



Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention

Ausländische SchülerInnen schreiben mit dem Computer in der Zweitsprache Deutsch

© (2000) Melanie Brinkschulte und Wilhelm Griebhaber*

Der Beitrag stellt das Konzept der Schreibwerkstatt für ausländische Seiteneinsteiger in Vorbereitungsklassen auf die Regelklassen vor. An ausgewählten Daten wird gezeigt, wie sich beim angeleitet-kooperativen Schreiben mit dem Computer Texte über verschiedene Versionen hinweg entwickeln. Im Mittelpunkt stehen lernbestimmte Überarbeitungsprozesse und die Erarbeitung zweitsprachlicher Schreibkonventionen.

Inhaltsübersicht

[Die Schreibwerkstatt und ihr didaktisches Konzept](#)

[Tutorielle Vorstellungstexte](#)

[Sprachliche Überarbeitungsprozesse in SchülerInnen-texten](#)

[Auseinandersetzung der Lerner mit L2-Konventionen](#)

[Resümee](#)

[Literaturverzeichnis](#)

Die Schreibwerkstatt und ihr didaktisches Konzept

Inspiziert durch die Schreibwerkstatt an der TU Berlin wurde in Münster 1997 eine Schreibwerkstatt für ausländische SchülerInnen zur Verbesserung ihrer L2-Schreibfertigkeit eingerichtet. Durch das angeleitete Schreiben mit dem Computer soll der Ausdruck persönlicher Erfahrungen das Schreiben und dadurch auch die Zweitsprache Deutsch fördern. Die Analyse der Lernertexte erfolgt mit einem funktional pragmatischen Ansatz, der Schreiben im Zusammenhang mit komplexen Sprachfähigkeiten sieht.

Die Schreibwerkstatt, das Betreuungskonzept und die SchülerInnen

Die Schreibwerkstatt, über die im folgenden berichtet wird, ist ein Gemeinschaftsprojekt des "Informations- und Medienzentrum(s) für Ausländer und Spätaussiedler" (IMAS) des Schulamts der Stadt Münster unter Leitung von Th. Heitkämper und des Sprachenzentrums der WWU Münster. Die Schreibwerkstatt ist Teil des binnendifferenzierten Angebots für ausgewählte SchülerInnen von Vorbereitungsklassen. In diesen speziellen Klassen werden sog. Seiteneinsteiger für den möglichst schnellen Übergang in normale Klassen fit gemacht. Dazu erhalten sie in sprachheterogenen multinationalen Lerngruppen vor allem intensiven Deutschunterricht und teilweise muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. Die Schreibwerkstatt bietet den SchülerInnen einmal wöchentlich für eine Schulstunde an vier Computern Einzel- oder Partnerarbeit mit

intensiver Betreuung als Ergänzung zum grammatikorientierten Deutschunterricht. Die meist 12 bis 17 Jahre alten SchülerInnen haben in der Regel in ihrer Heimat die normale Schule durchlaufen, d.h. in ihrer Muttersprache lesen und schreiben gelernt. Aus Sicht der Schulbehörde sollen 'die Kinder etwas von der Schreibwerkstatt haben'.

Die studentischen TutorInnen (und SozialpraktikantInnen) werden seit der Einrichtung von M. Brinkschulte betreut. Obzwar die Förderung der L2-Schreibfertigkeit im Zentrum steht, dient die Arbeit in der Schreibwerkstatt auch als Forschungswerkstatt der Verbesserung des L2-Schreibunterrichts. Dazu werden möglichst alle relevanten Schritte für die spätere Analyse dokumentiert, soweit sich dies mit der didaktischen Arbeit verbinden läßt, d.h.: die Tutorinnen nehmen jede Stunde auf Tonkassette bzw. Minidisc auf - was aber aus verschiedensten Gründen nicht immer klappt -, sie fertigen von jeder Stunde ein schriftliches Protokoll zum Stundenverlauf an und archivieren die Ausdrücke. Zum Erfahrungsaustausch finden regelmäßig Besprechungen statt. Die folgenden Ausführungen basieren auf Ausdrucken, Protokollen, teilweise auf Tonaufzeichnungen und Besprechungen.

Die SchülerInnen der Schreibwerkstatt kommen aus den verschiedensten Ländern: England, Spanien, Portugal, Polen, Slowakei, Ex-Sowjetunion, Ex-Jugoslawien, Albanien, Türkei, Iran, Pakistan, Sri Lanka, Eritrea, Nigeria, Kenia, Äquatorial Guinea, ... Viele mußten mit ihren Familien fliehen oder wurden vertrieben. Sie kommen unabhängig vom Schuljahresrhythmus nach Deutschland, so daß in den Vorbereitungsklassen eine große Fluktuation herrscht. Für die folgende Untersuchung wurden Texte von SchülerInnen mit vornehmlich romanischem (Portugiesisch) oder slawischem (Polnisch, Serbokroatisch, Makedonisch) L1-Hintergrund aus der Anfangszeit der Schreibwerkstatt gewählt, in der sich das didaktische Konzept entwickelte.

Die SchülerInnen und ihre Texte:

SchreiberIn	Herkunftsland	Alter	Text(e)	Abfassung	Tutorin
(1) Valentina	Portugal	15	Vorstellung 1-3	11/97 - 01/98	N.N.
(1) Valentina	Portugal	15	Vorstellung 4-6	05/98 - 06/98	Bettina, Wiebke
(2) Ivan	Jugoslawien/Bosnien	12	Vorstellung 1-4	10/97 - xx/97	Marianne
(2) Ivan	Jugoslawien/Bosnien	12	Geburtstag 5	xx/97	Marianne
(3) Sirete	Mazedonien	14	Weihnachten 1-2	12/97	Eva, Iris
(3) Ewa	Polen	15	Weihnachten 1	12/97	Eva, Iris

Die untersuchten Texte decken vor allem die Themenbereiche Selbst-Vorstellung der SchülerInnen und Weihnachten ab. Von Ivan wurde sein Geburtstagstext hinzugenommen, um einen Eindruck von der sozialen und sprachlichen Entwicklung zu geben.

Das didaktische Konzept der Schreibwerkstatt

Die Schreibwerkstatt greift die Erfahrungen der von B. Kochan 1986 an der TU Berlin gegründeten "Schreibwerkstatt für Kinder" auf (s. dazu Kochan 1996, Schröter 1997, Schröter & Kochan 1995), die sich auf die Unterstützung des Schriftspracherwerbs im Erst-Lese-Schreibprozeß konzentriert. Das Konzept setzt auf die Entfaltung der kreativen Entdeckungsfreude der Kinder, denen der Computer besonderen Spielraum für eigenes Experimentieren schafft. Vor allem die von Hayes & Flower 1980 ins Bewußtsein gerückte Prozeßhaftigkeit des Schreibens wird durch die Nutzung des Computers besser berücksichtigt.

Im Gegensatz zum einmal gesprochenen Wort, das im Diskurs verbleibt, erfährt ein Text von den ersten Wörtern bis zu der Version, die dem Leser zugänglich gemacht wird, viele Revisionen während des

Entstehungsprozesses. Das gilt nicht nur für professionelle Schreiber (Spitta 1992, 45), sondern auch für Kinder im Prozeß des Schriftspracherwerbs. Diese unvermeidlichen Überarbeitungsprozesse werden durch computergestütztes Schreiben wesentlich erleichtert. Die Löschfunktion wird sogar als "Motor für Kompetenzerweiterung beim Lesen und Schreiben" (Schröter 1997, 77) bezeichnet. Der zweite Vorteil ist darin zu sehen, daß ohne langwierige Schönschreibübungen attraktive, ansprechende Texte erzeugt werden können, ohne daß dem fertigen Ausdruck diese Bearbeitungsspuren anzusehen sind. Der Computer eröffnet ferner dadurch neue Möglichkeiten des kooperativen Schreibens, daß nicht nur der Schreibende seinen Text sieht, sondern auch ein oder zwei weitere Personen (Grießhaber 1988). So können während des Schreibprozesses und nicht nur am fertigen (Zwischen-)Produkt gemeinsam Formulierungen besprochen werden. Schließlich bietet der Computer SchülerInnen, die schon in ihrem Heimatland grundlegende Schreibfähigkeiten erworben haben, einen besonders leichten Zugang zur neuen Schrift: die Zeichen stehen zur Auswahl auf der Tastatur bereit, so daß auch ohne Kenntnis der teilweise komplexen grafischen Zeichenbilder und ohne Fertigkeit der Zeichenproduktion geschrieben werden kann. Diese für Schriften mit nicht lateinischem Alphabet (z.B. kyrillisch oder arabisch) offenkundigen Vorteile gelten auch für lateinische Schriften: Meiers 1980 weist z.B. darauf hin, daß die stark verschnörkelte portugiesische Schreibschrift mit unterschiedlichem Federdruck geschrieben wird, so daß sie sich deutlich von der in deutschen Schulen verbreiteten vereinfachten Ausgangsschrift unterscheidet.

Der zweite Vorteil des Computers ist darin zu sehen, daß die mit dem Drucker erzeugten Texte so ansprechend sind, daß sie eher als gerade noch entzifferbare Handprodukte potentielle Leser zum tatsächlichen Lesen veranlassen und damit das Schreiben für Leser unterstützen. Um Leser tatsächlich erreichen zu können, sind allerdings noch einige weitere Voraussetzungen zu erfüllen: es muß sich um Texte handeln, deren Thematik und Sprache ein Leseinteresse hervorruft und zum Lesen anregt. Die Berliner Schreibwerkstatt setzt hierzu darauf, daß die Schreiber andere an ihren persönlichen Erfahrungen partizipieren lassen möchten (vgl. die Textbeispiele auf der Homepage). Diese Konzeption steht in der Tradition von Freinets 1977 Überlegungen zum 'freien Text'. Freinet plädiert dafür, daß die Kinder lebensnahe Texte schreiben, die sie berührt haben (vgl. Bräuer 1998). Gerade dieser Aspekt des Mitteilens eigener Erfahrungen hat sich jedoch bei vielen SchülerInnen der Münsteraner Schreibwerkstatt als hemmend herausgestellt: etliche Flüchtlinge waren zwar sehr interessiert am Schreiben mit dem Computer, aber nicht am Schreiben über sich oder ihre Erfahrungen. Hier sind geeignete Schreibdidaktiken zu entwickeln, die den Ausdruckswunsch des Schreibenden nicht zu sehr einengen.

Während die Idee des Textes frei sein muß, soll der Ausdruck nach Freinet bearbeitet sein. Damit der freie Text lebt, muß er Leser haben, weshalb in Freinets Konzeption neben der Druckerei die Klassenzeitung und Briefpartnerschaften eine zentrale Rolle spielen. Der Computer unterstützt die Entwicklung des Ausdrucks und ersetzt die Druckerei, ohne allerdings die sozialen Funktionen der Organisierung des Druckbetriebs mitübernehmen zu können. Darüber hinaus ermöglicht der Computer die Anreicherung der Texte mit Bildern und Grafiken oder sogar Videos. Andererseits kann der in einem Fenster sichtbare Textausschnitt zumindest anfänglich das Schreiben erschweren, bis geeignete Techniken zum Scrollen und Navigieren im 'Rolltext' entwickelt sind. Alles in allem erweist sich der Computer als einfach zu nutzendes Schreibwerkzeug. Auch SchülerInnen ohne vorherige Computererfahrung konnten nach kurzer Einführung ihre ersten Texte schreiben, auch wenn einzelne SchreiberInnen idiosynkratische Lösungen (z.B. für die Eingabe von Großbuchstaben) entwickelten (zur interaktiven Vermittlung von Nutzungstechniken s. Grießhaber 1999).

L2-Texterstellung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation

Die folgende Analyse richtet sich vor allem auf die Texte, insbesondere auf die sukzessiv erstellten Textvarianten. Dabei wird der Ebene der formalen Sprachrichtigkeit keine gesonderte Aufmerksamkeit gewidmet, da sie wenig zur Analyse kultureller Textmuster beitragen kann. Auch wenn nur die im Anhang dokumentierten Texte besprochen werden, stehen sie für weitere SchülerInnentexte mit ähnlichen Merkmalen.

Schreiben wird in Übereinstimmung mit der Schreibforschung (vgl. Baurmann 1989) als komplexe Sprachfähigkeit verstanden, die in vielfältiger Weise konventionalisiert ist. Jede Textart ist durch spezifische Konventionen geprägt, die sich aus ihrer Funktion im Kommunikationsprozeß ergibt (vgl. den tutoriellen Vorstellungstext unten). Für die SchreiberInnen der Schreibwerkstatt ergibt sich dabei folgendes Bild: sie verfügen in der Regel über schulisch entwickelte L1-Kenntnisse und meist über grundlegende L1-Schreibfähigkeiten; sie befinden sich in einem relativ frühen Stadium des schulischen und außerschulischen L2-Erwerbs und stehen dabei weitgehend am Beginn ihrer L2-Schreibfähigkeiten (vgl. Rehbein & Griebhaber 1996). Im Hinblick auf das Schreiben müssen sie sich (teilweise) neue Grapheme, graphomotorische Abläufe und zu den neuen Lauten auch neue Graphem-Laut-Korrespondenzen aneignen. Zu dieser eher äußeren Aneignung der Schriftsprache kommt die wesentlich schwierigere der Aneignung der L2-Schreibkonventionen für die verschiedenen Textarten (zu sprachlich-kulturell bestimmten Textmustern s. Clyne 1991).

Gerade für den Bereich der Textkonventionen wird angenommen, daß die Lernenden zunächst ihr L1-Musterwissen bei der Bewältigung scheinbar gleicher Schreibaufgaben anwenden, d.h. L1-basierte Texte in der L2 verfassen (entsprechend den Ergebnissen der L2-Schreibforschung in Krapels 1990, Plag 1996). Im Zuge der diskursiven Bearbeitung der jeweiligen Texte eignen sie sich ein Wissen um die L2-Konventionen an, so daß schon bekannte Texte in schon bekannten Textarten zunehmend von Anfang an durch L2-Konventionen geprägt sind. Dieser Prozeß läßt sich mit Redder & Rehbein 1987 als interkulturelle Kommunikation verstehen und analysieren.

Tutorielle Vorstellungstexte

[\[zum Inhalt\]](#)

Zum Einstieg in die Arbeit mit den SchülerInnen erstellten die Tutorinnen einen Vorstellungstext über sich mit einem Bild, mit dem sie sich ihren noch unbekanntem SchülerInnen präsentieren wollten. Die besprochenen Vorstellungstexte wurden von den Tutorinnen bei einem Vorbereitungstreff ohne Konsultation eines Vorbildes in kurzer Zeit erstellt. Sie sind insofern Ausdruck des Alltagswissens der Tutorinnen über solche Texte. An diesen Texten orientierten sich die SchülerInnen bei der Erstellung ihrer Vorstellungstexte. Deshalb soll einer dieser Tutorinnentexte näher betrachtet werden (vgl. (B 1)).

(B 1) Vorstellungstext von Marianne, Tutorin von Ivan (23.09.97)

Hallo, ich bin Marianne!

Wie ihr drücke ich auch die Schulbank, und zwar an der Universität. Meine Fächer sind Deutsch und Katholische Religion.

Neben meinem Studium backe ich "kleine Brötchen": Ich verdiene ein wenig Geld nebenbei beim Bäcker.

In meiner Freizeit schreibe ich gerne Briefe, höre Musik, gehe ins Kino oder treffe mich mit Freunden.

Am liebsten jedoch habe ich Ferien, denn dann geht es jedesmal in die Türkei, wo mein Freund lebt.

Die Türkei ist ein sehr schönes Land, nur die Sprache ist gar nicht so einfach...

Der Text gliedert sich in fünf Abschnitte, die jeweils durch einen Zeilenumbruch gegliedert sind (B 2).

(B 2) Struktur des tutoriellen Vorstellungstextes aus (B 1)

Kontaktaufnahme ("Hallo"), Identifizierung ("Ich bin ...")

Beruf (Studium, Fächer)

Nebenverdienst

Generelle Freizeitgestaltung - Hobbies

Spezieller Ferienwunsch, schwieriges Fremdsprachlernen

Der Text ist von einigen idiomatischen Redewendungen abgesehen ("drücke ich ... die Schulbank", "backe

ich kleine Brötchen") insgesamt unspektakulär. Die Kontaktaufnahme mit den zum Zeitpunkt der Abfassung noch unbekanntem LeserInnen erfolgt mit der Interjektion "Hallo" und ihrem Vornamen. Dieses Verfahren ist z.B. in jugendlichen Kontaktanzeigen zur Aufnahme von Brieffreundschaften üblich (vgl. (B 3) [Bild des Textes](#) (300KB!)).

(B 3) Kontaktanzeigen im "Treffpunkt" von BRAVO (15.07.99)

Hey! Habt Ihr Lust auf einen Federkrieg?

Hi Leute! Steht Ihr auch auf Sport und Fun?

Wanted! Wer von Euch süßen Boys hat Lust, den Briefkasten eines 13jährigen Widder-Girls vor dem Verhungern zu retten?...

Hallo! Freches Wassermann-Girl namens Dana (13) sucht ausgeflippte Brieffreunde aus ganz

Deutschland. Meine Hobbys: Keyboard spielen, ... Schreibt mir, wenn Ihr Lust habt. Chiffre-Nr.:...

Die Bravo-Beispiele zeigen das Bemühen der SchreiberInnen um die Aufmerksamkeit der - noch unbekanntem - LeserInnen. Flotte Sprüche und die manchmal genannten Hobbys sollen LeserInnen interessieren und für die Aufnahme eines Briefkontaktes gewinnen. In ähnlicher Weise stellen sich die TutorInnen den noch unbekanntem SchülerInnen vor und geben gleichzeitig exemplarischen Einblick in derartige schriftliche Selbstpräsentationen. Die Kontaktanzeigen enden typischerweise mit der Bitte/Aufforderung zum Schreiben und der Nennung einer Chiffre. Die TutorInnen beenden ihre Vorstellungstexte mit einem Bezug zur beabsichtigten gemeinsamen Aktivität mit den SchülerInnen.

Marianne thematisiert am Ende ihres Vorstellungstextes die Reise zum Freund im schönen Land mit der nicht einfachen Sprache. Damit bietet sie den SchülerInnen einen Anknüpfungspunkt für deren eigene Situation in der Fremde mit der schwierigen deutschen Sprache. Diese letzte Äußerung lädt mit drei Punkten zum Weiterdenken ein. Ein anderes Verfahren mit gleicher Funktion wählt Iris in ihrem Vorstellungstext. Sie beendet ihn mit der Freude, gemeinsam mit den SchülerInnen am Computer zu arbeiten: "Ich freue mich darauf, in diesem Schuljahr mit Euch an diesem Computer etwas Neues auszuprobieren!". Die tutoriellen Vorstellungstexte sind also sehr genau auf die Gewinnung der (noch) unbekanntem LeserInnen für das gemeinsame Vorhaben hin geschrieben.

Sprachliche Überarbeitungsprozesse in SchülerInnentexten

[\[zum Inhalt\]](#)

Die Schreibwerkstatt sollte den SchülerInnen, wie oben genannt, eine Möglichkeit zum selbstbestimmten Schreiben über eigene Erfahrungen geben und damit ein Gegengewicht zum schulischen Zweitsprachunterricht bilden, der vor allem auf orthographische und grammatische Korrektheit ausgerichtet ist. Die im Unterricht verfaßten Texte und Diktate sind grammatische Übungen ohne irgendeine Mitteilungsfunktion an einen Leser. Freie Textproduktion steht im Unterricht zurück. Der Ausgleich, den die Schreibwerkstatt bieten kann, muß allerdings gegen die Erwartungen der SchülerInnen realisiert werden, da sie unterrichtlich geprägt vor allem auf die 'richtige' Form bedacht sind. Den SchülerInnen wurde nach der Rezeption der tutoriellen Vorstellungstexte vorgeschlagen, eigene Vorstellungstexte zu schreiben, mit denen sie sich z.B. ihren künftigen KlassenkameradInnen in der Regelklasse präsentieren könnten. Die SchülerInnen konnten solange an den Texten arbeiten, bis sie mit ihnen zufrieden waren. Die TutorInnen sollten lediglich unterstützend beistehen. Die Erstellung der Texte erfolgte mit den aus der Schreibprozeßforschung bekannten mehrfachen Textrevisionen, die durch die oben erwähnten Editierfunktionen erleichtert wurden. Im folgenden werden zunächst einige Aspekte sprachlicher Überarbeitungsprozesse an den Vorstellungstexten von Valentina und Ivan vorgestellt und diskutiert.

Überarbeitungsprozesse in Valentinas Vorstellungstexten

Valentinas insgesamt sechs Vorstellungstexte entstanden in zwei Schuljahren mit unterschiedlichen Tutorinnen: die Texte eins bis drei mit einer Sozialpraktikantin Ende 1997, die Texte vier bis sechs mit den Tutorinnen Eva und Iris von Mai bis Juni 1998. Aus der ersten Periode (Texte 1 bis 3 ([Texte 1-2](#), [Text3](#))) sind lediglich die Texte erhalten, da die betreuende Sozialpraktikantin außerhalb des TutorInnenteams arbeitete und keine Tonaufnahmen machte. Aus der zweiten Periode sind auch Arbeitsprotokolle zu einigen Aspekten des Texterstellungsprozesses vorhanden. In der zweiten Periode liefert die Beschäftigung mit dem tutoriellen Vorstellungstext den Schreibimpuls. Nach dem Lesen der Vorstellung beginnt V. mit der Erstellung ihres Textes. Da in den Protokollen nicht erwähnt wird, daß schon früher ein Vorstellungstext erstellt wurde, ist anzunehmen, daß dies den Betreuerinnen unbekannt war. V. wird als "lebhaft" beschrieben, sie erwarte ständige Korrekturen vom Tutor (19.05.98); in der Folgewoche wird notiert, sie sei "sehr ungeduldig" und greife häufiger ein, "indem sie z.B. diktiert oder die Tasten drückt" (26.05.98).

Beim dritten Termin wird entgegen den ursprünglichen didaktischen Intentionen mit der Großschreibung deutscher Nomina die sprachlich formale Seite in Valentinas Text korrigiert (16.06.98). Damit setzt sich die aus dem 'regulären' Deutschunterricht mitgebrachte Orientierung der Schülerinnen auf normgerechte Texte durch. Doch selbst diese intensive Beschäftigung mit selbstverfaßten Texten führt nicht zu normgerechten Texten, wie sich im Vergleich der Versionen fünf und sechs ([Texte 4-6](#)) deutlich zeigt (s. Übersicht der Nomina).

Übersicht der Veränderungen in Valentinas Texten fünf und sechs

Version 5 (26.05.98)	Version 6 (16.06.98)
monate	Monate
schwester	Schwester
schule	Schule
fahrrad	Fahrrad
freundinnen	Freundinnen
unterricht	unterricht

Aus der Übersicht ergibt sich, zweierlei: nicht alle falschen Kleinschreibungen werden korrigiert (z.B. "unterricht" bleibt unverbessert). Der Korrekturdurchgang konzentriert sich tatsächlich auf die Groß-/Kleinschreibung, andere Falschschreibungen sind - auch in korrigierten Wörtern (z.B. "Freundinnen") - nicht behoben. Dies vermittelt einen Eindruck von der Mühe, die die Aneignung des deutschen orthographischen Systems verursacht. Aus dem Vergleich der Textversionen fünf und sechs ergibt sich außerdem eine Erweiterung des Textes. Der neue Teil enthält nur korrekt groß geschriebene Nomina, ist also wohl auch mit bearbeitet worden. Dafür fehlt der Abschiedsgruß "SCHÜß" aus den vorhergehenden Versionen drei und vier. Möglicherweise ist dies auf eine Intervention der Tutorinnen zurückzuführen.

Überarbeitungsprozesse in Ivans Vorstellungstexten

Alle vier Vorstellungstexte von Ivan aus dem Herbst 1997 weisen inhaltliche und formale Änderungen auf. Auf dem Ausdruck von Ivans zweiter Version (03.11.97) sind - wohl von Ivan - handschriftliche Verbesserungen und zusätzlich einzelne Buchstaben notiert ([Ivan Detail](#)). Im dritten Text vom selben Tag sind die handschriftlich ausgearbeiteten Verbesserungen eingearbeitet. Ähnlich wie bei V. zielen die Veränderungen vornehmlich auf die Groß-/Kleinschreibung. In diesem Fall wurden alle Abweichungen verbessert. Allerdings wurden auch hier nur wenige andere Abweichungen bearbeitet, z.B. das die deutschen GLK-Regeln strapazierende "wir" mit langem Vokal, von I. muttersprachlichen GLK-Regeln entsprechend lautrichtig geschrieben. Nicht bearbeitet wurden dagegen abweichende Wendungen, z.B. das dem serbokroatischen "imam ... godine" analog gebildete "ich hab ...-Jahre".

Bei den großen Veränderungen von der dritten zur vierten Version fallen in den neu hinzugekommenen Textteilen (vgl. (B 4)) längere direkte Entnahmen aus dem tutoriellen Vorstellungstext (s.o. (B 1)) auf.

(B 4) tutorieller Text (Marianne) und Lernertext (Ivan 3/4)

1. M-1: Meine Fächer sind Deutsch und Katholische Religion.
2. M-2: In meiner Freizeit schreibe ich gerne Briefe, höre Musik, gehe ins Kino oder treffe mich mit Freunden.
3. M-3: Am liebsten jedoch habe ich Ferien, denn dann geht es jedesmal in die Türkei, wo mein Freund lebt.
4. I-1: Mein liebstes Fach ist Deutsch.
5. I-2: In meiner Freizeit lese und schreibe ich.
6. I-3: Am liebsten jedoch habe ich Ferien, denn dann ich gehn in das Ausland .

Die auffälligen längeren Übernahmen (M-2/I-2 und M-3/I-3) tauchen erst nach Abschluß des Überarbeitungsprozesses der zweiten Version (Ivan 3/2 und 3/3) in der dritten Version (Ivan 3/4) auf (s. [Texte Ivan](#)). Offensichtlich erweitert er in einer Art Bricolage den korrigierten selbsterstellten Textkern mit geeignet erscheinenden Textpassagen der tutoriellen 'Vorlage'. Dabei übernimmt er jedoch nur Teile der Vorlage. Die aufgelisteten Freizeitaktivitäten ist in I-2 von vier auf zwei reduziert, wobei er die komplexen Syntagmen mit Verb und Nomen normgerecht auf einfache Nomen reduziert. Bei der komplexen Begründung in I-3 wird die Nebensatzwortstellung nicht übernommen; stattdessen ist in Abwandlung der Vorlage die im Serbokroatischen obligatorische Wortstellung (vgl. Meese u.a. 1980, 85f.) realisiert. Wie das Beispiel zeigt, ist das erkennbare Bemühen um sprachliche Selbständigkeit angesichts insgesamt fehlender Sicherheit in der Verwendung von L2-Äußerungsmitteln mit einem hohen Fehlerrisiko behaftet.

Textversion 3/4 macht schließlich deutlich, was in der ersten Version mit dem Satz "mein Fach ist Deutsch" gemeint war, nämlich, daß Deutsch sein Lieblingsfach ist. Es ist nicht mehr rekonstruierbar, ob sich schon die erste Version an der tutoriellen Vorlage orientiert, oder ob es sich um eine eigenständige Formulierung handelt. Im Falle einer Orientierung ist ihm mangels Wissen um die freie Fächerwahl an der Universität entgangen, daß die Tutorin nicht zum Ausdruck gebracht hat, daß dies ihre Lieblingsfächer sind, sondern daß es die von ihr gewählten Fächer sind, die sie studiert.

Schließlich lohnt es sich, zu betrachten, welche Teile I. nicht aus der Vorlage entnommen hat. Es handelt sich dabei um idiomatische Redewendungen (z.B. 'die Schulbank drücken', 'kleine Brötchen backen'). Offensichtlich sind diese Ausdrücke nicht durchschaubar und damit auch nicht wie die anderen in den eigenen Äußerungsplan einzubauen. Kreative Nutzung vorformulierter Äußerungen erweist sich als selektiver Prozeß, bei dem das Angebot in einem eigenständigen Verarbeitungsprozeß ausgewählt und kreativ verändert in eigene Formulierungen eingearbeitet wird.

Insgesamt verändert I. seine Texte bei jedem Durchgang. Nur wenige Aussagen bleiben unverändert, z.B. die Kontaktaufnahme, die Vorstellung und die Herkunft. Die übrigen Aussagen verändern sich, wobei sich über die verschiedenen Versionen hinweg bestimmte Kontinuitäten zeigen (dazu u. mehr). Insgesamt nehmen orthographische Korrektheit und Textlänge im Schreibprozeß zu.

Zwischenresümee der sprachlichen Revisionen

Die Arbeit an der sprachlichen Form der Texte zeigt sich am deutlichsten an den handschriftlichen Korrekturen an Ivans Textversion im Text3/2, die sich in dieser Art auch in anderen erhaltenen Schülerausdrücken finden. Oft werden die fehlerhaften Buchstaben mit den korrekten überschrieben. Zusätzlich finden sich bei I. abgesetzt einige besondere Buchstaben oder Wörter: bei "v" und "w" werden unterschiedliche Grapheme für gleiche Laute notiert, mit "s" wird ein L1-Graphem notiert, dem in der L2 eine Graphemkombination ("sch") entspricht, ohne daß die L2-Variante notiert wird. Von den vielen

normabweichenden Schreibungen werden selbst bis zur Endfassung nicht alle beseitigt. Insbesondere syntaktische Abweichungen werden in den Texten selten bearbeitet. Ungeachtet des großen Lernerinteresses an formal korrekten Texten werden nicht alle Normabweichungen behoben (dabei ist zu berücksichtigen, daß die TutorInnen nur auf Fragen der Lernenden eingehen und nicht selbst auf Fehler hinweisen).

Die kleine Textauswahl zeigt deutliche Unterschiede zwischen den SchreiberInnen. Valentinas letzter Text im ersten Durchgang (Valentina 1/3) enthält nur noch eine Abweichung ("mein Mutter") und eine ungewöhnliche Wendung ("meine Strasse ist ...straße"). Dagegen beginnt Vs. erster Text im zweiten Durchgang (Valentina 1/4) mit etlichen Normabweichungen, von denen einige noch im letzten Text enthalten sind (z.B. "viel Freundinnen", "seine groß Familie", "eine best Freundin"). Dies läßt sich einerseits als zwischenzeitlichen Rückschritt in Vs. Sprachrichtigkeit verstehen. Andererseits kann es auch ein Indiz für eine striktere tutorielle Orientierung auf die korrekte sprachliche Form im ersten Durchgang sein. In jedem Fall gibt Vs. Entwicklung Anlaß zu Skepsis gegenüber einer von außen implementierten Sprachrichtigkeit, die sich der Lernende noch nicht angeeignet hat. Dies zeigt sich im Kontrast zu Ivan, dessen Texte (auch der Geburtstagstext) an Sprachrichtigkeit und Ausdruckskomplexität zunehmen.

Auseinandersetzung der Lerner mit L2-Konventionen

[\[zum Inhalt\]](#)

Die Texte sind vom typischen Problem 'erwachsener' Zweitsprachler geprägt, daß ihr L1-Ausdrucksvermögen unvergleichlich differenzierter ist als das zweitsprachliche. Dies wird dadurch verschärft, daß in der Schrift selbst kleinste morphologische Normabweichungen unübersehbar sind. Deshalb stellt sich die Frage, wie mit diesem Dilemma umzugehen ist. Der Blick auf sprachliche Überarbeitungsprozesse im vorhergehenden Abschnitt zeigt einige Lösungsmöglichkeiten auf: Revisionen konzentrieren sich jeweils auf einen Fehlerbereich (z.B. Groß-/Kleinschreibung), Texte werden 'mehrschichtig' erstellt und bearbeitet: zunächst wird ein erster Kern geschrieben, der dann verbessert wird und nach der Verbesserung erweitert wird (z.B. V., S.). I. zeigt dagegen, daß nach der Verbesserung auch überarbeitete Teile wieder gestrichen und durch neue (fehlerträchtige) ersetzt werden. Gerade dieses Vorgehen wird durch die Arbeit mit dem Computer erleichtert.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Äußerungsabsichten, deren zweitsprachliche Realisierung zu schwierig erscheint, aufzugeben und sich auf die Mitteilung der Sachverhalte zu begrenzen, für die L2-Äußerungsmittel schon zur Verfügung stehen, ein in der Zweitspracherwerbsforschung als avoidance beschriebenes Verfahren (s. z.B. Kleinman 1978, Übersicht Bausch & Kasper 1979). Oder der Schreiber bildet für bestimmte L1-Wendungen durch (wörtliches) Übersetzen L2-Ausdrücke, für die es in der L2 eigene Wendungen gibt (vgl. Grieshaber 1990 für mündliche Diskurse). In diesem Bereich sind nach dem Verständnis der oben vorgestellten Theorie des interkulturellen Handelns kreative Auseinandersetzungen mit und in der Zweitsprache zu erwarten. Er soll im folgenden exemplarisch untersucht werden.

Adressatenbezug in den Texten

Besonders wichtig in den von den SchülerInnen in der Schreibwerkstatt verfaßten Texten sind der Beginn und das Ende. Im Unterschied zu schulischen Texten, die nach Diktat geschrieben oder nach einer Vorlage zu grammatischen Übungen ab-/umgeschrieben werden, haben die Texte der Schreibwerkstatt keine von außen vorgegebene Funktion, der einzelne Text muß sich aus sich selbst heraus bestimmen. Da die Texte außerdem für wirkliche Leser verfaßt werden, muß diesem Leserbezug Ausdruck verliehen werden. Solche Funktionen sind in den Sprachgemeinschaften hoch konventionalisiert, auch wenn man die formalisierten, strengen DIN Normen für Geschäftsbriefe unberücksichtigt läßt.

Die Texte zeigen eindeutig den vorbildhaften Einfluß der von den Tutorinnen verfaßten und präsentierten Texte, auch wenn sie den Schülerinnen explizit sagen, daß sie sich nicht daran orientieren müßten (vgl. (B 5)).

(B 5) Erläuterung der Schreibaufgabe durch Tutorin Marianne (MB/311097)

Ihr braucht nicht exakt dasselbe zu erzählen, was ich erzählt habe, das ist dann ja nicht lustig, sondern das, was ihr mir gerne über euch erzählen wollt, damit ich ein bißchen was von euch weiß.

Tatsächlich reproduzieren 11 der hier 14 vorgestellten Texte die "Hallo"-Kontaktaufnahme der tutoriellen Vorstellungstexte (vgl. (B 1)).

Ausnahmen sind zwei Vorstellungstexte von V. (1/2 und 1/3) sowie Is. Geburtstagstext (3/5). Wie oben schon erwähnt, sind Vs Texte aus dem ersten Durchgang stark von der Tutorin beeinflusst, so daß zu vermuten ist, daß der andere Anfang auf deren direkte Einflußnahme zurückgeht. Diese Annahme wird durch Vs. Vorstellungstexte im zweiten Durchgang gestärkt, die alle drei wieder mit "Hallo" beginnen. Dagegen scheint Is. abweichender Beginn des 'Geburtstagstextes' eher auf einer vom Lerner geleisteten Auseinandersetzung mit L2-Konventionen zu beruhen. Diesen Text beginnt er mit seinem Nachnamen "Ivan". Da die Schülerinnen anderer TutorInnen fast kein "Hallo" verwenden, sondern ihre Vorstellungstexte direkt mit der Identifizierung ("Ich ...") beginnen, ist dies ein Hinweis auf die Orientierung der L2-Schreiber am L2-Vorbild.

Diese Tendenz wird dadurch verfestigt, daß die SchülerInnen, deren tutorielle Vorbildtexte mit "Hallo" beginnen, sich auch in anderen Texten an diesen Vorbildern orientieren, z.B. in den Weihnachtstexten (Anhang 4/1 bis 4/3) und anderen, hier nicht dokumentierten Texten. Der Textanfang mit dem Aufmerksamkeit hervorrufenden "Hallo" ist eine mögliche Vorgehensweise in L2-Texten, um den Leser für den Text zu interessieren. In dieser Funktion wird es auch von (jugendlichen) Muttersprachlern in Kontaktanzeigen verwendet, mit denen sie unbekannte Adressaten für eine aktive Kontaktaufnahme gewinnen wollen (s.o. (B 3)). Die den Leser direkt auffordernde Interjektion ist jedoch unüblich in primär informierenden Texten, bei denen der Leser durch die Überschrift eher über den propositionalen Gehalt des folgenden Textes informiert wird.

Die SchreiberInnen, die ihre Texte generell mit "Hallo" beginnen, haben offensichtlich noch nicht genügend Einblicke in die den Leser lenkende Funktion der Interjektion erworben, so daß sie sie allgemein als geeigneten Textanfang verwenden. Der Vergleich mit anderen Lernenden, die von anderen Tutorinnen betreut werden, zeigt den Einfluß der Betreuung auf das L2-Schreiben. Es läßt sich also zusammenfassend feststellen, daß die Aneignung von L2-Textkonventionen wesentlich durch Formulierungsvorbilder beeinflusst wird. Diese Erfahrung dürfte LeserInnen vertraut sein, die bei der Abfassung zweitsprachlicher Texte verzweifelt nach geeigneten L2-Anrede- und Grußformeln suchten.

Valentinas Liebe zu den Back Street Boys

In Valentinas Texten fällt die Verwendung von "mögen"/"lieben" auf. In den Texten 1/1, 1/2, 1/4, 1/5 und 1/6 schreibt sie (mit kleinen orthographischen Varianten) "Ich liebe BSB" (=Back Street Boys); ähnlich schreibt sie über ihre Freundin, daß diese Al Pacino "liebt". Einmal, in Text 1/3, schreibt sie "Ich bin Fan von den BSB und Tic Tac Toe". Wie oben schon erwähnt, wurden die im ersten Schuljahr erstellten Texte 1/2 und 1/3 unter starker tutorieller Lenkung verfaßt. Da dem tutoriellen Eingriff auf die Wortwahl kein dauerhafter Erfolg beschieden war, stellt sich die Frage nach den Gründen für diese 'Hartnäckigkeit'.

Ein Blick auf die übrigen erhaltenen Schülertexte zeigt, daß lediglich noch zwei weitere Schülerinnen "lieben" in diesem Sinn verwenden, z.B. I. "Ich liebe die BACK STREET BOYS". Alle drei haben eine romanische L1: V. Portugiesisch, I. Spanisch/Französisch, A. Portugiesisch. Offensichtlich verwenden sie "lieben" als einziges Äquivalent für das portugiesische/spanische "querer", das "mögen", aber auch "lieben" bedeuten

kann, wobei für letzteres das spezifische Verb "amar" zur Verfügung steht. Der Verwendung von "lieben" liegt also weniger eine 'kreative' L2-Schöpfung zugrunde, als vielmehr die Verwendung eines L2-Lexems mit dem vollen Bedeutungsumfang eines L1-Lexems, dem in dieser Bedeutung jedoch ein anderes L2-lexem entspricht. Für die LernerInnen kann die unzutreffende Verwendung des deutschen "lieben" für L1-"querer" durchaus peinliche Folgen haben. Sprachkontrastive Kenntnisse der Tutorinnen könnten eine gezieltere Sprachbetreuung ermöglichen.

Weihnachtsferien als Arbeitsurlaub

Ewas Weihnachtstext (Anhang Text 4/3) zeugt von ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit Weihnachten. Der Text entstand während der Adventszeit im Anschluß an ein Gespräch der Tutorinnen mit den Schülerinnen Ewa und Sirete über Weihnachten. Während Sirete ([Texte](#)) das Thema konventionell behandelt - von der Eröffnung mit "Hallo" abgesehen -, verläßt Ewa die vertraute Friede, Freude, Eierkuchen-Ebene, die mit Weihnachten verbunden ist (vgl. dazu Röhrich (1995, 1708): "*Ein Gefühl wie Weihnachten haben: ein Gefühl von Behaglichkeit, Herzlichkeit, Feierlichkeit, Friedlichkeit. (...) sich freuen wie ein Kind auf Weihnachten: sich sehr freuen*").

E. zeigt in ihrer Behandlung des Themas ein hohes Maß an Stilbewußtsein, wenn man Stil mit Rehbein 1981 als spezifisch sprachliche Umsetzung sozialer Formen versteht. Nach dem Thema beginnt sie in einer uneingeleiteten Konditionalkonstruktion mit Ferien, die mit dem Weihnachtsfest kommen. Doch die damit beim Leser geweckten positiven Muße-Erwartungen enttäuscht sie mit einer Zwänge bezeichnenden Modalkonstruktion ("muss"). Ewa teilt dann dem Leser mit, daß sie zu Hause viel Arbeit mit dem Putzen hat, in der Küche helfen und Einkäufe machen muß. Der Text endet konsequenterweise damit, daß sie nach der Aufzählung all dieser Verpflichtungen feststellt, daß sie keine Zeit hat und deshalb den Text beenden muß. Die Ausführungen zur fehlenden Zeit zum Weiterschreiben sind im strikten Sinn natürlich nicht zutreffend, da es sich um Unterrichtszeit handelt, die nicht zur freien Disposition steht. Aber sie vermitteln dem Leser anschaulich die Zwänge, denen sich die Verfasserin ausgesetzt sieht. Auch diese Schlußpointe zeigt also die hohe textuelle Kompetenz der Verfasserin.

Verglichen mit der ausgesprochen hohen Textkompetenz ist die sprachliche Kompetenz im engeren Sinn deutlich niedriger. Der Text enthält sehr viele morphologische und syntaktische Abweichungen. Diese Fehler behindern das Verständnis, verhindern es jedoch nicht. Die unterschiedlichen Kompetenzniveaus verdeutlichen vielmehr die generelle Problematik der L2-Schriftaneignung: eine in der L1 möglicherweise bereits hoch entwickelte Textkompetenz kann zwar als Folie für zweitsprachliche Textproduktion dienen, hat jedoch Probleme infolge unzureichender L2-Ausdrucksmöglichkeiten. Zur Lösung dieses Problems arbeitet die Verfasserin die Mitteilungsabsicht möglichst scharf heraus. Sie setzt auf den Einsatz der - eher verfügbaren - stilistischen Mittel der Textgenres und Klischees, statt zu versuchen, im konventionellen Rahmen angemessene und sprachlich korrekte L2-Ausdrucksmittel für die in L1 ausgebildeten differenzierten Mitteilungsabsichten zu finden.

Resümee

[\[zum Inhalt\]](#)

Die Studie bestätigt einerseits die Erkenntnis der L2-Schreibforschung, daß die Schreibprobleme nicht so sehr im zweitsprachlichen Bereich als vielmehr im Bereich der L2-Textkonventionen liegen. Damit wird die Annahme unterstützt, daß L2-SchreiberInnen sich L2-Textkonventionen über die Orientierung an Vorbildern aneignen. Analog zu Konzepten des eigenständig konstruierenden L2-Erwerbs durch den Lerner könnte man sagen, daß L2-Schreiber die Verwendung von L2-Konventionen 'übergeneralisieren', bis sie sich die passenden Verwendungskontexte erarbeitet haben. In Analogie zu Wong Fillmores L2-Erwerbstheorie könnte der Regelerwerb als Verwendung von zunächst funktional noch nicht durchschauten Ausdruckskomplexen verstanden werden, die schrittweise hinsichtlich ihrer Funktionalität zerlegt werden.

Durch die unterschiedlichen Betreuungskonstellationen konnte gezeigt werden, daß die von den Tutorinnen eingebrachten Vorstellungstexte als Vorbild für die L2-Texterstellung dienen.

Eigenständige Kreationen sind auf der Ausdrucksebene im L2-Schriftspracherwerb bei funktionalen Texten eher nicht zu erwarten, da sich der Lernende in diesen Fällen ja gerade die L2-Schreibkonventionen aneignen will. Dies läuft, wie die Beispiele gezeigt haben, in Anlehnung an geeignet erscheinende L2-Textvorbilder. Wenn es zu 'kreativen' Formulierungen kommt, kann es sich, wie das Beispiel der geliebten BSB zeigt, auch schlicht um die Übergeneralisierung eines L1-Ausdrucks handeln.

Die Orientierung auf korrekte sprachliche Formen scheint nicht unbedingt eine erfolgreiche Strategie zur Sprachvermittlung zu sein. Stattdessen zeigt das Beispiel des umfunktionierten Weihnachtstextes ein großes Ausdruckspotential auch bei geringen L2-Ausdrucksmitteln. Hier hat die didaktisch orientierte L2-Schreibforschung noch ein weites Feld zu bestellen.

Der Computer als Schreibwerkzeug hat zweifellos das kooperative Schreiben unterstützt und die schrittweise Überarbeitung von vorläufigen Textfassungen erleichtert. Er bietet dem L2-Schreibunterricht ganz spezifische didaktische Potentiale.

*Teile dieser Arbeit wurden auf der Jahrestagung 1998 der DGfS in Halle in der AG "Sprachliche Kreationen in der Migrationsgesellschaft", auf dem Colloquium des Sprachenzentrums der WWU Münster, auf dem Linguistischen Kolloquium der Uni Essen und der Konferenz "Funktionale Pragmatik" am 27.11.99 an der Uni Dortmund vorgetragen. Den Diskutantinnen und Diskutanten möchten wir für ihre Fragen und Anregungen danken.

Literaturverzeichnis

[\[zum Inhalt\]](#)

Baumann, J. (1989) Empirische Schreibforschung. In: Antos, G. Krings, H. P. (Hgg.) Textproduktion. Tübingen: Niemeyer, 257-277

Bausch, K.-R. & Kasper, G. (1979) Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64/79, 3-35

Bräuer, Gerd (1998) Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibdidaktik. Innsbruck-Wien: Studienverlag

Clyne, Michael (1991) Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: Info DaF 4/91, 376-383

Freinet, C. (1977) Der freie Text.

Grißhaber, W. (1988) Geisteswissenschaftliche Arbeitstechniken und Computereinsatz. In: OBST 39/88, 105-128

Grißhaber, W. (1990) Transfer, diskursanalytisch betrachtet. In: Linguistische Berichte 129/90, 386-414

Grißhaber, W. (1999) Interaktionale Aspekte der Vermittlung von Nutzungstechniken. In: Jakobs, E.-M. & Knorr, D. & Pogner, K.-H. (Hgg.) Textproduktion. HyperText, Text, KonText. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 229-244

- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30
- Hornung, A. (1999) Von der Taste zum Text. In: Jakobs, E.-M. & Knorr, D. & Pogner, K.-H. (Hgg.) *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 247-264
- Kleinmann, H. H. (1978) The Strategy of Avoidance in Adult Second Language Acquisition. In: Ritchie, W. C. (ed.) *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York: Academic Press, 157-174
- Kochan, B. (1996) Der Computer als Herausforderung zum Nachdenken über schriftsprachliches Lernen und Schreibkultur in der Grundschule - Argumente und Anregungen für entfaltenden Schreibunterricht. *Argumente und Anregungen für entfaltenden Schreibunterricht*. In: Mitzlaff, H. (Hg.) *Handbuch Grundschule und Computer*. Weinheim u. Basel: Beltz, 131-151
- Krapels, A. R. (1990) An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 37-56
- Meese, H. u.a. (1980) Muttersprachlich bedingte Fehlerquellen ausländischer Arbeiterkinder: Ein Vergleich ausgewählter Kapitel der deutschen Sprache mit den jeweiligen Entsprechungen im Griechischen, Italienischen und Serbokroatischen. In: *Deutsch lernen 2-3/80*
- Meiers, K. (1980) Kontrastive Analysen. Zu den Muttersprachen Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch, Spanisch und Serbokroatisch. In: *Sonderheft Praxis Deutsch '80*, 63-77
- Plag, I. (1996) Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch). In: Börner, W. & Vogel, K. (Hgg.) *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 237-252
- Redder, A. & Rehbein, J. (1987) Zum Begriff der Kultur. In: *OBST 38/87*, 7-21
- Rehbein, J. (1981) Zur pragmatischen Rolle des 'Stils'. In: *Germanistische Linguistik 3-4/81*, 21-48
- Rehbein, J. & Griebhaber, W. (1996) L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hg.) *Kindliche Sprachentwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67-119
- Röhrich, L. (1995) *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Band 5. Freiburg u.a.: Herder
- Schröter, E. (1997) Der Beitrag des Schreibwerkzeugs Computer zur Herausbildung von Schreib- und Lesekompetenz jüngerer Kinder. Erfahrungen aus der "Schreibwerkstatt für Kinder" an der Technischen Universität Berlin. In: *OBST 55/97*, 70-89
- Schröter, E. & Kochan, B. (1995) Der Computer als Schreibwerkzeug beim Schriftspracherwerb. In: *Grundschule 10/95*, 24-28
- Wong-Fillmore, L. (1979) Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, C. & Kempler, D. & Wang, W. (eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 203-228