



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

TYSKA

Großschreibung

Eine Studie über Verstöße gegen die Großschreibung der Deutschlerner
an der schwedischen Grundschule

Isabella Öhlander Zahmoul

Kandidatuppsats

VT 2015

Handledare: Sigrid Dentler

Examinator: Christine Fredriksson

ZUSAMMENFASSUNG

Die Großschreibung im Deutschen ist, im Gegensatz zu anderen Sprachen, nicht nur auf Namen und Satzanfängen beschränkt. Alle Substantive werden großgeschrieben, und trotz ausführlichen Richtlinien werden hier Fehler gemacht, sowohl von Muttersprachlern als auch von DaF-Lernern. Durch Umsetzung von Wörtern anderer Wortklassen, z. B. Verben und Adjektive, können Substantive gebildet werden, sog. Substantivierung. Diese Substantive werden dann großgeschrieben, und nehmen dieselbe Form an wie die Adjektive und Verben, was zu einem Problem wird, weil die Grenzen der verschiedenen Wortklassen nicht deutlich erkennbar sind. Durch eine empirische Untersuchung wird in dieser Studie nachgegangen, welche Fehlerzahlen Klasse 7, 8 und 9 im Hinblick auf die Großschreibung aufweisen, und bei welchen Kategorien von Substantiven die meisten Fehler auftauchen. In der Untersuchung sind die Substantive in Konkreta und Abstrakta eingeteilt, und die Konkreta in drei weiteren Untergruppen; Dinge, Lebewesen und Eigennamen. Ein Vergleich wird auch gemacht, ob Klasse 9 die Großschreibung besser beherrscht als Klasse 7, und in wieweit sich die Großschreibfehler der schwedischen Daf-Lerner zu den Muttersprachlern unterscheiden. Wie die Großschreibung den deutschen Muttersprachlern und den schwedischen Deutschlernern vermittelt wird, wird auch beschrieben.

SAMMANFATTNING

I det tyska språket skriver man inte bara stor begynnelsebokstav när man börjar en ny mening och vid namn. Samtliga substantiv skrivs också med stor bokstav och trots att det finns utförliga regler för detta gör både modersmåselever och elever som läser tyska som främmande språk fel. Genom att ord från andra ordklasser, t.ex. verb och adjektiv, kan ombildas till substantiv, s.k. substantivering, skrivs dessa med stor bokstav. De får då samma form som ett adjektiv eller verb, vilket leder till problem då gränserna mellan de olika ordklasserna inte längre är tydliga. Genom en empirisk undersökning i klasserna 7, 8 och 9 utreds antalet fel när det gäller att skriva med stor bokstav, och vid vilka kategorier av substantiv som de flesta felen förekommer. I undersökningen delas substantiven in i konkreta och abstrakta substantiv. De konkreta delas även in i tre undergrupper; saker, levande ting och namn. En jämförelse görs också om klass 9 skriver bättre resultat än klass 7, och huruvida felen som modersmåseleverna gör skiljer sig från eleverna som läser tyska som främmande språk. En beskrivning av hur undervisningen går till när det gäller att skriva med stor begynnelsebokstav görs också, både för eleverna med tyska som modersmål och för de svenska eleverna som lär sig tyska.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	5
2 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN	7
3 MATERIAL UND METHODE	8
3.1 Das Testmaterial.....	8
3.2 Die Untersuchungsgruppen.....	8
3.3 Vorgehensweise bei der Testdurchführung.....	8
4 THEORETISCHER HINTERGRUND	10
4.1 Die Großschreibung.....	10
4.2 Die Großschreibung im Unterricht	11
4.3 Sprachunterricht in der Schule.....	13
4.4 Die Fähigkeit des abstrakten Denkens	14
5 ZU DEN ERGEBNISSEN	16
5.1 Durchschnittliche Fehleranzahl.....	16
5.1.1 Durchschnittliche Fehleranzahl der im Diktattext vorhandenen Substantive.....	16
5.1.2 Durchschnittliche Fehleranzahl der Konkreta.....	17
5.1.3 Durchschnittliche Fehleranzahl der Abstrakta.....	17
5.1.4 Durchschnittliche Fehleranzahl der Dinge, Lebewesen und Eigennamen	18
5.2 Prozentualer Fehleranteil.....	20

5.2.1 Prozentualer Fehleranteil sämtlicher Substantive.....	20
5.2.2 Prozentualer Fehleranteil der Konkreta.....	21
5.2.3 Prozentualer Fehleranteil der Abstrakta.....	22
5.2.4 Vergleich prozentualer Fehleranteil der Konkreta und Abstrakta.....	22
5.2.5 Prozentualer Fehleranteil der Dinge, Lebewesen und Eigennamen.....	23
5.3 Diskussion der Ergebnisse.....	24
6 ZUSAMMENFASSUNG.....	27
7 LITERATURVERZEICHNIS	29
ANHANG A: Diktattext.....	31

1 EINLEITUNG

Als DaF-Lehrerin in der schwedischen Grundschule unterrichte ich Schüler und Schülerinnen im 7., 8. und 9. Schuljahr. Nicht selten stoße ich auf Schülertexte, die mangelnde Kenntnisse der deutschen Großschreibung aufweisen. Bei der Überlegung, wie man den Schülern das Erlernen der Großschreibung erleichtern könnte, stellt sich natürlich die Frage, wie man didaktisch das Problem besser angehen könnte.

Die meisten Schüler fangen mit einer zweiten Fremdsprache in der 6. oder 7. Klasse an. Nach kurzer Zeit, in den meisten Lehrbüchern schon im 2. oder 3. Kapitel des Lehrbuchs, werden die Lerner des Deutschen als Fremdsprache darauf aufmerksam gemacht, dass es zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Schwedisch einen wesentlichen Unterschied in der Orthographie gibt; alle Substantive werden im Deutschen großgeschrieben. Nach diesem kurzen Erwähnen der Rechtschreibung in den Lehrbüchern, wird dem Thema meistens nicht mehr Platz eingeräumt. Genau so wenig scheint das Thema innerhalb der Sprachlehrforschung Interesse zu erhalten. Das Suchen nach Forschungsliteratur für diese Seminararbeit weist deutlich darauf hin.

Man kann als DaF-Lehrer aber nicht davon ausgehen, dass die Schüler die Definition eines Substantivs kennen. Im Fach Schwedisch haben sie meistens eine Erklärung im Unterricht bekommen, aber die Erfahrung ergibt, dass wenige Schüler ausreichende Kenntnisse von den verschiedenen Wortarten besitzen. Viele erfahrene Lehrer würden sogar behaupten, dass die grammatischen Kenntnisse der Schüler früher besser waren. Auf Grund neuer Lehrpläne im schwedischen Schulsystem könnte dies auch seine Richtigkeit haben. Im Unterrichtsfach Schwedisch wird in erster Linie nicht nur Grammatik gelehrt. Dieser Unterrichtsinhalt wurde über Jahre immer geringer, da viele andere Momente hinzukamen. Auch der Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache wurde verändert (Skolverket). Ziel des Sprachunterrichts ist heutzutage anders als früher. Betont wird nicht Grammatik oder Orthographie, sondern die funktionelle Sprachverwendung. Wenn es um die Sprachfähigkeit geht, ist die wichtigste Komponente, die Sprache mit anderen Menschen verwenden zu können (Bergström 1995:29).

Für die Schüler, die Deutsch als eine Fremdsprache lernen, sind Orthographie und Großschreibung nicht unbedingt das, womit sie sich am meisten Mühe geben. Ein grundlegender Wortschatz muss gelernt werden, wie auch gewisse grammatische Basiskenntnisse. Mit diesen beiden Komponenten muss man dann versuchen sich zu verständigen. Dazu kommt auch das Üben vom Hörverständnis, das Lesen und Verstehen von Texten und vieles mehr. Trotzdem ist und bleibt die Großschreibung der deutschen Sprache sehr wichtig, wenn man sich schriftlich korrekt ausdrücken will. Dies gilt auch nicht nur für die Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Auch Schüler, deren Muttersprache Deutsch ist, müssen die Großschreibung üben und lernen, und feststellen können, was ein Substantiv ist. Wie Christa Röber-Siekmeyer berichtet, haben auch deutsche Schüler Schwierigkeiten damit. Ihre Untersuchungen aus den Jahren 1995-1998 zeigen, dass Schüler im 3. Schuljahr bei Diktaten eine Fehlerzahl von 31% bei Groß- und Kleinschreibung aufweisen. In der 8. Klasse in der Hauptschule ist die Fehlerzahl auf 26% gesunken - ein Ergebnis, das den Jugendlichen im schlimmsten Falle Probleme bereiten könnte, wenn sie sich für weitere Ausbildungsplätze und Lehrstellen bewerben wollen (Röber-Siekmeyer 1999:8-10).

In den Studien von Röber-Siekmeyer werden Schüler befragt, woher sie wissen, welche Wörter großgeschrieben werden müssen (Röber-Siekmeyer 1999:22). Die Mehrheit von den

erfolgreichen Schreibern kann darauf nur sehr vage antworten. Wie eignen sich die Schüler denn eigentlich das Erlernen der Großschreibung an, und welche Lernwege gibt es? Haben die Lerner durch den Schulunterricht ein Regelwissen erworben, oder ist dies ein Ergebnis des sog. Chunklernens (des Lernen von Lexemen als Gesamteinheit) durch den Umgang mit Texten? Nach Földes 2000 spielt in den DAF-Lehrwerken die Orthographievermittlung in der Regel aber keine Rolle. Dann stellt sich aber die Frage, wie werden die deutsche Rechtschreibung, und besonders die Großschreibung der Substantive, vermittelt?

2 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG

Wie einleitend schon erwähnt, fragt man sich als DaF-Lehrerin, wie man den Unterricht verbessern könnte, um den Fehleranteil bei der Großschreibung der SchülerInnen zu verringern. Welche Fehlerzahlen weisen meine eigenen Unterrichtsklassen auf? Meine Hypothese ist, dass sich diese Zahlen in Klasse 9, im Vergleich zu Klasse 7, verringern müssten, wenn man ihre längere Unterrichtszeit und ihre größere Vertrautheit mit der Fremdsprache Deutsch bedenkt. In dieser Studie soll dieser Frage nachgegangen werden, indem das gleiche Diktat in beiden Klassen analysiert und ausgewertet wird. Eine andere Vermutung ist, dass alle Typen von Substantiven von den SchülerInnen nicht gleich schnell erlernt werden. Es scheint, dass Konkreta, die greifbar sind und die man anfassen kann, leichter als Substantive zu verstehen sind als Abstrakta, die etwas Nichtgegenständliches bezeichnen, und deswegen als Substantive diffuser sind. Weiterhin wird versucht, einen ersten Einblick in den Unterricht zur Großschreibung zu geben. Hier wird vor allem die Studie von Christa Röber-Siekmeyer referiert, aber auch schwedisches Lehrmaterial für den Deutschunterricht in der schwedischen Grundschule wird unter die Lupe genommen.

Es sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Beherrscht Klasse 9 die Großschreibung besser als Klasse 7?
2. Bei welchen Kategorien von Substantiven tauchen die meisten Fehler auf?
3. Wie wird Großschreibung deutschen Muttersprachlern wie auch schwedischen Schülern vermittelt?
4. In wieweit unterscheiden sich die Großschreibfehler der schwedischen Deutschlerner im Vergleich zu den Muttersprachlern?

3 MATERIAL UND METHODE

3.1 Das Testmaterial

Dieser Aufsatz stellt eine empirische Untersuchung dar. In erster Linie handelt es sich um eine quantitative Auswertung der Schülerproduktionen. In der Untersuchung wurde ein Diktat als Testmaterial verwendet. Der Text entstammt einem Lehrbuch für die schwedische Grundschule (Klasse 7-9), der Titel dieser Reihe ist jedoch leider abhandengekommen. Der Text umfasst 188 Wörter, wovon 44 Substantive sind. Sprachlich ist der Text einfach und hat z.B. wenige Nebensätze und einen elementaren Wortschatz. Dadurch sollten auch die SchülerInnen der 7. Klasse, die erst ein knappes Jahr Deutschunterricht hatten, keine Schwierigkeiten haben, das Diktat zu verstehen. Die Diktate sämtlicher SchülerInnen wurden korrigiert und die Anzahl der Großschreibungsfehler gezählt. Die Fehler wurden dann in verschiedenen Gruppen eingeteilt. Zuerst wurde die Einteilung von Konkreta und Abstrakta gemacht, dann auch in Untergruppen von den Konkreta; Dinge, Lebewesen und Eigennamen. Um eine durchschnittliche Fehleranzahl von den jeweiligen Klassen wurden die Fehler einer Klasse mit der Anzahl der SchülerInnen dieser Klasse geteilt. Auch der prozentuale Fehleranteil wurde ausgerechnet, um die Ergebnisse der Klassen vergleichen zu können. Hier wurde für die verschiedenen Gruppen die Anzahl der Substantive mit der Anzahl der SchülerInnen dieser Klasse multipliziert, dann wurde die Fehleranzahl mit der Gesamtzahl geteilt.

3.2 Die Untersuchungsgruppen

Drei Schülergruppen von Klasse 7, 8 und 9 nahmen an dem Test teil. Die Untersuchungsgruppen waren meine eigenen drei Unterrichtsgruppen im Fach DaF. Alle SchülerInnen konnten nicht teilnehmen, fünf waren abwesend. Da es auch eine freiwillige Aufgabe war, entschieden sich insgesamt drei Schüler nicht teilzunehmen. Ein Schüler hat den Test abgebrochen. Zahlenmäßig verteilen sich die Probanden wie folgt: Aus Klasse 7 nahmen acht SchülerInnen teil, aus Klasse 8 waren es neun und aus Klasse 9 sechs. Die Unterrichtsgruppen sind zweifelsohne sehr klein und ein Grund dafür ist die Größe unserer Schule, die insgesamt von rund 130 SchülerInnen besucht wird. Es werden außer Deutsch noch zwei Fremdsprachen als Unterrichtsfach angeboten, nämlich Französisch und Spanisch. Zusätzlich können einige SchülerInnen auch ein verstärktes Englisch wählen.

3.3 Vorgehensweise bei der Testdurchführung

Der Test wurde den SchülerInnen als Teil meiner Seminararbeit präsentiert. Ich teilte ihnen mit, dass es sich um ein Diktat handelt und insofern verstanden sie, dass es um die deutsche Rechtschreibung gehen würde. Dass die Großschreibung getestet werden sollte, habe ich

nicht erwähnt, und sie waren sich diesem Testgegenstand also nicht bewusst. Ihre Teilnahme war freiwillig und es wurde ihnen auch versichert, dass das Ergebnis ihre Deutschnoten nicht negativ beeinflussen würde. Da keine der drei Klassen früher Diktatübungen regelmäßig geschrieben hatten, wurde der Ablauf des Diktats genau instruiert. Der Test wurde während einer Unterrichtsstunde von 60 Minuten durchgeführt. Bei dem Vorlesen des Texts wurde jeder Satz so oft wiederholt, bis sämtliche SchülerInnen ihn geschrieben hatten. Keine Hilfsmittel waren erlaubt und die Texte wurden handgeschrieben eingereicht.

4 THEORETISCHER HINTERGRUND

4.1 Die Großschreibung

Die Schreibung mit einem großen Anfangsbuchstaben, die Großschreibung, dient dem Schreibenden dazu, den Anfang bestimmter Texteinheiten oder Wörter bestimmter Gruppen zu kennzeichnen und sie auf diese Weise für den Lesenden hervorzuheben. Im Deutschen wird die Großschreibung zur Kennzeichnung von Überschriften, Satzanfängen, Eigennamen, Anredepronomen und Anreden, bestimmten festen nominalen Wortgruppen, Substantiven und Substantivierungen verwendet (Duden Bd 1: 882). Die Großschreibung im heutigen Deutsch ist, im Gegensatz zu anderen Sprachen, nicht nur auf Namen und Satzanfänge beschränkt. Trotz ausführlichen Richtlinien kann aber nicht völlig behoben werden, dass sich gelegentlich Schwierigkeiten ergeben (Duden Bd 1: 36).

Substantive können in verschiedene Gruppen eingeteilt werden. Für diesen Aufsatz ist die Unterscheidung zwischen Konkreta und Abstrakta wichtig. Die Definition von diesen beiden Untergruppen lautet in Duden Band 4 - Die Grammatik:

*„**Konkreta** (Singular: das Konkretum) nennt man die Substantive, mit denen etwas Gegenständliches bezeichnet wird (man spricht deshalb auch von Gegenstandswörtern):*

Mensch, Mann, Frau, Kind, Fisch, Aal, Blume, Rose, Tisch, Fenster, Auto, Wald, Wasser, Frankfurt, Karl May, Titanic.

***Abstrakta** (Singular: das Abstraktum) nennt man die Substantive, mit denen etwas Nichtgegenständliches bezeichnet wird, etwas Gedachtes (Begriffe, man spricht auch von Begriffswörtern):*

***Menschliche Vorstellungen:** Geist, Seele.*

***Handlungen:** Schlag, Wurf, Schnitt, Boykott.*

***Vorgänge:** Leben, Sterben, Schwimmen, Schlaf, Reise.*

***Zustände:** Friede, Ruhe, Angst, Liebe, Alter.*

***Eigenschaften:** Würde, Verstand, Ehrlichkeit, Krankheit, Dummheit, Länge.*

***Verhältnisse oder Beziehungen:** Ehe, Freundschaft, Nähe, Unterschied.*

***Wissenschaften, Künste:** Biologie, Mathematik, Musik, Malerei.*

Maß-und Zeitbegriffe: Meter, Watt, Gramm, Jahr, Stunde, Mai“

(Duden Bd 4:195)

- Eine weitere Untergruppe der konkreten Substantive sind Lebewesen, z. B. *Mann, Frau, Kind*. Die Eigennamen sind auch eine Untergruppe der Konkreta. Sie bezeichnen Lebewesen und Dinge, die einmal vorkommen z. B. Menschen (*Herr Schmitz, Daniel*), geographische Namen von Bergen, Flüssen, Ländern etc. (*Mount Everest; der Rhein; Deutschland*) (Duden Bd 4:196). In allen Alphabetsprachen ist bei den Eigennamen großer Anfangsbuchstabe angesagt. Hier dürften unseren L2- und L3-Lernern weniger Fehler unterlaufen da dieselbe Regelung im Deutschen wie auch in ihrer Muttersprache vorliegt. Solche bereits gelernte Fähigkeiten erleichtern das Erlernen neuer und ähnlicher Fähigkeiten durch hohe Übereinstimmung der früheren mit einer neuen Lernsituation, sogenannter positiver Transfer (<http://de.wikipedia.org/wiki/Lerntransfer>). Wenn es trotzdem zu Fehlern kommt gibt es wahrscheinlich andere Gründe dafür, z. B. wird das Großschreiben gar nicht beachtet, oder Namen werden nicht als solche erkannt.

Substantive können auch durch die Umsetzung von Wörtern anderer Wortklassen, z. B. Verben und Adjektive, gebildet werden, sog. Substantivierung. Diese substantivisch gebrauchten Infinitive, Partizipien und Adjektive werden großgeschrieben (Duden Bd 1: 37-39). Bei der Groß- und Kleinschreibung wird das nicht selten zu einem Problem, da die Grenzen der verschiedenen Wortklassen nicht mehr deutlich erkennbar sind. Die Schwierigkeit liegt darin, dass substantivierte Adjektive und Verben ihre ursprünglichen Formen behalten, z.B. *Die alte Frau war krank - Die Alte war krank; Ich wollte laufen - Das Laufen ist anstrengend*.

4.2 Die Großschreibung im Unterricht

Für SchülerInnen der schwedischen Grundschule kommt die erste Begegnung mit dem Großschreiben von Substantiven in der Regel recht früh. In Klasse 7 fangen sie mit der zweiten Fremdsprache an, und schon nach den ersten Kapiteln im Lehrbuch werden die SchülerInnen durch grammatische Erklärung mit dazu begleitenden Übungen auf diesen Unterschied zum Schwedischen aufmerksam gemacht. Es unterscheidet sich ein wenig von Lehrbuch zu Lehrbuch, aber die Übungen der Großschreibung kommen im ersten Lehrjahr immer wiederholt vor. In den darauffolgenden zwei Grundschuljahren kommen solche Übungen ziemlich selten vor. So sieht die Planung in den Lehrbuchreihen „Der Sprung“ (Liber) „Du kannst!“ (Bonniers), „Genau“ (Samona utbildning) oder „Mahlzeit“ (Natur och Kultur) aus.

Im Lehrbuch wird aber sehr begrenzt darauf eingegangen, was ein Substantiv ist und wie man es erkennt. Meistens muss man als LehrerIn den Unterricht mit der Wiederholung der verschiedenen Wortklassen anfangen, z.B. mit der Regel: Erkennen lässt sich ein Substantiv meistens dadurch, dass man das Wort *ein/eine* oder *vielen* davor stellen kann. Im Lehrbuch wird manchmal ganz kurz auf Konkreta und Abstrakta eingegangen, doch sog. Substantivierungen werden so gut wie nie erwähnt. Die von mir untersuchten SchülerInnen haben alle das Lehrbuch „Der Sprung“ (Liber) verwendet. Für Klasse 7 werden Substantive als Wortklasse im Kapitel 3 instruiert. Es gibt eine kurze Erklärung im Übungsbuch was ein Substantiv ist. Vor die Substantive kann man die Wörter *ein/eine* oder *vielen* setzen, und daran erkennt man sie. Anschließend gibt es einige Übungen, z. B. einen Text, in dem alle Wörter kleingeschrieben sind. Man soll den Text nochmal schreiben und die Substantive korrigieren. Andere Übungen sind aufgelistete Wörter wo man entscheiden soll welche Substantive sind und welche nicht. Dabei sind oft einige Namen von Menschen oder Ländern. Im Kapitel 9 gibt es wiederholt Übungen mit der Großschreibung. In der Grammatik für Klasse 7 wird erklärt was ein Substantiv ist und dass alle Substantive auf Deutsch großgeschrieben werden. In den Büchern für Klasse 8 und 9 kommen solche Übungen nicht vor. Von mir wird in Klasse 7 vermittelt, dass es außer Substantive auch die Wortklassen Verben und Adjektive gibt. Verben drücken ein Geschehnis aus, es passiert etwas, und Adjektive beschreiben oft wie etwas aussieht oder ist. Es wird gesagt, dass es noch andere Wortklassen gibt, mit denen wir uns anfangs nicht beschäftigen werden. Ziemlich viel Zeit wird gegeben um diskutieren zu können was ein Substantiv ist. Oft kann man z.B. Substantive anfassen, aber nicht immer. Beispiele dafür werden gegeben wie z. B. *die Liebe* oder *die Angst*. Im Unterricht wird immer wieder von mir daran erinnert, dass man Substantive großschreibt. Das mache ich wenn die SchülerInnen schreiben oder übersetzen, oder auch beim Abhören der Hausaufgabe. In den Büchern für Klasse 8 und 9 kommen Übungen mit Großschreibung nicht vor. In der Grammatik wird hier mit einem Satz erklärt was ein Substantiv ist, aber nicht dass man sie auf Deutsch großschreiben muss. Wieviel Zeit und welche Übungen man macht um dies zu wiederholen wird dem/der LehrerIn überlassen. In meinem Unterricht versuche ich immer daran zu erinnern, aber spezifische Übungen dafür werden nicht gegeben.

Würde man Muttersprachler nach den Regeln der Großschreibung im Deutschen fragen, würde man höchstwahrscheinlich die Antwort erhalten, dass Substantive großgeschrieben, Verben und Adjektive kleingeschrieben werden, und dass man Substantive daran erkennt, dass man einen Artikel vor sie setzen kann (Röber-Siekmeyer 1999:13). Die Untersuchungen von Christa Röber-Siekmeyer aus den Jahren 1995-1998 wurden in 12 Klassen der Jahrgänge 3/4 und in 10 Klassen der Jahrgänge 5-8, aller Schulformen einschließlich Sonderschulen, geschrieben. Es waren Diktate mit Abstrakta und „Substantivierungen“, und die Ergebnisse bestätigten eine Gesamtfehleranzahl im 3. Schuljahr von 31%, im 4. Schuljahr von 24%. In der Sekundarstufe waren die Ergebnisse entsprechend den einzelnen Schulformen und Jahrgängen verschieden. In der 8. Klasse in der Hauptschule war die Gesamtfehleranzahl 26%, in der Realschule 17% und im Gymnasium 7%. Die Regeln der Großschreibung werden, fast ohne Ausnahme, in Schulbüchern im deutschsprachigen Raum aus dieser

traditionellen Perspektive, dargestellt (Röber-Siekmeyer 1999:9-10). Gemäß Vorgaben der Rahmenrichtlinien aller Bundesländer wird die Großschreibung über die Wortarten eingeführt. Substantive werden von übrigen Wörtern getrennt und die Großschreibung wird an sie gebunden. Laut den Schulbüchern sind Substantive Namen von Menschen und Gegenständen. Im 2. Schuljahr kommt in den Schulbüchern die Verbindung eines Substantives mit dem Artikel, „Begleiter“ hinzu, und im 4. Schuljahr wird der Begriff Substantiv, oder Nomen, auch auf Abstrakta ausgeweitet. Zwei weitere Wortarten werden eingeführt: Verben als Bezeichnung für das was man tut, „Tuwörter“, und Adjektive als Bezeichnung für wie eine Sache ist, „Wiewörter“ (Röber-Siekmeyer 1999:30). Andere Wortarten, oder grammatische Bestimmungen der Wortarten, lernen die Kinder nicht kennen und sind deshalb bei allen übrigen Wörtern hilflos. Erst im 6. Schuljahr, oder am Ende des 5. Schuljahres, werden im Unterricht Substantivierungen von Verben und Adjektiven erklärt. Aus Adjektiven und Verben werden Substantive, und plötzlich kann ein Wort Verb **und** Substantiv sein (Röber-Siekmeyer 199:35-38).

Obwohl man z.B. durch die Artikelprobe feststellen kann, ob ein Wort ein Substantiv ist, ist diese Methode nicht eindeutig. Sie gibt nur dann einen verlässlichen Hinweis auf die Großschreibung wenn sie satzbezogen angewandt wird. Zum Beispiel können die Kinder Attribute groß schreiben, weil diese dem Artikel folgen, „die Braune Hose“, oder auch weil ein Adjektiv sehr wohl einen „Begleiter“ haben kann, „die Braune“. Manchmal schreiben sie Kerne eines nominalen Satzgliedes klein, weil kein „der, das, die“ vor ihm steht, „ein gewitter“ oder „viele äpfel“. Oder Wörter, die nicht „Kern eines nominalen Satzgliedes“ sind werden groß geschrieben, „Die Kinder von dem Mann Verkaufen alle kuchen“. „Verkaufen“ wird hier groß geschrieben wegen „das Verkaufen“. (Röber-Siekmeyer 1999: 66-69). Auch wenn erfolgreiche Schreiber durch den Umgang mit Schrift ein Regelwissen erworben und automatisiert haben, kann kaum einer von ihnen sich daran erinnern wie man zu dieser Kenntnis gekommen ist. Ohne eindeutige Anleitungen im Unterricht hat man dafür ein „Gefühl“ bekommen, die Wissensbildung ist automatisiert worden (Röber-Siekmeyer 1999: 22). Christa Röber-Siekmeyer meint, dass mindestens ein Teil der SchülerInnen eine alternative Hilfe brauchen, um die Strukturen zu entdecken, die in der Sprache sind, und die von den erfolgreichen Schreibern selbständig entdeckt werden. Im Unterricht muss man die Strukturen didaktisch so präsentieren, dass die Kinder über Vorbewusstes reflektieren und es gliedern, um es für das Lernen nutzen zu können (Ibid.). Man muss die Groß- und Kleinschreibung textbezogen, und nicht wortbezogen, unterrichten, und Kinder sind auch schon im 2. Schuljahr, einige vielleicht schon früher, aber vor allem im 3. und 4. Schuljahr in der Lage, die satzbezogene Funktion der Großschreibung zu erkennen (Röber-Siekmeyer 1999: 145-146).

4.3 Sprachunterricht in der Schule

In der heutigen schwedischen Schule wird im Lehrplan der modernen Sprachen, d.h. in der zweiten Fremdsprache wie z.B. Deutsch, Französisch und Spanisch betont, wie erstrebenswert es ist, den SchülerInnen zu helfen, ihre Sprachkenntnisse zu verwenden. Als

LehrerIn soll man sie dazu ermutigen, die sprachliche kommunikative Kompetenz zu verbessern. Das Ziel des Unterrichts ist, dass sie die Sprache verstehen und sich auch verständigen können, um eine Kommunikation herzustellen. Dies wird im Lehrplan angegeben, und das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung befestigt auch, dass dies sowohl die schriftliche wie auch die mündliche Sprache betrifft (Skolverket:<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/moderna-sprak>). Beide Fähigkeiten sollen im Unterricht gefördert werden, was früher nicht der Fall war.

Der Sprachunterricht hat im Stundenplan nur eine geringe Zeit zur Verfügung. Den SchülerInnen wird während der Ausbildung in der Grundschule 320 Stunden Unterricht der modernen Sprachen gewährleistet (Skolverket: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan>).

In den meisten Schulen entspricht dies etwa 60 bis 80 Minuten zweimal in der Woche in Klasse 7 bis 9. Als LehrerIn muss man in dieser Zeit versuchen, eine künstliche Sprachwelt im Klassenzimmer zu schaffen. Sehr wahrscheinlich ist diese Zeit ihre einzige Möglichkeit, mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen. Mit einigen pädagogischen Hilfsmitteln, mit Lehrmitteln, mit Unterricht fast ausschließlich auf Deutsch - trotzdem bleibt wenig Zeit für die Vermittlung dieser umfassenden Aufgabe, eine Fremdsprache zu meistern. In dieser Zeit sollte man als Lehrkraft auch die Gelegenheit finden, bestimmte Basiskenntnisse der deutschen Orthographie zu vermitteln.

In den meisten Ländern wird DaF als zweite oder sogar dritte Fremdsprache gelernt. Dem zufolge findet der Unterricht meistens in der Sekundarstufe statt. Die SchülerInnen dieser Altersgruppe stehen der Orthographie in der Regel ziemlich unmotiviert und lustlos gegenüber. Gallmann und Sitta drücken es auf folgende Weise aus: „Fragen der deutschen Rechtschreibung halten nicht den ersten Rang in der Problemliste des Fachs Deutsch als Fremdsprache“ (zitiert nach Földes 2000:16). Wenn man bedenkt, dass Orthographiefehler reine Schreibungsfehler sind und dass sie nicht in der gesprochenen Sprache erkennbar sind (Hirschmann: http://userpage.fu-berlin.de/~maik/dgff/hirschmann_folien.pdf: 9), entsteht die Frage, wie wichtig der Orthographieunterricht ist, und für wen. Rechtschreibkompetenz ist allerdings für gewisse Lerner des DaF unabdingbar, zum Beispiel für angehende Deutschlehrer in ihren Heimatländern (Ibid:5). In seiner Studie untersucht Hirschmann Orthographiefehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Die Ergebnisse seiner Probanden, mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, zeigen, dass die DaF-Lerner unerwartet wenig Orthographiefehler produzieren, sogar weniger als die erwachsenen Muttersprachler (Ibid:11, 19). Ein höheres grammatisches Bewusstsein der Lerner gegenüber den Muttersprachlern könnte eine Erklärung sein (Ibid:2).

4.4 Die Fähigkeit des abstrakten Denkens

Bedenkenswert ist auch, dass Kinder erst ab einem bestimmten Alter abstrakt denken können. Laut Jean Piaget entwickelt sich das abstrakte Denken viel später als das konkrete Denken. Die kognitive Entwicklung hat dann eine Bedeutung dafür wann die SchülerInnen in der Lage sind, Substantive zu erkennen, und auch ob sie Konkreta früher als Abstrakta

erkennen. Nach Piagets Entwicklungsmodell wird die kognitive Entwicklung in vier Stadien eingeteilt. Die Altersangaben sind Durchschnittswerte, dennoch muss ein Stadium durchlaufen sein, bevor das nächste folgen kann:

1. Stadium der sensomotorischen Intelligenz (0-2 Jahre). Das Kind ist bei Geburt in einem Zustand des Egozentrismus eingeschlossen und nimmt nur sich selbst wahr. Spontanbewegungen und Reflexe entwickeln sich später zu willkürlichen Aktionen. Am Ende dieses Stadiums beginnt das Kind sich geistig zu entwickeln. Das Sprechvermögen ist noch nicht erworben.

2. Stadium der präoperationalen Intelligenz (2-7 Jahre). In diesem Stadium erwirbt das Kind das Vorstellungs- und Sprechvermögen. Sensomotorische Aktivitäten werden immer mehr von geistigen Aktivitäten wie sprachlicher Ausdruck ersetzt. Es kann zwischen belebt und unbelebt unterscheiden.

3. Stadium der konkret-operationalen Intelligenz (7-12 Jahre). In Gedanken kann das Kind mit konkreten Objekten und Vorstellungen operieren. Noch nicht ist das Denken logisch, sondern intuitiv und auf konkrete anschauliche Erfahrungen beschränkt.

4. Stadium der formal-operationalen Intelligenz (ab 12 Jahre). Im 4. Stadium erwerben die Kinder die Fähigkeit zum logischen Denken und die Fähigkeit, Operationen auf Operationen anzuwenden. Sie können nicht nur über konkrete Dinge, sondern auch über Gedanken nachdenken und diese Periode ist von Ziehen von Schlussfolgerungen und abstraktes Denken charakterisiert. (http://de.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget).

Wenn die SchülerInnen mit DaF-Unterricht beginnen sind sie am Anfang des Stadiums der formal-operationalen Intelligenz. Sie fangen gerade an abstrakt denken zu können und das Prinzip der Großschreibung zu verstehen. Je nachdem wo die SchülerInnen sich in ihrer Entwicklungsphase befinden, sind die Voraussetzungen für die Vermittlung abstrakter Regeln noch sehr unterschiedlich. Mit dem Erlernen der Großschreibung fangen die Muttersprachler schon mit sechs Jahren an, wo sie sich im zweiten Stadium befinden. Für viele dieser Kinder dürfte es, aus diesem Grund, noch schwieriger sein, die Groß- und Kleinschreibung zu meistern. Auch im dritten Stadium ist ja das Denken auf konkrete Erfahrungen beschränkt.

5 ZU DEN ERGEBNISSEN

5.1 Durchschnittliche Fehleranzahl

5.1.1 Durchschnittliche Fehleranzahl bei den im Diktattext vorhandenen Substantiven

Im Diktattext gibt es 44 Substantive. Diese sind in zwei Hauptgruppen eingeteilt: Konkreta und Abstrakta. Die Anzahl der Konkreta ist 33 und die der Abstrakta ist 11. Der Grund dieser Aufteilung der Substantive ist die Vermutung, dass die SchülerInnen in diesem Alter leichter konkrete, greifbare Gegenstände und Dinge identifizieren als abstrakte Substantive. Die Konkreta sind außerdem in drei Untergruppen eingeteilt: Dinge, Lebewesen und Eigennamen. Die Anzahl der Dinge ist 17 und die Anzahl der Lebewesen und Eigennamen jeweils 9. Zwei Konkreta sind sowohl Lebewesen als auch Eigennamen. Hier ist es anzunehmen, dass Dinge, auf Grund ihrer Möglichkeit zum Anfassen, schneller als Substantive erkannt werden, als gewisse Lebewesen, die man als Sammelbegriffe sehen kann. Eigennamen werden in beiden Sprachen großgeschrieben. Die Vermutung ist, dass die Fehleranzahl gering ist.

Tabelle 1 zeigt die durchschnittliche Fehleranzahl sämtlicher 44 Substantive. Im Vergleich hat Klasse 7 die höchste Fehleranzahl mit 28,75. An zweiter Stelle kommt Klasse 8 mit 19,56 und die niedrigste Anzahl hat Klasse 9 mit 18,17. Die Annahme, dass Klasse 9 die Großschreibung besser abschneidet, hat sich laut Tabelle 1 bestätigt. Die Anzahl der Fehler variiert sehr zwischen den SchülerInnen. Der beste Schüler schreibt zwei Fehler und geht in Klasse 9. In Klasse 9 geht auch der Schüler, der am meisten Fehler aufweist, 35. Auch in Klasse 8 schreibt ein Schüler 35 Fehler. Die Spannweite für Klasse 9 ist 33, für Klasse 8 ist sie 22, gefolgt von Klasse 7 mit 26.

Tabelle 1. Durchschnittliche Fehleranzahl sämtlicher 44 Substantive. Schüleranzahl in eckigen Klammern.

	Sämtliche Substantive	Max	Min	Spannweite
Klasse 7 [8]	28,75	35	9	26
Klasse 8 [9]	19,56	29	7	22

Klasse 9 [6]	18,1666 18,17	35	2	33
-----------------	------------------	----	---	----

5.1.2 Durchschnittliche Fehleranzahl der Konkreta

Was die Fehleranzahl der 33 Konkreta betrifft, verteilt sich die durchschnittliche Anzahl der drei Klassen wie folgt: Klasse 7 hat die höchste Anzahl mit 20,5. An zweiter Stelle mit 12,78 folgt Klasse 8. Klasse 9 hat 11,17. Bei den Konkreta, wie auch bei der Gesamtzahl macht Klasse 9 am wenigsten, und Klasse 7 am meisten Fehler. Bei den Konkreta ist die Spannweite der Fehleranzahl 25 für Klasse 9, für Klasse 8 16 und 21 für Klasse 7. Zu beachten ist, dass in Klasse 9 der schlechteste Wert 25 ist, und der beste Wert 0.

Tabelle 2. Durchschnittliche Fehleranzahl der 33 Konkreta. Schüleranzahl in eckigen Klammern.

	Konkreta	Max	Min	Spannweite
Klasse 7 [8]	20,5	27	6	21
Klasse 8 [9]	12,78	20	4	16
Klasse 9 [6]	11,17	25	0	25

5.1.3 Durchschnittliche Fehleranzahl der Abstrakta

Tabelle 3 gibt Auskunft über die durchschnittliche Fehleranzahl der 11 Abstrakta, die im Text vorkommen. Auch hier zeigt es sich, dass Klasse 7 durchschnittlich am meisten Fehler macht, 8,25. Klasse 8 folgt mit 6,78 und danach kommt Klasse 9 mit 6,67. Zu bemerken ist, dass es

in allen drei Klassen SchülerInnen gibt, die sämtliche Abstrakta kleinschreiben. In Klasse 9 gibt es auch einen Schüler, der sämtliche Abstrakta korrekt großschreibt. Tabelle 3 zeigt, dass die Spannweite für Klasse 9 den Höchstwert beträgt.

Tabelle 3. Durchschnittliche Fehleranzahl der 11 Abstrakta. Schüleranzahl in eckigen Klammern.

	Abstrakta	Max	Min	Spannweite
Klasse 7 [8]	8,25	11	3	8
Klasse 8 [9]	6,78	11	3	8
Klasse 9 [6]	6,67	11	0	11

5.1.4 Durchschnittliche Fehleranzahl der Dinge, Lebewesen und Eigennamen

In Tabelle 4, 5 und 6 werden die Fehleranzahlen der drei Untergruppen Dinge, Lebewesen und Eigennamen dargestellt. Die Gruppe der Dinge besteht aus 17 Substantiven, und die Gruppen der Lebewesen und Eigennamen bestehen aus jeweils 9 Substantiven. Zwei davon beziehen sich auf sowohl Lebewesen als auch Eigennamen.

Bezüglich der Ergebnisse bei den Dingen macht Klasse 9 am wenigsten, und Klasse 7 am meisten Fehler. Die durchschnittliche Fehlerzahl ist 7, 8,78 und 12,38 für die drei Klassen. Die Spannweite ist etwa gleich groß bei allen Klassen. 15 für Klasse 9 und 13 für Klasse 8 und 7.

Tabelle 4. Durchschnittliche Fehleranzahl der 17 Dinge. Schüleranzahl in eckigen Klammern.

	Dinge	Max	Min	Spannweite
Klasse 7 [8]	12,38	16	3	13
Klasse 8 [9]	8,78	15	2	13
Klasse 9 [6]	7	15	0	15

Die Ergebnisse bei den Lebewesen zeigen, dass Klasse 7 im Durchschnitt die meisten Fehler macht, 6,63. Klasse 8 und 9 schneiden besser ab mit 3,89 und 3,5. In diesen zwei Klassen gibt es SchülerInnen, die keinen Fehler aufweisen, aber auch SchülerInnen, die 7 und 8 Fehler schreiben. Dies ergibt eine höhere Spannweite als für Klasse 7.

Tabelle 5. Durchschnittliche Fehleranzahl der 9 Lebewesen. Schüleranzahl in eckigen Klammern.

	Lebewesen	Max	Min	Spannweite
Klasse 7 [8]	6,63	8	3	5

Klasse 8 [9]	3,89	7	0	7
Klasse 9 [6]	3,50	8	0	8

In Übereinstimmung mit den anderen Ergebnissen macht Klasse 7 auch bei den Eigennamen durchschnittlich am meisten Fehler. In allen drei Klassen gibt es SchülerInnen, die keine Fehler aufweisen. Zu beachten ist, dass Klasse 8 weniger Durchschnittsfehler macht als Klasse 9.

Tabelle 6. Durchschnittliche Fehleranzahl der 9 Eigennamen. Schüleranzahl in eckigen Klammern.

	Eigennamen	Max	Min	Spannweite
Klasse 7 [8]	2	6	0	6
Klasse 8 [9]	0,11	1	0	1
Klasse 9 [6]	1,17	4	0	4

5.2 Prozentualer Fehleranteil

Um die Klassen vergleichen zu können, wird die Fehlerfrequenz in prozentualen Werten präsentiert.

5.2.1 Prozentualer Fehleranteil sämtlicher Substantive

Diagramm 1 zeigt, dass Klasse 7 den höchsten Wert von 65% hat. Danach folgt Klasse 8 mit 44% und als letzte Klasse 9 mit 41%. Der Unterschied zwischen Klasse 8 und 9 ist geringer als zwischen Klasse 7 und 8.

Um auf die Fragestellung zurückzukommen, ob Klasse 9 die Großschreibung besser beherrscht als Klasse 7, dann ist dies der Fall.

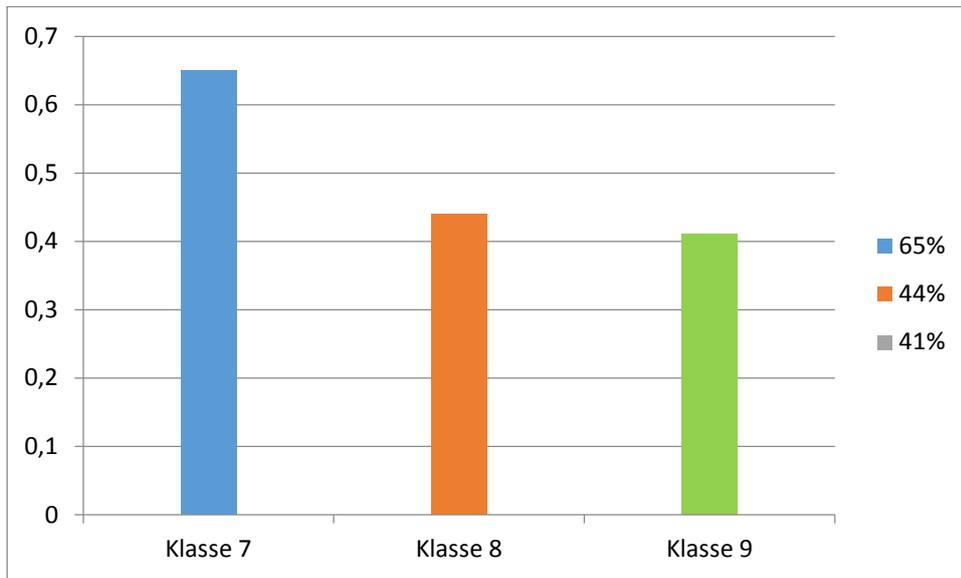


Diagramm 1. Prozentualer Fehleranteil sämtlicher Substantive.

5.2.2 Prozentualer Fehleranteil der Konkreta

Im Diagramm 2 wird dargestellt, dass Klasse 7 mit 62% Fehleranteil fast doppelt so viele Fehler hat wie Klasse 9 mit 34%. Der Wert von Klasse 8 ist 39%, was auch geringer ist als für Klasse 7.

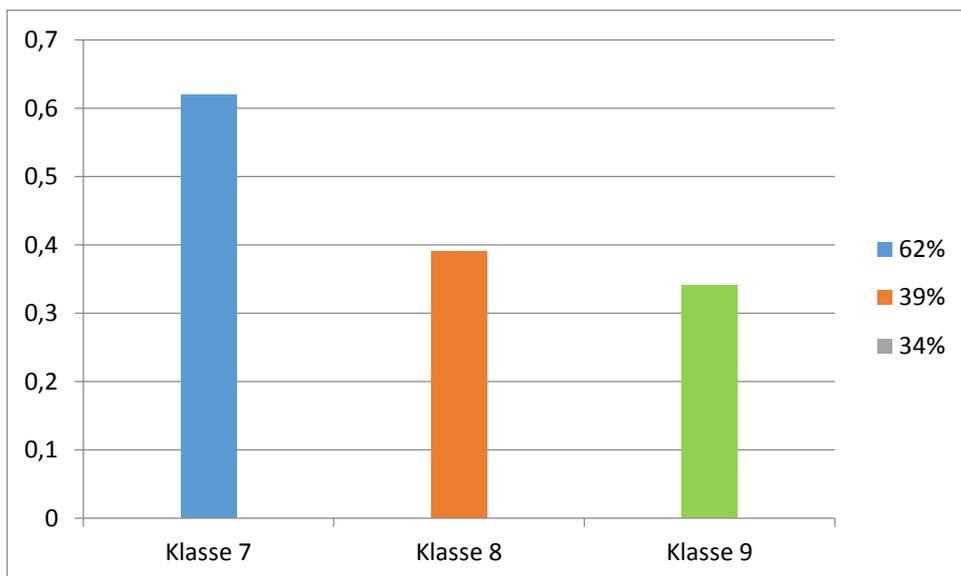


Diagramm 2. Prozentualer Fehleranteil der Konkreta.

5.2.3 Prozentualer Fehleranteil der Abstrakta.

Diagramm 3 zeigt den prozentualen Fehleranteil der Abstrakta. Hier ist der Fehleranteil für alle Klassen höher im Vergleich zu den Konkreta. Klasse 7 hat den Höchstwert mit 75%, aber auch Klasse 8 und 9 erreichen mit 62% und 61% einen höheren Wert als bei den Konkreta

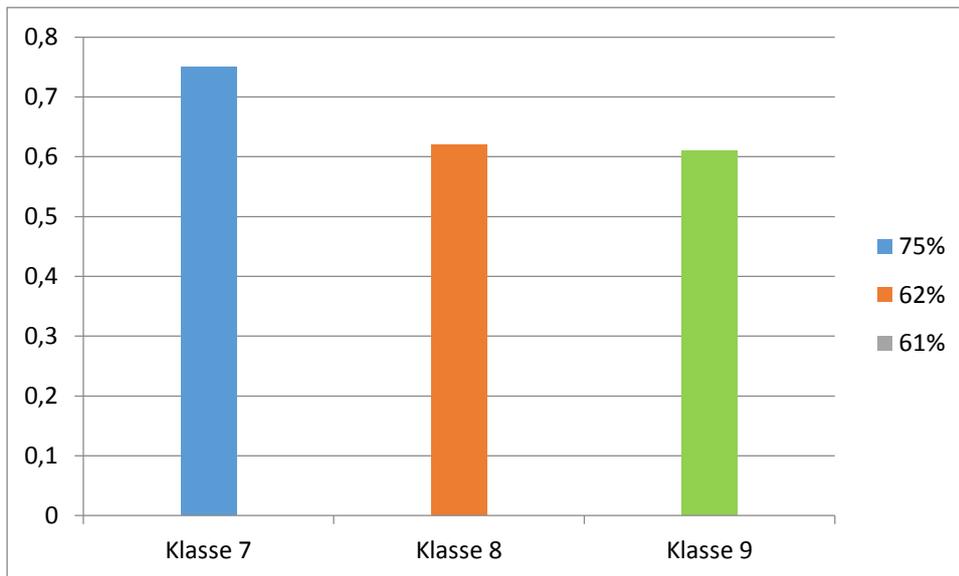


Diagramm 3. Prozentualer Fehleranteil der Abstrakta.

5.2.4 Vergleich prozentualer Fehleranteil der Konkreta und Abstrakta.

Diagramm 4 veranschaulicht, dass in allen drei Klassen bei den Abstrakta häufiger Verstöße gegen die Großschreibung vorkommen als bei den Konkreta. Somit lässt sich die Fragestellung, bei welcher Kategorie von Substantiven die meisten Fehler auftauchen, beantworten. Im Diagramm 4 wird auch deutlich, dass die Fehlerdifferenz zwischen Konkreta und Abstrakta für Klasse 8 und 9 geringer ist als für Klasse 7. Es scheint, als ob die Großschreibung für Klasse 8 und 9 bei Konkreta in höherem Ausmaß automatisiert worden ist, als was der Fall bei den Abstrakta ist.

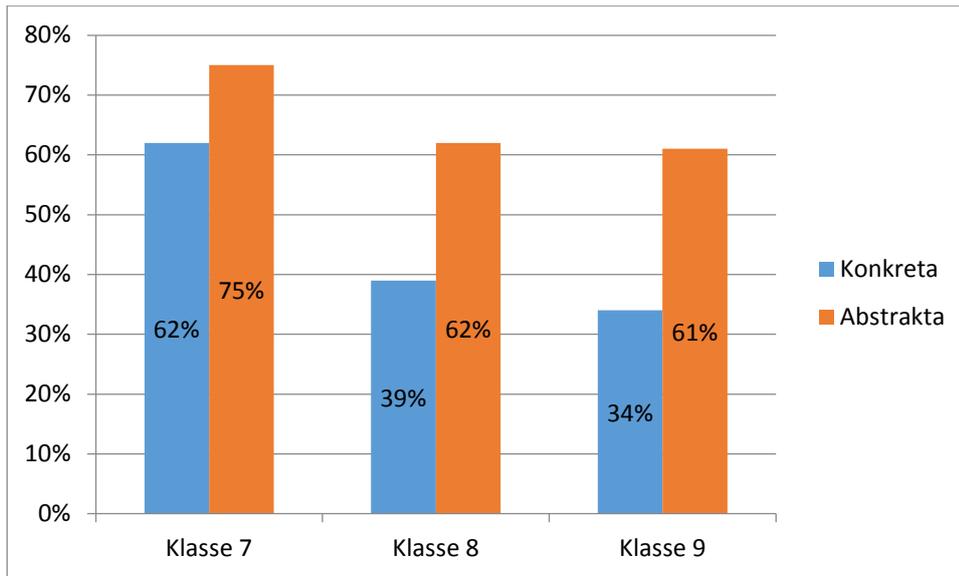


Diagramm 4. Prozentualer Fehleranteil der Konkreta und Abstrakta.

5.2.5 Prozentualer Fehleranteil der Dinge, Lebewesen und Eigennamen.

Bei den Dingen erreicht Klasse 7 einen Fehleranteil von 73%. Wesentlich geringer ist der Fehleranteil für Klasse 8 und 9. Mit 39% weist Klasse 8 auf ein niedrigeres Ergebnis als Klasse 9, die 41% aufweist. Auch bei den Lebewesen erreicht Klasse 7 mit 74% den Höchstwert. Dieses Ergebnis ist höher als der Gesamtfehleranteil von 65%. Klasse 8 und 9 schneiden hier besser ab mit 43% und 39%. Bei den Eigennamen schreiben alle drei Klassen am wenigsten Fehler. Auch wenn Klasse 7 den Höchstwert hat, ist dieser mit 22% wesentlich geringer als bei den anderen Kategorien der Substantive. In allen drei Klassen gibt es SchülerInnen, die keinen Fehler machen. Klasse 8 zeigt das beste Ergebnis mit 1 % und schneidet hiermit besser ab als Klasse 9 mit 13%.

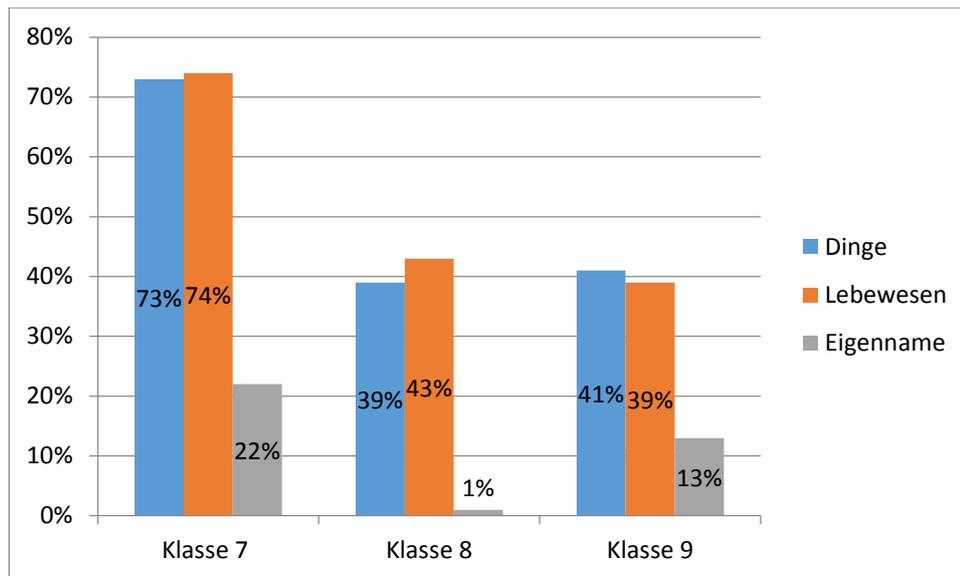


Diagramm 5. Prozentualer Fehleranteil der Dinge, Lebewesen und Eigennamen.

5.3 Diskussion der Ergebnisse.

Anhand der Ergebnisse, wird in diesem Abschnitt versucht, die Fragestellungen zu klären. Ein Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, ob Klasse 9 die Großschreibung besser beherrscht als Klasse 7. Die Frage war auch, bei welchen Kategorien von Substantiven die meisten Fehler auftauchen, und in wieweit die Großschreibfehler der schwedischen Deutschlerner im Vergleich zu den Muttersprachlern sich unterscheiden.

Ein Vergleich des prozentualen Fehleranteils sämtlicher Substantive zeigt, dass Klasse 9 mit 41% besser abschneidet als Klasse 7 mit 65%. Auch Klasse 8 macht mit 44% weniger Fehler als Klasse 7. Hier ist die Differenz zu Klasse 9 nicht sehr groß.

Das Untersuchungsergebnis bezüglich der Frage, bei welcher Kategorie der Substantive am meisten Fehler gemacht werden, zeigt, dass alle drei Klassen bei den Abstrakta höhere Fehlerquoten aufweisen als bei den Konkreta. Bemerkenswert ist, dass die Differenz des prozentualen Fehleranteils zwischen Abstrakta und Konkreta bei Klasse 7 wesentlich geringer ist als für Klasse 8 und 9. Es ist anzunehmen, dass die Großschreibung für Klasse 8 und 9 bei Konkreta in höherem Ausmaß automatisiert worden ist, als dies der Fall bei den Abstrakta ist. Da Konkreta Substantive sind, die Gegenstände bezeichnen; Sachen, die man sehen und anfassen kann, ist es erklärlich, dass im Vergleich zu den Abstrakta, die etwas Gedachtes und Nichtgegenständliches bezeichnen, SchülerInnen mit steigendem Alter immer besser unterscheiden können, ob bei Konkreta großgeschrieben wird, oder nicht. Die SchülerInnen der Klasse 8 und 9 haben besser als die SchülerInnen der Klasse 7 gelernt, die Konkreta zu identifizieren, wobei sie mit den Abstrakta immer noch Probleme haben. Möglicherweise hat dies mit der Fähigkeit abstrakt denken zu können zu tun, was an Piaget anknüpft. Sie

brauchen noch Zeit und Übung um Abstrakta zu erkennen. Für Klasse 7 ist die sowohl die deutsche Sprache, als auch die Großschreibung, etwas ganz Neues. Egal ob Konkreta oder Abstrakta; man macht hier Fehler.

In Übereinstimmung mit den anderen Ergebnissen schneidet Klasse 9 besser ab als Klasse 7, wenn es um die Untergruppe der Konkreta, Lebewesen, geht. Zu beachten ist, dass Klasse 7 einen Fehleranteil von 74% aufweist, was höher ist als das Ergebnis bei den Konkreta, 62%. Hier kann man vermuten, dass es schwierig ist, Substantive zu erkennen, die eine Gruppe lebendiger Wesen, wie z. B. *Freunde* oder *Lehrer*, bezeichnen. Auch Klasse 8 und 9 zeigen bei den Lebewesen einen höheren Fehleranteil als bei den Konkreta. Zum Teil ist das mit dem Ergebnis bei den Eigennamen zu erklären. Wenn man die Wörter von der Gruppe Lebewesen genauer anschaut, kann man feststellen, dass die Wörter *Hund*, *Kinder*, *Lehrer*, *Mädchen* und *Jungen* viel weniger Fehlschreibungen von Klasse 8 und 9 erhalten als die Wörter *Menschen* und *Freunde*. Eine annehmbare Erklärung wäre, dass sie im Lehrbuch der SchülerInnen häufiger vorkommen und den SchülerInnen deswegen bekannt sind. Es könnte sogar sein, dass das Wort *Hund* bei grammatischen Erklärungen von mir oft als Beispiel für Genus Maskulinum benutzt wird. Dieses Wort kommt sonst nicht so oft in Texten der Lehrbücher vor.

Bei der Untergruppe Eigennamen zeigen alle drei Klassen den niedrigsten prozentualen Fehleranteil. Klasse 7 hat den höchsten Fehleranteil, aber Klasse 8 schneidet mit 1% besser ab als Klasse 9, die 13% Fehler macht. Individuelle Ergebnisse, so wie die geringe Anzahl der SchülerInnen der Untersuchungsklassen könnte dies eventuell erklären. Die Tatsache, dass es in beiden Sprachen, Deutsch und Schwedisch, fast dieselben Schreibregeln für Eigennamen gibt, ist auch ein glaubwürdiger Faktor dieses Resultats.

Nicht nur bei den Eigennamen hat Klasse 8 besser abgeschnitten als Klasse 9. Auch bei den Dingen zeigt Klasse 8 mit 39% ein besseres Ergebnis als Klasse 9 mit 41%. Dies könnte auch mit individuellen Ergebnissen einzelner SchülerInnen zusammenhängen. Zu überlegen ist auch, warum die Differenz der Ergebnisse zwischen Klasse 8 und Klasse 9 bei den anderen Kategorien nicht grösser ist. Dass Klasse 7 die meisten Fehler aufweist ist nicht verwunderlich. Die SchülerInnen haben gerade angefangen eine neue Sprache zu lernen. Alles ist neu, sowohl die Bedeutung der Wörter, als auch die Aussprache und die Großschreibung. In Klasse 8 wird immer mehr Grammatik im Unterricht eingeführt, und dies wird auch in Klasse 9 fortgesetzt. Vielleicht dadurch, dass der Unterricht immer umfangreicher wird, werden „alte“ Kenntnisse wie die Großschreibung in den Hintergrund geschoben und nicht mehr für so wichtig gehalten. In den meisten Lehrbüchern wird in Klasse 9 auch nicht mehr auf die Großschreibung geachtet.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der schwedischen SchülerInnen der Untersuchungsklassen, die seit knapp einem, zwei oder drei Jahren Deutsch als Fremdsprache lernen, zeigen die deutschen SchülerInnen niedrigere Fehlerquoten. In den Untersuchungen von Christa Röber-Siekmeyer gibt es folgende Zahlen zum Vergleich: 3. Schuljahr: 31%, 4. Schuljahr: 24% (Röber-Siekmeyer 1999: 9). Gesamtfehleranzahl bei Klasse 9 ist 41%. Ganz einfach zu

vergleichen ist es doch nicht. Die Muttersprachler und die DaF-SchülerInnen in Klasse 9 haben gemeinsam, dass sie etwa drei Jahre Deutsch schreiben lernen. Doch liegt ein wesentlicher Altersunterschied vor. Ein anderer Unterschied ist, dass es sich für die DaF-SchülerInnen um eine Fremdsprache handelt, was für die Muttersprachler nicht der Fall ist. Sie lernen die Sprache zu verschriftlichen, und nicht nur Orthographie, sondern auch die Segmentierung einzelner Wörter, d.h. die Literalität. Röber-Siekmeyer geht auf den Unterschied von Konkreta und Abstrakta in ihrer Studie nicht ein. Hier hätte man interessante Vergleiche machen können. Wenn man bedenkt, dass die meisten Schreibfehler von den von Hirschmann untersuchten Muttersprachlern Kommafehler und Groß- und Kleinschreibung sind, muss dies auch für viele DaF-Lerner ein Problem sein, das nicht zu unterschätzen ist (Hirschmann http://userpage.fu-berlin.de/~maik/dgff/hirschmann_folien.pdf: 22).

6 ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Seminararbeit war es die Aufgabe zu untersuchen, welche Fehlerzahlen meine eigenen Unterrichtsklassen 7, 8 und 9 im Hinblick auf die Großschreibung aufwiesen. Mein Ziel war es, die Ergebnisse der drei Klassen beim Diktatschreiben zu vergleichen, und festzustellen, ob Klasse 9 die Großschreibung besser beherrscht als Klasse 7, und auch bei welchen Kategorien von Substantiven die meisten Fehler auftauchen. Weiterhin wurde versucht, einen Einblick in den Unterricht zur Großschreibung zu geben, und auch in wieweit sich die Großschreibfehler der schwedischen Deutschlerner im Vergleich zu den Muttersprachlern unterschieden.

Die Studie bestand aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil wurde zunächst über den Sprachunterricht in der schwedischen Schule berichtet. Danach wurde näher auf die Großschreibung eingegangen und anschließend wurde auch die Großschreibung im Unterricht, sowohl in Schweden als auch in Deutschland, behandelt.

Der empirische Teil begann mit einer Beschreibung des Testmaterials und der Untersuchungsgruppen. Auch die Vorgehensweise bei der Testdurchführung wurde beschrieben. Daraufhin folgte eine Präsentation der Ergebnisse und abschließend wurden die Ergebnisse verglichen und diskutiert.

Der Vergleich des prozentualen Fehleranteils sämtlicher Substantive zeigte, dass Klasse 9 mit 41% besser abschneidet als Klasse 7 mit 65%. In allen Kategorien der Substantive und deren Untergruppen war der prozentuale Fehleranteil für Klasse 9 geringer als für Klasse 7. Das Untersuchungsergebnis zeigte, dass alle drei Klassen bei den Abstrakta prozentual mehr Fehler machen als bei den Konkreta. Der Grund dafür scheint zu sein, dass Konkreta Substantive sind, die Gegenstände, die man sehen und anfassen kann, bezeichnen. Dies dürfte für die SchülerInnen einfacher sein sie unter den Begriff Substantive einzuordnen, als Abstrakta, die viel diffuser scheint. Für Klasse 7 ist die Differenz des prozentualen Fehleranteils zwischen Abstrakta und Konkreta geringer als für Klasse 8 und 9. Ein eventueller Grund ist, dass man sich in Klasse 8 und 9 weniger mit Großschreibung beschäftigt, weil es in den meisten Lehrbüchern nicht geübt wird. Stattdessen kommen immer mehr neue grammatische Regeln dazu. Den niedrigsten prozentualen Fehleranteil zeigten alle drei Klassen bei der Untergruppe Eigennamen. Hier schnitt Klasse 8 besser als Klasse 9 ab. Da in allen Alphabetssprachen bei den Eigennamen großer Anfangsbuchstabe angesagt ist, war das Ergebnis zu erwarten. Möglicherweise hatte das bessere Ergebnis von Klasse 8 seinen Grund in den individuellen Leistungen der SchülerInnen, oder auch in der geringeren Anzahl der SchülerInnen in den Klassen.

In meiner Untersuchung zeigte Klasse 9 eine Fehleranzahl von 41%. Dies ist mit den Ergebnissen der Untersuchungen von Christa Röber-Siekmeyer zu vergleichen. Die deutschen SchülerInnen zeigten im 3. Schuljahr eine Fehleranzahl von 31%. Auch wenn die

SchülerInnen meiner Studie älter waren, als die in der Studie von Röber-Siekmeyer, war das Ergebnis zu erwarten. Die Tatsache, dass meine SchülerInnen nicht nur die Orthographie, sondern eine ganz neue Sprache erlernen, ist ein Grund. Auch das Faktum, dass die meisten Schreibfehler von den von Hirschmann untersuchten Muttersprachlern Kommafehler und Groß- und Kleinschreibung waren, spricht dafür. Diese Leistungen könnten eventuell verbessert werden, wenn man der Unterricht anders gestalten würde. Wie es Röber-Siekmeyer vorschlägt, könnte man den SchülerInnen die Groß- und Kleinschreibung textbezogen statt wortbezogen präsentieren, damit die Kinder früher lernen, die satzbezogene Funktion der Großschreibung zu erkennen. Ein interessantes Gebiet für weitere Forschung wäre in diesem Sinne den eigenen Unterricht zu verändern und danach weitere Untersuchungen durchzuführen. Dann könnte man sehen, ob es Anzeichen für die Bedeutung des Unterrichts gibt.

7 LITERATURVERZEICHNIS

Primärmaterial

23 Schülerdiktattexte. Der Text entstammt einem Lehrbuch für die schwedische Grundschule (Klasse 7-9), der Titel dieser Reihe ist jedoch leider abhandengekommen.

Sekundärmaterial

Bergström, Inger (1995): *Rundsnack eller kommunikation? Funderingar kring träning och bedömning av muntliga färdigheter*. In: Inger Bergström m.fl. *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter*. Uppsala: Bonnier Utbildning. S 29-44

Duden (1996): Bd. 1. *Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

Duden (1998): Bd. 4. *Die Grammatik*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

Edlund, Anna (2004): *Die Geschichte vom roten Apfel 3. Zum Erwerb der deutschen Orthographie im Rahmen des Bili-Projekts*. Seminararbeit C/D-Stufe, Institutionen för tyska och nederländska, Göteborgs Universitet.

Földes, Csaba (2000): *Rechtschreibunterricht in der Lernsprache Deutsch-nach der Orthographiereform*. In: Zielsprache Deutsch 31(2000), S. 15-30.

Horstmann, Inka (2001): *Die Geschichte vom roten Apfel. Kohäsionsanalyse von Schülererzählungen im Rahmen des Bili-Projekts*. Seminararbeit D-Stufe, Institutionen för tyska och nederländska, Göteborgs Universitet.

Martins, Jan-Erik (2003): *Die Geschichte vom roten Apfel 2. Auswertung des L1/L2-Einflusses auf L3 Deutsch in schriftlicher Produktion im Rahmen des Bili-Projekts*. Seminararbeit D-Stufe, Institutionen för tyska och nederländska, Göteborgs Universitet.

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): *Ein anderer Weg zur Großschreibung-Anregungen für den Sprachunterricht in der Grundschule*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag GmbH.

Internetadressen:

Hirschmann, Hagen: Orthographiefehler bei fortgeschrittenen Lerner des Deutschen als Fremdsprache. Online in Internet: http://userpage.fu-berlin.de/~maik/dgff/hirschmann_folien.pdf

Skolverket:

Timplan för grundskolan. Online in Internet: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan>

Kursplan-Moderna Språk. Online in Internet: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/moderna-sprak>

Universität Koblenz:

Wissenschaftliches Schreiben. Online in Internet: <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb7/materialien/wissenswertes/wissenschaftlschreiben.pdf>

Wikipedia:

Tänkande. Online in Internet: <http://sv.wikipedia.org/wiki/T%C3%A4nkande>

Jean Piaget. Online in Internet: http://de.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

Lerntransfer. Online in Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lerntransfer>

ANHANG A

Diktattext

Lieber Thomas,

Jetzt bin ich in Altenstiegl, 1000 Menschen wohnen hier. Es ist ein kleiner Ort nicht weit von Stuttgart. Hier lernen ich und meine Freunde Deutsch. Wir sind über 100 Mädchen und Jungen aus Frankreich, Italien und Schweden.

Ich schlafe jeden Morgen gern, aber hier müssen wir immer früh aufstehen. Die Lehrer wecken uns schon um halb acht, aber wir Kinder wollen im Bett bleiben.

Um neun Uhr beginnt der Unterricht. Zwei Stunden, dann Pause und wieder zwei Stunden. Am Nachmittag dürfen wir in den Ort gehen, wo es ein Geschäft gibt. Die Schule liegt hoch oben und das Dorf ganz unten im Tal. Man geht zehn Minuten runter. Zurück geht es natürlich nicht so schnell. Die Schule hat einen Hund, Strupsi, manchmal nehmen wir ihn mit.

Wir können auch reiten und schwimmen, oder Fußball spielen, aber nicht Ski fahren, weil der Schnee erst im November kommt. Man muss aber immer auf eine Liste schreiben wo man ist.

Jeden Abend können wir einen Film sehen oder in die Disko gehen. Ich gehe lieber in die Disko. Die Filme sind nämlich synchronisiert-alle sprechen Deutsch. Friends auf Deutsch!