sehen die Lernenden von „stereotypen“ Endphrasen ab. Der Gebrauch von formelhaften Wendungen in schriftlichen Erzählungen erlaubt Kindern, Erzählungen global zu strukturieren und kommunikative Aufgaben wie das Abschliessen einer Erzählung zu realisieren. Letzteres v. a. mit Märchenformeln des Types „und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“. Zu Beginn des Erwerbs werden formelhafte Wendungen nach Ohlhus (ebd. S. 78) als „Ressource und Steigbügel“ für die Erfüllung globalstruktureller Aufgaben beim Erzählen genutzt. Bei Zweit- und Drittklässler(innen) ist dabei zu beobachten, dass der Gebrauch von Phraseologismen dem eigentlichen Verstehen vorausgeht. Dies zeigt sich darin, dass Formeln „sozusagen aus heiterem Himmel“ in den Text fallen und nicht kontextuell eingepasst sind, etwa wie „und da Hatt er was Beckomen und wen si nicht Geschterben sind, dan leben sie noch immer“ (ebd. S. 77). Das „sie“ findet keinen Anschluss zu der vorhergegangenen Schilderung aus der Perspektive eines einzelnen Protagonisten. Ohlhus beobachtet aber gleichzeitig, dass Kinder unter der Bedingung relativer Sicherheit formelhafte Schlusssätze durch eigene Formulierungen ersetzen und somit die Textschlüsse in die semantische Textstruktur einpassen, wie z. B. „Und wen das gespenst nicht ein dicken bauch hat dan ist es noch heute die Torten auf“ (ebd. S. 77). Dieser spielerische Umgang mit Wendungen ist Ausdruck des weiter oben erwähnten kreativen Sprachgebrauchs.

45 Der Unterschied in Bezug auf den Zeitpunkt des ersten Auftretens von Phraseologismen in schriftlichen Texten kann durch die Kategorisierung erklärt werden. Schmidlin rechnet in ihrer Untersuchung auch schwach bzw. nicht idiomatische Wendungen zu den Phraseologismen.

Rapti (2005: 357ff) untersucht Phraseologismen in argumentativen Texten von bilingualen (griechisch-deutschen) Schüler(innen) vom vierten, sechsten und achten Schuljahr. Die Ergebnisse - unterteilt nach den Kategorien *idiomatische Wendungen*, *Kollokationen* und *gestreckte Formen* und *Routinen* - bestätigen die Untersuchungen von Schmidlin (1999) und Scherer (1982) in vielerlei Hinsicht. So kann Rapti beispielsweise parallel zur Klassenstufe einen Anstieg in der Verwendung von phraseologischen Wendungen feststellen. Bei den jüngsten Lernenden machen die *Routineformulierungen* über 55% aller produzierten Phraseologismen aus. Diese *kommunikativen Wendungen* sind mit zunehmendem Erwerbsalter rückläufig. Im Unterschied zu Schmidlin (1999) und Scherer (1982) beobachtet Rapti bei *idiomatischen Wendungen* zuerst einen Anstieg, ab der 6. Klasse nimmt diese Kategorie jedoch wieder ab. Die Autorin vermutet, dass SuS mit zunehmendem Alter eine kritische Haltung gegenüber stereotypen Formulierungen entwickeln. In der Erstsprache (Griechisch) der Probanden kann Rapti vergleichbare Entwicklungen feststellen. Die Annahme, dass bilinguale Lernende aufgrund des grösseren Inputs auf Deutsch weniger Phraseologismen im Griechischen verwenden würden, wird durch die Daten widerlegt. Die untersuchten Probanden verfügen in beiden Sprachen über vergleichbare "phraseologische Kompetenzen", es sei des Weiteren denkbar, dass mehrsprachige SuS möglicherweise gar eine Affinität gegenüber phraseologischen Wendungen in unterschiedlichen Sprachen entwickeln (Rapti 2005: 362).

Ballis (2010) untersucht Schreibkompetenzen von DaZ-Lernenden von der fünften bis zur neunten Jahrgangsstufe. Die Probanden verfassen zu einem Bildimpuls einen Text zu einer eigens gewählten Textsorte. Neben der Beurteilung der adäquaten Realisierung der Textsorte untersucht sie die Verwendung von festen Formulierungen. Bei der grundsätzlich geringen Anzahl an festen Wendungen stechen *Kollokationen* sowie *Routinen* heraus. Dabei werden formelhafte Wendungen in Abhängigkeit von der Textsorte realisiert. Märchen weisen den höchsten Anteil an formelhafter Sprache auf. Des Weiteren kann Ballis eine Korrelation zwischen einer gelungenen Realisierung der Textsorte und der Types fester Formulierungen feststellen. Die von den Kodierern als „zutreffend“ qualifizierten Texte enthalten mehr verschiedene formelhafte Wendungen (Ballis 2010: 158). Sie erkennt somit einen direkten Zusammenhang zwischen Textsortenkompetenz und festen Formulierungen. Darüber hinaus können erstsprachbedingte Unterschiede festgestellt werden. In den Texten der DaM-Lernenden ist grundsätzlich ein höherer Anteil an formelhaften Wendungen zu verzeichnen, die grössten Unterschiede zeigen sich bei der Verwendung von *Kollokationen*.

Dannerer (2011, 2012) untersucht Erzähltexte von Schüler(innen) der Klassenstufen fünf bis zwölf. Dannerer verweist darauf, dass insbesondere die Erzählanfänge und

Erzählschlüsse mithilfe von Routineformulierungen realisiert werden und im Sinne Ohlhus (2005a) als Textstrukturierungsstützen fungieren. Neben der bekannten Märchenformel „es war einmal“ sind auch genitivische temporale Marker wie „eines Tages“ oder Präpositionalphrasen im Stile von „an einem schönen Tag“ immer wiederkehrende lexikalische Muster am Erzählanfang. Die Erzählschlüsse weisen im Vergleich dazu eine grössere Varianz auf. Ab der 7. und 8. Klasse ist die Verwendung von Routineformulierungen rückläufig. Die Emanzipation von geläufigen Mustern deutet Dannerer als Individualisierung, die sich aus der zunehmenden Schreiberfahrung und Formulierungssicherheit ergibt (Dannerer 2011: 121f, 2012: 406f).

4.8 Zusammenfassung & Folgerungen VI

Eine Vergleichbarkeit der Befunde der oben aufgeführten Studien wird dadurch erschwert, dass sich die Definition wie die Kategorienbildung im Bereich „formelhafte Wendungen“ in erheblichem Masse unterscheiden. So werden beispielsweise in Scherers (1982) Analyse von *gestreckten Formen* Mehrwortkombinationen mit „machen“ und „haben“ nicht berücksichtigt (Scherer 1982: 67). Bei der Analyse von Ballis (2010) zeigen sich insbesondere die Wortverbindungen mit „semantisch leeren“ Verben als zentralster Bestandteil der verwendeten *Kollokationen*. Wobei Ballis die Funktionsverbgefüge in die Kategorie der *Kollokationen* miteinschliesst. Nicht zuletzt bezieht sich die Untersuchung von Rapti auf argumentative Texte, während die anderen Ergebnisse aus der Analyse von Erzählungen resultieren. Dies führt dazu, dass Aussagen über das Alter und den Erwerb von phraseologischen Wendungen nur bedingt verallgemeinert werden können. Es gilt jedoch als gesichert, dass Primarschulkinder zumindest in der Erstsprache Phraseologismen sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Kommunikationssituationen verwenden (vgl. z. B. Buhofer 1980, Scherer 1982, Schmidlin 1999).

Trotz den Einschränkungen bezüglich der Vergleichbarkeit der Befunde können einige Tendenzen festgehalten werden:

- Der Gebrauch von Phraseologismen korreliert mit Formulierungs- und Textsortenkompetenzen. Von einem direkten Zusammenhang, insbesondere zwischen Formulierungsroutinen und Textanfängen, kann ausgegangen werden (vgl. z. B. Ballis 2010, Dannerer 2012).
- Nach einer allmählichen Zunahme ca. ab der 3. Klasse sinkt der Anteil fester Formulierungen in den Produktionen von Schüler(innen) bis zum Ende der Primarschulzeit wieder (vgl. Schmidlin 1999, Scherer 1982).

- Feste Wendungen werden mit grosser Wahrscheinlichkeit als Ganzheiten gespeichert, bevor sie in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und analysiert werden (Aguado 2002b). Die Annahme eines zunächst holistischen Zugangs zu festen Wendungen wird dadurch gestärkt, dass Schüler(innen) Formulierungen teilweise nicht in den Kontext einpassen (z. B. eines schönen Abends ass er sein Mittagessen) oder in unüblicher Weise (z. B. Angst besitzen) verwenden.
- Die Analyse von Lernertexten weist darauf hin, dass Kinder den Zugang zu phraseologischen Wendungen über teil- oder nicht idiomatische Formulierungen (*Kollokationen, gestreckte Formen*) und narrative Formulierungsmuster finden (vgl. z. B. Schmidlin 1999, Rapti 2005).
- Dass SuS Formulierungen offenbar als „literal“ auffassen, zeigt auch der Unterschied in der Verwendung von formelhaften Wendungen in mündlichen im Vergleich zu schriftlichen Texten (Schmidlin 1999).
- Die Befunde zum Phraseologiegebrauch in der Zweitsprache sind nicht einheitlich. Während Ballis (2010) bei DaM-Lernenden einen höheren Anteil an festen Wendungen in den Texten feststellt, ist die Verwendung von narrativen Schlussroutinen nach Dannerer (2012) ein Phänomen, das sich vermehrt bei DaZ-Lernenden beobachten lässt.

5. Syntax und grammatische Textstruktur

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst syntaktische Fähigkeiten als wichtige Grundlage für die Entwicklung allgemeiner Schreibkompetenzen charakterisiert. Im Anschluss daran wird der Syntaxerwerb in der L1 und der L2 in knapper Form zusammengefasst. Am Ende des Kapitels werden die theoretischen Grundlagen für die Analyse der grammatischen Textstruktur erläutert und durch empirische Befunde in diesem Bereich ergänzt. Syntaktische und grammatikalische Aspekte der Textproduktion werden aufgrund des geringen Textumfangs der einzelnen Themenbereiche im selben Kapitel zusammengeführt.

Neben den lexikalischen gehören die syntaktischen Fähigkeiten nach dem Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek & Schindler (vgl. Kap. 3.3) zu den sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne und spielen eine zentrale Rolle im Formulierungsprozess. Darüber hinaus übernimmt die Syntax eine wichtige Aufgabe in der schriftlichen Textgestaltung. Denn in der zerdehnten Kommunikationssituation hat die syntaktische Struktur eines Textes eine zentrale Kontextualisierungsfunktion und steuert somit das Verständnis des Rezipienten.

„Da auch außersprachlich bzw. im Weltwissen von SchreiberInnen Kontexte nicht einfach vorfindlich sind, sondern ihrerseits eingebettet in weitere Kontexte einen Verstehenshorizont abgeben können, ist die Fähigkeit zu einer auch sprachlich rekursiven Einbettung und Unterordnung von Propositionen gerade für die zeitlich und räumlich versetzte partnerferne schriftlicher Kommunikation von zentraler Bedeutung“ (Feilke 1996: 1182).

Syntaktische Fähigkeiten sind demnach eine wichtige Grundlage für die Entwicklung allgemeiner Schreibkompetenz. Die Komplexität syntaktischer Strukturen bestimmt mitunter die Textqualität (Beers & Nagy 2009: 195ff). Allerdings ist syntaktische Komplexität nicht direkt als Qualitätsmerkmal von Texten zu verstehen. Es ist vielmehr die Variation der Satzstrukturen, d. h. die Fähigkeit, situationsspezifisch einfache und auch komplexe syntaktische Einheiten zu produzieren, die die Textqualität bestimmt. Durch eine flüssige Textgestaltung werden die Texte nicht nur ansprechender, sondern unterstützen auch die Informationsaufnahme beim Rezipienten. Eine wichtige Grundlage für die Realisierung zusammenhängender sprachlicher Äusserungen in der Zweitsprache ist deshalb u. a. die Erweiterung des syntaktischen Repertoires (Ortega 2003: 492).

Wie sich syntaktische Fähigkeiten bei Lernenden mit DaM und DaZ im Kontext der schriftlichen Sprachproduktion ausbilden, wird nachfolgend in groben Zügen dargelegt.

5.1 Einige Aspekte zum Syntaxerwerb in der L1

Die Entwicklung schriftlicher syntaktischer Fähigkeiten geht mit einer Steigerung der syntaktischen Komplexität einher. Dabei zeigt sich, dass sich Komplexität im Entwicklungsverlauf auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert. Mit Bezug auf Feilke (1996: 1181ff)⁴⁶ lassen sich im L1-Erwerb im Alter von acht Jahren bis zum Erwachsenenalter folgende Tendenzen beschreiben:

- Zu Beginn des Erwerbs manifestiert sich syntaktische Komplexität dadurch, dass semantische Informationen innerhalb eines Satzes miteinander verbunden werden. Schreibnovizen orientieren sich demnach an mündlichen Satzbauplänen,⁴⁷ indem sie mittels koordinierender Konjunktionen

46 Zur Beschreibung der Syntaxentwicklung in der Erstsprache synthetisiert Feilke die Ergebnisse von O'Donnell (1967), Hunt (1970), Richardson et al. (1976), Augst & Faigel (1986) und Langer (1986).

47 Nach Augst & Faigel (1986: 77) orientiert sich die gesprochene Sprache mehrheitlich an einem parataktischen Satzbau, während hypotaktische Strukturen eher für die schriftliche Kommunikation charakteristisch sind.

Äusserungseinheiten auf der Textoberfläche miteinander verknüpfen: *Peter hat den Schlüssel verloren und sucht ihn.*

- Im Alter zwischen acht und 14 Jahren ist nach Feilke eine stufenweise Entwicklung der syntaktischen „Einbettungstiefe“ zu beobachten, die sich am Rückgang koordinierender bei einer gleichzeitigen Zunahme subordinierender Verfahren äussert. In dieser Altersspanne zeigt sich syntaktische Komplexität dadurch, dass Schreibende Abhängigkeitsverhältnisse zwischen einzelnen Äusserungseinheiten zunehmend explizit machen: *Peter sucht den Schlüssel, damit er die Haustüre öffnen kann.*
- Der fortgeschrittene Erwerb (ab ca. 14 Jahren) ist durch eine Differenzierung der Subordinationsverfahren gekennzeichnet. Parallel dazu wird die syntaktische Komplexität durch die Verdichtung semantischer Informationen innerhalb einer syntaktischen Einheit durch die Verwendung von Nominalisierungen und Linksattributen gesteigert: *Aufgrund der vorgängigen Suche seines Schlüssels kann Peter die Haustüre öffnen.*

Die syntaktische Entwicklung lässt sich folglich an einer fortschreitenden Steigerung der Satzlängen beobachten, die im Primarschulalter primär durch die Verbindung syntaktischer Relationen entsteht, während im fortgeschrittenen Erwerb die Satzlängen vornehmlich durch Phrasenerweiterungen steigen.⁴⁸

Dass die syntaktische Integration bei SuS auf der Primarschulstufe kein entwicklungsrelevanter Faktor darstellt, bestätigen die Ergebnisse von Augst et al. (2007: 281ff), deren Auswertungen zu den Längen syntaktischer Einheiten bei Lernenden im Alter von acht bis zehn Jahren nur geringfügige Steigerungen erkennen lassen. Die Autoren führen diesen Umstand darauf zurück, dass SuS im Primarschulalter kaum Adjektive verwenden und dementsprechend einzelne Satzglieder nicht attributiv erweitern. Eine altersbedingte Steigerung der syntaktischen Komplexität zeigt sich jedoch bei den untersuchten Probanden am Frequenzanstieg subordinierender Sätze. Über die Klassenstufen hinweg werden die in Worten gemessenen Abstände zwischen subordinierenden Konstruktionen kleiner (ebd. S. 285f).

Wie komplex syntaktische Strukturen sind und durch welche Verfahren die Komplexität erzeugt wird, lässt sich im Wesentlichen durchs Schulalter erklären. Auf der Primarschulstufe wird die Entwicklung der syntaktischen Fähigkeiten in der schriftlichen Kommunikationssituation massgeblich durch die Verwendung von Nebensätzen bestimmt. Dabei sollte jedoch nicht ausser Acht gelassen werden, dass bei der Wahl der

48 Im Alter zwischen 15 und 17 Jahren erreicht die syntaktische Komplexität gemessen am relativen Anteil der Subordination ein stabiles Plateau. Die Satzlängen steigen ab diesem Alter jedoch aufgrund der Erweiterung von Nominal- und Verbalphrasen weiter an (vgl. Feilke 1993: 22).

syntaktischen Mittel Faktoren wie die Vertrautheit des Adressaten oder die Textsorte ausschlaggebend sein können (vgl. Feilke 1993: 22, Beers & Nagy 2011: 197f).⁴⁹

5.2 Einige Aspekte zum Syntaxerwerb in der L2

Bezüglich des sukzessiven Zweitspracherwerbs stellt sich die Frage, ob DaZ-Lernende sich syntaktische Strukturen in analoger Erwerbsfolge zu Erstsprachlernenden aneignen und inwiefern sich der spätere Erwerbsbeginn in DaZ auf die syntaktischen Fähigkeiten im Primarschulalter auswirken.

Für die Beschreibung des Syntaxerwerbs in der Zweitsprache orientiert sich Grieshaber (z. B. 2006, 2010b: 147ff) an der Stellung des finiten Verbs und der Phrasenstruktur in satzwertigen Äusserungen. In Anlehnung an die von Clahsen et al. (1983) und Clahsen (1985) ermittelte syntaktische Erwerbsfolge im L2-Erwerb⁵⁰ beschreibt Grieshaber den Erwerb syntaktischer Fähigkeiten in Deutsch als Zweitsprache als eine sich in sieben aufeinanderfolgenden Etappen vollziehende Entwicklung von bruchstückhaften Äusserungen hin zur Produktion komplexer Satzstrukturen (vgl. Abb. 13).

Die ersten entscheidenden Meilensteine im Erwerb der deutschen Satzstruktur sind die Produktion von Hauptsätzen mit korrekter Stellung des finiten Verbs (Stufe 1), die Realisierung der Satzklammer (Stufe 2) und der Inversion (Stufe 3) und schliesslich die Produktion von Nebensätzen (Stufe 4).

Der fortgeschrittene Erwerb zeigt sich analog zu Feilkes Beschreibung syntaktischer Entwicklung (weiter oben) in der Verdichtung der inhaltlichen Informationen durch die Insertion von Relativsätzen (Stufe 5) und der Integration von Partizipialattributen (Stufe 6).

49 Feilke (1993: 22) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass bei guten Schreibern pragmatische Kompetenz sich u. a. darin äussert, dass in der Kommunikation mit vertrauten Adressaten bewusst einfache sprachliche Mittel gewählt werden. Beers & Nagy (2011) zeigen, dass die syntaktische Komplexität in SuS-Produktionen von der jeweiligen Textsorte abhängt. Gemessen an der Länge der T-Units lassen sich bereits bei SuS der 3. Jahrgangsstufe signifikante Komplexitätsunterschiede feststellen, dies beispielsweise in der Syntaxverwendung von narrativen und persuasiven Texten.

50 Im Rahmen des ZISA-Projekts (**Z**weitspracherwerb **i**talienischer und **s**panischer **A**rbeiter) haben Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) untersucht, wie Gastarbeiter mit romanischen Erstsprachen die Wortstellung im Deutschen erwerben. Die Auswertung mündlicher Sprachdaten von 45 Probanden hat ergeben, dass der ungesteuerte Syntaxerwerb in lernerunabhängigen Etappen verläuft. Diese für erwachsene Lerner ermittelten Erwerbsstufen überträgt Grieshaber in vereinfachter Form auf den Zweitspracherwerb von Kindern.

Stufe mit beschreibenden Merkmalen	Beispiel
6 Integration eines erweiterten Partizipialattributes	Sie hat das [...] Buch gelesen
5 Insertion eines Nebensatzes	Sie hat das Buch, [...], gelesen.
4 Endstellung des Finitums im Nebensatz	...dass er so schwarz ist.
3 Nachstellung des Subjekts nach Finitum	Dann brennt die
2 Separierung finiter und infiniter Verbteile	Ich habe dann geweint
1 Finitum in einfachen Äusserungen	Ich versteh
0 Bruchstücke ohne Finitum	anziehn Ge/

Abbildung 13: Erwerbstufen des Deutschen in aufsteigender Komplexität nach Grießhaber (2010b: 154)

Die von Grießhaber beschriebenen syntaktischen Erwerbsstufen orientieren sich an den in der ZISA-Studie ermittelten Erwerbsetappen von erwachsenen Lernenden. Inwiefern das Modell auch auf den Spracherwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache übertragen werden kann, wurde von Grießhaber lediglich auf der Basis von Einzelfällen überprüft. Des Weiteren lässt sich auf der Grundlage von Einzelbeobachtungen auch nicht beantworten, ob die Abfolge der einzelnen Erwerbsetappen durch die Erstsprache der Lernenden beeinflusst wird (vgl. Grießhaber 2006: 44). Resultate zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache deuten jedoch darauf hin, dass sich Lernende in der gesteuerten Erwerbssituation syntaktische Strukturen weitgehend in der von Grießhaber beschriebenen Reihenfolge aneignen (Ahrenholz 2010b: 178). Im Rahmen der DiGS-Studie (**D**eutsch in **G**enfer **S**chulen) (vgl. Diehl 1999, Diehl et al. 2000, Diehl et al. 2002) wurde u. a. untersucht, in welchen Etappen francophone SuS von der 4. Klasse bis zum Ende des Gymnasiums sich deutsche Satzmodelle aneignen. Die Auswertungen schriftlicher Texte ergeben dabei folgende Erwerbsetappen:

V.	Inversion
IV.	Nebensatz
III.	Satzklammer
II.	Koordinierte Hauptsätze, W-Fragen, Ja/Nein-Fragen
I.	Hauptsatz

Abbildung 14: Erwerb der Satzmodelle in Deutsch als Fremdsprache Diehl (1999: 20)

Die Analogie zu Grießhabers Modell zeigt sich bezüglich der ersten drei Erwerbsetappen. Die Aneignung von Nebensatzstrukturen und Inversionen scheint sich dabei im Fremdspracherwerb in einer anderen Reihenfolge zu vollziehen als im Zweitspracherwerb. Francophone SuS produzieren Nebensätze, bevor sie die Inversion realisieren. Die Autorinnen der DiGS-Studie gehen davon aus, dass Lernende in der

Fremdsprache zu Beginn des Deutscherwerbs Satzmodelle von der L1 in die L2 transferieren und sich der fortgeschrittene Erwerb als eine Integration zielsprachlicher Regelbildung charakterisieren lässt.

“Der Satzmodellerwerb unserer Schüler könnte beschrieben werden als progressive Entfernung von der muttersprachlichen Basisstruktur“
(Diehl et al. 1999: 18).

Für Lernende mit französischer Muttersprache entspricht die Inversion möglicherweise der grössten Abweichung zu Syntaxstrukturen der Erstsprache und wird deshalb als letztes Satzmodell erworben.

Auch wenn sich Erwerbsprozesse in der Zweit- und Fremdsprache nur bedingt vergleichen lassen, scheint es durchaus plausibel, dass der Syntaxerwerb im Deutschen Lernende aufgrund ihrer Erstsprache vor unterschiedliche Erwerbsaufgaben stellt und die strukturelle Verbindung zwischen L1 und L2 mitunter die Erwerbgeschwindigkeit beeinflusst. Dabei können sich nicht nur strukturelle Nähe, sondern auch der Kontrast zwischen der Herkunftssprache und der Zielsprache als lernförderlich erweisen (Thoma & Tracy 2007: 61f). Neben diesem Aspekt wird angenommen, dass die sehr unterschiedlichen Erwerbsbedingungen bezüglich des Erwerbsbeginns, der Lerngelegenheit etc. zu einer grossen Varianz bezüglich der syntaktischen Fähigkeiten bei DaZ-Lernenden führen.

Ergebnisse in Bezug auf mündliche Sprachproduktionen (Kaltenbacher & Klages 2007: 83f) lassen die Schlussfolgerung zu, dass bei einem Erwerbsbeginn im Alter von drei bis vier Jahren der Syntaxerwerb in der Zweitsprache in analoger Weise verläuft wie in der Erstsprache, jedoch aufgrund des späteren Erwerbsbeginns eine zeitliche Verzögerung zu beobachten ist. Nach ein bis zwei Lernjahren können Fünfjährige Hauptsätze mit einem oder mehreren verbalen Element(en) (Satzklammer) zielsprachlich korrekt realisieren. Auch wenn die Sätze teilweise unvollständig sind, verfügen sie über die erforderlichen Satzglieder und werden nach korrekten Stellungsprinzipien realisiert. Vergleicht man die Ergebnisse von Kaltenbacher & Klages (ebd.) mit der Syntaxentwicklung bei Erstsprachlernenden, beträgt die zeitliche Entwicklungsverschiebung mehr als zwei Jahre (vgl. Tracy 2008: 80, Thoma & Tracy 2007: 61f).

Dass es vielen Lernenden nicht gelingt, den Erwerbsstand der L1-Lernenden aufzuholen, deuten auch die Untersuchungen von (Ahrenholz 2007b: 227ff) an. In mündlichen Sprachproduktionen produzieren DaZ-Lernende, die spätestens im Alter von drei bis vier Jahren nach Deutschland kamen, die Satzklammer und die Inversion in korrekter Weise. Lernende, die über eine kürzere Kontaktzeit verfügen, zeigen

Unsicherheiten in der Verwendung von Inversionen und der Verb-Endstellung in Nebensätzen. Zwischen DaM- und DaZ-Lernenden zeigen sich insbesondere in der Verwendung komplexer Äusserungsstrukturen Unterschiede, die sich dadurch äussern, dass DaM-Lernende durchschnittlich doppelt so viele Nebensätze produzieren.

Im Rahmen des Förderprojekts „Deutsch & PC“ wurden in Frankfurter Grundschulen während vier Jahren (2002 - 2005) jeweils am Ende des Schuljahres schriftliche Texte erhoben und einer Profilstufenanalyse nach Grießhaber unterzogen. Wie sich die syntaktische Komplexität von der 1. zur 4. Klasse entwickelt, diskutiert Grießhaber in verschiedenen Publikationen (vgl. z. B. Grießhaber 2007, 2009, 2010b). Die Profilstufenbewertungen (Grießhaber 2007: 153ff) von 127 SuS mit DaM und DaZ zeigen auf, dass mit zunehmendem Alter der Anteil der bruchstückhaften Äusserungen in den Texten rückläufig ist und SuS zur 4. Klasse hin immer mehr Texte der Profilstufe 4 (Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung) produzieren. „In den zwischen diesen Polen liegenden syntaktischen Konstruktionen bietet sich dagegen kein durchgängig einheitliches Entwicklungsmuster“ (ebd. S. 154). So steigt beispielsweise der Anteil an Inversionen zur 2. Klasse hin an, bleibt aber in der Folge weitgehend unverändert und bei der Verwendung der Satzklammern (2. Stufe) lässt sich eine u-förmige Entwicklung beobachten. Die Entwicklung syntaktischer Fähigkeiten verläuft folglich tendenziell von einfachen zu komplexen Strukturen, folgt aber keinem linearen Aufbau.

In der 4. Klasse lässt sich in den Lernertexten eine grosse Bandbreite bezüglich der syntaktischen Komplexität beobachten. Grießhaber unterscheidet deshalb für eine differenziertere Darstellung der Ergebnisse drei Leistungsgruppen. SuS der Spitzengruppe produzieren Texte der Profilstufe 4, die Texte der Lernenden des Mittelfeldes werden der Profilstufe 3 zugeordnet. SuS mit den tiefsten C-Test-Ergebnissen realisieren syntaktische Strukturen, die der Profilstufe 2 entsprechen.

„Die Profilstufenwerte bedeuten, dass die Texte der Spitzen- und Mittelgruppe die Inversion realisieren, d. h. das für Erzählungen typische Verfahren der Verknüpfung anwenden. Dagegen bedeutet die Profilstufe 2 bei der Schlussgruppe, dass in den Texten das für die Mündlichkeit charakteristische Perfekt dominiert und die Sätze meist nicht miteinander verbunden werden“ (Grießhaber 2010b: 237f).

Innerhalb der einzelnen Leistungsgruppen ist der Anteil der mehrsprachigen SuS ungleich verteilt. In der Spitzengruppe überwiegen SuS mit Deutsch als Erstsprache, der Mittel- und die Schlussgruppe werden – mit jeweils einer Ausnahme – ausschliesslich SuS mit DaZ zugeordnet. Rund ein Drittel der untersuchten Probanden verfügt demnach nicht über die grundlegenden syntaktischen Fähigkeiten, die für die Produktion

schriftlicher Texte erforderlich sind. Eine differenziertere Betrachtung der individuellen Erwerbsverläufe verweist darauf, dass Lernende, die in der 4. Klasse zu den leistungsstarken SuS gehören, bereits in der 1. Klasse über überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse verfügten und sich bei Viertklässler(innen) mit tiefen C-Test-Werten bereits in der 1. Klasse erhebliche Schwierigkeiten im Deutschen manifestierten (Grießhaber 2008: 37). Diese Beobachtungen geben Grund zur Annahme, dass ungünstige Erwerbsbedingungen nicht massgeblich durch systematischen Unterricht ausgeglichen werden können und DaZ-SuS zu einem späteren Zeitpunkt als DaM-SuS Texte verfassen, die über komplexe syntaktische Strukturen verfügen.

5.3 Einige Aspekte der satzübergreifenden Strukturierung

Neben der Frage, mit welchen sprachlichen Mitteln Gedanken in einem Text zum Ausdruck gebracht werden, ist bei der Analyse schriftlicher Textproduktion relevant, wie der Sinnzusammenhang über die Satzgrenzen hinaus hergestellt wird.

In der Regel wird dieser Aspekt unter dem Begriff der Kohärenz zusammengefasst. Die Herstellung von Textkohärenz ist dabei ein kognitiver Prozess (Brinker 2010: 40), an dem Textproduzent und -rezipient gleichermaßen beteiligt sind. Für die Herstellung und Erschließung von Bedeutungszusammenhängen muss lexikalisches, Welt- und Handlungswissen sowie Textwissen (Duden 2005: 1145) beiderseitig beigezogen werden. Neben der inhaltlichen Ordnung der einzelnen Informationen werden Beziehungen zwischen Sätzen, einzelnen Textsegmenten und dem Textganzen darüber hinaus durch die Verwendung von Verknüpfungsmitteln auf der Textoberfläche (Kohäsion) verdeutlicht. Die Aufgabe von solchen Kohäsionsmitteln ist demnach „Kohärenz zu signalisieren“ (Bachmann 2002: 106). Textkohärenz wird in vorliegender Untersuchung anhand der verwendeten Kohäsionsmittel beschrieben. Es werden nachfolgend in Anlehnung an Adamzik (2004: 140) zwei verschiedene Arten von Kohäsionsmitteln unterschieden. Zur Beschreibung des grammatischen Textzusammenhangs wird in den Texten A) Konnexion und B) Rekurrenz untersucht.

A) Konnexion

Für die Herstellung des grammatischen Sinnzusammenhangs spielt die Konnexion eine tragende Rolle, d. h. die Art und Weise wie einzelne Sätze oder Satzteile miteinander verbunden werden. Die gängigsten Konnektive sind Konjunktionen (*und, weil, dass*) und Konjunkionaladverbien (*deshalb, jedoch*) (Bachmann 2002: 108). Ihre Funktion ist es, Sinneinheiten in einer linearen Struktur zu organisieren, indem beispielsweise a)

temporale, b) konditionale oder c) kausale Verbindungen zwischen Textsegmenten explizit gemacht werden.⁵¹

- a) Bevor die Suppe mich verbrennen konnte, wachte ich auf.

Nachdem wir gefeiert haben, musste ich schlafen.

Die Frau machte sich auf den Weg zu dem Mädchen. Während das Mädchen nach der Puppe suchte.

- b) [...] wenn Jumbo mal traurig ist, tröstet Johnny ihn.

Aber bevor ich ausweichen konnte, hatte er schon meinen Hals erwischt.

Du darfst nicht zu fest herumwackeln, sonst stürzt du!

- c) Der Elefant war nett. Darum wurden sie Freunde.

Der Elefant war traurig, weil der Affe im Käfig ist.

Damals geriet ich in Panik, denn ich war ja noch sehr klein.

Die Konnektorenverwendung ist textsortenabhängig. Während narrative Texte beispielsweise vorwiegend mittels kopulativer Konnektoren verbunden werden, gelten in argumentativen Texten kausale und adversative Konnektoren als zentrale Verknüpfungselemente (vgl. Rapti 2005: 207). An den oben aufgeführten Beispielen aus dem Textkorpus der vorliegenden Untersuchung zeigt sich jedoch, dass auch in narrativen Texten argumentative Passagen enthalten sind (vgl. Schmidlin 1999: 74).

Die Konnektorenverwendung in narrativen Texten wurde bei deutschsprachigen Kindern bereits mehrfach untersucht (z. B. Boueke et al. 1995, Becker 2011). Wie Kinder im Alter zwischen ca. sechs und zehn Jahren Sätze miteinander verbinden, steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung allgemeiner Erzählfähigkeiten (vgl. hierzu Kap. 2.5.3) und der Schreibentwicklung (vgl. hierzu Kap. 3.2). Die Konnektorenverwendung lässt sich im Altersverlauf wie folgt beschreiben:

„Nach einem Anfangsstadium der Nicht-Konnexivität (oder semantisch unterspezifizierter Konnexion mit „und“) kommt es zu einer Übergangsphase rekurrent und mechanisch stereotyp eingesetzter

51 Die nachfolgenden Satzbeispiele sind der Reihe nach folgenden orthografisch korrigierten SuS-Texten entnommen: 4_ Erleb II, 95_ Erleb II, 9_Film I, 13_Fant II, 104_Erleb II, 24_Fant II, 81_Fant II, 66_Fant I, 3_Erleb I (zu den Codes der SuS-Texte vgl. Kap. 6.5).

Konnektoren, die eine Sachverhaltsrelation im Text dominant setzen“
(Pohl 2014: 123, Hervorhebung im Original).

Für dieses Entwicklungsstadium charakteristisch ist die Orientierung an temporalen Satzverknüpfungen in Form von „dann“ oder „und dann“. Durch eine allmähliche Ausdifferenzierung des Konnektoreninventars organisieren SuS im Verlaufe der Primarschulzeit ihre Texte nicht nur nach einer zeitlichen Ordnung, sondern stellen auch immer öfter kausale und adversative Zusammenhänge her. Im Primarschulalter steigt die Verwendung der Konnektoren in quantitativer Hinsicht sowie sich auch das Spektrum der Satzverknüpfungen erweitert. Wie unter Kapitel 5.1 diskutiert wurde, wird im Primarschulalter die Komplexität syntaktischer Strukturen durch explizite Konnexion in Form von Koordination und Subordination erzeugt, während zum Erwachsenenalter hin Sinnzusammenhänge vermehrt in impliziter Form hergestellt werden. Dies bedeutet, dass der relative Anteil der Konnektive ab der Sekundarstufe I rückläufig ist (vgl. Augst & Faigel 1986: 96ff).

Auch in Deutsch als Zweitsprache entwickelt sich die Konnektorenverwendung im Laufe der Primarschulzeit von serialisierenden Verbindungen zu einer Differenzierung des Konnektoreninventars durch die Zunahme subordinierender Konjunktionen (Ahrenholz 2007a: 9ff, Ott 1997: 205f).

Für bilingual russisch-deutsche Kinder im Alter zwischen acht und 16 Jahren konnte in der Tulpenbeet-Studie (Projekt Prosa 2006/2007) nachgewiesen werden, dass die Zahl der verschiedenen Konjunktionen im Alter zwischen acht und 16 Jahren ansteigt. Die SuS der jüngsten Altersgruppe (8-10 Jahre) verwenden in den schriftlichen Nacherzählungen zu einer Bilderfolge mehrheitlich koordinierende Verfahren. Ab ca. elf Jahren nimmt der Anteil subordinierender Konjunktionen zu (Soutanian et al. 2008: 215). Im Vergleich zu SuS mit DaM ist eine Einschränkung im Konnektoreninventar zu beobachten. DaZ-SuS verwenden eine beschränkte Anzahl an Konjunktionen in extensiver Weise (Ahrenholz 2010b: 178). In der 3. und 4. Klasse gehören „als“, „dass“ und „weil“ beispielsweise zu den sehr häufig verwendeten Konjunktionen (Ahrenholz 2007a: 11).

B) Rekurrenz

Neben der Konnexion wird der Sinnzusammenhang eines Textes durch die fortwährende Bezugnahme auf Handlungselemente erzeugt. Die Wiederaufnahme von sprachlichen Elementen wird als Rekurrenz bezeichnet. Dabei können in Texten implizite und explizite Formen unterschieden werden. Die explizite Wiederaufnahme

„[...] besteht in der Referenzidentität bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes. [...] Der Begriff „Referenzidentität“ besagt, daß sich der wiederaufgenommene Ausdruck und der wiederaufnehmende Ausdruck auf das gleiche außersprachliche Objekt beziehen“ (Brinker 2010: 26).

Bezugselemente können nach Brinker neben Personen und Gegenständen auch Sachverhalte, Ereignisse oder Handlungen sein. Referenz auf Substantive oder Substantivgruppen kann dabei hergestellt werden durch: a) Wortwiederholung b) Proformen (Pronomen und Adverbien) oder durch c) ein anderes Nomen mit semantischem Bezug (Brinker 1996: 1517).

- a) Karin hat Hunger. Karin geht in die Küche.
- b) Karin hat Hunger. Sie geht in die Küche. Dort kocht sie sich etwas.
- c) Karin geht in die Küche. Die Hungrige kocht sich etwas.

Die implizite Wiederaufnahme ist im Vergleich dazu dadurch gekennzeichnet, dass zwischen den Referenzträgern keine Referenzidentität besteht. „Ich kam in London an. Der Flughafen war überfüllt.“

Die Ausdrücke beziehen sich auf verschiedene Textgegenstände, die jedoch in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen. Der inhaltliche Bezug (semantische Kontiguität) der Ausdrücke ergibt sich folglich aufgrund logischer (Frage – Antwort), ontologischer (Elefant – Rüssel) oder kultureller (Stadt – Bahnhof) Kontiguitätsverhältnisse (Brinker 2010: 33f).

Die Wiederaufnahme ist nach Brinker (2010: 40) keine „absolut zwingende Bedingung für Textkohärenz“. Das Fehlen von solchen Textoberflächensignalen oder die nicht Berücksichtigung grammatischer Regeln bei der Verwendung derselben kann jedoch zu Verstehensschwierigkeiten beim Rezipienten führen. An nachfolgendem Textauszug wird verdeutlicht, wie die Informationsaufnahme durch eine nicht konsistente Referenzstruktur beeinträchtigt wird.

Es war ein mal **eine kleine Familie**. **Sie** wohnen in Frankreich (Paris). **Sie** sind nach Afrika geflogen. In die Ferien, tört übernachten **sie**, in der Wald. Nechstemorgen gehen **sie** spazieren. **Sie** sehe sehr viele Tieren, z.b. Girafen, Schlangen, und Elefanten. Sein Tochter (?) find Elefanten am entersant. Am abend gehen **sie** ans Meer. tört schauen **sie** wie schön das Afrika ist. Dann find sein tochter (?) ein Junge, sie spielen zusammen. Aber sie verstand nichts was sie (?) sagen. (18_w_4 Kl_DaZ_Fant_I)

Die Erzählung beginnt mit der Einführung der Protagonisten „Eine kleine Familie“. In der Folge wird auf „die Familie“ in Form des Personalpronomens „sie“ in der 3. Person Plural verwiesen. Zwischen dem Singular „die Familie“ und dem Plural „sie“ besteht keine direkte Referenzidentität. Die Diskrepanz zwischen dem erwartbaren Referenzobjekt⁵² und dem tatsächlich realisierten erzeugt in der Textrezeption eine Irritation. Da in der Folge immer wieder mit dem gleichen Personalpronomen (sie) auf die Familie verwiesen wird, kann der Leser die fehlende Referenzidentität mithilfe seines Handlungs- und Textwissens korrigieren. Im weiteren Textverlauf wird „sein Tochter“ erwähnt. Das durch das Possessivpronomen dargestellte Beziehungsverhältnis verweist auf ein männliches Referenzobjekt, welches jedoch an keiner Textstelle erwähnt wird. Die Tochter trifft schliesslich auf einen Jungen. „Sie versteht jedoch nicht was sie sagen“. Abermals führt die Verwendung von „sie“ zu einer inkonsistenten Leserführung. Da nicht erwähnt wird, ob neben der Tochter und dem Jungen noch andere Personen anwesend sind, ist zu erwarten, dass die Kommunikation zwischen den beiden Kindern nicht gelingt und die Tochter folglich nicht versteht, was „er“ sagt. Während im ersten Falle die Diskrepanz zwischen unterschiedlichen Referenzträgern relativ schnell durch Kohärenzbemühungen seitens des Rezipienten aufgelöst werden kann, haben die anderen beiden „Referenzstörungen“ zur Folge, dass der Leser die Mitteilungsabsicht des Produzenten nicht in eindeutiger Weise erkennen kann. Ausschlaggebend dafür, ob ein Leser Personen in einem Text durchgängig identifizieren kann, ist neben der Referenzfortsetzung auch wie Aktanten in den Erzähltext eingeführt werden.

Für die Einführung von Aktanten in einem Text bieten sich unterschiedliche Formen an, die als mehr oder weniger adäquat eingestuft werden. Als gängige Form der Figureneinführung gilt die Erstnennung einer Person in Form einer indefiniten Nominalphrase (eine alte Frau). In narrativen Texten werden Handlungsträger mitunter auch durch Eigennamen (Petra) eingeführt. Durch die Verwendung von definiten Nominalphrasen (die alte Frau) oder Pronomen (sie) zur Einführung der Handlungsträger wird Bekanntheit der Personen beim Leser vorausgesetzt. Solche Figureneinführungen, die geteiltes Wissen zwischen Produzent und Rezipient präsupponieren, führen beim Rezipienten zu Irritation und erschweren die Nachvollziehbarkeit des Ereignisverlaufs (vgl. Boueke et al. 1995: 143). Sie gelten insbesondere in Sprachproduktionen von Kindern als inadäquate Einführungsformen, auch wenn sie in literarischen Texten als stilistische Mittel Verwendung finden (vgl. Bittig 1999: 97).

52 Einer Wortwiederholung „die Familie“, einem Pronomen „sie 3. Pers. Sg.“ oder einem anderen Nomen mit semantischem Bezug „Meiers“.

Wie sich die Fähigkeit der Aktanteneinführung und -fortsetzung in Erzählungen bei deutschsprachigen Kindern entwickelt, wurde bereits in zahlreichen Studien untersucht (z. B. Bamberg 1987, Boueke et al. 1995, Schmidlin 1999, Becker 2011). Die Mehrheit der Untersuchungen basiert auf mündlichen Reproduktionen von Bildergeschichten und fokussiert Kinder im Vorschul- und Primarschulalter.

Ab welchem Alter Kinder eine angemessene Aktanteneinführung und -fortsetzung der Aktantenreferenz gelingt, wird unterschiedlich beantwortet und hängt sowohl vom Erzählimpuls als auch von der Erzählsituation ab (Becker 2011: 143, Bitter Bättig 1999: 99, Schmidlin 1999: 154). Für Kinder im Primarschulalter lässt sich bezüglich der Realisierung von Bildergeschichten zusammenfassend festhalten:

- Mit zunehmendem Alter wird die Aktanteneinführung angemessener realisiert. Dies zeigt sich am Rückgang definiter Nominalphrasen und einem höheren Anteil indefiniter Einführungsformen. In den Untersuchungen von Boueke et al. (1995: 145) führt bereits die Mehrheit der 7-Jährigen die Aktanten in adäquater Weise mittels indefiniter Nominalphrase ein. In anderen Untersuchungen entwickelt sich die Aktanteneinführung erst im Alter zwischen sieben und neun Jahren massgeblich (Becker 2011: 147f, Schmidlin 1999: 152ff).
- Mit zunehmendem Alter werden auch die personalen Referenzfortsetzungen der Hauptaktanten immer eindeutiger realisiert. Mit ca. neun Jahren erfüllen die Referenzfortsetzungen fast durchgehend die Funktion einer durchgängigen Aktantenidentifikation (Boueke et al. 1995: 147f).
- Im Primarschulalter dominieren pronominale Wiederaufnahmen bei der Referenzfortsetzung (Bamberg 1987: 93, Bitter Bättig 1999: 103).

Wie DaZ-Lernende personale Referenzen in Erzähltexten realisieren, ist meines Wissens in schriftlichen Textproduktionen nicht untersucht worden. Die Strukturierung von Texten durch die Verwendung von Kohäsionsmitteln stellt eine kognitive Aufgabe dar und ist tendenziell als sprachunabhängige Fähigkeit zu verstehen (vgl. hierzu CALP-Fähigkeiten in Kap. 2.3). In der Zweitsprache könnte die adäquate Verwendung der Kohäsionsmittel durch grammatikalische Unsicherheiten in der Zielsprache beeinträchtigt werden. Die Etablierung einer personalen Referenzstruktur in einem Text setzt Sicherheit in der Nominalflexion voraus. Kohäsion kann nach Jeuk (2008: 136) „nur hergestellt werden, wenn über einen korrekten Genus- und Kasusgebrauch die morphosyntaktischen Bezüge eindeutig sind“. Die Nominalflexion und insbesondere der Genuserwerb gelten bei Lernenden mit DaZ als eine der anspruchsvollsten Lernaufgaben (Ahrenholz 2010b: 180). Unterschiedliche Studien belegen, dass DaZ-Lernende lange brauchen, um die Genera im Deutschen zu erwerben. Neben der

Kontaktintensität mit der Zielsprache werden unterschiedliche Erwerbsgeschwindigkeiten auch aufgrund der Herkunftssprache erklärt (Landula et al. 2008: 185).

5.4 Zusammenfassung & Folgerungen VII

Die Entwicklung syntaktischer Fähigkeiten geht mit der Schreibentwicklung einher. Mit wachsender Schreiberfahrung lernen SuS, Sachverhalte mittels komplexer Strukturen darzustellen und Texte ganzheitlich zu bilden. Die Komplexität der sprachlichen Mittel auf syntaktischer Ebene zeigt sich mitunter an der Länge der Äusserungseinheiten, der Varianz der verwendeten Satzmodelle sowie der Art und Weise, wie Relationen zwischen Sachverhalten versprachlicht werden.

Im Primarschulalter wird die Satzkomplexität kontinuierlich gesteigert, indem SuS Texteinheiten zunächst mittels koordinierender Konjunktionen verbinden und mit zunehmendem Alter vermehrt subordinierende Satzverknüpfungen herstellen. Die Konjunktionenverwendung ist dabei nicht nur ein Mittel, komplexere Sätze zu bilden, sondern hat auch eine wichtige Funktion bei der Herstellung von Textkohärenz.

Die Wahl der Textverknüpfungsmittel wird durch die Kommunikationsaufgabe sowie durch die altersbedingte kognitive Fähigkeit bestimmt, Abhängigkeitsverhältnisse zwischen semantischen Einheiten explizit zu machen. Diese Fähigkeiten werden deshalb nicht massgeblich durch die Erstsprache bestimmt. Unterschiede zwischen Lernenden mit DaM und DaZ können jedoch bezüglich der Vielfalt der verwendeten Satzverknüpfungsmittel beobachtet werden.

Die Fähigkeit Texte zu gestalten, stellt eine weitere Verbindung zur Schreibentwicklung her. Die Verwendung kohäsionsstiftender Mittel verweist darauf, dass Lernende die Anforderungen situationsentbundener Textproduktion erkennen, indem sie im Sinne eines „Kommunikativen Schreibens“ (vgl. Bereiter 1980 in Kap. 3.2) die Leserperspektive antizipieren, d. h. ihre Texte mit Strukturierungssignalen ausstatten, die dem Rezipienten eine einfachere Sinnentnahme ermöglichen. Kohäsionsmittel nehmen somit eine wichtige Textgestaltungsfunktion ein, die über die Satzgrenzen hinaus geht. Sie tragen massgeblich zur Erzeugung homogener Texte bei.

Neben der Konnexion stellt die Rekurrenz ein zentrales grammatisches Mittel dar, Äusserungseinheiten miteinander auf der Textoberfläche zu verbinden. Wie Aktanten eingeführt werden und mit welchen grammatischen Mitteln auf Personen in einem Text referiert wird, ist bestimmend für die rezipientenseitige Nachvollziehbarkeit des Ereignisverlaufs. Aktanteneinführungen mittels indefiniter Nominalphrasen oder Eigennamen erlauben dem Leser ein Aktantenkonzept zu etablieren und gelten als

korrekte Einführungsformen. Die Referenzfortsetzung kann sowohl in nominaler Form als auch mittels Pronomen erfolgen.

Im Zweitspracherwerb stellt die Stellung des finiten Verbs in unterschiedlichen Satzmodellen Lernende vor eine herausfordernde Erwerbsaufgabe. Grieshaber (z. B. 2010b: 154) geht davon aus, dass die Beherrschung der Satzklammer und der Inversion der Realisierung von Nebensätzen vorausgeht und Lernende im fortgeschrittenen Erwerb mehr semantische Informationen innerhalb eines Satzes integrieren. Syntaktische Komplexität entwickelt sich in der Zweitsprache demnach analog zur erstsprachlichen Entwicklung von der Koordination über die Subordination zur Integration.

In welchem Alter Lernende mit DaZ die unterschiedlichen Haupt- und Nebensatzstrukturen im Deutschen sicher verwenden können, wird u. a. durch den Erwerbsbeginn und der damit verbundenen Lerngelegenheit bestimmt. Des Weiteren ist anzunehmen, dass der Erwerb durch die strukturelle Nähe oder Distanz zwischen Herkunfts- und Zielsprache beeinflusst wird. Zumindest zu Beginn der Primarschulzeit wirken sich die sehr heterogenen Voraussetzungen der DaZ-Lernenden sowie der generell spätere Erwerbsbeginn im Vergleich zu muttersprachlichen Kindern möglicherweise auf die Komplexität der syntaktischen Strukturen in den SuS-Produktionen aus.

Empirische Resultate zur Entwicklung syntaktischer Fähigkeiten in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen weisen auf eine zeitliche Verschiebung im Syntaxerwerb bei Zweitsprachlernenden hin, die auch im fortgeschrittenen Alter noch zu beobachten ist. Grieshabers Profilstufenanalysen schriftlicher Textproduktionen (2007, 2009, 2010b) bei 4.-Klässler(innen) zeigen, dass eine Mehrheit der DaZ-SuS nicht über die entsprechenden syntaktischen Fähigkeiten verfügt, um verbale Inhalte nicht nur in isolierter Weise darzustellen, sondern auch miteinander zu verbinden.

An dieser Stelle gilt es zu bedenken, dass die Wahl und die Komplexität der sprachlichen Mittel nicht nur durch die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden, sondern auch durch die Schreibaufgabe beeinflusst wird. Zu bedenken ist weiter, dass die Analyse eines Einzeltextes nur bedingt Rückschlüsse auf globale syntaktische Fähigkeiten erlaubt. Um etwaige Differenzen zwischen DaM- und DaZ-Lernenden beschreiben zu können, bedarf es deshalb nicht nur einer vergleichenden Analyse der syntaktischen Fähigkeiten beider Lernergruppen, sondern auch den Einbezug unterschiedlicher Textproduktionen.

6. Forschungsdesign, Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Im empirischen Teil werden zunächst die Fragestellung und die damit verbundene Grundhypothese zur Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeiten im Primarschulalter konkretisiert. Dies führt zur Darstellung des Untersuchungsaufbaus, der die Datenerhebung, die Beschreibung der Stichprobe (N=84) und der Erhebungsinstrumente sowie Anmerkungen zur Transliteration umfasst. In einem nächsten Schritt werden die Untersuchungsvariablen erläutert und dargelegt, auf welche Art und Weise die Erzähltexte in Bezug auf die unterschiedlichen Untersuchungsvariablen analysiert wurden und welche statistischen Verfahren zur Anwendung kamen. Den Schwerpunkt des empirischen Teils bilden die Ergebnisse und Interpretationen zu den sprachlichen Fähigkeiten auf lexikalischer und syntaktischer Ebene sowie die Auswertungen zur Kohäsion und Makrostruktur in den schriftlichen Erzähltexten.

6.1 Forschungsfrage und Grundhypothese

Der empirische Teil ist der Beantwortung folgender Forschungsfrage gewidmet:

Wie entwickeln Lernende mit DaM und DaZ schriftliche Erzählfähigkeiten auf der Primarschulstufe?

Die Grundhypothese lautet:

In den Texten der SuS lässt sich mit zunehmendem Schulalter eine Entwicklung sowohl in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne (Lexik, Syntax) als auch hinsichtlich der Fähigkeit, Texte global zu strukturieren und textsortenspezifisch zu realisieren, erkennen (sprachliche Fähigkeiten im weiteren Sinne). Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich zwischen SuS mit DaM und SuS mit DaZ stärkere Differenzen auf lexikalischer und syntaktischer Ebene zeigen als bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten im weiteren Sinne.

6.2 Untersuchungsaufbau und -durchführung

Die Überprüfung der Grundhypothese erfordert eine Datengrundlage, die eine Analyse schriftlicher Erzählfähigkeiten im Querschnitt sowie nach Erst- und Zweitsprache differenziert erlaubt. Dabei scheint es mir wesentlich, die Entwicklung nicht ausschliesslich anhand verschiedener Alterskohorten zu überprüfen, sondern darüber hinaus aufzuzeigen, wie Lernende innerhalb mehrerer Monate ihre schriftlichen Erzählfähigkeiten weiterentwickeln. Ein solcher Vergleich von zwei Messzeitpunkten

ermöglicht eine nach „Lernergruppen“⁵³ differenzierte Darstellung der Lernentwicklung. Des Weiteren sollen die unter Kapitel 2.5.3 beschriebenen Abhängigkeiten der Erzählentwicklung von der Erzählform nicht unberücksichtigt bleiben. Es wurden deshalb drei verschiedene Erzählformen erhoben. Der Untersuchungsaufbau wird nachfolgend im Überblick dargestellt.

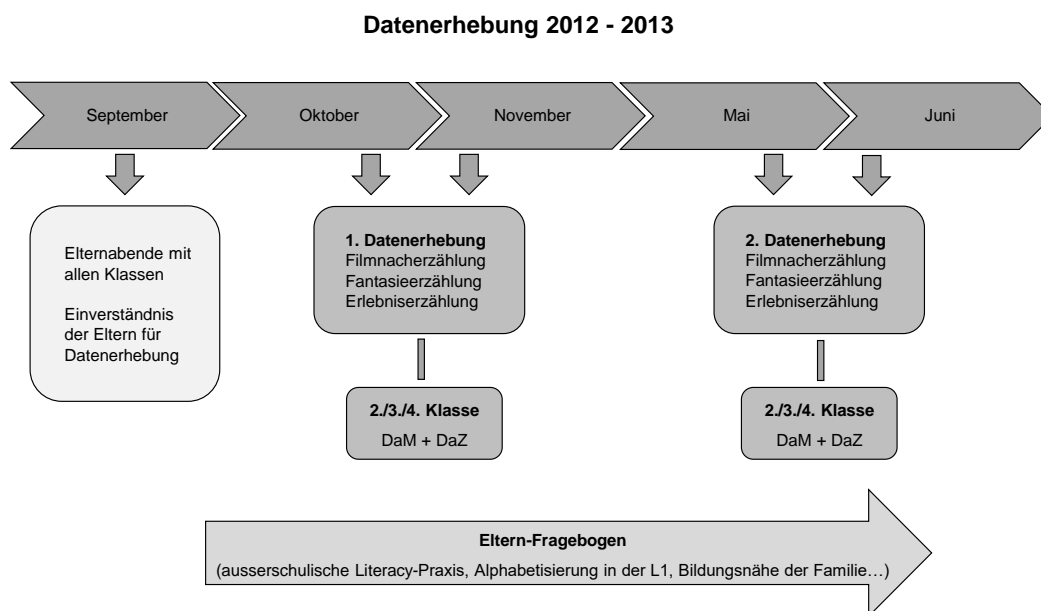


Abbildung 15: Übersicht des Untersuchungsaufbaus

Nach einer Pilotierung der Erhebungsinstrumente fand die Datenerhebung zwischen Oktober 2012 und Juni 2013 in jeweils zwei Klassen der 2., 3. und 4. Primarschulstufe unterschiedlicher Gemeinden des Kantons Freiburg statt. Die einzelnen SuS verfassten insgesamt sechs Texte zu drei verschiedenen Schreibimpulsen, d. h. jeweils zwei Nacherzählungen, zwei Erlebniszerzählungen und zwei Fantasiegeschichten. Die erste Erhebung wurde zwischen Oktober und November 2012 durchgeführt, also zu Beginn des Schuljahres, die zweite Erhebung ca. sechs Monate später. Zu beiden Erhebungszeitpunkten schrieben die SuS jeweils drei verschiedene Texte zu den erwähnten Erzählformen. Die Schreibimpulse für die erste und zweite Erhebung waren identisch (vgl. Anh. A.1 - A.3).

Die Erzählungen wurden während der regulären Schulzeit verfasst. Den SuS standen maximal 50 Minuten (inklusive persönlichem Korrekturlesen) für die Verschriftlichung der Texte zur Verfügung. Die schriftlichen Aufträge wurden im Plenum von der Klassenlehrperson vorgelesen und die SuS konnten im Anschluss daran

53 Als Lernergruppen werden die nach Erstsprache und Klassen differenzierten SuS-Gruppen bezeichnet: z. B. 2. Klasse DaM, 2. Klasse DaZ etc.

Verständnisfragen stellen. Die Lehrpersonen wurden im Vorfeld mündlich von mir instruiert und haben für die Durchführung einen schriftlichen Leitfaden erhalten (vgl. Anh. A.4 - A.6). Dabei wurden sie angeleitet, nach der gemeinsamen Lektüre des Schreibauftrages in keiner Form in den Schreibprozess einzugreifen oder den SuS irgendeine Unterstützung bei der Textproduktion zu bieten. Durch die Lehrerkommentare und mündlichen Instruktionen sollte eine möglichst identische Durchführung in allen Klassen gewährleistet werden. Darüber hinaus wurden die Lehrpersonen explizit gebeten, die Texte der ersten Datenerhebung nicht mit den SuS nachzubesprechen, um einer potenziellen Beeinflussung der zweiten Datenerhebung entgegenzuwirken.

Parallel zur Erhebung der SuS-Texte wurden persönliche Informationen zu den einzelnen SuS mittels eines Elternfragebogens erfasst (vgl. dazu unten, Kap. 6.6.4).

6.3 Beschreibung der Stichprobe

Die empirische Untersuchung basiert auf drei verschiedenen Alterskohorten (2., 3. und 4. Klasse). Die Daten wurden in insgesamt sechs Primarschulklassen des Kantons Freiburg erhoben. An der Untersuchung nahmen 104 SuS teil. Es liegen aber aufgrund von Krankheit oder individuellen Förderkursen während der Regelklassenzeit (z. B. Psychomotorik) nicht von allen SuS sechs Texte vor. Nicht in die Stichprobe aufgenommen wurden SuS, die weniger als fünf Texte verfasst haben. Für die Analyse berücksichtigt wurden schliesslich Texte von 84 SuS, 44 Mädchen und 40 Jungen:

Klasse	Anzahl SuS	männlich	weiblich
2. Klasse	N = 22	10	12
3. Klasse	N = 34	22	12
4. Klasse	N = 28	12	16

Tabelle 1: Übersicht der Probanden

Die Zuordnung der Erstsprache ist nach den offiziellen Angaben in den Klassenlisten⁵⁴ der Lehrpersonen erfolgt und wurde mithilfe von Informationen aus den Elternfragebögen (wenn möglich) überprüft.

Bei den DaZ-SuS wurden keine Seiteneinsteiger(innen) berücksichtigt. Alle besuchen seit der 1. Klasse die Schule auf Deutsch. Die Erstsprachen der DaZ-SuS sind nach Häufigkeit geordnet: Albanisch, Französisch, Portugiesisch, Mazedonisch, Serbisch,

⁵⁴ Die Klassenlisten werden auf der Grundlage von Elternangaben erstellt. Sie erhalten neben Informationen wie Alter, Name, Geschlecht auch Angaben über die Erstsprache der SuS.

Kroatisch, Spanisch, Russisch, Englisch, Tamilisch, Tigrinisch, Kurdisch, Türkisch, Spanisch + Französisch, Französisch + Spanisch, Persisch + Französisch. Eine Familie stammt aus Eritrea, die Erstsprache der Kinder konnte jedoch nicht genau ermittelt werden (für eine detaillierte Zuordnung der Erstsprachen vgl. die Übersicht in Anhang B.1).

6.4 Erhebungsinstrumente

Die SuS produzierten drei verschiedene Arten von Erzählungen. Dabei wurde nach primären und reproduktiven Erzählungen unterschieden (vgl. Becker 2011: 59f). Unter die erste Kategorie fallen die Fantasie- und die Erlebniserzählung. Die Filmnacherzählung entspricht einer reproduktiven Erzählform,⁵⁵ bei der die Inhalte im Wesentlichen durch eine Vorlage bestimmt sind. Nachfolgend werden die einzelnen Schreibaufträge sowie der Elternfragebogen kurz dargestellt.

6.4.1 Filmnacherzählung

Im kurzen Stummfilm „Bonhomme“ von Thomas Ozoux⁵⁶ wird dargestellt, wie eine verloren gegangene Puppe ihren Weg zurück zu ihrer Besitzerin findet. Zu einer besseren Nachvollziehbarkeit der SuS-Texte und der Codierung der narrativen Globalstruktur (vgl. Kap. 6.6.6) wird nachfolgend die Handlung des Stummfilmes kurz zusammengefasst.

Zusammenfassung der Handlung

Ein Mädchen trifft beim Spielen im Wald auf den Titelhelden „Bonhomme“. Innert kurzer Zeit freunden sich die beiden an und verbringen den Nachmittag gemeinsam im Wald. Abends verabschiedet sich das Mädchen von Bonhomme und geht nach Hause. Der allein zurückgebliebene Bonhomme entdeckt bei einem Streifzug durch den Wald, dass das Mädchen ihre Puppe verloren hat. Kurz entschlossen, hebt er die Puppe auf und macht sich auf die Suche nach dem Mädchen. In der Stadt angekommen, fragt er verschiedene Menschen, ob sie die Besitzerin der Puppe kennen, doch niemand kann ihm bei seiner Suche behilflich sein. Für einen Moment verliert Bonhomme den Glauben, das Mädchen jemals zu finden. In den Abendstunden wirft er deshalb die Puppe ins Meer. Als kurze Zeit darauf das Spielzeug von den Wellen zurück an den Strand

55 Becker benutzt den Terminus „Erzählform“ für die Unterscheidung von Erzählungen zu unterschiedlichen Schreibimpulsen. Der sonst eher unübliche Begriff wird auch in dieser Arbeit zur Unterscheidung von Nach-, Fantasie- und Erlebniserzählungen verwendet.

56 Der Kurzfilm kann eingesehen werden unter: [http://www.bonhomme-lefilm.blogspot.com/\[22-03.2018\]](http://www.bonhomme-lefilm.blogspot.com/[22-03.2018]).

geschwemmt wird, schöpft er neuen Mut und macht sich wieder auf in die Stadt. Schliesslich folgt Bonhomme dem Hinweis eines Feuerspuckers und findet das Haus der Puppenbesitzerin. Als Bonhomme die Tür des Kinderzimmers öffnet, schläft das Mädchen bereits tief und fest. Mit leisen Schritten tritt er an ihr Bett, legt die Puppe zum schlafenden Mädchen hin und verlässt den Raum wieder.

Ähnlich wie bei einer Bildergeschichte soll dieser Input zu einer Nacherzählung führen. Bildergeschichten bestehen im Vergleich zum Kurzfilm üblicherweise aus vier bis sechs Einzelszenen, welche die Globalstruktur des Plots abbilden. Kinder wissen in der Regel, dass sie zu den einzelnen Bildern ein bis zwei Sätze schreiben müssen. Auf diese Weise entsteht eine in sich abgeschlossene Erzählung, deren Globalstruktur aus einer „Exposition“, einer „Komplikation“ und einer „Auflösung“ besteht (vgl. Kap. 2.5.2). Im Vergleich dazu müssen Kinder beim Nacherzählen eines Stummfilms die für die Nachvollziehbarkeit der Handlung relevanten Ereignisse selbst auswählen, sie im Sinne einer kohärenten Ereignisfolge verbinden und die erzählwürdigen Elemente hervorheben.

In der Nacherzählung sind die inhaltlichen Elemente vorgegeben bei gleichzeitigem Fehlen eines verbalen Modells. Die SuS müssen dementsprechend die einzelnen Filmszenen auf der Grundlage der ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel realisieren und gleichzeitig die dargestellten Handlungselemente in ein Geschichtenschema überführen (vgl. Kap. 2.5.2). Der vorgegebene Erzählinhalt erlaubt einen direkten Vergleich der SuS-Produktionen, insbesondere hinsichtlich der lexikalischen Fähigkeiten und der Realisierung einer narrativen Globalstruktur.

6.4.2 Fantasieerzählung

Die Fantasieerzählung wurde durch einen Bildimpuls initiiert. Der Auftrag ist im weiteren Sinne einem kreativen Schreiben verpflichtet (vgl. Böttcher 1999).



Das Bild, auf dem ein Elefant, ein Heissluftballon und verschiedene Menschen zu sehen sind, sollte die Fantasie der Kinder anregen und zu einer erfundenen Geschichte führen.

Im Vergleich zur Nacherzählung, in der die einzelnen Ereignisse bereits vorgegeben sind, sind

Fantasiegeschichten in keiner Weise eingegrenzt oder vorstrukturiert. Ein Vergleich der verschiedenen Texte untereinander wird dadurch erschwert.

6.4.3 Erlebniserzählung

Der dritte Schreibimpuls ist eine Form des autobiografischen Erzählens, in dessen Zentrum ein besonderes Erlebnis steht. Als Hinführung zum Thema wurde den SuS ein „Angsterlebnis“ einer gleichaltrigen Schülerin von der Klassenlehrperson vorgelesen (vgl. Anh. A.7). Der Impuls sollte die Kinder dazu anregen, sich an ein persönliches Angsterlebnis zu erinnern, ohne dass dabei bedrückende Erinnerungen geweckt wurden. Die SuS sollten sich an ein Erlebnis erinnern, das zwar Angst eingeflößt hatte, sich aber nachträglich als harmlos herausstellte.

Dieser dritte Schreibimpuls entspricht einer schriftlichen Umsetzung einer Erzählform, mit der viele Kinder aus alltäglichen mündlichen Kommunikationssituationen vertraut sind (vgl. Kap. 2.5). Es handelt sich hierbei um eine Art des Erzählens, die Kinder schon von klein auf mündlich im Dialog mit Erwachsenen selbst praktizieren. Der Auftrag ist thematisch zwar eingegrenzt. Die Kinder können ihre gestalterischen Möglichkeiten jedoch frei ausschöpfen, was auch in diesem Falle zu einer erschwerten Vergleichbarkeit der Texte führt. Andererseits zeigt sich insbesondere in primären Textproduktionen, auf welche sprachlichen Mittel Kinder zurückgreifen, wenn sie frei wählen können.

6.4.4 Elternfragebogen

Anlässlich eines Elternabends wurden alle Eltern persönlich von mir über die Intervention in der Klasse informiert und gebeten, einen Begleitfragebogen auszufüllen. Ein Informationsblatt zur Studie sowie die Fragebögen wurden den Eltern sowohl in den Herkunftssprachen der Familien als auch auf Deutsch ausgehändigt. Auf diese Weise konnten die Eltern selbst entscheiden, in welcher Sprache sie die Informationen lesen und den Fragebogen ausfüllen wollten.⁵⁷ Der Fragebogen wurde auf der Grundlage des Pisafragebogens für Schülerinnen und Schüler (2000)⁵⁸ erstellt. Neben dem Erfassen des sozioökonomischen Status und der Bildungsnähe der Familie wurden Fragen zur außerschulischen Literacy-Praxis in Deutsch und anderen Familiensprachen sowie zur

57 Bis auf eine Familie, deren Erstsprache aufgrund der schwierigen Kommunikationssituation nicht erfasst werden konnte, haben alle fremdsprachigen Eltern die schriftlichen Dokumente auf Deutsch und in der Familiensprache erhalten. Die Eltern sollten sich dadurch nicht bevormundet fühlen oder das Gefühl erhalten, ihnen würden unzureichende Deutschkompetenzen unterstellt.

58 Link zum Fragebogen:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_01_01-Pisa-2000-Fragebogen-International.pdf [12-03.2018].

Alphabetisierung in der Herkunftssprache gestellt. Der Rücklauf der Fragebögen lag insgesamt bei 69%. Es haben aber nur 32% der fremdsprachigen Eltern den Fragebogen zurückgeschickt. Einige Fragebögen konnten ausserdem infolge falscher Angaben nicht ausgewertet werden.⁵⁹ Aufgrund der wenig zuverlässigen Datengrundlage wurde entschieden, den Fragebogen nicht in die Datenanalyse der vorliegenden Arbeit miteinzubeziehen (vgl. hierzu Kap. 6.4.5).

6.4.5 Einschätzung zur Durchführung der Untersuchung

Damit die Textproduktionen der ersten und zweiten Datenerhebung minimale Anforderungen der Vergleichbarkeit erfüllten, entschied ich mich dazu, für beide Erhebungen mit identischen Schreibaufträgen zu verfahren. Dies ist kein unproblematischer Entscheid, denn die fehlende Abwechslung bezüglich der Schreibimpulse kann sich negativ auf die Motivation der Lernenden auswirken und könnte sich etwa darin zeigen, dass die Texte der zweiten Erhebung im Durchschnitt wesentlich kürzer ausfallen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung ca. sechs Monate lagen, sodass die Schreibaufträge den SuS zum zweiten Erhebungszeitpunkt möglicherweise nicht mehr gegenwärtig waren.

Die Schreibaufträge wurden so gewählt, dass sie weitgehend dem im Unterricht behandelten Typen von Erzählungen entsprachen.⁶⁰ Dies gilt insbesondere für den Schreibimpuls zur Fantasieerzählung. Im offiziellen Lehrmittel „die Sprachstarken“ wird das Erzählen von der 2. bis zur 4. Klasse vorrangig in Form von fantastischen Texten geübt. Dabei wird in den Erzählaufträgen viel Wert auf eine situative Einbettung gelegt. Dies geschieht in Form von sogenannten Schreibwelten, in denen SuS sich in eine fiktive Welt begeben, wo sie Texte für personifizierte Leser produzieren. „[Die] Schreibwelt ist eine Lernumgebung, in der eine Fantasiewelt geschaffen wird, damit Schreibaufträge situiert und in einen sinnvollen kommunikativen Zusammenhang eingebettet werden können“ (Lindauer & Senn 2010: 58).

59 Für welche Probanden ein vollständig ausgefüllter Fragebogen vorliegt, ist dem Dokument B.1 im Anhang zu entnehmen.

60 Welche konkreten Erzählerfahrungen SuS im Laufe ihrer bisherigen Schulzeit tatsächlich gemacht haben, kann nicht genau ermittelt werden. Lehrpersonen sind in der Gestaltung der Unterrichtsinhalte relativ frei. Im Kanton Freiburg ist die Verwendung des Lehrmittels „die Sprachstarken“ jedoch seit 2009 obligatorisch. Es darf deshalb angenommen werden, dass die SuS mit den Unterrichtsettings der „Sprachstarken“ vertraut sind. Es ist darüber hinaus auch denkbar, dass Lehrpersonen ihren Schreibunterricht beispielsweise mit anderen Aufträgen anreichern. Es kann sich deshalb hier nur um eine grobe Einschätzung des „Bekanntheitsgrades“ der verschiedenen Typen von Erzählungen handeln. Ich beziehe mich dazu auch auf meine persönlichen Einblicke in die Unterrichtspraxis, die ich während rund zehn Jahren im Kanton Freiburg auf der Primarschul- und Kindergartenstufe erhalten habe.

Neben dem fiktiven Erzählen ist das Erzählen von persönlichen Erlebnissen in Schweizer Schulzimmern eine gängige Praxis. Es wird deshalb angenommen, dass die Erlebniserzählung zumindest in mündlicher Form ein den SuS bekannter Erzähltyp darstellt. Die Nacherzählung wird nach meinem persönlichen Einblick in den Sprachunterricht vorgängig im Kindergarten (mündlich) geübt. Folgendes Setting habe ich dabei bei verschiedenen Unterrichtsbesuchen im Kindergarten beobachtet: Nachdem die Lehrperson den Kindern eine Geschichte erzählt oder vorgelesen hat, werden in einem ersten Schritt Bildfolgen aus der Geschichte im Klassenverband mit Unterstützung der Lehrperson in eine chronologische Abfolge gebracht. Anschliessend erzählen die Kinder anhand der Bilderfolge gemeinsam die Erzählung nach. Mit solchen Aktivitäten lernen Kinder, Erzählungen in einer linearen Form wiederzugeben. Die gemeinsame Rekonstruktion der Handlung folgt nach einem „und dann“-Prinzip. Die einzelnen Strukturelemente⁶¹ stehen dementsprechend gleichwertig nebeneinander, auf eine Hierarchisierung im Sinne einer narrativen Strukturierung (vgl. Kap. 2.5.2) wird in der Regel keinen Wert gelegt. Nacherzählungen in Form von Bildergeschichten o. Ä. werden meiner Beobachtung nach in der Primarschule seit längerer Zeit weder in schriftlicher noch in mündlicher Form geübt.

Die Filmnacherzählung der vorliegenden Untersuchung ist demnach ein Erzähltyp, der für die SuS relativ unbekannt sein müsste. Dabei ist nicht die Aktivität als solche neu (nacherzählen eines Ereignisses oder eines Films), sondern der damit verbundene (implizite) Auftrag, eine bereits vorhandene Geschichte einer narrativen Idealform entsprechend zu strukturieren und die einzelnen Episoden nicht bloss als zeitlich aufeinanderfolgende Ereignisse darzustellen. In Kapitel 2.5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Nacherzählungen in authentischen Erzählsituationen eher dem Erzähltyp 1 nach Ehlich (1980) entsprechen und die schriftliche Nacherzählung im Sinne von *Erzählen 2* eine „unnatürliche“ Erzählform darstellt.

In Kapitel 3 wurde erläutert, dass das spezifische Wissen, das für die Textproduktion erforderlich ist, aus didaktischer Sicht immer in Bezug auf die Schreibaufgabe reflektiert werden muss. Eine gute Schreibaufgabe bezieht sich dementsprechend auf Inhalte und Textsorten, die bei den Lernenden als bekannt vorausgesetzt werden können. Des Weiteren klärt eine kommunikative Situierung sowohl die Textfunktion als auch den Adressatenbezug. Vor diesem Hintergrund muss eingeräumt werden, dass die drei Schreibaufträge nicht alle erwähnten qualitativen Aspekte erfüllen. Sie berücksichtigen zwar das Vorwissen der Lernenden, die Aufträge sind jedoch nicht kommunikativ eingebettet. Dass die SuS beim Verfassen der Texte keinen konkreten Adressaten vor

61 Als Strukturelemente werden hier die Konstituenten von Erzählungen wie *Einleitung*, *Komplikation*, *Schluss* verstanden.

Augen haben, muss als herausfordernd in Bezug auf die Herstellung von Textkohärenz gedeutet werden, da die Lernenden nicht einschätzen können, welches Wissen sie mit dem Textrezipienten teilen.

Ein globaler Blick auf die Textproduktionen erlaubt den Rückschluss, dass die einzelnen Schreibaufträge von den SuS den Erwartungen entsprechend realisiert wurden, d. h., trotz den erwähnten Schwierigkeiten, die mit den Nacherzählungen verbunden sind, haben die SuS in der Regel Erzählungen nach einem literarischen Muster produziert. Des Weiteren haben sich die identischen Aufträge nicht nachteilig auf die Bemühungen der SuS ausgewirkt. In den Texten der zweiten Erhebung lassen sich keine offensichtlich negativen Auswirkungen der Wiederholungsaufträge (wie etwa ein geringerer Textumfang oder starke Abweichungen hinsichtlich qualitativer Aspekte) beobachten. Es wird des Weiteren davon ausgegangen, dass allfällige Kohärenzlücken nicht vordergründig durch die Schreibaufgabe bedingt sind.

Bei einer klassenübergreifenden Gegenüberstellung der Erlebniserzählung tritt jedoch deutlich hervor, dass dieser Schreibauftrag die SuS offensichtlich vor eine grosse Herausforderung stellte. Neben Erzählungen, die kein persönliches Erlebnis enthalten (zu meist wurde eine Fantasiegeschichte produziert),⁶² ist für viele SuS auch die „Setzung“ und Erhaltung der Erzählperspektive⁶³ mit Schwierigkeiten verbunden. Darüber hinaus umfassen die Erzählungen in vielen Fällen auch bei den älteren SuS lediglich die Schilderung eines Erlebnisses, das jedoch nicht als „Angsterzählung“ konzipiert wurde. Eine solche Erlebniserzählung hat beispielsweise die Probandin Nr. 62 verfasst:

Ich war mit meine Famielie bei den Freund von mein Papa. Und dan haben wir Witze gemacht und danach sind wir mit den Auto in einen grossen Wald gegangen, und dan haben wir Fersucht ein Mensch zu machen Aber wir haben mit Stöcke es gemacht. Aber wir haben es nicht geschafft. Und dann sind wir in ein grosses gras gegangen. und haben

62 Der Auftrag, ein Angsterlebnis zu erzählen, führt bei vielen Kindern zu Gruselgeschichten wie etwa in der nachfolgenden Erzählung: *Vor 100,000 Jahren war ein Vampir Namens graf Drackula! er wolte als der König über alles herrschen aber ein guter Magier ferhindernte in mit seiner magi aber dann hat der Vampir in gebisen. und hat gesigt. und die die gegen in gekeuft haben wurdenzer- fleischt und die anderen zur Vampire. Ende* (73_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

63 Der Auftrag ist so angelegt, dass die SuS ein persönliches Erlebnis darstellen sollen. Dementsprechend sollte die Erzählung in der Ich-Perspektive geschrieben werden. Viele SuS wählen zwar eine personale Perspektive (meist Er-Erzählungen), es gelingt ihnen jedoch nicht, die Erzählung als einen selbsterlebten Sachverhalt darzustellen. Mit dem Perspektivenwechsel kann auch ein Nebeneinander von Schilderungen realer Begebenheiten und der Konstruktion einer offensichtlich fiktiven Welt einhergehen. So auch im nachfolgenden Textbeispiel: *In einer wunderschönen Stad gab es in der nähe einen Wald, der Unchemliche Wald. In diesen Wald war ein grosses, grosses Schloss und in diesem Sloss wonte der grosse Graf Drakula! Eines Tages baute ich einen kleinen Händi dass für orientirung sorgte. Mit meinem Freund Diego ging ich in den Wald! Im Wald bauten wir uns eine Hütte. Und an einem Tag trauten wir uns tatsächlich in das Sloss hinein.* (78_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Fotos gemacht. Und dann sind wir nach Hause gegangen. (62_w_2
 KI_DaZ_Erleb_II)

Die Erläuterungen zu den verschiedenen Schreibaufträgen machen deutlich, dass die Textproduktionen zu den verschiedenen Schreibaufträgen nicht alle in gleicher Weise einer systematischen Analyse zugänglich sind. Als Konsequenz wird deshalb anhand der Untersuchungsvariablen entschieden, inwiefern die Textproduktionen nach Schreibaufträgen differenziert analysiert werden. In den Analysen in Kapitel 7 wird jeweils ausgewiesen, auf welche Textproduktionen sich die Auswertungen beziehen.

Als ungünstig wird der Rücklauf des Elternfragebogens beurteilt. In der Pilotierungsphase kristallisierten sich in Bezug auf den Fragebogen keine Probleme heraus. Die Fragebögen wurden von allen Eltern korrekt und vollständig ausgefüllt eingereicht. Hierzu ist jedoch zu bemerken, dass die Fragebögen den SuS von der Schule nach Hause mitgegeben wurden und die Lehrpersonen den Rücklauf kontrollierten. In der Datenerhebung der Hauptuntersuchung erhielten die Eltern den Fragebogen (inkl. frankiertem Antwortcouvert) per Post. Die Lehrpersonen erinnerten die Eltern nur auf meinen ausdrücklichen Wunsch hin an die Rücksendung des Fragebogens. Dies mag einer der Gründe sein, warum der Rücklauf des Fragebogens so gering ausgefallen ist. Einige Lehrpersonen sind der Meinung, die eingeschränkte Kooperationsbereitschaft, die sich bei einzelnen Eltern grundsätzlich in der Zusammenarbeit mit der Schule zeige, erkläre die ausbleibenden Rücksendungen. Trotz mehrmaliger Kontaktaufnahme mit den einbezogenen Eltern von meiner Seite und durch die Lehrperson konnte der Rücklauf der Fragebögen nur minimal erhöht werden. Im Nachhinein stellt sich heraus, dass es erfolgsversprechender gewesen wäre, wenn die Eltern gleich am Elterninformationsabend den Fragebogen ausgefüllt hätten.

Aufgrund der geringen Anzahl vollständig und korrekt ausgefüllter Fragebögen können die Antworten nicht in systematischer Weise ausgewertet werden. In weiterer Konsequenz werden die Fragebogendaten auch nicht in die Analysen miteinbezogen, d. h. nicht mit den linguistischen Daten in Beziehung gesetzt.

6.5 Zur Transliteration und zur Datenaufbereitung

Die Produktionen der SuS wurden anonymisiert⁶⁴ und nach dem Muster Probanden-Nr_Geschlecht_Klasse_Erstsprache_Schreibauftrag_Erhebung codiert (z. B. 56_m_2 KI_DaZ_Film_I). In der Transliteration wurden die genaue Graphemfolge, die Gross- und

64 In den Erlebniserzählungen, in denen die Kinder über sich selbst schreiben, wurden darüber hinaus Personen- und Ortsnamen abgeändert.

Kleinschreibung sowie die Interpunktion und die Zeilenumbrüche den Originaltexten entsprechend übernommen.⁶⁵

An einigen Stellen konnte das intendierte Wort oder einzelne Buchstaben nicht genau entziffert werden. In solchen Fällen wurde in der elektronischen Version eine Leerstelle [...] eingefügt. Am Beispieltext des Probanden Nr. 56 wird exemplarisch dargestellt, wie die Transliteration durchgeführt wurde.

Aine metchin keTeAuFTenu/
 Alt unT siTe ToRT Ain BuBenman
 unT Tan SchBilTe miT in Tan
 keTe TiMeTchienWek unT FalirT
 eTiBuBe unT Tan FinTETE
 unT BrinT eTimeTchen TiBuBewiTer

Abbildung 16: Originaltext Nr. 56 Film I

Aine meTchin keTeAuFTenu/ AIT unT siTe ToRT Ain
 BuBenman/unT Tan SchBilTe miT in Tan/ keTe
 TiMeTchienWek unT FalirT/ eTiBuBe unT Tan FinTETE
 TiBuBe/ unT BrinT eTimeTchen TiBuBewiTer

Abbildung 17: Transliteration des Textes Nr. 56 Film I

Anhand des Originaltextes des Probanden Nr. 56 wird deutlich, dass insbesondere die Kinder der 2. Klasse Schreibkonventionen nur teilweise berücksichtigen. Klein- und Grossbuchstaben werden zuweilen innerhalb eines Wortes verwendet (ToRT), die Wortgrenzen werden teilweise nicht berücksichtigt (etiiBuBe) und die einzelnen Wörter werden vorwiegend nach dem Lautprinzip (Phonem-Graphem-Korrespondenz) verschriftet (unt Tan SchBilte).

Zur Auswertung der Texte wurde die Codierung im Regelfall von Hand vorgenommen. Für die automatisierte Analyse des ganzen Korpus und einzelner Teilkorpora mussten

⁶⁵ In den im Anhang C abgebildeten Originalversionen wurden aus Platzgründen Zeilenumbrüche mit (\) und Seitenumbrüche mit (\\) markiert.

die Originalversionen in eine „einlesbare“ Form gebracht werden. Dazu wurden die Texte einer Standardorthografie angenähert. Insbesondere wurden Wortzwischenräume eingefügt und Phonem-Graphem-Fehler korrigiert. Nicht angepasst wurden dagegen grammatische Fehler wie „gehte“ oder „die Mädchen“ (Sg.). Die Anpassungen für den oben zitierten Text sehen wie folgt aus:

Eine Mädchen gehte auf den Wald und siehte dort ein Bubenmann und dann spielte mit ihn dann gehte die Mädchen weg und verlierte die Puppe und dann findete die Puppe und bringte die Mädchen die Puppe wieder.

Abbildung 18: Textauszug 56 Film I mit normierter Orthografie

6.6 Untersuchungsvariablen

Im theoretischen Teil wurde herausgearbeitet, dass schriftliche Erzählfähigkeiten global gesehen allgemeinsprachliche sowie textsortenspezifische Fähigkeiten umfassen. Dabei scheint beispielsweise die Herstellung kohärenter und strukturierter Texte massgeblich durch grammatische und lexikalische Kenntnisse beeinflusst zu werden. Empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere die lexikalischen Fähigkeiten bei DaZ-Lernenden durchschnittlich nicht gleich gut ausgebildet sind wie bei gleichaltrigen DaM-Lernenden und dass sich der spätere Erwerbsbeginn sowohl auf das Wortschatzspektrum als auch auf die Qualität der lexikalischen Mittel auswirkt (vgl. z. B. Hepsöyler & Liebe-Harkort 1991, Moser et al. 2005, Willenberg 2008). Weitere Forschungsergebnisse geben Grund zur Annahme, dass auch die Realisierung kohärenter Texte und die Umsetzung textsortenspezifischer Merkmale DaZ-Lernende bisweilen vor grosse Herausforderungen stellen (vgl. z. B. Knapp 1997, Wurnig 2002, Griebhaber 2009).

Für die Beantwortung der Forschungsfragen bzw. für die Überprüfung der Grundhypothese zu vorliegender Arbeit werden dementsprechend sowohl allgemeinsprachliche als auch erzählspezifische Textoberflächenmerkmale berücksichtigt. Nachfolgend werden die einzelnen Untersuchungskategorien eingegrenzt, die abhängigen Variablen genau beschrieben und operationalisiert.

6.6.1 Textumfang

Der Textumfang kann auf der Grundlage verschiedener Analyseeinheiten erfasst werden. So können beispielsweise Wörter, Propositionen oder Sätze als Zählgrundlage dienen. Für die Beschreibung des Textumfangs von Kindertexten stellt die Anzahl Wörter pro Text die einfachste Methode dar (Rapti 2005: 266). Zählungen auf der Basis von

Propositionen oder Sätzen sind für den Vergleich von Texten verschiedener Alterskohorten problematisch, da davon ausgegangen werden muss, dass die Äusserungssequenzen mit zunehmendem Alter länger werden (vgl. Schmidlin 1999: 136). Die Textlängen wurden in vorliegender Untersuchung deshalb als Summe der produzierten Wortform-Tokens (vgl. Schäfer 2015: 139f) bestimmt.

6.6.2 Lexik

Für die Analyse der Lexik bieten sich unterschiedliche Zählmethoden an. Neben dem Erfassen von Lexemen kann auch die Wortform als Basiseinheit gewählt werden. Wird beispielsweise die lexikalische Diversität auf der Grundlage von Lexemen ermittelt, werden verschiedene Flexionsformen eines Wortes (z. B. Baum, Bäume, Baumes) als ein einzelner lexikalischer Eintrag erfasst. Im Vergleich dazu entsprechen auf der Grundlage einer syntaktischen Wortdefinition die drei Wortformen unterschiedlichen lexikalischen Einheiten. Für die lexikalische Analyse ist deshalb die „Wort-Definition“ unumgänglich.

In vorliegender Arbeit wurden je nach Erkenntnisinteresse unterschiedliche Wortdefinitionen verwendet. Für die Bestimmung des Textumfanges und der lexikalischen Diversität der Gesamtexte wurden Wortformen ausgewertet. Dabei wurde in Anlehnung an Gallmann (1991: 262) „Wort“ als abgeschlossene morphologische Einheit bestimmt, die innerhalb der syntaktischen Struktur eine Position einnehmen kann. Bei der Verschriftung nach orthografischen Normen können Wörter darüber hinaus als grafische Einheiten zwischen Leerräumen definiert werden. Für die Bestimmung der Wortformen in den Kindertexten wurden deshalb die Originaltexte in eine normalisierte Orthografie überführt (vgl. Abb. 18).

Eine solche Anpassung führt zu normierten Wortgrenzen, die für die automatische Wortzählung unablässig sind. Amalgame (z. B. *durchs* oder *ins*) wurden als zwei Wörter notiert (*durch das* oder *in das*). Grammatische Normverstöße (z. B. *die Mädchen* anstatt *das Mädchen*) wurden nicht angepasst. Eine Ausnahme bildeten Wortformen, bei denen orthografische Normverstöße zu anderen Wortarten führten (z. B. *das* und *dass*). Bei einer auf Wortformen basierenden Zählmethode werden Wiederholungen von Lexemen, wenn es sich nicht um identische Flexionsformen handelt (Weg, Weges, Wege), als unterschiedliche lexikalische Einträge (Types) erfasst.

Bei der wortartbezogenen Analyse wurden im Vergleich dazu die verwendeten Nomen und Verben in Form von Lexemen ermittelt. Dabei wurden alle Nomen und Verben in die

Grundform⁶⁶ überführt. Wortformen wie *gehst*, *gegangen* und *ging* entsprechen demzufolge einem lexikalischen Eintrag. Da Nomen und Verben tragende Wortarten in den schriftlichen Texten von Primarschüler(innen) sind (vgl. Kap. 4.3), wurde eine differenziertere Zählung der Varianz vorgenommen als bei der Analyse der Gesamttex-te. Die Nomen und Verben wurden dabei manuell ausgezählt.

Lexikalische Varianz

Die lexikalische Varianz zeigt auf, wie abwechslungsreich der verwendete Wortschatz eines Textes ist. Sie wird üblicherweise durch die Type-Token-Ratio (TTR) bestimmt, die die Verwendung verschiedener Wörter (Types) im Verhältnis zur Gesamtzahl in einem Text produzierter Wörter (Tokens) beschreibt. Die TTR bildet Werte im Bereich zwischen null und eins ab. Je näher der Wert bei eins liegt, desto variantenreicher ist die verwendete Lexik. Der nachfolgende Satz „Er lief und lief bis er zu einem See kam.“ besteht beispielsweise aus zehn Wörtern (Tokens) und acht verschiedenen Wortformen (Types). Da lediglich die Wörter *lief* und *er* wiederholt werden, weist der Satz eine hohe lexikalische Varianz auf. Dies widerspiegelt sich in einem TTR-Wert von 0,8.

Das Problem dieser Methode liegt darin, dass die TTR durch den Textumfang beeinflusst wird. Bei längeren Texten sind Wortwiederholungen unumgänglich. Dementsprechend nehmen die TTR-Werte mit zunehmendem Textumfang zwangsläufig ab (McCarthy & Jarvis 2013: 46f). Die Problematik kann umgangen werden, indem bei allen zur Analyse beigezogenen Texten gleich viele Tokens berücksichtigt werden, d. h. das lexikalische Spektrum beispielsweise auf der Grundlage der ersten 150 Wörter eines Textes ermittelt wird oder aber andere Verfahren wie beispielsweise der Guiraud-Index (Guiraud 1954) verwendet werden.⁶⁷

Die in dieser Untersuchung vorliegenden Texte unterscheiden sich erheblich in ihrem Textumfang. Der kürzeste Text umfasst zehn und der längste Text 339 Tokens. Die lexikalische Varianz wurde deshalb mithilfe des Guiraud-Index ($\text{Types}/\sqrt{\text{Tokens}}$) bestimmt. Auch wenn der Guiraud-Index bei sehr grosser Tokenzahl mit der Textlänge korreliert (Malvern et al. 2004), gilt er für Textumfänge von mehreren hundert Wörtern als stabil (Daller 2010: 12). Wie sich der Guiraud-Index im Verhältnis zur herkömmlichen TTR bei zunehmender Textlänge verhält, wird nachfolgend illustriert. Die schattierten Zeilen entsprechen jeweils einem identischen Verhältnis von Types und Tokens.

66 Als Grundform der Nomen gilt der Nominativ Singular und die Grundform der Verben entspricht dem Infinitiv.

67 Für einen Vergleich und eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Masse sei auf Mellor (2011) verwiesen.

In der Tabelle 2 wird ersichtlich, dass der Wert für ein Type-Token-Verhältnis von 2:3 bei der herkömmlichen TTR auch mit zunehmendem Textumfang gleich bleibt (0,67). Ein Text mit 120 Tokens und 80 Types entspricht dem gleichen Wert wie ein Text von 30 Tokens und 20 Types. Im Vergleich dazu steigt die durch den Guiraud-Index ermittelte lexikalische Varianz auch bei zunehmender Textlänge kontinuierlich an.

Types	Tokens	TTR	Guiraud-Index
15	30	0,50	2,74
20	30	0,67	3,65
30	60	0,50	3,87
40	60	0,67	5,16
65	120	0,54	5,93
80	120	0,67	7,30
105	240	0,44	6,78
120	240	0,50	7,75
160	240	0,67	10,33
300	480	0,63	13,69
320	480	0,67	14,61
480	720	0,67	17,89

Tabelle 2: Gegenüberstellung von herkömmlicher TTR und Guiraud-Index

Lexikalische Qualität

Die lexikalische Varianz beschreibt die in einem Text verwendeten lexikalischen Mittel in quantitativer Weise. Qualitative Unterschiede, die sich etwa in Form des Gebrauchsradius/Gebrauchswertes von Wörtern beschreiben lassen (vgl. Ausführungen im nächsten Abschnitt), werden dadurch nicht erfasst. An nachfolgenden fiktiven Beispielsätzen soll aufgezeigt werden, dass eine differenzierte Beschreibung lexikalischer Fähigkeiten neben Varianzanalysen auch Auswertungen auf qualitativer Ebene erfordert. Zur Erläuterung qualitativer Unterschiede werden deshalb nachfolgend Sätze mit gleicher lexikalischer Varianz abgebildet:

1	Das	Mädchen	geht	in	den	Wald
2	Die	Reiterin	reitet	durch	das	Gehölz
3	Die	Pferdeliebhaberin	galoppiert	durch	den	Frühlingswald

Abbildung 19: Erläuterung von unterschiedlichem Gebrauchswert

Die Figurenbezeichnung (Mädchen) und die Beschreibung der Handlung (gehen) des ersten Satzes erfolgt durch die Verwendung unspezifischer Wortformen. Sie können für die

Beschreibung ganz unterschiedlicher Sachverhalte beigezogen werden und haben deshalb einen sehr hohen Gebrauchswert. Im Vergleich dazu sind Substantive wie „Reiterin“ oder „Pferdeliebhaberin“ spezifischere Figurenbezeichnungen. Auch die Verben „reiten“ und „galoppieren“ entsprechen einer differenzierteren Handlungsbeschreibung als „gehen“. In den drei Beispielsätzen lassen sich bei der Darstellung eines identischen Sachverhaltes unschwer qualitative Unterschiede in der verwendeten Lexik beobachten, die sich etwa durch eine alltagssprachliche Nähe bzw. Distanz charakterisieren lassen. Für die Beschreibung qualitativer Differenzen in der Lexik der SuS-Texte wurden deshalb Lexeme nach ihrer alltagssprachlichen Verwendung von einander abgegrenzt. Dabei wurde in Anlehnung an Laufer (1994: 22) zwischen „basalen“ und „spezifischen“ Lexemen unterschieden. Während sich erstere durch eine hohe alltägliche Verwendungsfrequenz auszeichnen, sind „spezifische“ Wörter stärker kontextgebunden und haben dementsprechend einen geringeren Gebrauchswert. Die Zuordnung der Lexemkategorien erfolgte anhand eines von der Uni Leipzig erstellten Frequenzwörterbuches, das den Gebrauchswert von einzelnen Wörtern anhand von Häufigkeitsklassen⁶⁸ darstellt.

Inwiefern Wortfrequenzen, die anhand von schriftlichen Texten von „Erwachsenen“ ermittelt wurden, sich zur Beschreibung des Wortschatzes von Kindern eignen, darf infrage gestellt werden. Für Deutsch liegen neben dem Leipziger Wortschatz und den Lexemlisten von Jones & Tschirner (2006), die auch auf schriftlichen Textproduktionen von Erwachsenen basieren, meines Wissens keine weiteren deutschen Frequenzwörterbücher vor, die „Kindersprache“ berücksichtigen. Auch in anderen Untersuchungen zu lexikalischen Fähigkeiten von Kindern⁶⁹ dienen Frequenzwörterbücher auf der Grundlage von Tageszeitungen, Fachzeitschriften als Bezugsquellen.

Zur qualitativen Unterscheidung des verwendeten Wortschatzes werden Nomen und Verben gesondert betrachtet. Die Wahl dieser Wortklassen ist dadurch begründet, dass Nomen und Verben im kindlichen Wortschatz sowie zu Beginn des Zweitspracherwerbs in mündlichen als auch in schriftlichen Kindertexten einen hohen Anteil des Lexembestandes ausmachen (vgl. Kap. 4).

68 Das unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de> zugängliche Frequenzwörterbuch basiert auf elektronischen Tageszeitungen, Fachlexika, Fachzeitschriften etc. (vgl. Quasthoff & Wolff 1999). Die alltägliche Verwendungsfrequenz von Wörtern wird nach Häufigkeitsklassen (HK) kategorisiert. Unspezifische Wörter mit hohem Gebrauchswert werden tiefen Klassen zugeordnet. Tiefe Verwendungsfrequenzen entsprechen demzufolge hohen Häufigkeitsklassen. Die in der Abbildung 19 verwendeten Wörter entsprechen folgenden Häufigkeitsklassen: Mädchen (HK: 8), Reiterin (HK: 15), Pferdeliebhaberin (HK: 20), gehen (HK: 6), reiten (HK: 13), galoppieren (HK: 17), Wald (HK: 9), Gehölz (HK: 16), Frühlingwald (HK: 20).

Für die Analyse der SuS-Texte der vorliegenden Arbeit wurden drei Häufigkeitsklassen unterschieden: sehr hoher Gebrauchswert: HK 1 - 10, mittlerer Gebrauchswert: HK 11 - 15 und tiefer Gebrauchswert: HK 16 - 22.

69 Ich beziehe mich beispielsweise auf Glück (2008) oder Czinglar (2013).

Unter die Kategorie der Nomen fallen alle artikelfähigen Lexeme, die verschiedene Kasusformen annehmen können. Dies bedeutet, auch substantivierte Verben (z. B. beim Schlafen) oder Adjektive (z. B. das Gute) wurden dieser Kategorie zugeordnet. Alle Substantivformen wurden auf die Grundform, den Nominativ Singular (Duden 2005: 130), zurückgeführt. Bei der Analyse nicht berücksichtigt wurden Eigennamen (Karin) und geografische Namen (Paris, Afrika). Dialektale Varianten wie „Zündhölzi“ wurden neben „Zündholz“ gesondert erfasst. Dasselbe gilt für Diminutive, „Männchen“ und „Mann“ entsprechen folglich zwei verschiedenen Types.

Alle Lexeme, die konjugierbar sind, wurden zu den Verben gezählt und auf den Infinitiv zurückgeführt. Modalverben sowie „sein“ und „haben“ in der Funktion von Hilfsverben wurden nicht berücksichtigt. Dies gilt auch für „lassen“ in der Kombination mit einem Infinitiv (z. B. fliegen lassen).⁷⁰ Durch Varietäteneinflüsse beschreibbare Varianten wie „herunterfahren“ oder „runterfahren“ wurden als verschiedene Types erfasst. Die Verbpartikel wurden für alle zusammengesetzten Verben in die Verbform integriert. Partizipformen wie „spielend“ wurden ihrer syntaktischen Funktion entsprechend den Adjektiven zugeordnet. Die einzelnen Passivkonstruktionen wurden sowohl in der Realisierung als Zustandspassiv (die Tür war geschlossen) als auch als Vorgehenspassiv (die Tür wurde geschlossen) als Verben klassifiziert.

Für die qualitative Analyse der Verbal- und Nominallexik wurden die einzelnen Lexeme – wie beschrieben – Häufigkeitsklassen zugewiesen. Darüber hinaus wurden sie aufgrund ihrer morphologischen Komplexität klassifiziert. Im Nominalbereich wurden dazu drei Unterklassen gebildet: a) morphologisch einfache Wortformen wie z. B. „Stab“, b) *Komposita*⁷¹ (z. B. Dirigentenstab) und c) *Diminutive* (z. B. Dörfchen).

Im Verbalbereich wurde aufgrund der morphologischen Komplexität zwischen a) *einfache Verben* (z. B. gehen), b) *Partikelverben*⁷² (z. B. vorbeigehen) und c) *Präfixverben* (z. B. beraten) unterschieden.

Bei einer ersten qualitativen Analyse der Nominal- und Verballexik wurde deutlich, dass die semantische Differenziertheit, die sich bei den morphologisch komplexeren Wortformen zeigt, mit einem geringeren alltäglichen Gebrauch einhergeht. Dies bedeutet, dass beispielsweise nominale Komposita und Partikelverben hohen Häufigkeitsklassen

70 *Sein* und *haben* wurden lediglich in der Funktion von Vollverben (z. B. Er ist Feuerspucker.) in die Analyse mitaufgenommen. *Lassen* wurde nur als flektierte Verbform (z. B. Lass ihn in Ruhe) zu den Verben gezählt.

71 Als Komposita werden komplexe Substantive bezeichnet, die aus zwei substantivischen unmittelbaren Konstituenten bestehen (vgl. Duden 2005: 692).

72 Als Partikelverben (abändern) werden hier in Abgrenzung zu Präfixverben (verändern) trennbare Verben mit einer verbalen (anlaufen), substantivischen (auskernen) oder adjektivischen (ausdünnen) Basis bezeichnet (Duden 2005: 677).

entsprechen (vgl. Greber 2016). Für die Beschreibung qualitativer lexikalischer Unterschiede zwischen den untersuchten Lernergruppen erwies es sich daher als wenig zielführend, Nomen und Verben sowohl nach morphologischer Komplexität als auch nach Häufigkeitsklassen differenziert auszuwerten. Aus diesem Grunde werden im Analyseteil nur die Auswertungen zur morphologischen Komplexität präsentiert.

6.6.3 Feste Formulierungen

Vorgängig wurde bereits erwähnt, dass Primarschüler(innen) feste Formulierungen in mündlichen wie auch schriftlichen Texten verwenden. Ausserdem wurde darauf hingewiesen, dass insbesondere bei Schreibnovizen und DaZ-Lernenden, die noch über wenig gefestigte lexikalische und grammatische Kenntnisse verfügen, der weitgehend automatisierte und holistische Zugriff auf feste Wendungen eine Entlastung bei der Produktion von Äusserungen bedeuten kann (vgl. Kap. 4.6 - 4.8). Es ist deshalb relevant, die lexikalischen Fähigkeiten von Lernenden nicht nur auf der Einzelwortebene zu betrachten, sondern auch die Verwendung von Mehrworteinheiten in den schriftlichen Textproduktionen zu analysieren.

In der linguistischen Forschung werden solche lexikalischen Mehrwortverbindungen u. a. als „feste Formulierungen“, „formelhafte Wendungen“, „Phraseologismen“ oder auch „Routineformulierungen“ bezeichnet.⁷³ In Zusammenhang mit der Vielfalt der Begriffe existieren je nach Forschungsdisziplin und -interesse variierende Definitionen und Klassifikationen von festen lexikalischen Einheiten (vgl. Burger et al. 2007: Kap. 1).

Nachfolgend wird das Phraseologieverständnis dieser Arbeit dargelegt. Dabei werden auf der Grundlage der zentralen Merkmale von Phraseologismen die Kategorien für die Analyse fester Formulierungen in den Kindertexten herausgebildet. In einem weiteren Schritt wird aufgezeigt, wie feste Formulierungen in den Texten identifiziert wurden.

Merkmale von festen Formulierungen

Im Wesentlichen werden feste Wendungen durch die Merkmale Polylexikalität, Festigkeit und Idiomatizität bestimmt (Dausendschön-Gay et al. 2007: 474, Burger 2010: 14). Phraseologismen bestehen in der Regel aus einer lexikalischen Verbindung von mindestens zwei Wörtern (Polylexikalität). Sie lassen sich von freien Wortverbindungen durch ihre Festigkeit abgrenzen. Dabei gelten phraseologische Einheiten als formal, lexikalisch und semantisch gebunden (Lengert 2001: 815). Die formale Gebundenheit bezieht sich etwa auf die syntaktische Festigkeit. Die Wendung „in Hülle und Fülle“ verliert beispielsweise ihren phraseologischen Wiedererkennungswert, wenn die Reihenfolge der Wörter vertauscht wird

73 Wray (2002: 9) hat 56 Begriffe für „Formulierungsroutinen“ aufgelistet.

(in Fülle und Hülle). Lexikalische Festigkeit bedeutet, dass einzelne Lexeme innerhalb einer Wortverbindung nicht in beliebiger Weise ausgetauscht werden können. So führt in der Wendung „ohne Rast und Ruh“ die Ersetzung von „Rast“ durch „Pause“ etwa zu einer nicht gebräuchlichen Formulierung („ohne Pause und Ruh“). Die semantische Festigkeit zeigt sich darin, dass die Bedeutung des Ausdrucks sich lediglich durch die Kombination der einzelnen Lexeme erschliessen lässt, z. B. „jemandem einen Korb geben“.

In Bezug auf die Idiomatizität gilt es, zwischen schwach und stark idiomatischen Phrasemen zu unterscheiden (Dausendschön-Gay et al. 2007: 474). Semantisch gebundene Phraseme wie beispielsweise Sprichwörter werden als stark idiomatisch bezeichnet. Im Vergleich dazu werden z. B. Kollokationen, die in der Regel keinen „übertragenen Sinn“ aufweisen, den schwach-idiomatischen Phrasemen zugeordnet.

Die Idiomatizität ist folglich ein Merkmal, das nur phraseologische Verbindungen im engeren Sinne charakterisiert. Auch die Kriterien Polylexikalität und Festigkeit dürfen zwar für eine Vielzahl von festen Formulierungen als typische Merkmale gelten, für ein breites Verständnis von gebräuchlichen Formulierungen reichen sie jedoch nicht aus. Zumindest aus der Verwenderperspektive spricht beispielsweise nichts dagegen, nicht nur Mehrwortverbindungen, sondern auch einzelne Lexeme als Formulierungsmuster zu betrachten (vgl. Aguado 2002a: 34). Schliesslich gilt für schwach-idiomatische Wendungen, dass Wortkombinationen nicht absolut festgesetzt sind, im Vergleich zu freien Wortverbindungen jedoch eine beschränkte Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten besteht.⁷⁴

Klassifikation von festen Formulierungen

Mit den einzelnen Forschungsdisziplinen zugrunde liegenden Bezeichnungen und Definitionen ist die Schwierigkeit einer Klassifikation von festen Formulierungen verbunden. Für die Arbeit mit konkretem Sprachmaterial wird deshalb üblicherweise auf Mischklassifikationen zurückgegriffen, die neben semantischen und syntaktischen Eigenschaften auch pragmatische miteinbeziehen (vgl. Basisklassifikation nach Burger 2010: 36ff). Für die Klassifizierung von festen Wendungen in der vorliegenden Arbeit wurden im Sinne dieser gängigen Praxis die Kategorien aufgrund syntaktischer und pragmatischer Aspekte gebildet. Die einzelnen Subklassen wurden darüber hinaus durch die Datengrundlage bestimmt. Neben usuellen Mehrwortverbindungen wurden auch einzelne Lexeme, die in Bezug auf bestimmte Kommunikationssituationen oder Textsorten als gebräuchlich (im Sinne von erwartbar) gelten, zu den festen Formulierungen gerechnet.

74 Die Festigkeit der Phraseologismen deutet auf die Erwartbarkeit von Wortkombinationen bei der Eröffnung einer Formulierung hin. An die Eröffnung „um eine Auskunft...“ können z. B. Verben wie „bitten“, „erbitten“ oder „verlangen“ angeschlossen werden (Häcki Buhofer 2014: 61).

Kategorienbildung für die vorliegende Untersuchung

Vorgängige Studien zu festen Formulierungen in narrativen Texten von Kindern und Jugendlichen zeigen auf, dass „Kollokationen“, „Funktionsverbgefüge“, „narrative Formeln“ sowie „Gesprächsroutinen“ Klassen mit hoher Produktivität darstellen (vgl. Kap. 4.7). Idiomatische Wendungen finden hingegen kaum Verwendung. Dies deckt sich auch weitgehend mit meinen Beobachtungen.

Für die vorliegende Arbeit wurden deshalb neben *narrativen Routinen*, die Kategorien *Kollokationen* und *gestreckte Formen* unterschieden. Dabei wurden sowohl nicht oder teilidiomatische als auch idiomatische Wortverbindungen berücksichtigt. Es wurde jedoch keine Klassifizierung aufgrund semantischer Eigenschaften vorgenommen.⁷⁵

Narrative Routinen

Narrative Texte kennzeichnen sich u. a. durch textsortentypische Formulierungen aus. Wendungen wie „es war einmal“ oder „wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ sind beispielsweise typische Anfangs- und Schlussformeln von Märchen.⁷⁶ In die Analyse mitaufgenommen wurden narrative Schlussformeln wie beispielsweise „so endet die Geschichte“, „danach konnten sie zufrieden leben“, „sie blieben immer und ewig zusammen“, die als individuelle narrative Muster interpretiert wurden.

Des Weiteren wurden unspezifische Zeitangaben, die vornehmlich in fiktionalen Erzählungen Verwendung finden (z. B. „eines Tages“), bei den Auswertungen als textsortentypische Formulierungen berücksichtigt.

Es wurde bereits vermerkt, dass feste Wendungen zwar in der Regel aus mindestens zwei Lexemen bestehen, dass aber auch Einzellexeme als feste Wendungen gelten können. In diesem Sinne zählt Dannerer (2012: 231ff) temporale Mittel wie „vormittags“, „einmal“, „erst“ oder „plötzlich“ zu den narrativen Routinen.⁷⁷ Auch in der vorliegenden Arbeit wurde neben den vorgängig zitierten polylexikalischen Wendungen „plötzlich“ als Einzellexem den narrativen Routinen zugeordnet. Des Weiteren wurden textsortentypische temporale

75 In Erzählungen werden üblicherweise auch Gesprächsroutinen (z. B. Guten Tag, Wie geht es dir?) verwendet. Da jedoch nur ein geringer Anteil der Texte über Figurenreden verfügt, bleiben solche Formulierungen bei der Analyse unberücksichtigt.

76 SuS im Primarschulalter verwenden diese Märchenwendungen nicht ausschliesslich bei der Produktion von Märchen, sondern auch bei anderen narrativen Texttypen.

77 Nach Dannerer (2012) sind an temporalen Referenzen in narrativen Texten eindeutig Routinen zu erkennen. Dies wird beispielsweise dadurch deutlich, dass temporale Textstrukturierungsformeln Inkonsistenzen erzeugen. Als Beispiel einer solchen Inkonsistenz führt Dannerer (2012: 231) folgenden Textauszug an: *an einem schönen Nachmittag sass Herr Philipp Koneczny am Mittagstisch oder eines sonnigen morgens zu mittag kochte papa moll.*

Wendungen wie „eines Tages“ und „auf einmal“ dazu gezählt. Andere temporale Referenzen blieben jedoch unberücksichtigt.⁷⁸

Kollokationen

Als Kollokationen werden in der Regel typische Zweierkombinationen von Wörtern (vgl. Hausmann 1985: 118) bezeichnet, die aus einer Basis und einem Kollokator⁷⁹ bestehen (Hausmann 2007: 218). Im Vergleich zu anderen Phraseologismen sind *Kollokationen* nicht- oder teil-idiomatische Wendungen (vgl. Häcki Buhofer et al. 2014: IX, Burger 2010: 52), d. h., sie sind nicht absolut fixiert. Zwischen Basis und Kollokator können weitere „freie“ Lexeme eingefügt werden (z. B. Zähne [gut] putzen). Die von der Basis ausgehenden Kombinationsmöglichkeiten sind jedoch begrenzt. So zeigt sich am Beispiel „Hoffnung finden“, dass der Kollokator auch mit „hegen“ ersetzt werden könnte. „Hoffnung erhalten“ wird jedoch nicht als usuell, möglicherweise gar als falsch empfunden.

Neben Kollokationen des Typs „Adjektiv + Nomen“ (z. B. schütteres Haar) verwenden die Schüler(innen) in ihren Texten in hoher Frequenz Zweiwortkombinationen in Form von Nomen-Verb-Verbindungen (z. B. Angst haben), die nach Burger (2010: 54) einen grossen Bereich der Kollokationen ausmachen. Den Kollokationen wurden in der Auswertung ausschliesslich (relativ) feste Zweiwortverbindungen in Kombination von Nomen und Verben und Nomen und Adjektiven zugeordnet.

Gestreckte Formen

Unter diese Kategorie fallen feste Wendungen, die aus mehr als zwei Wörtern bestehen und nicht als narrative Routinen fungieren. Neben Funktionsverbgefügen⁸⁰ wie z. B. „um Rat fragen“ wurden auch Kollokationen, die in festen Verbindungen mit Präpositionen stehen wie z. B. „in eine Richtung laufen“ oder „nach Hause gehen“, als *gestreckte Formen* bezeichnet. Darüber hinaus wurden Phrasen wie „der Schreck fuhr ihnen in die Glieder“ oder „wie im Fluge vorbeigehen“ in diese Kategorie mitaufgenommen.

Identifizierung fester Formulierungen

Feste Formulierungen sind Mehrworteinheiten, die von einer Sprachgemeinschaft als gebräuchlich wahrgenommen und von Sprachteilhabern zumindest in der Erstsprache bisweilen mit relativ hoher Frequenz benutzt werden. Auf dieser Grundlage lassen sich feste Wendungen von freien Wortverbindungen durch Frequenzanalysen sowie durch die

78 Ausschlaggebend für die Aufnahme dieser temporalen Referenzen in die Kategorie der narrativen Routinen ist neben ihrer Funktion als textsortentypische Strukturierungselemente die hohe Verwendungsfrequenz in Texten der Kinder.

79 Die Kollokation „Hoffnung finden“ besteht aus der Basis *Hoffnung* und dem Kollokator *finden*.

80 Als Funktionsverbgefüge werden Mehrwortverbindungen zwischen einem finiten Verb und einer Nominal- oder Präpositionalphrase bezeichnet (Busse 2002: 412).

Sprachintuition von L1-Sprechern identifizieren. Wobei die einzelnen Herangehensweisen die systematische Identifizierung fester Formulierungen nicht gewährleisten. Durch eine automatische Analyse der Gebrauchshäufigkeit von Mehrwortverbindungen lassen sich feste Formulierungen beispielsweise nicht von inhaltlichen Wiederholungen unterscheiden. Die Frequenzanalyse allein ist noch kein eindeutiges Identifikationsmerkmal, denn feste Wendungen müssen nicht zwingend oft gebraucht werden. Weiter ist zu bedenken, dass Verwendungshäufigkeiten auch vom Umfang der untersuchten Äusserungen abhängen. Auf der anderen Seite erfordert die Identifikation fester Formulierungen auf der Basis des Sprachgefühls eine Überprüfung des subjektiven Urteils durch weitere Kriterien.

In vorliegender Arbeit wurden für die Identifikation fester Formulierungen in Anlehnung an Aguado (2002a: 31, 2002b: 50f), Wray (2009: 39f) und Schmidlin (1999: 98) unterschiedliche Kriterien beigezogen. Sie werden nachfolgend dargestellt und jeweils durch Beispiele aus dem Textkorpus der Primarschüler(innen) veranschaulicht:

- a) die Wortverbindung erscheint häufig in derselben Wortkombination oder in geringfügig anderen Varianten:
 - Sie machten sich auf den Weg (104_m_3 KI_DaM_Fant_II)
 - und haben uns auf den Weg gemacht (81_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)
 - Er macht sich also erneut auf den Weg (13_w_4 KI_DaM_Film_I)
- b) der Gebrauch wirkt unangemessen (nicht in den Kontext eingepasst, übermässiger Gebrauch):
 - Eines tages sind wir zu Mamas Tante gegangen. (48_w_2 KI_DaM_Erleb_II)
- c) die Äusserungseinheit umfasst mehr als zwei Lexeme:
 - Der schrecken fuhr ihnen in die Glieder. (10_m_4 KI_DaM_Erleb_I)
- d) die Wortverbindung ist situations- oder registerspezifisch und ihre Verwendung somit vorhersagbar:
 - Der Elefant und der Mann sind glücklich das sie Freunde sind, Wen sie nicht gestorben sind dan leben sie noch heute! (76_w_3 KI_DaM_Fant_II)
- e) die Formulierung unterscheidet sich markant vom sprachlichen Umfeld des Textes (komplexer oder weniger komplex):
 - Ein Mädchen ist mit einen drache Gespilt. Dan hat sie sein Freund gesen. sie hat mit im Gespilt. [...] er ist auf die suche gegangen. Er hat gesucht und gesucht bis er sie gefunden hat. (44_w_2 KI_DaZ_Film_II)
- f) Es liegt eine idiomatische Wortverbindung vor, deren Gesamtbedeutung sich nicht durch die Bedeutung der einzelnen Elemente erschliessen lässt:
 - Ich wollte laut schreien aber der Schrei blieb mir im Hals stecken. (32_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Die Überprüfungs-kriterien a) bis f) beziehen sich neben Aspekten wie Idiomatizität, lexikalische Festigkeit, Frequenz und der Länge der Formulierungseinheit auch auf Auffälligkeiten bzw. Irregularitäten auf Formulierungsebene.

Die Identifizierung der festen Formulierungen in vorliegender Arbeit erfolgte in mehreren Schritten:

- Das Textkorpus bestehend aus allen Texten der ersten und zweiten Datenerhebung wurde mithilfe des Korpusanalysetools AntConc 3.2.4 (Anthony 2011) einer N-Gram-Analyse unterzogen. Auf diese Weise wurden im Gesamtkorpus alle Wortkombinationen, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen, identifiziert. Neben usuellen festen Wendungen wurden auf diese Weise auch freie Wortverbindungen erfasst.
- Danach wurden in den Frequenzlisten die usuellen Wortverbindungen herausgefiltert und manuell klassifiziert. Überprüft wurden die Einträge anhand der oben aufgeführten Kriterien und mit phraseologischen Wörterbüchern, etwa mit dem Onlinelexikon zur diachronen Phraseologie (OLDPHRAS) oder Kollokationswörterbüchern von Häcki-Buhofer et al. (2014) und Quasthoff (2011).
- In einem letzten Schritt wurden jene festen Formulierungen fokussiert, die nur einmal im Textkorpus vorkommen. Dazu wurde jeder einzelne Text mithilfe der aufgeführten Kriterien und Phraseologiewörterbüchern untersucht und die Codierung von Hand vorgenommen.

6.6.4 Syntax

Die Analysen auf syntaktischer Ebene beziehen sich auf die Komplexität der syntaktischen Mittel. Nachfolgend wird zunächst dargelegt, welche Satzdefinition bei der Segmentierung der Texte beigezogen wurde. Anschliessend werden die Untersuchungsvariablen zur Syntaxkomplexität beschrieben.

Segmentierung

Aus sprechakttheoretischer Perspektive werden Propositionen zur Beschreibung des Informationsgehaltes von Texten beigezogen. Wie viele Aussagen ein Text enthält, wird anhand der Prädikate bestimmt (vgl. Becker 2011: 78f). Zur Bestimmung von Propositionen werden deshalb Äusserungseinheiten mit mindestens einem verbalen Kern voneinander abgegrenzt (vgl. Schmidlin 1999: 136). Die Segmentierung, die sich aus der syntaktischen Struktur ergibt, bildet dabei nicht in jedem Falle den propositionalen Gehalt von Äusserungen ab. So werden nach Brinker (2010: 25) im Satz „Hans hat das Buch trotz seiner Krankheit beendet.“ zwei Propositionen (Hans hat das Buch beendet, obwohl er krank war/ist) innerhalb eines Satzes (mit einem Prädikat) realisiert. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich die

Mitteilungs- und die Struktureinheit (Dürscheid & Schneider 2014: 177ff) voneinander unterscheiden können.⁸¹

Auch der syntaktischen Einheit „Satz“ liegt keine eindeutige Definition zugrunde (Hentschel & Weydt 2003: 332). Sätze werden in schriftlichen Texten primär durch die grafischen Zeichen an der Textoberfläche definiert. „[Ein] Satz ist dann das Stückchen Text, das durch Punkt, Fragezeichen oder Ausrufezeichen und darauffolgende Großschreibung als eine relativ selbstständige Einheit gekennzeichnet ist.“ (Brinker 2010: 22). Da in schriftlichen Texten von Lernenden auf der Primarschulstufe solche Signale der Textsegmentierung bisweilen fehlen, ist die von den Lernenden als Satz intendierte Einheit nicht in jedem Falle ersichtlich.

Zur syntaktischen Segmentierung in vorliegender Arbeit wurden aufgrund der oben beschriebenen Definitionsprobleme (Teil-)Sätze auf der Grundlage der Struktureinheit voneinander abgegrenzt. Dies bedeutet, dass sich die Segmentierung an den Prädikaten orientiert. In der Regel enthält ein Teilsatz mindestens ein Verb („Sie **läuft** durch den Wald“ oder „sie **kann** es nicht **glauben**“). Auch Teilsätze ohne Subjekt („Er kommt nach Hause und [] trinkt einen Tee“) wurden als eigenständige syntaktische Einheit aufgefasst. Dasselbe gilt für Wiederholungseinheiten („sie **geht** und **geht**“). Interjektionen („Oh nein“) oder elliptische Äußerungen („ja sicher“) wurden jedoch nicht zu den eigenständigen Gliederungseinheiten gerechnet. Als (Teil-)Sätze codiert wurden folglich:

- | | |
|--|--|
| Hauptsätze: | - Sie setzte sich auf die Bank.
- Er kam,/ sah/ und siegte. |
| Nebensätze:
(beliebigen Grades) | - Er wusste nicht,/ dass sie gegangen war.
- Ich lief weiter,/ obwohl ich den Schrei hörte,/ der aus der Ferne kam. |
| Infinitivkonstruktionen: | - Ich bitte dich,/ ganz gut auf dich aufzupassen.
- Er stieg auf den Baum,/ um eine bessere Aussicht zu haben. |

Syntaktische Komplexität

Mit der syntaktischen Analyse sollen etwaige Unterschiede zwischen den Lernergruppen bezüglich der Komplexität auf Satzebene beschrieben werden. Komplexität wird dabei unter folgenden Gesichtspunkten angenommen:

- Der hypotaktische Satzbau wird als Merkmalsträger geschriebener Sprache (vgl. Augst & Müller 1996: 1503) im Vergleich zum parataktischen als komplexer eingestuft

81 Für weitere Ausführungen zur Problematik der Segmentierung von Propositionen wird z. B. auf Egli (2008: 198ff) und Gansel & Jürgens (2009: 44f) verwiesen.

(Culicover 2013: 9), da er die Verbindung verschiedener Propositionen erfordert und die Produktion „mit einem höheren kognitiven Aufwand verbunden ist“ (Petersen 2014: 171). Dass die Subordination für die Realisierung komplexer Syntax steht, wird des Weiteren durch die angenommene Erwerbsfolge: einfacher Hauptsatz – koordinierender Satz – subordinierender Satz (vgl. Kap. 5.1 - 5.2) gestützt.

- Neben der Subordination bestimmt auch die Informationsdichte einer syntaktischen Einheit deren Komplexität. Sätze, in denen der semantische Informationsgehalt beispielsweise durch die Verwendung von Attributen erweitert wird, gelten als komplex.

Die Auswertungen zur syntaktischen Komplexität stützen sich folglich auf unterschiedliche Vergleichsmasse. Neben a) der Länge der Teilsätze wurde b) der Anteil subordinierender Sätze sowie c) die Verwendung von attributiv erweiterten Nominalphrasen in den Texten der Lernenden untersucht. Nachfolgend werden diese Untersuchungsvariablen genauer beschrieben:

a) Länge der Teilsätze

Für die Bestimmung der Länge der syntaktischen Einheiten orientiere ich mich methodisch an Petersen (2014: 168). In einem ersten Schritt wurden die Teilsätze wie oben beschrieben segmentiert. Die Summe der Teilsätze entspricht den finiten Verben und Infinitivkonstruktionen des Gesamttextes. Anschliessend wurden alle Wörter eines Textes durch die Summe der Teilsätze dividiert. Der daraus entstehende Wert entspricht der Anzahl Wörter in einem Teilsatz. Je mehr Wörter ein Teilsatz umfasst, desto komplexer ist er.

b) Nebensätze

Wie viele Nebensätze in einem Text produziert werden, kann angesichts der grossen Varianz bezüglich der Textlängen nicht nur in absoluten Zahlen ausgewiesen werden. Der Anteil hypotaktischer Strukturen in einem Text wurde deshalb mit dem Subordinationsindex bestimmt. Er bildet das Verhältnis von Nebensätzen zur Gesamtzahl produzierter Teilsätze ab. Der Index ergibt einen Wert zwischen 0 und 1. Je näher der Quotient bei 1 liegt, desto grösser ist der Anteil der Nebensätze in einem Text.

Die verwendeten Nebensätze wurden darüber hinaus nach formalen Kriterien kategorisiert. Dabei ist die Stellung des Verbs, die Besetzung des Vorfeldes sowie der **rechten** und **linken Satzklammer** ausschlaggebend für die Subklassifizierung. Nachfolgende Klassen wurden in Anlehnung an die formale Klassifikation von Nebensätzen nach Duden (2005: 1035) gebildet:

Subjunktionalsatz: Im Subjunktionalsatz wird die Satzklammer mit einer subordinierenden Konjunktion und allen Verbteilen gebildet. Das Vorfeld ist nicht besetzt:

- **Wenn** ich übermorgen **losfahre**, [...]
- **Wenn** ich übermorgen **losgefahren sein sollte**, [...]

Pronominalsatz: Im Pronominalsatz bleibt die linke Satzklammer leer, in der rechten steht das finite Verb. Das Vorfeld bildet eine Phrase mit einem Pronomen, Artikel oder Adverb:

- Der Ball, der über die Strasse **rollte**.
- Dort, wo der grosse Baum **steht**.

Uneingeleiteter Nebensatz: Im uneingeleiteten Nebensatz steht das finite Verb in der linken, die übrigen Prädikatsteile in der rechten Satzklammer. Im Vorfeld des uneingeleiteten Nebensatzes mit Verbzweitstellung steht ein beliebiges Satzglied. In uneingeleiteten Nebensätzen mit Verberststellung bleibt das Vorfeld frei:

- Sie dachte, er **sei** bereits in die Ferien **gefahren**.
- **Hätte** ich besser darüber **nachgedacht**, [...]

Satzwertiger Infinitivsatz: Im satzwertigen Infinitivsatz bleibt die linke Satzklammer leer oder beinhaltet eine Subjunktion, in der rechten Satzklammer steht der Infinitiv. Das Vorfeld ist unbesetzt.

- Sie vergass, ein neues Buch **zu kaufen**.
- Er ging lieber in die Kälte, **als** in diesem stickigen Raum **zu bleiben**.

c) Komplexe Nominalphrasen

Komplexität in Form von Integration wurde anhand erweiterter Nominalphrasen bestimmt, d. h. Nominalphrasen, deren Kern durch Rechts- oder Linksattribute ergänzt werden.

Folgende attributive Ergänzungen wurden dabei differenziert:

- Nominalphrasen mit Adjektivattribut: das **kleine** Mädchen
- Nominalphrasen mit Partizipialattribut: die **erkältete** Frau
- Nominalphrasen mit Genitivattribut: das Haus **des Mädchens**
- Nominalphrasen mit Präpositionalattribut: das Geschenk **für das Mädchen** war fertig

Nicht unter der Kategorie „komplexe Nominalphrasen“ erfasst wurden attributive Nebensätze wie z. B. „Die Türe, **die eben noch offen stand**, ging plötzlich zu“, da sie als Pronominalsätze in der Nebensatzklassifikation Berücksichtigung finden.

6.6.5 Grammatische Textstruktur

Explizite Kohäsion

Unter expliziter Kohäsion werden jene Textoberflächenmerkmale zusammengefasst, die Verbindungen zwischen semantischen Einheiten herstellen und Relationen zwischen Textelementen verdeutlichen. Die satzübergreifende Strukturierung der Texte wurde anhand der Verknüpfungsmittel (Konnexion) und der Verweismittel (Rekurrenz) analysiert (vgl. Kap. 5.3).

Konnektoren können unterschiedliche Positionen innerhalb eines Satzes einnehmen. Neben dem Vorfeld (Die Lehrerin ist krank geworden, deswegen wird die Schulreise auf nächste Woche verschoben) können Konnektoren beispielsweise auch in das Mittelfeld (Die Lehrerin ist krank geworden, die Schulreise wird deswegen auf nächste Woche verschoben) oder ins Nachfeld verschoben werden (Die Lehrerin hat etwas Verdorbenes gegessen, sie ist krank geworden deswegen).

Aufgrund der Vorkommnisse in den SuS-Texten wurden ausschliesslich Vorfeldkonnektoren in die Auswertung aufgenommen. Die Konnektoren wurden anhand des Handbuchs für deutsche Konnektoren (vgl. Pasch et al. 2003) bestimmt, wonach Konjunktionen, Adverbien und Partikel zu den Konnektoren gerechnet werden.

Mit der Konnektorenauswertung sind unterschiedliche Erkenntnisinteressen verbunden. Einerseits sollen die Auswertungen Aufschluss darüber geben, in welchem Grad die Lernenden explizite Satzverbindungen in den Texten herstellen. Dazu wird ermittelt, wie viele Teilsätze mittels Konnektoren miteinander verknüpft werden. Je höher der relative Anteil der Konnektive eines Textes ist, desto expliziter werden die Sinnzusammenhänge hergestellt. Der Grad der expliziten Konnexion gilt deshalb als Indikator für Textkohärenz.

Andererseits soll die Kategorisierung der Verknüpfungsmittel verdeutlichen, in welcher Weise Sinnzusammenhänge (z. B. temporal, kausal) in den Erzählungen hergestellt werden und inwiefern sich das Spektrum der lexikalischen Verknüpfungsmittel aufgrund des Schulalters oder der Erstsprache der Lernenden unterscheidet. Die Konnektoren wurden deshalb weiter nach kopulativen (und, wie), temporalen (dann, da, nachher) und adversativen Konnektoren (aber, sondern, doch) klassiert. Konnektoren, die nicht in diese drei Klassen entsprechen (z. B. konditionale, kausale und konsekutive) werden aufgrund des marginalen Vorkommens in den SuS-Texten unter der Kategorie „andere“ zusammengefasst.

Da in den Lernertexten eine Vielzahl ein- und mehrgliedriger Konnektoren verwendet werden, lässt sich die lexikalische Varianz der Verknüpfungsmittel nur schwerlich beschreiben. So müsste z. B. entschieden werden, ob „und dann“, „aber dann“, „und da“ eigenständige Ausdrücke oder Wiederholungen von „dann“, „da“ und „aber“ sind. Das lexikalische Spektrum der Verknüpfungsmittel wurde deshalb anhand der eingliedrigten Konjunktionen ausgewertet.

Referenzstrukturen

Neben der Konnexion ist für die Kohäsion eines Textes bestimmend, in welcher Form beispielsweise auf Gegenstände und Personen innerhalb eines Textes verwiesen wird. In Kapitel 5.3 wurde darauf hingewiesen, dass Textkohärenz sowohl in impliziter Form als auch in Form expliziter Wiederaufnahmen erzeugt werden kann. In den SuS-Texten wurde die Koreferenz untersucht. Die Analyse fokussierte darauf, wie die Identifikation der beiden Hauptfiguren (das Mädchen und Bonhomme) in den Filmnacherzählungen im Textverlauf gesichert wurde.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Aktanteneinführung in den Textproduktionen codiert wurde und welche Formen als angemessene Einführungen der Handlungsträger eingestuft wurden. Im Anschluss daran wird erläutert, welche grammatikalischen Mittel bei der Aktantenfortsetzung unterschieden wurden.

Einführung der Aktanten

Für die Analyse der Aktanteneinführung in den Filmnacherzählungen wurden folgende Formen unterschieden:

- Indefinite Nominalphrase: ein Mädchen, ein Mann
- Definite Nominalphrase: die Frau, die Vogelscheuche
- Eigennamen: Anna, Frau Pappe
- andere Formen: ihre Mutter, jemand

Wie in Kapitel 5.3 beschrieben, sind indefinite Nominalphrasen und Eigennamen Einführungsformen, die die Existenz von Aktanten, die dem Leser nicht bekannt sind, in adäquater Weise signalisieren. Definite Nominalphrasen und „andere Formen“, die in der Textrezeption zu keinem eindeutigen Aktantenkonzept führen, werden demnach als inadäquate Einführungsformen eingestuft.

Referenzfortsetzung

Zur Referenzfortsetzung der Hauptfiguren bieten sich grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten an. Aus den nach Brinker (1996: 1517) definierten Kategorien expliziter Rekurrenz (Wortwiederholungen, Pro-Formen und andere Nomen mit semantischem Bezug) wurden folgende Kategorien gebildet:

Nominale Wiederaufnahmen: Darunter fallen definite Nominalphrasen, Wiederholungen von Eigennamen oder Paraphrasen.

- Ein Mann kam um die Ecke. **Der Mann** hatte eine wilde Frisur.
- Anna geht weiter. **Anna** denkt sich nichts dabei.
- **Die Spaziergängerin** [Anna] hat den Ereignissen keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Pronominale Wiederaufnahmen: Bei der Referenzfortsetzungen wurden in Anlehnung an Bitter Bättig (1999: 103) Personal-, Demonstrativ- und Indefinitpronomen berücksichtigt. Reflexiv und Possessivpronomen, die für den Handlungsablauf nicht relevant sind, wurden nicht als Referenzsignale codiert.

- **Er** warf den Gegenstand ins Wasser.
- **Diese Frau** würdigte niemanden eines Blickes.
- **Alle** versammelten sich draussen vor dem Hof.

Um den Kohäsionsgrad eines Textes zu bestimmen, wurde ausgezählt, wie viele Male auf die beiden Hauptfiguren mittels pronominaler und nominaler Wiederaufnahmen in einem Text Bezug genommen wurde. Da die Länge der Referenzketten mit dem Textumfang korreliert (Gantefort 2013: 248), werden sie für den Vergleich der Lernergruppen im Verhältnis zur Anzahl Textwörter ausgewertet. Des Weiteren ist von Interesse, ob sich im Entwicklungsverlauf bzw. zwischen Lernenden mit DaM und DaZ unterschiedliche Präferenzen bezüglich der Wiederaufnahmeformen zeigen. Dazu wurde bestimmt, ob in den Texten der einzelnen Probanden mehrheitlich mittels Pronomen oder nominalen Formen auf die Aktanten verwiesen wurde. Am nachfolgenden Textbeispiel wird dargelegt, wie die Auswertungen erfolgt sind:

ein mädchen get spatziren mit irer pupe doch
 da traf **es** **einen frenden man** und **der** nam **im**
 die pupe weg dan ging **das mädche** nachhause
 und am abend konte **es** nicht ein schlafen weil
 seine Pupe weg war und am abend schis **er** Die
 Pupe ins Waser und angele Si wider raus und
 bang si **dem Mädchen** zuruk

Abbildung 20: Auswertung zu den Referenzketten dargestellt am Text 39_w_2 KI_DaM_Film_I

Beide Hauptfiguren werden mit einer indefiniten Nominalphrase eingeführt. Die Referenzketten vom Mädchen (es – ihm – das Mädchen - es – dem Mädchen) und Bonhomme (der – er) umfassen insgesamt sieben Referenzausdrücke. Der relative Anteil der Referenzausdrücke ergibt bei 60 Tokens dementsprechend einen Wert von 0,12. Bei fünf von sieben Referenzausdrücken handelt es sich um pronominale Wiederaufnahmen. Der Anteil der pronominalen Wiederaufnahmen - im Verhältnis zur Anzahl der Referenzausdrücke - beträgt demzufolge 71 %.

6.6.6 Narrative Globalstruktur

Die Analysen zu den sprachlichen Fähigkeiten im weiteren Sinne fokussieren auf die Realisierung der Globalstruktur in den Filmnacherzählungen. In Anlehnung an Labov und Waletzky (1973) sowie Boueke et al. (1995) (vgl. Kap. 2.5.2) wird die Makrostruktur der

Nacherzählung anhand der drei Hauptkonstituenten *Einleitung*, *Komplikation* und *Auflösung* ausgewertet. Nachfolgend werden die Indikatoren und die Codierung genauer beschrieben.

Indikatoren und Codierung

In einem ersten Schritt wurden die Elemente in den Texten der Lernenden als „vorhanden“, beziehungsweise „nicht vorhanden“ codiert. Eine vollständige Makrostruktur entspricht folglich einem Maximalwert von drei Punkten. Für eine detailliertere Analyse wurden darüber hinaus für die einzelnen Strukturelemente unterschiedliche Realisierungstypen identifiziert:

Einleitung

Die Einleitung entspricht der ersten Filmszene, in der der Rezipient ein im Wald spielendes Mädchen sieht.⁸² Das Zusammentreffen des Mädchens mit Bonhomme wird als Übergang zur ersten Ereignisfolge verstanden und wird somit nicht mehr zu der einleitenden Passage gerechnet.

Aus funktionaler Perspektive dienen Einleitungen von Erzählungen der Leserorientierung und der Etablierung einer „gewöhnlichen“ Ausgangssituation. Dabei gilt die Referenz auf Personen, Zeitpunkt und Ort des Geschehens sowie auf die laufende Handlung als wesentliche Elemente solcher Einleitungspassagen. Zum Zwecke einer guten Leserorientierung müssen nicht alle vorgängig erwähnten Informationen bereits am Textanfang Erwähnung finden (vgl. Dannerer 2012: 115). In Bezug auf den vorliegenden Schreibauftrag wird die Einführung der Protagonistin bzw. der Protagonisten für das Verständnis des Plots als unabdingbar angesehen. Die Nennung des Handlungsortes ist insofern relevant, als die Figuren zu einem späteren Zeitpunkt auseinandergelassen und sich die Ereignisse an verschiedenen Orten abspielen. Der Zeitpunkt des Geschehens dient als zusätzliche Information. Beim literarischen Erzählen wird zeitliche Referenz für gewöhnlich mittels Routineformulierungen wie „es war einmal“ oder „an einem schönen Nachmittag“ hergestellt. Darüber hinaus gilt die Referenz auf eine laufende Handlung im Sinne der Darstellung einem „normal course of events“ als zentral, um die darauf folgenden Geschehnisse als Umbrüche im zu erwartenden Ereignisverlauf zu gestalten.

Die Codierung der Einleitungen wurde in Anlehnung an Gantefort (2013: 208ff) vorgenommen. Jedes realisierte Element wurde einzeln codiert. Daraus ergeben sich je nach Ausführlichkeitsgrad der einleitenden Passagen folgende Kategorien:

82 Die Nacherzählung des Stummfilmes bedarf grundsätzlich keiner strikten Orientierung an der zeitlichen Filmchronologie. Da jedoch alle Probanden ihre Erzählungen entsprechend der im Film dargestellten Ereignisfolge realisiert haben, wird die Einleitung mit der ersten Filmszene gleichgesetzt.

Benennung der Kategorie	Textbeispiele
<p>Referenz auf ein Element</p> <p>Wird in den Einleitungen nur auf ein Element Bezug genommen, ist dies immer die Figur.</p>	<p>Es war ein metetchen sie hat seine Pupe ferloren. (84_m_3 KI_DaZ_Film_I)</p> <p>Ein Mechen hat eine puppe Der Bei gehaBt miteinen Drachen der drachn war Kul (38_w_2 KI_DaM_Film_I)</p>
<p>Referenz auf zwei Elemente</p> <p>Als ergänzende Information zur Figurenbenennung wird in den Einleitungen darüber hinaus auf die laufende Handlung, die Zeit des Geschehens oder auf den Handlungsort Bezug genommen.</p>	<p>Das Mädchen heist mila. Und sie hat eine Puppe sie heist Mimi sie get spilen. (99_w_3 KI_DaZ_Film_I)</p> <p>Es war einmal ein Mädchen sie hiess Fiona. (16_w_4 KI_DaM_Film_II)</p> <p>Es var ainen Meitschien sie ist mit ainen Drachen Gsi und ainen Mensch und sie war ser gut und das ist in ter Tokter fäutli (108_m_2 KI_DaZ_Film_I)</p>
<p>Referenz auf drei Elemente</p> <p>Drei Elemente beinhalten Informationen zu Figur und Zeit sowie Handlung oder Ort.</p>	<p>Es ist ein trüber Herbsttag. Es windet. Das Mädchen lässt ihren roten Drachen fliegen. (13_w_4 KI_DaM_Film_II)</p> <p>Es war einmal ein Mädchen. Sie hiss Lili si war eimal im Wald mit ihrer Pupe. (83_m_3 KI_DaZ_Film_I)</p>
<p>Referenz auf vier Elemente</p>	<p>Eines tages ging ein Mädchen in den Wald. (2_w_4 KI_DaZ_Film_II)</p> <p>Es war einmal ein Mädchen sie hies Anna. Sie spielte gerne im Wald. Eines Tages nahm Ana ihre Puppe und ging in den Wald. (83_m_3 KI_DaZ_Film_II)</p>

Abbildung 21: Codierung der Einleitungspassagen

Komplikation

Die Komplikation/der Planbruch entspricht der Situation, in der Bonhomme die Puppe des Mädchens findet und sich entschliesst, das Kind zu suchen, um ihm das Spielzeug zurückzubringen. Für das Verständnis des Fortgangs der Geschichte bedarf es einerseits der Thematisierung des Fundes sowie Bonhommies Absicht, das Mädchen zu suchen sowie der Thematisierung der Suche selbst. Der Planbruch besteht folglich aus den drei inhaltlichen Elementen *Fund*, *Suche* und *Absicht*. Diese drei Aspekte wurden ausschliesslich im Falle einer expliziten Thematisierung codiert. An nachfolgenden Beispielen wird verdeutlicht, was als implizite Thematisierung gilt:

Als Sie gegangen war sah der Mann dass sie ihre Puppe vergesen hat. Er lief den Schinen entlang bis er in die Stadt kam. (3_m_4 KI_DaM_Film_II)

Plotzlich fand er die Puppe dass das Mädchen vergessen hatte. Das Mänchen ging mit der Puppe zur Stadt. (78_m_3 KI_DaZ_Film_II)

In den beiden Textauszügen begibt sich Bonhomme, nachdem er die Puppe des Mädchens gefunden hat, in die Stadt. Der Zusammenhang zwischen den beiden Ereignissen muss jedoch vom Rezipienten eigenständig erschlossen werden, da Bonhommes Absicht, das Mädchen zu suchen sowie die Suche selbst, nicht explizit thematisiert wird. In diesen Beispielen wurde ausschliesslich ein Element (der Fund) codiert.

Ähnlich verhält es sich mit nachfolgenden Texten, in denen zwar der Fund und die Suche Bonhommes als explizite Informationen vorliegen, die Absicht jedoch lediglich in der dargestellten Handlungslogik (Fund → Suche) enthalten ist und dementsprechend der Grund für Bonhommes Suche vom Rezipienten zwischen den Zeilen gelesen werden muss. Nicht codiert wurde deshalb in diesen Beispielen die Absicht:

und dan siet der Man eine Pupe fon das Mädchen dan geht der Man das Mädchen suchen. (92_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Der Bonom fand die Pupe. Und suchte das Mädchen. (25_m_4 KI_DaZ_Film_II)

“Frau Pape Fand die Pupe und wang an zu suchen. (12_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Analog zu den Einleitungen wurden aufgrund der Ausführlichkeit der expliziten Informationen die einzelnen Elemente gesondert codiert und folgende Kategorien gebildet.

Benennung der Kategorie	Textbeispiele
<p>Ein Element wird explizit thematisiert</p> <p>In den Texten wird ausschliesslich der Fund der Puppe oder die Suche erwähnt.</p>	<p>Er sah die Pupe er sagt sie hat sie vagesen. Er geht unterwegs (99_w_3 KI_DaZ_Film_II)</p> <p>Sie war einfach nach Hause. der Man hat der weg zu ihr nach Hause gesucht. Er ist nach freiburg schauen gegangen (101_m_3 KI_DaM_Film_I)</p>
<p>Zwei Elemente werden explizit thematisiert</p> <p>In dieser Kategorie werden entweder Fund und Suche oder Fund und Absicht erwähnt.</p>	<p>da sah sie Plötzlich das Püppchen die es das Mädchen gehörte. Die Frau sucht das Mädchen (5_m_4 KI_DaZ_Film_II)</p> <p>Da fand er die Puppe von Emma. Er musste sie unbedingt finden. (89_w_3 KI_DaZ_Film_II)</p>
<p>Alle drei Elemente werden explizit thematisiert</p>	<p>dan hat der mann die Puppe gefunden. aber er wollte die Pupe wider zurück geben, dan suchte er den haus von die Mädchen. (58_w_2 KI_DaZ_Film_II)</p> <p>hat er die Puppe gefunden. Also er wollte das kleine Metchen finden. Er ist in der Stat gegangen und hat die Menschen gefragt wo das kleine Metchen wohnt. (97_w_3 KI_DaZ_Film_II)</p>

Abbildung 22: Codierung der Komplikationen

Auflösung/Schluss

Der Schluss der Erzählung beginnt mit jener Filmszene, in der Bonhomme das Haus des Mädchens findet. Er begibt sich darauf ins Kinderzimmer und legt dem Mädchen die Puppe ins Bett. Am Ende des Filmes sieht der Zuschauer das schlafende Kind, das seine Puppe fest im Arm hält und Bonhomme, der sich sachte Richtung Tür bewegt.

Am Ende der Erzählung wird das in der Komplikation thematisierte Problem gelöst. Bonhommes Suche war erfolgreich. Somit wird die Erzählung wieder in einen „normal course of events“ zurückgeführt (Augst et al. 2007: 57). In mündlichen Erzählungen bedarf es nach Labov & Waletzky (1973) darüber hinaus u. a. einer Evaluation, in der der Erzähler oder die Erzählerin die Geschehnisse von einem persönlichen Standpunkt aus bewertet. Boueke et al. (1995) sprechen in diesem Zusammenhang von A-Markierungen (vgl. Kap. 2.5.2). Solche Elemente, die den Leser emotional in die Geschichte involvieren sollen, sind nicht ausschliesslich am Ende einer Erzählung funktional. Es zeigt sich jedoch, dass einige SuS ihre Texte mit einer Evaluation abschliessen. Darüber hinaus setzen die Lernenden bisweilen den Filmschluss fort, indem sie etwa Bonhommes Heimkehr thematisieren. Für die Schlusspassagen lassen sich folglich die Elemente *Zurückbringen*, *Evaluation* und *Fortsetzung* identifizieren. Daraus ergeben sich bezüglich der Ausführlichkeit der Auflösungspassagen folgende Kategorien:

Benennung der Kategorie	Textbeispiele
<p>Zurückbringen</p> <p>Die Erzählung endet mit dem Zurückbringen der Puppe bzw. dem Finden des Mädchens.</p>	<p>Sie geht hinein und schaute wie die Mädchen schläft. Sie gibt hin die Puppe zurück. Und sie schläft weiter und hat nichts bemerkt. (18_w_4 KI_DaZ_Film_II)</p> <p>Und schon war sie da und drückte die Puppe in das Mädchens Hand. (9_m_4 KI_DaZ_Film_II)</p>
<p>Zurückbringen & ein weiteres Element</p> <p>Die Schlusspassage beinhaltet neben des vorgegebenen Filmschlusses eine Fortsetzung oder eine Evaluation.</p>	<p>dan war die Tür ofen er gab die Puppe zurück. und get wider nach house. 54_w_2 KI_DaZ_Film_II</p> <p>die türe ofnte sich er ging hinein und zündete eine Laterne an und ging in das Zimmer vom Mädchen. Er tute die komische aber chupsche Puppe in das Bett des Mädchens das sie es so fest indie arme genommen hate der Clownwar sehr sehr sehr sehr(...) sehr sehr sehr sehrsehr sehr sehr sehr glücklich (84_m_3 KI_DaZ_Film_II)</p>
<p>Zurückbringen & Fortsetzung & Evaluation</p>	<p>Dan öffnete sich die Türe. Er ging ins Haus und gab die Puppe dem schlafenden Mädchen. Sie umschlingte die Puppe. Glücklich ging der Bonom nach Hause (31_w_4 KI_DaZ_Film_II)</p>

Abbildung 23: Codierung der Erzählschlüsse

6.6.7 Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen

Die Filmnacherzählungen der ersten Erhebung wurden von drei Deutschdidaktikerinnen in globaler Weise beurteilt. D. h. die Raterinnen haben jedem Text eine Ziffer von 1 bis 4 zugeordnet, wobei 4 die höchste Beurteilungsstufe darstellt.

Die vierstufige Beurteilungsskala wurde auf der Grundlage des *Narrative Scoring Guide* für die 4. Klasse (Persky et al. 2003: 86) erstellt und auf die Textproduktion angepasst. Die Globalbeurteilung bezieht sich auf die Aspekte: inhaltliche Bezugnahme zum Stummfilm, Ausführlichkeit der Darstellung, Textstrukturierung, Satzstruktur, Wortwahl und sprachformale Korrektheit. Die einzelnen Stufen wurden wie folgt beschrieben:

STUFE 4: gut strukturierte, ausführliche Erzählung

wenn alle der folgenden Aspekte zutreffen:

- Die Nacherzählung ist gut aufgebaut, der Ereignisverlauf des Stummfilms wird klar geschildert, es sind einige (relevante) beschreibende Details vorhanden.
- Die Ereignisse sind gut miteinander verbunden, die Übergänge zusammenhängend.
- Abwechslungsreiche Satzstrukturen und eine treffende Wortwahl sind vorhanden.
- Die Satzverbindungen sind klar ersichtlich.
- Fehler in den Bereichen der Grammatik und Orthografie beeinträchtigen das Verständnis nicht.

STUFE 3: knappe Erzählung mit erkennbarem Handlungsverlauf

wenn mehrere der folgenden Aspekte zutreffen:

- Die Nacherzählung folgt einem nachvollziehbaren Aufbau, sie enthält die wesentlichen Handlungselemente des Stummfilms, jedoch keine beschreibenden Details.
- Die Ereignisse stehen in der Regel in Beziehung zueinander; es können aber manchmal Widersprüche vorhanden sein.
- Die Sätze und die Wortwahl sind mehrheitlich sehr einfach.
- Die Sätze beinhalten mehrheitlich vollständige und klare Gedanken. Sie werden nicht immer miteinander verbunden oder in monotoner Weise (und dann).
- Fehler in den Bereichen der Grammatik und Orthografie beeinträchtigen das Verständnis in der Regel nicht.

STUFE 2: fragmentarische Erzählung

wenn ein oder mehrere der folgenden Aspekte zutreffen:

- Die Nacherzählung enthält nur einzelne Handlungselemente des Stummfilms (z. B. Anfang der Geschichte); die Ereignisse folgen keinem logischen Handlungsverlauf oder sind nur als Sequenzen vorhanden.
- Einzelne Sequenzen passen nicht zueinander oder stehen in keiner nachvollziehbaren Reihenfolge.
- Weist einige Unsicherheiten im Satzbau auf und auch die Wortwahl ist öfters ungenau.
- Fehler in den Bereichen der Grammatik und Orthografie beeinträchtigen das Verständnis manchmal.

STUFE 1: Textelemente ohne Zusammenhang

wenn ein oder mehrere der folgenden Aspekte zutreffen:

- Es ist kein zusammenhängender Text oder eine Verbindung zur Schreibaufgabe (Stummfilm) erkennbar.
- Entweder ist kein Aufbau vorhanden oder es ist aufgrund der Kürze kein Aufbau ersichtlich.
- Weist grosse Unsicherheiten beim Satzbau und der Satzgliederung auf; die Wortwahl ist meistens sehr ungenau.
- Ist durch Rechtschreibfehler, fehlende Wörter oder durch eine ungenaue Wortwahl gekennzeichnet.
- Fehler in den Bereichen der Grammatik und Orthografie erschweren das Verständnis erheblich.

Der *Narrative Scoring Guide* ist ein holistisches Beurteilungsinstrument, das den Raterinnen bereits bekannt war. Der *Narrative Scoring Guide* wird üblicherweise für Textproduktion von Lernenden einer spezifischen Klassenstufe verwendet. Der Einsatz des Rasters für Texte von SuS unterschiedlicher Klassenstufen ist nicht unproblematisch, da insbesondere die orthografischen Fähigkeiten von Lernenden im Alter zwischen ca. acht und zehn Jahren (2. bis 4. Klasse) sehr unterschiedlich ausgebildet sein können. Es besteht die Gefahr, dass inhaltliche Qualitäten eines Textes aufgrund einer Überbewertung sprachformaler Normverstösse verdeckt bleiben. Als besonders schwierig erweist sich deshalb der Vergleich der 2.-Klassentexte mit jenen der SuS der 3. und 4. Klasse. Trotz dieser antizipierten Schwierigkeiten wurde die oben abgebildete Skala klassenstufenübergreifend verwendet.

Um eine möglichst hohe Raterübereinstimmung zu erreichen, wurde wie folgt vorgegangen:

- Die Raterinnen haben sich den Stummfilm „Bonhomme“ angesehen. Da die Bezugnahme auf den Film unter den Beurteilungskriterien figuriert, ist die Kenntnis des Kurzfilmes eine wichtige Voraussetzung für die Einschätzung der inhaltlichen Realisierung der Aufgabe.
- Im Anschluss daran wurde die Stufenbestimmung anhand der Ankerbeispiele⁸³ (vgl. Anh. D) besprochen und die Raterinnen haben für einige zufällig ausgewählte Texte (der 2. Erhebung) die holistische Beurteilung vorgenommen. Diskrepanzen in der Beurteilung zwischen den Raterinnen wurden in der Folge ausführlich diskutiert. Gleichzeitig wurde überprüft, ob die Beurteilungskriterien überarbeitet werden mussten.

Bei der Wahl der Messverfahren zur Berechnung der Übereinstimmung der Raterurteile muss sowohl das Skalenniveau als auch die Zahl der Rater berücksichtigt werden (vgl. Wirtz & Caspar 2002). Die Interraterreliabilität bestimmt die Übereinstimmung der Raterurteile und die Reproduzierbarkeit der Stufenzuordnung (vgl. Kolb 2004: 337).

83 Die einzelnen Stufen werden durch exemplarische Textbeispiele, durch sogenannte „Ankerbeispiele“, veranschaulicht. Die „Ankerbeispiele“ habe ich dem Teilkorpus „Filmnacherzählungen der zweiten Erhebung“ entnommen. Ich habe nach persönlicher Einschätzung Textbeispiele den jeweiligen Stufen zugeordnet und dabei nach Möglichkeit Texte unterschiedlicher Klassenstufen und von SuS mit DaM und DaZ ausgewählt.

Auf der Datengrundlage (ordinale Skala und jeweils drei Raterurteile für jeden einzelnen Text) erweist sich die Interklassenkorrelation (ICC) als geeignete Methode, um die Reliabilität der Raterinnenurteile zu messen. Sie wurde mit Krippendorffs α berechnet (vgl. Gamer et al. 2012, Krippendorff 2011). Die Interraterreliabilität für die Globalbeurteilung der Texte liegt bei 72 % und liegt somit zwischen dem von Krippendorff empfohlenen ($\alpha=.800$) und dem von ihm als ausreichend eingestuften Übereinstimmungsmass ($\alpha=.667$) (vgl. Krippendorff 2004: 241).⁸⁴

6.7 Darstellung der Ergebnisse und statistische Tests

Im empirischen Teil wird die Lernentwicklung in Bezug auf die einzelnen Untersuchungsvariablen (wie z. B. Lexik) von der 2. zur 4. Klasse, nach Erst- und Zweitsprache sowie in Bezug auf den Faktor Zeit (Messwiederholung nach ca. sechs Monaten Unterricht) aufgezeigt.

Zu den einzelnen unabhängigen Variablen (Alter, L1, Zeit) werden in Bezug auf die abhängigen Variablen (z. B. Lexik) Hypothesen gebildet. Im Anschluss daran werden die Auswertungen den unabhängigen Variablen entlang dargestellt und diskutiert.

Zugunsten der Übersichtlichkeit werden Tabellen und Abbildungen nur exemplarisch in den Text aufgenommen und durch Darstellungen im Anhang E vervollständigt. Für grafische Darstellungen der Verteilungen werden, wenn immer möglich, Boxplots verwendet. In den Tabellen werden die beobachteten Werte unter Berücksichtigung unterschiedlicher Verteilungen beschrieben. Ausgewiesen werden jeweils: Median (Med), Minimum (Min), Maximum (Max) und Interquartilsabstand (IQA),⁸⁵ arithmetisches Mittel (MW) und Standardabweichung (SD). Signifikanzen werden auf der Grundlage linearer gemischter Modelle berechnet (vgl. nächster Abschnitt) und in ihrer Höhe durch Asteriske (*) angegeben, und zwar in folgender Weise:

$p < 0.001$ (***): höchstsignifikant;

$p < 0.01$ (**): hochsignifikant;

$p < 0.05$ (*): signifikant.

Beobachtete Unterschiede, die über dem Signifikanzniveau von 5 % liegen, werden als Tendenzen beschrieben.

84 Für die Darstellung der detaillierten Vorgehensweise stütze ich mich auf das von einem Statistikexperten beschriebene Verfahren: Die Rohdaten der drei Personen wurden mithilfe eines Multifacetten-Rasch-Modells (vgl. Robitzsch et al. 2015) auf eine gemeinsame Skala gebracht. Die Personenwerte wurden anschliessend als WLEs (Warm's Weighted Likelihood Estimates) (vgl. Warm 1989) auf einer Logitskala ausgegeben und in den inferenzstatistischen Analysen weiterverwendet. Bei der Ziehung der WLEs wird gleichzeitig auch die Reliabilität der Testskala ermittelt. Sie beträgt im vorliegenden Fall 0.75. Auf die Berücksichtigung der an sich bekannten Messfehler bei den Personenwerten wurde dabei verzichtet.

85 Der IQA beschreibt die Lage und Streuung der zentralen 50 % der Daten.

Die Untersuchungsvariablen wurden mittels inferenzstatistischer Verfahren überprüft. Nach Möglichkeit wurde dabei immer analog verfahren. In den meisten Fällen liegen kontinuierliche Daten vor (z. B. Guiraud-Index) bzw. ordinale Daten, die wie kontinuierliche Daten behandelt werden konnten (z. B. Anzahl der Verb-Types in den Texten). Die Skalen der verschiedenen Variablen wurden vor der Modellierung nach Bedarf transformiert (Quadratwurzeltransformation), damit sie die Verteilungsannahme der gewählten Methode erfüllten, nämlich die einer Normalverteilung der Daten nach Berücksichtigung der Faktoren und Kontrollvariablen. Die Daten und die Residuen der Modelle wurden auch auf Ausreisser geprüft. Kontinuierliche, zu beiden Zeitpunkten erhobene Daten wurden mittels linearer gemischter Modelle (LMM) modelliert.⁸⁶ Darin wurden die Schüler(innen) mit ihren jeweils zwei Ergebnissen als sogenannte *random effects* dargestellt. Als *fixed effects* wurden die Interaktion der Kontrollvariablen Geschlecht und der Faktoren Erstsprache, Klassenstufe und Messzeitpunkt implementiert. Die Effekte (Unterschiede zwischen Klassenstufen und Sprachgruppen sowie der Zuwachs von t1 nach t2) wurden anschliessend auf der Grundlage sogenannter *least square means* geschätzt.⁸⁷ Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass Gruppenunterschiede – anders als beim t-Test oder der ANOVA – unter gleichzeitiger Kontrolle des Einflusses anderer als der interessierenden Variablen geschätzt werden können. So ist es beispielsweise möglich, Unterschiede zwischen den Klassenstufen unter Berücksichtigung der Anteile der DaM- und DaZ-Schüler(innen) sowie der Anteile von Knaben und Mädchen auf statistische Signifikanz zu prüfen.

Bei dichotomen oder mehrstufigen Daten wurde mit anderen Modellfamilien gearbeitet: bei zweistufigen Daten mit Logit-Modellen (Package lme4: Bates et al. 2015), bei mehrstufigen Daten mit kumulativen Logit-Modellen (Package ordinal: Christensen 2015). Wenn bei Untersuchungsvariablen, die ein nominales oder ordinale Skalenniveau aufwiesen, innerhalb einer Gruppe vorwiegend identische Ergebnisse vorlagen (z. B. 1), war es nicht möglich, ein statistisches Modell mit dem gewünschten Differenzierungsgrad zu schätzen. In der Konsequenz werden die Auswertungen zu solchen Variablen im Analysekapitel nur deskriptiv vorgenommen (z. B. narrative Globalstruktur in Kap. 6.6.6).

Wie in Kap. 6.2 ausgeführt, besteht die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung aus Lernenden jeweils zwei unterschiedlicher Schulklassen pro Klassenstufe. Diesem Aspekt wurde in der Statistik generell nicht Rechnung getragen. Die SuS eines Schuljahres bzw. Schulalters wurden insgesamt als ein und dieselbe Gruppe betrachtet.

86 Alle Analysen erfolgten mit Packages des Statistikprogramms R (Chambers 2008). Für die LMM wurde lmerTest verwendet (Kuznetsova et al. 2017).

87 Dafür wurden die R-Packages lsmeans (Lenth 2015) und wiederum lmerTest verwendet.

Für die vorliegende Untersuchung wurden zahlreiche Signifikanztests berechnet. Alle überprüften Unterschiede sind allerdings von feststehenden Fragestellungen geleitet. Deshalb und auch, weil nicht eindeutig zu entscheiden ist, wie die statistischen Tests zu gruppieren wären, wurde auf Korrekturen der p-Werte wegen mehrfachen Testens verzichtet.⁸⁸ Alle statistischen Berechnungen, die im Analysekapitel ausgewiesen werden, sind in enger Zusammenarbeit mit einem Statistikexperten erfolgt.

7. Hypothesen, Resultate, Diskussion

In den nachfolgenden Analysen werden die Ergebnisse zu den schriftlichen Erzählfähigkeiten dargestellt und diskutiert. Zunächst werden die sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne auf der Grundlage aller Textproduktionen (Filmmacherzählungen, Erlebniserzählungen, Fantasieerzählungen) in den Blick genommen. Im Anschluss daran folgen die Auswertungen zu den narrativen Fähigkeiten, die aus Gründen der Vergleichbarkeit anhand der Filmmacherzählungen analysiert wurden.

Wie in Kapitel 6.7 erläutert wurde, werden die Hypothesen, die Ergebnisdarstellung und die daran anschließende Diskussion für die einzelnen Untersuchungsvariablen jeweils in Bezug auf die drei Faktoren Klassenstufe (Alter),⁸⁹ Erst- und Zweitsprache (L1) und Zeit nacheinander dargestellt. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt, wie dort beschrieben, auf der Grundlage von multivariaten Regressionsmodellen. Die Gruppenunterschiede (Klasse, L1, Zeit) werden durch den Vergleich von gewichteten modellierten Gruppenmittelwerten, die in diesen Modellen geschätzt wurden, (Least-Square-Means-Kontrasten) auf statistische Signifikanz geprüft, und zwar in Form von t-Statistiken.

7.1 Textlänge

Bei einer vergleichenden Beschreibung des produktiven schriftlichen Wortschatzes in unterschiedlichen SuS-Texten darf der Umfang der Textproduktionen nicht unberücksichtigt bleiben, da er sich beispielsweise auf die lexikalische Diversität auswirkt (vgl. Kap. 6.6.2). Es werden deshalb vor der lexikalischen Analyse die Textlängen untersucht. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass nicht nur lexikalische Kompetenzen mit der Textlänge korrelieren, sondern sich auch sprachliche und grafomotorische Routinen mitunter über

88 Bei der Lektüre ist deshalb zu berücksichtigen, dass bei einem Signifikanzniveau von 5 % bei jedem einzelnen Test rein zufallsbedingt im Durchschnitt jeder 20. Test signifikant ausfällt, obschon kein signifikanter Unterschied vorliegt.

89 Die verwendete Bezeichnung „Alter“ bezieht sich auf das Schulalter, die Klassenstufe der SuS. Das biologische Alter der Lernenden liegt zwischen ca. 8 und 10 Jahren. Für die Beschreibung der klassenstufenbezogenen Veränderungen wird mitunter der Begriff "Entwicklung" verwendet, auch wenn streng genommen die Lernentwicklung lediglich durch den Vergleich der beiden Datenerhebungen beschrieben werden kann.

Textlängen manifestieren. Der Textumfang fungiert somit als Vergleichsmass für die Texte untereinander und kann tendenziell auf globale Schreibkompetenzen hinweisen. Wie in Kapitel 6.6.1 beschrieben wurde, entspricht die Textlänge in nachfolgenden Analysen der Summe der Wortformen eines Textes.

7.1.1 Hypothesen zur Textlänge

Alter: Es ist zu erwarten, dass sich die altersbedingte Zunahme an Schreiberfahrung und grafomotorischer Routinen in den Textlängen der Erzählungen manifestiert und der durchschnittliche Textumfang dementsprechend mit jeder Klassenstufe wächst. Insbesondere zwischen dem 2. und 3. Schuljahr ist ein bedeutender Anstieg der Textlängen zu erwarten. Dabei ist davon auszugehen, dass zwischen den drei verschiedenen Schreibaufträgen sich Unterschiede bezüglich des Textumfangs zeigen.

L1: Es wird angenommen, dass die Textproduktion in der Zweitsprache mit einer grösseren Anstrengung verbunden ist als das Verfassen von Texten in der Erstsprache. Dieser Umstand kann dazu führen, dass DaZ-SuS im Durchschnitt kürzere Texte schreiben, sich erstsprachbedingte Unterschiede in Bezug auf den Textumfang mit zunehmender Klassenstufe jedoch verringern.

Zeit: Von der ersten zur zweiten Datenerhebung wird ein Anstieg des durchschnittlichen Textumfanges angenommen. Verbunden mit dem Altersfaktor ist der grösste Zuwachs zu t2 bei den SuS der 2. Klasse zu erwarten.

7.1.2 Resultate zur Textlänge

Alter

In Bezug auf die Textlängen muss als Erstes festgehalten werden, dass der durchschnittliche Textumfang je nach Erzählauftrag stark variiert.

	Film (N=84)	Fant (N=84)	Erleb (N=84)
Med	121,50	104,00	83,00
MW	129,12	115,56	98,67
Min	18,00	16,00	10,00
Max	321,00	339,00	282,00
IQA	103,00	105,00	88,00
SD	65,56	69,97	63,53

Tabelle 3: Durchschnittliche Textlänge nach Schreibauftrag zu t1 in den Texten der 2. - 4. Klasse

Anhand der Übersichtswerte für alle zu t1 verfassten Texte (vgl. Tab. 3) wird deutlich, dass die durchschnittlich längsten Texte die Filmnacherzählungen (Film) sind. Die Fantasieerzählungen (Fant) fallen im Vergleich etwas kürzer aus und die

Erlebniserzählungen (Erleb) weisen den geringsten Textumfang auf. An der Tabelle zeigt sich des Weiteren bezüglich aller Schreibaufträge eine grosse Bandbreite zwischen den SuS der 2. bis zur 4. Klasse (N=84). Am geringsten sind die Unterschiede bezüglich der Textlängen in den Erlebniserzählungen.

In den nachfolgenden Analysen wird die Abhängigkeit der Textlängen von den unterschiedlichen Erzählformen berücksichtigt. Die Werte für die einzelnen Klassenstufen werden deshalb nach Erzählform⁹⁰ differenziert dargestellt.

Alter

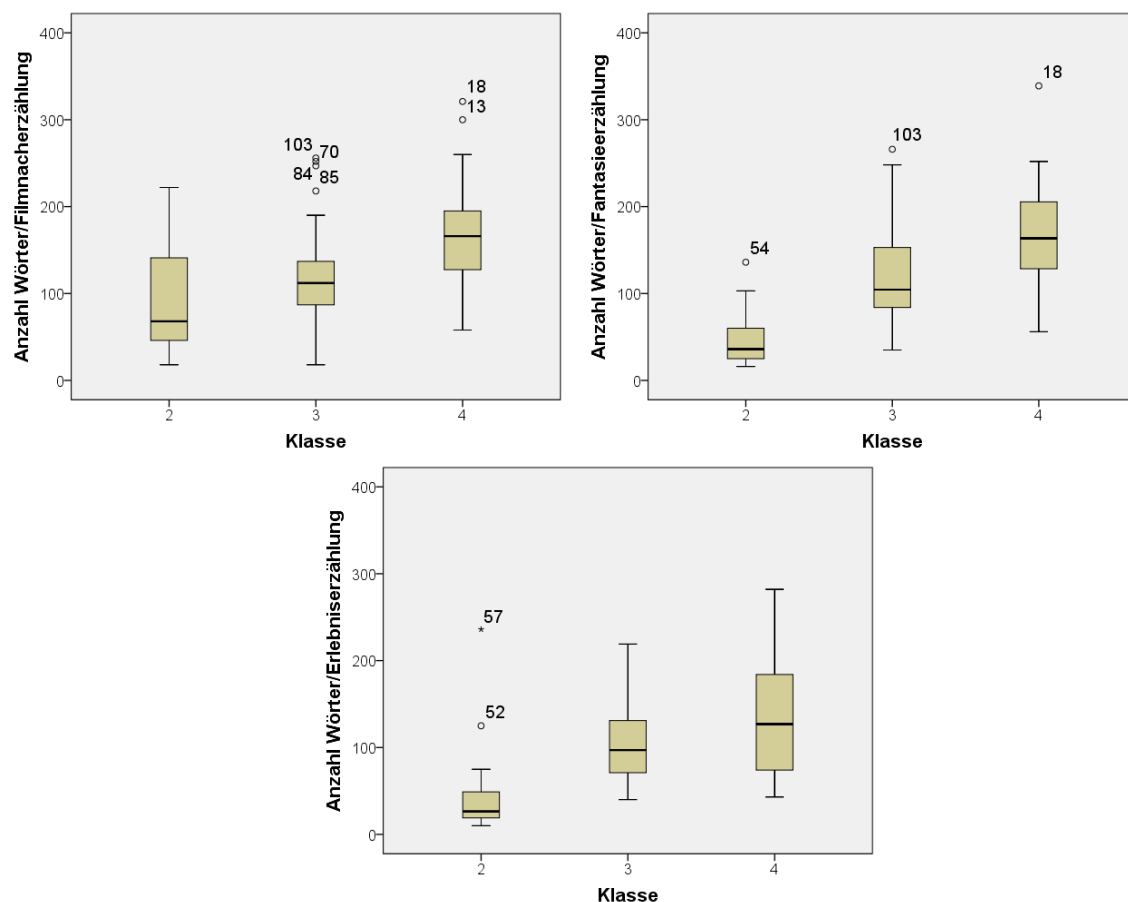


Abbildung 24: Textlängen der einzelnen Erzählformen zu t1 nach Klassenstufen

Aus der Abbildung 24 tritt deutlich hervor, dass die durchschnittliche Textlänge unabhängig von der Erzählform mit jeder Klassenstufe zunimmt. Von der 2. zur 3. Klasse verdoppelt sich die Tokenszahl bei den Fantasie- und Erlebniserzählungen, während die Texte zwischen dem 3. und 4. Schuljahr bezüglich aller Erzählformen weniger stark anwachsen.

90 Der Begriff „Erzählform“ wird zur Differenzierung der drei unterschiedlichen Erzähltypen (Filmnacherzählung, Fantasieerzählung, Erlebniserzählung) verwendet.

Die grössten Differenzen zwischen den Klassen sind in Bezug auf die Fantasiegeschichten und Erlebniserzählungen festzustellen. Während die altersbedingte Zunahme des Textumfangs bei den Erlebniserzählungen lediglich von der 2. zur 3. Klasse signifikant ist,⁹¹ steigt der durchschnittliche Textumfang bei den beiden anderen Erzählformen mit jeder Klassenstufe in statistisch bedeutsamer Weise an.⁹²

L1

Eine nach Lernergruppen differenzierte Darstellung der Ergebnisse zu den Textlängen zeigt, dass die oben beschriebenen Verhältnisse zwischen den einzelnen Schreibaufträgen nicht von der Erstsprache der SuS beeinflusst werden. In allen drei Textproduktionen liegen die durchschnittlichen Werte der DaZ-SuS der 3. und 4. Klassenstufe leicht unter den Werten der DaM-SuS. Die DaZ-SuS der 2. Klasse wiederum verfassen jeweils längere Texte als die DaM-SuS der gleichen Klassenstufe. Die auf die Textlänge bezogenen Differenzen sind ausschliesslich in der 2. Klasse bei den Filmnacherzählungen signifikant (vgl. Anh. E.1). Exemplarisch wird die nach Erstsprache differenzierte Auswertung in der Abbildung 25 anhand der Fantasieerzählung dargestellt.

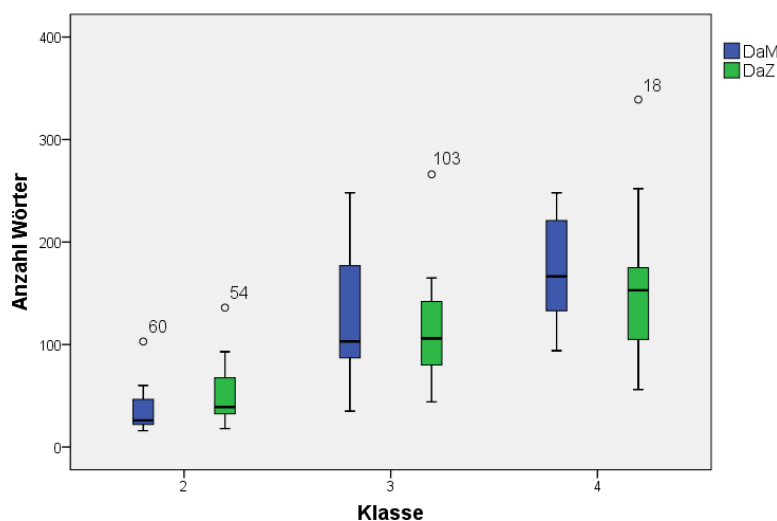


Abbildung 25: Textlängen der Fantasieerzählung zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

91 Erlebniserzählungen: Der durchschnittliche Textumfang (MW) steigt von der 2. zur 3. Klasse von 46 auf 103 Tokens an ($t=6,67$; $p<0.001$).

92 Fantasieerzählungen: Der durchschnittliche Textumfang (MW) steigt von der 2. zur 3. Klasse von 47 auf 103 Tokens an ($t=7,21$; $p<0.001$), in der 4. Klasse beträgt der durchschnittliche Textumfang 166 Tokens ($t=3,49$; $p<0.001$). Filmnacherzählungen: Der durchschnittliche Textumfang (MW) steigt von der 2. zur 3. Klasse von 92 auf 112 Tokens an ($t=3,07$; $p<0.01$), in der 4. Klasse beträgt der durchschnittliche Textumfang 167 Tokens ($t=2,90$; $p<0.01$).

Zeit

Von t1 zu t2 lässt sich tendenziell auf allen Klassenstufen eine Zunahme der Textlängen beobachten. Die Unterschiede bezüglich des Textumfangs zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten verringern sich mit jeder Klassenstufe. Je jünger die SuS sind, desto grösser ist demnach die relative Zunahme des Textumfangs zu t2. Auf die einzelnen Schreibaufträge bezogen zeigen sich unterschiedliche Entwicklungstendenzen. Während die Nacherzählungen zu t2 in der 2. und 3. Klasse signifikant länger werden, ist eine massgebliche Veränderung bei den Fantasieerzählungen lediglich in der 2. Klasse festzustellen und die Textlängen der Erlebniserzählungen werden nur in der 3. Klasse bedeutend länger. Eine detaillierte Übersicht zur Veränderung der Textlängen von t1 zu t2 ist der Tabelle E.2 im Anhang zu entnehmen.

7.1.3 Diskussion der Ergebnisse zur Textlänge

Alter

Die Ergebnisse bestätigen weitgehend Beckers (2002, 2005, 2011) Beobachtungen zur Textlänge in mündlichen Produktionen (vgl. Kap. 2.5.3). Das reproduktive Erzählen (Nacherzählung) führt zu ausführlicheren Texten als die eigenständige Konstruktion einer Geschichte. Dabei verdeutlicht der Vergleich mit Beckers Resultaten, dass sich dieses Phänomen bei mündlichen wie geschriebenen Erzählungen gleichermassen zeigt. Das Erzählmedium scheint jedoch die altersbedingte Entwicklung zu beeinflussen. Während sich in Beckers Untersuchung beim mündlichen Erzählen die Textlängen vom Kindergarten zur 1. Klasse verdoppeln, ist bei der schriftlichen Textproduktion insbesondere zum 3. Schuljahr hin ein Entwicklungssprung zu beobachten (Schmidlin 1999: 199).

Insgesamt lässt sich die Hypothese, dass SuS von der 2. zur 4. Klasse stetig längere Texte schreiben und die Textlängen insbesondere zwischen der 2. und 3. Klasse zunehmen, durch die Daten bestätigen. Darüber hinaus kann auch belegt werden, dass der durchschnittliche Textumfang massgeblich durch den Schreibauftrag bestimmt wird.

L1

Wider Erwarten manifestieren sich im Vergleich zu anderen Untersuchungen zum Schreiben in der L2 (vgl. Kap. 3.4) keine erstsprachbedingten Differenzen bezüglich der Länge der Textproduktionen. Daraus kann freilich nicht geschlossen werden, dass Schreiben in der Zweitsprache nicht mit einer höheren kognitiven Anstrengung verbunden ist als bei erstsprachlichen Produktionsprozessen. Auch muss davon ausgegangen werden, dass sich bei Texten identischen Umfangs sprachliche Unterschiede zeigen können. Betrachtet man

jedoch die Textlänge „zu einem gewissen Grad als Indikator für Sprachfähigkeit“ (Knapp 1997: 142), deuten die Ergebnisse auf minimale Differenzen zumindest bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne hin. In den nachfolgenden Analysen zur Lexik wird diese Annahme zu überprüfen sein.

Zeit

Die Hypothese in Bezug auf den Faktor Zeit lässt sich aufgrund vorerwählter Befunde nur in eingeschränktem Masse bestätigen. Während die SuS aller Klassenstufen zu t2 tendenziell längere Filmmacherzählungen verfassen als zu t1, lässt sich ein Zuwachs des Textumfangs bei den Fantasie- und Erlebniserzählungen nicht generalisieren.

In Bezug auf die Analysen der Textlängen wurden bewusst keine Interpretationen forciert. Sie werden, wie bereits erwähnt, primär als Hinweise für globale Schreibkompetenzen verstanden. Inwiefern die oben diskutierten Unterschiede zwischen den Lernergruppen richtungsweisend für die Beschreibung von Differenzen bezüglich anderer Untersuchungsvariablen sind, werden die nachfolgenden Auswertungen zeigen.

7.2 Lexik

Im theoretischen Teil wurde herausgearbeitet, dass lexikalische Kompetenzen eine wichtige Grundlage für die Textproduktion bilden (vgl. Kap. 3.3 - 3.5). Neben der Fähigkeit in einer spezifischen Kommunikationssituation den adäquaten Ausdruck zu wählen, wird lexikalische Kompetenz grundsätzlich durch die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Mittel bestimmt. Empirische Ergebnisse zu lexikalischen Fähigkeiten von DaZ-Lernenden (vgl. hierzu Kap. 4.4) verdeutlichen, dass der spätere Erwerbsbeginn des Deutschen bisweilen zu einer geringeren Diversität der sprachlichen Mittel führt und der produktive Wortschatz von DaZ-Lernenden zumindest in den ersten Schuljahren alltagssprachlich geprägt ist. Dies führt mitunter zu Schwierigkeiten bei der Wahl kontextgebundener, semantisch differenzierter Wörter. Die Ergebnisse deuten weiter darauf hin, dass sich der Regelklassenbesuch positiv auf die Wortschatzentwicklung von DaZ-Lernenden auswirkt.

Die nachfolgenden Analysen zum produktiven schriftlichen Wortschatz verfolgen das Ziel, sowohl das lexikalische Spektrum als auch qualitative Dimensionen der SuS-Lexik zu erfassen. Neben der auf das Schulalter bezogenen Entwicklung sollen die Resultate auch etwaige Differenzen zwischen DaM-Lernenden und DaZ-SuS, die seit Schulbeginn eine Regelklasse besuchen, aufzeigen.

7.2.1 Hypothesen zur produktiven Lexik

Die Auswertungen zu den Textlängen sind grundlegend für die Hypothesenbildung in Bezug auf die lexikalische Diversität. Wie unter Kapitel 6.6.2 ausgeführt wurde, korreliert die lexikalische Diversität mit den Textlängen. Längere Texte eröffnen die Möglichkeit, variantenreicher zu schreiben. Gleichzeitig sind in längeren Texten Wortwiederholungen unumgänglich. Der Textumfang erlaubt deshalb nur in eingeschränktem Masse Rückschlüsse auf die lexikalische Diversität. Darüber hinaus ist die Qualität des produktiven Wortschatzes nicht unmittelbar an den Umfang der Sprachproduktion gebunden.

Alter: Es wird angenommen, dass die SuS mit zunehmendem Schulalter ihr Wortschatzspektrum erweitern. Dies bedeutet, dass die Texte mit jeder Klassenstufe in lexikalischer Hinsicht variantenreicher und semantisch differenzierter werden. Während diesbezüglich massgebliche Steigerungen zwischen der 2. und 3. Klasse erwartet werden, zeichnen sich qualitative Unterschiede im produktiven Wortschatz möglicherweise erst ab der 4. Klasse ab.

L1: Es ist zu erwarten, dass sich der spätere Erwerbsbeginn des Deutschen sowohl auf das Wortschatzspektrum als auch auf die Komplexität der verwendeten Lexik auswirkt. In den DaZ-Texten wird deshalb mit einer durchschnittlich geringeren lexikalischen Diversität gerechnet sowie auch damit, dass DaZ-SuS vergleichsweise weniger morphologisch komplexe Lexeme verwenden.

Zeit: Es wird angenommen, dass Primarschüler(innen) ihren Wortschatz innerhalb von ca. sechs Monaten erweitern, sich dieser Umstand jedoch lediglich in der lexikalischen Diversität niederschlägt. In qualitativer Hinsicht werden keine massgeblichen Veränderungen erwartet.

7.2.2 Resultate zur produktiven Lexik

Alter

Da aus den vorhergehenden Analysen zu den Textlängen ersichtlich wurde, dass die Resultate zwischen den Schreibaufträgen divergieren, wird nachfolgend zunächst die lexikalische Diversität nach Erzählform differenziert dargestellt.

Abbildung 26 verdeutlicht, dass die schriftliche Lexik mit jeder Klassenstufe unabhängig von der Erzählform variantenreicher wird.⁹³ Gleichzeitig lassen sich in der Abbildung unterschiedliche Entwicklungsdynamiken bezüglich der verschiedenen Erzählformen beobachten. Während die lexikalische Diversität bei den Nacherzählungen relativ

93 Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen sind in Bezug auf alle drei Schreibaufträge signifikant. Lediglich in den Erlebniserzählungen ist zwischen der 3. und 4. Klasse kein statistisch bedeutsamer Anstieg der lexikalischen Diversität zu beobachten (vgl. Anh. E.3).

gleichförmig zunimmt,⁹⁴ steigt der Guiraud-Wert der beiden anderen Erzählformen zwischen dem 2. und 3. Schuljahr ca. 50 % an. Von der 3. zur 4. Klasse ist eine durchschnittliche Steigerung der lexikalischen Diversität bei den Fantasieerzählungen um ca. 16 % und bei den Erlebniserzählungen um ca. 8 % festzustellen. Insbesondere SuS ab der 3. Klasse können dem Anschein nach ihre lexikalischen Fähigkeiten durch freie Schreibaufträge besser ausschöpfen, als wenn der zu verfassende Plot vorgegeben ist.

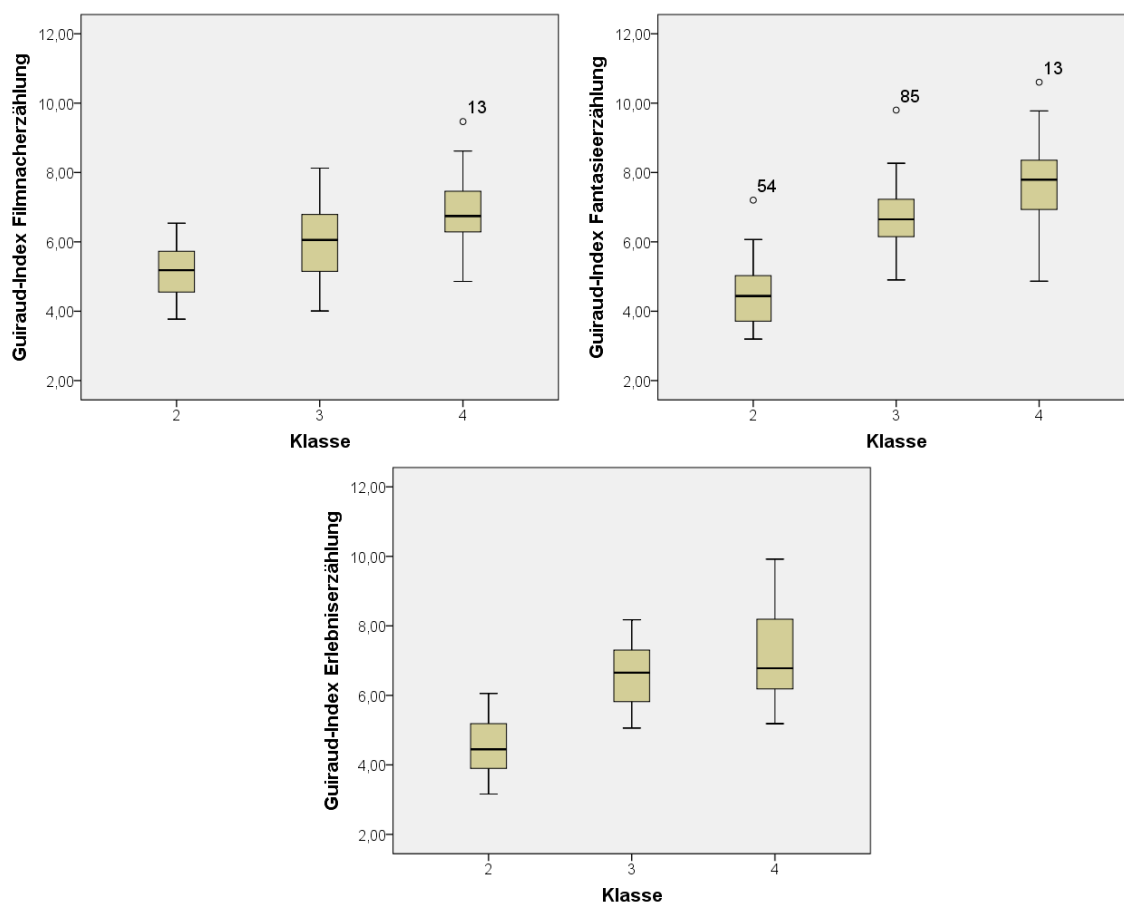


Abbildung 26: Lexikalische Diversität der einzelnen Erzählformen zu t1 nach Klassenstufe

Vergleicht man die Resultate mit den Mittelwerten der Textlängen, wird deutlich, dass der Umfang der Textproduktionen keine globalen Rückschlüsse auf die lexikalische Diversität erlaubt. So weisen beispielsweise die Nacherzählungen der SuS der 3. und 4. Klasse zwar den durchschnittlich längsten Textumfang auf (vgl. Abb. 24), der Guiraud-Index ist jedoch in Bezug auf die beiden anderen Schreibaufträge höher.

Diese Beobachtungen zeigen auf, dass eine nach Schreibauftrag differenzierte Auswertung sich nicht für die globale Beschreibung lexikalischer Fähigkeiten von SuS eignet. Aus diesem

94 Gemessen am arithmetischen Mittel erweitert sich die lexikalische Diversität von der 2. zur 3. Klasse um 26 % und von der 3. zur 4. Klasse um 11 %.

Grund wurden in einem nächsten Schritt die Guiraud-Werte aus einem Zusammenschluss aller Textproduktionen errechnet. Dies bedeutet, dass für die einzelnen Probanden je drei Texte der ersten bzw. zweiten Datenerhebung gesamthaft einer Analyse unterzogen wurden.

Auf den Faktor Alter bezogen bestätigen die Resultate des „zusammengezogenen“ Guirauds eine signifikante Entwicklung der lexikalischen Diversität über alle Klassenstufen. Wobei die Lernenden von der 2. zur 3. Klasse den schriftlichen Wortschatz zu einem höheren Masse erweitern als die SuS von der 3. zur 4. Klasse (vgl. Tab. 4 weiter unten).

L1

Ein Vergleich des zusammengezogenen Guirauds nach Erstsprache soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich zwischen DaM- und DaZ-SuS eine ähnliche Entwicklungstendenz zeigt.

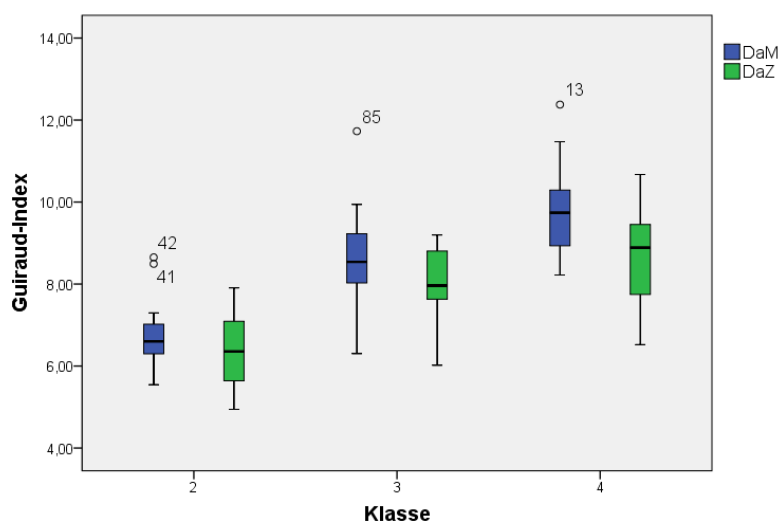


Abbildung 27: Lexikalische Varianz auf der Grundlage aller Textproduktionen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

In Abbildung 27 lässt sich erkennen, dass die DaZ-SuS ihr lexikalisches Spektrum über die Klassenstufen hinweg weitgehend parallel zu den DaM-SuS erweitern, die lexikalische Diversität der DaZ-Texte durchschnittlich jedoch geringer ausfällt als in den DaM-Texten. Die an den Guiraud-Werten gemessenen Unterschiede werden darüber hinaus mit jeder Klassenstufe grösser und erweisen sich in der 3. wie auch der 4. Klasse als statistisch bedeutsam.⁹⁵

⁹⁵ In der 2. Klasse liegt der durchschnittliche Wert bei den DaM-SuS um ca. 7 %, in der 3. Klasse um ca. 8 % ($t=2.04$; $p<0.05$) und in der 4. Klasse um ca. 12 % höher ($t=2.56$; $p<0.05$) als bei den DaZ-SuS (vgl. Anh. E.4).

Anhand des nachfolgenden Textbeispiels einer Zweitklässlerin mit DaZ wird exemplarisch aufgezeigt, worauf die tendenziell geringere lexikalische Diversität in den DaZ-Texten⁹⁶ begründet sein kann.

Di metchen ist im walt gegangen sie hat auch seine puppe genommen nacher hat die metchen eine lustigen **man gesehen** dan hat die metchen mit der **man** gespielt nacher hat di metchen schüs gesagt dan hat der **man** am boden ein puppe **ghesehen** nacher hat der **man** gesagt das ist von dise metchen puppe dan hat der **man** di metchen gesuch dan hat der **man** Par **mener gesehen** und hat *gesagt hastu eine metchen **gesehen*** daJn dan hat der **man** einfach weiter gegangen und hat doch ein **man gesehen** und hat in gefragt ***hastu eine metchen gesehen*** daJn aber hastu ein wöJer Ja dan der **man** hat eine haus **gesehen** und hat alle klinger gedrückt und di tür ist ofen und di **man** hat di türe geöffnet dan hat der **man** di metchen **gesehen** und hat seine puppe gebracht (63_w_2 Kl_DaZ_Film_I)

- **auf verschiedene Handlungsträger wird in identischer Form Bezug genommen:** Im Text hervorgehoben ist eine elfmalige Wiederholung des Wortes „Mann“, welches sich auf alle männlichen Figuren des Filmes bezieht. So werden neben Bonhomme („nacher hat die metchen eine lustigen man **gesehen**“) auch die Artisten („dan hat der man Par mener **gesehen**“ und der Feuerspucker „und hat doch ein man **gesehen**“) als Mann bezeichnet.
- **Für die Beschreibung der Handlungsabläufe werden wenig verschiedene Verben verwendet:** „Sehen“ braucht die Schülerin 7-mal im Text. Es wird als eine Art Passpartout-Verb verwendet, um Handlungen wie „zusammentreffen“, „finden“ oder beispielsweise „kennen“ zu verbalisieren.
- **Identische Satzkonstruktionen werden mehrmals gebraucht:** auf seiner Suche nach dem Mädchen formuliert Bonhomme immer den gleichen Fragesatz („hastu eine metchen gesehen“).
- **Es gibt wenig Variation in der Konnektorenverwendung:** Die einzelnen Teilsätze werden ausschliesslich durch die temporalen Konnektoren „nacher“ und „dann“ miteinander verbunden.

Zeit

Innerhalb einer Lernzeit von ca. sechs Monaten erweitert sich global gesehen das Wortschatzspektrum in den Texten (vgl. Tab. 4).

96 Die beschriebenen Aspekte illustrieren, wodurch sich Texte mit einem vergleichsweise geringeren lexikalischen Spektrum auszeichnen. Sie veranschaulichen deshalb nicht nur die leicht geringere Wortschatzbreite in den DaZ-Texten, sondern auch die Unterschiede bezüglich der lexikalischen Diversität zwischen jüngeren und älteren SuS.

Der Zuwachs der lexikalischen Diversität wird in erster Linie durchs Schulalter bestimmt. Setzt man die Guiraud-Werte von t1 auf 100 %, ergibt dies für die Zweitklässler(innen) eine Zunahme von ca. 11 % ($t=4.42$; $p<0.001$), die Drittklässler erweitern ihr Spektrum um ca. 6 % ($t=3.58$; $p<0.001$), in der 4. Klasse bleibt der Guiraud-Wert zu t2 weitgehend unverändert. Je jünger die Lernenden sind, desto grösser ist demnach die Entwicklung in Bezug auf die lexikalische Diversität (vgl. Tab. 4). Die Auswertungen zeigen des Weiteren, dass die Entwicklung der DaZ-SuS in vergleichbarer Weise verläuft. Dies bedeutet, dass auch zu t2 die DaZ-Texte tendenziell weniger lexikalische Varianz aufweisen als die Textproduktionen der DaM-SuS.

Klasse		Guiraud t1	Guiraud t2
2 (N=22)	Med	6,58	7,43
	MW	6,61	7,33 ***
	Min	4,94	5,57
	Max	8,65	9,66
	IQA	1,39	1,10
	SD	,97	1,02
3 (N=34)	Med	8,23	8,56
	MW	8,35	8,85 ***
	Min	6,02	6,83
	Max	11,73	11,48
	IQA	1,26	1,30
	SD	1,10	1,17
4 (N=28)	Med	9,40	9,35
	MW	9,25	9,47
	Min	6,52	7,20
	Max	12,38	13,06
	IQA	1,74	1,25
	SD	1,27	1,21

Tabelle 4: Lexikalische Diversität auf der Grundlage aller Textproduktionen von t1 zu t2 nach Klassenstufe

Zur Illustration der Wortschatzerweiterung wird nochmals ein Text der Probandin Nr. 63 abgebildet. Es handelt sich hierbei um die Filmnacherzählung der 2. Erhebung.

Es war Herbst. Und das Mädchen war draussen mit seiner Drache. dann ist sie herum spaziert. Als sie ein wenig neher kamm siet sie ein lustige Mann. Sein Puppe war auch da bei. Dann ist der Puppe aus denn Hand Hinunter gefallen. Weil sie sich gefreut hat. Nehmlich der lustige Mann hat in der hand auch etwas gehabt. Das ist auch hinunter gefallen weil er sich auch gefreut hat. Der Puppe und der Mann waren gleich. Sie haben sich umarmelt. Das Mädchen und der Mann haben zusammen gespielt. Dann war es schon zeit das Mädchen musste gehen. Sie küssen sich in der Backe. Der Mann war traurig das der Mädchen gegangen ist. Es warin langweilig. Plötzlich hat der Mann gemerkt das der Mädchen denn Puppe vergessen hat. Da Mädchen hat seinen Puppen Auf gereumt hat gemerkt das eine Puppe felt. der Mann war über all suchen. Er hat 3 Mener gefragt hapt ihr eine Mädchen gesehen

das diese Puppe ir gehört. Die sagen geh nach rechts er geht nach rechts. Er siet einen anderen Mann er fragt kanstu mir helfen ein Mädchen das dieser Puppe in gehört. der Mann sagt wenn du mir einen Zanholz gibst. Er gibt in einen er sagt danke er sagt gerade aus. Er findet den Haus er klingelt bei allen Numern. Er geht hinein das Mädchen schläft. Er gibt den Puppe.
(63_w_2 KI_DaZ_Film_II)

Der Vergleich mit der ersten Nacherzählung zeigt, dass die Schülerin zu t2 nicht nur den Textumfang um ca. die Hälfte verlängert, sondern parallel dazu auch das Wortschatzspektrum erweitert. Während beim ersten Text vornehmlich „sehen“ zur Handlungsbeschreibung verwendet wurde, ist zu t2 ein differenzierterer Verbengebrauch festzustellen. So wird etwa das Auffinden der Puppe mit „hat der Mann gemerkt das der Mädchen denn Puppe vergessen hat.“ verbalisiert. Anstelle von „dann sieht der Mann das Haus“ formuliert die Schülerin zu t2 „Er findet den Haus“. Die im ersten Text mehrmals verwendete Satzkonstruktion „hastu eine metchen gesehen“ variiert die Schülerin im zweiten Text: „hapt ihr eine Mädchen gesehen das diese Puppe ir gehört“, „kanstu mir helfen ein Mädchen das dieser Puppe in gehört.“ Darüber hinaus wird die lexikalische Diversität des Gesamttextes beispielsweise erhöht durch:

- eine differenziertere Beschreibungen der einzelnen Filmszenen: „Dann war es schon zeit das Mädchen muste gehen. Sie küssen sich in der Backe.“
- einer Kontextualisierung zu Beginn der Erzählung: „Es war Herbst. Und das Mädchen war drausen mit seiner Drache“
- das Verbalisieren der Gemütszustände der Figuren: „Der Mann war traurig das der Mädchen gegangen ist.“

Ferner verwendet die Schülerin für die Verbindung von Teilsätzen neben „dann“ und „nacher“ im zweiten Text auch weitere Konnektoren wie „als“ und „weil“.

Differenziertere Analysen der Verben und Nomen

Wie unter Kapitel 6.6.2 beschrieben, werden nachfolgend die in den Schülertexten verwendeten Nomen und Verben genauer betrachtet. Im Zentrum der Analyse steht neben den quantitativen Auswertungen die Beschreibung qualitativer Unterschiede hinsichtlich der Verbal- und Nominallexik zwischen den einzelnen Lernergruppen. Nach einer Übersichtsdarstellung der Verben und Nomen im Gesamtkorpus werden die Verben-Types der ersten bzw. zweiten Datenerhebung nach morphologisch einfachen und morphologisch komplexeren Verbformen (Partikelverben) differenziert ausgewertet (vgl. Kap. 6.6.2). Die Nomenverwendung wird in analoger Weise analysiert. Im Vergleich zu den Verben werden die Nomen nach morphologischen Kategorien sowie nach abstrakten und konkreten Substantiven unterschieden.

Verben

Das Textkorpus von t₁ (bestehend aus 252 Erzähltexten) umfasst 543 verschiedene Verben. Jeweils ca. 40 % der Types entsprechen einfachen und Partikelverben, ca. 20 % der verwendeten Verben sind Präfixverben. Eine Gegenüberstellung des Textkorpus von t₁ mit jenem von t₂ (vgl. Abb. 28) zeigt eine nahezu identische Verteilung dieser Verbklassen bei einem Total von 627 verschiedenen Verben. Innerhalb von sechs Monaten verwenden die SuS folglich insgesamt mehr Verben. Die Verteilung der morphologischen Kategorien bleibt global gesehen jedoch unverändert.

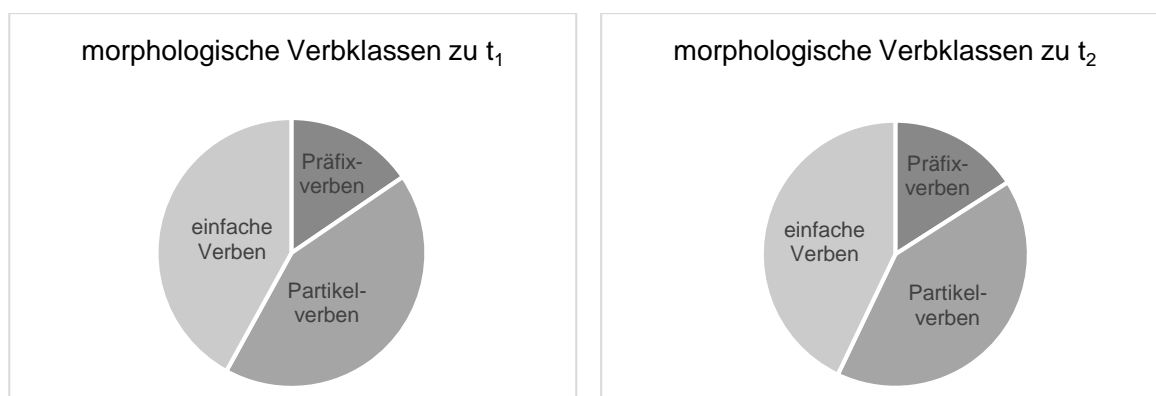


Abbildung 28: Verteilung der Verben nach morphologischen Kategorien in den Texten der 2. - 4. Klasse zu t₁ und t₂

Ausgehend von der Übersicht zum Gesamtkorpus zu t₁ stellt sich die Frage, inwiefern sich das lexikalische Spektrum im Verbalbereich sowie die auf die morphologischen Kategorien bezogene Verbverwendung zwischen den einzelnen Lernergruppen unterscheidet. Dazu werden die durchschnittlichen Verben-Types sowie die prozentuale Verteilung der oben beschriebenen Verbkategorien für die einzelnen Lernergruppen ausgewiesen (vgl. Tab. 5).⁹⁷ Im Übrigen legen die Übersichtsabbildungen (vgl. Abb. 28) nahe, dass sich die Verbverwendung innerhalb einer Lernzeit von ca. sechs Monaten in Bezug auf die dargestellten Kategorien nicht verändert. Die Gegenüberstellung der Auswertungen von t₁ und t₂ wird zeigen, ob innerhalb der Lernergruppen eine Verschiebung bezüglich der Verteilung der Verbkategorien zu beobachten ist.

Die nach Klassenstufen differenzierte Auswertung der Verben-Types (vgl. Anh. E.5) bestätigt die durch den Guiraud-Index ermittelte altersbedingte Differenzierung des Wortschatzes.

⁹⁷ Für die Errechnung des durchschnittlichen prozentualen Anteils der aufgeführten Verbkategorien wurde wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wurden für jeden einzelnen Probanden die Verben-Types der ersten bzw. zweiten Datenerhebung ermittelt und nach einfachen und Partikelverben kategorisiert. Im Anschluss daran wurde der proportionale Anteil einfacher bzw. Partikelverben für die einzelnen Probanden ermittelt. Dieses Verfahren war notwendig, um die Verbverwendung unabhängig von der Zahl der verwendeten Verbformen, die je nach Textlänge stark variiert, beschreiben zu können.

Von der 2. zur 4. Klasse erhöht sich der durchschnittliche Anteil der Verben-Types von 18 auf 45. Mit Ausnahme der Zweitklässler(innen)⁹⁸ erweist sich der Verbalwortschatz der DaZ-Lernenden als tendenziell weniger variantenreich. Die Differenzen zwischen den Sprachgruppen sind zu t1 jedoch nur für die SuS der 4. Klasse statistisch bedeutsam (vgl. Tab. 5)⁹⁹.

L1	Klasse		Verben-Types	einfache Verben in %	Partikel-Verben in %
DaM	2 (N=11)	Med	14,00	73,08	15,38
		MW	15,45	71,52 **	18,03 **
		Min	7,00	46,15	,00
		Max	26,00	90,91	38,46
		IQA	6,00	16,07	15,91
		SD	5,56	12,28	11,00
	3 (N=17)	Med	30,00	76,47	11,76
		MW	32,47	75,39 **	14,67
		Min	17,00	57,14	6,45
		Max	56,00	87,50	33,93
		IQA	11,00	10,60	10,40
		SD	9,24	8,66	8,54
	4 (N=14)	Med	47,00	65,21	26,60
		MW	48,29 *	66,00	25,59
		Min	30,00	58,82	14,71
Max		77,00	77,50	35,29	
IQA		17,00	7,44	8,51	
SD		12,40	5,38	5,99	
DaZ	2 (N=11)	Med	20,00	80,00	16,67
		MW	20,36	79,21 **	13,07 **
		Min	7,00	64,29	,00
		Max	33,00	90,00	26,92
		IQA	19,00	16,16	20,00
		SD	9,41	8,68	9,66
	3 (N=17)	Med	25,00	81,08	12,50
		MW	27,82	81,10 **	13,29
		Min	14,00	68,75	7,14
		Max	48,00	92,86	27,08
		IQA	11,00	6,13	6,92
		SD	8,47	5,95	5,12
	4 (N=14)	Med	43,50	71,36	20,42
		MW	41,21 *	70,47	20,51
		Min	21,00	60,00	9,52
Max		61,00	80,95	31,43	
IQA		17,00	10,52	5,30	
SD		11,37	6,16	5,75	

Tabelle 5: Verben-Types und prozentualer Anteil morphologisch einfacher Verben und Partikelverben zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

In Bezug auf die morphologische Komplexität der verwendeten Verbformen lassen die Auswertungen erkennen, dass einfache Verben wie „sein“, „gehen“, „sehen“, „haben“,

98 Die höheren Werte bei der Gruppe 2 DaZ ergeben sich aus den fast doppelt so langen Texten dieser Lernergruppe. Werden die Verben-Types im Verhältnis zu den Tokens berechnet, zeigt sich, dass auch die DaM-SuS der 2. Klasse tendenziell mehr verschiedene Verben zu t1 verwenden.

99 In Tabelle 5 entsprechen 100 % den Kategorien „einfache Verben“, „Partikelverben“ und „Präfixverben“.

„sagen“, „kommen“, „spielen“, „fragen“, „finden“ und „machen“¹⁰⁰ in allen Lernergruppen am häufigsten Verwendung finden. In den Texten der Zweit- bis Viertklässler(innen) entsprechen durchschnittlich zwischen 69 % und 78 % der Verben dieser Kategorie. Über die Klassenstufen hinweg lässt sich ein leichter Rückgang der einfachen Verben zugunsten eines höheren Anteils an Partikelverben beobachten. Diese Veränderungen sind zu t1 von der 3. zur 4. Klasse statistisch bedeutsam.¹⁰¹ In der 4. Klasse ist folglich eine Veränderung in der Komposition der Verballexik festzustellen: Im Durchschnitt entspricht ca. ein Fünftel der verwendeten Verben morphologisch komplexen Verbformen.

Die Verbverwendung der DaZ-Lernenden lässt sich im Vergleich zu den Lernenden mit DaM als tendenziell weniger komplex beschreiben. Statistisch bedeutsame Unterschiede ergeben sich in der 2. und 3. Klasse in Bezug auf einen höheren Anteil einfacher Verben in den DaZ-Texten. Die DaM-SuS der 2. Klasse verwenden darüber hinaus durchschnittlich signifikant mehr Partikelverben als die DaZ-SuS (vgl. Tab. 5).

Die vergleichende Analyse von t1 und t2 lässt zwischen den Klassenstufen unterschiedliche Entwicklungsdynamiken erkennen (vgl. Anh. E.5), die sich wie folgt beschreiben lassen:

- Je jünger die Probanden sind, desto umfangreicher wird der Verbalwortschatz innerhalb von sechs Monaten. Setzt man die Werte von t1 auf 100 %, ist in der 2. Klasse eine durchschnittliche Zunahme der Verben-Types von 36 % ($t=3,26$; $p<0.01$), in der 3. Klasse von 23 % ($t=4,90$; $p<0.001$) festzustellen. In der 4. Klasse ist keine bedeutsame Entwicklung (Zuwachs von 4 %) zu beobachten.
- Der Anteil einfacher Verben ist zu t2 in der 3. Klasse signifikant rückläufig ($t=2,52$; $p<0.05$).
- Zu t2 erhöht sich der Anteil der Partikelverben in 3. Klasse in statistisch bedeutsamer Weise. Die Drittklässler(innen) verwenden zu t2 rund 22 % ($t=2,03$; $p<0.05$) mehr Partikelverben als zu t1.

Die Verbverwendung entwickelt sich folglich innerhalb eines Schuljahres in den einzelnen Klassenstufen sehr unterschiedlich. Die Zweitklässler(innen) erweitern massgeblich das lexikalische Spektrum im Verbalbereich. In der 3. Klasse verändert sich die Komposition der Verballexik in qualitativer Hinsicht, indem die Lernenden neben einfachen Verbformen auch vermehrt morphologisch komplexe Verben verwenden. Zur 4. Klasse hin ist weder in Bezug auf das Verbenspektrum noch hinsichtlich der proportionalen Verteilung der morphologischen Klassen eine massgebliche Entwicklung zu beobachten.

100 Es handelt sich hierbei um die zehn am häufigsten verwendeten Verben-Types der ersten Datenerhebung.

101 Von der 3. zur 4. Klasse verringert sich der durchschnittliche Anteil einfacher Verben von 78 % auf 68 % ($t=4,79$; $p<0.001$) und der Anteil der Partikelverben steigt von 14 % auf 21 % an ($t=4,43$; $p<0.001$).

Sowohl in Bezug auf die Diversität im Verbgebrauch als auch hinsichtlich der semantischen Differenzierung des verwendeten Verbalwortschatzes entwickeln sich die DaZ-SuS während eines Schuljahres global gesehen tendenziell langsamer weiter als die DaM-SuS. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um statistisch relevante Entwicklungsunterschiede.

Die oben beschriebenen alters- und ersprachbedingten Differenzen in Bezug auf die Diversität des Verbalwortschatzes soll nachfolgend an Verben zum Wortfeld „sagen“ differenzierter dargestellt werden.

	2 DaM (N=11)	2 DaZ (N=11)	3 DaM (N=17)	3 DaZ (N=17)	4 DaM (N=14)	4 DaZ (N=14)	Total SuS
antworten	1	1	5		4	1	12
bitten					1		1
brüllen					1		1
fluchen				1			1
flüstern					1		1
fragen	3	8	14	14	13	11	63
kommunizieren						1	1
reden		1	1	2	1		5
rufen		1	5	4	7	1	18
sagen	5	9	14	16	13	11	68
schreien		1	2	3	3	2	11
sprechen		1			2		3
erzählen			3	2	2	4	11
mitteilen					1		1
berichten			1				1
befragen			1				1
begrüßen				1	1		2
erklären			1				1
erwidern					1		1
nachfragen						1	1
verschiedene Verben (total)	3	7	10	8	14	8	

Tabelle 6: Verben zum Wortfeld „sagen“ zu t2 nach Lernergruppe

Tabelle 6 zeigt, welche Verbformen zu t2 in den Texten der Lernenden gebraucht werden. In den Zeilen ist dargestellt, wie viele SuS pro Lernergruppe den entsprechenden Ausdruck

verwenden. In den Spalten lässt sich ablesen, wie viele verschiedene Verben innerhalb einer Lernergruppe gebraucht werden.

Die altersbedingte Differenzierung des Wortschatzes zeigt sich an der Zunahme der verschiedenen Verbformen zum Wortfeld „sagen“. Während in der 2. Klasse das Wortfeld aus sieben Verben-Types besteht, verwenden die SuS der 3. Klasse insgesamt zwölf verschiedene Verbformen und in der 4. Klasse umfasst das Wortfeld 16 Verben-Types. Die Lernenden der jüngsten Klassenstufe verwenden vorwiegend sehr geläufige Verben wie „reden“, „sagen“ oder „antworten“. Ab der 3. Klasse gebrauchen die SuS auch semantisch differenziertere Verben wie „flüstern“, „kommunizieren“ oder „erwidern“.

In der 3. Klasse verwenden die DaZ-SuS nahezu gleich viele Verbformen wie die DaM-SuS. Erstsprachbedingte Unterschiede zeigen sich in der 2. und 4. Klasse. Während die DaM-SuS der 4. Klasse fast doppelt so viele Verbformen verwenden wie die Vergleichsgruppe, ist in den Textproduktionen der Lernergruppe 2 DaZ eine grössere Differenzierung des Wortfeldes zu beobachten. Dies verdeutlicht, dass der breitere Verbalwortschatz der Zweitklässler(innen) mit DaZ (vgl. Tab. 5) nicht ausschliesslich auf die durchschnittlich längeren Texte zurückzuführen ist.

Die erstsprachbedingten qualitativen Differenzen in der Verballexik, die sich ab der 4. Klasse abzeichnen, können neben der Erweiterung der Wortfelder auch hinsichtlich des Gebrauchs von Partikelverben beobachtet werden. In der Tabelle E.6 im Anhang sind analog zum Wortfeld „sagen“ die Partikelverben zur Grundform „gehen“ abgebildet. Die Überblicksdarstellung zeigt, dass DaM-SuS ab der 3. Klasse die Grundform in vielfältigerer Weise mit unterschiedlichen Präfixen kombinieren und insgesamt mehr DaM-SuS das Bewegungsverb mithilfe von Präfixen semantisch differenzieren.

Die in den Abbildungen (Tab. 6 & Anh. E.6) in Ziffern ausgewiesene Zahl der Probanden, die die entsprechende Verbform verwenden, lässt erkennen, dass das dargestellte Spektrum innerhalb einer Lernergruppe zu einem hohen Masse von einzelnen SuS bestimmt wird. Die Mehrheit der Primarschüler(innen) verwendet unabhängig vom Schulalter oder der Erstsprache nur wenig verschiedene Verben und bevorzugt Verbformen mit einem grossen Gebrauchsradius, d. h. Verben, die vom jeweiligen Äusserungskontext losgelöst gebraucht werden können.

Nomen

In den gesamthaft zu t1 geschriebenen Texten verwenden die SuS 736 verschiedene Nomen. Rund 75 % davon entsprechen morphologisch einfachen Formen, ca. 25 % der Nomen-Types sind Komposita. Eine Unterscheidung nach abstrakten und konkreten Wortformen zeigt eine ähnliche Verteilung. Das Textkorpus der ersten Erhebung besteht zu ca. 70 % aus Konkreta, fast ein Drittel der verwendeten Nomen-Types sind demzufolge

Abstrakta. Ein Vergleich der beiden Teilkorpora von t1 und t2 zeigt, dass sich die oben beschriebenen Verhältnisse innerhalb eines halben Jahres kaum verschieben (vgl. Anh. E.7). Nachfolgend wird die Diversität im Nominalbereich sowie der prozentuale Anteil an morphologisch komplexen Formen (Komposita) und Abstrakta nach Klassenstufen differenziert dargestellt (vgl. Tab. 7).

Die Auswertungen für die einzelnen Klassenstufen ergeben eine kontinuierliche Zunahme der Nomen-Types. Mit ungefähr jedem zehnten Wort folgt ein neues Substantiv. Längere Texte führen demnach zu einem variantenreicheren Gebrauch von Nomen. Mit jeder Klassenstufe verwenden die SuS signifikant mehr verschiedene Nomen. Von der 2. zur 4. Klasse verdreifacht sich das durchschnittliche Nomenspektrum in den Texten.

Auf allen Klassenstufen verwenden die Lernenden mehrheitlich morphologisch einfache Nomen. In den Texten der ersten Datenerhebung entsprechen die zehn häufigsten Substantive diesen alltagssprachlich geprägten Formen: Haus, Mädchen, Elefant, Mann, Puppe, Wald, Tag, Angst, Mensch und Freund.

Der durchschnittliche Anteil der Komposita liegt in den beiden unteren Klassenstufen bei ca. 10 % und steigt zur 4. Klasse hin leicht an, ohne dass sich der Anteil morphologisch komplexer Nomen zwischen der 2. und 4. Klasse in statistisch bedeutsamer Weise verändern würde.

Klasse		Nomen Types	Anteil Komp. in %	Anteil Abstr. in %
2 (N=22)	Med	13,00	10,31	14,84
	MW	15,64	11,66	16,80
	Min	9,00	,00	,00
	Max	30,00	36,36	44,44
	IQA	7,00	10,38	14,24
	SD	5,97	8,36	10,32
3 (N=34)	Med	29,00	9,17	23,44
	MW	30,62 ***	10,42	22,83 **
	Min	13,00	,00	7,69
	Max	60,00	26,19	36,36
	IQA	12,00	8,68	12,05
	SD	10,53	6,08	7,28
4 (N=28)	Med	37,50	14,42	24,66
	MW	40,93 ***	13,22 *	25,51
	Min	17,00	,00	5,88
	Max	75,00	22,58	42,22
	IQA	20,00	7,80	14,94
	SD	14,47	5,69	9,31

Tabelle 7: Nomen-Types und prozentualer Anteil der Komposita und Abstrakta zu t1 nach Klassenstufe

Komposita werden mehrheitlich zur semantischen Differenzierung von Gegenständen gebraucht: Mehrfamilienhaus, Stoffpuppe, Glaskäfig, Betäubungspfeil und Lebewesen, Babykatze, Zirkuselefant, Elefantenherde, Süßigkeitenmonster. Die Primarschüler(innen) verwenden Nomen primär, um konkrete Personen, Orte und Gegenstände zu bezeichnen.

Zwischen der 2. und 3. Klasse nimmt der durchschnittliche Anteil abstrakter Begriffe signifikant zu ($t=3,00$; $p<0.01$) und bleibt zur 4. Klasse hin weitgehend konstant.

Die Komposition der Nominallexik verändert sich global gesehen auf der Primarschulstufe nur geringfügig. Dennoch zeichnet sich im Altersverlauf eine Entwicklung ab, die sich beispielsweise darin zeigt, dass Handlungsträger zunächst sehr allgemein als „Frau“ oder „Mann“ bezeichnet werden und SuS mit zunehmendem Alter Figuren kontextspezifisch differenzieren: z. B. „Anführer“, „Mitreisender“, „Wilderer“, „Lebensretter“, „Medizinmann“.

Am Beispiel des Begriffs „Feuerspucker“ lässt sich beobachten, dass die jüngsten SuS zur Bezeichnung des Artisten aus dem Stummfilm nie den spezifischen Ausdruck oder synonym verwendbare Begriffe brauchen, sondern mehrheitlich auf unspezifische Formen wie „der Mann“ oder „eine Person“ zurückgreifen. Auch die Dritt- und Viertklässler(innen) verwenden mitunter solche Bezeichnungen. Die Mehrheit der SuS dieser Klassenstufen versucht jedoch, die Figur mittels Beschreibungen zu individualisieren: „Ein Mann,

- der mit Feuer gespielt hat“ (101_m_3 KI_DaM_Film_I),
- der Kunstwerke mit Feuer macht“ (94_w_3 KI_DaM_Film_I),
- der auf der Strasse Fackeln pustete“ (11_m_4 KI_DaM_Film_I).

Rund ein Drittel der SuS der beiden oberen Klassenstufen schliesslich bezeichnet den Artisten als „Feuerspucker“, „Feuerschlucker“ oder „Feuerspeier“. Mit Ausnahme von zwei DaZ-SuS finden diese spezifischen Nomen nur in den Texten der DaM-SuS Verwendung. DaZ-SuS gebrauchen tendenziell mehr unspezifische Nomen und Beschreibungen. Es liegt dabei die Vermutung nahe, dass die Lernenden nicht aus stilistischen Gründen auf Beschreibungen zurückgreifen, sondern Wortfindungsschwierigkeiten auf diese Weise überbrücken. Der Textauszug „nacher ist sie beim Jemanden gegangen sie Konte mit dem Feuer Etwas machen“ (103_m_3 KI_DaZ_Film_I) lässt die Bemühung des Schülers erkennen, den Artisten durch sein Handeln zu charakterisieren. Die Umschreibung „er konnte mit Feuer etwas machen“, die anstelle der Artistenbezeichnung erfolgt, trägt jedoch nicht dazu bei, dass der Leser die Person in eindeutiger Weise als Feuerspucker identifizieren könnte.

Generell lässt sich analog zu den Auswertungen im Verbalbereich in den Texten der DaZ-SuS ein tendenziell geringeres Spektrum feststellen und DaM-SuS verwenden vergleichsweise mehr morphologisch komplexe Nomen. In Anhang E.8 ist ausgewiesen, dass die Unterschiede lediglich in Bezug auf das Spektrum der Nomen in der 4. Klasse und des Kompositaanteils in der 2. Klasse signifikant sind.

Innerhalb von sechs Monaten erweitern die SuS der 2. Klasse ($t=3,26$; $p<0.01$) und der 3. Klasse ($t=2,87$; $p<0.01$) das lexikalische Spektrum im Nominalbereich. In Bezug auf die Komposition der Nominallexik ist im Vergleich dazu keine massgebliche Entwicklung zu beobachten. Der Anteil abstrakter Begriffe sowie morphologisch komplexer Wortformen

bleibt zu t1 und t2 weitgehend unverändert. Für die SuS der 4. Klasse zeigt sich analog zu der Verbverwendung, dass die Lernenden innerhalb eines Schuljahres die Nominallexik weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht massgeblich weiterentwickeln.

7.2.3 Diskussion der Ergebnisse zur produktiven Lexik

Zum Abschluss der Betrachtungen zum produktiven schriftlichen Wortschatz werden die Resultate zusammenfassend erörtert und es wird auf die eingangs des Kapitels formulierten Hypothesen Bezug genommen.

Alter

Die erste Hypothese, wonach sich die Wortschatzentwicklung durch eine altersbedingte Zunahme der lexikalischen Diversität zeigt, kann bestätigt werden. Die Auswertungen haben ergeben, dass das Wortschatzspektrum auf sämtliche Texte einer Datenerhebung bezogen sich mit jeder Klassenstufe signifikant erweitert. Übereinstimmend mit Pregel & Rickkeit (1987: 20) zeigt sich, dass die Texte auf lexikalischer Ebene zwischen dem 2. und 3. Schuljahr in markanter Weise reichhaltiger werden. Von der 3. zur 4. Klasse wächst die lexikalische Diversität langsamer an.

Nebst der Feststellung, dass die Verb- und Nomenverwendung mit jeder Klassenstufe variantenreicher wird, lässt sich darüber hinaus ab der 3. Klasse eine qualitative Entwicklung beobachten, die in der Zunahme des relativen Anteils strukturell und semantisch komplexerer Wortformen Ausdruck findet. Ab der 3. Klasse verwenden die SuS mehr morphologisch komplexe Formen (Feuerspucker vs. Mann) und brauchen neben sehr geläufigen Wörtern auch mehr synonym verwendbare Lexeme (sagen – erwidern – meinen). Dies führt sowohl zu einem differenzierten Sprachgebrauch als auch zu einer stilistischen Veränderung, indem Wortwiederholungen durch die Verwendung von Synonymen umgangen werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass SuS ab der 3. Klasse nicht nur auf Wortfelder bezogen mehr verschiedene Wortformen verwenden, sondern im Verbalbereich beispielsweise die Diversität durch die Kombination unterschiedlicher Partikel mit denselben Grundformen (z. B. hineingehen - losgehen - weggehen) massgeblich ansteigt.¹⁰²

Dass strukturell komplexere Wortformen von jüngeren SuS zu einem geringeren Masse aktiv verwendet werden, muss nicht bedeuten, dass sie Begriffe wie etwa „Feuerspucker“ nicht kennen. Die Verwendung einfacher lexikalischer Mittel spricht dafür, dass sich die jüngeren SuS im schriftlichen Ausdruck noch stärker an einem mündlichen Register orientieren und

102 Diese Differenzierungsstrategie beobachten auch Augst & Faigel (1986: 42) bei Lernenden im Alter ab 13 Jahren. Es scheint deshalb naheliegend, dass ab dem Alter von ca. zehn Jahren (4. Klasse) der Anteil strukturell komplexerer Verben weiter ansteigt.

deshalb weniger oft lexikalische Mittel nutzen, die Sachverhalte im Sinne einer konzeptionell schriftlichen Sprachverwendung in verdichteter Ausdrucksweise wiedergeben.

Bezüglich der Verwendung abstrakter und konkreter Begriffe stellt Schmidlin (1999: 224f) bei SuS zwischen sieben und elf Jahren fest, dass in mündlichen Erzählungen der Anteil abstrakter Nomen gleichförmig ansteigt, eine vergleichbare Entwicklung in den schriftlichen Texten derselben Probanden jedoch nicht festzustellen ist. In globaler Weise kann aufgrund vorliegender Daten dieser Befund nicht bestätigt werden. Die Auswertungen ergeben eine statistisch bedeutsame Zunahme des relativen Anteils abstrakter Substantive zwischen dem 2. und 3. Schuljahr. Analog zum frühkindlichen Wortschatzerwerb zeigt sich bei den jüngsten SuS eine klare Dominanz von konkreten Begriffen. Zu Beginn der Primarschule werden Ereignisse in den Erzählungen in Bezug auf direkt wahrnehmbare Objekte dargestellt. Ab der 3. Klasse finden mehr abstrakte Begriffe Verwendung. Der Gebrauch abstrakter Nomen geht mitunter mit einer emotionalen Qualifizierung der Erzählungen einher, indem neben dem Ereignisverlauf auch die Gedanken- und Gefühlswelt (z. B. Hunger, Idee, Glaube, Gefahr) der Akteure dargestellt werden. In gleicher Weise werden vermehrt auch mehr temporale Bezüge (Nachmittag, Monat, Stunde) zwischen Ereignissen hergestellt. In diesem Sinne spielen abstrakte Begriffe eine nicht unwesentliche Rolle bezüglich der Realisierung narrationspezifischer Aufgaben.

Im Primarschulalter entwickelt sich die schriftliche Lexik folglich durch die Zunahme verschiedener Wortformen zunächst in quantitativer Hinsicht. Mit zunehmender Schreiberfahrung erweitern SuS ihre lexikalischen Fähigkeiten zudem in qualitativer Weise durch den Gebrauch situationsspezifischer Ausdrucksmittel und orientieren sich vermehrt an einem schriftsprachlichen Register.

L1

Die Wortschatzentwicklung verläuft bei DaM- und DaZ-Lernenden auf der Primarschulstufe in weitgehend analoger Weise. Die angenommenen Differenzen in Bezug auf die lexikalische Diversität in Abhängigkeit der Erstsprache der Lernenden können nur teilweise bestätigt werden. Die auf alle Textproduktionen eines Erhebungszeitpunktes bezogenen Guiraud-Werte belegen bei den DaZ-SuS der 3. und 4. Klasse ein signifikant geringeres Wortschatzspektrum.

Während die Ergebnisse von Hepsöyler & Liebe-Harkot (1991) und Moser et al. (2005) bei Schulanfänger(innen) erhebliche Wortschatzlücken in der Zweitsprache Deutsch ergeben (vgl. Kap. 4.4), weisen die vorliegenden Auswertungen zur produktiven schriftlichen Lexik darauf hin, dass sich lexikalische Differenzen zwischen Lernenden mit DaM und DaZ erst im Laufe der systematischen schulischen Sprachförderung manifestieren. Die divergierenden Befunde gehen wahrscheinlich zu einem wesentlichen Teil auf die unterschiedlichen

Erhebungsmethoden¹⁰³ zurück. In beiden erwähnten Studien wird der Wortschatz mündlich erhoben. Im Weiteren basieren meine Ergebnisse aus relativ freien Sprachproben, während die beiden anderen Untersuchungen einen vorgegebenen Wortschatz erheben. Nicht zuletzt muss auch die Stichprobengrösse als relevante Einflussgrösse bewertet werden.

Die qualitativen Analysen zur semantischen Differenzierung der Verben „sagen“ und „gehen“ verdeutlichen, dass DaZ-Lernende insbesondere in der 4. Klasse neben diesen weitgehend kontextunabhängigen Grundformen weniger Synonyme und situationsspezifische Wortformen verwenden als DaM-SuS. Auch hinsichtlich der morphologischen Komplexität der Lexik lässt sich bei DaZ-SuS ein tendenziell geringerer Anteil komplexer Formen in der Verbal- und Nominallexik feststellen.

An dieser Stelle gilt es zu erinnern, dass strukturell komplexe Wortformen zu jenen Ausdrucksmitteln gehören, die tendenziell ausserhalb der alltäglichen Kommunikation Verwendung finden. In diesem Zusammenhang deuten die Auswertungen darauf hin, dass sich zu Beginn der Primarschulzeit, in der die schriftliche Lexik noch stark alltagssprachlich geprägt ist, der spätere Erwerbsbeginn des Deutschen nicht negativ auf die lexikalische Breite auswirkt.

Über welche lexikalischen Mittel Lernende verfügen, wird in den ersten Schuljahren wohl mehrheitlich durch das soziale Umfeld der Lernenden und weniger durch schulische Einflüsse bestimmt (vgl. Apeltauer 2010b: 240). Dass insbesondere die jüngsten Lernenden in nur wenigen schulischen Lernjahren über vergleichbare lexikalische Fähigkeiten verfügen wie Erstsprachlernende, könnte jedoch auch ein Hinweis dafür sein, dass zusätzliche Förderstunden zu einem raschen und erfolgreichen Aufbau alltagssprachlicher Fähigkeiten führen. Der Erwerb thematisch spezifischer lexikalischer Mittel erfordert darüber hinaus Lerngelegenheiten, die SuS ermöglichen, an Sachwissen gebundene Ausdrucksmittel anzuwenden und auf diese Weise Konzepte, die mit grosser Wahrscheinlichkeit in der Erstsprache lexikalisiert sind, auch mit deutschen Begriffen zu verbinden. Die Daten deuten darauf hin, dass DaZ-SuS mehr Zeit brauchen, den produktiven Wortschatz in Deutsch durch spezifische Begriffe zu erweitern und der qualitative Ausbau der lexikalischen Mittel somit tendenziell später einsetzt als bei SuS mit DaM.

Diesbezüglich beobachtet auch Ott (1997: 199f) bei jugendlichen Seiteneinsteigern, dass die Lernenden bereits innerhalb einer Lernzeit von nur vier Monaten quantitative lexikalische Differenzen zu einer L1-Sprecherin in dialogisch geprägten Kommunikationssituationen aufholen, sich die Lexik der Erstsprachlerin jedoch durch einen massgeblich höheren Anteil an „Sonderwortschätzen“ und präfigierter Verben auszeichnet.

103 Die Ergebnisse von Moser et al. (2005) beziehen sich auf einen Benennungswortschatz und Hepsöyler & Liebe-Harkort (1991) untersuchen die lexikalischen Fähigkeiten anhand einer Bilderbuchvorlage.

Verben stellen in der Zweitsprache bei der Zunahme des Grundwortschatzes einen wichtigen Aspekt dar (Jeuk 2003: 284). Dem Anteil präfigierter trennbarer Verben wird darüber hinaus die Rolle eines Sprachstandsindikators zugesprochen (vgl. Apeltauer 1998). In diesem Zusammenhang bestätigen die Auswertungen der schriftlichen Texte der SuS ab der 3. Klasse die Beobachtungen von Hepsöyler & Liebe-Harkort (1991: Kap. 8ff) und Grießhaber (2009: 129ff). Die Autoren stellen fest, dass DaZ-SuS im Vergleich zu Erstsprachlernenden durchschnittlich weniger verschiedene Verbformen verwenden und die Verballexik zu einem geringeren Anteil aus Partikelverben besteht. Die Präfigierung ist nicht nur als eine lexikalische Differenzierungsstrategie zu verstehen, sondern sie verweist auch auf syntaktische Fähigkeiten (Satzklammer) und ist nach Grießhaber (ebd.) bei DaZ-SuS deshalb stark an allgemeine Sprachkompetenzen gekoppelt. Inwiefern die beschriebenen Differenzen aufgrund der Erstsprache der Lernenden ab der 3. Klasse mit grammatischen Fähigkeiten korrespondieren, werden die Auswertungen zur Syntax aufzeigen.

Zeit

In rund sechs Monaten erweitert sich die lexikalische Diversität in den Texten der Primarschüler(innen). Dies ergibt ein Vergleich der Auswertungen von t1 und t2 bezüglich des lexikalischen Spektrums der Gesamtexte sowie auch hinsichtlich der durchschnittlichen Zunahme von Verben- und Nomen-Types. Mit zunehmendem Schulalter verringern sich diese Differenzen zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung. Je älter die Schüler(innen) sind, desto geringer ist folglich der Wortschatzzuwachs innerhalb eines Schuljahres.

Die Daten belegen, dass in den ersten Primarschuljahren der produktive Wortschatz in der schriftlichen Textproduktion quantitativ erweitert wird und sich mit zunehmender Schreiberfahrung in qualitativer Hinsicht verändert. Dies zeigt sich insbesondere am signifikanten Rückgang der einfachen Verben bei einer gleichzeitigen Zunahme an Partikelverben von der 2. zur 3. Klasse.

Die dritte Hypothese in Bezug auf die an die Lernzeit gebundene Veränderung des Wortschatzes lässt sich somit nicht in globaler Weise bestätigen. Während in der 2. Klasse eine massgebliche Veränderung der Diversität der verwendeten Lexik zu beobachten ist und in der 3. Klasse darüber hinaus die lexikalischen Mittel auch semantisch differenzierter werden, entwickeln SuS in der 4. Klasse ihre lexikalischen Fähigkeiten in einem Zeitraum von ca. sechs Monaten nicht massgeblich weiter. In der 4. Klasse scheinen die SuS vorübergehend auf einem Entwicklungsplateau zu verharren (vgl. Bitter Bättig 1999: 50ff, Steinhoff 2009: 46). Dies kann dadurch erklärt werden, dass Lernende im Alter von ca. zehn Jahren über einen Grundwortschatz verfügen, der für die Bewältigung narrativer

Kommunikationsaufgaben ausreicht und die qualitative Erweiterung der lexikalischen Mittel nur langsam voranschreitet.

7.3 Feste Formulierungen

Unter Kap. 4.6 wurde darauf hingewiesen, dass feste Formulierungen eine entlastende Funktion im Sprachproduktionsprozess ausüben können. Auf dieser Grundlage profitieren möglicherweise insbesondere unerfahrene Schreiber(innen) und Lernende, die Texte in der Zweitsprache produzieren, von Formulierungsroutinen und setzen sie dementsprechend vermehrt als Produktionsstützen ein. Gleichzeitig sind feste Wendungen an Situationen gebundene Formulierungsmuster. Der Erwerb derselben wird deshalb maßgeblich durch die Rezeptionserfahrungen sowie durch die Möglichkeiten bestimmt, feste Wendungen in typischen Kontexten anwenden zu können. Das Repertoire an festen Wendungen wird folglich durch die Spracherfahrung bzw. das Schulalter beeinflusst. Die nachfolgenden Analysen berücksichtigen deshalb sowohl die Verwendungshäufigkeit (Tokens) als auch das Spektrum fester Wendungen (Types).

7.3.1 Hypothesen zu den festen Formulierungen

Alter: Es wird angenommen, dass Primarschüler(innen) mit zunehmendem Schulalter im Verhältnis zur Textlänge mehr feste Formulierungen produzieren und dass über die Klassenstufen hinweg auch eine Erweiterung des Repertoires an festen Formulierungen zu beobachten ist.

L1: Ausgehend von der Annahme, dass festen Formulierungen eine entlastende Funktion während der Sprachproduktion zukommt, wird erwartet, dass in den Texten der DaZ-Lernenden insgesamt mehr Formulierungsroutinen enthalten sind (Tokens), DaM-Lernende aller Klassenstufen jedoch über ein breiteres Spektrum (Types) an Formulierungsroutinen verfügen.

Zeit: Innerhalb einer Lernzeit von ca. sechs Monaten wird sowohl ein Anstieg des Spektrums (Types) als auch eine steigende Gebrauchshäufigkeit (Tokens) fester Formulierungen erwartet.

7.3.2 Resultate zu den festen Formulierungen

In der Übersichtsdarstellung zum gesamten Textkorpus von t1 wird ersichtlich, dass die einzelnen Kategorien von Formulierungsroutinen in Bezug auf Types und Tokens unterschiedlich verteilt sind (vgl. Abb. 29).

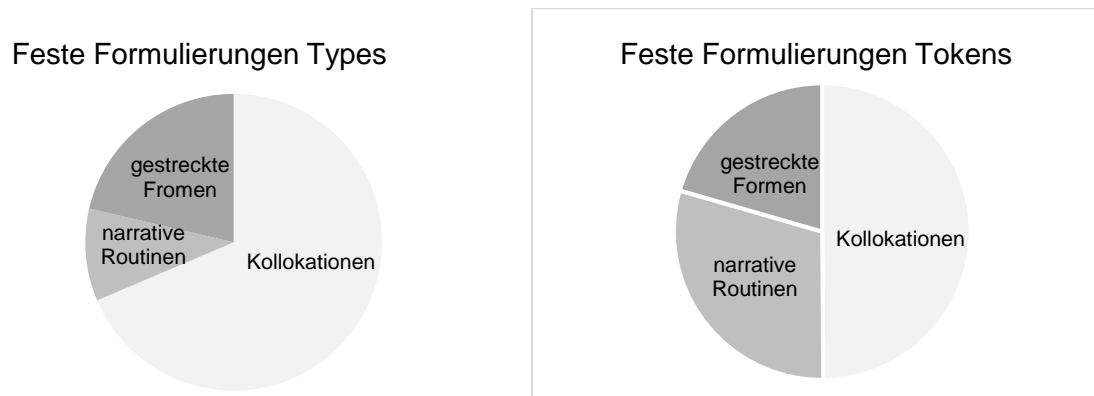


Abbildung 29: Tokens und Types fester Formulierungen in den Texten der 2. - 4. Klasse zu t1

Mit fast 70 % der Types bilden die *Kollokationen* die grösste Kategorie, rund ein Fünftel der Types entspricht den *gestreckten Formen* und 10% den *narrativen Routinen*. Auf die Verwendungshäufigkeit (Tokens) bezogen zeigt sich, dass die SuS zu t1 insgesamt mehrheitlich *Kollokationen* verwenden und die *narrativen Routinen* rund einem Drittel der Tokens entsprechen. *Kollokationen* stellen demnach eine zentrale Kategorie hinsichtlich des Spektrums als auch in Bezug auf die Verwendungshäufigkeit fester Formulierungen dar.

Alter

Anhand der Abbildung 30 wird ausgewiesen, wie viel feste Formulierungen die SuS von der 2. zur 4. Klasse durchschnittlich verwenden.

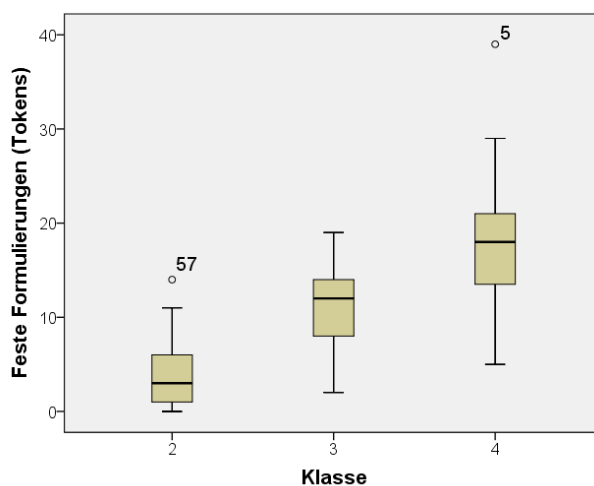


Abbildung 30: Absoluter Anteil fester Formulierungen in Tokens zu t1 nach Klassenstufe

Über die Klassenstufen hinweg zeigt sich ein signifikanter Anstieg der Formulierungsroutinen gemessen an der absoluten Anzahl der Tokens. In drei Textproduktionen verwenden die SuS der 2. Klasse durchschnittlich 3-mal eine Formulierungsroutine, in der 3. Klasse 12-mal ($t=2,32$; $p<0.05$) und in der 4. Klasse 18-mal ($t=7,76$; $p<0.001$). Die Verwendungshäufigkeit

der Formulierungsroutinen steigt weitgehend parallel zur Textlänge an. Auf allen Klassenstufen liegt der Deckungsgrad¹⁰⁴ der Routinen, das heisst, der relative Anteil der Wörter, die in eine feste Wendung eingebunden sind, unter 10 %.¹⁰⁵

Der Klassenstufenvergleich bezüglich der Types der Formulierungsroutinen bildet eine Analogie zu den Tokens (vgl. Anh. E.10). Von der 2. zur 4. Klasse entwickelt sich das Spektrum an Formulierungsroutinen mit jeder Klassenstufe signifikant weiter. In der 2. Klasse verwenden die SuS in drei Texten durchschnittlich zwei verschiedene Formulierungsroutinen, in der 3. Klasse sechseinhalb ($t=6,12$; $p<0.001$) und in der 4. Klasse zehn ($t=4,67$; $p<0.001$), wobei in den Texten der ältesten Probanden eine grössere Streuung zu beobachten ist als bei den SuS der 2. und 3. Klasse.

Aus dieser Darstellung wird sehr deutlich, dass SuS auf der Primarschulstufe beim Verfassen schriftlicher Texte nur zu einem geringen Masse auf Formulierungsmuster zurückgreifen und in ihren Erzählungen mehrmals identische Wendungen verwenden. In Zusammenhang mit der weiter oben abgebildeten Übersichtsdarstellung des Gesamtkorpus (vgl. Abb. 29) stellt sich die Frage, welche Bedeutung den *Kollokationen*, *narrativen Routinen* und *gestreckten Formen* in den einzelnen Klassenstufen zukommt. In der nachfolgenden Abbildung werden deshalb die festen Formulierungen nach Kategorien differenziert dargestellt.

In Abbildung 31 lässt sich erkennen, dass sich die Verwendung von *Kollokationen*, *narrativen Routinen* und *gestreckten Formen* über die Klassenstufen gesehen in unterschiedlicher Weise entwickelt. Während das Spektrum *gestreckter Formen* von der 2. zur 4. Klasse nur langsam anwächst,¹⁰⁶ ist von der 2. zur 3. Klasse ein deutlicher Zuwachs der *narrativen Routinen* ($t=5,75$; $p<0,001$) und *Kollokationen*-Types ($t=6,39$; $p<0,001$) festzustellen. Während die SuS von der 3. zur 4. Klasse das Spektrum an *Kollokationen* massgeblich erweitern ($t=3,25$; $p<0,01$), lässt sich bezüglich der *narrativen Routinen* in diesem Alter keine Entwicklung feststellen. An der Streuung der Werte lässt sich darüber hinaus erkennen, dass es innerhalb der Klassenstufen relativ grosse Unterschiede bezüglich der Diversität der *Kollokationen* gibt. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Vielfalt der verwendeten *Kollokationen*

104 Um den Deckungsgrad zu bestimmen, wurde zunächst die in Worten gemessene Länge der einzelnen Routinen erfasst. Im Anschluss daran wurde für jeden Probanden das Verhältnis der Summe aller „Routinewörter“ zur Gesamtzahl produzierter Textwörter errechnet.

105 Zu t1 sind in der 2. und 4. Klasse ca. 7 % der produzierten Wörter in eine feste Wendung eingebunden. In der 3. Klasse liegt der durchschnittliche Anteil bei ca. 5 % etwas niedriger.

106 Mit jeder Klassenstufe entwickelt sich das Spektrum an gestreckten Formen signifikant weiter: Von der 2. zur 3. Klasse ($t=2,22$; $p<0.05$) und von der 3. zur 4. Klasse ($t=3,03$; $p<0.01$).

in der 3. und 4. Klasse vom Geschlecht bestimmt wird. In den Texten der Mädchen sind signifikant mehr *Kollokationen*-Types enthalten als in den Texten der Knaben.¹⁰⁷

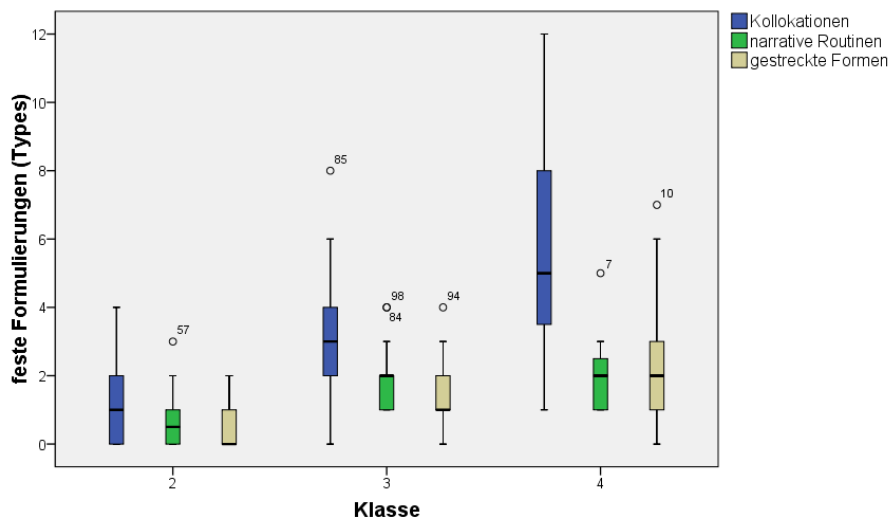


Abbildung 31: Absoluter Anteil fester Formulierungen in Types nach Kategorien differenziert zu t1 nach Klassenstufe

Die Darstellungen zur Diversität der verwendeten Formulierungsroutinen veranschaulichen, dass Primarschüler(innen) den Zugang zu festen Formulierungen über *Kollokationen* und *narrative Routinen* finden. Eine nach Erzählform differenzierte klassenübergreifende Auswertung (vgl. Anh. E.11) lässt dabei erkennen, dass die Tokens über die drei Schreibaufträge ungleichmässig verteilt sind und die Fantasieerzählungen die grösste Vielfalt an Formulierungsroutinen aufweisen. In Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit zeigt sich, dass *Kollokationen* in den drei Erzähltexten in vergleichbarer Weise Verwendung finden ($t=3,03$; $p<0.01$). Der Gebrauch von *narrativen Routinen* (insbesondere von Märchenformeln) verbinden die SuS jedoch in ausgeprägter Weise mit den Fantasieerzählungen. Dies deutet auf eine Erzähltyp-Differenzierung in den Lernertexten hin. Auch wenn einige SuS Routinen wie „es war einmal“, „vor langer Zeit“ ungeachtet des Erzähltyps verwenden, lässt sich an den Textanfängen der Erlebniserzählungen beobachten, dass solche Formeln, die beim autobiografischen Erzählen unangemessen wirken, nur von ca. einem Fünftel der Primarschüler(innen)¹⁰⁸ verwendet wird.

107 In der 3. Klasse verwenden die Knaben durchschnittlich 2,95 Kollokationen-Types und die Mädchen 4,42 ($t=3,09$; $p<0.01$) und in der 4. Klasse liegt der Mittelwert bei den Knaben bei 4,67 und den Mädchen bei 6,81 ($t=2,19$; $p<0.05$).

108 Bezüglich der unangemessenen Verwendung von Märchenformeln lässt sich keine Altersdifferenzierung beobachten.

L1

Weder bei der textübergreifenden noch bei nach Erzählform differenzierten Analysen lassen sich massgebliche Unterschiede in Bezug auf die Erstsprache nachweisen. Abbildung 32 zeigt, dass in den DaZ-Texten ab der 3. Klasse die Vielfalt der verwendeten Wendungen tendenziell etwas geringer ausfällt. Für keine Klassenstufe sind die Differenzen zwischen den Sprachgruppen jedoch statistisch bedeutsam. DaZ-Lernende verfügen zu t1 grundsätzlich über eine vergleichbare Vielfalt an Formulierungsroutinen und verwenden feste Wendungen auf allen Klassenstufen in vergleichbarer Häufigkeit wie SuS mit DaM.

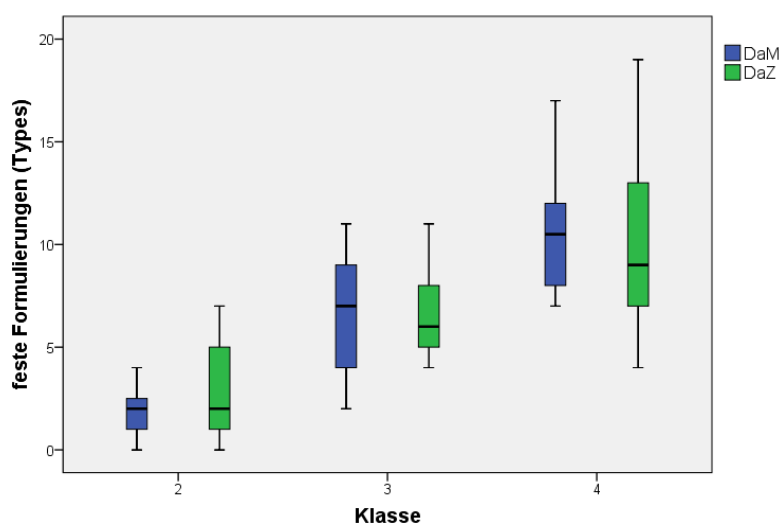


Abbildung 32: Absoluter Anteil fester Formulierungen in Types zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Auch der nach Kategorien fester Formulierungen differenzierte Vergleich (vgl. Anh. E.12) bestätigt klassenstufenübergreifend gleichartige Zugänge zu festen Formulierungen von SuS mit DaM und DaZ.

Zeit

Insgesamt betrachtet wächst das Spektrum der Formulierungstypes von t1 zu t2 an. Die relative Zunahme zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten verringert sich mit jeder Klassenstufe. Während die SuS der 2. Klasse in den Texten zu t2 durchschnittlich fast doppelt so viele Types verwenden ($t=3,16$ $p<0.01$), wächst das Spektrum bei den Drittklässler(innen) um ca. einen Viertel an ($t=3,72$; $p<0.001$). In der 4. Klasse bleiben die durchschnittlich verwendeten Formulierungstypes von t1 zu t2 weitgehend konstant (vgl. Anh. E.13). Wird die Zunahme der Types in Bezug auf die einzelnen Kategorien fester Wendungen betrachtet, so zeigt sich, dass innerhalb eines Schuljahres lediglich das

Spektrum an *Kollokationen*¹⁰⁹ und *gestreckten Formen*¹¹⁰ in der 2. und 3. Klasse in statistisch bedeutsamer Weise erweitert wird.

Auch bezüglich der Verwendungshäufigkeit der Formulierungsroutinen sind zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten Differenzen festzustellen. Während in der 2. Klasse die Tokens fester Wendungen tendenziell zunehmen, verwenden die SuS ab der 3. Klasse zu t2 tendenziell weniger Routineformulierungen in den Erzählungen. Allein in der 3. Klasse ist die Veränderung signifikant (vgl. Anh. E.13). Zu t2 ist in den Texten der mittleren Klassenstufe ein Rückgang der *Kollokationen* und *narrativen Routinen* zu beobachten.

Die Ergebnisse verdeutlichen nochmals die altersbezogene Entwicklung hinsichtlich der Verwendung von festen Formulierungen in der Textproduktion. In der 2. Klasse geht die Erweiterung des Textumfangs sowohl mit einer Zunahme der Vielfalt der festen Wendungen als auch einer steigenden Verwendungshäufigkeit einher. Ab der 3. Klasse wächst mit zunehmendem Textumfang das Spektrum der festen Wendungen insbesondere in Bezug auf die *Kollokationen* und *gestreckten Formen*. Die wachsende Vielfalt ist dabei mit einer Reduktion von Wiederholungen von Formulierungsroutinen verbunden, was zu einem Rückgang des relativen Anteils fester Wendungen in den Texten führt.

Verwendung der Kollokationen und narrativen Routinen aus qualitativer Perspektive

Die vorhergegangenen Auswertungen haben gezeigt, dass die von den Primarschüler(innen) verwendeten Formulierungsroutinen mehrheitlich den *Kollokationen* und *narrativen Routinen* entsprechen. Beide Kategorien werden nachfolgend noch spezifiziert. Die qualitativ orientierte Auswertung fokussiert auf die Funktionalität der häufig gebrauchten Formeln und ist in diesem Sinne als Ergänzung zu den statistischen Analysen zu verstehen.

Schon erwähnt wurde, dass *narrative Routinen* ein sehr kleines Spektrum umfassen, bezüglich der Verwendungsfrequenz in den Texten jedoch eine zentrale Rolle spielen. Die häufigste Formulierung dieser Kategorie ist „es war einmal“. Diese Märchenformel wird von über 70 % der SuS (klassenstufenübergreifend) zur Eröffnung fiktionaler Erzählungen verwendet. Von der 2. zur 3. Klasse steigt der Anteil der SuS, die diese Wendung gebrauchen von 50 % auf 97 % an, in der 4. Klasse ist der Anteil leicht rückläufig (89 %).

Vergleichsweise seltener ist der Gebrauch von analogen Schlussroutinen wie „Ende gut, alles gut“ oder „wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“, welche lediglich sieben von 84 Probanden verwenden.¹¹¹ Dennoch markieren SuS aller Klassenstufen die

109 In der 2. Klasse erweitert sich das Spektrum der Kollokationen von durchschnittlich 1,27 auf 2,09 ($t=3,15$; $p<0.01$), in der 3. Klasse von 3,47 auf 4,62 ($t=2,26$; $p<0.05$).

110 In der 2. Klasse erweitert sich das Spektrum der gestreckten Formen von durchschnittlich 0,59 auf 1,23 ($t=2,15$; $p<0.05$), in der 3. Klasse von 1,32 auf 2,03 ($t=3,28$; $p<0.01$).

111 Mehrheitlich handelt es sich dabei um SuS der 4. Klasse und um Lernende mit DaM.

Textschlüsse mitunter durch die Verwendung von Routineformulierungen.¹¹² In den Erzählschlüssen ist eine grössere Diversität festzustellen als bezüglich der Erzählanfänge. Neben Formulierungen wie „und dann ist fertig“ oder „so endet die Geschichte“, mit welchen das Erzählende explizit gemacht wird, kreieren die Lernenden eigene Schlussformeln, die die dargestellten Ereignisse abschliessend evaluieren: „und alles ist gut“ oder auf die Zukunft verweisen: „sie hatten noch ein wunderschönes Leben“, „sie feiern und feiern bis an ihr Lebensende“ oder „wenn sie noch fit sind, dann rennen sie noch heute“.

Mithilfe der *narrativen Routinen* rahmt dementsprechend die Mehrheit der SuS ihre Erzählungen. Die festen Formulierungen verdeutlichen dem Leser, dass eine Erzählung beginnt oder abgeschlossen wird. Für SuS auf der Primarschulstufe scheint das Abschliessen im Vergleich zum Eröffnen von Erzählungen eine besonders schwierige Aufgabe zu sein,¹¹³ dafür spricht neben den erwähnten Routinen, dass der Erzählschluss in vielen Texten mit „Ende“ markiert wird.

Neben den Eingangs- und Schlussformeln verwenden die SuS weiter erzähltypische Routinen zur Markierung von unerwarteten Handlungsentwicklungen. Dabei wird Spannung insbesondere durch die Verwendung von „auf einmal“ und „plötzlich“ aufgebaut. Es zeigt sich dabei, dass mit zunehmendem Alter immer mehr SuS diese Formulierungen verwenden. Während zu t1 in der 2. Klasse nur vereinzelte Lernende diese Formulierungen brauchen (14 % der Probanden) setzen in der 3. Klasse 47 % der Lernenden und in der 4. Klasse 75 % diese Formulierungen zur Markierung von Umbrüchen ein.

Proband Nr. 11 erzählt, wie er bei einem Stierkampfbesuch in Gefahr geriet. Als er sich über die Brüstung in der Besuchertribüne beugte, fiel er unverhofft in die Arena. Zur Spannungsmarkierung dieses ungeheuerlichen Ereignisses sowie zur Auflösung desselben verwendet der Schüler „plötzlich“.

Ich (Patrick) ging mit meinen Eltern und meiner Schwester nach Spanien in die Ferien. 2 Wochen sollten wir bleiben. [...] Heute war der letzte Tag. [...] Meine Eltern wollten noch einen Stierkampf sehen, ich fand das aber eklig und brutal. [...] sie wollte aber auch hingehen und somit gingen wir zum Stierkampf. Es war eigentlich schon spannend und darum lente ich mich weit raus. **Plötzlich** fiel ich einfach in die Arena. Ich lag auf dem Boden stand dann aber wieder auf. sah ich wie ein Stier auf mich zulief. Als er mich mit den Hörnern traf war ich **plötzlich** in meinem Bett. Es war nur ein Traum!
Ende (11_m_4 KI_DaM_Erleb_II)

112 In der 2. und 3. Klasse sind dies ca. ein Drittel der Lernenden, in der 4. Klasse verwenden nahezu die Hälfte aller SuS individuelle Schlussroutinen.

113 Genauere Erläuterungen zur Realisierung der Textschlüsse folgen in Kap. 9.

Im Vergleich dazu wird die Erzählwürdigkeit des Erlebnisses im Text der Probandin Nr. 2 nicht durch solche sprachlichen Mittel hervorgehoben. So kann der mit Lunaparks vertraute Leser zwar den Adrenalinschub, den Achterbahnen bewirken, aus seiner Erfahrung her nachvollziehen, die Unerwartbarkeit der Wirkung auf die Schülerin wird jedoch nicht sprachlich hervorgehoben.

Eines tages ging ich und meine Familie in Europa park. Und dan sagte mein Bruder: „Komm.“ auch mit auf die Wasserbahn“, ich fragte: „Ist es schlimm. Er sagte: „Nein.“ Dan bin ich gegangen und als es los geht hatte ich angst und zwar Viel angst. Und am schluss war da so eine Höle als hetest du den Kopf angeschlagen. Ich hatte schon die Trennen in den Augen. Dan fragte meine Mutter hatt es spass gemacht. ich sagte:“ Nein ich hatte voll angst. [...] (2_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Neben der Markierung von Wendepunkten werden *narrative Routinen* auch zur temporalen Gliederung eingesetzt. Ab der 3. Klasse verwendet rund die Hälfte der SuS beispielsweise „eines Tages“, um verschiedene Ereignisse zeitlich zu referenzieren.

Narrative Formeln haben somit eine wichtige Funktion hinsichtlich des Einführens, Strukturierens und Abschliessens von Erzählungen, stehen also in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Textroutinen. Dies zeigt sich u. a. daran, dass kaum eine singuläre Verwendung bei den einzelnen Probanden zu beobachten ist. Es wird daraus gefolgert, dass SuS *narrative Routinen*, die sie kennen, auch regelmässig in ihren Texten verwenden. In den nachfolgenden Textauszügen der Probandin Nr. 86 ist eine solche mehrmalige Verwendung belegt:

- **Eines Tages** hat er genug und wirft die Puppe ins Meer. (86_w_3 KI_DaM_Film_II)
- Doch **eines tages** hate ich eine idee wir nemen doch grose Este als lanzen Sagte ich. (86_w_3 KI_DaM_Erleb_I)
- Er get jeden tag auf die Wise spielen. Doch **eines tages** auf die wise: was ist das Sagte er (86_w_3 KI_DaM_Fant_I)

„Eines Tages“ braucht die Schülerin, um die Handlungsstruktur voranzutreiben (vgl. Film II) sowie sie gleichzeitig die temporale Referenz zur Markierung des Handlungsumbruches (doch) in zwei Texten verwendet (vgl. Erleb I & Fant I). Des Weiteren braucht die Schülerin in drei von vier fiktionalen Texten „es war einmal“.

Bei einigen SuS führt der bisweilen situationsfremde Gebrauch *narrativer Routinen* zu einer inadäquaten Realisierung der Erzählaufgabe. So wirkt beispielsweise die Märchenformel „es war einmal“ im Text der Probandin Nr. 7 in der Funktion eines Textanfangs einer persönlichen Erlebniserzählung befremdend.

- Es war einmahl ein Mädchen. Dieses Mädchen war ich, woh ich klein war
(7_w_4 Kl_DaZ_Erleb_I)

Dies gilt auch für die anderen Erlebniserzählungen, die diese Formel verwenden. In den Texten der Probandinnen Nr. 99 und Nr. 16 wird das Leseverständnis dadurch gestört, dass die Textpassage, die an die Formel anschliesst, einen Perspektivenwechsel impliziert. Während Sandra und Sabine zu Beginn der Erzählung der Probandin Nr. 99 als Figuren einer fiktionalen Welt eingeführt werden, schafft der nächste Satz „sie wohnt neben mir“ einen Bezug zur realen Lebenswelt der Erzählerin. Schliesslich folgt die Schilderung eines sich tatsächlich zugetragenen Erlebnisses:

Es war einmal eine Sandra und sein beste Freundin Helene. Sie Wohnd neben mir. (99_w_3 Kl_DaZ_Erleb_II)

Während die Konfusion hinsichtlich der Erzählperspektive in diesem Text gleich im zweiten Satz behoben wird, führt der inadäquate Textanfang bei der Probandin Nr. 16 während mehrerer Sätze zu einer Vermischung der Perspektiven.

Es war einmal ein Mädchen. das hiss Selina und meine Freundin Jael. Spielte Seline bei Jael und wir hatten Spass wir Essen Spielen lachen und noch mehr. (16_w_4 Kl_DaM__Erleb_I)

Auf der Primarschulstufe lässt sich nur eine geringe Differenzierung der *narrativen Routinen* in Abhängigkeit von der Textform feststellen. An den oben dargestellten Textauszügen wird ersichtlich, dass SuS bis in die 4. Klasse „es war einmal“ zur Eröffnung von Erlebniserzählungen verwenden, was als nicht adäquate Texteröffnung gelten kann. Es zeigt sich dabei, dass auf allen Klassenstufen mehrheitlich DaZ-SuS Mühe bekunden, die Textanfänge in den Erlebniserzählungen entsprechend anzupassen.

Kollokationen

Eine genauere Betrachtung der verwendeten *Kollokationen* lässt eine klare Dominanz¹¹⁴ von Wendungen des Typs „Nomen und Verb“ erkennen. Neben *Kollokationen* wie „Hilfe brauchen“, „Rat wissen“, „Weg zeigen“ oder „Fussball spielen“ werden in allen Klassenstufen viele Nomen-Verb-Verbindungen mit semantisch „leeren“ Verben¹¹⁵ gebraucht. Zur 4. Klasse hin verwenden die SuS auch mehr Adjektiv-Nomen-Verbindungen. Im Gesamtkorpus wurden 226 Types und 809 Tokens¹¹⁶ ausgezählt. Bei über der Hälfte der Types handelt sich um

114 Ca. 70 % der Types entsprechen den *Kollokationen* des Typs „Nomen & Verb“ und fast ein Drittel der Types sind Adjektiv-Nomen-Verbindungen.

115 Z. B. „Spass haben“, „Zeit haben“, „Freunde werden“, „Angst machen“, „Platz machen“.

116 Die Tokens entsprechen dem Verhältnis, dass bereits für die Types beschrieben wurde: ca. 70 % der Tokens entsprechen Nomen-Verbverbindungen und ca. 30 % sind *Kollokationen* des Typs Adjektiv + Nomen.

singulär gebrauchte *Kollokationen*, die in der Mehrheit von 4.-Klässler(innen) verwendet werden.

Während *narrative Routinen* massgeblich die Strukturierung der Texte prägen, erfüllen *Kollokationen* unterschiedliche Funktionen bei der inhaltlichen Gestaltung der Erzählungen. So verwenden Lernende *Kollokationen* etwa zur Charakterisierung der handelnden Figuren (braver Hund, reiche Frau, böse Hexe), um dem Leser Einblick in die Gefühlswelt der Protagonisten zu gewähren (Sorgen machen, Angst haben, einen Schreck bekommen, Mut gewinnen) sowie zum Ausdruck von Gedanken und Wahrnehmungen der Protagonisten (Geräusch hören, Schatten sehen, den Augen trauen). Auch wenn *Kollokationen* im Zusammenhang mit der emotionalen Qualifizierung der Geschichten stehen, wäre es vermessen zu behaupten, dass sie eine textsortenspezifische Funktion erfüllen. Vielmehr erfüllen sie Lesererwartungen bei der Verbalisierung gängiger Handlungsmuster und unterstützen dadurch das Verständnis der Ereignisdarstellung.

So zeigt sich beispielsweise am nachfolgenden Textauszug, dass sich der Leser durch die Verwendung der Kollokation „Angel auswerfen“ eine sehr eindeutige Vorstellung vom dargestellten Sachverhalt machen kann.

- Er schaut eine weile dann wirft er die Puppe ins Meer. Er **wirft** die **Angel aus** und nach Fünf minuten hängt die Puppe daran. (1_w_4 KI_DaM_Film_I)

Während in Texten, in denen nicht auf die Wortverbindung zurückgegriffen wird, dem Leser nur in Ansätzen klar wird, dass ein zuvor ins Wasser geworfener Gegenstand mithilfe einer Angel wieder aus dem Wasser gefischt wird:

- dann war er in den Merr und hat die Puppe in der Merr gewurft. nacher **war er am angeln**. dann ist die Puppe wider da (81_w_3 KI_DaZ_Film_I)
- und er die puppe **mit eine Agel getan hat**. SRF_99_w_3 KI_DaZ_Film_I_orig
- und Her Hat ter bupe in ter faser geten und **witer genomen** KZE_108_m_2 KI_DaZ_Film_I_orig

Ähnlich verhält es sich auch mit der Wortverbindung „Rat wissen“, die zu einem eindeutigeren Leseverständnis führt als etwa die Formulierung „und dan fragt er ein anderen man und er weis es beser“.¹¹⁷ „Rat wissen“ ist darüber hinaus ein elaborierterer Ausdruck als z. B. „jemandem helfen“ oder „wissen, was zu tun ist“. In diesem Sinne versinnbildlichen *Kollokationen* mitunter die Bemühungen der Lernenden, Ausdrücke in Bezug auf ein schriftsprachliches Register zu wählen.

7.3.3 Diskussion der Ergebnisse zu den festen Formulierungen

Alter

In Bezug auf die eingangs formulierte Hypothese können die Resultate hinsichtlich der altersbedingten Entwicklung bei der Verwendung fester Formulierungen wie folgt zusammengefasst werden:

- Mit jeder Klassenstufe verwenden die Lernenden mehr Formulierungsroutinen.
- Sowohl die Verwendungshäufigkeit (Tokens) als auch das Spektrum an Formulierungsroutinen (Types) werden von der 2. zur 4. Klasse kontinuierlich gesteigert.
- Die Drittklässler(innen) verwenden massgeblich mehr verschiedene *Kollokationen* und *narrative Routinen* als die jüngsten Probanden.
- Von der 3. zur 4. Klasse erweitern die Lernenden das Spektrum an *Kollokationen* und *gestreckten Formen*.
- *Gestreckte Formen* finden erst ab der 4. Klasse vermehrt Verwendung.

Die Ergebnisse bestätigen die Befunde von Scherer (1982: 65ff) und Schmidlin (1999: 244ff), welche in ihren Untersuchungen ebenfalls einen kontinuierlichen Zuwachs an festen Formulierungen im Primarschulalter feststellen. Dieser Zuwachs ist in den ersten Schuljahren in ausgeprägter Weise bezüglich der *Kollokationen* und *narrativen Routinen* zu beobachten, während die *gestreckten Formen* erst am Ende der Primarschulzeit (vgl. Schmidlin 1999: 249f) oder gar am Übergang zur Sekundarstufe (Scherer 1982: 67) massgeblich anwachsen.

Im Vergleich zur Sprachverwendung bei Erwachsenen¹¹⁸ spielen feste Formulierungen in der Textproduktion bei Kindern im Primarschulalter nur eine marginale Rolle. Weniger als 10 % der Textwörter entsprechen festen Wendungen. Dies deckt sich mit Schmidlins (1999: 245) Beobachtungen in schriftlichen Erzählungen von Sieben- bis Elfjährigen, in deren Texte der Anteil phraseologisch gebundener Wörter zwischen 3,2 % und 6,8 % liegt.

Angesichts des geringen Anteils fester Formulierungen in den Kindererzählungen muss infrage gestellt werden, ob der Einsatz von festen Wendungen eine generelle Entlastung beim Formulieren darstellt. Die Auswertungen deuten darauf hin, dass die Verwendung fester Formulierungen auf die untersuchten Kategorien bezogen keine Produktionsstrategie der Lernenden darstellt, sondern mit einer Kommunikations- und Erwerbsstrategie (vgl. Kap. 4.6) verbunden sein könnte.

118 Der Anteil formelhafter Wendungen in der Sprachproduktion Erwachsener wird von Wray & Perkins (2000: 2) auf bis zu 70 % geschätzt, nach Erman & Warren (2000: 37) liegt der Anteil in der mündlichen Produktion bei 58 % und in der schriftlichen bei 52 %.

So zeigt sich beispielsweise an der Verwendung *narrativer Routinen*, dass Lernende die kommunikativen Aufgaben des Erzählens wie Einleiten, Strukturieren und Abschliessen in Form von stereotypen Formulierungsmustern bewältigen. Ob die Lernenden dabei in unreflektierter Weise textsortentypische Sprachmuster ihrer Rezeptionserfahrung in die Produktion übertragen oder narrative Muster bewusst zur Kennzeichnung der Textsorte „Erzählung“ einsetzen, lässt sich auf der vorliegenden Datengrundlage nicht eindeutig bestimmen. Der bisweilen unreflektiert wirkende Gebrauch von Märchenformeln beim autobiografischen Erzählen weist darauf hin, dass eine Phase der „Übergeneralisierung“ einer erzählform-sensiblen Verwendung von festen Wendungen vorausgeht. Mithilfe von narrativen Routinen festigen SuS ihr Textsortenwissen und können dadurch ihre Sprachproduktionen in kulturell etablierter Form kennzeichnen.

Es scheint deshalb fragwürdig, narrative Formeln generell als produktionsentlastende Bausteine in der Textproduktion zu verstehen. Dies würde bedeuten, dass versierte Schreibende Formeln durch individuelle Formulierungsvorschläge ersetzen könnten, ohne dass dabei entscheidende Textsortenmerkmale verloren gingen. Eine solche individuelle Erzählkompetenz wird nach Häcki Buhofer (2007: 865) „auch von vielen Erwachsenen nicht erworben“. Die Verwendung *narrativer Routinen* steht in einer engen Verbindung mit der Realisierung textsortenspezifischer Schreibkonventionen. Die Zunahme solcher Formulierungen zur 3. Klasse hin wird deshalb als Ausdruck einer sich etablierenden Textsortenkompetenz verstanden.

In Bezug auf die Kollokationen wurde hervorgehoben, dass Zweitwortverbindungen nicht als sprachliche Mittel verstanden werden, die Lernende aus ökonomischen Gründen verwenden. Der Gebrauch von *Kollokationen* wird als Bemühung der Lernenden gedeutet, an die Situation angepasste sprachliche Mittel einzusetzen. Sie haben deshalb eine wichtige Funktion bezüglich kontextbezogener Lesererwartungen und unterstützen dementsprechend die Textrezeption. Nicht zuletzt wird mit dem Gebrauch von Kollokationen auch die Realisierung schriftsprachlicher Konventionen (Lengyel 2010: 597) verbunden. In diesem Sinne versinnbildlicht der zunehmende Gebrauch von Kollokationen eine Erweiterung von Schreibkompetenzen hinsichtlich der Textproduktion im engeren Sinne.

L1

Die Hypothese, dass das Spektrum fester Wendungen sowie die Verwendungshäufigkeit der Formulierungsroutinen durch die Erstsprache der Lernenden bestimmt wird, muss verworfen werden. Der Gebrauch fester Formulierungen wird grundsätzlich nicht durch die Erstsprache der Lernenden festgelegt. Die Auswertungen belegen, dass DaZ-SuS eine vergleichbare Zahl an unterschiedlichen *narrativen Routinen* und *Kollokationen* kennen wie die SuS mit deutscher Erstsprache und sich der Gebrauch fester Wendungen zur Bewältigung

erzählspezifischer Aufgaben zwischen den Sprachgruppen nicht unterscheidet. Die Daten geben keinen Hinweis darauf, dass die Verwendung von Formulierungsmustern bei DaZ-SuS im Kontrast zu DaM-SuS eine Produktionsstrategie darstellt.

Warum sich zwischen den Sprachgruppen global gesehen keine unterschiedlichen Zugänge im Gebrauch fester Wendungen manifestieren, kann auf der Datengrundlage nicht abschliessend dargelegt werden. Nachfolgende Erklärungsansätze weisen auf mögliche Ursachen hin:

Erstens ist davon auszugehen, dass Formulierungsmuster, die in fiktionalen Erzählungen und in der Alltagskommunikation immer wieder auftreten, sehr einprägsam sind. Darüber hinaus haben mehrsprachige SuS möglicherweise eine besondere Affinität für sprachliche Muster (vgl. Rapti 2005: 362) und können deshalb wiederkehrende Formulierungen gezielt aus dem Input filtern.

Zweitens liegt die Vermutung nahe, dass Lehrpersonen bei der individuellen Förderung von mehrsprachigen SuS ein besonderes Augenmerk auf die Habitualisierung von Formulierungen richten, die sich in der Zielsprache als besonders erfolgreich bei der Verbalisierung bestimmter Handlungsmuster erweisen. In diesem Zusammenhang wird in Lehrmitteln oder Ratgeberschriften beispielsweise gerne darauf verwiesen, die Textproduktion in der Zweitsprache durch das Bereitstellen eines Mustertextes oder eines Formulierungsbaukastens zu unterstützen.¹¹⁹ Dies könnte sowohl den hohen Bekanntheitsgrad konventionalisierter sprachlicher Ausdrücke erklären als auch die routinisierte kontextbezogene Verwendung.

Wenn drittens feste Formulierungen als Entlastungsmittel bei der Sprachproduktion verstanden werden, dann wäre eine überdurchschnittliche Verwendung ein Indiz für eine Kommunikationsaufgabe, die Lernende vor eine besondere Herausforderung stellt. Diese Voraussetzung ist beim Erzählen, das ein bekanntes Handlungsmuster für die Lernenden darstellt, möglicherweise nicht gegeben. Es wäre deshalb zu überprüfen, ob sich DaZ-SuS beim instruierenden Schreiben beispielsweise, das auf der Primarstufe in der Regel selten geübt wird, vermehrt an Formulierungsmustern orientieren als DaM-Lernende.

Neben diesem klassenstufenübergreifenden Befund haben die Daten jedoch auch statisch bedeutsame Unterschiede zwischen Lernenden mit DaM und DaZ ergeben, dies jedoch lediglich in der 4. Klasse in Bezug auf die *gestreckten Formen*. In den Texten der DaM-SuS sind sowohl mehr Types als auch Tokens dieser Kategorie enthalten. Die *gestreckten*

119 So bezeichnet Neugebauer (2009: 3) beispielsweise das zur Verfügungstellen sprachlicher Mittel als ein wichtiger Aspekt qualitativ guter Schreibaufträge für mehrsprachige SuS. Neben Listen mit Wörtern und Wendungen sollen Lernenden auch mögliche Textanfänge sowie Formulierungen für den Schluss des Textes zur Auswahl gestellt werden oder Wörter und Sätze direkt aus einem Mustertext verwendet werden dürfen.

Formen sind mitunter konzeptionell schriftlich geprägt¹²⁰ und können als Ausdruck literalen Sprachgebrauchs gedeutet werden. DaM-SuS scheinen für solche stilistische Aspekte früher sensibilisiert zu sein.

Wie bereits die Auswertungen zur Lexik veranschaulicht haben, ist ab der 4. Klasse eine stilistische Veränderung in den Texten zu beobachten, die sich bei DaM-SuS in ausgeprägter Weise zeigt. Geht man davon aus, dass sich Lernende erst vermehrt „stilistischen“ Aspekten widmen, wenn sie weitgehend mühelos Texte konzipieren können, so deutet die erstsprachensible Verwendung *gestreckter Formen* darauf hin, dass DaZ-SuS in der 4. Klasse sich noch stärker grundsätzlichen Textproduktionsaufgaben widmen müssen als die gleichaltrigen Lernenden mit DaM.

In der 4. Klasse lässt sich diesbezüglich bei DaZ-SuS die Tendenz feststellen, dass sie sich stärker an bewährten Textbausteinen orientieren als die 4.-Klässler(innen) mit DaM. Dies zeigt sich beispielsweise am höheren Anteil *narrativer Routinen*¹²¹ und daran, dass Märchenformeln beispielsweise relativ häufig beim faktischen Erzählen verwendet werden. Die Frage, ob sich ab der 4. Klasse erstsprachbedingte Differenzen zeigen, die für den weiteren Entwicklungsverlauf richtungsweisend sind, kann auf der Datengrundlage nicht beantwortet werden. Die Resultate von Ballis Untersuchung (2010: 158ff) verweisen darauf, dass sich unterschiedliche Zugänge zu festen Formulierungen zwischen DaM- und DaZ-Lernenden erst auf der Sekundarstufe zeigen und dies insbesondere in Bezug auf die Verwendung von *Kollokationen*.¹²²

Zeit

Die Gegenüberstellung der Textproduktionen von t1 und t2 bestätigt die Hypothese, dass sowohl die Tokens als auch die Types der festen Wendungen binnen sechs Monaten zunehmen. Dabei lässt sich die altersbedingte Entwicklung bestätigen. Bei den jüngsten SuS steigt der relative Anteil fester Formulierungen innerhalb eines Schuljahres am steilsten an, sowie auch die deutlichste Zunahme der Vielfalt fester Wendungen in der 2. Klasse zu verzeichnen ist. Mit zunehmendem Schulalter verlangsamt sich die Entwicklung.

Die Ergebnisse verdeutlichen nochmals die Relevanz von festen Wendungen bei jungen Schüler(innen). Wie Buhofer (1980) aufzeigte, verwenden SuS Phraseologismen im weiteren

120 *Gestreckte Formen*, die mit konzeptionell schriftlicher Sprachverwendung verbunden werden, sind z. B.: „in Sicherheit bringen“, „um Auskunft bitten“, „die Zeit ging wie im Fluge vorbei“, „jemanden im Schlepptau haben“, „im Geld schwimmen“ oder „im Halse stecken bleiben“.

121 Die relative Verwendungshäufigkeit narrativer Routinen ist bei DaM-SuS zur 4. Klasse hin leicht rückläufig, während sie bei den SuS mit DaZ in der 4. Klasse weiter ansteigt.

122 Die Kollokationen umfassen bei Ballis (2010: 133f) sowohl schwach-idiomatische Mehrwortverbindungen als auch Funktionsverbgefüge. Die *gestreckten Formen* rechnet Ballis dementsprechend zu den Kollokationen.

Sinne bereits im Alter von sechs Jahren (vgl. hierzu Kap 4.7). Die Analyse von festen Wendungen in Textproduktionen macht deutlich, dass insbesondere Lernende zwischen dem 2. und 3. Schuljahr Formulierungsfähigkeiten durch den Gebrauch von festen Wendungen erweitern. Die Dominanz von *narrativen Routinen* bei schriftlichen Erzählungen steht mit grosser Wahrscheinlichkeit in Verbindung mit Rezeptionserfahrungen und verweist darauf, dass SuS bereits zu Beginn der Primarschule textsortentypische Formulierungen zu verwenden wissen. Darüber hinaus ist mit der Zunahme der festen Wendungen auch ein Registerwechsel verbunden, der sich zur 3. Klasse hin an der Zunahme der *Kollokationen* zeigt.

Auch wenn sich in der 4. Klasse eine Verlangsamung des Entwicklungsprozesses in allen untersuchten Kategorien abzeichnet, legt ein Blick auf andere Studien nahe, dass der Erwerb fester Wendungen in der Primarschule nicht abgeschlossen ist und Lernende insbesondere das Repertoire an Formulierungsroutinen weiterentwickeln. Die Ergebnisse von Rapti (2005: 358ff), Scherer (1982: 65ff) und Ballis (2010: 160ff) deuten darauf hin, dass vornehmlich der Erwerb von *Kollokationen* sich über die obligatorische Schulzeit stetig textsortenübergreifend fortsetzt und der Gebrauch von idiomatischen und kommunikativen Wendungen zu Beginn der Sekundarstufe weiter ansteigt.

7.4 Syntaktische Komplexität

In diesem Kapitel werden die Textproduktionen der Primarschüler(innen) auf syntaktischer Ebene analysiert. Die Auswertungen sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern die Komplexität der syntaktischen Mittel ein relevanter Faktor für die Beschreibung alters- und erstsprachbedingter Differenzen in der schriftlichen Textproduktion darstellt.

Unter Kapitel 6.6.4 wurde erläutert, dass syntaktische Einheiten mit zunehmender Länge und Informationsdichte komplexer werden und die syntaktische Komplexität darüber hinaus durch die Anzahl der Relationen zwischen den syntaktischen Einheiten ansteigt. Die Beschreibung der syntaktischen Komplexität bezieht sich in den nachfolgenden Auswertungen auf die drei Aspekte: Länge der Äusserungseinheiten, Anzahl hypotaktischer Strukturen und Anteil komplexer Nominalphrasen. Am Ende des Kapitels erfolgt des Weiteren eine Fehleranalyse der Nebensatzstrukturen.

7.4.1 Hypothesen zur syntaktischen Komplexität

Alter: Es wird angenommen, dass über die Klassenstufen hinweg eine Steigerung bezüglich der Komplexität der syntaktischen Strukturen zu beobachten ist, die sich in erster Linie an der Zunahme subordinierender Sätze zeigt. Eine Steigerung der Informationsdichte durch die Verwendung von Attributen dürfte bei SuS zu Beginn der Primarschulstufe und

insbesondere in Bezug auf die Textsorte „Erzählung“ keine massgebliche Rolle spielen. Es wird deshalb erwartet, dass die durchschnittlichen Satzlängen zwischen den Klassenstufen nur sehr gering variieren.

L1: Der spätere Erwerbsbeginn des Deutschen wirkt sich bei DaZ-SuS wahrscheinlich auf die syntaktische Komplexität in den Lernertexten aus. Erstsprachbedingte Differenzen werden insbesondere bezüglich der Produktion von Nebensätzen erwartet. SuS mit DaZ verwenden mit hoher Wahrscheinlichkeit vergleichsweise weniger Nebensätze als Lernende mit DaM.

Zeit: Innerhalb weniger Monate werden bei den einzelnen Lernergruppen keine massgeblichen Veränderungen bezüglich der syntaktischen Komplexität in den Texten erwartet.

7.4.2 Resultate zur syntaktischen Komplexität

Bei den vorhergehenden lexikalischen Analysen wurde festgestellt, dass die lexikalische Diversität von den Schreibaufträgen abhängt. Die syntaktische Komplexität wird im Vergleich dazu nicht massgeblich von den jeweiligen Schreibaufträgen beeinflusst. Es werden deshalb nachfolgend die Resultate für t1 bzw. t2 als Zusammenschluss aller Textproduktionen der jeweiligen Datenerhebung dargestellt.

Alter

Die Entwicklung der syntaktischen Komplexität in den Lernertexten wird zunächst anhand der Satzlängen dargestellt, d. h. am durchschnittlichen Wortumfang der Sätze (vgl. Kap. 6.6.4). Auf Abbildung 33 lässt sich erkennen, dass sich in den Texten der SuS von der 2. zur 4. Klasse keine massgeblichen Veränderungen bezüglich der Länge der syntaktischen Einheiten beobachten lassen. Der Median der (Teil-)Sätze liegt auf allen Klassenstufen bei ca. fünf Wörtern, bei einer Varianz von +/- einem Wort. Insbesondere zur 4. Klasse hin verringern sich die Abstände zwischen den maximalen und minimalen Werten. Die Höchstwerte sind von der 2. zur 4. Klasse hin leicht rückläufig. Die Ergebnisse zu den Satzlängen bestärken die Vermutung, dass bei den untersuchten Klassenstufen die syntaktische Komplexität primär durch Subordination gesteigert wird und nicht durch Integration. Integration in Form von Attributen würde vermutlich zu längeren Sätzen führen. Die zur 4. Klasse hin tendenziell rückläufigen Satzlängen deuten darauf hin, dass die ältesten SuS vergleichsweise mehr syntaktische Einheiten miteinander verbinden. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass die Lernenden mit zunehmendem Alter nicht nur mehr Satzverknüpfungen, sondern auch mehr Satzgefüge in ihren Texten produzieren. Um diese Vermutung zu überprüfen, wird in einem nächsten Schritt dargestellt, wie sich die Produktion von Nebensätzen über die Klassenstufen hinweg verändert.

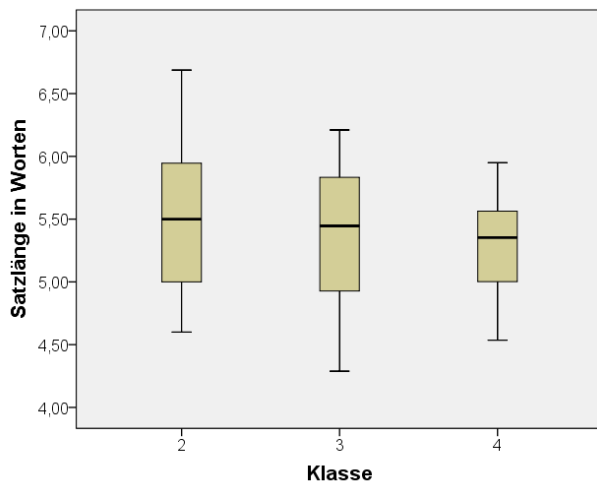


Abbildung 33: Satzlängen zu t1 nach Klassenstufe

Bei einem globalen Blick auf die Textproduktionen lässt sich vorgängig eine relativ geringe Nebensatzproduktion feststellen. Im Textkorpus der ersten Datenerhebung wurden 503 Nebensätze ausgezählt. Die Klassifikation der Nebensätze nach formalen Kriterien zeigt auf, dass die SuS auf der Primarschulstufe vorwiegend Konjunkional- und Pronominalsätze verwenden (vgl. Anh. E.14 & E.15). In drei Textproduktionen verwenden die Zweit- bis Viertklässler(innen) zwischen 0 und 23 Nebensätzen. Der durchschnittliche Anteil der Nebensätze steigt mit jeder Klassenstufe signifikant an. In der 2. Klasse sind in drei Erzählungen durchschnittlich zwei, in der 3. Klasse sechs und in der 4. Klasse neun Nebensätze enthalten (vgl. Anh. E.16). In den einzelnen Klassenstufen ist jedoch eine grosse Streuung zu beobachten. Während in der 4. Klasse beispielsweise einige SuS in drei Texten nur gerade zwei Nebensätze verwenden, produziert rund ein Drittel der Lernenden mehr als zehn Nebensätze zu t1. Um die grosse Bandbreite besser zu überblicken, werden die Auswertungen in Abbildung 34 nach Häufigkeitskategorien gebündelt dargestellt.

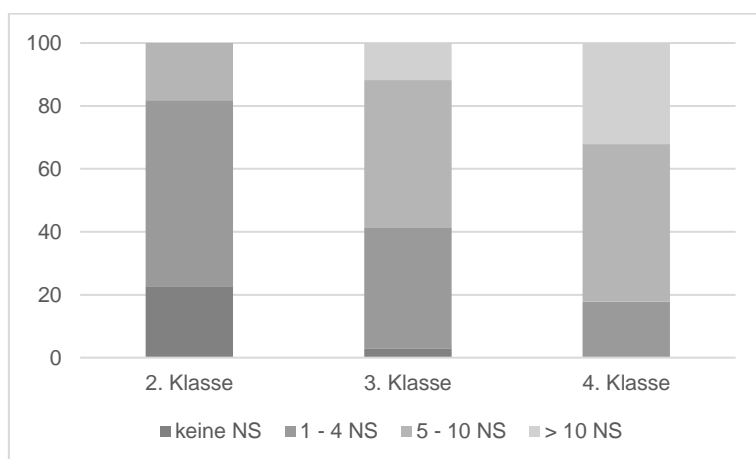


Abbildung 34: Absolute Nebensatzverwendung in Häufigkeitsklassen zu t1 nach Klassenstufe

Folgende Tendenzen lassen sich aus der Abbildung 34 ableiten:

- Im Altersverlauf nehmen Textproduktionen, die lediglich aus Hauptsätzen bestehen, ab. Während in der 2. Klasse rund ein Fünftel der SuS Texte ohne Nebensätze produziert, sind es in der 3. Klasse nur noch zwei Prozent und in der 4. Klasse gibt es keine Texte mehr, die ausschliesslich aus Hauptsätzen bestehen.
- Die Mehrheit der SuS der 2. Klasse (60 %) verwendet in den drei Erzählungen zwischen einem und vier Nebensätzen. Der grösste Anteil der SuS der 3. (47 %) und 4. Klasse (50 %) produziert zwischen fünf und zehn Nebensätzen.
- Mehr als zehn Nebensätze sind nur in den Textproduktionen der Lernenden der 3. und 4. Klasse enthalten. Der Anteil der SuS, die Texte mit vielen Nebensätzen produzieren, liegt in der 4. Klasse leicht höher (32 %) als in der 3. Klasse (11 %).
- Die Veränderung der Verteilung der Häufigkeitsklassen ist zwischen der 2. und 3. Klasse signifikant ($z=4127$; $p<0.001$), zwischen der 3. und 4. Klasse liegen die Differenzen knapp unter dem Signifikanzniveau.

Die Beobachtungen verdeutlichen, dass die absolute Zahl der Nebensätze weitgehend parallel zur Textlänge ansteigt. In längeren Texten sind folglich tendenziell mehr Nebensätze enthalten. Inwiefern der relative Anteil der Nebensätze im Altersverlauf gleichförmig ansteigt, zeigen die nachfolgenden Auswertungen.

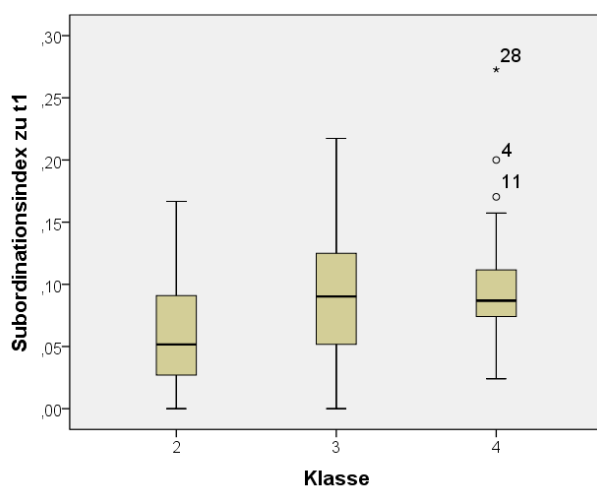


Abbildung 35: Relativer Anteil subordinierender Sätze zu t1 nach Klassenstufe

Der Subordinationsindex, der das Verhältnis der Nebensätze zur Anzahl produzierter Sätze abbildet, bestätigt eine Zunahme des relativen Anteils der Nebensätze von der 2. zur 3. Klasse ($t=2,38$; $p<0.05$). Im Vergleich dazu produzieren die SuS der 4. Klasse in absoluten Zahlen zwar durchschnittlich mehr Nebensätze als die Drittklässler(innen), der relative Anteil an Nebensätzen steigt jedoch zur 4. Klasse hin nicht mehr an.

Unter Berücksichtigung der Textlänge lässt sich demnach zwischen der 2. und 3. Klasse ein Entwicklungssprung bezüglich der syntaktischen Komplexität beobachten. Neben der relativen Zunahme an Nebensätzen kann in dieser Altersspanne darüber hinaus eine Tendenz zur Integration festgestellt werden. Wie unter Kapitel 6.6.4 dargestellt, wurde die syntaktische Integration anhand attributiv erweiterter Nominalgruppen analysiert.

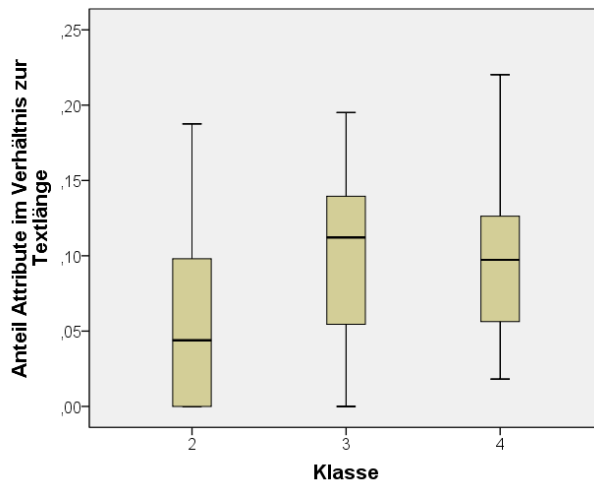


Abbildung 36: Relativer Anteil erweiterter Nominalphrasen zu t1 nach Klassenstufe

In Abbildung 36 lässt sich beobachten, wie sich der relative Anteil komplexer Nominalphrasen¹²³ in den Texten der SuS über die Klassenstufen hinweg verändert. Es zeigt sich, dass in den Texten der Drittklässler(innen) vergleichsweise mehr komplexe Nominalphrasen verwendet werden als in der 2. Klasse ($t=3, 25; p<0.01$), von der 3. zur 4. Klasse jedoch keine massgebliche Veränderung mehr zu beobachten ist.

Die differenzierte Darstellung der verwendeten Attribute zeigt auf allen Klassenstufen eine klare Dominanz von Adjektivattributen (vgl. Abb. 37). Die Nominalphrasen in den Texten der Zweit- bis Viertklässler(innen) werden vordergründig durch Adjektivattribute erweitert. Ab der 3. Klasse ist der Anteil von Adjektivattributen zugunsten von Präpositionalattributen rückläufig. Genitiv- und Partizipialattribute finden in den Texten aller Klassenstufen kaum Verwendung. Die deskriptive Darstellung der Attributarten verdeutlicht, dass ab der 3. Klasse die Informationsdichte in den Nominalphrasen überwiegend durch Adjektiv- und zum kleineren Teil durch Präpositionalattribute erweitert wird.

123 Der relative Anteil komplexer Nominalphrasen beschreibt das Verhältnis attributiv erweiterter Nominalgruppen zur Gesamtzahl produzierter (Teil-)Sätze.

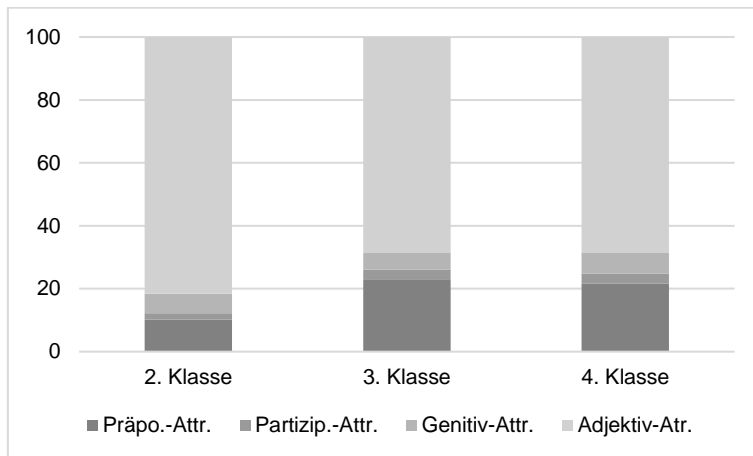


Abbildung 37: Verteilung der Attributarten zu t1 nach Klassenstufe

Wie bereits in den lexikalischen Analysen hervorgehoben wurde, ist mit der Steigerung der Komplexität der sprachlichen Mittel eine Differenzierung der Handlungsträger und der dargestellten Begebenheiten verbunden. Dieser Aspekt lässt sich auch mit der Verwendung komplexer Nominalphrasen verbinden. Durch die Integration von Adjektiv- und Präpositionalattributen werden die Handlungsträger beispielsweise individualisiert: „*ein komischer Mann*“, „*ein kleines Mädchen*“, „*eine riesige Puppe*“,¹²⁴ „*eine grosse Spinne mit Haaren*“, „*eine Frau mit ein Vogelkopf*“, „*der Mann aus papier*“¹²⁵ oder Objekte und Sachverhalte genauer beschrieben: „*Elefanten Suppe mit Erdnüsse*“, „*ein morgen lied im Chor*“, „*eine Reise in die Berge*“. Darüber hinaus werden durch die Verwendung von präpositionalen Attributen Besitz- und Verwandtschaftsverhältnisse verdeutlicht: „*die Puppe vom Mädchen*“, „*die muter fon mumu*“, „*Das Haus Fon Dem Mädchen*“.¹²⁶ Die erweiterten Nominalphrasen haben somit neben der beschreibenden auch eine textbindende Funktion, indem unterschiedliche Aktanten mittels präpositionaler Attribute zueinander in Beziehung gesetzt werden.

124 Die zitierten Beispiele entstammen der Reihe nach folgenden Texten: 77_m_3 KI_DaZ_Film_I, 0_m_4 KI_DaM_Film_I, 11_m_4 KI_DaM_Film_I.

125 Die Beschreibungen der Handlungsträger entstammen der Reihe nach folgenden Texten: 24_w_4 KI_DaM_Erleb_I, 26_m_4 KI_DaZ_Film_I, 97_w_3 KI_DaZ_Film_I und die Beschreibung der Objekte sind folgenden Texten entnommen: 85_w_3 KI_DaM_Fant_I, 19_w_4 KI_DaZ_Fant_I, 11_m_4 KI_DaM_Erleb_I.

126 Die Zitate sind der Reihen nach folgenden Texten entnommen: 33_w_4 KI_DaM_Film_I, 97_w_3 KI_DaZ_Fant_I, 60_w_2 KI_DaM_Film_I.

L1

In Bezug zur eingangs formulierten Hypothese wird nun nachfolgend die syntaktische Komplexität in den Lernertexten nach den einzelnen Untersuchungsvariablen „Satzlänge“, „absoluter Anteil der Nebensätze“, „Subordinationsindex“ und „relativer Anteil der Attribute“ für die drei Klassenstufen nach Erstsprache differenziert dargestellt. In Tabelle 8 sind alle Ergebnisse im Überblick abgebildet.

Bezüglich der Satzlängen wurde bereits im Klassenstufenvergleich hervorgehoben, dass keine massgeblichen Veränderungen zu beobachten sind. Auch der Vergleich der SuS aufgrund der Erstsprachen bestätigt diesen Befund. Sowohl die Mediane als auch die minimalen und maximalen Werte sind zwischen DaM- und DaZ-Lernenden nahezu identisch. In der 2. und 4. Klasse produzieren DaZ-SuS durchschnittlich tendenziell kürzere Sätze. Diese Differenzen sind jedoch nicht statistisch bedeutsam.

Auch die Nebensatzproduktion ist nicht von der Erstsprache der Lernenden abhängig. Auf allen Klassenstufen sind in den DaZ-Texten eine vergleichbare Anzahl von Nebensätzen enthalten wie in den Texten der DaM-SuS. Die Auswertungen der Nebensätze nach Häufigkeitsklassen (vgl. Anh. E.17) lässt erkennen, dass der Anteil der DaZ-SuS, die keine oder nur wenige Nebensätze produzieren (1 - 4 NS), grösser ist als jener der DaM-SuS gleichen Schulalters.¹²⁷ Gleichzeitig verwenden weniger DaZ-SuS viele Nebensätze (> 10 NS). In der 3. Klasse liegt der Anteil der Nebensätze bei DaZ-Lernenden bei maximal zehn Nebensätzen. Im Vergleich dazu verwendet fast ein Viertel der DaM-Lernenden gleichen Alters mehr als zehn Nebensätze. In der 4. Klasse liegt der Anteil der DaM-Texte, in denen mehr als zehn Nebensätze verwendet wurden, bei 36 % und in den DaZ-Texten bei 29 %. Unterschiede in Bezug auf die Erstsprache lassen sich demnach in den beiden Extremen beobachten. Die Unterschiede bezüglich der Verteilung der Nebensätze sind zwischen DaM- und DaZ-Lernenden auf keiner Klassenstufe signifikant.

Am Subordinationsindex lässt sich erkennen, dass sich der relative Anteil der Nebensätze gemessen an den Mittelwerten (vgl. Tab.8) in den DaM- und DaZ-Texten nicht in systematischer Weise unterscheidet. In der 2. Klasse liegen zwischen den Sprachgruppen identische Mittelwerte vor, in der 4. Klasse liegen die Durchschnittswerte bei den DaZ-SuS höher und in der 3. Klasse liegt der relative Anteil der Nebensätze in den DaM-Texten höher ($t = 2,23$; $p < 0.05$).

127 Der Anteil der SuS, die keine oder maximal vier Nebensätze produzieren, beträgt in den einzelnen Gruppen: 2 DaM (73 %), 2 DaZ (91 %), 3 DaM (35 %), 3 DaZ (47 %), 4 DaM (7 %), 4 DaZ (29 %).

L1	Klasse		Satzlänge	NS (absolut)	Sub.-Index	Attribute
DaM	2 (N=11)	Med	5,50	1,00	,06	,07
		MW	5,51	1,55	,06	,08
		Min	4,78	0,00	,00	,00
		Max	6,27	6,00	,13	,19
		IQA	1,04	1,00	,05	,13
	3 (N=17)	SD	,52	1,70	,04	,07
		Med	5,12	5,00	,09	,12
		MW	5,24	6,94	,10 *	,10
		Min	4,60	1,00	,02	,01
		Max	5,92	19,00	,20	,17
	4 (N=14)	IQA	,96	8,00	,09	,09
		SD	,46	5,00	,06	,05
		Med	5,36	7,50	,09	,11
		MW	5,41	9,29	,10	,11
Min		4,67	2,00	,02	,04	
DaZ	2 (N=11)	Max	5,95	23,00	,17	,21
		IQA	,41	6,00	,04	,04
		SD	,36	5,51	,04	,04
		Med	5,35	1,00	,04	,03
		MW	5,48	2,91	,06	,04
	3 (N=17)	Min	4,60	0,00	,00	,00
		Max	6,69	8,00	,17	,14
		IQA	,95	7,00	,10	,05
		SD	,61	3,27	,05	,05
		Med	5,51	5,00	,07	,11
	4 (N=14)	MW	5,47	5,18	,08 *	,11
		Min	4,29	0,00	,00	,00
		Max	6,21	10,00	,22	,20
		IQA	,87	6,00	,07	,10
SD		,55	3,40	,06	,06	
	Med	5,25	7,00	,08	,07	
	MW	5,16	8,57	,11	,09	
	Min	4,54	2,00	,05	,02	
	Max	5,74	20,00	,27	,22	
	IQA	,64	8,00	,05	,08	
		SD	,38	5,20	,06	,06

Tabelle 8: Syntaktische Komplexität zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Auch die Auswertungen zu den komplexen Nominalphrasen lassen zwischen den Sprachgruppen in den oberen beiden Klassenstufen nur geringe Differenzen erkennen. Lediglich in der 2. Klasse verwenden die DaM-SuS durchschnittlich doppelt so viele Attribute in Nominalphrasen wie SuS mit DaZ. Die Tendenz zur syntaktischen Integration, die sich zur 3. Klasse hin zeigt (vgl. Abb. 36), wird folglich tendenziell durch die Lernenden mit DaM bestimmt. Die Unterschiede bezüglich der Attributverwendung sind jedoch statistisch nicht bedeutsam.

Wird die Textlänge bei den Auswertungen berücksichtigt, so lassen sich global gesehen zwischen Lernenden mit DaM und DaZ keine massgeblichen Unterschiede bezüglich der syntaktischen Komplexität in den schriftlichen Texten feststellen. Dieser Befund soll nachfolgend im Hinblick auf die Korrektheit der syntaktischen Strukturen ergänzt werden. Bei der Auszählung der Nebensätze wurde nicht berücksichtigt, ob die Wortstellung innerhalb der syntaktischen Einheiten nach festgelegten Prinzipien erfolgt ist. Um etwaige Differenzen

in der Syntax bei Lernenden mit DaM und DaZ differenzierter beschreiben zu können, wurden die Nebensatzkonstruktionen auch auf ihre Korrektheit hin überprüft. Ausschlaggebend für die Fehleranalyse war dabei die Annahme, dass bei Lernenden in der Zweitsprache womöglich Unsicherheiten bei der Realisierung der Verb-Endstellung zu beobachten seien. Die Fehleranalyse hat dabei zu unerwarteten Ergebnissen geführt:

Ca. 15 % der zu t1 produzierten Nebensätze weisen Fehlstrukturen auf. Die durchschnittliche Fehlerquote ist mit zunehmendem Alter rückläufig (2. Klasse: 24,5 %; 3. Klasse: 18,4 %; 4. Klasse: 9,7 %), wobei die Veränderungen nicht statistisch bedeutsam sind.

Die Fehleranalyse lässt folgende Fehlertypen feststellen:¹²⁸

- a) Gebrauch einer falschen Konjunktion
Wen das metchen nach Hause gegangen ist (84_m_3 Kl_DaZ_Film_I)
wen sie in Afrika waren (104_m_3 Kl_DaM_Fant_I)
- b) Stellungsfehler bei Verb-Endstellung
 Ob jemand hier durch ist gekommen (70_m_3 Kl_DaM_Film_I)
 es war ein Metchen die im Wald Spielte mit ihrer Pupe (12_m_4 Kl_DaZ_Film_I)
- c) unvollständige Sätze
 Und fragte ein Par leute die am Schonglieren und so sachem machten (21_w_4 Kl_DaM_Film_I)
 Hatte ihn sofort gefragt ob er mit ihn die Reise mit den Luftabllon. Jojo sagte nicht nein!
 (69_m_3 Kl_DaZ_Fant_I)
- d) „weil-Sätze“ mit Hauptsatzfunktion¹²⁹
 weil die Menner haben 10 Räuber gesehen. (5_m_4 Kl_DaZ_Fant_I)
 weil es war sehr lustig (84_m_3 Kl_DaZ_Erleb_I)
- e) „wo“ anstelle eines Personalpronomens
 Es war ein mal ein Kind. Wo von 9 Jahren lebten. (80_w_3 Kl_DaZ_Fant_I)
 Er fragte ein paar Jungen wo mit dem ball spielten. (18_w_4 Kl_DaZ_Film_I)

Der letzte Fehlertyp (e) resultiert mit hoher Wahrscheinlichkeit aus einem Dialekttransfer. Im Schweizerdeutschen werden Relativsätze nicht nur bei der Bezugnahme auf ein lokales Element, sondern auch dann mit „wo“ gebildet, wenn sie sich auf Personen beziehen, „Dört änä, wo ds Huus steit...“ oder „d Nachbarin, wo über mir wohnt...“.

Im Vergleich dazu ist die Verb-Zweitstellung im weil-Satz (Fehlertyp d) nicht direkt auf einen Dialekttransfer zurückzuführen, sondern verweist auf ein syntaktisches Muster, das von der

128 Die Fehlerkategorien beziehen sich lediglich auf die syntaktische Struktur. Genusfehler wie „das Mädchen, die ihre Puppe vergessen hatte“ blieben bei der Fehlerkategorisierung unberücksichtigt.

129 Die Hauptsatzstellung bei weil-Sätzen entspricht eigentlich der Fehlerkategorie b). Aufgrund der gehäuften Vorkommnisse in den Texten wurden die Fehlstellungen von „weil“-Sätzen als eigene Fehlerkategorie erfasst.

gesprochenen Sprache¹³⁰ in die schriftliche übertragen wird. Das Fehlen der flektierten Verbform in einigen Nebensätzen wird, da es sich bei den einzelnen Lernenden um keinen systematischen Fehler handelt, auf mangelnde Konzentration zurückgeführt. Warum jedoch SuS falsche Konjunktionen verwenden, kann ohne weitere Untersuchungen nicht beantwortet werden. Der Gebrauch von „wenn“ anstelle von „als“ tritt in gehäufte Form auf. Die potenziellen Fehlerursachen legen nahe, dass die schriftliche Textproduktion SuS vor die Herausforderung stellt, Differenzen zwischen sprachlichen Varietäten sowie bezüglich der medial geprägten Sprachverwendung vorerst wahrzunehmen und mündlich erworbene Formulierungsfähigkeiten in der schriftlichen Kommunikation mitunter umzuformen. SuS mit DaZ müssen vermutlich darüber hinaus mindestens teilweise Differenzen zwischen Stellungsmustern in der Herkunftssprache und dem Deutschen berücksichtigen (vgl. Kap. 5.2).

In Tabelle 7 ist die prozentuale Verteilung der Textproduktionen nach Fehlerquoten abgebildet.

L1	Klasse	keine Fehler	Fehlerquote <20 %	Fehlerquote 21 %-50 %	Fehlerquote >50 %
DaM	2 (N=8)	56	0	22	22
	3 (N=17)	53	12	29	6
	4 (N=14)	57	29	14	0
DaZ	2 (N=8)	38	24	0	38
	3 (N=16)	24	38	38	0
	4 (N=14)	56	22	22	0

Tabelle 9: Prozentualer Anteil der SuS-Texte der entsprechenden Häufigkeitsstufe der Nebensatzfehler zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Der lerngruppenbezogene Vergleich lässt für alle Klassenstufen eine grosse Bandbreite erkennen. Rund 50 % der Textproduktionen enthalten fehlerfreie Nebensatzkonstruktionen. In den DaZ-Texten der 2. und 3. Klasse liegt der Anteil recht deutlich unter diesem Bereich. Die Erstsprache der Lernenden lässt jedoch keine generellen Rückschlüsse auf die Fehlerquote in den Texten zu. Aus der Fehleranalyse haben sich darüber hinaus keine Fehlertypen herauskristallisiert, die für Lernende mit DaM oder DaZ charakteristisch wären (vgl. Anh. E.26). Die Fehlertypen scheinen eher durch das Erwerbsalter als durch die Erstsprache der Probanden bestimmt zu werden. So treten in der 2. Klasse beispielsweise gehäuft Fehler durch den Gebrauch von „wo“ anstelle eines Personalpronomens im

130 Im gesprochenen Standarddeutschen werden „weil-Sätze“ im aktuellen Sprachgebrauch nicht nur mit Verbendstellung, sondern auch in Verbzweitstellung konstruiert (vgl. hierzu z. B. Antomo & Steinbach 2010: 1ff, Freywald 2009: 113).

Relativsatz auf und die SuS der 3. Klasse bekunden Mühe mit der Verb-Endstellung. Bei den Viertklässler(innen) entsprechen unpassende Konjunktionen der häufigsten Fehlerkategorie in den Nebensätzen (vgl. Anh. E.27).

Zeit

Die Komplexität der syntaktischen Mittel verändert sich von t1 zu t2 nur geringfügig (vgl. Anh. E.18 & E.19). Die vergleichende Analyse der Textproduktionen beider Datenerhebungen bestätigt in grundsätzlicher Hinsicht die altersbedingte Entwicklung. So lässt sich denn in der 2. Klasse eine Zunahme der komplexen Nominalphrasen beobachten ($t= 2,85$; $p<0.01$) sowie zu t2 auch der Anteil subordinierender Sätze ansteigt ($t= 2,73$; $p<0.01$). In den Texten der Drittklässler(innen) führt die Steigerung des Textumfangs zu einer signifikanten Zunahme des absoluten Anteils der Nebensätze ($t= 3,79$; $p<0.001$). Zu t2 ist auf dieser Klassenstufe des Weiteren ein signifikanter Rückgang der durchschnittlichen Satzlängen ($t= 2,86$; $p<0.01$) festzustellen. In der 4. Klasse ist schliesslich eine Zunahme an Nebensatzkonstruktionen zu beobachten. Sowohl die absolute Zahl ($t= 2,74$; $p<0.01$) als auch der relative Anteil der verwendeten Nebensätze ($t= 2,59$; $p<0.05$) nimmt von t1 zu t2 signifikant zu. Komplementär zur quantitativen Auswertung wird in der Folge noch die Entwicklung der syntaktischen Komplexität in der 4. Klasse exemplarisch anhand von zwei Textauszügen des Probanden Nr. 17 dargestellt. Während die erste Fantasiegeschichte mehrheitlich aus Hauptsätzen besteht, stellt der Schüler sechs Monate später z. B. lokale und temporale Relationen mitunter durch die Verwendung pronominaler und konjunkionaler Nebensätze her. Der relative Anteil hypotaktischer Strukturen ist zu t2 6-mal höher.

Es war einmal vor Langer Zeit Elefant./ Er Lief die ganze zeit durch Afrika./ Einmal sah er von weit ein farbieger Ball/ er rennte/ **bis er bei diesem Ball wahr.**/Aber er sah noch ein korb unten dran,/ und dort waren 5 Menschen./ Der Elefant macht TUUURRReee./ Die Menschen verschracken/ der einte nam ein gewehr her for./ Er ladet/ zielt auf den Elefant/ und Bamm ein Pfeil kamm geschossen./ Der Elefant hörte noch:/ Es war nur ein betaubungs Pfeil./ (17_m_4 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal ein Elefant./ Der Elefant wollte schon immer einmal fliegen./ Aber er kann nicht einfach ein Heissluftballon mieten,/ **weil er müsste durch das Jagd Gebiet/ wo die Jäger sind.**/ Aber eines Tages kam ein Heissluftballon auf das Feld/ **wo er isst.**/Er schaute von weit hinten den Heissluftballon an./ Dan sah er viele Menschen/ er dachte:/ Das sind sicher Jäger./ Aber er hatte nicht recht/ es waren nur Torusten./ **Als die Torusten etwas anschauten/** hat der Elefant den Heissluftballon geklaut./ (17_m_4 KI_DaM_Fant_II)

7.4.3 Diskussion der Ergebnisse zur syntaktischen Komplexität

Alter

Die Hypothese bezüglich der altersbedingten Entwicklung der syntaktischen Komplexität lässt sich nur teilweise bestätigen. Die Auswertungen haben erwartungsgemäss ergeben, dass zu Beginn der Primarschule der durchschnittliche Wortumfang innerhalb eines Teilsatzes über mehrere Klassenstufen weitgehend konstant bleibt. Eine Steigerung der syntaktischen Komplexität ist bezüglich der Nebensatzverwendung zu beobachten. Im Verlaufe der drei aufeinanderfolgenden Schuljahre steigt der absolute Anteil an Nebensätzen weitgehend parallel zur Textlänge an. Wird jedoch der Textumfang berücksichtigt, kann lediglich eine Zunahme an Nebensatzkonstruktionen zwischen der 2. und 3. Klassenstufe festgestellt werden.

Entgegen der Annahme, dass die Komplexität der Syntax zu Beginn der Primarschule nicht in Form von Integration gesteigert wird, zeigt sich bei Lernenden zur 3. Klasse hin eine Verschiebung von der Produktion einfacher hin zur Produktion erweiterter Sätze. In dieser Altersspanne verwenden die Lernenden massgeblich mehr komplexe Nominalphrasen. Dabei werden Nominalgruppen insbesondere durch Adjektivattribute ergänzt. Dadurch werden in den schriftlichen Produktionen textsortentypische Beschreibungen in die Handlungsabläufe eingeflochten und mehr Informationen in eine syntaktische Einheit integriert.

Die besondere Stellung von Adjektivattributen scheint einerseits durch die Textsorte bedingt, andererseits verweist der Vergleich zu Siekmeyers Untersuchung (2013:78f) darauf, dass bereits Zweitklässler(innen) Nominalphrasen in Erzählungen auf ähnliche Weise erweitern wie Jugendliche. Die Linksattributierung als eine Form der Steigerung der syntaktischen Komplexität eignen sich SuS demnach bereits im Primarschulalter an. Eine nicht unbeachtliche Zahl der syntaktischen Erweiterungen realisieren die Lernenden in Form von festen Wendungen.¹³¹ Kollokationen des Typs „Adjektiv + Nomen“ scheinen als grammatische Muster die Entwicklung der syntaktischen Komplexität zu Beginn der Primarschule zu unterstützen (vgl. hierzu auch Kap. 7.3.2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Von der 2. zur 3. Klasse geht die Zunahme des Textumfangs mit einer Erweiterung der syntaktischen Komplexität einher. Von der 3. zur 4. Klasse wächst der Textumfang weiter an, ohne dass der relative Anteil hypotaktischer Strukturen oder komplexer Nominalphrasen in den Lernertexten gesteigert wird.

Die Auswertungen zur altersbedingten Entwicklung der syntaktischen Komplexität bestätigen die Ergebnisse von Augst et al. (2007: 285f). Analog zu den vorliegenden Auswertungen

131 Kollokationen wie „kleines Mädchen“, „alter Mann“, „sonniger Tag“, „ganzer Tag“, „(aller-)beste Freund“.

beobachten die Autoren in schriftlichen Narrationen einen massgeblichen Frequenzanstieg hypotaktischer Strukturen zwischen dem 2. und 3. Schuljahr, während sich zwischen der 3. und 4. Klasse der relative Anteil an Nebensätzen nicht mehr steigert. Im Kontrast zur vorliegenden Auswertung misst das Siegener Forschungsteam der lexikalischen Erweiterung zu Beginn der Primarschulstufe keine entwicklungsrelevante Bedeutung zu. Diese Schlussfolgerung stützen sie auf die Beobachtung, dass die Länge der syntaktischen Einheiten im Altersverlauf (bei durchschnittlich ca. fünf Wörtern) unverändert bleibt und Grundschüler(innen) kaum Adjektive in ihren Texten verwenden (ebd. S. 282). Wie der Adjektivgebrauch untersucht wurde, lässt sich aufgrund der Darstellung der Ergebnisse nicht in eindeutiger Weise erschliessen. Es ist anzunehmen, dass die Autoren ihre Aussage auf absolute Zahlen stützen und die Verwendung der Adjektive nicht im Verhältnis zur Textlänge untersucht wurde. Dies könnte die unterschiedlichen Befunde zu einem Teil erklären. Die vorliegenden Auswertungen zeigen jedoch auch, dass die Verwendung von attributiven Adjektiven nicht notwendigerweise zu einer durchschnittlichen Verlängerung der syntaktischen Einheiten führt.¹³²

Syntaktische Komplexität ist, wie in Kapitel 5 vermerkt wurde, keine ausreichende Bedingung für Textqualität. Die Auswertungen deuten jedoch darauf hin, dass die Verwendung komplexer syntaktischer Strukturen die Erzählungen auch in qualitativer Hinsicht verändern. So zeigt sich beispielsweise an den erweiterten Nominalphrasen, dass SuS ab der 3. Klasse nicht nur Handlungsabläufe versprachlichen, sondern ihre Erzählungen auch durch beschreibende Elemente bereichern, indem Handlungsträger, -orte und Gegenstände insbesondere durch Adjektive genauer beschrieben werden. Diese deskriptiven Elemente unterstützen die Herstellung eines mentalen Vorstellungsraums beim Leser und begünstigen dadurch die Involvierung des Lesers. Des Weiteren werden durch die Verwendung von Nebensätzen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Äusserungseinheiten verdeutlicht, was mitunter die Herstellung des Textzusammenhangs über die Satzgrenzen hinaus unterstützt. Sowohl die Subordination als auch die Erweiterung von Nominalphrasen deuten darauf hin,¹³³ dass von der 2. zur 3. Klasse die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten hinsichtlich konzeptionell schriftlicher Strukturen ausbauen.

132 Am nachfolgenden Textauszug zeigt sich, dass die Adjektivverwendung (in der Nominalphrase) einerseits nicht grundsätzlich zu einer Verlängerung der durchschnittlichen Satzlänge führt und andererseits längere Sätze durch kürzere innerhalb einer längeren Textpassage ausgeglichen werden, weshalb die mittlere Länge der Sätze auf allen Klassenstufen ca. 5 Wörter umfasst.

Textauszug: 98_M_3. Kl_Fant I, Länge der Sätze in (..):

Der Elefant kam immer näher (5), weil er neugierig war (4). Die Entdeckungstars machten grosse Augen (5), weil sie noch nie einen so neugierigen Elefanten gesehen haben (10). Er war riesig (3) und hatte grosse Ohren (4). → Durchschnittliche Länge der Sätze: 5,2 Wörter.

133 Maas (2010: 106) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass insbesondere der Ausbau von Nominalphrasen strukturell dem „literaten“ Register entspricht.

L1

Die Hypothese zur syntaktischen Komplexität in Abhängigkeit von der Erstsprache der Lernenden lässt sich in Bezug auf keine der untersuchten Variablen bestätigen. Weder in Bezug auf die Satzlänge noch hinsichtlich des absoluten oder relativen Anteils an Nebensätzen oder komplexer Nominalphrasen lassen sich in den einzelnen Klassenstufen statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen DaM- und DaZ-Lernenden feststellen.

Besonders hervorzuheben ist die Verwendung von Nebensätzen in den Textproduktionen der DaZ-Lernenden. Aufgrund der kürzeren Erwerbszeit wurde angenommen, dass die Verbendstellung im Nebensatz DaZ-Lernende vor besondere Schwierigkeiten stellen könnte und DaZ-SuS vergleichsweise weniger Nebensätze produzierten als DaM-SuS. Beide Annahmen haben sich für eine Vielzahl der Lernenden nicht bewahrheitet. Dieser Befund steht im Einklang mit Goschlers (2017: 66ff) Profilstufenanalyse schriftlicher Texte von Drittklässler(innen), bei der sich die Erstsprache der Lernenden als kein bestimmender Faktor in Bezug auf die Komplexität der syntaktischen Mittel erweist. Vergleicht man jedoch die Resultate mit Griebßhabers Auswertungen (z. B. 2007, 2009) zu den syntaktischen Fähigkeiten von DaZ-SuS der 4. Klassenstufe, zeigen sich grosse Diskrepanzen. Griebßhaber folgert aufgrund seiner syntaktischen Profilanalyse, dass rund ein Drittel der Lernenden über unzureichende syntaktische Fähigkeiten verfügt und ein weiteres Drittel die Profilstufe vier (Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung) nicht erreicht (vgl. Kap. 5.2). Seine Beobachtungen beziehen sich auf die Profilstufenanalyse von Einzeltexten. Die Aussagekraft der Ergebnisse muss unter Berücksichtigung dieses Aspekts eingeschätzt werden. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob relativ kurze schriftliche Äusserungen eine generelle Beurteilung syntaktischer Fähigkeiten von Lernenden zulassen, wenn man bedenkt, dass nach Griebßhaber eine Stufe als erworben gilt, wenn das stufenspezifische syntaktische Format mindestens 3-mal realisiert wurde. Ein Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht, dass der Textumfang eine relevante Grösse bei der Einschätzung syntaktischer Fähigkeiten darstellen kann. So zeigen beispielsweise die Auswertungen der 4. Klasse auf einen Einzeltext bezogen, die Erlebniserzählung der ersten Erhebung, dass lediglich 57 % der DaZ-SuS die Profilstufe 4 nach Griebßhaber erreichen. Werden bei der Auswertung jedoch alle Textproduktionen einer Datenerhebung berücksichtigt, beträgt der Anteil der Texte, die über mindestens drei Nebensätze verfügen, rund 93 % (vgl. hierzu beispielsweise „absolute Nebensätze“ in Tabelle 8).

Dies erklärt teilweise die unterschiedlichen Ergebnisse. Infrage gestellt werden die Beobachtungen von Griebßhaber und auch von Ahrenholz (2007b) von anderen Untersuchungen bei älteren Probanden (vgl. Kap. 5.2). So ergibt beispielsweise Henricis (2012: 290ff) Profilstufenanalyse argumentativer Texte von Fünftklässler(innen) im Einklang

mit vorliegender Untersuchung keine bedeutsamen Unterschiede zwischen DaM- und DaZ-SuS bezüglich des Anteils der Textproduktionen, die der Profilstufe 4 (Nebensatzverwendung) zugeordnet werden. Auch nach Petersen (2014: 173ff) produzieren DaM- und DaZ-Lernende vergleichbar komplexe Syntaxstrukturen in argumentativen Texten. Der Anteil an Subordinationen und komplexen Nominalphrasen ergibt bei Jugendlichen und Erwachsenen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Erstsprache der Lernenden. Bezüglich der Korrektheit der syntaktischen Strukturen konnten des Weiteren keine signifikanten Differenzen zwischen den Lernenden mit DaM und DaZ festgestellt werden. Die Fehleranalyse zeigt auf, dass die Zweitsprachlernenden tendenziell mehr fehlerhafte Nebensätze produzieren als DaM-Lernende gleichen Schulalters, dass die Fehlerkategorien jedoch nicht durch die Erstsprache der Lernenden bestimmt werden. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch Goschler (2017: 71ff) bei der syntaktischen Fehleranalyse auf der Grundlage von schriftlichen Texten von Drittklässler(innen) mit DaM (N=194) und DaZ (N=70). Die Fehlerquote bezüglich Wortstellungs- und Satzbaufehlern ergeben keine relevanten Differenzen zwischen den beiden Sprachgruppen. Signifikant mehr Fehler produzieren die DaZ-Lernenden jedoch in den Bereichen Genus/Kasus, Artikel und Präpositionen. Mit Ausnahme der Artikelfehler handelt es sich bei allen untersuchten Fehlerkategorien um Lernbereiche, die sowohl bei DaM- als auch bei DaZ-SuS mit sprachlichen Unsicherheiten verbunden sind.

In vorliegender Untersuchung kann ein Teil der syntaktischen Normverstöße auf negative Transferprozesse aus dem Dialekt zurückgeführt werden. Die Daten deuten darauf hin, dass SuS zu Beginn der Primarschule Satzkonstruktionen teilweise aus dem Dialekt übernehmen. Auch DaZ-SuS, die in einem Umfeld aufwachsen, in dem mehrere Varietäten des Deutschen gesprochen werden, orientieren sich bei der Textproduktion im Standarddeutschen an dialektalen Strukturen. Aus der Datenanalyse lässt sich nicht folgern, inwiefern die Diglossie den Zweitspracherwerb in genereller Weise beeinflusst, aber hinsichtlich der Nebensatzverwendung scheint sie eine marginale Rolle zu spielen.

Zeit

Die Hypothese, wonach innerhalb von sechs Monaten kein relevanter Zuwachs der syntaktischen Komplexität in den Lernertexten zu beobachten ist, kann in grundsätzlicher Hinsicht nicht bestätigt werden. Die Auswertungen haben aufgezeigt, dass sich die syntaktische Komplexität aufgrund des Schreibalters der Lernenden innerhalb eines Schuljahres in unterschiedlichen Bereichen weiterentwickelt. Die vergleichende Analyse der Textproduktionen der ersten und zweiten Datenerhebung zeigt auf, dass sich klassenstufenbezogene Entwicklungen bereits binnen weniger Monate beobachten lassen. In der 2. Klasse nimmt zu t2 sowohl der relative Anteil der Nebensätze zu als auch mehr

komplexe Nominalphrasen im Vergleich zur ersten Erhebung produziert werden. In der 3. Klasse ist keine statistisch bedeutsame Zunahme der syntaktischen Komplexität zu beobachten und in den Texten der Viertklässler(innen) nimmt zu t2 der Anteil subordinierender Sätze zu. Ergänzend zu Feilkes (1996: 1181ff) Beschreibung der syntaktischen Entwicklung vom 4. Schuljahr bis zum Erwachsenenalter lässt sich auf dieser Datengrundlage festhalten, dass die syntaktische Komplexität in der schriftlichen Textproduktion bereits von der 2. zur 3. Klasse massgeblich zunimmt, in der 3. Klasse weitgehend konstant bleibt und ab der 4. Klasse wieder ansteigt. Die Erweiterung der Textlängen scheint dabei erst im weiteren Entwicklungsverlauf relevant, wenn komplexere Integrationsverfahren zum Einsatz kommen. Dabei muss jedoch auch bedacht werden, dass die Aufgabe, eine Erzählung zu verfassen, bei Lernenden möglicherweise nicht zur Produktion ausgeprägt komplexer Syntaxstrukturen führt. In diesem Zusammenhang weisen die Auswertungen von Augst et al. (2007: Kap. 1.4 & Kap. 5.4) darauf hin, dass bei SuS bereits in den ersten Primarschuljahren textsortenspezifische Unterschiede bezüglich der Komplexität der syntaktischen Formate zu beobachten sind. Von der 2. zur 4. Klasse ist beispielsweise in argumentativen Texten klassenstufenübergreifend der Anteil hypotaktischer Strukturen mindestens doppelt so hoch wie in den Erzählungen der gleichen Probanden sowie auch der durchschnittliche Wortumfang der Propositionen in den Argumentationen höher liegt als in den Erzählungen. Letzteres deutet darauf hin, dass SuS in argumentativen Texten mehr Attribute in syntaktische Einheiten integrieren als in Erzählungen.

7.5 Explizite Kohäsion

Wie unter Kapitel 6.6.5 beschrieben wurde, gilt das Verbinden von Sinneinheiten in Form von Konnektiven als unterstützendes Mittel zur Herstellung von Textkohärenz beim Rezipienten. Eine antizipierte Leserführung zeigt sich folglich mitunter darin, wie viele grammatische Sinnzusammenhänge in einem Text explizit gemacht werden. Die Kohäsion eines Textes wird einerseits durch die Zahl der Satzverknüpfungen bestimmt, andererseits trägt eine durchgängige Wiederaufnahmestruktur zur Nachvollziehbarkeit globaler Sinnzusammenhänge bei.

7.5.1 Hypothesen zur expliziten Kohäsion

Alter: Es wird erwartet, dass die Texte mit zunehmender Schreiberfahrung kohärenter werden. Dies impliziert, dass einerseits mehr syntaktische Einheiten mittels Konnektoren verknüpft werden und andererseits die an den Referenzbezügen gemessene Verweisstruktur

dichter wird. Mit zunehmendem Schulalter wird diesbezüglich auch ein Rückgang an inadäquat verwendeten Verweismitteln erwartet.

L1: Die Herstellung von Kohäsion wird als eine kognitive Aufgabe gesehen, deren Bewältigung in Form von Textoberflächenverbindungen die Kenntnis weniger kohäsiver Mittel voraussetzt. Dementsprechend werden bezüglich des Kohäsionsgrades in den Texten keine massgeblichen Unterschiede zwischen Lernenden mit DaM und DaZ erwartet. Es wird jedoch angenommen, dass DaZ-SuS ein vergleichsweise geringeres Spektrum an Konnektoren verwenden als DaM-SuS.

Zeit: Es ist zu erwarten, dass sich zwischen den Texten der ersten und der zweiten Datenerhebung keine massgeblichen Unterschiede bezüglich der Verwendung expliziter kohäsiver Mittel beobachten lassen.

7.5.2 Resultate zur expliziten Kohäsion

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Auswertungen zu den Satzverknüpfungen und jene zur Verweisstruktur nacheinander dargestellt.

Der Grad der Konnexion beschreibt den relativen Anteil grammatischer Satzverknüpfungen durch Konnektoren innerhalb eines Textes. Er veranschaulicht, wie die syntaktischen Einheiten innerhalb eines Textes miteinander verbunden sind. Es wäre aus diesem Grunde nicht angebracht, die explizite Konnexion aus der Gesamtheit von drei Produktionen zu errechnen. Sie wurden deshalb für jeden Schreibauftrag einzeln ausgewertet.

Alter

Die Resultate zeigen, dass der Konnexionsgrad zwischen den Schreibaufträgen in allen Klassen variiert (vgl. Anh. E.20). In der 2. Klasse ist der relative Anteil der Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen am höchsten. In der 3. Klasse werden die Sätze am häufigsten in den Filmnacherzählungen und den Fantasieerzählungen mittels Konnektoren verbunden und in der 4. Klasse verfügen die Erlebniserzählungen über den höchsten Grad expliziter Satzverknüpfungen. Statistisch bedeutsam sind die Unterschiede lediglich zwischen der 2. und 3. Klasse in Bezug auf die Erlebniserzählungen und Filmnacherzählungen. Die nachfolgende Grafik bildet das Verhältnis der verwendeten Konnektoren zu den produzierten Sätzen für letztgenannten Schreibauftrag ab.

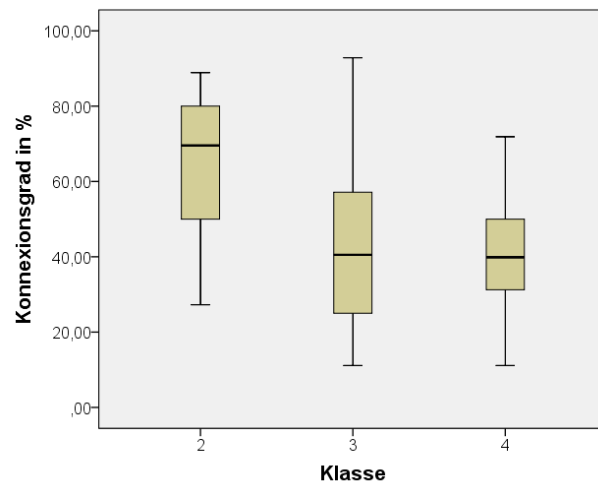


Abbildung 38: Relativer Anteil expliziter Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Klassenstufe

In augenfälliger Weise nimmt der Grad der Konnexion zwischen dem 2. und 3. Schuljahr ab. In den Texten der 2. Klasse werden durchschnittlich ca. 70 % der Sätze durch Konnektoren verbunden. Ab der 3. Klasse ist ein Rückgang der expliziten Konnexion auf durchschnittlich ca. 40 % zu beobachten ($t= 4,40$; $p<0.001$). Die Abbildung lässt auf allen Klassenstufen eine grosse Bandbreite feststellen. Werden nur jene Probanden in den Blick genommen, die in ihren Texten mehr als die Hälfte der Sätze mit Konnektoren verbinden, lässt sich ein kontinuierlicher Rückgang über die Klassenstufen hinweg beobachten: In der 2. Klasse liegt der Konnexionsgrad bei ca. zwei Drittel der Texte über 50 %, in der 3. Klasse ca. bei einem Drittel der Texte. In der 4. Klasse weisen nur noch die Texte von einem Fünftel der Lernenden einen solch hohen Grad expliziter Satzverbindungen auf. Als Tendenz lässt sich demnach festhalten, dass SuS mit zunehmendem Schulalter im Verhältnis zur Textlänge immer weniger syntaktische Einheiten mittels Konnektoren miteinander verbinden. An den nachfolgenden Fantasiegeschichten, die einen vergleichbaren Textumfang aufweisen, wird der Rückgang des Konnexionsgrades in den Texten von der 2. zur 3. Klasse illustriert: In der Fantasieerzählung des Zweitklässlers wird nahezu jeder Satz auf der Textoberfläche durch Konnektoren verbunden. Der Grad der Konnexion liegt bei 76 %. Der Schüler konzentriert sich darauf, die chronologische Folge der Ereignisse durch Satzverknüpfungen explizit zu machen. Mit Ausnahme des ersten Konnektors „dass“ wird die temporale Struktur der Erzählung durchgängig mit „(und) dann“ hergestellt.

Der EleFand. Der elefFand hat Seinem muter geFragt **Das** er Drausen spielt **undan** sa et Die muter Erst must Du Früschtikn **undan** SpilstDu Drausen Okey antwortet Der EleFant **unan** Ester **Dan** ist er mit Den esen Fertik **undan** geter Drausen spilen**unan** hter sich Ferürt **Undan** Siter mener wo mit Der luFt Balong Figen **undan** Schreiter mit seinem nase **undan** hörte Die mener

im **undan** hat er sie gesakt. Dase ein neter Yung ist **unan** gensie susamen
in Den Schif Balonan. (52_m_2 KI_DaZ_Fant_I)

Im Vergleich dazu verbindet der Schüler der 3. Klasse nur ca. einen Drittel der Sätze mittels Konnektoren. Die Chronologie im Handlungsverlauf wird in impliziter Weise in Form aneinandergereihter Ereignisse hergestellt. Die Beziehung zwischen den einzelnen Textsegmenten wird darüber hinaus vereinzelt durch kopulative, temporale und adversative Konnektoren explizit gemacht.

Es wahr einmal ein metchen. Sie hiss Anna. Anna hat ein Elefant. Anna wollte eine Reise machen mit seinem Fater. Sein Vater ckonte zaubern. **Aber** es gab ein Problem wie kann der Elefat mitkommen? Sie haben fiel nachgedacht. Anna hate eine idee sein Fater konnte ja ein rissen rissen rissen rissen rissen grossen balon zaubern. Anna geht zu irem Fater **und** fragte „kannst du bitte vür mich und du und mein Elefant einen risen riesen grosen balon zaubern? Sein vater sagte na klar **und** er zauberte einen risen balon. **Dan** konnten sie zusammen fliegen. Uberal hin wohin sie wollten gehn. Ende Ende Ende
(83_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Der Rückgang der Konnexion ist mitunter dadurch bedingt, dass SuS ab der 3. Klasse vermehrt die Nachvollziehbarkeit der Ereignisfolgen aufgrund der Handlungslogik sicherstellen. Konnektoren haben in den Texten primär die Funktion, einzelne Sequenzen in eine zeitliche Verbindung zueinander zu stellen. Dies zeigt sich in allen Klassenstufen an einem hohen Anteil kopulativer und temporaler Konnektoren. Ab der 3. Klasse ist ein leichter Rückgang der temporalen Konnektoren bei einer gleichzeitigen Zunahme der adversativen festzustellen. Anhand des oben abgebildeten Textes des Probanden Nr. 83 lässt sich erkennen, dass die Verwendung adversativer Konnektoren dazu dient, einzelne Sequenzen besonders hervorzuheben, Diskontinuität im Ereignisverlauf und somit Spannung herzustellen. Durch die länger werdenden Abstände zwischen den einzelnen Konnektoren wird auch das Erzähltempo gedrosselt und der Leser kann bisweilen an einem Ort verweilen oder in die Gedankenwelt der Protagonisten eintauchen:

Aber es gab ein Problem wie kann der Elefat mitkommen? Sie haben fiel nachgedacht. Anna hate eine idee sein Fater konnte ja ein rissen rissen rissen rissen rissen grossen balon zaubern. Anna geht zu irem Fater und fragte» (83_m_3 KI_DaZ_Fant_I).

In der Abbildung 39 ist detailliert dargestellt, wie sich die Konnektorenverwendung über die Klassenstufen verändert. Kopulative, temporale und adversative Konnektoren werden gesondert dargestellt. Die restlichen Konnektive (darunter fallen u. a. kausale, konsekutive und konzessive) werden aufgrund der marginalen Verwendung der einzelnen Konnektorentypen unter der Kategorie „andere“ zusammengefasst“.

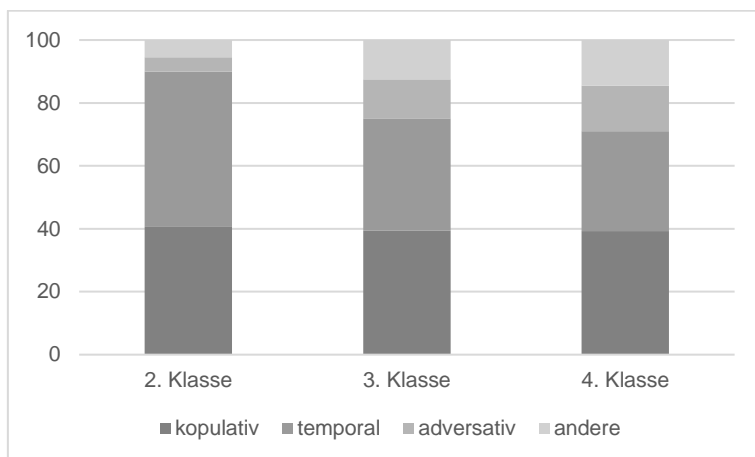


Abbildung 39: Relativer Anteil der Konnektorentypen in Tokens zu t1 nach Klassenstufe

Aufgrund des Klassenvergleichs lässt sich die Konnektorenverwendung wie folgt beschreiben:

- Kopulative und temporale Konnektoren werden auf allen Klassenstufen am häufigsten verwendet: Rund 40 % der expliziten Satzverknüpfungen werden auf allen Klassenstufen durch kopulative Konnektoren realisiert. Der Anteil temporaler Konnektoren beträgt in der 2. Klasse ca. 50 % und ist zur 3. Klasse hin signifikant ($t = 2,34; p < 0,05$) rückläufig (ca. 36 %).
- Von der 2. zur 3. Klasse verdreifacht sich der relative Anteil adversativer Konnektoren.¹³⁴
- „Andere“ Konnektoren finden in den Texten kaum Verwendung. In der 2. Klasse entsprechen ca. 5 %, in der 3. Klasse 13 % und in der 4. Klasse 15 % der verwendeten Konnektoren dieser Kategorie.

Während von der 2. zur 3. Klasse eine signifikante Veränderung bezüglich des Konnektorengebrauchs in Form einer Zunahme adversativer bei einem gleichzeitigen Rückgang temporaler Verknüpfungsmittel zu beobachten ist, bleibt die Verteilung der einzelnen Kategorien von der 3. zur 4. Klasse hin weitgehend unverändert.

Die weiter oben abgebildete Fantasieerzählung aus der 2. Klasse (52_m_2 KI_DaZ_Fant_I) verweist darauf, dass Lernende der jüngsten Altersgruppe zwar viele Sätze mit Konnektoren verbinden, jedoch eine geringe Vielfalt unterschiedlicher Satzverknüpfungsmittel einsetzen. Wie sich das Konnektoreninventar im Altersverlauf verändert, wird in einem nächsten Schritt anhand der Konjunktionen dargestellt.

¹³⁴ Der Anteil der adversativen Konnektoren beträgt in der 2. Klasse 5 %, in der 3. Klasse 13 % und in der 4. Klasse 15 %. Die Veränderungen sind zwischen der 2. und 3. Klasse signifikant ($t = 4,33; p < 0,001$).

In den 252 Texten der ersten Datenerhebung wurden 1438 Konjunktionen ausgezählt¹³⁵ bei einem Spektrum von 16 eingliedigen Konjunktionen. Die nach Klassen differenzierten Auswertungen zeigen, dass sich die Types im Mittelwert nur geringfügig über die Klassenstufen verändern und in den oberen beiden Klassenstufen im Vergleich zur 2. Klasse eine grössere Streuung zu beobachten ist.

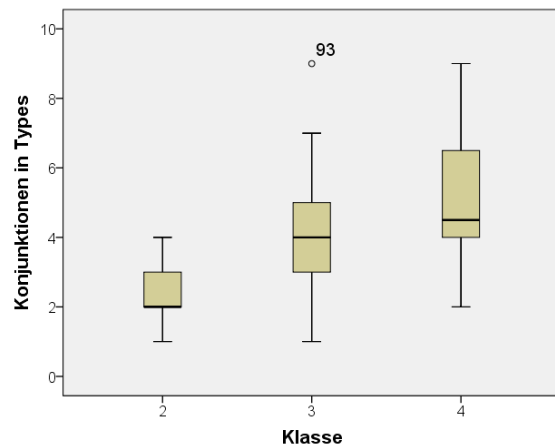


Abbildung 40: Types eingliedriger Konjunktionen zu t1 nach Klassenstufe

Während das arithmetische Mittel in der 2. Klasse bei zwei Konjunktionen liegt, steigt die durchschnittliche Verwendung in der 3. Klasse auf vier Konjunktionen an ($t = 4,47$; $p < 0.001$). In den Texten der Viertklässler(innen) liegt bei einer durchschnittlichen Verwendung von fünf einteiligen Konjunktionen keine statistisch bedeutsame Veränderung vor (vgl. Anh. E.21). Auf allen Klassenstufen verwendet die Mehrheit der SuS nur eine geringe Anzahl verschiedener Konjunktionen. Von der 2. bis 4. Klasse sind die häufigsten Konjunktionen „und“, „aber“ und „dass“. Werden nur jene einteiligen Konjunktionen berücksichtigt, die zu t1 mindestens 5-mal innerhalb einer Klassenstufe verwendet werden, lässt sich erkennen, dass ab der 3. Klasse eine Erweiterung des Konjunktioneninventars zu beobachten ist und insbesondere die temporalen, kausalen und adversativen Verknüpfungsmittel vielfältiger werden. Zur 4. Klasse hin verändert sich das Spektrum jedoch kaum mehr. In der nachfolgenden Übersichtsdarstellung sind die erwähnten einteiligen Konjunktionen nach Klassenstufen unterteilt dargestellt. In Klammern wird die Verwendungshäufigkeit zu t1 in absoluten Zahlen ausgewiesen.

135 In den Auswertungen werden nur eingliedrige Konjunktionen berücksichtigt.

2. Klasse	und (170), aber (15), dass (8), weil (7)
3. Klasse	und (348), aber (85), dass (36), weil (23), als (11), wenn (12), doch (14), bis (5), ob (8), oder (5), wie (5)
4. Klasse	und (363), aber (105), dass (48), weil (20), als (26), wenn (15), doch (18), bis (12), ob (14), denn (6)

Tabelle 10: Eingliedrige Konjunktionen mit einer minimalen Verwendung von 5-mal innerhalb einer Klassenstufe zu t1

L1

Die nach Erstsprache differenzierten Auswertungen verfolgen das Ziel, ergänzend zu den oben beschriebenen Entwicklungstendenzen, Differenzen zwischen den Lernergruppen hervorzuheben. In Abbildung 41 wird der Grad der expliziten Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 dargestellt.

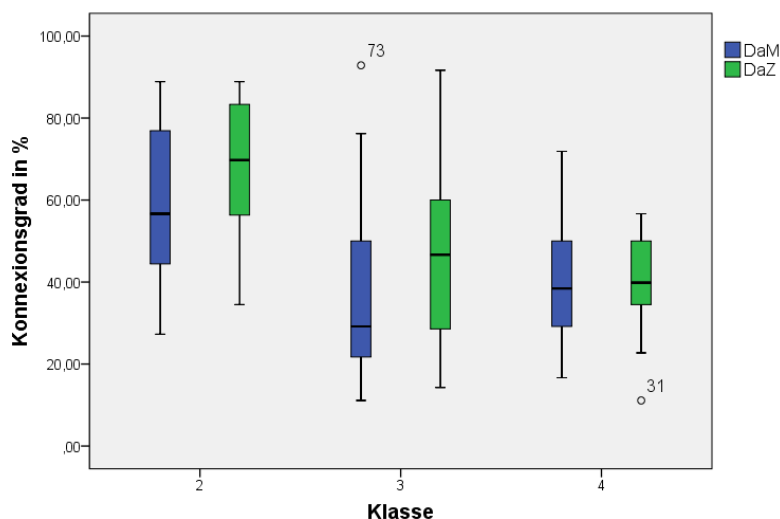


Abbildung 41: Relativer Anteil expliziter Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

In der Grafik lässt sich erkennen, dass die DaZ-SuS der 2. und 3. Klasse tendenziell mehr Sätze durch Konnektoren miteinander verbinden, in der 4. Klasse der Grad expliziter Satzverknüpfungen zwischen DaM- und DaZ-SuS jedoch kaum divergiert.

Betrachtet man den Rückgang der expliziten Satzverknüpfungen als Entwicklungsindikator (vgl. Klassenstufenvergleich oben), brauchen DaZ-SuS in der 2. und 3. Klasse tendenziell länger, um sich von dem Strukturierungsprinzip „jeder Satz wird mit einem Konnektor verbunden“ zu lösen. Bis zur 4. Klasse hin strukturieren sie ihre Texte in vergleichbarer Weise wie DaM-SuS. Diese Beobachtungen verweisen lediglich auf eine leichte Tendenz. Erstens sind die Unterschiede zwischen DaM- und DaZ-SuS auf keiner Klassenstufe signifikant,

zweitens ist insbesondere bei den unteren beiden Klassenstufen eine relativ grosse Streuung zu beobachten. Die Verknüpfungsstrategie wird dementsprechend stark durch individuelle Präferenzen geprägt.

Neben dem Konnexionsgrad wurden auch die Verteilung der verschiedenen Kategorien der Konnektoren sowie das Spektrum der einteiligen Konjunktionen auf etwaige Differenzen zwischen DaM- und DaZ-Lernenden untersucht. Entgegen der weiter oben formulierten Annahme unterscheidet sich die Vielfalt der verwendeten Konjunktionen zwischen DaM- und DaZ-SuS nicht (vgl. Anh. E.21). Das durchschnittliche Spektrum der eingliedrigen Konjunktionen wird insbesondere in der 3. und 4. Klasse stark durch die individuelle Verwendung geprägt und nicht massgeblich durch die Erstsprache der Lernenden beeinflusst.

Auch hinsichtlich der verschiedenen Kategorien der verwendeten Konnektoren lässt sich generell gesehen keine erstsprachbedingte Verwendung erkennen. Auf allen Klassenstufen dominieren unabhängig von der Erstsprache der Lernenden kopulative und temporale Konnektoren. Der relative Anteil der verschiedenen Kategorien ist in den DaM- und DaZ-Texten nahezu identisch (vgl. Anh. E.22). Ein signifikanter Unterschied lässt sich lediglich in der 4. Klasse feststellen. In den Texten der DaZ-SuS sind durchschnittlich mehr temporale Konnektoren ($t= 2.04$; $p<0.05$) enthalten.

Zeit

Die Veränderung bezüglich der expliziten Kohäsion in den Texten wird als Gegenüberstellung der beiden Textproduktionen Film I und Film II dargestellt (vgl. Abb. 42). Innerhalb von sechs Monaten ist der relative Anteil an Satzverknüpfungen in allen Klassenstufen zu t2 niedriger als zu t1. In der 2. Klasse sinkt der mittlere Konnexionsgrad um 22 %, in der 3. Klasse um 14 % und in der 4. Klasse liegen die durchschnittlichen Werte zu t2 um 5 % tiefer. Die Veränderungen sind ausschliesslich für die 2. Klasse signifikant ($t=3,16$; $p<0.01$). Die Auswertungen bekräftigen dadurch die altersbedingte Entwicklung, wonach die Konnexionsstrategie sich vordergründig von der 2. zur 3. Klasse verändert.

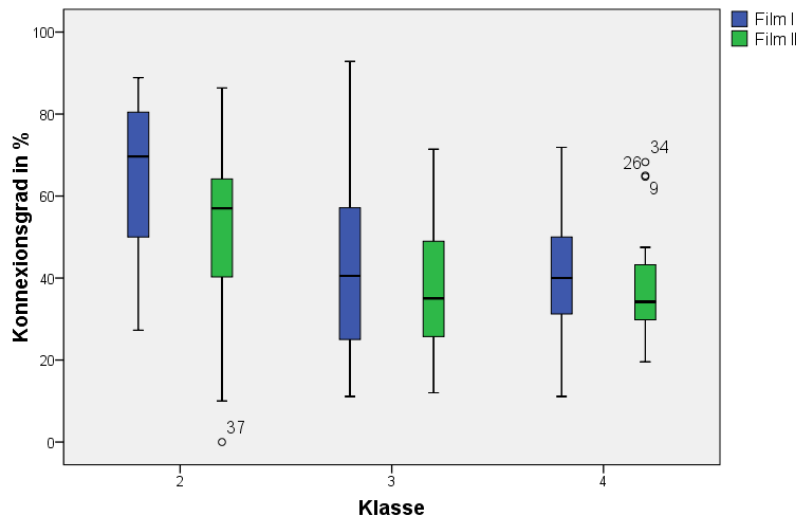


Abbildung 42: Relativer Anteil expliziter Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 und t2 nach Klassenstufe

Das Spektrum der verwendeten Konjunktionen wird binnen sechs Monaten nicht massgeblich erweitert (vgl. Anh. E.21). Eine signifikante Zunahme von durchschnittlich einer Konjunktion ist in der 2. Klasse zu verzeichnen ($t=2,84; p<0,01$). In den beiden oberen Klassenstufen bleibt die Vielfalt der einteiligen Konjunktionen zu t2 weitgehend unverändert. Auf allen Klassenstufen ist weiterhin eine Dominanz kopulativer und temporaler Verknüpfungsmittel zu beobachten. Die Verteilung der Konnektoren verändert sich insbesondere in der 2. Klasse: Sowohl der Anteil temporaler ($t=2,69; p<0,01$) als auch adversativer ($t=3,67; p<0,001$) Konnektoren nimmt zu, während die kopulativen ($t=6,35; p<0,001$) zu t2 rückläufig sind. Die von der 2. zur 3. Klasse beschriebene Entwicklungstendenz setzt folglich schon in der Mitte des 2. Schuljahres ein.

Referenzstruktur in den Texten

Die nachfolgenden Analysen sollen Aufschluss darüber geben, wie die Lernenden die Referenzstruktur in den Filmnacherzählungen erzeugen. Dabei beziehen sich, wie unter Kapitel 6.6.5 erläutert, die Auswertungen darauf, wie die beiden Hauptfiguren „Bonhomme“ und „das Mädchen“ im Text eingeführt werden und wie die Referenzfortsetzung gestaltet wird.

Zunächst wird dargestellt, wie die beiden Aktanten in den Texten eingeführt werden. Im Methodenteil wurde herausgearbeitet, dass sich dafür unterschiedliche Formen anbieten, die als mehr oder weniger adäquat eingestuft werden (vgl. Kap. 6.6.5). In den Auswertungen werden die Einführungsformen „definit“, „indefinit“, „Eigennamen“ und „andere“ unterschieden.

In den Texten lässt sich beobachten, dass die Art der Aktanteneinführung tendenziell nach Protagonisten differenziert ist und sich bisweilen in den einzelnen Klassenstufen

unterscheidet. Bonhomme wird von der Mehrheit der Lernenden mit einer indefiniten Nominalphrase (ein Mann) eingeführt. Im Altersverlauf nimmt der Anteil der Texte, in denen die männliche Hauptfigur in eindeutiger Weise (definit oder Eigennamen) eingeführt wird, zu. So finden insbesondere „andere“ Einführungsformen,¹³⁶ die zu keiner eindeutigen Rollenerwartung beim Rezipienten führen, in den Texten der älteren SuS kaum mehr Verwendung.

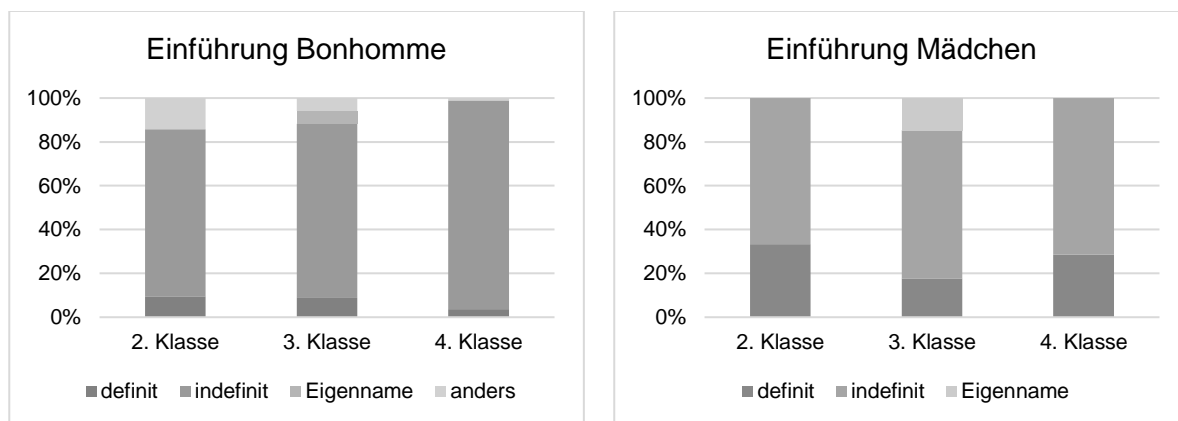


Abbildung 43: Aktanteneinführung in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Klassenstufe

Auch das Mädchen wird in der Mehrheit der Texte indefinit eingeführt. Gleichzeitig verwendet auf allen Klassenstufen ein beachtlicher Anteil der Lernenden eine definite Einführungsform. Rund ein Drittel der SuS der 2. Klasse führt das Mädchen definit ein. Während die definiten Nominalphrasen zur Einführung des männlichen Protagonisten von der 2. zur 4. Klasse tendenziell rückläufig sind, führen die Lernenden bis zur 4. Klasse das Mädchen als eine dem Leser bekannte Figur ein.¹³⁷

Mit Ausnahme eines Beispiels, in dem Bonhomme als die „Mutter des Mädchens“ bezeichnet wird, was zu einer eindeutigen Rollenerwartung beim Rezipienten führt, werden die Aktanteneinführungen der Kategorie „andere“ als unangemessen eingestuft. Werden darüber hinaus auch die definiten Einführungsphrasen als unangemessen betrachtet, lässt sich in verallgemeinernder Weise feststellen: Die Einführung von Bonhomme wird mit jeder Klassenstufe angemessener realisiert (2. Klasse: 76 %, 3. Klasse: 88 %, 4. Klasse: 93 %).

136 Unter „andere“ Einführungsformen fallen Texte, in denen keine Personenidentifikation möglich ist (z. B. Nr. 42) oder als unangemessen gelten wie z. B. die Verwendung des Indefinitpronomens „jemand“ (Nr. 51 und 53) oder die Bezeichnung aufgrund eines Beziehungsverhältnisses „ein anderer Mann“ (Nr. 84) bei gleichzeitigem Fehlen des Beziehungsobjektes.

137 Die Einführung des Mädchens mit einer definiten Nominalphrase könnte darauf zurückgeführt werden, dass die SuS sich mit dem Kind identifizieren und deshalb weniger Distanz aufbauen als zum erwachsenen Bonhomme (vgl. Bitter Bättig 1999: 99). Es ist aber auch möglich, dass die Auftragsformulierung „Du hast soeben einen Film ohne Worte gesehen. Jetzt sollst du die Geschichte vom Mädchen, das die Puppe verloren hat, aufschreiben.“ dazu geführt hat, dass die SuS die Bekanntheit der Protagonistin beim Rezipienten vorausgesetzt haben.

Vergleichsweise anspruchsvoller erweist sich die Einführung der weiblichen Protagonistin, insbesondere in der 2. und 4. Klasse.¹³⁸ Die Einführung der Hauptfiguren mittels Eigennamen erfolgt lediglich bei den SuS der dritten Klasse.

Referenzfortsetzung

Als Nächstes wird dargelegt, wie auf die beiden Hauptfiguren in den Texten referiert wird. Die durchgängige Wiederaufnahme in Form von Referenzketten (vgl. Kap. 6.6.5) wird neben der Konnexion als weiteres zentrales Mittel zur Herstellung von Textkohärenz betrachtet. Zunächst wird dargestellt, in welchem Verhältnis pronominale und nominale Wiederaufnahmen in den Texten der unterschiedlichen Alterskohorten stehen. Im Anschluss daran werden die Auswertungen zu den Referenzketten der beiden Hauptfiguren besprochen.¹³⁹

Die nachfolgenden Ausführungen sollen beantworten, in welchem Verhältnis die expliziten Wiederaufnahmen in Form nominaler oder pronominaler Rekurrenzen zueinander stehen und inwiefern sich eine Entwicklungstendenz bezüglich der dominanten Wiederaufnahmeform zeigt. In Abbildung 44 unten wird der relative Anteil der pronominalen Wiederaufnahmen zur Gesamtzahl aller Formen der Referenzfortsetzung ausgewiesen.

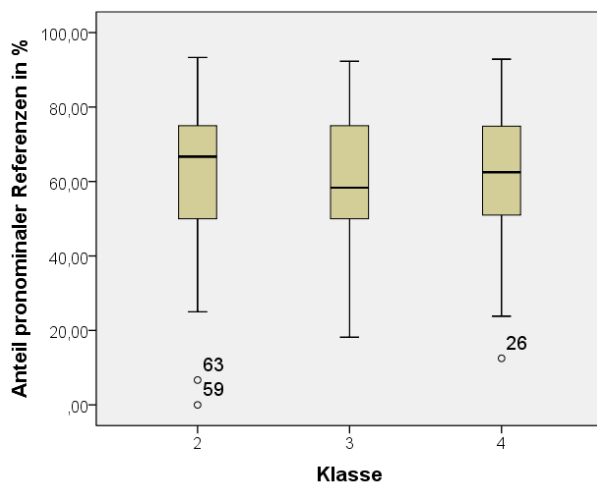


Abbildung 44: Relativer Anteil pronominaler Wiederaufnahmen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Klassenstufe

Für die Referenzfortsetzung verwenden die SuS aller Klassenstufen sowohl nominale als auch pronominale Wiederaufnahmen. Eine Ausnahme bildet der Text des Probanden Nr. 59, der ausschliesslich nominale Wiederaufnahmen enthält sowie die Texte der Probanden Nr. 38 und Nr. 44, in denen durchgehend pronominal auf die Aktanten verwiesen wird. In der

138 Der Anteil der angemessenen Realisierungen beträgt in den einzelnen Klassenstufen: 2. Klasse 67 %, 3. Klasse 82 %, 4. Klasse 71 %.

139 Der Text des Probanden Nr. 41 besteht ausschliesslich aus dialogischen Strukturen und wurde deshalb bei den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt.

Abbildung zeigt sich, dass auf allen Klassenstufen die Referenzerhaltung in dominanter Weise mittels pronominaler Wiederaufnahmen erfolgt. Der durchschnittliche Anteil pronominaler Wiederaufnahmen liegt bei ca. 60 % bei einer vergleichbaren Streuung auf allen Klassenstufen. Es lassen sich keine signifikanten Veränderungen im Klassenstufenvergleich beschreiben.

Zu Beginn des Films steht das Mädchen als handelndes Subjekt im Zentrum, in der Folge werden die einzelnen Szenen aus der Perspektive Bonhommes gezeigt. Aus diesem Grunde wurden die Referenzketten für die beiden Hauptfiguren zusammengeführt (vgl. Abb. 20 und Ausführungen dazu in Kap. 6.6.5). Die Länge der Ketten bezieht sich dementsprechend auf die Anzahl der Referenzausdrücke, die sich sowohl auf Bonhomme als auch auf das Mädchen beziehen. Die Referenzketten werden von der 2. zur 4. Klasse stetig länger (vgl. Tab. 12). Zweitklässler(innen) verwenden in ihren Texten ca. zehn Referenzausdrücke, Viertklässler(innen) mehr als doppelt so viele. Da die Länge der Referenzketten vom Textumfang abhängt, wurde die Zahl der Aktantenreferenzen im Verhältnis zur Textlänge errechnet.

Die Auswertungen (vgl. Abb. 45) bestätigen die Steigerung des Anteils der Rekurrenzen von der 2. zur 3. Klasse. In der 4. Klasse verfassen die SuS zwar durchschnittlich längere Texte, der Anteil der wiederaufnehmenden Ausdrücke bleibt im Vergleich zur 3. Klasse jedoch weitgehend konstant. Es zeigt sich an der Streuung der Werte, dass in der 4. Klasse tendenziell weniger SuS einen hohen Grad an expliziten Wiederaufnahmen produzieren.

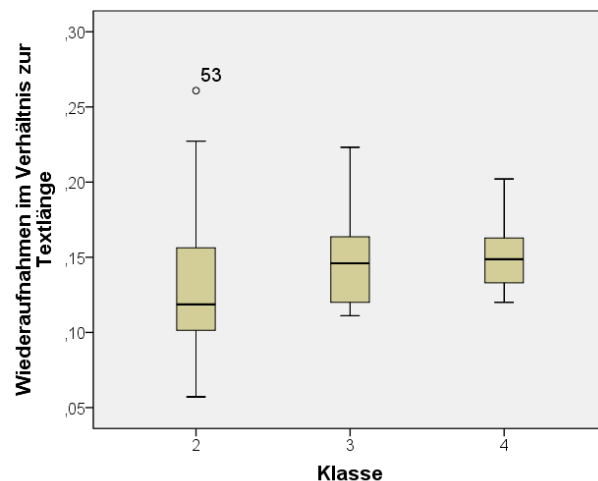


Abbildung 45: Relativer Anteil der Referenzausdrücke auf Bonhomme und das Mädchen zu t1 nach Klassenstufe

Dies bedeutet jedoch nicht, dass es SuS beim Verfassen längerer Texte nicht mehr gelingt, eine durchgängige Referenzstruktur zu erzeugen. Ein Vergleich von Texten mit einem hohen Grad an Referenzbezügen mit Texten mit einem tiefen Grad zeigt, dass verschiedene Aspekte für den tendenziellen Rückgang verantwortlich zu sein scheinen: In den längeren

Texten werden neben den Hauptfiguren auch andere Figuren erwähnt. Dies führt zu weniger Referenzfortsetzungen in Bezug auf die Hauptfiguren (kürzere Referenzketten). Des Weiteren führt die Verwendung von mehr Satzverknüpfungen und Satzgefügen bei den älteren Probanden dazu, dass die Handlungsträger (Subjekte) nicht in jedem Satz erwähnt werden (müssen) und dadurch die Abstände zwischen den Referenzausdrücken grösser werden.

An nachfolgenden Textbeispielen mit einem vergleichbaren Textumfang lässt sich die Abhängigkeit der Zahl der Referenzbezüge von der syntaktischen Struktur in den Texten beobachten.

Text mit hohem Grad an Wiederaufnahmen:

Das Mädchen spielte im Wald. **Sie** hatte ein Mann gesehen. **Sie** spielte mit **dem Mann**. **Sie** müsste nach Hause gehen. **Der Mann** surte Stöcke. **Er** fand die Puppe von das Mädchen. **Er** surte **das Mädchen**. **Er** fragte an leute wo **sie** wohnt. Am abent war **er** am Srant und hat die Puppe im Wasser ge worfen. Speter war **er** am Fischen. **Er** hat die Puppe ge Fischt. **Er** hat weiter ge surt und hat weiter gefragt. Spet am Abent hat **er** das Haus gefunden und hat die Puppe gegeben.
Ende (80_w_3 Kl_DaZ_Film_I)

Text mit tiefem Grad an Wiederaufnahmen:

Das Mädchen flog mit ihren Drachen in den Wald mit ihre Puppe. **Sie** traf ein komischer Mann, und liess die Puppe fallen. **Der komische Mann** nahm die Puppe, und schaukelte vor das Mädchen Nase. **Das Mädchen** nahm die Puppe an sich, dann spielten zusammen. Und dann guckten in den Tal, und sassen auf ein Stein. Da musste **das Mädchen** nach Haus gehen **sie** winkten sich zum abschied und **das Mädchen** ging nach Haus. Da fergass **sie** die Puppe, **der Mann** brachte **er** die Puppe **das Mädchen** zurück. (77_m_3 Kl_DaZ_Film_I)

Aufgrund der quantitativen Auswertungen der Referenzketten lässt sich nicht in eindeutiger Weise bestimmen, ob die Wiederaufnahmestruktur in den Texten kohärenzstiftend ist. Deshalb wird ergänzend zu den bisherigen Beobachtungen ausgewertet, inwiefern die expliziten Wiederaufnahmen die Funktion rezipientenunterstützender Signale erfüllen. Dazu wird der Anteil referenzieller Inkohärenzen ermittelt, d. h. der Anteil der Referenzausdrücke, die bei der Textrezeption zu keiner eindeutigen Identifizierung der Referenzträger führen und die Herstellung von Textkohärenz weitgehend durch den Leser erfolgen muss. Bei der Codierung der Wiederaufnahmen wurden orthografische Normverstösse bewusst ignoriert. Zunächst fällt bei den Auswertungen auf, dass die Erhaltung der Referenz über den ganzen Text für die SuS eine schwierige Aufgabe darstellt und dass die Bezugnahme auf den männlichen Handlungsträger den SuS leichter fällt als die Referenzerhaltung in Bezug auf das Mädchen. So weisen 46 % der Texte der Zweit- bis Viertklässler(innen) keine Brüche in der Referenzerhaltung auf Bonhomme auf. Im Vergleich dazu ist die Referenz auf das Mädchen nur gerade in 12 % der Texte klar. Wie sich der Anteil durchgängig eindeutiger Rekurrenzen in Bezug auf die beiden Aktanten über die Klassenstufen verteilt, ist auf der Tabelle unten in gerundeten Prozentzahlen abgebildet.

	2. KLASSE (N=21)	3. KLASSE (N=33)	4. KLASSE (N=28)
BONHOMME	40%	70%	21%
MÄDCHEN	15%	23%	0%

Tabelle 11: Anteil der Texte ohne Referenzstörungen in Bezug auf Bonhomme oder das Mädchen zu t1 nach Klassenstufe

Erwartungsgemäss erhöht sich der Anteil der Texte, in denen die beiden Protagonisten in eindeutiger Weise und durchgängig identifiziert werden können, von der 2. zur 3. Klasse. Der augenfällige Abfall der Viertklässler(innen) bedarf im Vergleich dazu genauerer Erklärungen.¹⁴⁰

Dazu wird zunächst dargelegt, wodurch die Referenzstörungen in den Texten bedingt sind. Folgende Fehlertypen treten in gehäufte Form auf:

- a) Auf verschiedene Handlungsträger wird mit einem identischen Ausdruck Bezug genommen.¹⁴¹

das Mädchen Get in dem Walt und siet **Sie** Plötzlich eine **Andere Mächen** und Leuft Bloß **sie** zu **das Mädchen** Spielt Mit **sie** und dan get **das Mächen** zu Hause und vergist di Puppe und **das Mädchen** Leuft und Set die puppe am Boden und Nemt **Sie** die Puppe und Sucht und das **Mädchen** ist zu Hause (62_w_2 KI_DaZ_Film_I).

dan hate sie **eine ware Puppe** Gesen sie hate zu samen Geschpilt aber dan müste das kleine mächen Stüs Sagen aber sie hat **Seine Puppe** Fergesen und Die **ware puppe** hate **Die Puppe** gefunden **die Pupe** hate das mächen gesucht (57_w_2 KI_DaZ_Film_I).

Danach war ans Meer **er** hat die Puppe ins Wasser rein geschossen. **Er** hate geangelt **er** hat wider die Puppe gfunden. Es war Abend **er** hat **ein Mann** gesehen **er** spukte Feuer **Er** hat gesagt wo wont Laura. **Der Mann** hat gesagt zu erst mustu mir die Sigaret anzünden Okey. **Er** hat gesagt es ist dort. Danke sagt **der Mann** (89_w_3 KI_DaZ_Film_I).

- b) Das grammatische Geschlecht zwischen wiederaufgenommenem und wiederaufnehmendem Ausdruck ist nicht identisch:

Die Vogelscheuche wollte Holz einsameln aber da saha **er** die Puppe vom Mädchen. Da war **er** nach der suche vom Mädchen (28_m_4 KI_DaZ_Film_I).

140 Die abgebildeten Differenzen sind im Altersverlauf nicht signifikant.

141 Die Markierungen verdeutlichen, auf welchen Handlungsträger jeweils Bezug genommen wird. In den aufgeführten Beispielen wird jeweils auf zwei verschiedene Aktanten referiert.

Dann fand **das Maskötchen** die Puppe und machte sich auf dem weg in die Stadt **er** fragte den Mensch (78_m_3 Kl_DaZ_Film_I).

- c) Auf ein und denselben Handlungsträger wird mittels unterschiedlicher Pronomen Bezug genommen:

Die kreatur bedankte sich und ging. Als **sie** dort war, war die Tür zu, es gab Klingeln. **Er** wusste nicht welche **er** drücken sollte darum drückte **er** alle (11_m_4 Kl_DaM_Film_I).

Die Vogelscheuche geht in die Statt. Vorbei an Jongleuren die **ihm** den Weg zeigen. Und vorbei an einem Feuerschlucker der Flammen macht. Dann kommt **sie** an das Haus vom Mädchen (29_w_4 Kl_DaM_Film_I).

Wie bereits erwähnt wurde und auf der Tabelle 11 ersichtlich ist, stellt die Referenz auf das Mädchen die Lernenden vor grössere Probleme als die korrekte Wiederaufnahme auf den männlichen Handlungsträger. Dies hat mit der zuvor erwähnten Dominanz der pronominalen Wiederaufnahmen zu tun. In nahezu systematischer Weise verwenden die Lernenden das Pronomen „sie“, wenn im Text auf das Mädchen verwiesen wird. Die Nicht-Übereinstimmung des Genus zwischen wiederaufnehmendem und wiederaufgenommenem Ausdruck führt dabei zu Inkohärenzen.¹⁴²

Mit Ausnahme einer Probandin (Nr. 39) verwenden alle Lernende, die pronominal auf die Protagonistin verweisen, das Pronomen „sie.“ Wird in den Texten konsistent mit „sie“ auf das Mädchen verwiesen, wird die Identifikation der Handlungsträger in der Textrezeption mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht wesentlich beeinträchtigt. Im Vergleich dazu wird der Lesefluss ungleich mehr gestört, wenn innerhalb eines Textes mittels unterschiedlicher Referenzausdrücke und wechselnder Genera auf einen einzelnen Handlungsträger Bezug genommen wird (vgl. Fehlertyp c weiter oben).

L1

Die Auswertungen zum mittleren Grad der Verkettung (vgl. Tab.12) ergeben keine massgeblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachgruppen. In der 3. und 4. Klasse liegt er in den DaM-Texten leicht höher. In der 2. Klasse verwenden DaZ-SuS durchschnittlich doppelt so viele Referenzausdrücke. Der relative Anteil pronominaler Verkettungen ist zwischen DaM- und DaZ-SuS nahezu identisch. Es lässt sich folglich weder eine alters- noch eine erstsprachspezifische Form der Referenzfortsetzung beschreiben.

142 Dazu wird der Anteil *uneindeutiger Rekurrenzen* ermittelt. *Uneindeutig* bedeutet, dass durch grammatische Inkohärenzen der Lesefluss gestört wird und der Leser bei der Sinnentnahme korrigierend einwirken muss.

L1	Klasse		Referenzketten Mädchen Bonhomme	Wiederaufnahme/ Textlänge
DaM	2 (N=10)	Med	6,00	,12
		MW	8,50	,14
		Min	2,00	,06
		Max	20,00	,23
		IQA	11,00	,15
		SD	6,10	,07
	3 (N=17)	Med	18,00	,15
		MW	17,94	,15
		Min	2,00	,11
		Max	33,00	,20
		IQA	9,00	,05
		SD	7,20	,03
	4 (N=14)	Med	27,00	,14
		MW	26,71	,15
		Min	15,00	,12
Max		36,00	,18	
IQA		12,00	,03	
SD		6,55	,02	
DaZ	2 (N=11)	Med	14,00	,12
		MW	14,55	,13
		Min	4,00	,10
		Max	29,00	,26
		IQA	16,00	,04
		SD	8,30	,05
	3 (N=16)	Med	15,00	,14
		MW	16,13	,15
		Min	9,00	,11
		Max	30,00	,22
		IQA	8,00	,05
		SD	6,58	,03
	4 (N=14)	Med	24,00	,15
		MW	22,36	,15
		Min	8,00	,12
Max		40,00	,20	
IQA		9,00	,03	
SD		7,82	,02	

Tabelle 12: Länge der Referenzketten und relativer Anteil der Wiederaufnahmen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Der Anteil der Texte ohne Referenzstörungen ist in der 3. Klasse in Bezug auf beide Probanden-Gruppen nahezu identisch (vgl. Anh. E.24). In der 2. Klasse liegt der Anteil der DaM-Texte ohne Referenzstörungen höher, in der 4. Klasse gibt es keinen einzigen DaM-Text, indem die Referenz auf die Hauptfiguren nicht ambig ist. Die meisten Referenzbrüche werden durch die Wahl der Pronomen verursacht, die keine eindeutige Referenzidentität herstellen. So bezeichnen beispielsweise mehrere SuS Bonhomme als „Vogelscheuche“ und beziehen sich nach der Einführung der Figur mit „er“ auf die Vogelscheuche. Des Weiteren führt der identische Referenzausdruck „er“ für unterschiedliche männliche Figuren zu Kohärenzbrüchen. Den DaZ-SuS der 4. Klasse gelingt die Referenzerhaltung auf Bonhomme vergleichsweise besser. Dieser Umstand kann mitunter dadurch begründet werden, dass einige SuS Bonhomme als weibliche Figur bezeichnen (eine Frau) und deshalb die

Einführung der männlichen Nebenfiguren zu keinen ambigen Situationen führt. Relativ viele SuS verzichten dabei auch auf eine ausführliche Darstellung des Zusammentreffens von Bonhomme und den Artisten.

In vielen Texten werden Inkohärenzen aufgrund unterschiedlicher „Fehlertypen“, die gleichzeitig auftreten, verursacht. So geht beispielsweise die Nicht-Übereinstimmung des pronominalen Referenzdruckes damit einher, dass Referenzträger auf ganz unterschiedliche Weise mit wechselnden Genera (der Mann, die Figur, Bonhomme) bezeichnet werden. Die Auswertungen lassen generell gesehen keine erstsprachspezifischen Fehlerursachen erkennen. Als leichte Tendenz zeigt sich, dass die Inkohärenzen in den DaZ-Texten zu einem relativ hohen Masse dadurch erzeugt werden, dass die Referenzträger unterschiedlich bezeichnet werden. In den DaM-Texten werden Störungen in den Referenzbezügen im Vergleich dazu massgeblich durch die Einführung weiterer Nebenfiguren verursacht und dadurch, dass das natürliche und nicht das grammatische Geschlecht die pronominalen Referenzdrücke bestimmt.

Zeit

Der Anteil adäquater Figureneinführungen steigt von t1 zu t2 an.¹⁴³ Der höchste Grad angemessener Erstnennungen der Protagonisten ist zu t2 in den Texten der Zweitklässler(innen) zu verzeichnen. In der 3. und 4. Klasse werden auch zu t2 noch in einigen Texten die Handlungsträger als dem Leser bekannte Figuren eingeführt.

	Bonhomme t1	Bonhomme t2	Mädchen t1	Mädchen t2
2. Klasse	76%	100%	67%	90%
3. Klasse	88%	94%	82%	88%
4. Klasse	93%	93%	71%	93%

Tabelle 13: Anteil der Texte mit angemessener Figureneinführung zu t1 und t2 nach Klassenstufe

Der pronominale Referenzbezug bleibt zu t2 die dominante Verkettungsstrategie. In der 2. und 4. Klasse ist der Anteil pronominaler Referenzen im Vergleich zu t1 leicht tiefer, in der 3. Klasse etwas höher (vgl. Abb. 46). Die leichten Verschiebungen sind jedoch für keine Klassenstufe signifikant.

143 Zu t1 und t2 wurden in den einzelnen Klassenstufen eine unterschiedliche Anzahl Texte ausgewertet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird „N“ in *Tabelle 13* und *Tabelle 14* nicht abgebildet und stattdessen nachfolgend ausgewiesen:

Anzahl Texte zu t1: 2. Klasse: N=21, 3. Klasse: N=33, 4. Klasse: N=28;

Anzahl Texte zu t2: 2. Klasse: N=19, 3. Klasse: N=34, 4. Klasse: N=27.

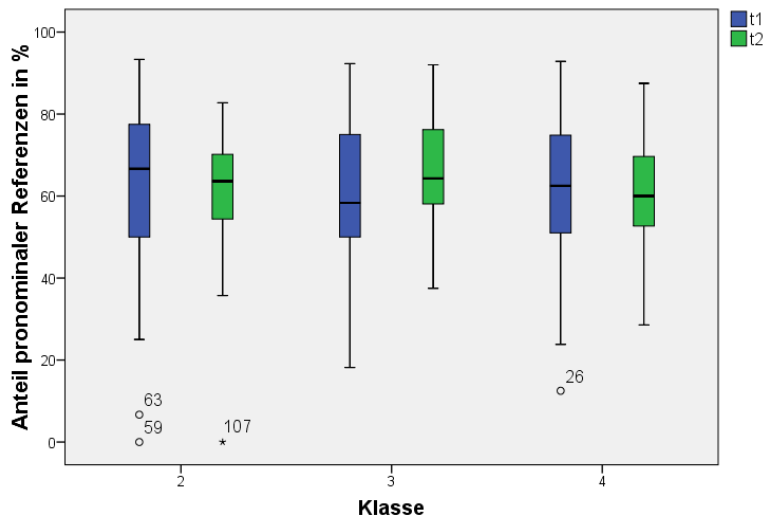


Abbildung 46: Relativer Anteil pronominaler Wiederaufnahmen in den Filmnacherzählungen zu t1 und t2 nach Klassenstufe

Zu t2 erhöht sich auch der Anteil der Texte, die keine Referenzstörungen aufweisen, in genereller Weise. Bei rund 40 % der SuS ist eine Steigerung der referenziellen Verknüpfungen in den Texten zu t2 zu beobachten. Der Vergleich der Texte der beiden Datenerhebungen verdeutlicht jedoch, dass die Herstellung nachvollziehbarer Referenzstrukturen relativ instabil ist. Dies zeigt sich darin, dass fast 50 % der SuS, die zu t1 durchgehend in eindeutiger Weise auf Bonhomme Bezug nahmen, zu t2 Texte mit unklaren referenziellen Verweisen verfassten. Die Instabilität kann zu einem grossen Teil durch das Figureninventar erklärt werden. Wie bereits erwähnt wurde, gelingt es vielen Lernenden bei gleichzeitigem Auftreten mehrerer männlicher Figuren nicht, die Referenzidentität ausnahmslos eindeutig herzustellen. Komplexere Figurenkonstellationen führen insbesondere in der 3. Klasse zu einem Rückgang an Texten ohne Inkohärenzen.

	Bonhomme t1	Bonhomme t2	Mädchen t1	Mädchen t2
2. Klasse	40%	79%	15%	16%
3. Klasse	71%	38%	23%	26%
4. Klasse	21%	48%	0%	7%

Tabelle 14: Anteil der Texte ohne Referenzstörungen in Bezug auf die Hauptfiguren zu t1 und t2 nach Klassenstufe

Innerhalb von ca. sechs Monaten ist tendenziell eine Verlängerung der Referenzketten auf den unteren beiden Klassenstufen zu beobachten,¹⁴⁴ während in der 4. Klasse die Abstände zwischen den Referenzausdrücken weitgehend konstant bleiben (vgl. Abb. 47). Diese leichten Verschiebungen sind auf keiner Klassenstufe signifikant.

144 Unterschiedliche Texte sind bei der Auswertung zu t2 nicht berücksichtigt worden, da beispielsweise kein Text vorlag (Proband Nr. 14) oder die Referenzketten nicht ausgewertet werden konnten (Probanden Nr. 42 und Nr. 108).

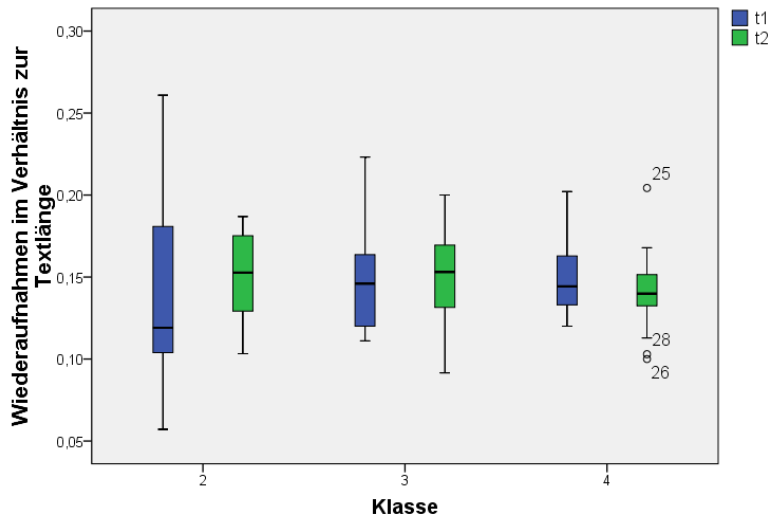


Abbildung 47: Relativer Anteil der Referenzausdrücke auf die Hauptfiguren zu t1 und t2 nach Klassenstufe

7.5.3 Diskussion der Ergebnisse zur expliziten Kohäsion

Alter

Die Auswertungen zur Konnexion haben aufgezeigt, dass sich auf der Primarschulstufe die Verwendung kohäsiver Mittel insbesondere zwischen der 2. und 3. Klasse massgeblich verändert. In dieser Altersspanne lässt sich ein Rückgang der Satzverknüpfungen bei einer gleichzeitigen Zunahme der Referenzbezüge in den Texten beobachten. Es zeigt sich folglich, dass die Zweitklässler(innen) Kohärenz durch die Verbindung von einzelnen Sinneinheiten mittels Konnektoren sicherstellen, während in den Texten ab der 3. Klasse die Verbindung zwischen einzelnen Ereignissen vermehrt durch die innere Handlungslogik entsteht und die Kontinuität im Ereignisverlauf durch die Referenzstruktur sichergestellt wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Verwendung von Konnektoren ab der 3. Klasse für die Strukturierung der Texte an Bedeutung verlieren würde. Der Abstand zwischen den Verknüpfungsmitteln wird jedoch grösser sowie sich auch die Funktion der Konnektoren verändert: Während die Zweitklässler(innen) Konnektoren primär zur Darstellung der zeitlichen Abfolge der Ereignisse verwenden und die Dominanz von „und“ und „dann“ bisweilen zu einer monotonen Strukturierung der Texte führt, verwenden die SuS ab der 3. Klasse Konnektoren nicht nur zur Darstellung zeitlicher Chronologie, sondern auch zur Markierung von Diskontinuität und zur Verdeutlichung kausaler Zusammenhänge. Durch die Erweiterung des Konnektorenrepertoires wird die Monotonie in der Darstellung der zeitlichen Struktur aufgebrochen und einzelne Episoden besonders akzentuiert. Der Rückgang expliziter Satzverbindungen verbunden mit einer Erweiterung des Konnektoreninventars durch adversative und kausale Satzverknüpfungsmittel weist im Sinne von Boueke et al. (1995) somit auf eine sich weiterentwickelnde Erzählkompetenz (vgl. Ausführungen in

Kap. 2.5.3). Darüber hinaus verdeutlicht der Rückgang expliziter Satzverbindungen eine wachsende Kontextualisierungsfähigkeit bei den Lernenden, die sich nach Feilke (2001: 115) darin äussert, „dass der Schreiber lernt, dem Leser zuzutrauen, dass er einen nicht eigens sprachlich demonstrierten Zusammenhang zwischen Sätzen herstellen kann.“¹⁴⁵

Generell gesehen lässt sich für die Textproduktion auf der Primarschulstufe festhalten, dass auf allen Klassenstufen ein relativ hoher Grad an kohäsiven Mitteln verwendet wird. Anhand des Kohäsionsgrades lässt sich jedoch nicht erschliessen, ob die expliziten Strukturierungssignale die Textkohärenz unterstützen. Aus diesem Grunde wurde die Eindeutigkeit der Referenzherstellung und -fortsetzung in den Filmnacherzählungen genauer betrachtet. Die Auswertungen verdeutlichen, dass insbesondere die Herstellung einer durchgängigen und nachvollziehbaren Referenzstruktur die SuS auf der Primarschulstufe noch vor eine Erwerbsaufgabe stellt. Während die Aktanteneinführung mit zunehmendem Schulalter als immer angemessener eingestuft wurde, stellt die Referenzerhaltung in den Texten aller Klassenstufen für viele Lernende eine noch grössere Herausforderung dar. So gelingt es vielen SuS beispielsweise nicht, Referenzausdrücke so zu wählen, dass sie eine eindeutige Unterscheidung verschiedener Akteure zulassen. Referenzbrüche entstehen in diesem Falle namentlich aufgrund uneindeutiger Identifizierungen unterschiedlicher Handlungsträger gleichen Geschlechts. Inwiefern es SuS gelingt, eine kohärente Verweisstruktur in den Texten zu erzeugen, wird vordergründig nicht durchs Schulalter bestimmt, sondern durch die Komplexität der Figurenkonstellation. In diesem Zusammenhang stehen die Auswertungen im Widerspruch zu Schmidlins Textanalysen (1999: 169), die einen signifikanten Rückgang referenzieller Inkohärenzen im Alter zwischen sieben und neun Jahren ergeben. Dabei muss jedoch eingeräumt werden, dass ein Vergleich mit Schmidlins Resultaten nur in eingeschränktem Masse erfolgen kann. Denn Schmidlin bezieht sich auf relative Häufigkeiten summierter Inkohärenzen, während in vorliegender Arbeit zwischen Texten mit und ohne Referenzstörungen unterschieden wird. Analog zu vorliegender Arbeit zeigt sich jedoch auch in Schmidlins Untersuchung, dass die pronominale Wiederaufnahme auf Referenzträger desselben grammatischen Geschlechts massgeblich die referenzielle Nachvollziehbarkeit bestimmt.¹⁴⁶

145 Nach Feilke (2001) entwickelt sich diese Kontextualisierungsfähigkeit ab dem 7. Schuljahr massgeblich weiter. Sie lässt sich am stetigen Rückgang der Konjunktionen von ca. 14 Jahren bis zum Erwachsenenalter hin beobachten. Feilke berücksichtigt Texte ab dem 4. Schuljahr. Die vorliegenden Auswertungen deuten darauf hin, dass sich die Kontextualisierungsfähigkeit nicht erst ab der 7. Klasse entfaltet, sondern Lernende bereits zum 3. Schuljahr hin Sinnzusammenhänge vermehrt in implizierter Form herstellen.

146 Wird die pronominale Wiederaufnahme „er“ bei der Nacherzählung von „Frog where are you?“ als Referenz Ausdruck für den Jungen, den Hund und auch den Frosch verwendet, kann eine klare Rollenzuweisung nicht immer in eindeutiger Weise erfolgen (vgl. Schmidlin 1999: 123).

Die Hypothese bezüglich des altersbedingten Einflusses auf die Kohärenz in den Texten lässt sich folglich nicht in pauschaler Weise bestätigen. Eine Quantifizierung von kohärenzstiftenden Mitteln erweist sich nur ansatzweise als zielführend, um die Entwicklung der Fähigkeit, Texte als homogene Gebilde zu konzipieren, zu beschreiben. Entscheidend für die Beschreibung der Kohärenz ist nicht der Konnexionsgrad, sondern inwiefern die Kohäsionsmittel zu einer eindeutigen und verständlichen Darstellung der inhaltlichen Zusammenhänge in einem Text führen. Die Erhebungsmethode wird deshalb am Ende der Diskussion kritisch reflektiert.

L1

Die Annahme, dass Kohärenzerzeugung nicht von der Erstsprache der Lernenden beeinflusst wird, lässt sich anhand der Auswertungen zur expliziten Kohäsion bestätigen. Der relative Anteil der Satzverknüpfungsmittel und der Referenzbezüge unterscheidet sich auf den einzelnen Klassenstufen zwischen DaM- und DaZ-SuS nicht in signifikanter Weise. In der 2. und 3. Klasse verbinden die Lernenden mit DaZ tendenziell mehr syntaktische Einheiten mittels Konnektoren.

Die Referenzerhaltung wird auf allen Klassenstufen mehrheitlich mittels pronominaler Wiederaufnahmen erzeugt. Ein eindeutiger Referenzbezug erfordert deshalb eine Übereinstimmung von Person, Zahl und dem grammatischen Geschlecht zwischen dem wiederaufgenommenen und dem wiederaufnehmenden Ausdruck. Da Lernende in der Zweitsprache bisweilen auch im fortgeschrittenen Erwerb Mühe mit der Genuszuweisung bekunden, scheint es plausibel, dass insbesondere die pronominale Wiederaufnahme bei DaZ-Lernenden vermehrt zu Inkohärenzen führt.

Die Auswertungen zeigen, dass in den Erzählungen in der Tat die Genera bisweilen nicht zielsprachlich korrekt zugewiesen werden (z. B. die Mädchen *Sg.*), dieser Umstand in den DaZ-Texten jedoch nicht zu mehr Inkohärenzen führt. Die Auswertungen der Filmmacherzählungen der Viertklässler(innen) verdeutlichen, dass die Herstellung einer eindeutigen Referenzstruktur massgeblich durch die inhaltliche Ausführlichkeit beeinflusst wird. Werden in den Texten mehr Nebenfiguren in die Handlung miteinbezogen, entstehen vergleichsweise mehr Kohärenzbrüche, als wenn die Referenzbezüge ausschliesslich auf die Hauptfiguren erfolgen müssen. Dies erklärt mitunter, warum in der 4. Klasse weniger DaM-SuS Texte ohne Referenzstörungen erzeugen als DaZ-SuS.

Der Befund steht in Kontrast zu Ergebnissen von Knapp (1997) oder auch Peltzer-Karpf (2006), die in der schriftlichen Textproduktion bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erhebliche Kohärenzdefizite feststellen. So kommt beispielsweise Knapp (1997: 168ff) zum Schluss, dass in rund 50 % der Texte die Aktanteneinführung fehlerhaft erfolgt und in den Erzählungen morphosyntaktische und orthografische Normverstöße zu Referenzbrüchen

führen. Auch die Textanalyse von Peltzer-Karpf (2006: 114ff) zeigt deutlich auf, dass DaZ-SuS mehr Mühe bekunden, kohärente Erzählungen zu produzieren als SuS mit DaM. In der 2. Klasse beträgt der Anteil an muttersprachlichen Texten mit keinen oder geringen Kohärenzstörungen ca. 70 Prozent, während lediglich rund 13 % der DaZ-SuS weitgehend in sich zusammenhängende Texte produzieren. Die Diskrepanzen zu den vorliegenden Ergebnissen können mit grosser Wahrscheinlichkeit auf eine geringere Fehlertoleranz in den erwähnten Untersuchungen zurückgeführt werden. Knapp (ebd. S. 172f) beispielsweise betrachtet neben Genusfehlern auch Flexionsfehler bei Possessivpronomen oder Adjektiven sowie Rechtschreibfehler als Faktoren, die die Identifizierung der Handlungsträger erschweren. Nach Peltzer-Karpf werden Kohärenzbrüche neben morphosyntaktischen Unsicherheiten auch durch Lücken im Lexikon hervorgebracht. In vorliegender Arbeit blieb bei der Auswertung der Textkohäsion die Rechtschreibung unberücksichtigt. Des Weiteren beziehen sich die Aussagen von Peltzer-Karpf auf Zuordnungsergebnisse einer mehrstufigen Skala, während in vorliegender Arbeit keine graduelle Unterscheidung aufgrund von Raterurteilen erfolgt ist, sondern Kohäsionsmittel untersucht wurden.

Bezüglich der Konnektorenverwendung wurde angenommen, dass in den DaZ-Texten ein geringeres Spektrum der Satzverknüpfungsmittel zu beobachten ist. Diese Annahme lässt sich aufgrund der Auswertungen zu den Types der einteiligen Konjunktionen nicht bestätigen. Bei der Produktion schriftlicher Erzählungen verwenden sowohl DaM- als auch DaZ-SuS nur eine geringe Anzahl verschiedener Konjunktionen. Ab der 3. Klasse nimmt der Anteil subordinierender Konjunktionen zu und das Spektrum erweitert sich primär bezüglich temporaler, kausaler und adversativer Verknüpfungsmittel. Die Verwendung der Konjunktionen wird demnach von der altersbedingten narrativen Strukturierung bestimmt und nicht durch die Erstsprache der Lernenden. In diese Richtung weist auch Ricart Brede (2014: 68f), die bei der Analyse schriftlicher Versuchsprotokolle jugendlicher Lernenden weder in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit noch hinsichtlich der Variabilität der Verknüpfungsmittel entscheidende Differenzen zwischen DaM- und DaZ-Lernenden feststellt.

Zeit

Die dritte Hypothese, wonach sich die explizite Konnexion in den Texten der ersten und zweiten Datenerhebung nicht massgeblich unterscheidet, lässt sich nur teilweise bestätigen. So ergeben die Resultate zu den expliziten Satzverbindungen, dass die jüngsten Probanden zu t2 massgeblich weniger Sätze mittels Konnektoren verbinden als zu t1 (vgl. Abb. 42). In der 3. und 4. Klasse ergeben sich einerseits keine signifikanten Änderungen und andererseits bleibt der Grad der expliziten Satzverbindungen auf beiden Klassenstufen nahezu identisch.

Der Rückgang expliziter Satzverknüpfungen geht in der 2. Klasse darüber hinaus mit einer Erweiterung des Inventars der einteiligen Konjunktionen einher.

Auch hinsichtlich der Verknüpfungsstrategie ergeben sich keine massgeblichen Veränderungen innerhalb von ca. sechs Monaten. Die referenziellen Wiederaufnahmen werden auf allen Klassenstufen mehrheitlich mittels Pronomen realisiert. Über alle Klassenstufen betrachtet nimmt jedoch der Anteil der Texte ohne Referenzbrüche zu; das gilt auch für die Angemessenheit der Aktanteneinführungen. Dieser Befund ist einerseits möglicherweise auf einen Wiederholungseffekt zurückzuführen. Andererseits deuten die Daten darauf hin, dass Lernende mit jeder Textproduktion von neuem Strategien zur durchgängigen Aktantenidentifikation etablieren müssen und auch bei einer wiederholten Schreibaufgabe das Figureninventar massgeblich das Gelingen der Kohärenzherstellung bestimmt.

Wie bereits erwähnt wurde, soll abschliessend die Erhebungsmethode kritisch reflektiert werden. Auf der Grundlage, dass die Herstellung von Textkohärenz vom Textproduzenten und -rezipienten gemeinsam hervorgebracht wird (vgl. Kap. 5.3), wurde mit der Beschreibung des Kohäsionsgrades ein Zugang gewählt, der Textkohärenz in möglichst objektiver Weise festlegt. Aus den Auswertungen wurde deutlich, dass die Anzahl der Konnektive und der Anteil der Referenzausdrücke zwar auf eine altersbedingte Verschiebung der Kohäsionsstrategien hindeutet, diese Art der Beschreibung jedoch keine unmittelbaren Aussagen über die Textkohärenz zulässt. Als alternative Methode käme in Betracht, den Grad an Inkohärenzen in einem Text zu ermitteln. Dieser Zugang ist stark subjektiv geprägt und stellt weiterhin das Erfordernis einer Quantifizierung. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Referenzstörungen, die in Texten stets auf die gleiche Weise erfolgen, beim ersten Auftreten das Textverständnis beeinträchtigen, in der Folge jedoch die Textrezeption nicht weiter einschränken (wenn beispielsweise auf das Mädchen immer mit „sie“ Bezug genommen wird). Die Summe der Inkohärenzen in einem Text ist deshalb gleichermassen kein Bezugsmass, das erlauben würde, die Verwobenheit der Texte untereinander zu vergleichen. Inwiefern die etablierten Verweisstrukturen für einen Gesamttext kohärenzstiftend sind, könnte daher weiter auch in Form von zusätzlichen Raterurteilen eingeschätzt werden.

Die im nächsten Kapitel folgenden Globalbeurteilungen der Filmnacherzählungen sollen in diesem Sinne als Ergänzungen zu den hier diskutierten Auswertungen zur Textkohäsion verstanden werden. Die Gesamtbeurteilungen der Textproduktionen werden Hinweise darauf geben, inwiefern explizite Strukturierungsprinzipien mit positiven Raterurteilen einhergehen.

7.6 Narrative Globalstruktur

Wie bereits in der Einleitung zu Kapitel 7 erwähnt wurde, bezieht sich dieses letzte Auswertungskapitel ausschliesslich auf die Filmnacherzählungen. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, wie es SuS gelingt, Episoden und Ereignisse aus einem Stummfilm zu selektionieren, zu versprachlichen und in eine narrative Globalstruktur zu überführen. Die Realisierung eines narrativen Schemas wird hierbei als grundlegende Fähigkeit bei der Entwicklung von Erzählkompetenzen verstanden. Neben den sprachlichen Ressourcen, die unerlässlich sind, um Gedanken in der Zielsprache zu formulieren, erfordert die Herstellung einer narrativen Makrostruktur das entsprechende Textsortenwissen. Das Kapitel ist wie folgt strukturiert: Als Erstes werden die Auswertungen zur Herstellung der Makrostruktur in den Filmnacherzählungen präsentiert. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, wie die Textproduktionen in holistischer Weise von Raterinnen beurteilt wurden. Am Ende des Kapitels werden Korrelationen zwischen einzelnen Untersuchungsvariablen und den globalen Textbeurteilungen dargestellt.

7.6.1 Hypothesen zur narrativen Globalstruktur

Alter: Es ist zu erwarten, dass mit zunehmendem Schulalter immer mehr Lernende Erzählungen mit einer vollständigen Globalstruktur produzieren und es SuS im Verlaufe der ersten Schuljahre immer besser gelingt, die zentralen Handlungsstränge einer Erzählung sprachlich so auszugestalten, dass sie die Funktion einer eindeutigen Leserorientierung, einer deutlichen Markierung des Wendepunktes und eines Erzählschlusses erfüllen.

L1: Es ist anzunehmen, dass die Erstsprache der Lernenden keine Rückschlüsse auf die Realisierung der narrativen Globalstruktur erlaubt, da angenommen wird, dass alle Lernenden bis spätestens zur 2. Klasse über ein kognitives Textmodell und ebenso über die erforderlichen sprachlichen Ressourcen verfügen, die für die Textproduktion erforderlich sind.

Zeit: Von der ersten zur zweiten Erhebung wird grundsätzlich eine Zunahme vollständig realisierter Globalstrukturen erwartet. Dabei zeigen sich die grössten Veränderungen möglicherweise bei den Probanden der 2. Klasse, da die Lernenden der 3. und 4. Klasse unter der Annahme einer bereits etablierten Erzählfähigkeit keine massgeblichen Fortschritte mehr erzielen können.

7.6.2 Resultate zur narrativen Globalstruktur

Zunächst wird die Realisierung vollständiger Makrostrukturen in Bezug auf die Faktoren Alter, L1 und Zeit dargestellt. Darauf folgen die differenzierten Auswertungen zu den einzelnen Erzählkonstituenten hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit und Funktion (vgl.

Kap. 6.6.6). Aufgrund der zahlreichen identischen Ergebnisse der SuS konnten keine Interaktionen berechnet werden. Deshalb werden in den nachfolgenden Auswertungen keine Signifikanzwerte angegeben.

Alter

Wie sich der prozentuale Anteil vollständig realisierter Globalstrukturen über die Klassenstufen verteilt, zeigt Abbildung 48.

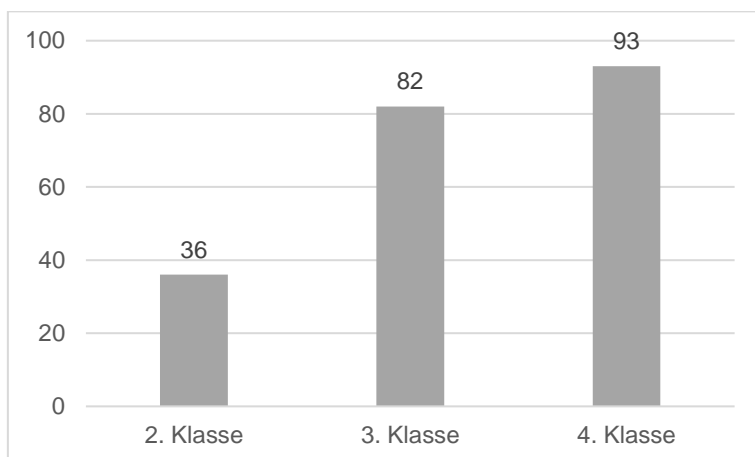


Abbildung 48: Prozentualer Anteil vollständiger Erzählungen zu t1 nach Klassenstufe

In der Grafik ist eine Zunahme vollständiger Globalstrukturen von der 2. zur 4. Klasse zu erkennen. Während in der 2. Klasse nur ca. ein Drittel der Lernenden Erzählungen produziert, die über alle drei Hauptkomponenten (Einleitung, Komplikation, Schluss) verfügen, verdoppelt sich der Anteil vollständiger Globalstrukturen zur 3. Klasse hin. Bei den SuS der 4. Klasse schliesslich bilden unvollständige Erzählungen eine Ausnahme.

L1

Die nach Erstsprache differenzierten Auswertungen ergeben in der 3. und 4. Klasse einen tendenziell höheren Anteil vollständiger Globalstrukturen in den Texten der DaM-SuS (vgl. Tab. 15). In der 2. Klasse dagegen verfassen über 50 % der DaZ-Lernenden Texte mit vollständiger Globalstruktur, während bei den DaM-SuS gleichen Schulalters lediglich ein Fünftel der Texte die drei Hauptkomponenten Einleitung, Komplikation und Schluss enthält.

Zeit

Aus dem Vergleich der Texte der ersten und zweiten Datenerhebung (vgl. Tab. 15) tritt hervor, dass die einzelnen Lernergruppen ihre Fähigkeiten in Bezug auf die Realisierung eines narrativen Schemas innerhalb von ca. sechs Monaten sehr unterschiedlich weiterentwickeln.

L1	Klasse	vollständige Globalstrukturen t1	vollständige Globalstrukturen t2
DaM	2 (N=11)	20%	73%
	3 (N=17)	82%	82%
	4 (N=14)	100%	100%
DaZ	2 (N=11)	55%	73%
	3 (N=17)	76%	94%
	4 (N=14)	86%	85%

Die ausgewiesenen „N“ beziehen sich auf t2. Für t2 ist folgende Abweichungen festzuhalten:
DaZ 4. Klasse: N=27.

Tabelle 15: Prozentualer Anteil vollständiger Globalstrukturen zu t1 und t2 nach Erstsprache und Klassenstufe

Die DaM-Lernenden der 4. Klasse produzieren bereits bei der ersten Erhebung ausschliesslich vollständige Erzählungen. Dass dieser Befund zu t2 unverändert bleibt, deutet darauf hin, dass diese Lernergruppe über ein etabliertes narratives Schema verfügt. Dies gilt auch für die DaZ-Lernenden der gleichen Klassenstufe. Lediglich zwei Probanden dieser Lernergruppe produzieren sowohl zu t1 als auch zu t2 unvollständige Erzählungen. Anders verhält es sich bei den DaM-SuS der 3. Klasse. Der prozentuale Anteil vollständiger Globalstrukturen bleibt bei diesen SuS von t1 zu t2 unverändert. Zu den beiden Erhebungszeitpunkten handelt es sich jedoch teilweise um unterschiedliche Probanden, die alle drei Erzählkomponenten realisieren: Drei Probanden, die zu t1 vollständige Erzählungen produziert haben, realisieren zu t2 nicht alle erforderlichen Strukturelemente. Zwei Probanden verzichten dabei auf die einleitenden Passagen, ein Proband schreibt einen Text ohne Auflösung. Dieser „Rückschritt“ könnte einerseits darauf hinweisen, dass diese Lernenden noch über kein gefestigtes Erzählschema verfügen und sich bei der Produktion von Erzählungen in erster Linie auf den Kern der Erzählung, die Komplikation, konzentrieren. Diese Annahme erscheint aufgrund der beobachteten Entwicklung der Zweitklässler(innen) als wenig plausibel. Bei den jüngsten SuS ist in keinem Fall eine solche rückläufige Entwicklung beobachtbar. Es ist deshalb anzunehmen, dass sich hier ein Effekt der Auftragswiederholung zeigt. Da die SuS zu t1 und t2 aufgrund der Vergleichbarkeit der Texte identische Schreibaufträge erhielten, sind die Probanden bei den Textproduktionen der zweiten Erhebung möglicherweise von einem höheren Bekanntheitsgrad des Plots ausgegangen. So liesse sich unter Umständen einerseits das Wegfallen einer Orientierungspassage, andererseits auch die fehlende Verbalisierung des glücklichen Ausgangs interpretieren.

Zu den einzelnen Strukturelementen

In Bezug auf die unvollständigen Erzählungen stellt sich die Frage, welche Strukturelemente von den einzelnen Lernergruppen nicht realisiert wurden, und ob die Daten erlauben, eine Entwicklungstendenz bei der Realisierung von Globalstrukturen über die Klassenstufen hinweg zu beschreiben.

	2 DaM (N=11)	2 DaZ (N=11)	3 DaM (N=17)	3 DaZ (N=17)	4 DaM (N=14)	4 DaZ (N=14)
Einleitung	91%	91%	94%	94%	100%	86%
Komplikation	55%	82%	94%	88%	100%	100%
Schluss	45%	64%	88%	94%	100%	100%

Tabelle 16: Prozentualer Anteil realisierter Strukturelemente zu t1 nach Lernergruppe

In Bezug auf die drei Erzählkonstituenten zeigt sich, dass es kaum Texte gibt, in denen die einleitenden Passagen nicht realisiert wurden. Etwas tiefer liegt der prozentuale Anteil der Komplikationen in den Texten. Die Schlusspassagen entsprechen jenem Element, das insbesondere bei den Zweitklässler(innen) am häufigsten fehlt.

Die Auswertungen legen nahe, dass sich Kinder bei der schriftlichen Textproduktion bereits zu Beginn der Primarschulzeit von der eigenen Perspektive lösen und die Bedürfnisse eines potenziellen Lesers antizipieren. Beim Nacherzählen schreiben sie nicht einfach „drauf los“, sondern schaffen mit einleitenden Orientierungspassagen einen Erzählraum. Bei der Konstruktion von Erzählungen beziehen sich Lernende bereits zu Beginn der Schulzeit auf gängige Textschemata. Dabei gestaltet sich der Einstieg in eine Erzählung für viele Kinder anscheinend einfacher als die Realisierung eines Erzählschlusses. Dies mag mitunter daran liegen, dass Texteinleitungen weitgehend in stereotyper Weise realisiert werden können und Schlusspassagen stärker thematisch gebunden sind.

An nachfolgenden Textanfängen wird deutlich, dass sich die Lernenden beim Einstieg in den Text nicht nur auf identische Referenzobjekte (Figur, Ort, Handlung) beziehen, sondern die ersten Sätze der Nacherzählungen sich auch im Wortlaut teilweise kaum unterscheiden:

Ein kleines Mädchen geht in den Wald mit einem Drachen spielen. (3_m_4
KI_DaM_Film_I)

Ein kleines Mädchen ging Drachen steigen. (24_w_4 KI_DaM_Film_I)

Ein kleines Madchen ging in den Wald spielen. (33_w_4 KI_DaM_Film_I)

Viele Lernende verwenden darüber hinaus Märchenformeln wie “es war einmal” mit darauf folgender Referenz auf die Protagonistin (vgl. auch Kap. 7.3.2):

Es war ein mal ein Mädchen. Das Mädchen spielte mit der Puppe. (27_w_4
KI_DaM_Film_I)

es war ein mal ein Matchen das war in den Wald gegangen und hat ire puppe mit ge nomen (48_w_2 KI_DaM_Film_I)

Es war ein mal ein Mätchen, die mit seiner Drache spielte (69_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Aus den Beispielen wird deutlich, dass die ersten Sätze der Einleitungspassagen für eine Vielzahl von Nacherzählungen Verwendung finden könnten. Sie erinnern in ausgeprägter Weise an Märchenanfänge und weisen dementsprechend kaum inhaltliche Merkmale des Stummfilms auf. Sie werden deshalb als stereotyp bezeichnet.

Im Vergleich dazu bedarf die Nacherzählung eines Textschlusses, in dem versprachlicht wird, inwiefern Bonhomme seine Absichten realisieren kann. Die nachfolgenden Auflösungspassagen verdeutlichen die oben erwähnte thematische Gebundenheit. Die Varianz in Bezug auf die Formulierungen der Schlusspassagen zeigt die Bemühungen der Lernenden, die Erzählungen situationsspezifisch abzuschliessen.

Dan warer ins hausgegangen und er hat die Puppe in den Armen fon Meia getan. Dan ist der Papierman wieder ins Wald gegangen. (97_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Dann betrat er das Haus. Da schlief das Mädchen dem vor 5 Stunden etwa, die Tränen in den Augen standen, glücklich. Schnell gab der Mann ihr die Puppe. Das Mädchen schlief immer noch (13_w_4 KI_DaM_Film_I)

sie ist dirinen im zimmer gegangen sie hat seine puppe wieder es zurück bringen und dan hat sie esgegeben und sie ist wieder weiter züruk ende (103_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Die ungleichen Anforderungen, die Einleitungen und Erzählschlüsse auf inhaltlicher Ebene und in Bezug aufs Formulieren darstellen, kommen als Erklärung für das Fehlen von Schlusspassagen insbesondere bei den SuS der 2. Klasse in Betracht. Unvollständige Globalstrukturen sind möglicherweise aber auch das Resultat von kaum ausgebildeten grafomotorischen Routinen und rudimentären Textplanungen. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass einige SuS die Textproduktion abbrechen, wenn ihre kognitiven und feinmotorischen Kapazitäten ausgeschöpft sind. SuS mit DaZ entwickeln die Fähigkeit, eine Erzählung entlang der Hauptkomponenten zu konzipieren in vergleichbarer Weise wie SuS mit DaM. Innerhalb einer Lernzeit von ca. sechs Monaten sind nur bei den jüngsten SuS massgebliche Veränderungen in Bezug auf die Realisierung der Komplikationen und Erzählschlüsse festzustellen (vgl. Anh. E.28).

Ausführlichkeit der einzelnen Konstituenten

Vorbemerkung: Bei der nachfolgenden Auswertung zur Ausführlichkeit in den Erzählungen wird in genereller Weise auf die Variablen Alter, L1 und Zeit Bezug genommen.

Vorgängig wurde dargestellt, inwiefern die Lernenden die vom Film vorgegebenen Strukturelemente realisieren. Das heisst, ob sie die vordergründigen Handlungselemente aus dem Input in die eigenen Nacherzählungen zu integrieren vermögen. Das Resultat einer solchen vollständigen „Minimalgeschichte“ entspricht in ihrer Grundstruktur einer Zusammenfassung des Filmes, wie sie etwa vom Probanden Nr. 56 versprachlicht wurde:

Aine meTchin keTeAuFTenu Alt unT siTe ToRT Ain BuBenman unt Tan
SchBilte mit in Tan keTe TiMetchien Wek unT FalirT etiiBuBe unT Tan
FinTEte TIBuBe unT BrinTeTimeTchen TiBuBewiTer (56_m_2
KI_DaZ_Film_I)

In der einleitenden Passage „Eine Mädchen gehe auf den Wald“ wird die Protagonistin eingeführt sowie auch auf den Ort der Handlung Bezug genommen wird. Nachdem sich das Mädchen von Bonhomme verabschiedet hat, wird die Komplikation, der Fund der Puppe, verbalisiert „und verlierte die Puppe und dann findet er die Puppe“. Die Nacherzählung wird schliesslich damit abgeschlossen, dass das Mädchen die Puppe wieder erhält „und brachte die Mädchen die Puppe wieder“.

Ein Vergleich mit Textauszügen von Probanden der gleichen Lernergruppe (2 DaZ) zeigt auf, wie unterschiedlich die Informationsdichte bezüglich der einzelnen Strukturelemente in den verschiedenen Lernertexten ist:

Einleitung: es war ein mal ein Matchen das war in den Wald gegangen und hat ire pupe mit ge nomen (48_w_2 KI_DaM_Film_I)

Komplikation: dan hat der man am boden ein pupe ghesehen nacher hat der man gesagt das ist von dise metchen pupe dan hat der man di metchen gesuch (63_w_2 KI_DaZ_Film_I)

Auflösung: Dan get der Man zu der lezten türe und drückt das keimwort und get rein zu dem kind und gibt er die pupe dem Mätchen und get nach hause. (54_w_2 KI_DaZ_Film_I)

Vordergründig unterscheiden sich die oben aufgeführten Textauszüge von der Erzählung des Probanden Nr. 56 in Bezug auf die Anzahl Tokens, die für die Realisierung der einzelnen Strukturelemente verwendet wurden. Die höhere Informationsdichte ergibt sich darüber hinaus durch die Anzahl inhaltlicher Elemente, auf die sich die Lernenden in der Einleitung, der Komplikationen und der Auflösungen beziehen. In nachfolgenden Auswertungen wird

deshalb die Realisierung der globalen Strukturelemente aus inhaltlicher Perspektive betrachtet. Entsprechend der in Kapitel 6.6.6 beschriebenen Indikatoren und Kategorien der Ausführlichkeit wird dargestellt, wie die Erzählelemente auf inhaltlicher Ebene ausgestaltet wurden.

Einleitungen

Die Versprachlichung der ersten Filmszene dient der Orientierung in der Erzählwelt. Für gewöhnlich beinhaltet dieses Textelement Informationen zu den Figuren sowie zur Zeit und zum Ort der Handlung. Darüber hinaus bildet die Darstellung einer gewöhnlichen Ausgangssituation einen wichtigen Kontrast zu den nachfolgenden „erzählwürdigen“ Ereignissen. Proband Nr. 7 berücksichtigt in seiner einleitenden Passage alle erwähnten Elemente:

Es war einmal ein Mädchen sie spielte mir ihr Drache im Wald. (7_w_4 KI_DaZ_Film_II)

Die Ergebnisse zur Realisierung der Einleitungen zeigen, dass die Lernenden der verschiedenen Klassenstufen stark individuelle Präferenzen bezüglich der Ausgestaltung der Erzählanfänge haben. In Abbildung 49 ist dargestellt, auf wie viele Elemente in den einleitenden Passagen Bezug genommen wird.

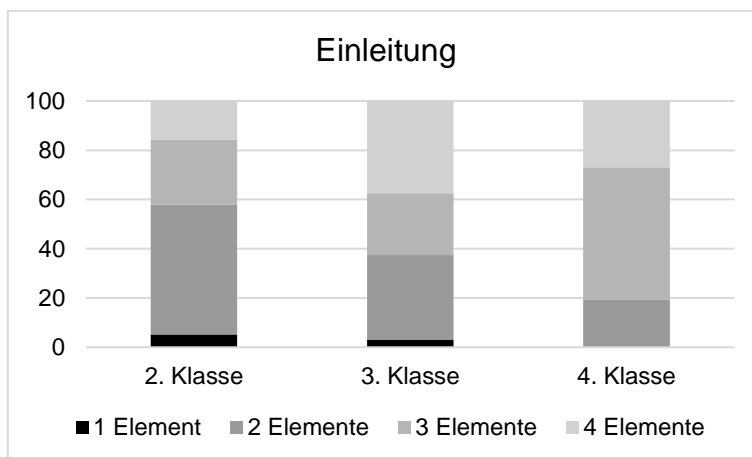


Abbildung 49: Anzahl realisierter Elemente in den Einleitungen zu t1 nach Klassenstufe

Folgende Tendenzen können dabei für die einzelnen Klassenstufen festgehalten werden (vgl. auch Anh. E. 29):

- In allen Texten, in denen die Eingangsszene des Filmes verbalisiert wird, beziehen sich die Schreibenden auf die Figur(en). Mit der Ausnahme von zwei Probanden (Nr. 38, Nr. 84) wird darüber hinaus mindestens ein weiteres Element erwähnt.
- In der 2. Klasse dominieren die Einleitungen mit zwei Referenzobjekten. Am häufigsten wird dabei auf die Figur und die laufende Handlung Bezug genommen.

- Ab der 3. Klasse zeigt sich eine Tendenz zur Versprachlichung von mehr als zwei Elementen. Eine Mehrheit der Lernenden der 3. und 4. Klasse folgt in den Einleitungen dem Muster „Figur – Handlung – Ort“.
- In den Texten der 3.-Klässler(innen) gibt es im Vergleich zu den Texten aus der 4. Klasse mehr SuS, die in den Einleitungen auf vier Elemente Bezug nehmen. Diese Beobachtung lässt sich mit einem erhöhten Gebrauch zeitlicher Referenzen in Form von narrativen Routinen in der 3. Klasse in Verbindung bringen (vgl. hierzu Kap. 7.3.2).

Im Altersverlauf zeigt sich folglich die Tendenz ausführlicherer Einführungspassagen, die von einer Darstellung der Handlungsträger in der jeweiligen Ausgangssituation zum Einbezug des Handlungsortes führt. Bereits die Mehrheit der Zweitklässler(innen) etabliert in den Einleitungspassagen einen „normal course of events“ und schafft dadurch die Voraussetzung, die Erzählwürdigkeit im Kontrast zur etablierten Eingangssituation darzustellen. Die Bezugnahme auf den Handlungsort unterstützt die räumliche Referenzstruktur in den Texten. Es handelt sich hierbei jedoch um keine zwingende Leserinformation für die Nachvollziehbarkeit des Plots.

Komplikationen

Die Komplikation entspricht der Filmszene, in der Bonhomme die Puppe findet und sich entschliesst, das Mädchen zu suchen. Der Planbruch in der Filmnacherzählung umfasst die inhaltlichen Elemente „Fund“, „Suche“ und „Absicht“ (vgl. Kap. 6.6.6). Auf wie viele Elemente in den Texten Bezug genommen wird, zeigt Abbildung 50 (vgl. auch Anh. E.30).

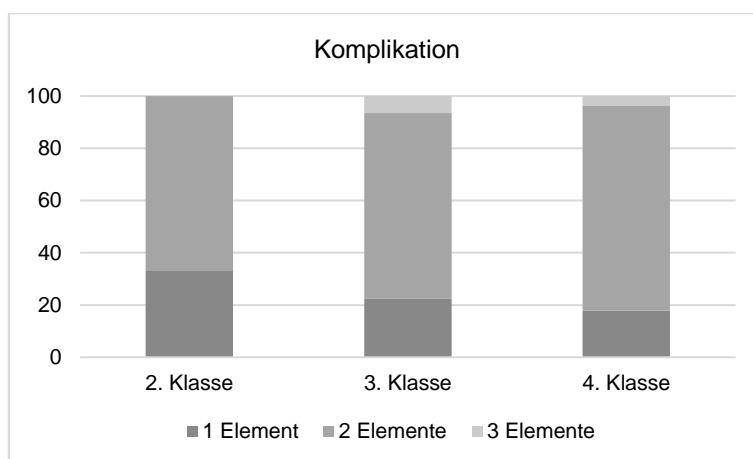


Abbildung 50: Anzahl realisierter Elemente in den Komplikationen zu t1 nach Klassenstufe

Auf allen Klassenstufen sind einzelne Texte zu finden, in denen lediglich ein Element der Komplikation enthalten ist. In diesen Texten wird der Fund der Puppe thematisiert.¹⁴⁷ Anhand der nachfolgenden Textauszüge der Probanden Nr. 97 und Nr. 92 wird deutlich, dass durch die alleinige Thematisierung des Fundes die darauffolgenden Ereignisse für den Leser unmotiviert bleiben:

[...] undan mustet sie zur Hause gehen. Welche stunden speter war der Mann aus papier ser Langeweilt. **Danach hat er die pupe fon Meia gefunden.** Dan ister in der stat gegangen. In der stat ater schonglören gesen. Dan ist er ans Meer gegangen. Danach hater die Puppe ins Meer gelasen undan wied rausgenommen. Dan ister bei einen feuerspuker. Dan at der Feuerspuker gesagt Rechz gehen. [...] (97_w_3 KI_DaZ_Film_I)

[...] und dan spielen sie zusammen und dan get das mechen zu hause. **und dan findet der man die pupe,** und dan Reist er. und irgendwan schist der man die pupe ins meer. und dan fischt er und erfischt die pupe. und dan fragt er ein man und er weis es und dan fragt er ein anderen man und er weis es beser. und dan get er neben die tur [...] (92_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Ohne Kenntnis des Plots kann nicht nachvollzogen werden, warum sich Bonhomme in die Stadt begibt, eine Reise macht oder die Puppe wieder aus dem Wasser fischt. Aufgrund der fehlenden Thematisierung der Suche oder der Absicht wird für einen Leser auch nicht verständlich, was Bonhomme die anderen Menschen fragt, oder warum der Feuerspucker in eine Richtung weist. Für die Nachvollziehbarkeit der Handlung muss neben dem Fund entweder die Suche (a) oder Bonhommes Absicht (b) explizit erwähnt werden:

- a) Er vand die Pupe von das Mätchen. Er surte das Mätchen.. (80_w_3 KI_DaZ_Film_I)
- b) Die Vogelscheuche fand die pupe. Also ging er zu ir zu fuss. (25_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Die obigen Textauszüge erleichtern zwar die Nachvollziehbarkeit der Handlung, sie tragen jedoch keine eindeutigen Merkmale eines Wendepunktes. Um die Erzählwürdigkeit dieser Szene hervorzuheben, bedarf es sprachlicher Markierungen auf der Textoberfläche, die die

147 Als einzige Ausnahme ist die Filmnacherzählung des Probanden Nr. 101 zu erwähnen. In diesem Text wird einzig die Suche thematisiert: „Das Mätchen his Hesron. Sie war einfach nach Hause. der Man hat der weg zu ihr nach Hause gesucht“.

Unerwartbarkeit des Ereignisses verdeutlichen. Solche sprachlichen Mittel¹⁴⁸ werden in der 2. Klasse in 20 %, in der 3. Klasse in 23 % und in der 4. Klasse in 57 % der Texte realisiert. Es zeigt sich folglich, dass die Primarschüler(innen) sich bei der Verbalisierung der Komplikation eines vorgegeben Plots vordergründig an der deskriptiven Darstellung der Filmhandlungen orientieren. Durch die Nicht-Erwähnung wesentlicher Informationen werden die weiteren Ereignisse nicht als Folge der thematischen Wende dargestellt. Darüber hinaus wird die Erzählwürdigkeit erst ab der 4. Klasse von der Mehrheit der Lernenden sprachlich hervorgehoben.

Innerhalb eines Schuljahres sind weder in den Klassenstufen noch bei den einzelnen Lernergruppen massgebliche Veränderungen bezüglich der Realisierung der Komplikationen zu beobachten. Der prozentuale Anteil der Texte, die über einen sprachlich markierten Planbruch verfügen, variiert von der ersten zur zweiten Datenerhebung. Während in der 3. Klasse eine Zunahme zu verzeichnen ist, werden zu t2 in den Texten der Zweit- und Viertklässler(innen) weniger Komplikationen sprachlich hervorgehoben als zu t1.¹⁴⁹ Diese Beobachtungen lassen die Annahme zu, dass SuS bis zur 4. Klasse mehrheitlich noch über keine gefestigten Routinen zur sprachlichen Markierung narrativer Planbrüche auf der Textoberfläche verfügen.

Auflösung/Schluss

Der Schluss entspricht der Auflösung des in der Komplikation thematisierten Problems. Bonhomme findet das Mädchen und gibt ihm die Puppe zurück. Neben dem Zurückbringen wurden die Textschlüsse dahingehend untersucht, ob die Geschehnisse evaluiert und der Filmschluss in den Erzählungen fortgesetzt wurde. Wie die erwähnten drei Elemente in den Texten realisiert wurden, ist in Abbildung 51 dargestellt (vgl. auch Anh. E.31).

148 Auf der Textoberfläche markieren sprachliche Mittel wie „plötzlich“, „auf einmal“, „aber“ oder „doch“, dass die dargestellten Ereignisse nicht den erwartbaren Verlauf nehmen. Einige Lernende markieren die Unerwartbarkeit auch durch den Ausdruck von Verwunderung (z. B. „oh nein das Mädchen hat die Puppe verloren“ 27_w_4 Kl_DaM_Film_I).

149 Der prozentuale Anteil der Texte, in denen der Planbruch auf der Textoberfläche markiert ist, beträgt in der 2. Klasse 17 %, in der 3. Klasse 38 % und in der 4. Klasse 41 %.

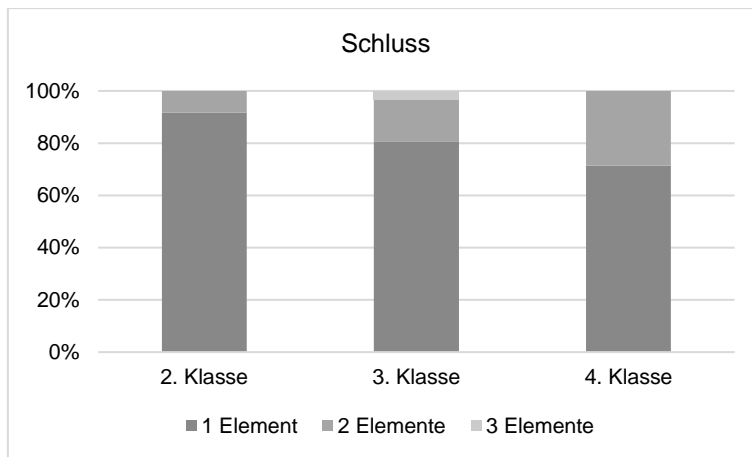


Abbildung 51: Anzahl realisierter Elemente in den Schlusspassagen zu t1 nach Klassenstufe

In allen Texten, in denen die letzte Filmszene aufgenommen wurde, wird geschildert, wie Bonhomme die Puppe dem Mädchen zurückbringt. Ab der 3. Klasse gestalten einzelne Lernende die Schlusspassage durch Evaluationen oder einer Fortsetzung aus.

Der Erzählschluss beinhaltet klassenübergreifend ein bis zwei Elemente. Wobei auf allen Klassenstufen eine klare Dominanz dahingehend festzustellen ist, dass die Lernenden ihre Erzählungen mit der Versprachlichung der letzten Filmszene abschliessen. Proband Nr. 84 beendet seine Erzählung als einziger unter Einbezug aller drei Elemente:

Und dan hat er ein licht angemacht und hat die pupe dem metchen gegeben.
 Unt das metchen hat es garnicht gemerkt. Am nechsten morgen geht das metchen in den Walt. Und dan hat sie führ sich selbst gespielt. Sie war traurich weil sie nicht den lustigen man gesehen hat. Da etlich kam ehr. Da wahr sie ser serser ser ser ser serser ser ser ser serser ser glücklichund zufriden. Danach konnte sie zufriden leben. (84_m_3 KI_DaZ_Film_I)

In Kapitel 7.3.2 wurde bereits erwähnt, dass narrative Schlussroutinen im Kontrast zu den Eingangsformeln kaum Verwendung finden. In den Filmnacherzählungen markieren die Lernenden den glücklichen Ausgang der Geschehnisse zumeist in Form eigener Schlussformeln wie „sie war wieder glücklich“ oder „und so war die Geschichte zu Ende“. Darüber hinaus kennzeichnet eine Vielzahl der Lernenden den Textschluss mit „Ende“, „the end“ oder Ähnlichem. Auch hinsichtlich der Textschlüsse zeigt sich somit, dass sich die SuS bis zur 4. Klasse primär an der Beschreibung äusserer Sachverhalte orientieren und kaum narrative Elemente verwenden, die die Innensicht der handelnden Figuren darstellen. Die Ausgestaltung der Schlusspassagen erfolgt nicht in Abhängigkeit der Erstsprache der SuS. Des Weiteren zeigt sich, dass die zu t1 etablierte Darstellungsform zu t2 im Wesentlichen übernommen wird.

7.6.3 Diskussion der Ergebnisse zur narrativen Globalstruktur

Alter

Beim schriftlichen Nacherzählen eines Stummfilms gelingt es Kindern im Verlaufe der ersten Primarschuljahre immer besser, jene Szenen zu verbalisieren, die den tragenden Handlungssträngen des Plots entsprechen und die für die Nachvollziehbarkeit des Geschehens aus Sicht des Rezipienten unabdingbar sind. Dabei entwickelt sich das narrative Schema von der 2. zur 4. Klasse bei der Nacherzählung¹⁵⁰ von den Einleitungen ausgehend über die Komplikationen hin zu den Erzählschlüssen. Rund ein Drittel der Zweitklässler(innen) ist in der Lage, Erzählungen zu produzieren, die eine vollständige Globalstruktur aufweisen. Mit zunehmender Klassenstufe steigt der Anteil der SuS, die Erzählungen verfassen, die die wesentlichen Strukturelemente Einleitung, Komplikation und Auflösung beinhalten. In der 4. Klasse verfügen weitgehend alle Texte über eine vollständige Globalstruktur.

Die Adressatenorientierung und die emotionale Involvierung stellt auf allen untersuchten Klassenstufen für einen Teil der Lernenden noch eine Erwerbsaufgabe dar. In den einleitenden Textpassagen gelingt es den SuS nicht gänzlich, sich von stereotypen Formulierungen zu lösen und jene Sachverhalte darzustellen, die für den weiteren Verlauf der Erzählung von Belang sind. Auch bezüglich der zentralen Wendepunkte orientieren sich Lernende bis zur 4. Klasse an der Darstellung äusserer Sachverhalte anstelle der Verbalisierung der Absichten der Handlungsträger, die für eine Leserinvolverung in die Geschehnisse, die Erzeugung von Spannung sowie für die allgemeine Nachvollziehbarkeit der Handlungsmotivationen entscheidend wären.

Auch die Erzählschlüsse werden von der Mehrheit der SuS von der 2. zur 4. Klasse deskriptiv gestaltet. Sie verzichten dabei mehrheitlich auf eine Evaluation der Geschehnisse aus der Perspektive der Handlungsträger, was zu einer emotionalen Markierung in den Texten führen würde.

Zur 4. Klasse hin gelingt der Mehrheit der Lernenden die inhaltliche Realisierung des Wendepunktes. In diesem Alter nimmt darüber hinaus die sprachliche Markierung der Komplikationen durch lexikalische Mittel der „Plötzlichkeit“ zu. Diese Elemente gelten als „Schrittmacher“ bei der Globalstruktur von Erzählungen, da sie den Übergang von einer linearen Darstellung der Ereignisstruktur hin zur Konstruktion einer Erzählung aufgrund ihrer Erzählwürdigkeit versinnbildlichen (vgl. Ortner 2007: 128).

150 Die Beobachtung lässt sich nicht auf jegliche Erzählformen übertragen (vgl. Kap. 2.3.5). Es ist davon auszugehen, dass Lernende sich beim Nacherzählen an der vorgegebenen Chronologie orientieren und deshalb ihre Erzählungen vom Anfang zum Schluss hin konzipieren.

Die eingangs des Kapitels formulierte Hypothese lässt sich auf der Datengrundlage bestätigen. Von der 2. zur 3. Klasse entwickelt sich die Fähigkeit, Erzählungen in eine Globalstruktur zu überführen. Bis zur 4. Klasse verfügen Lernende über ein gefestigtes narratives Schema. Hinsichtlich der Funktionalität der einzelnen Erzählkonstituenten zeigt sich, dass insbesondere die sprachliche Hervorhebung des Planbruchs erst im Alter von ca. zehn Jahren realisiert wird. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt auch Steinhoff (2009: 33), der zur 4. Klasse hin einen jähen Anstieg von „plötzlich“ in Fantasieerzählungen von deutschsprachigen SuS feststellt. Während das Adjektiv nur in acht Prozent der Texte der Drittklässler(innen) enthalten ist, kommt es in der 4. Klasse in mehr als jedem zweiten Text vor.

Setzt man die Resultate zu den Erzählstufen von Boueke et al. 1995 (vgl. Kap. 2.5.3) in Beziehung, so zeigt die Realisierung der Globalstruktur, dass die Mehrheit der Textproduktionen der Drittklässler(innen) der Erzählstufe 3 entspricht und Lernende zur 4. Klasse hin entscheidende sprachliche Markierungen der Wendepunkte vornehmen, die die Autoren neben anderen Elementen der Affektmarkierung als Ausdruck der höchsten Erzählerwerksstufe (Stufe 4) interpretieren.¹⁵¹

L1

Die Entwicklung der Fähigkeiten zur Realisierung einer narrativen Globalstruktur lässt sich über die Klassenstufen hinweg sowie von t1 zu t2 beobachten. In Bezug auf die untersuchten Kategorien lassen sich jedoch keine massgeblichen Unterschiede zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache feststellen. Dieser Aspekt der Erzählentwicklung scheint nicht durch die Erstsprache der Lernenden bestimmt zu werden. Die Auswertungen deuten darauf hin, dass Lernende unabhängig von der Erstsprache bereits in der 2. Klasse über ein gängiges Textschema verfügen. Das Textmusterwissen bildet sich offensichtlich durch die Rezeption literarischer Texte heraus. Dies zeigt sich beispielsweise an der Verwendung textsortenspezifischer Formulierungen wie sie etwa für die Erzähleinleitungen oder die sprachlichen Markierungen der Wendepunkte hervorgehoben wurden. Ob DaZ-SuS ihr Textmusterwissen durch die Rezeption literarischer Texte im schulischen und/oder außerschulischen Kontext oder durch explizite Hinweise im Unterricht erworben haben, kann nicht eruiert werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass neben der Konfrontation mit deutschen Erzählungen Lernende auch die literale Sozialisation in der Erstsprache als Ressource fürs Erzählen auf Deutsch miteinbeziehen (vgl. hierzu Knapp 1997 in Kap. 3.4). Falls Lernende in der Erstsprache in eine Erzähltradition hineingewachsen sind, die sich an

151 In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass andere Elemente, die Boueke et al. (1995) unter der Affektmarkierung zusammenfassen, wie beispielsweise Valenz und psychologische Nähe, bei der vorliegenden Untersuchung nicht explizit untersucht wurden.

anderen Textmustern orientiert, deuten die Resultate darauf hin, dass mehrsprachige Kinder solche allfälligen kulturspezifischen Differenzen wahrnehmen und sich beim Erzählen im schulischen Kontext auf ein Erzählschema beziehen, das insbesondere für das am Unterricht gebundene Erzählen als modellhaft gilt.¹⁵²

Das Textsortenwissen allein erklärt jedoch nicht umfassend, warum sich zwischen den Sprachgruppen keine relevanten Differenzen beobachten lassen. Es wurde vorgängig bereits diskutiert, dass die Fähigkeit, eine in sich geschlossene, vollständige Erzählung zu produzieren, beispielsweise vom lexikalischen und syntaktischen Repertoire beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang haben sowohl Knapp (1997) als auch Grießhaber (2010b) darauf hingewiesen, dass die Herstellung einer narrativen Globalstruktur aufgrund mangelnder zielsprachlicher Kenntnisse beeinträchtigt wird und sich Spuren der kognitiven Anstrengung beim Schreiben in der Zweitsprache beispielsweise an Textabbrüchen festmachen lassen. Auch in den untersuchten Texten gibt es Erzählungen, die über keine vollständige Globalstruktur verfügen. Es handelt sich hierbei jedoch um ein Phänomen, das nicht mit der Erstsprache der Lernenden zusammenzuhängen scheint, sondern als Ausdruck einer altersbedingten, mangelnden Routine auf grafomotorischer Ebene und einer hohen kognitiven Anstrengung gedeutet wird.

Bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne haben die Auswertungen der vorhergegangenen Kapitel keine massgeblichen Einschränkungen bei den DaZ-Lernenden ergeben (vgl. Kap. 7.2 & 7.4). Auf lexikalischer und syntaktischer Ebene verfügen die Zweitsprachlernenden im Wesentlichen über vergleichbare Voraussetzungen wie DaM-Lernende gleichen Schulalters. Dies kann ein weiterer Grund dafür sein, dass sich bezüglich der Fähigkeit, eine Erzählung in globaler Weise zu konzipieren, keine grundlegenden erstsprachbedingten Differenzen abzeichnen. Die zielsprachlichen Formulierungsfähigkeiten sind neben dem Textmusterwissen entscheidende Faktoren für die Erzählkompetenz.

Die Hypothese einer nicht durch die L1 beeinflusste Realisierung narrativer Globalstrukturen lässt sich somit auf der Datengrundlage beibehalten. Die SuS mit DaZ verfügen sowohl über ein vergleichbares Textsortenwissen wie DaM-SuS als ihnen auch die entsprechenden grundlegenden zielsprachlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, die für die Herstellung einer Erzählung erforderlich sind. Letzterer Aspekt scheint dabei die zentrale Komponente für die Entwicklung von Erzählfähigkeiten zu sein. So lässt sich der oben beschriebene Befund in weitere Untersuchungen einordnen, die eine positive Korrelation

152 In Bezug auf Cummins Interdependenzhypothese (vgl. Kap. 2.3) ist auch denkbar, dass die Textproduktion auf der Grundlage von sprachunabhängigen mentalen Modellen gesteuert und durch situations- oder sprachspezifische Parameter ergänzt wird. Auf der Datengrundlage der vorliegenden Arbeit, lässt sich diese Annahme jedoch nicht prüfen.

allgemeinsprachlicher Fähigkeiten und Strukturierungsfähigkeiten hervorheben (z. B. Ahrenholz 2006: 100ff, Sodogé et al. 2012: 35ff).

Zeit

Innerhalb einer Lernzeit von ca. einem halben Jahr entwickeln SuS ihre narrativen Fähigkeiten auf der Grundlage des jeweiligen Erwerbsstandes individuell weiter. Tendenziell nimmt der Anteil an vollständigen Globalstrukturen von der ersten zur zweiten Datenerhebung zu. Diese Entwicklung zeigt sich am ausgeprägtesten bei den SuS der 2. Klasse. Rückschritte, d. h., dass Lernende zu Beginn des Schuljahres vollständige Erzählungen produzieren und in der zweiten Nacherzählung lediglich einen Teil der Strukturelemente versprachlichen, lassen sich bis auf drei Ausnahmen nicht feststellen. Bei einzelnen Lernenden können hingegen keine „Fortschritte“ beobachtet werden.

Die Hypothese, wonach insbesondere SuS zu Beginn der Primarschulstufe binnen weniger Monate ihre globalen Strukturierungsfähigkeit erweitern, lässt sich somit bestätigen. Es handelt sich hierbei stärker als angenommen um eine altersbedingte Entwicklung, die möglicherweise in Abhängigkeit zum Vorwissen steht. Ab der 4. Klasse sind keine massgeblichen Fortschritte mehr zu beobachten, schon 10-Jährige scheinen über ein gefestigtes Textmuster zu verfügen. Auch Gantefort (2013: 212f) geht davon aus, dass die narrative Textmusterkompetenz mit dem Ende der Grundschulzeit als erworben gilt und Lernende im weiteren Entwicklungsverlauf ihre Erzählfähigkeiten lediglich bezüglich der detaillierten Ausgestaltung weiterentwickeln.

7.7 Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen

Sowohl die Auswertungen zu den sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne als auch die in diesem Kapitel besprochene Fähigkeit zur Herstellung globalstrukturierter Erzähltexte ergeben massgebliche Entwicklungen zwischen dem 2. und 3. Schuljahr und zeigen gleichzeitig auf, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten zwischen Lernenden mit DaM und DaZ nicht in systematischer Weise voneinander unterscheiden. Dieser auf unterschiedliche Untersuchungsvariablen beruhender Globalbefund soll nun Textbeurteilungen gegenübergestellt werden.

Die Filmnacherzählungen der ersten Erhebung wurden von drei Deutschdidaktikerinnen anhand einer vierstufigen Skala (wobei 1 die tiefste und 4 die höchste Beurteilungsstufe darstellt) in Bezug auf Aufgabenbewältigung, Textstrukturierung und sprachliche Mittel global beurteilt (vgl. Ausführungen in Kap. 6.6.7).

Die Ergebnisse werden nachfolgend zunächst nach Klassenstufe und im Anschluss daran nach Erstsprache der Lernenden dargestellt. In Abbildung 52 sind die durchschnittlichen Textbeurteilungen für die einzelnen Klassenstufen abgebildet.

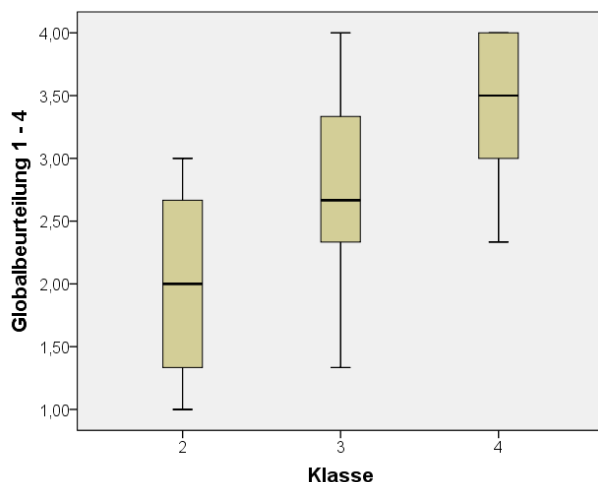


Abbildung 52: Durchschnittliche Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen auf einer Skala von 1 - 4 nach Klassenstufe

Die Filmnacherzählungen wurden von den Raterinnen mit zunehmender Klassenstufe durchschnittlich besser beurteilt. Die Globalbeurteilungen steigen mit jeder Klassenstufe signifikant an.¹⁵³ In der 2. Klasse wurde die Mehrheit der Texte als „fragmentarische Erzählungen“ (Stufe 2) codiert, in der 3. Klasse ordnen die Raterinnen die meisten Texte der 3. Stufe zu, was einem nachvollziehbaren Handlungsverlauf in einfachen Worten entspricht. In der 4. Klasse werden die meisten Erzählungen als gut strukturierte Texte, die über abwechslungsreiche Satzstrukturen und differenzierte lexikalische Mittel verfügen, beurteilt (Stufe 4). In Abbildung 52 zeigt sich weiter, dass sich insbesondere in den Textproduktionen der 3. Klässler(innen) eine grosse Bandbreite feststellen lässt und zur 4. Klasse hin die Streuung abnimmt.

Global gesehen werden die Texte der DaZ-SuS von den Raterinnen durchschnittlich tendenziell schlechter bewertet als die DaM-Texte (vgl. Anh. E.33). Die Differenzen zwischen den Lernergruppen beschreiben lediglich Tendenzen und sind für keine Klassenstufe signifikant. In Tabelle 17 ist nach Lernergruppen differenziert dargestellt, wie sich die Textbeurteilungen auf die einzelnen Niveaustufen verteilen.

Ergänzend zur altersdifferenzierten Darstellung zeigt sich, dass die Niveauunterschiede innerhalb einer Klassenstufe vermutlich nicht in Zusammenhang mit der Erstsprache der SuS stehen. Der Lernergruppenvergleich verdeutlicht jedoch auch, dass ab der 3. Klasse mehr

153 Die Medianwerte liegen in der 2. Klasse bei 2,01, in der 3. Klasse bei 2,80 ($t=5,329$; $p < 0,001$) und in der 4. Klasse liegt die durchschnittliche Beurteilung bei 3,48 ($t=4,366$; $p < 0,001$).

DaM-Texte der höchsten Stufe zugeordnet werden und vergleichsweise mehr DaZ-Texte den unteren Niveaustufen. In der 2. Klasse sind die Vorzeichen – wie bereits erwähnt – umgekehrt.

	2 DaM (N=11)	2 DaZ (N=11)	3 DaM (N=17)	3 DaZ (N=17)	4 DaM (N=14)	4 DaZ (N=14)
Stufe 1	27%	27%	6%	–	–	–
Stufe 2	55%	27%	12%	41%	–	7%
Stufe 3	18%	46%	65%	53%	36%	57%
Stufe 4	–	–	17%	6%	64%	36%

Tabelle 17: Zuordnung des prozentualen Anteils der Texte zu den vier Bewertungsstufen nach Lernergruppe

Es ist denkbar, dass die bei den lexikalischen und syntaktischen Analysen hervorgetretenen Tendenzen hinsichtlich einer qualitativen Differenz der sprachlichen Mittel mit den etwas tiefer liegenden Globalbeurteilungen der DaZ-Texte in Verbindung stehen. Darüber hinaus hat auch die Gewichtung der sprachlichen Korrektheit möglicherweise einen Einfluss auf die Gesamtbeurteilung einer Textproduktion. Da in den vorhergegangenen Analysen die sprachformale Korrektheit weitgehend unberücksichtigt geblieben ist, wird nachfolgend eine differenzierte Fehleranalyse der Filmmacherzählungen der ersten Erhebung vorgenommen. Die Auswertungen sollen Hinweise darauf geben, ob sich in DaZ-Texten mehr sprachliche Unsicherheiten manifestieren als in den Texten der DaM-SuS, was als weiterer Hinweis für die tieferen Globalbeurteilungen gelten könnte. Des Weiteren ist von Interesse, ob sich aufgrund der Fehlerkategorien alters- bzw. ersprachbedingte Förderbereiche feststellen lassen.

7.8 Fehleranalyse

Die Fehleranalyse verfolgt das Ziel, den relativen Anteil von grammatikalischen und lexikalischen Normverstößen zu eruieren. Dabei bleiben orthografische Fehler unberücksichtigt sowie auch Inkohärenzen bezüglich der Referenzausdrücke (vgl. Kap. 7.5.2) nicht in die Analyse miteingeflossen sind. Folgende Fehlerkategorien werden unterschieden:

- a) **Verbformen:** unter diese Kategorie fallen fehlerhafte Verbformen (Flexionsfehler im Präsens, bei unregelmässigen Präteritumsformen oder die Verwendung falscher Hilfsverben im Perfekt sowie dialektale Verbkonstruktionen).
- ein man der set aus wie eine puppe (Nr. 54)
 - Dann gang er mit einer Laterne (Nr. 70)
 - er hatte weitergelaufen (Nr. 57)
 - und dued Angeln (Nr. 107)

- b) **Ungebräuchliche Lexeme:** in diese Kategorie wurden jene Wortformen aufgenommen, die als Dialektwörter gelten oder im Gebrauchskontext als unangemessen gelten können.
- ner ist sie traurig (Nr. 38)
 - Schonglierer (Nr. 24), Jonglörs (Nr. 91), Zünder (Nr. 52)
 - er verräumte seinen Wald (Nr. 5)
 - sie ist drienen gegangen (Nr. 103)
 - er nimmt die Puppe in die Hände und schreichelt sie an (Nr. 69)
- c) **Genus/Kasus:** Genus- und Kasusfehler wurden als eine gemeinsame Kategorie gefasst, da die Zuweisung nicht immer eindeutig erfolgen kann.
- aber es gab ein Mann auf der Strasse (Nr. 11)
 - einmal ging sie im Wald (Nr. 19)
 - er hat die Mädchen gesehen (Nr. 7)
- d) **Falsche oder überflüssige Präpositionen und Konnektoren.**
- er liess einen Ast in der Hand fallen (Nr. 31)
 - Da war er nach der Suche (Nr. 28)
 - Der Man hat an alle gefragt (Nr. 76)
 - Dann wenn sie im Wald gegangen ist (Nr. 58)
 - da war ein Mädchen wo schwarz war (Nr. 70)
- e) **Syntaxfehler:** Stellungsfehler, fehlende oder überflüssige Wörter innerhalb einer syntaktischen Einheit.
- da sah__ einen Feuerspucker (Nr. 3)
 - er siet das es ist die Puppe vom der kleine Mädchen (Nr. 18)
 - der Mann fragte sogar andere Leute, wo das Mädchen könnte sein (Nr. 5)

In den nachfolgenden Auswertungen wird zunächst der Fehleranteil in den Texten dargestellt und im Anschluss daran die Verteilung der Fehlerkategorien für die einzelnen Lernergruppen. Der relative Fehleranteil in Bezug auf die Gesamtzahl realisierter Textwörter ist in Abbildung 53 nach Lernergruppen differenziert dargestellt.

Die durchschnittliche Fehlerquote ist von der 2. zur 3. Klasse rückläufig ($t=5,320$; $p<0.01$) und nimmt tendenziell auch zur 4. Klasse hin ab. Der Fehleranteil ist auf allen Klassenstufen in den DaZ-Texten höher als in den DaM-Texten. Die ersprachbedingten Unterschiede sind auf allen Klassenstufen signifikant. In der 2. Klasse liegt der durchschnittliche Fehleranteil in den DaZ-Texten bei 13,5 % und in den DaM-Texten bei 7,7 % ($t=3,281$; $p<0.01$). Während der Median in der 3. Klasse bei den DaM-SuS bei 3,7 % liegt, beträgt der durchschnittliche Fehleranteil in den DaZ-Texten derselben Klassenstufe 8,6 % ($t=3,208$; $p<0.01$). In der 4. Klasse liegt der durchschnittliche Fehleranteil von DaM- und DaZ-SuS bei 2,7 % respektive 7,2 % ($t=2,873$; $p<0.05$). Die Differenzen zwischen den Lernergruppen steigen tendenziell

zur 4. Klasse hin an. Während in den DaZ-Texten in der 2. und 3. Klasse ca. doppelt so viele Fehler enthalten sind wie in den DaM-Texten, produzieren DaZ-Lernende in der 4. Klasse fast 3-mal so viele Fehler wie DaM-SuS. An den Ausreisserwerten zeigt sich darüber hinaus, dass in drei DaZ-Texten sprachliche Unsicherheiten in ausgeprägter Form zu finden sind. Die Probanden Nr. 56 und Nr. 108 sind Schüler der 2. Klasse und bei ihnen zeigt sich, dass aufgrund der relativ kurzen Texte sprachliche Unsicherheiten ein hohes Gewicht erhalten. Die beiden Texte wurden von den Raterinnen denn auch unterdurchschnittlich bewertet (Stufe 1).

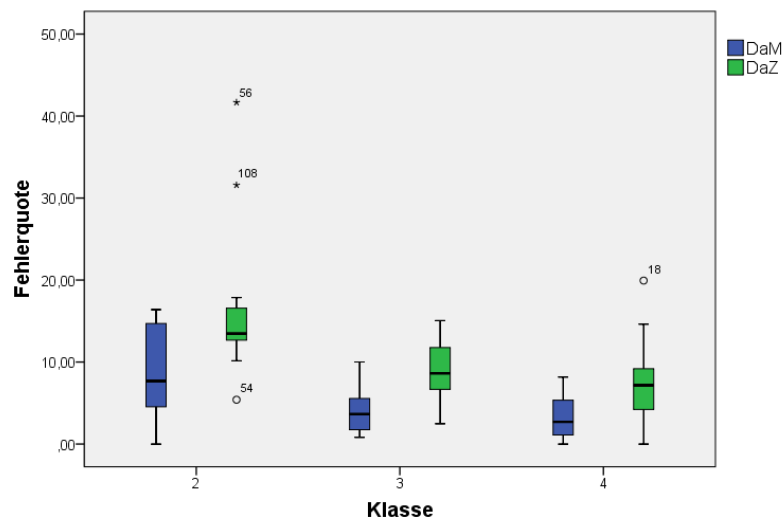


Abbildung 53 : Durchschnittliche Fehlerquote in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Die Viertklässlerin Nr. 18 schreibt im Vergleich dazu einen längeren Text. Trotz der hohen Fehlerquote und der damit verbundenen Irritation beim Lesen wurde der Text von allen drei Raterinnen übereinstimmend der höchsten Stufe (4) zugeordnet:

Es war ein mal eine klein Mädchen. Sie spielte in der Wald. Wo sie geht nimmt sie immer eine Puppe mit. Plötzlich siet sie eine komisches Figur und last die Puppe los. Die Figur nemmte die Puppe und gieb in wider. Nacher spielen sie zusammen der kanze nachmittag. Aber nacher ist es zeit, sie müsste gehen. Später die Figur in der Wald sammelte Ästen zu ein Feuer zu machen. Er siet etwas in eine grosse Stein, er geht nöcher und nöcher er siet das es ist die Puppe vom der kleine Mädchen. Er nemmt die Puppe und geht an der suche. Er läuft und läuft, bis in die Statd. Er fragte ein paar Jungen wo mit dem ball spielten. Sie zeigen hin wo hin gehen. Und los geht er. Er suchte und sucht bis er in eine See ankamm. Er meinte er findt nicht mehr disse kleine Mädchen. Zu hause hat schon die Mädchen überall gesucht und hat sogar geweint. Die Figur war jetzt am See, er nimmt die Puppe und schiess in das Wasser. Und er denkt und denkt er nimmt ein Ast und ein Schnur und ängelt. Plötzlich fangt er etwas und ziet und das war. Die Puppe, er nimmt in

der Hand und los geht, er probiert wider. Er suchte und suchte, biss er in ein Man, der Man spielte mit Feuer. Er spuckt in der Feuer. Die Figur fragt in ob sie wissen wo das Mädchen vom die Puppe wohnt. Er sagt: Wenn sie mir die Sagreten ansünder kann ich sagen! Die Figur sündet die sagrete. Und der Man sagt in wo das kleine Mädchen wohnt. Er geht in eine Haus und wellte eine Knopf zu leuten aber sind zu viele und er trückte einfach alle. Der Tür öffnet sich und er geht hinein und er giebt die Puppe wider. Die Mädchen schlaft schon, aber totztem nemmt sie die Puppe sehr fest. Die Figur geht wider in der Wald. (18_w _4 Kl_DaZ_Film_I)¹⁵⁴

Aus dieser Beobachtung lässt sich freilich nicht schliessen, dass eine hohe Fehlerquote die Gesamtbeurteilung der Texte nicht negativ beeinflussen kann. Am Textbeispiel oben zeigt sich, wie die Schülerin trotz grammatikalischer Unsicherheiten den vorgegebenen Plot auf nachvollziehbare Weise strukturiert und darüber hinaus rhetorische Mittel zur Rhythmisierung einsetzt. Die verwendeten Epanalepsen, „er läuft und läuft“ oder „sucht und sucht“, verleihen dem Text einerseits eine literarische Note, andererseits fungieren sie auch als Mittel, die Geschehnisse aus der Sicht des Protagonisten darzustellen: „er geht näher und näher“. Die sprachlichen Mittel, die die Schülerin einsetzt, um den blauen Faden (vgl. Augst 2010: 90)¹⁵⁵ in ihre Erzählung einzuflechten, bestimmen möglicherweise die Gesamtbeurteilung des Textes in höherem Masse als die sprachliche Korrektheit.

Die oben ausgewiesene Fehleranalyse zeigt einen deutlich höheren Fehleranteil in den Textproduktionen der DaZ-Lernenden. Dieser Befund wird nachfolgend durch eine nach Fehlerkategorien differenzierte Analyse ergänzt (vgl. Abb. 54). Aus der Spracherwerbsspektive ist dabei von besonderem Interesse, ob sich bei DaZ-Lernenden andere „Problembereiche“ herauskristallisieren als bei DaM-Lernenden.

Die nach Lernergruppen dargestellte Auswertung zeigt auf allen Klassenstufen eine klare Dominanz von Genus/Kasus-Fehlern. Des Weiteren entsprechen syntaktische Unsicherheiten sowie fehlerhafte Verbformen jenen Kategorien, die am häufigsten zu Normverstössen führen. Es handelt sich hierbei um bekannte Hürden im DaZ-Erwerb. Die Fehlerübersicht legt jedoch nahe, dass die erwähnten Fehlertypen im Wesentlichen weder durchs Schulalter noch durch die Erstsprache der Lernenden bestimmt werden.

154 Im Textbeispiel nicht markiert sind syntaktischestellungsfehler und unvollständige Sätze.

155 Der „blaue Faden“ als Symbol eines persönlichen Erzähltons und Mittel zur emotionalen Qualifizierung von Erzählungen wird – wie in diesem Kapitel dargelegt – als Ausdruck fortgeschrittener Erzählkompetenz verstanden.

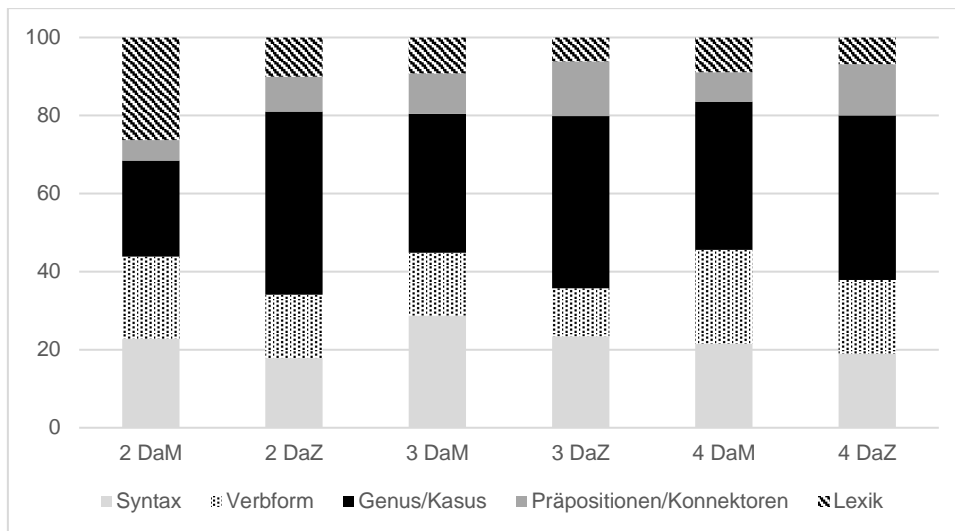


Abbildung 54: Prozentuale Verteilung der Fehlerkategorien in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Lernergruppe

SuS mit DaZ machen folglich auf allen Klassenstufen mehr, global gesehen jedoch nicht andere Fehler als DaM-Lernende. Bezüglich der Kategorie Genus/Kasus lässt sich festhalten, dass DaM-Lernende kaum falsche Genuszuweisungen vornehmen und die Fehler dieser Kategorie mehrheitlichen durch fehlerhafte Kasusflexionen, besonders im Akkusativ, zu finden sind (z. B. sie sieht ein Mann; und fragt ihnen). DaZ-SuS bereitet im Vergleich dazu die Kasuszuweisung bei Wechselpräpositionen Mühe, besonders die Präposition „in“ führt zu vielen Flexionsfehlern. Dabei führen die Übertragungen von Dativstrukturen (sie ging in dem Wald) zu Fehlern bei Präpositionalgruppen im Akkusativ. Im Vergleich dazu sind fehlerhafte Dativflexionen möglicherweise die Folge falscher Kasuszuweisungen (er sieht etwas in eine grosse Stein, dann war er in den Meer).

Rund ein Fünftel der Fehler ist bei allen Lernergruppen in der Syntax festzustellen. Ein Bereich wurde diesbezüglich bereits in den Syntaxauswertungen besprochen, nämlich die Hauptsatzstellung bei der Verwendung von Konnektoren wie „weil“. In gehäufte Form sind darüber hinaus sowohl in den DaM- als auch den DaZ-Texten unvollständige Satzstrukturen zu finden (und fragte ein paar Leute, die am schonglieren und so Sachen machten; das Mädchen seine Uhr; sie ist links dann sagt der Mann). Diese Textauszüge erwecken den Eindruck, dass der Verschriftlichungsprozess der Textproduktion im Kopf hinterherhinkt und werden als Ausdruck einer kurzzeitigen kognitiven Überbelastung gedeutet. Diese Annahme bedürfte natürlich einer systematischen Überprüfung. Sie verdeutlicht jedoch auch, dass in

schriftlichen Texten aufgrund syntaktischer Fehlstrukturen nicht voreilig auf Entwicklungsdefizite geschlossen werden sollte.¹⁵⁶

Der Bereich Präpositionen/Konnektoren wird an dieser Stelle nicht ausführlich besprochen, da die Konnektorenverwendung und die damit verbundenen sprachlichen Normverstösse bereits in Kapitel 7.4.2 erläutert wurden. Eine weitere prominente Fehlerkategorie sind die Verbformen. Eine sehr häufige Fehlerursache in dieser Kategorie stellen die unregelmässigen Präteritumsformen dar. In den Texten sind viele Übergeneralisierungen des Typs „er gehte“ oder „er sehte“ zu finden. Bei einigen DaZ-SuS zeigen sich überdies auch Unsicherheiten in der Präsenskonjugation.

Besonders augenfällig sind die Unsicherheiten im lexikalischen Bereich der DaM-SuS der 2. Klasse. Eine sehr häufige Fehlerursache bei diesen Zweitklässler(innen) sind Lexeme, die vom Dialekt ins Hochdeutsche übertragen werden. So wird in den Texten beispielsweise in gehäufte Form „schiessen“ als Synonym für „werfen“ verwendet und „ner“ fungiert als „nachher“ in den Texten. Exemplarisch wird der Text des Schülers Nr. 107 abgebildet. Unterstrichen sind dabei alle Wortformen, die nicht als schweizerische Varianten des Hochdeutschen bewertet wurden.¹⁵⁷

das metlie get in der Walt und \nim pt seine Puppe mit dan komptlein Strupeli und Hat tas \met li Hat in gefragt ner sagt das meitli kom ich \wil tier edwas fragen Hast \tu auch sötigie Puppe und werum Hast tu tie Hare An \gechlept und dan nampt der \strupeli die Puppe und Get \zum se und dued die Puppe \in das waser siesen und dued Angeln und Had die Puppe (107_m_2 KI_DaM_Film_I).¹⁵⁸

Auf lexikalischer Ebene sowie im Bereich der Syntax (vgl. Kap. 7.4.2) erweist sich der Dialekt auch bei DaZ-SuS bisweilen als mögliche Fehlerquelle. Die Auswertungen deuten jedoch nicht darauf hin, dass die Diglossiesituation die ausgeprägten sprachlichen Unsicherheiten

156 In diesem Zusammenhang zeigen sich die Einschränkungen der Textanalyse auf der Grundlage von Textprodukten. Eine Aufzeichnung des Schreibprozesses könnte insbesondere bezüglich der syntaktischen Formate Aufschluss darüber geben, inwiefern Fehlstrukturen die Folge von mehrheitlich automatisierten Formulierungen sind oder ob Lernende womöglich durch die Unterbrechung des Schreibflusses einzelne Sinneinheiten nicht zueinander in Beziehung setzen oder andere Wortbündel produzieren, als sie aus einer erwachsenen Erstsprachperspektive angenommen werden. Eine Konstruktion in Form von „sie ging in der Wald“ könnte darauf hinweisen, dass „sie ging in“ in einem Zug niedergeschrieben wurde und die Fortsetzung „der Wald“ nicht in Beziehung zum vorhergegangenen Satzteil gesetzt wird.

157 In Zweifelsfällen wurden das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ (vgl. Ammon 2004) und das Schweizer Wörterbuch von Meyer (2006) zur Überprüfung beigezogen. Auch Grenzfälle des Standarddeutschen wie „Meitli“ wurden als Fehler bewertet.

158 Im abgebildeten Text hätte auch die Bezeichnung „Struppeli“ durchaus als weiteres Dialektwort markiert werden können. Der Dialekttransfer aus dem Senslerdeutsch zeigt sich des Weiteren auch bezüglich der falschen Kasusverwendung „ich will dir etwas fragen“. Auch in den Texten der DaZ-SuS erscheint bisweilen der Dialekt als Fehlerquelle. In keiner anderen Lernergruppe ist das Ausmass jedoch so gross wie bei den DaM-Lernenden der 2. Klasse.

der DaZ-Lernenden verursachen würde. Das Ausmass des Dialekteinflusses auf den Zweitspracherwerb kann an dieser Stelle jedoch nicht beschrieben werden. Die Auswertungen scheinen jedoch die Beobachtungen von Straßl & Ender (2009: 209ff) zu bestätigen. Die Autorinnen führen eine vergleichende Fehleranalyse von zwölf Probanden mit DaM und DaZ im Alter zwischen neun und elf Jahren durch. Sie fokussieren bei der Analyse auf zielsprachliche Normverstösse, die auf Dialekteinflüsse zurückzuführen sind. Die Auswertungen zeigen auf, dass in den Texten der Primarschüler(innen) allgemein Präteritumsformen und das Zusammenfallen von Nominativ und Akkusativ die dominantesten Fehlerquellen darstellen und in den DaZ-Texten mehr sprachliche Unsicherheiten festzustellen sind. Die Daten weisen jedoch nicht darauf hin, dass der „Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund durch den Umgebungsdiakkt maßgeblich erschwert würde“ (ebd. S. 217). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Unsicherheiten bezüglich der zielsprachlichen Regelbildung eher durch die Erwerbszeit als den dialektalen Einfluss begründet sind (Häcki Buhofer et al. 2007: 67).

Aus der Fehleranalyse einer schriftlichen Textproduktion ergeben sich eine Reihe von Annahmen, die einer systematischen Überprüfung auf der Grundlage eines grösseren Textkorpus bedürften:

1. In DaZ-Texten ist der durchschnittliche Fehleranteil unabhängig vom Alter der Lernenden höher als in den DaM-Texten.
2. Mit zunehmender Spracherfahrung lässt sich in schriftlichen Textproduktionen bei Lernenden auf der Primarschulstufe ein Rückgang an sprachlichen Unsicherheiten auf lexikalischer und grammatischer Ebene beobachten.
3. Zwischen Lernenden mit DaM und DaZ unterscheiden sich die Fehlertypen nicht in wesentlicher Form.
4. Die Globalbeurteilung von Texten wird massgeblich durch den Inhalt und nicht durch die sprachformale Korrektheit bestimmt.

7.9 Korrelationen zwischen den Globalbeurteilungen und verschiedenen Untersuchungsvariablen

Auf oben erwähnten Punkt 4 wird zum Abschluss des Kapitels u. a. ein Augenmerk gelenkt. Eine Korrelationsanalyse wird zwischen den Globalbeurteilungen und bereits diskutierter Untersuchungsvariablen klassenstufenübergreifend vorgenommen. Eine detaillierte Übersicht ist der Tabelle im Anhang (E.34) zu entnehmen. In Abbildung 55 sind die Korrelationen für eine begrenzte Anzahl Variablen dargestellt.

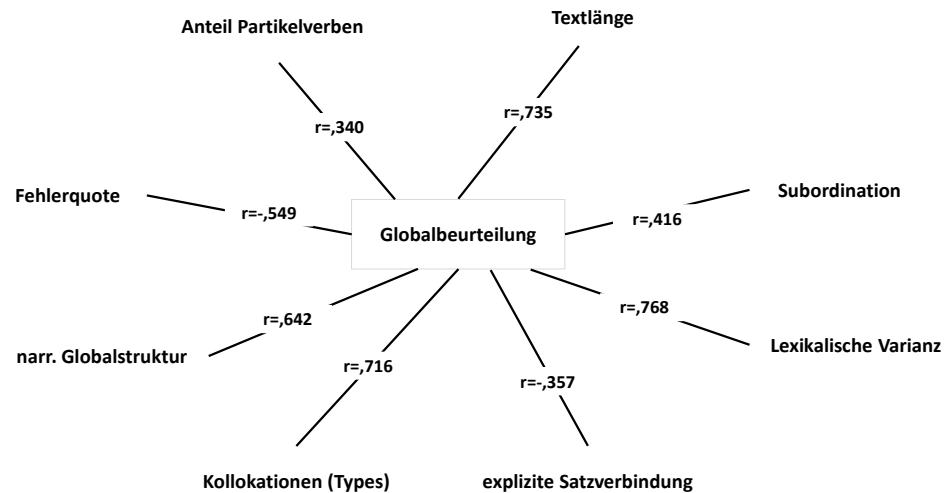


Abbildung 55: Zusammenhänge zwischen Globalbeurteilung und Untersuchungsvariablen

Einen starken positiven Zusammenhang mit der Gesamtbeurteilung haben neben der Textlänge die lexikalische Varianz, die Diversität der Kollokationen sowie die Realisierung einer vollständigen Globalstruktur. Der Anteil der Partikelverben steht im Vergleich dazu in einem geringeren Zusammenhang mit der Gesamtbeurteilung der Texte.

Aus der Darstellung wird darüber hinaus ersichtlich, dass nur ein geringer Zusammenhang zwischen den expliziten Satzverbindungen und den Globalbeurteilungen besteht. Bei den Auswertungen in Kapitel 7.5.2 wurde deutlich, dass ein hoher Grad expliziter Satzverbindungen mit einer monotonen Textgestaltung einhergeht. Neben dieser stilistischen Komponente steht der hohe Konnexionsgrad in Verbindung zu einer linearen Globalstrukturierung und versinnbildlicht eine noch wenig fortgeschrittene Erzählfähigkeit (vgl. Kap. 2.5.2).

Die Korrelationsanalyse lässt die Vermutung zu, dass die Raterinnen bei Primarschüler(innen) geringere Ansprüche an die Komplexität als an die Diversität der sprachlichen Mittel haben. Generell gesehen besteht ein grösserer Zusammenhang zwischen den lexikalischen Merkmalen und der Gesamtbeurteilung als zwischen den syntaktischen Merkmalen und der Gesamtbeurteilung. Auf syntaktischer Ebene weisen lediglich die Anzahl realisierter Nebensatzstrukturen und das Spektrum der verwendeten Konjunktionen auf einen nennenswerten Zusammenhang hin (vgl. Anh. E.34).

Erwartungsgemäss werden Texte mit einer hohen Fehlerzahl schlechter beurteilt als Texte mit wenig sprachformalen Mängeln. Die Auswertungen ergeben einen mittleren Zusammenhang ($r=-,549$). Dass der Zusammenhang nicht stärker ist, könnte damit zu tun haben, dass die Raterinnen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung mit Sprachproduktionen von Kindern eine grundsätzlich hohe Fehlertoleranz haben und funktionale kommunikative

Aspekte stärker gewichten als die sprachformale Korrektheit. Es lässt sich grundsätzlich vermuten, dass die Raterinnen die Texte vordergründig dann positiv beurteilt haben, wenn die Erzählungen über einen vollständigen Aufbau verfügten und sprachlich abwechslungsreich gestaltet waren.

Zusammenfassend:

Die Globalbeurteilungen der einzelnen Texte haben die vorangegangenen Analysen in genereller Weise bestätigt. Mit zunehmender Schreiberfahrung werden die Erzählfähigkeiten der SuS von den Raterinnen übereinstimmend besser eingeschätzt. Die unterschiedlichen Beurteilungen der Lernenden einer Klassenstufe können nicht durch die Erstsprache der SuS erklärt werden. Im Kontrast dazu stehen die Ergebnisse zur Fehleranalyse. DaM- und DaZ-Lernende zeigen in der schriftlichen Textproduktion ähnliche Unsicherheiten in Bezug auf die sprachformale Korrektheit v. a. im Bereich der Grammatik. Die Fehlerhäufigkeit ist bei Lernenden mit DaZ jedoch auf allen Klassenstufen in signifikanter Weise höher. Dieser Aspekt scheint mir ein zentraler Faktor, wenn es zu erklären gilt, warum in vorliegender Untersuchung eine Vielzahl von Auswertungen keine systematischen Unterschiede zwischen Lernenden mit DaM und DaZ ergeben hat. Bei der Textanalyse wurde kein defizitorientierter Ansatz verfolgt, sondern es wurde versucht, in möglichst objektiver Weise die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Primarschüler(innen) zu beschreiben.

7.10 Überblick über alle die signifikanten Ergebnisse

In den nachfolgenden Tabellen werden die statistisch bedeutsamen Ergebnisse – nach unabhängigen Variablen geordnet – zusammenfassend dargestellt. Wenn nicht in expliziter Weise hervorgehoben, beziehen sich die Auswertungen jeweils auf alle Texte der jeweiligen Datenerhebung. In Tabelle 18 sind zunächst die signifikanten Veränderungen von der 2. zur 3. Klasse und von der 3. zur 4. Klasse abgebildet. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Sprachgruppen werden für die einzelnen Klassenstufen in Tabelle 19 ausgewiesen. Signifikante Veränderungen von der ersten zur zweiten Datenerhebung sind in Tabelle 20 für die einzelnen Klassenstufen dargestellt.

Variable	3. Klasse	4. Klasse
Textlänge der Filmnacherzählungen	**	**
Textlänge der Erlebniserzählungen	***	
Textlänge der Fantasieerzählungen	***	***
Guiraud-Index	***	**
Verben-Types	***	***
Anteil einfacher Verben		***
Anteil Partikelverben		***
Nomen-Types	***	**
Anteil Abstrakta	***	
Anteil Komposita		*
Feste Formulierungen (Types)	***	***
Narrative Routinen	***	
Kollokationen (Types)	***	**
Gestreckte Formen (Types)	*	**
Subordinationsindex	*	
Komplexe Nominalphrasen	**	
Absolute Zahl der Nebensätze	**	*
Konnexionsgrad der Filmnacherzählungen	***	
Eingliedrige Konjunktionen	***	
Temporale Konnektoren	*	
Adversative Konnektoren	***	
Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen	***	***
Fehlerquote der Filmnacherzählungen	**	

Tabelle 18: Übersicht über die signifikanten Differenzen zwischen den Klassenstufen zu t1

Variable	2. Klasse (DaM-DaZ)	3. Klasse (DaM-DaZ)	4. Klasse (DaM-DaZ)
Textlänge der Filmnacherzählungen	*		
Guiraud-Index der drei Textproduktionen		*	*
Verben-Types			*
Anteil einfacher Verben	**	**	
Anteil Partikelverben	**		
Nomen-Types			**
Anteil Komposita	*		
Gestreckte Formen (Types)			***
Subordinationsindex		*	
Temporale Konnektoren			*
Fehlerquote Filmnacherzählungen	**	**	*

Tabelle 19: Übersicht über die signifikanten Differenzen zwischen Lernenden mit DaM und DaZ zu t1 nach Klassenstufen differenziert

Variable	2. Klasse (t1-t2)	3. Klasse (t1-t2)	4. Klasse (t1-t2)
Textlänge der Filmnacherzählungen	***	***	
Textlänge der Erlebniserzählungen		***	
Textlänge der Fantasieerzählungen	**		
Guiraud-Index	***	***	
Verben-Types	**	***	
Anteil einfacher Verben		*	
Anteil Partikelverben		*	
Nomen-Types	**	**	
Feste Formulierungen (Types)	**	***	
Kollokationen (Types)	**	*	
Gestreckte Formen (Types)	*	**	
Subordinationsindex	**		*
Länge der Teilsätze		**	
Komplexe Nominalphrasen	**		
Absolute Zahl der Nebensätze		***	**
Konnexionsgrad der Filmnacherzählungen	**		
Eingliedrige Konjunktionen	**		
Temporale Konnektoren	**		
Adversative Konnektoren	***		
Kopulative Konnektoren	***		*

Tabelle 20: Übersicht über die signifikanten Differenzen zwischen t1 und t2 nach Klassenstufen differenziert

8. Schlussbetrachtung

Diese Arbeit beschäftigte sich mit dem Erwerb schriftlicher Textfähigkeiten zu Beginn der Primarschulstufe. Der Forschungsfrage „Wie entwickeln Lernende mit DaM und DaZ Erzählfähigkeiten auf der Primarschulstufe?“ lag die Annahme zugrunde, dass SuS im Laufe der Primarschulzeit sowohl sprachliche Fähigkeiten im engeren Sinne als auch die Fähigkeit, Texte global zu strukturieren, weiterentwickeln und dass die Erstsprache der Lernenden die Entwicklung der Erzählfähigkeiten auf lexikalischer, grammatischer und makrostruktureller Ebene in unterschiedlichem Masse beeinflusst.

Ziel der Arbeit war es folglich, Erzählfähigkeiten in Abhängigkeit vom Schulalter und der Erstsprache der Lernenden auf Wort-, Satz- und Textebene zu beschreiben sowie die sprachliche Entwicklung innerhalb eines Schuljahres zu erfassen. Die Datengrundlage bildeten 501 schriftliche Erzähltexte von 84 Schüler(innen) im Alter von ca. acht bis zehn Jahren. Die Textproduktionen wurden entlang der drei Sprachebenen nach den unabhängigen Variablen (Alter, L1, Zeit) differenziert ausgewertet.

Anhand der Analysen konnte detailliert aufgezeigt werden, wie die schriftlichen Erzählungen in den ersten Primarschuljahren auf lexikalischer und syntaktischer Ebene differenzierter und mitunter auch komplexer werden. Darüber hinaus verdeutlicht der Bezug zur Realisierung von Globaltexten das Zusammenspiel der verschiedenen sprachlichen Ebenen und zeigt auf, dass Textsortenfähigkeiten die Kenntnis schematischer Strukturen voraussetzen, die

Realisierung jedoch nur auf der Grundlage ausreichenden sprachlichen Basiswissens gelingen kann.

Die zentralen Befunde werden im Folgenden nach den Faktoren Alter, Erstsprache und Zeit nochmals zusammengefasst. Im Anschluss daran werden sprachdidaktische Vorschläge formuliert. Letztlich wird das Kapitel mit einem Ausblick abgeschlossen.

8.1 Gesamtresümee

Alter

Die Auswertungen haben aufgezeigt, dass SuS von der 2. zur 3. Primarschulklasse ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit in der schriftlichen Kommunikationssituation in entscheidender Weise ausbauen. In dieser Altersspanne ist zunächst eine quantitative Veränderung in den Texten zu beobachten. In Verbindung mit der Zunahme des Textumfangs werden die schriftlichen Produktionen auf lexikalischer Ebene reichhaltiger. Die lexikalische Diversität nimmt sowohl im Nominal- und Verbalbereich zu als auch das Inventar an Satzverknüpfungsmitteln anwächst. Von der 2. zur 3. Klasse werden die sprachlichen Mittel nicht nur vielfältiger, sondern die Lernenden orientieren sich bei der Textproduktion auch vermehrt an schriftsprachlichen Konventionen, indem sie spezifische Formulierungen zur Kennzeichnung der Textsorte einsetzen und Sachverhalte unter Einbezug gebräuchlicher Formulierungsmuster darstellen.

Nach dieser vorerst quantitativen Erweiterung der Ausdrucksmittel bahnt sich im Laufe der ersten Primarschuljahre eine qualitative Veränderung der sprachlichen Mittel an. Ab der 3. Klasse orientieren sich Lernende zunehmend an einem schriftsprachlichen Register. Alltagssprachlich geprägte, strukturell einfache Lexeme werden vermehrt durch situationsspezifische lexikalische Mittel ersetzt. Im Nominalbereich führt etwa die Verwendung von Komposita zu einer semantischen Differenzierung der dargestellten Gegenstände, Orte und Personen. Im Verbalbereich lässt sich eine situationsspezifische Sprachverwendung mit der Erweiterung von Wortfeldern oder dem Gebrauch von Partikelverben in Verbindung bringen. Die semantische Differenzierung der Ausdrucksmittel verändert die Texte somit auch in stilistischer Hinsicht, indem wiederkehrende Handlungsmuster sprachlich differenziert dargestellt werden. Des Weiteren unterstützt die Expliztheit der lexikalischen Mittel beim Leser die Herstellung eines Vorstellungsraumes.

Die Leserantizipation in Form von kohäsionsstiftenden Mitteln lässt sich bereits in den Texten der jüngsten Lernenden erkennen. Einzelne Sinneinheiten werden sowohl durch Satzverknüpfungsmittel als auch durch referenzielle Wiederaufnahmen miteinander verbunden und in Beziehung zueinander gesetzt. Während die Verwendung von Konnektoren keine massgeblichen Kohäsionsbrüche entstehen lässt, zeigt sich, dass viele

SuS im Primarschulalter Mühe bekunden, durchgängig eine eindeutige personale Referenz in den Texten herzustellen. Die Fähigkeit zur Kohäsionsbildung wird stärker durch die Personenkonstellation in den Erzählungen beeinflusst als durch die Schreiberfahrung der Lernenden. Treten im Verlaufe der Handlung neben den Hauptfiguren weitere Aktanten hinzu, gelingt es vielen Lernenden nicht, durchgängig eine eindeutige personale Referenz in den Texten zu erhalten.

Bezüglich der Herstellung einer narrativen Globalstruktur haben die Auswertungen aufgezeigt, dass SuS zu Beginn der Primarschulzeit sich beim Nacherzählen an der Chronologie der Ereignisse orientieren. Das heisst, die Erzählungen werden von den Einleitungspassagen her zum Schluss hin konzipiert. Bis zur 3. Klasse gestaltet die Mehrheit der Lernenden die Erzählungen als textuelle dreigliedrige Einheit und orientiert sich primär an der deskriptiven Darstellung der Ereignisse. Elemente der emotionalen Qualifizierung werden mehrheitlich erst ab der 4. Klasse realisiert. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Hervorhebung der Erzählwürdigkeit durch die Verwendung sprachlicher Mittel der Plötzlichkeit. Diese Markierung des Planbruchs auf der Textoberfläche realisieren die SuS erst zur 4. Klasse hin. Während SuS bereits in der 3. Klasse eigenständig homogene Texte unter Berücksichtigung eines Textschemas herstellen können, werden Erzählfähigkeiten in Form von Leserinvolverung, Unterhaltung und Erzeugung von Spannung massgeblich erst ab der 4. Klasse weiterentwickelt.

L1

Die Auswertungen haben ergeben, dass die Erstsprache der Lernenden generell gesehen keine Rückschlüsse auf die sprachlichen Fähigkeiten im engeren und weiteren Sinne erlauben. Bereits die Textlängen fungieren in diesem Zusammenhang als Indikator für die Erzählfähigkeiten. Im Kontrast zu anderen Untersuchungen konnten keine systematischen Unterschiede bezüglich der Länge der Textproduktionen zwischen Lernenden mit DaM und DaZ beobachtet werden. Dieser Befund hat sich für eine Vielzahl der Auswertungen als richtungsweisend erwiesen. Nachfolgend werden deshalb vordergründig jene Ergebnisse fokussiert, bei denen sich Unterschiede zwischen den Sprachgruppen manifestierten.

Die Ergebnisse zu den sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne haben aufgezeigt, dass DaZ-SuS, die von Anfang an die Schule auf Deutsch besucht haben, über ausreichende lexikalische und syntaktische Mittel verfügen, um Narrationsaufgaben in vergleichbarer Weise wie gleichaltrige DaM-SuS zu bewältigen. Der spätere Erwerbsbeginn wirkt sich am Anfang der Primarschulstufe nicht weiter negativ auf das Spektrum der lexikalischen Mittel aus. Des Weiteren deuten die Ergebnisse auf eine analoge Entwicklung der Schriftlexik bei SuS mit DaM und DaZ hin. Ab der 4. Klasse zeichnen sich jedoch erstsprachbedingte Differenzen ab. Die lexikalischen Mittel in den Texten der DaZ-SuS sind weniger

variantenreich als in den Textproduktionen der DaM-SuS. Des Weiteren deuten die Auswertungen darauf hin, dass der qualitative Ausbau der lexikalischen Mittel bei DaZ-SuS später einsetzt als bei den Lernenden mit Deutsch als Erstsprache. Diese Differenzen treten erst im Laufe der Primarschule zu Tage, nämlich dann, wenn sich SuS beim Erzählen vermehrt von sprachlichen Formulierungsmustern lösen und der individuelle Sprachgebrauch mit einer Orientierung an einem literarischen Register einhergeht. Die schriftliche Lexik der Viertklässler(innen) mit DaZ ist im Vergleich zu den gleichaltrigen DaM-SuS stärker alltagssprachlich geprägt. Die sprachlichen Mittel sind weniger differenziert und weniger komplex.

Während sich im Bereich der Lexik mit zunehmender Klassenstufe Differenzen zwischen den Lernenden aufgrund der Erstsprache abzeichnen, haben die Ergebnisse auf syntaktischer Ebene und in Bezug auf die Globalstruktur der Texte keine massgeblichen Unterschiede zwischen den Sprachgruppen ergeben.

In Bezug auf die sprachliche Korrektheit erweist sich die Zweitsprache jedoch als einflussreich. Die Fehleranalyse der Filmnacherzählungen der ersten Erhebung hat aufgezeigt, dass in den DaZ-Texten aller Klassenstufen signifikant mehr Fehler enthalten sind als in den Texten der DaM-SuS. Sprachliche Unsicherheiten manifestieren sich vorwiegend in Bezug auf die Genus- und Kasuszuweisung und die zielsprachliche Verwendung von Verbformen. Des Weiteren entsprechen unvollständige Satzformulierungen sowie syntaktischestellungsfehler einer zentralen Fehlerkategorie.

In diesem Zusammenhang hat sich herausgestellt, dass der relative Fehleranteil in den Textproduktionen der DaZ-SuS zwar höher liegt, in den DaM-Texten generell gesehen jedoch gleiche Fehlertypen festzustellen sind. Die Auswertungen deuten darauf hin, dass Lernende bis zur 4. Klasse auch in Deutsch als Erstsprache noch Unsicherheiten aufweisen, dies insbesondere in der Kasusflexion und im syntaktischen Bereich.

Zeit

Innerhalb eines Schuljahres erweitern die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten in Abhängigkeit vom Schulalter und dem jeweiligen Untersuchungsfokus. Die Auswertungen zeigen deutlich auf, dass Lernende massgeblich in der 2. Klasse ihr Wissen in kurzen Zeitabständen umstrukturieren. Im Bereich der Lexik ergeben die Analysen in der 2. Klasse eine gewichtige Steigerung des lexikalischen Spektrums, die sich vorrangig in der Zunahme der Inhaltswörter der Kategorien Verben und Nomen und im erhöhtem Gebrauch fester Formulierungen manifestiert. Auch in den Texten der Drittklässler(innen) sind die lexikalischen Mittel zu t2 vielfältiger als zu t1. Gleichzeitig lässt sich jedoch auch eine Veränderung in der Komposition der Lexik beobachten. Am deutlichsten zeigt sich dies am Rückgang morphologisch einfacher Verben und an einer Zunahme von Partikelverben. In der

4. Klasse sind bezüglich der Verbverwendung im Vergleich dazu keine ausschlaggebenden Veränderungen festzustellen.

Im Vergleich zur Lexik ist die Syntax ein Lernbereich, der sich langsamer weiterentwickelt. Innerhalb einer Lernzeit von etwa sechs Monaten sind bezüglich der Komplexität der syntaktischen Mittel keine Veränderungen festzustellen. Auch hinsichtlich der Verwendung der Kohäsionsmittel unterscheiden sich die Texte der ersten und zweiten Datenerhebung nur geringfügig voneinander. Während die SuS der 2. Klasse zu t2 signifikant mehr Teilsätze mittels Konnektoren verbinden, scheinen sich die Kohäsionstechniken bei den älteren SuS innerhalb eines Schuljahres nicht zu verändern.

Der Wiederholungseffekt unterstützt vermutlich die Herstellung einer durchgängigen Referenzstruktur in den Texten. In der zweiten Erhebung lässt sich diesbezüglich ein tendenziell höherer Grad angemessener Aktanteneinführungen und eindeutiger Referenzbezüge in den Texten beobachten.

Die Textkomposition auf makrostruktureller Ebene erfährt lediglich in der 2. Klasse eine Veränderung. Der Anteil der vollständig realisierten Erzählungen nimmt von t1 zu t2 in dieser Klassenstufe signifikant zu. Die Lernenden der 3. und 4. Klasse berücksichtigen bereits zu Beginn des Schuljahres die wesentlichen Erzählkonstituenten.

8.2 Didaktische Implikationen

Es wäre nicht angebracht auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse, die sich auf eine relative kleine Stichprobe beziehen, generelle didaktische Grundsätze abzuleiten. Es werden deshalb nachfolgend nur punktuelle, jedoch sehr konkrete schulische Massnahmen skizziert. Die Auswertungen haben aufgezeigt, dass Lernende mit DaM und DaZ zu Beginn der Primarschule gleichermassen mit einem narrativen Textmuster vertraut sind und Erzählungen entlang der textsortentypischen Konstituenten Einleitung, Komplikation und Schluss konzipieren sowie textsortentypische Sprachmuster realisieren. Es ist anzunehmen, dass die SuS ihr Textsortenwissen durch vor- und ausserschulische literale Erfahrungen sowie durch den Einfluss schulischer Auseinandersetzung mit literarischen Texten und dem Erzählen im Allgemeinen erworben haben.

Das Textmuster scheint dabei eine äusserst einprägsame Form zu sein. Die Funktionalität der Textsorte (Unterhaltung) sowie die kommunikative Ausrichtung im Hinblick auf einen Rezipienten können nicht modellhaft erlernt werden. Das Gelingen der dekontextualisierten Sprachproduktion erfordert eine Perspektivenübernahme, die Kinder im Alter bis ca. zehn Jahren noch nicht konsequent eigenständig vollziehen können (Textkohärenz). Die Lernenden brauchen deshalb eine explizite Einsicht in die Leserperspektive wie sie etwa in Form von Schreibkonferenzen vermittelt werden könnte. Die Textüberarbeitungsmethode auf der Grundlage eines Peerfeedbacks wurde bereits in den neunziger Jahren von Spitta (1992)

zur Textarbeit in der Grundschule vorgeschlagen. Sie wird meiner Erfahrung nach jedoch kaum in den ersten Primarschuljahren eingesetzt. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Lehrpersonen den Ertrag von der zeitlich aufwendigen Methode als nicht ausreichend beurteilen. Die Effektivität von Schreibkonferenzen ist im deutschsprachigen Raum noch kaum untersucht worden. Die Ergebnisse von Nitz (2010) verdeutlichen jedoch, dass Grundschüler(innen) in Schreibkonferenzen ihre Mitschüler(innen) sowohl auf Ungereimtheiten auf der Textoberfläche hinweisen als sie auch Kohärenzbrüche in den Texten erkennen. Auf der Primarschulstufe scheint es mir nicht grundlegend, Schreibkonferenzen als Methode zur Verbesserung der Textqualität einzusetzen, wichtig wäre aber, dass sich Lernende primär mit den Erfordernissen, die die zerdehnte Kommunikationssituation an die Textproduktion stellt, auseinandersetzen. Durch reale Leser können Kinder prüfen, inwiefern ihre Mitteilungsabsichten erkannt werden. Darüber hinaus ermöglicht der Dialog mit Lesern und Leserinnen verschiedene Formulierungsvarianten unmittelbar auf ihre Verständlichkeit hin einzuschätzen.

Neben der Ausrichtung des Unterrichts auf kooperative Textüberarbeitungsverfahren scheint es mir relevant, dass Lehrpersonen sich intensiv mit Aufgabenstellungen auseinandersetzen. Insbesondere hinsichtlich der kommunikativen Zielsetzungen, die Schreibaufgaben definieren können, gibt es meines Erachtens Optimierungspotenzial. Bachmann & Becker-Mrotzek (2010: 191) gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Schreibleistung von Lernenden durch die Aufgabenformate beeinflusst wird. Für gute Schreibarrangements definieren sie unterschiedliche Kriterien. Lernerunterstützende Aufgabenformate sind nach den Autoren in kommunikative Situationen eingebettet, geben Auskunft über die Zielsetzungen und den Adressaten und unterstützen den Schreibprozess, indem SuS vor der Textproduktion das erforderliche Wissen generieren und die Wirkung ihrer Texte bei realen Lesern nach der Textproduktion überprüfen können (ebd. S. 195). Bachmann & Becker-Mrotzek erarbeiten die Kriterien für Schreibaufgaben auf der Grundlage von Bastelanleitungen, die aufgrund ihres Gebrauchswertes leichter in einen authentischen Kontext einzubetten sind als beispielsweise schriftliche Erzählungen. Ein wesentlicher Aspekt aus dem Kriterienkatalog scheint mir die kommunikative Situierung. Die Kenntnis über die Funktion und den Adressaten des Textes könnte Lernenden wertvolle Hinweise bei der Beurteilung von sprachlicher Angemessenheit und bezüglich des Explizitheitsgrades der Darstellungen geben und in diesem Zusammenhang auch die Herstellung von Kohärenz positiv beeinflussen.

In Hinblick auf die Förderung von Lernenden mit DaZ zeigen die Ergebnisse die Notwendigkeit auf, im Unterricht ein besonderes Augenmerk auf die Differenzierung der lexikalischen Mittel zu legen. Die Auswertungen haben diesbezüglich aufgezeigt, dass Zweitsprachlernende im fortgeschrittenen Erwerb stärker allgemeinsprachliche Mittel

verwenden und der domänenspezifische Wortschatz möglicherweise nicht gleich gut ausgebildet ist wie bei Lernenden mit DaM. Während eine mangelnde Differenzierung der lexikalischen Mittel beim schriftlichen Erzählen nicht zu massgeblichen Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung führt, erfordert der Umgang mit anderen schulischen Textsorten, die stärker bildungssprachlich geprägt sind, einen differenzierten, thematischen und domänenspezifischen rezeptiven und produktiven Wortschatz.

Eine effektive Wortschatzförderung müsste diesbezüglich berücksichtigen, dass Wörter und Wendungen nicht losgelöst von ihren spezifischen Gebrauchskontexten erlernt und Verwendung finden können. Der von Feilke (2009) vorgeschlagene didaktische Dreischritt beim Wortschatzaufbau: „kennen – lernen – können“ verweist darauf, dass die sichere situationsspezifische Verwendung neuer Begriffe eine vorgängige reflektierte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Wörtern und Wendungen in Bezug auf charakteristische Verwendungssituationen bedarf. Dies verdeutlicht die Relevanz besonderer Sprachaufmerksamkeit seitens der Lehrpersonen, domänen- und situationsspezifische Wörter und Wendungen zu erkennen und im Unterricht in systematischer Weise darauf Bezug zu nehmen. Die Notwendigkeit, die lexikalischen Fähigkeiten hinsichtlich einer konzeptionell schriftlichen Verwendung aufzubauen, ist vermutlich an andere Sprachhandlungen als das Erzählen gebunden. Aus diesem Grunde plädiere ich dafür, den Schwerpunkt der Textproduktion, der traditionsgemäss auf der Primarschulstufe beim Erzählen liegt, zu verschieben und SuS vermehrt die schriftliche Auseinandersetzung mit anderen Textsorten zu ermöglichen.

Schliesslich lässt sich aus den Analysen die Notwendigkeit der systematischen Förderung der sprachlichen Korrektheit erschliessen. Die Fehleranalyse auf der Grundlage der Einzeltexthe verdeutlicht die hohe Relevanz der sicheren Genuszuweisung. Des Weiteren sollte in Bezug auf die sprachliche Förderungen von Lernenden mit DaZ ein besonderes Augenmerk auf die Verwendung von Wechselpräpositionen gelegt werden. Zu Beginn der Primarschule hat die Präposition „in“ vermutlich einen besonderen Stellenwert. Die Verwendung von „in“ führt einerseits in ausgeprägter Häufigkeit zu Kasusfehlern. Andererseits verweisen die Untersuchungen von Diehl et al. (2000: 274ff), Turgay (2010: 177) sowie Lütke (2011: 106ff) darauf hin, dass „in“ mit einer sehr hohen Verwendungsfrequenz bei L2-Lernenden verbunden ist. Es scheint deshalb besonders zielführend, in erster Linie die sichere Verwendung dieser Präposition zu unterstützen, bevor andere Wechselpräpositionen im Unterricht thematisiert werden. Tendenziell erweist sich die Sprachförderung in Bezug auf das Genus und die Wechselpräpositionen als ein spezifischer DaZ-Förderbereich. Im Vergleich dazu ist die sichere Verwendung von unregelmässigen Präteritumsformen ein Grammatikbereich, der unabhängig von der Erstsprache der Lernenden intensiver Übung bedarf.

8.3 Ausblick

Sprachliche Defizite in der Zielsprache Deutsch werden als wesentlicher Erklärungsfaktor beigezogen, wenn es darum geht, schulische Leistungsdifferenzen zwischen Lernenden mit DaM und DaZ zu erklären. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergibt sich für SuS mit DaZ kein systematischer sprachlicher Nachteil bei der schriftlichen Textproduktion. Dieser auf Erzähltexte beruhende Befund lässt sich nicht in Bezug auf allgemeine schulsprachliche Fähigkeiten generalisieren. Unter Einbezug der von Augst et al. (2007: 261ff) hervorgehobenen Entwicklung von Textkompetenzen in Abhängigkeit von der Textsorte ist davon auszugehen, dass Lernende in der 4. Klasse beispielsweise über bessere Fähigkeiten beim Erzählen verfügen als etwa beim schriftlichen Berichten oder Argumentieren. Auch lassen die Ergebnisse keine Schlussfolgerungen bezüglich der schriftlichen rezeptiven Fähigkeiten zu. Darüber hinaus beruht der Befund auf einer relativ kleinen Stichprobe in den einzelnen Klassenstufen und bedürfte einer Überprüfung in einer grösser angelegten Untersuchung. Dabei wäre auch zu prüfen, welchen Einfluss die soziale Herkunft der Lernenden auf die Entwicklung von Erzählfähigkeiten ausübt.

Ein weiteres wichtiges aus der Untersuchung hervorgegangenes Forschungsdesiderat ist die Klärung der Frage, welchen Einfluss automatisiertes Sprachwissen auf hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten hat. In jüngerer Zeit etabliert sich in der Deutschdidaktik analog zur Leseflüssigkeit der Begriff der Schreibflüssigkeit. Während in der Leseforschung nachgewiesen wurde, dass flüssiges Lesen einen positiven Einfluss aufs Leseverstehen hat (Sturm 2011: 15f), ist die Korrelation zwischen basalen und erweiterten Schreibfähigkeiten noch genauer zu prüfen (Sturm 2014: 15f, Schmitt & Knopp 2017: 245). Des Weiteren ist für die Modellierung von Schreibprozessen auch relevant, in welchem Verhältnis explizites und implizites Sprachwissen in der Textproduktion im Entwicklungsprozess zueinanderstehen. In diesem Zusammenhang sind Untersuchungen, in denen Lernende die gedanklichen Vorgänge beim Schreiben verbalisieren, unerlässlich. Durch solche Untersuchungen könnten einerseits Einblicke in prozedurale Wissensbestände gewonnen, andererseits auch mögliche Transferprozesse zwischen Sprachen und sprachlichen Varietäten verdeutlicht werden.

Im Hinblick auf die altersbezogenen Entwicklungstendenzen erscheint es überdies von besonderer Relevanz, die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu Beginn des Schriftspracherwerbs detailliert zu erfassen, als auch die Entwicklung von der 4. Klasse bis zum Ende der Primarschulzeit genauer in den Blick zu nehmen.

Die Analysen zur Globalbeurteilung der Texte haben aufgezeigt, dass verschiedene sprachliche Merkmale auf lexikalischer, syntaktischer und globalstruktureller Ebene die Beurteilung der Textqualität in unterschiedlichem Masse beeinflussen. Es ist dabei davon auszugehen, dass Beurteilende die einzelnen Merkmale, wenn sie in Kombination

miteinander auftreten, unterschiedlich gewichten. So ist es durchaus denkbar, dass die sprachliche Korrektheit eines Textes die Globalbeurteilung weniger stark beeinflusst, wenn Lernende homogene Texte produzieren und variantenreiche lexikalische Mittel verwenden. Welche Merkmale einen besonders grossen Einfluss auf die Textbeurteilung von Primarschüler(innen) haben, ist eine äusserst relevante Frage. Ihre Klärung würde eine wichtige Grundlage für Lehrpersonen bilden, „implizite Qualitätsmerkmale“ von Texten zu reflektieren.

Schliesslich wäre es wünschenswert, wenn in künftigen Untersuchungen mit mehrsprachigen SuS die Bedeutung der sprachlichen Ressourcen fokussiert würde. Neben der Frage, welche sprachübergreifenden Zusammenhänge beim Aufbau von Schreibfähigkeiten bestehen und welche Unterschiede sich zwischen Sprachgruppen unterschiedlicher Herkunftssprachen feststellen lassen, wäre es bedeutsam zu klären, welchen Einfluss kulturell geprägte Erzähltraditionen und andere literale ausserschulische Praktiken auf den Erwerb schulischer Schreibfähigkeiten haben.

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.

Aguado, Karin (2002a): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (37), S. 27-49.

Aguado, Karin (2002b): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld.

Ahrenholz, Bernt (2006): Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz und Ernst Apeltauer (Hg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, S. 91-109.

Ahrenholz, Bernt (2007a): Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Ruth Esser und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium, S. 3-14.

Ahrenholz, Bernt (2007b): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. unveränderte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 221-240.

Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt (2010b): Mündliche Produktionen. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 173-188.

Ammon, Ulrich et al.: (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: de Gruyter.

Antomo, Mailin; Steinbach, Markus (2010): Desintegration und Interpretation. Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft (29), S. 1-37.

Anthony, Laurence (2011): AntConc 3.2.4. Verfügbar unter:
<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/releases/> [14.03.2018]

Apeltauer, Ernst (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Ernst Apeltauer, Edith Glumpler, Sigrid Luchtenberg und Alfred Tumat (Hg.): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 38-67.

Apeltauer, Ernst (2001): Zweitspracherwerb als Lerneraktivität I. Lerner Sprache - Lernprozesse - Lernprobleme. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 677-684.

Apeltauer, Ernst (2010a): Lerner Sprache(n). In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 833-842.

Apeltauer, Ernst (2010b): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 239-252.

Apeltauer, Ernst (2014): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit in Vor- und Grundschule (Flensburger Papiere für Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, 62).

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

Augst, Gerhard (1984): Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register. Frankfurt am Main: Lang.

Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Thorsten Pohl und Thorsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 63-95.

Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese von schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren. Frankfurt am Main: Lang.

Augst, Gerhard; Müller, Karin (1996): Die schriftliche Sprache im Deutschen. In: Jürgen Baurmann, Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1500-1506.

Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.

Ayaz Özbag, Derya (2014): Bilingualismus in der multikulturellen Gesellschaft. Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb in Zeiten der Globalisierung. Hamburg: Diplomica.

Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz. Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien Verlag.

Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl und Thorsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191-209.

Ballis, Anja (2010): Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bamberg, Michael (1987): The acquisition of narratives. Learning to use language. Berlin: de Gruyter.

Bates, Douglas; Mächler, Martin; Bolker, Ben; Walker, Steve (2015): Fitting linear mixed-effects models using lme4. In: Journal of Statistical Software (67), S. 1-48.

Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (2005): Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In: Volker Frederking, Hartmut Heller und Annette Scheunpflug (Hg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-21.

Baur, Rupprecht (2001): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 617-628.

Baur, Rupprecht; Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch (106), S. 119-135.

Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): Schreiben. Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75-103.

Bausch, Karl-Richard; Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: Linguistische Berichte (64), S. 3-35.

Bayer, Nicole (2011): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern. Dissertation. Universität. Zürich. Verfügbar unter: <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Diss13ohneAnhang.pdf> [12.03.2018].

Becker, Tabea (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: Didaktik Deutsch (12), S. 23-38.

Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Helmut Feilke und Regula Schmidlin (Hg.): Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Lang, S. 19-42.

Becker, Tabea ([2001] 2011): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 3. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Verfügbar unter: <http://verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf> [12.03.2018].

Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hg.): Texte schreiben. Köln: Gilles & Francke, S. 7-26.

Beers, Scott; Nagy, William (2009): Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality. Which measures? Which genre? In: Reading and Writing (22), S. 185-200.

Beers, Scott; Nagy, William (2011): Writing development in four genres from grades three to seven. Syntactic complexity and genre differentiation. In: Read Writ (24), S. 183-202.

Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Lee Gregg und Erwin Steinberg (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 73-93.

Berendes, Karin; Dragon, Nina; Weinert, Sabine; Heppt, Birgit; Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 17-41.

BFS/EDK (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/24187/files/1.pdf> [12.03.2018].

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2008): Umsetzung Volksschulgesetz Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Verfügbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/751_1289910204702.spooler.download.1391004217588.pdf/quims_handreichung.pdf [12.03.2018].

Bitter Bättig, Franziska (1999): Die Entwicklung der Erzählfähigkeiten vom 4. bis 6. Schuljahr. Bern: Lang.

Böttcher, Ingrid (1999): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria; Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: W. Fink.

Bredel, Ursula; Reich, Hans (2008): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans Reich (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 1. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, S. 95-105.

Brinker, Klaus (1996): Die Konstitution schriftlicher Texte. In: Jürgen Baumann, Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1515-1526.

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Auflage Berlin: Schmidt.

Buhofer, Annelies (1980): Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Frauenfeld: Huber.

Burger, Harald (1982): Klassifikation. Kriterien, Probleme, Terminologie. In: Harald Burger, Annelies Buhofer und Ambros Sialm (Hg.): Handbuch der Phraseologie. Berlin: de Gruyter, S. 20-60.

Burger, Harald (2010): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.

Burger, Harald; Dobrovolski, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal (2007): Einführung. In: Harald Burger, Dmitrij Dobrovolski, Peter Kühn und Neal Norrick (Hg.): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1-19.

Busse, Dietrich (2002): Wortkombinationen. In: David Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job und Peter Rolf Lutzeier (Hg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 408-415.

Caprez-Kropf, Edina 2010: Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Chambers, John (2008): Software for data analysis. Programming with R. New York: Springer.

Chenoweth, Ann; Hayes, John (2001): Fluency in writing generating text in L1 and L2. In: Written communication (18), S. 80-98.

Christensen, Rune (2015): Package 'ordinal'. Regression models for ordinal data. Verfügbar unter: <https://cran.r-project.org/web/packages/ordinal/ordinal.pdf> [12.03.2018].

Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development. A procedure for assessing L2 proficiency. In: Kenneth Hyltenstam (Hg.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 283-331.

Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Culicover, Peter (2013): *Grammar and complexity. Language at the interface of competence and performance*. Oxford: Oxford University Press.

Cummins, Jim (1979a): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism* (19), S. 121-129.

Cummins, Jim (1979b): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* (49), S. 222-251.

Cummins, Jim (1981): Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. A Reassessment 1. In: *Applied linguistics* (2), S. 132-149.

Cummins, Jim (1987): Bilingualism, Language Proficiency and Metalinguistic Development. In: Peter Homel, Michael Palij und Doris Aaronson (Hg.): *Childhood bilingualism. Aspects of linguistic, cognitive, and social development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 57-73.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Channel View Publications.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Brian Street und Nancy Hornberger (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*. 2. Auflage. New York: Springer Science & Business Media LLC, S. 71-83.

Czinglar, Christine (2013): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät*. Berlin: de Gruyter.

Daller, Michael (2010): Guirauds index of lexical richness. *British Association of Applied Linguistics*. Aberdeen, September 2010. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/270883785_Guiraud%27s_Index [12.03.2018].

Dannerer, Monika (2011): An einem schönen und sonnigen Tag...". Zur Gestaltung von Erzählanfängen und -abschlüssen in schulnahen Erzählsituationen. In: *Grazer Linguistische Studien* (75), S. 145-164.

Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.

Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (2007): Phraseologische/formelhafte Texte. In: Harald Burger, Dmitrij Dobrovolski, Peter Kühn und Neal Norrick (Hg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 468-481.

Dehn, Mechthild (2011): *Elementare Schriftkultur und Bildungssprache*. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-151.

Diefenbach, Heike (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-245.

Diehl, Erika (1999): Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée (70), S. 7-26.

Diehl, Erika; Pistorius, Hannelore; Dietl, Annie Fayolle (2002): Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 143-163.

Diehl, Erika; Studer, Thérèse; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle (Hg.) (2000): Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Dittmann-Domenichini, Nora; Khan-Bol, Jeannine; Rösselet, Stephan; Müller, Romano (2011): Sprache(n) - Schule(n) - Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zur schulsprachlichen Kompetenz. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée (94), S. 107-128.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.) (2009): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol: Multilingual Matters.

Dudenredaktion (2005): Duden - die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa; Schneider, Georg (2014): Satz, Äußerung, Schema. Überlegungen zu einer modalitätsübergreifenden Einheitenbildung. In: Ekkehard Felder (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin: de Gruyter, S. 167-194.

EDK (1995): Empfehlungen und Beschlüsse. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> [12.03.2018].

EDK (2003): Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen. Bern. Verfügbar unter: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf [12.03.2018].

EDK (2004): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/ref_b_03312004_d.pdf [12.03.2018].

Egli, Mirjam (2008): Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Bilinguisme, bilittératie et production narrative. Dissertation. Universität Basel. Verfügbar unter: http://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf [12.03.2018].

Ehlich, Konrad (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier (Hg.): Schrift und Gedächtnis. München: W. Fink, S. 24-43.

Erman, Britt; Warren, Beatrice (2000): The idiom principle and the open choice principle. In: Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse (20), S. 29-62.

Feilke, Helmut (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: Praxis Deutsch (218), S. 4-13.

Feilke, Helmut (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch (129), S. 17-34.

Feilke, Helmut (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Jürgen Baumann, Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1178-1191.

Feilke, Helmut (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung - "Konjunktionen" im Schriftspracherwerb. In: Helmut Feilke und Clemens Knobloch (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, S. 107-127.

Feilke, Helmut (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 178-192.

Feilke, Helmut; Augst, Gerhard (1989): Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos und Hans Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327.

Fienemann, Jutta (2006): Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch. Münster: Waxmann.

Freywald, Ulrike (2009): Kontexte für nicht-kanonische Verbzweitstellung. V2 nach dass und Verwandtes. In: Veronika Ehrich, Christian Fortmann und Ingo Reich (Hg.): Koordination und Subordination im Deutschen. Hamburg: Buske, S. 113-134.

Gallmann, Peter (1991): Wort, Lexem und Lemma. In: Gerhard Augst und Burkhard Schader (Hg.): Rechtschreibwörter in der Diskussion. Geschichte - Analyse - Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang, S. 261-280.

Gamer, Matthias; Lemon, Jim; Singh, Puspendra (2012): Various coefficients of interrater reliability and agreement. Verfügbar unter: <https://cran.r-project.org/web/packages/irr/index.html> [12.03.2018].

Gansel, Christina; Jürgens, Frank (2009): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. 3., unveränderte Auflage Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gantefort, Christoph (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster: Waxmann.

Glück, Christian (2008): Diagnostik semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter mit dem WWT 6-10. In: Michael Wahl, Judith Heide und Sandra Hanne (Hg.): Spektrum Patholinguistik. Schwerpunktthema: der Erwerb von Lexikon und Semantik: Meilensteine, Störungen und Therapie. Potsdam: Universitätsverlag, S. 29-56.

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert‘. In: Ingrid Gogolin (Hg.): Herausforderung Bildungssprache. Und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 7-18.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

- Goschler, Juliana (2017): Syntaxerwerb bei ein- und mehrsprachigen Grundschüler/innen. Eine quantitative Untersuchung. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (66), S. 59-77.
- Graf, Peter (1987): Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München: Hueber.
- Greber, Larissa (2016): Lernerlexikon in schriftlichen Nacherzählungen von GrundschülerInnen. Eine vergleichende Analyse bei Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée (103), S. 119-135.
- Grißhaber, Wilhelm (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Verfügbar unter: <https://spzwww.uni-muenster.de/griessa/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [12.03.2018].
- Grißhaber, Wilhelm (2007): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. unveränderte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 150-167.
- Grißhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 31-48.
- Grißhaber, Wilhelm (2009): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 115-135.
- Grißhaber, Wilhelm (2010a): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 228-238.
- Grißhaber, Wilhelm (2010b): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Lernstile/Lernertypen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: UTB, S. 326-331.
- Grotjahn, Rüdiger; Schlak, Torsten (2010): Alter. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 867-876.
- Guiraud, Pierre (1954): Les caractères statistiques du vocabulaire. Paris: Presses universitaires de France.
- Gülich, Elisabeth; Hausendorf, Heiko (2001): Vertextungsmuster Narration. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 369-384.
- Haberzettl, Stefanie (2014): Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In: Hana Klages und Giulio Pagonis (Hg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin: de Gruyter, S. 47-69.

Häcki Buhofer, Annelies (2007): Phraseme im Erstspracherwerb. In: Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'ski, Peter Kühn und Neal Norrick (Hg.): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 854-869.

Häcki Buhofer, Annelies (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationen-Wörterbuch für den Alltag. Tübingen: Francke.

Häcki Buhofer, Annelies; Burger, Harald (1998): Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren. Stuttgart: Franz Steiner.

Häcki Buhofer, Annelies; Schneider, Hansjakob; Beckert, Christine (2007): Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. In: Linguistik Online (32), S. 49-70.

Hausmann, Franz (1985): Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Henning Bergenholtz und Joachim Mugdan (Hg.): Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28.-30.6.1984. Tübingen: Niemeyer, S. 118-129.

Hausmann, Franz Josef (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie - systematische und historische Darstellung. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik (55), S. 217-234.

Hayes, John; Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee Gregg und Erwin Steinberg (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 3-30.

Henrici, Laura (2012): Syntaktische Komplexität argumentativer Schülertexte in der Sekundarstufe I. In: Stefan Jeuk und Joachim Schäfer (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Aneignung, Förderung, Unterricht. Beiträge aus dem 7. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Fillibach, S. 285-300.

Hentschel, Elke; Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Hepsöyler, Ender; Liebe-Harkort, Klaus (1991): Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration - Ein Vergleich. Frankfurt am Main: Lang.

Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. In: Developmental Review (26), S. 55-88.

Hoff, Erika; Naigles, Letitia (2002): How children use input to acquire a lexicon. In: Child development (73), S. 418-433.

House, Juliane; Edmonson, Willis (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.

Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 738-753.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Jeuk, Stefan (2008): "Der Katze sieht den Vogel". Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen ; Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 135-150.

Jones, Randall; Tschirner, Erwin (2006): Frequency dictionary of German. London: Routledge.

Jung, Britta; Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Weinheim: Beltz.

Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. unveränderte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 80-97.

Karasu, Ibrahim (1995): Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: Lang.

Kauschke, Christina (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.

Kauschke, Christina; Klann-Delius, Gisela (2007): Characteristics of maternal input in relation to vocabulary development in children learning German. In: Insa Gülzow und Natalia Gagarina (Hg.): Frequency effects in language acquisition. Defining the limits of frequency as an explanatory concept. Berlin: de Gruyter, S. 181-204.

Klassert, Annegret (2011): Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen. Dissertation. Philipps-Universität Marburg. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1016532687/34> [12.03.2018].

Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/Ts: Athenäum.

Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 604-617.

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

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 2. durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh.

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch (36), S. 14-43.

Kolb, Steffen (2004): Verlässlichkeit von Inhaltsanalysedaten. Reliabilitätstest, Errechnen und Interpretieren von Reliabilitätskoeffizienten für mehr als zwei Codierer. In: Medien & Kommunikationswissenschaft (52), S. 335-354.

Komor, Anna; Reich, Hans (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans Reich (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 1. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, S. 49-61.

Königs, Frank (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen. Begriffe und Konzepte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 754-764.

Krings, Hans (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozessanalysen zum „vierten skill“. In: Gerd Antos und Hans Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 377-436.

Krings, Hans (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag, S. 47-77.

Krippendorff, Klaus (2011): Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. University of Pennsylvania. Verfügbar unter: https://repository.upenn.edu/asc_papers/43/ [12.03.2018].

Krippendorff, Klaus (2004): Content Analysis. An introduction to its methodology. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf> [12.03.2018].

Kuhberg, Heinz (2001): Zweitsprachenerwerb als prädestinierte Entwicklung I. Der behavioristische Ansatz. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 654-663.

Kuyumcu, Reyhan (2013): "Mach meine Tochter schlau!". Literale Praktiken in türkisch-, arabisch- und kurdischsprachigen Familien. Verfügbar unter: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Kuyumcu.pdf [12.03.2018].

Kuyumcu, Reyhan; Senyildiz, Anastasia (2011): Familiäre Literalitätserfahrungen türkisch- und russischsprachiger Kindergartenkinder. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (33), 109-124.

Kuznetsova, Alexandra; Brockhoff, Per; Christensen, Rune (2017): lmerTest package. Tests in linear mixed effects models. In: Journal of Statistical Software (82), S. 1-26.

Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl: Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 78-126.

Lambelet, Amelia; Berthele, Raphael (2014): Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg.

Landula, Sabine; Maier-Lohman, Christa; Reich, Hans (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans Reich (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen. Band 2. Berlin, S. 171-201.

Laufer, Batia (1994): The lexical profile of second language writing. Does it change over time? In: RELC journal (25), S. 21-33.

Lengert, Joachim (2001): Phraseologie. In: Günter Holtus, Michael Metzeltin und Christian Schmitt (Hg.): Geschichte des Faches Romanistik. Methodologie. Tübingen: Niemeyer, S. 802-852.

Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (13), S. 593-608.

Lenth, Russell (2015): lsmeans: least-squares means. Verfügbar unter: <http://CRAN.R-project.org/package=lsmeans> [12.03.2018].

Lindauer, Thomas; Senn, Werner (2010): Die Sprachstarken. Deutsch für die Primarschule 3. Klasse. Kommentarband mit CD-ROM. Zug: Klett & Balmer.

Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Siegfried Grosse (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 37-73.

Lütke, Beate (2011): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin: de Gruyter.

Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer Linguistische Studien (73), S. 21-150.

Malvern, David; Chipere Ngoni; Duran, Pilar (2004): Lexical diversity and language development. Quantification and assessment. Houndmills: Palgrave Macmillan.

McCarthy, Philip; Jarvis, Scott (2013): From intrinsic to extrinsic issues of lexical diversity assessment: An ecological validation study. In: Scott Jarvis und Michael Daller (Hg.): Vocabulary knowledge. Human ratings and automated measures. Amsterdam: Benjamins, S. 47-78.

Mellor, Andrew (2011): Essay length, lexical diversity and automatic essay scoring. In: Memoirs of the Osaka Institute of Technology (55), S. 1-14.

Meyer, Kurt (2006): Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz. Mit einem Beitrag von Hans Bickel. Frauenfeld: Huber

Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Jürgen Baurmann, Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1005-1027.

Morkötter, Steffi (2016): Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Moser, Urs; Bayer, Nicole; Tunger, Verena; Berweger, Simone (2008): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht des NFP-56. Institut für Bildungsevaluation & Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit. Zürich, Bern. Verfügbar unter: http://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-6ff9-ac1b-ffff-ffffc6939460/NFP56_Moser_UZH_IBE_2008.pdf [12.03.2018].

Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margrit (2005): Wortschatz bei Schuleintritt. In: Moser, Urs, Stamm Margit, Hollenweger Judith (Hg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer, S. 59-76.

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.

Neugebauer, Claudia (2009): Bessere Texte durch gute Schreibaufträge. Verfügbar unter: http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_schreibfoerderung.pdf [12.03.2018].

Neumann, Astrid (2014): Jugendliche DaZ-Lerner schreiben schulische Textformen - Reanalyse der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. In: Bernt Ahrenholz und Patrick Gommel (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter, S. 171-192.

Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Nitz, Lena (2010): Texte überarbeiten - Das Problem der Kohärenz in Schreibkonferenzen. eine textlinguistische Untersuchung in der Grundschule. Berlin: LIT Verlag.

Ohlhus, Sören (2003): Mündliche und schriftliche Erzählungen von Grundschulkindern - erste Analyse des OLDER-Korpus. (OLDER-Projektpapier Nr. 2), S. 129-145.

Ohlhus, Sören (2005a): Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten. In: Der Deutschunterricht (5), S. 72-80.

Ohlhus, Sören (2005b): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeit. In: Helmuth Feilke (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Lang, S. 43-68.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

OLDPHRAS: Online-Lexikon zur diachronen Phraseologie. Verfügbar unter: <http://www.oldphras.net/web/> [12.03.2018].

Oller, Kimbrough (2005): The distributed characteristic in bilingual learning. In: James Cohen, Kara McAlister, Kellie Rolstad und Jeff MacSwan (Hg.): ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, S. 1744-1749.

Oller, Kimbrough; Pearson, Barbara; Cobo-Lewis, Alan (2007): Profile effects in early bilingual language and literacy. In: Applied linguistics (28), S. 191-230.

Ortega, Lourdes (2003): Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency. A research synthesis of college-level L2 writing. In: Applied linguistics (24), S. 492-518.

Ortner, Hanspeter (2007): Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Sabine Schmolzer-Eibinger und Georg Weidacher (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, S. 113-139.

Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke und Paul Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Ernst Klett, S. 74-85.

Ott, Margarete (1997): Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb. Frankfurt am Main: Lang.

Ott, Margarete (2002): Wortschatzerwerb und Erwerbsstrategien jugendlicher Zweitsprachenlerner. In: Deutsch als Zweitsprache (Jahresheft), S. 25-49.

Pagonis, Giulio (2009): Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 193-233.

Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin: de Gruyter.

Peleki, Eleni (2008): Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern. München: Meidenbauer.

Peltzer-Karpf, Annemarie (2006): A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Verfügbar unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/20965.pdf [12.03.2018].

Persky, Hilary; Daane, Mary; Jin, Ying (2003): The Nation's Report Card. Writing 2002. Hg. v. Education Publications Center. U.S. Department of Education. Verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=ed476189> [12.03.2018].

Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.

Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 101-140.

Portmann-Tselikas, Paul; Schmolzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch (39), S. 5-16.

Pregel, Dietrich; Rickheit, Gert (1987): Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. Hildesheim: G. Olms.

Quasthoff, Uta (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.

Quasthoff, Uwe; Wolff, Christian (1999): Korpuslinguistik und große einsprachige Wörterbücher. Verfügbar unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1038/1702> [12.03.2018].

Quasthoff, Uwe (2011): Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Berlin: de Gruyter.

Rapti, Aleka (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Frankfurt am Main: Lang.

Ricart Brede, Julia (2014): Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons grösser. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Patrick Grommes (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter, S. 59-76.

Riemer, Claudia (2001a): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess III. Kognitive Faktoren. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 707-714.

Riemer, Claudia (2001b): Zweitsprachenerwerb als prädeterminierte Entwicklung II. Der kognitivistische und nativistische Ansatz. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 663-670.

Riemer, Claudia (2008): DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede - lerntheoretisch betrachtet. In: Monika Clalüna und Barbara Etterich (Hg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 20. und 21. Juni 2008 – Universität Bern. Stallikon, S. 25-39.

Robitzsch, Alexander; Kiefer, Thomas; Wu, Margaret (2015): Package 'TAM'. Test Analysis Modules. Verfügbar unter: <http://CRAN.R-project.org/package=TAM> [12.03.2018].

Rost-Roth, Martina (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV. Affektive Variablen. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 714-722.

Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 878-886.

Rothweiler, Monika; Kauschke, Christina (2007): Lexikalischer Erwerb. In: Hermann Schöler und Alfons Welling (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Band 1. Göttingen: Hogrefe, S. 42-57.

Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf [12.03.2018].

Schäfer, Roland (2015): Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen. Berlin: Language Science Press. Verfügbar unter: <http://open.org/search?identifizier=533872> [14.03.2018].

Scheible, Jana; Rother, Nina (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen - wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf?__blob=publicationFile [12.03.2018].

Scherer, Thomas (1982): Phraseologie im Schulalter. Untersuchungen zur Phraseologie deutschschweizer Schüler und ihrer Sprachbücher. Bern: Lang.

Schlemmer, Heinrich (1993): Zum Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache am Beispiel von Fehleranalysen. In: Zielsprache Deutsch (24), S. 149-157.

Schleppegrell, Mary (2004): The language of schooling. A functional linguistics perspective. Mahwah, N. J.: Routledge.

Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen: Francke.

Schmitt, Markus; Knopp, Matthias (2017): Prädikatoren der Schreibkompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 239-252.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Paul Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien Verlag, S. 91-121.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2006): Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Günter Lange und Swantje Weinhold (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128-150.

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

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1130-1137.

Schulz, Petra; Grimm, Angela (2012): Spracherwerb. In: Heinz Drügh, Susanne Komfort-Hein, Andreas Kraß, Cécile Meier, Gabriele Rohowski, Robert Seidel, Helmut Weiß (Hg.): Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen: Stuttgart: J.B. Metzler. S. 155-172.

Schulz, Petra; Grimm, Angela; Schwarze, Rabea; Wojtecka, Magdalena (2017): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In: Ulrike Hartmann, Marcus Hasselhorn, Andreas Gold (Hg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer. S. 190-206.

Schwanke, Martina; Pütz, Horst (1986): Probleme des Zweitspracherwerbs. In: Alfred Tumat (Hg.): Zweitsprache Deutsch, Schwellenwortschatz. Anregungen zur praxisbezogenen Spracharbeit mit ausländischen Kindern. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 54-97.

Schweizerische Eidgenossenschaft (2007): Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG) vom 5. Oktober 2007. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2007/6951.pdf> [12.03.2018].

Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Wilfried Bos, Irmela Tarelli und Knut Schwippert (Hg.): IGLU 2011 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191-207.

Shoaib, Amel; Dörnyei, Zoltán (2005): Affect in life-long learning. Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: Phil Benson und David Nunan (Hg.): Learners' stories. Difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, S. 22-41.

Siebert-Ott, Gesa (2017): Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In: Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth und Cornelia Lohmann (Hg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer. Münster: Waxmann, S. 159-173.

Siekmeyer, Anne (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literarer Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertation. Universität des Saarlandes, Saarbrücken. Verfügbar unter: https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23682/1/Diss_Siekmeyer_Phil.pdf [12.03.2018].

Silva, Tony (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing TESOL Quarterly (27), S. 657-675.

Skutnabb-Kangas, Tove; Toukamaa, Pertti (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country on the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Sodogé, Anke; Kern, Maja; Greminger, Eva (2012): «Einleitung – Hauptteil – Schluss». Wie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und mit Lernschwierigkeiten in der Sprache eine Geschichte schreiben. In: *Illetrismus* (5), S. 31-38.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin (WZB, Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)). Verfügbar unter: https://wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_2.pdf [12.03.2018].

Soultanian, Nataliya; Mihaylov Vesselin; Reich, Hans (2008): Russisch. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans Reich (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 1. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, S. 203-225.

Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

Staat Freiburg (2013): Statistisches Jahrbuch des Kantons Freiburg. 2014. Unter Mitarbeit von Amt für Statistik StatA. Verfügbar unter: <http://www.fr.ch/sstat/files/pdf61/Ann-2014-internet8.pdf> [12.03.2018].

Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS)).

Steinmüller, Ulrich (1987): Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen". In: Helga Thomas (Hg.): Modellversuch "Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen". Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Band 1. Berlin: Pädagogisches Zentrum, S. 207-315.

Steyer, Kathrin (2013): Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht. Tübingen: Narr.

Straßl, Katharina; Ender, Andrea (2009): Die schriftsprachlichen Fertigkeiten von Migrantenkindern in der Deutschschweiz. In: Karen Schramm und Schroeder Christoph (Hg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, S. 203-220.

Sturm, Afra (2011): Leseflüssigkeit als Bedingung fürs Textverstehen. In: *Alfa-Forum* (76), S. 15-17.

Sturm, Afra (2014): Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen (Leseforum, Heft 1). Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf [12.03.2018].

Szagan, Gisela (2008): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 2. Auflage. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim: Beltz.

Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. unveränderte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 58-79.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Francke.

- Turgay, Katharina (2010): Der Zweitspracherwerb der deutschen Präpositionalphrase. Eine Studie zum Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Migrationshintergrund. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Uesseler, Stella; Runge, Anna; Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 42-67.
- Umbel, Vivian; Pearson, Barbara; Fernandez, Maria; Oller, Kimbrough (1992): Measuring bilingual children's receptive vocabularies. In: Child development (63), S. 1012-1020.
- von Gunten, Anne (2012): Spuren früher Textkompetenz. Schriftliche Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen im Vergleich. Frankfurt am Main: Lang.
- Warm, Thomas (1989): Weighted likelihood estimation of ability in the item response theory. In: Psychometrika (54), 427-450.
- Webersik, Julia (2015): Gesprochene Schulsprache in der Primarschule: Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Berlin: de Gruyter.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als Sprungbrett in die Schriftlichkeit? In: Petra Wieler (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69-84.
- Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 72-80.
- Wirtz, Markus; Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Woerfel, Till; Koch, Nikolas; Yılmaz, Seda; Riehl, Claudia (2014): Mehrschrittlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (174), S. 44-65.
- Wolf, Dagmar (2000): Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt am Main: Lang.
- Wray, Alison (2002): Formulaic language and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, Alison (2009): Identifying formulaic language: Persistent challenges and new opportunities. In: Roberta Corrigan, Edith Moravcsik, Hamid Oulali und Kathleen Wheatley (Hg.): Formulaic Language: Distribution and Historical Change. Band 1. Amsterdam: Benjamins, S. 27-51.
- Wray, Alison; Perkins, Michael (2000): The functions of formulaic language. An integrated model. In: Language and communication (20), S. 1-28.
- Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.

Wrobel, Arne (2002): Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Daniel Perrin (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 83-96.

Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-100.

Wurnig, Vera (2002): Wen si nicht gestörben sint danleben si noch höte. In: Paul Portmann-Tselikas und Sabine Schmölder-Eibinger (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien Verlag, S. 127-145.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schwellenniveaus und kognitive Auswirkung nach Cummins (entnommen aus: Cummins 1987).	19
Abbildung 2:	Mediale (grafisch/phonisch) und konzeptionelle (gesprochen/geschrieben) Unterscheidung sprachlicher Realisierungsformen nach Koch & Oesterreicher (1985: 18).....	30
Abbildung 3:	Gesamtschema Koch & Oesterreicher (1985: 23).....	31
Abbildung 4:	Sprachliche Handlungsfelder nach Cummins (2000: 68) in persönlicher Darstellungsform.....	35
Abbildung 5:	Textbeispiel: Erlebniserzählung I der Probandin Nr. 13 (transliteriert, sprachlich nicht modifiziert).....	41
Abbildung 6:	Bielefelder Geschichtenschema (entnommen aus Boueke et al. 1995: 76).....	43
Abbildung 7:	Modell des Schreibens nach Hayes & Flower (1980), deutsche Übersetzung nach Molitor-Lübbert (1996: 1006)	51
Abbildung 8:	Bereiter (1980) Fähigkeiten der Schreibkompetenz (deutsche Übersetzung entnommen aus Molitor-Lübbert 1996: 1011).....	54
Abbildung 9:	Textordnungsmuster in Verbindung zu Problemdimensionen nach Feilke & Augst (1989: 317ff in Darstellungsform der Verfasserin).....	57
Abbildung 10:	Kognitives Modell der Schreibkompetenz (Feilke & Augst 1989: 302).....	62
Abbildung 11:	Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 24).....	63
Abbildung 12:	L2 Schreibprozess nach Grießhaber (2010a: 232, in deutscher Übersetzung auf der Grundlage von Molitor Lübbert 1996: 1006).....	66
Abbildung 13:	Erwerbstufen des Deutschen in aufsteigender Komplexität nach Grießhaber (2010b: 154).....	97
Abbildung 14:	Erwerb der Satzmodelle in Deutsch als Fremdsprache Diehl (1999: 20).....	97
Abbildung 15:	Übersicht des Untersuchungsaufbaus.....	109
Abbildung 16:	Originaltext Nr. 56 Film I.....	118
Abbildung 17:	Transliteration des Textes Nr. 56 Film I.....	118
Abbildung 18:	Textauszug 56 Film I mit normierter Orthografie.....	119
Abbildung 19:	Erläuterung von unterschiedlichem Gebrauchswert.....	122
Abbildung 20:	Auswertung zu den Referenzketten dargestellt am Text 39_w_2 KI_DaM_Film_I.....	136
Abbildung 21:	Codierung der Einleitungspassagen.....	138
Abbildung 22:	Codierung der Komplikationen	139
Abbildung 23:	Codierung der Erzählschlüsse.....	140
Abbildung 24:	Textlängen der einzelnen Erzählformen zu t1 nach Klassenstufen	147
Abbildung 25:	Textlängen der Fantasieerzählung zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe	148
Abbildung 26:	Lexikalische Diversität der einzelnen Erzählformen zu t1 nach Klassenstufe	152
Abbildung 27:	Lexikalische Varianz auf der Grundlage aller Textproduktionen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe.....	153
Abbildung 28:	Verteilung der Verben nach morphologischen Kategorien in den Texten der 2. - 4. Klasse zu t1 und t2	157
Abbildung 29:	Tokens und Types fester Formulierungen in den Texten der 2. - 4. Klasse zu t1 ..	169
Abbildung 30:	Absoluter Anteil fester Formulierungen in Tokens zu t1 nach Klassenstufe	169
Abbildung 31:	Absoluter Anteil fester Formulierungen in Types nach Kategorien differenziert zu t1 nach Klassenstufe	171
Abbildung 32:	Absoluter Anteil fester Formulierungen in Types zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe	172
Abbildung 33:	Satzlängen zu t1 nach Klassenstufe	184
Abbildung 34:	Absolute Nebensatzverwendung in Häufigkeitsklassen zu t1 nach Klassenstufe ..	184
Abbildung 35:	Relativer Anteil subordinierender Sätze zu t1 nach Klassenstufe.....	185
Abbildung 36:	Relativer Anteil erweiterter Nominalphrasen zu t1 nach Klassenstufe.....	186
Abbildung 37:	Verteilung der Attributarten zu t1 nach Klassenstufe	187

Abbildung 38:	Relativer Anteil expliziter Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Klassenstufe	199
Abbildung 39:	Relativer Anteil der Konnektorentypen in Tokens zu t1 nach Klassenstufe.....	201
Abbildung 40:	Types eingliederiger Konjunktionen zu t1 nach Klassenstufe	202
Abbildung 41:	Relativer Anteil expliziter Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe	203
Abbildung 42:	Relativer Anteil expliziter Satzverknüpfungen in den Filmnacherzählungen zu t1 und t2 nach Klassenstufe	205
Abbildung 43:	Aktanteneinführung in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Klassenstufe.....	206
Abbildung 44:	Relativer Anteil pronominaler Wiederaufnahmen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Klassenstufe	207
Abbildung 45:	Relativer Anteil der Referenzausdrücke auf Bonhomme und das Mädchen zu t1 nach Klassenstufe	208
Abbildung 46:	Relativer Anteil pronominaler Wiederaufnahmen in den Filmnacherzählungen zu t1 und t2 nach Klassenstufe	214
Abbildung 47:	Relativer Anteil der Referenzausdrücke auf die Hauptfiguren zu t1 und t2 nach Klassenstufe	215
Abbildung 48:	Prozentualer Anteil vollständiger Erzählungen zu t1 nach Klassenstufe	221
Abbildung 49:	Anzahl realisierter Elemente in den Einleitungen zu t1 nach Klassenstufe	226
Abbildung 50:	Anzahl realisierter Elemente in den Komplikationen zu t1 nach Klassenstufe.....	227
Abbildung 51:	Anzahl realisierter Elemente in den Schlusspassagen zu t1 nach Klassenstufe	230
Abbildung 52:	Durchschnittliche Globalbeurteilung der Filmnacherzählungen auf einer Skala von 1 - 4 nach Klassenstufe	235
Abbildung 53 :	Durchschnittliche Fehlerquote in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe.....	238
Abbildung 54:	Prozentuale Verteilung der Fehlerkategorien in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Lernergruppe	240
Abbildung 55:	Zusammenhänge zwischen Globalbeurteilung und Untersuchungsvariablen	243

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht der Probanden.....	110
Tabelle 2:	Gegenüberstellung von herkömmlicher TTR und Guiraud-Index.....	122
Tabelle 3:	Durchschnittliche Textlänge nach Schreibauftrag zu t1 in den Texten der 2. - 4. Klasse	146
Tabelle 4:	Lexikalische Diversität auf der Grundlage aller Textproduktionen von t1 zu t2 nach Klassenstufe	155
Tabelle 5:	Verben-Types und prozentualer Anteil morphologisch einfacher Verben und Partikelverben zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe	158
Tabelle 6:	Verben zum Wortfeld „sagen“ zu t2 nach Lernergruppe	160
Tabelle 7:	Nomen-Types und prozentualer Anteil der Komposita und Abstrakta zu t1 nach Klassenstufe	162
Tabelle 8:	Syntaktische Komplexität zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe.....	189
Tabelle 9:	Prozentualer Anteil der SuS-Texte der entsprechenden Häufigkeitsstufe der Nebensatzfehler zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe.....	191
Tabelle 10:	Eingliedrige Konjunktionen mit einer minimalen Verwendung von 5-mal innerhalb einer Klassenstufe zu t1	203
Tabelle 11:	Anteil der Texte ohne Referenzstörungen in Bezug auf Bonhomme oder das Mädchen zu t1 nach Klassenstufe.....	210
Tabelle 12:	Länge der Referenzketten und relativer Anteil der Wiederaufnahmen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe	212

Tabelle 13:	Anteil der Texte mit angemessener Figureneinführung zu t1 und t2 nach Klassenstufe	213
Tabelle 14:	Anteil der Texte ohne Referenzstörungen in Bezug auf die Hauptfiguren zu t1 und t2 nach Klassenstufe	214
Tabelle 15:	Prozentualer Anteil vollständiger Globalstrukturen zu t1 und t2 nach Erstsprache und Klassenstufe	222
Tabelle 16:	Prozentualer Anteil realisierter Strukturelemente zu t1 nach Lernergruppe	223
Tabelle 17:	Zuordnung des prozentualen Anteils der Texte zu den vier Bewertungsstufen nach Lernergruppe	236
Tabelle 18:	Übersicht über die signifikanten Differenzen zwischen den Klassenstufen zu	245
Tabelle 19:	Übersicht über die signifikanten Differenzen zwischen Lernenden mit DaM und DaZ zu t1 nach Klassenstufen differenziert	245
Tabelle 20:	Übersicht über die signifikanten Differenzen zwischen t1 und t2 nach Klassenstufen differenziert	246

Abkürzungsverzeichnis

BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
DaM	Deutsch als Erstsprache (Muttersprache)
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Erleb	Erlebniserzählung
Fant	Fantasieerzählung
Film	Filmnacherzählung
HK	Häufigkeitsklasse
IQA	Interquartilsabstand
L1	Erstsprache
L2	Nach der L1 erlernte Sprache(n)
Max	Maximaler Wert
Med	Median
Min	Minimaler Wert
MW	Arithmetisches Mittel
NS	Nebensatz
SD	Standardabweichung
SuS	Schülerinnen und Schüler
T1	Messzeitpunkt 1
T2	Messzeitpunkt 2
TTR	Type-Token-Ratio

Vorname: _____	Name: _____
Klasse: _____	Ort: _____

Auftrag:

Was für eine Geschichte fällt dir zum Bild mit dem Ballon und dem Elefanten ein? Schreibe die Phantasiegeschichte, die du im Kopf hast, auf. Es soll eine spannende, interessante Geschichte werden.

Deinen Text musst du in 50 Minuten geschrieben haben.

Wenn du am Schluss noch Zeit hast, kannst du ihn nochmals durchlesen und deine Fehler korrigieren.

Lehrerkommentar: Filmmacherzählung		
<p>Dieser Schreibauftrag wird zweimal ausgeführt. Das erste Mal zwischen Oktober und November, das zweite Mal zwischen Mai und Juni. Kopien der Texte der zweiten Erhebung (Mai/Juni) dürfen von den Lehrpersonen weiterverwendet (überarbeitet, benotet etc.) werden. Die Lehrpersonen werden aber gebeten, die Texte der ersten Datenerhebung (Oktober/November) nicht nachzubesprechen oder den SuS Kopien auszuteilen. Da ein „Übungseffekt“ dieser Art die zweite Datenerhebung beeinflussen könnte.</p>		
<p>Auftrag: Du hast soeben einen Film ohne Worte gesehen. Jetzt sollst du die Geschichte vom Mädchen, das die Puppe verloren hat, aufschreiben. Schreibe eine möglichst spannende, interessante Geschichte. Deinen Text musst du in 50 Minuten geschrieben haben. Wenn du am Schluss noch Zeit hast, kannst du ihn nochmals durchlesen und deine Fehler korrigieren.</p>		
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DVD mit dem Kurzfilm „Bonhomme“ - Auftragsblätter - Zusatzblätter - Antwortcouvert 		
<p>Maximal beanspruchte Zeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einführung ins Thema, Auftragsverteilung: 10 Minuten - Niederschrift der Macherzählung: maximal 50 Minuten 		
Zeit	Vorgehen/Handlungsanweisung	Material
5'	Die SuS (Schülerinnen und Schüler) sehen ohne einleitende Worte den Kurzfilm „Bonhomme“ (ohne Pausen).	DVD „Bonhomme“
5'	Bevor der Film ein zweites Mal gezeigt wird, gibt die Lehrperson den Auftrag bekannt: „Wir schauen uns jetzt den Film noch einmal an. Ihr müsst euch gut konzentrieren, denn ihr sollt nachher die Geschichte aufschreiben.“ Es folgt das zweite Abspielen des Films (in einem Stück ohne Pausen).	DVD „Bonhomme“
2'	Die LP teilt die Auftragsblätter aus. Die SuS notieren ihren Vor- und Nachnamen vollständig aufs Auftragsblatt. Der Auftrag wird im Plenum laut gelesen und die SuS können nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Die SuS sollen (falls möglich) den Text mit einem Füller, Stift etc. und nicht mit Bleistift schreiben.	Auftragsblätter Schreibwerkzeug der SuS

Lehrerkommentar: Filmmacherzählung	
50'	<p>Nun schreiben die SuS ihre Nachzählung der Geschichte. Sie sollen den Auftrag in maximal 50' erfüllen.</p> <p>Die SuS gehen dabei so vor, wie sie es gewohnt sind. Wer sich vor der Niederschrift Notizen machen will, soll dies auf einem Beiblatt tun (dieses Blatt ist für die Unterscheidung nicht relevant).</p> <p>Wer nach der Niederschrift noch Zeit hat, soll den Text noch korrigieren (falls sich die SuS das gewohnt sind).</p> <p>SuS, die mehr als die vorgesehenen zwei Seiten benötigen, können sich bei der LP ein Zusatzblatt holen.</p> <p>Die LP wird gebeten, nicht in den Schreibprozess einzugreifen. Die SuS sollen den Text abgeben, wenn sie damit zufrieden sind. (Dies kann bei einigen SuS bereits nach 15 Minuten sein).</p> <p>Hinweis zu fremdsprachigen SuS: Die fremdsprachigen SuS verfassen die Texte mit den Worten, die ihnen im aktiven Wortschatz zur Verfügung stehen, die LP hilft ihnen bei der Wortfindung nicht.</p>
	<p>Die LP kontrolliert beim Einsammeln bitte, dass alle SuS ihren Vor- und Nachnamen vollständig notiert haben (bitte keine Abkürzungen).</p> <p>Die LP heftet bitte bei SuS, die mehr als zwei Seiten vollgeschrieben haben, auch die Zusatzblätter an das Auftragsblatt.</p> <p>Die LP wird gebeten, alle Originaltexte in den dafür vorgesehenen Umschlag zu legen und an Larissa Greber zu schicken.</p>
	<p>Originaltexte Antwortcouvert</p>

Abkürzungen:
SuS (Schülerinnen und Schüler)
LP (Lehrperson)


Mit herzlichem Dank!



Larissa Greber

A.4 Lehrerkommentar Filmmacherzählung

Lehrerkommentar: Phantasieerzählung	
<p>Dieser Schreibauftrag wird zweimal ausgeführt. Das erste Mal zwischen Oktober und November, das zweite Mal zwischen Mai und Juni. Kopiert die Texte der zweiten Erhebung (Mai/Juni) dürfen von den Lehrpersonen weiterverwendet (überarbeitet, benotet etc.) werden. Die Lehrpersonen werden aber gebeten, die Texte der ersten Datenerhebung (Oktober/November) nicht nachzubesprechen oder den SuS Kopien auszuteilen. Da ein „Übungseffekt“ dieser Art die zweite Datenerhebung beeinflussen könnte.</p>	
<p>Auftrag: Was für eine Geschichte fällt dir zum Bild mit dem Ballon und dem Elefanten ein? Schreibe die Phantasiegeschichte, die du im Kopf hast, auf. Es soll eine spannende, interessante Geschichte werden. Deinen Text musst du in 50 Minuten geschrieben haben. Wenn du am Schluss noch Zeit hast, kannst du ihn nochmals durchlesen und deine Fehler korrigieren.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hellraumprojektor - Farbfolie mit Bild „Elefant trifft auf Heissluftballon“ - Auftragsblätter - Zusatzblätter - C4-Couvert für den Versand der Texte 	
<p>Maximal beanspruchte Zeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besprechung des Auftrags: 5 Minuten - Niederschrift der Nacherzählung: maximal 50 Minuten 	
5'	<p>Vorgehen/Handlungsanweisung Die LP zeigt das Bild „Elefant trifft auf Heissluftballon“ auf dem Hellraumprojektor. „Schaut euch dieses Bild an und denkt euch dazu eine Geschichte aus.“ Es ist ganz wichtig, dass die SuS sich nicht austauschen oder im Plenum eine mögliche Geschichte erzählt wird.</p>
	<p>Die LP teilt die Auftragsblätter aus. Die SuS notieren ihren Vor- und Nachnamen vollständig aufs Auftragsblatt. Der Auftrag wird im Plenum laut gelesen und die SuS können nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Die SuS sollen (falls möglich) den Text mit einem Füller, Stift etc. und nicht mit Bleistift schreiben.</p>
	<p>SuS, die mehr als die vorgesehenen zwei Seiten benötigen, können sich bei der LP ein Zusatzblatt holen. Die LP wird gebeten, nicht in den Schreibprozess einzugreifen.</p>
	<p>Schreibwerkzeug der SuS Zusatzblätter für Niederschrift</p>

Lehrerkommentar: Phantasieerzählung	
	<p>Die SuS sollen den Text abgeben, wenn sie damit zufrieden sind. (Dies kann bei einigen SuS bereits nach kurzer Zeit sein). Hinweis zu Fremdsprachigen SuS: Die fremdsprachigen SuS verfassen die Texte mit den Worten, die ihnen im aktiven Wortschatz zur Verfügung stehen, die LP hilft ihnen bei der Wortfindung nicht.</p>
	<p>Die LP kontrolliert beim Einsammeln bitte, dass alle SuS ihren Vor- und Nachnamen vollständig notiert haben (bitte keine Abkürzungen). Die LP heftet bitte bei SuS, die mehr als zwei Seiten vollgeschrieben haben, auch die Zusatzblätter an das Auftragsblatt.</p>
	<p>Die LP wird gebeten, alle Originalexte in den dafür vorgesehenen Umschlag zu legen und an Larissa Greber zu schicken.</p>
	<p>Originalexte Antwortcouvert</p>
<p>Abkürzungen: SuS (Lehrpersonen und Schüler LP (Lehrperson))</p>	
<p>Mit herzlichem Dank!</p> <p> Larissa Greber</p>	


A.5 Lehrerkommentar Fantasieerzählung

Lehrerkommentar: Erlebniserzählung

	<p>Hinweis zu fremdsprachigen SuS: die fremdsprachigen SuS verfassen die Texte mit den Worten, die Ihnen im aktiven Wortschatz zur Verfügung stehen, die LP hilft Ihnen bei der Wortfindung nicht.</p>
	<p>Die LP kontrolliert beim Einsammeln bitte, dass alle SuS ihren Vor- und Nachnamen vollständig notiert haben (bitte keine Abkürzungen).</p>
	<p>Die LP heftet bitte bei SuS, die mehr als zwei Seiten vollgeschrieben haben, auch die Zusatzblätter an das Auftragsblatt.</p>
	<p>Die LP wird gebeten alle Originalexte in den dafür vorgesehenen Umschlag zu legen und an Larissa Greber zu schicken.</p>
	<p>Originalexte Antwortcouvert</p>

Abkürzungen:
 SuS (Schülerinnen und Schüler)
 LP (Lehrperson)

Mit herzlichem Dank!


 Larissa Greber

Lehrerkommentar: Erlebniserzählung

Dieser Schreibauftrag wird zweimal ausgeführt. Das erste Mal zwischen Oktober und November, das zweite Mal zwischen Mai und Juni. Kopien der Texte der zweiten Erhebung (Mai/Juni) dürfen von den Lehrpersonen weiterverwendet (überarbeitet, benotet etc.) werden. Die Lehrpersonen werden aber gebeten, die Texte der ersten Datenerhebung (Oktober/November) nicht nachzubesprechen oder den SuS Kopien auszuteilen. Da ein „Übungseffekt“ dieser Art die zweite Datenerhebung beeinflussen könnte.

Auftrag:
 Du hast gerade eine Angstgeschichte gehört. Erinner dich diese Geschichte an ein Erlebnis, das du auch schon mal hattest? Schreib dein Erlebnis auf und mache daraus auch so eine spannende Geschichte, wie du sie eben gehört hast.
 Deinen Text musst du in 50 Minuten geschrieben haben.
 Wenn du am Schluss noch Zeit hast, kannst du ihn nochmals durchlesen und deine Fehler korrigieren.

Material:

- Vorlesetext
- Auftragsblätter
- Zusatzblätter
- Antwortcouvert

Maximal beanspruchte Zeit:

- Einführung ins Thema, Auftragserteilung: 5 Minuten
- Niederschrift der Nacherzählung: maximal 50 Minuten

Zeit	Vorgehen/Handlungsanweisung	Material
5'	Die LP liest die „Angstgeschichte“ vor. <i>Es ist wichtig, dass sich die SuS im Anschluss an die gehörte Geschichte nicht austauschen oder einander „Angsterlebnisse“ erzählen. Gleich unmittelbar nach dem Vorlesen teilt die LP die Auftragsblätter aus.</i>	Vorlesetext „Der dunkle Schatten“
	Die SuS notieren ihren Vor- und Nachnamen vollständig aufs Auftragsblatt. Der Auftrag wird im Plenum laut gelesen und die SuS können nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Die SuS sollen (falls möglich) den Text mit einem Füller, Stift etc. und nicht mit Bleistift schreiben.	Auftragsblätter Schreibwerkzeug der SuS
	Dann beginnen die SuS mit der Niederschrift der Erlebniserzählung. Nach 50 Minuten müssen alle SuS abgeben. SuS, die mehr als die vorgesehenen zwei Seiten benötigen, können sich bei der LP ein Zusatzblatt holen. Die LP wird gebeten, nicht in den Schreibprozess einzugreifen. Die SuS sollen den Text abgeben, wenn sie damit zufrieden sind. (Dies kann bei einigen SuS bereits nach kurzer Zeit sein).	Zusatzblätter für Niederschrift

A.6 Lehrerkommentar Erlebniserzählung

Der dunkle Schatten

An einem herrlichen, wunderschönen Sommertag waren meine Familie und ich bei Freunden zu Besuch. Wir hatten viel Spaß mit unserer Freundin Michaela und die Zeit verging wie im Flug. Nach dem Abendessen überkam uns aber ein wenig die Langeweile.

Da hatte Michaela eine tolle Idee. Sie erzählte meinem Bruder und mir von einem alten verfallenen Haus ganz in der Nähe. Obwohl es schon dunkel war, machten wir uns mit Taschenlampen auf den Weg. Als wir das Gebäude erreichten, überkam uns aber ein ungutes Gefühl. Das Haus sah richtig gruselig aus und der Wind schlug immer wieder alte Fensterläden auf und zu. Wir näherten uns vorsichtig und wagten einen Blick ins Innere durch eine zerbrochene Fensterscheibe. Ich leuchtete mit der Taschenlampe hinein. Doch plötzlich hörte ich ein lautes Kreischen und ein dunkler Schatten huschte vorbei. Der Schreck fuhr mir in alle Glieder. Ich ließ vor lauter Panik die Lampe fallen, riss meinen Bruder und Michaela mit und wir flüchteten Hals über Kopf zurück zu unseren Eltern.

Ein Räuber, ein Monster oder ein Ungeheuer musste sich in dem Gruselhaus verstecken. Wir erzählten es sofort unseren Vätern. Unsere Papas wollten unseren Erzählungen auf den Grund gehen und machten sich mit uns zurück auf den Weg zur Geistervilla. Als wir dort ankamen, hob mein Vater die von mir fallen gelassene Taschenlampe auf, und leuchtete beim Fenster hinein. Die Spannung war riesig und ich sah meinen Papa wie versteinert an. Doch plötzlich fing er an zu lachen und sagte: „Nicole komm her ich zeige dir das fürchterliche Monster!“ Vorsichtig näherte ich mich und guckte hinein. Die Erleichterung war groß, als ich nur eine Katze sah, die hier in dem alten, verfallenen Haus Unterschlupf suchte.

Nach dieser großen Aufregung gingen wir wieder zurück und ließen den Abend noch gemütlich bei einer Tasse Tee ausklingen.

<http://www.kidsnet.at/Deutsch/erleb21.htm> © Nicole, Internetklasse 2005 [23.03.2018]

A.7 Inputgeschichte Erlebniserzählung

B) Probandenübersicht, Fragebogenrücklauf, Datensatz

ID	Geschlecht	Klasse	L1	Fragebogen	Datensatz
1	w	4	Deutsch	ja	komplett
2	w	4	Albanisch	nein	komplett
3	m	4	Deutsch	ja	komplett
4	m	4	Russisch	nein	komplett
5	m	4	Albanisch	nein	komplett
7	w	4	Portugiesisch	nein	komplett
9	m	4	Albanisch	ja	komplett
10	m	4	Deutsch	ja	komplett
11	m	4	Deutsch	ja	komplett
12	m	4	Mazedonisch	nein	komplett
13	w	4	Deutsch	ja	komplett
14	m	4	Albanisch	nein	Film II fehlt
16	w	4	Deutsch	ja	komplett
17	m	4	Deutsch	ja	komplett
18	w	4	Portugiesisch	nein	komplett
19	w	4	Tamilisch	ja	komplett
21	w	4	Deutsch	ja	komplett
23	w	4	Deutsch	ja	komplett
24	w	4	Deutsch	ja	komplett
25	m	4	Französisch	ja	komplett
26	m	4	Albanisch	nein	komplett
27	w	4	Deutsch	ja	komplett
28	m	4	Spanisch + Französisch	ja	komplett
29	w	4	Deutsch	ja	komplett
31	w	4	Französisch	nein	komplett
32	w	4	Deutsch	ja	komplett
33	w	4	Deutsch	ja	komplett
34	w	4	Spanisch	ja	komplett
37	m	2	Albanisch	ja	komplett
38	w	2	Deutsch	ja	komplett
39	w	2	Deutsch	ja	komplett
41	m	2	Deutsch	ja	komplett
42	m	2	Deutsch	ja	komplett
43	m	2	Deutsch	ja	komplett
44	w	2	Serbisch	ja	komplett
47	m	2	Deutsch	ja	komplett
48	w	2	Deutsch	ja	komplett
51	w	2	Deutsch	ja	komplett
52	m	2	Tigrinisch	nein	komplett

ID	Geschlecht	Klasse	L1	Fragebogen	Datensatz
53	m	2	Albanisch	nein	komplett
54	w	2	Portugiesisch	nein	komplett
56	m	2	Albanisch	nein	komplett
57	w	2	Portugiesisch	ja	komplett
58	w	2	Albanisch	nein	komplett
59	m	2	Deutsch	ja	komplett
60	w	2	Deutsch	ja	komplett
62	w	2	Albanisch	nein	komplett
63	w	2	Kurdisch	nein	komplett
65	m	3	Deutsch	ja	komplett
66	w	3	Deutsch	ja	Erleb II fehlt
67	m	3	Deutsch	ja	komplett
68	m	3	Französisch	ja	komplett
69	m	3	Französisch	ja	komplett
70	m	3	Deutsch	ja	komplett
73	m	3	Deutsch	nein	Fant II fehlt
76	w	3	Deutsch	nein	komplett
77	m	3	Englisch	ja	komplett
78	m	3	Französisch + Spanisch	ja	komplett
80	w	3	Französisch	ja	komplett
81	w	3	aus Eritrea	nein	komplett
82	m	3	aus Eritrea	nein	komplett
83	m	3	Türkisch	ja	komplett
84	m	3	Kroatisch	ja	komplett
85	w	3	Deutsch	ja	komplett
86	w	3	Deutsch	ja	komplett
87	m	3	Deutsch	nein	komplett
89	w	3	Persisch + Französisch	ja	komplett
90	m	3	Mazedonisch	nein	komplett
91	m	3	Deutsch	ja	komplett
92	m	3	Albanisch	nein	komplett
93	w	3	Deutsch	ja	komplett
94	w	3	Deutsch	ja	komplett
95	w	3	Albanisch	ja	komplett
96	m	3	Deutsch	ja	komplett
97	w	3	Französisch	ja	komplett
98	m	3	Deutsch	ja	komplett
99	w	3	Albanisch	nein	komplett
100	m	3	Albanisch	ja	komplett
101	m	3	Deutsch	ja	komplett
102	m	3	Deutsch	ja	komplett

ID	Geschlecht	Klasse	L1	Fragebogen	Datensatz
103	m	3	Albanisch	nein	komplett
104	m	3	Deutsch	ja	komplett
107	m	2	Deutsch	ja	komplett
108	m	2	Portugiesisch	nein	komplett

B.1 ID, Geschlecht, Klasse, Erstsprache, Fragebogen, erhobene Texte

C) Originaltexte

TEXTE DER ERSTEN ERHEBUNG

Filmnacherzählung I

2. Klasse - DaZ-Texte

Ain mezen spielt mit den branen\ndan sitsi ainen man aus aine\Pupe dan feltire Pupe und\Und er hept si wider auf\und gen si beide im ein\stein hoken dan gen sie wider\zurück dan get das methen\zuhause und der man\hkt aleine bein schein dan sit'er drei mener und er fragt\hapt ir ein methen gesen\dord über dan schreid halo\ist jemand zuhause dan\gete schist di pupe wek\erangelt dan hater geangelt (37_m_2 Kl_DaZ_Film_I)

sie hat seine Pupe Faloren\siei istnd Hase gegangen\und Der Fröind Hat gese das sie saine\Pupefaloren er suchtesi Da ist in\ein Haus dan Hat sie gefunen (44_w_2 Kl_DaZ_Film_I)

Di metchen hat di Drache FliGelasan\unDan ist ein Meisch Geomen undan\Hat si Den Pupe Falenlasen undan\Hat Der Mensch es AuFGelesen Un dan\Hat Der Mens Di Pupe Geschült\Dan Hat er Mit si Geschpilt unda Hat\si im tschüs Gesakt undan Hater\sich Gansalain GeFült undan Hat\si seinem Pupe FerGesen undan Hat\er sainen Pupe iner Hand Genomen\undan Hater Man Mener schonriren Gesehen\undan war es Dunkel undan Hat er ein\iapaner Geshen undan Hat De iapaner\Gesakt Das er sein sikarete Azünen sol\sons sakt er ncht wo Das KinD ist zun Glück\hat Der Man zünDer undan Hat Der iapaner\im GeSakt woDi metshen ist undan ist er im\Der Türen GeGanen (52_m_2 Kl_DaZ_Film_I)

Das ein metien er komen und si heiste\Alisa. und si hate eindrachen drausen.\da war iemant und d rman heiste Jin.\unt siwaren sonet il (...) waren so net.\das metijen war so net das metendenbub\das meten hat den Jungengekust. (53_m_2 Kl_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen das mit\irem drachen Spilte und dan kommt sie\in einen Wald da ist ein man der\set aus wie eine pupe aus dan last\Das Mätchen last seine pupe auf den\boden falen dan nimt der Man\die pupe und gipt sie dem Mätchen\dan Spilen sie zusammen dan ist zeit\das das Mätchen nach hause geht\und sie hat seine pupe ferloren\dan ist der Man aleine und er nimt\ein bischen holz und dan set er\die pupe er nimt die pupe und\sucht das Mätchen und sucht und\sucht dan kommt der Mann in\die Schtat dan Hokt er auf\eine bank und denkt wo könte\das mätchen Wonen dan get er weiter\und dan set er drei künstler\dan fragt er den drei Mener\wist ir wo das Mätchen wont das\dise Pupe gehert dan sagen die\Mener gerade aus und dan auf die\Brücke den sucht er weiter\nach dem Mätchen dan kommt\er zu einem künzler der Feuer\spukt dan Fragt der Man kenst\du ein Mätchen das dise pupe\gehört dan sagt der Man zu den\Man Rechz die lezte türe\Dan get der Man zu der lezten\türe und drückt das keimwort\und get rein zu dem kind und\gibt er die pupe dem Mätchen\und get nach hause. (54_w_2 Kl_DaZ_Film_I)

Aine meTchin keTeAuFTenu\Alt unT siTe ToRT Ain BuBenman\unt Tan SchBilte mit in Tan\keTe TiMetchien Wek unT FalirT\etiBuBe unT Tan FinTEte TIBuBe\unT BrinTeTimeTchen TiBuBewiTer (56_m_2 Kl_DaZ_Film_I)

Es war ein mal eine mätchen\sie ist mit den Drachen und auch\mit Seine Puppe dan hate sie eine\ware Puppe Gesen sie hate zu samem\Geschpilt aber dan müste das kleine\mätchen Stüs Sagen aber sie hat\Seine Puppe Fergesen und Die\ware puppe hate Die Puppe gefunden\die Pupe hate das mätchen gesucht\auf die Schtat hat 3 Clon die\Puppe hat gefragt habt ir eine kleine\mätchen gesen nein er hate\weiter gelaufen er ist in\eine merr ge kommen er hat\die Pupe am merr Geworfen er wolte\Fisch demen aber er hate\Die Puppe Genomen er ist weiter\Die mätchen suchen gegangen\er ist wie der in die schtat\Ge kommen dan hater ein mann\gesen und hate mit Feuer gesen\er ist weiter gegangen dan hate\er in einen Block ge kommen\Er hat geleuten er hat die mätchen\gesen sie ist am schlafen gewesen\er hat die Puppe in seinen Bett\gelegen und das mätchen ate die\pupe genomen und ist ein fach\weiter geschlafe das war die geschiche (57_w_2 KI_DaZ_Film_I)

Aeine Mätchen war Mit seinen\Papir Drachen beim Spilen und\tan hat sei aine puppe Schon lange\veloren tan wen Sie im wald\gegangen dan ist ein Man gekommen\und hat seine Pupe geFunden und\tan haben Sie zusammen ge spilt\und tan ist Die Mädchen zu\hause gegangen Und dan hat sie ihre\Pupe Fergesen im wald tan hat Sie\sein Pupe über al gesucht im\Sein Schrank und dan hat sie\ge weint und tan hat der Man\Sein haus über al gesucht tan\waren Drei Mener Jeder Mit\drei bele und dan hater ge\Fragt ob sie visen wo sie\wont tan haben Sie gesagt\Nein und dan hat der Man\in einer Fluss gegangen tan\hater die Pupe im Fluss geworfen\und tan hat er mit aeine Angel\Fische Fan gen wolte tan\hat Er die Pupe gefangen und\tan hater wieder ein Man gesen\und tan hat der Man ge sagt\wentu Mir den die Zigarette Zündles\das sag ich wo sie wont tan hater\das gemacht und tan ist er\zu die Mädchen gagen tan\hater Leise in seinen hand gelasen und\tan ist Fertig (58_w_2 KI_DaZ_Film_I)

das Mätchen Get in dem Walt und siet Sie\Plötzlich eine Andere Mächen und Leuft Blos sie zu\das Mätchen Spielt Mit sie und dan get das\Mächen zu Hause und vergist di Puppe und\das Mätchen Leuft und Set die puppe am Boden\und Nemt Sie die Puppe und Sucht und das\Mätchen ist zu Hause und Sucht die Puppe\und die Andere Mätchen Sucht imer Noch das\Mätchen und Sie Findet ein Par Junks und Frakt\Sie hapt ier eine Mätchen ge sehen da\sagen si ge Nach dort und get das\Mätchen und Werft sie die Puppe und das\Mätchen ist zu Hause und Weint und das\Andere Mätchen Werft die Puppe anz Wasser\Und Nemt Sie wieder die Puppe Raus\Und Leuft und dan siet sie einen Man\und Fragt im hast Du eine Mätchen ge sehen\und dan Leuft das Mätchen und klopft\an eine türe und es get nicht auf und dan\Trükt sie eifach zalen und get Rein und\Macht die Türe auf und get Rein und das\Mätchen Schleft und giept Sie Ihr die\Puppe (62_w_2 KI_DaZ_Film_I)

Di metchen ist im walt gegangen\sie hat auch seine puppe genomen\nacher hat die metchen eine\lustigen man gesehen dan hat\die metchen mit der man\gespilt nacher hat di metchen\schüs gesagt dan hat der\man am boden ein puppe\ghesehen nacher hat der\man gesagt das ist von\dise metchen puppe\dan hat der man di metchen\gesuch dan hat der man\Par mener gesehen und hat\gesagt hastu eine metchen\gesehen da\In dan hat der\man einfach weiter gegangen\und hat doch ein man gesehen\und hat in gefragt hastu\eine metchen gesehen da\In\aber hastu ein wöJer Ja\dan der man hat eine\haus gesehen und hat\alle klinger gedrückt\und di tür ist ofen\und di man hat di türe\geöffnet dan hat der\man di metchen\gesehen und hat\seine puppe gebracht (63_w_2 KI_DaZ_Film_I)

Es var ainen Meitschien\sie ist mit ainen Drachen\Gsi und ainen Mensch und\sie war ser gut und das\ist in ter Tokter fäutli\Ter Meitschien Hat ter\bube fergesen zu\nemen ter Mentsch\Hat mit sie gblibt und\Her Hat ter bupe in\ter faser geten und\witer genomen und\ainen Mentschttat\ainen tigareten ge\turnegen fertig (108_m_2 KI_DaZ_Film_I)

2. Klasse - DaM-Texte

Ein Mechen hateine pupe\Der Bei gehaBt miteinen\Drachen der drachn war\Kul, und ner kam eine komischi Puppe\Herfor si waren indem wald hin und her\gelofen und neher hazi gesagt wart\schnel ia klar siget nach hause\ner istsittraurig meine puppe woistsi im wald\sie schist di puppe indaswasen\ende (38_w_2 KI_DaM_Film_I)

ein mädchen get spatziren\mit irer puppe doch da traf es\einen frenden man und der nam\im die puppe weg dan ging das\mädche nachhause und am abend konte\es nicht ein schlafen weil\seine Puppe weg war\und am abend schis er Die Puppe\ins Waser und angele Si wider\raus und bang si dem Mädchen\zuruk (39_w_2 KI_DaM_Film_I)

Hlo ich bin lia was Machs\Du hir komwir sizte noch\ein bischen abe ich mus iz\zuhause gen SchTau\aber was ist das eine Puppe\aber die gehö nichd mir\Ich Mus auch frage gehen\A der we Hlo gehor die iemand\nein ach dan gehe ich andas\mer hlo gehört die iemandem\dan geheie ich bie in bas men\ou nein ich mus sie widen\herausnemen houp b\auch noch hin an die Höser kopfen\Bum bum bum bum bum (41_m_2 KI_DaM_Film_I)

Es wareimmaleinkleines metchen\dieses kleine metchen giengeines\tages in denwal d dan sasieingross\es ver sch rekte kurz danach\schbilt en sie zusammen\aber sie must nach Hause\schau schau ich musnach haus\Aber ich komme Paldwider\es war baldunkel und sie fercas\ire Puppe vesuchte 2 tacelan\diesen metchen\Ende (42_w_2 KI_DaM_Film_I)

sie hat ire Puppe fergesen\ut der man sucht das Medchen\under hat glük er fandes (43_m_2 KI_DaM_Film_I)

ein Kind ist im Walt am\Schpilen dan drafeseinen\man dan schPiltensi\zusammen dan einmal\wol sinicht mer sie woltwider nach hus und der\man sit die Puppe er\sucht sie doch er findet\sie nicht dan schist er\die Puppe ins mer\und er fiste dan hat\er die Puppe und dan\setersi under gipt\die Puppe (47_m_2 KI_DaM_Film_I)

es war ein mal ein\Matchen das war in den\Wald gegangen und hat\ire puppe mit ge nomen si\hat ein mensch gesen und\si hatin ser lieb dan war\si wider nach hause und\dan war nach si suchte\ire puppe und sie findeet\sie nicht sikonte nicht\einschlafe der Mensch\Laufte durch die ganze\Schtat wil er wuste nicht\wosi wont er vant si\und legte i tie puppe hin (48_w_2 KI_DaM_Film_I)

ein kint ist in Walt gwesen sisate\iemant erHt Gesen das si eine Puppe ht\unt Slachte Silen DasKint gimusgn\abasiHtirePuppe fergesen dan\hater di Pufe gesen er suchte Das kint\enDe (51_w_2 K_DaM_Film_I)

Das kleine Kind ist Mit seinen\Drachen ehrahn ge rent Naher hat\ein Mah gesehen naher haben\Geschpilt Naher etw nach 10 Stunden Mus\Das Kint schon Nach Hause Dan ist\Der Man Get este samlen (59_m_2 KI_DaM_Film_I)

Das Kleine mädchen Get Drache-\n Fligen und Auf Einmal Schtet\Eine Ganz Grose Puppe Vor ir und\Dan Schpilen und Schpilen Zusammen\und Dan Get das kleine mädche-\n wider Nach Hause und Felirt\ire kleine puppe wo Sie von der Rise-\n Puppe Bekomen hat und Dan Get\Die Rise Puppe wider Holz Auf Sam-\neln und Dan Endecht Sie Die Puppe\und Dan Suchsi Das

Haus Fon\Dem Mädchen und Dan Treft Die\Rise Puppe Drei Männer Vo Balonsir-\en und Dan fragt Die Risen Puppe\OB Die Drei Männer Sagen Vo die klen-\les Mädchen vont Er sagt Beim\waser undan Get Sie Zum See\und Dan Sesi undDan Ruft Sie\Bist u Hir kleines Mädchen\undan Komsu in Ein Anderes\Dorfchein undan Sit Sie Einen\Man und Sie Fragt Weistu Vo Die\kleine Mädchen vont Er sagt ich Sags\Dir Erst Ven Du mir Die ZigareTe\GiBst OKei Sie Von Da Danche\und Das Madchen Schleftif und\fest und Dan gebt sie ir Die Puppe (60_w_2 KI_DaM_Film_I)

das metlie get in der Walt und\nim pt seine Puppe mit dan kompt\ein Strupeli und Hat tas\met li Hat in gefragt ner\sagt das meitli kom ich\wil tier edwas fragen Hast\tu auch sötigie Puppe und werum\Hast tu tie Hare An\gechlept und dan nampt der\strupeli die Puppe und Get\zum se und dued die Puppe\in das waser siesen und dued\Angeln und Had die Puppe (107_m_2 KI_DaM_Film_I)

3. Klasse - DAZ-Texte

Ein Mätren komt mit einem\Drachen und sie hat eine grose\Puppe gesehen dann last das Mätren\eine kleine Puppe los die grose Puppe\nimt sie in die hende dann\geht das Mätren nach hause dann\sucht die Puppe dan geht er bei\einem Mann der feuer spielt er fragt\wo das Mätren ist er hat die haustur\gefunden die Puppe Muss nur noch\den koud Machen dan ist die im\zimer und gipt ir die Kleine Puppe\Ende (68_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war ein mal ein Mätchen, die mit\seiner Drache spielte. Da stehte ein\Mann gerade, vor sie. Dass war ein lieber\Mänchen. Sie spielten zusammen, aber leider\nicht lange. Das Mätchen müste langsam\zu Hause gehen. Die zwei neuen Freunden\müssen sich leider fehrabschieden: Tsuss,\Aufwiedersehn. Das Manchen ist traurig!\Der arme! Oh! Da! Auf den boden!\Das mätchen hate seine Pupe vergessen!\Das Mänchen nahmte die pupe in den\Händen und streichelte sie an. Das Män-\chen machte sich auf den Weg, zur den\Haus das Mätchen. Aber der wuste aben ni (69_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Das Mädchen flog mit\ihren Drachen in den\Wald mit ihre Puppe.\Sie traf ein komischer\Mann, und liess die Puppe\fallen. Der komische Mann\nahm die Puppe, und\schaukelte vor das\Mädchen Nase. Das\Mädchen nahm die Puppe\an sich, dann spilten\zusammen. Und dann\guckten in den Tal, und\sassen auf ein Stein.\Da musste das Mädchen\nach Haus gehen sie\winkten sich zum\abschied und das Mädchen\ging nach Haus. Da\fergass sie die Puppe,\der Mann brachte\er die Puppe das Mädchen\zuruck (77_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war ein mal ein Mädchen die\im Wald ging. Sie hatte seine Puppe\und einen Drachen hatte sie dabei.\Plötzlich traf sie auf ein Maskötchen.\Das Maskötchen zeigte ihr viele neue\sachen. Dann sagte das Mädchen daß\sie nach Hause musste. Sie ging nach\Hause. Dann fand das Maskötchen\die Puppe und machte sich auf dem\veg in die Stadt er fragte den\Mensch bis er das Haus und er\konnte es dem Mädchen geben.\the Ende (78_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Das Mädchen spilte im Wald.\Sie hate ein Mann gesehen.\Sie spilte mitt dem Mann.\Sie müste nach Hause gehen.\Der Mann surte Stöke.\Er vand die Pupe von das Mätchen.\Er surte das Mätchen. Er fragte\an leute wo sie wont. Am abent\war er am Srant und hat die\Pupe im Wasser ge worfen. Speter\war er am Fischen. Er hat die\Pupe ge Fischt. Er hat weiter\ge surt und hat weiter gefragt.\Spet am Abent hat Er das Haus\gefunden und hat die Pupe gegeben.\Ende (80_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Dieses Mädchen hat den Mann tschau gesagt. \dan hate sie den Puppe fergesen. nacher als \sie den Puppe suchte nacher wurde sie Traurig \der Mann hate den Puppe gessen dann wolte \denn Puppe zur Haus Pringen dann ist er \zur ihr nacher hate sie gesucht und gesucht. \dann war der Mann überal und überal gesucht \dann war er in den Merr und hat die \Puppe in der Merr gewurft. nacher war er \am angeln. dann ist die Puppe wider da \dann war er den ganzen tag Laufen und hate \nicht einmal gefunden. nacher hate er denn \Mann gefragt dann hat der Mann gesagt \da ist es. dann war er gegangen dann hate \er den Haus endlich gefunden. dann ist es rein \gegangen nacher hat er die Puppe zu \sich bei den Bauch. dann ist er gegangen. (81_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Elis spielt mit seinen Puppe \und dan sit sie eine \fagelscheune und dan ist ihr \Puppe umgefallen und dan gibt \der fagelscheune zu Elis und dan \freute sie sich das sie zum ersten mal \eine fagelscheune und dan spilt sie \zusammen und dan muste \Elis nach Hause gehen und dan \und dan findet der fagelschenue die \Pupe und geht es Elis \zu zeben und Lauff Lange und gibt es sie. (82_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen. Sie hiss \Lili si war eimal im Wald mit ihrer \Pupe. Plotslich hat sie eine Frau \gesehen. Lili hat sie kennen glernt. \Die Frau heist Kristin und sie wahr \ser nett. Lili hat mit sie gespielt. \aber dann muste sie nach Hause. \Als Kristin este fur den Feuer gesucht \hat hat sie die Pupe von Lili gfunden. \Kristin hat Lili gesucht um ihr die \Pupe geben aber Lili war schohn weg. \Kristin hat also Lili gesucht. Aber sie findt \sie nicht also hat sie jemanden gefragt \der jonglirt er hat gesag Lili ist nach \Lings gegangen. dann ist Kristin auch nach \Lings gegangen und sie ist zu einem \Has gegangen und hat Lili die Pupe gegben. (83_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war ein metetchen \und sie hat seine \Pupe ferloren. Und \ein ander man hat \die Pupe aufgenommen. \Wen das metchen nach \Hause gegangen ist \dan Hat sie die Pupe \ligen lassen. Und der \Mann hat sie aufgehoben \Und der Mann wolte \die pupe zurügeben. \Aber er hate nicht das \Haus gefunden. Danach \hat er zirkus leute getroffen. \sie haben gesagt nach \rechtz. er hat gesucht \aber er konnte es \nicht finden. Dan \ist er am mier gekommen. \unt hat die Pupe ins Meer \hereingeWorfen. und hat \ise schon wider gefischt. \Er ist weiter gelaufen \aber er hat nichtz \gefunden. Dan hat er \in der nacht einen \Man endekt. Der feuer \spukt. Dan hat er \den ferükten man \gefragt? Wo istas das \Haus des metchens. \Dan hat den man \eine zigaret forgenomen \Und danach hat er \im die zigarette \angezündet. Und \dan hat der man \gezeigt wo sie Wont. \Dan ist er dort \hingegangen. und \er konnte nicht die \türe aufmachen. \Dan hat er irgendwas \getrückt. Dan ist die \tür plözlich auf \gegangen. Und dan \hat er ein licht \angemacht und \hat die pupe \dem metchen \gegeben. \Unt \das metchen \hat es garnicht \gemerkt. Am nechsten \morgen geht das \metchen in den Walt. \Und dan hat sie \führ sich selbst \gespielt. Sie war \traurich weil sie \nicht den lustigen \man gesehen hat. \Da etlich kam ehr. \Da wahr sie ser ser \ser ser ser ser ser ser ser ser glücklich \und zufriden. Danach \konnte sie zufriden \leben. (84_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen sie hiss Laura. \Sie nam seine Puppe und ihre Drache ging \In den wald. Auf einmal sah sie ein Mann \Laura las die Puppe von der Hand. Der Mann \Nam sie und gab die Puppe wieder fur \Laura. Laura Lächelte. Sie spielten Lachten. \Laura musste gehen. Der Mann war traurig. \Er hat die Puppe von Laura gefunden. Er wolte \es zurück bringen Aber er wuste nicht wo \sie wohnte. Er ging und ging ging ging Aber \er hat nichst gewust. Dann hat er ein Zirkus \Ban gesen. Er läufte und läufte Danach war \ans Meer er hat die Puppe ins Wasser rein \geschossen. Er hate geangelt er hat wider die \Puppe gfunden. Es war Abend er hat ein Mann \gesehen er spukte Feuer Er hat gesagt wo wont \Laura. Der Mann hat gesagt zu erst

mustu\mir die Sigaret anzünden Okey. Er hat gesagt\es ist dort. Danke sagt der Mann. Die Türe war\zu weil es hate ein Kode. Er drückte zweimal\mit der Hand. Er nam die Taschelampe und\ging indie zimmer und gab die Puppe zurück.\Ende (89_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein medchen\Sie heisst LuLa. LuLa get in wald\mit seiner pupe. dan gomt ein\seine Muter und sagt Hallo sagt sie\undan geht LuLa nach Hause Nacher get\sie Weinen nacher hat seine\Mutter die Pupe gefunden. dan get\seine Mutter get bein LuLa Hause\gibt seine pupe wieder zurück.\Ende (90_m_3 KI_DaZ_Film_I)

ein medchen get nach drausen und spielt\mit den drachen und seiner pupe sie sit\ein man und sie läst die pupe falen.\und der man last die äste falen und\dan spielen sie zusammen und dan get\das mechen zu hause. und dan findet\der man die pupe, und dan Reist er.\und irgendwan schist der man die pupe\ins meer. und dan fischt er und erfischt\die pupe. und dan fragt er ein man\und er weis es und dan fragt er ein\anderen man und er weis es beser.\und dan get er neben die tur und es gab\ein cod er schlägt auf den cod und dan\gept er dpupe an das medchen und dan\get er nach hause. (92_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Isabela war\Drausen. Sie spielte mit seinen\Drachen. Da kam ein grosses\Mann, er hiss Tim. Sie spielen\zusamen. Da schaute\Isabela auf die Uhr. Sie sagte ich\mus gehn. Alls sie nach hause\gang, such sie seine Puppe. Der grosse\Tim hate seine Pupe. Tim suchte\und suchte er fragte: Wissen sie\welchem kind ist das. Da wirft er\ins Wasser. Und er Angelte Plötzlich\hat er wider die Puppe. Er gang\und frgte. Wo get es nach dise\Pupe. Dise Richtund Danke\sagte: Tim. Er klingelt die Tür\get auf, aber nimand stand.\Er gang rein. Das Mätchen war\am schlaffen. Er tut seine Puppelan seinen henden.\Ende (95_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Eswereinmal einen Metren sie his Meia sie war\5 jare alt sie hate eine braune haut. Eines\tager ist Meia in den Walt gegangen. Sie hat\ein Man aus Papir gesen undan mustet\sie zur Hause gehen. Welche stunden\speter war der Mann aus papier ser\Langeweilt. Danach hat er die pupe fon\Meia gefunden. Dan ister in der stat\gegangen. In der stat ater schonglören\gesen. Dan ist er ans Meer gegangen.\Danach hater die Puppe ins Meer\gelasen undan wied rausgenommen. Dan\ister bei einen feuerspuker. Dan at der\Feuerspuker gesagt Rechz gehen. Dan\war der Man beim Rechten Haus gegangen.\Dan warer ins hausgegangen und er\hat die Puppe in den Armen fon Meia\getan. Dan ist der Papierman wieder ins\Wald gegangen. (97_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Das Mädchen heist mila.\Und sie hat eine Puppe sie\heist Mimi sie get spilen\Und sie hat einen Mann\geshen und sie haben\gespielt und dann hat sie\die Puppe und sie hat seine\Puppe gesucht. der Mann hat\drei Menner gefragt sie haben\gesagt diese richtung.\Er ist diese richtung er ist\über Schtat gegen ist.\und nicht gefunden worde.\und hat einen mann gesehen.\und er die pupe mit eine\Agel getan hat. Und er hat\einen Mann gesehen hat sagt der\hastu eine Puppe gesehen.\Eia sie ist hir. Er sagt\dangke und er hat die nümer\und hat sich die Türe.\Er hat die Puppe gegeben und\sie hat geschlafen.\Ende (99_w_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war ein mal ein Mädchen\sie spielte im Wald Drachen. Sie\endeckte ein tüp. Sie hatten\spass. dann ging sie nach hause. Sie hate\die Pupe im Wald vergessen. Der\tüg ging zü ihr Haus mit\die Pupe. Er hat ein par tüpen gefragt. Sie\Wusten wo ihr Haus ist. Nachs\Schlich sich der tüp in ihr\Haus. er gebte sie die Pupe und ging\Weg. Er ging im Wald. (100_m_3 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Kind, sie hiess cheni. sie hate eine puppe sie war klein\Und sie hate noch einen Freund.\sie hate Komische Haare sie hate\noch Komisches gesicht\und dann müssete sie nach Hause\gehn sie hat gesagt schüts.\und auf ein mal ist der puppe\verschwunden und dass Kind hat\die puppe nicht gesehen sie ist\gegangen. und sein Freund ist gross\sie hat es gefunden sie ist hinter\sie geht sie geht und sie geht\sie ist bei einer Ganz grosser und\so fiele trepen sie war irgendwo ganz\oben nacher ist sei beim Jemanden\gegangen sie Konte mit dem\Feuer Etwas machen es hat gesagt\dafich einbischen er hat Ja gesagt\nacher ist sie weiter gegangen\dann ist bei einer See vorbei gekommen\und dort war auch ein turm gekomeen\sie hat gewartet und gewartet\und gewartet. Auf einmal ist\der puppe auf dem wasser gesch-\osen und hat er gefischt sie war\wieder die puppe war wieder da\und dann ist sie weiter\gegangen sie hat den Ha-lus gefunden sie ist drien-\en gegangen sie wusste\den Kot nicht sie hat seinen\Hand da neben getan und\sie hat einfach irgendwas\gedrückt ohh es war ri-\chtig sie ist drinen gegangen\sie hat den licht genomen\sie ist beider trepe gekommen\sie hat seinen zimer ge-\sucht sie hat ten Falschen\und beim zweiten hat\sie es richtig sie ist dirinen\im zimmer gegangen\sie hat seine puppe wieder\es zrück bringen und\dan hat sie esgegeben und\sie ist wieder weiter zrük\ende (103_m_3 KI_DaZ_Film_I)

3. Klasse - DaM-Texte

Es war einmal ein medchien das medchien\sit ein Man. Sie Spilten zusammen. Nacher\ging sie nach hause.(65_m_3 KI_DaM_Film_I)

Eswa ein Mädchen.\sie spilte mit einem\Drachen und hate eine\Puppe dabei und lauft\in den Wald das mädche sah ein\Mändlein. Da gingen sie zu\einem stein und sie sitzen\hin. Spilten nach einer\weile geht das mädchen.\das mädchen weint zu huse.\Da war das Mänlein traurig\da sah das mänlein die\puppe am boden er nahm\sie und macht sich auf die\suche. Er fragt wosie wont.\Dan ginger auf die zug\schinen. Dakomter aneinen\see worbei er nam die puppe\und schmisie in den see hinein.\Er angelt die puppe hinaus\und macht sich auf den\weg. Er sah ein Mann der\macht Feuer kunst und das\Mänlein fragt wo das maden\wont der mann zeigt\wo das mädchen wont.\Er kligelt an die tur.\Er ging hinein und legt\die puppe in die hand\des mädche.\Ende (66_w_3 KI_DaM_Film_I)

Ein Meten geht in den wald und Spilt mit\dem Drachen. Und sie sieht ein Mann\dan macht der Mann ein Puppen [teut-ler] und sie spielen mit den wurzeln.\Dann geht das metchen. Und der\Mann findet die puppe. Er geht durch\die stat den ganzen tag das Metchen\wein der mann geht zum leucht\turm und schmeist die Pupe ins Meer\er angelt die Pupe komt wider er\geht durch dur eine andere sta\er fragt alle eute dan leutet er an\der haus tur an jeden stoc dann\sieht er da metchen und gept ir die\Pupe. (67_m_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen das eine Puppe\hatte und einen Drachen. Das Mädchen spielte\einmal mit dem Drachen im Wald. Dann\kahn so ein mann der orageschige hatte\und kein Mund hatte und er war wie\aus Papier. Dann spielten sie versteken, zusammen.\Dann gab das Mädchen dem Mann einen Kuss.\Dann gang das Mädchen und vergas seine\Pupe. Wenn sie zuhause war suchte sie in\der Puppenkiste aber diese Puppe war\nicht da. Dann weinte sie. Da sah der\Mann die Puppe und suche das Mädchen.\Er gang durach der Wald in die Stat zu\einer riesigen Treppe und wartete da ein\bischen dann gang er zu drei die so\wie Zirkus machten dann fragte der Mann ob\iemand hier durch ist gekommen. Ja\da war ein Mädchen wo schwarz war\hier durch gegangen. „Danke“ sage der Mann\und ging in diese richtung. Dann kam\er zum Meer und rufte dem Mädchen\aber es gab niemand antwort. Dann\schmies er die Puppe in das Meer.\Dann war schon Abend geworden.\Dann angelte er die Puppe wieder

raus.\Dann gang er wieder in die richtung die\der Mann sagte beim Zirkus. Dann fand\er die Tür vom Mädchen. Dann aber\war die Tür verschossen aber der Mann\sah sa ein ding für den code, er druke\drei mal auf das ding und dann war\die Tür offen. Dann gang er mit einer\Laterne zum Mädchen dann gab der Mann\die Puppe und das Mädchen pakte die\Puppe. (70_m_3 KI_DaM_Film_I)

Ein Mädchen und eine Puppe\befreunden sich und sie spielen zusammen\und dan gibt sie ihn ein kus und geht\nach hause und er get um Holz und\er vindet ihre stofpuppe\und er versucht ihr Haus zu finden\und kann es nicht finden und wirft\die Puppe in den See und dan angelt\er einwenig und fengt die Puppe\auf und muss weiter und findet\das Madchen und gibt es ihr\Ende (73_m_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mätchen. Sie hat seine\Puppe verloren hate. Sie ist in den Wald\Spilen gegangen. Sie hat ein Man gesehen.\Sie hat mit den Man gespilt. Sie musste nach\Hause. Sie hat seine Puppe fergesen. Der Man\hat die Puppe genommen und hat das Mädchen\gesucht. Das Mätchen hat die Puppe zuhause\gesucht. Der Man hat an alen gefragt wo das\Mätchen wont er hat an einem Man wo feuer\hate gefaragt. Und dan hat er das Mädchen\gefunden und dan hat er die Pupp zu rük\gegeben.\Ende!!! (76_w_3 KI_DaM_Film_I)

Johana ist im wald Drachen steigen lassen.\sie halt ihre Puppe unter dem arm.\jetzt hat Johana aufgehört Drachen\steigen, sie läuft tiefer in den Wald\hinein. Da siet sie eine Gestalt. Sie\läuft zur Gestalt, und läst ihre Puppe\fallen die Gestalt läst Äste fallen.\Die Gestalt hebt die Puppe auf. Johana\reisst die Puppe der Gestalt weg, und\umarmt die Puppe. Die gestalt sagt\ich heisse Norm. Johana sagt ich heisse\Johana. Sie haben sich umarmt, etwas\bei den Räder spielen und ans wasser gehen.\Dann sagte Johana bleib hier ich gehe.\Johana ist gegangen. Norm hat wieder Äste\gesammelt, da sah er Johanas Puppe.\Er sucht und sucht nach Johana im Wald.\Als er sie nicht fand gieng er aus dem\Wald. Er hat eine Pause bei den\Weissen Treppen gemacht, ist zum Strand\geganen. Er hat geschrien: Johana bist\du hier?!?! keine antwort. Er hatte die\Puppe ins wasser geschossen, und nachher\gefischt. Da er hate etwas am haken er\zog es heraus die Puppe war dran. Er\hatte hald wieder weiter gesucht. Da\sah er einen Feuerschlucker er fragte ihn\weisst du wo das Mädchen wohnt wo\hier die Puppe ist? Ja sagte er dort.\Er gieng weiter da war die Haustüre.\Er gab den code ein gieng rein gab im\Mädchen die Puppe. (85_w_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Medchen. Das his\Dasinha. Dasinha war in dem wald gegangen Dort\Traf sie Bruno das Mändchen es war toll mit\dem Mänchen zu Spielen. Aber ich muss jelt wirklich\gehen. Sagt das Medchen. Alss sie Gegangen\war fand das Mänchen Das Holz wider das\er gefunden Hat. Dneben war eine Pupe\onein das Medchen hat die Pupe verloren.\Schnel nimt Bruno die Pupe und suchte das\Haus fon Dasinha dan dan sah Bruno 3 artisten\Bruno fragte die Artisten die sagte das Medchen\haben wirnicht gesehen. Gib es doch auf okey.\sagt er und Schmis die Pupe ins mer\dan fisch er sie und gabes dem medchen. (86_w_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen sie heist anna.\sie spielte drausen. dan begegnet sie einem\Mann und der Mann ist nett, sie spielten\miteinander. das Mädchen hat dan ire\Puppe fallen lassen. sie hat sie verloren.\der Mann sucht das Mädchen umm ire\Puppe zurük zu geben. er sucht ir zuhause\tag und nacht. sucht er er fragt viele\leute wo sie wohnt. plozlich weis ein Mann\Wo sie wohnt der Mann geht rein das Mädchen\Schläft der Mann hat die Puppe in ir zimmer gebracht\dann waren beiden glücklich.\Ende (87_m_3 KI_DaM_Film_I)

Die Ferlorene Puppe\Es war einmal ein Mädchen es hieß Püpi.\Eines Tages ging sie in den Wald. Sie hat die Puppe dabei. Sie begegnete ihm komisch- en Gestalt. Es war ein Mann. Sie spielten oft miteinander. Aber bald musste das Mädchen nach Hause gehen. Sie vergas die Puppe im Wald. Der Mann fand die Puppe. Er machte sich auf den Weg zum Mädchen. Er fand Jonglör. Die wussten wo das Mädchen wohnte. Er ging zum Meer.\Und rief zum Mädchen. Er warf die Puppe ins Meer und fischte sie wieder raus. Er fand einen Feuerspucker.\Der Mann gab ihm eine Zigarette. Und der Feuerspucker zickte ihm den Weg zum Haustür. Er fand das Mädchen\Und gab ihr die Puppe. (91_m_3 KI_DaM_Film_I)

Das Mädchen heißt Joan.\Joan geht heute in den Wald\Drachen steigen. Auf einmal bleibt sie stehen. Die Puppe fällt aus den Händen – vom Mädchen. Und aus den Händen von der Puppe fällt Holz. Joan fragt die Puppe wie heißt du? Paulos!\sagt die Puppe. Und du. Joan! heißt ich. Du schöne Puppe hast du. Danke\das du sie aufgenommen hast.\Wollen wir Verstehen spielen. Fragt die Puppe. Au Ja darf ich zählen. Na Klar\Na gut. 1! 2! 3! 4! 5! 6, 7, 8, 9, 10, Ich komme als sie in gefunden hat musste sie nach Hause. Am Abend suchte sie ihre Puppe. Sie findet sie aber nicht.\Eines Tages findet Paulos Joans Puppe am Boden. Er sucht er Joan.\In der Stadt findet er Jonglierer\und fragt ihnen wist ihr wo Joan wohnt. Du musst immer gerade aus.\sagte ein Mann. Er geht immer gerade aus. Und am Abend sieht er ein Feuerspucker und fragt ihn wist ihr wo Joan wohnt. Ja aber ich zeig dir erst wenn du mir die Zigarette anzündest. Also du musst immer gerade aus und dann rechts. Das macht er auch. Und hat sie gefunden.\Gibt ihr die Puppe und schaut zu wie sie schläft.\Ende (93_w_3 KI_DaM_Film_I)

Heute Morgen ging Lila in den Wald. Sie sah Tim. Lila und Tim spielten den ganzen Tag zusammen. Am Abend musste Lila nach Hause gehen. Tim sah das Lila die Puppe vergessen hat. Am Abend ging Tim zu zwei Männern die für den Zirkus übten. Danach ging er an den Stand er hat die Puppe ins Wasser geschmissen.\Später wollte er einen Fisch fangen doch da fischte er die Puppe von Lila. Er ging mit der Puppe zu einem Mann der Kunstwerke mit Feuer machte. Später ging er zur Lilas Haustür. Aber die Tür war geschlossen. Neben der Tür waren ganz viele Knöpfe. Er drückte alle Knöpfe. Dann ging die Tür auf. Tim ging in Lilas Zimmer und gab ihr die Puppe.\Ende (94_w_3 KI_DaM_Film_I)

Lea lässt Drachen Steigen. Sie begegnet einem Mann. Sie spielen zusammen. Lea muss nach Hause\sie verlor ihre Puppe. Der Mann hat bemerkt und ging auf die Suche nach Lea. Er begegnet drei Jongliern\sie sagten: dort entlang. sehr weit nach oben. er ging nach unten zum See. Er warf die Puppe ins Wasser. Er fischte sie raus. Er begegnet einem Feuerspucker er sagt: in dem Haus ist sie verschwunden. Er hat den Koffer geknagt.\Er ging in ihr Zimmer und legte die Puppe neben Lea. (96_m_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen.\Es hieß Nora. Es war braun\Eines Tages traf sie im Wald ein Mensch der Ausah wie eine Vogelscheue. Sie spielten miteinander.\Doch Nora musste nach Hause.\Und sie lief weg. Doch sie hat ihre Puppe vergessen. Der Mann der mit ihr gespielt hat. Er sucht sie.\Zuerst ging er zum Strand\und warf die Puppe ins Wasser.\Dann Angelte er bis spät. Dann zog etwas an der Angel es war die Puppe. Er ging mit der Puppe weiter. Zu erst ging er an manchen vorbei die Jonglierten\dann an einem Feuerspucker vorbei und dann kam er endlich zum Haus wo sie drin wohnte\die Tür war geschlossen. Doch er truckte den Koffer. Und ging rein. 3 Stockwerke hoch\in die Tür Und legte der Schlafenden Nora die Puppe in die Arme. (98_m_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen.\Es hat seine Puppe hat sie vergessen. Das Mädchen hieß Hesron.\Sie war einfach nach Hause.\Der Mann hat den Weg zu ihr nach Hause gesucht. Er ist nach Freiburg

schauen gegangen\es war nichz. Er hat nacher an\einem man der mit feuer\geschpriet hat. Er hat gesagt\nach lings. dan hat er hat\nacher hat er eine lampe\angezündet. Er ist nacher\hinein. Ins zimer. hat in\die arme gegeben. und er hat\noch ein bischen noch gewartet.\dan ist er wider gegangen. (101_m_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mätchen sie\heist Geuli. Ein mal spielt Geuli\drachen schdeigen. Dan get\sie in Walt sie nemt ihre\Pupe mit. dan sit sie ein gomischer\mann dan sagen sie halo freund\wie gets dir sag sie. dan spielen\sie und spielen und spielen und spielen\und spielen und spielen und spielen\dan sagt sie ich must gehen sagt\das Metchen dan sagt der mann\schüs Geuli schühühüs Geuli dan\get geuli in sein bet undan schlef\sie ein. dan der mann macht nichts\bis 13 Uhr. dan such er hols dan\dan sit sie eine pupe dan denkt\und denkt. Aha sagt der Mann\dise Pupe gehört Geuli dan such\er Geuli dan geht er und geht\und geht und geht und geht und geht\und geht und geht dan fragt er\ein schonglöar und der schonglöar\sagt sie ist lings dan sagt der\Mann dange. dan geht er weiter\und geht er weiter und weiter\und weiter. (102_m_3 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen. Sie spielte mit irem\Drachen im Wald. Dan Traf sie ein mensch. Sie\spielten miteinander bis das Mädchen wek ging.\Dan fand der Mensch die Pupe die das Mädchen\fergesen hate. Der Mensch suchte und suchte nacht\und Tag. An einem abend ging er ans Meer und\dan schiste er die Pupe ins wasser. Er ging dan\fischen und das fischte er die Pupe one ekstra\heraus. dan ging er widersuchen. Er traf ein Man\der feuer macht und fragte ob er das mädchen\gesehen hate. Er hat im gezeigt wo das Mädchen\wohnt. Dan ging er zu ir und brinkt ir die Pupe. (104_m_3 KI_DaM_Film_I)

4. Klasse - DaZ-Texte

Ein Mädchen hatte einen Drachen\zu Hause sie wolte sehen wie\er fligt. Und dan ging sie\in den Wald sie hatte eine\Puppe in der Hand sie hat ein\Mann gesehen. Dan nahm er\die Puppe in der Hand er\schpielte mit die Puppe und Das\Mädchen und dan wurde es\zu schpet und das Mädchen muste\nach Hause gehen. Aber sie hat\die Puppe vergessen. Sie suchte die\Puppe aber sie war nicht da. Dan\fang sie an zu weine und dan\schlief sie ein. Der Mann nahm die\Puppe und suchte das Mädchen\er ging zu 3 menner die Jong-\lierten sie sagten wir wissen es\nicht und dann ging er einfluss vorbei er warf die Puppe\in den fluss. Dan angelte er dan\hatte er die Puppe am seil.\dan sah er ein Mann er mac-\hte etwas mit den Feuer haben\sie ein Mädchen gesehen ja sagt-\le er. Dan fragte er können sie\mir eine Zigarete anzünden ja\sagte er. dan ging er an eine\tür und Probierte es auf zu mache-\n dan ist es auf gegangen dan\sah er das mädchen und gab ihr\die Puppe aber sie schlefte.\THE END (2_w_4. KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen dass ihren Drachen\fliegen liess. Sie hatte eine Puppe mitgenommen.\Da begegnet ihr eine Puppen-frau die grösser war\als das Mädchen, sie liess ihre Puppe fallen. Und\spielte statdessen mit der Puppen-frau. Nach einer>Weile verabschiedete sich das Mädchen von der\Puppen-frau und ging nach Hause. Die Puppen-\frau war nun alein und merkte plötzlich,\dass das Mädchen ihrer Puppe vergessen hatte.\Sie hob die Puppe auf und suchte das Mädchen,\konnte es aber nirgendwo finden. Irgend wann\ fand sie Artisten und fragte ob sie ein Mädchen\kennen das eine Puppe vermist. Sie sagten „Ja“\und zeigten in die richtung wo das Mätchen\wohnte. Sie ging in der Nacht dort hin und\legte es dem Mädchen auf das Bett.\Ende (4_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen und ein riesiger Mann. das Mädchen und der riesiger Man trafen sich im Wald, der Wald war sehr gross. Das Mädchen schaut ihm sehr merkwürdig an. Das Mädchen last die Puppe fallen, und der Mann hat die Puppe wieder aufgehebt und gibts sie wieder zurück. Das Mädchen spielte mit ihm den ganzen Nachmittag, das Mädchen sagte fröhlich „es ist Zeit zum Schlafen, auf wieder-sehen“. Der Mann verräumte seinen Wald und Plötzlich sah er die Puppe, des kleines Mädchens. Das Mädchen war schon lange zuhause. Das Mädchen sagte „wo ist meine Puppe“. Sie suchte und suchte immer weiter. Der Mann machte sich auf den Weg bei der kleine Mädchen. Er läufte und läufte und läufte immer weiter. Der Mann fragte sogar andere leute wo das Mädchen könnte sein. Und er kommt endlich ins Ziel, er konnte nicht so gut die Klingel drücken weil er eine grosse hand hatte, er hat die Tür einfach aufgemacht und gibts sie die Puppe wieder zurück, sonst konnte sie die ganze Zeit nicht schlafen. Happy end (5_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen sie spielte mit seinem Drachen im Wald. Den nächsten tag kamte sie mit seinem Puppe aber dann hat sie ein grossen Mann gesehen sie spielte mit den Mann. Es dauerte 1stunde dann hat sie nach hause müssen, den Mann hat seine puppe an dem Boden gesehen er suchte die Mädchen er fragte die Leute ob sie wissen wo sie wohnte. Er Hate seinen haus gefunden er ist an einem haus gelandet er hat in einem knoten getrückt er hat dann die türe auf gemach er ist dann rein gegangen und hat ein zimmer ges-lehen er hat dann die türe aufgemacht von diesem zimmer er hat die Mädchen gesehen am schlafen er hat die puppe neben die Mädchen gelegt. Und es ist das Ende von den geschichte. Ende (7_w_4 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein kleines Mädchen. Sie spielte mit einem Papierdrachen. Plötzlich entdeckte sie eine Frau die aus Papier war. Die beiden spielten eine weile, dann musste das mädchen nach hause gehen. Der Frau wurde es langweilig. Doch dann entdeckte sie die Puppe von dem kleinen Mädchen. Die Frau machte sich auf dem weg zu dem Mädchen. Während das Mädchen nach der puppe suchte. Die Frau suchte und suchte fragte Jeden mensch. Dann gelangte sie an einen Meer. Sie rief nach ihr. Plötzlich warf sie die puppe dann angelte sie sie zurück. Dann fand sie es endlich, sie gab die puppe zurück. ende (9_m_4 KI_DaZ_Film_I)

es war ein Metchen die im Wald Spielte mit ihrer Pupe. da Kommt plötzlich komte ein Pap mensch und Sie spielten. Dan sagte das metchen Sie mus nachhause. Sie gang auch nachhause aber der Pap Mensch suchte nach Holtz dan fand er die Pupe. die puppe geheröte dem metchen er nahm die Pupe und suchte das metcen. Er hat dem glauben verloren das er das metchen findet dan gang er zum see schiste die Pupe in den see. dan prodirte er zu angeln er fang nicts aber der Pap mensch angelte die Pupe aus dem See. Dan laufte in die altstat da fragte er ein Feuer spuker oper mal so ne Pupe gesen häte. er sagte [kar] das Metchen wonte gleich hir um die eke. er gang zum zu disem merfamilienhaus da Kligelte einfach ale er gete in einer wonungrein und fand das metchen und gap der Pap mensch ihre Pupe das sie schlafen kann. (12_m_4 KI_DaZ_Film_I)

ein Mädechen ging in ein Wald. sie hat eine frau gesehen. das Madchen hat sein Plüschtierchen fallen lassen und die frau seine stöcke. Sie spielten und spielten aber dann sah Das Mächen seine uhr. Sie Tiebte auf seine uhr weil sie spät dran war. Sie muste gehen. Und die frau war Traurig das Mädchen auch. Die frau sah das Madchen sein plüschtirchen. Die frau ging spatzieren mit den plüschtierchen. Dann fragte sie wo ist Der hafan. Er sagte Nach Rechts. die frau ging nach rechts. Sie spatz-irte und spatzierte Dann sah sie ein anderen Mann er sagte wenn sie mir ihr Feuerzeug aus Leihen. sie gibte den mann das Feuerzeug. Der mann sagte noach nach lincks. die frau ging nach Lincks. Sie ging und ging. Dann fand sie Das hafan Sie

Rufte ganz\ganz Laut nach etwas. Sie bewundert den\Hafen sehr sehr lange. Aber dann\sah sie den das plüschtierchen Dann\fall das plüschtierche. Sie Angle mit\ein Angel das püpchen. Es wurde Dunkel\Diese frau ging bei das Mädchen Aber\Sie wuste welche klingel es ist. Sie drückte\einfach alle. Sie ging hinein und sah das\Mädchen Am Schlafen. Und gibte das Mädchen\die puppe.\The\End (14_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Es war ein mal eine klein Mädchen. Sie spielte\in der Wald. Wo sie geht nimmt sie immer\eine Puppe mit. Plötzlich siet sie eine komisches\Figur und last die Puppe los. Die Figur\nemmte die Puppe und gieb in wider.\Nacher spielen sie zusammen der kanze\nachmittag. Aber nacher ist es zeit, sie\müsste gehen. Später die Figur in der Wald\sammelte Ästen zu ein Feuer zu machen.\Er siet etwas in eine grosse Stein, er\geht nöcher und nöcher er siet das es ist\die Puppe vom der kleine Mädchen. Er\nimmt die Puppe und geht an der suche.\Er lauft und lauft, bis in die Statd. Er fragte\ein paar Jungen wo mit dem ball spielten.\Sie zeigen hin wo hin gehen. Und los\geht er. Er suchte und sucht bis er in eine\See ankamm. Er meinte er fingt nicht\mehr disse kleine Mädchen. Zu hause\hat schon die Mädchen überall gesucht\und hat sogar geweint. Die Figur war\jetzt am See, er nimmt die Puppe\und schiess in das Wasser. Und er denkt und\denkt er nimmt ein Ast und ein Schnur\und ängelt. Plötzlich fangt er etwas und\ziet und das war. Die Puppe, er nimmt in\der Hand und los geht, er probiert wider.\Er suchte und suchte, biss er in ein\Man, der Man spielte mit Feuer. Er spuckt in\der Feuer. Die Figur fragt in ob sie wisen\wo das Mädchen vom die Puppe wohnt.\Er sagt: Wenn sie mir die Sagreten an\sünder kann ich sagen! Die Figur sündet\die sagrete. Und der Man sagt in\wo das kleine Mädchen wohnt. Er geht in\eine Haus und wellte eine Knopf zu leuten\aber sind zu viele und er trückte einfach\alle. Der Tür öffnet sich und er geht hinein\und er giebt die Puppe wider.\Die Mädchen schlaft schon, aber totztem\nimmt sie die Puppe sehr fest.\Die Figur geht wider in der Wald. (18_w_4 KI_DaZ_Film_I)

Es war einmal ein Mädchen sie hat immer\eine Puppe dabei. Einmal ging sie im Wald.\Sie hat das Puppe mitgenommen. Dort hat sie\einen gennengelernt. Es war so wie seine Eltern.\Sie haben alles zusammen gemacht. Sie musste\dann leider wieder nach hause gehen. Sie\hat seine Puppe im Wald vergessen. Sie hat\zuhause überall gesucht. Aber sie hat es nier\gens gefunden. Sie war sehr traurig und schlief\ein. Aber er hat es gefunden und wollte es\ihr wieder zurück bringen. Er hat die Musick-\spieler gefragt aber sie haben ihn den Weg\irgendwo gezeigt. Am schluss war er im\Meer. Er hat überallgesucht aber er hat sie\niergends gefunden. Er hat es im Meer geschossen.\Er hat es dann geangelt. Dann war er bei\einen Mann der Feuer spielt. Er wollte für seine\Zigarette Feuer. Er hat dann Feuer gegeben und er\hat es auch den richtigen Weg gezeigt.\Er ging dann zu dem Mädchen und legte\es bei sie hin und er ging dann wieder im Wald.\Ende gut alles gut (19_w_4 KI_DaZ_Film_I)

Ein metchen get im Wald spatziren.\Dan findet sie eine Vogelscheuche sie\und die Vogelscheuche spielen zu samen.\Und nacher ging sie nach Hause.\Sie felirte die puppe. Die Vogelscheuche\ fand die puppe. Also ging er zu ir\zu fuss. Er laufte und laufte er kam\Zm Meer an. Aber dord war sie nicht.\Also ging er wider zum kuartir.\dord fragte die Vogelscheuche. Ja sagten\sie. Dort entlang sagte einer. Er ging den\schmalen weg entlang. Er fand sie. Also\gab er ir die puppe sie umarmte\die puppe. Und Er ging nach Hause. (25_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Das Mädchen tiffte eine Frau mit ein\Vogelkopf. Das Mädchen hatte\eine Puppe. D Die Frau mögte das Mädchen\das Mädchen verlor die Puppe unterwegs.\Dann nimmt die Frau die Puppe\und fragte viele Menschen wo sie\wohnt. Das Madchen schläfte schon\ein dann legte die Frau die Puppe\aufs Bett und ging wieder und\machte die Tür zu. (26_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Das Mädchen traf eine Vogelscheuche. Die 2 spielten zusammen. Wenn das Mädchen nach hause ging hate sie ihre Puppe vergeltet. Die Vogelscheuche wollte Holz einsammeln aber da sah er die Puppe vom Mädchen. Da war er nach der suche vom Mädchen. Die Vogelscheuche war in Paris aber fand sie nicht. Dann war er nach England bei den Klippen da fand er sie nicht. Am ende fand er sie in Italien. (28_m_4 KI_DaZ_Film_I)

Es ging einmal ein Mädchen in den Wald. Sie traf eine Vogelscheuche. Sie ließ die Puppe in seiner Hand fallen. Die Vogelscheuche ließ ein Ast in seiner Hand fallen. Die Vogelscheuche nahm die Puppe und gab sie dem Mädchen. Zusammen gehen sie in den Wald spazieren. Sie gehen in den Fluss. sie hatten viel Spaß. Doch es wird langsam Abend. Das Mädchen muss nachhause gehen. Der Mann langweilt sich er findet plötzlich die Puppe vom Mädchen. Er geht aus dem Wald er sucht das Mädchen. Er fragt Schönglör wo sie wohnt. Er geht weiter Er traf einen Feuerspuckenden Mann. Der Mann zeigt wo sie wohnt. Bei dem Haus drückt er alle Klingeln. Die Tür geht auf. Er geht ins Haus. zum Mädchen. Es schläft er gibt dem Mädchen die Puppe und geht nachhause. (31_w_4 KI_DaZ_Film_I)

Ein Mädchen war im Wald mit seinem Drachen am spielen und sie ging dann mit seiner Puppe weiter in den Wald. Plötzlich sah sie eine Vogelscheuche und lässt die Puppe fallen und die Vogelscheuche lässt das Holz fallen. Die Vogelscheuche nimmt die Puppe wieder auf und das Mädchen lachte, sie spielten zusammen. Zeit verging und das Mädchen musste gehen. Die Vogelscheuche war traurig, aber er hat angefangen Holz zu sammeln aber plötzlich hat er die Puppe gefunden und sucht nach ihr. Er ging durch den Wald und durch die Stadt. Die Vogelscheuche hat zwei Schönglör gefragt ob sie diese Puppe kennen. Sie haben ihm den Weg gezeigt. Er ging durch das Meer und warf die Puppe weg am Abend angelte er nach die Puppe. Er ging weiter und fragte einen Mann der mit Feuer schongliert hat. Er zeigte ihm die Puppe und der Schöngliert hat ihm den Weg gezeigt. Er ist angekommen er hat den goht nicht gewusst und hat einfach auf allen Zahlen gedrückt und konnte rein gehen er sah das Mädchen und gab ihr die Puppe und ging wieder (34_w_4 KI_DaZ_Film_I)

4. Klasse - DaM-Texte

Ein Mädchen spielt im Wald. Plötzlich steht ein maskierter Mann ihr gegen über. Sie spielen mit einander. Am Abend geht sie nach Hause. Sie lässt ihre Puppe liegen. Zuhause sucht sie nach der Puppe. Der maskierte Mann findet die Puppe. Er sucht das Mädchen noch im Wald. Sie ist nicht zu finden. Er geht in eine Stadt. Ein Jonglör sagt sie sei mit dem Zug gefahren. Er läuft den Gleisen nach. Bis ans Meer. Er schaut eine Weile dann wirft er die Puppe ins Meer. Er wirft die Angel aus und nach fünf Minuten hängt die Puppe daran. Er entscheidet sich weiter zuzusehen. Er geht weiter. Als es Nacht wurde kam er in die Stadt. Er fragte einen Feuerspucker nach dem Mädchen. Er sagte er könne nur helfen wenn man die Zigarette anzündete. Das machte er auch. Er sagt sie wohne im Haus gegenüber. Dann ging er auch dort hin. Es war code gesperrt. Er gab es was ein. Es war der richtige code. Die Tür ging auf er ging hinein und sah das Mädchen in ihrem Zimmer schlafen. Er legte ihr die Puppe in die Arme. ENDE (1_w_4 KI_DaM_Film_I)

Ein kleines Mädchen geht in den Wald mit einem Drachen spielen. Sie nahm ihre Puppe mit da sah sie eine aus Kleister und Zeitung gemachte Frau. Sie spielten eine Art das Mädchen zeigte auf die Uhr die Frau sagte Ade. Das Mädchen vergas seine Puppe merkte die Frau als sie Holz sammelte. Sie liefte durch den Wald dann ging sie zu Jongleuren die zeigten ihr das Mädchen in der Zwischenzeit konnte nicht einschlafen dann ging sie auf einen Wolkenkratzer. Sie ging dann zum Hafen dort sah sie sich um dann lief sie an den Stand dort schoss sie die Pu-

\ppe dann angelte\sie die Puppe wider\sie lief dur die Strassen\da sah einen Feuer-\spucker der zeigte\ihr den Weg zum\Mädchen sie brachte\die Puppe ihr sie sie\freute sich.\Ende (3_m_4 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein kleines Mädchen das im\wald spazieren ging. Sie hatte ihre puppe dabei.\Da sah sie ein komisches wesen.\sie lies ihre puppe fallen und das wesen\hob die Puppe auf und gab es dem\mädchen. Sie hatten wunderschöne zeiten mit-\einander. Doch in den sommerferien kam das mä-\dchen nicht mehr das wesen war sehr\traurig. Es sammelte holz.\Plötzlich sah sie die Puppe von dem\Mädchen. Es nahm die puppe und\machte sich auf die suche nach dem\Mädchen. Doch das war in den Frühlings-\Ferien umgezogen. Es ging in die\stadt und kamm an Jongleuren vorbei\und bat um Auskunft. Dan ging sie zum\hafen und versenkte die Puppe. Dann ging sie\angeln und Fische die Puppe heraus.\Das heiste für sie gibt nie auf. Als näch-\stes kam sie bei einen Feuer spucker vorbei\und fragte um rat. Doch er wolte dafür\eine zigarette. Die hatte es dabei. Sie ging\weiter und weiter bis sie vor einem haus\stand. Sie ging hinein und ging in ein\Zimmer. Da schlief Mädchen das wesen tat\die puppe unter den Arm des Mädchens\Ende (10_m_4 KI_DaM_Film_I)

Ein Mädchen spielt mit einem Drachen.\Als sie um eine Ecke kam sah sie ein\riesiger Puppenartiger Mensch, sie lies ihre\Puppe fallen, und die riesige Puppe lies das Holz\fallen. Sie befreundeten sich schnell, und Spielten.\Als das Mädchen gehen musste waren beide sehr\traurig. Als das Mädchen fort war sammelte\die riesen Pupe die Äste ein, und fand die\kleine Pupe vom Mädchen. Er schaute sich\einmal um, aber sie war schon weg!\er ging dort wo dass Mädchen durch gegangen\ist. Bald war er in einer Stadt mit vielen Häusern.\er fragte nach dem Weg, die meisten zeigten\auch ein weg, aber er führte nie dort hin wo er\hin sollte. Verdutzt kam er am Meer an, er schrie\laut ins Meer. Aber er wusste das hilft nichts.\Im Zimmer des klenen Mädchens suchte das Mädchen\die Puppe. aber sie musste ins Bett.\Am meer schmeisste die Kreatur die Puppe wütend\ins meer. Die Kreatur hate Hunger, darum baute\sie eine Angel. Und sie hate etwas an der Angel,\und zwar die Puppe! Die Kreatur nam die\Puppe, sprang auf, und rannte los!\Es wurde Dunkel aber es gab ein Mann\auf der Strasse der Fakeln pustete. Die Kreatur\kam näher und fragte nach dem Mädchen.\Der Mann nahm eine Zigarette und zeigte auf\einen Block. Die kreatur bedankte sich und ging.\Als sie dort war, war die Tür zu, es gab\Klingeln. Er wusste nicht welche er drücken\sollte darum-drückte er alle. Die Tür ging auf.\Als er bei dem Mädchen war legte er die Pupe\sanft hin.\Ende (11_m_4 KI_DaM_Film_I)

Das Mädchen spielt mit einem\Drachen mitten im Wald.\Oh! Was ist denn das?\Da steht ein seltsamer Mann mit\komischem Kopf vor ihr. Das\Mädchen lies erschrocken den\Drachen fallen. Der Mann hob\ihn auf. Sehr freundlich, der scheint\nett zu sein denkt das Mädchen.\Der Mann schenkte ihr eine\Puppe mit T-Shirt und blonden\Haaren. Sie freudenten sich an\Sie spielten zusammen kuschelten\und das Mädchen bekam sogar\einen Kuss. Sie war glücklich.\Eines Tages ging dass Mädchen\fort. Minuten vergingen, Stunden,\da stand der Mann auf und\stapfte in den Wald.\Doch was ist dass den?\In einem Zweig verfangen lag\die Puppe die er ihr geschenkt\hatte. Er hob sie auf und ging\damit in die Stadt.\In der Stadt setzte er sich auf\eine weisse Treppe und überlegte.\Später kam er an ein paar Akro-\baten vorbei, er zeigte ihnen\die Puppe und einer von ihnen\wusste Rat wo das Mädchen\sein konnte. Doch er hatte genug!\Er lief durch den Wald zum\Meer. Eine Weile sah er dem\Meer zu und schmiss dann die\Pupe wütend hinein. ‚Ich angle\ein bisschen‘ dachte er und angelte.\Da die Angel spannt sich. Er zog\daran. Was es wohl war?\Die Puppe! Er ging damit in\die Stadt zurück. Er zündete\für den Feuerspucker die Zigarette\an und zeigte ihm die Puppe.\Er zeigte auf eine Tür in einer\Gasse. Der Mann ging dorthin\und guckte auf das Klingelschild.\Welcher Knopf?\,Ach, was, ich drücke einfach\alle‘ dachte er und drückte\alle. Dann betrat er das Haus.\Da schlief

das Mädchen dem\vor 5 Stunden etwa, die Tränen\in den Augen standen, glücklich.\Schnell gab der Mann ihr die\Puppe. Das Mädchen schlief\immer noch, aber sie drückte\die Puppe wie am Anfang fest\an sich. (13_w_4 KI_DaM_Film_I)

Es war ein kleines Mädchen\sie hieß Mia sie war sehr glücklich.\Sie traf einen Mann. Sie fällt ihre\Puppe aus der Hand und der\Mann giebt sie ihr in die Hand\sie zu samten waren sehr glücklich\sie spielten und sprechen. Es war sehr\schön. Aber dann musste Mia\heim. sie winkte im noch zurück.\der Mann war noch beim Teich\und liess die Äste auf doch da\sah er die Puppe vor Mia\und suchte Mia über all.\dan kam er beim den 3 Mäner\vorbei und fragte wo ist die\Mia hin gegangen sie zeigten\im nach rechts. Und dann sah\er eine Brücke er schaute wau\so gross so viele Häuser.\Auf der Eisenbahn Laufte der Mann\und sah einen See er suchte sie\über all. dan schickte der Mann\die Puppe in den See. Und holte\sie mit einer Fischerrute hinaus\gezogen. Dan kam er beim Mann durch wo feuerspichte und\der Mann fragte wo ist Mia\durch der Mann rauchte und\sagte gerade hier geh einfach\rechts dan bist du dort. er\hat das Haus und wie viele\Klingel er drückte alle. Er sucht\sie auch in der Wohnung über\all da sah er das Mädchen\und gibt ihr die Puppe sie schlafte\schon. Und machte kurz die Augen\auf und schlafte weiter.\Ende (16_w_4 KI_DaM_Film_I)

Es war einmal ein Kind das heisst Bonhome.\Sie ging mit ihrer Puppe in den Wald da\Sah Sie eine riesen Puppe. Sie spielten\den ganzen Tag bis Bonhome nach Hause\muss. Aber nacher fand die riesen Puppe die\Puppe, nacher sagt die riesen Puppe: ich muss\ihr die Puppe zurück geben. dan suchte er\und suchte er bis er zum Leuchtturm\kommt. Er sagt: das bringt nichts, dan wirft\er die Puppe ins Wasser. Er nimmt seine Angel\rute her vor und fischt dan hat er die\Puppe an der Angel, das heisst nicht aufgeben.\Dan ging er in die Stadt und sah ganz\ander Leute, und einer der Feuer Spuckt.\Dan ging er zu einem Haus, er wusste\nicht wo leuten dan drückt er alle er\nahm eine Laterne lief zu Bonhoms\Zimmer und gibt die Puppe zurück.\The end (17_m_4 KI_DaM_Film_I)

Das Mädchen ist im Wald am spielen. Plötzlich\Sieht sie eine Gestalt und\Rent zu ihr. Dann spielten\sie zusammen. Das Mädchen\ging plötzlich einfach weg\und er war sehr traurig.\Dann las er wider\so kleine Stöcke zusammen\und sah die Puppe. Er machte\sich auf den Weg er wusste\nicht wo sie wohnt und fragte ein Paar Leute die\am Schonglieren und so sachen\machten. Sie sagten im einfach\gerade aus. Er laufte und laufte\und dann war er höher\Punkt. Er ging zum Wasser runter\und schaute hinaus. Dann ging er\zum Leuchtturm und sah von\derd aus dann ging er wider\zurück und warf die Puppe ins Wasser. Er Angelte noch ein\Bischen und schont hate er etwas\dran es war die Puppe.\Er ging weiter und sah\ein Mann der Feuer spukte.\und fragte in ober weis wo\ein Mädchen ist mit so\einer Puppe. Ja Ich sage es\dir wen du mir diese Zigarette anzündest. Einfach gerade\aus. Danke. Dann ging er los er\war da. er wusste nicht wie\die Nummer ist darum\drückte er ein facht alle\und dazachlich die Tür\ging auf. Er ging rein und\brachte ihr die Puppe. Sie\Wahr wider glücklich.\Ende (21_w_4 KI_DaM_Film_I)

Das Mädchen geht spazieren. Dan sieht\Sie eine Puppe. Das Mädchen Feld\ire Puppe fallen. Dan nimmt die Puppe\sie wieder auf. Dan gehen sie auf\ein paar Steine. Das Mädchen umarmt\in und gibt ein Kuss das Mädchen\geht nach Hause und das Mädchen\hat die Puppe verloren das Mädchen\Das Mädchen sucht ihre Puppe. Aber\sie findet sie nicht. Und dan weint\das Mädchen Sie geht aus Bett.\Die andere Puppe sucht das Mädchen\aber findet sie nicht. Er sucht und\sucht aber er weis nicht wohin\dan. Er geht zu einem Mann und\fragt hast du ein Mädchen gesehen?\aber sie sagten nichtz dan leufte\noch ein Stück. und kam dan an ein\see. und dan ruffte ein Name.\aber niemand hörte in. Dan leufte\und dan kam bei einem Mann vorbei.\dan gehen klingeln dan gehen reihin undan\hat er das Mädchen dan legte er die Puppe hin.

(23_w_4 KI_DaM_Film_I)

Ein kleines Mädchen ging Drachen\steigen. Danach ist sie mit ihrer Puppe\in den Wald gegangen dan truf sie\eine Vogelscheuche die Äste sammelte.\Das kleine Mädchen lies die Puppe\auf den Boden fallen. Die Vogel-\scheuche lies die Äste auf den Bo-\den fallen und hub die Puppe\auf und gab sie dem Mädchen\das Mädchen namm die Puppe und\umarmte sie. Die Vogelscheuche und\das Mädchen spielten zusammen bei\einem Baum und bei einem Felsen.\Sie umarmten sich und winkten\aneinander zum Tschüss sagen. Die Vogel-\scheuche ging wieder Äste sammeln.\Plötzlich fand die Vogelscheuche die\Puppe vom kleinem Mädchen sie suchte\überall das Mädchen sie fragte sogar an\schonglierer einem Velo künstler später\an einem der Feuerspuk er namm eine\Zigarette und die Vogelscheuche musste\sie antsünden der Mann zeigte auf eine Tür\Die Vogelscheuche drückte Knöpfe auf\einem Automat. Dan ging er hinein und öffnete\eine Tür da schuf das kleine Mädchen\Die Vogelscheuche legte ihr die Puppe\unter den Arm. (24_w_4 KI_DaM_Film_I)

Es war ein mal ein Mädchen.\Das Mädchen spielte mit der Pupe.\Sie traf eine Fogelscheuche. Das\Mädchen sah die Fogelscheue an.\Dann spielte das Mädchen mit der\Fogelscheuche. Das Mädchen hupfte\über die Steine zurück zu ihrem\Zuhause. Die Fogelscheuche sah die\Pupe auf dem Boden liegen. Er\sagte: oh nein das Mädchen hat\die Pupe ferloren. Die Fogelscheuche\nahm die Pupe vom Boden. Dan\ging die ogelscheuche druch den\Wald. Die ogelscheuche schaute\auch hinter den Beumen aber\er sah sie nirgens. Die Fogelscheuche\ging auch noch am Meer\entlang und er schießt die Pupe\ins Meer. Das Mädchen weinte\und sas in ihrem Bett. Die\Fogelscheuche ging weiter und da\sah er ganz viele Trepen. Es\war schon Dunkel. Am nachsten\Morgen ging die Fogelscheusche\weiter er ging durch die Stat\und da sah er en Schonglör\und ein Mann der mit dem\ [...] Kunststücke macht. Dann ging\er noch weiter über das\Bangleis. Plötzlich sah er ein\Mann der mit dem Feuer\Kunststücke macht. Er fragt der\Mann vo egentlich das Mädchen\Vohnt? er sagte geh dort zu\der Alten tür er ging rein und\gab an dem Mädchen die\Pupe zurück. (27_w_4 KI_DaM_Film_I_)

Das Mädchen steigt den Drachen und sieht\die Vogelscheuche. Sie spielen zusammen im\Wald. Dann verabschieden sich die beiden mit\einem Kuss. Das Mädchen hat die Puppe\vergessen. Die Vogelscheuche sucht das\Mädchen im Wald. Sie findet sie nicht\und geht ans Meer. Sie wirft die Puppe\ins Meer. Sie ist traurig und angelt die\Puppe heraus. Das Mädchen sucht die Puppe\in ihrem Zimmer. Die Vogelscheuche geht in\die Statt. Vorbei an Jongleuren die ihm\den Weg zeigen. Und vorbei an einem\Feuerschlucker der Flammen macht.\Dann kommt sie an das Haus vom\Mädchen und legt die Hand zwei mal\auf die Zahlen. Sie bringt die Puppe dem\Mädchen zurück ins Bett. (29_w_4 KI_DaM_Film_I)

Ein kleines Mädchen ging in den Wald.\Sie hat ihre Puppe mitgenommen. Doch Plötzlich\sah sie eine lebende Vogelscheuche. Sie lies\die Pupe fallen. Die Vogelscheuche hob\die Pupe auf, und gab sie ihr. Sie spielten\zusammen im Wald. Doch dann musste\sie nach Hause. Die Vogelscheuche suchte\danach Zweige. Doch da sah sie die Puppe.\Dass Mädchen hatte sie vergessen. Die\Vogelscheuch hob sie auf. Sie machte\sich auf den Weg das Mädchen zuzuchen.\Sie lief durch den Wald. Als sie in der\Stat war setzte sie sich auf eine Treppe.\Sie machte eine Pause, danach lief er weiter.\Sie sah ein Jonglör. Sie zeigte die Puppe\und fragte nach dem Weg. Sie zeigten in eine\richtung. Die Vogelscheuche lief in die\richtung. spät am Abend komm sie zu einem\Leuchtturm. Sie warf die Puppe ins Meer.\Später angelte sie die Puppe wider. Sie lief\nacheinmal in die Stat. Dort sah sie ein\Feuerschlucker. Sie fragte nach dem Weg.\Er zeigte in eine Richtung. Sie lief zu einem\Haus. Die Tür war zu. Sie drückte auf

die Cod taste die Tür ging auf. Sie lief die Treppe hoch. Dort schläft das Mädchen. Sie legte die Puppe zu ihr ins Bett. Das Mädchen drückte die Puppe fest an sich. (32_w_4 KI_DaM_Film_I)

Ein kleines Mädchen ging in den Wald spielen. Sie traf eine Vogelscheuche. Am Anfang hatte sie Angst, aber die Vogelscheuche hatte ihr Vertrauen gewonnen. Sie spielten den ganzen Tag lang miteinander. Aber sie musste nach Hause gehen. Sie verabschiedete sich von der Vogelscheuche und ging nach Hause. Die Vogelscheuche war sehr traurig, dass sie gehen musste. Die Vogelscheuche hat die Puppe vom Mädchen gefunden. Er wollte die Puppe zurück bringen. Er ging in die Stadt die Puppe zurück bringen. Zuerst fragte er Jonglierer fragen, sie wussten nicht wo das Mädchen ist. Es wurde langsam Nacht. Er fragte ein Magier. Und er wusste wo das Mädchen ist. Die Vogelscheuche ging dorthin. Er fand das Mädchen schlafend in ihrem Bett. Er gab ihr die Puppe und sie schaffte weiter. (33_w_4 KI_DaM_Film_I)

Fantasieerzählung I

2. Klasse - DaZ-Texte

ein Elefant er hat ein Baton gesehen da sagte der Mann kom du Elefant haP keine Angst werftigen der Himmel ist dort oben da pustet der Elefant Pustet unter man so klar chörauf das ist nicht gut (37_m_2 KI_DaZ_Fant_I)

der Elefant richt etwas in einen Ballon Foier und der Elefant nahm Wasser Und er löst das Foier Ende (44_w_2 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant. Der Elefant hat seinem Mutter gefragt Das er Draußen spielt und an sa et Die Mutter Erst musst Du Frisch trinken und an Spilst Du Draußen Okey antwortet Der Elefant unan Ester Dan ist er mit den esen fertig und an geter Draußen spielen unan hter sich Ferürt und an Siter merner wo mit der Luft Ballon Figen und an Schreiter mit seinem nase und an hörte Die merner im und an hat er sie gesagt. Dase ein netter Yung ist unan gense zusammen in den Schiff Ballon. (52_m_2 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant wart raurig erwart raurig weil er da war ein tornado und seine 3 familie waren auch dort [...] ein elefant war nicht dort wat er waschtark (53_m_2 KI_DaZ_Fant_I)

Es war einmal eine Gruppe Mener sie wolen in die Welt hinein sie gehen mit einem Luftballon sie kommen in einem Sturm dann wissen sie nicht wo sie sind und dann sahen sie das sie in Afrika waren dann landen sie es war heiß und dann kommt ein Elefant und sie bekommen ein bisschen Angst aber nicht so viel Angst dann nahm der Elefant den Luftballon und tragt sie in die Natur hinein und dann fragen die Mener wo willst du mit uns gehen dann gehen wir in eine Höhle mit dem Elefant da sind ja ganz viele Mener das muss ein Gefängnis sein für uns sagt einer der Mener und die anderen nicken das glaube ich auch dann sagt der Elefant zu ihnen nein hier könnt ihr wieder nach Hause ist schon gut hier bleiben hier Ende. (54_w_2 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant rüßte zum Baven und Schbrizte jemanden unT dann renTe. erwek um seine leBen Fortztesitanan rent ewe kunte FaFolken in TiveiTe (56_m_2 KI_DaZ_Fant_I)

Die Geschichte hat N. –\Geschriben also es anfangen so\an Ees war ein mal ein\Elefant und 5
menste sie\wollten Fliegen mit den luft balon\sie wollten den Elefant mit\mit nehmen sie hatten den
Elefan genommen\Gezogen auf den luft bayon\Dan wenn Die mensten mit\Dem Elefant wenn sie
ganz\oben waren sind sie Runter\gefallen der elefant ist mit\den Do runter gefallen\die geschicht
ist Fertich (57_w_2 KI_DaZ_Fant_I)

wi leicht hat Dieser Man eine\Elefant und ein paar Freunde\und dann gehen Ihre Freunde und\der Man
Mit Balon eine reise\und dann Begrüssen sie Sie\den Elefant und dann wenn sie\Fliegen tanzen sie
von oben\Nach unten den Elefant\das auch eine reise Macht.\und dann haben sie Angst\das der
Elefant Nie widerzu rücken kommt. (58_w_2 KI_DaZ_Fant_I)

der elefant fliegt bei dem Man und geht zu ihm und dann macht er das balon Kabut und\dann fallen
Alle am boden und am\Schluss Schiene Alle wider auf und alzt sie\auf Schreien da hat der Man
Anks und\dann fliegt der Elefant zu die beiden Männer\Näher und dann laufen die zwei Männer Weg
weil\sie Anks hatten und alzt sie weg fliegen\da Rande der Elefant (62_w_2 KI_DaZ_Fant_I)

die männer haben angst von elefant\die männer gehen schnell weg mit\luftbalon die elefant wollte
auch\mit kommen dann ist die elefant\drauf gewesen dann sind die\männer weg gegangen
die\männer sind näher auch traurig\gewesen (63_w_2 KI_DaZ_Fant_I)

Elefanten Hatten Balon Kabut gemacht\und hat nicht ke pauen mit\die Kniechen näher hat sie\Schief
gekomen und habe kein\die Elefanten und Elefanten\hat Kerent schief hant nüt\gemacht aber
tiefelephanten haben\anschauten (108_m_2 KI_DaZ_Fant_I)

2. Klasse - DaM-Texte

der luftbalon und Der elefant\der elefant geht in den luft balon\Sie fliegen soweit hinauf
der elefant\Hatschpas er guckte hin und her\Es ist lustig Ende (38_w_2 KI_DaM_Fant_I_)

ein elefant Begegnet\einem LuftBalong und dann\sagte der elefant Bist du\gross und der luft
balong\da sagte der luftbalong dakeschön (39_w_2 KI_DaM_Fant_I)

ES GAB ein in Afrika 2 mane\die wollen schon lange eine reise machen\höre ich get Der Wunsch in
er fliegen\Sie haben schon gepackt die beiden\fahren zum balon Sie wollen\Gerade schreien
leide\da kommen keine elefant sie flogen in\von unten\von hinten\von allen seiten und dann
fliegen\Sie aber sie haben noch nie Gehe\dafliegen ist (41_m_2 KI_DaM_Fant_I)

Hehe wartet Ruf der Elefant\So frech die Menschen sind fleisch\Schon Tausend mal
heißluftbalon\gefahr halt halt wartet auf mich\kommt schon ich bin doch ein fetter\gewicht Eieieii
Weghirdimöchten\Mich betören ich wollte doch socerne\Mitfallen die Welt mag mich
Nicht\Ende. (42_w_2 KI_DaM_Fant_I)

ER|EIEFAN|IGE|INDENLU|BALON|MAKT|KAKA|iNDie
FLASCHE|DieNOCHFOLIST|BAEDFLIGES SI|AUF|AFRIKA|EDEGUTALESGUT (43_m_2
KI_DaM_Fant_I)

es war ein elefant und ein luft balon\der elefant stieg in den luft balon\dan steigter und steigter und bald ister\ Schon beiden wulken oben und es zerfezde\Die Schnure und dan wligter hinunter\unter get zu irere familie\zurük (47_m_2 KI_DaM_Fant_I)

ein Par Leute gen mit einem\Lufd Balon sie Fligen hoch\Hinauf sie laden sie sen ein\Eleffant (48_w_2 KI_DaM_Fant_I)

es wa ainmel ainlud Ballon und\elefand DereleeFanD Ginzu\Der HisluvDBalonaine soneraise\Dend (51_w_2 KI_DaM_Fant_I)

Der Heisluffbalon Fligt über\Afrika nachher über italja\nachher über Portugal nachher über aufeinmal aht Das gas Kain Pauer Mer\unt üsen lahden und auf einMal\stet auf einMal ein elefant wor\inen (59_m_2 KI_DaM_Fant_I)

Die Mener halten Den eleFanten\Fest Und Der eleFanten held\Den Luftbalon Fest und Dan\ist Der Elevand auF Dem Luft\Balon Drau und Dan Fligen Die\imer höher und höher und Dan\Sind Sie Ganz Frölich Am Luft\Balon Am Fligen und sie sind\So erschöpft und Sie Sind So\Güchlich und Der Luft Balan\Fliegt Lamsan Zurüch Vo ist\Den Elvanten Oh nein Der\Elevanten müsén Vir vider\Reten Nicht So hon wider\Aber Das ist Lusti Der Elev-\and ist hinter Mir Mir Müs-\en Den Elevant nicht Rete-\n ietzt ist Zum Luch nich so\An Schrenend Gevesen und Dan\Fligen zurüch und iest sind\Ale Frölich (60_w_2 KI_DaM_Fant_I)

der Elefant Get in ter\Luft palon und da\weien noch mer chamen\Hinter in walt da sind\ale dert dA wilch einermer di GESichte ist\Forpai (107_m_2 KI_DaM_Fant_I)

3. Klasse - DaZ-Texte

der Elefant hate\ein Freund gefunden\Es var ein mall ein Elefant der hate\ein Heissluftbalon gesehen die Leute haten\in gefragt ob er mitkommen mörte er kommt\mit und geht war neben dem [feuer] und\die, Leut, Leute haben das [feuer] Feuer\dann blast er auf dem Feuer die die flame\komt imer groser und sie gehen schnell\nach oben.\Ende (68_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Ich Jojo bin ein kleiner Elefant.\Ich bin in Afrika gebohren! Ich hab\mein Vater nie gesehen und meine Muter wurde\von einen Jeger abgeschossen. Dann war ich\allein, bis der Tag komte wo Tomas\der Explorator vorbei komte. Jonas hatte\sofort gmerkt das Jojo alleine war und hatte\ihn sofort gefragt ob er mit ihn die Reise\mit den Luftabllon. Jojo sagte nicht nein!\Kurtz daran waren die zwei neuen Freunden\an der arbeit. Bald waren sie fertig! Dass\einziges wo schwirig war, war wer Jojo in\der Luftballon tompelte. Aber jetzt hat\ers geschafft! Sie steigen langsam. UndJojo sagt: Ich hab mir endlich ein Freund\gemacht! (69_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Reiselefant\Eines Tages in Afrika\lebte ein Elefant names\Jumbo. Er war ein wilder\Elefant. Plötzlich sah er\er ein Heissluftballon!\Das war das erste mal\das er ein Ballon siet.\Jumbo geht zum Ballon,\und fragt darf ich\mitfliegen. Ja sagt der\Kapitän. Dann fliegen sie\zusamen Amerika. (77_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Im Jahr 4000'87900097899 gab\es die Risk 60, das waren die 60 geferalichste\Tiere. Eines tages gingen sie nach Polen, dort\waren sie mit einem Hiessluftballon unter-\wegs. Plötzlich hörten sie dass ein Elefant\in die Stadt gekommen war und er war\sehr wild, der wildeste Elefant

der Welt. Also gingen sie in die Stadt und fotografierten den Elefant. Doch es war gar nicht so einfach den Elefant zu fotografieren weil er zu schnell war also ferschtekten sie sich. Und sie konnten ihn fotografieren. \Ende (78_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es war ein mal ein Kind. Wo von 9 Jahren lebten. Sie heiste Lea und war ein einzel Kind. Lea hate ein Heissluftbalon gekauft und ein Elefant. Der Elefant heiste Eli. Eli war 9 Jahre alt und Lea war bald 10 Jahre alt. Sie waren beste Freunde. Eines tages hate Lea eine super ide. Sie wolte mit Eli eine Reise auf seine Heissluftballon machen. Den Fatter hat ja gesagt und mit Eli haben sie über die Welt gevlogen. \Ende (80_w_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es war einmal ein elefant. dan war er den ganzen tag laufen. und dann war es demrig. dann war eine Balon auf denn Africa land. Dann hat er einen Balan gesehen dann ist er nach im hinterher gegangen. dann waren da noch menschen und wolten im Fotagfiren. aber der elefant hast ja Foto zu grafiren. ab er hast nicht merr Foto zu grafiren. er ist glucklich und wolte Foto machen. Doch dann wolten die anderen elefanten auf nach Fotorafi. doch dann kommen die langen girafen und wolten mit ieren Familien auch nach wie die elefanten fotografiren. und alle Tiren sind glücklich. Und die menschen sind mit die Tieren glücklich (81_w_3 KI_DaZ_Fant_I)

es wahr ein Mal ein Elefat und er wate in einen Luftbalong fligen aber er wahr zu gross darum bauten die Menschen einen grossen Luftbalong und der Elefat freutsich. das er zum ersteinmal in einen Luftbalong ist und er sagte danke ir Menschen auf seine sprache. und er Ladet seine freunde ein und der Elefat 3 freunde sie heisen sami Caco friz friz ist ein Hund und Caco ist ein Affe und sami ist ein Papagei und dan freuten ale frene freuten sich (82_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es wahr einmal ein metchen. Sie hiss Anna. Anna hat ein Elefant. Anna wollte eine Reise machen mit seinem Fater. Sein Vater ckonte zaubern. Aber es gab ein Problem wie kann der Elefat mitkomen? Sie haben fiel nachgedacht. Anna hate eine idee sein Fater konnte ja ein rissen rissen rissen rissen risen grossen balon zaubern. Anna geht zu irem Fater und fragte „kannst du bitte vür mich und du und mein Elefant einen risen riesen grosen balon zaubern? Sein vater sagte na klar und er zauberte einen risen balon. Dan konnten sie zusammen fliegen. Uberal hin wohin sie wollten gehn. \Ende Ende Ende (83_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es war ein mann und er war sehr net abber da war ein Elefand der sehr böse war. Eines dages war der Elefand plötzlich tot und der liebe man sagte oh nein das list aber sehr sehr sehr sehr schlim. Er blutet sogar won der nase und von den Augen. Ich mus die eklige sau finden sagt er zu sich selbtt. Danach hat er ein flugzeug gekauft. Und danach ist er mit dem flugzeug gelanden bringt mich zur toteskuele hat er gesagt zu dem schofar. Da ist ein man pleuzlich durch der Wald gerant. daaaa ist der Diep. hat er gesagt. Dan hat er den diep ins gefengnis gebracht. Da bleibstu du für imer sagt er wütend. danke das ir in da gbracht habt. Ich seid sehr lieb oh danke Rolanken. Wilstu du mich kusen vileiht sagt er zu ir. okei sgte er zu ir und dan heirateten sich und dan habe n vro gelebt und hat dan sie den gantzen tag geküst Endle. (84_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es war einmal ein Elefant er war sehr dick und gross. Er suchte essen zu fienden aber er hat keins gefunden. Er läufte und läufte aber auf einmal sah er ein Ballon. Er war so gros das es fünf meter war. Er war so gespannt was da drin ist. Er ging ganz langsam er war fast da. Was da drin war wusste er gar nicht. Da drin waren fünf Männer. Sie waren sehr nett. Der Elefant

sagte Hallo. Die Männer staunten.\Eins Der Männer sagte aaaa ein sprechender\Elefant? Der Elefant sagte Ja wol. Könnt ihr vür\mich etwas essen geben. Ja klar sagen die Männer\Hir nimm sprechender Elefant. Danke sagt der\Elefant. Wollen wier etwas spielen. Ja komm wir\fliegen mit dem Ballon in den Wollken. Ja gute\Idee sagten die Männer. Zussamen gingen sie mit\der Ballon in den Wollken. Teh Ende (89_w_3 KI_DaZ_Fant_I)

Jemand get mit den baloo\fligen. Und dan war sein freund\da. Der Elefand und er sagt\da bistu ja sagt der man.\Jeis sagt der man. Nacher\fligen ganz oben sie gang\nach Argntinia dan sind\wider noach Hause ge\kommen und essen.\Ende (90_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

es war einmal ein Balon\es wolte fliegen und aber er bauchte\ein feuer. aber eines tages bekam\er ein feuer er war ser gluklich\aber ein Elefant wolte mit\fliegen und dan hat er den\Elefanten mit genomen und Risten\sie zusamen. und sie erleben ser\ser fiel zusamen und sie blaiben\für imer freunde. Und sie\spielen sie imer fusbal.\und sie schlafen immer in einen\zelt. aber irgendwann haben\sie ser fiel streit miteinander\und dan schlafeten alle beide\in seinen eigenen zelt\in neksten tag ging der\Elefant nach hause und\die beiden waren dan qjii. (92_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant wolte immer\Nusse essen. Er ging und ging\plötzlich sieht er ein luftballon.\Er wuste nicht was es ist. Er schaute\drinen was es gibt. Als er schaute\war ein baby Elefant. Der Elefant\ fand in suss. Da kamm ein\andes ballo. Der Elefand schaut\ob es ander baby Elefanten gib\aber es war Menschen. Die\Menschen wolen den baby\Elefant stelen. Der Elefant rann\schnnel mit den baby Elefant.\Die Menschen nahmen\den Luftballon. Aber der Elefant\ist schneler. Die Menschen>wolen zur Fuss. Die Menschen\rannen so schnnel wie sie\könen. Die Elefanten siht man\nicht mer. Die Elefanten ferstecken\sich. Die Menschen sind müde\und müde, sie fallen am boden.\Die Elefanten verstecken weiter\bis sie müde sind. Das baby hat\schon geschlafen. Der Elefant\suchte ein platz für das baby. Da war ein platz. Er tut auf das\Blatt. Die Menschen sind am\schlafen der Elefant schläft auch.\Sie sind zu friden.\Ende (95_w_3 KI_DaZ_Fant_I)

Heute der 3.5.2012 hat der Elefant\mumu geburstag. Er hat acht jare alt\und er ist ser glücklich. mumu hat\keine Idee was er für ein geschenk bekomt\aber er probirt zu raten. Aber um zwölf\uhr sagt er an seine muter: filecht bekomeich\ein flug in einen luftbalon. Dan sagt die muter\fon mumu: fileicht fileicht ist es das. Fir\stunden speter kam das Luftbalon und\dan eine sekunde das der Luftbalon sich\auf der grasgetan hat komt mumu.\Dan sagt mumu: vau ist das mein geburstag\geschenk. Ja das ist dein geburstaggeschenk\sag das Lufbalon. Dan geht mumu ins\Lufbalon und sagt: Das ist das schunschönste\geschenk der weld. Dan fligensi in den\Wolkel. Und auf einmal sind sie zuschwer\und das Luftbalo kracht. Sie haten angst\und schrien. Dan sind sie auf den gras\fon mumu gefallen und habesich wegetan\und dan sind di wider zurhause gegangen. (97_w_3 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefand ist gröser alls einen\Frosch. Erlebt im Afrika. und dord\hats schwaze farbe. Der Elefand magt\ser die menschen. Er at einen grosse\Nase er tut mit den Nase Wasser\nemen. Einpar menschen wolen\irgen woh hingeh. sie weisen nicht\wo sie gehen. in Afrika ist\heis die mensch kschterben\wen sie nicks zum essen habe.\Sie wolen irgen woh dort\kelter ist fileicht das sie\irgendwoh gehen. Is habe\denganzen tag\gearbeit zu tune. sie woleneinen\Lufbalon das sie vligen konen und\das sienoch den korp gut\gefeselt habe.\Und sie fligen los und sie sagen.\den Elefan schüs auwidersen (99_w_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es war ein Elefanten und ein Luftballon. Der Elefanten und der Luftballon wollen nach Amerika fliegen. Jetzt Starten sie zu ihre Reise nach Amerika. Der Elefanten steigt in den Luftballon. Sie sitzen den boden der so so so so weit weit war. Sie Seten Afrika Asien ihr land Europa Australien doch plötzlich felle der Elefanten nach unten. Doch der Elefanten war gerettet. Wie er mit seinen henden an den Luftballon helte. Dann hate er die Luft in seine nase festgerochen und er laste die Luft raus und er hüpfte in den Luftballon. Jetzt waren sie in Amerika. der Elefanten iste fil Gras Blumen und der Elefanten trinkte Wasser. Ende (100_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

Es war einmal ein sehr grosses Elefant. er war sehr gross. er hatte hunger. er wolte die menschen fressen. aber er konnte die Menschen nicht fressen. Weil die Menschen gehen in der Luftballon. Sie Fotografieren in den Elefant Aber der Elefant wolte es nicht. und dann ist der Elefant sehen geblienen. Und sie war en in afrika sie hatten zu heiss und der gras war sehr Lang und die Ohren vom dem waren auch Lang nicht nur Lang sonden auch gross war es darum könnte er gut hören und es war fast dunkel und die Männer hatten heiss und sie waren auch fie Müde sie konnten nicht mer schneller rennen. Weil sie Müde waren, und der Elefant war auch müde und der Luftballon konn-te nicht mer fliegen konnte die menschen konnten nicht mer mit dem Luftballon fliegen weil der Luftballon konte nicht mer fliegen Sie glabten der Luftballon ist kaput war glabten es war kaput und der Elefant konnte so wiso nicht schneller rennen konnte er so wiso nicht Weil er zu dick warer wen man so dick wie der Elefant ist kann man doch nicht so schneller zumbeispiel wie Usain Bolt kann man doch nicht oder er Usain Bolt ist zu schneller als du oder weisst der Elefant ist Langsam die Menschen sind auch schneller sie können etwa 20km/h sage ich mal kann es irgent wie sein ein Gepard ist viel zu schneller oder er ist der schnellste tier der Welt der Gepard ist doch schneller oder ist es war Ich sage Ja was sagst du Ja oder Nein sagt einfach etwas ist egal welche. ende (103_m_3 KI_DaZ_Fant_I)

3. Klasse - DaM-Texte

Es war enmal ein Elefant der Elefant var ser net. Er sa en Heissluftballon. Er ging näher und naher. Dan saher file menschen und volte auch mit dem Heissluftballon mit fliegen. dan sagten die loite aber es hat Keinen plaz mer dan sagte er mit Vas flige ich den sagte der Elefant tschüs ich muss gehen sagten die loite aber mit was flige ich frag doch eine flige die kann dich tragen was eine flige mich tragen da lachte der Elefant undging ganztraurich dafon. Ende (65_m_3 KI_DaM_FantI)

Der Elefant ist vom Zirkus! Veg gelaufen. Er hat ein affen gtoffen und der affe war in einem kefig. Und der Elefant war traurig weil der affe im kefig ist und jetzt hat ein man wolen den affen kauffen und der mann wolte den affen heraus nemhen und die türe vom kefig öffnen und dan sprang der affe vom kefig und sprang soschnel wie ein Pliz. und sah der Elefant und ging witer mit dem affen durch die stad. Auf einmal wunes dunchel und sah ein haus und eine schöne und sah gans wier stoh und lag in und schlif ein. Und amorgen macht sich auf den weg wan den wegassen ein bischen stro und trinckt aus dem becken. und er Elefant mach sich auf den Weg und am unmittag saher ein Par Kinder die Kinde strichen den Elefant über den rücken. und er ging weiter gegen nachmittag ging er auf ein feld und sah er ein Heissluftbalon mit leute und die leute sahen den Elefant mit grossen Augen anh und der Elefant sah den Heissluftbalon und der Elefant ist nicht mehr inde Zirkus gekommen. Schon bald saher Öffter Heissluftbalon. jetzt hater Freunde jetzt ist er glücklich als im Zirkus. Ende (66_w_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war vor 50 Tage waren 5 Männer von der Schweiz auf einen Heissluftballon auf afrika gereist aber sie sind bei afrika miten auf ein feld gelandet da trafen sie ein Elefant Mit einen man die

Schweizer sie wolten den\Luftballon starten das sie in die Schweiz\zurück und warent desen fragten sie den\Mann wiso ist der Elefant bei inen\er antwortet er war fom zoo apgehauen\die Menner fragten was kan er so er kanen\den schneider sitz und so weiter.\Das wars vor diser geschichte\Ende (67_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es waren einmal ein Elefant. Der Elefant\trahf einen Heissluftabllon der mit\dicken streiffen. Aber die streiffen waren\zerschnitten aber ich meine nicht dass der\Heilssuftballon in teile verschnitten ist\sondern, ich meine, nur eine andere Farbe.\Die Farben sind: blau, gelb, rot [oragner],\weiss, schwarz und orange. Der Elefant\Befreundete sich mit einem Mann.\Der Mann heiste Jumbaladumm. Der\Elefant hatte Jumbaladumm\gerne und Jumbaladumm der Elefant.\Und so wurden sie Freunde.\Ende (70_m_3 KI_DaM_Fant_I)

es var einmal ein Elefant\der fälltauf das er immer, ein\Heissluftballon siht und denkt\warum kann ich nicht fligen.\er probert von einer Felsen,\zu springen und landet aufein\Heissluftabllon und fligt.\Ende (73_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war ein mal ein Elefant er wolte die Welt der Menschen\sehen. Darum ist er vom Tungal ap gereisen. 3 Tage speter er ist imer\noch nicht in der Welt von den Menschen angekommen. 1Tag speter\hat er ein schwachen Man gesehen er hat sich gedukt und hat der Man\Mit dem rüsel genommen im in der Stat gebracht und der Man konte\essen und dringken. Wen er seine krefte wider hate hate er am\Elefant gesage „vilen vilen dank“. Der Man hat gesagt „komm\Elefant ich zeig dir etwas. Und was war da ein Heissluftbalon.\Ende (76_w_3 KI_DaM_Fant_I)

In einem Weit entfernten Land lebte Damiel.\Damiel war ein Elefant. Er hatte sehr sehr\grosse Ohren. Sein Rüssel war etwa 55 cm\lang und 20 cm breit. Seine Mutter sagte\an einem sonnigen tag: Heute machen wir eine Safari Damiel dann wirst du\die anderen Tiere kennenlernen.\Aber von den Hyenen musst du aupassen.\Damiel Fragte: Warum Mama? Weil die dich\sonst jagen! Kann ich alleine gehen? Fragte\Damiel. Aber ja pass gut auf dich auf und\wenn du Schwirichkeiten hast ruf mich\bitte ich komme sofort, wenn du rufst!\Ist gut Mama ich komme um zwölf uhr\Mittags wider zurück, kochst du\heute Mittag Elefanten Suppe mit\Erdnüsse?!?! Heute gibt es Suppe mit\Erdnüsse! Danke Mama! schrie Damiel\begeistert. Jetzt ging er aus dem\Haus auf Safaritur. Er sah sich\alles genau an. Die Antilopen sagten:\Hallo Elefant wie heisst du?? Damiel\sagte: Ich heisse Damiel! Tschüss Damiel\wir müssen weiter. Damiel gieng weiter.\und entekte ein komisches Stoff\ding. Menschen sind aus einem komischen\vier eck gekommen. Die Menschen\hatten Fotoaperaten hatten. Damiel\sagte: Hallo liebe menschen mein Name\ist Damiel. Die menschen sagten: Mein\Name ist Sandro und das ist Theoda.\Damiel Freundete sich mit Theoda und\Sandra an. So lebten sie glücklich\und zufrieden.\Ende (85_w_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal in Elefant der his\Frodolin. Er get jeden tag auf die\Wise spielen. Doch eines tages auf die\wise: was ist das Sagte er. Dises ding\sit Kmisch aus sagte er. Dan erst\merkte er das noch menschen neben\im waren. Die menschen machten 1000000\000 Fotos. Sie waren ser net mit dem\Fridolin sie gaben Elefanten\süsichkeiten. Die Menschen hisen Bobi,\Nina, Bruno und Lili. Gemeinsam spiltensie mit disem ding es war ein heis luft\balon. sie bliben imer und ewig\zusammen. (86_w_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal ein Elefant er heist\Daniel. und er kann reden. Aber er hat\keine Freunde. Aber sein grosser Traum\war es mit einen Balon zu fliegen.\Aber er kann nicht mit einem Balon\fliegen er findet keinen. Er treumt schon\immer von einem Balon. Er sucht tag\und nacht

nach einem Balon. er ist sehr traurig. Er weint immer wenn er ins Bett geht. Es geht ihm erst besser wenn er mit einem Balon fliegt. Für ihn ist er der Ärmste Elefant den es gibt. Eines tages spazierte er auf einer Wiese. plötzlich sah er einen Balon mit vielen Menschen er setzte sich auf den Balon. und es hat ihm viel spass gemacht. dann war er nicht mehr so traurig. Ende. (87_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal ein Mann. Er war sehr reich. Er hatte einen sehr grossen Elefant. Er wogte 1000 kg. Der Grösste Wunsch des Elefanten war in einem der neusten Heissluftbalons zu fliegen. Aber der Mann wusste das nicht sie wollten in der Stadt Santa. Eines tages sahen sie einer der Neusten Heissluftbalons. Der Elefant fing an trompete zu spielen. der Mann kaufte den Heissluftbalon. Er flog sogar mit dem Elefanten. plötzlich fiel der Elefant runter. doch plötzlich flog der Elefant mit seinen Ohren. er war ganz erleichtert. Und wenn er nicht gestorben ist dann lebt er noch heute. (91_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es waren einmal Marsmännchen die nach Afrika fliegen wollten. Anstatt mit dem Ufo sind sie mit einem Ballon geflogen. Als sie in Afrika landen wollten hatten sie ein Problem sie landen auf einem Fluss. Alle Marsmännchen rufen: Hilfe! Kann uns Jemand retten! Aber bevor sie in dem Fluss gelandet waren sind sie auf einem Elefant gelandet. Als sie den Kopf sahen schreit einer der Männchen Hilfe ein Kamel! Ich bin kein Kamel Ich bin ein Elefant: Und wie heisst du? Ich heisse Tina. Und ihr? Wir heissen Krika Kraka und Kuka. Kommt wir spielen Fussball. Wie spielen zwei gegen zwei. Ich bin mit Kraka ruft Kuka. gewonnen hat niemand ruft der Elefant. Weil es ist 10:10 Und alle rufen Ole! Ole Ole! Weil sie so viele Tore geschossen haben. (93_w_3 KI_DaM_Fant_I)

Heute Morgen ging der Elefant Jan zum Luftbalon fahrer. Jan fragte ihn ob sein Luftbalon genug gross ist für mich. Der Luftbalon fahrer sagte: Ja aber wenn du rein gehst fällst du und der Balon auf den Boden. Aber ich gehe auf jeden fall in den Luftbalon gehen ich musste 3 stunden laufen für zu dir zu kommen. Okei sagte der Luftbalofahrer. Aber wenn du in kaputt machst müsst du ihn reparieren. Jan ging in den Luftbalon rein. Dann spritzte er das Feuer rein und dann ging es los. Er flog so weit hoch das er über den Wolken schwebte. Und plötzlich hatte Jan kalt er hatte keine Jacke dabei und er wusste nicht wie man mit dem Luftbalon nach unten geht. Er hatte grosse angst. Doch plötzlich kam ihm in den Sinn das er eine Tasche mit einer Decke und einer schnur mitgenommen hatte. Er zog seine Decke um den Körper. Und warf die Schnur nach unten. Die Schnur landete auf dem Kamin vom luftbalonfahrer. Er kletterte nach unten und der Luftbalon fiel nach einem Jahr nach unten. Ende Ende Ende (94_w_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal ein Elefant. der Reiste mehr als 12 Stunden Rest. Einmal sah er einen Ballon stehen. er sagte sich selbst: Was ist das für ein ding. Er schaute sich um, niemand war zu sehen. Er beschloss hier zu übernachten. Am nächsten tag war das ding nicht mehr hier. er schreckte auf 6 sechs gingen auf ihn zu. Der Elefant wollte fliehen aber die männer hatten ihn um kreist. Der Elefant Trötte aber die Männer gaben ihm essen und trinken und dann frass alles auf. Er ging näher zu den Männern auf einmal kam der Ballon zurück. Der Elefant Reiste mit ihnen zusammen. Ende (96_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Die Entdeckungstars gingen auf eine Reise nach Afrika aber nicht mit dem flugzeug oder mit dem Schiff nein sie gingen mit einem Heissluftbalon. Dort sahen sie einen Elefant. Der Elefant kam immer näher weil er neugierig war. Der Balon war sehr bunt. Die Entdeckungstars machten grosse augen weil sie noch nie einen so neugierigen Elefanten gesehen haben. Er war riesig. und hatte grosse Ohren. Er war so grau braun etwas zwischen diesen diesen farben. Er war gross und stark. Die Entdeckungssars waren 5 Menschen. Tommi Nina Arneck

Suwa und lebia.\sie Enteckten die besten\sachen weit und breit sie Entdeckten\Leoparde Löwer und so weiter\und wen sie nicht gestorben sind\dan Leben sie noch Heute. Ende (98_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es ist ein elefant und eine\balon. der balon sagt wolen\wir freunde sein der Elefant\sagt ya prima prima. Kom\las uns irgendwo gehen.\Der Balon sagt in Europapark.\Der Elefant sagt kann ich auf\dir kome. Der balon sagt ya.\Dan sinsi nach Europapark.\Und dan haben sie bezahlt.\Ya wir können hinein. Der\balon sagt wir machen der\Blufeier. Oh ia. Oh das war\aber soh kul wie noch nie.\iets gehen wir frit esen\na klar sagt der Balon. Dan\hten sie Bauchschmerzen.\der Balon sagt ich weis ein\trick du machst daaaaa\Okei ich probires. Es ist auch\gegangen. Der Elefant sagt\kom wir machen wider\Karusels. nein ich mus auf\die tualete. gh schnell okei.\der Elefant wartet zeit 3\stunden. Sie haben sich\ferloren. der Elefant fragt\an ale Leute ale sagen nein.\der Elefant hat der balon gesen\Oh ia es ist der Balon. Er hat\so schnell gerant wie er kan\balon bist du. Oh der Elefant\sagt der balon sagt der\balon sagt kom wir gehen\in ein hotel der Elefant sagt\ia aber im welchem. Der\Balon sagt im welchem\ich weis noch nicht kom\wir gehen schon mal in\die stad. sie waren im hotel gambomatschgug.\Dan haben sie gegesen.\dan sind sie noch ans\mer. dan sind sie ins\Hotel und haben Cola getru-\nken. dan haben sie die\zene gebutst. dan haben\sie das pischama angezo-\ngen und haben gesagt\ietst schlafen wir. (101_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal ein Elefant. Er hat\kein Haus und kein Essen und tinken und\fass alles hat er nicht und er lept in die\Walt. Eines tages kommt ein risiger Ballon\zu in aber er kann in nicht nemen und er\ziet das keine Menschen dah ist. Dan fersucht\der Ballon nemen aber dises mal nemt er einen\stok leider gedes auch nicht, undan mit einen\Baum er such ein Baum, dan hat er\gefunden, ein Baum der 1'000'000'000'000\000'000'000'990'111'222'333 meter hoch ist, und\1'000'990'011'010'999' schwer ist. Dan nemt er\dises Baum aber für inn ist es wie ein Blat.\Dan geht er und geht er dan ist er wider\da und fersuch mit den Baum\leider geht es auch nicht. Dan ist es\nacht er schlaf unter den Ballon. Dan ist\es morgen aber der Ballon ist\oben sondern auf den Bauch fon\der Elefant. Jupii!! schreit er und\schaut in der görbren und sit nur\ein fiegiges ding mit ein Knopf und drügt\den knopf dan komt wasser essen ein suhause\und alles was sie brauch dan ist der\Elefant glüglich. Ende (102_m_3 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal ein Mensch namens Eliot.\Er wolte mit seinen Luftbalong auf Afrika. Eines\morgens ging Eliot mit seinen Freunden auf\Afrika. Entlich wen sie in Afrika waren und\gelandet waren sahen sie ein Elefant. Da\kam sein herchen. Er his Malonkio. Er zeigte im seine\Wohnung dan Esten sie Bananen und Fleisch.\am nechsten Tag zeigte Malonkio die Wisen und\ales. Nechste Woche zeigte Malonkio der Regenwa-\ld. Sie blieben ein par Tage. Dan gingen sie wider\zurük in die Wohnung. Dan ging Eliot zurük und\ferabschidet sich. Er erklert dan seiner Famile das\erlebnis mit Malonkio und dem Elefant. (104_m_3 KI_DaM_Fant_I)

4. Klasse - DaZ-Texte

Der seltene Ballon\Es war einmal ein mann er\läste leute auf einem ballon. Aber\der Ballon war sehr sehr selten.\Er konnte höher als die Anderen\ballone fliegen. Desswegen war\der Ballon so selten. Ganz viele\leute gehen drauf. Eines tages\sind einpare leute drauf gegangen\aber vor 2 min komte ein mann\mit ein elefant. Der Elefant war\sehr sehr gross. Alle finden ihn\sehr gross einmall sagte eine\frau fast ihn nicht an er sied\wie ein monster aus. Er ist sehr\traurig geworden und dann\durfte der Elefant nicht mehr in\den Zoo bleiben: Also hatt ein mann\den Elefant gekauft er heiste\Leon. er ist 40 jahreal. Er gewohnte\sich mit den elefant es wurden\5

jahre dann wurde er 45 Jahre alt er wurde alt er ging mit dem Elefant bei seinen Freunden sie steigten bei dem Ballon. Der Ballon flog schon der Mann sagte geh bei dir zuhause ich komme später. Es wurden 5 h vorbei und dann leutete es an die Tür aber der Mann starb. THE END (2_w_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der fliegende Elefant Ein Elefant lief in der Wildnis herum und traf auf einen anderen Elefanten. Weil sie sich langweilten begann der eine Elefant eine Unterhaltung. Die beiden redeten und gingen bis sie vor einen riesigen, bunten und leeren Heißluftballon fanden. Der eine Elefant sagte: „Nun mein Freund hast du eigentlich einen Traum?“ Dieser sagte „Ja mein Traum ist fliegen zu können.“ Da stieg der Elefant, der die Unterhaltung begonnen hatte, in den Korb des Ballons und rief: „Ich werde jetzt fliegen“ Und flog weg. Der Elefant, der am Boden geblieben war, wollte aber mit. Er schnappte sich ein Seilband das eine Ende um sich das andere Ende aber um den Korb. Sofort wurde er in die Luft gerissen und flog mit. So flogen sie über Land und See. Und viele Tage später landeten sie. Der Elefant der sich festgebunden hatte band sich los und rief. „Unser Traum ist erfüllt: wir können fliegen!“ Ende (4_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der Arme Elefant Es war einmal ein Elefant. Er wohnt in den Wilden Westen. Er ist sehr arm weil die Menschen ihn immer jagen. Plötzlich kommen Menschen mit einem riesigen Ballon auf ihm zu. Er hatte Angst weil er dachte das die Menschen ihn auch jagen. Einer von den Männern sagte „Hab keine Angst armes Wehse ich bin Indianer Jonse.“ Der Elefant brüllte wie ein verrückter Löwe. Indianer Jonse rufte Hilfe, also er rufte ein Privat Jet. und sie transportieren den Elefant von Usa bis Afrika. der Elefant hatte Freude. Er hat sogar neue Freunde gefunden. Er hat auch eine Familie gegründet. Der Elefant hatte so Freude das er fast weinte. 2 Monate später. Indianer Jonse und seine Männer fliegen mit dem Privat Jet zum Afrika. sie brauchten Hilfe. sie nahmen den Elefant und fliegen wieder zurück nach Amerika (Usa). Der Elefant ist so stark das er sogar eine Wand durchbricht. Sie nahmen den Elefant weil die Männer haben 10 Räuber gesehen. Die Räuber haben 10'000 Dollar geklaut der Elefant ist so gross das er fast alle Räuber zerquetscht hat. The End (5_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant und der Ballon Es war einmal ein Elefant er isst Gras und Blätter gegessen. Eines Tages hat der Elefant einen Ballon gesehen er hätte auch Männer trinken den Ballon gesehen der Ballon war fast an dem Boden angekommen. Die Männer haben den Elefant in den Ballon rein geschüpft aber der Ballon war zu schwer er konnte nicht rauf. Die Männer haben den Elefant raus geschüpft. Sie gehen wieder nach oben mit dem Ballon. Der Elefant geht wieder nach seiner Familie zurück er spielte mit den anderen er schwamm in ihm und es wurde Nacht alle Elefanten schlafen. Den nächsten Tag kommt der Elefant hat gesagt aufpassen die Männer wollen euch rein nehmen geht weg von dort sagte der Elefant. Der Ballon geht wieder weg es wurde wieder Nacht sie schlafen wieder. Ein. und es ist vertig. Ende (7_w_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der fliegende Elefant. Es war einmal eine Elefantenherde. Sie lagen still da und sagten nichts. Plötzlich war da ein Geräusch zu hören. Die Elefanten schrien: Die Jäger kommen. Alle Elefanten rannten weg bis auf einen den riesigen Ohren-Elefant. Der dachte: die Jäger sind schwach. Er lief zum Ballon der Jäger. Doch der Elefant hatte Angst und sprang in den Ballon hinein. Der Ballon flog davon wahrscheinlich hatte er auch Angst. Plötzlich stürzte der Ballon und der Elefant sprang und plötzlich flog er mit den Ohren irgendwann landete er zurück zu seiner Herde und alle wollten auf in fliegen. Ende (9_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

der fliegenden Elepahnt\Es wahr einmal ein Elepahnt\der wahr im zoo er fülte sich\dort nicht wol er war traurig\und allein. Und er wolte raus\aus dem Zoo. Eines Tages der Tierfütterer fergas den Schlüssel und\der Elepahnt drete den Schlüssel\und dan flo er. Aber er hatte\noch ein traum das er fligen\Kann. Er suchte? nach etwas\zu fligen alls er auf\einer Feide etwas zu Essen\suchte? fand er ein risigen Balon!\er gang nöcher und gete drauf.\Und dan Krikten die Menschen angst\und die Mensch Schtigen runter\fom Ballon. Der Elepahnt drete nicht egstra\den heic Ballon auf. mit dem\Rüsel Schmis er die Seke weg\und flog bis nach Aprika wo er lebt\THE END (12_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant mit den Luftballon.\Es war einmal ein elefant und ein Luftballon.\sie spielten fast ein halben Jahr.\Aber dann musten der Luftballon gehen weil\sein Besitzer gekommen ist. Dann sagte der Besitzer\komm doch mit. Aber es hatte kein platz.\Dann ging der Elefant und nahm sein ganzer spiel-\zeug mit. Dann schrie der Besitzer des Luftballons:\Halt elefant. Wir besorgen den Luftballonn einfach\eine neuen korp und grosseres breiteres.\Dann sagte der elefant wo kriegen wir so einen\korp. Der besizer sagte wir bauen einfach eins.\der elefant sagte ok wir bauen ein Neues korp und\Dann fliegen wir über die ganze weite Welt.\Sie fliegten und fliegten und fliegte Aber dann\hatte der Luftballon ein Riss.\Der elefant sagte muttig wir geben nicht Auf. Wir Nehen\es einfach mit eine Nehmaschine.\Sie bauten eine Nehmaschine Nehten den Ris und\gingen Los den ganzen Europa sie fliegten und\fliegten den ganzen Europa. Dann halten sie in\France weil Sie keine kole hatten sie suchten sie\suchte sie fragten bei Jeden mensch haben sie\Kole. Alle hatte keine kole nur der Letzte\hatte. Er heiste Ole er gab die kole und\Fliegten den ganze Eropa.\ENDE (14_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant und Luftballon.\Es war ein mal eine kleine Familie.\Sie wohnen in Frankreich (Paris).\Sie sind nach Afrika geflogen. In die Ferien,\tört übernachteten sie, in der Wald.\Nechstemorgen gehen sie spazieren.\Sie sehe sehr viele Tieren, z.b. Girafen,\Schlangen, und Elefanten. Sein Tochter find\Elefanten am entersant. Am abend gehen\sie ans Meer. tört schauen sie wie schön\das Afrika ist. Dann find sein tochter ein\Junge, sie spielen zusammen. Aber\sie verstand nichts was sie sagen.\Aber der Vater sprach einbisschen\English. Der Junge sprach auch English.\Der Junge fragt: wollt hir mein familie\und mein haus kennen lernen? fragt der Junge.\Ja gern sagt der Vater. Sie fügen der\Junge. Speter sind sie in eine grosses Haus\gegamen. Das ist mein Haus!!! sagt der\Junge. Plötzlich kamm ein Frau heraus. Und\sagt irgent was, der Junge sprach zurück.\Das ist mein Muter Tinga sagt der Junge.\wunder schönes haus hast du da! sagt der\Vater. Danke! sagt der Junge. Dann kamm ein\Man und 2 Mädchen und 3 Jungen. Das ist meine\Familie, das ist mein Vater Maski. WOW:\das ist dein familie? fragt der Vater.\Mein muter sagt dir könnt hir essen wenn\dir wollt? fragt der Junge. Ja ger, vielen Dank\sagt der Vater. Nach dem essen fragt der Junge\Dir könnt hir schlafen wen dir wollt?\Nein, Nein vielen Dank aber nicht schon\gut wir schlafen in der Wald. Mein Vater\bringt euch!!! sagt der Junge. Danke!\sagt der Vater. Dann gehen sie. Aufpassen\mit denn Tiger! sagt der Jung. Nechtes\morge hören sie ein Auto. Das ist der\Maski! und der Junge. Und sie gehen\hinein in Auto. Sie fahren sehr lang und\sie stopen in ein grosses Luftballon.\wir fahren mit hin. sagt der Junge. sie\stiegn trab und gehen in Luftballon hinein.\Sie hören eines lautes gereusch. Das ist nur ein\Elefant, kein angst. sagt de Junge. Der Elefant\kamm neher, und sie könnte sogar instreicheln.\er ist risig sagt der Vater. Und sie erleben viele\abeteuer mit der bingo (Elefant)\Ende (18_w_4 KI_DaZ_Fant_I)

Sprechende Tiere\Es war einmal ein Ballon der sich verkrösserte.\Das war ein Fantasiemaschine. Eines Tages fanden\die Millitäre den Fantasiemaschine. Sie wussten es nicht\das es ein Fantasiemaschine ist. Sie wollten einfach\mal mit dem Ballon reisen. Es war mal so\weit. Sie machten sich bereit. Und dann waren\sie Auf Fanasieland. Da könnten Tiere

reden. Da kam ein Elefant und sagte „Willkommen im Fantasieland“. Und die Militäre nahmen seine Sachen und lauften hinter dem Elefant. Der Elefant erklärte alles. Als es Nacht war haben sie in einem Baumhaus geschlafen. Am Morgen standen sie auf und dann sangen die Tiere ein Morgenlied im Chor. Sie aßen den Morgenessen und marschierten weiter. Sie machten ganz viele Fotos. Sie reisten wieder zurück und erzählten alles aber die anderen glaubten es nicht. Aber als die den Foto zeigten haben sie es ihnen geglaubt. Sie machten es jeden Jahr wieder. Und haben immer etwas Neues gesehen. Ende gut alles gut (19_w_4 KI_DaZ_Fant_I)

Es war einmal ein Elefant. Er hieß Lulu. Er wollte schon immer in einen Heißluftballon fliegen. Er trank an einer Oase. Auf einmal kam ein Junge. Sie verstanden sich das der Elefant auf einen Heißluftballon fliegen wollte. Also gingen sie zu seinem Vater der hat nämlich einen Heißluftballon. Kann er mit fliegen fragte der Junge. Ja natürlich wenn er 10 Fr. hat. Der Junge betete und betete nach gut sagte der Vater aber nur 5 Min sagte er der Elefant nickte sie stiegen in die Luft. Der Elefant war so glücklich. 5 Min vergingen also stiegen sie runter. Der Elefant ging nach Hause und schlief ein. Ende (25_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant und die Menschen sehen einen Heißluftballon. Der Elefant geht auf den Heißluftballon und das kann den Elefant nicht nehmen und steigen aus. Plötzlich rennt der Elefant weg der Elefant ist verschwunden. Die Menschen suchen ihn aber sie finden ihn nicht. Plötzlich hat ein Mensch ihn gesehen. Sie schleichen sich und binden sie mit einem Seil und nehmen ihn mit. (26_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Ein fliegender Elefant und Touristen waren nach Afrika mit einem Heißluftballon gereist, um den Elefanten Simba zu jagen. Der Grund war das die Menschen dachten er wäre zu gefährlich. Simba hat die Leute Angst gemacht weil er Karotten schmeckte im Heißluftballon. Simba hat es geschafft die Leute zu jagen. Und wenn sie noch fit sind an Rennen sie noch heute. (28_m_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der verzauberte Mensch. Es war einmal eine Frau. Sie lebte in einem Heißluftballon. Eines Tages hat sie kein Geld mehr. Sie stürzte ab. Ein Elefant war neben ihr. Er sah verwirrt aus. Er ging zur Frau. Er hat eine Blume im Rüssel. Der Elefant gibt der Frau die Blume. Plötzlich war es nicht mehr still etwas sagte ihr etwas Verstehtliches. Es war der Elefant. Er kann sprechen. Wunderte sich die Frau. Der Elefant sagte: Es ist die Blume, Ich heiße Elifant und du? Ich heiße Mausela. Mausela fragte: Wieso kannst du sprechen wegen einer Blume? Meine Ehefrau war eine böse Hexe das wusste ich natürlich nicht. Sie verzauberte die Blume und gab sie mir. Ich wurde ein Elefant. Wenn ich dich helfe wieder in die Luft zu steigen werde ich wieder ein Mensch. Sagte Elifant. Hast du Geld oder so? fragte Mausela. Mal sehen den ich habe schon etwas vorbereitet für den Abflug hier du musst das laut lesen dann kannst du wieder fliegen und ich bin erlöst. Sagte Elifant. Entenmente Blumen-Öl die Katastrophe ist wunderschön. Sagte Mausela. Doch nichts geschah. habe ich falsch gelesen fragte Mausela. Nein, du hast es richtig gelesen nur das du es wütend oder so lesen musst sagte Elifant. Was du weißt nicht ob ich wütend leise oder so lesen muss! sagte Mausela wütend. Nein. Antwortete Elifant. Mausela lass uns los. Doch nichts geschah. Plötzlich lass Mausela singend. Der Luftballon fliegt wieder. Elifant wird ein Mensch. Mausela und Elifant gehen in den Ballon und fliegen gemeinsam durch die Luft. (31_w_4 KI_DaZ_Fant_I)

Der Elefant im Heißluftballon. Es war einmal ein kranker Elefant. Er hatte viele Schmerzen und konnte nicht mehr essen. Eines Tages kam ein Zoowärter mit einem Wagen. Es war kaputt und musste mit irgend etwas weg fahren. Der Zoowärter hat seine Freunde angerufen und sagte das sie mit irgend etwas kommen sollen. Die Freunde des Zoowärters sind dann mit einem Heißluftballon gekommen. Der Zoowärter hieß Timi. Timi hat den Mund aufgemacht und

sagte: Was mach ihr den da mit einen Heissluftballon. Die Freunde sagten das es ein sehr spezieller Heissluftballon ist und konnte sehr viel aus halten. Sie haben den Elefant ins Korb rein getan. Der Zooarbeiter also Timi hat den Elefant ein name gegeben und hiss Dumbo weil er so grosse Ohren hate. Sie flogen nach Afrika weil sie dort ein medikament haben. Sie sind nach einem tag in Afrika gewessen und suchten nach dem Medizinmann. Sie haben ihm gefunden und hat extra noch ein Medizin gemacht. Sie sind zu imm gegangen und haben Dumbo das Medizin gegeben Dumbo konnte wieder essen. Timi hat Dumbo frei gelassen und Dumbo hat Freunde gefunden. (34_w_4 KI_DaZ_Fant_I)

4. Klasse - DaM-Texte

Elmar der verückte Elefant Elmar der Elefant sah ein komisches Ding am Himmel. Es sah aus wie einen Kokosnuss, aber es hate einen Korb. Die komische Kokosnuss landete direkt vor ihm. Der Korb ging auf. 4 Menschen kahmenn ach draussen, und laufen weg. Da ging Elmar in den korb er hing mit dem rüssel an einem Seil fest, er zog und die Koko snuss fingan zu fliegen. Er flog von Afrika nach Russland. In Russland ging er aus dem Korb in eine komische schnelle Schlange. Als er Ausstieg landete er vor eine m Berg. Er lief 48 stunden lang. Bis er an ein Eingezaunten Gebäude Vor bei ka m in dem seine Mutter und sein Vater wahr. Es kahmen Menschen und Fiengen ihn ein. Er wahr wieder bei sei ner familie Und verbrachte dort die lezten Jahre sein es Lebens. ENDE (1_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Die mutigen Afrik Forscher Eines Tages im Club der Froscher sagte der Chef. Der Mann der mit als ersten ein Elfennbein Ho rn bringt wird der mutigste Forscher sein. Herr Pasch wolte es versuchen. Also startete er am Sonntag mit einem heisballon. Mach Afrika weil es dort Elefanten hat und Elefanten Elfennbein Stos zähne hat. Er flog und flog Plotzlich sah er einen Elefanten. Er nam einen Peteubungsgewer dann ging alles schnell er beteubte das Tier. Dann sägte er das horn ab. Er freute sich riesig schlg ein parr mal drauf er merkte das es hol tönte. Er schaute hin ein und sah ein Pergament er sah es sich an. Es war eine Karte die zu einem Schatz. Er dachte sich was will ich jetzt der Mutigste Forscher sein oder den Schatz suchen. Ich gehe den Schatz suchen. Ich flog mit meinem Heissluftballon der Schatz karte nach bis ich, zu einem felsen kam ich sti g aus und trat vor den Berg dann flog ein Stück Felsen herab. Ich schaute hinein und sah eine Kiste voller Gold und Edelsteine ich trat hinein Plötzlich flog der Schatz im Raum umher. ich lief im hinter her konnte in aber nicht fangen ich holte im Ballon ein Seil. Daraus machte ich ein Lasso und fangte den fliegenden Schatz ein. Ich Tat in in meinen Ballon und flog zurück zum Club Haus dort war noch kein Mensch und ich gewann nicht nur den Wettbewerb sonder hate auch noch viel Gold. ich war glücklich. Ende (3_m_4 KI_DaM_Fant_I)

Die Lebensretter Es war einmal ein Jäger der ging Jede woche Jagen. Doch Irgenwann fand er ein Elefantenbaby. Er fand es sehr süss. Er beschloss den Elefanten nach Hause zu nehmen. Der Elefant kam mit. Der Jäger freute sich sehr das er mitkam. Ein paar Jahre später war der Elefant grösser als der Jäger. Sie gingen immer Gemeinsam Jagen. Sie waren ein gutes Team. Bis sie eines Tages ein Abgestürtzten Luftballon sahen. Sie gingen hin und sahen einen Jungen Mann. Er war halb verhungert. Der Jäger beschloss dem Jungen Mann zu helfen. Er schleppte ihn auf den rücken des Elefant en. Der brach ihn nach Hause. Am nächsten Morgen schrieben alle zeitungen über die Heldentat. Der Titel war Die Lebensretter. Sie wurden sehr berühmt. Sie hatten noch ein wunderschönes Leben zusammen. Ende (10_m_4 KI_DaM_Fant_I)

Rettet Eli! Es gibt in Safaris viele Tiere, aber es gibt auch Wilderer. Vorallem sind sie hinter Elefantanten her, weil ihre Stosszähne wertvolles Elfenbein hat. Aber dass den Tieren nichts passiert gibt es Rangers. Es gibt eine kleine Gruppe im Süden. Der Anführer heisst Jim Betenbuck. Es gibt auch ein Mädchen Lea Betenbuck. Die beiden Geschwister gehen immer auf Streife. Die Gruppe hat zwar viel Technologie, aber dafür nur ein Luftballon als Fortbewegungsmittel. Als Jim und Lea zu Fuss zurück kamen war der Ballon schon gepackt. Joe der für die Elektronik kam und sagte das er auf dem Radar Eli der kleine Elefant den sie vor ein paar Jahren alleine gefunden haben. Und Eli ist nicht alleine auf dem Radar, etwa Zehn km weiter fährt ein Wilderer genau zu ihr. Die Mission lautet: Rettet Eli! Sie machten sich mit dem Ballon und riesen Gurtzeug auf dem Weg. Zum Glück fuhr der Wilderer nicht so schnell und sie waren schneller bei Eli. Sie schwebten nun über Eli. Mit einer Strickleiter kletterten sie runter und befestigten das Gurtzeug an Eli. Sie wussten aber das es nicht reicht. Aber Jim hatte eine Idee. Er nahm ein Gewehr und schoss direkt auf das Auto und traf ein Reifen. Nun hatten sie genug Zeit und konnten Eli mit dem Ballon über den Wald in Sicherheit bringen. Ende (11_m_4 KI_DaM_Fant_I)

Der gefährliche Transport! Morgen ist es so weit, Sammy der Elefant soll nach Afrika in seine Heimat zurückkehren. Aber nicht irgendwie, sondern in einem Ballon. Nandu lag auf seinem Bett und überlegte ob es Heissluftballon, Kaltluftballon oder nur Ballon hiess. Dann schlief er in seinem kleinen gemütlichen Bett in China ein. „Nandu, Frühstück“ rief Nandu's Mutter. Nandu zog sich an und lief die drei Treppenstufen hinunter in die Küche. Schnell ass er das Frühstück und trat dann in das gleissende Sonnenlicht hinaus. Er rannte den kleinen Pfad entlang bis zu dem hüfthohen Gras. Dort stand er der farbige Heiss, Kalt oder normal Ballon, (Nandu wusste es immer noch nicht) bereit zum Abflug Nandu blickte nach links: nichts. Nandu blickte nach rechts: nichts. Nandu schaute nach vorn: nichts. Nandu schaute nach hinten: Ja, da kamen eine Truppe Menschen mit Sammy im Schlepptau. Jetzt waren sie bei Nandu angekommen. 5 Frauen und 6 Männer brachten Sammy in den grossen Korb. Dann machten sie platz, dass sich die Leute verabschieden konnten. Nandu unterdrückte eine Träne, denn er und Sammy waren gute Freunde geworden. 11 Leute steigen zu Sammy ein. Und zum Abschluss trompetete Sammy Laut. Die Leute jubelten. 38 Tage später kam ein Brief, er lautete: Lieber Nandu! Wir wissen dass du dir grosse Sorgen gemacht hast. Aber wir können dich beruhigen, Sammy ist sicher angekommen und ist glücklich, besuch uns doch mal. Grüsse von den Mitreisenden Nandu drückte den Brief an sich. „Ich werde dich besuchen Sammy, irgendwann“, murmelte er. Nandu war glücklich. Ende (13_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Elefant und Lina im Loft! Es war ein mal ein zirkus Elefant. Er hiess Berta. Berta hat fast alles gekant. Aber 1 noch nicht mit einem Luftballon zu fliegen. Sie probieren es aus. Da steigen alle Leute aus. Und noch 1 Mensch bleibt drin. Berta steigt ein und war glücklich da fahren sie los. Juhui sagte der Mensch übrigens der Mensch hiess Lina. Es war eine Frau. Der Elefant und Lina die waren über froh da stürzte der Luft Ballon ab Hilfe!!! Hilfe!!! rufte Lina. Die anderen Leuten machen ein rieses grosses Trampolin auf und sie fliegen genau auf das Trampolin Juhu sagte Lina wir sind gerettet mir tut nur das Bein ein bisschen weh. Und Berta??? sie unter suchen Berta aber sie hat nicht Lina sagte und mein Bein ist auch wider gut. Jetzt wissen wir das die Elefanten Luft Ballon fliegen kann. Und Berta kann! Jetzt auch alles. Sie singen für Freude und machen ein rieses grosses Fest. und wenn sie noch nicht gestorben sind dann leben sie noch heute. Ende! PS. Berta war ein besondere Elefant Lina liebte Berta (16_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Von Afrika nach New York! Es war einmal vor langer Zeit Elefant. Er lief die ganze Zeit durch Afrika. Einmal sah er von weit ein farbieger Ball er rannte bis er bei diesem Ball wahr. Aber er

sah noch ein Korb unten dran, und dort waren 5 Menschen. Der Elefant macht TUUURRReee. Die Menschen verschracken der einte nam ein\gewehr her for. Er ladet zielt auf den Elefant und\Bamm ein Pfeil kamm geschossen. Der Elefant\hörte noch: Es war nur ein betäubungs Pfeil. Dann\nehmten Sie den Elefanten mit nach New York in\den central Park. Dort bekommt er ein gehege, und\Jeden Tag was zu essen. und er ist der grosse\Star. Die menschen rufen Jumbo! Jumbo! Sein neuer\Name. Er findet in toll dieser name meint der Elefant.\Er war der Star von New York. Einer ist da nicht\zu frieden mit den Elefant nämlich Alex der Löwe.\Er war nämlich der König/Star von New York\aber Alex kann wenigsten noch sein gehege haben. Der\Elefant sagt: ich lebe hier und bleibe hier.\The END (17_m_4 KI_DaM_Fant_I)

Elefant im Korb\Es war ein mal 6 Leute\die flogen über die Erde Sie wolten\in Afrika landen aber sie konnten\nicht weil unter inen ein Elef\ant wahr. Sie musten wider ein bischen\nach hinten aber wie leman musste\mit den Seil nach unten. Um der\Elefant ein bischen nach hinten zu\schiben. Aber der Elefant wolte nicht\nach hinten er blib einfach stehen.\Also musten sie mit dem Balon ein\bischen nach hinten. Es war sehr\schwer in nach hinten zu zihen. Aber\nach etwa 10 minuten schaftten sie es\und ietzt musten sie nur noch der\Elefant rein bringen. Aber er wolte immer\noch nicht weiter also musten sie\in hinein locken mit Äpfel, Organschen,\Bananen.... Er wolte nur die Früchte.\Es wurde immer schwieriger und\schwiriger er wolte nichts auser das\essen also musten sie näher\mit dem Balon das war auch\sehr schwer weil sie musten\auch wieder in die Luft und nacher wider\Landen aber einer blib unten fals\wider etwas pasite. Kaum waren die anderen\in der luft kamm ein Gepart auf\in zu und er musste schnell weg.\Aber der Elefant blib einfach stehen\und der Gepard ging auch nicht\auf in zu sonder auf den Mensch.\Dann ferschwand der Gepart wider\und der Elefant konnte sich wider\bewegen und die anderen Menschen\kommten wider hinunter. Dann\plötzlich ging der Elefant einfach\rein. Und sie konten in entlich\in den Zoo bringen. Und Wener\nochnicht gestorben ist dan\lebt er noch heute\Ende (21_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Der Elefan und der Ballon\Der Elefant sit einen Ballon\der Ballon ist Rot, gelb, Blau.\und dan kommt ein kleines Mädchen\und umarmt den Elefanten er ist\sehr schwer. der 200 Bewerter\sucht den Elefanten aber findet\in nich. Der Elefant möchte mit\dem Mädchen in den Ballon rein\Das mädchen War mit irer\mutter in Afrika und sa einen Elefanten.\dan ging die Mutter ach Hause\zu iren Haus. das mädchen\ferabschied sich vom Elefanten.\Der Elefan Fragte sich oder auch nach\Hause Wil. dan ginger mit dem\Mädchen nach Hause das Mädchen\war traurig. es wolte mit\dem Elefanten schlafen. aber\der Elefant war drus. Das\Mädchen ging nach drausen\aber der Elefantwarnicht\mehr hier?! Das Mädchen ging\zum LuftBallon und er war dort dan\Haten sie fil Spas und Das ist das Ende. (23_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Der Elefant wollte mit einem Heissluft-\ballon fliegen gehen. Darum ging er\zufuss auf eine Wiese wo man Heiss-\luftballon fliegen konnte. Der\Elefant konnte gerade gehen. Ein\junger Man sagte: ihm „Herr rein\spatziert“ Der Elefant ging in den Heiss-\luftballon. Plötzlich ging es los der\Ballon flug. Aber der Elefant wu-\ste noch nicht wie es funktioniert.\Darum sass er einfach und\10 min. später stand er auf und\schaute runter. Dan sah der Elefant\sein zuhause. Doch er wuste einfach\nicht wie er anhält. Der Elefant\sah einen Häbel der Elefant\zog den Häbel nach unten. Das\gass wurde immer wie Kälter.\Und um so kälter um so weiter\unten ist der Heissluftballon. Plotzlich\war er schon gelandet. Der Elefant\stieg aus dem Ballon. Und ging\nach Hause. Der Elefant ging in\sein Bett und schlief ein. (24_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Der fliegende Elefant\Es waren einmal viele Kinder.\Die Kinder wolten unbedingt mall\Heissluftballon fliegen. Die Kinder\gingen alle zu der Mutter und\fragten sie: können wir

Heissluftballon\fliegen? Ja aber wo fliegen eigentlich\Heissluftballöne? wir haben ein\Heissluftballon auf der wiese gesehen.\Dann müst ihr aber mall\fragen. Okey wir gehen mall\fragen ob wir überhaupt dürfen.\Also dan bies nacher. Dort\ist der Heissluftballon ruft Lili.\Komt wir gehen dort hin. Plötzlich\stand for den Kindern ein Elefant.\Die Kinder sagten kmmt wir\nehmen in auch mit. Hallo\dürfen wir mall mit fliegen\mit dem Elefant? Ja ihr könnt.\Dann fersuchten die Kinder den\Elefant in den Korb vom\Heissluftballon hinein zu tun. Er\hate knap platz in dem\Korb aber die Kinder musten\auch noch rein. Die Kinder\probierten in den Korb zu gehen.\Plötzlich schaftten sie es in den\Korb zugehen. Jetzt fliegten sie\ganz ho in der Luft. Danach\gingen sie wider auf der Wise\Landen. Die Kindern gingn wider\nachhause zu der Mutter. (27_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Der Heissluftballon\Es war einmal ein Elefant der in der\Wüste lebte. Eines Tages kam ein\Heissluftballon angefliegen. Der Elefant ging\näher heran. Die Mänschen bekamen\angst und gingn in den Korb. Ein Mann\ging langsam auf den Elefanten zu und\sagt: Hallo du! Der Elefant ging zur\Seite, und hinter ihm erschien ein Mann.\Guten Tag zusammen! sagte der Mann. Was\führt euch hier her! Ähm, wir hatten kein\Wasser mehr führ den Antrieb. Unser\Antrieb ist nähmlich aus Wasser wissen\sie. Der Mann bei dem Elefanten sagte:\Hier in der Nähe gibt es ein Wasser-\loch! Ich könnte euch zeigen, wo es\ist. Ich hole nur noch ein paar Eimer! Ok!\Dann gingen sie auf den Weg zum\Wasserloch. Von weitem sahen sie eine\Herde von Tieren. Achtung schrie einer\der Männer Nashörner! Alle zu der Palme!\Sie rannten hinter die Palme. Die Nas-\hörner rannten bei der Palme borbei.\Puh! Noch mal Glück gehabt. Sie gingen\weiter zum Wasserloch. Sie füllten die\Eimer mit Wasser, und gingen zurück\zum Heissluftballon. Sie schütteten das Wasser\hinein. Der Elefant streichelt die Männer\mit seinem Rüssel am Kopf dann flogen\sie nach Hause. (29_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Der Fliegenden Elefant\\Ich steig in den Heissluftballon. Gleich geht es\los. Meine Familie und ich fliegen gleich über\Afrika. Mein Vater stellte den Heissluftballon an.\Wir flogen über Afrika. Doch Plötzlich stößt etwas\an den Heissluftballon. Ich schaute über den Korb.\Was ich dort sah, ist ein Fliegenden Elefanten.\Ich sagte meiner Mutter das ich ein fliegenden\Elefanten gesehen habe. Doch sie glaubte mir nicht.\Ich ging zu meinem Vater. Er sagte wir landen\gleich. Der Ballon ging immer tiefer. Er landete auf\einer Strasse vor einem Haus. Ich stieg aus. Der\Elefant flog immer noch. Im Haus wohnte meine\Oma. Sie kamm aus dem Haus und begrüßte\uns. Wir gingen in den Garten, Oma hatte Kuchen\gebaken. Ich zeigte zum Himmel und sagte, dass\dort ein Elefant flog. Alle schauten zum Himmel.\Oma schrie kurz. Ich sah wie der Elefant landet.\Oma lief zum Heissluftballon. Wir liefen ihr nach\der Elefant flog bis zum Heissluftballon. Ist der\echt. fragte Oma. Ich sagte ich weiss es nicht. Ich\lief langsam zu Elefant. Ich stieg auf seinen\Rücken. Er flog mit mir über Afrika. Nach einem kurzen\flug. Landet er wider beim Ballon. In zwischen sind\viele Mensch gekommen. Sie fotografierten den Elefanten.\Ich gab dem Elefanten einen Namen. Er hies jetzt\Tim. Tim wohnte von nunan bei mir. Wir wurden die\besten Freunde. (32_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Der Elefant wo fligt\\Es war einmal ein Elefant. Die Zoowerte\nahmen ihn weg für ein Experiment. Sie wolten\ihn in einen Heissluftballon stecken. Er sollte die ganze\Welt umreisen. Amerika, Frankreich, China sogar Japan...\Er stig ein, Der Heissluftballon stig in die Luft. Nach\einer weile sah mann ihn nicht mehr, er war schon\über den Wolcken. Er flog Tag und Nacht, und dan\stürstete er ab, zum glüch hate er es überlebt. In diser\Nacht windete es so sehr wie nie, es pustete den\Elefanten in die Luft. Und nach 4 Wochen war\er wieder dort (33_w_4 KI_DaM_Fant_I)

Erlebniserzählung I

2. Klasse - DaZ-Texte

Ich habe ein mal amproime\das war gruslich und dann hatte ich nicht schlafen und da musste ich wach bleiben (37_m_2 KI_DaZ_Erleb_I)

die Türen sind alleine offen\es war ganz dunkel\Geröusche (44_w_2 KI_DaZ_Erleb_I)

ich habe ein Traum gehabt und sie war so\ich habe geschlafen und habe aufgeföhrt und habe meinen Mutter\Gefragt ob ich draussen spielen dürfen\und sie hat gesagt ja und ich war draussen\gegen und habe draussen gespielt\und es war dunkel und dann habe mich geföhrt und ich war in einem Haus\und ich war darin\gegen und\da waren paar Fledmäuse und da war ich ganz schrecklich\gerade und\habe ganz laut Mama gerufen und\meine Mutter hat mich gerufen\und sie hat mich zuhause gebracht\und sie hat mir gesagt wo warst du\und ich habe erzählt was passiert\und sie hat mir nicht geglaubt\und sie hat mir gesagt du musst schlafen (52_m_2 KI_DaZ_Erleb_I)

Ein Mal war da ein Tonart ob\und da waren Menschen draussen\Der Donner ist nicht da\Ont von Was ist ein Bub er hat muskeln\Er war so schön\er war derung hte Jin\Die Wemate ist gekommen\Die habensiegekehrt aber Jin\hat gewohnt (53_m_2 KI_DaZ_Erleb_I)

Ein mal war mein Götti bei mir. Und ich wusste es nicht er war hinter der Tür und. Ich wollte ihn suchen gehen aber ich fand ihn nicht und es war abend\und dann habe ich mein Göttchen\Schatten gesehen und dann bin ich schlafen gegangen und\mein. Papa holen gehen\und dann ist mein götti da\gewesen und dann haben wir das Ungeheuer gesucht\aber nicht gefunden. (54_m_2 KI_DaZ_Erleb_I)

ich war mit MANTBABASBAZireNkenenunt\war Ten FOTOKOBirenin Ten Bost Unt\Tanke Ten wir 4 KAUKUMiunTDin KaufTEWiTiseWARfe (56_m_2 KI_DaZ_Erleb_I)

Die Geschichte von Lachen\es war ein mal eine Matchen\wo heisst Mina und sie hat Cousinen und eine Schwester wo heisst Amanda die beide Schwester und\mit seinen Cousinen sie schpasst\geht die große Cousine\heisst Steffa und die kleine Cousine heisst Leila die große Cousine erzählte sehr lustige Geschichten die Geschichte gebe\so es war einmal eine kleine Prinzessin sie heisst Katrina sie ist sehr schön und sehr schön\sie hat eine Kaze die Kaze heisst Isabela sie war sehr schön und sehr schön\es gibt ein bösen Mann\der Mann heisst der König Oskar er hat ein goldiges Haus sehr goldiges Haus\die Prinzessin hat ein Freund\der war sehr lustig er hat auch eine Katze die heisst Nora\die Mutter von der Prinzessin\hat kein Mann weil er gestorben ist Sie ist sehr traurig und sehr traurig und sehr traurig\sie hat auch ein Hund\der heisst Lupi er war sehr ein brauner Hund der Hund hat eine Frau Hund\die Hund Frau heisst Lili\das Hund Frau ist auf einmal weg der König Oskar\hat die Hund genommen der\Aber dann hat der Andere Hund Lupi genommen die Prinzessin\hat ein Prinz gefunden\der Prinz heisst Prinz Lulumba\er war sehr nett und\die Prinzessin hat mit dem Prinz geheiratet und der böse Mann ist gestorben und so war die Geschichte gern geglaubt\und tut sie viel lachen\und viel Schpas nach\illie grüßen von Vera (57_w_2 KI_DaZ_Erleb_I)

in diesen Sommerferien\war ich in Kosovo Da kommt jeden Tag eine Katze\und wir haben Plättli\und die Katze hat hinter die Plättli 3 Bebi-Katzen gemacht und 2 Wochen\Nach war die Mutter

geschorben\tan die katzen könnte ich Sie\Nicht sie finden tan habe ich\Sie in Strase gefunden\tan in Einen tag komten\Sie Mch Nach tan Sind Sie\Rein ge kome Zuhause\tan habich sie getuscht\tan haben sie in Mein haus\Mit Mir ge schlafen (58_w_2 KI_DaZ_Erleb_I)

Ich habe am Wochenende so einen\Schönen Erlebnis ge habt und Ich hate\ser spas und Ich Mochte wieder so\einen Schönen Erlebnis wider haben (62_w_2 KI_DaZ_Erleb_I)

Als ich im Parkplaz war\Mit Anita und Elda und\Mit Melani war und dann\wolte Anita Mit lift\gehen und nacher\ist ein Man gekomen\und hat uns ge schraien\und wir haben schnell\ge sprungen wir haten\Angstgehabt nacher siend\wir wech gegangen. (63_w_2 KI_DaZ_Erleb_I)

ich Habe Einisch\AnKst ke Habt\Aine mal Hat\Ainen BiKS mër\uw mimarm kecan\cen (108_m_2 KI_DaZ_Erleb_I)

2. Klasse - DaM-Texte

Mein meerschweinken war mal\abdemsofagegumt ich warfer\klüpft weil mein Bruder\gegent (38_w_2 KI_DaM_Erleb_I)

ich war mal beim grosi\auf einem Bauerhof und dan\war eine Katze dur gespruen\Dan war ich eRschrekT (39_w_2 KI_DaM_Erleb_I)

Meine 2 BruDeren haben ein mal\mit ein Kind ge spilt unD\dan hab mein Sak meser\mit genomen und das kind hat\So f est angs üder kome\Das sie gera de zu ire muter\is gegangen ist und ist heraus\gekomen und hat gesagt wen\ich nich sof ort gehe lötet-sie\An ber Plice an ich aBe haörl\ngs übekomen und Schteg auf\mein welo ufare ad (41_m_2 KI_DaM_Erleb_I)

Ich war einmall im walld\Miet (Aime) und Peter und an sahen wir\Eine fer lasne hate dan war hoch\ein won wacen da ich hate\furterlicht anst ich wollte Suruk\aber Ich SatesmeinenFrainden\Also Pliben wir noch eine Weile\Wan cehen wir entlich letzt\Sacten meine Froiende (42_w_2 KI_DaM_Erleb_I)

Es kam ein monstter?\Danach kam ein eiLien heraus\Und file tote ire nur mit-\sGelet wo laufen und-\sibesiGten si ende GutaleSGut (43_m_2 KI_DaM_Erleb_I)

wier waren in den Ferien\und dan hat meinen fater\sich fer Stekt auf einer\wanderung woh es\hinuter gegangen ist\und dan hat er bui ge\macht und dan war ich fast\hinunder gefallen (47_m_2 KI_DaM_Erleb_I)

Wir waren in iTalien wir\war en bei mainer\Gusine dan Waren Wir\nach Haus ge gang en\War Ich erschrekt weil mein\Grosfater So ge tan Hat wie\ein wolf (48_w_2 KI_DaM_Erleb_I)

es war Bai main GroSvaTa ich SaTe\ansKeleD eine Mauskelte Warum\ich HBansgeHpeswarTrarich (51_w_2 KI_DaM_Erleb_I)

ich war in charmey war\ich im Seilparg ich HaBe Die\Fiolete Ban und Grün und rot Gemart\und ich Habe ein fach inz Seil\Hengen lase. (59_m_2 KI_DaM_Erleb_I)

am wochenende ist anita zumir Gekomen\und wir Sind auf das Trampolin Gegangen\und es hat so ein grossen bal Gehabt\und wir sind auf dem grossen bal Gehgangen\und anita und ich sind runter gevalen. (60_w_2 KI_DaM_Erleb_I)

am nam aben bin ich ga\Slafen am morgen bin ich\aufgewacht wosno dungche\ist gewisen dan Had kimda zu\mir in bas bet gech omen (107_m_2 KI_DaM_Erleb_I)

3. Klasse - DaZ-Texte

Ich war mit meinem aler besten Freund\Nico bei im essen wier haben ein gereusch\gehört es war spannend wier glauben\das es ein Löwe ist. Wier haben gesurt\und gesurt aber wir haben nichtz\gefunden. Wier sind mit Taschenlampen\gegangen nichtz gesehe wier haben\an den Papas gesagt sie haben gesagt\das wier beser zuhören und ein Fernror\mitnehmen musen wier haben\beser zugehort und mit dem Fernror\geschaut es war eine gestreifelte\Katze. (68_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Es war ein mal ein Monster. Dieses\Monster hiss Jojo. Jojo war ein grüseliger\Monster! Er war braun mit ein bischen grühn.\puah! Jojo wonte in einen gruseligen altes\Haus wo niemand noch wonte. Immer wen Kindern\im] das alte Haus spielten. hatten sie von Jojo\anst. Dass hatte (Jojo sehr gern!) Nun ein\Tag, (nein dass war eine Nacht!) Ja aube! Nun\eine nacht wars gans dunkler war kahn ein\kleines Mätchen. (69_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Der König der Geister\Ich ging mit meinen Freund\Ron auf streichetur.\Da haten wir uns Ferlaufen\Plotzlich verandelten sich\die Häuser in Geisterhäuser\und Spuckhäuser. Wir\hatten angst. Ich\guckte auf meine Uhr.\Es ist Miternacht. Da\schwebte ein Geist vor\uns mit rote augen. Wir\ranten weg ranten und\ranten. Dann wars\wieder Morgen. Und\wir liefen nach Hause.\Ende (77_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

In einer wunderschönen Stad gab es\in der nähe einen Wald, der Unchemliche\Wald. In diesen Wald war ein grosses,\grosses Schloss und in diesem Sloss won-\te der grosse Graf Drakula! Eines\Tages baute ich einen kleinen Händi\ dass für orientirung sorgte. Mit meinem\Freund Diego ging ich in den Wald!\Im Wald bauten wir uns eine Hütte.\Und an einem Tag trauten wir uns tatsä-\chlich in das Sloss hinein. Es war düster\und sehr dunkel und doch fanden wir\den Sarg! Wir fotografierten es und\gingen zuruck. Sie machten ein Arti\kel und wir beckamen eine belohnung.\The End (78_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Es war ein mal eine Familie. Sie\wontenganz nah vor ein Altes Haus.\Lean und Vera und noch Micha. Lea\war die Gröste Micha der mitlere\und Vera war die kleinste.\Das Gruselige Haus war\wirklich ser gruselich. Lea, Micha\und Vera hatten eine super ide.\Sie wolten im gruseligem Haus gehen\aber runt herum waren Polizisten.\Also machen sie ein Plan. Sie über legten\und über lekten da hat Lea eine\super ide geh habt und Vera\und Micha haben ja gesagt für\diese ide. Also? Fragte Lea. ist es eine\gute ide das ich gehabet habe?Ja das ist eine super ide. Also machen\sie sich auf die suche. O.K.\bei mir ist ales gut. Sagt Lea.\Bei mir auch sagt Micha.\Vera? Vera? Wo ist den Vera?\Keine anung. Ich geh mal sehen.\Hilfe! Schreit Vera. Ich bin in\gefar. Ich habe Aligatore vor\mir. Hlfe! Micha, Lea. Komt mir\helfen bite Okai wir komen.\Aaaaaaaa! Ich brauche\hilfe. (80_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Ich war einmal nach Bern\und es war. wirklich\Dunkel aber. zu glück hab ich\Ja noch meine mutter\dabei. Aber Ich und meine\Familie waren Bei meine\Tante ich hate so einen angst.\Da

waren wir 7 tage Bei meine tante\und Ich meine Kussine waren in\der Nacht schaukel geschpilt. und\Wier hatten eine Taschen lampe\gehal und haben uns auf den weg\gemacht und meine Brüder wolten\mit uns komen da sind wir sagte\meine Kussine es war ganz Dunkel\und grusig. es war ein altes hausbaum\es hate spinen nez und holz und\natürlich staub. wir geten hinein\und dachten es waren geister\da komen wir wider nachhause\und driken kakao und essen\kuchen und kokosnuss. Dann\sind wir wider nach Arau gekommen\und erzelten meine Mutter wie\wir an das alte Baumhaus wider\nach hause gekommen waren.\Ende (81_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)

es war ein mal eine alte kaputene\haus und ich und mein\freund genten dort herein\und da hörten wir ein gereusch\Wir dachtest das Were ein\gespenst da holt\mein freund Seinen Vater\und Max sein Vater\sagt das ist doch nur eine maus\dan hatten Wir keine angst meer\Ende (82_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Letzten Sonntag ging Ich zu einem Geburtstag.\wir haben schwarzer Mörder gespielt das spiel\geht so: jeder zieht eine Karte der der den\Mörder geziht hat muss jemand\auf die schulter berühren und den den\er berührt hat mus schreien dan müssen\alle wissen wer der Mörder ist. Es ist\natürlich Dunkel. Doch plotlich hat jemand\ganz laut geschrien schnell machten\wir das Lich auf jemand\hat jemanden geschnitten\aber wer wars?\Ende (83_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Ich war mall im bett da\sah ich ein Roten Pungt\ich hate sehr sehr angst\das ich blute und da\schrie ich maaaammaa\es ist ein roter flek\auf meinem bet. Da\Kamm meine mutter\und tute die Tschenlampe\an und sagte das ist nur\ein fleck von deinem blut\dan standich auf und\meine mutter gab mir\keinen flaster und ich\kleppte mir den flasster\und ich könntte Wider ruhig\schlafen. Am nechsten\tag Habe ich das alles\meinem fatter erzelt\und danach hat er\gelacht und hat gesagt\das hastu nur\getreumt Aber natürlisch\hat er das auf Kroatisch\gesagt weiler sagt anstat\geburstag sagt er geputztage.\Und da musste ich auch\lachen weil es war sehr\lustig. (84_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Das gereusch mit der Plastik\Am samstg Abend war ich alein zu hause.\Es war um 12.00 Uhr Nachtz. Meine eltern waren\spaziren gegangen. Meine Schwester schlief. Ich\hate gar nicht angst. Aber aufeinmal schon.\Es machte ein gereusch kch kch kch. Ich hate\geglaubt das es mein schwester war. Ich ging\in sein zimmer. Aber sie schlief noch. Ich wollte>weg gehen Aber Tür wurde zu. Ich konnte nicht\mehr die Tür öffnen. Ich habe probirt\meine schwester zu weken. Aber schlief weiter.\Aber die Tür öffnete sich wieder. Ich rente so\schnell ich konnte. Ich musste mich einfach\beruigen. Es machte wieder dises gerausch kch\kch kch. Ich bin in der Küche gegangen. Ich\habe ales gesehen es war nichtz. Aber auf disem\moment habe ich gesagt Mein Bruder er ist\noch da. Ich ging insein zimmer. Ich sah\das er Plastik in sein hand hate. Aber die Tür\was ist mit der Tür. Meine Eltern waren da.\Ich sagte Papa Mama eu weist öööööö. Die\Tür weist du es war so. Mein Papa hat gesagt\berüege dich jetzt. Ok sagte ich. Du Meinst die Tür\Ja. Es war bestimmt die Luft.\Ende (89_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Ich war einmal mit mein\Freund Velo fahren um\9 uhur. und dan Sind\Wir in den Wald gegangen.\und dan haben wir ein gersch\gehört. es machte kuhuhuhuh\dan hatten wir angst. dan\Sind wir Schnell nach\Hause gegange. (90_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

es war einmal ein kind einestages\gin das medchen mit seiner freundin\zuhause aber si hatten irgendwan nichts\zu tu und seine freundin erzelte fon einen\grossen alten verlasenen und aber wan es nacht\war ging das medche und seine freundin in den\haus aber sie war so heslich das

sie anst haten.\und aber die fenster sie gingen zu und auch\auf. aber das medchen und seine freundin\gingen drinen mit den taschenlampen aber\sie hörten einen miauen und dan sehen sie einen\schaten und sie flien los. Und sagten ales\ihren eltern und dan gehen sie wider dord hin\aber das medchen hat sich dises mal verstekt\und sein fater die taschenlampe die am boden\war und sagte: schau mal das ist doch nur eine\ganz kleine katse (92_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Es war einmal ein Mätchen. Sie hiss:\Mara. Sie war ganz allein in einem\Haus. Sie wolte am abend einkaufen.\Alls sie in den Laden drinen war,\war nimand. Sie hate vürterlich\ankst. Sie zitierte sie lang ganz langsam.\Sie rann so schnell von den Laden\weg. Mara ging so schnell nach\Hause. Ihre Eltern waren da. Da fragte\Papa: Wo warst du? Mara zitierte sind\sagte: Ich wolte nur im Laden edwas\schaun. Mam fragte auch Hatest du\ankst? Einbischen ja weil in Laden\nimand war. Mama und Papa sagten:\wir lasen dich nie mehr alleine.\So haten sie nie mer Mara allein\gelassen. So nun haten sie ein\schönes Leben und wen Mama\und Papa irgend wo gehen nahmen\sie mit. (95_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Der Monsterwald\Eines tages war Elena bei Victoria überr\nachten. Victoria wonte neben einen\Wald. Die Zwei Metchen haten manchmal\angst. Elena sagt an Vitoria: jezt ist\les Abend. Die zwei Metchen schlafte. Werend\der Nacht hörten sie ein gereusch. Sie\schauten Drausen und sie haben eine gestalt\gesehen. Elena sagte war das ein Monster\Vicotroia sagte ich glaube. Die Zwei\metchen gehen beim Papa von Victoria.\Der Papa schaute drausen und er sagte:\ich sehe doch kein Monster. Danach gehen\die Metchen und der Papa ins Wald. Er\schaute mit der Taschenlampe dan lacht\er das ist euren monste einen Hund.\Dan schaute der Papa der hund hat\keine Kete. Dan nemte Victoria der Hund\und sagte gonen wir in nemen der Papa\sagte: okei. (97_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Es war einmal ein Metchen\sie ladet seine Freundinnen\ein. Sie erzelte wo sie\angst hat von einen\Haus ist sie sage die\Freundin ich habe eine\Idee. Wier gehen in dieses\Haus. Wir nehmen Lapen\ich habe keine Lapen. hat\dein Vater hat doch einen\ferstekt. Ich habe kein\Schlüssel. Ich weis wier\den Schloss aufmachen\ich habe einen Sulüssel\von meinen Mama sie\braucht es nicht mer\wir holen sie ezt. Sie\gehen und dan haben sie\gesehen sie gehen rein\da heban sie etwas\gesehen sie haben angst.\Sie aben einen gereusch\gort sie sprngen nch\Hause. (99_w_3 KI_DaZ_Erleb_I)

Ich war im Bett mit mein\Bruder. Da war ich geschlafen\ich träumte Krokodile\zombiz Vampire und Werfölfte.\Zu erst warich drausen\da waren die Krokodile die\wolten mich fressen aber ich\bin in der Wand drausen\gekletert. Da kommt zombis\und ich rennte nach rechtz.\Dort waren keine zombis aber\dort Waren Vampire ich\rennte nach links dort Waren\Werfölfte ich rennte gerade.\alle mein angsten suchte mich.\Sie suchten 55 Sekunden und\eine Stunden zwei Stunden sie\haten ich gefunden dann bin ich\aufgefacht. (100_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

die Angstgeschichte von mir\in der Türkei\war ich. ich war in einem\dorf. ganz oben im bergen,\mit menem cousen Fredi.\Er ist 23 jahre alt. und\mit meinem vater. wen\wir zurück gekommen sind haben wir eine\ganz grosse schlange gesehen\Es war 4 meter gross\Er war bisch schwarz\ein bischen braun und eine\bischen dunkel gelh die\Schlange war einfach auf\dem wir war nicht\ganz nah von ihm wir hatten\5 meter oder 10 meter ab\stand sonst konten wir\nicht sehen dann auf ihn\treten dann könnte er uns\angreifen wir sind\gelaufen bist dort\in Türkei\beim mein cousen waren\wir ganz oben gegangen\Es ist 8 km/h lang\und inn Nacht sind\wir beim mein cosen\gegangen habens wir\gesagt und\wenn wir denn schlange\gesehen haben hatte\ich angst\von der grossen der\4 meter ist und\seine augen waren rot\und ein

bischen\braun\und wenn wir neher\gekommen sind ist er\schneller weg gerannt\vielleicht hatte er angst\von uns vielleicht\auch hat er etwas\gesehen darum\oder wolte er ein fach\gehen oder Nach hause\gehen oder keine\anung und dann\sin wir\geschlafen beim mein\cousen bei ihnen\schläft man am boden\si tun kisen decke\und noch so\Etwas zum\Schafen und\die zeit war Abend 12\uhr dann\bin ich auf\ge wacht und bin\Trinken gegangen.\Ende (103_m_3 KI_DaZ_Erleb_I)

3. Klasse - DaM-Texte

Es war einmal ein Roiber der Roiber\hate 3 Kinder hat aber iedzt hate\er nicht mer drei Kinder.\den sie varen wek einfach wek\ferschwunden. und dan hate\er einfach keine Kinder mer.\aber dan suchte er sie\aber dan sah er einen\polizist dan bekam er\angst und wlit. aber er\war traurig weil er sie\nie wider finden kan. (65_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

diese geschichte ist wahr!\Die legende von der weisen\Frau. Ich habe bei\meiner Kusine hab[u] ich in inhem\keller die halten mauern von\einem schloss gessen. Ich fragte\Mein vatter ob er weiss das\bei meiner Kusine schloss ist?\Da entält er das meiner Kusine\ein geh eim gang ist und mei\Vatter sei grossvatter\hat ein echtes schwert wann\einem ritter und auf dem\ist gold oder silber. Da sagt\mein vatter das dises schwert\in der heitzung war\und sagt weiter er hat wen\er klei war hater ein loch in\der heitzung gehsehen aber\es war zu geflicht! er sagt\mier das oben bei der pulehle\ein ruine ist und weiter oben\auch noch eine ist aber ich\ver mute daes irgend wei geheim\gang müsste sein. Er erärtzalt\weiter das am golfplatz das\es spuckt von der weissen Frau und\das dort wo meinen Kusinen\die weise Frau wonte aber\amm vol mond spuchtsie über\ganz DindisBeng. Ende\Bitte niemand entzalen Danke! (66_w_3 KI_DaM_Erleb_I)

Es war eines Abens da gingen die 3 ??? Kids\lauf eine insel die in dieser insel gab es eine Höle\die Konigin geht hinein bis ein Mal ein\[aagaa] erscha da gängen ale wachen hinein\sie suchten die Konigin sie fanden die Konigin\sie hatte ein Kraz beim hals sie wusten Nicht\wer es war die 3 ??? Kids gingen hinein und\sie wisten wer es war es war sie selber\weil sie agresif ist gegen ein pulfer das pat\oportunispulfer das war das schlimmste pulfer der\insel der [toka] sie enfürten den mann das medchen\diesen manes wolte das Nicht aber das medchen\cam zu spet er war tot. (67_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Eine Angstgeschichte\Ich und meine Familie waren einmal ein\Nachtspazirgang machen. Der\Nachtspazirgang war um 12 Uhr\miternacht bis 1 Uhr morgens.\Wir waren mit Taschenlamen\und Laternen gegangen.\Wir gingen zu einem eingestürzten\Museum gegangen. Da kamen\Vampire, Gespenster Reuber,\Teufel und Piraten. Diese alle\umzingelten uns. Wir sahen ein\Loch das wir vlien konnten.\Wir wolten durch das Loch und\wir schafften es durch das Loch zu\schlüpfen. Sie folgten uns\aber das hatten wir noch glück\weil ein fliegender\Teppich vor uns und wir sasen\auf den liegender Teppich.\Dann waren wir wieder nach\Hause geflogen. Dann waren wir\wieder gerettet.\Ende (70_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Vor 100,000 Jahren war ein Vampir\Namens graf Drackula! er wolte als\der König über alles herrschen\aber ein guter Magier ferhinder-\nte in mit seiner magi aber dann\hat der Vampir in gebisen.\und hat gesigt. und die die\gegen in gekeuft haben wurdenzer-\fleisch und die anderen zur\Vampire.\Ende (73_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Von vielen Jahren gab es einen dunklen Wald. Es gab ein Mädchen, sie hat gehört, dass der dunkle Wald immer noch da ist und sogar sehr nahe ist. An einem dunklen Abend entschloss sie sich zu gehen. Sie nahm die Taschenlampe und ging. Es war sehr heimlich, es hatte Spinnweben auf den Bäumen, es tote Menschen und tote Tiere. Sie hörte ein Geschrei wie jemand sterben würde, sie hatte ein schökes Sirenen nach Hause sagte es an seinem Vater. Der Vater ging mit seiner Tochter in den Wald, das Mädchen zitterte von Angst. Sie ging immer weiter und weiter und plötzlich sahen sie eine weiße Frau mit einem Messer durch den Bauch. Es hatte überall Blut, das Mädchen hat ängstlich gesagt: Ich komme nicht hierher, im Wald. (76_w_3 KI_DaM_Erleb_I)

Black der Dieb. Es war einmal ein Dieb. Er hieß Black. Er hatte 30 cm lange Haare. Sie waren sehr schwarz und brangen ihm Glück. Er war sehr reich. Er hatte eine Villa, aber eine graue. Sie hatte nur noch ein halbes Dach und keine Fenster mehr. Nicht einmal die Polizisten gingen zu diesem Haus. Black brauchte das Geld um neue Waffen zu kaufen. Er hatte bereits eine Säge, Schwert, 3 Pistolen und 1 Zange. Eines Tages brach er bei der kleinen Susi und ihrer Familie ein. Er nahm die Zange und nahm die Scharniere aus der Tür raus. Die kleine Susi hörte es, sie sprang runter. Die kleine Susi kam völlig erschöpft die Treppe runter. Sie sah Black. Sie kreischte und rannte davon. Da kam der Vater und nahm Black an den Armen. Die Mutter rief die Polizei. Die Polizei nahm Black fest und brachte ihn in das Gefängnis. Ende (85_w_3 KI_DaM_Erleb_I)

Ich war mal bei Opa. Im Wald. Dort ist ein unheimlich sagt Lusi meine Kusine. Das fand ich auch. Dort hört man unheimliche Geräusche. Opa behauptet es gibt Schlagen dort. Doch eines Tages hatte ich eine Idee, wir nehmen doch große Äste als Lanzen. Sagte ich. So kann uns nichts passieren. Sah vergangen die Zeit und wir hatten nicht mehr Angst. Doch eines Tages fand ich einen Knochen, aber es war nur ein Pulk Knochen! (86_w_3 KI_DaM_Erleb_I)

Es war einmal ein Junge. Er heißt Peter. Er hat Angst vor dem Schwimmen. Weil er nicht schwimmen kann. Eines Tages ging er mit der Klasse schwimmen. Er hatte nachher Angst. Weil sie gingen ins tiefe Wasser. Aber er nahm einen Schwimmring, legte ihn um den Arm. Dem Bademeister war das egal. Peter ist ins Wasser gesprungen. Und er war glücklich, eines Tages lernte er schwimmen von dem Bademeister. Ende (87_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Das Heilige Bild. Ich heiße Joel. Ich spiele gerne Fußball. Aber heute habe ich einen Freund eingeladen. Ich spielte mit ihm. Ich wohne in einem zweistöckigen Haus. Wir schalteten die Lichter aus und gingen nach oben. Wir aßen und wollten nochmal nach unten gehen, aber wir sahen ein Bild, das die Augen bewegte. Wir flüchteten nach oben. (91_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Der Halowentag. Es waren einmal zwei Kinder, die heißen Hanni und Nanni. Sie waren Zwillinge. Eines Morgens sagte Hanni zu Nanni: Heute ist Halloween. Komm, wir gehen. Mama fragt, ob wir heute Abend gruseln dürfen, sagt Nanni. Sie gehen, Mama fragt und sie sagt Ja. Super, sagen sie im Chor. Wir werden die gruseligsten Kostüme haben. Am Abend werden sie zu Tante Rosmarin gehen und in ihr Quartier gruseln. Als sie bei Tante Rosmarin ankamen, ist niemand zu Hause. Aber sie hören ein lautes Hilfe! Hilfe! Rufen. Und sie erkennen bald, dass es Tante Rosmarin ist. Die Kinder glauben nur, dass es ein Streich ist. Als sie ankommen, sehen sie, dass sie wirklich in Gefahr steckt. Sie brüllt und brüllt. Sie sagt: Ich bin von einem Vampir gefangen. Wir retten dich! brüllen Hanni und Nanni. Und so befreien sie die Tante. Die Tante sagt: Der Vampir ist in mir verliebt. Ich habe Knoblauch dabei, sagt Hanni. Und stellt sie auf den Boden. Sie rennen alle schnell zu Tante Rosmarin ins warme und merken gar nicht, dass der Vampir Onkel Tomahs war. (93_w_3 KI_DaM_Erleb_I)

Heute Nachmittag kam Tahmina zu mir. Wir wussten gar nicht was wir machen könnten. Doch auf einmal sah ich ein altes Buch in meinem Schrank. Auf dem Buch war ein Monster gezeichnet. Und es war in einer Höhle. Das Buch heisst Das letzte Monster. Ich und Tahmina haben das Buch gelesen. Es war sehr spannend. Ich nahm zwei Taschenlampen her und gab eine Tahmina. Wir machten uns auf den Weg zu dieser Höhle. Wir mussten zwei Stunden laufen. Ich ging in die Höhle rein und Tahmina blieb draussen das ich ir rufen kann wenn das Monster oder etwas anderes schlimmes in der Höhle war. Plotzlich schreite jemand.: Uä Uä Uä Ich dachte es sei das Monster darum hat ich grosse angst. Ende (94_w_3 KI_DaM_Erleb_I)

D. Drakula An einem schönen Tag ging Tom Paris zum Arzt Die Praxis von Briland macht das Wartezimmer ist ein Labirint, und die Krankenschwester ist eine Hexe aber D. Drakula macht am meisten angst den er ist ein vampier. Tom hat keine angst den er weiss das Drakula nett ist ausser seine Spritze. Die ist verzaubert der sie berührt ist Tot. Sein Bruder ist gestorben. Die Hexe ist schuld weil sie es verzaubert hat. Glaubt ihr wirklich dann war Heloan. Ende (96_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Ich war einmal in Deutschland. Um Mitternacht wachte ich auf. Weil ich schritten auf der Hotztreppe hörte. Es war fürchterlich. Aber ich nahm meine Taschenlampe und stand auf. Und ging zur Zimmertür. Tat die Tür auf und traute: meinen Augen nicht. Ein Skelet das Skelet packte gerade ein Kind und ging weg plötzlich wachte ich auf und merkte das es nur ein Traum war ich stand auf und ging früstücken. Ich nahm ein Ei einbischienspek und Schinken und als plötzlich knalpte das Ei auf und ein kleiner Drache guckte neugierig aus dem Eierschale alle lachten. (98_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Das Geisterhaus Einmal war meine Schwester und meine Kleinkusinen und ich. Bei der Untersicht beim Geisterhaus. Wir haben gelacht und wir sind hinein. Wir waren ängstlich. Einmal hörten wir etwas jemand hat gesagt wir tun die Tür zu. Wir hatten angst. Es war unheimlich. Wir wollten raus und waren nicht mehr da. Dann sind wir wieder nach Hause. (101_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Eines Tages bei Frankreich hat ich mein 8-jähriges kleineres Swiling geschpielt. Das Spiel heisst Nintendo. Einmal hat die Mama von meinem Swiling gesagt wir fahren zu Pizzeria, wer kommt mit: Mama, Papa und kleine Swiling sie ist 2 Jahre alt. Die 3 sind gegangen. Ich und mein Swiling schpielte Nintendo 5 Stunden spielten wir Nintendo dann fragt mein Swiling woh sind Mama und Papa. Dann sind wir draussen gegangen ohne Gabe, wir warten und warten 1 Stunde haben wir gewartet, ich habe angst bekommen. Dann ist Mama und Papa und Swiling gekommen. Ende (102_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

Das Ungeheuer An einem Samstagabend ging ich ins Bett. Nachts konnte ich nicht schlafen. Nach ein paar Minuten hörte ich unheimliche Geräusche die aus dem Wohnzimmer kamen. Ich nahm eine Taschenlampe und ging nach unten. Wenn ich unten war sah ich ein Ungeheuer der his Monsterlupi abgeschwein. Er war blau und sehr dick und hatte grüne Punkte. Er war nett und lustig. Was machst du den hier? fragte ich. Iki kuki dais Huseli ai. Ah sagte ich. I Musi Ighin Soschi schreie Mami mi ani. Sagt das Monster und ferschwand. Dann ging ich wieder schlafen. (104_m_3 KI_DaM_Erleb_I)

4. Klasse - DaZ-Texte

Geschichte in die Dunkelheit\Es war einmal ein Mädchen sie war\anz alleine draussen es war dunkel\sehr sogar sie hatte angst sie wuste\nicht wo sie gehen sollte. Da hörte sie\ein gereusch. Sie sagte wer ist da\hallo ist da Jemand sagte sie niemand\hatt geschprochen sie schrie Mami.\Dan fing sie an zu weinen dan\schrie sie hilfe. Aber niemand hat\angewortet dann sitzte sie am\boden. Dann sagte sie wo sind\meine eltern sagte sie sie hatte\angst dann Schliefe sie ein. Und alls\sie am morgen auf wachte war es\imernoch dunkel. Und dann sagte sie\warum ist es noch dunkle sagte\sie. Dann rufte sie wider ist jemand\da. Aber niemand hat angewortet.\Dann sagte sie wer da ist ich\habe nicht von dir angst. Aber sie\hatte sehr angst. Sie zitterte vor\angst. Sie wolte das Nicht sagen.\Sie meinte das Sie jetzt wider\etwas falsches gesagt. Aber dan wurde\sie müde und schlief ein und\alls sie auf wachte dan sagte sie\es war nur ein traum sie\freute sich ihre eltern zu\sehen und ihren kleinen bruder.\THE END (2_w_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Das Katzenfisch-Monster\Einmal mitten in den Ferien, gingen wir in den\Zoo. Wir besuchten Löwen, Tiger Elefanten, Katzen\und viele mehr. Die Tollsten Tiere ware aber\die Fische und grosse Wildkatzen.\Man durfte die Fische füttern und die Katzen\beobachten, wie sie Mäuse jagen Doch dann\sprang plötzlich eine Katze aus dem Käfig,\landete im grossen Aquarium und sah einen\fetten, grossen Fisch. Sie bekam es mit der Angst\zu tun und wollte wegschwimmen, aber der\Fisch wurde agressiv und schnappte die Katze.\So begann ein Kampf. Wo der Fisch einen\grossen Vorteil hatte: er konnte nämlich sehr gut\schwimmen. Sie kämpfen eine ganze Weile\miteinander und alle schauten zu.\Am Ende des Kampfes gewann aber die\Katze weil sie mit ihren Krallen tiefe Wunden\dem Fisch gegeben hatte. Der Fisch starb und\die Katze wurde aus dem Wasser gerettet.\In dieser Nacht sah ich im Traum\den Kampf noch einmal und war glücklich\das dass alles nur ein Traum gewesen war.\Ende (4_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Die Kleinen Krieger\Es war einmal ein Kleiner Jung er hat sehr\viel angst von monster. Er ist 10 Jahre alt.\Einmal in der Nacht erzälte seine schwester\Elsa eine Angstgeschichte.\Der Titel heisste Die Bösen Monster.\Der Haupttitel sind Marco und silia. Und meine\Schwester fangte an die Geschichte zu erzälten.\Die Geschichte war so lang ich einschlaf. Dann\hatte ich Plötzlich einen Traum. Der Traum war sehr erschreckend. Und Jetzt erzähle ich meine altr Traum aber\nur euch . Die Geschichte fängte an mit einem ganz\kleinen Jungen Kerl er hies auch Marco so wie beim Geschichte. Marco er hatte keine Familie. er ist\Ein kleiner armer beruhiger Junge. Er Wohnt im einem kleinem Dorf. Die Dorfbewohner wahren auch sehr arm\und allein. Sie sind arm weil viele Länder Wollen krieg machen. Da kommt Plötzlich eine sehr reiche Frau\sie heisst Misses Clington. Sie helf sehr viele\arme Länder. Sie reist in sehr viele Länder. Da Fragte\Marco ganz traurig. „eehmm Misses Clington könne sie unser Dorf ein bisschen helfen. Wir haben kein Geld keine Häuser, nicht eimal Hotels oh wir bitten euch können\sie etwas tun?“ „Misses Clington sagte afgerägt“ Aber sicher ein kleiner Junge. Wie heisst du den?“ Der Junge sagte\Ich heisse Marco“. Plötzlich kommen ganz kleine krieger\sie sehen aus wie halb Alien halb Schwein. Leider haben\nur noch Marco und Misses Clington. Muhamet wachte Plötzlich auf und Muhamet sagte „Das war ja nur ein\Traum, ich meine eine das war ein Gruseltraum. Muhamet gehte in die Schule dan sagte sein Lehrer „ihr müsst\ein Text schreiben. Aber ihr müsst was schreiben\was ihr erlebt hattet oder einen Traum. Muhamet sagte,„Ich weiss genau was ich schreiben würde“.\The End (5_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Als ich klein war\Es war einmalle ein Mädchen. Dieses\Mädchen war ich, woh ich klein war\hab ich ein Traum Gehabt. Dieses Traum\wahr so heslich das ich den ganzen Abent\nicht schlafen könnte. Den nächten Morgen\wahr ich müde aber ich konnte nicht ein\schlafen. Ich habe ein gereusch gehört\in bin schauen ob jemand geklopft hate\aber nein es hat niemanden

geklopft. Ich bin etwas essen gegangen aber Dann habe ich ein Geräusch gehört von Trausen ich bin an den Fenster gehen Ich habe dann Trausen ein Mann gesehen mit großer Bart. und eine Maske er hat mich Angst gemacht. Ich habe dann die Tür zu gemacht. Er hat geklopft aber ich habe die Tür nicht auf gemacht ich habe mich dann versteckt. und schluss. The End (7_w_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Die Monster von Halloween Es war einmal an einem Halloween abend 3 Kinder sie hiessen: Emma, Kim und Ron. Die 3 gingen in einem alten Haus. Und wer traut sich? sagte Kim ängstlich. Plötzlich öffnete Jemand die Tür es war ein Geist, eine Hexe und ein Vampir. Die Kinder liefen weg ausser Ron der sagte: gut gemacht Freunde! alle lachten. The End (9_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

In der Nacht Alle ich in Macedognien wahr im Helen Tagen bin ich zu ihm. Und er hat Milo leutete ich er wahr zuhause ich gehe rein ich gehe zum Computer und er ging etwas trinken holen Wir tranken und lachten alle es Nacht wahr und ich nachhause gehe wahr es Nacht und ich hatte Angst. Weil es zwei Hunde hatte die mich an Belten und ich sah nichts. Alle ich bei den Hunden wahr waren sie am liegen aber der Besitzer hat Kimi 11 Jahre alt Besitzer von zwei Hunden. Ging langsam zu den Treppen und habe geschafft ich bin un bemerkt zum Gitter und leutet. Bobi Komtefans Bruder von Kimi ich fragte ihn ob er sie still halten kann. Und alle ich durch Bin wollte ich in mein Garten aber dort gab es ein großer Hund. Aber er wahr net wen man sieht nicht von ihm fürchtet aber ich bin erklöpft und er hat mich angebellt aber ich habe gewartet. Bis er ruhig gewesen ist und ich. Dann habe ich mir gesagt das ich Angst ignorieren soll und einfach durch. Seit dem habe ich nicht mehr so Angst vor Hunden. THE END (12_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Die Garage Tür Es war einmal gruseliges Halloween. Ich und meine Freunde gingen zu ein Haus. Aber da wir niemand zu Hause. nur die Garage Tür war offen wir gingen zu Garage Tür. Da war nur ein Hund. Dann wollten wir gehen. Aber die Garage Tür war zu. Wir Hemerten und Hemerten. Dann gingen auf. Dann rannten wir los. wir schauten wieder zurück. wir sahen ein Tennisball Der rollte wir rannten bis zu mir nach Hause. wir holten meine große Schwester und gingen mit ihr zu diesen Haus. Dann war die Garage Tür zu. Sie lachte und sagte ihr habt mir ein Scherz gespielt. mein Freund sagte: nein das ist wahr ein Tennisball hat vorher gerollt. meine große Schwester ging nach Hause. wir gingen auch nach Hause. The end (14_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Ein komische Haus! Wir sind mal beim Freunden gewesen. Vom Trausen sah das Haus ein bisschen komisch. Tört spielte ich mit Sabrina seine kleine Tochter und Rita. Wir haben der ganze Nachmittag gespielt. Dann müssen wir essen gehen, es ist Raglet... sehr fein. Nach dem Essen haben wir Trausen gespielt, aber nicht lang es ist dunkler geworden. Dem Fall spielen wir weiter aber in Rita Zimmer. Später ist Sabrina müde geworden. Sie ist in Ritas Bett eingeschlafen. Es ist spät gewesen ich bin auch müde geworden, Rita auch. Dann es ist so spät gewesen das wir alle einschlafen. Ich habe neben Rita geschlafen. Sabrina in Ritas Bett, meine Eltern in Bruderzimmer. Im Fall ich habe nicht gewusst das sie ein Bruder hat aber ist egal. In der Nacht hören wir komische Geräusche. Z.B. jemand laufen, jemand ganz leise sprechen... ich wache auf und ist sehr dunkler ich höre jemand Laufen, aber ich sehe niemand. Dann wache ich Rita und erzählt alles sie sagt mir das wenn sie besuchen haben das es immer so ist. Am nächsten Morgen sind wir alle am Frühstück und ich erzähle alles was ich in der Nacht gehört habe. Dann fängt Rita und sein Eltern an zu Lachen. Dann sagt sein Vater: Das ist Sabrina gewesen und ich fragte: Sabrina... Sabrina ist doch am schlafen! Ja aber sie spricht in der Nacht und läuft herum, wenn wir Besucher haben, ich weiss nicht warum, aber ja. sagt der Vater.

Warum hat denn Rita mir gesagt\das es immer so wenn dir besucher\haten. frage ich. Das habe ich gesagt,\aber ich wollte sagen das es Sabrina ist.\Wir alle fangen an zu lachen und\das ist mein aben teuer in Sommer-\ferien.\End (18_w_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Gefährliche Achterbahn\Eines Tages ging ich im Europapark mit meine Cousin\und Cousinnen, Tante, Onkeln und meine Eltern und Schw-\estern. Es hatte mal so eine Achterbahn. Die ist für Hello-\ween. Es war voller Geister Puppen Geister Musik. Es war ganz dunkel. Es hatte nur ein bar kleine lichter.\Ich ging dort drauf ich wusste nicht mal das es\so schrecklich war. Ich musste schreien und musste\auch gleichzeitig lachen. Und dann bin ich\raus gestiegen mir war es sehr schwindlich.\Ich ging raus und dann wollte meine kleine Cousin\auch drauf. Er war erst sechs. Er ging sehr frölich\hinein. Und Ich habe gewartet. Als er raus kahm\kahn er geweint. Ich hab gefragt: „Hast du angst?“ Aber\er hat nichts gesagt. Er stand nur da und hat den\ganzen zeit geweint. Er hatte so angst. Er hat eine Minute später gesagt: „Ich will nie mehr in diesen Achterbahn“\und stand einfach so erschrocken. Sei Vater hat gesagt: „Ich habe dir es gewartnt“. Und dann gingler auf so einen Schaukel der so hoch war.\Dort hatte er dann keine angst mehr. Wir gingen-dann\wieder zuhause. Und dann wachte ich auf und wusste\das es nur ein Traum war.\Ende gut Alles gut (19_w_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Im Dunkel Ferstekis\Einmal bin ich mit meinen Eltern\und meiner Schwester zu ein\Freund eingeladen worden um zu\essen. Dann sind wir ferstekis spielen ge\gangen. Ich ferstekte mich im Buro der\umhang bewegte sich ich dachte es were\ein monster. Aber es war mein freund.\dan hat uns sein bruder gefunden.\dan sind wir deser esen gegangen.\Dann sind wir wider spielen\gegangen. (25_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Ich und mein Freund.\Ich war\einmal Draussen mit mein Freund\spielen gegangen. Fussball spielen\plotzlich rollte der ball in der\Strasse und ich hatte Angst\das ein Auto den Ball über-\fahrt. aber der Ball war nicht\kaputt. Ich ging ihn holen\und bin nach Hause gegangen. (26_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Ein Totenkpf im Haus\Ich und meine Bruder waren am Samstag\in ein Altes um zu sehen was es drinen hat.\Dan hat mein Bruder mich erschreckt mit einer\knochen. Ich fragte in van wo er den knochen\genommen hat. Ich saute wa er es genommen hat.\Plötzlich saich ein Totenkopf und rante zurück\nach Hause. (28_m_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Die geschlossene Tür\Es war einmal ein langweiliger\nachmittag kam ich nach hause\meine muter war nicht da ich\hate vergesen den schlusel mitzu-nehmen.\Es regnete sehr fest. Ich versuchte\das tiefe Fenster zu öffnen den nebendran\war ein Kazten törchen es war aber\leid zu den wir haben keine Katzen\mehr. Also musste ich 1 h warten.\Es war gruselig. Dan kam plötzlich\meine Muter ich war erleichtert. (31_w_4 KI_DaZ_Erleb_I)

Im Lager\Einmahl wahr ich im Lager und ich bin mit\anderen Kinder in den Wald und musten\bewegungen machen. Ich war dran alleine\aus dem Wald laufen aber ich hatte\angst und konnte mit jemanden gehen\and imm dunklen waren leiter raus gekommen\und wollten uns ärschräken aber wir sind\ganz schnell weg gerant. Dan wollten wir uns\versteken aber dort kammnen schon wieder\leiter dann sind wir weg gerant in den Pfadie-\haus dan wurde ich getauft und heisse in\Pfadie namen Neon. (34_w_4 KI_DaZ_Erleb_I)

4. Klasse - DaM-Texte

Im Zelt gefangen. Ich verabredete mich mit meinem Coleg zum zelten. Er war 13 und ich 10. Als wir draussen waren wurde es dunkel. Wir gingen ins Zelt und wollten schlafen. Wir standen um 22:10 wieder auf. Als es um 23:00 an unser Zelt klopfte bekamen wir einen Riesenschreck. Wir durften aber nicht klingeln gehen. Wir hatten das Zelt offen! Da kamen zwei gestalten. Eine grosse und eine kleine. Wir filmten diese aber es war zu dunkel. Wir machten die Taschenlampe an. Da kam meine Kaze und eine Maus. Es fing an zu Regnen. Es gab nur ein Problem das Zelt war nicht Wasser dicht. Das zelt füllte sich langsam mit Wasser. Um 03:40 waren wir langsam nass. Es wurde kalt. Murr fing an zu krazen. Mit der zeit schliefen wir ein. Ich glaube das war 05:15. Auf Jeden fall waren wir am Morgen in einem Nassen-zelt. Wir assen am Morgen noch Frühstück. ENDE (1_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Die umheimlich Wiese Ich ging mit meinen Eltern in den Wald spazieren. Da hockten wir auf eine Bank. Plötzlich hörten wir angsteneiagentegerausche. und noch komischer wurde es mir noch mehr als und Fledermause Um die Ohren flatterten. Ich hatte so angst das ich eine Taschenlampe nahm und auf die Wiese leuchtete. Dort sah ich ein Reh und das schrie so komisch. Ich sagte zu Mama können wir nach hause. ENDE (3_m_4 KI_DaM_Erleb_I)

Der dunkle Wald Wir waren einmal in einer nacht in einem Wald. Wir hatten nur eine Taschenlampe. In dem Wald waren wir noch nie. Es war sehr gruselig. Nach einer Stunde standen wir Plotzlich im Dunkeln. Die Taschenlampe war ausgegangen. Wir hatten uns verirrt! Der Wald wurde noch gruseliger fand ich. Da sahen wir zwei gelbe Punkte. Es waren die Augen eines Wolfes. Der schrecken fuhr ihnen in die Glieder. Wir rannten um unser leben. Der Wolf war dich hinter uns. wir rannten immer schneller und schneller. bis wir schliesslich aus dem Wald kamen. Wir sprangen ins Auto wir waren sicher ENDE (10_m_4 KI_DaM_Erleb_I)

Der hässliche Traum Es war ein schöner morgen und ich packte mit meiner Familie sachen für einen Ausflug. Wir haben uns mit einem Bergsteiger am Bahnhof getroffen. Wir haben in einem Lotto eine Reise in die Berge gewonnen. Wir wussten nicht wo hin, wir wussten nur das es kalt werden sollte. Als wir mit dem Zug zu einer alten Gondel kamen fragte ich den Bergsteiger wo wir eigentlich genau hinfahren? Aber er sagte nur „es wird Kalt“. Ich schaute in komisch an doch dann bin ich auch eingestiegen. Die Gondel war langsam, darum schaute ich aus dem Fenster um mir die Zeit zu vertreiben. Ich sah draussen das es immer kälter wurde. Als wir oben waren hatte es Schnee. Wir lauften dem Bergsteiger nach. Nach 4 Stunden gab es einen erst kleinen Schneesturm. Nach 1 Stunde gab es einen grossen Schneesturm. Der Bergsteiger sagte nun mal etwas, er sagte „wir müssen hier drüber „und zeigte auf eine schlucht. Es war nur ein dickes Stahlseil mit einem Container dran. Er sagte gelassen. „Die Kinder gehen vor“. Anika meine Schwester ging zuerst. es wackelte aber sie schaffte es rüber. Ein bisschen ängstlich ging ich zum Container, ich stieg ein und der Container bewegte sich vorwärts. In der Mitte wackelte es sehr. Plötzlich krachte es und ich viel runter. Ich konnte mich noch halten aber ich viel runter. Es war lange Schwarz doch als ich wieder etwas sah war ich in meinem Zimmer. es war nur ein Traum. (11_m_4 KI_DaM_Erleb_I)

Eingespert Ich war etwa fünf oder sechs Jahre alt. Ich ging mit meiner Mutter nach Bern, um einzukaufen. Es war kein Lebensmittelgeschäft, eher so ein Geschäft wo man Holz und solche Sachen kaufen kann. Ich weiss nicht mehr so genau ob es vor oder nach dem Einkaufen war, aber ich stieg mit meiner Mutter in einen Lift und wir fuhren hoch. Eigentlich geht die Lifttür ja automatisch auf, wenn man am Ziel angekommen ist, aber bei uns tat sie das nicht! Zuerst probierte es meine Mutter mit dem Knopf, wo die Tür aufgeht, doch das nützte nicht viel, denn

die Lifttür klemmte. Ich kann mich nicht mehr so gut erinnern, aber ich glaube, das wir dann auf die Glocke, den Notknopf gedrückt haben. Ein paar Minuten später konnte man die Lifttür problemlos aufbekommen. Damals geriet ich in Panik, denn ich war ja noch sehr klein und hatte Angst dass wir jetzt für immer im Lift eingeschlossen bleiben. Aber es war zum Glück nicht so! Und seither habe ich immer ein mulmiges Gefühl wenn ich mit dem Lift fahren muss, und ich nehme, wenn es die Möglichkeit gibt, lieber die Treppe. ENDE (13_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Hedda und Lisa angst vom? Es war einmal ein Mädchen. das hieß Hedda und meine Freundin Lisa. Spielte Hedda bei Lisa und wir hatten Spass wir Essen Spielen lachen und noch mehr. und Hedda musste am viertel vorsechs heim gehen. dan war die Zeit um Lisa sagte ich begleite dich ein bisschen ist gut. Hedda flüstert Ja ist gut dan gingen wir. da rufte Hedda meine Brille habe ich noch bei dir vergessen. dan hollten wir sie und gingen wieder nach draussen um zu heimzu gehen. wir lauften beim Garasch vorbei da sagte Lisa ich habe hier Angst das Jemand vor hüpfte. beim Garasch da bekam Hedda auch Anst weil Jemand mich Entführt oder auch beim Garasch Jemand vor hüpfte. Jetzt haben beide Angst. da gehen wir einen umweg das wir nicht beim Garasch vorbei laufen. Und dan sagte Lisa ich kere um dan rief Hedda ich springe heim Lisa sagte ich auch dan springen wir beide heim wo ich an kom schnaufte ich sehr. Ich verzelte am Mama das ich Angst gehabt habe. dan sagte sie es werden von so viele Leute nicht viel entführt. dann essen wir. und dan gingen wir schlaffen. ein schönes Ende. ich muss nicht Angst haben Gott ist bei mir. Ende (16_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Die Monster Maus Es war einmal ein Kind das hiess Jann. Jann musste um 21 Uhr ins Bett aber er wolte noch nicht ins Bett. Aber er musste ins Bett dann 10 Minuten später ist er dann aber ins Bett gegangen. Er läuft zu seinem Hochbett er überdeckte sich mit der Decke, dann schlief er ein. Dann hört er um 3 uhr morgens ein rascheln. Er meinte ein Monster frisst seine Süssigkeiten. dann hört er nichts mehr und schlief wieder ein. Dann am nächsten Morgen sagt Jann seiner Mutter: meine süssigkeiten sind weg gefressen vom monster. Dann sagt die Mutter: welches Monster. Na das Süssigkeiten Monster. Du meinst die Maus, wieso die Maus. Dann sagt die Mutter: ich habe schon mehrmals Mäuse in deinem Zimmer gesehen. Dann sagt Jann: die maus wahr das dann ist Ja alles okay. The end (17_m_4 KI_DaM_Erleb_I)

Meine dunkle Garage Ich und meine Freundin haben Ab gemacht bis um 17:45 da war es schon sehr dunkel. Ich und Hedda hatten Angst gehabt. Dann bin ich mit ihr ein bisschen mit gegangen bis zur Garage dann habe ich ihr etwas erzählt und das war. Es könnte iederzeit hinter dem Auto Jemand heraus kommen. Dann sind wir beide kreischend so schnell wir konnten wieder hinauf und ein anderen Weg gegangen. Dann habe ich sie bis zum schluss gebracht Hedda hat mir gesagt das sie ab jetzt alles nur noch springt. Dann ist sie los gegangen und Ich bin auch wieder so schnell nach hause. Am abend hatten meine Eltern noch Hauskreis da ist auch Heddas Mutter gekommen. Und hat gesagt du hast Hedda Sehr Angst gemacht. Wo sie Zuhause wahr hat sie so gesnauft hhhhhh. Dann habe ich meiner 11 wochie katze noch gute nacht gesagt und bin ins Bett gegangen und ein geschlafen. The End (21_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Mein Papa und der Stok Ich war ein Mal im Wald spazieren. dan komte ein Kleines haus. dort drin War mein Vater und erschrak mich mit einem stok Der Stok war sehr spiziglich hate angst Bekomen ich schri so fest ich kan. Meine Mutter kom te und sagte war um schreist du. was ist pasier ich sagte Papa ist dort drin. Mama war rein geganen. und sagte du dumkopf. Mutter sagte Du hast Jessica angst gemacht. Sie Zitert vor angst. Papa ging zu Jessica und sagt es Tut mir Leid, ich wolte dich nicht erschrecken. der shtok war fürs grilliren gemach. komm ietzt gehen wir Esen und machen uns einen schönen aben. Ende. (23_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Das Papillorama\Im Ferien-Pass bin ich ins Papillorama\gegangen dan sind wir zu den\Spinnen gegangen und ich wuste nicht\das es die Spinnen sind dan habe\ich in ein Glaskäftig hinein gekuckt\dan war dort eine grosse Spinne\mit Haaren ich bin dan hinaus\gegangen und habe mit 2 anderen\Mädchen gewartet. Später sind wir\noch in die Fledermausgrotte gegangen\am Anfang hate ich ein bischen\Angst aber später ist es gegangen. (24_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Als ich fohr meinem Bruder Angst hate.\Einmal hat mein Bruder mich\am Morgen im Bett geweckt. Er\schri mich die ganze Zeit an.\Danach bin ich aufgestanden und\habe mich generft. Dan bin ich\aufgestanden und gin runter zu\meiner Mutter Morgenessen. Dann\gingen wir auf den Bus und\dan hat mein Bruder mich wieder\geschlagen und ich hatte sehr\weh und Angst gehabt. Danach ging\ich in die Schule und dort war\wieder alles gut. Aber wen ich\nacheher wider auf den Bus ging\hat er mich wier geschlagen\und wen wier zuhause war sagte\ich es meiner mutter und sie\gibt meinen Bruder ganz fiel\Ärger bekommen und dan war\alles wieder geregelt. (27_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Der Feueralarm\An einem Abend zündete meine Mutter Kerzen\an, bei denen man Rauch gesehen hat. Wir\haben gegessen und sind dann alle rauf\gegangen. Wir haben die zähne geputzt und\den Schlafanzug angezogen. Dann sind wir\ins Bett gegangen und haben geschlafen. Meine\Eltern haben unten noch Fernsehgeschaut. Sie\sind nacher auch ins Bett gegangen. Meine\Mutter hat leider vergessen die Kerzen aus-\zulöschen! Mitten in der Nacht leutete der\Feueralarm! Alle erwachten auser mein\kleiner bruder. Sein Zimmer war zu und erschläft immer tief und Fest. Ich rannte zu\meinen Eltern ins Bett und sie sagten:\Das sind beschtimmt die Kerzen die so geraucht\haben. Ich gehe mal schauen. Sagte mein Vater.\Nach einer weile kamer wieder und sagte:\Ja es waren die Kerzen. Aber ich habe sie\ausgeblasen. Dann bin ich wieder in mein Bett\gegangen und habe geschlafen. Am Morgen läutete\der Wecker und ich erschrak wieder.\Uff vorbei die Klingelei. (29_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Die Uhnheimliche Höle\Ich war in der 3 Klasse auf einer Schlureise. Wir sind\in die Jaunbachschlucht gefahren. Dort hattes kleine\Hölen. Wir sind dort durchgelaufen. Dann habe ich am\Rücken etwas gespürt. Es war kanz kalt und feucht.\Als wir durch die nächste Höle gelaufen sind habe\ich es schon wider gespürt. Dann hatte ich ein bischen\Angst. Ich habe es Lina erzählt dass ich etwas am\Rücken gespürt habe. Dann sind wir wieder durch eine\Höle gegangen. Dies mal hat Lina auch was gespürt.\Sie hatt gesagt sie hat was kaltes gespürt. Genau\wie ich. Als wir eine Pause gemacht haben, habe ich\es Laura erzählt. Als wier dann am Schluss nochein mal\durch eine Höle gegangen. Habe ich es wieder gespürt.\Nun hatte ich richtige Angst. Als wir aus der Höle\gegangen sind. Hatt unser Lehrer gesagt dass es vielleicht\ein Geist war. Nun wurde mir klar das es mein\Lehrer war. (32_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

Die giftige Schlange\Es war ein ganz normaler Tag. Ich war in\Spanien am Pool. Als ich nach oben gehen wolte,\um zu fragen ob ich an den Strand gehen\dürfte. Und dan pasierte es! Ich lief fast auf\eine giftige, sehr giftige Schlane drauf. Ich hate\sehr grose furcht. ich rif meine Mutter so\laut wie ich konte ich rief „eine Schlange,\eine Schlange. Ich rif den abwart. Und zufällig\gehörte im die Schlange. Er nam sie mit\und tat sie in iren Käfig. (33_w_4 KI_DaM_Erleb_I)

TEXTE DER ZWEITEN ERHEBUNG

Filmnacherzählung II

2. Klasse DaZ-Texte

Ein metchen es gete in Wald.\Es hate eine Puppe. Sie spielte\in den Wald. Sie hatt ein\risige Puppe gesehen. Sie hatt\mit der risige Pupe gespielt.\sie Muste zu hause gehen\sie ist gesprungen. Das met-\hen hat die Puppe ferloren.\Die risige Puppe hatt es gesehen\er hat die kleine Puppe mit\genommen. Er hatt\die Puppe in der\Waser geschosen. Er hatt ge-\angelt er hat die Puppe wide-\r eige angelt. Er frakte drei\Mener sie hatten gesag da vorne.\Er gete nach vorne am nacht\hatt die Puppe wieder zu-rück\gegeben. (37_m_2 KI_DaZ_Film_II)

Ein Mädchen ist mit einen drache Gespilt.\Dan hat sie sein Freund gesen. sie hat mit im\Gespilt. Und dan ist die Mädchen schlaFen\gegangen. sie hat die Puppe Fergessen. sein Froind\Hat das gemerkt. er ist auf die suche gegangen.\Er hat gesucht und gesucht bis er sie\gefunden hat. (44_w_2 KI_DaZ_Film_II)

Es war mal ein Tüpp. Er\wollte Hölze nimen aber\dan ist ein Braunes kint\gekomen hat mit seinen\Pupe gespilt undann\hat der Tüpp die\mettchen gesen undan hat\die mettchen seinen\Pupen falen lasen undann\hat der Tüpp seinen Hözer\falen lasen. Undan hat er\sie gekizelt dann hat sie\lange gelacht undann haben\sie Beide gespilt. Undann\ist er gesozen und die Kind\bei sein Bauch gesozen undann\musste sinach Haus sein\mutter Hat sie gesagt du\must noch schlafen aber\imer musst sie seinen ganz-\n Pupen kontroliren aber\sie hat 1 Pupe ferloren.\der tüpp sein Pupe gefunden.\er wollte sie es wider\giben aber gett 1 Stunden\lang da sit er 3 Tüpps\gessen alle hanen schonglirt\der Tüpp (52_m_2 KI_DaZ_Film_II)

Ein man lebte einmal er\heiste Pikolo Pikolo samlet he\olze. Er hat ein kleinesmetie\n gesen. sie heiste Bulma. sie hat ge-\schpilt haben geschpild un dan had\das metien hat fergesen ire Pupe\undan Pikolo had Pikolo gesuch\und gesucht und dan Pikolo\hat gesen Atobaden. undan die\Agobaden in gesagt wo dasmetie\n wo ist sigegangen. undan Pikolo\o hat gesucht undesucht nun daan\Pikolo hat die Pupe gewofer ins\waser. undan Pikolo wolte Pik-\olo. hat midieingelgenommen\undan hat Pikologeesagkt ich musdas\meten winden undan hat er eim\an gesen und gfragt hebtir enken\esmeten gesen ia sie wont dort.\dan hadergesen er kan nicht die tur\o fnen dan had er gesen eir\weis nicht wchenkopf beruren\dan Hd er eile knoPfe Berurt. (53_m_2 KI_DaZ_Film_II)

Ein Kind spielt mit seinem Drachen.\dan seht sie eine grossen\Mann der heist mist. das\Kind hate eine puppe dabei.\dan ist die Puppe auf\den boden gefallen. mist hat\sie aufgehoben. dan wider\am mätchen zurück gegeben.\dan haben das mätchen\und mist etwa 2 Stunden gespielt.\dan hat das mätchen\auf die Uhr geschaut es war\zeit das sie gehen muste.\dan ist sie gegangen. mist\war ganz alein er langweilte\sich. dan nam er das holtz\dan sah er die puppe. des\mätchens dan ist er in\die Stad. das mätchen suchen\gegangen. dan sah er\schongliren er fragte wo\das mätchen wont. das dise\Puppe gehört. sie sagen nach\Rechts dan kommt er ans\Meer. dan warf er die\Puppe ins Wasser. dan\fischte er dan fiste er die\Puppe. er nam sie und ging\weiter. dan sah er einen\Mann der feuer gröser m-\achte. dan fragte er in er\sagte lings. dan sah er das\Haus er drückte 3 Mal auf\das kenwort. dan war die Tür\ofen er gab die Puppe zurück.\und get wider nach hause. (54_w_2 KI_DaZ_Film_II)

ein metchen war in den wald spilen.\Alz sie nach hause getete. Sa sie ein\ma. Alz das metchen den man gesehen hat\Spilten sie fer steken. Es war langsam\nacht und das metchen müste nach Hause gelten.\Dan Hat die metchen die pupe fergesen. Dan hat der\man die pupe gefund. Dan get er in die stat\da fragte er 3 Agrowaten unt 1 foierspucker\komte er bei das metchen aber die tür war zu.\Da site er ein schlos. Er wuste nict welches\das Kod war. Dan Hater ale Knöpfe gedrückt.\Da gipet er das metchen die pupe und Dan\gete wider nach Hause. Ende (56_m_2 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal eine Melohen\sie hate einen Drache.\in der Hand und dan\hate sie eine Pupe gesehe\und die pupe ist gross\und kann auch reden und\laufen. nach paare minuten\müste das Mädchen nach\Hause gehen. und das Mädchen\hat die pupe fer gesen\und die grosse Puupe hat\die pupe gesehen. sie suchte\das melchen nach 10 mintuten\ist sie in der Stat an\gekomme es hat 3 Männer.\sie hat gefragt weist ihr\wo ein Mädchen wohnt\die 3 Männer haben gesagt\wir wisen nich wo sie\wohnt aber wir wisen\welcher weg sie nimt wo\den fragt die pupe\nach recht sie ist\gelaafen und dan ist sie\in den Stand an geko-lmmen da hat sie die\pupe geworfen. dan ist sie\noch ein Stück gelaufen\da hat die pupe einen\Mann gesehen wo mit\feuber spilte dan hat den\Mann gefragt hast-du zun-hözuzli die pupe hat ja\gesakt und dan hat sie\leinen zanhezuzli gegeb-len. dan hat die pupe\vür den mann gefagt.\Kenst du ein Mädchen\der mann hat da gesagt\nach lings und die geschichte\ist fertig (57_w_2 KI_DaZ_Film_II)

Es wahr einmal ein Mädchen.\Sie wahr in den Wald. dan\hat sie ein mann getroffen.\er wahr komisch. als sie in\gesehen hat fällt sein Puppen\von die Hand. dan sind sie\Freunde geworden. dan spielten\sie in den Wald. als die Mädchen\gehen müste hat sie das Puppen\vergesen. dan hat der mann\die Puppe gefunden. aber er\wollte die Pupe wider zürük\geben, dan suchte er den haus\von die Mädchen. er Trefte\er ein Paar Ackrobaden.\dan Fragt der mann kent\ihr ein Mädchen mit dise Pupe.\sie zeigten wo es ist. aber es\ist weit dan lauft er dort\hin dan macht er eine Pause.\neben den Meer er werft die\Pupe ins Meer. dan will er aber\die Pupe wider haben. dan Angelt\er das er wider die Pupe\zurück bekommt. dan hat er die\weiter. dan trefen sie dort ein\Feuerspucker. dan Fragt er wider\kenstu ein Mädchen mit diser\Pupe. dan sagt er wen du\meine Zigarette zündels dan sag ich\wo sie ist. geht er\in dises haus. das Ture wahr\mit kenwort. dan Tükt der mann\die Zahlen. dan geht er rein\bei das Mädchen. sie wahr beim\schlafen. dan legt er die Pupe\unter seinem arm. (58_w_2 KI_DaZ_Film_II)

Es war mal ein Mädchen sie war im W\ald mit ein Drachen und seine Puppe\und dann leuft sie weiter und sieht ein se\hr lustigen Junge und lest die Puppe\fahllen und der Junge lest auch die Stö\cke fahllen dan beugt er sich. Und nehmt\die Puppe und gibt es das Mädchen und\dann Spielen sie zusammen. sie gehen\bei ein Baum und schauen aufeinander.\Und dann gehen sie beireinpaar grosse\Steine und sprechen. Und dann Küst dass\Mädchen den Junge in die Baken. Und\dann geht dass Mädchen nach Hause.\Und dann bleibt der Junge immer noch\sitzen und dan steht er auf und same\lt stöcke und beim sammeln sieht er\die Puppe und das Mädchen und schaut\op dass Mädchen da ist. Und dann geh\t er und schaut und beim laufen sieht\er einpaar Mener und dann Fragt er\sie hapt ihr ein Mädchen gesehen dann\sagen sie vo sie ist nach Rechts gegangen. Und dann geht er nach Rechts und er\leuft und leuft und aufeinmal sieht er\ein Meer und geht neher. Und er scha\ut sich die Puppe an und wirft sie ins\Meer und es wird dunkler. Und dann\nehmt er die Angel und zieht die Pupp\eraus und dann leuft er sieht ein mann\mit feuer und er fragt wider wiest duwo\ein Mädchen wohnt mit dieser Puppe Ja\du musst gerade laufen. Und er leuft\das Mädchen weint und sie ist sehr\traurig und dann geht sie schlafen. Und\der Junge findet den Haus von dass\Mädchen und trükt einfach einpaar Knö\pe Und geht leise ins Zimmer und das\s Mädchen schleft und er tut die Pupp\le bein sein Arm und dass Mädchen\schleft weiter. (62_w_2 KI_DaZ_Film_II)

Es war Herbst. Und das Mädchen war draussen mit seiner Drache. dann ist sie herum spaziert. Als sie ein wenig neher kamm siet sie ein lustige Mann. Sein Puppe war auch da bei. Dann ist der Puppe aus denn Hand Hinunter gefallen. Weil sie sich gefreut hat. Nehmlich der lustige Mann hat in der hand auch etwas gehabt. Das ist auch hinunter gefallen weil er sich auch gefreut hat. Der Puppe und der Mann waren gleich. Sie haben sich umarmelt. Das Mädchen und der Mann haben zusammen gespielt. Dann war es schon zeit das Mädchen muste gehen. Sie küssen sich in der Backe. Der Mann war traurig das der Mädchen gegangen ist. Es warin langweilig. Plötzlich hat der Mann gemerkt das der Mädchen denn Puppe vergessen hat. Das Mädchen hat seinen Puppen Auf gereumt hat gemerkt das eine Puppe felt. der Mann war über all suchen. Er hat 3 Mener gefragt hapt ihr eine Mädchen gesehen das diese Puppe ir gehört. Die sagen geh nach rechts er geht nach rechts. Er siet einen anderen Mann er fragt kanstu mir helfen ein Mädchen das dieser Puppe in gehört. der Mann sagt wenn du mir einen Zanholz gibst. Er gibt in einen er sagt danke er sagt gerade aus. Er findet den Haus erklingelt bei allen Numern. Er geht hinein das Mädchen schläft. Er gibt den Puppe. (63_w_2 Kl_DaZ_Film_II)

Es var ein mal ein Schwarzen Metchen und si Hat mit ein kokos Nus und nach Habzi fertig mit geschbilt und nach er at sich pube fergese- n. zu Hause gegangen. (108_m_2 Kl_DaZ_Film_II)

2. Klasse DaM-Texte

Ein Metchen Spilte mit irem Drachen dan Komt eine ser grosse Pupe und das Machen hate Plötzlich eine Kleine Pupe. Dan Machen Sie Barsachen dan Get das Kleine Metchen nach hause dan Getes one seine Pupe nach hause dan Konte es nicht Schlafen. Dan gete die grose Pupe die Kleinepupe suchen dan Fingt sie dan gets auf die Suche wo dasi das Kind fingt dan Fingzies dan Gezi hinein und gibt ir die Pupe. Sie schlaft ein. (38_w_2 Kl_DaM_Film_II)

Es war ein mal ein kleines Mädchen das hatte eine Pupe. Dann kam ein Fremder Mann das Mädchen lies die Pupe falen. Dann ging das Mädchen nach hause. Der Mann fand die Pupe und das Mädchen suchte die Pupe. Er suchte ihr zu hause und brachte die Pupe nach hause zu ihr. (39_w_2 Kl_DaM_Film_II)

Einmal hate eine Pupe gelept. Aber sie hate auch noch ein Andere Pupe. Aber enmal kam ein Kind in den wald. Es hate einen Drachen dabei. Die beiden sind Freunde geworden. Plötzlich muste das Kind nach hause. Die Pupe get auch. sie löift bei 3 Manen Forbei. Dan get sie an den see. Dan hate sie die Pupe verloren. Dan geht sie nach hause. (41_m_2 Kl_DaM_Film_II)

Ich gehe schpaziren in den Wald. HHHHH Wer bisden du ein ein ein Mann? Nein ich bin ein neter Mann. Hallo wie gez? Mama sagt man mus ieden grüsen. Ich sehe dich, ich muss nach haas. ja dann machs gut viel spas. Ich fer mise- diech schon ietzt. Ich muss holz sameln OOOOOO die Pupe fon diesen süssem Mädchen. Ich suche sie hallo kentier dises Mädchen namen S. Luiesa die sepupe gehört ihr. Ja gehen Sie imer gradeaus und dan abigen. Dangke sehr. die stad. Ich find sie niemals. Süsse Pupe letzt bisdu im wasser. Ich habe hunger. Ich angle. ooogooo etwas beist an rauf mit dem. Die Pupe! Ich suche. Hallo kenen sie dieses Mädchen? Ja für die zigare anzünden. okei Danke diesen blok bite schön dangke. Ende gut alles gut. (42_w_2 Kl_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Schwarzes Medchen. Das ihren Drachen steigen lest. Auf einmal draf sie ein Holzkopf. Später ging sie nach Hause aber sie hatte ihre Puppe vergessen. Und der

Holzkopf suchte sie dann schoss der Holzkopf die Puppe ins Wasser. Und fischte sie wieder aus dem Wasser. Dann endlich fand er den Block und brachte die Puppe zurück. (43_m_2 KI_DaM_Film_II)

Ein Mädchen ging in den Wald und spielte mit einem Drachen. Dann traf sie einen Mann. Sie spielten zusammen. Dann musste das Mädchen nach Hause gehen sie sagte dem Mann tschüs. Der Mann sammelte noch Holz zusammen dann fand er eine Puppe die das Mädchen mitgenommen hatte und dann ging er in die Stadt und suchte das Mädchen er ist bei Zirkus-Leuten vorbeigegangen. Dann ging er zum Meer und schoss die Puppe ins Meer. Dann am Abend fischte er. Dann fischte er die Puppe. Dann findet er das Mädchen. (47_m_2 KI_DaM_Film_II)

Es war ein Mal ein Mädchen das hatte eine Puppe. Die Puppe war ihr Lieblings-Spielzeug. An einem Tag war sie im Wald sie spielte doch plötzlich war ein Mensch vor ihr. Sie ließ ihre Puppe fallen der Mensch nahm die Puppe vom Boden weg er gab sie dem Mädchen. Sie spielten zusammen nach einer Stunde musste das Mädchen nach Hause. Doch es vergiss seine Puppe. Der Mann nahm die Puppe mit. Er suchte in der Stadt nach dem Mädchen. Er fragte Leute. Der letzte Mann der er fragte das war der hilfreichste Tip. Nach dem Tip fand er das Mädchen. Er legte ihr die Puppe in ihre Hände. (48_w_2 KI_DaM_Film_II)

Ein Mädchen ist zum Wald. Ein Mann war auch da der Mann hat Holz und das Mädchen eine Puppe. Sie hat es gespielt aber das Mädchen muss gehen. Sie hat ihre Puppe vergessen. Der Mann ist gegangen er hat gefragt haben sie ein Mädchen gesehen wo genau so eine Puppe getragen hat? Ja er war in der Stadt die Puppe wegwerfen. Sie ist wieder zurück gekommen aber er hat sie gefunden sie warum schlafen. (51_w_2 KI_DaM_Film_II)

Das kleine Kind ging in den Wald. Da sah das Kind Bebo. Die Zwei spielten. Dann musste das Kind nach Hause. Dann ging Bebo Holz suchen. Da fand Bebo die Puppe vom Kind. Dann nimmt Bebo die Puppe und macht sich auf den Weg. Da kam Bebo zu schönem Meer. Da läuft und läuft bis er zu einem Meer kam wirft die Puppe ins Meer. Dann am Abend fischt Bebo Fische. Dann wurde das Seil straff. Dann zieht er das Seil hoch. Da war kein Fisch dran sondern die Puppe dran. Dann läuft er wieder bis er das Haus vom kleinen Kind fand. Dann war er angekommen. Dann brachte Bebo die Puppe zum kleinen Kind. (59_m_2 KI_DaM_Film_II)

Einmal ist ein Mädchen in den Wald gegangen. Mit seiner Puppe. Dann im Wald hat sie eine Frau gesehen. Sie hatte gerade Äste gesammelt. Dann hat das Mädchen ihre Puppe fallen lassen. Und die Frau hat die Äste fallen lassen. Dann haben sie im Wald gespielt. Aber dann musste das Mädchen wieder nach Hause. Die Frau ist ganz traurig gewesen. Sie hatte die Puppe gefunden wo das Mädchen verloren hat. Sie suchte das Mädchen. Das sie die Puppe wieder geben kann an dem Mädchen. Sie ist in die Stadt gelaufen und hat den Männer gefragt wist ir wo das Mädchen wohnt die die Puppe verloren hat sie haben mit der Hand gezeigt wo sie sein könnte. Dann ist sie in diese Richtung gelaufen. Dann ist sie zu einem Turm gekommen. Nebendran ist Wasser. Dann hat sie die Puppe angeschaut und ins Wasser geworfen. Dann bastelt sie eine Angel und versucht Fische fangen. Aber sie hat die Puppe gefangen. Und hat weiter gesucht sie ist in ein anderes Dorf gekommen. Dann hat sie ein Mann gesehen der blaste in das Feuer. Dann hat die Frau in gefragt weist du wo das Mädchen wohnt wo die Puppe verloren hat. In diesem Haus antwortet er sie lief zum Haus und klingelte die Tür ging auf sie tritt in die Wohnung ein das Mädchen schlafte schon sie legte die Puppe in ihren Arm und geht wieder nach Hause (60_w_2 KI_DaM_Film_II)

Es war ein mal eine Vogelscheuche\gewesen. Die Vogelscheuche ist im\Wald gewesen. Dan kom ein mal\ein metchen dan ist die pupe hinap\gefallen. Dan sagte die Vogelscheuche\Niz dan ist nacht geworden. Das metchen\fermist ihre pupe und mus weinen.\Die Vogelscheuche werft die pupe ins\Wasser. Dan Fischt die Vogelscheuche die\Pupe. Dan ist die Vogelscheuche die\pupe am Metchen zurück pringen\gegangen. (107_m_2 KI_DaM_Film_II)

3. Klasse DaZ-Texte

Ein Mädchen ist im Wald gegangen. Dort hat sie eine grosse\Puppe. Sie hat ihr die Hände genommen. Die kleine\Puppe ist auf dem Boden gefallen. Sie ging nach Hause. Dann\hat die grosse Puppe hat die kleine Puppe gefunden. Dort hate sie die\Jongleur gesehen und sie ging weiter dann hat sie die Puppe\im Meer geworfen. Es far spät am abend far sie for der Tur.\Sie ist herein geschlupft. Dann hat sie die Puppe in die\Händen getan und es ist fertig. (68_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Es ist ein komischer Mann der ist alleine.\Ein mal sieht er ein Mädchen. Die Puppe wons\Mädchen ist auf den Boden gefallen. Der komische\Mann holt es auf. Die zwei sind jetzt Freunde.\Das Mädchen muss jetzt gehen. Der komische Mann\ist wieder alleine. Er ist traurig. Oh. er hat die\Puppe auf den Boden gefunden. Er nimmt die Puppe\und mach sich auf den Weg. Er sucht, er sucht, er sucht\und findet endlich ein Mann der in sagt wo das\Mädchen wont. und er geht die Puppe an das Mädchen\geben. (69_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Es gab ein mal ein Mädchen.\Sie ging in den Wald.\Sie traf ein Mann\Sie spielten und wurden befreundet.\Aber dann mussten sie sich verabschieden.\Denn Mann wurde langweilig\und ging zum Bach hinunter.\Er fand die Puppe.\Er ging auf die Suche nach dem Mädchen.\Er fragt denn Artisten nach dem Weg.\Und er findet sie und gibt die Puppe zurück.\Ende (77_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen dass\mit ihrer Puppe in den Wald ging.\Dort war auch noch ein Männchen.\Sie spielten zusammen bis das Mädchen\nach Hause musste. Sie ging weg.\Das Mänchen arbeite nun.\Plotzlich fand er die Puppe dass\das Mädchen vergessen hatte.\Das Mänchen ging mit der Puppe zur\Stadt. Dort traf er auf eine Zirkus-Bande.\Er fragte ob sie das Mädchen gesehen\hätten. Sie zeigten ihn wo sie gegangen\sei. Er ging bis zum Meer dort\warf er die Puppe ins Wasser.\In der Nacht fischte er.\Er fischte die Puppe und ging weiter.\Tief in der Nacht fragte er ein Mann\der Feuer spuckte. Er sagte ihm wo\sie gegangen ist. Er ging ins Haus\und gieb ihr die Puppe.\THE END (78_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Das Mädchen spielt im Wald.\Sie sit ein Mann. sie spielen zusamen.\Sie lachen, sie spielen. Das kleinne\Mädchen sieht die zeit nicht an-\laufen und hat müssen gehen. Der\Mann wahr traurig. Er hatte eine ide\er könnte Holz sameln er fand die\Pupe. Er wolte die Pupe wieder geben\also machte er auf den weg. Er ging in\der Stad, er fragte an Leute, er surte\am abent fragte er an ein Mann. Der\Mann sagte ja! Du must nicht mehr weit\laufen. Spater fand er eine Tür. Er sah\file Klingeln. Er wuste nicht wo Klingeln?\Also Klingelte er auf alle 10 Klingeln.\Er konte rein gehen. Er surte das kleinne\Mädchen. Der Mann hat das kleinne Madchen\gefunden. Er gab die Pupe am Mädchen und\ging nach Hause.\ENDE (80_w_3 KI_DaZ_Film_II)

Es war ein Mal ein mädchen. Die\in der Wald spazierte und sie nam\seine kleine Puppe mit. Dann sah sie\einen Mann und sie las ihr puppe auf den\Boden. Der Mann hat die Puppe genommen\uns sie ihr gegeben. Dann spielten sie\zusammen aber dann kuschelten sie

sich zusammen. Aber dann musste das Mädchen zuhause gehen. Doch dann hatte das Mädchen die Puppe vergessen. Der Mann hat am Morgen Äste gesammelt. Er sah die Puppe neben den Ästen gefunden. Das Mädchen suchte überall nach der Puppe. Sie suchte auch in seinen Kisten wo überall voll mit Puppen sind. Der Mann hat nach dem Mädchen gesucht. Dann hat er in die Stadt gesucht. Auch bei den Schonglirer gefragt dann zeigten sie mit den Händen den Weg. Er war gelaufen und gelaufen bis er zum Meer ankam dann ist er gesessen und hat die Puppe geworfen. Das Mädchen weinte und weinte. Als der Mann Angelte fand er die Puppe. Er hat der Mann wo Feuer spucken kann gefragt dann wollte der Mann Zigarette anzünden dann hat er gemacht. Der Mann zeigte das hat. Und er fand es. Die Tür geht nicht auf dann hat er irgendetwas gedrückt dann konnte er rein gehen. Und er lag die Puppe zu dem Mädchen und ist gegangen. Ende (81_w_3 KI_DaZ_Film_II)

Das Mädchen spielt mit dem Puppen. Sie begegnet einem Mann. Danach spielten dann fingis dann Kizelt der Mann das Mädchen. Dann schauen sie die Berge an. Jetzt muss das Mädchen aber nachhause. Der Mann wurde es langweilig. Dann suchte er stöcke. Plötzlich fand er die Puppe und suchte das Mädchen er fragte die 3 Zirkus Spieler dann war beim Turm. Er wirft die Puppe in das Meer. Und er angelt dann hat er die Puppe wieder und er fragt ein Mann der Mann spuckt Feuer der Mann will Zigarette. Dann sagt der Mann wo sie wohnt. Da hat er sie gefunden. Und gibt ihr die Puppe. (82_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen sie hieß Anna. Sie spielte gerne im Wald. Eines Tages nahm Anna ihre Puppe und ging in den Wald. Sie traf eine Frau namens Maria! Sie war nett. Sie spielte mit ihr verstecken. Es war ganz schön. Doch dann musste Anna gehen. Als die Frau alleine war hatte sie langeweile. Sie ging durch den Wald. Doch Oje Oje Anna hatte ihre Puppe hier vergessen. Maria suchte Anna: im Wald, in der Stadt, bei den großen Treppen, am Meer, neben dem Leuchtturm. Jetzt kam sie neben einem Feuerspucker vorbei sie fragte: wisst ihr wo Anna ist. Der Mann sagte ja aber wenn du willst das ich dir das Sage dann musst du mir erst eine Zigarette anzünden. Maria machte es. Der Mann sagte: zuerst musst du geradeaus dann links, rechts und dann gibt es ein Braunes Haus dort wohnt sie. Die Frau ging geradeaus dann links, rechts da war das Braune Haus. Sie klingelte und dann gab sie das Teddy. Ende (83_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Es war mal ein kleines Mädchen das ging in den Wald. Sie traf einen lustigen Clown der mit ihr den ganzen Tag mit ihr gespielt hat. Wenn es langsam dunkel wurde musste das Mädchen nachhause gehen. Aber sie hatte die Puppe vergessen der Clown hob die Puppe auf. Er hatte geglaubt das der Clown das kleine Mädchen noch findet aber sie war verschwunden. Der Clown ging und ging aber er fand sie nicht. Er fragte den Gongliren die Gonglirten. Sie sagten nach dort er sagte danke. Er ging weiter und weiter aber er fand sie nicht. Er fragte jemanden weiter aber er hat sie schon wieder nicht gefunden. Er ging weiter der Clown an Meer und war sehr traurig und meinte er würde das Mädchen die jetzt zuhause weint nie mehr finden. Und er schmiss die Puppe ins Wasser am Abend (...) die Puppe wieder raus aus dem Wasser. Er ging immer und immer und immer und immer weiter er sah einen Feuerspucker er fragte und zeigte die Puppe nach oben er sagte der Feuerspucker zuerst musst du mir die Zigarette anzünden und dann sage ich dir wo sie wohnt er zündete die Zigarette an und zeigte ihm nach dort erging nach dort er wusste nicht welche Klingel wirklich die richtige war. Er drückte einfach alle Klingeln und die Tür öffnete sich er ging hinein und zündete eine Laterne an und ging in das Zimmer vom Mädchen. Er tute die komische aber chupsche Puppe in das Bett des Mädchens das sie es so fest in die Arme genommen hatte der Clown war sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr glücklich der Clown war so glücklich das er nachschaute was genau sie im machte. Der Clown hatte einen

komisches Hemd\an das site aus als\op er ein Auserirdischer\wäre. Und das mädchen\glaube ich das sie eine\Afrikanerin wäre. Und im\Bett grinste sie glaublich\wenn der Clofn die Puppe\ihr gegeben hat. (84_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Emma spielte mit ihrer Pupe im Wald. Da\sah sie ein Mann. Emma laste die Puppe fallen\und der Mann die Äste. Der Mann nahm\die Puppe und gab sie Emma. Emma wurde\glücklich. Emma und der Mann spielten verstehkis.\Der Mann umarmte sie immer wieder. Es\wurde zeit. Emma musste nachhause gehn.\Die beiden waren echt traurig. Der Mann sammelte\wieder die Äste die er vorhin fallen lassen\hatte. Da fand er die Puppe von Emma. Er\musste sie unbedingt finden. Er spazierte drei\Stunden lang. Das Haus von Emma war nirgends\zu sehn. Er sah Artisten, er wollte fragen ob sie\Emma gehen haben, eines der Männer sagte\es ging dort lang. Danke schön sagte der Mann.\Er ist ans Meer angekommen. Er war wieder\traurig geworden und rufte Emma wo bist\du! Er wollte aufgeben, er warf die Puppe ins\Wasser. Es wurde Abend. Der Mann angelte, er\hatte etwas gefangen und zwar die Puppe.\Er musste weiter gehn. Auf einmal sah er ein\Mann der Feuer spuckte, der Mann fragte, wissen\sie wo Emma wohnt. Ja sagte der andere Mann, aber\zu erst müssen sie mir meine Sigarete anzunden\Okey, er zündete die Sigarete. Sie wohnt dort.\Da war eine grosse Tür es gab ein Kode er musste\nur drei mal mit der Hand drücken. Er hatte\keine Laternen dabei er war in Emmas Zimmer\sie schief noch. Er gab die Puppe zurück. (89_w_3 KI_DaZ_Film_II)

Das Mädchen ist gegangen und\hat seine Puppe fergesen. im dem\Fluss. Der Mann hats genommen\und das Mädchen war Plötzlich\weg. Der Mann gehe am See. Er\hat die Puppe geschmissen ins wasser.\Dan hat der Mann geangelt\er hat wieder die Puppe geangelt.\Er frag allen Leuten Jeman\sagt geh bei diesem Haus der\Mann hat die Puppe das Medchen\gegeben im schlaf. (90_m_3 KI_DaZ_Film_II)

ein Mädchen war im Wald und spielte\mit einen drachen und dan siet das\Mädchen ein Man und läst die\Pupe fallen und der Man läst die\Äste fallen dan spielen sie und spielen\und spielen. Dan muss das Mädchen nach\Hause. Der man hat dan wieder Äste\gesammelt und dan siet der Man eine Pupe\fon das Mädchen dan geht der Man\das Mädchen suchen. Er kan sie nicht\finden also fragt er ein Man er sagt\da lang! Dan sucht er und sucht. Er get\an einem strand und würft die Pupe\weg. Und dan fischt er und dan hat\der Man die Pupe gefist. Und dan sucht.\er und siet ein Man der feuer\spuckt und fragt ihn der Man hat\gesagt du must mir zeurst dieZigarete anzünden dan hat er die\zigarete angezündet und der Man\sagt da lang er geht hin und er siet\das die tür zu ist er siet das man ein\cod geben muss er drügt irgendwas\und es ist richtig er get rein und gibt\die Pupe an das Mädchen. (92_m_3 KI_DaZ_Film_II)

Es war ein Mätchen sie hiss: Lisa.\Sie rante schnel sein Drache flog\schnell. Da sa sie einen Mann\sie spielten mit ihn. Danach schaute\Lisa auf ihre Uhr es ist zeit nach\hause zu gehn. Sie sagte den Mann\ich muss gehn tschuss. Der Mann\langweilte sich dan sammelte\er dunne stocke. Als er sammelte\sah er die Puppe des Medchens. Er\nachm es und suchte das Medchen.\Das Mätchen wollte schlafen gehn\doch sie suchte ihre Puppe. Lisa\weite und suchte an ihrer Spilzeug-kiste. Aber es war nicht hir. Der Mann\suchte immer noch das Medchen erfragte sogar Leute. Doch die Leute\zeigen hir da und so weiter.\Der Mann ging ans Meer dort war\er die Puppe. Er war hungrig er Angelte\dort kam wieder die Puppe. Er fragte\den Feuer-Mann dann sagt hier, der\Mann sagt danke. Er ist angekommen\er wuste die Kode nicht er drückt einfach\die türe öffnet sich das Medchen war\am schlaffen. Aber der Mann gab die\Puppe in der Hand.\Ende (95_w_3 KI_DaZ_Film_II)

Das kleine Metchen ist im Wald gegangen und hat seine Puppe mit genommen. Sie hat ein komisches Man gesehen lise sie die Puppe fallen. Der Man hat die Puppe wieder genommen und Das kleine Metchen gegeben. Nacher spielten die zwei zusammen aber das Metchen hat gesagt das sie nach Hause gehen muss. Der Man war traurig also er ist Holz holen gegange. Aber wen er ein Stuk Holz genomme hat er die Puppe gefunden. Also er wollte das kleine Metchen finden. Er ist in der Stat gegangen und hat die Menschen gefragt wo das kleine Metchen wohnt. Zuerst hat er an Schonglören gefragt ob sie wissen wo das kleine Metchen wohnt. Die Schonglören haben gesagt ganz gerade also ist der Man gans gerade gelaufen. Aber er ist immer gerade gelaufen Tag und Nacht aber er at sie noch nicht gefunden. Weren das das kleine metchen raumte seine Plüschen. Sie dachte an er. Und er an sie. Der Man hat immer gerade gelaufen aber zum ende gelandet. Eer hat die Puppe ins Mehr geworfen. Das kleine Metchen hate immer geweint weil sie er fermiste. Und wen der Man gefist hat hat er die Puppe gefunden. Also er ist werendder Nach sie suchen gegangen. Eer is zu eine Feuerspuker gegangen und hat gefragt ob er weist wo das Metchen wohnt. Der Feuerspuker hat ja ja aber zuerst must du mich Feuer machen fur meine Sigarette. Der komische Man ist gegangen wo ihn das Feuerspuker gesaht hat. Es war richtig der komische man hat seine ganze Hant zwei mahl auf den Kodkästchen gedrückt. Die Tür ist aufgegangen. Eer hat eine Lanterne genommen und ist ihn den Haus gegangen. Eer hat das kleine metchen wieder die Puppe gegeben. Ende (97_w_3 Kl_DaZ_Film_II)

Es wahr einmal ein Mätchen sie ging in den Wald sie hate einen Drache und eine Pupe. Sie traf einen komischen Mann. Die Pupe aus der hand der Mann gibt in zurük und gehen bei einen Baum sie spielen verstecken. Dann gehen sie sich aus ruhen dann sagt das metchen ich muss gehen. Und der Mann sagt wo das metchen sagt nach Hause. Der komischer Mann ist traurig er samelt Hölzer. Er sah die Pupe er sagt sie hat sie vagesen. Er geht unter wegs er hat die 3 menner gefraat sie sagen sie ist da der komischer Mann geht wo sie gesagt er tut imer noch laufen dann wahr er ist sauer weil er noch nicht gefunden und dann hat der Mann einen er sagt suchst du eine metchen ia sie Wont hir er geht rein und las die Pupe ligen. End. (99_w_3 Kl_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein kleines Mädchen. Sie spielte mit ihren Drachen in Wald. Da kamm ein Verrückkter hiepi Mann. Das Mädchen und der hiepi spielten zusam men. Das Mädchen wolte verabschieden aber velleuch spielen sie Morgen? Oh nein das Mädchen hat ihre Puppe verloren. der hiepi fand die Puppe. Er suchte das Mädchen dann fragte hiepi ein par schonglörer er fragte sie dann sagte Porer der Chef schonglörer sie ist ihn New York. Der hiepi ging. Er ging am New York see er Angelte die Puppe aus dem Wasser er ging nach New York Zity. Der hiepi fragte ein Feuermann. Der Mann sagte gieb mir zu erst eine Zigarette hiepi gibte ihn eine Zigarette der Mann sagte dort. Er der hiepi ging zu ihrem Haus und gab das Mädchen die Puppe entlich hate das Mädchen ihre Puppe ihn zwei Tage. (100_m_3 K_DaZ_Film_II)

Es war ein mal ein Kind. die war im Wald und sah ein man mit einer Maske. das Kind spielte mit ihr versteckis und noch weitere sachen das Mädchen schläf auf dem Maskenmann. und musste sie gehen. sie ging und ging und guin als das Masken noch gesitzt hat hatte list eingefallen das sie weiter Hölze suchen sollte, sie suchte und suchte sie das die Kleine Kind ihr puppe hier verloren hatte. ging der Maskenman ihn noch das Kiend war aber schon zu hause das Maskenmann ging noch ihr sie gehte weiter sie ging und ging als sie aus der Wald ist gings immer schneller. sie sah das dort so vieles gibt das kein ahnung hat wo sie ist und sah er ein paar Jongleurs die Jonglirten sie sagte ansie wissen wo der Kind ist die diese puppe gehört. sie sagten Ja dort als sie weiter gingen sagte. ob ich habe noch viel zu tun weil die stadt so gross

ist. sie weiter sie ging und\gin es war Abend und ging\Sie gin ging ging ging ging ging und
ging es war wieder Tag sie gin\weiter sie sah das sie dort sein konnte\sie schrie und schrie als
sie wüsste\das nicht dort ist wirft sie das puppe\in das see sie warte es war Abend\sie Angelte
das puppe kam\zurück der Masken Mann ging weiter\sie sah ein mann mit feuer sie
sagts\kennen sie das kind [...] es wohnt mit\der puppe Ja gerade dort hinten ist sie.\der
Maskenmann sie drückte einfach\der code des türes erging und gab\die puppe den kind.
(103_m_3 KI_DaZ_Film_II)

3. Klasse DaM-Texte

Das mädchen ging in den\Wald und traf ein\Monster. Dan Spielten Sie\usamen. Sie
Spielten\ferstek. Das mädchen Spilte\2 Stunden. Dan wolte\sie nicht mer spielen\und ging
nach\Hause. Und fergas\die pupe. Das monster\Suchte nach dem\mädchien dan fand\es die
pupe. fom\Mädchen. und\fragte wo das mädchien\Wont. Dan fand es das Haus\und brang die
pupe\zurük. (65_m_3 KI_DaM_Film_II)

Ein Mädchen ist im wald und\spielt mit dem Drachen und verlor\ihre puppe. Da war ein
Männchen\vor ihr und gab ihr die puppe und\sie spielten zusammen. Sie ging nach\Hause und
vergass ihre puppe.\Er fand die Puppe und ging auf\die suche. er ging und ging und\kam an
einer Treppe an und machte\eine kleine pause und ging weiter\und kam en einem See an. Er
angelte\und lauft weiter und kamm beiden\Jongleur und zeigte die puppe und\sie zeigten auf
ein Haus.\Es ist Abend und er kamm bei einem\Jeuerschlucker an zeigte im die puppe\vom
Mädchen. Er zeigte auf ein Hus.\Er hatt eine zigarette im mund und\fragt ob er sie anzündet und
sagt\Danke schön Das Mänchen Klingelt\und er ging rei und ging die puppe\bringen das
Mädchen schläft schon.\Ende! (66_w_3 KI_DaM_Film_II)

Ein mädchen ist in den Wald gegangen. Da sah sie\ein Mann und sie seine Pupe fahlen. Der
Mann\nahm sie und macht mit der Pupe ein teater. Und dan\spielten sie ersteken und dan gehen
sie auf ein Felsen. Und dan\geht das Mädchen nach Hause. Der mann samelt Holz.\Und auf
einmal siet ehr die Pupe. Und sofort sucht\er das Mädchen. Er fragt der Jongleur zeigt
nach\oben. Aber er siet nichts. Dan geht er an den Hafen. Dan Ruhft\er so laut wie er kann.
aber er hört nichts. Also wirft\er die Pupe ins Wasser. Er Angelt und da ist die Pupe dran\dan
fragt er einen Mann „wissen sie wem die Pupe gehört“ er\zeigt auf das Haus. Aber dord ist ein
Kod. Aber er drückt mit\der ganzen Hand drauf. Und die tühr geht auf. Und er\giebt die Pupe an
dem Mädchen. (67_m_3 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen das mit\seiner Puppe im Wald unterwegs war.\Das Mädchen\spielte
Drachen. Dann sah\das Mädchen ein komischen\Mann. Dann spielte er mit dem
Mädchen.\Dann hatte es die Puppe am Bach vergessen.\Das Mädchen war nachher nach
Hause\gegangen. Dann hatte der Mann Holz\gesammelt. Dann sah der Mann beim\Holz
sammeln die puppe vom Mädchen.\Dann suchte der Mann das Mädchen.\Da ging der Mann in
die Stadt.\Da sah er Jongleur. Dann zeigte er die\Puppe an den Jongleur.\Die Jongleur sagten
du musst nach rechz.\Da ging er nach rechz. (70_m_3 KI_DaM_Film_II)

Ein Mädchen trifft eine Pupe. Sie spielen\zusammen und dan, sagt sie ich muss\nach hause
gehen. Dan ferlirt\sie ihr Plüsch. Der Pupe findet es.\Er sucht sie. Er fragt ein jonglor\und fragt
in ob er, sie gesehen hat.\dan kommt er am Meer und wirft\die Pupe weg. Dan fängt er an
zu\angeln und er fischt, die Pupe aus\dem wasser. Dan gehte er zu ein\Feuerspuker. Er fragt
hast du ein Mä-\dchen gesehen der anderer sagt ja\sie ist in disem Haus, dan get d\im Haus
und gibt das Mädchen ihre\Pupe (73_m_3 KI_DaM_Film_II)

Ein kleines Mädchen ging mit seiner Puppe in den Wald. Sie sah im Wald ein Monster. Sie spielten mit dem Monster. Das Mädchen ist nach Hause gelaufen. Aber sie hat seine Puppe im Wald gefeigen. Das Monster hat die Puppe gefunden. Das Monster hat das Mädchen gesucht aber er hat sie nicht gefunden. Er kam an einem Meer an und ruft nach sie. Er wirft die Puppe ins Wasser. Er fischt mit einer Fischerrute und fischt die Puppe wieder raus. (76_w_3 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein kleines Mädchen das an einem Windigen Tag mit ihrem Drachen draussen war. Sie hatte immer ihre Lieblingspuppe dabei. Das kleine Mädchen liess den Drachen in die Luft fliegen dabei lief sie immer weiter in den Wald. Als sie im Wald war entdeckte sie einen Mann. Das kleine Mädchen liess die Puppe auf den Boden fallen. Der Mann nahm die Puppe und wedelte mit der Puppe vor dem Gesicht vom kleinen Mädchen. Das kleine Mädchen riss die Puppe dem Mann aus der Hand und nahm sie wieder zu sich. Sie spielten versteckt und knuddelten. Das kleine Mädchen sah auf die Uhr. Sie musste nach Hause. Der Mann sammelte Äste als sie gegangen war. Er sah dass das Mädchen ihre Puppe vergessen hatte. Er nahm die Puppe und lief in die Stadt. Er sah Leute aus dem Zirkus die gerade Trainierten. Der Mann zeigte die Puppe, fragte: wisst ihr wo das Mädchen wohnt dem diese Puppe gehört? Ja sagte einer. Du musst nach links gehen. Der Mann ging nach Links und kam zu einem Gleis. Er lief einfach mitten auf dem Gleis. Er ging weiter und kam zu hunderten von Treppen. Er ruhte sich auf einer der Treppen aus und dachte nach. Als er sich fertig ausgeruht hat ging er weiter und kam zu einem See. Er rief: kleines Mädchen wo bist du? Niemand antwortete. Indem suchte das Mädchen ihre Puppe. Sie fand sie aber nicht. So ging sie halt ins Bett. Der Mann hatte genug davon und warf die Puppe in den See. Aber dann hatte er ein schlechtes Gewissen und angelte die Puppe wieder aus dem See und ging wieder weiter. Er fragte einem Mann der Feuer bläst: Weisst du wo das Mädchen wohnt dem die Puppe gehört? Der Mann wollte es ihm nur sagen wenn er seine Zigarette anzündet. Er machte es und der Mann sagte: links. Er lief ein bisschen weiter und fand das Haus. Er versuchte die Türe aufzustossen aber man musste einen Code eingeben. Er drückte dreimal mit der ganzen Hand drauf und die Tür ging auf. Er brachte dem Mädchen die Puppe und das Mädchen schloss die Puppe sofort in ihre Arme. Ende (85_w_3 KI_DaM_Film_II)

Die Puppe Es war einmal ein Mädchen das im Wald spielte. Sie hatte ihre Puppe dabei plötzlich traf sie ein Mädchen Sie spielte lange mit ihm. Doch dann musste sie nach Hause. Es wurde am Morgen langweilig und es ging Holz sammeln plötzlich sah er die Puppe vom Mädchen er hob sie auf und suchte nach dem Mädchen doch sie war schon längst zu Hause. Sah traf er Jonglierer er fragte: in welche Richtung ist das Mädchen gegangen. Er zeigte die Richtung. Eines Tages hat er genug und wirft die Puppe ins Meer. Am Abend geht er Fischen und fischt die Puppe. Also ging er weiter suchen. Da trifft er der Feuerschlucker. Der Feuerschlucker zeigt ihm wo das Mädchen wohnt. Das Mädchen bringt ihm die Puppe (86_w_3 KI_DaM_Film_II)

Die verlorene Puppe Es war einmal ein Mädchen es spielte in einem Wald mit ihrer Puppe. Dann kam ein Mann. Sie spielte mit ihrem Mann. Später musste sie nach Hause. Aber sie hatte ihre Puppe im Wald liegen lassen. Der Mann nahm die Puppe und suchte das zu Hause von dem Mädchen. Um ihre Puppe zurück zu geben er suchte Tag und Nacht bis er das Mädchen findet. Er fragte allen Leuten doch niemand weiss wo sie wohnt. In der Nacht fand er einen Mann der mit Feuer sachen macht. Er fragte ihm wo das Mädchen wohnt er weiss es wo sie wohnt. Der Mann nahm die Puppe und ging in das Haus vom Mädchen und gab dem Mädchen die Puppe während sie schlief. Ende (87_m_3 KI_DaM_Film_II)

Einmal ging ein Mädchen in den Wald spielen. Im Wald traf sie einen Mann. Sie spielten den ganzen Tag bis das Mädchen nach Hause musste. Als der Mann aufreichte sah er das das Mä-

Mädchen seine Puppe vergessen hatte. Der Mann machte sich sofort auf den Weg zum Mädchen. Auf dem Weg fragte er den Jonglierkünstler nach dem Weg. Er fand aber nichts und schmiss die Puppe einfach ins Meer. Als er Angeln ging, fischte er die Puppe wieder raus. Als nächstes fragte er den Feuerspucker und der sagte es erst, wenn der Mann ihm die Zigarette anzündete. Der Mann fand das Haus und die Puppe gab er auch dem Mädchen und es schlief schön weiter. (91_m_3 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen das draussen spielte. Auf einmal kam eine grosse Puppe. Das Mädchen fing an zu lachen. Und fragte: spielen wir zusammen. Ja sicher! antwortete die Puppe. Sie spielten zusammen verstecken und Fangnis. Als es spät war, musste das Mädchen nach Hause. Die Puppe war traurig und ging Holz sammeln. Als es plötzlich die Puppe vom Mädchen fand. Es ging ganz schnell und die Puppe ging das Mädchen suchen. Als erstes ging sie auf eine Treppe um sich zu setzen. Sie denkt nach wo das Mädchen wohnen könnte. Zuerst ging die Puppe in die Stadt. Und fragte drei Männern ob sie wissen wo das Mädchen wohnt. Sie zeigten nach rechts. Die Puppe ging weiter bis es Abend war, in der Zwischenzeit sucht das Mädchen ihre Puppe. Als die Puppe weiter lief, machte sie beim Meer eine Pause und schmeiste die Puppe ins Meer. Zehn Minuten später angelte die Puppe Fische. Bis sie auf einmal die Puppe fischte. Und sie ging weiter bis sie auf einmal ein Feuerspucker entdeckte. Und ihm fragte. Er sagte Ja aber zuerst musst du mir die Zigarette anzünden. Die Puppe machte es und ging weiter. Sie drückte einfach ein Paar zahlen. Sie ging hinein mit einer Laterne. Und fand das Mädchen und gab dem Mädchen die Puppe. Ende (93_w_3 KI_DaM_Film_II)

Es war ein mal ein Mädchen es hies Svenja es kam jeden Tag in den Wald um den Strohmännchen zu besuchen. Sie spielten immer zusammen. An einem anderen Tag hatte Svenja ihre Puppe mitgenommen und hat die Puppe im Wald vergessen. Der Strohmännchen hatte es gemerkt und machte sich auf den Weg zu Svenja. Auf dem Weg begegnete er einige Zirkus Leuten und die sagten wo Svenja wohnt. Aber er fand das Haus immer noch nicht. Er spazierte vier Stunden lang in der Stadt umher aber Svenjas Haus war nirgends zu sehen. Zum Glück fand der Strohmännchen einen See wo er die Puppe rein werfen kann und er hatte die Puppe rein geworfen. Als er einen Fisch fischer wollte fischte er kein Fisch sondern die Puppe. Er spazierte wieder weiter da sah er ein Mann der Rauchte und der Mann hatte dem Strohmännchen den Weg zu Svenja gezeigt. Der Strohmännchen wusste den Code von Svenjas Haus nicht also drückte er alle Knöpfe und die Türe ging auf. Er ging in das Zimmer von Svenja und legte die Puppe in das Bett. Und am nächsten Tag spielten sie wieder zusammen. (94_w_3 KI_DaM_Film_II)

die Puppe Es war einmal eine Vogelscheuche, die lebte im Wald. Einmal kam ein kleines Mädchen zu ihm. Sie spielten zusammen bis das Mädchen nach Hause lief. Sie vergass die Puppe mitzunehmen. Die Vogelscheuche versuchte die Puppe zurück zu bringen. Er ging durch Städte bis er zu einem Artisten kommt. Geradeaus sagten sie den Flüssen entlang, neben Wäldern bis zu einem Feuerspucker kommt. dort hinten in dem Haus sagt er. Er geht zum Haus und gibt dem Kind die Puppe zurück. (96_m_3 KI_DaM_Film_II)

Es war ein mal ein kleines Mädchen. Es ging raus in den Wald spielen. Es traf ein komisches Ding. Es war das Sandmännchen. Sie liess die Puppe fallen die sie immer bei sich trug. Und er liess sein Äste fallen die er aufgesammelt hat. Sie spielten zusammen. Dann musste aber das Mädchen nach Hause. Sie vergisst aber ihre Puppe im Wald. Nun machte sich das Sandmännchen auf den Weg nach dem Mädchen. Er ging den Wald Weg entlang. Er sah nach rechts und links doch er sah sie nicht. Er ging weiter. Er marschierte immer den Schienen entlang bis er zu einer statt kam. Er sah schon glöre er zeigte ihnen die Puppe und dann zeigten sie ihm den Weg zu ihr. Er

war am Meer. Er\hatte seine geduld verloren. Er\schmis die Pupe ins Meer. Er fing\an zu Fischen. Blözlich zog es an\der Fischerrute es war die Pupe. Er\machte sich wider auf den Weg.\Er sah ein Feuerspucker. Er zeigte ihm\die Pupe. Er ging zu disem haus.\wo der Feuerspucker im gezeigt hat\er druckte den Cood und er ging\in das Haus und legte die Pupe\dem Mädchen unter den Arm.\Ende (98_m_3 KI_DaM_Film_II)

Es war ein kleines Mätchen es\his Bawu. Das Mätchen spielte\im Wald. Auf einmal traf sie\ein Mann. Der Mann his Wiwo.\Sie haben zu sammen geschpielt.\Auf einmal schaute das Mätchen\es ist schon 8 Uhr ich mus nach\Hause. Der Mann hte gesehen das\Mätchen seine Pupe fergesen hat.\Der Mann suchte sein zuhause.\Er nam die Pupe und warf sie ins\wasser. Er wolte ein Fisch aus dem\wasser herausfischen. Auf einmal\hat er etwas schweres gespürt\und es war die Pupe. Er sagte sich\ich mus sie ir bringen. Er fragte\an schonglören sie antworten gegn\Links sie fragten an einem Man\er antwortete da oben er brinkte die\Pupe. Der Mann ging schlafen. (101_m_3 KI_DaM_Film_II)

Lili spielte mit einem Drachen, sie geht in den\Wald mit ihrer Puppe. Dan siht sie ein mann aus\Pape. Lili lest die Puppe falen der Mann lest\holds falen. Sie spielten verstecken. Sie sag: ich\muss gehen. Sie verabschidete sich fon den Mann.\Sie geht nach Hause. Der Mann geh noch\holds suchen. Dan entetekte der Mann das\die Puppe fon Lili da ist bei im. Er möchte die\Puppe Lili geben. Er geht weiter in den Wald,\durch den zuhgeisen bei den leüchturm. Er möchte\nicht mehr machen. er werft die Puppe.\Er möchte fischen dan fischte er die Pupe\fon Lili. Er möchte nicht auf gehben geht er\fragt ein feuerspucker. Woh ist der weg fon\Lili? der weg fon Lili ist...! sagt der feuerspucker.\er geht diser weg. Sie wohnt auf einen hochgebeude\er drückt alle knopfe. Die Tür geht auf er geht\rein gukt alle Türen dan hat er es gefunden\er gibt ihre Puppe zuhrück. (102_m_3 KI_DaM_Film_II)

Hulsa ging in den Wald um mit ihrer\Puppe zu spielen. Als sie nach Hause ging traf\sie ein komischer Mensch sie spielten Stundenlang. Als\sie nach Hause ging hatte sie iher Puppe\fergessen.\Der komische Mensch fand die Puppe\als er Holz suchte, er suchte überall, dan trafer Jonlörs. Er zeigte wo sie wohnt, aber er fand\es nicht. Er ging an der See und rufte nach\ihr. Ich werde sie nie finden sagte er. Also schoss er die\Puppe in den See. Danach ging er Fischen. Per\Zufall Fiste er die Puppe. Er gewann fiel mut.\Also suchte er weiter.\Er suchte schon wieder überall. Diesmal\traf er einer der Feuerspucker komte. er zeigte\in der Weg und genau das Haus. Als er dort\ankam ging die Tür nicht auf, also drückte\er auf alle Knöpfe, dan ging die Tür auf.\Er fand die Wohnung und gab ihr werdend\des Schlags ihre Puppe zurück. (104_m_3 KI_DaM_Film_II)

4. Klasse DaZ-Texte

Eines tages ging ein Mädchen in den Wald\Sie sah ein Mann er hatte eine Maske\auf sein gesicht. Und das Mädchen lis die\Puppe amboden fallen und der Mann lis\seine stöcke fallen. Dan spielten sie zusammen.\Es wurde schon Abend das Mädchen musste\nach Hause gehen. Sie winkten sich zu und das\Mädchen ging nach Hause. Der Mann war aleine\er sammelte noch einbischen stöcke er sah die\Puppe das das Mädchen dabei hatte er wollte das\Mädchen suchen aber sie war nirgends. Er warf\die Puppe ins Wasser. Er sas dann da und wollte\ein fisch fischen und da raus kamm die Puppe.\Er nam die Puppe und wollte das Mädchen suchen\dan fragte er ein Mann er machte Zirkus.\Der Mann mit der Maske ging weiter. Er ging\in ein Haus rein da wohnte das Mädchen.\Das Mädchen war schlafen er gab ihr\die Puppe und dann nah das Mädchen\die Puppe unter den Armen.\UND SO WAR DIE GESCHICHTE ZU ENDE (2_w_4 KI_DaZ_Film_II)

Ein Mädchen spielt im Wald mit ihren Drachen. Da begegnet sie einer Frau. Die Frau ist sehr freundlich und die beiden spielen den ganzen Tag lang. Als es Abend war verabschiedete sich das Mädchen von der Frau. Die Frau setzte sich auf einen Stein und merkte das das Mädchen ihre Puppe vergessen hatte. Sie hob die Puppe auf und suchte nach dem Mädchen. Aber sie konnte sie nicht finden. Die Frau ging zu ein paar Männern die jonglierten und fragte ob sie wussten wo das Mädchen wohnt das die Puppe verloren hat. Ein Mann zeigte in die Richtung wo das Mädchen wohnte. Die Frau ging durch die Stadt und lief und lief, bis sie zu einen Leuchtturm kam. Sie warf die Puppe ins Wasser und fische sie wieder aus. Die Frau nahm die Puppe mit in die Stadt. Dort fragte sie einen Mann der Feuer spuckte. ob er wusste wo das Mädchen wohnt das sie sucht. Er zeigte in die Richtung. Die Frau ging zur Haustür und klingelte bis die Tür sich öffnete. Mit einer Laterne leuchtete sie sich den Weg zum Mädchen. Sie legte ihr die Puppe auf dem Arm und war glücklich. Dann ging sie weg und das Mädchen schlief ein. Ende (4_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Es gab einmal an einem schönen Tag ein Mädchen das mit ihrem Drachen spielte. Das Mädchen traf eine nette grosse Frau. Die Frau hat ihren Holz fallen lassen, das Mädchen lasste ihre Puppe auch fallen. Die Frau hat das Püppchen, die es das Mädchen gehört, auf die Hand genommen und gab es das Mädchen. Die Frau und das Mädchen spielten solange bis das Mädchen müde war. Das Mädchen sagte müde: „aufwieder sehn“, und gah nachhause. Die Frau wollte den Platz aufräumen, da sah sie plötzlich das Püppchen die es das Mädchen gehörte. Die Frau sucht das Mädchen suchte und suchte immer weiter. Die Frau traf ein Paar Artisten und fragte sie: „Könnt ihr mir sagen wo dieses Mädchen wohnt“? Die Artisten sagten: „genau dort“ Sie suchte und suchte immer weit. Die Frau denkt das sie sich verlaufen hat. Sie hatte recht, dann traf sie einen anderen Artist, der Feuer auf dem Mund Spuckte. Die Frau fragte den Artist: Wo wohnt den dieses Mädchen“? Der Mann sagte: „Dort“, dan ging sie zu dem Mädchen und ging in das Haus rein, wo das Mädchen wohnt. Dann gab die Frau das Püppchen dem Mädchen. Ende (5_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen sie spielte mir ihr Drache im Wald. Und nach dem habe sie ein Mann gesehen, die beiden haben dann nachher gespielt wo sie fertig gespielt haben, ist das Mädchen nach Hause gegangen. Der Mann habe danach die Puppe gesehen am boden des Waldes. Er suchte das Haus wo das Mädchen wohnte, er fragte Leute von dem Statd wo das Mädchen wohnte oder ob sie sie kennen, und dann wurde es Nacht der Mann wartete und wartet neben am Meer und lasste die Puppe fallen lassen am Meer. Und dann war er mit ein Stock und ein Schnur er ziente es nach oben und dann war die Puppe dort er erschreckte sich, er gehte dann weiter und dann siehte er ein Mann das Feuer von mund spuckte. Der Mann kommt ans Mädchens Haus. Sie schläfte und der Mann gibt die Puppe ans Mädchen. The End (7_w_4 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen sie stieg ein einen Drachen doch gerade steisss sie mit einer Frau zusammen. Dabei fiel ihre Puppe auf den Boden. Die Frau nahm die Puppe und gab sie dem Mädchen, so wurden sie Freunde und spielten den ganzen Tag dann musste das Mädchen gehen. Doch sie hatte ihre Puppe vergessen. Die Frau machte sich auf den Weg zu dem Mädchen. Sie ging und fragte Jeden doch sie kam nie richtig an. Plötzlich landete sie im See und warf die Puppe im See dann angelte sie es wieder und setzte ihre Reise fort. Und schon war sie da und drückte die Puppe in das Mädchens Hand. Ende (9_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Eines Tages war die Frau Pape holtz sammeln: „Als sie am holtz sameln war hat sie ein Mädchen gesehen: „Sie habe eine Pupe darbei.“ die Frau Pape hat mit ihr gespeilt, gelacht getanz: Als sie den sonen untergang sahen musste sie nachhause:“ Also gehte sie

nachhause. "Als das Mädchen zu hause war wragte?" sie sich wo ihre Puppe sei. Sie suchte und suchte aber sie fand sie nicht." Also versuchte sie einzu schlafen." Frau Pape Fand die Puppe und wang an zu suchen." Als erstens ging sie suchen am stad rat." Als zweitens sucht e sie bei den Akrobaticer Fragen sie zeigten ihr die Strasse runter". Sie gelang zum meer. "Sie gab auf also warf sie die Puppe ins Meer." Sie angelte aber sie fang nur die Puppe! Also suchte sie weiter beim Feuerspucker haltet sie an. Und sie fragte ihm oder die Puppe kent er sagt hast da zund holz. Die Frau pape hate also gab sie ihm ein zund hölzchen." Er sagte sie wohnt in diesem haus sie ging dort hin." Aber die Türe war passwort geschützt aber sie klickte einwach irgendwo hin und die Tür war ofen." Sie brang dem Kind die Puppe und sie konnte gut schlafen. "THE END (12_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Eine kleine Mädchen spielte in dem Wald, sie trief eine riesige Puppe, sie spielen zusammen die kanze nachmittag. Es ist zeit, ich muss gehen", sagt die Mädchen. Es ist kalt geworden, die riesige Puppe sammelt Ästen für ein Feuer zu machen. Aber sie fand eine kleine Puppe „das ist von die kleine Mädchen, ich muss hin zurück geben!", sagt die riesige Puppe. Sie geht zum stadt. Sie fragt an die Leute ob sie wiessen wo die Mädchen von diese Puppe wohnt. Es wird tunkel sie stand am randes des Meeres. Sie ist traurig sie hat die Mädchen nicht gefunden. Die mädchen ist zu Hause suchte die Puppe sie fang an zu weinen. Die riesige Puppe hat hunger, sie fischte, sie hat etwas gefangen aber das war nur die Puppe wo sie in die Wasser geschossen hat. Sie nimmt die Puppe und sagt: „Ich werde sie finden!!! Sie geht die Strasse entlang sie fragte eine Junge, er zeigt auf ein Tür „Sie wohnt dort“, sagt der Jungemann „Danke:D“ sagt die riesige Puppe. Die Tür ist zu, aber sie trückt die kanze Knopfe biss die Tür auf geht. Sie geht hinein und schaute wie die Mädchen schläft. Sie gibt hin die Puppe zurück. Und sie schläft weiter und hat nichts bemerkt. Ende!!! GUT ALLES GUT!!! (18_w_4 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen die im Wald seine Drache ausprobierte. Sie nimmt immer seine Puppe mit. Wo sie dann aber ein Vogelscheuche gesehen hat lies sie ihre Puppe fallen. Der Vogelscheuche nahm ihn und gibte es wieder zurück. Sie spielten dann zusammen. Sie haben sich gut verstanden. Aber leider musste dann die kleine Mädchen wieder zuhause gehen. Und der Vogelscheuche wusste nicht was machen er war allein. Er ging Äste sammeln bis er die Puppe sah. Er wusste nicht was machen er ging dann raus aus dem Wald und sass allein auf die Treppe. Er ging weiter. Er sah drei leute die Jongulierten und fragte nach. Sie zeigten zur Stadt. Er ging zur Stadt aber er fand sie dort nicht. Er lief dann weiter über ein Zugscheune. Bis er an eine Meer kam. Er wusste nicht was machen dann schiess er die Puppe ins Meer. Er angelte dann die Puppe und ging weiter. Es war schon Abend. Die Mädchen suchte ihre Puppe in ihrer Puppenkiste dort fand sie die Puppe nicht. Der Vogelscheuche ging zur ein Mann der mit Feuer spielte. Er fragte ihm aber er wollte Feuer für sein Zigarette. Er gib ihm dann das Feuer dann zeigte er wo es lang geth. Er hat schlussendlich das Haus gefunden. Aber wusste nicht wo leuten und leutete überall. Die Tür ging auf er ging zur Mädchen und legte es zu ihr. Ende gut alles gut (19_w_4 KI_DaZ_Film_II)

Ein Mädchen spielte im Wald. Sie traf auf einen Bonom. Der Bonom war ganz net. Er hebte ihre Puppe auf. Er spielte mit ihr. Es war zeit für das Mädchen zu gehen. Das Mädchen war zu hause. Sie hate sein Puppe verloren. Der Bonom fand die Puppe. Uns suchte das Mädchen. Am abend hat er sie imer noch nicht gefunden. Er gind zum Meer. Und schiste die Puppe ins Meer. Danach Angelte er. Er hate kein Fisch geangelt. Aber die Puppe. Er suchte weiter. Er fand sie endlich. Er gab ihr die Puppe. Ende (25_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Das Mädchen hat seine Puppe verloren! Dann kam eine Frau und die Frau fand die Puppe auf dem Boden. Und nahm sie das Mädchen ging nach Hause und war sehr traurig und ging schlafen. Die Frau fragte alle ob die sie gesehen hat. Aber sie musste ihnen etwas geben. Und sie zeigten alle etwas Spannendes. Einer zeigte etwas mit dem Feuer und die Frau gabte den Mann eine Zigarette. Und sie sagten wo sie wohnt die Frau ging in das Haus und legte die Puppe auf Bett neben das Mädchen. (26_m_4 K_DaZ_Film_II)

Der Bonom hat mit einem Mädchen gespielt. Nach dem spielen ging das Mädchen nach Hause. Der Bonom hat dann Äste gesammelt doch dann hat er die Puppe gesehen des Mädchen, er beschloss das Mädchen zu suchen. Er ging nach allen Ländern nach London beiden [...] Steiner, nach Paris und nach New York. Am Ende fand er ihre Wohnung und schlich sich hinein und legte es ihr neben dran. (28_m_4 KI_DaZ_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen. Es ging in den Wald spazieren. Es sprang mit einem Drachen hin und her. Dann traf es den Bonom. Sie liess die Puppe die sie in der Hand hatte fallen. Der Bonom machte es ihr nach und liess die Äste fallen die er in der Hand hatte. Danach nahm der Bonom die Puppe und gab sie dem Mädchen wieder. Sie spielten dann Verstecken hinter den Bäumen und gingen zum Fluss. Sie legten sich auf die grossen Steine. Dann musste das Mädchen nach Hause. Es verabschiedete sich vom Bonom und lief auf den dünen Wegen nach Hause. Der Bonom fühlte sich einsam und sammelte Äste. Dann merkte er dass die Puppe am Boden lag. Er nahm sie und lief aus dem Wald um das Mädchen zu suchen. Er folgte den Schienen und lief den Häusern entlang. Später als das Mädchen schon im Bett lag traf er 3 Artisten. Er zeigte die Puppe. Die Männer zeigten auf einen dünen weg. Er lief den Weg entlang. Danach traf er ein Feuer speier und fragte wieder um wo das Mädchen wohnt. Er zeigte auf eine Strasse. Dort in einem Meerfamilienhaus. Wohnt das Mädchen. Die Türe war abgeschlossen also drückte er alle Knöpfe. Dann öffnete sich die Türe. Er ging ins Haus und gab die Puppe dem schlafenden Mädchen. Sie umschlingte die Puppe. Glücklich ging der Bonom nach Hause. (31_w_4 KI_DaZ_Film_II)

Eines Tages ging ein Mädchen in den Wald. Da kam plötzlich eine Vogelscheuche die kleine Äste suchte. Sie liess die Puppe fallen, die Vogel-Scheuche nahm die Puppe wieder und gab es wieder dem Mädchen. Nachher waren die Beste Freunde und spielten zusammen. Doch dann musste das kleine Mädchen wieder gehen und vergass die Puppe. Die Vogel-Scheuche sah plötzlich die Puppe als sie wieder an die Arbeit machte. Er suchte und suchte bis er nicht mehr wollte, aber er gab nie auf. Er sah plötzlich Akrobaten die schonglierten und fragte ob sie die Puppe kennen und woh lang es, geht und er suchte weiter bis er an einen See kam er rufte nach ihr aber da sah er nichts. Er warf die Puppe in den See und angelte sie wieder zurück. Die Vogel-Scheuche ging über die Stadt und suchte und suchte bis es Abend wurde. Da sah er einen Feuerspucker und fragte ob er weis woh das Mädchen dieser Puppe wohnt. Der Mann sagte gerade da. Aber man musste man den God eingeben aber er wusste nicht wie deshalb drückte er das ganze. Da war das Mädchen am schlafen und er gab es ihr. (34_w_4 KI_DaZ_Film_II)

4. Klasse DaM-Texte

Ein Mädchen ging im Wald spielen.\Da war noch ein Mann er spielte\mit dem Mädchen. Das Mädchen ging\nach Hause und vergass seine Puppe. Der\Mann nahm die Puppe und suchte das\Mädchen. Er ging los und suchte und suchte.\Als er zu Artisten kam fragter er: „ Ich\suche ein Mädchen dem diese Puppe gehört.“\Die Artisten sagten ihm: „Sie sollten die Strasse\hoch gehen dan finden sie das Mädchen.“\Das Mädchen suchte die Puppe überall.\Der Mann ging die Strasse entlang über\Zug schiene und bis ans Meer. Er warf\die Puppe ins Meer. Er angelte. Es biss\etwas an und er zog die Puppe heraus.\Er ging und ging bis er ein anderer\Mann antraf. Er fragte:“ Wissen sie wem diese\Puppe gehört?“ Der Mann sagte: „Ja kommen\sie.“ In dem Haus wohnt sie er sagte: „Danke.“\Er läutete und gab ihr die Puppe.\ENDE (1_w_4 Kl_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen dass\ging an einem Sonntag in den\Wald Drachen fliegen. Da\begegnete sie einem Mann der\war am Holz sammeln. Die\beiden verstanden sich sofort\sie spielten den ganzen Tag\bis es Abend wurde. Das Mädchen\musste jetzt heim ins Bett.\Als Sie gegangen war sah der\Mann dass sie ihre Puppe\vergessen hat. Er lief den Schinen\entlang bis er in die Stadt kam.\Dort ging sie zu Artisten\die zeigten ihm den Weg\zu Mädchen. Der Weg führte\am Meer Vorbei als er dort\an kam schoss er die Puppe ins\Meer. Aber als er angelte fing er\die Puppe wieder. Also machte\er sich wieder auf den Weg\zum Mädchen er fragte ein\Feuerspucker und er zeigte\ihm den Weg zum Mädchen\als er beim Mädchen war\gab er ihr die Puppe und\sie war sehr froh. (3_m_4 Kl_DaM_Film_II)

Es war einmal vor langer Zeit da lebte ein\kleines Mädchen Namens Monika. Es spielte eines tages\im Wald als sie ein komischen Mann sah. Sie fragte ihn:„wie heist du den?“ „Bahomma“, antwortete er.\Monika und Bahomma befreundeten sich sie hatten viel\Spaß miteinander. Bis eines Tages das Mädchen sagte: „ich\muss leider wegzügeln“. Bevor Bahomma etwas sagen konnte\war Monika schon weg. Als Bahomma am Holz\suchen war sah er die Puppe! Er machte sich auf\den Weg um die Puppe zurückzubringen. Er fragte\jemand: „wissen sie wo der Hafen ist?“ „Ja, in diese\Richtung“ erwiderte er. Also lief Bahomma in die Richtung.\Eine Stunde später war Bahomma beim Hafen.\Dort warf er die Puppe ins Wasser. Am Abend\fischte er da fischte er die Puppe heraus.\Also lief er weiter und fragte Jemand: „Wissen sie\wo Monika wohnt“. „Ja, in diese Richtung“, erwiderte er.\Also lief Bahomma in diese Richtung. Bis er zu einem\Haus kam. Dort läutete er überall dann ging sie in\Monikas Zimmer und legte die Puppe auf das Bett.\The End (10_m_4 Kl_DaM_Film_II)

Es spielte einmal ein kleines Mädchen im Wald.\Es sprang um eine Ecke und plötzlich stand\eine Gestalt vor dem Mädchen. Das Mädchen liess\ihre Puppe fallen und die Gestalt liess das Holz\das sie hatte fallen. Die Gestalt hebte die Puppe\auf und gab sie dem Mädchen. Das Mädchen lachte.\Die Gestalt hiess Bruno. Bruno und das Mädchen\spielten und lachten. Als das Mädchen nach hause\musste war Bruno traurig. Als das Mädchen weg\war hob er die Äste auf und fand die Puppe des\Mädchens. Er sah sich um doch das Mädchen war weg.\Bruno machte sich auf den Weg zu dem Mädchen.\Er lief sehr viel und fragte Leute. Das Mädchen\hatte es zuhause schon bemerkt und war sehr traurig.\Bruno lief jetzt schon Tage und war sehr müde.\Er hatte die suche nach dem Mädchen aufgegeben\und warf die Puppe in das Wasser. Bruno hatte Hunger\und fischte. Dann hatte er etwas am haken er zog\das Seil hoch und es war die Puppe. Das munterte\ihn auf und er suchte weiter nach dem Mädchen.\Er fragte wieder Leute und kam dann zum Ziel.\Doch er wusste nicht in welcher Wohnung sie war\deswegen drückte er auf alle Klingeln. Als er oben war\schlief das Mädchen. Bruno legte

die Puppe zum Mädchen und das Mädchen nahm die Puppe im Schlaf und lächelte. Ende (11_m_4 KI_DaM_Film_II)

Es ist ein trüber Herbsttag. Es windet. Das Mädchen lässt ihren roten Drachen fliegen. Plötzlich steht vor ihr ein aussergewöhnlicher Mensch. Er hat wilde Locken und seine Augen sind zwei schwarze Löcher. Vor Schreck lässt das Mädchen ihre Puppe fallen und der Mann die gesammelten Zweige. Nach ein paar Sekunden hebt der Mann die Puppe auf und reicht sie ihr. Seit dem Augenblick wurden sie beste Freunde und verbrachten schöne Tage miteinander. Doch eines Tages ging das Mädchen fort. Der Mann wurde sehr traurig. Doch nach einer Weile sammelte er wieder Zweige und dabei stiess er auf die Puppe des Mädchen. Da packte ihn der Mut und er machte sich auf die Suche nach ihr. Zuerst trifft er Gaukler, erwartungsvoll streckt er ihnen die Puppe entgegen. Einer von den drei nickt und zeigt in eine Richtung. Also macht sich der Mann, der das Mädchen sehr vermisst, auf den Weg. Schon bald kommt er zum Meer. Die Wellen türmen sich hoch. Er schaut die Puppe eine Weile lang an und wirft sie ins Meer. Später dann sitzt er am Ufer und angelt. Plötzlich spannt sich die Angelschnur. Hat etwas angebissen? Er zieht und was hängt an der Rute? Die Puppe! Er macht sich also erneut auf den Weg und trifft einen Feuerspucker. Er zeigt ihm die Puppe. Der Feuerspucker zündet sich eine Zigarette an und zeigt dann eine Gasse entlang. Der Mann läuft weiter und kommt zu einer Haustür. Er drückt alle Klingelknöpfe auf einmal und dann betritt er das Haus. Im Bett liegt das Mädchen. Er tritt an das Bett und legt ihr die Puppe in die Arme. Das Mädchen drückt die Puppe an sich und schläft friedlich weiter. ENDE (13_w_4 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen sie hiess Fiona. Fiona traf einen freundlichen Mann. Die beide hatten sich gut verstanden, hatten Spass. Als plötzlich Fiona rief: „Ich muss nach Hause gehen“ Fiona sagte noch Tschüss und ging Heim. Aber sie hatte noch eine Puppe dabei gehabt die Puppe vergas sie leider und ging Heim. Der Mann sammelte ein bisschen Holz und sieht die Puppe wo am Boden liegt. Der Mann nahm sie in die Hand und suchte das Mädchen das er ihr die Puppe wieder geben kann. Aber er fand sie nicht. Da sah er jemand der Jongliert und der Mann fragte in: „diese Puppe gehört an einem Mädchen kennen sie das Mädchen?“. „Ja, antwortete der Jonglierer. Der Mann wollte natürlich noch etwas anderes fragen er fragte: „Weisst du wo sie wohnt“. Der Jonglierer sagte: „du musst dort lang“ und zeigte aufrechts. „Danke“, rief der Mann er suchte sie schon den ganzen Tag. Der Mann kam zu einem See er warf die Puppe rein und holte die Puppe wieder raus mit einer Fischangel. Der Mann ging weiter da kam er an jemand anderes vorbei. Der Mann fragte wieder das gleiche „Diese Puppe gehört an einem Mädchen kennen sie das Mädchen?“, „Ja Natürlich das wohnt da hier nur noch ein bisschen geradeaus in diesem Haus“, antwortete der andere. „Danke“, flüsterte der Mann. Dann ging er zum Haus es hatte etwa 10 Klingel er drückte einfach jedes. Er ging in das Haus hinein. Der Mann sah das Mädchen schlafen und gab ihr die Puppe das Mädchen war sehr, sehr glücklich das sie die Puppe wieder hatte. Ende (16_w_4 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Kind namens Bonhomme, sie spielte mit ihrem Drachen doch plötzlich sah sie ein komischer Man. Sie spielt mit dem Man bis sie nach Hause muss. Der Man hat Bonhomme ihre Puppe gefunden, er sagte: ich bringe ihr die Puppe. Dann ging er durch die Stadt und fragte ein paar Artisten wo die Bonhomme wohnt? Sie sagten: ganz weit hinten. Dann ging der Man zum Meer und dort schmeisst er die Puppe ins Wasser. Dann hat er geangelt und fische die Puppe hinaus. Er ging durch die Stadt und fragte ein Man der Feuerkunst macht. wo wohnt Bonhomme er sagte dort hinten. Dann ging er dort hin und brachte die Puppe. Happy end (17_m_4 KI_DaM_Film_II)

Es war mal ein Mädchen das in den Wald Spielen\ist. Da war eine riesiger Mann das war eine\Risige Pupe sie Felt die Pupe Valen. Sie\Spielte mit einander und Kitezeln sich\Das Mädchen ging nach Hause. Sie suchte ire\Pupe aber sie vand sien nicht mer. der\Grosse Mann. Sah die Puppe am Boderligen\Die Pupe suchte das Mädchen. aber Fand es\nicht mer. Er suchte und Suchte aber Fand sie\nicht. Er ging dur den Wald und schuchte nach dem\Mädchen aber wand sie nicht. Er ging in die Stad\Er vragte einen Mann und er sagt dort\lang sie ist dort lang. Danke sagte die Puppe\und Laufte dort hin und da war kein Madchen.\Er ging zum Meer und schiste die Puppe\ins Merr. Er holte sie wieder raus und lauffte\wieder. er sah einen Tür er drückte die Kropfe\und die Tür geht auf er ging hinein und\sah das Mäd chen Schlafen er machte die\Puppe in den arm und schlif weiter die\Puppe ging nach hause.\Ende! (23_w_4 KI_DaM_Film_II)

Ein Mädchen ging im Wald Drachen\steigen mit ihrer Puppe. Plötzlich sah\sie eine Vogelscheuche das am Äste\sammeln war die Vogelscheuche lies\die Äste fallen gleizeitig wie das\Mädchen die Puppe fallen lies. Die\Vogelscheuche spielte den ganzen\Tag zusammen zuerst bei einem\Baum, danach gingen sie auf einen\sehr grossen Felsen sich ausruhen.\Das Mädchen wunk der Vogelscheuche\das Mädchen ging nach Hause. Die\Vogelscheuche sammelte wieder Äste.\Plötzlich sah die Vogelscheuche die\Puppe. Die Vogelscheuche suchte\das Mädchen überall doch erfand sie nicht. Er wurf die Puppe\ins Wasser und angelte sie wider\hoch. Die Vogelscheuche fragte denen\die Jonglieren die Zeigten mit der\Hand eine Richtung, die Vogelscheuche\fragte noch einem Anderen der zeigte\auf eine Tür, die Vogelscheu-\che versuchte die Tür zu öffnen\aber die Tür war abgeschlossen.\Die Vogelscheuche sah neben der\Tür eine Klingel, die Vogelscheuche\klingelte und ging herein er sah\das Mädchen schlafen. Die Vogelsch-\euche gab ihr die Puppe in den Arm,\und ging wider nach Hause.\Ende (24_w_4 KI_DaM_Film_II)

Ein mal ging das Mädchen in den Wald\mit der Pupe. Dort traf sie einen Mann\der verkledet war. Das Mädchen spielte mit\dem Mann und sie hatten es lustig zusam-\en. Plötzlich sagt das Mädchen es ist 6.00-Uhr ich muss nach hause. Das Mädchen\vergass ihre Pupe und ging ebenso one\Pupe Nachhause. Der Mann samelte Äste und\plötzlich sah er eine Pupe er nahm sie\vom Boden und wuste noch genau das die\Pupe am Mädchen gehörte. Er nam die Pupe\vom Boden auf und suchte das Mädchen.\Es sah sie aber nirgens. Also machte\er sich auf den Weg zu dem Mädchen nach\hause. Er gin zu jedem Haus und schaute ob\sie dort wont. Das Mädchen konnte nicht schla-fen one ihrer Puppe. Das Mädchen weinte die\ganze nacht und konnte gar nicht gut schla-fen. Danach ging der Mann zu anderen\Heusern. Er sah Plötzl ich zwei Männer die Schon-\glierten. Er fragte sie wo das Mädchen Wohnt.\Die zwei sagten: „Nach lings. Der Mann ging eben-\so nach lings. Plötzlich kamm er an einem\stand an. Er dachte da bin ich am falschen\Ort. Er schoss die Puppe ins Wasser und\Angelte. Er Angelte die Puppe er nahm\die Puppe und ging weiter. Plötzlich sah er\einen Man der etwas mit Feuer machte.\Der Mann wolte eine Zigarette und sagt\dem Mann: „Kanst du mir die Zigarette\anzünden? Ja sagte der Mann aber dan\sagst du mir wo das Mädchen wohnt ok.\Sie wohnt dort hinten der Mann wolte\die Tür öfnen es ging aber nicht. Also drückte\er auf die zahlen die neben dran stehen\dan ging die Tür auf. Er gin rein und\gab dem Mädchen die Puppe.\Ende (27_w_4 KI_DaM_Film_II)

Einmal ging ein Mädchen in den Wald Drachen\steigen. Plötzlich kam ein Bonom mit einem Strohkopf. Der\spielte mit dem Mädchen und schliesslich muss das\Mädchen nach Hause. Der Bonom sammelt noch Holz und\da findet er die Puppe des Mädchens. Er geht zum Meer\und wirft die Puppe rein. Dann angelt er und hat die Puppe am\Haken. Er läuft in die Stadt. Es ist abend.\Bonom sieht einen Feuerschlucker. Er fragt ihn\wo das Mädchen wohnt. Er zeigt in eine Richtung.\Der Bonom geht in die Richtung die der Mann\gezeigt hat. Er kommt schliesslich zum

Haus\wo das Mädchen wohnt. Der Bonom Drückt auf\alle Knöpfe und geht in die Tür. Er bringt dem\Mädchen die Puppe zurück und geht\wieder zu sich nach Hause in den\Wald. Dort sammelt er noch weiter Holz. Das\Mädchen schläft tief und fest in ihrem\kuscheligen Bett. Die Puppe, klemmt sie sich\unter den Arm.\Ende (29_w_4 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein kleines Mädchen. Sie\ging mit ihrer Puppe in den Wald spazieren.\Plötzlich sah sie eine lebendige Vogelscheuche.\Vor Schreck liess sie die Puppe fallen.\Die Vogelscheuche liess die Äste fallen die\sie in der Hand hatte. Die Vogelscheuche hob\die Puppe auf, und gab sie dem Mädchen.\Das Mädchen spielte mit der Vogelscheuche.\Am Abend sah sie auf die Uhr und verabschiedet\sich von der Vogelscheuche. Das Mädchen lief\nach Hause. Die Vogelscheuche ging Äste suchen.\Als sie ein Ast aufhob sah sie die Puppe\des kleinen Mädchens. Das war aber schon Zu-\Hause. Das Mädchen suchte die Puppe und fand\sie nicht. Die Vogelscheuche machte sich auf den\Weg das Mädchen zu finden. Die Vogelscheuche\suchte im Wald. Dann in der Stadt. Die Vogelscheu-\che frage Jongleure ob sie die Puppe kennen.\Die Jongleure deuteten in eine Richtung. Die\Vogelscheuche lief in die Richtung. Sie kam\an das Meer. Sie war ganz verzweifelt. Sie\warf die Puppe ins Meer. Das Mädchen Zu-\hause weinte. Weil sie die Puppe nicht finden\konnte. Die Vogelscheuche angelte am Meer.\Als etwas am Hacken war zog sie es hoch. Es\war die Puppe. Die Vogelscheuche machte sich\auf den Weg. Sie lief an Eisenbahnschiene\entlang. Dann kam sie in eine Stadt. Es war\schon dunkel. Sie sah ein Feuerspucker und fragte\nach dem Weg. Der Feuerspucker zeigte in eine\Häusergasse. Die Vogelscheuche lief dort hin. Sie\ging auf die Tür zu, auf die der Feuerspucker\gezeigt hat. Die Tür war abgeschlossen. Er drückte\auf den Cood und die Tür ging auf. Er lief\die Treppe hoch und ging in das Zimmer\des Mädchens. Das Mädchen schlief. Sie drückte\die die Puppe in die Hand des Mädchen und verschwand.\Ende (32_w_4 KI_DaM_Film_II)

Es war einmal ein Mädchen, das in\den Wald ging. Und dan trifft sie auf\eine Vogelscheuche, und das Mädchen\lässt die Puppe fallen die sich in der\Hand hatte. Die Vogelscheuche hebt sie\wieder auf. Das Mädchen lächelt die\Vogelscheuche an. Sie spielen eine Zeit\lang. Dann zeigt das Mädchen auf die\Uhr, es ist Zeit zu gehen, das\Mädchen umarmt die Vogelscheuche\noch einmal und dann verschwindet sie.\Die Vogelscheuche geht an die Arbeit.\Sie sieht plötzlich die Puppe des Mäd-\chens. Die Vogelscheuche sucht das\Mädchen. Die Vogelscheuche fragt drei\Artisten und sie zeigten in eine Richtung.\die Vogelscheuche ging weiter, sie fragte\noch eine Person die zeigte auch in\eine Richtung. Nun stand die Vogelscheuche\vor der Tür, sie öffnete die Tür und\ging in das Zimmer des Mädchens und\gab ihr die Puppe.\Ende (33_w_4 KI_DaM_Film_II)

Eines Tages ging ein kleines Mädchen mit ihrer Puppe\spielen. Da traf sie ein Mann der gerade am Holz\suchen war. An diesem Tag spielten sie zusammen\wo es dunkler wurde ging das Mädchen nach Hause\ohne Puppe. Der Mann suchte noch ein bisschen Holz\und fand die Puppe. Er ging auf die Suche wo das Mädchen\Wohnt er fragte Schonglierer die sagte Gerade aus.\Am ende des Tages gab er die Suche auf und\warf die Puppe ins Meer. Er fischte noch ein bisschen\und er fand die Puppe. Weiter und weiter ging die\Suche da kam er zu einem Feuerspucker und\Fragte habt ihr ein kleines Braunes Mädchen gesehen\„Der Feuerspucker antwortete“ Ja aber ich sage es\dir nur wenn du mir eine Zigarette anzündest\er machte es auch „der Feurspucker sagte“ Gerade aus\dann Links. „Danke sagte er“ und ging weiter\dann kam er zur Haustüre er schaute ob sie\offen war sie war nicht offen daneben hatte es\keinen God er drückte mit der ganzen Hand drauf\und sie ging auf dann brachte er die Puppe zu\dem Mädchen und sie klammerte es ganz fest zusammen.\Er war wieder glücklich und das Mädchen auch.\ENDE (21_w_4 KI_DaM_Film_II)

Fantasieerzählung II

2. Klasse - DaZ-Texte

Ein Elefant hatte einen Luftballon\der Elefant war müde.\Er wollte gehen er hatte einen\schlechten alpträum gehabt\er wachtete am wachtete er auf.\Der Luftballon war weg der\Elefant suchte aber er hat es\nicht gefunden. (37_m_2 KI_DaZ_Fant_II)

Es war ein mal ein Elefant. Der Elefant\wollte mit dem luft Ballon gehen.\Aber er war zu schwer. Hundert mal\gesprungen er war nicht zu schwer\darf gehen.\Ende (44_w_2 KI_DaZ_Fant_II)

Es war mal ein Elefant.\Der Elefant hat gesagt\darf ich draussen spielen.\Seine mutter hat gesagt okay.\Der elefant um gezogen\und dann also Draussen war hat\er ein Heissluftballon gesehen.\Der Elefant also ir tu Pen\wo ich noch nie gesehen habe.\Was macht ihr den da die tü Pen\haben gesagt wir machen ein\Heissluftballon. OkeJ tschüss. (52_m_2 KI_DaZ_Fant_II)

Dawar einmal ein elefant\es hatte ein luftballon und\dann war das Elefant Auf das\ballon Dawarne filemen\schen der elefant ist zu\zirkosgegangen Aber dann\wollte sie wieder zurück (53_m_2 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal eine Elefanten Familie.\Sie waren glücklich einmal kamte\ein Heissluftballon dann ist der Papa\Elefant nachschauen gehen. Die mütter\betachteten den Elefant dann\hat ein man auf einen knopf\gedrückt dann war der Elefant gefangen-en. Er wollte sich befreien aber er\konnte es nicht. Dann kommt\die Mama Elefant schauen wo der\Papa Elefant war. Sie suchte und\suchte dann sah sie in und\dann war sie auch gefangen. Dann\kamten die kinder und suchten\die Mama Elefant und der Papa\Elefant. Sie suchten und suchten\sie suchten immer weiter dann\sahen sie sie. Dann befreiten\sie sie und lebten noch sehr\lange. (54_w_2 KI_DaZ_Fant_II)

Drei menschen gehen mit dem\Heissluftballon nach Afrika. Sie\suchen ein elefanten um in in den\Zoo zu bringen. Aber dann hatten Sie\glück weil da kamte gerade ein\elefant. Sie nehmen in in den\Heissluftballon. Aber dann war er zu\schwer. Aber dann kamte einen eine idee.\Wir brauchen ein kleineren elefanten. (56_m_2 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Mann\der ein Balon hat. Er hat\viele leute eingeladen Sie wollen\fliegen aber konnten nicht weil\dann ein Elefant gekommen-\nn ist die Menschen haben\Angst gehabt der mann wo\die Leute eingeladen hat\hat gesagt habt doch nicht\angst er ist ein guter Elefant-t. der Mann Hat gesagt\er ist ein guter Elefant\wollen mir in mit nehmen die\Leute haben gesagt na gut\der mann hat zum Elefant\gesagt. Komm du must nicht angs-t haben der Elefant ist immer\nah gekommen und näher\gekommen und dann ist er\rein gekommen dann ist der\Mann auch rein gekommen\sie sind ganz nach oben\geflogen sie sind jetzt\genugg oben sind sie weiter\gegangen 10. minuten haben\sie geschrien und geschrien\Sie sind wol nach unten\gefallen von 1 Woche ist es\Alles gut gegangen Sie sind\wider frolich gewesen sie\haben fangnis gespielt nur nicht\der Elefant nicht weil er\keine hand hat\und die Geschichte\ist fertig (57_w_2 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Heissluftballon.\und ein paar männer wollten\ein ausflug machen beim los\fahren da kommt der Elefant.\er wollte auch mit fahren. Aber\er passt nicht rein. dann hat\der mann gesagt: dann lieber Bleib\ich mit den Elefant. dann sagt ein anderer mann komm\bitte. dann ist

er gegangen dan\wahr der Elefant müde. dan ist\der Elefant ein geschlafen. dan\sind sie gegangen. (58_w_2 KI_DaZ_Fant_II)

Es war mal ein Elefant und ein Heislufballon\Der Lufballon war Klein Und der Elefant\war gross und er Wolte unbedingt einen\Heislufballon haben damit er drauf\Stehen Kann und damit fligen. Aber er hate\keins und er war sehr Traurig. Und\dann geht er einfach ürgent wo Spaziren\Und hat ein Heislufballon gesehen\Und war einischen Glücklich Aber auf\einmal kommte ein riesiger Heislufballon\Das der Elefant rein Past. Und er Wolte\Rein gehen Aber er durfte nicht dann\geht er nach Hause und schleft. Und\am Morgen war der Heislufballon\vor sich Und dann geht der Elefant\in Heisslufballon Und war glücklich (62_w_2 KI_DaZ_Fant_II)

Der Mann wolte zursein-\er Oma gehen mit den\Ballon. Und er hat ein\Elefand gehabt. Sein Elefand\wolte auch mit kommen.\Aber er war zu Dick.\Es hate kein lastwagen\für Elefand. Er war traurig.\der man war auch-\traurig. dan ist der Mann\auch nicht gegangen.\Dan hat der Elefand sich-\gefremt der Mann auch.\Dann haben sie mitdem>Lastwagen gegangen.\Alle haben sich gefremt\auch der Oma. Der\Elef ist auch gekommen.\Er war in der Stall die\anderen haben sich\gefremt. Weil dort hat-\es auch Tiere gehabt.\Der Elefand hat sich gefremt\weil es hat Tiere gehabt.\Er hat mit die anderen\gespielt. Und er hat Bebes\bekomen. Es waren\Zwillinge es waren Mädchen. (63_w_2 KI_DaZ_Fant_II)

Der Elefant get in einen Ballon\er seht 3 mener und nacher\ist der Elefant bi Ballon\und nachr die 3 mener haben\der Elefant get auf afriga un-\d nacher vo Elefant auf\afrika get hater gesehen\100 Tire gesehen und nach\r die 3 maner haben gsagt\vasist den ier und nacher\habt der Eleffand fölen\Bliben und nacher Haben\Elefant gelasen und fild\r zuhausem gegangen und na\cher habt der Elefant gan-\z vil Kolegen und Schlus. (108_m_2 KI_DaZ_Fant_II)

2. Klasse - DaM-Texte

Der Elefant geht auf den Luft-\ballon fahren er sitste rein.\Sa und wi getes weiter ia ietzt\fligen wir gleich eine minute\speter getes los. Wau soschön daoben\kan man alles beobachten\o das ist mein Schönchte leben\auf der ganze weite weld.\So schön könen wir wider runter\iaklar sagt er luft ballon\inbun mir fligen runter\ietzst sind wir gelandet schau. (38_w_2 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elef-\ant. Der wolte unbedingt\Heislufballon fahren. Doch alle\Leute wolten das nicht. Weil\sie angst hatten er würd zusammen\krachen. Es war zu geferlich!\Der Elefant war traurig und\lief traurig nach Hause. (39_w_2 KI_DaM_Fant_II)

Der Fliegende Elefant\Einmal ist einen Balon\gelandet. Dan war enen\Elefant in der Nähe.\dan stiegt er Einfach\hinein. Dan Fliegte\der Elefant Fort.\Doch Plötzlich stürzte\er ab er stürzte\auf einen Man.\Der Man Muste in\Tragen. Der Elefant\schlegt Manchmal noch.\Dan get es\schneler. Plötzlich\kommt ein Löwe.\Der Elefant schlegt\mit dem Rüssel ein.\Der Löwe ist Tod.\Die Beiden gehen weiter.\Sie sind Freunde\geworden. (41_m_2 KI_DaM_Fant_I)

Es war einmal Ein man. er hies\Rudolf er war sernet er wünschte siech\Son lange einen Elefanten. Eines tages war\die Stat In gefar. Er retet die ganze stat\und zum dangk Bekomte einen Elefanten.\Er wuste nich waser zahlen solte. Ach du\must och niczahlen. also dan filen dank.\noch nie in meinem leben bekamich einen\Elefanten. Rudolf und Eli der Elefant also die\Elefantin haten zusammen ein richtiges\Schönes leben. sie Haben zusame gegesen,\sie haben zusammen gleacht. Sie haben zusammen\gesungen, Sie haben zusammen geschlafen, Sei

haben\zusammen gemalt, und und und. Schöne die\hge gemacht es gibt nichz wo sie zusammen\gemacht haben. lezt war\en die beiden ein richtgestim was gibtes\schöneres als froinsch aft ein fach nichz\Nichtz Pferde einfachnichz gehört\nichz nichz nichz im ganzem leben\einfach nichz. Ende das war die gesich\te fon der engsten froinschaft\fom ganzem leben lezt Ende. (42_w_2 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant\der auf einen Heisluffbalon aufstieg und sprang mit dem Falschirm\runter. In zehn Wochen kamm der\Elefant in der Wüste an und fand\endlich Wasser. Und als er alt\wurde kam er in Afrika an. (43_m_2 KI_DaM_Fant_II)

Der Elefant iagte die Menschen\weg. dan schlager ein. Er hate\einen komischen knopf gedrückt\und dan hob er ab. Die Leute\schauten mit Glupschaugen hinauf.\Dan war er bei den Wolken oben\und war auf\eine geschprungen. Es war ganz\komisch auf so einem weichem\zeug zu Stehen wie eine\Masasche. Er hüpfte imer als\er runter gefallen war und imer\wener lutbbalone iagte er\die Menschen furt und dan drückt\er den Knopf und schwebte\hinauf. (47_m_2 KI_DaM_Fant_II)

Es war ein Mal ein kleiner\Elefant der wurde gejagt. Bis\die Jeger sich versteckt haben. Er lif\zu seiner Mutter. Doch die Jäger\kommen wieder. Doch schlislich wurden\der Jäger und der Elefant freunde. (48_w_2 KI_DaM_Fant_II)

Nina ja was ist?Wei s du noch als\weir letzen monat ein\luftbelon gekauft haben?\hmm ja also gen wir nach\safari? ja natürlich\wir sin in afrika\schaumal da ist ein elefad.\Cool der elefad ist\sich wan ger schön\aber wir musen gen okei\Tombi Nina Nina! ZZZ\wi du wilsdich drag dich. (51_w_2 KI_DaM_Fant_II)

Der Heissluftballon startet in\Afrika. Da kam ein Elefant. Der\Elefant kam zum Apschit. Dan flog\Der Heissluftballon los. Der Heissluftballon\flog ritug düsburg. Da ubernachten\sie in einem 4Sterne Hotel. Wo sie\los filigen mörten. Entek der Pilot\Plötzlich ein loch im ballon.\Dan Entlich Flogen Wir richtung\London. (59_m_2 KI_DaM_Fant_II)

Es Kommt einmal zun heissluftballon\ein Elefant. Der Elefant wolte mit\fligen. Dan get der Elefant mit den\mäner in den heissluftallon sie fliegen\ein wenig in der welt hinum fliegen.\Aber sie musten wider zurück. Weil\der Elefant warm beckam. Dan sind\sie Vom heissluftallon weg gegangen\und haben mit dem Elefant gespielt. (60_w_2 KI_DaM_Fant_II)

Der Elefant heist Frizli.\Er ist 600 iare alt. Er kan nicht\mer laufen er ist im Raustul.\Ein mal ist der Raustu kaput\gegangen. Dan ister mit seim\sach gelt ein luftpalon kaufen\gehen. Dan ist er mit dem\Luftpalon gefahren. Dan konnte\er nicht mer bremsen und\mit dem Papagei pum gemacht.\Er war nicht mer so stabil\gewesen und hate er\eine Hirner-schüderung\gehabt. Dan kauft er ein Auto\nicht ein normales Auto\ein culles Auto er war der\schnelste der Erde. lezt komt\ein Ende und der Elefant ist im spital. (107_m_2 KI_DaM_Fant_II)

3. Klasse - DaZ-Texte

Ein Luftballon war miten im Grass. Dan haben sie ein\Elefant. Ein Mann hate den Fotoapararat in der Hand genomen\und hat ein Foto gemacht. Sie haben ein bisren platz gemart.\So hat der Elefant auch platz. Dan sind sie zum Horizont\gegangen. Es gab viel Feuer darum hat der Elefant heis.\Sie waren 7km weiter als vorher. Der Elefant wil nicht\mer aufhoren. Er ist jetzt ein

richtiger Luftballon profi und kriegt auf sein grossen Ohr ein goldenen kleber und so lebt er weiterhin glücklich und gesund. \Ende (68_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war ein mal ein Luftbalon. dieser Luftbalon wolte unbedingt ein Elefant sehen. Warum? Weil er etwas sehen wolte wo grosser war als ihn. Alles war grosser als ihn und er wolte unbedingt diesen Elefant sehen. Mann hatte ihn gesagt dass der Elefant mehr als drei mal ein Berg hoch war. Er war jetzt in der Tschungel. Da hatte es viele Tiere aber kein Elefant. Er suchte, suchte, suchte aber fand nichts. es war jetzt Nacht. Er entschiede sich zu schlafen. Und am Morgen sah er neben ihm ein Elefant. gross wie drei Berge. Sogar mehr. Genau wie es auf Fotos gesehen hatte. Ende!!! (69_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Männer [mit] ein Heissluftballon landeten im Grass. Wie schön ist es hier, sagen die Männer. Da kam ein Elefant. Er sah nett aus. Er war wirklich nett. Sie streichelten ihn. Der Elefant hatte durst. Einer gab ihm Wasser. Der Elefant trank und ging weg. Und die Männer flogen weiter. (77_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

In einem Jungel in Afrika wohnte Mr. Mongolfier. Er war gar kein Mongolfier, nein er war junger Kanibal. Nur er wurde noch nicht Kanibal ernannt. Mr. Mongolfier hatte 9 Jahre, er war noch gar kein „Mr.“ Er spazierte gerade mit Mr. P.E.K.K.A. Mr. P.E.K.K.A. war auch noch kein „Mr.“ Beide wollten dieses Jahr Kanibal werden. Mr. P.E.K.K.A., ja der war wirklich ein P.E.K.K.A. Und er war ein P.E.K.K.A Lvl 3. Mr. P.E.K.K.A. sagte zu Mr. Mongolfier: „Ich bin schon Lvl 3 also Lvl max, ja ich bin dass aber noch kein Kanibal!“ Sagte er unglücklich „Mann P.E.K.K.A die Prüfung ist doch erst in 3 Monate.“ „Sagte Mr. Mongolfier, wie ihr seht sagten sie sich die „Mr.“ nicht. Mr. Mongolfier versuchte Mr. P.E.K.K.A wieder aufzumuntern: „Komm schon wir werden dass schon schaffen! Sagte Mr. Mongolfier doch Mr. P.E.K.K.A blieb mit den gleichen entscheid: Wie sollen wir das schon anfangen?“ Sagte Mr. P.E.K.K.A ganz verwundert dass Mr. Mongolfier sich so in das Zeug legte. „Wo gehen wir eigentlich fragte Mongi?“ Fragte Mr. P.E.K.K.A. „Also ich gehe zum Trainings-Center.“ Sagte Mr. Mongolfier. Wenn sie angekommen sind Trainierten sie hart, so hart wie ein Elefant. 3 Monate lang bis am grossen Tag dort wurden sie Kanibal und von Mr. Mongolfier wurde Mr. Kanibal. \The End! (78_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war ein mal ein Elefant er hiess Elle. Elle war ein normales Elefant. Auser er hatte Menschen gern. Er Wolte mit Menschen leben. Also hte er ein Idee. Er wolte im Heissluftballon gehen. Er ging an einer Wiese wo immer viel lerm hat. Er sagte „Fileicht kann ich mich verstecken und nacher mit menschen leben“ (.) Aber nacher sah Elle 6 Manner 2 dafon hatten ein Gewer und einer war sein Freund. Der Vater sagte „Geh auf die Seite mein Sohn!“ „Nein“ „doch“ „Nein.“ „Schist!“ ENDE \Wen du das kleine ENDE wilst horen kom bei Maya Steiger (80_w_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant. Der lebte weit weg. am Sommerferien waren einige nach Africa besuchen gekommen. Aber sie sind mit einen grossen Luftballon gekommen. nach 3 Tage waren sie angekommen. Aber es war nur ein Man gekommen. Der Elefant war noch am Duschen er machte sich sauber. Aber der Elefant bemerkte nich das ein Man zur besuch gekommen ist. Als der elefant fertig geduscht hat ging er in der wald und sah wie die Tiere Angst hatten bemerkte er es das iregentetwas ist. Er ging schnell und er sah im. Der Man hatte angst. Aber der elefant war ganz lieb. der Elefant kan reden. nach zwei Tage musste der man weg Aber der elefant war nett. \Darum wurden sie Freunde. \Teh End (81_w_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es waren einmal abenteuerliche Männer sie gehen nach Afrika dann gehen sie langsam herunter doch dann sehen einen riesigen Elefanten und nehmen sie ihm den Luftballon dann bringen sie ihn in den Zoo. (82_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefanten Baby mit ihrer Mutter am Versteck spielen. Die Mutter musste zählen. Das Elefanten Baby lief weit weg. Als die Mutter ihn überall gesucht hatte und nicht gefunden hatte sagte sie: ich glaube er ist weg gelaufen. Ich gehe ihn suchen. Sie suchte: am Meer, in den Bergen, am Strand, unter dem Wasser Zuhause, bei den Hochhäusern! Als sie zur Wiese kam stand ein Luftballon vor ihr. Das Baby war drinnen. Das Baby sagte: können wir fliegen. Ja sicher sagte die Mutter. sie fliegen mit dem Luftballon rum! (83_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es waren einmal ein Elefant der immer auf einen Luftballon steigen wollte. Doch die Mutter hatte immer gesagt es wäre zu gefährlich für den Elefant. eines Tages hat der Elefant gesagt Mama ich bin zu groß ich gehe weg von zuhause hat die Mutter gesagt ok du darfst gehen aber bitte bitte pas gut auf dich auf. Ja Mutter ich passe auf mich auf. Er ging hinaus er traf viele Tiere und Lebewesen. Aber er ging einfach weiter und er achtete nicht darauf. Er ging weiter und traf einen riesigen mensch er fragte gibt es hier ein Luftballon er sagte ja dort drüben er ging. Er ging zu Mann der den Luftballon hatte und ging in den Himmel mit dem Luftballon. Und war glücklich. Ende (84_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es ist Frühling. Tim und Tom sind Brüder. Wie jeden Tag fliegen sie mit dem Ballon in die Höhe. Am neunzehnten Juni gingen Tim und Tom los. Sie mussten den Ofen an machen damit sie mit dem Ballon fliegen können. Ist alles in Ordnung!!! rufte Tom, ja alles unter Kontrolle rufte Tim zurück. Dann gehen wir doch mal los! aber in diesem Moment kam ein riesiger Elefant auf ihnen zu. Ach du Schreck, träume ich, oder was? sagte Tom. Der Elefant kam immer wieder näher und näher. Tim und Tom bekamen Angst. Tim war etwas mutiger als Tom. Tim ging zu dem riesigen Elefant. Er wagte sogar ihn an zu fassen. Aber der Elefant hat nichts gemacht er hat nur gelacht. Tom wagte es auch den Elefant an zu fassen. Aber der Elefant hat schon wieder nichts gemacht. Eine Woche später kam wieder der Elefant. Sie sind Freunde geworden sie haben nur gespielt und gespielt. Zwei Jahre später waren sie immer noch Freunde gewesen. Aber der Elefant war zu alt. Sechs Jahre später war er tot. Tim und Tom waren sehr traurig. (89_w_3 KI_DaZ_Fant_II)

Der Elefant läufte er traf ein Ballon. Er macht sich bereit zum fliegen. der Elefant wollte auch kommen der Elefant ging weg. und das Ballon geht kaputt der man sagte ich nach Hause dann kommt ein Polizei mit ein Lamorgini und nehmen den man er musste 10 Tausen Fr. bezahlen und der Elefant hat gelacht. Ende (90_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der hiess Moko Moko war in einen schönen Nachmittags Luftballon fahren gegangen er sah zwei Menschen das dass letzte Luftballon genommen hatten der Moko war sehr traurig. Und er ging wieder nach Hause und er schlief wieder in sein Zimmer. (92_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war ein Elefant der ging. Auf einmal sah er ein Luftballon. Er schaute es an. Was ist das sagte er. Er ging einfach drauf. Es machte nichts auf den Ballon. Danach trukt er Sachen. Als der Luftballon flog war er erstaunt. Es flogte und flogte. Als er wieder am Himmel war sah er fliegende Tiere. Er sah ein Tier. Es war nämlich eine Taube. Die Taube flogte immer wo der Luftballon flog. Als die Taube den Elefant sah hatte sie Angst. Und stoch den Luftballon ein, die Taube flog weiter. Der Elefant flogte so schnell weil das Loch gross war. Auf einmal flog und

fahl am boden.\Der Elefant lebte immer noch. Dan\geht er raus aus dem Luftbalon.\Er war zufrieden und ging weiter.\Alle waren zufrieden.\Ende (95_w_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es wahr einen schönen Sonnigen Tag. Nale\das kleine Elefan hate Geburtstag. Er hatte\Neun Jahre alt. Er ging zu seine Muter\und sagte: „Mamma ste auf es ist heute mein\Geburstag!“\Die Mamma Elefant stand auf. Sie sagte:“Fiel Glück zum Geburstag mein Nale!“ Sie Gehen\draussen Gras essen. Nale und seine Mutter\sehen eine Neue Elefat Familie. Nale sagte:2\ich gehe sie begrüßen.“ Die Mutter von Nale\ging sie begrussen. Nale sah ein Elefanten\Bub. Nale sagte an den neuen Elefanten\Bub: „wie heist du.“ der Bub sagte: „ich heise\Male.“ Nacher sagte die Mutter von Male:“get zusammen Spielen. „ Danach gängen die\Eltern von Male und Nale Gras mit Wasser\Trinken. Am Nachmittag Sagte die Mutter von\Nale: wier müssen den Geburstag von Nale\feiern!“ Am Nachmittag feiern sie den Geburstag\von Nale.\Aber es wurde bald den Abend. Also musste\Male zurück nach Hause gehen. Aber die Mutter\von Male sagte: Ich bin soh müde wie werden\wier nach Hause gegen?“ Die Mutter von Nale\sagte ganz einfa mit unseren Luftbalon!“ Also\gängen sie Mit den Luftbalon nach Hause. Ende (97_w_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es wahr einmal ein Elefant\er wolte imer mit eine Ballon\fligen. Er tut imer treumen\das er mit einen Ballon fligt\aber es ist nicht wahr. Imer\wen er aufacht dan ist er\traurig. Ein Tag speter kommen\ein par Mänschn mit einen Ballon.\Dann haben sie den Elefand\gehsehen. Den Elefant nimt\die leute und tut sie\im rucken. Die Leute haten\spass. Der Elefnat sagt wolt\ir im meinen rucken schlafen\dann sagt ein Mann ja sicher\wen wir darfen dann sagt\der Elefant ja ir darft. dangke.\Ein Tag sper mussten\die Leute gehen. Der Elefand.\Die Leute gehben in einen\diken Kuss in der bage er wahr\frolich die leute sind gehangen.\Ende der Geschicht (99_w_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war ein mal ein\Elefant er hies Jomy. Er fand irgenwo\ein Luftballon. Er sagte ooh ein Luftballon\Ich möchte sogern man reisen. Er stieg\in den Luftballon er flog. Er fliegte\nach Land Denemarkt. Er flog und flog\bis er in Denemark angekommen ist.\Er war müde mit der Reise Afrika nach\Denemark. Er schlief in Denemarkt.\Aber plötzlich verschand er weil\Er eine Maus gesehen hat Er flog\in die Schweiz dord gab es ratten\er flog weiter woler angst er kam\in sien land zerstörte den Luftballon\und lebte zufrieden.\Ende (100_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant. Der Elefant war der\grösste Elefant in Afrika. Eines\Tages ging der Elefant weg\raus Afrika. Er ging er ging und Jetzt\warer im Asien. Es ging in die Stadt.\Als er wir der im Afrika war sah es ein Luftballon\und ging dort hin und sah viele Menschen\die neben der Luftballon waren.\Der Elefant ging zum Luftballon.\Die Menschen wollten schnell weg\fliegen Aber der Elefant haltet den Luftballon\das nicht wegfliegen und konnten die\Menschen weiter fliegen. (103_m_3 KI_DaZ_Fant_II)

3. Klasse - DaM-Texte

Es war einmal ein Mensch. Er hiss Said.\Er sah einen Elefant. Er ging näher.\Dann fing er den Elefant. Der Elefant sah einen\Heissluftballon. Er spran zum Heissluftballon.\Weil er so schön war. Der Heissluftballon\landete. Er sah die Loite. Dann trompetete\er. Saïd ging nach Hause. Mit dem elefant\glücklich und zufriden nach\Hause. (65_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war ein mal ein grosser\Elefant er wohnte in Afrika im\Jungel. Er ging auf die Reise\weil er essen suchen muss.\Es war ganz heiss. Ich brauche\eine abkühlung denkt er. Nicht\Mal weit von

hier gabes eine\kleine quelle zum abkühlen.\Er ging rein um zu baden und\trinken. Vögel sagten jetzt ging er weiter\Er spielte mit eine Giraffe die\Giraffe ist auch 16 Jahre er verliebt sich\in sie sie auch in ihn. Er bleibt 6 wochen\bei ihr. Sie hatten schon 20 Blumen gepflückt\zum essen. Er musste weiter seine Freundin kommt\mit sie wollte ihn nicht alleine lassen.\Jetzt waren sie in der wüste.\Sie bekommt Kinder und werden\Eltern.\Ein bisschen später\sahen sie ein Heissluftballon.\Er wolte unbedingt ihn\von nahe sehen. Die Freundin wartet\hinten mit der Freundin und mit dem\Kinder. Sie hatte eine Hölle\inzwischenzeit gesucht und\wollte nicht warten und hatte\eine Hölle gefunden für alle.\Ende (66_w_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war ein mal ein Elefant. Der Elefant hatte so\gerne Heissluftballon. Aber der Elefant ist im Zoo eingesperrt.\Aber der Elefant hat noch nie ausprobiert auszubrechen.\Der Elefant ist mit voller kraft in die Mauer und die Mauer zerbr-\ach. Und der Elefant flieht aber wo der Elefant draussen wahr hate\er ein Heissluftballon gesehen. Aber der Heissluftballon ist viell\zu schnell für den Elefant. Also sucht der Elefant ein anderer\Heissluftballon. Er sucht und sucht und sucht aber kein einziger\Luftballon fliegt.Vier Stungen später siet er ein anderen\Heissluftballon. Der Luftballon landet ganz in der nähe.\Der Elefant beault sich. Aber leider sind es Zoo Männer.\Also nahmen sie den Elefan und brachten den Elefant in den Zoo.\Und der Elefant ist glücklich. (67_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant. Der Elefant\hiess Julius. Julius hatte keine Eltern\und keine Geschwister und keine Brüder.\dann traf Julius ein Heissluftballon wo 10\Leute drinnen waren. Sie hiessen\Tom, Tum, Tam, Tem, Tim, Ton, Tun, Tan,\Ten und Tin. Sie waren ein Team.\Das Team hiess Te-Team. Das Te-Team\wurden Freund von Julius. Julius\spielte mit ihnen. julius lernte Deutsch reden.\Und vieles mehr. Das Te-Team wolte sogar\Julius mitnehmen beim Reisen und sie\schafften es. Ja jetzt hat Julius Freunde.\Das ist sicher sehr toll für Julius findet ihr\nicht. Ich glaube schon und du ? was glaubst\du? Das war eine Geschichte von Joachim Felser (70_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant. Er war allein in einem Wald. Er dachte\er wil etwas anderes sehen als nur Bäume. Also ging er aus dem Wald.\Er marschirte und marschirte und marschirte. Bis er entlich an einem\Fluss ankam. Er war so glücklich das er trinken kan. Er marschirte und\marschirte und marschirte. Bis er ein Mann sha er war glücklich\das er etwas neues sha. Der Elefant ging mit den Mann und sie sahen\ein schönes und risigen Heissluftballon. Der Elefant und der Mann\sind glücklich das sie Freuinde sind.\Wen sie nich gestorben sind dan leben sie noch heute!\ENDE (76_w_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der hies\Lala. An einem Windigem aber\Sonnigen Tag gieng Lala auf\Entekungsreise.\Als sie ein bisschen Marschirt ist\sah sie eine Hyene. Aber die Hyene\war eine ganz nette und fragte\Lala: „Willst du meine Freundin sein?\Ich hiesse Nina! Und wie heisst du?\Lala antwortete: „Ja gerne und\ich heisse Lala!“ Sie giengen zusa-\mmen weiter. Sie kamen zu einem\Heissluftballon. Lala sagte:“\Ich wollte schon immer fliegen“\was meinst du Nina? Ich wollte\auch schon immer fliegen!, sagte\Nina. So giengen sie schlieslich\in den Heissluftballon und flegten\davon. Sie treibten über Seen und\Flüsse. Auf einmal wurde der Heiss-\luftballon immer tiefer. als er\schlieslich auf dem Boden landet\sahen sie Menschen die den Heiss-\luftballon suchten. Als Lala und Nina\ausstiegen fielen den\Menschen die Unterkiefer runter.\Sie sagten alle durcheinander:“\Ein Elefant und eine Hyene die\Heissluftballon fliegen?“\Sie sagten Lala und Nina\dass sie jeden Tag hier her\kommen und Heissluftballon\fahren.\Ende (85_w_3 KI_DaM_Fant_II)

Heute Morgen bei schönem wetter\geht Bimbo der Elefant spazieren.\Doch plozlich bleibt Bimbo\stehen. Irgend wie sit er etwas rundes\grosses farbiges aber was ist das. Bimbo\nehert sich. Uau das sind ja menschen in einem korb.\Der korb ist an\disem komischen ballon befestigt. Hallo!\sagt einen Mann zu Bimbo. Hallo antwortet\Bimbo Höflich. Wilst du mit uns\in die schweitz kommen. Natürlich\sagt Bimbo. Soh ging Bimbo mit\inen in die schweitz. (86_w_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant\er hies Dumbo. Er hatte\denn traum mit einem Balon\zu fliegen. Aber er war zu\fett und schwer der Balon\würde zerbrechen. später ging\er zu einer Wiese hin.\Als er dort war hat er einen\Balon gesucht obwohl er fett war\wollte er es trotzdem versuchen.\Doch er fand keinen Balon\er schlief dort bis er ein Balon\gefunden hat. später fand er\einen Balon mit Menschen er\flog mit dem Balon er zerbrach\nicht. er gab denn Balon wieder\zurück und war glücklich.\Das er mit einem Balon geflogen\ist.\Ende (87_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Einmal wollte ein reicher mann ein\luft-Ballon kaufen. Nach langem\verhandeln bekam der Mann den\luft-Ballon. Aber als er im luft-\Ballon war kamm ein Elefant und\wolte mitfliegen. Der Mann lies in\mitfliegen. Aber als er am fliegen war\fiel der Elefant raus. Als er am fliegen\war flog er auf einmal mit seinen\Ohren. Als er am boden war hatte er\keine einzige verletzung. (91_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der hiess\Elmar. Eines Tages ging er spazieren. Es\war Sommer.\Er machte eine grosser spaziergang\bis er einen Heissluftballon\sah. Es war niemand dort also ging\Elmar mit dem Ballon in die Luft.\Als er zehn stunden geflogen ist\hatte Elmar Hunger. Aber es hatte\nichts zu Essen darum wollte\Elmar landen. Aber er wusste\nicht wie. Ein Berg war auch vor\dem Ballon. Elmar hatte Angst\und trötete wie ein verrückter. Als\Elmar eine Frau sah rufte er Hilfe!\Hilfe! Jemand muss mich reten!\Als die Frau hörte verwadelte\sich in Rosaheld. Rosaheld\nahm den Elefant in die Hände\und schreite: Ich bin die grösste!\Der Elmar wunderte sich und\fiel wie ein Regenbogen\in sein Haus.\Als er zuhause war trank er\einen heissen Kakao. Und zwar\beim Fernsehen. Und er war\sehr froh wieder zuhause zu sein. (93_w_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant er\hiess Tim. Er ging im Sommer jeden\Tag auf eine grosse Wiese spazieren.\Als Tim am Montag Morgen\auf die Wiese lief sah er\ein Luftballon aber Tim wusste\nicht was es ist. Neben dem\Luftballon stand ein Mann der\riesen angst vor Tim hatte.\Tim stieg langsam in den\Luftballon hinein und versuchte\heraus zu finden wie der\Luftballon funktionierte. Tin\hatte achzig sachen ausprobiert\doch nichts war richtig. Das\einemal versuchte Tim mit dem\Luftballon Auto zu fahren aber\das ging natürlich nicht. Aber\plotzlich kam Tim in den Sinn das\der Luftballon fliegen könnte. Tim musste\nach hause gehen um Farben\zu holen das der Luftballon farbig\aus sieht. Als er am nächsten Tag\wieder auf die Wiese ging war der\Luftballon weg. Tim suchte überal\doch der Luftballon war nirgend\wo zu sehen. Als Tim weiter lief\sah er plötzlich einen anderen\Luftballon. Der Luftballon war viel\schöner als der andere er war auch\sehr bunt. Tim ging in den\Luftballon herein und er startete\den Luftballon irgend wie. Als\der Luftballon über die riesige\Wiese flog viel der Luftballon\plötzlich auf den Boden. Tim war\sehr traurig aber er wusste\jetzt das der Luftballon nicht\für Elefanten war sondern für\Menschen!\Tim ging nach hause und\verzählte alles seiner Mutter. (94_w_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der Hungerte. Er lebte in\Gobi vor 1000 Jahren. Er wurde von jeder Stadt\verscheucht.\Einmal war ein Ballon zu sehen. Er wahr\schönn. Der Elefant ging näher und näher\bis er eine kleine Familie erblickte. Sie\wahren sehr arm. Sie hatten ein Brotstück\und

einen Krug voll Wasser. Obwohl sie hungerten gaben sie ihm alles von ihrer Nahrung. Er ass und trank bis alles weg war. Dann leuchtete der Elefant auf und plötzlich wurde er zum Zauberer. Der Zauberer erklärte der Familie dass er verzaubert war und erst bereit wird, wenn eine arme Familie alles von sich gibt an ihn. Zum Dank müssen sie nur die Augen blinzeln und der Wunsch wird wahr. Der Zauberer verschwand. (96_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Es waren einmal drei Forscher. Sie hießen: Tom, Tim und Mark. Sie waren die besten Freunde und haben schon manche Probleme gelöst. Es war ein sonniger Nachmittag. Das Telefon klingelte. Ich rief Mark, ja Mark am Apparat der andere: Hallo Mark ich habe ein Fall für euch. Na sag schon der andere mir sind 100.000 Franken gestohlen worden. Mark ich habe dir immer das Geld auf die Bank der andere: Ich war auf dem Weg zu der Bank als dieser Dibi kam und mir sagte dass ich das Geld ihm geben soll sonst schief es. Mark wie wusste er das du das Geld hast? Der andere weis Peng Peng Pen Ah Hahaha Klir unser Telefon hat kein Anschluss mehr sagt Tim Mark sagt und ich habe Schüsse gehört! Fileicht war es auch nur ein Tonband sagt Tom Blödmann das war echt sagt Mark. Stimmt, sagen alle drei zusammen. Und so hängt das Abenteuer an. Die drei Freunde gehen auf Indien mit einem Balon. Dort treffen sie ein Elefant der eine Süsswunde hat der Elefant führte sie zu einem Labor. Sie sahen den Dibi (mit Pistole) Er war gross und stämmig und ganz in schwarz. Sie verabschiedeten sich vom Elefant. Ich habe ein Plan sagt Mark. Tom du lenkst dem Dibi seine Aufmerksamkeit auf dich Tim du spionierst ihn und ich kaue ihm mit der Keule so gnadenlos auf den Kopf das er ummächtig wird. Marks Plan klappte. Jetzt bringen wir ihn zur Polizei. Sie hielten ihn auf ein Wagen und fuhren zur Polizei. Sie bekamen 1000 Fr. Finderlohn und jetzt waren sie echte Detektive. Ende (98_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der hiess Repsi. Auf einmal sah er ein Luftballon es war ein Hase drinnen. Der Hase hiess Prav. Sie gingen mit dem Luftballon spazieren. Auf einmal kam ein Sturm der Hase fiel hinunter vom Luftballon. Sie fanden sich nicht mehr. Vor müde sind sie eingeschlafen. (101_m_3 KI_DaM_Fant_II)

Einmal geht ein Elefant durch die halbe Welt, der Anfang ist in Afrika die Indische Schiffe mit Feil und Bogen nach in. Dann musste er wegrennen er geht in ein Schiff und vert er nach Amerika bei Panama. Er geht durch die Stadt und macht alles kaputt. Beim Wokenkrazer nimmt den Faust bis auf den Dach. Dann kommt ein Flugzeug dann springt er auf den Flugzeug und fliegt im Europa bei Mittelmeer. Er schwimmt und wenn er am Ufer ist. Dann sieht er ein Luftballon und ein Mann, der Elefant schlägt in und nimmt den Luftballon und fliegt bis zu seiner Heimat. Ende (102_m_3 KI_DaM_Fant_II)

An einem heissen Tag in Afrika ging Cuouma mit seinen Freunden Malon, Okan und Mani mit einem Luftballon fliegen. Sie packten viele Koffer den sie wollten bis in die Savanne. Sie machten sich auf den Weg. Sie sahen viele Tiere. Aber auf einmal kam ein Vogel und machte den Luftballon kaputt. Sie fielen mit dem Luftballon nach unten. Sie sahen ein Elefant als sie nach unten kamen. Cucuima und seine Freunde staunten sie haben noch nie ein so grosser Elefant gesehen. Die Freunde hatten Hunger und fragten ob sie bei ihm essen dürfen. Ja. Beim Essen fragten sie ob sie den Elefant für Hundert Dollar haben könnten. Nein aber ihr könnt ihn so viel besuchen wie ihr wollt. Sagte der Fremde. Ja wir werden dich und den Elefanten besuchen. Und er und seine Freunde kamen jede Woche zum Elefanten. (104_m_3 KI_DaM_Fant_II)

4. Klasse - DaZ-Texte

Es war einmal ein Elefant, „Der war sehr\Alt er war der elteste Tier in Afrika!“\Eines tages verabschiedete er sich von seinem\Tierfläger er war echt traurig sein Tierfläger\war auch traurig aber er musste gehen\ihm war das wichtig. Er muss mit einen\Luftballon in die Schweiz fliegen. Der\Elefant fand das noch gut das er geht weil\man muss nicht immer zuhause bleiben\der Elefant in seinen gedanken. „Der Tierfläger\sagt: „Bis bald ich werde dich vermissen.“ Der\Elefant sagte: „Ich werde dich auch vermissen\in seinen gedanken. Und schon war der Tierfläger\mit seine kolgen weg hiter den Wollken.\Der Elefant ging zu seiner Familie. Alle fragten\ihn was ist den los in der Elefantensprache.\Er sagte mein bester Freund ist weg. Oha und wer ist\dein bester Freund sagte seine Frau er sagte: “\der Tierfläger Joni Ok wohin ist er\den gegangen fragte die Enkeltochter ihres\sones er sagte: „er ist mit den Luftballon\in der Schweiz geflogen. Sagte der Elefant\Omg sagte ihre Frau Sonja.\UND SO WAR\DIE GESCHICHTE\ZU ENDE. (2_w_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant namens Elmar. Er hatte\einen grossen Wunsch und zwar das er einmal\eine Abenteuerreise machen könnte. Also baute er\sich etwas was fliegen konnte. Einen Heissluftballon.\Ausserdem nahm er Proviant mit. 100 Nüsse, 10 Bananen,\und ein Stück Fleisch.\Mitten im Sommer steig er in seinen Ballon\und startete. Er beschloss erst einmal nach Afrika\zu fliegen. Dort landete er in Nigeria und begegnete\einen grossen Hungrigen Löwen. Der löwe hatte Hunger\und wollte Elmar fressen. Da gab ihm Elmar lieber\das Stück Fleisch das er mitgenommen hatte. Dann stieg\er wieder in seinen Heissluftballon und flog weiter.\Jetzt landete er im Kongo. Dort begegnete er einen\grossen Affenrudel. Auch die Affen hatten hunger\und plagten Elmar. Die 10 Bananen die er mit genommen\hatte gab er den Affen. Jetzt folg er weiter\nach Südamerika. Diesmahl kamen Papageie. Es\waren 100. Doch sie plagten ihn nicht und wollten\ihn auch nicht fressen. Sie wollten mit ihm spielen.\Und sie spielten von Mittag bis Abend.\Zum Dank schenkte Elmar ihnen seine 100 Nüsse.\Jetzt wollte er nur noch ein. Nach Hause.\Ende (4_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Alter Mann. Er heiss\Fred. Fred wollte immer schon mal einen\Elefanten studieren. Er hatte seine Chace\ausprobiert. Fred wollte einen Heissluftballon\bauen. Er hatte 3 wochen dafür gebraucht\um das Heissluftballon fertig zu bauen.\Er macht noch einen Test, ob das Heiss-\luftballon überhaupt fliegen kann. Das Heiss-\luftballon stürzte ab, aber Fred hat ein\paar änderungen bei dem Heissluftballon ge-\macht. Er probierte es nochmal ob der\Heissluftballon fliegen kann. Der Heissluftballon\fliegte, und Fred sagte entstaunt: „Oh\mein Gott! Es Fliegt!“ Ein Tag Später stah\Freud auf und sagt: „Ooohhhaah. Man bin ich\aber müde.“ „Kikirikiii.“, gagte der Hahn. Fred\dachte: „Ich habe eine Idee. Ich fliege nach\Afrika, um Elefante zu studieren.\Das war eine sehr gute Idee von Fred. Fred\Fliegte von Südamerika bis Afrika. Er ha um-\gefährt 4 – 5 Tage gebraucht. Er landete in\Afrika und sah eine Herde von Elefanten. Fred\sagte fröhlich: „yyuuuhoouuuu- Endlich habe\ich einmal einen Elefanten gesehen.“ Die Elefanten\hatten angst vor ihm, aber ein Elantenbaby\war so mutig und lief zu Fred. Das Elefanten-\Baby sagte:“ Töööööröö“. Fred kann seine sprache\verstehen. So konnten sie sich Komunitztiren und\wurden beste Freunde.\The End (5_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant Sie war sehr gross,\aber auch sehr lieb, sie hatte ein Kind im\Bauch. Eines Tages kamm das Baby aufs\Welt, er war sehr klein aber sehr schön. Eines\Tages kamen Jäger und töteten die Mutter\von den kleinen Elefant er war sehr traurig\das die Mutter gestorben war. Die drei Männer\nahmten die Mutter weg. er war sehr allein,\one Freunden aber schon war es Nacht er\suchte eine wärmer Platz das er schlafen kann.\Den nächsten Tag siehte der kleine Elefant ein\Ballon und dort drin waren Männer, die Männer sahen\den Elefant und nahmen im mit nach Asien.\The End (7_w_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der fliegen wollte. \Eines Tages kamen die Jäger mit einem Heissluftballon geflogen. Sie wollten Elefanten töten. Der eine Elefant flüchtete, stieg ins Heissluftballon und flog. \Da dachte der Elefant: Ha! „ich kann fliegen und die anderen Elefanten haben sich über mich lustig gemacht“. Zuerst landete er in Italien, dort kaufte er sich eine Pizza und setzte seine Reise fort. Dann kaufte er sich ein croissant in Frankreich. Endlich war er dort wo er wollte, in Spanien! Dort wollte er Zirkusakrobat werden. Er fragte: „Darf ich Zirkusakrobat werden?“ Da sagte Der Clown: „si“. So begann für den Elefanten ein neues Leben \Ende (9_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant in caplanka. \Und sie his Skala ihr traum war ein Heissluftballon zu fliegen. Eines Tages sah sie ein Heissluftballon. Morgenfrüh stand sie auf sie wollte sehen wer und voralom wann er Skala das Essen bringt. \Als der Mensch kam der Skala das Essen gab Kamm er aus einer Tür. Die versteckt ist. Skala war mucksmäuschenstil als er rein Kamm nahm Skala die Schlüssel langsam mit ihrem Rüssel. \Als abend war hat sie die Türe gesucht sie fand die Tür. Sie brach aus Sie wusste noch ganz genau won wo der Heissluftballon kamm. es kamm von westen also ging sie nach westen sie hate viel gesehen Restaurants. Autos und noch viel mehr sie hate ein Feld gesehen und das war riesig! da sah sie ein Korb und etwas am boden liegen und noch Menschen. \Auf einmal sah sie ein bunten Heissluftballon und sie rante sie sah noch ein Heissluftballon sie war mega begeistert. Als sie dort war hat sie ein wach ein Heissluftballon genommen und ist aufgestiegen und sie fligte bis zum zoo dort gehte sie in ihr gehege und Hat ihr Traum erfuh. \THE END (12_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war ein schöner Tag bis der Elefant den 1000000 werten Luftballon geklaut hat. der Besizer deren Luftballon wollte schnell in ein gebüsch Pinkeln gehen. Dann ging der Elefant in das Luftballon und Fliegte Los. Der Besizer kam wieder und sagte: „Hey komm wieder!“ Aber der Besizer schaffte es nicht. Und der Elefant war sehr froh das er dieses Luftballon geklaut hat. 1 Tag später ist der Luftballon kaputt gegangen. Und der Luftballon stürzte ab. \Der Elefant [...] bewusstlos. Und der Luftballon war nich 1000000 wert mehr. Der Elefant ist wach und hat ein Elefant gesehen mit 2 kinder und der Andere Elefant war eine Frau. Und der Elefant war mit den anderen Elefanten eine Familie. die Elefanten waren eine glückliche familie. Und der Elefant war kein Böser Elefant mehr er war ein guter, Netter Mann. \THE END (14_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal eine Familie, sie sind in Afrika gereist. Die Kinder wollten unbedingt Luftballon fliegen, aber die Mutter fand nicht so gut. Einmal geht die Familie spazieren. Sie sehen viele Tiere, z.B. Krokodilen, Giraffen und die Lieblings Tier von die Kinder ist Elefanten. \Sie spazieren weiter, aber plötzlich sehen sie eine riesige Luftballon. Sie fragen sofort „Kann ich drauf? Bitte Bitte?“ Der Vater antwortet von mir aus gehen wir alle, aber und deine Mutter? Die Mutter antwortet: „Ich gehe nach Hause, dir könnte gehen!“ Alle abschieden sich von die Mutter und die Mutter geht, von weit sagt sie „Passt auf!“ „Komm Komm Papa“, sagen die Kindern und ziehen die Pullover von Papa. Sie gehen auf die Luftballon und freuen sich. Ein Mann kommt und sagt „Es tut mir leid aber dir könnt nicht fliegen“. „Warum?“ fragt der Vater. „Die Luftballon will einfach nicht steigen!“, sagt der Mann. \Plötzlich hören sie ein gereusch. „Das ist ein Elefant!“ schrien die Kindern. „Ich komm wieder.“, sagt der Mann. \Er holt der Elefant zum Luftballon und sagt hin irgendwas, „Was hat er gesagt?“, fragt die Kindern. „Keine anung“, \Antwortet der Vater. Der Elefant nimmt die Luftballon mit der Russel und lupft von der Boden. Und sie gehen langsam höher und höher. „Wow der Elefant ist echt stark.“ sagen die Kindern. „Ja, er ist echt sehr stark. Ich kann sagen er ist der Stärker Elefant wo es gibt.“, antwortet der Vater. \Ende (18_w_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant voller Fantasie. Er hiess Elmar. Er träumte einmal auf ein Heissluftballon zu fliegen. Der Traum wurde wahr. Es waren zwei Männer von Afrika. Sie wollten den Elefant mitnehmen. Aber Elmar war zu schwer. Elmar's Traum war fast zerblitzt. Bis die Männer eine Idee hatten. Sie haben aus zwei Luftballone einen gemacht. So war es grösser und konnte mehr gewicht tragen. So halfen die zwei Männer Elmar in der Heissluftballon. Einer konnte mit gehen der andere musste leider mit dem Auto zurück. So kamen die drei glücklich in Afrika an. Und Elmar's Traum ging in erfüllung. Ende gut alles gut (19_w_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es war einmal ein Zirkus Elefant. Der hiess Bombi. Sein grösser Traum war zu fliegen. Aber er hatte noch viel mehr Träume. Er sah ganz viele Menschen in grosse Körper an gebunden an riesige Ballone. Und sie flüchteten in die Luft. Am nächsten Tag wollte er sich ein fliegende Korb bauen. Und Jetzt getes los sagte Bombi. Und endlich hatte er fertig. Jetzt konnte er sein schwebende Korb ausprobieren und sein Traum war erfüllt. (25_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Neben dem Elefant stand ein Mann. Der Elefant musste auf Luftballon. Alle hatten angst plötzlich rannte der Elefant alle rannten den Elefant ging ins Wasser und trank. Der Mann wusste nicht was er tun soll. Plötzlich griffen Jäger den Elefant an sie nahmen den Elefant und stellten den Elefant in ein Käfig. Die Männer waren in der suche nach dem Elefant. Plötzlich haben sie den Elefant vom Käfig gesehen. Und der Käfig war offen. Der Elefant durfte Jetzt auf Luftballon und die landung war gut. (26_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Leute gingen aus dem Heissluftballon, und schauten sich die Tiere an. Plötzlich lief ein Elefant ins Heissluftballon und flog davon. Er besuchte alle länder w.z.b.: Monaco, Brasilien, Barcelona, U.S.A., Miami und Las Vegas. Meistens wollte er die Planeten besuchen. (28_m_4 KI_DaZ_Fant_II)

Es waren einmal 5 Leute. Sie besaßen ein Elefant und ein Heissluftballon. Ein Heissluftballon ohne Gass zum fliegen! Jeden Tag versuchten sie etwas zu erfinden das der Heissluftballon fliegen kann. Eines Tages hatten sie wieder eine Idee. Sie befestigten den Elefant unter dem Korb des Heissluftballon. Sie stiegen in den Korb und brachten den Elefant zum springen. Leider ging es nicht den der Luftballon hinten federte es ab so das der Elefant nicht vorwärts kam. Ein Tag später gingen sie wieder in den Korb des Heissluftballons. Der Elefant war natürlich nicht angebunden! Trotzdem muss er was machen, und zwar muss er Luft in den Heissluftballon blasen. Er blies und blies doch der Heissluftballon wollte einfach nicht fliegen. Die 5 Leute waren einfach ratlos. Sie überlegten und überlegten. Bling machte es plötzlich bei dem einten. Wenn der Heissluftballon nicht fliegen kann dann... Sie bauten den Ballon des Heissluftballons ab so das nur noch der Korb zu gebrauchen war. Sie befestigten den Korb an den Elefant und der Elefant lief los. Es funktioniert!!! Sie konnten fünf auf den Elefant sein ohne einer runter fällt. Sie wurden Taxifahrer und konnten so gut Leben. (31_w_4 KI_DaZ_Fant_II)

Eines Tages in Afrika lebten fast keine Tiere. es gab 30 Tiger, 20 Nashörner, 4 Elefanten, 10 Krokodile, 40 Löwen. Aber alle diese Tieren flüchteten. Dann blieb nur noch der Elefant, der Elefant war verletzt weil er seine Stosozahne nicht mehr hatte. „Der arme Elefant“, sagte eine Stimme. Das waren die Tierärzte, die gerade mit dem Heissluftballon kamen. Dann sagte der Dr. Bäm-bom „wir müssen ihn mitnehmen und heilen“, der Elefant pustet mit seiner Trompetenrüssel. Die Tierärzte versuchten ihn ins Heissluftballon zu hieven. Die ärzte brauchten stunden lang um zu weg fliegen können. (34_w_4 KI_DaZ_Fant_II)

4. Klasse - DaM-Texte

Es war einmal in Afrika. Ein Ballon landete. Der Elefant war sehr neugierig und fragte sich: „Was ist das?“. Er ging näher. Menschen kamen aus dem Ballon. Als der Ballon leer war und die Menschen einkaufen gingen ging der Elefant in den Ballon. Die Türe vom Ballon ging zu und der Elefant bekam sie nicht mehr auf. Er zog an Seilen. Der Ballon flog los. der Elefant rief: „Hilfe!“ Der Elefant flog fast um die ganze Welt. Er stürzte in Kerzers auf das Schulhaus in der vorderen Gasse. Niemand wurde verletzt. Alle wollten ihn in den Zoo geben aber der Elefant wollte nicht. Und so lebte er noch lange in Kerzers. ENDE (1_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Afrikaforscher. Eines Tages als er wieder die Tiere zählen ging merkte er das es viel zu wenig Tiere hat. Er suchte und suchte nach ihnen fand sie aber nicht. Auf einmal sah er einen Hügel den er noch nie sah. Er ging zu dem Hügel und hörte Stimmen. Diese Stimmen hörte er fast nicht. Er hörte nur ein paar Menschen sagten: „Um 13.00 kommen die Transporter.“ Der Forscher überlegte sich was man mit einem Transporte in der Savane tun soll. Als er wieder zuhause war las er die Zeitung. Er las das eine Bande von Schmutzler aus dem Gefängnis ausgebrochen sind. Jetzt wusste er wer das im Hügel war. Und er wusste auch wo die Tiere waren. Er rief die Polizei an. So wurden die Schmutzler wieder fest genommen. Auch die Tiere wurde wieder freigelassen. Bei der Heimkehr in die Schweiz kamen alle Tiere der Savane und sagten danke für alles. Der Forscher stieg in den Heißluftballon und flog nach Hause. (3_m_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal vor langer Zeit da lebte ein Junger Mann der lebte in Asien und war beruflich Jäger. Es war einmal an einem Morgen da ging er mit seinem Heißluftballon auf Elefanten Jagd. Er flog und flog bis er einen Elefanten sah. Er landete ladete sein Gewehr doch da sah er dass der Elefant verletzt war. Und etwas weiter weg sah er zwei Elefantenbabys. Da legte er das Gewehr weg den er hatte Mitleid. Er lief zum Elefanten und sah das er das Bein gebrochen hatte. Da fing es an heftig zu stürmen. Plötzlich wehte der Ballon davon. Da rief der Jäger: „Hilfe Hilfe!“ „Hab keine Angst“, antwortete eine Stimme. „Wer und wo bist du!“, fragte der Mann. „Ich fliege neben dir“, antwortete der Elefant. Der Jäger erschrak und schaute den Elefanten an. „was guckst du so?“, fragte der Elefant. „Wieso kannst du sprechen?“, fragte der Jäger: Ich bin ein spezieller Elefant“, antwortete er. „Ich schlage dir etwas vor ich helfe dir und du führst mich nach Hause“, antwortet er. der Elefant antwortete: „Ok“, Einen Monat später sass der Jäger auf dem Sofa. The End (10_m_4 KI_DaM_Fant_II)

In Afrika haben 5 Leute: Marco, Lea, Kim, Luis und John eine Tierpraxis gebaut. Sie wollen den verletzten oder Hungernden Tieren helfen. Sie waren gerade dran ein Tigerbaby zu pflegen als Kim plötzlich auf dem Radar ein Tier findet das Hilfe braucht. Luis sagt: „zum Glück gibt es diese moderne Technik, sonst würden wir die Tier nie finden!“ Lea du bleibst hier. Los!“ Sie gingen zu ihrem Ballon und flogen Los. Als sie flogen sahen sie ein Elefant unter ihnen der sehr laut Töote, sie landeten und Kim fragte: „Was hast du Elefant?“ Der Elefant sagte: „Mein Bruder hatte Streit mit jemandem und wurde verletzt! Ich wollte euch hohlen.“ „Wir helfen im“ Sagte Kim und sprang in den Luftballon. Als sie dort waren sahen sie in auf dem Boden liegen, sie nahmen schnell Seile wickelten sie um den Elefanten und flogen los. Der Elefant war bewusstlos an den Seilen und fliegten unter dem Ballon. 1 Tag später Der Elefant ist nun gesund lebt zusammen mit dem Bruder glücklich und zufrieden. Ende! (11_m_4 KI_DaM_Fant_II)

Jumbo ist ein Elefant. Er lebt in Afrika. Sein Besitzer Johnny ist ein prächtiger Kerl. Er hat immer viel Zeit für ihn und wenn Jumbo mal traurig ist, tröstet Johnny ihn. Eines Tages kommt Johnny mit einem Brief in der Hand zu Jumbo. Johnny tätschelt Jumbos Beine und beginnt dann mit

dem klugen Elefant zu reden: „Jumbo, mein Guter“, Johnny zögert. „Ich.. ich muss leider...weg. In die Schweiz. Eine Firma dort braucht mich wegen geschäftlichen Dingen.“ Jumbo trompetet. „Ich werde 5 Wochen dort bleiben und da ich zu wenig Geld für einen Flug habe, werde ich mit einem Heissluftballon von meinem Freund Lucky fliegen“, fährt Jonny fort. Johnny ist nicht besonders reich, eher arm. Er lebt in einer Hütte im Sand. Jumbo ist ihm zugelaufen und Johnny hat ihn grossgezogen. In der Sanddüne in der sie leben ist es entweder heiss oder bitterkalt. Jetzt blickt Jumbo Johnny erwartungsvoll an, er schien sagen zu wollen: Und ich? Johnny sagt: „Du, Jumbo, wirst zu meiner Schwester Holly gehen. Sie wohnt 6 Kilometer weiter in einer grösseren Hütte, du wirst es gut haben bei ihr“, sagte er. Jumbo trompete weinerlich. Johnny drückte Jumbo noch mal kurz, dann verliess er die Wiese. (Ausserhalb der Sanddüne, ist die Wiese). Es war so weit: Johnnys Abflug war da. Jumbo und Holly standen neben dem Heissluftballon. Jumbo hatte die rundliche Frau sofort ins Herz geschlossen. Johnny weinte. Doch wenn er diesen Auftrag ablehnte, konnte er nie auf ein besseres Leben hoffen. Holly und Jumbo winkten noch lange. Jumbo war traurig. Holly tröstete ihn. Dann gingen sie zu Holly nach Hause. Eines Tages kam ein Brief, dass Johnny jetzt sozusagen im Geld schwimmt! Da freuten sich Holly und Jumbo: Sie hatten schon bald ein gutes Leben! Für immer. Ende (13_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant der konnte alles ausser Heissluftballon fliegen. Der Elefant hatte Angst mit dem Heissluftballon zu fliegen. Der Elefant namens Laura überlegte und sagte schlusslich: „Ich probiere Morgen im Heissluftballon zu fliegen“. Es war Morgen alles war schon bereit. Einen Mann kam noch mit fürs Steuern. wo bleibt denn Laura dachte der Mann. Nach 1 Stunde kam Laura. Der Mann dachte schon das sie gar nicht mehr kommt. Aber Laura kam tapfer noch. Laura stieg in den Heissluftballon und Los geht's Laura und der Mann stiegen immer weiter in die Luft. Laura hatte ein Kribeln im Bauch. Dann schaute Laura hinunter. „Schöner Ausblick“, flüsterte Laura. Und das Kribeln ging weg. Der Mann hatte gehört was Laura gesagt hat. Der Mann rief: „Das stimmt, der schöne Ausblick.“ 1 Stunde waren der Mann und Laura im Heissluftballon danach waren beiden wieder auf dem Boden. Der Mann lachte fröhlich zu Laura. Ab jetzt gingen der Mann und Laura jeden Tag Heissluftballon fahren. Ende gut alles gut. Ende (16_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein Elefant. Der Elefant wollte schon immer einmal fliegen. Aber er kann nicht einfach ein Heissluftballon mieten, weil er müsste durch das Jagd Gebiet wo die Jäger sind. Aber eines Tages kam ein Heissluftballon auf das Feld wo er isst. Er schaute von weit hinten den Heissluftballon an. Dann sah er viele Menschen er dachte: Das sind sicher Jäger. Aber er hatte nicht recht es waren nur Torusten. Als die Torusten etwas anschauten hat der Elefant den Heissluftballon geklaut. Aber kam nicht weit nach 10 Metern Stürzte er ab Bamm! Der Elefant hatte überall Blaue Flecken, Aber er dachte: Ich bin geflogen mein Wunsch ist wahr geworden. 10 Jahre später ist der Elefant gestorben an Herzinfarkt. The end. (17_m_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war eine Gruppe von Afrikaner die ein Rekord machen wollten und zwar ein Elefant in einen Luftballon zu bringen und zu fliegen. An einem sonnigen Tag ging eine Gruppe von Afrikaner mit dem Luftballon auf Suche nach Elefanten. Nach etwa einer Stunde suchten sie endlich ein Elefant. Sie jubelten und riefen wir haben es geschafft doch sie freuten sich zu früh. Als sie gelandet sind merkten sie das ja ein Elefant sehr sehr schwer ist. Nach einer Weile schafften sie es sie fliegen los. Sie kamen gut vom Boden weg. Aber nach fünf Minuten merkten sie aber das zwei Seile gerissen sind. Auf Kommando riefen sie: „Hilfe!“ Sie stürzten ab. es gab 3 Tote, 2 Verletzte und 3 nicht verletzte. Der Elefant war nicht verletzt er stand auf un luf Weg. Er rief: „Juhui ich bin frei!“ von den 2 Verletzten starb einer und der

andere ist in den Rollstuhl gekommen. \Ende \Wen sie noch nicht gestorben sind dann leben Sie noch heute (21_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war mal ein Elefant der sich verlaufen hat. \Der Elefant brüllte aber niemand hörte in. Da kam ein Mann und nahm den Elefant mit. Der Mann nahm den Elefant mit zum Heissluftballon mit Sie fotografieren den Elefant. der Elefant ging in den Ballon rein und der Ballon ging hoch in die Luft. Sie gehen über Asien Afrika. Dann sind sie angekommen in Indien sie wollten einen Elefant in Indien. Sie bekleideten den Elefant und schmückten ihn. Es gab eine Parade die ist sehr lang. Einer heiratet es gibt ein Fest. Zum Essen gab es Reis und Wurst. Der Elefant bekam Wasser und Gras. Die Leute tanzten und tanzten. der Elefant tanzt auch \Er stampfte mit den Beinen. Und hörte nie auf zu tanzen. Der Elefant fehlte auf die Seite. Er ist in einem Raum er brüllt \Er fragt sich wo bin ich? Er war umgebracht worden. 4 Stunden später kommt der Doktor zum Mann Er sagt Es ist nicht so ganz \Der Elefant muss operieren er hat den Knochen verstaucht. Er hat sehr Schmerzen er kann nicht laufen er hat sehr weh. 1 Monat später kann der Elefant wie der Laufen die anderen freuen sich sie feiern und feiern Biss an ihr Leben \Ende uns sie leben sehr gemütlich zu Samen [...] \Ende! (23_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Ein Elefant sah ein Ballon. Der Elefant wollte schon lange mal fliegen. Die Menschen sagten: „Herein spaziert es kostet nur 10 Fr.“ \Der Elefant trompetete. Eines der Menschen ging neben den Elefant und sagte: „10 Fr. bitte.“ Der Elefant gab das Geld den Herren. Der Elefant flug mit dem Ballon nach oben immer weiter hoch. Der Mensch rief im nach oben: „Du darfst nicht zu fest herum wackeln sonst stürzt du!“ aber der Elefant hörte es nicht, weil er war schon zu weit oben. 45 min später dachte der Elefant das es ihm viel zu langweilig ist nur die Aussicht von oben zu sehen. \Der Elefant dachte er könnte ein bisschen wackeln. Der Elefant wackelte plötzlich stürzte er mit dem Ballon runter. Der Elefant trompetete sooo laut er konnte. Die Menschen sahen und hörten den Elefant. Sie fuhren mit ihrem Jeep hinter her. Die Menschen halten mit dem Jeep vor einem Haus an. Der Elefant landete auf dem Haus auf einem sehr hohem Haus. Sie rufen der Feuerwehr an. Sie kamen mit dem Feuerwehrauto sie machen die hohe Leiter hoch der Elefant ging über die Leiter. Die Leute, Elefant, und die Feuerwehr waren jetzt Freunde. Der Elefant beschloss jetzt jeden zweiten Tag zu fliegen. \Ende (24_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Eines Tages ging ein Mensch namens Tom mit dem Elefant raus laufen. Plötzlich sah Tom ein Luftballon in der Luft fliegen und die Leute schrien von ganz weit oben nach unten: \Hallo! Der Elefant und Tom probierten auch nach oben zu rufen: Also Tom rief: wo landet ihr? Aber er dachte die Menschen haben das nicht gehört. Also der Elefant und Tom haben keine Antwort zurück bekommen \also wissen sie nicht wo sie landen. Danach ging Tom und der Elefant dem Ballon hinter her. Plötzlich landet der Ballon an einem Strassenrand. Tom fragte darf in den Luftballon steigen. ja sicher rief der Mann der, der Ballon steuert. Tom sagte: \UPS jetzt habe ich ein Problem ich habe noch der Elefant dabei. Der Mann der steuerte sagte wir nehmen den Elefant einfach mit okei sagte Tom sie fliegen nach oben und die zwei Männer waren sehr zerdrückt. Als sie wieder landeten sagte Tom zum Elefant: gut gemacht. jetzt gingen sie wieder nach Hause. (27_w_4 KI_DaM_Fant_II)

In Kenia landete einmal ein Heissluftballon. Aber der wurde nicht von einem Menschen gelandet, sondern weil er ein Stachelschwein an Bord hatte. Die Kiste des Stachelschweins war spitzig. Die Luft hat sie an den Ballon geblasen. Puff, Der Ballon ist nun kaputt und schleudert durch den Himmel. „Er ist ausser Kontrolle!“, schrie ein Mann beängstigt. Auch die anderen finden das nicht so toll. „Hilfe!“, schrien auch noch die anderen. Der Lenker Karlo versucht den Ballon ruhig zu landen. „Uff, gerade noch mal gut gegangen.“, sagte der Ausschauhalter

Miko erleichtert. Er stieg aus und er sah mit seinem Feldstecher etwas. Es war aber noch so weit weg, das es noch nicht zu erkennen war. Nach ein Paar Minuten, schaute Miko erneut durch den Feldstecher. Jetzt konnte er es erkennen: „He, schaut mal alle her!“, bat er die anderen zu sich. „Seht doch, da ist ein Mensch und ein Elefant die auf uns zukommen. sagte er stolz weil er sie entdeckt hat. „Ja stimmt!“, sagte Timo der Pasagier. Als der fremde Mann und der Elefant näher waren, begrüßte er uns mit einem freundlichen: „Guten Tag.“ „Guten Tag.“, sagten auch die Balonfahrer. „Ich heisse Lio“, sagte er ebensnett wie die Begrüssung. „Ich habe hier eine Elefantenkuh gefunden und weiss nicht was ich mit ihr machen soll.“, meinte Lio. „Weisst du was? Du kannst sie in irgendeine Tierhandlung geben, dort wird sie gut untergebracht.“, sagte Miko. „Ok vielen dank. Ich werde sie ins nächste dorf bringen.“, sagte er. Nach einer Stunde hatten sie den Balon repariert und sind in diese Tierhandlung gefahren. „Kaum zu fassen! Es war nicht ein Elefant sondern eine Elefantenkuh.“, sagte Timo erstaunt. sie hat ein Junges gemacht und nicht mal Lio wussteles. Sie blieben noch eine weile dort und flogen dann nach Hause. Ende (29_w_4 K_DaMI_Fant_II)

Tom und seine Familie haben eine Heissluftballon gekauft. Heute wollen sie mit dem Heissluftballon fliegen. Doch was ist das. Vor dem Ballon steht ein Elefant und ein Junger Mann. Der Mann führte den Elefanten an einem Strick. Doch der Elefant riss sich los und trampelt auf den Ballon zu. Der Elefant stoss am Ballon an. Tom und seine Familie fielen aus den Ballon. Der Elefant trompetete frölich. Es töhte wie ein Lachen. Der Besitzer des Elefant schrie verzweifelt auf. Der rannte auf den Ballon zu und probierte in aufzustellen. Nach einer weile gelang es ihm. Aber es selber fiel in den Ballon hinein. Der Elefant zog mit seinem Rüsselam Seil, dass herunter hing. Der Elefant trampelte ein Meter zurück. Toms Familie rappelte sich auf. Der Mann in Ballon schrie. Und der Ballon flog los. Dieses mal hörte sich das trompeten des Elefanten so an. Auf nimmer wiedersehen. Der Ballon flog hoch in die Luft. Der Elefant verfolgte den Ballon bis er landete. Der Mann stieg schwankend aus. Der Elefant sprach: „geht es dir gut? Doch was war das. Der Elefant sprach mit ihm „Hallo“, sagte der Elefant. Der Mann stieg auf den Elefant. Und ritt davon. Doch von dem Mann hörte mann nie mehr. Tom und seine Familie fanden den Ballon Bald. Nach etwa 7 Jahren stand ein Bericht über den Elefan in der Zeitung. (32_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Es war einmal ein par Forscher, die mit einem Heissluftballon um die ganze Welt flogen. Auf : Indien, Frankreich, Spanien, England, Schweitz, Deutschland um so weiter. Und ihre letzte halte war Afrika. Die forscher erkunden sich einmal. Und dann sahen sie ein Elefanten. Sie gingen ganz langsam in den Ballon, und machten in los, und dann kam der Elefant, stoste ale runter. Und flog dafon aber hat nicht mit den Profesoren gerechnet die am Seil zo gen nach einer weile warn sie entlich unten. Der Elefant stieg aus und die Profesoren flogen weiter. Ende (33_w_4 KI_DaM_Fant_II)

Erlebniserzählung II

2. Klasse - DaZ-Texte

Ich habe manchmal angst wen es gereusche macht. (37_m_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Wen ich Schlafe Sehe ich grusselige Schaten, nicht imer. (44_w_2 KI_DaZ_Erleb_II)

in den Schwimbad. eine Junge wolte dringen. Id mit Frau Naki in Schwimbad. Aber sein mut. Iter last im Nicht schwim. men mit Frau Naki. Mama Meint sein kind ertrinkt. Ier hat sie gesagt. Bitte

Bitte Bitte Bitte. Okey.\Du durft gehen. Undann\ist er gängen. er hat geeschwimmt.\da rufte die Mutter mit den\hendi. Frau Naki sie sakte wo\ist mein Kind Frau Naki antwortet\er kom. Die mutter wartet 1min.\dakomter er Früschtigt Mitag.\Es war 8 uhr. Sie musten Schla\afen. (52_m_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Maiara hat gesagt ich kuse\Armin. Drin war gluklich.\Drin und Armin siend wek Ger\ant. Dan ha ich gesagkt. sch\ilen wir mit uzeren Wafen.\Dan haben wir gespilt. Dan binich\nahause gegangen. ich habe geschla\afen. (53_m_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich bin mit meiner Schwester und\meiner Tante in Akua-park\gegangen. Es hate eine schwarze\ban. Dan bin ich dort gegangen.\ich habe meine hende losgelasen.\Dan hat der man von meiner\Tante mich erschrekt. Dan bin ich\fasst runtergefallen. Dan bin ich\auf eine kurze rutsche gegang-\gen. Dan felt mann zwei meter\ins wasser zuert habe\ich angst gehabt aber ich habe\mich getraut. Dan bin ich noch\auf eine ban gegangen die\ganz schenel runtergeht dan\dret mann ganz schnell etwa\drei runden habe ich geschafft.\zuerst habe ich nur gesitst\dan habe ich mit getraut\mit dem rücken zu gehen.\Dan war ich mit meiner schwest-ler auf eine ban. Dan habe\ich auf sie in der ban\gewartet. Dan wen wir drausen\gewesen sind dan ist sie\fol an meinen rücken.\Ein mal habe ich auf einem\Fuss gehüpft dan hat sie\mir nachgemacht. Dan muste\sie blüten aber es war\schnel wider gut. (54_w_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich spile manchmal mit meiner kleinen schwester Emma\aber sie helt manchmal mein finger wen ich zu\naras sie kome und wen Ich sie halte fersucht\sie miech zu finden und wen meine Muter\Emma brausen mitnimt Spilich mit sie (56_m_2 KI_DaZ_Erleb_II)* Namen der Protagonistin geändert

Das iskeletengeschichte.\ich und meine Familie sind nach\Brasilien gereisen. und dert\waren auch meine beide cusine.\am Abend sind meine familie\und die Familie des meine\cusinen gekommen. wir sind ein\eis essen gegangen. und dan\haben wir 4 iskeleen gesehen.\wir haben Angst hehapt. wir\sind schnel zur die Elter\gerant. die iskeleten sind>weg gegagen. wir haben\weiter geschpilt. und dan\sind wir in einen\fest gegagen. es hate\auch ein schwimbad. wir\Kinder haben die Biginis\ein gezogen und sind\gehüpft. dan sin wir\nach Hause Schlafen gegagen.\So war die\Erlebnis. (57_w_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich wahr einmal mit meine\Familie in Zoo. es hate Viele\Tire. einmal sind vier bei die\kühe gegangen. ein kuh hate\ein Beybi bekommen. sie schtinkten.\dan sind vier bei die PapagaJen\gegangen ein PpagaJ ist auf\mein arm geflogen. er war\schwer. ich hate angst. dan\sind wir zu den Affen gegangen.\sie wahren lustig. ich bin in seinen\kewig gegangen. ein Affe ist auf\mein kopf gelaufen. dan bin\ich schnell weg gerant. (58_w_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war mit meine Famielie bei den\Freund von mein Papa. Und dan\haben wir Witze gemacht und\danach sind wir mit den Auto in\einen grossen Wald gegangen, und\dan haben wir Fersucht ein Mensch\zu machen Aber wir haben mit\Stöcke es gemacht. Aber wir haben\es nicht geschafft. Und dann sind\wir in ein grosses gras gegangen.\und haben Fotos gemacht. Und\dann sind wir nach Hause gegangen. (62_w_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Meine Familie und ich\sind einkaufen gegangen.\und meiner Bruder wolte\instolete gehen. Dan\ist er ferschwunden. Und\es war so einen gro\ssen einkaufzenturum.\Und darum ist erferschwunden. Und er\hat geweint. Wir haben\ingesucht dan haben wir\die anderen Mener und\Frauen gefragt aber sie\haben gesagt ich habe\sie nicht gesen. Dan\hat meine Muter\und

meine Fater\geweint ich auch.\Meine Kusine war\auch dort und\sie hat mein Bruder\gefunden.
wir haben\uns gefreut. (63_w_2 KI_DaZ_Erleb_II)

Einmal fiel Diana von\stegen runder ich habe\nichts gesehen. und nachher\habt isai mir gesagt
von Dian-\a nacher bini ch ganz\erschrocken. (108_m_2 KI_DaZ_Erleb_II)

2. Klasse - DaM-Texte

Ich war al drausen Welo faren\dan waren livio und mein bruder\zusamen ge kracht dan hate\der
livio das bei ofen\danach haben wir ihn in die Wohnung\begleitet. (38_w_2 KI_DaM_Erleb_II)

Alls Mama im\Spital war hatte\ich angst das sie\niemer zu uns\komen würde. (39_w_2
KI_DaM_Erleb_II)

Ich war auf dem\Kirchen-Turm.\Dan Habe ich angst\Wegen den Mauersegler\Und wegen der
Gloke.\weil die Gloke Hat\geleutet. Und die\Mauersegler waren\Fast an mich geFlogen.
(41_m_2KI_DaM_Erleb_II)

Mein Bruder und sein froind gingen zum Zug.\Sein froind Wolte neher zum zug und dann\fielen
Sie auf das Gleis. Das war ein besuch\beim Arzt. Ende (42_w_2 KI_DaM_Erleb_II)

Es war einmal an einem Abend.\Als ich wach war sah ich einen schaten.\Zu erst dachte ich es
sei ein Dieb,\dan dachte ich noch es sei etwas\in meinem zimmer. Ich habe mich\nicht getraut
zu schauen. (43_m_2 KI_DaM_Erleb_II)

Ich habe eine Fünf-freinde-Kasete wen ich\sie lose habe ich imer angst. Dan\zitre ich imer.
(47_m_2 KI_DaM_Erleb_II)

Eines tages sind wir zu Mammas\Tante gegangen. Nach dem NachTessen sind\wir nach
hausregelofen ich mit meiner Familien\zu forderst gelofen und meine Grosseitern\zu hinterst.
Dann plözlich hörte ich ein kommisches\gereusch es hörte sich so an wie ein Wolf.\Ich sagte
meinem Vater onein hir hat es\Wölfe. Dann sagte mein Vater das ist\nur dein Gross Vater. Ich
war erleichteret\als das Papa sagte. (48_w_2 KI_DaM_Erleb_II)

Ich war in. Kuba und\Ich habe eine schone\Fermilie kenengelernd.\Aber auf einmal ist\Ein
sckopion aufgetaucht\ale sint er schregt. Auser\mein stifongel er hat in\in der schanz
genome\und hat in eingefangen.\Und wir haben gefeiert. (51_w_2 KI_DaM_Erleb_II)

In den Schieferien\An einem schönen Samstag Morgen. Gingen\wir ski faren wir farten nur
im\Keiserek. Nach dem Esen gingen wir wider\Ski fahren. Wir gingen zu\seitköt. wir ziten unz
um\wolten wir nach Hause. Aber wir\konten nich gehen weil mein fater\weg war. wo er Gekomen
ist\sate er komt mit wir gingen\zu den Pistenbulye. Der Man sakt\komt mit. Dan farten wir mit
den\Pstenbuly. Ich hate gedacht das\er mit zum seitköt bringt.\Aber nein er farte weiter\Wo wir
ans keiserek An ge\komen sind. Wir machen die\blaue Piste. 4 Stunden dort\drinen sizen. Ich
war kaput\dan schlafte ich gut. (59_m_2 KI_DaM_Erleb_II)

Ich bin einmal Rolskeit faren\gegangen. Dan Bin ich einmal zu\ein Haus gegangen. dort Hat
es\eine ganz kleine Tepe gehabt.\Dan Hate ich ganz angst Bekomen.\Weil ich dachte es ist für

ein Kobolt gemacht. Dan dachte ich das das ein Kobolt wohnt. Aber Wo ich eine Katze gesehen habe wo die Treppe hoch gegangen ist habe ich keine Angst mehr. (60_w_2 KI_DaM_Erleb_II)

Von meinem Papa und Mama. Wenn sie wütend sind auf mich. Und ich mache nette Sachen. Um 12:00 Uhr komme ich erger über. Das macht mir Angst. (107_m_2 KI_DaM_Erleb_II)

3. Klasse - DaZ-Texte

Ich war zu Hause es war dunkel meine Mutter war in meinem Zimmer am telefonieren. Ich habe mein Hamster aus dem Käfig genommen. Es war die ganze Zeit hinter dem Käfig, so habe ich können den Käfig putzen. Dan hat sie angefangen zu laufen. Sie ist in der Küche gegangen und in ein Loch gegangen. Wier haben sie nicht gefunden. Es war laut. Wir haben sie überall gesucht und endlich gefunden. Wier haben mit so viele Sachen probiert. Sie hat keine Lust runter zu kommen. Wier haben von 8 bis 10 Uhr probiert. Mein Vater ist gekommen er hat eine Leiter genommen. Dan ist sie ganz langsam runter gegangen und meine Mutter hat sie genommen und ist endlich im Käfig. Ende (68_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war ein mal ein Bube der hiess Max. In das Dorf wo er wohnte gab es ein verlorenes Schloss. Max hatte gerne im Schloss mit seine Freunde spielen. Er wollte immer zur Nacht gehen, aber er durfte nicht. Die Ältern von seine Freunde waren auch nicht einverstanden. Alle wollten dort im dunkeln gehen. An einen Abend namnten die Freunde alle: ein Sack, eine gute Jacke und eine Taschenlampe. Sie machten sich auf den Weg. Sie waren jetzt vor den Schloss. Sie hatten Angst! Plötzlich hören gerausch. Hilfe ein Monster! Alle Freunde sofort nach Hause. Und alle schworen, dass sie nie mehr in der Schloss gehen. (69_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Lucka ging zu Elia zu besuch. Sie spielten und spielten denn ganzen Tag. Dann am Mittag gingen sie spazieren. Dann plötzlich war ein Monster im Weg. Es sah fürchterlich aus. Lucka und Elia rannten weg. Lucka fiel in eine Höle. Auf ein mal war Lucka neben sein Bett. Ach so das war ein Traum. Oder nicht? (77_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war ein mal in Metro City ein wunder schöner Tag. Es war noch früh am Morgen. Alle lagen noch im Bett. Alle ausser Diego. Er war ein blonder, grosser und netter Bub. Plötzlich sah er ein P.E.K.K.A. Etwas ungewöhnliches Robot er dass er von einem Video Spiel kannte. Er alarmierte sein Freund Eliot der ihn auch gesehen hatte. Sie trafen sich vor dem Haus von Diego. Dort sahen sie ihn wieder plötzlich sahen sie wie er fiel. Sie gingen zur stelle. Er war aus Papp Cartong. the End! (78_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

In einer Finsternen Nacht war Nina immer noch nicht am schlafen. Sie hörte Bären und Wölfe. Sie beschliesst im Wald zu gehen. Nina nemte gute Schuhe und gute Kleider und ein Gewer von seinem Fatte. Nina fragte an seine beste Freundin Anna. Anna hat ja gesagt! Nina nimtt zwei geweren. Und sie marschirten und marschierte. Und nach 10 minuten sahen sie grosse rote Augen. Der Wald war so schwarz sie sahen nichts! Und sie schrihen sehr laut! Anna hat gesagt. „Komm wir springen weg“ Sie habens gemacht. For dem Haus von Anna. War es endlich habe es wieder Sonne... Wenn du das rest wisten willst dann frag an Anna (Name abgeändert) DANKE FÜRS ZUHÖREN!!! Ende (80_w_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Es einmal vor langer zeit eine Chiara die Geist. Einmal war Arlind zu mir nach Hause spielen gekommen bis zur 21.30 geblieben dan war uns langweilig. wir wollten ein bisschen spannender machen. Also dan wollten wir in der Wald gehen dort 2 stunden. und wir wollten am nacht gehen.

Und wir\namen unser Taschenlampe mit und giengen\los. Wir haten einbisschen Agst. Aber wir\Traffen ein burg und wir gehten los und\wir haten unser Taschenlampe an und\schauten uns mal das Burg genauer an.\wir haten angst. Aber wir hörten ein schlimeren\geräsch. Aber ein mädchen kamm auch in der\burg sie hiss Tina und sie war Aleine. Wir\haben gefragt willst du auch bei uns sein. Sie\sagte ja. Dann namen wir sie mit mir\wollten etwas suche. Wir hörten wider das\geräsch und haten wider angst. Aber Tina\hat einen Hund der heisste Bubala gesucht\und sie hat es gefunden. Oh das war der\hund der das geräsch gemacht hat. Wir\gingen zu hause und namen den Hund\mit. Tina durfte in behalten weil sie in auch\gefunden hat. Ende der Geschichte (81_w_3 KI_DaZ_Erleb_II)

es war einmal ein Man der fart ein Taxi\dan dan war ein geist gekommen\und kontlontrolirt das Taxi die anderen 5\gekommen und sie haben in vor angst in\die hose getan und er ist weg gegangen\dan waren sie zuhase und eine Arme\Vampir familie aber die geister haben\gemerkt und haben inen zum tode erschrek\dan haben sie sich [...] und zusammen haben\sie die Leute bis sie umechtlich wurden\ENDE (82_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Heute ging ich mit Meinen Eltern zu meinen\Grosseltern. Ich hasse es zu meinen Eltern\gehen sie spazieren imer nur. Als wir dort\angekommen sind Sagte der Opa schnel: Karl,\Mira, Stefan komt wir gehen Spazieren es\gibt einen neuen weg. Die Eltern sagten\wir komen nicht, wir haben Etwas zu\tun! Na gut dan gehen ich Oma, Opa,\Karl, Mira und Stefan allein! sie gingen\in den Wald. Heee ich glaube ich habe mich\verirrt sagte Opa! ich erschrekte vor\uns stand eine Villa. Wir gingen hinein.\Hat jemand hir ein Telefon sagte Mira\ja Opa hat eines Sagte ich? Komm wir\rufen schnel Mama an sagte Stefan. Als Mama\in die Villa eintrit umarmten wir wir se.\Wir sagten alle, Es war ganz Cool. Hofent\lich kommen wir wieder spaziren sagte ich.\Ende (83_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Fran und Kilian gingen um 8.00 Uhr\in den Wald sie, also der Wald\war dunkel die Bäumen Blätter blisen.\Plötzlich hat Kilian an einen Baum\etwas Rotes endeckt und Fran auch\auf einem anderen Baum hate er\das auch endeckt. Sie schauten mit\einer Lupe was das war und das\war frisches Blut. Sie ranten so\schnel sie konnten nach hause\und erzelten das ihren Eltern.\Die Eltern gingen mit ihnen in\den Wald sie gingen und gingen\und gingen. Und da war auch\der Baum. Sie schauten genau hin.\Da sind Ja auchh –k-krazer Fran, wo\den hier aaaaaa. Da kamen\Plötzlich Vampire und bissen indem\Hals der eltern, die Kinder ranten\weg. Und die Eltern waren jetzt auch\Vampire verwandelten sich in Fledermäuse\und suchten die Kinder sie haben\sie auch gefunden und bissen\die beiden Kinder inden Hals, jetzt\waren auch sie Vampire. Kilian\und Fran haten einen Plan sie\haben sich extra fangen lasen\das sie Fliegen können. Aber\eigentlich ist das doch Blöd Fran.\hast recht Kilian.\Hai ir warum seid ir nicht\nete Vampire, ha, wissen wir nicht.\Dan werden die Mensch euch mehr\magen, du hast recht Fran und\Kilian wir machens so wie ir\es uns gesagt hapt, und so\wares auch für imer und ewig.\Ende (84_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Meine Familie und ich waren bei meiner Tante. Meine\Cousine hat einen Hund er heisst Prinz, er ist\voll süs. Meine Eltern wollten Schoppen gehn mit\meine Tante und mein Onkel und so weiter. Aber ich\wollte mit Prinz zu Hause spielen. Wir waren aleine.\Prinz und ich spielten zusammen. Doch auf einmal\kuitschte die Tür. Ich hatte sehr, aber Prinz hatt\immer die Augen auf die Tür. Er bellte in der\Küche so laut er konnte. Die Türe kuitschte schon\wieder doch da hatte Prinz auch angst. Wir sind\ins Zimmer gegangen. Man hat ein gereusch gehört\Auho Auho!!!! Ich musste mit Prinz gassi gehn\das bedeutet pinkeln. Wir sind ganz schnell vom Haus\raus gegangen. Es hat etwa zehn mit gedauert. Im\Haus hat es wirklich geflucht. Wir mussten wieder\ins Haus gehn, wir hatten solche Angst gehabt.\Auf einmal macht es Tok Tok.

Es ist bestimmt jemand an der Tür. Ich musste es aufmachen Aber ich hab es nicht gewagt. Aber alles wurde dunkel aber Prinz war auf meinen Armen. Es gab wieder Strom aber die Wand war voller Blut ich wurde in unmacht gefallen. Aber das Blut war irgendwie hart. Das erinnerte mich an Ketchup. Ich hab's probiert es war wirklich Ketchup. Aus der Tür kam ein Mann mit einem Messer in der Hand. In diesem Moment wachte meine Mutter auf. Aber man wusste nie wer da hintersteckt. (89_w_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war zuhause dann hab ich mein Freund um 10 Uhr gerufen. Ich hab gesagt komm wir gehen Velo fahren er hat ja gesagt. Und ich sag in Komm wir gehen in den Wald er sagt ja. Plötzlich hörten wir ein HuHu nacher noch lauter Nacher nahmen wir die Velo und geht so wie ein Ferrari sind wir nach Haus gegangen. Ich bin direkt ins Bett gegangen und hab das getreut. Ende (90_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war einmal im Genf bei meinen Onkel. Und die Tochter von meinen Onkel hat gesagt das einmal sie am schlafen war und die Aecke weg genommen hat sie einen kleinen Geist gesehen. Und dann bin ich bei sie gekommen hab auch geschlafen und die Decke weg genommen aber ich habe nichts gesehen. Und dann habe ich mein iPhone an gemacht mit Kamera. Und dann habe ich Etwas fliegen gesehen und es war Blau. Aber dann habe ich das Licht an gemacht. Und dann habe ich gesehen das es nur eine kleine Fliege war. (92_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich ging bei meine Cousine. Am Abend wollte ich schnell schauen ob es heiss war. Doch ich horte ein Bellen. Ich habe Angst so Angst das ich bei meine Eltern gegangen bin. Meine Eltern sagen was hast du? Ich sagte: Draussen ist jemandes Läufer schnell und ist in unseren Garten, manchmal geht er raus und versteckt sich. Ich glaube es ist ein Einbrecher. Meine Eltern sagten: Es kann kein Einbrecher sein. Ich habe Angst das ich nicht mehr reden kann. Mein Eltern sagten: Du träumst nur. Ich sagte Aufgeregt: ich hab es gesehen. Da sagte meine Cousine keine Angst es kann doch nichts passieren. Da gingen meine Eltern, Cousine und ich schauen. Doch was sahen wir: Ein Hund der von meiner Cousine war. Er war weg von den Käfig. Da nahm meine Cousine sein Hund und legte ihn wieder in seinem Käfig. Siehst du mein kleines Mädchen es war nur der Hund von meiner Cousine. Danach gingen wir rein und wir haben ein bisschen gefeiert. Nachdem wir gefeiert haben musste ich schlafen. Ende (95_w_3 KI_DaZ_Erleb_II)

An einem gruseliges Abend ich und meine Freundin Lea gehen wieder ins Wald. Leas sagte an mich: „Weist du wen es Folmon ist hab ich Angst!“ Ich sagte: „weist du Donnerstag ist dein Lieblings Tag. Lea sagte: „schau vorne die Burg!“ Meine Freundin und ich schauten die Burg an. Lea hielt mich fest. Dann sind wir weiter gegangen. Wir fürchten. Dann sind wir noch weiter gegangen. Und dann haben wir ein komisches Geräusch gehört. Meine Freundin sagte an mich: „Lean ich habe Angst!“ Ich sagte: „ich auch!“ Wir schreien: „Hilfe!“ Ich sagte an Lea komm weiter gehen schauen was es ist. Lea sagte: „Okke!“ Also wir sind rein gegangen. Lea fragte: „glaubst du das es ein Gespenster ist?“ Ich sagte: „fileicht fileicht!“ Danach sind wir in einen alten Zimmer gegangen. Ich fand die Zimmer altmodisch. Dann haben wir gesucht wehr dieser komisches Geräusch gemacht hat. Ich habe gesagt Lea du gehst im Keller suchen und ich geh oben suchen. Lea sagte: „Okey!“ ich habe überall gesucht aber nichts gefunden. Lea rief: „komm mal schauen Lean!“ Ich bin schauen gekommen und wir haben bemerkt das es nur einen Hund war. Lea sagte: „Me das ist doch mein Hund yoy. Und wir haben die ganze Nacht gelacht: ha ha ha!“ Ende (97_w_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war einmal eine Sandra und sein beste Freundin Helene. Sie Wohnd neben mir. Wir gehen immer zusammen in der Schule. Ale erzelten über den Geisterhaus. Sie haben angst dan sagt Helene wir müssen gehen dan Sag ich okei aber hast du kine angst dan sagt Helene nein und du nein. Wir gehen heut nacht nach den Abendbrot und nemen unsere taschenlappen. Wir treffen uns beimir. Es wahr nacht wir gingen iezt. Sie haten alles dabei. Dan mach Sandra die tür auf aber die tür ging alleine auf sie haten einbisien angst. Und gingen sie rein dan eine 1 minute macht es gereusche sie haten fiel angst Sie sauten überal aber es wahr keiner da sie ranten wider im salon sie horten wider ein gereusch sie gehen wider nach hause. Dan sagen sie den anderen sie haten auch sie werden nich mer dord gehen. End der geschichte (99_w_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war zu Hause habe ein Zomby film gesehen. Dann ging ich ins Bett aber dann Träumte ich von zombys. Die Zombys wachen auf sie töten Mänchen. Ich hate angst aber dann enteckte mich ein Zomby ich rannte weg ich ging in ein Grussel Schloss ich horte Werwolf schreie aber die Zombys haben mich mit Wölfen um zingelt. Ich wurde gefangen von 23.00 bis Mitternacht. Sie bewerfen mich mit Flaschen dann sagte Mr. Zoso. Zomby 02 uhr Morgends töten wir dich. Die Zombys schläften ich konnte nicht weg. Sie haben mich gefäsel. Die Zombys wachen auf es war 02.00 uhr Morgentz Mr. zoso. Zomby sagte nun heisst es vür dich töt sein sie töten mich. Ich wach auf ich sagte mit flüsterstimme es war nur ein Traum uf. Ende (100_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war ein mal Vampir. Den hat noch niemand gesehen. ausser ich es war gerade in seiner Hölle. Am nächsten Tag, wenn ich in der Schule war gerade bei der Pause, habe ich den Vampir noch mal gesehen, es hate sich so angezogen wie ein Mensch. genau wen ich den Vampir erwischte kam seine Familie und ich rante weg zum glück hatte ich noch geschafft den kamera auf im zu kleben. und Jetzt kann ich beim computer schauen wasser macht. er ging ins Hölle, und dan sah ich es hatte dort über Tausend Fleisch und Blut, gehabt, frass noch weiter er ging in die Stadt und tötet noch ein Mensch. er saugt sofort den Blut. dan ging es ins zu hause. der Vampir, dan gerade habe ich gemerkt das er bei mir zuhause war. und es hatte kein Platz zum verstcken ich hüpfte von fünften stock und ich lebte noch gerade wen ich gestanden war beisse mich der Vampir papa. (103_m_3 KI_DaZ_Erleb_II)

3. Klasse - DaM-Texte

Ein Mal wo ich am Schlafen gewesen bin. Hörte ich ein geroisch. Ich wuste nicht was es ist. Ich sprang aus dem Bett. Und ging zu meine Mama. Dann ckam meine Mama. Und lachte es ist doch blos dein Hamster. Dann wachte auf. Dann ging ich trinken und erkalte mich. (65_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Es waren zwei zwilinge die hisen Tim und Tom Tom und Tim wollen Brot kaufen. Da sahen sie ein Haus. Tom Fragt Tim „hast du das Haus schon mal gesehen“? Der andere sagt „nein ich habs noch nie gesehen“. Tom und Tim gehen gangs ganz langsam nähär da hörten sie srite und stimmen. schnell und leise gehen sie weg und berichteten den Eltern. Die Elter glaubten nicht. Tom und Tim wolten es beweisen. [...] Fragt die Mutter habt ihr das Brot? nein wir waren zu beschefftigt. Also giebt es kein abend esen ap ins Bett. In der Nacht geht Tim und Tom zur Fabrig da sahen sie einen mit einem grossen Sag. Tom sagt zu Tim: „Schau mal er hat etwas hinterlasen.“ Mister gions markt ferkauf. Sie gehen zur Polizie und Fragen kenen sie ein mister gions. Ja das ist unser chef. Er hat etwas aus der alten Fabrig geschtolen.“ Der Polizist fragt den Chef „Stimt das“ der Chef antwortet „nein ich würde das nie tuhn“ Tom und

Tim\beweisen es mit der Karte der Chef sagt „ogei ich habe es gestolen.\Der Polizist sagt gute arbeit ihr bekommt 100 Fr. (67_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Es war einmal ein Dummkopf.\Der Dummkopf denkt das ein\Gespenst ein Mensch ist und ein Mensch\ein Gespenst. Darum hat er immer\Angst. Weil es keine Gespenster gibt.\Aber es gibt nur Menschen und Tiere.\Ich hab noch etwas vergessen. Aber was?\Dummkopf denkt das ein Tier ein\Teufel ist und ein Teufel ein Tier.\Darum hat der Dummkopf immer\immer Angst. Und wier\haben nie Angst. Aber der Dummkopf\findet immer alles Gruselig (70_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

vor 500'000 Jahren war ein junge\der gihing in den Wald. er erschrak.\Da vor im war, der gefürchtete\Hase dan flug eine kugel durch die\Luft und er starb.\und dan hupfte der Hase in den Auto\und über rolte die stat. und nimt\immer mer wafen und immer\mehr mördder. dan macht er\sex mit ne Frau.\aber dan komen Engeln mit Basuka\dan komen ne arme fon Hasen.\Mit laser. Und sie kenpfen für 5000.000\Jahre. Sie leben heute noch. (73_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

An einem dunklen gewiter Tag. Ging ein Mädchen na-\ich Hause. Sie sa ein Meser und Blut am Boden. Ein bischen\weiter sa sie ein totes Kind. Sie bekam angst und\rante nach Haus. Und rufte seine Tante. beide laufen\zum toten Kind. Die Tante lachte. Das Mädchen\fragte „warum lachst du Tante“ Weil sie ein film drehen. (76_w_3 KI_DaM_Erleb_II)

An einem sonnigen Tag, gehe ich mit meiner\Freundin Chiara zum Rummelplatz. Wir gehen\zu den Putsch-Autos. Wir fahren 3 mal mit\den Putsch-Autos und putschen immer inein-\ander.\Dann sehen wir eine Geisterbahn und\wollen sie gleich mal testen wir bezah-\lten den Eintritt und giegen auf das blaue\Auto. Die fahrt gienglos!! Als wir durch die\erste Tür fahrten fielen wir in ein\schwartzes loch. Das Loch war riesig\und ganz viele Personen waren im\Loch. Endlich sind wir auf der Bahn.\Am anfang war es gar nicht gruselig\doch in der mitte war auf einmal\eine echte riesen Spinne. Wir giengen\weiter und ein echter Geist flog durch\mich, es hat en wenig gekizelt\aber es fühlte sich komisch an. Es\gieng weiter... auf einmal wurde\jedes zweite Auto von einem Drachen\verschlungen. Wir war en unglücklicher\wiese auch die zweiten und wurden\verschlungen. Ich sah wie der Magen\vom Drachen aussah. ich und Chiara\wollten den Drachen unbedingt berüh-\ren. Als wir ihn berührt haben, musste\er lachen. Wir nutzten die gelegenheit\und kizelten den Drachen.\Als wir sein Schwanz sahen haben\wir ein Loch zum durchschlüpfen\gesehen. Wir kletterten aus dem Auto\und schlüpfen aus dem Drachen. Als\wir draussen waren und uns Zucker-\watte gekauft haben, wollten wir uns\die Geisterbahn ansehen. Doch sie\war weg.\Ende (85_w_3 KI_DaM_Erleb_II)

Heute ging ich ausreiten im Wald\Plötzlich entekten wir das alte\baumhas dort schwebte etwas\weises herum. Ein Gespenst schrie\ich auf. Am nechsten Tag ging ich\zum baumhaus dismal mit Hezron.\Da ich im Baumhaus war, kam\ein Monster ich fil vast in omacht.\Aber ich war in sicherheit es war\nur ein Roboter. Aber natürlich\war ich doch im bet. Uf das War\nur einen Traum. Oder Nein schnell\Rit ich zum baumhas dort war\jezt ein balon aufgehengt es war\drin eine Parti soh kam ich Hinein\ach das habe ich vergesen heute ist\Halowin. (86_w_3 KI_DaM_Erleb_II)

Ich und mein Freund Saw gingen\mal bei mir in denn Keller.\Als wir dort waren es war 22 uhr\30. Wir hörten immer ein rascheln.\immer und immer wieder.\Plötzlich ging die Tür vom\Eingang auf. Doch niemand\war an der Tür. Wir zitterten\von Angst. Plötzlich fielen sachen\nach unten.

Wir wollten\weglaufen. Doch wir konnten\kaum glauben was wir hinter\uns sahen. Das Fenster stand\nur offen. Wir steten nur\da. Und machten das Fenster\zu. hebten die sachen wieder\auf. gingen ins Bett aber\fragten und immernoch\wie konnten wir angst haben\blös von einem ofennen Fenster. (87_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Einmal habe ich Emir eingeladen es war Winter.\In richtung Abend haben wir 80 Schneebälle\gemacht die Schmissen wir dan auf Autos\oder balkone. Auf einmal kam ein Schwarzer\Schaten auf uns zu und fragte uns wa\rt ir die die Auf unseren balzon geschossen\habt, wir anten nichts und sagten „Ja“.\auf einmal wechselte die Person ihre stime\und sagte Ir seid solche Dumköpfe! ihr wird\noch dafür büßen wir gingen weg.\Zuhause waren wier ser Schuldbewust.\Wir Assen noch etwas doch dan mussten\wir uns verabschieden. Emir rannte so schnell\wi er konnte nach hause. Und er hate\Glück nimant erwischte ihn. (91_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Ich ging mit meinen Freunden in die\Mota. Als es Abend wurde mussten\wir nachhause. Es war Sommer.\Als wir an einer Burg vorbeigingen hatten wir Angst wir hörten ein\lachen ein dröhnen und piepsen. Ich\rufte: Lasst uns schnell verschwinden!\Aber Noel antwortete: Ich will\heraus finden wer da ist. Doch\die Anderen sind schon alle weggerant.\Am nächsten Morgen gingen wir schon\wieder in die Mota den wir wollten\Chiara, Svenja, Tahimina befragen\ob sie mit uns diese Burg erforschen\wollten aber sie wollten nicht mitkommen\Also befragten wir unser Väter.\Sie sagten alle ja! Aber wir\hatte ein Problem alle haben\keine Taschenlampe und so mussten\wir in die Stat. Ich habe eine rosa\Taschenlampe ausgesucht. Und so\gingen wir wieder in die Mota weil\mein Vater noch baden wollte.\Als er aus dem wasser gekommen ist\mussten wir presieren den es gab\Spahggetti zum Abendessen. Nach dem\Abendessen mussten ich und mein\Vater eine Ausrede Planen damit wir\zur Burg konnten. Als wir dort ankamen\mussten wir eine Pause machen. Und\wider ertönten Geräusche wie\letztes mal.\Mein Vater zündete die Taschenlampe\an und lachte. Er sagte: Ach das ist\ja dein Bruder und auf einmal\nachten alle sogar ich. Als wir\zuhause waren brachte uns jemand\Kakao zu trinken. Als Mama da\war erzählen wir ihr alles. (93_w_3 KI_DaM_Erleb_II)

An einem finsternen Sommer\Abend war ich mit meiner\Freundinn Svenja bei mir\zuhause.\Um neune Uhr mussten wir\schlafen gehen. Als wir in mein\Zimmer gingen war alles kaput\sogar mein Fenster. Ich\sagte alles meinem keinen\Bruder aber er rannte in\sein Zimmer. Ich und Svenja\gingen noch schnell die Zähne\putzen. Als wir wieder in mein\Zimmer gingen war alles\wieder hingestellt und geputzt.\Also gingen wir schlafen. Am\nächsten Morgen musste\Svenja nachhause gehen. Aber\plötzlich kam mir in den sin\das ich meinen Bruder nicht mehr\gesehen habe und meine\Eltern auch nicht. Ich nahm\das Telefon und rufte Svenja\an. Svenja sagte das ihre\Eltern auch verschwunden\waren. „Svenja kam schnell zu\mir nachhause um alles genauer\an zur schauen. Ich fragte ihr\ob ihr Zimmer auch ganz\durcheinander war Svenja sagte\nein. Ich fand es seltsam das meine\Eltern einfach so weg gehen. ich\wollte gerade in mein Zimmer\gehen doch da wahr Svenja\spurlos verschwunden ich suchte\überal doch sie war nirgend\wo zu sehen. Ich versuchte meinen\Eltern und Svenja an zu rufen\doch es nahm niemand ab. Langsam\bekam ich angst ich versuchte\immer wieder meine Eltern\zu erreichen doch es nützte\nichtz. Bis jemand meine\Haustür öffnete und sagte:\Hallo Lena.\In diesem moment wachte ich\auf.\Jetzt wusste ich was passiert war\es war alles nur ein Traum. (94_w_3 KI_DaM_Erleb_II)

Es war 2 Uhr Nacht. Ich war zu zweit im Wald.\Da kam ich mit verbunden Augen zu einer\Frau die mir etwas schreckliches\zu essen gab. Ich ass und ging weiter. Da kam ich zu\einer Leiterin (Talia) und giesst Salatsosse\über meinen Kopf. Ich Schüttelte mich\und ging alleine den

Letzten Teil und kam ich zu einer kleinen Seilbrücke. Da berührte mich etwas. Ich rannte davon, hatte Angst und nahm meine Augenbinde ab. Ich war am Kerzerweg. Ich ging vorsichtig weiter und erschrock als mich jemand in einen Kartoffelsack steckte. Er legte mich ab und rannte davon. Ich stand vor einer hellen Person. sie gab mir den Namen und jemand brachte mich zur Lichtung wo andere Kinder mich erwarteten. Ich hatte die Pfadprüfung bestanden. Ich ging mit den anderen zum Schalle nam eine Dusche und ging ins Bett. Mein Pfadname ist Krümel. Ende (96_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Ich und meine Freund waren auf einem Kriigs Schiff. Miten auf dem Ozean. Es lieverte Waffen. Wir waren auf dem weg nach Atlantis die Versunkener stat im Mittelmeer. Man sagte das in Atlantis eine fervluchter Schaz war. Der eim unsterblich macht. Da rumpet er plötzlich: Das Schiff sank. Wir hupften ab dem Schiff aber im Meer war schon die nächste überraschung. Da unter war ein Tigerhai wir wurden von im verschlukt. Wir waren ein Jahr im kauch des Hais. Plozlich spuckte er uns aus wir waren auf einer insel Mitten im Atlantischen Ozean. Er war sandig und Heis Es stand eine Palme darauf. Mit kokosnüssen. Wir machten einen Rundgang. Da sahen wir ein Roter kreuz wir fingen an zu graben. Und tatsächlich wir sahen eine Holz truh. Sie war ofen drinen waren: Müntzen, Gold, Diamanten, Ringe und ein Plan wie mar zu Atlantis komt. Wir bauten sofort ein Flos. Und gingen ab naach Atlantis. Den golschatz namen wir auch mit wir fanden die Stat. Un unser zil war erreicht. Ende (98_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Einmal ist mein Vater Hockey spielen gegangen mit denen vom Hockey. Sie sind in den [...] geg-angen. Ich meine schwester und Carolin, Lucie wir fragten an den Papas dürfen wir bei Odria in der dunklen raum? sie antworten ya natürlich. Dann ranten wir los. Wir waren in der mite vom dunkler raum auf einmal pasierte etwas. Es klopfte etwas ser fest die taschenlampe ging kabut. Wir haten riesen angst. wir gehen raus und es war Odria dann sind wir zu unseren Papas und haben alles erzelt. Dann sind wir nach Hause. Sie sind noch ein Clas trinken gekommen. (101_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

Ich gehe zu Schule mit mein Hund liboleoi, dieser Hund habe ich mal gehört. Ich bin Leo der dümste von der Klasse. Jetzt vangen wir jetzt an mit die geschichte! Es war Montag ich gehe zu Schule Frino hait ist mein Freund wir spielen Fussball, dan ist der ball über den zaun gefallen ich sagte „ich war noch nie hir und du? „ich auch nicht“ „Dan gehe ich über den zaun und du?“ sagt Frino ich auch. Wir gehen imer wieter unten und wird imer schteiler, Frino falt hinunter danacher ich, wir schrieten „hilfe! Dan sehe ich eine tür und, mein ball! Wir nemten den ball und gehen ducht die Tür“ Das war Wetterschacht“ sagte ich, Frino fragte „Warum weist du das ist ein Wetter-schacht ist“, „weil mein Onkel hat mir mal gesagt das hir einmal ein Wetter-schacht gahb. Ich spielte mit Frino, fersteken, turnen, tanzen und Musigmachen bis abend 22.46 Uhr. Dan kommt die Polizei und holt uns ab. (102_m_3 KI_DaM_Erleb_II)

In einer Nacht schlief ich fest. Aber ein komisches gereusch war zu hören. Ich nahm meine Taschenlampe und ging nach unten, ich glaubte meinen Augen nicht, ich sah ein Vampir! Aber bevor ich ausweichen konnte hatte er schon meinen Hals erwist, ich fall in Ohnmacht. Als ich wieder aufwachte war ich in einem schwarzen Sarg. Als ich vom Sarg rausgekommen bin, sah ich einen Untergrund. Sie fürte bis eine Gruft. Dort waren Sieben Vampire. Mama, Papa, Opa und drei Kinder Manfred der Durstige, Leudrand der Grosszahn und Konrad, der Schreckliche. Alle Vampire stellten sich vor. Du hest ab jetzt Jonatan der.mmh, ich weis noch nicht wie dein Zweiter Name wird sein. Wilst du eine Frische Blutkonserve? fragte die Mutter, okaiy sagte ich, also ab nach menschenjagt sagte Konrad. Also gingen sie aus der Gruft raus, ich ging als letzter, aber war ich draussen war war niemand zu sehen aber, dan sah er den Meister, ich habe gewust das es Vampire gibt. Ich werden dir das Herz mit einen

Holzpflock entfernen\sagte der Meiser aber befor er es gemacht\hat wachte er auf.\Ha sagte ich. Es war alles mit den\Vampiren nur ein Traum. (104_w_3 KI_DaM_Erleb_II)

4. Klasse - DaZ-Texte

Eines tages ging ich und meine Familie\in Europa park. Und dan sagte mein Bruder: "Komm.\auch mit auf die Wasserbahn", ich fragte: „Ist es schlimm.\Er sagte: „Nein.“ Dan bin ich gegangen und als es\los geht hatte ich angst und zwar Viel angst.\Und am schluss war da so eine Höle als\hetest du den Kopf angeschlagen. Ich hatte schon\die Trennen in den Augen. Dan fragte meine\Mutter hatt es spass gemacht. ich sagte:“\Nein ich hatte voll angst. Meine Mutter lachte\und mein Vater hat ein Foto von mir gemacht\und ich wahr am weinnen. Mein Herz klopfte\wie ferückt. Und dan habe ich verschprochen das\ich nicht mehr auf diese Wasserbahn drauf gehe.\UND SO ENDET DIE GESCHICHTE (2_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Als ich 6 Jahre als war, hatte ich einen\angsteinjagenden, aber kurzen Traum geträumt.\Es war mir als würde ich von einer heissen Suppe\überschüttet.\Ich war auf einer Wiese und sah ein Schloss.\Es war gross und reich geschmückt. ich hatte\Lust in die Schlossküche zu gehen und überquerte\eine Brücke. Ich stand im Vorhof des Schlosses und\folgte ein em Koch in die gigantische Schlossküche\die aus mehreren Räumen bestand. Ich ging in dem\grössten Raum und versteckte mich unter einem\der vielen Tische. Ich behrührte die Tischplatte mit\dem Zeigefinger und schrie auf. Die Tischplatte war\sehr heiss. Die Köche hatten warscheinlich eine\Suppe gekocht und auf den Tisch gestellt, unter dem\ich mich versteckte.\Die Köche hatten meinen Schrei gehört und\wollten mich aus der Küche vertreiben.\Sie schütteten die Suppe über mich und ich\bekam Angst. Doch bevor die Suppe mich verbrennen konnte\wachte ich auf und war froh das das Abenteuer\nur ein Traum gewesen war.\Ende (4_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war einmal an einem schlimmen Tag\ein grosser Junge und seine Mama.\Der Junge hiess Muhamet. Er war 10 Jahre\alt. Muhamet und seine Mutter wollten immer\schon mal im Europa Park gehen. An einem\schönen Tag sagte der Vater von Muhamet:“\Morgen am 04:30 gehen wir in Europa Park.“\Es ist 04:30 also , jetzt müssen sie losreisen.\Sie sind jetzt in Europa Park angekommen.\Muhamet und seine Familie probierten fast\alle sachen die es gab.\Muhamet und seine Familie hatten nur etwas\nicht ausprobiert. Sie hatte noch die Wasserachterbahn\nicht probiert. Die Mutter wollte umbeidngt auf\die Wasserachterbahn, mit seinem sohn. Aber ich\hatte sehr angst auf die Wasserachterbahn\zu fliegen. Die Schwester von Muhamet sagte\ängstlich: „Nein Brüderche geh bitte nicht drauf!“\Aber ich war so mutig, das ich mit meiner\Mutter auf die Wasserachterbahnt stiegen.\Alle Menschen schriehen laut: „Aaaaahhhuuiee“.\Ich sagte meiner Mutter: „mama ich habe\mich in die Hose gemacht. Nein nein, das war\nur ein scherz“. Die ganze Familie war über-\zeugt, und sie gingen wieder zurück nach\Hause.\Ende (5_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war den 3 Jahre allt und war allein zu\Hause. Dann hörte ich ein geräusch. Ich ver-\steckte mich unter dem Bett und wartete. Es\Klopfte an den Tür ich hatte angst, es klopfte\immer noch, ich fragte: „Wer ist da?“ er sagte:“\Ich bins.“ es war mein Vater und meine Mutter.\dann wo sie wieder weg gegangen sind, spielte ich\bis sie wieder nach Hause kamen.\The End (7_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war einmal ein Fun Park. Dort wollte\Jason unbedingt hin! Er fragte seinen\Vater: „Dad darf ich bitte zum Fun Park,\bitte bitte?“ Der Vater sagte: „ok aber\Sei vorsichtig, am besten komm ich\mit“. Da waren sie endlich. Der Vater\wollte lieber das Jason auf Karussell\geht. Doch Jason

hatte nur Augen für die Geisterbahn. Er sagte: Komm Dad, in die Geisterbahn!“ Die Bahn fuhr langsam, plötzlich tauchten Hexen Vampiren und werwölfe auf. Doch der Vater lachte während Jason vor Angst gestorben wäre. Der Vater sagte: „siehst du du hast mein geburtstag wieder vergessen.“ „denn mein geburtstag ist nämlich heute und ich hab das mit Absicht gemacht ich wollte dir nur angst einjagen“. Da fing Jason auch zu lachen an. Den Tag verbrachten sie dann gemeinsam. \Ende (9_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Eines tages als ich allein unterwegs war hatte ich mega angst weil es nacht war. Auf einmal sah ich ein ganz altes Haus das sogar knaterte und fast zerfallen ist. Ich geht näher und immer näher als ich fast drinnen war sah ich plötzlich ein Hund! und ich rannte So schnell ich konnte bis nachhause und ich schwor mir das ich niwieder in ein altes verfaultes Haus gehen würde. (12_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich hatte mal ein Grusselfilm gesehen aber dann ging er zu ende. Es war 1 uhr Nachts. Ich ging schlafen. \Dann hatte ich einen Altraum Der Mann der mann war voller blut und voller Blaue Flecken. Dann Frass er mich auf. Und er ging bei meiner ganze Familie und Frass einen nach dem anderen auf. Dann ging er Bei der Nachbarschaft und der ganzer stadt und das ganze Land doch Auch die ganze Erde. Er lebte allein und war Fett und saat. Dann wurde ich aufgeweckt von meiner schwester. Dann war ich sehr Froh, sah nie den Film und ich Träumte diesen Alptraum nie wieder. \ENDE. (14_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Es war ein dunkel nacht, bei mir schlafen schon alle. Aber ich noch nicht. Ich habe gelesen, etwas getrunken und dann bin ich müde geworden. Am diese nacht habe ich etwas schrecklich geträumt. Ich träumte das war ein ganze normale Tag. Wir waren alle zu Hause, und plötzlich leuchtet das Telefon ich nimmt ab „Hallo?“, sagte ich. „Hallo hier ist von Spital“, sagte eine alte Mann. „leider ist Pablo Lopez gestorben, in ein Unfall!“, sagte der alte Mann ich fang an zu weinen und wachte auf. Ich stande auf und war schon morgen. Ich habe mich angezogen und gehe frühstücken. Ich fragte mein Vater: hast du heute Pablo gesehen!“ „Pablo?“ sagte mein Vater . Ich rannte zum Pablos zimmers und er ist nicht da. „Dad ist er echt gestorben?“ fragte ich „gestorben?“ fragte mein Vater „wo ist Pablo?“, fragte ich. „er ist arbeiten gegangen das weist du ja heute ist Mittwoch.“, antwortet mein Vater „Oh Ja.“, antwortet ich. Ich habe so was für ein schreck bekommen. Ich frühstüke weiter und erzähle alles was ich geträumt habe. \Ps. Mein Vater meinte das ich wuste das Pablo arbeiten gegangen ist. \Ende gut alles gut (18_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich ging einmal mit meine Familie zu meine Tante und Onkel. Sie Feierten meine Onkel's Geburtstag. Sie wohnen in ein 2 stockigen Haus. \Oben wohnt meine Tante und unten wohnt meine Onkel. Erst spielte ich mit meine Schwester und Cousinen. Und wurde es langweilig. \Also gingen wir oben zu meine Tante, aber dort war niemand, also hatte meine Cousine ein Idee. Sie sagte: „Komm wir lassen die Storen runter und erzählen Geistergeschichten.“ \Wir liessen dann die Storen runter und erzählten Geistergeschichten. Die älteste durfte anfangen. Sie erzählte: „Ich war einmal allein zuhause. Ich schaute Fernseh. Und neben der Fernseh ist ein Spiegel. Ich schaute Gruselfilme. Ein wenig später schaute ich aufs Spiegel dann sah ich den Mann der seine Frau tötete. Ich rannte dann aus dem Haus Und meine Eltern waren da. Ich erzählte dann das an meine Eltern. \Sie sagten es gibt solche Männer nicht du hast nur so was gesehen weil du es dir eingebildet hast. Danach hatte ich nicht mehr so angst und ging dann mit meine Eltern wieder rein.“ \Wir mussten dann alle lachen. Es klopfte an die Storen wegen denn Wind. Wir hatten alle angst und sprangen dann unten wo schon alle auf uns warteten. Wir mussten dann alle lachen. \Ende gut alles gut. (19_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war einmal bei meiner Cousine\zeltten. Wir haben drinen noch einen\Film geschaut und nchher sind wir\raus gegangen. Wir haben uns\Grusel geschichten erzählt.\Plötzlich haten wir ein gereusch\gehört, es wurde küler.\Und Plötzlich war etwas auf\den tzelt. Ich bin raus schauen\gegangen aber es hate nichts\auf den zellt. Dann bin ich wider\rein gegangen. Mimo die Katze\von meiner Cousine war im zelt.\Sie war warscheinlich auf den Zelt\gesprungen. (25_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich war draussen mit meinem\Ball Fussball spielen. Der Ball\konnte auf die Strasse rollen.\Wenn ich denn Ball zu hoch\schiesse rollt er auf die Strasse.\Dann kam mein Freund er wollte\auch spielen. Und jetzt schiesste\mein Freund denn Ball sehr\hoch und der Ball rollte\auf die Strasse und ich hatte\sehr angst das ein Auto\den Ball überfährt aber\er rollte druber und nichts\passierte.\Ende (26_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Samstag. Ich ging mit mein Bruder zu einen Schlos\um es zu er kunden. Plözlich saha ein risiges\Monster Schaten, und lis meine Taschenlampe\Falen. Am nechsten Tag ging ich noch mal aber\mit eine Wasserpistole aber wen ich schaute saha\ich eine Rate. (28_m_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Jan und Lara kammen zu uns spielen.\Es wurde uns nach dem Essen langweilig.\Die Sonne stand schon tief. Wir entschieden\und verstecken zu spielen. Wir hatten\viel spass. Der der suchte durfte eine\sehr Helle taschen-lampe brauchen.\Langsam sah man immer weniger.\Mann konnte sich manchmal\auch einfach unter einem Baum\verstecken ohne der andere ihn\sah. Es war sehr lustig bis ich\zehlen musste. Ich sah auf um zu\suchen. Jan war unterm Baum gekrochen\und schlug sich den Kopf am\Baum an. Es knakte plötzlich.\Ich bekam angst. Ich hörte dan die Stime\von Jan „AUA“ sagen. Ich zündete mit der\Taschen Lampe unterm Baum. Da war ich total erleichtert\das es nur Jan war. Wir lachten und\spielten fröhlich weiter.\ENDE (31_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

Ich ging mal in der Nacht ins WC\doch dann stand meine Grossmutter auf,\und wolte auch gehen aber dann dachte\ich es were ein Geist weil meine Gross-\mutter hatte schwarze und hatte sie über\das gesicht und hatte einen weissen Nachthemt\und ich rannte in mein Zimmer, dann\kahn sie zu mir und sagte was ich\hatte das ich wegerant bin ich hab ihr\erzählt das ich gemeint habe das sie ein\Geist wäre. Dann konnte ich inruhe ins\WC gehen. Aber dann hatte ich immer\albtreume und konnte nicht schlafen. Aber nur\für diese Nacht, am nächsten Tag habe ich\alles vergessen. (34_w_4 KI_DaZ_Erleb_II)

4. Klasse - DaM-Texte

Ich war 4 Jahre alt. Ich ging mit\meiner Mutter in die Waschküche.\Ich rannte die Treppe hoch und\schloss mich in der Wohnung ein.\Meine Mutter kam zur Wohnung\und bekam die Tür nicht auf. Sie\fragte: „Kannst du die Tür aufmachen?“\Ich sagte: „Nein, ich kann den Schlüssel\nicht drehen.“ Meine Mutter fragte\unsern Nachbar: „Kann ich ihr Telefon\benutzen?“ Der Nachbar sagte: „Ja.“ Sie\rief einen Schreiner an. Der Schreiner\sagte: „dreh den Schlüssel!“ Ich sagte: „Ich\kann nicht.“ Der Schreier sagte: „geh\weg von der Tür!“ ich ging auf den\Balkon.\Ich stürzte fast vom Balkon!\Der Schreier tritt die Tür ein.\Wir bekammen eine neue Tür.\ENDE (1_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Als ich erst gerade eingeschlafen\war hörte ich ein lautes krachen.\Ich ging zu meiner Mutter\und fragte sie was das war.\Sie meinte es könnte sein\das bei unser

Nachbarn\eingebrochen wurde.\Ich rief: „Ich habe Angst.“ Da beruhig-te mich meine Mutter. Sie rief\ich glaube die wären schon\lange wieder weg wen es wirk-lich waren. Etwa 15 minuten\später hörten wir die Polizei-\sirene vor dem Haus. Ich war\erleichtert als die Polizei\hier war. Sie konnten die Diebe\leider nicht schnappen. Jetzt\konnte ich ohne Sorgen schlafen\gehen.\Ende (3_m_4 KI_DaM_Erleb_II)

Wir flogen einmal in ein fernes Land.\Wir hatte eine schöne und gute Aussicht.\Doch plötzlich wackelte das Flugzeug und ich\dachte das es Jeden Moment abstürzte.\Und tatsächlich es sank und sank.\Ich rief:“ Hilfe!“ doch niemand Antwortete mir.\Ich ging nach vorne zum cockpit und schaute\wo der Pilot war. Doch niemand sass im cockpit\ich schrie nochmal “Hilfe so helf mir doch!“\Und wieder Antwortete niemand ich namm einen Fallschirm\und wollte springen doch die Tür klemmte.\Das Flugzeug verwandelte sich in eine Todesfalle.\Das Flugzeug sank immer noch. Da schepperte\es plötzlich aber s war nicht das Flugzeug sondern\der Wecker. Ich wachte auf und ging in die Schule\und dachte: „diesen Traum vergesse ich nie.\The End (10_m_4 KI_DaM_Erleb_II)

Ich (Patrick) ging mit meinen Eltern\und meiner Schwester nach Spanien in die\Ferien. 2 Wochen sollten wir bleiben.\Es war der beste Urlaub aller zeiten.\Heute war der letzte Tag. Blöderweise\gingen die Tage wie im Flug vorbei.\Meine Eltern wollten noch einen Stierkampf\sehen, ich fand das aber eklig und brutal.\Meine Schwester Karin konnte sich nicht\entscheiden, ich nahm sie auf die seite und\sagte ihr sie solle nein sagen. sie wollte\aber auch hingehen und somit gingen wir\zum Stierkampf. Es war eigentlich schon\spannend und darum lente ich mich\weit raus. Plötzlich fiel ich einfach in die\Arena. Ich lag auf denn Boden stand dann\aber wieder auf. sah ich wie\ein Stier auf mich zulief. Als er mich\mit den Hörnern traf war ich plötzlich\in meinem Bett.\Es war nur ein Traum!\Ende (11_m_4 KI_DaM_Erleb_II)

Ich und meine Familie machten Urlaub in Frankreich.\2 oder 3 Wochen, ich weiss es nicht mehr so\genau. Schliesslich war der Tag der Rückreise da.\Sie dauerte 7 Stunden. Als wir endlich ankamen\waren wir alle müde und erschöpft.\Meine Mutter ging um das Haus um uns dann vorne\die Türe zu öffnen. Doch es kam anders. Wenig\später teilte sie uns mit dass eingebrochen\worden war. Und tatsächlich! Das Fenster durch\dass sie gestiegen sind, lag im Haus am Boden.\Die Diebe hatten einen Laptop, Schmuck und\einen Fotoapparat (mein Fotoapparat!) gestohlen.\Niemand hatte sie gesehen, weil das Fenster\von einer Mauer verdeckt war. Wir Kinder\bekamen Angst. Mein Bruder war etwa 3, meine\Schwester 6 und ich 8. Meine Eltern riefen die\Polizei an. Sie kamen schon bald. Und obwohl\das ganze nicht so lustig war, freute sich\mein Bruder einen Polizist zu sehen, mit\Waffe und allem drum und dran. Sie unter-\suchten den Tatort und wir durften unser\Haus eine Zeit lang nicht betreten. Schliesslich\gingen sie wieder. Es wurde ein neues\Fenster gefertigt und trotzdem hatten wir\immer ein wenig Angst, wenn wir von irgendwo\zurückkamen.\Eines Tages erzählten uns unsere Eltern dass\die Polizei weiss, wer der Täter ist, ihn aber\noch nicht fassen konnte.\ENDE (13_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Es war einmal ein Mädchen namens Selina.\Selina hatte eine beste Freundin namens\Sarah die bei Selina übernachtete. Wir\spielten in der Waschküche. Dort wo\die Waschküche ist, ist auch der\Keller.\wir spielten dort fridlich und hatten\spass bis plötzlich Sarah rief: „Die Tür\hat bewegt wie jemand die Tür aufge-\macht hat.“ Selina fragte: „Wircklich.“ „Ja“, ant-\wortete Sarah. Selina springte mit sarah\hinauf. Selina fragte Mama: „hast du\die Tür aufgemacht.“ „Nein wiso“, riefMama.\„Weil die Tür ist aufgegangen“, flüsterte\Selina. „Ah die Tür die ist kapput die\geht von allein auf und zu wegen\dem Windstoss“, lachte Mama. „Dann\ist alles gut“, fragte

Sarah. „Ja alles\gut“, antwortete Mama. „Juhu dan\war es kein Gespenst“, sagte Selina.\Sarah & Selina konnten sehr, sehr gut\schlafen. Ende gut alles gut.\Ende (16_w_4 K_DaM_Erleb_II)

Meine Familie und ich gingen nach Frankreich\auf einen zeltplatz. Nach 3 tagen musste\ich am Abend Pinkeln. Ich hae eine vittel Flasche\genommen und Sie voll gepinkelt. Und dann am\nächsten Tag dachte mein Vater es wäre\Weisswein. und in dieser Nacht hat es geblitz,\gedonnert, geregnet. Dann am Morgen war\alles mit wasser uberdeckt am boden waren\etwa 15 cm Wasser. Dann gingen wir Baget\kaufen mit dem Auto, wegen dem wasser\ging es 10 Minuten länger als sonst. Dann gingen wir am letzten Tag an das schöne Meer\und haben denn Sonnenuntergang angekuckt.\Dann Fahrten wir nachhause.\HAPPYEND (17_m_4 KI_DaM_Erleb_II)

An einem Abend ging ich und meine\Freundin die Treppe zur Garage hinunter.\Ich ging noch ein bisschen weiter da sagte\sie Ich habe meine Brille vergessen. Wenig\später waren wir noch mal neben der Garage\durch gelaufen und Ich sagte aus der Garage könnte\Jeder zeit ein Räuber raus kommen. Wir\sind so schnell wie möglich die Treppen\hinauf gesprungen und sind dann auf\der anderen Seite hinab ich bin noch ein\bisichen mit ihr mit dann habe ich auf wieder sehen\gesagt und bin nach Hause gerannt.\Am nächsten Tag ging meine Mutter\mit ihrer Mutter spazieren und ihre Mutter\sagte: „Selina meine Freundin ist schlapp\gewesen weil sie denn ganzen weg nach\Hause gerannt ist.“\Ende (21_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Ein Morgen Wachte ich auf. Mein Vater ging auf die Tuaelete\und dan geht er wieder ins Bett. Ich mache die\Tür zu ich gehe in mein Bett. Ich Schlafe wider\Ein. Ich hate etwas gehört ein kreischen ich\gehe nach drau sen. Da ist es wieder Das Kreischen\ich gehe noch weiter und weiter. Da ging ich\in die Garage ich machte die garaschen Tür auf und\meine Mutter war Dort drin ich sage Hallo Mam\Was Machstu hier,“ sagt Tina“, Ich will ins Bett gehen\Mama“ Plötzlich kommt mein Vater in die garage\ich Sa aus wie ein kamel mein Vater hat eine Decke\über in. Und kam wier gehen ins Bett wier gehen\in Bett. Und ales ist gut.\Ende (23_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Einmal spät am Abend bin ich\mit meinen Freundinen draussen spielen\gegangen. Danach sind wir drei Velo\gefahren. Später ist eine Weg gegangen.\Dan waren wir zu zweit es fuhr\ein schwarzes Auto durch aber es\ging wider weg. Die Andere Freundin\musste auch gehen dan war ich alleine\draussen. Ich war am laufen für nach\Hause zu gehen. Doch plötzlich berührte\mich etwas von hinten. Ich war so\in Schreck das ich weg gerannt\bin. Die gestallt rannte hinter mich\her ich wollte gar nicht nach hinten\sehen. Plötzlich sah ich nach hinten\und es war meine Freundin die\als erstes weg gegangen ist. Sie\sagte mir das sie sich nur bei ihr\in der Garage versteckt hat um\mich zu erschrecken. War ich froh\das es nur sie war. Ich hörte meine\Mutter rufen: „Lea!“ ich musste leider\schon nach Hause gehen. Meine\Freundin musste auch schon rein. (24_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Eines tages an einem schönen Tag ging\ich in die Schule als ich nach\hause kam ass ich mit meiner famillie\Zmitag. Am nach mitag gingen wir zu\der Gotte von meinem Bruder. Als wir dort waren spielten wir ein bisschen\mit den anderen Kindern. Danach gingen wir wieder nach hause. Und mein Brud\er wolte nie mit mir spielen. Ich fragte\ihn und fragte ihn. Aber er wollte\nicht. also spielte ich alleine. Als es\das Abendessen gab schrieb mein\Bruder die Ganze zeit auf einem\blat. Später mussten wir ins Bett.\am nachsten tag ging mein Bruder\nach unten zum Morgenesse. Danach\ging ich auch runter ich hate aber\ein bisschen angst weil mein bruder nicht\am Tisch sass. als ich unten war\erschreke er mich in dem er hinter\einer ecke stand. ich schrie: „Ääää\äää!“ und dan hatten wir wieder\frieden. (27_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Es war Freitagnachmittag in der Schule Biel. Ich kam mit dem Velo zur Schule und dann auch wieder heim. Aber bevor ich Heim kam, sah ich in der Schule meine Grossmutter. Sie holt immer am Freitag Martin ab. Aber er war nicht zu sehen. Ich fragte sie: „Ist Martin noch nicht rausgekommen? sie antwortete: „Nein, ich laufe einfach wieder zurück. Vielleicht ist er ja den anderen Weg gegangen. Könntest du den anderen Weg gehen? du bist mit dem Velo das geht viel schneller. Wir sehen und dann Zuhause.“ „Ok, bis nacher“ verabschiedete ich mich von ihr. Als ich zu hause ankam, war mein Vater Zuhause! Er arbeitet doch sonst immer am Freitag. Er wich von seinem Gespräch ab und sagte mir zu: „Martin hat sich wehgemacht.“, Ich verstand nicht genau was er meinte. Darum ging ich rein und zum Sofa. Ich traute meine Augen nicht! Er hatte einen Verband um den grossen Zeh und weinte. der Verband war nass vor Blut. Ich ging zu ihm und fragte was passiert ist. Er umarmte mich und hörte ein wenig auf zu weinen. „Ich habe im Kindergarten einen Bank aufräumen wollen, dann ist er auf meinen Fuss gefallen.“, In dem Moment kam mein Vater herein und sagte zu Martin: „Wir gehen jetzt in den Spital“, Er sagte noch das meine Grossmutter gleich kommt. Dann gingen sie los. Sie kam gleich nach und wir machen zusammen Kreuzworträtsel. Dann kamen sie wieder Heim mit Mama sie hat auch Martin besucht. Er musste operieren und der Nagel ist abgefallen! Jetzt hat er zwar immer noch Schmerzen, aber Papa trägt ihn immer. Ich hole ihm auch Sachen und er ist glücklich darüber. Ende (29_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Als ich spät am Abend ins Bett ging und schon fast eingeschlafen war hörte ich leise Schritte. Meine Eltern waren nicht da und meine Schwestern schliefen schon. Die Schritte waren leise und nicht so laut wie von einem Menschen. Was konnte das sein? Ein kalter schauer lief mir über den Rücken. Ich versteckte mich hinter meiner Decke. Die Schritte kamen immer näher und näher. Ich hatte Angst. Grade wollte ich in das Zimmer meiner Schwester springen als eine kleine weisse Gestalt in mein Zimmer trat. Ich wollte laut schreien aber der Schrei blieb mir im Hals stecken. Als ich vorsichtig über den Rand meiner Decke schaute sah ich die kleine weisse Gestalt vor meinem Bett. Ich knipste mit zitternden Händen den Lichtschalter an. Was ich dann sah brachte mich zum lachen. Unsere weisse Hündin Chica stand bei mir am Bett. Eigentlich dufte Chica nicht hoch. Sie wusste das auch. Aber wie sie jetzt vor meinem Bett stand und mein Gesicht abschleckte konnte ich ihr verzeihen. Ich brachte Chica herunter. Und am nächsten Morgen erzählte ich meinen Eltern nichts davon. Aber so Angst hatte ich noch nie. Ende (32_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

Eines Tages, als ich meine Urgrossmutter besuchte, wollte ich mit dem Hund ein Spaziergang machen. Ich sah ganz viele Tiere und mein Hund war nicht an der Leine. Plötzlich ist mein Hund hinter einem Hasen hinterher gerent, er gerate auf den Berg zu. Ich habe angst um mein hund. Zum glück konte ich ihn noch einfangen. Dann lif ich zurück. Ende (33_w_4 KI_DaM_Erleb_II)

D) Ankerbeispiele zur Beurteilungsskala der Nacherzählungen zum Stummfilm „Bonhomme“

Texte der Stufe 4

Ein Mädchen spielt im Wald mit ihren Drachen. Da begegnet sie einer Frau. Die Frau ist sehr freundlich und die beiden spielen den ganzen Tag lang. Als es Abend war verabschiedete sich das Mädchen von der Frau. Die Frau setzte sich auf einen Stein und merkte das das Mädchen ihre Puppe vergessen hatte. Sie hob die Puppe auf und suchte nach dem Mädchen. Aber sie konnte sie nicht finden. Die Frau ging zu ein paar Männern die jonglierten und fragte ob sie wussten wo das Mädchen wohnt das die Puppe verloren hat. Ein Mann zeigte in die Richtung wo das Mädchen wohnte. Die Frau ging durch die Stadt und lief und lief, bis sie zu einen Leuchtturm kam. Sie warf die Puppe ins Wasser und fische sie wieder aus. Die Frau nahm die Puppe mit in die Stadt. Dort fragte sie einen Mann der Feuer spuckte. ob er wusste wo das Mädchen wohnt das sie sucht. Er zeigte in die Richtung. Die Frau ging zur Haustür und klingelte bis die Tür sich öffnete. Mit einer Laterne leuchtete sie sich den weg zum Mädchen. Sie legte ihr die Puppe auf dem Arm und war glücklich. Dann ging sie weg und das Mädchen schlief ein. Ende

Es war einmal ein kleines Mädchen das an einem Windigem Tag mit ihrem Drachen draussen war. Sie hatte immer ihre Lieblingspuppe dabei. Das kleine Mädchen lies den Drachen in die Luft fliegen dabei lief sie immer weiter in den Wald. Als sie im Wald war entdeckte sie einen Mann. Das kleine Mädchen lies die Puppe auf den Boden fallen. Der Mann nahm die Puppe und wedelte mit der Puppe vor dem Gesicht vom kleinem Mädchen. Das kleine Mädchen riss die Puppe dem Mann aus der Hand und nahm sie wieder zu sich. Sie spielten verstekis und knuddelten. Das kleine Mädchen sah auf die Uhr. Sie musste nach hause. Der Mann samelte Äste als sie gegangen war. Er sah dass das Mädchen ihre Puppe vergessen hatte. Er nahm die Puppe und lief in die Stadt. Er sah Leute aus dem Zirkus die gerade Trainierten. Der Mann zeigte die Puppe, fragte: wisst ihr wo das Mädchen wohnt dem dieses Puppe gehört? Ja sagte einer. Du musst nach links gehen. Der Mann gieng nach Links und kamm zu einem Gleis. Er lief einfach mitten auf dem Gleis. Er gieng weiter und kam zu hunderten von Treppen. Er ruhte sich auf einer der Treppen aus und dachte nach. Als er sich fertig ausgeruht hat gieng er weiter und kam zu einem See. Er rief: kleines Mädchen wo bist du? Niemand antwortete. Indem suchte das Mädchen ihre Puppe. Sie fand sie aber nicht. So gieng sie halt ins Bett. Der Mann hatte genug, davon und warf die Puppe in den See. Aber dann hatte er ein schlechtes gewissen und angelte die Puppe wieder aus dem See und gieng wieder weiter. Er fragte einem Mann der Feuer bläst: Weisst du wo das Mädchen wohnt dem die Puppe gehört? Der Mann wollte es ihm nur sagen wenn er seine Zigarette anzündet. Er machte es und der Mann sagte: links. Er lief ein bisschen weiter und fand das Haus. Er versuchte die Türe aufzustossen aber man musste einen Code eingeben. Er drückte dreimal mit der ganzen Hand drauf und die Tür gieng auf. Er bachte dem Mädchen die Puppe und das Mädchen schloss die Puppe sofort in ihre Arme. Ende

Texte der Stufe 3

Ein mädchen ist in den Wald gegangen. Da sah sie ein Mann und sie seine Pupe fahlen. Der Mann nahm sie und macht mit der Pupe ein teater. Und dan spielten sie ersteken und dan gehen sie auf ein Felsen. Und dan geht das Mädchen nach Hause. Der mann samelt Holz. Und auf einmal siet ehr die Pupe. Und sofort sucht er das Mädchen. Er fragt der Jongleur zeigt nach oben. Aber er siet nichts. Dan geht er an den Hafan. Dan Ruhft er so laut wie er kann. aber er hört nichts. Also wirft er die Pupe ins Wasser. Er Angelt und da ist die Pupe dran dan fragt er einen Mann „wissen sie wem die Pupe gehört“ er zeigt auf das Haus. Aber dord ist ein Kod. Aber er drückt mit der ganzen Hand drauf. Und die tühr geht auf. Und er giebt die Pupe an dem Mädchen.

Es gab ein mal ein Mädchen. Sie ging in den Wald. Sie traf ein Mann Sie spielten und wurden befreundet. Aber dann mussten sie sich verabschieden. Denn Mann wurde langweilig und ging zum Bach hinunter. Er fand die Puppe. Er ging auf die Suche nach dem Mädchen. Er fragt denn Artisten nach dem Weg. Und er findet sie und gibt die Puppe zurück. Ende

Texte der Stufe 2

Ein Mädchen ist im Wald gegangen. Dort hat sie eine grosse Puppe. Sie hat ihr die Hände genommen. Die kleine Puppe ist auf dem Boden gefallen. Sie ging nach Hause. Dann hat die grosse Puppe hat die kleine Puppe gefunden. Dort hat sie die Jongleur gesehen und sie ging weiter dann hat sie die Puppe im Meer geworfen. Es war spät am abend war sie vor der Tür. Sie ist herein geschlüpft. Dann hat sie die Puppe in die Hände getan und es ist fertig.

Das Mädchen ist gegangen und hat seine Puppe vergessen. im dem Fluss. Der Mann hat's genommen und das Mädchen war plötzlich weg. Der Mann geht am See. Er hat die Puppe geschmissen ins wasser. Dann hat der Mann geangelt er hat wieder die Puppe geangelt. Er fragt allen Leuten Jemand sagt geh bei diesem Haus der Mann hat die Puppe das Mädchen gegeben im schlaf.

Texte der Stufe 1

Es war ein mal ein Schwarzen Mädchen und sie hat mit ein kokos Nus und nach Habzi fertig mit geschält und nach er hat sich puppe vergessen. zu Hause gegangen.

Ich gehe schpazieren in den Wald. HHHHH Wer bist du ein ein ein Mann? Nein ich bin ein netter Mann. Hallo wie geht's? Mama sagt man muss jeden grüßen. Ich sehe dich, ich muss nach haas. ja dann machs gut viel spas. Ich fer mise- diech schon jetzt. Ich muss holz sammeln OOOOOOOO die Pupe von diesen süßem Mädchen. Ich suche sie hallo kintier dieses Mädchen namen S. Luiesia die sepuppe gehört ihr. Ja gehen Sie immer gradeaus und dann abigen. Danke sehr. die stad. Ich finde sie niemals. Süße Pupe jetzt bist du im wasser. Ich habe hunger. Ich angle. oooooo etwas beißt an rauf mit dem.

Die Pupe! Ich suche. Hallo kennen sie dieses Mädchen? Ja für die zigarette anzünden. okei Danke diesen blok bitte schön danke. Ende gut alles gut.

E) Auswertungen

L1	Klasse		Film I	Fant I	Erleb I
DaM	2 (N=11)	Med	61,00	26,00	26,00
		MW	66,18 *	38,00	30,45
		Min	18,00	16,00	15,00
		Max	169,00	103,00	61,00
		IQA	33,00	26,00	17,00
		SD	38,87	25,74	13,86
	3 (N=17)	Med	114,00	103,00	93,00
		MW	123,88	125,76	97,06
		Min	18,00	35,00	49,00
		Max	247,00	248,00	179,00
		IQA	66,00	94,00	62,00
		SD	56,16	57,28	37,43
	4 (N=14)	Med	182,00	166,50	138,50
		MW	183,50	176,79	135,14
		Min	113,00	94,00	68,00
Max		300,00	248,00	241,00	
IQA		78,00	92,00	70,00	
SD		52,88	50,32	50,92	
DaZ	2 (N=11)	Med	138,00	39,00	40,00
		MW	117,64 *	55,18	60,82
		Min	32,00	18,00	10,00
		Max	222,00	136,00	236,00
		IQA	135,00	39,00	56,00
		SD	68,82	34,93	67,61
	3 (N=17)	Med	110,00	106,00	100,00
		MW	120,65	111,53	109,29
		Min	55,00	44,00	40,00
		Max	256,00	266,00	219,00
		IQA	60,00	70,00	64,00
		SD	59,57	54,01	49,19
	4 (N=14)	Med	144,50	153,00	121,00
		MW	149,86	155,21	134,57
		Min	58,00	56,00	43,00
Max		321,00	339,00	282,00	
IQA		83,00	77,00	130,00	
SD		65,97	74,77	81,79	

E.1 Textlängen der einzelnen Erzählformen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Klasse		Film I	Film II	Fant I	Fant II	Erleb I	Erleb II
2 (N=22)	Med	68,00	106,50	36,00	56,50	26,50	39,00
	MW	91,91	123,59 ***	46,59	70,59 **	45,64	51,32
	Min	18,00	28,00	16,00	27,00	10,00	8,00
	Max	222,00	294,00	136,00	162,00	236,00	156,00
	IQA	104,00	120,00	38,00	56,00	33,00	51,00
	SD	60,56	70,37	31,20	38,10	50,10	36,62
3 (N=34)	Med	112,00	137,50	104,50	103,00	97,00	124,00
	MW	112,26	154,53 ***	118,65	115,94	103,18	135,52 ***
	Min	18,00	62,00	35,00	31,00	40,00	49,00
	Max	256,00	362,00	266,00	265,00	219,00	232,00
	IQA	53,00	89,00	70,00	64,00	61,00	100,00
	SD	57,03	74,89	55,29	56,13	43,49	57,00
4 (N=28)	Med	166,00	175,00	163,50	167,50	127,00	121,50
	MW	166,68	180,78	166,00	159,29	134,86	126,79
	Min	58,00	68,00	56,00	44,00	43,00	42,00
	Max	321,00	287,00	339,00	295,00	282,00	275,00
	IQA	69,00	84,00	85,00	88,00	114,00	78,00
	SD	61,12	59,66	63,49	62,34	66,86	54,17

Die ausgewiesenen „N“ beziehen sich auf alle drei Textproduktionen der ersten Erhebung. Zu t2 sind folgende Abweichungen festzuhalten: **Film II:** 4. Klasse: N=27; **Phant II:** 3. Klasse: N=33; **Erleb II:** 3. Klasse: N=33.

E.2 Textlängen der einzelnen Erzählformen von t1 zu t2 nach Klassenstufe

Klasse		Film I	Fant I	Erleb I
2 (N=22)	Med	5,18	4,44	4,45
	MW	5,14	4,56	4,48
	Min	3,77	3,20	3,16
	Max	6,54	7,20	6,05
	IQA	1,19	1,37	1,38
	SD	,75	,96	,91
3 (N=34)	Med	6,06	6,65	6,65
	MW	5,98 ***	6,67 ***	6,62***
	Min	4,01	4,90	5,06
	Max	8,13	9,80	8,18
	IQA	1,70	1,12	1,54
	SD	1,05	,977	,860
4 (N=28)	Med	6,75	7,79	6,78
	MW	6,84 ***	7,71 ***	7,18
	Min	4,86	4,87	5,18
	Max	9,47	10,60	9,92
	IQA	1,20	1,49	2,05
	SD	1,03	1,18	1,31

E.3 Lexikalische Diversität in den einzelnen Erzählformen zu t1 nach Klassenstufe

L1	Klasse		Guiraud t1
DaM	2 (N=11)	Med	6,60
		MW	6,82
		Min	5,54
		Max	8,65
		IQA	1,13
		SD	,98
	3 (N=17)	Med	8,54
		MW	8,69 *
		Min	6,31
		Max	11,73
		IQA	1,64
		SD	1,23
	4 (N=14)	Med	9,74
		MW	9,76 *
		Min	8,22
Max		12,38	
IQA		1,41	
SD		1,15	
DaZ	2 (N=11)	Med	6,35
		MW	6,39
		Min	4,94
		Max	7,91
		IQA	1,62
		SD	,96
	3 (N=17)	Med	7,96
		MW	8,02 *
		Min	6,02
		Max	9,20
		IQA	1,21
		SD	,85
	4 (N=14)	Med	8,89
		MW	8,75 *
		Min	6,52
Max		10,67	
IQA		1,88	
SD		1,20	

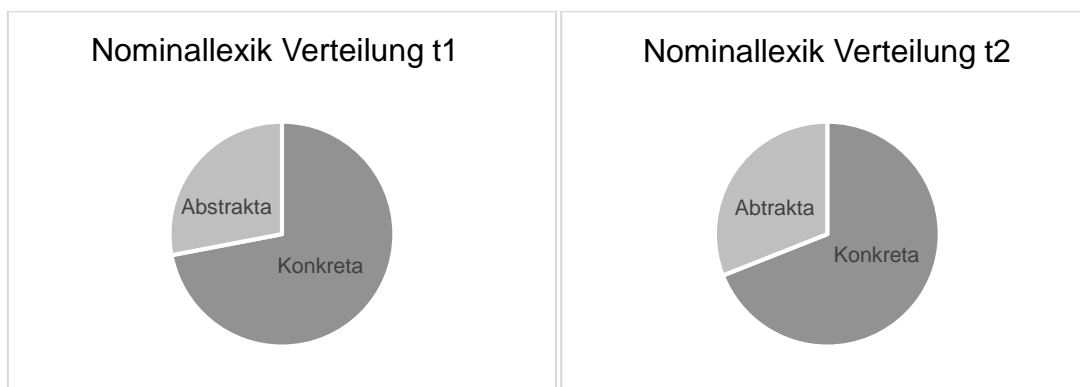
E.4 Lexikalische Diversität auf der Grundlage aller Textproduktionen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Klasse		Verben- Types (t1)	Verben- Types (t2)	einf. V. in % (t1)	einf. V. in % (t2)	Partikel-V. in % (t1)	Partikel-V. in % (t2)
2 (N=22)	Med	16,00	22,50	75,43	71,43	16,03	19,05
	MW	17,91	24,27 **	75,37	73,64	15,55	18,28
	Min	7,00	10,00	46,15	58,82	,00	,00
	Max	33,00	41,00	90,91	90,91	38,46	36,00
	IQA	14,00	15,00	17,49	15,01	14,22	14,18
	SD	7,95	9,44	11,10	9,47	10,42	9,73
3 (N=34)	Med	29,00	35,00	80,00	73,86	12,31	17,42
	MW	30,15	37,21 ***	78,24	73,66 *	13,98	17,12 *
	Min	14,00	19,00	57,14	51,22	6,45	5,00
	Max	56,00	67,00	92,86	90,00	33,93	27,87
	IQA	13,00	20,00	10,44	12,40	7,55	11,56
	SD	9,04	13,18	7,87	8,75	6,97	6,79
4 (N=28)	Med	44,50	46,50	67,28	67,33	21,44	22,82
	MW	44,75	46,50	68,22	67,12	20,55	23,24
	Min	21,00	16,00	58,82	51,16	9,52	7,14
	Max	77,00	79,00	80,95	85,71	35,29	37,21
	IQA	15,00	22,00	9,96	8,58	9,22	7,69
	SD	12,22	16,24	6,12	7,27	6,13	6,50

E.5 Verben-Types und prozentualer Anteil morphologisch einfacher Verben und Partikelverben von t1 zu t2 nach Klassenstufe

	2 DaM (N=11)	2 DaZ (N=11)	3 DaM (N=17)	3 DaZ (N=17)	4 DaM (N=14)	4 DaZ (N=14)	SuS total
davongehen			1				1
durchgehen			1		1		2
entlanggehen					1	1	2
herangehen					1		1
hereingehen				1			1
hinausgehen					1		1
hineingehen			2	1	3	3	9
hinuntergehen	1						1
hingehen				2	3		5
losgehen		1	2		4	2	9
mitgehen					1		1
rausgehen						1	1
reingehen		3	3	3	3	3	15
runtergehen					2		2
vorbeigehen			1			1	2
vorgehen					1		1
weggehen		2	1	2	1	1	7
weitergehen		3	5		4	2	14
zurückgehen	1	1	1	1	3	1	8
Types total	2	5	9	6	14	9	

E.6 Types der Präfixverben zur Grundform „gehen“ zu t1 nach Lernergruppen



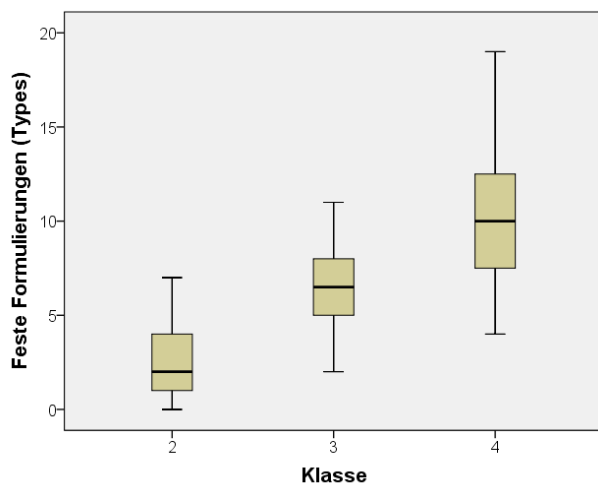
E.7 Verteilung abstrakter und konkreter Nomen zu t1 und t2 in den Texten der 2. – 4. Klasse

L1	Klasse		Nomen- Types	Komposita- anteil in %	Abstrakta- anteil in %
DaM	2 (N=11)	Med	13,00	15,38	15,38
		MW	13,82	15,11 *	18,02
		Min	11,00	5,56	7,69
		Max	18,00	36,36	44,44
		IQA	3,00	10,49	13,99
		SD	2,44	8,73	10,57
	3 (N=17)	Med	30,00	10,71	23,81
		MW	33,18	11,97	21,66
		Min	13,00	,00	7,69
		Max	60,00	26,19	33,33
		IQA	17,00	8,30	14,04
		SD	12,35	6,06	7,82
	4 (N=14)	Med	43,50	14,42	24,16
		MW	46,79 **	14,22	25,34
		Min	25,00	4,35	10,81
Max		75,00	22,58	39,53	
IQA		20,00	8,16	11,65	
SD		14,92	5,13	8,57	
DaZ	2 (N=11)	Med	14,00	7,14	13,04
		MW	17,45	8,20 *	15,58
		Min	9,00	,00	,00
		Max	30,00	18,18	35,29
		IQA	15,00	14,29	15,64
		SD	7,84	6,60	10,43
	3 (N=17)	Med	28,00	6,90	23,08
		MW	28,06	8,88	24,00
		Min	13,00	,00	9,52
		Max	42,00	19,05	36,36
		IQA	11,00	9,37	9,49
		SD	7,90	5,87	6,73
	4 (N=14)	Med	34,50	14,37	27,31
		MW	35,07 **	12,23	25,68
		Min	17,00	,00	5,88
Max		57,00	20,00	42,22	
IQA		18,00	8,54	16,03	
SD		11,76	6,24	10,31	

E.8 Nomen-Types und prozentualer Anteil der Komposita und Abstrakta zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Klasse		Nomen-Types (t1)	Nomen-Types (t2)	Anteil Komp. in % (t1)	Anteil Komp. in % (t2)	Anteil Abstr. in % (t1)	Anteil Abstr. in % (t2)
2 (N=22)	Med	13,00	39,50	10,31	11,88	14,84	24,19
	MW	15,64	39,50 **	11,66	12,05	16,80	24,71
	Min	9,00	21,00	,00	,00	,00	10,34
	Max	30,00	81,00	36,36	22,22	44,44	37,78
	IQA	7,00	13,00	10,38	6,49	14,24	10,55
	SD	5,97	12,78	8,36	5,26	10,32	7,35
3 (N=34)	Med	29,00	27,00	9,17	10,91	23,44	19,76
	MW	30,62	27,21 **	10,42	11,42	22,83	20,05
	Min	13,00	9,00	,00	3,23	7,69	,00
	Max	60,00	66,00	26,19	28,57	36,36	38,71
	IQA	12,00	17,00	8,68	4,43	12,05	9,35
	SD	10,53	12,23	6,08	5,09	7,28	8,39
4 (N=28)	Med	37,50	35,00	14,42	11,24	24,66	24,44
	MW	40,93	36,36	13,22	12,24	25,51	25,15
	Min	17,00	11,00	,00	,00	5,88	9,10
	Max	75,00	69,00	22,58	24,24	42,22	43,75
	IQA	20,00	23,00	7,80	11,59	14,94	12,74
	SD	14,47	13,43	5,69	7,48	9,31	9,12

E.9 Nomen-Types und prozentualer Anteil der Komposita und Abstrakta von t1 zu t2 nach Erstsprache und Klassenstufe



E.10 Absoluter Anteil fester Formulierungen in Types zu t1 nach Klassenstufe

	Film (N=84)	Fant (N=84)	Erleb (N=84)
Kollokationen			
Types	33	79	56
Tokens	111	115	142
Narr. Routinen			
Types	8	18	6
Tokens	68	108	48
Gestreckte Formen			
Types	19	17	17
Tokens	73	27	36

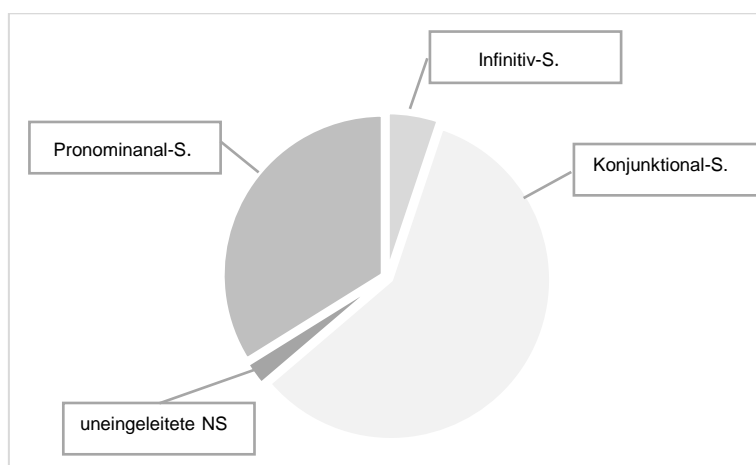
E.11 Feste Formulierungen in den einzelnen Erzählformen zu t1 in den Texten der 2. – 4. Klasse

L1	Klasse		Kollok. Types	Kollok. Tokens	narr. Rout. Types	narr. Rout. Tokens	gestr. F. Types	gestr. F. Tokens
DaM	2 (N=11)	Med	1,00	2,00	1,00	1,00	,00	,00
		MW	,73	1,45	,73	,91	,55	,55
		Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Max	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00
		IQA	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00
		SD	,79	1,57	,65	,83	,69	,69
	3 (N=17)	Med	3,00	6,00	1,00	2,00	1,00	1,00
		MW	3,41	6,82	1,82	3,06	1,47	1,65
		Min	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00
		Max	8,00	16,00	4,00	8,00	4,00	4,00
		IQA	3,00	6,00	2,00	3,00	2,00	3,00
		SD	2,12	4,25	1,02	2,08	1,18	1,37
	4 (N=14)	Med	6,50	13,00	2,00	2,50	2,00	3,00
		MW	6,14	12,29	1,71	2,79	2,57 ***	3,00 *
		Min	3,00	6,00	1,00	1,00	0,00	0,00
		Max	12,00	24,00	3,00	5,00	7,00	7,00
		IQA	4,00	9,00	1,00	3,00	3,00	3,00
		SD	2,66	5,31	,73	1,58	2,07	2,08
DaZ	2 (N=11)	Med	2,00	4,00	,00	,00	,00	,00
		MW	1,82	3,64	,55	,91	,64	,73
		Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Max	4,00	8,00	3,00	6,00	2,00	3,00
		IQA	3,00	6,00	1,00	1,00	1,00	1,00
		SD	1,47	2,94	,93	1,81	,81	1,01
	3 (N=17)	Med	4,00	8,00	2,00	3,00	1,00	1,00
		MW	3,53	7,06	1,94	2,82	1,18	1,24
		Min	1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
		Max	6,00	12,00	4,00	6,00	3,00	3,00
		IQA	2,00	4,00	1,00	3,00	1	1,00
		SD	1,51	3,01	,83	1,51	,88	,90
	4 (N=14)	Med	5,00	10,00	2,00	3,50	1,00	2,00
		MW	5,64	11,29	2,36	4,57	1,64 ***	2,14 *
		Min	1,00	2,00	1,00	2,00	0,00	0,00
		Max	12,00	24,00	5,00	9,00	5,00	6,00
		IQA	6,00	11,00	1,00	4,00	1,00	2,00
		SD	3,37	6,73	1,01	2,533	1,277	1,46

E.12 Kategorien fester Formulierungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe

Klasse		Feste Form. Types t1	Feste Form. Types t2	Feste Form. Tokens t1	Feste Form. Tokens t2
2 (N=22)	Med	2,00	4,50	3,00	6,00
	MW	2,5	4,36 **	4,09	5,59
	Min	0,00	0,00	0,00	0,00
	Max	7,00	9,00	14,00	10,00
	IQA	3,00	1,00	5,00	4,00
	SD	1,95	2,04	3,64	2,72
3 (N=34)	Med	6,50	8,00	12,00	9,50
	MW	6,68	8,35 ***	11,32	11,32 ***
	Min	2,00	1,00	2,00	1,00
	Max	11,00	15,00	19,00	25,00
	IQA	4,00	4,00	7,00	7,00
	SD	2,52	3,27	4,40	5,57
4 (N=28)	Med	10,00	11,00	18,00	15,00
	MW	10,04	10,43	18,04	13,96
	Min	4,00	2,00	5,00	3,00
	Max	19,00	19,00	39,00	24,00
	IQA	6,00	3,00	8,00	7,00
	SD	3,51	3,51	6,80	5,30

E.13 Feste Formulierungen in Types und Tokens von t1 zu t2 nach Klassenstufe



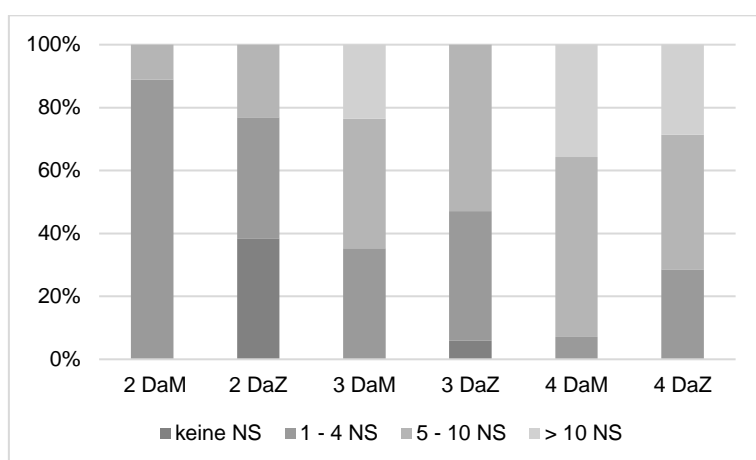
E.14 Prozentuale Verteilung der Nebensätze (N=503) zu t1 nach formalen Kategorien

Klasse	Konjunkional-S.	Pronominal-S.	Infinitiv-S.	uneingeleitete NS
2	57%	43%	0%	0%
3	58%	34%	5%	2%
4	59%	32%	6%	3%

E.15 Prozentuale Verteilung der formalen Kategorien der Nebensätze nach Klassenstufe

Klasse	Med	MW	Min	Max	IQA	SD
2 (N=22)	1,00	2,23	0,00	8,00	3,00	2,64
3 (N=34)	5,00	6,06 **	0,00	19,00	6,00	4,30
4 (N=28)	7,50	8,93 *	2,00	23,00	7,00	5,27

E.16 Absolute Nebensatzverwendung zu t1 in Tokens nach Klassenstufe



E.17 Absolute Nebensatzverwendung in Häufigkeitsklassen zu t1 nach Lernergruppen

Klasse		Satz- länge t1	Satz- länge t2	Nebens. Tokens t1	Nebens. Tokens t2	Subord. t1	Subord. t2
2 (N=22)	Med	5,50	5,30	1,00	3,50	,05	,08
	MW	5,50	5,36	2,23	4,23	,06	,10 **
	Min	4,60	4,79	0,00	1,00	,00	,03
	Max	6,69	6,28	8,00	11,00	,17	,25
	IQA	,96	,46	3,00	5,00	,07	,10
	SD	,55	,36	2,64	3,13	,05	,06
3 (N=34)	Med	5,45	5,11	5,00	7,50	,09	,11
	MW	5,35	5,06 **	6,06	9,41	,09	,11
	Min	4,29	3,86	0,00	0,00	,00	,00
	Max	6,21	6,06	19,00	28,00	,22	,25
	IQA	,93	,50	6,00	11,00	,08	,12
	SD	,52	,44	4,30	7,70	,06	,07
4 (N=28)	Med	5,35	5,30	7,50	13,50	,09	,13
	MW	5,29	5,22	8,93	11,68	,10	,13 *
	Min	4,54	4,41	2,00	2,00	,02	,03
	Max	5,95	6,13	23,00	22,00	,27	,28
	IQA	,60	,77	7,00	12,00	,04	,08
	SD	,38	,48	5,27	6,46	,05	,06

E.18 Satzlängen, Nebensätze und relativer Anteil subordinierender Sätze von t1 zu t2 nach Klassenstufe

Klasse		Anteil Attribute in % t1	Anteil Attribute in % t2
2 (N=22)	Med	,04	,07
	MW	,56	,10 **
	Min	,00	,03
	Max	,19	,29
	IQA	,10	,08
	SD	,06	,07
3 (N=34)	Med	,11	,08
	MW	,10	,09
	Min	,00	,02
	Max	,20	,22
	IQA	,09	,05
	SD	,05	,05
4 (N=28)	Med	,10	,10
	MW	,10	,11
	Min	,02	,02
	Max	,22	,36
	IQA	,07	,07
	SD	,05	,06

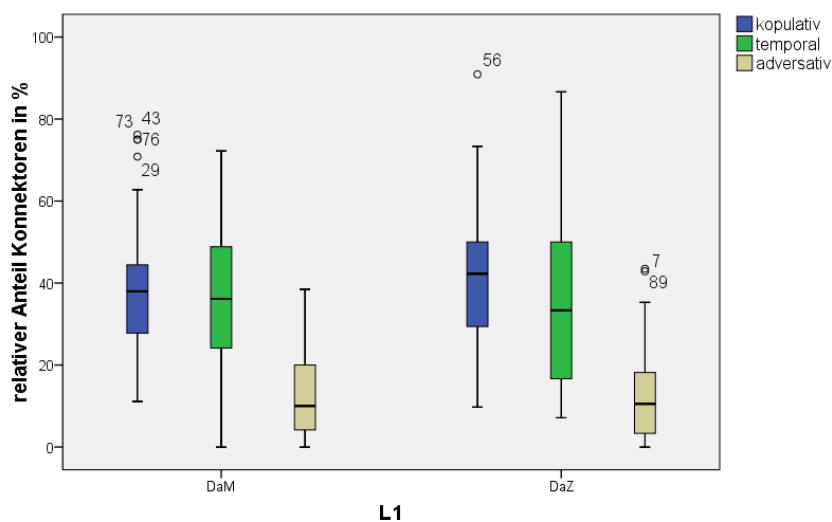
E.19: Relativer Anteil komplexer Nominalphrasen von t1 zu t2 nach Klassenstufe

Klasse		Konnexionsgrad in % Film I	Konnexionsgrad in % Fant I	Konnexionsgrad in % Erleb I
2 (N=22)	Med	69,57	45,00	50,00
	MW	64,05	41,76	51,33
	Min	27,27	,00	,00
	Max	88,89	91,67	90,91
	IQA	32,14	59,05	43,06
	SD	18,84	30,35	26,34
3 (N=34)	Med	40,53	38,77	37,52
	MW	44,46 ***	41,23	39,25 **
	Min	11,11	13,33	8,70
	Max	92,86	88,24	75,00
	IQA	32,98	22,69	29,96
	SD	23,88	18,42	18,29
4 (N=28)	Med	39,85	33,87	42,49
	MW	39,31	32,76	43,50
	Min	11,11	10,87	9,09
	Max	71,88	63,16	86,67
	IQA	19,79	22,59	27,98
	SD	13,27	13,12	20,33

E.20: Grad expliziter Satzverknüpfungen in den einzelnen Erzählformen zu t1 nach Klassenstufe

L1	Klasse		Konjunktionen- Types t1	Konjunktionen- Types t2
DaM	2 (N=11)	Med	2,00	3,00
		MW	2,18	3,27
		Min	1,00	1,00
		Max	4,00	6,00
		IQA	2,00	2,00
		SD	,98	1,56
	3 (N=17)	Med	4,00	4,00
		MW	4,59	4,94
		Min	1,00	2,00
		Max	9,00	9,00
		IQA	2,00	4,00
		SD	1,84	2,36
	4 (N=14)	Med	5,00	6,00
		MW	4,93	5,71
		Min	2,00	2,00
Max		7,00	8,00	
IQA		4,00	4,00	
SD		1,77	2,10	
DaZ	2 (N=11)	Med	2,00	3,00
		MW	2,36	3,45
		Min	1,00	1,00
		Max	4,00	6,00
		IQA	1,00	3,00
		SD	,92	1,70
	3 (N=17)	Med	4,00	4,00
		MW	3,88	4,24
		Min	1,00	1,00
		Max	7,00	8,00
		IQA	3,00	4,00
		SD	1,77	2,28
	4 (N=14)	Med	4,00	5,00
		MW	4,79	4,93
		Min	2,00	1,00
Max		9,00	8,00	
IQA		2,00	2,00	
SD		1,81	2,00	

E.21 Types eingliederiger Konjunktionen von t1 zu t2 nach Erstsprache und Klassenstufe



E.22 Relativer Anteil der Konnektorentypen zu t1 nach Erstsprache

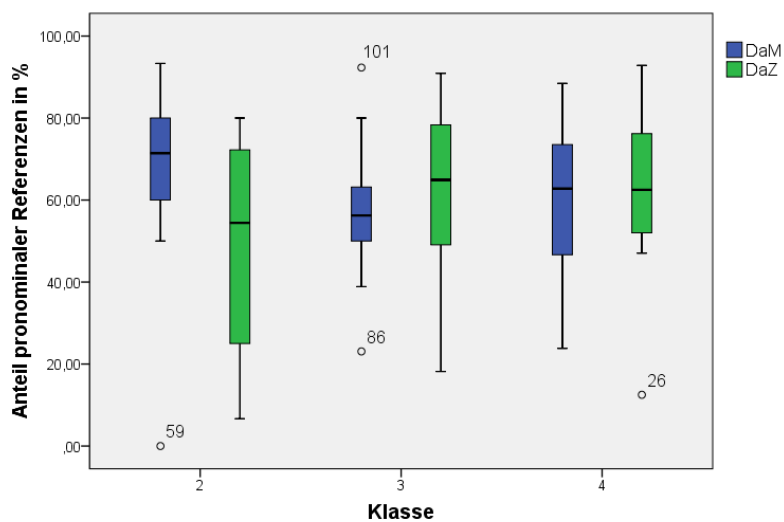
Klasse		Konnexion in % Film I	Konnexion in % Film II
2 (N=22)	Med	69,67	57,03
	MW	65,17	50,74 **
	Min	27,27	,00
	Max	88,89	86,36
	IQA	30,71	24,30
	SD	18,60	23,97
3 (N=34)	Med	40,53	35,04
	MW	44,46	38,02
	Min	11,11	12,00
	Max	92,86	71,43
	IQA	32,98	23,89
	SD	23,88	16,78
4 (N=28)	Med	40,00	34,21
	MW	39,44	37,26
	Min	11,11	19,57
	Max	71,88	68,29
	IQA	20,83	14,56
	SD	13,50	12,90

Die ausgewiesenen „N“ beziehen sich auf Film I. Für Film II ist folgende Abweichungen festzuhalten:
4. Klasse: N=27.

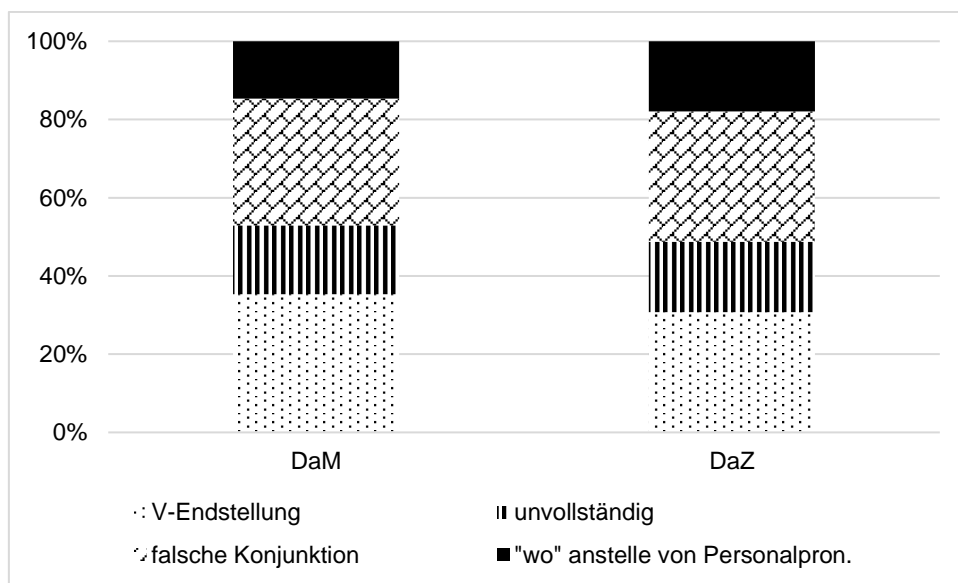
E.23 Explizite Satzverbindungen der Filmnacherzählungen von t1 zu t2

	2 DAM (N=10)	2 DAZ (N=11)	3 DAM (N=17)	3 DAZ (N=16)	4 DAM (N=14)	4 DAZ (N=14)
BONHOMME	60 %	20 %	71 %	69 %	0 %	43 %
MÄDCHEN	20 %	10 %	24 %	19 %	0 %	0 %

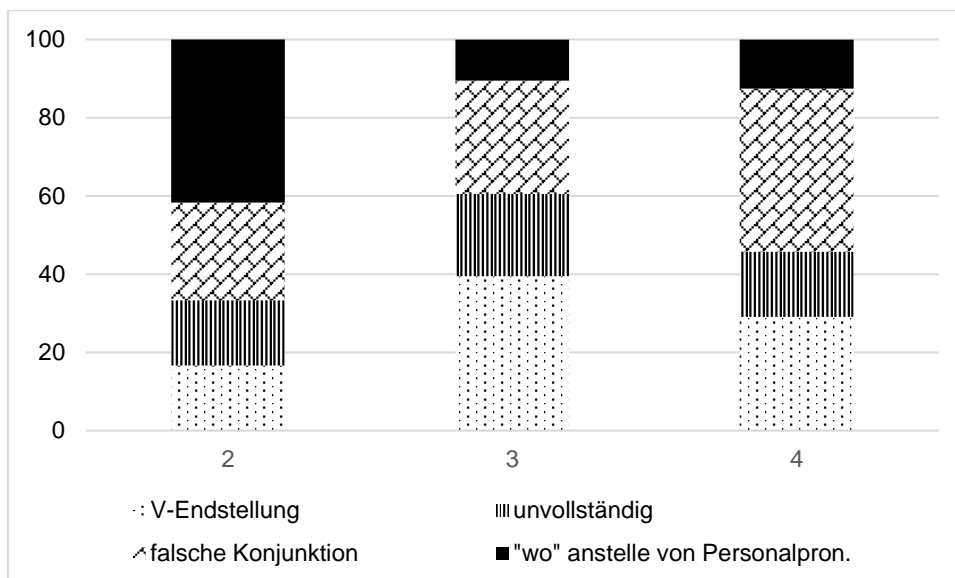
E.24 Anteil der Texte ohne Referenzstörungen in Bezug auf die Hauptfiguren zu t1 nach Lernergruppen



E.25 Prozentualer Anteile pronominaler Referenzen in den Filmnacherzählungen zu t1 nach Erstsprache und Klassenstufe



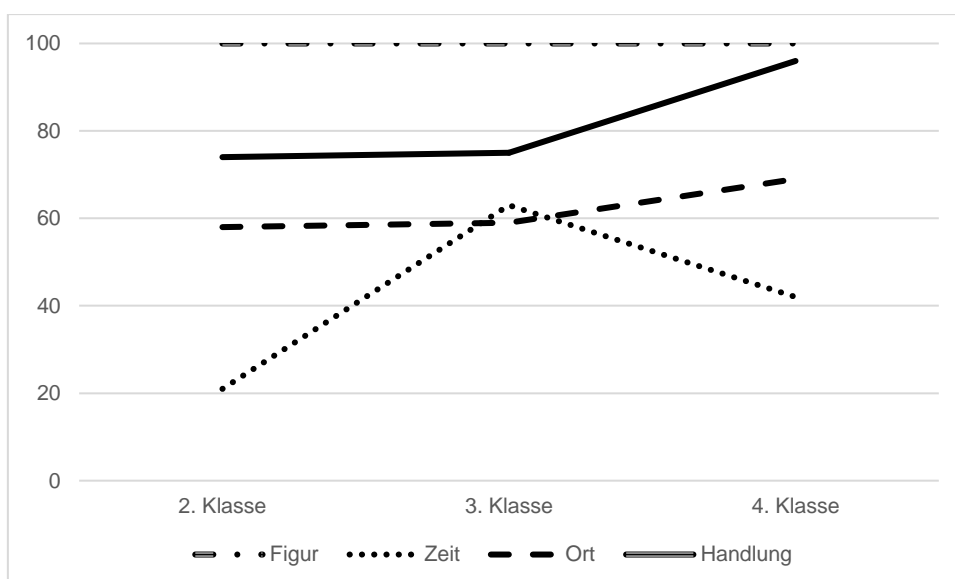
E.26 Relativer Anteil der Fehlerkategorien in den Nebensätzen zu t1 nach Erstsprache



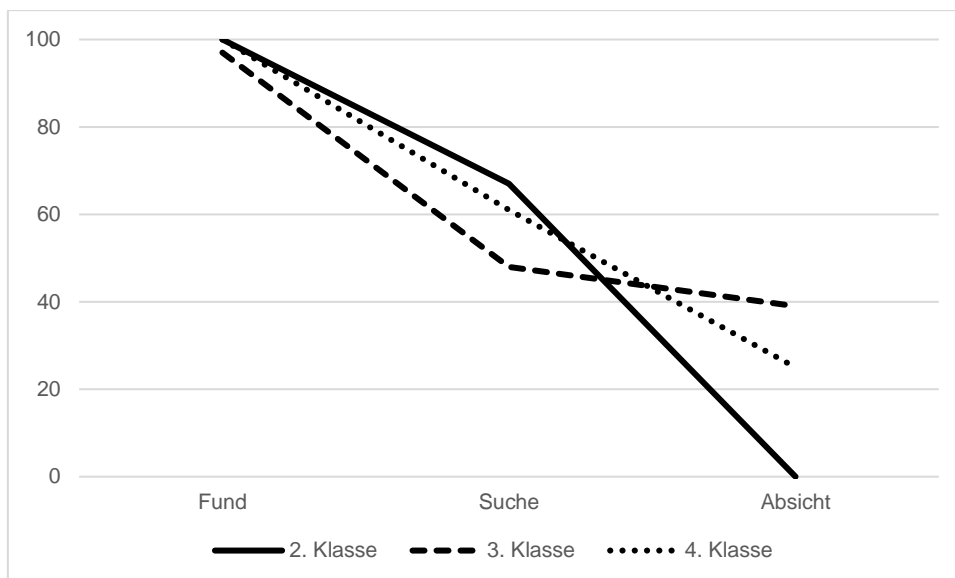
E.27 Relativer Anteil der Fehlerkategorien in den Nebensätzen zu t1 nach Klassenstufe

	2 DaM (N=11)	2 DaZ (N=11)	3 DaM (N=17)	3 DaZ (N=17)	4 DaM (N=14)	4 DaZ (N=13)
Einleitung	91 %	100 %	94 %	94 %	100 %	85 %
Komplikation	73 %	91 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Schluss	82 %	73 %	88 %	100 %	100 %	100 %

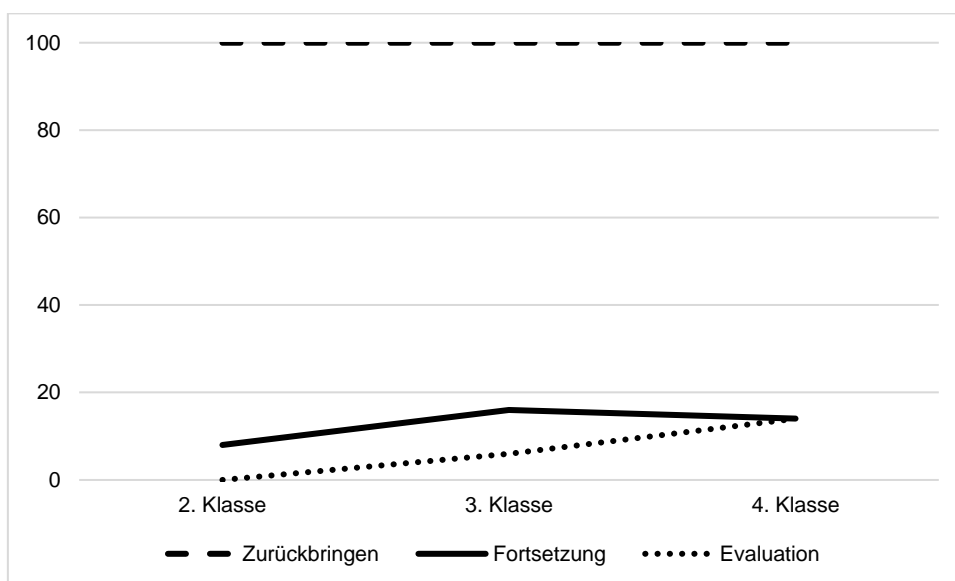
E.28 Prozentualer Anteil realisierter Strukturelemente zu t2 nach Lernergruppen



E.29 Referenzbezüge in den Einleitungen zu t1 nach Klassenstufe



E.30 Referenzbezüge in den Komplikationen zu t1 nach Klassenstufe

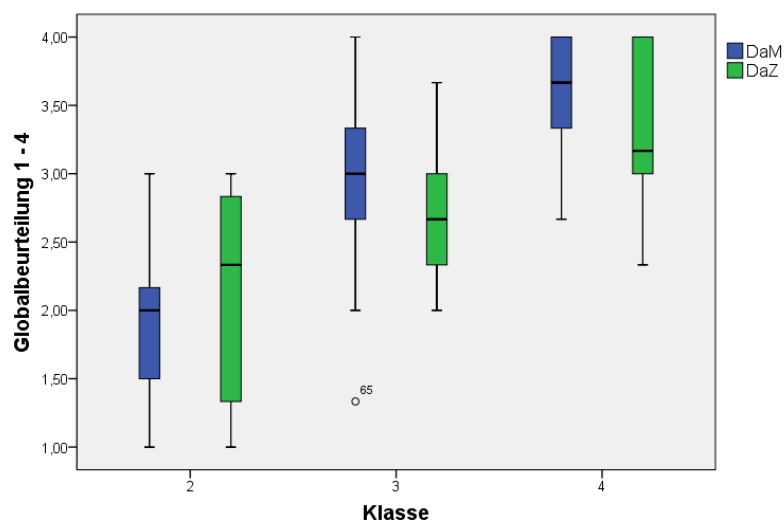


E.31 Referenzbezüge in den Erzählschlüssen zu t1 nach Klassenstufe

	t1			t2		
	Einleitung	Komplikation	Schluss	Einleitung	Komplikation	Schluss
2 DaM (N=11)	56%	67%	100%	60%	75%	100%
2 DaZ (N=11)	60%	67%	100%	36%	70%	88%
3 DaM (N=17)	63%	87%	100%	100%	94%	100%
3 DaZ (N=17)	56%	73%	100%	81%	71%	100%
4 DaM (N=14)	57%	79%	100%	71%	86%	100%
4 DaZ (N=14)	83%	86%	100%	73%	85%	100%

Die ausgewiesenen „N“ beziehen sich auf t1. Für t2 ist folgende Abweichung festzuhalten: **4 DaZ: N=13.**

E.32 Prozentualer Anteil „gelungener“ Strukturelemente zu t1 und t2 nach Lernergruppen



E.33 Durchschnittliche Globalbeurteilungen der Filmnacherzählungen (t1) auf einer Skala von 1 – 4 nach Erstsprache und Klassenstufe

Variable	Pearson (r)	Spearman (r _s)
Lexik		
Tokens (Film)	0,74	0,66
Types (Film)	0,78	0,76
Guiraud-Index (Film)	0,77	0,74
Anteil Partikelverben (Film)	0,34	0,28
Tokens fester Wendungen (in allen Texten)	-0,07	0,06
Types fester Wendungen (in allen Texten)	0,80	0,78
Types der Kollokationen (Film)	0,72	0,73
Syntax		
Subordinationsindex (Film)	0,42	0,44
Anteil komplexer Nominalphrasen (Film)	0,18	0,24
Anzahl der Nebensätze (in allen Texten)	0,68	0,69
Anzahl eingliedriger Konjunktionen (in allen Texten)	0,59	0,56
Globalstruktur & Fehlerquote		
Angemessene Einführung (Bonhomme)	0,23	0,19
Angemessene Einführung (Mädchen)	0,13	0,17
Anteil pronominaler Wiederaufnahmen (Film)	0,15	0,07
Anteil expliziter Satzverbindungen (Film)	-0,36	-0,35
Vollständige Globalstruktur (Film)	0,64	0,59
Anzahl Elemente in der Einleitung (Film)	0,29	0,27
Sprachliche Markierung der Einleitung (Film)	0,03	-0,00
Anzahl Elemente in der Komplikation (Film)	0,24	0,22
Sprachliche Markierung der Komplikation (Film)	0,41	0,41
Anzahl Elemente im Schluss (Film)	0,01	-0,06
Sprachliche Markierung des Schlusses (Film)	0,14	0,09
Fehlerquote (Film)	-0,55	-0,50

E.34 Korrelationen zwischen den Globalbeurteilungen der Filmnacherzählungen (t1) und einzelnen Untersuchungsvariablen



F) Lebenslauf

Persönliche Informationen:

Larissa Greber
geboren am 27.07.1976 in Bern
Bürgerin von Reichenbach i.K./BE
verheiratet

Ausbildung: 1997 – 2003

Studium an der Universität Fribourg
Hauptfach: Russische Sprache und Literatur
1. Nebenfach: Neuere Deutsche Literatur
2. Nebenfach: Politikwissenschaft Ost- und Ostmitteleuropas

1992 – 1997

Primarlehrerseminar in Fribourg

Berufliche Tätigkeiten: seit 2017

PH Zürich

Dozentin für Deutschdidaktik in der Eingangsstufe

2015 - 2017

PH Luzern

Dozentin für Deutschdidaktik im Primarschulbereich
Weiterbildung „Einführung in den LP 21“

2016 - 2017

Koordinatorin des Spezialisierungsstudiums „DaZ – Sprachförderung im Regelunterricht“

2006 - 2015

PH Fribourg

Dozentin für L1- und L2-Didaktik
Mentorin für Studierende des monolingualen und bilingualen Studienganges der PHFR

2008 - 2015

Koordinatorin des Zweisprachigen Diploms

2012 - 2015

Mitglied der Forschungsgruppe Inégalités, Diversité et Institution Scolaires unter der Leitung von Prof. Dr. Alexandre Duchêne

2006 - 2010

Mitglied und Präsidentin der kantonalen „Fachgruppe Deutsch“

2008 - 2010

Obligatorische Weiterbildung für Primarlehrpersonen „Einführung in die Sprachstarken“

2004 - 2006

Lehrbeauftragte in Schulsprache (Abteilung Vorkurs der PHFR)

2000 – 2002

Sekundarschule Düdingen

Musiklehrerin

1997 - 2004

Stellvertretungen auf der Primar- und Sekundarstufe I + II
in den Kantonen Freiburg und Bern

**Tagungsbeiträge/
Vorträge:**

„Schriftliches Erzählen in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Eine Untersuchung zur Textproduktion auf der 2., 3. und 4. Primarschulstufe“. Ringvorlesung Institut für Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Fribourg, 26. Februar 2018.

Ko-Leitung der Sektion „Wortschatz und Idiomatik“ an der *IDT – Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden*. Vom 31. Juli – 4. August 2017 in Fribourg.

„Formulierungsfähigkeiten beim schriftlichen Erzählen - Eine vergleichende Analyse von Lernerlexika bei PrimarschülerInnen mit DaE und DaZ“ anlässlich der 19. Grazer Tagung zum Thema „Erzählen in der Zweitsprache“ vom 10. – 11. Juni 2016 in Graz.

„Entwicklung des Wortschatzes in Textproduktionen bei Primarschüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache“ anlässlich des *Studentags der VALS-ASLA* vom 5. Februar 2015 in Fribourg.

„Bildungssprache. Eine erste methodologische Herangehensweise“ anlässlich der *IRG-Tagung Negotiating methodological challenges in linguistic research* vom 6. – 7. Februar 2014 in Fribourg.

„Einfluss ausserschulischer Faktoren auf die Erzählkompetenz“ anlässlich der *IDT-Tagung Deutsch von Innen, Deutsch von Aussen*. Vom 29. Juli - 3. August 2013 in Bozen.

„Textbeurteilung auf der Primarschulstufe im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ anlässlich der *Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* vom 21. – 22. Juni 2012 in Bern.

Publikationen:

Greber, Larissa (2016): Lernerlexikon in schriftlichen Nacherzählungen von GrundschülerInnen. Eine vergleichende Analyse bei Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *Bulletin Vals-Asla* (103), S. 119 – 135.

Greber, Larissa (2013): Textbeurteilung auf der Primarschulstufe - die Gewichtung der Bewertungskriterien ist zu überdenken. In: Clalüna, Monika/Tscharner, Barbara (Hg.): *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht. Testen - Evaluieren - Prüfen*. S. 67 – 72.

G) Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

Bern, 28. März 2018

Larissa Greber