

# **Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen**

## **Wissenschaftliche Hausarbeit**

Thema:

Literates Sprachwissen von Kindern deutscher und nicht deutscher Muttersprache am Schulanfang. Eine empirische Untersuchung.

Teil 1

Prüfungsfach:                   Erziehungswissenschaftlicher Bereich

Vergabe des Themas:       26.01.2006

vorgelegt von:               Werner, Nicole  
                                      Matrikelnr. 1386735

1. Prüfer:                      Prof. Dr. phil. Christa Röber

2. Prüfer:                      Dr. phil. Jenny Wozilka

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	1
-------------------	---

## *Theoretischer Teil*

<b>1 Literates Sprachwissen</b>	4
1.1 Definition	4
1.2 Orates und literates Register	4
1.3 Sprachliche Merkmale	6
1.3.1 Feldeinteilung	6
1.3.2 Weitere Merkmale auf morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene	10
<b>2 Gesprochene und geschriebene Sprache im Vergleich</b>	14
2.1 Verwendung des oraten und literaten Registers in gesprochener und geschriebener Sprache	14
2.2 Bedeutung der Schrift	18
2.2.1 Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache	18
2.2.2 Oralität und Literalität	21
2.2.3 Schriftspracherwerb	23
2.3 Gesprochene und geschriebene Sprache bei unterschiedlichen Altersgruppen	23
2.3.1 Erwachsene	23
2.3.2 Schulkinder	24
2.3.3 Vorschulkinder	30
2.3.4 Zusammenfassung	33
<b>3 Einflussgrößen beim Erwerb des literaten Registers</b>	34

## *Praktischer Teil*

<b>4 Überlegungen im Vorfeld der empirischen Untersuchung</b>	36
4.1 Forschungsfragen	36
4.2 Vorausgegangene Interviews	37

4.3	Auswertungsbogen	39
<b>5</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung</b>	<b>47</b>
5.1	Zusammensetzung der Gesamtstichprobe	47
5.2	Verteilung der Punktzahlen	49
5.3	Verwendete sprachliche Mittel für die Registerdifferenzierung	50
5.4	Zusammenfassung	52
<b>6</b>	<b>Interpretation und Vergleich der Untersuchungsergebnisse</b>	<b>53</b>
6.1	Ausbau eines literaten Sprachwissens	53
6.2	Vergleich mit einer veränderbaren Variable	54
6.2.1	Tendenzen	54
6.2.2	Überprüfung der Tendenzen	55
6.2.3	Zusammenfassung	73
6.3	Kombinationen	74
6.3.1	Vergleich mit zwei Variablen	74
6.3.2	Vergleich mit drei Variablen	82
6.3.3	Vergleich mit vier Variablen	83
6.4	Zusammenfassung	85
<b>7</b>	<b>Wertung der empirischen Untersuchung</b>	<b>87</b>
<b>8</b>	<b>Resümee</b>	<b>90</b>
	<b>Anhang (extra gebunden)</b>	<b>94</b>
1	Transkriptionen der Kindertexte	94
2	Auswertungsbögen der Kindertexte	196
3	Tabelle und Diagramm zur Zusammensetzung der Gesamtstichprobe	255
4	Tabelle und Diagramm zur Verteilung der Werte aller Kinder	256
5	Tabelle und Diagramm zu den verwendeten sprachlichen Mitteln für die Registerdifferenzierung	257
6	Tabellen und Diagramme zu den Vergleichen zwischen den Kindern	259
6.1	Tabellen zur Sortierung der Kinder und ihrer Werte nach bestimmten Merkmalen	259
6.2	Tabellen mit Durchschnittswerten und Standardabweichungen	264

6.2.1	Tabellen zu den Vergleichen zwischen Mädchen und Jungen	264
6.2.2	Tabellen zu den Vergleichen zwischen fünf- und sechsjährigen Kindern	268
6.2.3	Tabellen zu den Vergleichen zwischen Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache	272
6.2.4	Tabellen zu den Vergleichen zwischen Kindern aus der oberen, mittleren und unteren sozialen Schicht	276
6.3	Diagramme zu den Vergleichen	280
6.3.1	Diagramme zu den Vergleichen zwischen Mädchen und Jungen	280
6.3.2	Diagramme zu den Vergleichen zwischen fünf- und sechsjährigen Kindern	285
6.3.3	Diagramme zu den Vergleichen zwischen Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache	290
6.3.4	Diagramme zu den Vergleichen zwischen Kindern aus der oberen, mittleren und unteren sozialen Schicht	295
6.3.5	Diagramm und Tabelle zu den Vergleichen mit vier Variablen und der Stichprobengröße $n \geq 3$	300
7	Signifikanztest	301
7.1	Mathematische Definitionen	301
7.1.1	Standardabweichung	301
7.1.2	F-Test	301
7.1.3	t-Test	302
7.2	Tabellen zur Auswertung mit F-Test und t-Test	304
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>305</b>
	<b>Erklärung</b>	<b>308</b>

## Einleitung

Die abendländische Kultur ist seit Jahrhunderten stark geprägt durch den Gebrauch der Schrift. Der Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Kommunikation hat große Veränderungen mit sich gebracht, die sowohl die Verwaltung von Wissen als auch den sprachlichen Ausdruck betreffen.

Kinder, die in einer literalisierten Gesellschaft aufwachsen, kommen bereits sehr früh in Kontakt mit der Schrift und erfahren um ihre Wichtigkeit und ihre Repräsentation. Schriftsprache begegnet auch Kindern, die noch nicht Lesen und Schreiben können, bereits in mündlicher Form anhand von vorgelesenen Geschichten, Hörbüchern und anderen Medien, wie Fernsehen oder Rundfunk. Was wissen diese Kinder bereits über die Schriftsprache? Ist Kindern am Schulanfang bereits bewusst, dass es für prototypisch gesprochene und geschriebene sprachliche Äußerungen unterschiedliche sprachliche Ausdrucksformen gibt? Wie kann man diese Unterschiede im sprachlichen Ausdruck beschreiben und besteht tatsächlich eine generelle Korrespondenz zwischen diesen Formen und der jeweils gesprochenen oder geschriebenen Sprache?

Diesen Fragen soll im Laufe dieser Arbeit nachgegangen werden. Es gibt bereits viel veröffentlichte Literatur, die den Unterschied der gesprochenen und geschriebenen Sprache, sowie das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit behandelt. Diese bezieht sich hauptsächlich auf die Sprache von Erwachsenen. Die vorliegende Arbeit soll diesbezüglich auch die Sprache von Kindern (und speziell die von Vorschulkindern) näher untersuchen und mögliche Faktoren, die diese beeinflussen, aufzeigen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Während im theoretischen Teil die wichtigsten Grundlagen aus der Literatur zusammengefasst werden, besteht der praktische Teil aus einer eigenen empirischen Untersuchung, die der Fragestellung nachgeht, welche Vorstellung Kinder am Schulanfang von der Schriftsprache haben bzw. ob sie bereits ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen prototypisch gesprochener und geschriebener Sprache besitzen. Im Folgenden soll nun eine Übersicht der einzelnen Kapitel dieser Arbeit gegeben werden.

Das erste Kapitel beginnt mit einer Definition des Begriffs „literates Sprachwissen“ und stellt die unterschiedlichen sprachlichen Register vor, die benützt werden, um unterschiedlichen Anforderungen sozialer Kontexte zu genügen (s. Kapitel 1.1). Im Folgekapitel 1.2 werden diese sprachlichen Register näher beschrieben, indem ihre Kommunikationsbedingungen dis-

nutiert und für sie typische Versprachlichungsstrategien angegeben werden. Sprachliche Mittel, die diesen Versprachlichungsstrategien zugrunde liegen, werden in Kapitel 1.3 genauer erläutert.

In Kapitel 2.1 werden die sprachlichen Register in Bezug auf ihre Verwendung in gesprochener und geschriebener Sprache beleuchtet, wobei zunächst auf die unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen der beiden Realisationsformen von Sprache näher eingegangen werden soll. Später wird die Bedeutung der Schrift für den Erwerb des literaten Registers herausgearbeitet (s. Kapitel 2.2). Dazu werden neben verschiedenen Theorien zum Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache auch die Veränderungen im Denken und im sprachlichen Ausdruck, welche die Entwicklung der Schrift hervorruft, vorgestellt. Der letzte Unterpunkt dieses Kapitels spricht die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die kindliche Sprache an. Allen drei Unterpunkten ist dabei die zentrale Aussage gemeinsam, dass Sprache durch Schrift beeinflusst wird.

Im folgenden Kapitel 2.3 wird das literate Sprachwissen bei den Altersgruppen „Erwachsene“, „Schulkinder“ und „Vorschulkinder“ beschrieben. Es bietet sich dabei an, die Unterkapitel 2.3.2 „Schulkinder“ und 2.3.3 „Vorschulkinder“ stark miteinander zu verknüpfen, da so die sprachlichen Unterschiede der beiden Gruppen am besten herausgestellt werden können.

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils (s. Kapitel 3) handelt von der Beeinflussung des Erwerbs des literaten Registers durch bestimmte Faktoren. Als solche Faktoren können v. a. der familiäre Hintergrund der Kinder und das Erlernen der Lese-Schreibfähigkeit gewertet werden, wobei diese sich wiederum gegenseitig beeinflussen.

Im praktischen Teil dieser Arbeit werden von 56 fünf- und sechsjährigen Vorschulkindern jeweils eine mündliche und eine schriftliche Erzählung einer Bildergeschichte miteinander verglichen und so etwaige Unterschiede zwischen ihrer gesprochenen und ihrer geschriebenen Sprache herausgestellt. Es werden dabei speziell auf grammatikalischer Ebene Unterschiede ermittelt, die sowohl quantitativen als auch qualitativen Charakter besitzen (s. Kapitel 4).

Kapitel 5 beleuchtet zunächst, wie sich die Stichprobe der untersuchten Kinder hinsichtlich ihres Alters, ihres Geschlechts, ihrer Muttersprache und ihrer sozialen Herkunft zusammensetzt. Anschließend werden an die Kinder mit Hilfe eines eigens dafür zusammengestellten Auswertungsbogens (s. Kapitel 4.3) Punkte verteilt, die den Grad ihrer Registerdifferenzierung anzeigen. So kann ein Durchschnittswert für alle Kinder errechnet werden (s. Kapitel 5.2). Zudem ist es anhand des Auswertungsbogens möglich zu sehen, welche sprachlichen Kriterien für eine vorgenommene Registerdifferenzierung bereits von den Kindern erfüllt wurden und welche nicht (s. Kapitel 5.3).

Im 6. Kapitel werden anfangs die bisherigen Ergebnisse dazu verwendet, zu beurteilen, inwiefern die Kinder bereits über ein Wissen um den Unterschied zwischen der gesprochenen und der Schriftsprache verfügen (s. Kapitel 6.1). Im weiteren Verlauf der Untersuchung sollen dann die Werte der Kinder untereinander verglichen werden, um festzustellen, ob Zusammenhänge zwischen dem Alter, dem Geschlecht, dem sozialen Status oder der Muttersprache der Kinder und der Höhe ihrer Registerdifferenzierung bestehen. In Kapitel 6.2 wird nur jeweils einer dieser Faktoren variiert, während in Kapitel 6.3 mehrere Faktoren gleichzeitig Berücksichtigung finden.

Abschließend werden in Kapitel 7 die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengestellt und im Kontext der Forschungsergebnisse betrachtet, die im theoretischen Teil vorgestellt wurden. In einem Resümee (s. Kapitel 8) wird auf die gesamte Arbeit zurückgeblickt und auf die Wichtigkeit des Erwerbs des literaten Sprachwissens hingewiesen.

# 1 Literates Sprachwissen

## 1.1 Definition

Unterschiedliche soziale Kontexte stellen unterschiedliche Anforderungen an unsere sprachliche Praxis. Diesen Anforderungen begegnen wir mit bestimmten Ausdrucksformen bzw. sprachlichen Registern. Es gibt grob gesehen drei unterschiedliche Formen von sprachlichen Registern: das intime Register, das öffentliche Register und das förmliche Register. Jedes hat spezielle sprachliche Strukturen und kann einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zugeordnet werden (Maas 2003).

Den Bereich, innerhalb dessen sich diese strukturellen Differenzen bewegen, teilt Maas (2003) in das eher informelle orate Register und das eher formelle literate Register.

Ein „literates Sprachwissen“ bezeichnet somit das Wissen um literate Strukturen bzw. um das literate Register. Das beinhaltet nicht nur, dass sich der Sprecher neben dem (eher) oraten Register auch im (eher) literaten Register artikulieren kann, sondern auch, dass er um den Unterschied des oraten und literaten Registers (die Registerdifferenz) weiß und somit in entsprechenden Situationen das richtige Register verwendet und zwischen sprachlichen Inhalten innerhalb der Register übersetzen kann (Maas 2003).

## 1.2 Orates und literates Register

Wenn Maas (2003) zwischen oraten und literaten Strukturen unterscheidet, so möchte er damit kein Gegensatzpaar schaffen, sondern eine Tendenz bei sprachlichen Ausdrucksweisen verdeutlichen und diese innerhalb eines polarisierten Feldes beschreiben. Auch Koch/ Oesterreicher (1985) gehen von einem Kontinuum sprachlicher Äußerungen mit vielen Abstufungen aus. Sie positionieren die verschiedenen Äußerungsformen zwischen konzeptioneller Mündlichkeit (entspricht dem oraten Register) und konzeptioneller Schriftlichkeit (entspricht dem literaten Register). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Konzeptionalität nicht mit der Medialität gesprochener und geschriebener Sprache verwechselt werden darf (weiteres dazu in Kapitel 2.1).

Die jeweilige Konzeption der Äußerung machen Koch/ Oesterreicher (1994) von den Kommunikationsbedingungen abhängig. So ordnen sie dem Mündlichkeitspol den Begriff „Sprache der Nähe“ und dem Schriftlichkeitspol „Sprache der Distanz“ zu. Parameter wie

- raumzeitliche Nähe der Gesprächspartner,
- Vertrautheit der Gesprächspartner,
- Privatheit,
- Emotionalität,
- Situations- und Handlungseinbindung,
- Kommunikative Kooperation,
- Dialog,
- Spontanität und
- freie Themenentwicklung

charakterisieren die Sprache der Nähe, während die Parameterwerte

- raumzeitliche Distanz,
- Fremdheit,
- Öffentlichkeit,
- keine Emotionalität,
- keine Situations- und Handlungseinbindung,
- keine kommunikative Kooperation,
- Monolog,
- keine Spontaneität und
- Themenfixierung der Sprache

der Distanz zugeordnet werden (Dürscheid 2004).

Hennig (2000) und Dürscheid (2004) kritisieren die dargestellte Korrelation zwischen den konzeptuellen Mündlichkeits-/Schriftlichkeitspolen und dem Begriffspaar „Sprache der Nähe/der Distanz“ als zu undifferenziert und fehlerhaft. So zeigt Dürscheid (2004) am Beispiel der Chatkommunikation, dass diese Korrelation bei näherer Betrachtung nicht existiert. Chat-Teilnehmer verwendeten oft eine eher konzeptionell mündliche Ausdrucksweise, obwohl sich die Gesprächspartner eben nicht kennen und der Chat auch maximal öffentlich ist. Ebenso befänden sie sich nicht in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum und seien nur am Resultat der Äußerungsproduktion beteiligt, nicht aber in eine gemeinsame Handlung eingebunden.

Ein weiteres Beispiel wäre ein Brief an einen Freund, der zwar konzeptionell mündlich verfasst sein kann, aber eine Kommunikation über eine große räumliche Distanz hinweg darstellt (Dürscheid 2004).

Besser lassen sich die Pole anhand verschiedener Versprachlichungsstrategien beschreiben. So ist die konzeptuell mündliche Äußerung charakterisiert durch Prozesshaftigkeit und Vorläufigkeit, sie besitzt im Gegensatz zu einer konzeptuell schriftlichen Äußerung eine geringere Informationsdichte, ist weniger kompakt, weniger integriert, weist eine geringere Komplexität auf, ist weniger elaboriert und zeigt weniger Planung.

Im Gegensatz dazu besitzt eine konzeptuell schriftliche Äußerung eine gewisse Endgültigkeit und zeichnet sich durch eine größere Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit und Planung aus (Koch/Oesterreicher 1985).

Mit den sprachlichen Mitteln, die den Versprachlichungsstrategien zugrunde liegen und somit die konzeptionelle Einordnung einer Äußerung bestimmen, befasst sich das folgende Kapitel.

### **1.3 Sprachliche Merkmale**

Ob eine sprachliche Äußerung eher dem oraten/ konzeptuell mündlichen oder literaten/ konzeptuell schriftlichen Pol zugeordnet werden kann, hängt von den verwendeten sprachlichen Mitteln ab. Diese lassen sich auf morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene beschreiben (Dürscheid 2004).

Um die unterschiedliche Verwendung sprachlicher Mittel bei einer eher oraten/ literaten Äußerung möglichst deutlich zu skizzieren, werden die Begriffe orat/ literat wie auch schon im vorigen Kapitel von ihren Extrempolen her gedacht. Beispiele für die sprachlichen Mittel sind den transkribierten Äußerungen der Kinder entnommen, die an der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit teilnahmen.

#### **1.3.1 Feldeinteilung**

Einem Satz liegt immer eine bestimmte Struktur zu Grunde. Für deutsche Sätze sind drei bestimmte Felder charakteristisch: das Vorfeld, das Mittelfeld und das Nachfeld, wobei das Mittelfeld durch das Vorverb und das Nachverb eingeklammert wird (daher der Name Verbalklammer). In Abbildung 1.1 wird das daraus folgende Strukturmodell sichtbar.

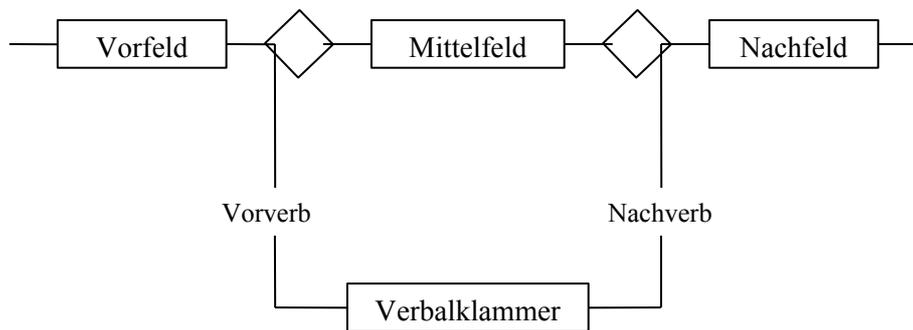


Abb. 1.1: Strukturmodell für die Textgrammatik der deutschen Sprache (vgl. Weinrich 2005:60)

Zunächst werde ich auf die Funktion der Verbalklammer, des Vorfeldes, des Mittelfeldes und des Nachfeldes näher eingehen und danach ihre typische Verwendung in der Umgangssprache (eher orates Register) bzw. in der gehobeneren Sprache (eher literates Register) beschreiben.

Weinrich (2005) spricht von einer Verbalklammer, da zwischen dem Vorverb und dem Nachverb Platz für Textsegmente unterschiedlicher Art und Länge ist (z. B. „Und dann *bleibt* das Pferd *stehen*.“; G., 6 J.). Zwar gibt es nicht nur zweiteilige Verbformen, sondern auch einteilige Verben (z. B. „Und dann *schlafen* sie zusammen auf dem Kinderbett.“; Bieta, 5 J.), diese können jedoch grammatikalisch oder lexikalisch zu zweiteiligen Verben erweitert werden (z. B. „Und dann *haben* sie zusammen auf dem Kinderbett *geschlafen*“; „Und dann *schlafen* sie zusammen auf dem Kinderbett *ein*.“). Daher wird im Folgenden das zweiteilige Verb als die konventionelle Standardform des deutschen Verbs angesehen.

Die Verbalklammer wird von Weinrich (2005) als ein Phänomen des Kontext- bzw. Kurzzeitgedächtnisses bezeichnet:

„Das klammeröffnende Element ist für den Hörer ein Signal, in seinem Kontextgedächtnis für eine kürzere oder längere Folge von Sprachzeichen einen Speicher zu öffnen. Mit dem klammerschließenden Element erhält der Hörer nach kurzer Verweildauer der Gedächtnisinhalte das Gegen-signal, den betreffenden Speicher wieder zu schließen und [...] die ganze Sprachzeichenfolge in *einem* gedanklichen Zugriff zu dekodieren.“ (Weinrich 2005:30)

Je weiter diese Signale auseinander liegen, desto spannender wird der Text für den Hörer bzw. Leser. Darauf soll im nächsten Abschnitt, der den klammeröffnenden und -schließenden Elementen gewidmet ist, genauer eingegangen werden:

Das Vorverb stellt immer den finiten, das Nachverb immer den nicht-finiten Verbteil dar. Ergänzend soll kurz angemerkt werden, dass einteilige Verben im Deutschen grundsätzlich

immer grammatikalisch oder lexikalisch zu zweiteiligen Verben erweitert werden können (s. oben). Bei der grammatikalischen Erweiterung einteiliger Verben wird das alte Vorverb zum Nachverb umgebildet und es kommt ein „neues Vorverb“ dazu (z. B. hat - gesagt). Eine lexikalische Erweiterung trifft zu, wenn zum Verb ein Nachverb hinzukommt (z. B. ging - weg) (Weinrich 2005).

Für alle Nachverben gilt, dass sie nicht die grammatischen Determinanten „Gesprächsrolle“, „Numerus“ und „Tempus-Register“ wie das Vorverb besitzen. Allgemein kann gesagt werden, dass das Vorverb am Anfang der Verbalklammer mehr Grammatik und weniger Lexik aufweist, während das Nachverb von weniger Grammatik und mehr Lexik bestimmt wird. Oft hat das Vorverb somit einen weniger spezifischen Bedeutungsinhalt als das Nachverb und der Hörer/ Leser muss mit großer Spannung auf die lexikalische Information im Nachverb warten. Die Information eines Textes steigert sich so vom weniger Auffälligen zum Auffälligeren (eine Thema/ Rhema-Struktur entsteht) und stellt damit ein höchst ökonomisches Verfahren der Informationsverarbeitung dar (Weinrich 2005).

Das Umfeld der Verbalklammer bilden das Vorfeld, das Mittelfeld und das Nachfeld. Das Vorfeld kann in deutschen Sätzen mit Sprachzeichen besetzt sein oder auch nicht. Seine Aufgabe ist es, an die vorausgegangene Information, d.h. an das gegebene Vorwissen, anzuknüpfen, wodurch ein Zusammenhang mit dem Gesamttext hergestellt wird (Weinrich 2005).

Die Belegung des Vorfeldes kann argumentativ, thematisch oder auf die aktuelle Sprechsituation ausgerichtet sein. Das Vorfeld beinhaltet entweder

- eine nominal oder pronominal ausgedrückte Handlungsrolle mit all ihren Determinanten,
- ein verbbezogenes Applikat mit all seinen Determinanten oder
- das zum Vorverb gehörige Nachverb mitsamt all seinen Determinanten (Weinrich 2005).

Fragewörter stellen ebenso eine mögliche Besetzungsform des Vorfeldes dar.

Ist das Vorfeld nicht besetzt (z. B. „/ / Sagt er: ‚Lauf Pferd!‘“; Samar, 5 J.) tritt das Verb bzw. Vorverb an die erste Stelle des Satzes („Verbspitzenstellung“). Zwar können theoretisch alle drei Felder der Verbalklammer unbesetzt bleiben, doch fällt dies am ehesten beim Vorfeld auf, da nun alle Aufmerksamkeit dem Verb gilt.

Das Mittelfeld ist der eigentliche Informationsspeicher des Satzes (z. B. „Und dann hat *der Vater ihn wieder ins Bett* gebracht.“; Bieta, 5 J.). Alle Sprachzeichenklassen können uneingeschränkt im Mittelfeld verwendet werden – mit der einzigen Bedingung, dass die Dehnung des Mittelfeldes nur so groß ist wie sie das Kontextgedächtnis verarbeiten kann. Es können somit

- alle drei möglichen Handlungsrollen (Subjekt, Partner und Objekt),

- applikative Adverbien
- applikative Adjunkte
- Partikel und
- die Negation „nicht“

im Mittelfeld untergebracht sein (Weinrich 2005).

Charakteristisch für das Informationsprofil des Mittelfeldes ist die Stellung der eher unauffälligeren Information an den Anfang und der eher auffälligeren Information an das Ende des Klammerfeldes (vgl. auch Verbalklammer). Ebenso stehen am Anfang eher die kürzeren Sprachzeichen und am Ende die längeren Sprachzeichen (mit all ihren Determinanten). Das Subjekt hat seinen Platz eher am Anfang des Mittelfeldes. Ob das Subjekt jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit im Vorfeld oder im Mittelfeld steht, kann nicht vorhergesagt werden.

Das Nachfeld enthält ergänzende Informationen, die im Mittelfeld auf Grund der Kapazität des Kontextgedächtnisses keinen Platz mehr gefunden haben. Oft finden sich daher satzförmige Adjunkte oder Zusätze bzw. Nachträge (z. B. „Und dann ist der Junge ausgeschlafen *und das Pferd auch und der Papa nicht.*“; Kevin, 6 J.) im Nachfeld. Letztere können auch auf Grund einer Änderung in der Sprechplanung entstanden sein (Weinrich 2005).

Bisher wurden die Klammerfelder einschließlich der Verbalklammer charakterisiert und ihre Funktionen herausgestellt. Diese eher detaillierten Ausführungen finden ihre Notwendigkeit in dem nun folgenden Abschnitt, der die Struktur eines Satzes bezüglich der Verwendung einer oraten oder literaten Ausdrucksform näher beschreibt.

Wie bereits am Anfang dieses Kapitels deutlich wurde, wird mit Verbalklammern Spannung erzeugt. Sie werden sowohl bei oraten als auch bei literaten Äußerungsformen verwendet - aufgrund der erhöhten Anforderungen an den Sprecher/ Schreiber, kommen Verbalklammern jedoch häufiger in förmlichen Äußerungen vor (1)<sup>1</sup>. Einteilige Verben, die weder grammatikalisch noch lexikalisch erweitert wurden, finden sich gehäuft in informellen Äußerungen. Einschränkung weist Weinrich (2005) darauf hin, dass es Dupleten gibt, bei denen das zweiteilige Verb eher der Umgangssprache und das synonyme einteilige Verb eher der Hochsprache zuzurechnen ist (z. B. „fange-an“ versus „beginne“, „höre-auf“ versus „(be-)endige“ (Weinrich 2005:43)).

Die Vorfelder schließen inhaltlich an den vorangegangenen Text an und werden v. a. bei der Verwendung des literaten Registers sehr häufig belegt (2). Entsprechend bleibt das Vorfeld

---

<sup>1</sup> Die sprachlichen Merkmale des oraten bzw. literaten Registers werden im Folgenden nummeriert, damit im praktischen Teil dieser Arbeit leichter auf sie zurückgegriffen werden kann.

besonders häufig in der (gesprochenen, manchmal auch in der geschriebenen) Umgangssprache unbesetzt.

Hinsichtlich des Mittelfeldes, welches die eigentliche neue Information des Satzes beinhaltet, fällt die Belegung in der Umgangssprache aufgrund der bei langen Mittelfeldern (3) hohen Anforderung an das Kontextgedächtnis minimaler aus als bei tendenziell förmlichen Äußerungen. Besonders stark ausgebaute Mittelfelder findet man v. a. in sehr formellen (eher geschriebenen) Texten, wie z. B. Gesetzestexten.

Charakteristisch für die Belegung des Nachfeldes bei der Verwendung des oraten Registers sind Zusätze und Nachträge (4), die aufgrund der Belastung des Kontextgedächtnisses nicht mehr in das Mittelfeld eingebaut werden können bzw. aus einer Änderung der Sprechplanung hervorgehen. Dass das Nachfeld v. a. in der mündlichen Umgangssprache besonders häufig mit Nachträgen besetzt wird, liegt an der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Heinrich von Kleist, zit. n. Weinrich 2005:85). Ex negativo werden Nachfelder bei der Verwendung des literaten Registers seltener mit Nachträgen besetzt (Weinrich 2005).

### 1.3.2 Weitere Merkmale auf morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene

Weitere sprachliche Ausdrucksmittel, deren Auftreten die in Kapitel 1.2 genannten Versprachlichungsstrategien festmachen, lassen sich auf morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene bestimmen. Im Folgenden werden die sprachlichen Mittel aufgelistet, die für einen konzeptionell oraten Sprachstil typisch sind. Analog werden literate Texte mit dem Fehlen dieser Ausdrucksmittel definiert. Charakteristika für literate Ausdrucksformen, die nicht durch diese Auflistung erfasst werden, sind anschließend genannt.

Für *orate/ konzeptionell mündliche* Texte nennen Koch/Oesterreicher (1985:27) die folgenden typischen Merkmale:

- Anakoluthe (5) (Satzabbrüche und Verbesserungen, z. B. „Und dann *hat er...ist Vater* wiedergekommen.“; Steffi, 6 J.)
- Kongruenzschwächen (6) (flektierbare Wortarten stimmen in verbalen und nominalen Flexionskategorien nicht überein, z. B. „Er holt *ein kleiner Wage*.“; Kevin, 6 J.)
- holophrastische Äußerungen (7) (der gesamte Informationsgehalt kommt in einem einzigen formalen Element zum Ausdruck, z. B. „*Fertig*.“; Steffi, 6 J.)

- Segmentierungserscheinungen (8) (Das Kontinuum sprachlicher Ausdrücke wird in zeitlich sequentielle Einheiten unterteilt)
- Rhema-Thema-Abfolge (9) (Zunächst folgt der unbekannt, dann der bekannte Sachverhalt, z. B. „*Schubkarre und Leiterwagen hat der Kind geholt.*“; Dennis, 6 J.)
- sparsamer Umgang mit Hypotaxen (10) (keine Nebensätze, keine Infinitivkonstruktionen, z. B. „*Und dann hält das Pferd. Und dann zieht der Mann des Pferd an der Schnauze.*“; Sarah, 6 J.)
- passe-partout-Wörter (11) (das gesuchte Wort für einen Gegenstand ist nicht bekannt und wird mit Wörtern wie „Ding“ umschrieben, z. B. „Ein Mädchen zog *was.*“; S., 5 J.)
- lexikalische Armut (12) (nur ein sehr kleiner Wortschatz steht dem Sprecher zu Verfügung, z. B. „Das Kind schläft. Das Kind schreit. Das Kind läuft und das Kind liegt. Das Kind schreit und das Kind sitzt. Das Kind liegt. Das Kind schreit. Das Kind schläft.“; Anna, 5 J.)
- niedrige type-token-Relation (13) (Die Differenziertheit des Wortschatzes ist eher gering, z. B. „[...] Dann steht’s wieder auf. Und dann spielt der Vater mit dem Baby. Und dann sagt der Vater, dass das Baby schlafen soll. Dann steht das Baby wieder auf. Dann schlafen der Vater und das Baby.“; Luan, 6 J.)
- expressive Bildungen und lexikalischer Reichtum in bestimmten Sinnbezirken (14) (z. B. „Und das andere Kind tut mit seinem Kissen *schmeißen.*“; Laura, 6 J.)
- Gesprächswörter (15):
  - Sprecher- und Hörersignale (Sprechersignale gliedern den Redebeitrag in sich und markieren dessen Anfang bzw. Ende, z. B. „*Also*, das Kind will net schlafe.“; Julia, 6 J.; „Und *kuck mal*, des des des des neun ist witzig!“; Laura, 6 J.; Hörersignale signalisieren Aufmerksamkeit<sup>2</sup>, z. B. ja, hm, stimmt etc.)
  - Überbrückungsphänomene (lautliche Dehnungen und Wiederholungen, z. B. „...*ähm*...und dann schlaft er auf dem Boden, der Opa.“; Arwin, 6 J.)
  - Korrektursignale (z. B. „Und dann ridde sie – *nee* – erscht blidd ’s Pferd stoh.“; Alisa, 6 J.)
  - Gliederungssignale (bestätigungsheischende und informationsverstärkende Ausdrücke, z. B. „*Ich seh*‘, da krabbelt jemand auf dem Boden.“; P., 5 J.)

<sup>2</sup> An dieser Stelle wird kein Beispiel aus den Kindererzählungen genannt, da die Transkriptionen der Texte die Hörer-Signale nicht erfassen.

- Abtönungspartikel (drücken Stellungennahme bzw. Einstellung aus und stehen nie im Vorfeld, z. B. „Und dann hat er *nur noch* gezogen.“; Angelina, 5 J.)
- Interjektionen (Unflektierbare Ausrufewörter, z. B. „He!“, „Aha!“, „Ach!“, „Oh!“ etc.)
- häufig Präsens als Erzähltempus (16) (z. B. „Der Junge und der Mann *schieben* das Pferd in den Stall.“; Sofiene, 5 J.)
- Redewiedergabe durch direkte Rede (17) (z. B. „Der Papa sagt: ‚*Bitte Kind, schlaf jetzt!*‘“; Assiel, 5 J.)

In ihrer Arbeit von 1994:590f. nennen Koch/Österreicher ergänzend:

- Aposiopesen (18) (Rhetorische Figur des Auslassens, wobei die ausgelassene Äußerung dennoch verstanden wird, z. B. „Bei *ersten* [Bild] seh ich, dass der hüpf.“; Dennis, 6 J.)
- keine Differenzierung von Präpositionen (19) (z. B. „Und dann zieht er ihn *zum* Bett rein, weil er wütend ist, weil er nicht schlafen kann.“; Erva, 6 J.)
- Präsentative (20) (neben der Verbspitzenstellung auch Deixis: Die Ausdrücke gewinnen ihre Bedeutung nur durch den Bezug auf die Sprechsituation, z. B. „Und *da* ist er davongelaufen“; Kevin, 6 J.)

Maas (2003:12f.) listet zusätzlich auf:

- Konstruktionsbrüche (21) (der Satz wird nach einem anderen syntaktischen Muster fortgeführt als er begonnen wurde, z. B. „Das Pferd hat gebremst, weil der Mann *hat* das Pferd gezwickt.“; Sofiene, 5 J.)
- Juxtapositionen (22) (die Aneinanderreihung von Satzelementen ohne syntaktische Mittel, z. B. „Das ist ein Junge und der *Papa Moll.*“; Kevin, 6 J.)
- keine Adjektive (23) (keine Attribute, die die Nominalgruppe erweitern, z. B. „Der Vater bringt das Kind ins Bett.“; Stina, 6 J.)
- Dialekt (24) (z. B. „*Do isch e* Pferd und...und *e* Kind und *e* Mann. Und `s Pferd *hän* sie *neume* drin *stoh.*“; Alisa, 6 J.)
- keine ana-, kataphorischen Referenzmarkierungen (25) (keine Bezugsmarkierungen mit v. a. Pronomina, die sich auf einen vorigen oder späteren determinierenden Ausdruck beziehen und somit eine Verweiskfunktion haben bzw. eine Wiederaufnahme darstellen, z. B. „Und der *Sohn* hat den *Vater* schlafen gelegt. Und dann ist der *Vater*...hat *Vater* den *Sohn* geküsst. Und dann hat sich der *Vater* zum *Sohn* schlafen gelegt.“; Steffi, 6 J.)

- Wortwiederholungen (26) (z. B. „*Und dann und dann, dann* schläft er.“; Than Son, 5 J.)

Dürscheid (2004:53) ergänzt:

- Rektionsfehler (27) (falsche Relation des Miteinandervorkommens, z. B. „*Und dann hat sie ihm gezogen* [...]“; Sebastian, 6 J.)
- Wortabschleifungen (28) (z. B. „*Dann ham’ die ’n Spiel gemacht*.“; Stina, 6 J.; „*Und der Vater guckt ihn so bös’ an*.“; Erva, 6 J.)
- Wortverschmelzungen (29) (z. B. „*Und dann hat der Vater ihn wieder zum Bett gebracht*.“; Bieta, 5 J.)

Nussbaumer (1991:84f.) nennt ferner:

- Ellipsen (30) (Auslassung und Einsparung einer eindeutigen Satzkonstituente, z. B. „*Und dann sind sie geritten. Und immer weiter und weiter, weiter*.“; Angelina, 5 J.)
- Voranstellungen mit pronominaler Wiederaufnahme (31)  
(z. B. „*Ein Mann, der* ritt auf einem Pferd.“; S., 5 J.)
- „wo“-Anschlüsse anstelle von Relativpronomina (32)  
(z. B. „*Und dann isch do ’ne Kind, wo wegrennt*.“; Alisa, 6 J.)

Als Charakteristika für *literate* Äußerungen sind zusätzlich (zu dem Fehlen der obigen sprachlichen Merkmale) die Folgenden<sup>3</sup> zu zählen:

- Partizipialkonstruktionen (33) (Partizipien, die bei einer Nominalgruppe als Attribut, als Apposition oder linear getrennt vom Bezugsnomen stehen, z. B. *der mit allen Kräften kämpfende Libero*)
- Nominalstil (34) (Nominalisierung von Verben, z. B. *sein Drängen auf eine Antwort*) (Koch/Oesterreicher 1994)
- Funktionsverbgefüge (35) (feste Redewendungen, denen z. B. kein Attribut zugefügt werden können z. B. *in Ekstase geraten*) (Dürscheid 2004)

<sup>3</sup> Da fünf- und sechsjährige Kinder diese sprachlichen Mittel noch nicht beherrschen, können keine Beispiele aus der Untersuchung entnommen werden. Sie stammen aus dem Metzler Lexikon Sprache (2000) und der Arbeit von Dürscheid (2004).

## 2 Gesprochene und geschriebene Sprache im Vergleich

### 2.1 Verwendung des oraten und literaten Registers in gesprochener und geschriebener Sprache

Bisher ging es im Allgemeinen um sprachliche Ausdrucksformen. Diese können in einem polarisierten Feld mit den Extrempolen „orat“ und „literat“ eingeordnet werden. Entsprechen diese beiden Pole auch dem medialen Begriff von Mündlichkeit und Schriftlichkeit? Anders gefragt: Kann bzw. muss generell eine (eher) orate Äußerung der medial gesprochenen und eine (eher) literate Äußerung der medial geschriebenen Sprache zugeordnet werden?

Zunächst sei angemerkt, dass die gesprochene (phonische) Sprache andere Kommunikationsbedingungen besitzt als die geschriebene (graphische) Sprache:

Während die gesprochene Sprache von Angesicht zu Angesicht stattfindet, ist die geschriebene Sprache an ein universales, nicht sichtbares Publikum adressiert (Maas 2003). Der Redner hat die Möglichkeit den Inhalt auf den Hörer abzustimmen und ihm in Rechnung zu stellen, was er versteht. Zudem können bei einer gesprochenen/ medial mündlichen Äußerung nicht-sprachliche Interpretationsstützen in die Artikulation mit einfließen. Dadurch muss die Äußerung weniger explizit sein.

Bei der Feldeinteilung (Kapitel 1.3.1) wurde kurz angesprochen, dass sehr lange Mittelfelder eher in der geschriebenen als in der gesprochenen Sprache verwendet werden. Dies hat seinen Grund in der nicht unerschöpflichen Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses während der mündlichen Sprachproduktion. Ebenso wird eine komplexe Äußerungsplanung erschwert durch den „kommunikativen Stress“, der beim „Kampf um den Redeplatz“ zwangsläufig entsteht (Maas 2003:13).

Andersherum kann sich der Verfasser eines schriftlichen Textes so viel Zeit nehmen wie er benötigt und braucht keine Angst zu haben, dass ihm jemand „ins Wort fällt“. Gleichzeitig fungiert beim Schreiben der bereits verschriftete Text als externer Speicher des Kurzzeitgedächtnisses und ermöglicht somit den deskriptiv-lexikalischen Ausbau an jeder Position des Feldes.

Weiter oben wurde bereits das universale Publikum angesprochen, dem der Verfasser (eines schriftlichen Textes) gegenübersteht. Um Missverständnisse auf Seiten des Lesers auszuräumen, muss der geschriebene Text expliziter verfasst sein als eine mündliche Äußerung.

Ein weiterer Unterschied betrifft die „äußere Form“. Geschriebene Texte können demnach von den Spuren, die die verbale Planung hinterlassen hat, völlig gereinigt werden (Maas 2003).

Auf Grund dieser Punkte, die die gesprochene und die geschriebene Sprache voneinander unterscheiden, läge die Vermutung nahe, dass das *orate* Register mit der gesprochenen und das *literate* Register mit der geschriebenen Sprache übereinstimmt.

„[Tatsächlich] korrespondiert eine schriftsprachliche Form in der Regel mit dem förmlichen Register[...], während sie mit dem intimen Register unverträglich ist.“ (Maas 2003:11)

Dies trifft jedoch nur auf diejenigen Gesellschaften zu, bei denen die Registerdifferenzen nicht als Varietäten *einer* Sprache aufgefasst werden können, und die bereits schriftsprachliche Mittel erschlossen haben. So gibt es dort oft viele unterschiedliche Sprachen, die mit bestimmten Kontexten eng verknüpft sind. Eine Sprache fungiert z. B. als Familiensprache, eine andere als Verkehrssprache auf dem Markt und wieder eine andere als Sprache für zeremonielle Zwecke. Zusätzlich existiert eine Amtssprache, die *literate* Strukturen besitzt (und in vielen Staaten der Dritten Welt die internationale Sprache des ehemaligen Kolonialherren darstellt), im Alltag aber nicht gesprochen wird.

In modernen Gesellschaften („Nationalstaaten“) ist dies nicht der Fall. Hier trat die Nationalsprache an die Stelle der traditionellen, fremden Sprache des förmlichen Registers (in Deutschland trat die deutsche Sprache an die Stelle der lateinischen Sprache) und wurde anfangs v. a. im Unterricht der Volksschulen, deren größtes Ziel damals die Vermittlung elementarer Schriftsprachkenntnisse war, zwangsweise auch ausgesprochen (Maas 2003).<sup>4</sup>

Literate Strukturen bilden somit in unserer Gesellschaft auch den Horizont für gesprochene Sprache (s. auch Kapitel 2.2). An folgenden Beispielen wird deutlich, dass das *literate* Register nicht nur in prototypisch geschriebener, sondern auch in gesprochener Sprache verwendet wird – genauso wie das *orate* Register ebenfalls nicht nur bei prototypisch gesprochenen, sondern auch bei geschriebenen Texten Verwendung findet.

Zu letztem Punkt sei einschränkend hinzugefügt, dass maximal *orate* Strukturen sehr selten, und wenn, dann nur experimentell, verschriftet werden. Maas (2003:11) fügt ergänzend hinzu:

„Äußerungen im intimen Register kann man im technischen Sinne der Sprachwissenschaft transkribieren, aber nicht verschriften.“

---

<sup>4</sup>Die damals gesprochene Sprache unterschied sich anfangs noch sehr von der Nationalsprache. Details zu diesem Themenkomplex werden im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt, können aber bei Maas 2003:11f. nachgelesen werden.

Als Beispiel für eine Äußerung mit eher oraten Strukturen, die gleichzeitig verschriftet ist, nennt Dürscheid (2004:47) „eine Grußkarte an einen guten Freund“. Ebenso besitze ein wissenschaftlicher Vortrag eher literate Strukturen, obwohl er der medialen Mündlichkeit zugeordnet werden müsse. Zudem kann bei jeder Äußerung – sei sie medial mündlich oder medial schriftlich – ein Medienwechsel stattfinden, indem das Geschriebene vorgelesen und das Gesprochene diktiert wird (Koch/Oesterreicher 1994).

Koch/ Oesterreicher (1994:587) sprechen daher von einem „dichotomischen Verhältnis“ der Realisationsformen „medial mündlich“ und „medial schriftlich“ - im Gegensatz zu der Konzeption der Äußerung, die ein Kontinuum mit zahlreichen Abstufungen darstellt. Mit „Konzeption“ wird dabei die Einordnung in ein bestimmtes sprachliches Register gemeint. So steht „konzeptionell mündlich“ für ein (eher) orates Register und „konzeptionell schriftlich“ für ein (eher) literates Register. In Abbildung 2.1 ordnen sie verschiedene Äußerungsformen einerseits einer der zwei medialen Dimensionen und andererseits ihrer Konzeption zu.

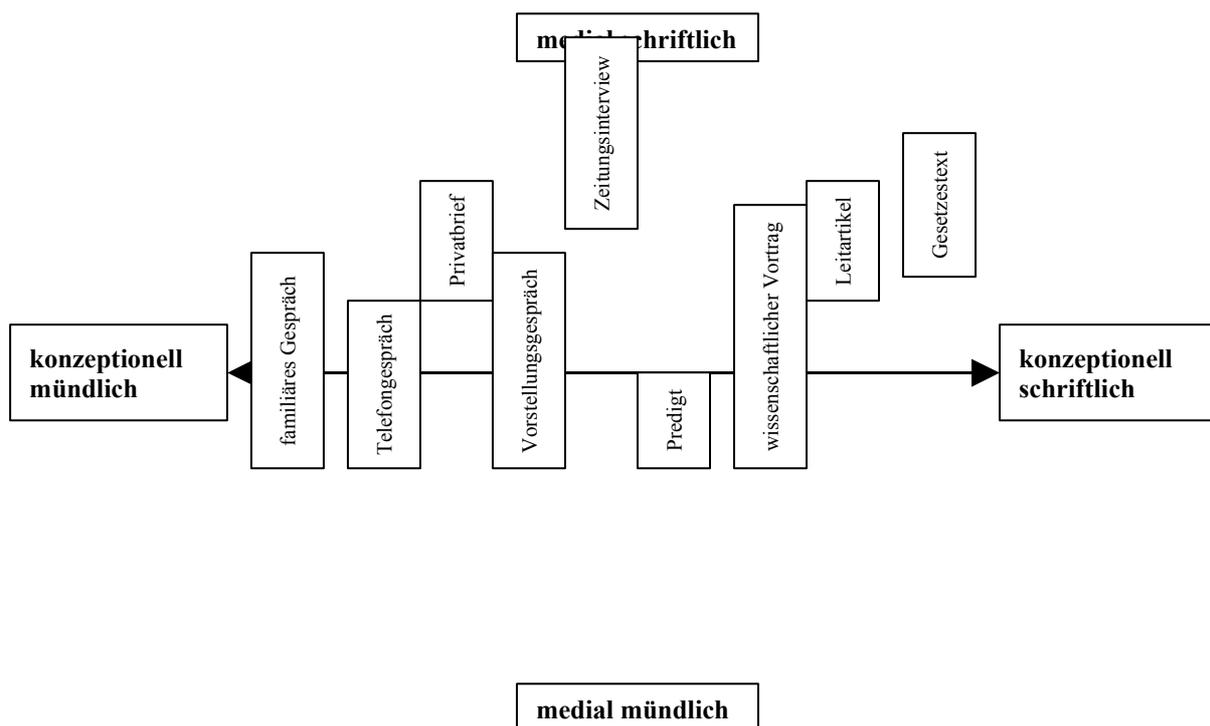


Abb. 2.1: Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (leicht verändert nach Koch/Oesterreicher 1994:588)

An diesen Beispielen sieht man sehr deutlich, „dass“, wie u. a. Dürscheid (2004:54) abschließend feststellt, „die konzeptionelle und die mediale Dimension keineswegs korrelieren“.

Dürscheid hat allerdings noch offene Fragen an das Modell von Koch/ Oesterreicher, die eventuell eine Modifikation dessen erforderlich machen könnten.

- Es gibt Äußerungsformen, die nicht durchgängig in ihrer gesamten Einheit dem konzeptionellen Schriftlichkeitspol oder dem konzeptionellen Mündlichkeitspol zugeordnet werden können, sondern nur in bestimmten Passagen dem einen oder anderen Pol entsprechen. So weisen z. B. Koch/ Oesterreicher (1994) den wissenschaftlichen Vortrag dem konzeptionellen Schriftlichkeitspol zu, dieser weist jedoch an bestimmten Stellen sprachliche Ausdrucksmittel auf, die eben von diesem literaten Register wegführen sollen, weil der Vortrag für eine mündliche Darbietung bestimmt ist.

- Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Dichotomie der medialen Mündlichkeit/ Schriftlichkeit: Dürscheid (2004) zeigt am Beispiel des Chats auf, dass es sehr wohl Probleme geben kann bei der Einordnung in ein bestimmtes Medium. So wird beim Chat mit der Tastatur geschrieben (→ medial schriftlich), allerdings ist seine Struktur sehr dialogisch, weil ein ständiger Sprecherwechsel erfolgt (→ medial mündlich).

- Die dritte Frage betrifft die Einordnung einer Äußerungsform, die zwar auf der einen Seite aufgrund der sprachlichen Ausdrucksmittel der konzeptionellen Mündlichkeit/ Schriftlichkeit zugeordnet, auf der anderen Seite gerade wegen seiner inhaltlichen Elaboriertheit und Reflektiertheit diesem Pol nicht zugesprochen werden kann. Dürscheid (2004:57) zitiert dahingehend Günther, der so ein Beispiel seinem Aufsatz „Erziehung zur Schriftlichkeit“ voranstellt:

„Sitzn zwee Fische aufm Baum un strickn Knittax. Fliecht plötzlich ´n Pferd vorbei. Sacht der eene ‚ch möcht gern zwee Pferde sein, könntich selb hinner mir herfliejn‘. Sacht der andere: ‚ch möcht gern drei Pferde sein, könntich mich selbs hinner mir herfliejn sehn‘.“ (Günther 1993, zit. n. Dürscheid 2004:57)

Die vorgestellte Kritik bezieht sich v. a. auf die Situierung der Äußerungsformen im Kontinuum der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine ansatzweise Lösung dieser Fragen verspricht sich Dürscheid von einer weiteren Differenzierung der Kommunikationsbedingungen von Koch/ Oesterreicher (s. Kapitel 1.2).

In Bezug auf die – bei elektronisch übermittelten Äußerungsformen - problematische Einordnung in das Medium, schlägt Dürscheid (2004) die Erweiterung der medialen Dimension in „digital übermittelt“ und „nicht digital übermittelt“ vor, wodurch Chat-, E-Mail- und SMS-Texte den ihnen eigenen Bereichen zugeordnet und ihre spezifischen Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen berücksichtigt werden könnten.

## 2.2 Bedeutung der Schrift

In den vorigen Kapiteln wurde u. a. gezeigt, dass sprachliche Äußerungen zwei Dimensionen besitzen - eine mediale und eine konzeptionelle Dimension -, wobei diese nicht unbedingt miteinander korrelieren: Wenn nicht vom prototypischen Fall gesprochener und geschriebener Sprache ausgegangen wird, findet in der medial gesprochenen Sprache sowohl das orale als auch das literate Register Verwendung, ebenso wie auch in der medial geschriebenen Sprache beide sprachlichen Register benützt werden können.

In Kapitel 2.1 wurden u. a. die unterschiedlichen Voraussetzungen für gesprochene und geschriebene Sprache skizziert. Während der schriftlichen Textproduktion finden sich grundsätzlich bessere Bedingungen, Texte literat zu gestalten, als dies bei mündlichen Äußerungen der Fall ist. Wie gesagt, finden sich jedoch literate Strukturen auch in Gesprochenem.

Wird die Verwendung des literaten Registers in der gesprochenen Sprache erst möglich, indem durch das eigene Schreiben die Entstehung literater Strukturen im sprachlichen Ausdruck begünstigt wird? Das literate Register zeichnet sich u. a. durch sprachliche Elaboriertheit und Komplexität aus. Werden solche Versprachlichungsstrategien erst mit der eigenen schriftlichen Textproduktion, d. h. mit dem Erwerb der Schrift, gelernt und dann auf die mündliche Textproduktion übertragen?

Mit der Klärung dieser Fragen beschäftigt sich dieses und das folgende Kapitel. In diesem Kapitel soll zunächst ansatzweise das Verhältnis zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache in Anlehnung an Glück (1987/2000) beschrieben werden. Es geht dabei um die Frage, inwiefern die Schrift überhaupt - im Vergleich zur Sprache - als eigenständiger Gegenstand gewertet werden kann und sie als solche die gesprochene Sprache sogar beeinflussen kann.

Später wird der Einfluss der Schrift auf die Sprache näher unter die Lupe genommen, was einerseits die Klärung der Begriffe „Oralität“ und „Literalität“ beinhaltet, als auch die Beschäftigung mit der Veränderung von Kindersprache durch den Schriftspracherwerb erfordert. Da letzterer Punkt in Kapitel 2.3.2 und 2.3.3 seine Entsprechung findet, wird er in diesem Kapitel nur gestreift.

### 2.2.1 Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Zu dem Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt es konträre Meinungen. Diese lassen sich zwei Hauptgruppen zuordnen (Glück 1987):

- Die eine Gruppe postuliert die systematische Abhängigkeit der Schriftebene von der Ebene der gesprochenen Sprache und ist mehr an strukturellen Gesichtspunkten interessiert. Als Vertreter dieser „Abhängigkeitshypothese“ gelten u. a. De Saussure und der amerikanische Strukturalismus.

- Die andere Gruppe vertritt die Selbstständigkeit der Schriftebene und orientiert sich eher an funktionellen Gesichtspunkten. Dieser Ansatz nennt sich „Autonomiehypothese“. Zu ihren Vertretern sind z. B. die Prager Strukturalisten als auch einige sowjetische Arbeiten zu zählen.

Ein dritter, vermittelnder Ansatz wird von Glück (2000) als „Interdependenzhypothese“ bezeichnet. Auf diese soll nach einer kurzen Charakteristik der zwei oben genannten Gruppen eingegangen werden.

In der Abhängigkeitshypothese wird die Schrift mehr oder weniger der gesprochenen Sprache untergeordnet. Während die Junggrammatiker noch eine gewisse Wechselwirkung annahmen, postulierten führende Vertreter des klassischen Strukturalismus wie De Saussure ihre völlige Unterordnung (Glück 1987). Allgemein gehen alle Ansätze dieser Richtung davon aus, dass

- die Schrift eine Visualisierung der Sprache ist, d. h., dass die phonematische und die graphematische Ebene isomorph und die geschriebene Sprache somit als Wiedergabe der gesprochenen Sprache aufzufassen ist, genauso wie die geschriebene Sprache eine Grammatik besitzt, die ihrem Konzept nach auf Analysen der gesprochenen Sprache aufgebaut ist (Glück 1987),

- die Schrift phylo- und ontogenetisch später erworben wird als die Sprache,

- Sprache ohne Schrift denkbar ist, nicht aber Schrift ohne Sprache,

- die gesprochene Sprache bei mehr Gelegenheiten zum Einsatz kommt als die geschriebene Sprache (Dürscheid 2004).

Bei dem autonomietheoretischen Ansatz gibt es zwei Untergruppen. Die einen gehen von zwei unabhängigen Substanzen des sprachlichen Ausdrucks aus, wobei der Bezug auf die gleiche Grammatik nicht in Frage gestellt wird. Die anderen postulieren ebenso einen grundsätzlichen Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, geben aber gleichzeitig die Einheit der Grammatik auf. Grundsätzlich vertreten die Anhänger dieses Ansatzes folgenden Standpunkt:

- Die gesprochene Sprache ist ein Kontinuum, während die geschriebene Sprache aus diskreten Einheiten besteht. Glück (1987) nennt als Vertreter dieser Auffassung Baudouin De Courtenay, der Phoneme als die minimalen Einheiten der gesprochenen Sprache und die Grapheme als diejenigen der geschriebenen Sprache bezeichnet. Der wesentliche Unterschied sei

dabei nach Auffassung Baudouin De Courtenay's, „daß ‚die Schrift‘ segmental sei [...], während Phoneme in kleinere Einheiten [...] und deren psychische Repräsentationen zerfielen.“ (Glück 1987:69). Glück weist auf die kulturhistorische Schule hin, bei der dieselbe Auffassung wiederzufinden ist und zitiert Wygotski (1934/1972:224) folgendermaßen:

„Die schriftliche Sprache ist eine besondere sprachliche Funktion, die sich in Aufbau und Funktion von der mündlichen Sprache nicht weniger unterscheidet als die innere Sprache von der äußeren. [...] Sie ist eine Sprache ohne Intonation, ohne das Musische, Expressive, überhaupt ohne lautliche Seite. Sie ist eine Sprache im Denken, in der Vorstellung, aber eine Sprache, der das wesentlichste Merkmal der mündlichen Sprache fehlt, nämlich der ‚materielle‘ Laut.“ (zit. n. Glück 1987:69)

- Beim Lesen und Schreiben muss die Schrift nicht unbedingt ausgesprochen werden (vgl. auch Zitat von Wygotski).
- Durch Schrift kann Distanz zum Untersuchungsgegenstand eingenommen werden. Ebenso können die sprachlichen Strukturen genauer untersucht werden.
- Schrift dokumentiert und bewahrt vor dem Vergessen.
- Die Schrift wirkt auf die gesprochene Sprache zurück (Dürscheid 2004).

Glück nennt die zwischen diesen zwei extremen Auffassungen vermittelnde Interdependenzhypothese eine methodische und theoretische Position in der neueren Schriftlinguistik (Glück 2000). Was bedeutet „Interdependenz“?

Das von Hadumod Bußmann herausgegebene Lexikon der Sprachwissenschaft bezeichnet „Interdependenz“ als eine „[...] Beziehung der wechselseitigen Voraussetzung zweier Elemente A und B, wobei die Anwesenheit von A die Anwesenheit von B voraussetzt und umgekehrt.“ (Bußmann 2002:314).

Bezogen auf die Interdependenzhypothese heißt das, dass einerseits die geschriebene Sprache von der gesprochenen Sprache abhängt - die gesprochene Sprache jedoch wiederum von der geschriebenen Sprache beeinflusst wird. Glück schreibt, dass „[...] eine gegenseitige Abhängigkeit bzw. nur relative Autonomie beider Sprachformen voneinander angenommen wird.“ (Glück 2000:309).

Die Interdependenzhypothese teilt im Kern die Position der weniger radikalen Vertreter der Autonomiehypothese und geht von der Schrift als einer selbstständigen Ausdrucksform aus (und nicht wie die Vertreter der Abhängigkeitshypothese von einer sekundären Form der gesprochenen Sprache). Anders als in der Autonomiehypothese ist man jedoch der Auffassung, dass die gesprochene Sprache immer das „Modell“ (Glück 2000:309) für die Schrift darstellt.

Es wurde herausgestellt, dass sich die gesprochene und die geschriebene Sprache gegenseitig beeinflussen. Die Entwicklung von der mündlichen Kommunikation hin zur schriftlichen Kommunikation in heutzutage fast allen Kulturen muss somit große Veränderungen in Bezug auf die Konzeptionalität von (v. a. mündlicher) Sprache mit sich gebracht haben. Das folgende Kapitel handelt davon, wie die geschriebene Sprache die mündliche Sprache umformt.

### 2.2.2 Oralität und Literalität

Eine Diskussion um die Eigenständigkeit der Schrift kann natürlich nur in Kulturen stattfinden, die überhaupt Kenntnis von Schrift haben und von ihr geprägt sind. Diese Gesellschaften nennt man auch literale Gesellschaften – im Gegensatz zu den primären oralen Kulturen, die keine Schriftkenntnis besitzen (Ong 1987).

Primäre orale Kulturen gab es somit zumindest bevor die Schrift entwickelt wurde. Heute sind Kulturen, die von der Schriftentwicklung unberührt blieben nur noch sehr vereinzelt zu finden und bilden einen sehr kleinen Teil der Weltbevölkerung (z. B. die Indianer im Amazonasbecken) (Dürscheid 2004).

Bedenkt man, dass der „homo sapiens“ seit ca. 30 000 bis 50 000 Jahren existiert und die erste Schrift erst 6000 Jahre alt ist (Ong 1987), so wird einem die immense Zeitspanne bewusst, in der die menschliche Gesellschaft von oraler Rede geprägt war. In dieser Zeit entstanden u. a. bestimmte Mnemotechniken und Formeln, die das Vergessen von für die Gemeinschaft wichtigem Wissen verhinderten und die Wiederholung längerer komplizierter Gedankengänge ermöglichten. Nicht nur die Denkprozesse, sondern natürlich auch der sprachliche Ausdruck ist in oralen Kulturen durch die „lautliche Gebundenheit der Wörter“ (Ong 1987:39) geprägt. Als Beispiel seien der eher additive als subordinierende und der eher aggregative als analytische Stil genannt.<sup>5</sup>

Dass sich das Denken und der sprachliche Ausdruck in einer Gesellschaft - für die es nun plötzlich mit der Entwicklung der Schrift möglich war Wissen „nachzuschlagen“ und das Wort nicht mehr nur Klang, sondern auch „visuelle Präsenz“ hatte - verändert, liegt auf der Hand. Ong (1987:15) schreibt dazu:

„Das Schreiben, das Räumlichwerden des Wortes, vergrößert die Möglichkeiten der Sprache unermesslich, [und] strukturiert das Denken neu [...].“

So geht er u. a. auf die Distanz und die Notwendigkeit der Präzision beim Schreiben ein (s. auch Kapitel 2.1). Durch die Distanz, die beim Schreiben entsteht, generiert sich eine neue

<sup>5</sup> Diese und weitere Eigenschaften werden bei Ong (1987:42-60) sehr ausführlich beschrieben.

Art der Präzision des sprachlichen Ausdrucks. Da beim Schreiben alle möglichen Verständnisweisen der potentiellen Leser mit einkalkuliert werden müssen und der Leser später eben ohne die Gesten, ohne den Gesichtsausdruck und ohne die Betonung des Verfassers auskommen muss, hat die geschriebene Sprache so klar zu sein, dass sie auf den genannten Kontext verzichten kann. Zur Präzisierung können genauso unauffällig (und v. a. produktiv) Korrekturen am Text vorgenommen werden, die bei der gesprochenen Sprache eher vermieden werden, da der Redner seine Glaubwürdigkeit nicht in Frage stellen möchte. Wurde so chirographisch (schreibend) erst einmal das Gefühl für Präzision und analytische Exaktheit erfahren, kann diese auch auf die Rede zurückwirken (Ong 1987).

Ong bezieht sich in seinen weiteren Ausführungen auf die Untersuchung von Basil Bernstein, welcher zwischen dem „restricted code“ der Alltagssprache der englischen Unterschicht und dem „elaborated code“ der sehr ausgefeilten Sprache der Mittel- und Oberschicht unterscheidet. Bei geläufigen, eher bekannten Zusammenhängen ist dieser „restricted code“ mindestens genauso präzise und ausdrucksstark wie der „elaborated code“. Doch um unbekannte Zusammenhänge ausdrucksstark und genau mitzuteilen, braucht es einen elaborierten linguistischen Kode, der die Bedeutung in der Sprache selbst hinterlegt und nicht den Bezug zum Kontext sucht.

Bernstein untersuchte einerseits den „restricted code“ von Botenjungen ohne abgeschlossene Grundschule und andererseits den „elaborated code“ von Kindern, die Schulen mit einem besonders guten Ruf hinsichtlich der Qualität ihres Sprachunterrichts besuchten. Die Ausdrucksweise der ersten Gruppe war im Gegensatz zur zweiten Gruppe formelhaft und fügte die Gedanken nicht ausreichend subordinativ zusammen. Für Ong ist klar, dass der elaborierte Kode erst mit der notwendigen Unterstützung durch das Schreiben entsteht. Für ihn könnten „Bernsteins ‚restricted‘ und ‚elaborated‘ Kodes [...] ebenso gut ‚oral-begründet‘ und ‚textbegründet‘ heißen.“ (Ong 1987:107).

An anderen Stellen geht Ong (1987) auf das Bewusstsein ein, welches nicht von der Sprache zu trennen ist. In Anbetracht des großen Einflusses, den die Schrift auf die Sprache ausübt, ist die Schrift eine der Erfindungen des Menschen, die sein Bewusstsein wohl am meisten verändert hat. Ein Beispiel zu der Struktur von Äußerungen soll dies verdeutlichen.

Sofern ein Mensch nicht körperlich oder geistig behindert ist, lernt er, unabhängig aus welcher Kultur er stammt, zu sprechen. Durch das Sprechen nimmt er (als Person einer oralen Kultur)<sup>6</sup> bewusst am Leben teil. Grammatische Regeln bleiben dabei jedoch im Unbewussten,

---

<sup>6</sup> Da Ong jeden Menschen in die Oralität hineingeboren sieht (Ong 1987:176), gilt dies nicht nur für orale Kulturen, sondern auch für Personen, die in literalen Gesellschaften noch nicht lesen und schreiben gelernt

d. h. dass er neue Regeln jederzeit bilden kann, nicht aber in der Lage ist diese genau zu benennen bzw. zu erklären. Mit der Schrift, die von benennbaren Regeln beherrscht wird, entsteigt er (die nun literalisierte Person) den Tiefen des Unbewussten. Und zwar nicht nur, wenn er schreibt, sondern auch, wenn er „[...] seine Gedanken in oraler Weise ausdrückt.“ (Ong 1987:81).

### **2.2.3 Schriftspracherwerb**

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 gezeigt wurde, ist die Schrift nicht einfach als Medium der Abbildung der gesprochenen Sprache zu werten, vielmehr konstruiert und verändert sie Sprache und treibt die Entdeckung und Entwicklung originärer sprachlicher, kommunikativer und kognitiver Strukturpotentiale (Feilke 2002b) vorwärts.

Kinder, die in literalen Gesellschaften aufwachsen, kommen natürlich schon bevor sie selber Lesen und Schreiben lernen mit literaten Strukturen im sprachlichen Ausdruck in Kontakt, allerdings nur in medial mündlicher Form. Erst mit dem Schriftspracherwerb, der für die meisten Kinder mit der Einschulung beginnt, treten sie in die mediale Schriftlichkeit ein und lernen sich konzeptionell schriftlich auszudrücken. Beim Schreiben entsteht das eigentliche Bewusstsein für die Sprache und es begünstigt die Entstehung literater Strukturen. Für die Entwicklung konzeptuell schriftlicher Kompetenzen ist der Schriftspracherwerb somit ein entscheidender Faktor (Feilke 2002b).

## **2.3 Gesprochene und geschriebene Sprache bei unterschiedlichen Altersgruppen**

### **2.3.1 Erwachsene**

Wenn bisher (s. Kapitel 1.1 - 2.1) von oratem und literatem Register in geschriebener und gesprochener Sprache die Rede war, bezogen sich die Ausführungen ausnahmslos auf erwachsene Personen in literalen Gesellschaften, die bereits Lesen und Schreiben gelernt haben und stark von unserer Schriftkultur geprägt sind. Kurz sollen dazu noch einmal die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst werden:

Erwachsene können sich im Allgemeinen sowohl im oraten als auch literaten Register artikulieren und besitzen ein Bewusstsein für die Registerdifferenz, welches einem die Übersetzung sprachlicher Inhalte innerhalb der Register erlaubt (Maas 2003). Unabhängig vom Medium

---

haben, also auch für Kinder.

werden diese sprachlichen Register in beiden möglichen Realisationsformen verwendet: Erwachsene gebrauchen das (eher) orate Register sowohl in der gesprochenen (z. B. familiäres Gespräch) als auch in der geschriebenen Sprache (z. B. Privatbrief). Analog wird das (eher) literate Register sowohl in geschriebener (z. B. Leitartikel) als auch in gesprochener Sprache (z. B. wissenschaftlicher Vortrag) verwendet. Um sich auch in der gesprochenen Sprache in einem eher literaten Register artikulieren zu können, bedarf es der Bewusstwerdung der Sprache durch die Schrift. Das selbständige Schreiben strukturiert das Denken neu und beeinflusst stark die Konzeption der Sprache.

Inwieweit Kinder, die bereits die Schule besuchen, schon zwischen den sprachlichen Registern differenzieren, wird das folgende Kapitel zeigen.

### 2.3.2 Schulkinder

Die Registerdifferenzierung gehört mit zum sprachlichen Wissen und wird daher auch früh gelernt (Maas 2003). Kinder versuchen sie maximal zu explorieren und sehen bereits die gesprochene und die geschriebene Sprache als Indikatoren für das orate bzw. literate Register an.

Dies zeigt sich sehr schön, wenn man Kinder frei auf Band sprechen lässt und ihnen später ihre Aufnahme zum Verschriften gibt. Wie Maas (2003) erklärt, wurde dieses Untersuchungsdesign über einen längeren Zeitraum an der Universität Osnabrück von ihm und an der PH Freiburg von Christa Röber durchgeführt. Durchgehend konnte dabei beobachtet werden, dass sich die Kinder vehement weigerten ihre Aufnahme im Original zu verschriften/ zu transkribieren und sie die (eher) oraten Äußerungen in (eher) literate Texte umänderten.

Das folgende Beispiel eines neunjährigen Jungen aus Freiburg entnimmt Maas (2003:15) den Arbeiten von Christa Röber und zeigt die Haltung der Kinder sehr anschaulich:

„P [ 'ʔalzo 'zo:n: 'man b :d t 'ta n d 'h n d 'l ft]

S <son man Badet und der Hund schleft><sup>7</sup>

Der Junge hat bei der Verschriftlichung seiner Tonbandaufnahme das Gesprächswort <also>, das deiktische Element <da>, als auch die pronominale Wiederaufnahme bei <der Hund, der> weggelassen und so seine orate Äußerung in eine „literate“ Version verwandelt. Wie Maas schreibt, zeigen sich solche Editierleistungen besonders deutlich bei Kindern mit Migrationshintergrund, die aus einer eher schriftfernen Umgebung stammen.

<sup>7</sup> Zeichenerklärung: [ ] bezeichnet stimmlose Konsonanten, „P“ steht für „phonetische Transkription der Schüleräußerung auf Band“ und „S“ für „die schriftliche Wiedergabe des Schülers“.

Dass Schulkinder die gesprochene und die geschriebene Sprache als Registerindikatoren ansehen, liegt einerseits an dem ausgezeichneten Status der Schrift - Bücher, Zeitschriften, ja selbst Fernsehprogramme liegen in verschlüsselter Form vor und haben für die Kinder einen sehr formalen Charakter -, andererseits aber auch daran, dass sie bereits die unterschiedlichen Bedingungen für die gesprochene und die geschriebene Sprache bei der Kommunikation (s. Kapitel 2.1) kennen gelernt haben. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, lernen die Kinder erst durch das eigene Lesen und Schreiben zunächst im Medium der Schrift (und dadurch auch später in der gesprochenen Sprache) sich konzeptionell literat auszudrücken – indem die schriftliche Textproduktion ihre sprachliche Kompetenz und ihr Sprachwissen verändert.

Während sich Kinder im Vorschulalter nur ansatzweise im literaten Register ausdrücken können (s. Kapitel 2.3.3), verfügen Kinder, die Lesen und Schreiben gelernt haben, über die Fähigkeit, sich bewusst in literaten Strukturen zu verständigen. Dies geschieht einerseits auf medial schriftlicher Ebene (s. o.), doch zeigen bereits relativ frühe mündlichen Äußerungen von Schulkindern, dass die konzeptuelle Schriftlichkeit auch die Mündlichkeit formiert (Feilke/Schmidlin 2005). Aufgrund der Anforderungen der schriftlichen Kommunikation konzipiert die Schrift die kindliche Sprache neu und der Schriftspracherwerb veranlasst somit die Entwicklung von der medialen zur konzeptionellen Schriftlichkeit (Feilke 2002b). Wygotski beschreibt die Auswirkungen des Erwerbs der Schrift auf die Sprache folgendermaßen:

„[...] genauso führt [...] die schriftliche Sprache das Kind in die höchste abstrakte Ebene der Sprache ein und gestaltet dabei auch das früher gebildete psychologische System der mündlichen Sprache um.“ (Wygotski 1972:225)

Was macht den Schriftspracherwerb aus, dass er die sprachliche Kompetenz dermaßen verändert? Und wie kann der Schriftspracherwerb definiert werden?

Feilke (2002b:119f.) beschreibt die Anforderungen des Schriftspracherwerbs neben der sprachlichen Ebene auch auf der kognitiven, sozialen und emotionalen Ebene:

- In kognitiver Hinsicht müsse für die Darstellung von Sachverhalten die Fähigkeit gelernt werden, eine Abstraktion vom Schreiberkontext vorzunehmen und textuelle Bezugsrahmen für bestimmte Sprachhandlungen (z. B. Erzählen, Beschreiben etc.) und syntaktische Operationen (z. B. Nominierungen, Prädikationen etc.) zu konstruieren.
- Auf der sozialen Ebene sei es erforderlich Fähigkeiten herauszubilden, die einen empathischen Perspektivenwechsel ermöglichen, so dass eventuelle Leserreaktionen vorweggenommen werden können.

- In emotionaler Hinsicht erfordert die Kommunikation von Emotionen die Fähigkeit, diese zu formulieren und daher unmittelbare emotionale Impulse sprachlich zu disziplinieren und zu kontrollieren.

Feilke definiert den Schriftspracherwerb als „[...] die Aneignung der Formen der ‚schriftlichen Sprache‘ (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der ‚Schriftsprache‘ (Normaspekt) im Medium ‚geschriebener Sprache‘ (medialer Aspekt).“ (Feilke 2002b:124).

Inhalte des Schriftspracherwerbs betreffen dabei grob gesehen

- die Graphetisierung (der Erwerb der Schrift im materiellen Sinne),
- die Graphematisierung (die Aneignung der Wortschreibung durch Einsicht in die lautliche Gliederung der Wörter und deren typische Repräsentation in der Schrift; die phonologische, morphologische und grammatische Analyse stellen dabei die Hauptbezugspunkte des Erwerbs dar),
- die Grammatikalisierung (der Erwerb sprachstruktureller Innovationen, wie konzeptionell schriftliche Formen für Nominal-, Verbal- und Satzanschlüsse, z. B. der Erwerb komplexer präpositionaler Fügungen, Finalkonstruktionen und neuer Junktoren) und
- die Textualisierung (der Erwerb der Fähigkeit einen Text so zu gestalten, dass er aus sich selbst heraus Kontexte schafft und somit seine sprachliche Form Verbindlichkeit aufweist; ein erstes Zeichen von Textualisierung ist, wenn der Text eine eigenständige formative Qualität gewinnt und nicht mehr als bloße Folge von Sätzen anzutreffen ist) (Feilke 2002b).

Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Entwicklung von Kindersprache spiegeln die Veränderungen der Sprache durch den Erwerb der Schrift wider. Ich werde mich im Folgenden auf die Untersuchungsergebnisse von Ruth A. Berman und Dan I. Slobin (1994) beziehen, die die Sprache von Vorschulkindern (drei- und fünfjährige Kinder), Schulkindern (neunjährige Kinder) und Erwachsenen (die deutschen Erwachsenen waren zwischen 20 und 32 Jahre alt) fünf verschiedener Sprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch, Hebräisch und Türkisch) untersuchten.

Für alle Sprachen ergab sich, dass Kinder, die noch nicht die Schule besuchen „[...] a more restricted range of ‚forms‘ [...]“ (Berman/Slobin 1994:598) aufweisen als Schulkinder. Zwar beherrschen fünfjährige Kinder auf morphosyntaktischer und lexikalischer Ebene bereits viele sprachliche Mittel, einige werden jedoch erst von Kindern im Schulalter gelernt. Diese späteren „Errungenschaften“ sind v. a.

- die Zeitform des Plusquamperfekts (ausgenommen im Hebräischen, in dem es diese Zeitform nicht gibt),
- nicht finite Formen mit adverbialer oder unterordnender Funktion, dazu gehören das Gerundium, Partizipien und/oder Nominalisierungen (außer im Türkischen).

Die Schulkinder haben jedoch noch nicht das Endstadium eines kompetenten Sprechers erreicht wie der Vergleich mit den sprachlichen Strukturen Erwachsener zeigt. Diese weisen zusätzlich auf:

- einen größeren lexikalischen Reichtum,
- eine größer werdende Ausdehnung und innere Komplexität in Bezug auf die syntaktische „Verpackung“ der Sätze.

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass der etwas frühere oder spätere Erwerb bestimmter sprachlicher Mittel von vielen Faktoren abhängt wie z. B. der Häufigkeit ihres Inputs, ihrer akustischen Auffälligkeit und ihren pragmatischen Funktionen bezüglich der sozialen Kognition. Ich möchte nun etwas genauer auf die Untersuchungsergebnisse von Berman und Slobin eingehen<sup>8</sup>.

Ein Blick auf die Erzählstruktur von neunjährigen Schulkindern zeigt - anders als bei den Fünfjährigen, die noch nicht lesen und schreiben können und ebenso noch keine jahrelange schulische Ausbildung hinter sich haben - bereits gut organisierte Erklärungen und die Beherrschung einer komplexen Syntax, welche die Kinder dazu verwenden, Beschreibungen einzelner Geschehnisse oder die Beziehung zwischen zwei Ereignissen näher auszuführen. Sie zeigen einige Eigenschaften, wie v. a. das Verweisen auf kausale Zusammenhänge und interne Zustände, die bei fünfjährigen Kindern noch überhaupt nicht ausgebildet sind.

Dennoch haben Schulkinder in ihrer Entwicklung narrativer Fähigkeiten noch einen langen Weg vor sich. Die Organisation der Erzählung ist im Allgemeinen noch nicht so weit vorangeschritten, dass sie der gesamten Handlung dient. Sie beschreiben noch nicht konsequent Ereignisse, die sich im Hintergrund der Erzählung abspielen, als unterschiedlich zu Geschehnissen, die die vordergründige Handlung darstellen. Zudem nehmen sie die Aufgabe zu erzählen noch sehr stereotyp wahr und sehen sie noch zu wenig als ein Mittel der individuellen Ausdrucksweise und Selbstdarstellung an.

Ein weiterer Punkt der Untersuchung bezieht sich mehr auf die sprachlichen Formen (ein Überbegriff für grammatikalische Einheiten und Konstruktionsarten, sowie einige wenige lexikalische Gegenstände) und behandelt neben den anderen Sprachen auch speziell die deut-

---

<sup>8</sup> Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; vielmehr sollen die wichtigsten Ergebnisse grob zusammengestellt werden, um der weiteren Argumentation dieser Arbeit als Grundlage zu dienen.

sche Sprache. Um die Sprache der Schulkinder besser einordnen zu können, werde ich auch grob die Ergebnisse der Untersuchung für Erwachsene und jüngere Kinder schildern. Die Ausführungen gliedern sich dabei in die drei Bereiche zeitlicher Ausdruck, räumlicher Ausdruck und Personen/ Tätigkeiten:

- zeitlicher Ausdruck:

In allen Alterstufen dominiert in Erzählungen die Zeitform des Präsens. Das Perfekt wird als Kontrast zum Präsens verwendet und hat bei Erwachsenen zwei Funktionen:

- „prospective relevance“ (Bermann/Slobin 1994:194): von einer abgeschlossenen Handlung wird auf eine neue verwiesen (z. B. „Das Glas ist zerbrochen und der Dackel ist wieder frei.“)<sup>9</sup>
- „retrospective assessment“ (Bermann/Slobin 1994:196): eine frühere Situation wird eingeführt, welche für die folgende Handlung relevant ist (z. B. „Als am frühen Morgen dann Hans und der Hund aufwachen, bemerken sie zu ihrem großen Schrecken, dass Frau Frosch durch das geöffnete Fenster nach draußen gelaufen ist.“)

Somit tragen Aussagen im Perfekt dazu bei, ein Zentrum außerhalb dieser Aussagen zu entwickeln.

Kinder mit drei Jahren kontrastieren die Zeitform des Präsens und des Perfekts anders: Sie verwenden das Perfekt, um zu zeigen, dass der Blick auf ein Ereignis oder auf eine Folge von Ereignissen beendet ist (z. B. „Und der Hund und Walter - die plumpsen da runter; da sind die runtergeplumpst; und da sind die im Wasser.“) - und nicht, um es in Beziehung zu einem vergangenen oder zukünftigen Orientierungspunkt innerhalb einer ganzen Abhandlung zu stellen. Mit zunehmendem Alter beginnen die Kinder Ereignisse zu gruppieren und diese in größere Einheiten zu integrieren.

Schulkinder mit neun Jahren zeigen somit schon einen eher den Erwachsenen ähnelnden Gebrauch des Perfekts. Eine einzelne Handlung wird nicht mehr als alleiniges Zentrum betrachtet, sondern orientiert sich an vergangenen und noch folgenden Punkten, so dass ein weitläufigeres Orientierungszentrum entsteht (z. B. „Und der Junge ärgert sich, weil er runtergefallen ist.“).

Adverbien, die den Zeitaspekt beschreiben, werden hauptsächlich verwendet, um die Fortsetzung eines Ereignisses (z. B. „weiter“), den Beginn, die Wiederholung (z. B. „wieder“) oder den Bezug auf eine bestimmte Zeit (z. B. „noch“, „schon“) zu signalisieren. Die Vielfalt dieser Adverbien nimmt dabei mit fortschreitendem Alter zu. Im Gegensatz zu Erwachsenen be-

---

<sup>9</sup> Die Beispiele sind der Untersuchung von Bermann/Slobin (1994) entnommen.

nützen alle Kinder der drei Alterstufen (v. a. aber die Jüngeren) mehr deiktische (z. B. „jetzt“, „nun“) als sequenzielle Adverbien (z. B. „und dann“). Das liegt wohl daran, dass Kinder noch sehr häufig ihre Sätze mit „da“ (räumlicher Aspekt) beginnen, was den Gebrauch der deiktisch geprägten Adverbien begünstigt.

Die Wörter „mittlerweile“, „in der Zwischenzeit“ und „inzwischen“, welche die Folge der Handlung beschreiben, werden erst von Schulkindern benützt. Spezifische Adverbien der Zeit wie z. B. „morgens“ oder „abends“ finden sich hauptsächlich in Erzählungen von Erwachsenen - kommen aber auch bereits bei denen von Neunjährigen vor, wie folgendes Beispiel zeigt: „Und abends als der Junge schläft, steigt der Frosch heimlich aus dem Glas und zum Fenster raus, und morgens als der Junge aufwacht, sehen sie daß der Frosch weg ist.“

Um untergeordnete Sätze einzuleiten wird hauptsächlich „als“ und „während“ verwendet, gefolgt von „indem“, „wenn“, „bis“ und „wie“. In der Untersuchung von Bermann/ Slobin werden solche Unterordnungen aber vorwiegend von Kindern, die die Schule besuchen, und Erwachsenen vorgenommen, sehr selten noch von Vorschulkindern. Die zeitliche Unterordnung wird somit erst relativ spät gelernt.

- räumlicher Ausdruck:

Der Gebrauch des Adverbs „da“ (mit räumlichem Bezug) nimmt bei Kindern mit zunehmendem Alter ab: Während in der Untersuchung die Dreijährigen zwei Drittel ihrer Sätze mit „da“ beginnen, sind es bei den Fünfjährigen 44% der Sätze und bei den neunjährigen Kindern nur noch 31%. Die Erwachsenen fangen gar nur noch 7% ihrer Sätze mit „da“ an.

Eine andere Entwicklung mit fortschreitendem Alter betrifft die Beschreibung der Richtung. Während die Dreijährigen nämlich nur richtungsweisende Präfixe in Verbindung mit Verben benützen (z. B. „kuckt“ + „raus“), spezifizieren und differenzieren die meisten Fünfjährigen bereits den Ort des Ursprungs oder des Ziels. Bemerkbar macht sich dieser Trend noch mehr bei den Schulkindern und den Erwachsenen. Auch die Vielfalt an Verben der Bewegung verknüpft mit richtungsweisenden Partikeln (z. B. „hin“, „hinaus“, „lang“) nimmt mit fortgeschrittenem Alter zu, wobei bereits die jüngsten Kinder über viele solcher Kombinationen verfügen.

- Personen/Tätigkeiten:

Ob Personen bei ihrem erstmaligen Auftreten mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel eingeführt werden, hängt stark von ihrer „Rolle“ im Geschehen und dem Alter des Erzählers ab. So führen Erwachsene und auch die meisten Schulkindern sogenannte „Hauptakteure“ mit

dem unbestimmten Artikel ein (bei noch nicht eingeschulten Kindern ist dies seltener der Fall) - Nebendarsteller werden dagegen bereits auch schon häufiger von Vorschulkindern mit dem unbestimmten Artikel eingeführt.

Die drei Möglichkeiten im Deutschen, einen bereits einmal in das Geschehen eingeführten Akteur wieder zu erwähnen (mit einer Nominalgruppe, einem Pronomen, oder [wenn der Akteur im vorausgegangenen Satzteil genannt wurde] mit einer „Null-Form“), werden von den Altersgruppen unterschiedlich häufig verwendet. Während Schulkinder am häufigsten Nominalgruppen, dann Pronomen und an dritter Stelle die „Null-Form“ – wobei diese noch relativ häufig vorkommt – verwenden, um einen Bezug auf eine bereits einmal genannte Person herzustellen, benützen Kinder im Vorschulalter überwiegend Pronomen, dann erst Nominalgruppen und (äußerst selten) die „Null-Form“.

Die Passivformen des Deutschen werden von Erwachsenen verwendet, um einen bestimmten Akteur in der Subjektposition zu belassen, als auch, um negative Konsequenzen für das Subjekt zu beschreiben (z. B. „... wahrscheinlich, weil er von dem Uhu hier erschrocken wurde.“). Kinder benützen Passivformen i. A. noch sehr selten. Dafür werden jedoch häufig Konstruktionen mit reflexiven Verben verwendet.

Als letzter Punkt soll noch kurz die Entwicklung der motivationalen und mentalen Darstellung von Charakteren in der Erzählung dargestellt werden. Es lässt sich feststellen, dass Dreijährige mehr auf das eigentliche Ereignis fixiert sind (z. B. „fällt“), als auf die vorliegenden Gründe, weshalb etwas passiert. Fünfjährige Vorschulkindern zeigen dagegen die ersten Anzeichen für die stärkere Wahrnehmung von mentalen Zuständen und kausalen Beziehungen zwischen Ereignissen (z. B. „wirft“). Dieser Trend ist merklich vorangeschritten bei den neunjährigen Schulkindern, die bereits sehr viel besser die Motivation und die mentale Verfassung eines handelnden Akteurs wahrnehmen können (z. B. „runterschubsen“, „beschimpfen“), und nimmt letztendlich noch stärkere Ausmaße im Erwachsenenalter an.

### 2.3.3 Vorschulkinder

Im vorigen Kapitel ging es um die Verwendung des literaten Registers bei Schulkindern. Wie gezeigt wurde, scheinen Kinder, die bereits Lesen und Schreiben gelernt haben, gute Voraussetzungen zu haben, sich sprachlich differenzierter auszudrücken und komplexere Satzkonstruktionen zu verwenden. Sie haben gelernt, dass geschriebene und gesprochene Sprache unterschiedliche Bedingungen an ihren sprachlichen Ausdruck stellen. Durch den Erwerb der Schrift lernen sie Versprachlichungsstrategien wie sie in Kapitel 1.2 für eine konzeptionell schriftliche Äußerung beschrieben wurden (mehr Informationsdichte, Kompaktheit, Integra-

tion, Komplexität, Elaboriertheit und Planung). Wie verhält es sich bei Kindern, die die Schrift an sich zwar kennen, aber noch nicht selbst lesen und schreiben können?

Die Kinder, die in eine literalisierte Gesellschaft geboren werden, erfahren sehr früh (noch bevor sie selbst lesen und schreiben gelernt haben) die Wichtigkeit von geschriebener Sprache und kennen ihre Repräsentation. Sie wissen ebenso, dass es morphologische, syntaktische, lexikalische und textuelle Unterschiede zwischen prototypisch gesprochener und geschriebener Sprache, d. h. konzeptuell schriftlichen und konzeptuell mündlichen Äußerungen, gibt. Konzeptuell schriftliche Äußerungsformen begegnen den Kindern in diesem Alter dabei v. a. in Form von Vorgelesenem, Hörbüchern oder anderen Medien, wie z. B. Hörfunk und Fernsehen (Feilke/Schmidlin 2005).

Qualitäten konzeptionell schriftlicher Formen werden so zwar (medial mündlich) erworben, sind aber im Wissen der Kinder noch nicht bewusst abrufbar. Erst durch den Übergang zur medialen Schriftlichkeit (zum eigenen Lesen und Schreiben) werden analytische Potenziale frei, die das bisherige Sprachwissen tiefgreifend restrukturieren und ein metasprachliches Bewusstsein entstehen lassen (Feilke 2002b).

Wygotski geht auf dieses Bewusstsein näher ein. Er beschreibt das Wissen von Vorschulkindern als ein Handlungswissen, welches durch situatives, spontanes und beliebiges Lernen entstanden ist und dem ausschließlich Aktion und Beobachtung vorausgegangen sind (Röber 2006). Dieses empirische Wissen ermöglicht den Kindern zwar zu handeln (und somit auch zu sprechen) - es ist aber nicht reflexiv. D. h., die Kinder können nach einer Handlung nicht genau sagen, wie und warum sie diese genau so und nicht anders ausgeführt haben (z. B. warum sie einen Satz genau auf diese eine Art und Weise gebildet haben und nicht auf eine andere).

Diesem Handlungswissen steht ein Wissen gegenüber, das durch „wissenschaftliches“ Lernen geprägt ist und für Wygotski erst mit dem Schuleintritt beginnt (Röber 2006). Das Lernen der Kinder wird nun (von außen) pädagogisch angeleitet und zeichnet sich durch Bewusstheit aus. Die Kinder sind sich dem in dieser Phase neu entstandenen Wissen und seiner Entstehung bewusst und können es willkürlich handhaben, so dass daraus auch wiederum neues Wissen entstehen kann. Die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung der Kinder wird beim Erlernen des neuen Wissens dabei nicht nur systematisch (und methodisch durch Symbolisierung) auf einzelne Phänomene der Wirklichkeit gelenkt, sondern es wird auch dazu angehalten diese wiederum als Teile eines großen Ganzen zu verstehen, wodurch eine neue Bewusstheit für das Ganze möglich ist.

Bezogen auf die Sprachentwicklung von Vorschulkindern bedeutet dies, dass Kinder über ein alltägliches, empirisches Wissen über Sprache verfügen und erst mit dem Erwerb der Schrift hin zu einem „wissenschaftlichen“, neuen Wissen über Sprache gelangen können. Erst mit der Symbolisierung der Sprache durch die Schrift ist es den Kindern möglich die gesprochene Sprache zu analysieren – und ihr abstrakt zu begegnen (Röber 2006).

Dass als Folge dieser abstrakten Begegnung mit Sprache, die Sprache von Schulkindern differenzierter wird und sich merklich von der Sprache von Vorschulkindern unterscheidet, wurde in Kapitel 2.3.2 ausführlich dargestellt. Ebenso wurde bereits darauf hingewiesen, dass, obwohl Vorschulkinder noch ein ausschließlich empirisches Wissen über Sprache besitzen - oder vielleicht auch gerade deswegen -, bereits Vorschulkinder über Wissen um die morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und textuellen Unterschiede zwischen unterschiedlichen konzeptionellen Äußerungen verfügen. Besonders zwischen prototypischen Formen gesprochener und geschriebener Sprache (z. B. Familiengespräche und Vorlesen von Büchern) ist Kindern dieser Unterschied auf den sprachlichen Ebenen deutlich (Feilke/Schmidlin 2005). Empirische Untersuchungen (z. B. von Becker, Pätzold) zeigen, dass sich die konzeptionelle Schriftlichkeit bereits im Vorschulalter entwickelt. Es entstehen konzeptionell schriftliche „Grundkompetenzen“ (Pätzold 2005:88), bis auf wenige konzeptionell schriftliche Markierungen dominiert jedoch beim Erzählen noch die Mündlichkeit (Becker 2005).

Ebenso wie die Entwicklung der Schreibfähigkeit und der textuellen Kompetenz von Schulkindern stark von den sozialen, kulturellen und familiären Gegebenheiten abhängt, wird auch der Erwerb der vorschulischen Literalität<sup>10</sup> von diesen Faktoren beeinflusst (Feilke/Schmidlin 2005). Kinder aus schrift- und bildungsfernen Elternhäusern scheinen dabei schlechtere Voraussetzungen mitzubringen als Kinder aus akademischen, bildungsnahen Familien. Dies liegt u. a. vermutlich daran, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht wesentlich seltener mit konzeptionell schriftlichen (vorgelesenen) Texten in Kontakt kommen als Kinder aus den oberen sozialen Schichten.

#### **2.3.4 Zusammenfassung**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich bei genauerer Betrachtung der Entwicklung der Kindersprache eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung im sprachlichen Ausdruck der Kinder zeigt. Ein Faktor, der diese Entwicklung besonders vorantreibt, ist der

---

<sup>10</sup> Die vorschulische Literalität bezeichnet die konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. das literate Register. Feilke (2002b) nennt die Zeit vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb (in der Schule) den protoliteralen Schriftspracherwerb und meint damit den medial mündlichen und in unterschiedlichem Maße konzeptionell schriftlichen Spracherwerb bei Vorschulkindern.

Erwerb der Schrift. Da Lesen und Schreiben i. A. erst mit Schulbeginn gelernt werden, ist ein besonders großer Entwicklungssprung in der Sprache von Vorschulkindern zu der Sprache von Schulkindern zu beobachten.

Durch den bewussten Umgang mit der Sprache haben Schulkinder Versprachlichungsstrategien gelernt, die es ihnen ermöglichen, sich sowohl in geschriebener als auch gesprochener Sprache in (eher) literaten Strukturen zu äußern. Bei der Verschriftung von zuvor medial mündlich geäußerten Texten zeigt sich bei ihnen bereits eine deutliche Registerdifferenzierung.

Kinder im Vorschulalter können Sprache noch nicht abstrakt betrachten und analysieren. Diese Möglichkeit eröffnet sich ihnen erst später in der Schule mit dem Erwerb der Schrift. Daher verfügen noch nicht eingeschulte Kinder über ein kleineres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten als ältere Kinder. Da sie jedoch in einer literalisierten Gesellschaft aufwachsen, besitzen sie bereits literate Grundkompetenzen und ein Wissen über sprachliche Unterschiede zwischen prototypisch gesprochener und geschriebener Sprache.

Das Bewusstsein für Sprache, welches Kinder erst mit dem Schrifterwerb bekommen, und die infolgedessen größere Differenzierung in ihrem sprachlichen Ausdruck sind die Voraussetzungen dafür, sich in literaten Strukturen verständigen zu können. Um ein Bewusstsein für die Registerdifferenzierung zu bekommen, ist es zudem wichtig zu wissen, dass die geschriebene Sprache andere Kommunikationsbedingungen besitzt als die gesprochene Sprache.

### 3 Einflussgrößen beim Erwerb des literaten Registers

Gegen Ende des Kapitels 2.3.3 wurde bereits angedeutet, dass der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit stark von dem familiären Hintergrund der Kinder abhängt. Einerseits werden die Anfänge konzeptionell schriftlicher Strukturen in der mündlichen Sprache bereits im Vorschulalter davon beeinflusst, wie stark die Kinder mit Äußerungen im literaten Register konfrontiert werden - andererseits entsteht ein richtiges Bewusstsein für die Sprache und somit auch für literate Strukturen in mündlichen und schriftlichen Äußerungen erst mit dem Schrift-erwerb.

In beiden Fällen - der Zeit vor dem Schreiben lernen und danach - haben Kinder aus schrift-fernen Familien weniger gute Bedingungen als Kinder aus eher elaborierten Familien, literate Strukturen in ihrer Sprache zu entwickeln. In der Vorschulzeit wird ihnen weniger oft aus Büchern vorgelesen, da die Eltern vergleichsweise wenig Zeit haben oder andere Prioritäten setzen, und in der Schulzeit haben in Deutschland besonders die Kinder aus der unteren so-zialen Schicht Probleme mit dem Lesen und Schreiben, wie u. a. die PISA-Studie gezeigt hat. Besonders für Jungen aus Familien mit Migrantenhintergrund und unterem sozialen Status (Artelt et al. 2004) scheint der Schriftspracherwerb, so wie er an den meisten deutschen Schulen praktiziert wird, nicht adäquat zu sein.

Wagner (1993) untersuchte in einer lang angelegten Feldstudie in Marokko u. a. Faktoren, die bei Schulkindern den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit und somit auch den Erwerb des literaten Sprachwissens beeinflussen. Seine Ergebnisse treffen größtenteils auch auf den Er-werb der Literalität in Industrieländern zu.

So lassen sich kognitive, soziale und die Einstellung betreffende Faktoren statistisch nachwei-sen, die einen mehr oder weniger erfolgreichen Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit (und somit auch der konzeptionellen Schriftlichkeit) vorhersagen können. Seine Untersuchungser-gebnisse zeigen z. B., dass

- die Erziehung der Eltern,
- der sozioökonomische Status,
- Schreib- und Lesematerialien zu Hause,
- die Einstellung der Eltern zum Schreiben und Lesen und
- die Einstellung der Kinder zu ihren eigenen Fähigkeiten und ihre Motivation

den Schriftspracherwerb beeinflussen. „[...] all had predictive power on subsequent literacy achievement [...]” (Wagner 1993:263).

Hier zeigt sich nochmals sehr deutlich, dass Kinder aus schriftfernen Elternhäusern schlechtere Voraussetzungen mitbringen als Kinder bei denen die geschriebene Sprache einen sehr hohen Stellenwert in der Familie genießt.

In diesem wie in den vorigen Kapiteln dieser Arbeit wurde der aktuelle Forschungsstand zum literaten Register (seine Verwendung; die typischen sprachlichen Merkmale; dessen Entwicklung insbesondere bei Kindern; Faktoren, die bei dessen Entwicklung eine Rolle spielen) erläutert. Im nun folgenden praktischen Teil sollen das literate Sprachwissen - insbesondere die Registerdifferenzierung - von fünf- und sechsjährigen Kindern aus dem Raum Freiburg näher untersucht und die Ergebnisse hinsichtlich verschiedener Variablen bei den Kindern wie Alter, Geschlecht, Muttersprache und sozioökonomischer Status miteinander verglichen werden.

## 4 Überlegungen im Vorfeld der empirischen Untersuchung

### 4.1 Forschungsfragen

Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, inwieweit Kinder, die kurz vor dem Schulanfang stehen, bereits ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besitzen. Welche Vorstellung haben diese Kinder von der Schriftsprache? Drückt man sich in ihr auch nicht anders aus als in der gesprochenen Sprache oder ist die Schriftsprache etwas ganz anderes? Erkennen die Kinder bereits die unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen der medial mündlichen und medial schriftlichen Sprache – und benutzen sie daher im Gegensatz zu ihrem eher oraten Register im Gesprochenen ein (eher) literates Register in ihrer geschriebenen Sprache?<sup>11</sup>

Was kann man am Schulanfang von den Kindern hinsichtlich ihres Wissens um die Registerdifferenzierung erwarten – das ist eine der Hauptfragen dieser empirischen Untersuchung. In Kapitel 2.3.2 wurde herausgestellt, dass Schulkinder bereits um die Registerindikatoren wissen. Wie verhält sich dies bei Vorschulkindern?

Vermutlich (s. theoretischer Teil, Kapitel 2.3.3) werden die Kinder bereits wissen, dass es auf der sprachlichen Ebene einen Unterschied zwischen (prototypisch) gesprochenen und (prototypisch) geschriebenen Äußerungen gibt, doch können sie sich erst in Anfängen in (eher) literaten Strukturen ausdrücken. Erst mit dem Erwerb der Schrift wird es ihnen möglich sein, Versprachlichungsstrategien zu entwickeln, die sie in vollem Umfang auf das literate Register zugreifen lassen.

Ein weiterer wichtiger Punkt der vorliegenden Untersuchung besteht darin, herauszufinden, ob unterschiedliche Voraussetzungen bei den Kindern selbige beeinflussen bzw. veranlassen, einen größeren oder einen kleineren Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache zu machen. Diese Voraussetzungen betreffen in dieser Untersuchung das Alter der Kinder (5 oder 6 Jahre), ihr Geschlecht (männlich oder weiblich), ihre Muttersprache (deutsche oder nicht deutsche Muttersprache) und ihre soziale Herkunft (obere soziale Schicht, Mittelschicht oder untere soziale Schicht).

---

<sup>11</sup> Im Allgemeinen können Kinder vor Schulbeginn noch nicht schreiben. Wie in der Untersuchung trotzdem ihre gesprochene Sprache mit „ihrer“ geschriebenen Sprache verglichen werden kann, wird in Kapitel 4.2 näher erläutert.

In Kapitel 2.3.3 und 2.4 des theoretischen Teils dieser Arbeit wurde gesagt, dass insbesondere die Kinder aus schriftfernen Familien schlechtere Voraussetzung haben, das literate Register zu erwerben als die Kinder aus bildungsnahen Familien, bei denen die Schrift einen höheren Stellenwert besitzt. Bedeutet das auch, dass Kinder aus den oberen sozialen Schichten zwischen den sprachlichen Registern mehr differenzieren als die Kinder der unteren sozialen Schichten?

Analysiert wird ebenso, welche der sprachlichen Mittel die Kinder bereits öfters oder seltener in ihrer Schriftsprache einsetzen, um ihre geschriebene Version der Geschichte (eher) literat erscheinen zu lassen.

Um die vorgestellten Fragen beantworten zu können, verwende ich als Grundlage 112 Erzählungen von 56 Kindern, die bereits im Sommer 2005 innerhalb einer Fortbildung zur Sprachförderung interviewt wurden (s. Kapitel 4.2). Von jedem Kind existieren eine mündliche und eine schriftliche Erzählung einer Bildergeschichte. Zunächst werde ich die gesprochene und die geschriebene Version der Bildergeschichte jeweils eines Kindes einander gegenüberstellen, um dann den Grad an Registerdifferenzierung mit Hilfe eines Auswertungsbogens (s. Kapitel 4.3) festhalten zu können. Danach vergleiche ich die Kinder (anhand ihrer im Auswertungsbogen erzielten Werte) untereinander.

## 4.2 Vorausgegangene Interviews

Die Transkriptionen der Kindererzählungen, die in dieser Untersuchung miteinander verglichen werden, waren Teil eines Aufgabenblocks innerhalb einer Fortbildung zur Sprachförderung, die von Prof. Dr. Christa Röber an der PH Freiburg angeboten wird. Die Teilnehmer dieser Multiplikatorinnen-Qualifizierung, v. a. Erzieherinnen, Mitarbeiterinnen beim Kinderschutzbund und Kooperationslehrerinnen aus dem Raum Freiburg, führten die Interviews mit den Kindern im Sommer letzten Jahres 2005 durch. Es entstanden dabei je zwei Erzählungen pro Kind bei insgesamt 58<sup>12</sup> interviewten fünf- und sechsjährigen Mädchen und Jungen, die unterschiedliche Muttersprachen sprechen und aus verschiedenen sozialen Schichten stammen.

---

<sup>12</sup> In der Untersuchung selbst wurden die Erzählungen von 56 Kindern verglichen, da die Erzählungen von zwei Kindern aus bestimmten Gründen, die weiter unten erläutert werden, nicht verwendet werden konnten.

Wie im vorigen Kapitel bereits dargestellt wurde, sollen in der vorliegenden Untersuchung die gesprochene Sprache und die Schriftsprache von Kindern, die noch nicht die Schule besuchen, verglichen werden. Das ist ein Widerspruch an sich, wenn man bedenkt, dass die interviewten Kinder noch nicht selbst schreiben können.

Wie bei den Interviews dennoch eine „geschriebene“ Version der Bildergeschichte von jedem Kind entstand, soll im folgenden Abschnitt erklärt werden, der die Durchführung der Interviews beschreibt.

Dem betreffenden Kindergartenkind wurde eine Bildergeschichte gegeben. Sodann setzten sich die jeweilige Interviewende (z. B. eine Erzieherin) und ein anderes Kindergartenkind in einiger Entfernung zu ihm hin und hörten ihm beim Erzählen der Bildergeschichte zu. Danach sollte das gleiche Kind die Bildergeschichte noch einmal erzählen - dieses Mal jedoch zum Mitschreiben: Das Kind diktierte im zweiten Durchgang dem Erwachsenen die (gleiche) Bildergeschichte. Es konnte dabei sehen, wie der Erwachsene seine Erzählung mitschrieb und somit auch gegebenenfalls sich selbst verbessern und sagen, dass eine bestimmte Äußerung von vorher nicht mitgeschrieben werden sollte. So entstand eine zweite, diktierte Form der Bildergeschichte, die übereinstimmt mit der Vorstellung des erzählenden Kindes, wie sich Schriftsprache anzuhören hat.

Die Anforderungen an die zweite Erzählung des Kindes waren insofern gestiegen, als dass der Kontext des Erzählens ein anderer geworden war: Beim ersten Mal Erzählen konnte das Kind zusätzlich mit Körpersprache (Mimik, Gestik) und Betonung in der Stimme arbeiten und hatte als Zuhörer zwei eher vertraute Personen vor sich. Beim zweiten Durchgang des Erzählens wäre Körpersprache und Betonung vergeblich gewesen, da zukünftigen Lesern der Geschichte nur das Geschriebene vorliegt und sie das Kind beim Erzählen nicht sehen können. Zudem war es nun einem breiteren (evtl. unbekanntem) Publikum möglich, der Geschichte später „zuzuhören“ bzw. sie zu lesen (für weitere unterschiedliche Kommunikationsbedingungen s. Kapitel 2.1).

Beim Diktieren der Geschichte war daher eine wesentlich größere Differenzierung und Präzisierung im sprachlichen Ausdruck des Kindes vonnöten. Die Bedeutung der Handlung musste dabei in der Sprache selbst hinterlegt werden.

Ob die Kinder bereits einen Unterschied in den Ansprüchen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache erkennen und dementsprechend ihr sprachliches Register wählen, wird die folgende Untersuchung zeigen.

Alle Kindererzählungen sind im Anhang zu finden. Die gesprochene Form der Erzählung des Kindes liegt immer an erster, die diktierete Form der Erzählung an zweiter Stelle vor. Die Interviewerinnen transkribierten die Erzählungen der Kinder bereits im Vorfeld dieser Untersuchung und teilten die Äußerungen in Vorfeld, Vorverb, Mittelfeld, Nachverb und Nachfeld ein. Ich habe die Feldeinteilung bei allen Kindererzählungen nochmals durchgesehen und nahm, sofern dies erforderlich war, Verbesserungen vor.

Der Auswertungsbogen, der die Höhe des Grades an Registerdifferenzierung bei jedem Kind angibt, wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

### 4.3 Auswertungsbogen

Pro Kind existiert ein Auswertungsbogen. Er vergleicht die gesprochene und die „geschriebene“ Sprache der Vorschulkinder und hat die Aufgabe zu dokumentieren, inwiefern die geschriebene gegenüber der gesprochenen Version der Bildergeschichte bereits literate Strukturen besitzt. Die sprachlichen Merkmale für orate und literate Strukturen in sprachlichen Äußerungen wurden bereits im theoretischen Teil, Kapitel 1.3 genauer beschrieben. Ich habe diese Kriterien größtenteils<sup>13</sup> in den Auswertungsbogen übernommen und sie z. T. in Gruppen zusammengefasst oder weiter ausdifferenziert (s. unten). Einige wenige Kriterien kamen noch hinzu, da sich die Untersuchung der vorliegenden Arbeit speziell mit dem Erzählgenre befasst.

Im Folgenden sollen nun die in den Auswertungsbogen aufgenommenen sprachlichen Merkmale hinsichtlich der Registerdifferenzierung erläutert und, falls dies noch nicht in Kapitel 1.3 erfolgt ist, jeweils ein Beispiel dafür angegeben werden. Die Zahlen in den Klammern beziehen sich auf die Nummerierung der sprachlichen Mittel in Kapitel 1.3.

- „verkürzte Sätze“ (7, 18, 30):

Das Merkmal „verkürzte Sätze“ fasst „Ellipsen“ (30), „Aposiopesen“ (18) und „holophrastische Äußerungen“ (7) zusammen und ist eher charakteristisch für das orate Register. Je weni-

---

<sup>13</sup> Vier sprachliche Merkmale (Segmentierungserscheinungen (8), Partizipialkonstruktion (33), Funktionsverbgefüge (34) und Nominalstil (35) ) wurden zwar in Kapitel 1.3.2 der Vollständigkeit wegen mit aufgenommen, werden im Auswertungsbogen aus folgenden Gründen jedoch weggelassen:

- Das Merkmal „Segmentierungserscheinungen“ fällt weg, da der Untersuchung nur die Transkriptionen der Kindertexte und nicht deren Tonbandaufnahmen vorliegen und somit die Segmentierungspausen der Kinder nicht mehr feststellbar sind.

- Die anderen drei Merkmale werden weggelassen, da diese von den Kindern in dem Alter noch nicht beherrscht werden können.

ger eine sprachliche Äußerung davon aufweist, desto mehr kann sie dem literaten Pol zugeordnet werden.

- „Anakoluth“ (5, 21):

„Anakoluthen“ beinhalten Satzabbrüche, Verbesserungen (5) und Konstruktionsbrüche (21) und sind typisch für den oraten (Extrem-)Pol. Je weniger davon in einer sprachlichen Äußerung vorkommen, desto eher kann sie dem literaten Pol zugeordnet werden.

- „unbelegtes Vorfeld“ (2, 20):

„Unbelegte Vorfelder“ (s. auch „Verbspitzenstellung“, Prädikative (20)) sind typisch für das orate Register. Je weniger davon in einem mündlichen oder schriftlichen Text vorkommen, d. h. je öfters die Vorfelder der Sätze in einem Text belegt sind, desto eher ist dieser Text dem literaten Pol zuzuordnen.

- „Mittelfeld nur mit Subjekt“ (3):

Auf Grund der nicht unbegrenzten Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses finden sich kurze Mittelfelder sehr häufig in v. a. mündlichen Äußerungen. Da das Mittelfeld die Hauptinformation des jeweiligen Satzes beinhaltet, ist ein Satz jedoch umso differenzierter, je länger das Mittelfeld ist. Kurze Mittelfelder (daher die Bezeichnung „Mittelfeld nur mit Subjekt“) werden somit eher dem oraten Pol und ausgedehnte Mittelfelder eher dem literaten Pol zugeordnet.

- „Verbklammer vorhanden“ (1):

Die Verwendung von „Verbklammern“ in der mündlichen und schriftlichen Textproduktion ist typisch für das (eher) literate Register. Je mehr „Verbklammern“ in einem Text vorkommen, desto mehr kann er dem literaten Pol zugeordnet werden.

- „Nachträge“ (4):

„Nachträge“ in sprachlichen Äußerungen sind charakteristisch für das (eher) orate Register. Je weniger davon verwendet werden, desto eher kann die Äußerung als literat bezeichnet werden.

- „Juxtapositionen“ (22):

„Juxtapositionen“ kommen v. a. in eher oraten Texten vor. Je seltener dieses sprachliche Mittel gebraucht wird, desto literater ist der Text.

- „Voranstellung mit pronominaler Wiederaufnahme“ (31):

„Voranstellungen mit pronominaler Wiederaufnahme“ sind orate Orientierungsmarkierungen. Je weniger eine Äußerung davon enthält, desto mehr kann sie dem literaten Pol zugeschrieben werden.

- „keine anaphorische Kongruenz“ (6):

Das sprachliche Merkmal „keine anaphorische Kongruenz“ zählt mit zu den „Kongruenzschwächen“ (6). Je seltener dieses Merkmal in einem Text auftaucht, desto mehr bewegt sich der Text auf den literaten Pol zu.

- „nicht richtig deklinierte Artikel“ (6, 27):

Artikel, die nicht richtig dekliniert werden, können entweder dem Merkmal „Kongruenzschwäche“ (6) oder dem Merkmal „Rektionsfehler“ (27) zugeordnet werden. Je seltener dieses sprachliche Merkmal einem Text obliegt, desto mehr kann er als literat bezeichnet werden.

- „nicht richtig deklinierte Adjektive“ (6):

Dieses Merkmal zählt wieder zu den „Kongruenzschwächen“ (6) und ist u. a. ein Kriterium für einen eher oraten Text. Je seltener Adjektive falsch dekliniert werden, desto mehr bewegt sich die Äußerung dem literaten Pol entgegen.

- „nicht richtig deklinierte Possessivpronomina“ (6):

Dieses Merkmal gehört ebenfalls zu den „Kongruenzschwächen“ (6) und zeigt im Grad seines Vorkommens die Polung des sprachlichen Registers an.

- „nicht richtig konjugierte Verben“ (6):

Dieses Merkmal gehört zu den „Kongruenzschwächen“ (6). Je seltener Verben falsch konjugiert werden, desto mehr kann die Äußerung dem literaten Register zugeordnet werden.

- „keine Differenzierung von Präpositionen“ (19):

Werden Präpositionen nicht differenziert, ist das ein Hinweis für ein eher orates Register. Je seltener dieses Merkmal in einem Text auftritt, desto mehr rückt er dem literaten Pol entgegen.

- „Gebrauch des je einleitenden unbestimmten Artikels“:

Dieses Merkmal ist neu hinzugekommen.<sup>14</sup> Je eher Personen/ Dinge, die in einer Erzählung zum ersten Mal erwähnt werden, mit dem unbestimmten Artikel eingeführt werden, desto mehr bewegt sich die Äußerung auf den literaten Pol zu. (z. B. „*Ein Mann steht an einem Bett von einem Jungen.*“; Maximilian, 6 J.)

- „„wo“-Anschlüsse“ (32):

„wo“-Anschlüsse“ anstelle von Relativpronomina sind Merkmale orater Strukturen in einer Äußerung. Je seltener dieses Merkmal in einem Text vorkommt, desto eher entspringt dieser dem literaten Register.

<sup>14</sup> Ich entnehme dieses Merkmal einem Auswertungsbogen, der für die „Multiplikatorinnen-Qualifizierung“ von Prof. Dr. Christa Röber an der PH Freiburg entwickelt wurde.

- „Rhema-Thema-Abfolge“ (9):

Normalerweise wird in deutschen Sätzen zuerst das thematische (bekannte) Element und dann das rhematische (neue) Element aufgegriffen. Die umgekehrte Abfolge impliziert der Äußerung mehr Ausdrucksstärke, zeigt aber die Nähe der Äußerung zum oraten Pol. Je seltener dieses Merkmal erscheint, desto mehr rutscht die sprachliche Äußerung in Richtung des literaten Pols.

- „Hypotaxen“ (10):

Je sparsamer mit „Hypotaxen“ in einem Text umgegangen wird, desto eher bewegt er sich dem oraten Pol zu. Analog wird ein Text, der den Gebrauch vieler Nebensätze aufweist, als eher literat bezeichnet.

- „Attribute“ (23):

Die Verwendung von wenigen oder keinen Attributen ist ein Hinweis darauf, dass die sprachliche Äußerung eher im oraten Register verfasst wurde. Je mehr Attribute ein Text aufweist, desto mehr kann er dem literaten Pol zugeordnet werden.

- „Adverbien“:

Dieses Kriterium kommt ergänzend hinzu (s. Fußnote 14). Je mehr Adverbien bei der mündlichen oder schriftlichen Kommunikation verwendet werden, desto differenzierter wird die sprachliche Äußerung und desto mehr kann diese als literat bezeichnet werden. (z. B. „Und danach ruft der Kind *laut*.“; A., 6 J.)

- „Wortwiederholungen“ (26):

„Wortwiederholungen“ in sprachlichen Äußerungen sind ein Merkmal für ein eher orates Register. Je weniger diese in Äußerungen vorkommen, desto mehr kann der Text dem literaten Register zugeordnet werden.

- „Wortabschleifungen“ (28)<sup>15</sup>:

„Wortabschleifungen“ sind typisch für Äußerungen mit oraten Strukturen. Je seltener diese vorgenommen werden, desto literatere Strukturen weist die Äußerung auf.

- „Wortverschmelzungen“ (29) (s. Fußnote 15):

Dieses Merkmal ist typisch für das orate Register. Je weniger „Wortverschmelzungen“ in einer Äußerung gemacht werden, desto mehr nähert sie sich dem literaten Pol an.

- „passe-partout-Wörter“ (11):

„Passe-partout-Wörter“ zeigen sich häufig in oraten Äußerungen. Je seltener diese Wörter verwendet werden, desto eher ist die Äußerung literat.

---

<sup>15</sup> Wie bereits erklärt, liegen die Kindertexte für meine Untersuchung bereits in transkribierter Form vor. Die Erwachsenen, die die Texte transkribierten hatten keine Ausbildung zum Transkribieren, wodurch die Verwendung von „Wortabschleifungen“ als auch „Wortverschmelzungen“ in den Kindererzählungen deren subjektiven Interpretation unterlag.

- „deiktische Ausdrücke“ (23):

„Deiktische Ausdrücke“, d. h. Ausdrücke, die ohne den Kontext der Äußerung nicht interpretierbar wären, sind v. a. dem oraten Pol zuzuschreiben. Je seltener dieses Merkmal gebraucht wird, desto mehr bewegt sich die Äußerung dem literaten Pol entgegen.

- „ana-, kataphorische Referenzmarkierungen“ (25):

„Ana- und kataphorische Referenzmarkierungen“ sind typisch für das literate Register. Je mehr davon verwendet werden, umso näher kommt ein Text dem literaten Pol.

- „Personalpronomen“ (25):

Dieses sprachliche Merkmal ist eine besondere Form der ana- bzw. kataphorischen Referenzmarkierung und wird extra in den Auswertungsbogen mit aufgenommen, um die Referenzmarkierung durch Demonstrativpronomen (z. B. „*Der* hat...“) und Personalpronomen (z. B. „*Er* hat...“) zu unterscheiden (s. Fußnote 14). Je öfters Personalpronomen zur anaphorischen und kataphorischen Referenzmarkierung verwendet werden, desto mehr kann die sprachliche Äußerung dem literaten Pol zugeordnet werden.

- „sachlich gekennzeichneter Wortschatz“ (12, 14):

Dieses Merkmal fasst die Größe des Wortschatzes (12) und die Qualität des Wortschatzes (14) zusammen. Je größer der Wortschatz in einem Text ist und je mehr er nicht durch expressive Bildungen, sondern durch Sachlichkeit gekennzeichnet ist, desto mehr bewegt sich der Text auf den literaten Pol zu.

- „type-token-Quotient“ (13):

In der Untersuchung entsteht dieser Quotient aus der Division der „Anzahl der Verben und Substantive in den letzten 8 Sätzen“ („Token“) durch die „Anzahl der unterschiedlichen Verben und Substantive in den letzten 8 Sätzen“ („Type“) (s. Fußnote 14). Je mehr sich dieser Quotient der Zahl 1 annähert, desto differenzierter ist der Wortschatz, der in einem Text verwendet wird und umso mehr kann dieser Text als literat bezeichnet werden.

- „Dialekt“ (24):

In der mündlichen, konzeptuell oraten Kommunikation wird häufig in einem bestimmten Dialekt gesprochen. Benützt eine Person, die normalerweise Dialekt spricht, im Geschriebenen dagegen die Hochsprache, rückt die schriftliche Äußerung in die Richtung des literaten Pols.

- „Partikel“ (15):

Unter dem Merkmal „Partikel“ sind alle Gesprächswörter (15) zusammengefasst. Je weniger davon in Texten vorkommen, desto mehr können diese Texte dem literaten Register zugeordnet werden.

- „nicht Präsens als Erzähltempus“ (16):

In einer oraten Erzählstruktur wird sehr häufig die Zeitform des Präsens als Erzähltempus gewählt (16). Je häufiger auch andere Zeitformen beim Erzählen verwendet werden, desto mehr rückt die Erzählung in die Nähe des literaten Pols.

- „Redewiedergabe durch indirekte Rede“ (17):

Je häufiger anstelle der direkten Rede auch die indirekte Rede in einem Text verwendet wird, desto näher ist dieser Text dem literaten Pol.

- „Diktat stellt andere (literate) Textsorte dar“:

Dieses Merkmal habe ich neu hinzugenommen, da in den Kindererzählungen nicht selten die Geschichte in der „geschriebenen“ Version eine andere (näher dem literaten Pol einzuordnende) Textsorte darstellte als die Bildergeschichte der gesprochenen Version. Elif, 6 Jahre, verbindet zum Beispiel die geschriebene Sprache im Gegensatz zur gesprochenen Sprache v. a. mit der Textsorte „Brief“. Am Schluss diktiert sie „Viel Glück, eure Elif.“ In der gesprochenen Version hört die Erzählung dagegen abrupt auf: „Und dann hat er geschlafen.“ Ein anderes Beispiel ist die diktierte Geschichte von der sechsjährigen Erva. Sie weiß, dass in literarischen Werken, die an ein breiteres Publikum gerichtet sind, der Autor genannt und die Geschichte manchmal mit „Ende“ abgeschlossen wird. So diktiert sie am Schluss dem Erwachsenen: „Und Ende! Ich heiße Erva!“. In der gesprochenen Version richtet sie ihre Geschichte direkt an die beiden Zuhörer und endet (wie Elif) abrupt mit dem Erzählen: „... ist er eingeschlafen.“

Jeder Auswertungsbogen (vgl. Abb. 4.1) besitzt neben der Auflistung dieser sprachlichen Merkmale eine weitere Spalte, in der die Häufigkeit der Merkmale a) in der gesprochenen Version (im Auswertungsbogen bezeichnet als *Erzählung*) und b) in der geschriebenen Version (im Auswertungsbogen bezeichnet als *Diktat*) der Bildergeschichte eines Kindes erfasst ist. In der nächsten Spalte wird dann die Differenz aus der Anzahl der jeweils vorgekommenen sprachlichen Merkmale im geschriebenen Text und der Anzahl der sprachlichen Merkmale im gesprochenen Text gezogen. Diese ist schließlich der Indikator für die letzte Spalte. Hier wird durch eine „1“ vermerkt, wenn der geschriebene Text des Kindes hinsichtlich eines bestimmten sprachlichen Merkmals mehr literate Strukturen aufweist als der gesprochene Text (s. oben).

Ein Beispiel: Ein Kind verwendet in der Erzählung „5“ verkürzte Sätze und im Diktat „1“ verkürzten Satz. Es hat also im Diktat vier verkürzte Sätze weniger als in der Erzählung. Daher wird in der Spalte „Differenz Diktat – Erzählung“ „- 4“ eingetragen. Im selben Kapitel weiter oben wurden die sprachlichen Merkmale des Auswertungsbogens hinsichtlich des

Kind Nr.	
Angaben zum Kind	

Merkmale	Anzahl		Differenz Diktat - Erzähl.	Hinweis auf literat. Sprachw.
	in der Erz.	im Diktat		
verkürzte Sätze				
Anakoluth				
unbelegtes Vorfeld				
Mittelfeld nur mit Subjekt				
Verbklammer vorhanden				
Nachträge				
Juxtapositionen				
Voranstellung mit pronominaler Wiederaufnahme				
keine anaphorische Kongruenz				
nicht richtig deklinierte Artikel				
nicht richtig deklinierte Adjektive				
nicht richtig deklinierte Possessivpronomina				
nicht richtig konjugierte Verben				
keine Differenzierung von Präpositionen				
Gebrauch des je einleitenden unbestimmten Artikels				
"wo" - Anschlüsse				
Rhema-Thema-Abfolge				
Hypotaxen				
Attribute				
Adverbien				
Wortwiederholungen				
Wortabschleifungen				
Wortverschmelzungen				
passe-partout-Wörter				
deiktische Ausdrücke				
ana-, kataphorische Referenzmarkierungen				
Personalpronomen				
sachlich gekennzeichnete Wortschatz				
type-token-Quotient				
Dialekt				
Partikel				
nicht Präsens als Erzähltempus				
Redewiedergabe durch indirekte Rede				
Diktat stellt andere (literare) Textsorte dar				
			<b>Summe</b>	

Abb. 4.1: Der Auswertungsbogen vergleicht den geschriebenen und gesprochenen Text eines bestimmten Kindes und stellt basierend auf diesem Vergleich dessen Grad an Registerdifferenzierung fest.

literaten Registers erläutert: Für „verkürzte Sätze“ gilt, dass ein Text mit weniger verkürzten Sätzen eher dem literaten Pol zugeordnet werden kann. In die letzte Spalte „Hinweis auf literates Sprachwissen“ kann also eine „1“ eingetragen werden.

Am unteren Ende dieser letzten Spalte befindet sich ein Kästchen, das den Grad an Registerdifferenzierung des Kindes angibt. Hier wird aufsummiert, wie oft das Kind im geschriebenen Text - im Vergleich zum gesprochenen Text - sprachliche Merkmale verwendet hat, die darauf hinweisen, dass das Kind in seinem geschriebenen Text eher das literate Register verwendet als in seinem gesprochenen Text. Je größer diese Summe ist, desto größer ist die Registerdifferenzierung des Kindes.

Schließlich sind am oberen Rand des Auswertungsbogens noch die Daten des jeweiligen Kindes vermerkt. In der ersten Zeile steht die Nummer, unter welcher der geschriebene und der gesprochene Text des Kindes, auf die sich der vorliegende Auswertungsbogen bezieht, im Anhang unter „1 Transkriptionen der Kindertexte“ zu finden ist.

In der zweiten Zeile werden die Angaben, welche die Multiplikatorinnen zu dem Kind gemacht haben, eingetragen: An erster Stelle steht für die Angabe des Geschlechts des Kindes ein „w“ für „weiblich“ oder ein „m“ für „männlich“; an zweiter Stelle für die Angabe des Alters ein „f“ für „fünfjährig“ oder ein „s“ für „sechsjährig“; an dritter Stelle für die Angabe der Muttersprache ein „d“ für „deutsche Muttersprache“ oder ein „n“ für „nicht deutsche Muttersprache“; an vierter Stelle für die Angabe der sozialen Schicht ein „a“ für „akademische Eltern“, ein „b“ für „Mittelschicht“ oder ein „c“ für „untere soziale Schicht“.<sup>16</sup> Der soziale Hintergrund wurde von den Interviewerinnen nach dem sozioökonomischen Status gemäß der beruflichen Stellung der Eltern gemessen.

Ein Beispiel verdeutlicht die Bedeutung der beiden ersten Zeilen des Auswertungsbogens:

Bei „Kind Nr.“ ist „21“ eingetragen. Das heißt, dass dieser Auswertungsbogen zu dem Kind Nummer 21 gehört und dessen Texte, auf welche dieser Auswertungsbogen basiert, unter der Nummer 21 im „Anhang 1“ aufgelistet sind. In der zweiten Zeile „Angaben zum Kind“ steht „wfdc“. Dies bedeutet, dass das Kind, dessen Texte in diesem Bogen verglichen werden, ein fünfjähriges Mädchen ist, das deutsch als Muttersprache gelernt hat und aus der unteren sozialen Schicht kommt.

---

<sup>16</sup> Diese Abkürzungen werden auch in der folgenden schriftlichen Auswertung und bei den Graphiken häufig verwendet.

## 5 Ergebnisse der Untersuchung

### 5.1 Zusammensetzung der Gesamtstichprobe

Zu Beginn der Untersuchung soll nun zunächst die Stichprobe der 56 untersuchten Kinder<sup>17</sup> genauer betrachtet werden. Folgende Fragen liegen dem Kapitel zugrunde: Wie ist die gesamte Stichprobe zusammengesetzt? Gibt es ungleiche Verteilungen bezüglich des Geschlechts, des Alters, der Muttersprache oder der sozialen Herkunft, die den Durchschnittswert der Registerdifferenzierung aller Kinder, der in Kapitel 5.2 vorgestellt wird, positiv oder negativ beeinflussen?

In Abb. 5.1 sind die Anteile der Mädchen und Jungen, der Fünf- und Sechsjährigen, der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache und der Kinder mit sozialem Status a, b und c in der Untersuchung in Kreisdiagrammen dargestellt.

In der Gesamtstichprobe sind Jungen mit 39% und Mädchen mit 61% vertreten. Das macht einen prozentualen Unterschied von 22%. Dies ist ein relativ hoher Wert und lässt die Frage aufkommen, ob Jungen und Mädchen unterschiedliche Grade an Registerdifferenzierung aufweisen und dadurch der Mittelwert der Gesamtuntersuchung erhöht oder gesenkt wird.

Wie später in Kapitel 6.2 noch gezeigt wird, gibt es jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern bezüglich ihrer Werte. Nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 20% könnte man die Hypothese „die Jungen haben höhere Werte als die Mädchen“ bejahen. In Bezug auf die Untersuchung kann also davon ausgegangen werden, dass das geringe Vorkommen an Jungen bei den untersuchten Kindern den Mittelwert nicht bzw. nur mit einer sehr geringen Wahrscheinlichkeit (negativ) beeinflusst.

Bei den Altersgruppen sieht es ähnlich aus. Die Fünfjährigen haben einen Anteil von 41% und die Sechsjährigen einen Anteil von 59% an der Gesamtstichprobe. Das sind 18 Prozentpunkte Unterschied. Dass durch die hohe Differenz das Gesamtergebnis beeinflusst wird, ist jedoch auszuschließen, da die Fünfjährigen keine statistisch bedeutsam anderen Werte aufweisen als die sechsjährigen Kinder (s. Kapitel 6.2).

---

<sup>17</sup> Ursprünglich lagen der Untersuchung die Texte von 58 Kindern vor. Die Texte und somit auch die Werte von zwei Kindern (Arwin, Nr. 8 und Vanessa, Nr. 9) können in der folgenden Auswertung nicht mitberücksichtigt werden, da bei beiden Kindern während des Diktats nachgefragt wurde und das Diktat somit wesentlich differenzierter ausfällt als es von den Kindern selbst eigentlich geplant war.

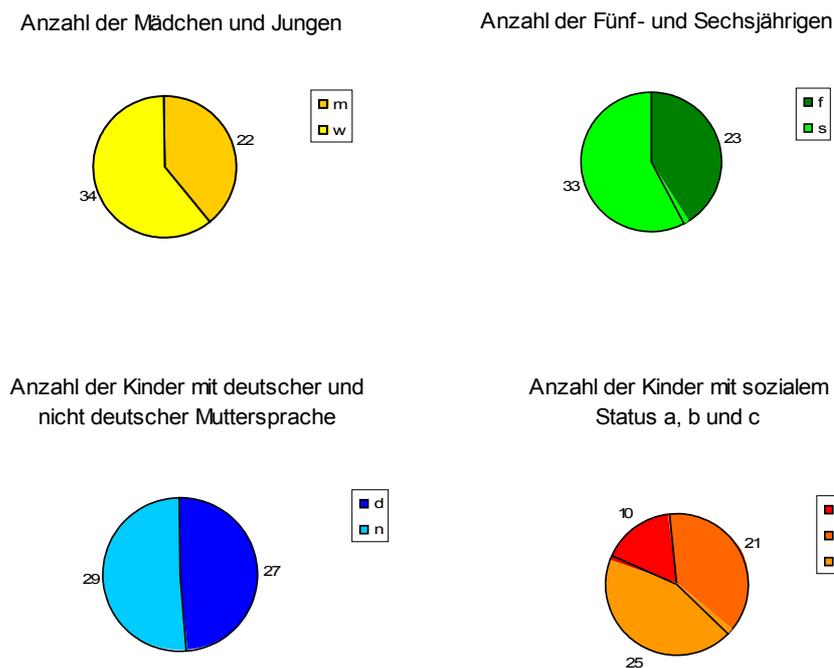


Abb. 5.1: Die Abbildung zeigt die Stichprobenzusammensetzung der 56 Kindern hinsichtlich ihres Geschlechts, des Alters, der Muttersprache und der sozialen Schicht (m = männlich; w = weiblich; f = fünfjährige Kinder; s = sechsjährige Kinder; d = Kinder mit deutscher Muttersprache; n = Kinder mit nicht deutscher Muttersprache; a = Kinder mit akademischen Eltern; b = Kinder aus der Mittelschicht; c = Kinder aus der unteren sozialen Schicht).

Die Verteilung der deutschen und nicht deutschen Muttersprache ist ausgewogener. Die Anteile betragen 48% bei den Kindern mit deutscher Muttersprache und 52% bei denen mit nicht deutscher Muttersprache. Dies ist eine sehr gute Voraussetzung für ein aussagekräftiges Ergebnis bei der Analyse des Durchschnittswertes.

Sehr unterschiedliche Anteile besitzt die Gesamtstichprobe bezüglich der sozialen Milieus. Kinder mit sozialem Status a sind nur mit 18% vertreten, wohingegen Kinder mit sozialem Status b 38% der Gesamtpopulation stellen und Kinder mit sozialem Status c sogar 45%. Der Größenunterschied der Stichprobe zwischen den Kindern mit akademischen Eltern und den Kindern aus der unteren sozialen Schicht fällt dabei besonders ins Auge.

Wie in Kapitel 6.2 näher beschrieben, weisen die Werte der Kinder mit sozialem Status c signifikant höhere Werte auf als die Werte der Kinder mit sozialem Status a. Für den Durchschnittswert der Untersuchung bedeutet das, dass der Wert durch die vielen Kinder mit niedriger sozialer Schicht etwas angehoben wird und somit besser ausfällt als in einer Untersuchung mit gleich vielen Kindern in jeder sozialen Schicht.

Diese ungleiche Verteilung könnte auch die nicht exakt symmetrische Verteilung der Werte aller Kinder im folgenden Kapitel erklären.

## 5.2 Verteilung der Punktzahlen

Das arithmetische Mittel  $\bar{x}$  gibt den Durchschnittswert aller Messwerte an. Es ist jedoch sehr empfindlich gegenüber Extremwerten (Leonhart 2004). Daher ist es bei statistischen Auswertungen für eine zuverlässige Interpretation der Werte immer empfehlenswert, auch die Standardabweichung  $\sigma$  bzw.  $s$ , den Median  $m$  und die Quartile  $q_{25}/q_{75}$  der Gesamtstichprobe zu kennen.

Die Standardabweichung, die auch als Streuung des Mittelwertes bezeichnet wird, gibt die Variabilität des Mittelwertes an. Im Gegensatz zum arithmetischen Mittel ist der Median nicht anfällig gegenüber „Ausreißern“. Er teilt die geordnete Reihe der Messwerte in die obere und untere Hälfte, wodurch die Anzahl der Werte über und unter dem Median gleich ist (Leonhart 2004). Die auf diese Weise voneinander getrennten unteren und oberen 50% der Werte werden nochmals durch Quartile in jeweils zwei gleich große Hälften aufgeteilt. Das untere Quartil  $q_{25}$  gibt somit den mittleren Wert der unteren 50% der Messwerte an und das obere Quartil  $q_{75}$  den mittleren Wert der oberen 50% der Messwerte.

In der Untersuchung liegen alle Werte zwischen 1 und 14 Punkten von 34 möglichen Punkten. Die Werte der Kinder verteilen sich innerhalb dieser Spannweite folgendermaßen (vgl. Abb. 5.2):

Im Durchschnitt erreichen alle 56 untersuchten Kinder 8,0 Punkte. Die Standardabweichung  $\sigma$  beträgt 2,6 Punkte. Dies bedeutet, dass die Messwerte der Kinder hauptsächlich zwischen 5,4 und 10,6 Punkten variieren.

Ein Blick auf den Median verrät, dass der Wert, der zwischen den unteren und den oberen 50% der Messwerte liegt ebenso wie das arithmetische Mittel 8 Punkte beträgt. Dies zeigt, dass das arithmetische Mittel nicht von Ausreißern beeinflusst wurde und somit tatsächlich eine Normalverteilung der Messwerte vorliegt. Die Verdichtung beinahe aller Werte um den mittleren Messwert 8 sieht man auch sehr schön im Diagramm der Abb. 5.2.

Das untere Quartil liegt bei 6 Punkten und das obere Quartil bei 9 Punkten. Sie sind somit nicht ganz symmetrisch um den Median herum angeordnet. Graphisch erkennt man diesen Befund an der nicht ganz symmetrischen Verteilung der Messwerte (vgl. Abb. 5.2). Der grö-

Der größere Abstand des unteren Quartils vom Median als der des oberen Quartils bedeutet, dass mehr Messwerte der Kinder in der unteren Hälfte weiter weg vom arithmetischen Mittel liegen als Messwerte der Kinder in der oberen Hälfte. Wie im obigen Kapitel (s. Kapitel 2.1) beschrieben, könnte dies seine Ursache im größeren Anteil der Kinder aus der unteren sozialen Schicht in der Gesamtstichprobe haben.

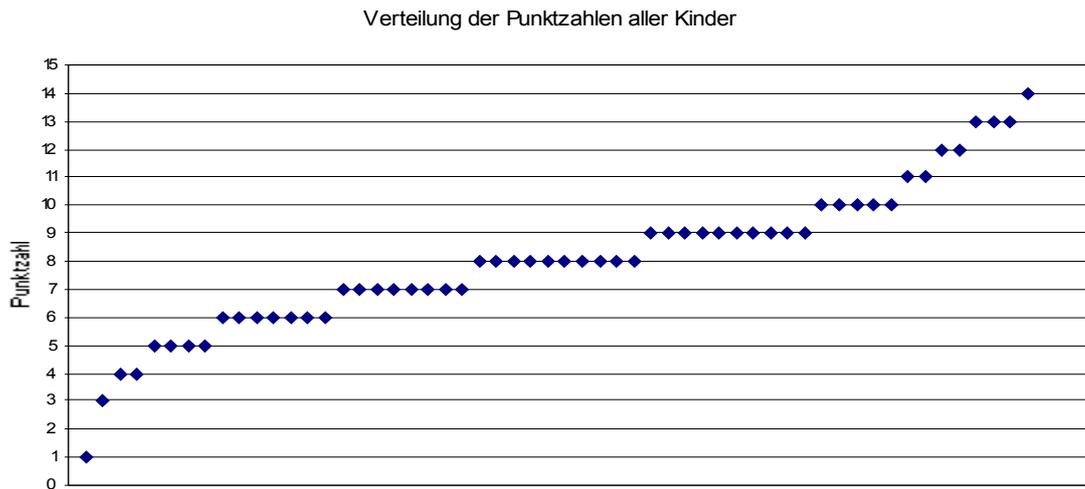


Abb. 5.2: Die Punktzahlen beschreiben die Anzahl der sprachlichen Merkmale, die jeweils in der schriftlichen Erzählung verwendet wurden, um diese im Vergleich zur mündlichen Erzählung näher zum literaten Pol zu rücken. Von 34 möglichen Punktzahlen wurden zwischen 1 und 14 Punkte erzielt. Im Durchschnitt erreichten die Kinder 8 Punkte. Bei der Verteilung der Punktzahlen liegt eine Normalverteilung vor.

Um etwaige Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen der Kinder und ihrer erreichten Punktzahlen zu entdecken, werden in den Kapiteln 6.2 und 6.3 bestimmte Merkmale der Kinder näher betrachtet und miteinander kombiniert.

### 5.3 Verwendete sprachliche Mittel für die Registerdifferenzierung

In diesem Kapitel werden die in der Untersuchung verwendeten sprachlichen Merkmale für die Registerdifferenzierung näher betrachtet. Welche sprachlichen Mittel benützen die Kinder bereits in ihren schriftlichen Texten häufiger oder seltener im Gegensatz zu ihren mündlichen Texten, um deren formalen Charakter zu signalisieren?

Die Auswertung in Abb. 5.3 (s. auch Anhang 5) zeigt, dass bis auf zwei Merkmale alle Kriterien für ein eher literates Register im Diktat mindestens einmal erfüllt wurden (allerdings in



men und erst in der Schule die Kriterien für geschriebene Sprache entdecken und jene von dem Lehrer bzw. der Lehrerin deutlich herausgestellt werden müssen. Besonders die untere Hälfte der Merkmale (in der Rangfolge ihres Gebrauchs) erfordert die erhöhte Aufmerksamkeit der Lehrperson, da nur weniger als 27% der Kinder diese Kriterien für geschriebene Sprache kennen.

#### **5.4 Zusammenfassung**

Ein Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe dieser Untersuchung ergab, dass die höhere Anzahl an Kindern aus der unteren sozialen Schicht gegenüber der Anzahl der Kinder aus der oberen sozialen Schicht den Durchschnittswert der Registerdifferenzierung aller Kinder vermutlich etwas anhebt, da (wie im Folgenden noch gezeigt wird) Kinder aus der unteren sozialen Schicht wesentlich höhere Punktzahlen erreichen als Kinder aus der Oberschicht.

Bei der Analyse der jeweils erzählten und diktierten Geschichten der Kinder wurde ein durchschnittlicher Messwert für alle Kinder ermittelt, der die durchschnittliche Höhe ihrer Registerdifferenzierung angibt. Von 34 möglichen Punkten wurden so im Schnitt 8 Punkte von den Kindern erreicht. Dies bedeutet, dass im Durchschnitt 8 Kriterien im Diktat erfüllt wurden, die dieses literater erscheinen lassen als die vorausgegangene Erzählung.

Insgesamt wurden die Kriterien für die Registerdifferenzierung bis auf zwei Stück alle mindestens einmal erfüllt. Es gibt jedoch kein Merkmal, welches von mehr als 50% der Kinder verwendet wurde! Am häufigsten wurden von den Kindern im Diktat mehr ana- und kataphorische Referenzmarkierungen vorgenommen, eher seltener wurden weniger deiktische Ausdrücke oder Hypotaxen verwendet.

Die Merkmale für die geschriebene Sprache müssen vom Lehrer bzw. der Lehrerin in der Schule noch deutlich herausgestellt werden, da Kinder, wenn sie in die Schule kommen, über ein eher geringes Wissen um diese Merkmale verfügen.

## 6 Interpretation und Vergleich der Untersuchungsergebnisse

### 6.1 Ausbau eines literaten Sprachwissens

Bevor im nächsten Kapitel die Werte der Kinder miteinander verglichen werden, sollen zunächst die Ergebnisse für die Höhe der Registerdifferenzierung der Kinder kritisch beleuchtet und die Größe des literaten Sprachwissens bei den Kindern herausgestellt werden.

Wie in Kapitel 5.2 bereits angedeutet, erreichten die Kinder von 34 möglichen Punkten Werte zwischen 1 und 14 Punkten. Das sind Werte, die zwischen 2,9% und 41% der möglichen Gesamtpunktzahl liegen. Die meisten Kinder erzielten zwischen 6 (18%) und 10 (29%) Punkte. Hinsichtlich der prozentual pro Kind eher weniger oft erfüllten Kriterien für die (prototypisch) geschriebene Sprache kann man davon ausgehen, dass die Kinder im Allgemeinen noch kein bzw. nur ein geringes Bewusstsein - ein „Teil-Bewusstsein“ - für den Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache haben.

Die geringe Punktzahl pro Kind relativiert sich um so mehr, wenn man bedenkt, dass die Merkmale, für die das Kind keine Punkte bekommen hat, d.h. ca. 2/3 aller Merkmale, entweder gleich häufig in der Erzählung und im Diktat vorkamen oder in ihrer Häufigkeit entgegen der Merkmalsausprägung, die auf ein literates Sprachwissen schließen lässt, Verwendung fanden.

So hat z. B. Siria (Kind Nr. 12) eine im Vergleich zu den anderen Kindern sehr hohe Punktzahl von 12 erreicht: Sie hat im Diktat weniger verkürzte Sätze (-2), weniger unbelegte Vorfelder (-2), mehr Verbklammern (+8), sie verwendete mehr differenzierte Präpositionen (+2), ihre Sätze folgten nicht der Rhema-Thema-Abfolge (-8), sie benutzte mehr Attribute (+4) und Adverbien (+3), mehr anaphorische Referenzmarkierungen (+2), mehr Personalpronomen (+7), sie bediente sich eines wesentlich größeren Wortschatzes (+22), hatte eine bessere „type-token“-Relation (+0.26) und verwendete häufiger die Vergangenheit als Erzähltempus (+10).

Andererseits häufen sich einige andere sprachliche Mittel, die das Diktat Sirias im Kontinuum orat-literat in größere Nähe des oraten Pols rücken lassen (im Vergleich zu der Erzählung): sie belegte fünfmal häufiger ihre Mittelfelder nur mit dem Subjekt, sie verwendete mehr Nachträge (+3) und zusätzlich eine Juxtaposition (+1), ihre Sätze wiesen weniger Kongruenz

auf (-6), es gab mehr Wortabschleifungen (+1) und –verschmelzungen (+5), mehr deiktische Ausdrücke (+1) und sie gebrauchte wesentlich häufiger Partikel (+9).

Da nicht alle Kinder gleich abgeschnitten haben, möchte ich in Kapitel 6.2 und 6.3 herausfinden, von welcher Variablen das literate Sprachwissen abhängt.

## 6.2 Vergleich mit einer veränderbaren Variable

Im Folgenden werden die Kinder untereinander verglichen. Die Variablen Geschlecht, Alter, Muttersprache und sozioökonomischer Status der Kinder werden als Vergleichsgrößen herangezogen und sollen zunächst isoliert voneinander betrachtet werden.

### 6.2.1 Tendenzen

Anhand der Diagramme 6.1, 6.2, 6.3 und 6.4 sind deutlich Unterschiede der durchschnittlichen Punktzahlen innerhalb des Geschlechts, des Alters, der Muttersprache und des sozialen Status' zu erkennen. Im Diagramm 6.1 schneiden somit die Jungen (8,6 P.) besser ab als die Mädchen (7,6 P.).

Vergleich aller Jungen und Mädchen

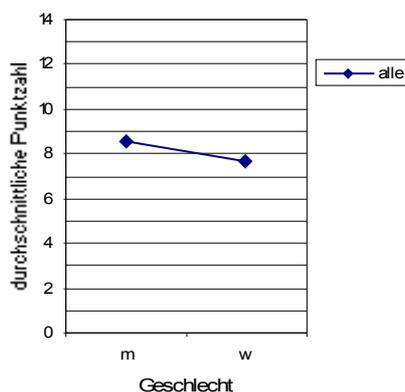


Abb. 6.1: Die Jungen differenzieren i. A. stärker zwischen den sprachlichen Registern als die Mädchen.

Vergleich aller Fünf- und Sechsjährigen

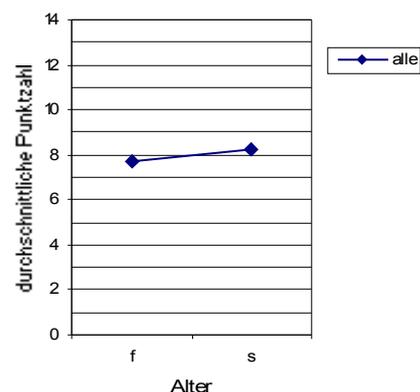


Abb. 6.2: Die sechsjährigen Kinder differenzieren i. A. stärker zwischen den sprachlichen Registern als die fünfjährigen Kinder.

In Diagramm 6.2 sind die Sechsjährigen durchschnittlich mit 8,2 Punkten besser als die Fünfjährigen, die 7,7 Punkte erreichten. Auch die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache zeigen ein größeres Bewusstsein für ein literates Register: Sie haben 8,5 Punkte erreicht im

Gegensatz zu den Kindern mit deutscher Muttersprache, die etwas weniger, nämlich 7,5 Punkte erreichten (s. Diagramm 6.3). In Diagramm 6.4, das die Unterschiede innerhalb des sozial ökonomischen Status widerspiegelt, zeigen die Kinder mit sozialem Status c bessere Punktzahlen (im Durchschnitt 9 P.) als die Kinder mit sozialem Status b (7,5 P.), wobei letztere wiederum besser abschnitten als die Kinder mit sozialem Status a (6,8 P.).

Ob diese Tendenzen innerhalb der Merkmale tatsächlich zutreffen und nicht etwa die teilweise hohe Streuung bei manchen Werten oder auch eine eventuell gegebene ungleiche Verteilung der Merkmale im Vergleich zweier Stichproben die Ergebnisse verfälscht haben,

Vergleich aller Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache

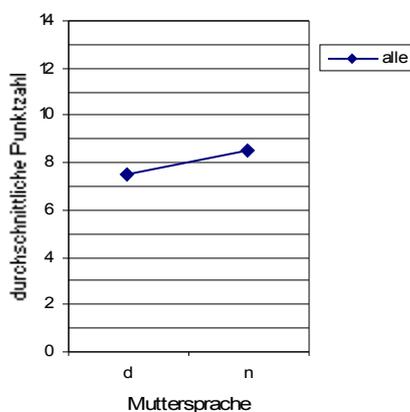


Abb. 6.3: Die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache differenzieren i. A. stärker zwischen den sprachlichen Registern als die Kinder mit deutscher Muttersprache.

Vergleich aller Kinder mit sozialem Status a, b und c

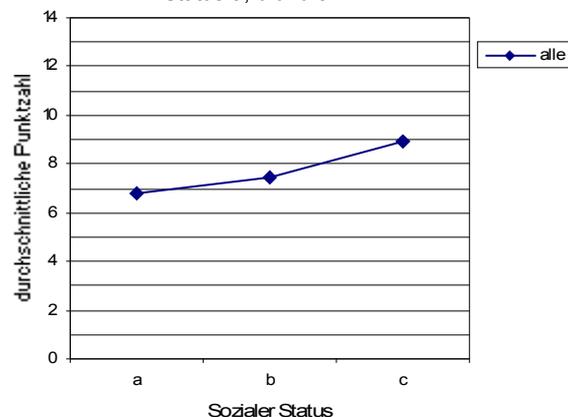


Abb. 6.4: Die Kinder mit niedrigerem sozialen Status differenzieren i. A. stärker zwischen den sprachlichen Registern als die Kinder mit höherem sozialen Status.

möchte ich im nächsten Schritt untersuchen. Die oben aufgeführten Tendenzen sollen im Folgenden die Hypothesen sein, die es zu verifizieren oder zu falsifizieren gilt.

## 6.2.2 Überprüfung der Tendenzen

### *Prüfung der Mittelwertsunterschiede auf Signifikanz*

Um entscheiden zu können, ob sich die Werte zweier Stichproben tatsächlich voneinander unterscheiden oder nicht, d. h. ob eine ausreichende Differenz der Mittelwerte vorhanden und die Streuung der Mittelwerte nicht zu hoch ist, testet man den Unterschied der zwei Stichproben auf Signifikanz. Anhand des Signifikanzniveaus wird deutlich, mit welcher Fehlerwahrscheinlichkeit zwei Stichproben als unterschiedlich betrachtet werden können (Leonhart

2004). Im Allgemeinen wird ein Unterschied als signifikant bezeichnet, wenn die Fehleranfälligkeit ( $\alpha$ -Fehler) kleiner gleich 5% ist.

Unter der Fülle an parametrischen Testverfahren, die Verteilungen auf Signifikanz prüfen, habe ich mich für den t-Test für zwei unabhängige Stichproben entschieden. Ob in diesem Test auf homogene oder heterogene Varianzen geprüft wird, muss vom Ergebnis des F-Tests (nach Fisher) abhängig gemacht werden, der die Signifikanz der Varianz bzw. der Standardabweichung bestimmt (Leonhart 2004).

### *„Die Jungen schneiden besser ab als die Mädchen“*

Bei den Varianzen der Mittelwerte der Jungen und Mädchen sind keine signifikanten Unterschiede zu belegen (s. Anhang 7.2), daher müssen die Mittelwertsunterschiede auf Signifikanz mit dem t-Test für homogene Varianzen geprüft werden.

Das Ergebnis zeigt, dass der Betrag des t-Werts ( $t = -1,342$ ) unter dem kritischen t-Wert ( $t = 2,021$ ) liegt. Es kann kein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen abgesichert werden. Das bedeutet, dass sich die Werte der Jungen statistisch nicht bedeutsam von den Werten der Mädchen unterscheiden.

Ließe man jedoch die Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% auf 20% ansteigen, könnte man den Unterschied der Jungen und Mädchen als signifikant bezeichnen. Dass diese 20% Irrtumswahrscheinlichkeit nicht allzu hoch ist und die Vermutung „Jungen sind besser als Mädchen“ nicht völlig verworfen werden kann, zeigt sich bei einem Blick auf die Vergleiche der Diagramme 1-41 im Anhang 6.3.1. Diese zeigen alle möglichen Vergleiche der Registerdifferenzierung zwischen Jungen und Mädchen. Bei einem etwas feineren Vergleich als dem ersten, in dem alle Jungen und Mädchen miteinander verglichen wurden (vgl. Abb. 6.1), zeigt sich dieselbe Tendenz wie zu Beginn (vgl. Abb. 6.5).

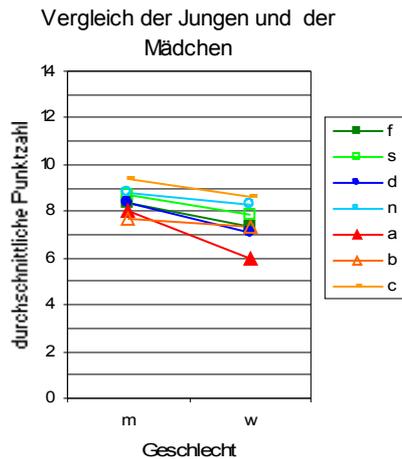


Abb. 6.5: Bei der Hinzunahme einer weiteren Komponente wie dem Alter, der Muttersprache oder dem sozialen Status der Kinder, zeigt sich, dass i. A. weder eine Veränderung bezüglich des Alters, noch der Muttersprache, noch der sozialen Schicht in der Stichprobe die Tendenz „Jungen differenzieren die sprachlichen Register stärker als die Mädchen“ umkehren würde.

Erst bei Hinzunahme von mehr als zwei weiteren Angaben zu den Kindern finden sich drei Fälle (vgl. Abb. 6.6, Abb. 6.7), in denen Mädchen besser sind als Jungen:

- Fünfjährige Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als fünfjährige Jungen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht (vgl. Abb. 6.6).
- Sechsjährige Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status b bzw. c differenzieren stärker als sechsjährige Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status b bzw. c (vgl. Abb. 6.7).

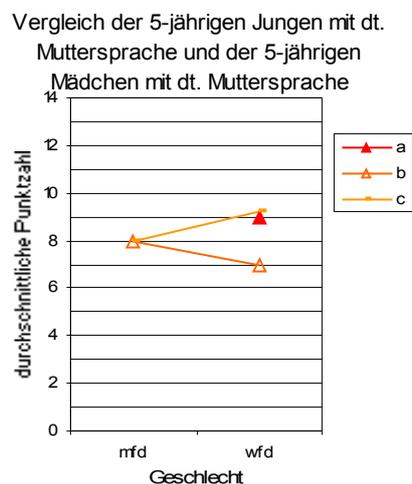


Abb. 6.6: Die fünfjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht schneiden besser ab als die fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht.

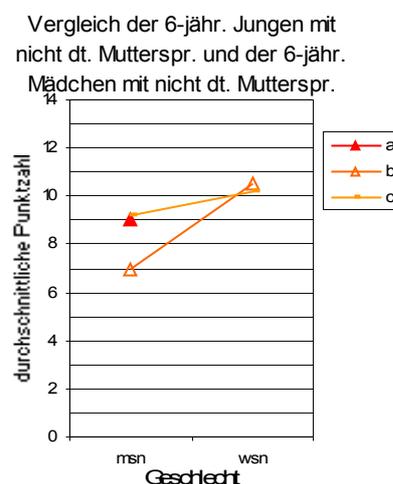


Abb. 6.7: Die sechsjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status b/c schneiden besser ab als die sechsjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status b/c.

Der Unterschied zwischen den Werten der Jungen und der Mädchen ist in dieser Untersuchung somit zwar nicht als signifikant zu bezeichnen, es kann jedoch nicht ganz ausgeschlossen werden, dass Jungen i. A. mehr zwischen den sprachlichen Registern differenzieren als Mädchen. Eine Untersuchung mit einer größeren Gesamtstichprobe könnte darüber Aufschluss bringen.

Da das Geschlecht voraussichtlich nicht die einzige Größe ist, die das literate Sprachwissen beeinflusst, ist es nötig, die Stichproben bezüglich ihrer Zusammensetzung zu analysieren. Falls das literate Sprachwissen auch vom Alter, der Muttersprache oder der sozialen Schicht beeinflusst wird, so könnte bei ungleicher Zusammensetzung der Stichproben bezüglich dieser Faktoren, der kleine Unterschied zwischen Mädchen und Jungen seine Ursache evtl. in diesen anderen Faktoren haben und nicht ursächlich mit dem Geschlecht zusammenhängen. Deshalb werde ich nicht nur an dieser Stelle, sondern auch in den darauf folgenden Vergleichen die Stichprobenzusammensetzung analysieren.

Wie bei der Untersuchung zur Registerdifferenzierung bei Kindern aus der unteren und der oberen sozialen Schicht (s. unten) herausgestellt werden wird, gibt es in diesem Fall einen signifikanten Unterschied der Messwerte bei einem Vergleich dieser beiden Gruppen. Würden nun beispielsweise die Jungen der gegebenen Stichprobe zufällig zum überwiegenden Teil aus der unteren sozialen Schicht stammen und die Mädchen hauptsächlich der oberen sozialen Schicht angehören, könnte dies den Durchschnittswert der Jungen beträchtlich in die Höhe treiben, während der Wert der Mädchen beträchtlich abfiel. Der so entstandene Unterschied der beiden Durchschnittswerte läge somit nicht an der höheren Registerdifferenzierung zwischen Jungen und Mädchen, sondern an der ungleichen Zusammenstellung der Stichproben im Vergleich beider Gruppen. Um diese Möglichkeit auszuschließen, wird nun zunächst die Stichprobenzusammenstellung bei dem Vergleich der Mädchen- und Jungengruppe näher analysiert.

Bei dem Vergleich der Werte der Mädchen und Jungen besteht die Stichprobe der Jungen zu 36% aus Fünfjährigen und zu 64% aus Sechsjährigen. Die Stichprobe der Mädchen hat 44% Fünfjährige und 56% Sechsjährige. Die Prozentsätze der fünfjährigen Jungen und Mädchen bzw. der sechsjährigen Jungen und Mädchen stimmen demnach ungefähr überein. Sie lassen nicht die Vermutung aufkommen, dass in der Stichprobe der Mädchen wesentlich mehr Sechsjährige vorkämen als bei den Jungen, so dass deshalb der Mittelwertsunterschied der beiden Gruppen vermindert würde.

Des Weiteren besteht die Stichprobe der Jungen zu 41% aus Kindern mit deutscher Muttersprache (Mädchen zu 53%) und zu 59% aus Kindern mit nicht deutscher Muttersprache (Mädchen zu 47%). Auch bei diesem Merkmal lassen sich keine wesentlichen Unterschiede innerhalb der Geschlechter ausmachen.

Jungen mit sozialem Status a sind mit 18% (Mädchen mit 18%), mit sozialem Status b mit 31% (Mädchen mit 41%) und mit sozialem Status c mit 50% (Mädchen mit 41%) in der Stichprobe vertreten. Hier ist ebenso nur eine sehr kleine Differenz in der Verteilung bei Jungen und Mädchen zu bemerken.

Die beiden Stichproben scheinen somit eine sehr ähnliche Zusammensetzung zu haben und sichern das Ergebnis des Signifikanztests sehr gut ab.

#### *„Die Sechsjährigen schneiden besser ab als die Fünfjährigen“*

Die Varianz der Mittelwerte der Fünf- und Sechsjährigen ist homogen. Dies zeigt der F-Wert der beiden Gruppen ( $F = 1,26$ ), der unterhalb des kritischen F-Wertes von 2,04 liegt. Es wird daher der t-Test für homogene Varianzen verwendet (s. Anhang 7.2).

Das Ergebnis des t-Tests zeigt, dass es auf einem Signifikanzniveau von 5% keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der Fünfjährigen und der Sechsjährigen gibt. Der t-Wert ( $t = 0,773$ ) liegt weit unter dem kritischen t-Wert von 2,021.

Die Behauptung ließe sich nur verifizieren, wenn eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 50% angenommen würde. Dann wäre der Unterschied signifikant. Da 50% jedoch ein sehr hohes Risiko sind und bei den Vergleichen im Anhang 6.3.2 in vier Fällen auch die Fünfjährigen besser oder gleich gut wie die Sechsjährigen abschneiden (vgl. Abb. 6.7, Abb. 6.8), muss die Hypothese „die Sechsjährigen sind besser als die Fünfjährigen“ abgelehnt werden.

Vergleich der männl. Fünfj. mit nicht dt. Mutterspr. und der männl. Sechsj. mit nicht dt. Mutterspr.

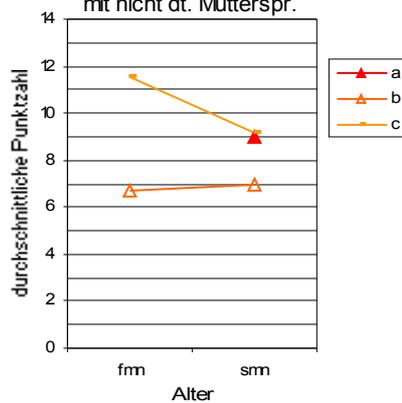


Abb. 6.7: Hier schneiden die fünfjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und unterem sozialen Status besser ab als die sechsjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und unterem sozialen Status.

Vergleich der weibl. Fünfjährigen mit dt. Muttersprache und der weibl. Sechsjährigen mit dt. Muttersprache

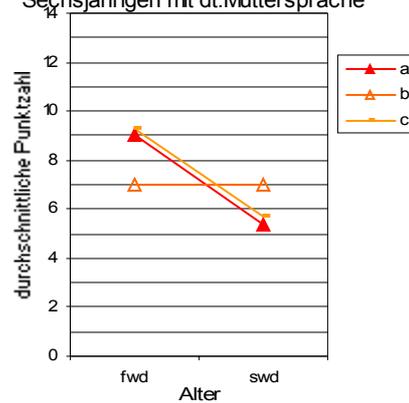


Abb. 6.8: Die fünfjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a/c schneiden besser ab als die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a/c. Die fünfjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht differenzieren die Register gleich stark wie die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht.

Bereits bei dem Vergleich mit nur zwei Variablen zeigen sich einige Widersprüchlichkeiten bezüglich der Vermutung, Sechsjährige differenzierten stärker die sprachlichen Register als die Fünfjährigen (vgl. Abb. 6.9).

Vergleich der Fünfjährigen und der Sechsjährigen

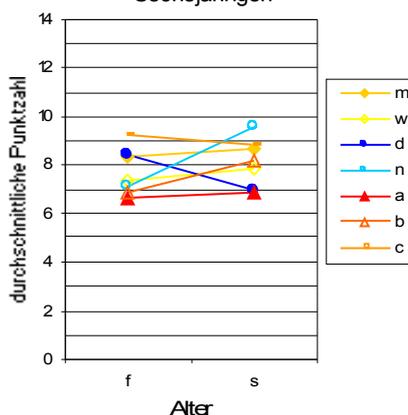


Abb. 6.9: Sobald bei dem Vergleich zwischen den Werten der Fünf- und Sechsjährigen eine weitere Variable Berücksichtigung findet, zeigen sich innerhalb der Variablen „Muttersprache“ und „soziale Herkunft“ bereits auch bessere Werte bei den Fünfjährigen.

Schauen wir uns zuletzt noch die Verteilung der Merkmale bei den Stichproben der Fünf- und Sechsjährigen an:

In der Stichprobe der Fünfjährigen sind 35% Jungen (bei den Sechsjährigen 42% Jungen) und 65% Mädchen (bei den Sechsjährigen 56% Mädchen). Die Anteile scheinen relativ ähnlich zu sein.

Weiterhin setzt sich die Stichprobe der Fünfjährigen aus 43% Kindern mit deutscher Muttersprache (bei den Sechsjährigen mit 51%) und 57% Kindern mit nicht deutscher Muttersprache (bei den Sechsjährigen mit 49%) zusammen. Die Prozentwerte der Fünf- und Sechsjährigen unterscheiden sich hierbei nicht sonderlich voneinander.

Anders dagegen verhält sich der Vergleich der Prozentzahlen beim Merkmal des sozioökonomischen Status: Während bei den Fünfjährigen der Anteil der Kindern mit sozialem Status a bei 13% ähnlich hoch ist wie der Anteil mit 21% bei den Sechsjährigen, liegt der Anteil der Fünfjährigen mit sozialem Status b bei 52%, der Anteil der Sechsjährigen jedoch nur bei 27%. Beim Anteil der Kinder mit sozialem Status c verhält es sich andersherum mit 35% bei den Fünfjährigen und 51% bei den Sechsjährigen.

Wie später noch gezeigt wird, unterscheiden sich die Werte der Kinder mit sozialem Status a und b nicht signifikant voneinander. Daher betrachte ich den Prozentwert der Kinder mit sozialem Status a und b als Gegenpol zu den Kindern mit dem sozialen Status c, deren Werte sich von den Werten der Kinder mit sozialem Status a signifikant unterscheiden (s. u.). Der Anteil der Kinder mit sozialem Status a und b bei den Fünfjährigen liegt somit bei zusammen 65%, bei den Sechsjährigen bei 48%. Der Anteil der Kinder mit sozialem Status c liegt bei den Fünfjährigen nur bei 35%, bei den Sechsjährigen aber bei 51%.

Wenn der Durchschnitt der Kinder mit sozialem Status c in diesem Fall tatsächlich besser wäre als der Durchschnitt der Kinder mit sozialem Status a und b, würde die um 16% stärkere Gewichtung des sozialen Status c bei den Sechsjährigen ein besseres Ergebnis bei den Sechsjährigen bzw. ein schlechteres Ergebnis bei den Fünfjährigen bewirken und die in Diagramm 6.2 vorhandene Tendenz erklären.

In Diagramm 6.9 sind u. a. die Mittelwerte der sozialen Herkunft zu sehen. Deutlich sticht der Unterschied bei den Fünfjährigen heraus: die fünfjährigen Kinder mit sozialem Status a und b sind wesentlich schlechter als die fünfjährigen Kinder mit sozialem Status c. In Verbindung mit der ungleichen Verteilung innerhalb der Stichprobe, dürfte dies eine beträchtliche Minderung des Mittelwertes der Fünfjährigen verursachen.

Bei den Sechsjährigen ist ein nicht ganz so großer Unterschied bei der sozialen Herkunft festzustellen: der Wert der sechsjährigen Kinder mit sozialem Status c ist etwas größer als der Wert der sechsjährigen Kinder mit sozialem Status a und b. Trotzdem dürfte auch dieser Umstand dazu beigetragen haben, dass der Mittelwert der Sechsjährigen etwas anstieg.

Die hinsichtlich der sozialen Herkunft der Kinder unterschiedliche Zusammensetzung der Stichproben der Fünf- und Sechsjährigen erklärt die Tendenz in Diagramm 6.2. Zusammen mit der ansonsten ähnlichen Zusammensetzung in Bezug auf das Geschlecht und die Muttersprache sichern die Stichproben das Ergebnis des Signifikanztests gut ab.

*„Die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache schneiden besser ab als die Kinder mit deutscher Muttersprache“*

Der F-Test ergibt, dass die Varianzen der Mittelwerte der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache homogen sind (s. Anhang 7.2). Daher wird im Folgenden der t-Test für Varianzhomogenität angewendet.

Der Betrag des t-Werts der beiden Mittelwerte beträgt 1,403. Er liegt damit unter dem kritischen t-Wert von 2,021 und zeigt, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache vorliegt (mit  $\alpha = 5\%$ ).

Erst bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 20% ließe sich der Unterschied bei den Kindern als signifikant deuten (s. Anhang 7.2). Wie bei dem Vergleich zwischen den Jungen und Mädchen, ist daher ein Unterschied der Mittelwerte der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache nicht ganz auszuschließen, dennoch stünde die Behauptung „die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache sind i. A. besser als die Kinder mit deutscher Muttersprache“ auf eher wackligen Beinen.

Dies zeigen nicht nur der Signifikanztest, sondern auch die Vergleiche zwischen diesen beiden Gruppen im Anhang unter Punkt 6.3.3. Einige Mittelwerte der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache liegen *unter* den Werten der Kinder mit deutscher Muttersprache:

- Die fünf- und sechsjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht differenzieren stärker zwischen ihrer mündlichen Erzählung und ihrer schriftlichen Erzählung im Vergleich zu den fünf- und sechsjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht (vgl. Abb. 6.10).
- Die fünfjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a/b/c erreichen höhere Werte bei der Registerdifferenzierung als die fünfjährigen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status a/b/c (vgl. Abb. 6.11).

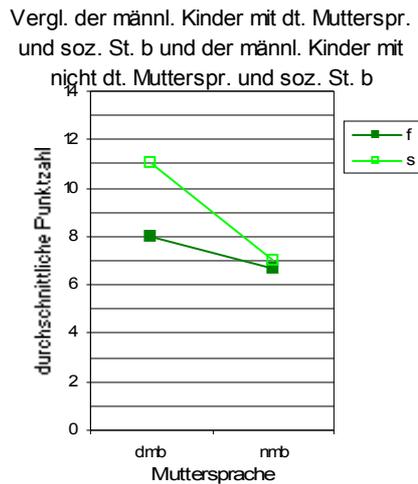


Abb. 6.10: Sowohl fünf- als auch sechsjährige Jungen mit deutscher Muttersprache, die aus der Mittelschicht kommen, erreichen höhere Werte als die fünf- und sechsjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht.

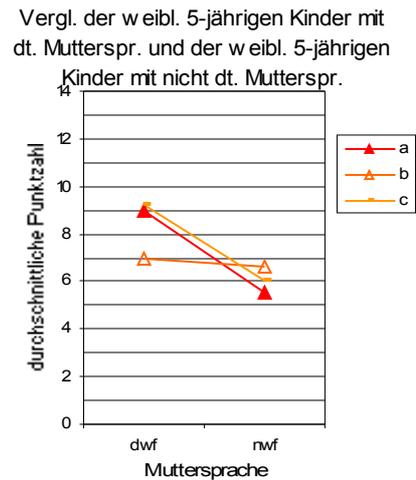


Abb. 6.11: Die fünfjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache differenzieren generell stärker zwischen den sprachlichen Registern als die fünfjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache.

Dieses umgekehrte Verhältnis spiegelt sich auch schon bei einem Vergleich der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache unter Miteinbeziehung einer weiteren Variablen (vgl. Abb. 6.12) wider:

- Die fünfjährigen Kinder mit deutscher Muttersprache erreichen höhere Punktzahlen als die fünfjährigen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache.
- Die Kinder mit deutscher Muttersprache aus der oberen oder der mittleren sozialen Schicht differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als die Migrantenkinder aus der oberen oder der mittleren sozialen Schicht.

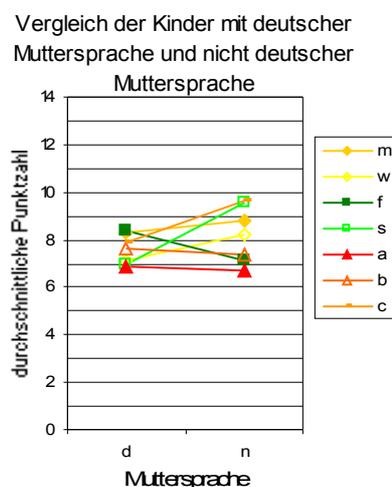


Abb. 6.12: Sobald bei dem Vergleich zwischen den Werten der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache eine weitere Variable (Geschlecht/ Alter/familiärer Hintergrund) berücksichtigt wird, zeigt sich, dass Kinder mit nicht deutscher Muttersprache nicht generell höhere Werte bei der Register-differenzierung erzielen als Kinder mit deutscher Muttersprache.

Kinder mit deutscher Muttersprache, die fünf Jahre alt sind oder aus der oberen oder mittleren sozialen Schicht stammen, differenzieren die sprachlichen Register stärker als die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und den gleichen Ausgangsbedingungen.

Die Verteilung der Merkmale Alter/Geschlecht/sozioökonomischer Status in den Stichproben der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache verhält sich wie folgt:

Bei den Kindern mit deutscher Muttersprache liegen der Anteil der Jungen bei 33% (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache bei 45%) und der Anteil der Mädchen bei 67% (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache bei 55%). In Bezug auf das Geschlecht ist die Verteilung innerhalb der Stichproben ungefähr gleichwertig.

In der Stichprobe der Kinder mit deutscher Muttersprache gibt es 37% Fünfjährige (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache 45%) und 63% Sechsjährige (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache 55%). Anteilig sind die Altersstufen bei den Stichproben ähnlich und dürften sich daher nicht auf die Mittelwertsdifferenz auswirken.

Der sozial ökonomische Status scheint in den Stichproben wie bei dem Vergleich zwischen den Fünf- und Sechsjährigen unterschiedliche Ausmaße anzunehmen. In der Stichprobe der Kinder mit deutscher Muttersprache sind Kinder mit sozialem Status a zu 26% (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache mit nur 10%) vertreten, Kinder mit sozialem Status b mit 37% (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache mit 38%) und Kinder mit sozialem Status c mit 37% (bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache mit 52%).

Größere Unterschiede zeichnen sich also in der Verteilung des sozialen Status' a und des sozialen Status' c ab. Der soziale Status c ist bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache ca. 15% häufiger vertreten. Falls sich zeigt, dass die Kinder aus weniger gebildeten Familien mit nicht deutscher Muttersprache einen höheren Mittelwert besitzen als die Kinder mit höherem sozialen Status, könnte dies der Grund für die aus Diagramm 6.3 geschlossene Vermutung sein, die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache seien besser als die Kinder mit deutscher Muttersprache.

Betrachten wir dazu das Diagramm 6.12: Der Mittelwert der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status c liegt bei 9,7. Der Mittelwert der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status a bzw. b beträgt 6,7 bzw. 7,4. Auch bei den Kindern mit deutscher Muttersprache liegt der Mittelwert der Kinder mit sozialem Status c etwas höher als der Mittelwert der anderen Kinder.

Das anteilig hohe Vorkommen der Kinder mit sozialem Status c bei den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache im Vergleich zu den Kindern mit deutscher Muttersprache steigert den Mittelwertsunterschied der beiden Stichproben deutlich.

Der Vergleich wie die Stichproben der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache zusammengesetzt sind, bestätigt einerseits das Ergebnis des Signifikanztests und erklärt andererseits durch die vermehrt vorkommenden Kinder mit sozialem Status c bei den nicht deutschen Muttersprachlern die Tendenz in Diagramm 6.3, die eine Steigerung der Punktzahlen der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache gegenüber den Kindern mit deutscher Muttersprache angibt.

*„Die Kinder aus der unteren sozialen Schicht schneiden besser ab als die Kinder aus der oberen sozialen Schicht“*

Der F-Test ergibt, dass die Varianzen der verschiedenen sozialen Schichten nicht signifikant voneinander abweichen (s. Anhang 7.2). Daher muss im Folgenden der t-Test für Varianzhomogenität als Signifikanztest verwendet werden.

Der t-Wert des Vergleichs der sozialen Schichten a und c beträgt 2,265. Er liegt damit einiges über dem kritischen t-Wert von 2,042. Das zeigt, dass sich die Werte der Kinder mit sozialem Status c signifikant von den Werten der Kinder mit sozialem Status a unterscheiden.

Die Vergleiche zwischen den Kindern mit niedrigem und hohem sozialen Status (s. Anhang 6.3.4) bestätigen das Ergebnis des Signifikanztests: Es gibt keinen Vergleich bei dem Kinder mit akademischen Eltern besser abschneiden als Kinder aus der unteren sozialen Schicht. Nur in einem Fall schneiden die Kinder der beiden Schichten gleich gut ab:

- Sowohl die fünfjährigen Kinder mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a als auch die fünfjährigen Kinder mit deutscher Muttersprache und sozialem Status c erreichen in der Auswertung 9 Punkte (vgl. Abb. 6.13). Schaut man sich die Stichprobengröße der beiden Gruppen an (s. Anhang 6.1), kann das Ergebnis der Gruppe mit sozialer Schicht a nicht als repräsentativ gewertet werden, da die Stichprobengröße mit einem Kind sehr klein ist.

Ebenso wird bei einem feineren Vergleich (mit der zusätzlichen Variable „Geschlecht“) dieser Gruppen deutlich, dass

- die fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache und sozialem Status c etwas besser abschneiden als die Fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a (vgl. Abb. 6.14). Von den Mädchen dieser Gruppe mit einem oberen sozialen Status liegt leider keine Stichprobe vor, sodass hier kein Vergleich zwischen der oberen und der unteren sozialen Schicht vorgenommen werden kann.

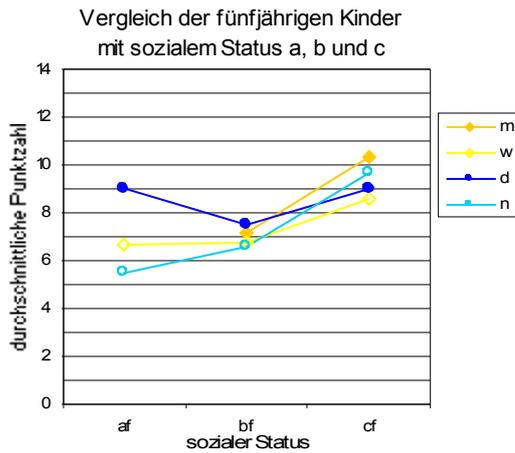


Abb. 6.13: Fünfjährige Kinder mit deutscher Muttersprache und akademischen Eltern scheinen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache genauso stark zu unterscheiden wie fünfjährige Kinder mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht.

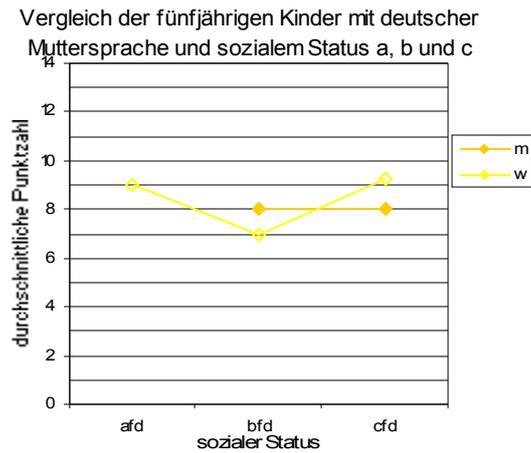


Abb. 6.14: Bei einem genaueren Vergleich, bei dem auch zwischen Mädchen und Jungen unterschieden wird, zeigt sich jedoch, dass die fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache und akademischen Eltern doch eine etwas niedrigere Punktzahl erreichen im Vergleich zu den fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht. Von fünfjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache und akademischen Eltern fehlt leider der Wert, der die Höhe der Registerdifferenzierung angibt, da Kinder mit speziell diesen Merkmalen leider nicht in der Gesamtstichprobe erfasst sind.

Wie schaut die Zusammensetzung der Stichproben bei dem Vergleich der Kinder aus der oberen und der unteren sozialen Schicht aus?

Hinsichtlich des Geschlechts gibt es keine nennenswerten Unterschiede bei den Stichproben. Unter den Kindern mit sozialer Schicht c sind 44% Jungen (bei Kindern mit sozialer Schicht a 40%) und 56% Mädchen (bei Kindern mit sozialer Schicht a 60%). Dieser minimale Unterschied wird keinen Einfluss auf den Mittelwertsunterschied nehmen.

Bei den Altersgruppen verhält es sich ähnlich. Fünfjährige Kinder sind in der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status c zu 32% (bei Kindern mit sozialem Status a zu 30%) und Sechsjährige zu 68% (bei Kindern mit sozialem Status a zu 70%) vertreten. Die Verteilung der Altersgruppen ist in beiden Stichproben ähnlich und spielt daher für den Mittelwertsunterschied keine Rolle.

Die Verteilung der verschiedenen Muttersprachen ist bei den Stichproben jedoch sehr unterschiedlich. Unter den Kindern mit sozialem Status c befinden sich 40% Kinder mit deutscher Muttersprache und 60% Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, wohingegen in die Stich-

probe der Kinder mit sozialem Status a 70% Kinder mit deutscher Muttersprache und nur 30% Kinder mit nicht deutscher Muttersprache fallen.

Der hohe Anteil der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status c im Gegensatz zu dessen niedrigem Anteil in der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status a könnte zu einer geringen Manipulierung der Ergebnisse führen, wenn der Mittelwert der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache im weiteren Vergleich tatsächlich höher läge als der Mittelwert der Kinder mit deutscher Muttersprache.

Bei der genauen Betrachtung des Diagramms in Abbildung 6.15, welches die Mittelwerte der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache bei den Kindern mit sozialem Status a bzw. c widerspiegelt, erkennt man kaum einen Unterschied der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache innerhalb der Stichprobe der sozialen Schicht a, jedoch einen Unterschied von 1,8 Punkten innerhalb der Stichprobe der sozialen Schicht c.

Durch die wesentlich stärkere Gewichtung der Werte der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status c, dürfte auch der Mittelwert der Stichprobe etwas angestiegen sein - im Gegensatz zum Mittelwert der Stichprobe bei den Kindern aus sozialem Status a.

Angenommen die zwei Stichproben präsentierten eine ähnliche Verteilung der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache, würde dann der etwas geringere Mittelwertsunterschied der Stichproben als nicht mehr signifikant abgesichert werden können? Auf Grund des hohen t-Wertes (s. oben) lautet die Antwort wohl „Nein“. Selbst bei einer geringeren Mittelwertsdifferenz würde wohl ein Signifikanzniveau von 5% beibehalten werden können und damit den Unterschied der beiden Gruppen weiterhin als signifikant ausweisen.

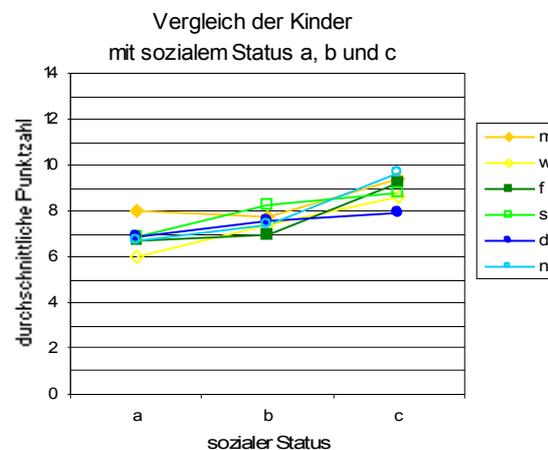


Abb. 6.15: Innerhalb der Stichprobe aus den Kindern der unteren sozialen Schicht erreichen diejenigen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache eine wesentlich höhere Punktzahl als diejenigen Kinder mit nicht deutscher

Muttersprache. Indem in der Stichprobe der Kinder aus der untern sozialen Schicht mehr Kinder mit nicht deutscher Muttersprache vertreten sind, wird somit insgesamt der Durchschnittswert der Kinder aus der unteren sozialen Schicht etwas angehoben.

Innerhalb der Stichprobe der Kinder aus der oberen sozialen Schicht gibt es kaum einen Unterschied zwischen den Werten der Kinder mit deutscher und mit nicht deutscher Muttersprache. Die unterschiedliche Verteilung in der Stichprobe wirkt sich somit nicht auf den gesamten Durchschnittswert der Kinder aus der oberen sozialen Schicht aus.

Die ähnliche Verteilung der Geschlechter und Altersgruppen in den untersuchten Stichproben sichert das Ergebnis des Signifikanztests sehr gut ab. Eine Ausnahme bildet die Verteilung der Muttersprachen. Sie ist bei den Kindern mit sozialem Status c hinsichtlich der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache wesentlich höher als bei den Kindern mit sozialem Status a. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern mit sozialem Status c und den Kindern mit sozialem Status a kann trotzdem angenommen werden.

*„Kinder mit sozialem Status c schneiden besser ab als die Kinder mit sozialem Status b“*

Auf Grund des Ergebnisses des F-Tests werden die Varianzen der Stichproben als homogen betrachtet. Der F-Wert von 1,07 liegt unter dem kritischen F-Wert von 2,12.

Das Ergebnis des t-Tests für homogene Varianzen lässt keinen Schluss auf einen signifikanten Unterschied der zwei Stichproben zu (mit  $\alpha = 5\%$ ). Der Betrag des t-Werts ist 1,782 und liegt damit unter dem kritischen t-Wert von 2,021.

Ein Unterschied zwischen den Mittelwerten der Stichproben könnte nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10 % angenommen werden (s. Anhang 7.2).

Vergleiche, die keine Verbesserung der Werte der Kinder mit sozialem Status c beinhalten, zeigen die Diagramme der Abbildungen 6.16 bis 6.18. Die Durchschnittswerte sind gleich geblieben bei

- dem Vergleich zwischen den fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht und den fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht (vgl. Abb. 6.16).

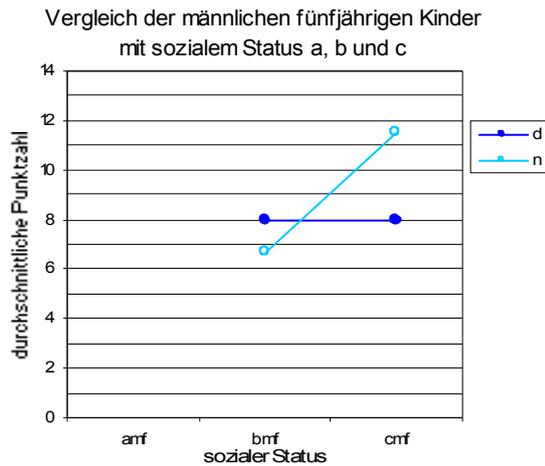


Abb. 6.16: Fünfjährige Jungen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht differenzieren zwischen den sprachlichen Registern genauso stark wie die fünfjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht.

Die Werte der Kinder mit sozialem Status b waren besser als die der Kinder mit sozialem Status c bei

- dem Vergleich zwischen den sechsjährigen Jungen und Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht und den sechsjährigen Jungen und Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht (vgl. Abb. 6.17),
- dem Vergleich zwischen den fünf- und sechsjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht und den fünf- und sechsjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht (vgl. Abb. 6.18).

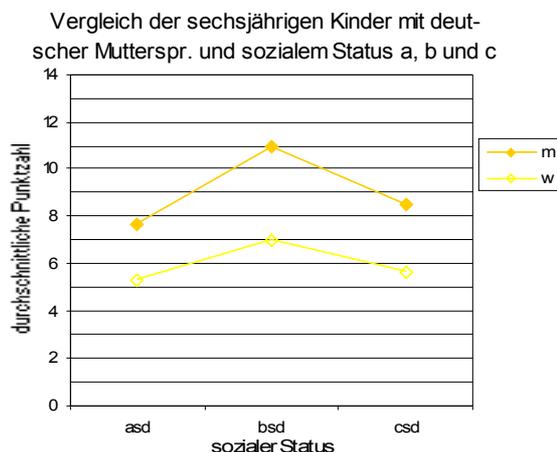


Abb. 6.17: Sechsjährige Mädchen und Jungen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als sechsjährige Mädchen und Jungen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht.

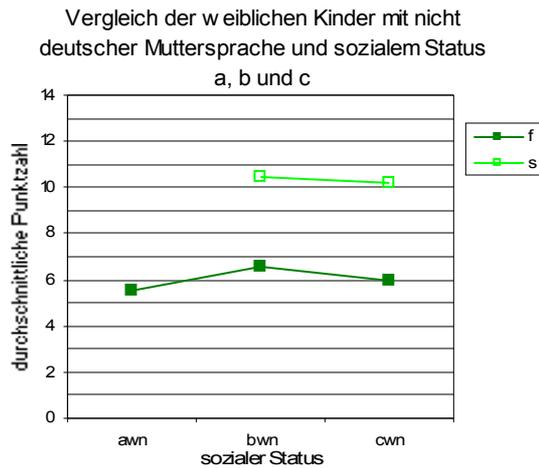


Abb. 6.18: Fünf- und sechsjährige Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht differenzieren et-was stärker zwischen den sprachlichen Registern als fünf- und sechsjährige Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht.

Die Hypothese, dass Kinder mit sozialem Status c generell einen größeren Unterschied zwischen ihrer gesprochenen und geschriebenen Sprache machen als Kinder mit sozialem Status b ist also eher unsicher.

Kann der Signifikanztest auch durch die Ergebnisse der Analyse der Merkmalsverteilungen in den Stichproben bestätigt werden?

Die Geschlechterverteilung ist ähnlich mit 44% Jungen (33% bei den Kindern mit sozialem Status b) und 56% Mädchen (67% bei den Kindern mit sozialem Status b) bei den Kindern mit sozialem Status c. Der Mittelwertunterschied wird davon nicht beeinträchtigt.

Die Altersgruppen sind sehr unterschiedlich in der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status c und der mit sozialem Status b verteilt, was aber für den Mittelwertsunterschied keine Rolle spielen dürfte, da wie oben gezeigt, kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Mittelwerten der zwei Altersgruppen liegt. Hier dennoch die Verteilung: Die Fünfjährigen sind in der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status c zu 32% (bei den Kindern mit sozialem Status b mit 57%) vertreten und die Sechsjährigen zu 68% (bei den Kindern mit sozialem Status b zu 43%).

Bei einem Vergleich der fünf- und sechsjährigen Kinder mit sozialem Status b und sozialem Status c (vgl. Abb. 6.15) fällt auf, dass die Sechsjährigen der Kinder mit sozialem Status b um mehr als 1 Punkt besser sind als die Fünfjährigen, gleichzeitig aber bei den Kindern mit sozialem Status c schlechter abschneiden als die Fünfjährigen. Da bei den Kindern mit sozialem Status b die Fünfjährigen stärker gewichtet und bei den Kindern mit sozialem Status c die Sechsjährigen stärker gewichtet sind, verringert sich der Mittelwert der Kinder mit sozialem Status b etwas und der Mittelwert der Kinder mit sozialem Status c nur sehr geringfügig im Vergleich zu einer ähnlichen Verteilung der Stichproben.

Der Anteil der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache ist in beiden Stichproben wieder ähnlich. Sie beträgt bei den Kindern mit sozialem Status c 40% Kinder mit deutscher Muttersprache (bei den Kindern mit sozialem Status b 48%) und 60% Kinder mit nicht deutscher Muttersprache (bei den Kindern mit sozialem Status b 52%). Die nicht wesentlich unterschiedliche Verteilung lässt den Mittelwertunterschied der beiden Stichproben gleich bleiben.

Die Analyse des Aufbaus der Stichproben zeigt, dass nur bei den Altersgruppen eine ungleiche Verteilung besteht. Diese wirkt sich senkend auf den Mittelwertsunterschied aus und bestärkt damit das Ergebnis des Signifikanztests, das die Hypothese abzulehnen wäre. Bei einer ähnlichen Verteilung der Altersgruppen und damit aller Merkmale stiege die Irrtumswahrscheinlichkeit bei der Annahme „die Kinder der sozialen Schicht c schneiden besser ab als die Kinder der sozialen Schicht b“ auf mehr als die momentan noch 10%.

*„Die Kinder mit sozialem Status b schneiden besser ab als die Kinder mit sozialem Status a“*

Die Stichproben der Kinder mit sozialem Status b und mit sozialem Status a weisen keine unterschiedlichen Varianzen auf, weswegen sie ebenfalls mit dem t-Test für Varianzhomogenität auf Signifikanz geprüft werden können.

Der t-Test hat als Ergebnis den t-Wert 0,682, welcher unter dem kritischen t-Wert 2,045 liegt (s. Anhang 7.2). Für die Hypothese bedeutet das, dass sie abgelehnt werden muss. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Stichproben.

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder mit sozialem Status b doch besser sind als diejenigen mit sozialem Status a ist hier noch geringer als bei dem Vergleich der Kinder mit sozialem Status c und denen mit sozialem Status b. Denn nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 60% ließe sich die Hypothese bejahen.

Die Vergleiche in den Diagrammen der Abbildungen 6.19 und 6.20, welche bessere Durchschnittswerte bei den Kindern mit sozialem Status a zeigen, sind ein weiterer Beweis für die Nicht-Stichhaltigkeit dieser Behauptung:

- Fünfjährige Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der oberen sozialen Schicht erreichen eine höhere Punktzahl als fünfjährige Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht (vgl. Abb. 6.19).

- Sechsjährige Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der oberen sozialen Schicht gestalten ihr Diktat sprachlich literater als sechsjährige Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht (vgl. Abb. 6.20).

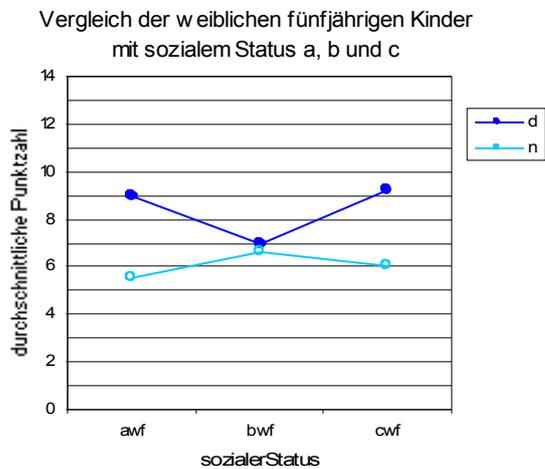


Abb. 6.19: Fünfjährige Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der oberen sozialen Schicht differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als fünfjährige Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht.

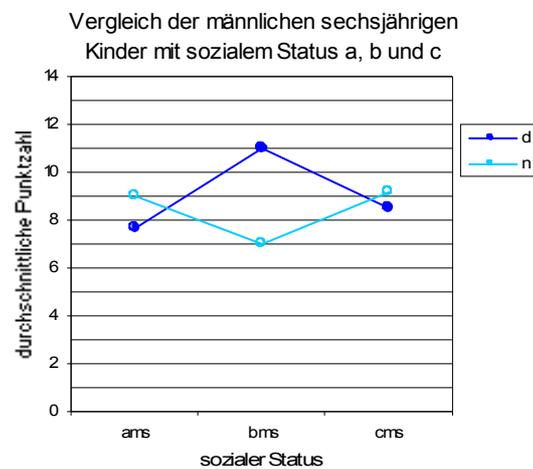


Abb. 6.20: Sechsjährige Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und akademischen Eltern differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als sechsjährige Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht.

Wie sind nun die anderen Merkmale in den Stichproben verteilt?

Der Geschlechteranteil in beiden Stichproben ist relativ ähnlich. Jungen bei den Kindern mit sozialem Status b sind mit 33% (bei Kindern mit sozialem Status a mit 40%) und Mädchen mit 67% (bei Kindern mit sozialem Status a mit 60%) vertreten. Die Verteilung weicht nur unwesentlich voneinander ab und beeinflusst daher auch nicht den Mittelwertsunterschied der Stichproben.

Die Verteilung der Altersgruppen ist in den Stichproben dagegen ungleich repräsentiert. Die Kinder mit sozialem Status b sind zu 57% Fünfjährige (bei den Kindern mit sozialem Status a nur zu 30%) und zu 43% Sechsjährige (bei den Kindern mit sozialem Status a zu 70%).

Im Diagramm der Abbildung 6.15 ist u. a. der Vergleich zwischen den Kindern mit sozialem Status a hinsichtlich der Fünf- bzw. der Sechsjährigen und den Kindern mit sozialem Status b ebenso hinsichtlich der Fünf- bzw. der Sechsjährigen zu sehen. Die Sechsjährigen sind bei den Kindern mit sozialem Status a minimal besser als die Fünfjährigen und um über einen Punkt besser als die Fünfjährigen bei den Kindern mit sozialem Status b. Da bei den Kindern mit sozialem Status a die Sechsjährigen und bei den Kindern mit sozialem Status b die Fünf-

jährigen höher gewichtet sind, dürfte diese ungleiche Verteilung den Mittelwertsunterschied der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status a und der Stichprobe der Kinder mit sozialem Status b etwas gesenkt haben.

Der Anteil der Kinder mit verschiedenen Muttersprachen ist in den beiden Stichproben ebenfalls unterschiedlich. Es gibt wesentlich mehr nicht deutsche Muttersprachler (52%) unter den Kindern mit sozialem Status b als unter den Kindern mit sozialem Status a (30%). Dementsprechend hat die Stichprobe der Kinder mit sozialem Status b auch weniger deutsche Muttersprachler (48%) als die Stichprobe der Kinder mit sozialem Status a (70%). Das bedeutet, dass der Mittelwertsunterschied der beiden Stichproben etwas angehoben/gesenkt sein könnte, falls in den Stichproben die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache einen besseren/schlechteren Mittelwert aufweisen als die Kinder mit deutscher Muttersprache.

Wie man im Diagramm der Abbildung 6.15 gut erkennen kann, sind sowohl bei den Kindern mit sozialem Status a als auch bei den Kindern mit sozialem Status b die Mittelwerte der Kinder mit deutscher Muttersprache etwas besser als die der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache. Da bei den Kindern mit sozialem Status a die Kinder mit deutscher Muttersprache höher gewichtet sind als bei den Kindern mit sozialem Status b und bei den Kindern mit sozialem Status b die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache höher gewichtet sind, dürfte sich der Unterschied verringern auf den Mittelwertsunterschied der beiden Stichproben auswirken.

Die Untersuchung der Stichprobenszusammensetzung bei den Kindern mit sozialem Status a und den Kindern mit sozialem Status b ergibt, dass Jungen und Mädchen ähnlich in den Stichproben vertreten sind, die Verteilung der Fünf- und Sechsjährigen und der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache jedoch voneinander abweicht und eine kleine Senkung des Mittelwertsunterschiedes der beiden Stichproben bewirkt.

Das bedeutet, dass bei einer ähnlichen Verteilung des Geschlechts, der Altersstufen und der unterschiedlichen Muttersprachen zwar immer noch kein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern mit sozialem Status a und sozialem Status b besteht, die Irrtumswahrscheinlichkeit - bei der Annahme die sozialen Schichten a und b wirkten sich unterschiedlich auf die Leistungen der Kinder aus - jedoch von momentan 60% auf eine etwas kleinere Prozentzahl sinken würde.

*„Je niedriger der sozioökonomische Status der Kinder ist, desto größer ist das Bewusstsein für den Unterschied der gesprochenen und der Schriftsprache“*

Die letzten drei Hypothesenprüfungen ergaben, dass mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 5% angenommen werden kann, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht eine größere Registerdifferenzierung vornehmen als Kinder aus der oberen sozialen Schicht.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen der Kinder aus der unteren sozialen Schicht und denen der Kinder aus der Mittelschicht konnte jedoch nicht bestätigt werden ( $\alpha$ -Fehler > 10%). Ebenso, wie ein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen der Kinder aus der Mittelschicht und denen der Kinder von Akademikern nicht nachgewiesen werden konnte ( $\alpha$ -Fehler < 60%).

Da sich die Werte der Kinder aus der Mittelschicht somit von beiden Extrempolen nicht zu unterscheiden scheinen, liegt die Vermutung nahe, dass die Werte der Kinder aus der Mittelschicht einerseits v. a. von Kindern stammen, die mit ihren Werten nahe bei denen der Kinder aus der oberen sozialen Schicht liegen, und andererseits Kinder mit einbeziehen, die ähnliche Werte wie die Kinder aus der unteren sozialen Schicht aufweisen.

Die Hypothese, dass die Leistungen der Kinder vom Grad des sozial ökonomischen Status' abhängen, kann somit bejaht werden.

### **6.2.3 Zusammenfassung**

Das tendenziell bessere Abschneiden der Jungen bei dem Vergleich aller Jungen und Mädchen in Diagramm 6.1 konnte durch den Signifikanztest nicht bestätigt werden. Die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt bei 20%, wenn die Tendenz trotzdem angenommen wird.

Der Unterschied der Durchschnittswerte der Fünf- und Sechsjährigen ist ebenso nicht signifikant. Die Irrtumswahrscheinlichkeit läge sogar bei 50%, wenn man weiter an der Hypothese „die Sechsjährigen schneiden besser ab als die Fünfjährigen“ festhalten würde.

Die Werte der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache weisen keinen signifikanten Unterschied auf, entgegen der Vermutung, die auf Grund des Vergleichs der deutschen und nicht deutschen Muttersprachler in Diagramm 6.3 aufgestellt wurde. Wie beim Vergleich der Werte der Jungen und Mädchen müsste man eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 20% in Kauf nehmen, würde weiter die ursprüngliche Hypothese „Kinder mit nicht deutscher Muttersprache schneiden besser ab als Kinder mit deutscher Muttersprache“ angenommen.

Anders dagegen fiel der Signifikanztest für den Unterschied der Werte der Kinder mit hohem sozialen Status und sehr niedrigem sozialen Status aus. Die Kinder mit einem sehr niedrigen sozialen Status schneiden signifikant besser ab als die Kinder mit einem sehr hohen sozialen Status.

Die Höhe der Punktzahl und somit der Registerdifferenzierung hängt also weder vom Geschlecht, dem Alter oder der Muttersprache ab, sondern wird hauptsächlich vom sozioökonomischen Status der Kinder beeinflusst. Je niedriger dieser ist, desto mehr differenzieren die fünf- und sechsjährigen Vorschulkinder zwischen oratem und literatem Register.

### 6.3 Kombinationen

#### 6.3.1 Vergleich mit zwei Variablen

Um eventuelle Ausnahmen festzustellen, bei denen eine bestimmte Merkmalskombination zu einem - entgegen der obigen Ergebnisse - signifikanten Unterschied bei den Altersgruppen, dem Geschlecht oder der Muttersprache führen könnte, werden im Folgenden einzelne Variablen nicht mehr isoliert voneinander betrachtet, sondern miteinander kombiniert.

Auf Signifikanz sollen nur die Vergleiche geprüft werden, die einen signifikanten Unterschied auch erwarten lassen. Dies ist der Fall, wenn ein deutlicher Unterschied bei den Werten der zwei Stichproben sichtbar ist, die Standardabweichung gering bleibt und die Stichprobengröße mindestens drei beträgt.

*Merkmale, die in Kombination mit der Variablen „Geschlecht“ einen signifikanten Unterschied bei den Jungen und den Mädchen erzielen*

- Jungen (8 Punkte) und Mädchen (6 Punkte) mit akademischen Eltern zeigen stark unterschiedliche Werte (vgl. Abb. 6.21). Die Differenz zwischen den Werten beträgt 2 Punkte.

Da die Standardabweichung beider Stichproben homogen ist (s. Anhang 7.2), kann der t-Test für Varianzhomogenität verwendet werden. Dieser Test ergibt für die Untersuchung einen niedrigeren t-Wert ( $t = 1,868$ ) als der kritische t-Wert ( $t = 2,306$ ) beträgt. Der Unterschied ist damit nicht signifikant und die Vermutung, dass bei Kindern mit akademischen Eltern die Jungen besser sind als die Mädchen, kann statistisch nicht bestätigt werden.

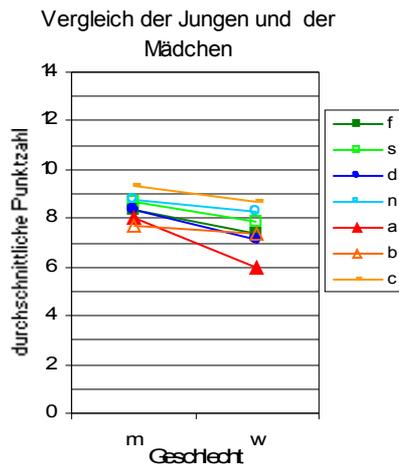


Abb. 6.21: Jungen mit akademischen Eltern besitzen ein größeres literates Sprachwissen als die Mädchen mit akademischen Eltern.

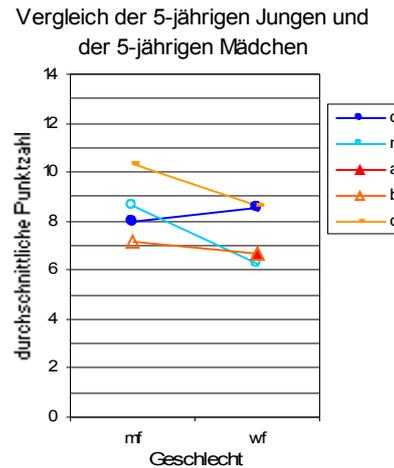


Abb. 6.22: Fünfjährige Jungen aus der unteren sozialen Schicht differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als fünfjährige Mädchen aus der unteren sozialen Schicht.

Ebenso zeigen auch die Jungen mit Migrationshintergrund eine wesentlich stärkere Registerdifferenzierung als die Mädchen mit Migrationshintergrund.

- Die fünfjährigen Jungen aus der unteren sozialen Schicht scheinen mit 10,3 Punkten deutlich über der Punktzahl der fünfjährigen Mädchen aus der unteren sozialen Schicht zu liegen (8,6 Punkte) (vgl. Abb. 6.22). Das Ergebnis des F-Tests lässt die Prüfung auf Signifikanz mit dem t-Test für Varianzhomogenität zu. Der t-Wert beträgt 0,898, liegt aber weit unter dem kritischen t-Wert 2,447 (s. Anhang 7.2). Das heißt, die geäußerte Vermutung kann statistisch nicht bestätigt werden.

- Ebenfalls in Diagramm 6.22 fällt der starke Unterschied zwischen den fünfjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und den fünfjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache auf. Die Jungen scheinen mit 8,6 Punkten, 2,3 Punkte über den Mädchen mit 6,3 Punkten zu liegen.

Der F-Test ergibt, dass die Varianzen der beiden Stichproben nicht homogen sind: Der F-Wert 4,88 liegt über dem kritischen F-Wert 4,53. Daher muss im Folgenden der t-Test für Varianzheterogenität angewandt werden.

Das Ergebnis des Tests zeigt Folgendes: Der t-Wert beträgt 0,953, der kritische t-Wert liegt bei 2,571 (s. Anhang 7.2). Die Differenz zwischen den Jungen und den Mädchen ist somit nicht signifikant unterschiedlich.

- Weiterhin zeigt das Diagramm 6.23 eine große Differenz der Mittelwerte (2,7 Punkte) zwischen den sechsjährigen Jungen mit sozialem Status a (8 Punkte) und den sechsjährigen Mädchen mit sozialem Status a (5,3 Punkte).

Der F-Test weist die Varianzen der beiden Stichproben als homogen aus (s. Anhang 7.2), weshalb der t-Test für Varianzhomogenität als Signifikanztest eingesetzt wird. Er ergibt den t-Wert 2,391, welcher knapp unter dem kritischen Wert 2,776 liegt. Der Unterschied ist somit statistisch nicht bedeutsam.

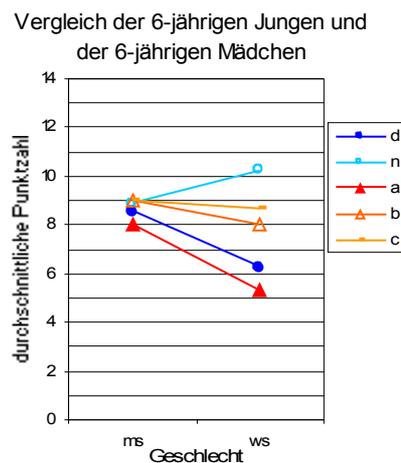


Abb. 6.23: Sechsjährige Jungen mit akademischen Eltern scheinen die sprachlichen Register stärker zu differenzieren als sechsjährige Mädchen mit akademischen Eltern.

### Zusammenfassung

Es gibt keine Kombination der Variablen „Geschlecht“ mit anderen Merkmalen, welche einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen erzeugt. Die Tendenzen, die in den oberen Abschnitten auf Signifikanz geprüft wurden, erwiesen sich alle als statistisch nicht bedeutsam. Da die Stichprobengröße einen Einfluss auf die Signifikanz ausübt (Leonhart 2004), könnte dieses Ergebnis seine Ursache in den relativ kleinen Stichproben dieser Untersuchung haben.

### *Merkmale, die in Kombination mit der Variablen „Alter“ einen signifikanten Unterschied bei den Fünf- und Sechsjährigen erzielen*

- Im Diagramm der Abbildung 6.24 ist u. a. der Vergleich zwischen den Fünf- und Sechsjährigen mit nicht deutscher Muttersprache zu sehen. Die Fünfjährigen erreichen bei diesem Vergleich 7,2 Punkte und die Sechsjährigen 9,6 Punkte. Der Unterschied beträgt 2,4 Punkte.

Ob dieser signifikant ist, soll im Folgenden der t-Test zeigen. Auf Grund des Ergebnisses des F-Tests (s. Anhang 7.2) wird der t-Test für Varianzhomogenität verwendet. Der t-Wert beträgt 2,836 und liegt wesentlich höher als der kritische t-Wert bei einem Signifikanzniveau von 5%

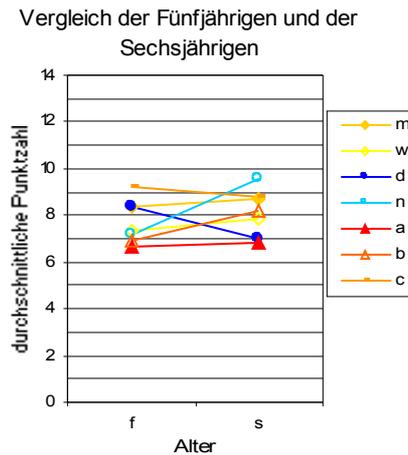


Abb. 6.24: Sechsjährige Migrantenkinder weisen eine wesentlich höhere Registerdifferenzierung auf als fünfjährige Migrantenkinder.

(kritischer t-Wert = 2,052). Der Unterschied zwischen den Fünf- und Sechsjährigen mit nicht deutscher Muttersprache ist somit sogar hoch signifikant, da die Irrtumswahrscheinlichkeit bei nur 1% liegt.

Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass sich die Stichprobensamensetzungen beider Mittelwerte sehr unterschiedlich zueinander verhalten. So könnte der hohe Wert der Sechsjährigen stark von dem 75% Anteil der Kinder mit sozialem Status c in die Höhe getrieben worden sein, anders als der Wert der Fünfjährigen, in deren Stichprobe nur zu 23% Kinder aus der unteren sozialen Schicht vorkommen.

In dem Vergleich mit zwei weiteren Variablen (vgl. Abb. 6.25) sieht man zudem, dass nur bei den Kindern mit hohem und mittlerem sozialen Status, sowie bei den Mädchen ein größerer Unterschied innerhalb der Fünf- und Sechsjährigen mit nicht deutscher Muttersprache besteht. Bei den Kindern mit unterem sozialen Status und bei den Jungen gibt es dagegen keine Differenzen hinsichtlich der Fünf- und Sechsjährigen (mit nicht deutscher Muttersprache).

- In Abbildung 6.24 wird u. a. auch der Vergleich zwischen den Fünf- und Sechsjährigen mit deutscher Muttersprache graphisch dargestellt. Die Fünfjährigen sind darin um 1,4 Punkte besser als die Sechsjährigen. Der t-Test für Varianzhomogenität zeigt jedoch, dass dieser Unterschied nicht signifikant abgesichert werden kann ( $t = 1,378$ ; kritischer t-Wert = 2,060).

- Im Allgemeinen scheinen Sechsjährige mit deutscher Muttersprache die Register nicht signifikant stärker zu differenzieren, als die Fünfjährigen mit ebenfalls deutscher Muttersprache (s. Kapitel 6.2.2). Werden nur die Mädchen aus dieser Gruppe betrachtet, so erkennt man sogar entgegen der zuerst geäußerten Vermutung in Kapitel 6.2.1, dass die fünfjährigen Mädchen mit 2,4 Punkten *besser* abschneiden als die sechsjährigen Jungen (vgl. Abb. 6.26).

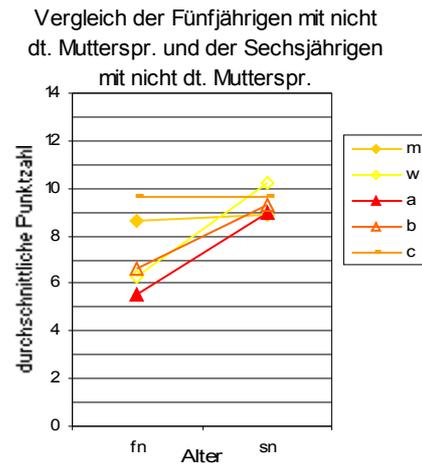


Abb. 6.25: Bei dem Vergleich zwischen den Werten der fünfjährigen und sechsjährigen Migrantenkinder zeigt sich, dass nur die sechsjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache wesentlich bessere Werte erzielen als die fünfjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache. Die Werte der Jungen dieser Gruppen unterscheiden sich nur minimal voneinander.

Ebenso ist gut zu sehen, dass nur die sechsjährigen Migrantenkinder mit sozialem Status a oder b besser abschneiden als die fünfjährigen Migrantenkinder mit sozialem Status a oder b. Die Werte der Kinder mit sozialem Status c dieser zwei Gruppen sind identisch.

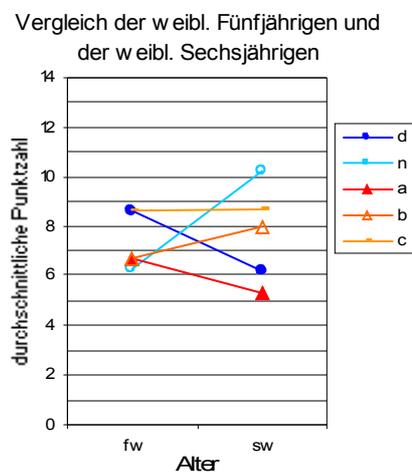


Abb. 6.26: Fünfjährige Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern als Sechsjährige Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache.

Das Ergebnis des F-Tests lässt in Folge Varianzhomogenität für den t-Test voraussetzen, dessen t-Wert 1,794 beträgt. Da jedoch auch in diesem Fall der kritische t-Wert 2,120 nicht überschritten wird, ist dieser Unterschied nicht signifikant. Die Vermutung, dass bei den Mädchen mit deutscher Muttersprache die Fünfjährigen besser abschneiden als die Sechsjährigen, ist mit den vorliegenden Stichproben somit nicht nachzuweisen.

### Zusammenfassung

Die Kombination der Variablen „Alter“ mit anderen Variablen ergab, dass als einziges bei den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache die Sechsjährigen eine stärkere Registerdifferenzierung aufweisen als die Fünfjährigen. Dieser Unterschied ist hoch signifikant, wird jedoch sehr durch die nicht ähnlichen Stichprobensamensetzungen (s. o.) begünstigt. Zudem gilt diese hohe Differenz nicht für die sechsjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und nicht für sechsjährigen Migrantenkinder aus der unteren sozialen Schicht.

*Merkmale, die in Kombination mit der Variablen „Muttersprache“ einen signifikanten Unterschied bei den Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache erzielen*

- Ein hoher Unterschied zwischen den Werten der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache ist bei den Sechsjährigen in Diagramm 6.27 zu erkennen. Die Kinder mit deutscher Muttersprache erreichen darin 7 Punkte, während die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache durchschnittlich 9,6 Punkte erreichen.

Dem F-Test zufolge sind die Varianzen der beiden Stichproben als homogen zu betrachten (s. Anhang 7.2), die Werte werden daher mit dem t-Test für Varianzhomogenität geprüft. Dieser ergibt einen sehr hohen t-Wert ( $t = 3,037$ ), der über dem kritischen Wert 2,042 liegt. Der Unterschied der zwei Stichproben kann somit als signifikant - ja sogar als hoch signifikant (s. Anhang 7.2) - bezeichnet werden.

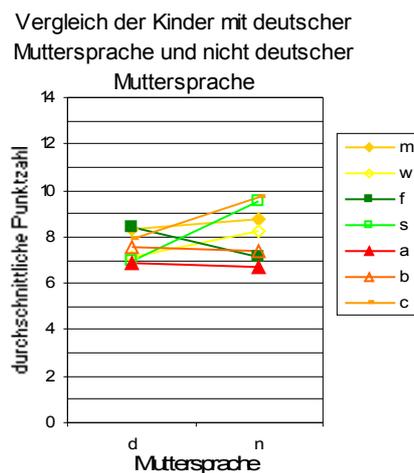


Abb. 6.27: Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache differenzieren besonders die sechsjährigen Migrantenkinder stärker zwischen gesprochener und geschriebener Sprache als die sechsjährigen Kinder mit deutscher Muttersprache.

Allerdings muss wieder angemerkt werden, dass in der Stichprobe der Kinder mit deutscher Muttersprache 35% Kinder mit sozialem Status a und 30% Kinder mit sozialem Status c vertreten sind, in der Stichprobe der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache dagegen nur 6% Kinder aus der oberen sozialen Schicht und 75% Kinder aus der unteren sozialen Schicht

stammen. Da die Kinder mit sozialem Status c signifikant besser abschneiden als die Kinder mit sozialem Status a wird der Unterschied zwischen den Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache allein schon durch die unterschiedliche Stichprobenszusammensetzung vergrößert.

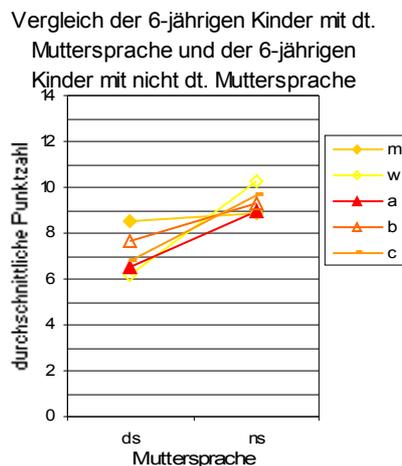


Abb. 6.28: Bis auf den Vergleich zwischen den sechsjährigen Jungen mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache sind bei den Vergleichen zwischen den sechsjährigen Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache bei allen sozialen Schichten als auch bei dem Vergleich der sechsjährigen Mädchen mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache größere Unterschiede bei der Registerdifferenzierung zu erkennen.

Bei dem Hinzunehmen weiterer Variablen (vgl. Abb. 6.28) scheint allein bei den sechsjährigen Jungen nur ein kleiner Unterschied innerhalb der Variablen „Muttersprache“ vorhanden zu sein (0,4 Punkte). Bei den sechsjährigen Mädchen, als auch bei den sechsjährigen Kindern aller sozialen Schichten sind wieder größere Unterschiede zwischen den Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache zu sehen.

### Zusammenfassung

Auf Grund der oft sehr kleinen Stichprobengrößen, konnte der Verdacht auf ein signifikant unterschiedliches Abschneiden der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache nur bei den Sechsjährigen geäußert werden. Diese Vermutung hat sich im Signifikanztest bestätigt, wird jedoch etwas abgeschwächt durch die nicht ähnlichen Stichprobenszusammensetzungen der zwei Gruppen. Zudem scheinen die Durchschnittswerte der sechsjährigen Jungen bei den Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache ungefähr gleich zu sein.

### Grundsätzliche Tendenzen bei dem Vergleich zwischen den Kindern der oberen und der unteren sozialen Schichten

Generell differenzieren Kinder aus der unteren sozialen Schicht stärker zwischen oratem und literatem Register als Kinder aus der oberen sozialen Schicht (s. Kapitel 6.2.2). In einem

weiteren Vergleich besteht der größte Unterschied innerhalb des Geschlechts, gefolgt von der Muttersprache und dem Alter (vgl. Abb. 6.29):

- Jungen mit sozialem Status c erreichen durchschnittlich 9,4 Punkte ( $s = 2,2$ ), Mädchen mit sozialem Status a dagegen nur 6 Punkte (Unterschied: 3,4 Punkte). Dass sich in diesem Vergleich die Geschlechter so stark voneinander unterscheiden, obwohl die Untersuchung in Kapitel 6.2.2 zeigte, dass es keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Registerdifferenzierung zwischen Jungen und Mädchen gibt, erklärt sich durch den wesentlich stärkeren Anteil an Kindern mit nicht deutscher Muttersprache bei den Jungen (73%) im Gegensatz zu den Mädchen (nur 33%). Da die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status c die größte Registerdifferenzierung aufweisen (vgl. Abb. 6.29), wird der Durchschnittswert der Jungen mit sozialem Status c beträchtlich erhöht - anders als bei den Mädchen mit sozialem Status a – und lässt die Differenz der Werte der Jungen und Mädchen ansteigen.

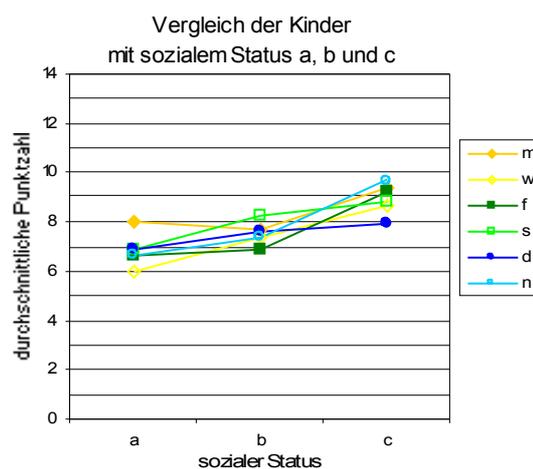


Abb. 6.29: Die Migrantenkinder aus der unteren sozialen Schicht differenzieren die sprachlichen Register am stärksten. Die Mädchen aus der oberen sozialen Schicht weisen die geringste Registerdifferenzierung auf.

- An zweiter Stelle steht der Unterschied innerhalb der Muttersprache. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status c erreichen im Durchschnitt 9,7 Punkte, während Kinder mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a nur 6,9 Punkte erlangen (Unterschied: 2,8 Punkte).

- Den kleinsten Unterschied gibt es innerhalb des Alters. Die fünfjährigen Kinder mit sozialem Status c zeigen Punktzahlen von durchschnittlich 9,3 Punkten, im Gegensatz zu den sechsjährigen Kindern mit sozialem Status a, die durchschnittlich 6,9 Punkte erreichen. Der Unterschied beträgt 2,4 Punkte. Erstaunlich bei diesem Ergebnis ist, dass die Fünfjährigen mehr zu differenzieren scheinen als die Sechsjährigen.

Den höchsten Wert bei der Registerdifferenzierung erreichen somit die Migrantenkinder mit niedrigem sozialen Status. Die geringste Registerdifferenzierung machen im Gegensatz dazu die Mädchen aus der oberen sozialen Schicht (vgl. Abb. 6.29). Sie erreichen im Durchschnitt 6 Punkte ( $n = 6$ ;  $s = 1,8$ ).

### 6.3.2 Vergleich mit drei Variablen

- Wie weiter oben bereits kurz angedeutet wurde, sind es i. A. die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht (bei einem Vergleich mit zwei Variablen), die am meisten zwischen dem oraten und dem literaten Register differenzieren.

Sie erreichen im Durchschnitt 9,7 Punkte (vgl. Abb. 6.29), und wie im Diagramm 6.30 sehr schön zu sehen ist, spielen im weiteren Vergleich weder Unterschiede beim Geschlecht, noch beim Alter der Kinder eine Rolle: Die Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status c schneiden gleich ab mit den Mädchen, die deutsch nicht als Muttersprache lernten und aus dem unteren sozialen Milieu stammen. Auch bei den Fünf- und den Sechsjährigen mit nicht deutscher Muttersprache und sozialem Status c gibt es keinen Unterschied.

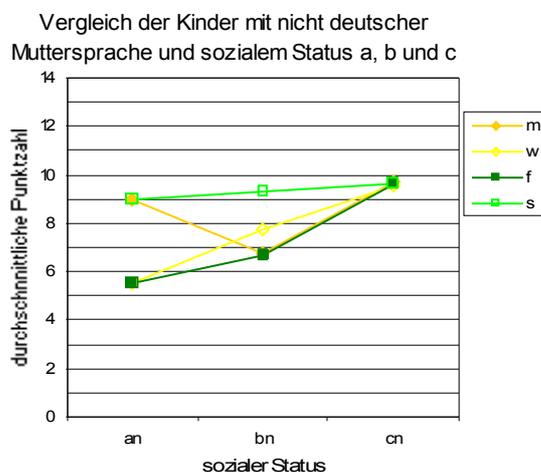


Abb. 6.30: Migrantenkinder aus der unteren sozialen Schicht, egal welchen Alters und welchen Geschlechts, differenzieren stärker zwischen prototypisch gesprochener und prototypisch geschriebener Sprache als Migrantenkinder (ob fünf- oder sechsjährig, männlich oder weiblich) aus der oberen sozialen Schicht.

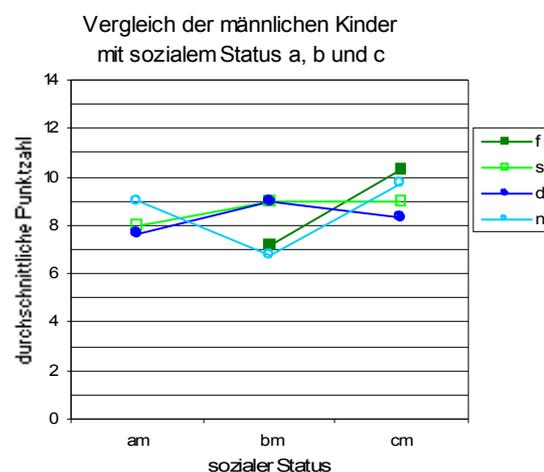


Abb. 6.31: Bei allen Vergleichen mit drei Variablen differenzieren die fünfjährigen Jungen aus der unteren sozialen Schicht die Register am stärksten.

- Bei allen Vergleichen mit drei veränderbaren Variablen erreichen die fünfjährigen Jungen mit sozialem Status c die höchste Punktzahl (10,3 Punkte, Abb. 6.31). Dieses Ergebnis wird allerdings mit einer nur kleinen Stichprobengröße von insgesamt drei Kindern abgesichert.
- Ebenfalls nur durch drei Stichproben wird der Durchschnittswert der sechsjährigen Mädchen aus der oberen sozialen Schicht vertreten. Sie erreichen mit 5,3 Punkten ( $s = 1,5$ ) die geringste Punktzahl (vgl. Abb. 6.32).

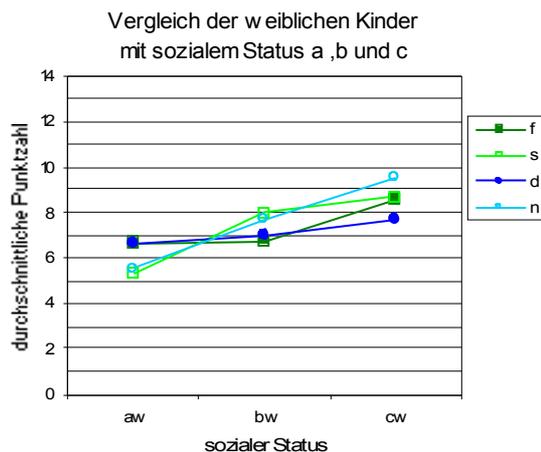


Abb. 6.32: Bei allen Vergleichen mit drei Variablen erzielen die sechsjährigen Mädchen mit akademischen Eltern die niedrigste Punktzahl.

### 6.3.3 Vergleich mit vier Variablen

- Werden alle vier von den Kindern bekannten Variablen (Geschlecht, Alter, Muttersprache, soziale Schicht) berücksichtigt, zeigt sich, dass die Kinder, die fünf Jahre alt und männlich sind, eine nicht deutsche Muttersprache haben und der unteren sozialen Schicht angehören, die höchste durchschnittliche Punktzahl erreichen (11,5 Punkte) (vgl. Abb. 6.33). Abgesichert wird das Ergebnis jedoch nur durch die Werte zweier Kinder ( $s = 3,5$ ).

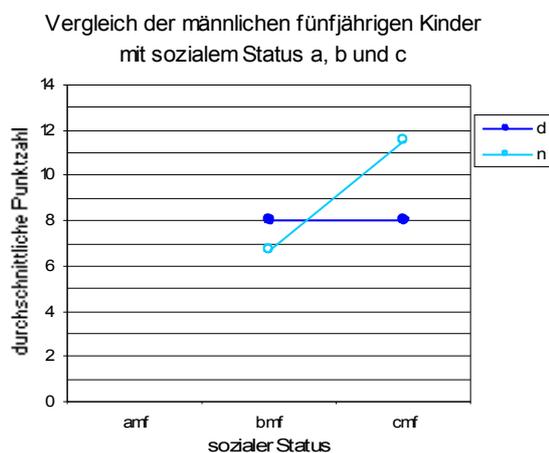


Abb. 6.33: Bei allen Vergleichen mit vier bekannten Größen von den Kindern zeigt sich, dass fünfjährige Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht am stärksten zwischen den Registern differenzieren.

Bei den folgenden Vergleichen beschränke ich mich auf die Kindergruppen, deren Stichprobengröße  $n$  mindestens drei Kinder beträgt.

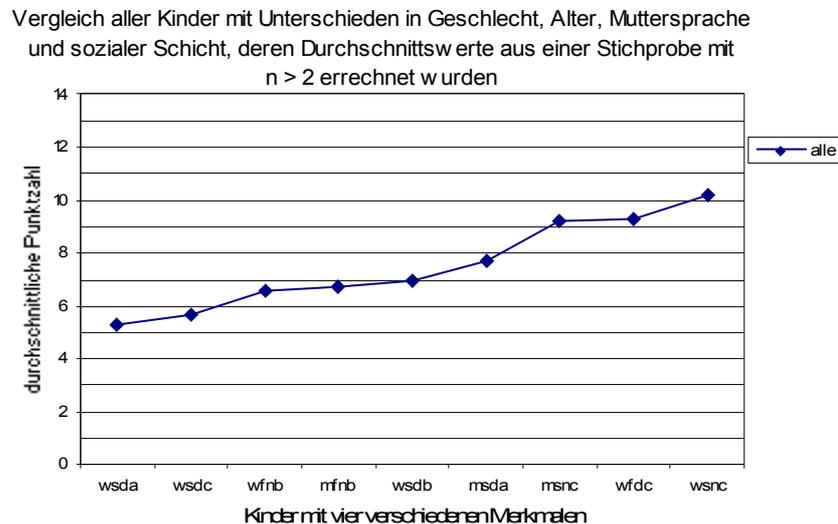


Abb. 6.34: Bei dem Vergleich der Kinder, deren Stichprobengröße  $n$  mindestens drei beträgt, erreichen die sechsjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht die meisten Punkte für die Registerdifferenzierung, während die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der oberen sozialen Schicht die wenigsten Punkte erzielen.

Der Vergleich, der in Diagramm 6.34 graphisch dargestellt ist, zeigt folgende Verteilung:

- Die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache und sozialem Status a erreichen die niedrigste Punktzahl. Die drei Stichproben ergeben den Durchschnittswert 5,3 ( $s = 1,5$ ).
- Die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht schneiden mit durchschnittlich 5,7 Punkten etwas besser ab. Allerdings hat dieser Wert eine sehr hohe Standardabweichung ( $s = 4,2$ ) und kann daher nicht als repräsentativ gewertet werden.
- Die fünfjährigen Mädchen ( $s = 1,8$ ) und Jungen ( $s = 1,2$ ) mit nicht deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht liegen ungefähr einen Punkt höher.
- Gleich danach kommen die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der Mittelschicht mit im Durchschnitt 7 Punkten, allerdings zeigt die Standardabweichung ( $s = 2,9$ ) eine etwas erhöhte Streuung auf. Weiterhin erreichen die sechsjährigen Jungen mit deutscher Muttersprache und akademischen Eltern 9,2 Punkte ( $s = 1,5$ ).
- Gleich viele Punkte scheinen die sechsjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht (9,2 Punkte) und die fünfjährigen Mädchen mit deutscher

Muttersprache ebenfalls aus der unteren sozialen Schicht (9,3 Punkte) zu erreichen. Allerdings scheint bei letzteren der Mittelwert sehr unsicher zu sein, da eine Standardabweichung von 3 Punkten vorliegt.

- Am besten haben die sechsjährigen Mädchen mit nicht deutscher Muttersprache aus der unteren sozialen Schicht abgeschnitten. Bei einer akzeptablen Standardabweichung von 2 Punkten kamen sie auf durchschnittlich 10,2 Punkte.

Kinder, die aus der unteren sozialen Schicht kommen, liegen mit ihren Punkten tatsächlich in der besseren oberen Hälfte aller Ergebnisse. Auch die Kombination aus sozial unterer Schicht und nicht deutscher Muttersprache lässt eine hohe Punktzahl erwarten. Schriebe man eine Rangliste, wären diese Kinder auf den oberen Plätzen zu verzeichnen. Ein eher höherer sozialer Status lässt hingegen eine niedrigere Registerdifferenzierung erwarten.

#### **6.4 Zusammenfassung**

Die durchschnittlich eher geringe Punktzahl aller untersuchten Kinder in Bezug auf die Registerdifferenzierung zeigte, dass die fünf- und sechsjährigen Kinder in zumindest dieser Untersuchung noch ein sehr kleines Wissen über den Unterschied zwischen prototypisch gesprochener und geschriebener Sprache besitzen.

Ein Vergleich der Messwerte aller Kindern zeigte, dass dieses Wissen jedoch v. a. die Kinder aus der unteren sozialen Schicht haben. Ihre Werte unterscheiden sich signifikant von denen der Kinder aus der oberen sozialen Schicht. Bei dem Vergleich mehrerer Variablen bei den Kindern ergab sich, dass signifikant bessere Werte

- die sechsjährigen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache im Vergleich zu den fünfjährigen Kindern mit deutscher Muttersprache,

- die sechsjährigen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache im Vergleich zu den sechsjährigen Kindern mit deutscher Muttersprache

besitzen.

Innerhalb des Vergleichs der sozialen Herkunft der Kinder zeigte sich, dass der größte Unterschied besteht:

- zwischen den Jungen aus der unteren sozialen Schicht und den Mädchen aus der oberen sozialen Schicht,

- gefolgt von dem Unterschied zwischen den Migrantenkindern aus der unteren sozialen Schicht und den Kindern mit deutscher Muttersprache aus der oberen sozialen Schicht,
- gefolgt von dem Unterschied zwischen den fünfjährigen Kindern mit niedrigem sozialen Status und den sechsjährigen Kindern mit hohem sozialen Status.

Die höchste Registerdifferenzierung nehmen die Migrantenkinder aus der unteren sozialen Schicht vor, während die geringste Registerdifferenzierung von den Mädchen aus der oberen sozialen Schicht gemacht wird.

Bei einem genaueren Vergleich zeigte sich, dass

- die sechsjährigen Mädchen mit deutscher Muttersprache und hohem sozialen Status die niedrigste Punktzahl,
- die fünfjährigen Jungen mit nicht deutscher Muttersprache und niedrigem sozialen Status die höchste Punktzahl erreichen.

## 7 Wertung der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel sollen nun die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit in Zusammenhang gebracht werden.

Der Theorieteil hat u. a. gezeigt, dass Erwachsene bestimmte sprachliche Merkmale, wie sie in Kapitel 1.3 beschrieben wurden, häufiger oder seltener verwenden, um sich in bestimmten sozialen Kontexten in einem literaten Register zu verständigen. Bei Vorschulkindern ist dieses literate Register ansatzweise vorhanden (s. Kapitel 2.3.3) und wird erst noch mit dem Schrifterwerb richtig entwickelt, da die Verwendung des literaten Registers Versprachlichungsstrategien erfordert, die erst mit der Bewusstheit für die Sprache gelernt werden (s. Kapitel 2). Der Erwerb des literaten Registers ist zudem stark von dem familiären Hintergrund der Kinder abhängig (s. Kapitel 2.3.3, Kapitel 3).

Feilke/Schmidlin (2005) schreiben in ihrer Arbeit, dass Vorschul Kinder bereits um Wissen über den sprachlichen Unterschied zwischen prototypisch gesprochener und geschriebener Sprache verfügen (s. Kapitel 2.3.3).

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass dieses Wissen jedoch noch sehr gering ist. Bei dem Vergleich der gesprochenen und geschriebenen Texte der Kinder ergab sich, dass von den 34 möglichen Merkmalen von den Kindern im Durchschnitt nur 8 Merkmale verwendet wurden, um ihre geschriebene Version der Geschichte in eine größere Nähe zum literaten Pol zu rücken als ihre gesprochene Version. Der höchste Wert an Registerdifferenzierung betrug 14 Punkte, der niedrigste 1 Punkt (s. Kapitel 5.2, Kapitel 6.1). Am ehesten gebrauchten die Kinder in ihren geschriebenen Texten (verglichen mit ihren gesprochenen Texten) mehr ana- und kataphorische Referenzmarkierungen (50% der Kinder), weniger Anakoluthe (48% der Kinder) und weniger verkürzte Sätze (46% der Kinder) (s. Kapitel 5.3).

Der eher niedrige Durchschnittswert bei der Registerdifferenzierung und die immer kleiner werdende Anzahl (s. oben) der Kinder bei der Verwendung sprachlicher Merkmale, die dem geschriebenen Text eine eher literate Struktur verleihen - weniger deiktische Ausdrücke wurden z. B. nur von 15 Kindern (27% der Kinder), weniger Rhema-Thema-Abfolgen nur von 3 Kindern (5% der Kinder) in der Schriftsprache verwendet -, zeigen, dass den Kindern der Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache noch nicht vollständig bewusst ist. Sie müssen die unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache (s. Kapitel 2.1) in der Schule erst noch lernen, ebenso wie die für das literate Register typischen sprachlichen Merkmale. Dass insbesondere der

Schrifterwerb dabei eine große Rolle spielt, wurde weiter oben bereits angesprochen und in Kapitel 2.2 und 2.3 ausführlich dargestellt.

Die Untersuchung zur Einflussnahme des Geschlechts, des Alters, der Muttersprache und der sozialen Schicht auf die Höhe der Registerdifferenzierung ergab, dass besonders Kinder aus der unteren sozialen Schicht zwischen ihrer gesprochenen und ihrer geschriebenen Sprache unterscheiden. Hier zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Werten der Kinder aus der unteren sozialen Schicht und denen der Kinder aus der oberen sozialen Schicht (s. Kapitel 6.2).

Eine genauere Analyse ergab, dass am meisten die Migrantenkinder aus der unteren sozialen Schicht zwischen ihrer gesprochenen und geschriebenen Sprache differenzierten (s. Kapitel 6.3). Diese Beobachtung bei Vorschulkindern deckt sich erstaunlich genau mit der von Utz Maas bei Schulkindern. Er schreibt, dass Schulkinder bereits um die Registerindikatoren wissen und ihre oraten Texte bei der Verschriftung zu literaten Texten umändern.

„Am eindrucksvollsten sind solche Editierleistungen vor allem bei Migrantenkindern aus einer eher schriftfernen Umgebung [...].“ (Maas 2003:15)

Anscheinend differenzieren diese Kinder aber nicht erst mit Schulbeginn mehr als andere Kinder zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, sondern auch schon im Vorschulalter.

Dieses Ergebnis ist, sowohl für Schulkinder als auch für Vorschulkinder, doch sehr erstaunlich, wenn man bedenkt, dass gerade Kinder aus der unteren sozialen Schicht bei vielen Untersuchungen (u. a. von Basil Bernstein, der OECD) hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs und ihrer Lese-Schreib-Kompetenz schlechter als Kinder aus der oberen sozialen Schicht abschneiden. Die höchste Registerdifferenzierung der vorliegenden Untersuchung wurde sogar von einem Jungen mit Migrationshintergrund aus der unteren sozialen Schicht vorgenommen - während PISA 2000 doch gezeigt hat, dass gerade diese Gruppe die meisten Probleme beim Lesen besitzt und somit auch „[...] ernsthafte Schwierigkeiten [hat,] wirksame Lernstrategien, Motivation und Selbstvertrauen zu entwickeln.“ (Arelt et al. 2004:76).

Wie die Kapitel 2.2.2, 2.3.2, 2.3.3 und 3 dieser Arbeit gezeigt haben, ist jedoch gerade die Lese-Schreib-Kompetenz, ein elaborierter Sprachgebrauch, Motivation und Selbstvertrauen wichtig, um literate Strukturen in der eigenen Sprache zu entwickeln und auch die Differenzierung zwischen den sprachlichen Registern zu beherrschen.

Die Tatsache, dass Kinder mit einem niedrigen sozialen Status, und insbesondere diese mit Migrationshintergrund, eine höhere Registerdifferenzierung vornehmen als die Kinder mit hohem sozialen Status, kann nur so erklärt werden, dass diese Kinder einen besonders starken Unterschied zwischen ihrer eigenen Sprache und der geschriebenen Sprache wahrnehmen – sowohl im Vorschulalter als dann auch später noch in der Schulzeit!

Diese Vermutung wird durch ein weiteres Ergebnis der vorausgegangenen Untersuchung gestützt: Der Vergleich zeigte, dass Mädchen mit deutscher Muttersprache aus der oberen sozialen Schicht kurz vor dem Schulanfang die geringste Registerdifferenzierung vornehmen (s. Kapitel 6.3.2, Kapitel 6.3.3). Hier besteht der umgekehrte Fall: Kinder aus bildungsnahen Familien haben wesentlich bessere Voraussetzungen literate Strukturen in ihrer Sprache zu entwickeln (s. Kapitel 2.3.3, 3). Sie kommen häufiger mit elaborierter gesprochener und geschriebener Sprache in Kontakt als Kinder aus der unteren sozialen Schicht und weisen daher auch - bereits im Vorschulalter – einen elaborierteren Sprachgebrauch auf. Diese Kinder nehmen keinen so großen Unterschied zwischen ihrer eigenen Sprache und der geschriebenen Sprache wahr und nehmen daher auch keine so große Registerdifferenzierung vor.

Nach der Einordnung der wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung in den Kontext der in der Literatur veröffentlichten Forschungsergebnisse, möchte ich die Arbeit mit einem Resümee beenden, welches die Ergebnisse der Arbeit u. a. zusammenfasst.

## 8 Resümee

Zu Beginn dieser Arbeit wurde der Begriff des oraten und literaten Registers näher erläutert und es wurde betont, dass dieses Begriffspaar nicht dichotomisch aufzufassen sei, sondern vielmehr als ein polarisiertes Feld zweier sprachlicher Ausdrucksformen gesehen werden müsse. Die Extrempole dieses Kontinuums weisen bestimmte sprachliche Merkmale auf, wie sie in Kapitel 1.3 näher beschrieben wurden.

Weiterhin wurde die Frage geklärt, ob in der gesprochenen Sprache generell das orate Register und in der geschriebenen Sprache generell das literate Register verwendet würde. Wie sich zeigte, bestehen zwar grundsätzlich unterschiedliche Kommunikationsbedingungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (siehe Kapitel 2.1), dennoch gibt es soziale Kontexte, in denen im Gesprochenen das (eher) literate Register (z. B. wissenschaftlicher Vortrag) und im Geschriebenen das (eher) orate Register (z. B. Brief an einen Freund) gefordert sind. Somit ist es sehr wichtig, dass sowohl das orate als auch das literate Register von einem Sprecher beherrscht werden und dieser weiß, wann er welches Register einsetzen muss, um den jeweiligen Kommunikationsbedingungen zu genügen.

In den folgenden Kapiteln wurde sodann gezeigt, dass der Erwerb der Schrift einen sehr großen Einfluss auf die Entwicklung des literaten Registers ausübt (s. Kapitel 2.2, Kapitel 2.3). Durch die Schrift wird das Denken neu strukturiert und die Möglichkeiten für die Sprache werden erheblich vergrößert (s. Kapitel 2.2.2). Es entsteht ein Bewusstsein für die Sprache, indem das Handlungswissen über Sprache durch den Schrifterwerb zu einem wissenschaftlichen Wissen über Sprache wird und die Person diese nun willkürlich handhaben kann – auch um sich neues Wissen über Sprache anzueignen (s. Kapitel 2.3.2). So formiert Schrift auch die (medial) mündliche Sprache der literalisierten Person um und die Diskussion um das Primat der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache wird somit überflüssig. Die gesprochene Sprache bildet das Modell für die geschriebene Sprache und die geschriebene Sprache beeinflusst wiederum die gesprochene Sprache (s. Kapitel 2.2.1).

Während Kinder im Vorschulalter ein literates Sprachwissen erst ansatzweise besitzen (s. Kapitel 2.3.3), können Schulkinder - aus oben genannten Gründen - ihren sprachlichen Äußerungen bereits bewusst (eher) literate Strukturen verleihen und differenzieren stärker zwischen den sprachlichen Registern (s. Kapitel 2.3.2).

Da der Erwerb des literaten Registers jedoch stark von einem erfolgreichen Schrifterwerb abhängt, ist dieser ebenso stark beeinflusst vom familiären Hintergrund des jeweiligen Kindes

(s. Kapitel 2.3.3, Kapitel 3). Besonders Kinder aus der unteren sozialen Schicht mit Migrationshintergrund scheinen dahingehend Schwierigkeiten zu haben (s. Kapitel 3). Wie sollen diese Kinder, die starke Probleme beim Lesen und Schreiben haben, in einer Gesellschaft, die von Schrift geprägt ist, überleben?

Bevor dieser Punkt noch etwas weiter ausgeführt wird, möchte ich auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (s. Kapitel 4 - 6) eingehen, die neben dem Grad an Registerdifferenzierung der untersuchten Kinder, auch den Einfluss des Alters, des Geschlechts, der Muttersprache und der sozialen Schicht der Kinder auf die Stärke der Registerdifferenzierung gemessen hat.

Es hat sich gezeigt, dass die untersuchten fünf- und sechsjährigen Vorschulkinder nur ein sehr kleines Wissen über die Registerdifferenzierung bei gesprochener und geschriebener Sprache besitzen (s. Kapitel 5.2, Kapitel 6.1). Manche Merkmale für ein (eher) literates Register wurden von den Kindern in der Schriftsprache - im Vergleich zur gesprochenen Sprache - bereits häufiger und manche seltener verwendet (s. Kapitel 5.3).

Bei einem Vergleich der Registerdifferenzierung zwischen den Kindern ergab sich, dass es besonders aufgrund der sozialen Herkunft signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Kinder aus der unteren sozialen Schicht haben relativ zum Gesamtergebnis der Untersuchung eine sehr hohe Registerdifferenzierung zwischen ihrer gesprochenen und ihrer geschriebenen Sprache, während Kinder aus der oberen sozialen Schicht nur einen sehr kleinen Unterschied hinsichtlich des Sprachgebrauchs bei ihren gesprochenen und geschriebenen Texten vornehmen (s. Kapitel 6.2).

Anhand einer genaueren Analyse der Werte der Kinder aus bildungsfernen Familien konnte gezeigt werden, dass unter ihnen besonders die Migrationskinder eine hohe Registerdifferenzierung aufweisen: Migrationskinder aus der unteren sozialen Schicht haben bei dieser Untersuchung die höchsten Werte (s. Kapitel 6.3).

Bei einem Vergleich der Ergebnisse des praktischen Teils dieser Arbeit mit dem theoretischen Teil (s. Kapitel 7) wurde u. a. darauf hingewiesen, dass die Tendenz, dass sich die gesprochenen und die geschriebenen Texte von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund und einem niedrigen sozialen Status besonders stark voneinander unterscheiden, in der Schule fortsetzt. Auch dort sind es die Migrationskinder aus eher schriftfernen Elternhäusern, die besonders deutlich ihre gesprochenen und geschriebenen Texte differenzieren. Man könnte aus dieser Beobachtung schließen, dass Kinder mit diesen familiären Hintergründen ein besonders hohes literates Sprachwissen besitzen. Dem ist jedoch nicht so.

Wie bereits gesagt wurde, hängt der Erwerb des literaten Registers v. a. mit dem Schriffterwerb zusammen. Erst jener ermöglicht den Kindern ein Bewusstsein für die Sprache zu entwickeln und lässt sie mit der Zeit Versprachlichungsstrategien lernen, die es ihnen ermöglichen ihre Äußerungen (bewusst) literat zu gestalten. Auch das Bewusstsein für die unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen der gesprochenen und geschriebenen Sprache werden die Kinder erst bekommen, wenn sie selbst Lesen und Schreiben können. Man könnte auch sagen, dass der Schriffterwerb der Schlüssel zum literaten Sprachwissen ist. Dies wird nicht nur bei der Literaturrecherche zum vorliegenden Thema deutlich - auch die Ergebnisse der Untersuchung dieser Arbeit spiegeln diesen Sachverhalt wieder.

Wenn man sich daraufhin noch einmal die hohe Registerdifferenzierung bei Migrantenkindern mit niedrigem sozialen Status anschaut und man einerseits weiß, dass diese Kinder oft Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, und andererseits in die Überlegungen mit einbezieht, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht eine weniger elaborierte Sprache verwenden, kommt man zu dem Schluss, dass die hohe Registerdifferenzierung nicht mit einem ausgeprägten literaten Sprachwissen, sondern mit der Wahrnehmung der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen Sprache und der allgemeinen geschriebenen Sprache zusammenhängen muss (s. Kapitel 7).

Diese Kinder nehmen zwischen ihrer eigenen gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache einen viel größeren Unterschied wahr, als die Kinder aus der oberen sozialen Schicht - und dies, wie gesagt, nicht nur in der Vorschulzeit, sondern auch noch in der Schule. Sie merken, dass sich ihre konzeptuell orate Sprache stark von der konzeptuell literaten Sprache der „Buchsprache“ unterscheidet und versuchen mit großer Anstrengung ihren geschriebenen Texten eine förmlichere Struktur zu verleihen. Doch solange der Unterricht in der Schule oft noch Schwierigkeiten hat, auch sozial benachteiligten Kindern bis zum Ende der Schulzeit die Fähigkeit mitzugeben, kompetent zu lesen und zu schreiben (s. Kapitel 3), wird diese Anstrengung umsonst bleiben.

Dies hat fatale Folgen, da ein erfolgreicher Schriffterwerb die Voraussetzung für die Umbildung der mündlichen Sprache und ihrer Konzeption darstellt:

„[...] die Algebra der Sprache oder die schriftliche Sprache [führt] das Kind in die höchste abstrakte Ebene der Sprache ein und gestaltet dabei auch das früher gebildete psychologische System der mündlichen Sprache um.“ (Wygotski 1972:225)

Wenn Kinder nicht kompetent lesen und schreiben lernen, geht ihnen ein großes Potenzial an sprachlichen Möglichkeiten verloren. Sie werden sowohl im Mündlichen als auch im Schrift-

lichen ihre konzeptuell orate Sprache beibehalten. In einer literalisierten Gesellschaft reicht jedoch ein nur konzeptuell orates Sprachwissen nicht aus: Die betroffenen Kinder werden es als Erwachsene später einmal sehr schwer haben, gesellschaftliche und berufliche Anerkennung zu finden.

Unterschiedliche soziale Kontexte erfordern den Gebrauch unterschiedlicher sprachlicher Register. Neben der Beherrschung des oraten Registers ist in einer literalisierten Gesellschaft auch die Beherrschung des literaten Registers - sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache - von enormer Wichtigkeit (s. oben). Die Fähigkeit zu wissen, wann welches Register verwendet werden muss und wie die Übersetzung zwischen den Registern erfolgt, ist ebenso unerlässlich.

Ein literates Sprachwissen kann jedoch erst mit dem Schriffterwerb gelernt werden. Dieser lässt ein neues Bewusstsein für die eigene und die Sprache anderer entstehen. Erst mit diesem Bewusstsein ist es Kindern möglich, Sprache willkürlich zu handhaben und zugleich neues Wissen über Sprache zu erwerben.

Daher muss in der Schule verstärkt darauf geachtet werden, dass alle Kinder im Laufe ihrer Schulzeit zu kompetenten Lesern und Schreibern ausgebildet werden. Erst während dieses Prozesses ist es Kindern möglich, ihre Vorerfahrungen zu gesprochener und geschriebener Sprache zu nützen und ein literates Sprachwissen aufzubauen. Besonders Migrantenkinder aus der unteren sozialen Schicht sind dabei aufgrund ihres familiären Hintergrundes benachteiligt. Die Schule muss diese Nachteile versuchen auszugleichen und den Kindern die Möglichkeit geben, ihr sprachliches Potenzial zu nützen.

## Literaturverzeichnis

- C. Artelt/ J. Baumert/ N. Julius-McElvany/ J. Peschar (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen, Ergebnisse von PISA 2000, OECD
- Baloui, Said (2001): Excel 2002. Professionell analysieren und planen. München: Markt + Technik Verlag.
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth/ Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 19-42.
- Bermann, Ruth A./ Slobin, Dan Isaac (1994): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, Basil (1970a): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam: de Munter.
- Bernstein, Basil (1970b): Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965-1970. Amsterdam: de Munter.
- Bernstein, Basil/ Brandis, Walter/ Henderson, Dorothy (1973): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Düsseldorf: Schwann.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Dürscheid, Christa (2004): Einführung in die Schriftlinguistik. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenberg, Peter et al. (2005): Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für gutes Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Feilke, Helmuth (2002a): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen. Schriftenreihe der Universität-GH Siegen. Heft 10/2002.
- Feilke, Helmuth (2002b): Schriftentdeckung - Über den Erwerb von Schrift und Schreibfähigkeit. In: Wende, Waltraud (Hrsg.): Über den Umgang mit der Schrift. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 116-139.
- Feilke, Helmuth/ Schmidlin, Regula (2005): Forschung zu literaler Textkompetenz - Theorie und Methodenentwicklung. In: Feilke, Helmuth/ Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 7-18.

- Fiehler, Reinhard (2000): Gesprochene Sprache - gibt's die? In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, Bonn: DAAD/ GUG, 93-104.
- Gansel, Christina/ Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Glück, Helmut (2000): Metzler Lexikon Sprache. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Hennig, Mathilde (2000): Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, Bonn: DAAD/ GUG, 105-125.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch. Band 36. Berlin: de Gruyter, 15-43.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther/ Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 587-604.
- Leonhart, Rainer (2004): Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung. Bern, Göttingen: Huber.
- Maas, Utz (2003): Orthographie und Schriftkultur. Unveröff. Manuskript, Osnabrück (Universität).
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität: die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag. (amerikan. Originalausgabe 1982).
- Pätzold, Margita (2005): Frühe literale Textkompetenz. In: Feilke, Helmuth/ Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 69-92.
- Röber, Christa (2006): „Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache“. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs. Unveröff. Manuskript.
- Schweitzer, Udo (2003): Statistik mit Excel. Tricks und Hinweise für einen wirkungsvollen Einsatz von Tabellen und Kalkulationsprogrammen für Statistiken und deren Interpretationen. Poing: Franzis'.

- Wagner, Daniel A. (1993): *Literacy, Culture & Development. Becoming literate in Morocco.* Cambridge, New York, Oakleigh: Cambridge University Press.
- Weinrich, Harald (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache.* 3., revidierte Auflage. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Wittgenstein, Ludwig (1977): *Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wygotski, L. S. (1972): *Denken und Sprechen.* 4., korrigierte Auflage der Lizenzausgabe. Berlin: S. Fischer. (russ. Originalausgabe 1934).

## **Erklärung**

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Freiburg, 20. April 2006