

Claudio Consani, Nina Miodragovic, Claudio Nodari

Sprachförderung mit "hoffnungslosen Fällen"

In Schulen der Sekundarstufe I mit tiefem Anforderungsprofil ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekanntlich besonders hoch. Die Sprachkompetenzen vor allem im Bereich des Schriftlichen sind sehr schwach. Die PISA-Untersuchungen zeigen ein bedenkliches Bild in der Lesekompetenz. Im Schreiben sind die Kompetenzen erfahrungsgemäss ebenso schwach. Vielfach meiden Lehrpersonen sogar, im Unterricht Texte schreiben zu lassen, aus Angst vor den nachfolgenden Korrekturarbeiten und vor den entsprechend aufzuopfernden Wochenenden. Allerdings ist schulische Sprachförderung ohne das Schreiben von Texten wohl kaum ein ehrliches Unterfangen. Jugendliche Lernenden können im Mündlichen sehr wohl gefördert werden, Schulerfolg und Bildungsabschlüsse basieren aber weitgehend auf einer ausgeprägten Textkompetenz¹.

Im Folgenden berichtet Nina Miodragovic über ihre Unterrichtserfahrungen in einer Sekundarschule C mit so genannten „hoffnungslosen Fällen“. Diese Erfahrungen zeigen, dass eine gezielte und fächerübergreifende Förderung in einem begrenzten Lernbereich (hier die Rechtschreibung) sehr grosse Erfolge in der Textkompetenz erzielen kann, und zwar sowohl mit deutsch- wie auch mit anderssprachigen Jugendlichen.

1. Bericht aus einer 1. Sekundarklasse mit niedrigem Anforderungsprofil

Im August 2006 übernahm ich eine erste Klasse der Sekundarschule C im Kanton Zürich (7. Schuljahr), dieser Schultyp entspricht dem tiefsten Niveau der Sekundarstufe I.²

¹ Mit Textkompetenz ist im Sinne von Paul Portmann-Tselikas Folgendes gemeint: «Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.» Aus: <<http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>>

² Die Sekundarstufe I entspricht im Kanton Zürich dem 7.–9. Schuljahr und schliesst an die Primarstufe 1.–6. Schuljahr an. Die Schulgemeinden können zwischen zwei Schulmodellen wählen: eine Klassenstufung A, B, C, wobei die Sekundarschule C dem tiefsten Anforderungsprofil entspricht oder eine Niveaustufung, bei dem die Lernenden in den Kernfächern Deutsch, Französisch und Mathematik in Niveaustufen eingeteilt werden. Die meisten Schulgemeinden haben sich für das erste traditionelle Schulsystem entschieden. Die Sekundarschule C wird von ca. 10% der schulpflichtigen Jugendlichen besucht, wovon der Anteil an Jugendlichen mit

Etwa die Hälfte der Schüler (alles Jungen) hat einen Migrationshintergrund, jedoch verbrachten alle bis auf einen ihre bisherige Schulzeit in der Schweiz. Viele dieser Jugendlichen können in ihrer L1 nur bruchstückhaft oder nicht schreiben. Die andere Hälfte der Jugendlichen hat Deutsch als Erstsprache. Allen Jugendlichen ist gemeinsam, dass sie grosse Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung hatten und in den ersten sechs Schuljahren praktisch alle irgendwann „Stützunterricht“ in Form von Legastheniehilfe, Deutsch für Fremdsprachige oder Deutschzusatz erhalten haben.

Ich stellte zu Beginn des Schuljahres fest, dass bei allen Jugendlichen ein Grundwissen zur Rechtschreibung vorhanden ist (Wortarten erkennen, Ableitungen usw.). Dieses Wissen war jedoch beim Schreibprozess nicht aktiviert. Die Jugendlichen waren der Meinung, dass es eigentlich keine Rolle spielen würde, wie sie schreiben – Hauptsache, man würde sie verstehen. Ein Schüler drückte dies mit den Worten aus: „Es ist doch egal, ob ich „Vater“ oder „Fater“ schreibe. Sie wissen ja, was ich meine.“

Für die Förderung der Rechtschreibung stütze ich mich auf folgende Massnahmen:

Aufmerksamkeit auf Rechtschreibung

Ich lenke in allen Fächern, die ich unterrichte, das Augenmerk auf die Rechtschreibung: Schreib ich zum Beispiel das Wort „Theorie“ an die Tafel, frage ich zuerst, wie man es schreibt, dann lass ich die Jugendlichen nach weiteren Wörtern suchen, die die Buchstabenkombination „th“ und/oder „ie“ als Schluss enthalten. Ich lenke, wo immer ich konnte, die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf Geschriebenes.

Einstellung ändern

Ich versuche den Jugendlichen klar zu machen, dass Rechtschreibung nicht etwas Beliebigen ist, an das man sich halten könne oder nicht, sondern dass Rechtschreibung ein verbindliches Regelwerk ist. Dies impliziert, dass ich auch in Fächern wie Geschichte, Biologie usw. in der Reinschrift nur Texte von den Jugendlichen akzeptiere, die fehlerfrei geschrieben sind – was natürlich bedeutet, dass ich beim Entwurf Hilfestellung leiste.

Auch in Hinblick auf die Berufswahl ist es mir wichtig, dass die Jugendlichen verstehen, dass ihre Rechtschreibkenntnisse in direkte Verbindung mit ihrer Eignung gesetzt werden.

Wörterlisten

Die Jugendlichen fertigen Listen an mit Wörtern, die sie als schwierig empfinden. Ich notiere mir ebenfalls Wörter, welche die Jugendlichen häufig falsch schreiben und füge diese zu einer einzigen Liste zusammen. Diese Wörter benutze ich täglich für kleine Rechtschreibspiele oder Rechtschreibübungen.

Übungen

Ich schalte täglich mehrere kurze Übungssequenzen zur Rechtschreibung ein:

- Ich lass den Jugendlichen 30 Sekunden Zeit, um ausgewählte zehn Wörter aus der Wörterliste anzuschauen. Danach diktiere ich die Wörter und wir korrigieren gemeinsam.
- Die Jugendlichen lesen sich gegenseitig Wörter aus der Wörterliste vor, das Gegenüber buchstabiert das gehörte Wort vorwärts oder rückwärts.

Migrationshintergrund ca. 80% beträgt. Viele vor allem fremdsprachige Jugendliche finden mit einem Schulabschluss der Sek. C keine Lehrstelle und suchen unmittelbar nach der obligatorischen Schulzeit einen Arbeitsplatz als Hilfskraft.

- Ich lese ein Wort nach dem anderen vor, die Jugendlichen schreiben, nach zehn Wörtern bekommen sie kurz Zeit zur Selbstkorrektur, danach korrigieren wir gemeinsam.
 - Die Jugendlichen bekommen am Morgen den Auftrag, sich 15 Wörter zu notieren, die im Laufe des Tages im Schulzimmer verwendet werden und die ein bestimmtes Kriterium erfüllen (Nomen mit Dehnung, Verb mit Kürzung, Wort mit ck usw.).
- Am Ende des Tages werden diese Wörter für ein Spiel benutzt.
Wichtig scheint mir, dass die Stimmung bei all diesen Rechtschreibeübungen nicht todernst ist, sondern dass das Ganze lustvoll und wettbewerbsmässig angegangen wird.

Diktate

Nach anfänglichem Zögern habe ich mich dafür entschieden, mit Diktaten zu arbeiten. Dazu nehme ich nicht Diktattexte aus einem Lehrmittel mit vielen Ausnahmen, sondern Kurz- und Kürzestgeschichten. Dies scheint mir wichtig, da es in dieser Lernphase ja nicht darum geht, sich mit (noch mehr) Ausnahmen herumzuschlagen, sondern die Basis der Rechtschreibung zu legen. Die ersten Diktate bereiten wir zusammen vor: Wir suchen gemeinsam nach schwierigen Wörtern und Ausnahmen, ich lasse die Jugendlichen immer wieder miteinander üben und korrigieren. Ich zeige ihnen, wie man Lernpläne erstellt und effizient auf ein Diktat übt, da ich festgestellt habe, dass die wenigsten Jugendlichen wissen, was „lernen“ bedeutet. Meist schreiben sie das Diktat einmal – wenn überhaupt – ab und glaubten dann, „gelernt“ zu haben.

Stammformen

Ich kopiere den Jugendlichen eine Liste mit den Stammformen starker Verben (schlagen: schlägt – schlug – hat geschlagen). Ich teile die Liste in Blöcke ein, von denen jeder Block 15 – 20 Verben umfasst.

Zuerst übe ich mit den Jugendlichen die Verbenformen auswendig zu sprechen, danach bekommen sie immer wieder Zeit, diese auch zu schreiben. Von den schwierigen Wörtern legt sich jeder Jugendliche eine persönliche Wörterkartei an (auf der einen Seite steht der Infinitiv, auf der anderen Seite das Paradigma). In relativ kurzen Abständen prüfe ich den gerade behandelten Block.

Spiele

Ich versuche so oft als möglich Rechtschreibspiele zu machen. Wichtig ist dabei, dass alle Jugendlichen eine Chance haben zu punkten und dass der Faktor Zeit nicht zu stark ins Gewicht fällt, damit auch langsame Jugendliche eine Chance haben.

Solche Spiele, bei denen es meist einen kleinen Pausensnack oder eine Süßigkeit zu gewinnen gab, spornen die Jugendlichen enorm an.

Abschreiben

Ich erwarte von Jugendlichen, dass sie Texte vom Overheadprojektor fehlerfrei abschreiben können. Ich übe dies auch immer wieder, erwarte aber auch hier ein hohes Mass an Sorgfalt und Selbstkorrektur. Einzelne Jugendliche, welche sehr viel Zeit brauchen, bekommen den Originaltext mit nach Hause, um ihn in Ruhe fertig zu schreiben.

Das Wochenheft

Die Jugendlichen schreiben jede Woche einen Text von mindestens einer Seite in ihr Wochenheft. Meistens gebe ich die Themen vor, hin und wieder können sie auch frei wählen. Bei der Korrektur gehe ich folgendermassen vor:

- Die ersten Wochen korrigiere ich nichts in die Texte hinein, benote sie auch nicht, sondern schreibe nur (wenn immer möglich aufmunternde, positive) Kommentare unter die Texte.

- Nachdem ich die einzelnen Schreibschwierigkeiten der Jugendlichen etwas besser kenne, bekommt jeder einen „Aufmerksamkeitsauftrag“ mit einem einzigen Kriterium, worauf er bei den nächsten Texten achten muss: Gross-/ Kleinschreibung, Dehnungen, Kürzungen, Schluss-t, Punkte usw. In den folgenden Texten markiere ich dann mit grünem Stift sämtliche Wörter, bei denen dieses Kriterium richtig verwendet wird, je nach Lernfortschritt wird dann das Kriterium gewechselt.

- Danach beginne ich auch Fehler mit Rot zu markieren, die grüne Markierung behalte ich bei.

- Nach einigen weiteren Texten legt sich jeder Jugendliche eine elektronische Wörterliste an (nach Alphabet geordnet), in die die Wörter hineingeschrieben werden, die ich als falsch markiert habe (nun auch Wörter, welche ich als Basis voraussetze: Verben aus der Stammformenliste, mehrfach behandelte Wörter aus der Wörterliste usw.). Ich erwarte, dass die folgenden Texte mit dieser Liste durchgesehen und korrigiert werden.

Diese Liste wird immer nach einigen weiteren geschriebenen Texten ergänzt.

- Danach bekommen die Jugendlichen drei Kriterien (Rechtschreibung anhand Wörterliste, saubere Darstellung, interessanter Inhalt), nach denen ich ihre Texte mit Häkchen bewerte. Diese Idee der Bewertung stammt von Ruf/Gallin (1999)³.

✓ bedeutet: Auftrag erfüllt

✓✓ bedeutet: gute Arbeit

✓✓✓ bedeutet: Du hast einen Wurf gelandet, tolle Leistung!

↯ bedeutet: Auftrag nicht erfüllt, auf morgen wiederholen (danach kann maximal noch ein ✓✓ erreicht werden).

- Mit der Zeit ersetze ich den „Aufmerksamkeitsauftrag“ durch eine persönliche Schreibcheckliste, auf der jeder Schüler für sich vermerkt, worauf er in den nächsten Texten achten muss.

Lesen

Ich besuche mit den Jugendlichen regelmässig die Schulbibliothek, stelle ihnen neue Bücher, Zeitschriften, Comics usw. vor. Jeder Jugendliche muss immer Lesestoff im Schulzimmer haben, so dass „Wartezeit“ mit Lesen gefüllt werden kann.

Die Jugendlichen bekommen jede Woche eine Zeitspanne, in der sie ungestört lesen können, ohne danach zusammenfassen oder etwas Ähnliches tun zu müssen. Hin und wieder lasse ich sie einander vom Gelesenen erzählen.

Wir haben auch eine Klassenlektüre, die wir zusammen lesen, auch dort lenke ich die Aufmerksamkeit immer mal wieder auf die Rechtschreibung.

Filme

Wird ein Film oder Auszüge daraus im Unterricht gezeigt, achte ich immer darauf, dass ich bei ausländischen Filmen die originalsprachige Ausgabe bekomme, bei der die Untertitel eingeblendet werden können, damit die Jugendlichen gezwungen sind zu lesen und dies auch im entsprechenden Tempo.

³ Ruf, Urs; Gallin, Peter (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2. Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze: Kammleyersche Verlagsbuchhandlung

2. Zwei Texte von zwei Schülern

Im Folgenden werden je zwei unkorrigierte Texte von zwei Schülern wiedergegeben. Der erste Text wurde in der ersten Schulwoche nach den Sommerferien geschrieben, der zweite wurde im Dezember 2006, also nach rund drei Monaten gezielter und intensiver Schreibförderung verfasst.

Schüler A (13-jährig; Erstsprache Deutsch, Vermerk aus der Primarschule „Rechtschreibung hoffnungslos“.)

Text 1 (August 2006)

Aufgabenstellung:

5 Bilder von Mäusen in einem Terrarium sind vorgegeben. Die schriftliche Aufgabe lautet: „Schau dir diese Käfige der mongolischen Wüstenspringmäuse an: Was fällt dir auf? Was brauchen diese Tiere alles um glücklich zu sein? Wie können wir das Nötige beschaffen? Worauf freust du dich? Was macht dir eventuell etwas Sorgen?“

Text des Schülers:

„Die Rennmeuse haben warscheinlich en zu kleines Terarium gehabt. Darum baute der ein aufbau für die Meuse. Sie haben eine ganz schöne ausrüstung bekommen. Sie brauchen sicher etwas um sich verstecken zu können. Die Wüstenspringmeusen müsse Sie zum klettern haben sie haben z ho oben ein versteck bekommen. Die Wüstenspirengmeusen brauche Holzige sachen weil die noch daran knabern können Die Tiere brauchen auch Hobel späne um Hölen zu graben, und zu wülen. Das Futte ist da auf der Fotto auf einem dorret oben, das Wasser sehe ich nicht. Das Nest material hab sie aus bekommen.

Im Kafig hat es auch Kletterbeume farhanden. Den Käfig raum ist sehr wichtig so viel wie möglich.

Zu erst müssen wir abklären was wir alles fur nötig haben.

Am besten wurden wir in eine Tierhandlung gehen, und dann fragen was die Rennmeusen wirklich brauchen. Am besten machen wir eine kleine Klassenkasse, da jeder ein betrg dazu zählt. Bis mir das geld zusammen haben fur die Rennmeusen. Ich freue mich das wir einmal etwas lebendiges im Schulzemmer. Das mas zamen und streicheln können.

Mir macht sorgen wegen dem Terarium und wie können wir den Aufbau machen. Die Rennmeusen müssen es wirklich schön haben, nicht nur etwas huschen.“

Text 2 (Dezember 2006)

Aufgabenstellung:

Ein Erlebnis

Text des Schülers

„Das Neue Kälbchen

Wir wusten schon lange dass unsere Kuh Rita ein Kälbchen zur Welt bringen sollte. Jeden Abend gingen wir gespannt in den Stall. Eines Nachmittags als ich von der Schule kam, fuhr ich mit dem Fahrrad durch den Stall und ich bemerkte sofort dass Rita bald ihr Kälbchen zur Welt bringt. Ich beeilte mich und tauschte meine Schulkleidung gegen Überhosen ein, zog die Stiefel über die Socken. Eilens ging ich in den Stall herüber. Als ich die Stalltür aufzog sah ich dass die

Beinschen von dem Kälbchen herauschauen. Ich rufte meinem Vater das die Kuh kurz vor dem Kalbern ist. Schnell warf ich einige Kabeil Stroh unter die Beine des Kälbchens. Als mein Vater etwa nach 10 Minuten in den Stall erschein war die Geburt voll im gange. Das Kalbchen war bereits mit dem Kopf drausen. Von diesem Punkt an muss es jeweils schnell gehen. Bereits nach einer halben Minute war das Kälbchen draussen. Das Kalb wirt von der Mutter trocken geleckt. Die Kuh leckt am Kalb wild herum. Vater stellte der Kalberkuh einen Grossen Eimer mit Wasser hin, im Nu ist der Eimer leergetrunken. Nach einer Weile darf das Kälbchen ins Iglu hinaus. Nach der Stallarbeit bekommt das Kalb einen Biestmilchschoppen das ist lebenswichtig für das Kalb.“

Schüler B (13-jährig; Erstsprache Albanisch ; seit zehn Jahren in der Schweiz, mit zweijährigem Unterbruch)

Text 1 (August 2006)

Aufgabenstellung:

„Spinnsch eigentli?“, Roberto dreht sich um und funkelt Burim wutentbrannt an. Dann schlägt er ihm die Faust ins Gesicht.

Schülertext:

„Warum schlegst du mein Bruder fragte Burim. Roberto stand auf uns sagte weil er frech war darum wilst du auch verprugelt werden probirs doch nur da schlagte Roberto warnte ihn noch ein mal das pasirt was. Roberto tretete zu und Burim wurde wütend und schlagte zu bis ein par Schüler sie aus ein ander namen Roberto rante weg un rif du wirstes bereuien Burim sagte tzzz von dir da lachen ja die Hüner un lif nach Hause. ein par Tag lang ging Burim ganz normal in die Schule bis einem Donerstg als Burim mit ein par Kolegen nach Hause lif kam Roberto mit ein par anderen und packten Burim und schlugen zu Seine Kolegen wolten in helfen aber die andern waren ein deutig inder über zahl abe zum glück kam ein Mann aus dem Haus gerant und vertib Roberto und seine Kolegen der Mann schaute schnel nach Burim er hate nur Nasenblut das war nicht so schlimm am nechsten tag war der Mann in der schule und erzelte den Lehrern was er gesen hat am Robert und Burim sein Lehrer entschiden sich die Schulsekretariat zu berichten am nechsten tag war der Direktor und die Jugendpolizei in der Schule sie holten die mit beteilikten und die Jugendpolizei fragte wie das an gefangen hat Burim fing an zu erzelen das er seibruder geschlagen hat Roberto seigte er hat das verdind und das es schnlang noch kein grund mich zu schlagen Burim sagte ich habe dier nur eine gehauen und dan hast du gesagt das du mich auch noch schlagen kanst und hast zu geschlagen und da bin ich wütend geworden und bin auf dich los bis unz ein parschüler auseinand gegenomen haben danach fragten sie die andern noch was sie damit zu tun hatten am Roberto seine und er wurde bestraft und Burim muste nach sizen und seine Kolege kamen un bestraft dafon. Sie bekammen einen brif nach hause der ihre eltern informirte u.s.w.“

Text 2 (Dezember 2006)

Aufgabenstellung:

Freies Thema

Schülertext:

„The best Fussballer

Ein Junge Namens Christian genant auch zweiter Ronaldo von seinen Freunden. Er spielte gerne Fussball und war richtig gut. Aber er konnte sich in einen Fussballclub zu gehen nicht leisten, darum spielte er mit seinen Freunden in der Freizei. Die ale spielten in einen Club aber sie waren immer noch nicht so gut wie er. Nur weil er nich irgend wo spielen konnte, weil sein Vater das Jahr immer zu hause war und nicht arbeiten konnte muss man nicht sagen das er nicht gut spielt, weil wenn die Grossen spielten lisen sie ihn immer mit machen. Eines Tages ging er und seine Freunde auf ein richtiges Fussballfeld zu spielen nich nur in der schule auf dem pausen Fussballfeld. Eine Manschaft hatte training, die Splierer waren fast ale gleich alt vielleicht ein Jahr elter. Und der Traner sah ihn spielen und war begeistert wie er spielte, und er sagte seinen Spieler seht ihn an, schaut was für eine Technick er hat. Ihr müsst auch wie er rugig und konzentriert spielen. So könnt ihr Energi sparen sagte der Traner Er rif Christian und fragte ihn ober lust hete am nechsten Traning mit zu machen „er sagte er muss über legen“. Nach dem Traning ging er zum Traner und sagte, dass er kommt. Am nechsten Traning war er da, und der Traner sagte die Übungen. Er rief Christian und fragte ihn, ob er ihn seiner Mannschaft mit macht. Christian wollte das aber er konnte sich das alles nicht leisten. Und sagte dem Traner aber die Kosten ich kann mir das alles nicht leisten mein Vater ist arbeits los. Der Traner sagte ich mach das schon. Christian musste was zahlen aber nich alles. Er brachte die manschaft gut vorwärts. Aber es gab einversüchtige in der Manschaft es waren vier hermalige best Spieler und Christian war in alles besser als sie ale vier. Eines Tages als Christian aleine für sich tranirte kamen die vier und sagten wen du nich aus unsere Manschaf verschwindest dan krachts, Christian war ehr ein rugger typ und nicht ein kampf süchtiger „er sagte ich habe eine Ide“ ich spiele gegen euch alen einzeln Fussball wenn nur zwei von euch mich schlissen dan gehe ich, wann nich dan bleib ich und ihr last mich in ruhe. Sie spielten und am schluss war Chrian der sieger, sie mussten wie gewetet ihn in ruhe lasen. Sie gingen sich gegen seitig fluchend.“

3. Anmerkungen zu den Lernfortschritten

Bereits ein oberflächlicher Blick auf die Texte lässt erkennen, dass beide Schüler innerhalb von 12 Schulwochen riesige Fortschritte in ihrer schriftlichen Ausdruckskompetenz erzielt haben. Es ist auch leicht feststellbar, dass sich nicht nur die Rechtschreibung verbessert hat, auch wenn im Unterricht vor allem dieser Aspekt des Schreibens geübt wurde, sondern dass auf verschiedenen Ebenen der Textkompetenz Fortschritte erkennbar sind. Die folgenden Anmerkungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit. Sie basieren auf den Kategorien Textaufbau, Wortschatz, Satzbau, grammatische Formen und Rechtschreibung und ermöglichen somit einen gegenüber dem subjektiven Eindruck differenzierteren Einblick in die Lernfortschritte.

Schüler A

Textaufbau

Text 1 ist stärker durch einen mündlichkeitsorientierten Sprachgebrauch geprägt, Text 2 entspricht stärker den Kriterien der Schriftlichkeit. Das heisst, dass der Leser/die Leserin bei Text 2 zum Beispiel weniger Reparaturarbeit leisten und keine Gedankensprünge nachvollziehen muss, um den Text zu verstehen. Relativierend könnte aber bemerkt werden, dass die Aufgabenstellung bei Text 1, in einem zusammenhängenden Text die vorgegebenen Fragen zu beantworten, schwieriger zu lösen ist, als die offene Aufgabenstellung bei Text 2. Der Schüler löst die Aufgabe in Text 2 aber vor allem darum ziemlich gut, weil er viele strukturierende Redemittel verwendet (Eines Abends; Von diesem Punkt an; Bereits nach einer halben Minute; im Nu; Nach einer Weile; Nach der Stallarbeit). Offenbar hat der Schüler durch die intensive Auseinandersetzung mit schriftlicher Sprache gemerkt, dass solche textstrukturierende Elemente ein wichtiger Bestandteil von schriftlichen Texten ist.

Satzbau

Der Satzbau in Text 1 ist ebenfalls stark mündlichkeitsgeprägt, d.h. der Schüler benützt fehlerhafte Satzstrukturen, die in der mündlichen Sprache gängig sind (Darum baute der ein aufbau... / Mir macht Sorgen wegen dem Terarium ...). Zu erkennen ist die Mündlichkeitsprägung auch daran, dass z.T. keine Satzenden markiert werden. Dies ändert sich in Text 2 stark. Die Satzenden sind alle markiert und die Sätze sind mit passenden Anknüpfungsmitteln verbunden (Zeitadverbien, Konjunktionen). Zudem ist der Satzbau in Text 2 komplexer als in Text 1. In Text 1 sind Hauptsätze, Satzverbindungen (HS – HS) und einige einfache Satzgefüge (HS – NS) vorhanden. In Text 2 wird neben einem allgemein sichereren Umgang mit den Satzbauplänen auch ein komplexes Satzgefüge verwendet (NS-HS-HS-NS).

Wortschatz

In Text 1 finden sich viele Wörter aus der Schweizer Mundart (*warscheindlich* en zu kleines Terarium / Bis *mir* das Geld zusammen haben / *dorret* oben = dort oben). In Text 2 sind keine Mundartwörter enthalten. Auch hier kann eingewendet werden, dass der Wortschatz in Text 2 differenzierter ist, weil der Schüler als Bauernsohn auf ein entsprechendes Erfahrungswissen zurückgreifen kann. Die Tatsache aber, dass keine Wörter in der Mundart gebraucht werden, deutet darauf hin, dass der Schüler den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erkannt hat. Damit ist ein wichtiges Ziel der Schreibförderung erreicht.

Grammatische Formen

In Text 1 werden vor allem Akkusativformen falsch gebraucht. Im alemannischen Dialekt existieren keine Akkusativformen, aus diesem Grund können Mundartsprachige diese Form nicht gefühlsmässig richtig anwenden.

Der Schüler hat erkannt, dass es eine Akkusativform gibt, benützt diese Form allerdings willkürlich.⁴

Rechtschreibung

Der Schüler hat zwischen Text 1 und Text 2 grosse Fortschritte in allen Bereich der Orthographie gemacht. (Gross- und Kleinschreibung, Kürzungen und Dehnungen von Vokalen, spezifische Laute des Deutschen wie z.B. Diphthonge, sp und st im Anlaut).

Schüler B

Textaufbau

Auch bei Schüler B ist der erste Text sehr mündlichkeitsgeprägt. Der Schüler hat den Text so geschrieben, wie wenn er das Erlebnis jemandem erzählen würde. Das Verstehen dieses Textes fällt vor allem schwer, weil die verschiedenen Sprecher- und Perspektivenwechsel auf der Textoberfläche nicht angezeigt werden (z. B. durch Interpunktion der direkten Rede, Absätze oder Spiegelstriche bei Sprecherwechsel) oder die Perspektive nicht eingehalten wird (Roberto seigte er hat das verdind und das es schnlang noch kein grund mich zu schlagen). Bei Text 2 wird die Erzählperspektive im ersten Teil eingehalten (3. Person). Im zweiten Teil wechselt die Perspektive zum Teil zwischen der 3. und der 1. Person.

Satzbau und Interpunktion

Die grössten Fortschritte erzielte Schüler B im Bereich des Satzbaus. Er markiert in Text 2 zweiundzwanzig Satzenden mit einem Punkt, im Gegensatz zu Text 1, wo lediglich fünf Sätze mit einem Punkt beendet werden, obschon die zwei Texte ungefähr gleich lang sind.. Schüler B scheint die Grundidee „Ein Gedanke = ein Satz“ verstanden zu haben. Zudem verwendet er in Text 2 zwölf Kommas, während im Text 1 kein einziges zu finden ist. Auch wenn noch viel zu lernen bleibt, bemerkt man, dass sich bei der Syntax einiges verändert hat.

Die Interpunktion für die direkte Rede wird auch in Text 2 nicht richtig angewendet, doch zeigt sich auch hier eine Sensibilisierung dafür.

Wortschatz

Sowohl in Text 1 als auch in Text 2 ist der Inhaltswortschatz ziemlich differenziert und es finden sich keine Wörter aus der Schweizer Mundart.

Grammatische Formen

Schüler B benützt sowohl im ersten wie im zweiten Text weitgehend korrekte Konjugations- und Deklinationsformen. Auch wenn viele grammatische

⁴ Siehe dazu Diehl et al. (2002). Grammatikunterricht – alles für der Katz? Tübingen: Günther Narr, Reihe Germanistische Linguistik

Formen falsch geschrieben werden, liegt das vor allem an einer fehlerhaften Orthographie und nicht an mangelnden grammatischen Kompetenzen.

Rechtschreibung

Im Bereich der Rechtschreibung sind im Text 2 wie zu erwarten war, weniger Verstösse zu finden, als im Text 1. Vor allem im Bereich der Dehnung von Vokalen sind die grössten Fortschritte auszumachen. Interessant ist hier auch zu sehen, dass die Unsicherheiten im Bereich der Wortgrenzen abgenommen haben. In Text 1 sind viele Einzelwörter zusammen oder fälschlicherweise getrennt geschrieben (inder über zahl / seibruder / parschüler usw.), was in Text 2 zwar noch immer vorkommt (irgend wo / ober lust hete / kamp süchtiger), jedoch weit weniger frequent ist.

4. Schlussfolgerungen

1. Die Fokussierung auf einen Teilaspekt der Sprachförderung ermöglicht es den Lernenden, sich während einer längeren Zeit auf einen begrenzten Lerninhalt zu konzentrieren und die volle Aufmerksamkeit darauf zu richten. Eine gezielte Korrektur der Texte hilft den Lernenden, sich auf die aktuell zu lernenden Aspekte und Regeln zu konzentrieren. Dies bedeutet aber auch, dass eine komplette, flächendeckende Korrektur bei Texten, die nicht für eine Publikation bestimmt sind, kontraproduktiv wirken. Eine hundertprozentige Korrektur von Texten ermöglicht den Lernenden nur eine einzige Einsicht, nämlich kein Deutsch zu können.

2. Die Texte zeigen deutliche Fortschritte in verschiedenen Bereichen des Schreibens. Beim ersten Schüler ist dieser Fortschritt frappant. Nicht nur ist im zweiten Text die Rechtschreibung wesentlich besser, auch die Textkohärenz und das Satzgefühl sind wesentlich besser. Offenbar wirkt sich eine gezielte Förderung eines Teilaspektes auch unmittelbar auf andere Bereiche der Sprachkompetenz aus, ohne dass diese explizit thematisiert werden.

3. Die Erfolge einer gezielte Förderung in einem begrenzten Teilbereich der Sprachkompetenz sind auch ein Beweis dafür, dass die weit verbreitete so genannte ganzheitliche Sprachförderung, bei der möglichst viele Fertigkeitsbereiche gleichzeitig gefördert und in der vor allem mündliche Sprachsituationen bevorzugt werden, vor allem bei sprachschwachen Lernenden das Ziel einer nachhaltigen und nachweisbaren Verbesserung der Sprachkompetenz verfehlt. Solange die Lernenden keine klar definierten und klar begrenzten sprachlichen Lerninhalte behandeln können, wird einer diffusen Überforderung und Desorientierung Vorschub geleistet. Damit ist allerdings nicht gemeint, dass z.B. mit kontextlosen Grammatikübungen zur Deklination Erfolge zu erzielen sind. Der Ausgangspunkt einer Sprachförderung ist und bleibt der konkrete Text der Lernenden, an dem sich

der zu fördernde Teilaspekt orientiert. Wenn Grammatikalisches behandelt wird, dann immer ausgehend von einem konkreten Schülertext.

4. Eine erfolgversprechende Sprachförderung kann sich nicht allein auf die wenigen Deutschstunden beschränken. In jeder Unterrichtsstunde müssen Sprachfördermöglichkeiten erkannt und genutzt werden. Die Aufmerksamkeit in Bezug auf Sprachliches wird so kontinuierlich aufrechterhalten.

5. Didaktische Vorgehensweisen und Methoden, die aus der DaZ-Didaktik stammen (Stammformen der Verben auswendig lernen, Wortschatzarbeit mit Wörterlisten usw.) nützen auch deutschsprachigen Jugendlichen. Zumindest in Schulen mit tiefem Anforderungsprofil macht es wohl keinen Sinn, zwischen einer Didaktik des Deutschen als Erstsprache und einer solchen als Zweitsprache zu unterscheiden. Grundsätzlich gilt hier: Es gibt nur eine Deutschdidaktik - nämlich diejenige, die von den Voraussetzungen und von den Texten der Lernenden ausgeht und die Sprachförderung als Arbeit an fokussierten Teilaspekten versteht.