Textkompetenz-Entwicklung im DaF-Unterricht

Eine Evaluation durch kreatives Schreiben[1]

Detelina METZ – Georg SCHUPPENER

Abstract:
The development of textual competence in teaching German as a foreign language: Evaluation by means of creative writing

The article is based on an empirical study on the development of textual competence of Bulgarian pupils. It is focussed on stories, written by pupils aged 14 to 17 years with different competence and knowledge in German as a foreign language. The authors can show that the length of the sentences rises by the age of the pupils. The complexity of the sentences grows with the increasing level of linguistic security. Further, it is probable that the text size depends on age and sex. The results also reveal the low efficiency of teaching German at primary school. Finally, it can be concluded that creative writing represents a useful method for testing textual competence in foreign language teaching.

Key words: German as a foreign language, textual competence, creative writing

1. Hintergrund

Der Imperativ *sei kreativ!* richtet sich an immer mehr Individuen. In immer mehr Lebensbereichen und in immer umfassenderer Weise gilt Kreativität als nahezu unabdingbar. So eröffnet das Publikumsmagazin „mobil“ der Deutschen Bahn die Ausgabe 7/2011 mit den Worten:

„Das ‚K‘-Wort ist heute in aller Munde: die Kreativität. Angeblich steckt sie in jedem von uns und muss nur geweckt werden“ (mobil 7/2011:3).

Die Forderung, sich ständig als kreativ zu beweisen, entfaltet jedoch ambivalente Effekte von Selbstverwirklichung einerseits und möglicher Überforderung andererseits, kann also Segen und Fluch zugleich sein.

Doch was ist überhaupt Kreativität? Das Wort leitet sich von lat. *creare* „schaffen, hervorbringen“ ab und meint so die Fähigkeit, Neues zu schaffen, sei es materiell oder ideell. Damit ist Kreativität die Kraft, die uns ungewohnte Situationen bewältigen lässt und Veränderungen überhaupt erst möglich macht. Der amerikanische Journalist und Psychologe Stephen Baker sagt, dass Kreativität wirklich nichts unfassbar Schwieriges oder Geheimnisvolles sei. Jeder, der denken kann, ist auch fähig, Ideen zu haben (2011). Vor diesem Hintergrund ist auch das Konzept des kreativen Schreibens zu sehen. Der Ausdruck „Kreatives Schreiben“ ist eine Lehnübersetzung des englischen „creative writing“. Dieses wurde erstmals als Konzept am Ende des 19. Jahrhunderts an

[1] Der vorliegende Text stellt eine grundlegend überarbeitete und ergänzte Fassung eines auf der Internationalen GeSuS-Tagung im März 2010 in Freiburg im Breisgau präsentierten Beitrages dar.

amerikanischen Universitäten für Seminare genutzt, in denen Studenten der Literaturwissenschaft die Literatur nicht nur analysieren, sondern den Prozess des Schreibens durch praktische Schreiberfahrungen selbst kennen lernen sollten. In der deutschsprachigen Literatur findet sich der Begriff erst wesentlich später, nämlich wohl erstmals in Raoul Auernheimers Autobiografie ‚Das Wirtshaus zur verlorenen Zeit' (Auernheimer 1948:289).[2]

Unter den vielen Formen und Transformationen von Kreativität möchten wir im Folgenden das Feld des kreativen Schreibens von Schülerinnen und Schülern thematisieren und dabei diskutieren, ob und wie dieses linguadidaktisch genutzt werden kann, insbesondere als Marker für sprachlichen Kompetenzerwerb.

Das kreative Schreiben ist eines derjenigen didaktischen Konzepte, die in den letzten Jahren für den Schreibunterricht in der Schule entwickelt worden sind. Es wird als ein Weg angesehen, den Schülern Freude am Schreiben zu vermitteln. Zu den schulischen Textsorten, auf die das kreative Schreiben in mehr oder minder starkem Maße ausgerichtet werden kann, gehören Bericht, Beschreibung, Erzählung, Schilderung, Betrachtung und Erörterung. Besonders geeignet für die Umsetzung des Konzepts des kreativen Schreibens sind dabei die Textsorten Schilderung und Erzählung.

Das Schreibforschungsprojekt, über das hier berichtet werden soll, hat sich zum Ziel gesetzt, die Textkompetenzen bulgarischer Schülerinnen und Schüler näher zu untersuchen. Erste Anregungen für diese Recherchen kamen von Seiten der Universität zu Köln durch Claudia Riehl, die seit September 2008 ein Projekt zum Thema „Mehrsprachigkeit und Textkompetenz im Kontext von Migration" leitet. Das Ziel ist festzustellen, wie in verschiedenen Sprachen Geschichten erzählt werden. Die bulgarischen Schüler sollten auf Deutsch als erste Fremdsprache und auf Bulgarisch, in ihrer Muttersprache, eine Geschichte verfassen. Es wurden 70 Schüler aus der achten, neunten und zehnten Klasse in einem Gymnasium in Sofia getestet. Die Probanden waren zwischen 14 und 17 Jahre alt.

Die Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler in diesem Alter zu testen, wurden bislang meist ausgeklammert (vgl. Ehlich 2005:48). Mit Blick auf kreatives Schreiben ist aber die Berücksichtigung älterer Schüler besonders wichtig, weil man in der Schreibforschung die kognitive Entwicklung der Schreiber mit berücksichtigen muss, um die schriftsprachliche Kompetenz adäquat beurteilen zu können. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Adressatenorientierung, die erst bei älteren Schülern (etwa mit 14 Jahren) erreicht wird. Zudem ist der Einbezug älterer Schülerinnen und Schüler deshalb ein Desiderat, weil die mangelnde Textkompetenz bei Schulabgängern häufig kritisiert wird.

2. Der Weg zum Text

„Schreiben lernt man nur durch Schreiben!" lautet eine trivial klingende, aber durchaus zutreffende Maxime der Schreibdidaktik. Daraus lässt sich natürlich kein Konzept für den Unterricht im Verfassen von Texten ableiten. Ist es Erfolg versprechend, wenn die Schüler mehrere Schreibaufgaben bekommen und eine möglichst umfangreiche Textproduktion von ihnen eingefordert wird? Oder brauchen die Schüler einen möglichst großen Freiraum, um eigene Schreiberfahrung zu sammeln? Dieser Beitrag will und kann keine Antworten auf solche Fragen geben.

In der Fremdsprachendidaktik herrscht jedenfalls weitgehend Einigkeit darüber, dass es einen sinnvollen Fremdsprachenunterricht ohne Texte nicht gibt, denn sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten. Die notwendige Textorientierung des Unterrichts lässt sich folglich von dem Leitprinzip der kommunikativen Didaktik ableiten, dass sich sprachliches Handeln in Texten

[2] Raoul Auernheimer (1876–1948) war Neffe des Begründers des Zionismus, Theodor Herzl. Nach Ausbildung und Tätigkeit als Jurist wandte er sich Journalismus und Literatur zu. Ab 1923 war er mehrere Jahre Präsident bzw. Vizepräsident des österreichischen PEN-Clubs. Im Jahre 1939 emigrierte er in die USA, wo er bis zu seinem Tode lebte.

vollzieht. Texte werden dabei nicht nur als statische und isolierte Repräsentationsformen des Kommunizierens gefasst, sondern sie werden durch ihre Makrostruktur an das interaktionale soziale Handeln des Kommunizierens gebunden (vgl. Heinemann/Heinemann 2002:59). Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht wird der Text also als Ergebnis sprachlich-kommunikativen Handelns[3] aufgefasst. Jegliches sprachlich manifestierte Lösungsergebnis von kommunikativen Anforderungen wird somit als Text aufgefasst, wenn es in einem bestimmten situativen Kontext mit einer bestimmten Intention erzeugt worden ist (vgl. dazu Krause 2000:34). Der Text ist ein komplexes sprachliches Gebilde mit den Merkmalen der Kohäsion/Kohärenz und mit einer relativ deutlich ausgeprägten kommunikativen Intention. Allerdings gibt es auch Ein-Satz-Texte sowie Texte mit problematischer Kohärenz (Krause 2005:12). Für die neuere textlinguistische Forschung ist die Kohärenz ein zentraler Begriff. Die Textkohärenz ist das Ergebnis der Textarbeit des Rezipienten, der Interaktion zwischen den im Text explizit enthaltenen Informationen und seinen Wissensbeständen. Um einem Text Kohärenz zuzuschreiben, ihn zu verstehen, muss der Leser über sein Sprachwissen hinaus sein Weltwissen aktivieren. Dem Leser gelingt das Verstehen aufeinander folgender Sätze umso besser, je höher der Grad an Kohärenz des Textes ist. Die Kohärenz bezeichnet die satzübergreifenden thematischen Beziehungen in einem Text. Sie ist der Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text, die thematische, strukturelle und grammatische Aspekte umfasst.

3. Textproduktion und Textkompetenz

Die Fähigkeit zur Produktion eigener Texte ist eine zentrale Schlüsselkompetenz – gerade in der Medien- und Informationsgesellschaft. Das Schreiben von Texten kann die Kommunikation zwischen nicht gleichzeitig Anwesenden ermöglichen, Wissen speichern, Denkprozesse und Erkenntnisse entfalten, der Identitätsgewinnung dienen und vieles mehr. Beim Schreiben von Texten spielen auch bestimmte pragmatische Konventionen eine Rolle, die kulturspezifisch sind.

Um erfolgreich Texte schreiben zu können, muss der Schreiber bestimmte Textkompetenz besitzen. Unter Textkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, einen kohärenten, gut strukturierten[4] Text zu schreiben und diesen Text auf einen potentiellen Leser hin zu orientieren.[5] Neben makrostrukturellem Wissen sind auch die Kenntnisse von textspezifischen syntaktischen Mustern und der entsprechenden Lexik und Phraseologie von Bedeutung. Bei diesen Qualifikationen spielt weniger eine Rolle, welche grammatikalischen Fehler ein Schreiber macht, sondern welche textuellen Makrostrukturen er beherrscht. Es geht hier also im Wesentlichen um eine pragmatische Kompetenz. So muss der Schreiber einer Erzählung über die sprachlichen Mittel hinaus auch über bestimmte narrative Techniken (wie Perspektivwechsel durch direkte oder erlebte Rede) und eine bestimmte Stilebene verfügen.

Schriftlichkeit wird in der Forschung als ein autonomes System angesehen, das sich im Wesentlichen durch linguistische Merkmale vom mündlichen Sprachgebrauch unterscheidet. Die Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind allerdings fließend. Ein Text kann zwar im Medium der Schrift präsentiert werden, aber von seiner Konzeption her an der Mündlichkeit orientiert sein und umgekehrt. Gerade in Schülertexten kann man oft Überlappungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit feststellen. Häufig formulieren die Schüler ihre Geschichten näher an der Mündlichkeit, als es die schulische Norm von ihnen erwartet. Die Orientierung des Schreibens an mündlichen Strukturen muss jedoch nicht ausschließlich negativ gesehen werden. Dieses Schreiben zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird von Sieber (1998) als Parlando bezeichnet. Nach

[3] Sprachlich-kommunikatives Handeln bedeutet, dass Subjekte kommunikative Anforderungen aus ihrer individuellen oder gesellschaftlichen Praxis lösen und dass das objektive Ergebnis dieses Lösungsprozesses ein Text ist (Krause 2005:15).

[4] Strukturiertheit des Textes und Kreativität müssen keine Gegensätze darstellen, vielmehr ist die Strukturierung auch Voraussetzung für die Kohärenz des Textes und für die Erfüllung der Textsorteneigenschaften.

[5] Umgekehrt ist natürlich auch Textkompetenz erforderlich, um einen Text adäquat verstehen zu können.

Sieber gleicht Parlando zwischen Emotionalität/Intimität einerseits und Sachverstand/Formalität andererseits aus.

Der Text als kommunikative Größe ist sowohl der Ausgangspunkt als auch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Bloßes Faktenwissen über Texte reicht nicht aus, um Texte erfolgreich produzieren zu können. Die Schreiber müssen Kenntnisse und praktische Erfahrungen im Bereich der wichtigsten (traditionellen) Schul-Textsorten, die auch in den neuesten Bildungsplänen nicht fehlen dürfen, erwerben. Zu diesen gehören Erzählung, Bericht, Beschreibung und Erörterung.

Wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung des kreativen Potenzials werden im Folgenden gerade die Fähigkeiten bulgarischer Schülerinnen und Schüler getestet, Erzähltexte zu schreiben. Erzählen sollte aus Sicht der Kreativitätsentwicklung nicht mehr als altersspezifische und möglichst schnell zu überwindende Übergangsphase auf dem Weg zum Beschreiben und Argumentieren gesehen, sondern als Form fiktionalen Schreibens gelernt werden, bei der Schlüsselkompetenzen wie Planen und Ordnen ebenso gut entwickelt werden können wie beim Schreiben expositorischer Texte. Außerdem eignet sich dieser Texttyp besonders für die Entwicklung fremdsprachiger Textproduktion, weil hier das kreative Potenzial des Schreibens angesprochen wird.

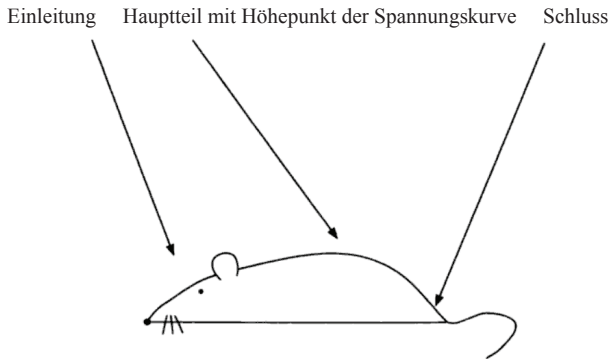
3.1 Erzählung

Das narrative Textmuster einer Erzählung kann unterschiedlich gestaltet sein: Der Fokus kann auf den Erzähler, den Zuhörer oder die Sache gerichtet sein (vgl. Ludwig 1981:17). Im ersten Fall geht es dem Erzähler darum, sich darzustellen, sich psychisch zu entlasten oder Anteilnahme zu erzeugen, im zweiten Fall steht die Unterhaltungsfunktion im Vordergrund, im dritten die Information über einen vergangenen Sachverhalt.

Die schulische Aufsatzlehre unterscheidet die Textsorten Erlebniserzählung, Fantasieerzählung, Nacherzählung und Bildergeschichte. Die Grenze zum Bericht ist oftmals fließend. Bei einer Erzählung dominiert jedoch stärker die Perspektive des erzählenden Subjekts. Etwas Erlebtes oder Gefühltes, Gesehenes oder Gehörtes oder selbst Erfundenes wird vom Erzähler mit einem gewissen Grad an emotionaler Betroffenheit nach außen getragen. So entsteht eine größere Nähe zur Mündlichkeit als bei anderen schriftlichen Textsorten. Durch Elemente wie die direkte Rede können illokutive Akte unmittelbar und lebendig präsentiert werden.

Das Thema der Erzählung betrifft in der Regel ein abgeschlossenes Ereignis. Um dieses Ereignis herum sind die anderen Strukturelemente gruppiert. Die Modelle von Bouke/Schülein (1988) und Knapp (1997) unterscheiden drei Hauptphasen.

Martin Fix (2006:95) nennt dieses Schema „Mausschema“ (Grafik 1) – Einleitung, Hauptteil mit Höhepunkt der Spannungskurve, Schluss der Schulerzählung.



Grafik 1: Mausschema

Für die Erzählung gilt die Norm, dass sie möglichst originell und neu sein sollte und – abgesehen von der Fantasieerzählung – nichts Erfundenes geschrieben werden darf. Bei der Erzählung wird eine subjektive Färbung als normal akzeptiert.

4. Vorgehen der Untersuchung

Das Ziel des Forschungsprojekts ist, die Textkompetenzen der beteiligten bulgarischen Schülerinnen und Schüler zu überprüfen und damit Ansätze für allgemeine Rückschlüsse gewinnen zu können. Es wurden 70 Schüler aus der achten, neunten und zehnten Klasse des größten Fremdsprachengymnasiums in Sofia mit Erstsprache Deutsch getestet, die jeweils einen Text produzieren sollten. Das Textkorpus umfasst somit 70 Erzähltexte.

Die Gründe für die Wahl der Schule lagen vor allem im besonderen Profil: Es gibt Schüler, die seit der ersten Klasse Deutschunterricht haben, und solche, die nach einer Aufnahmeprüfung nach der fünften bzw. nach der siebten Klasse dazugekommen sind. So wurden die Schüler in der achten Klasse, insgesamt 30, in drei Gruppen aufgeteilt:

Gruppe 1 – Schüler, die erst 3 Monate Deutsch gelernt haben,
Gruppe 2 – Schüler, die 3 Jahre Deutsch gelernt haben,
Gruppe 3 – Schüler, die 7 Jahre Deutsch gelernt haben.

In der achten Klasse haben die Schüler 18 Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche.

Die neunte Klasse, insgesamt 27 Schüler, wurde in zwei Gruppen aufgeteilt:

Gruppe 1 – Schüler, die 1 Jahr Deutsch gelernt haben,
Gruppe 2 – Schüler, die 8 Jahre Deutsch gelernt haben,

In der neunten Klasse haben sie 8 Stunden Deutsch pro Woche.

Die zehnte Klasse, 13 Schüler insgesamt, wurde ebenfalls in zwei Gruppen aufgeteilt:

Gruppe 1 – Schüler, die 2 Jahre Deutsch gelernt haben
Gruppe 2 – Schüler, die 5 Jahre Deutsch gelernt haben

Pro Woche haben sie 8 Stunden Deutsch.

Das Experiment wurde im Zeitraum von Ende November bis Ende Dezember 2009 durchgeführt.

Jedem Schüler wurde ein Erhebungsbogen vorgelegt, in dem Angaben über Geschlecht, Alter, Muttersprache und Dauer des bisherigen Deutsch-Unterrichts zu machen waren. Im Rahmen des Experiments sahen die Schüler eine 3,5 Minuten lange Video-Sequenz. Der Film, nur mit Musik untermalt, stellte mehrere Alltagssituationen in der Schule und in der Freizeit dar: Abschreiben von Mitschülern, aggressives Verhalten, Diebstahl, Ignorieren von Mitschülern, die zum Beispiel keine Markenkleidung tragen oder zurückhaltend sind – generell also Sequenzen, in denen es Probleme/Konflikte zwischen Personen gibt.

Die Anweisung für die Aufgabe (Dauer 30 Minuten) lautete:

„Jetzt erzählt, bitte, eine Geschichte, wo euch selber etwas Ähnliches passiert ist. Bitte, erzählt nicht, was ihr auf dem Video gesehen habt, sondern was ihr selbst erlebt habt."

Hierbei wurde eindrücklich darauf hingewiesen, dass natürlich eine ähnliche Szene, wie sie auf dem Video vorkommt, Grundlage für die Erzählung sein kann, wenn jemand so etwas Ähnliches schon selber erlebt hat. Er/sie soll erzählen, wie es bei ihm/ihr war.

Alle Texte, die die Schüler verfassten, wurden u.a. auch von einem Deutschen gelesen, um aus der Perspektive eines Muttersprachlers festzustellen, ob sie dem Konzept entsprechen, ob sie gut strukturiert sind und vor allem ob die Texte kohärent sind. Die orthografische bzw. grammatische Richtigkeit war insofern maßgebend, als Fehler in diesen Feldern das Text-Verstehen behindern konnten.

Die Anforderungen für die Textproduktion bei den hier geforderten schriftlichen Texten lassen sich leicht erkennen: Auf der linguistischen Ebene sind die schriftlichen Texte situationsgebunden und mit geschlossener Struktur. Sie zeichnen sich im Idealfall aus durch eine Vermeidung

von Redundanzen, durch komplexe grammatische Struktur, durch längere, vollständige Sätze, verdichtete Information, durch Kohärenz und konsequenten Kohäsionsmittelgebrauch. Die besondere Schwierigkeit für die Schüler resultierte daraus, dass die Texte in einer Fremdsprache verfasst werden mussten.

Um die Textproduktion der Schüler auszuwerten, wurde ein Schema für die makrostrukturelle Analyse entwickelt, wobei vier Textlängen ausdifferenziert wurden:

T_0 – Texte bis 4 Sätze
T_1 – Texte von 5 bis 7 Sätze
T_2 – Texte von 8 bis 10 Sätze
T_3 – Texte ab 11 Sätze

Texte unter vier Sätzen wurden in der Analyse nicht berücksichtigt. Nach unserer Auffassung können erst Texte mit fünf und mehr als fünf Sätzen eine Einleitung, einen Hauptteil mit Höhepunkt der Spannungskurve und einen Schluss haben (vgl. Fix 2006:95).

5. Resultate

Bevor die konkreten Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden, soll hier zur angemessenen Einordnung der Resultate deutlich darauf hingewiesen werden, dass die untersuchten Gruppen zu klein waren, um den erzielten Ergebnissen Repräsentativität oder gar eine Verallgemeinerbarkeit zuzuschreiben. Es ist also nicht auszuschließen, dass die nachfolgenden Beobachtungen auf Grund der kleinen Stichproben auch Zufallsergebnisse beinhalten. Dementsprechend sind die im Folgenden angegebenen Prozentzahlen (relative Häufigkeiten) zu werten. Ziel des hier vorgestellten Untersuchungsteils ist es vielmehr, Indizien zu gewinnen, die zu einer Hypothesenbildung beitragen können. Diese Hypothesen können und sollen dann später auf einer breiteren empirischen Grundlage kritisch überprüft (verifiziert/falsifiziert) werden.

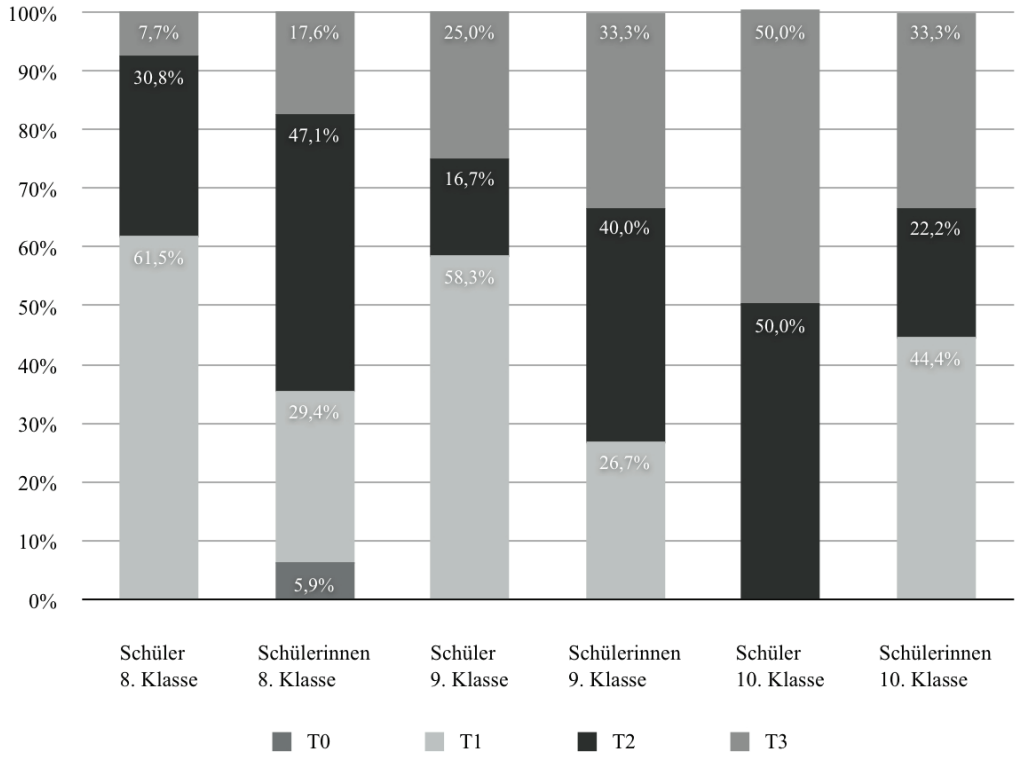
Nun zu den konkreten Ergebnissen der Studie:

Von allen Texten wurde nur ein T_0-Text in der achten Klasse in Gruppe 2 registriert.

In der Gruppe 1 der achten Klasse haben 72,7 % der Schüler T_1-Texte produziert. Im Vergleich dazu haben 70 % der Schülerinnen vor allem T_2-Texte geschrieben. Diese Tendenz, dass die Schüler kürzere Texte als die Schülerinnen produzieren, bleibt für alle Gruppen der achten Klasse erhalten: Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass 61,5 % der Schüler T_1-Texte produzieren, während die meisten Schülerinnen (47,1 %) T_2-Texte geschrieben haben, was die Grafik 2 deutlich zeigt.

In der neunten Klasse beobachten wir dasselbe Phänomen: Aus der Grafik 2 geht hervor, dass über die Hälfte aller Schüler (58,3 %) T_1-Texte verfassen, während 40 % der Schülerinnen erneut T_2-Texte produzieren.

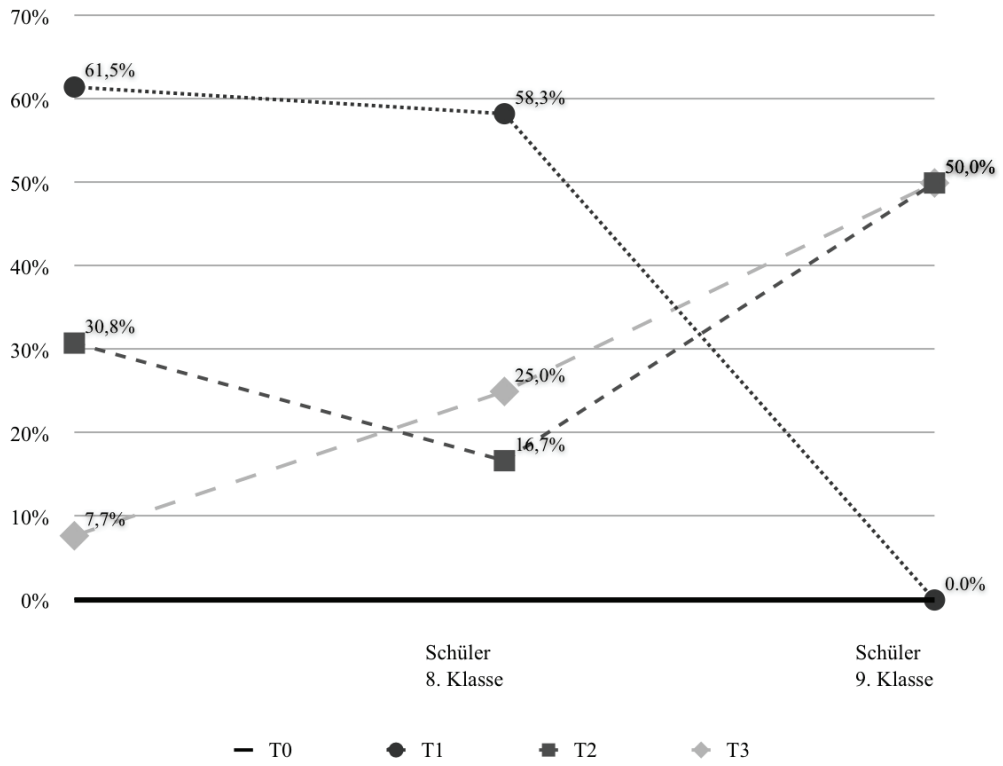
In der zehnten Klasse macht sich eine andere Tendenz bemerkbar (vgl. Grafik 2): Die Schüler schreiben schon längere Texte – T_2- und T_3-Texte überwiegen mit 50 %. Erstaunlicherweise schreiben nun Schülerinnen kürzere Texte (T_1-Texte – 44,4 %;T_2-Texte – 22,2 %; T_3-Texte – 33,3 %).



Grafik 2: Umfang der produzierten Texte

Ob die Textlänge geschlechtsbedingt sein könnte,[6] lässt sich in dieser Phase des Projekts auch auf Grund der nicht gegebenen Repräsentativität nicht beantworten. Fix (2006:90) ist der Meinung, dass das Geschlecht der Schreiber eine Rolle zumindest in der Textsorten-Vorliebe spielt. Dass die Textlänge auch alterabhängig und geschlechtsbedingt sein kann, ließe sich vor dem Hintergrund obiger Befunde jedenfalls als Hypothese formulieren. Auf das Lebensalter als Faktor deuten die in Grafik 3 dargestellten Resultate hin, die zeigen, dass in den untersuchten Gruppen der Prozentsatz der T_1-Texte bei den Schülern mit dem Alter sinkt, während T_3-Texte häufiger produziert werden.

[6] Dies würde auch manche Alltagserfahrungen bestätigen.



Grafik 3: Verteilung der Texttypen

In der ersten Phase des Projekts haben wir die Erzähltexte der Schreiber auch nach der Satzstruktur klassifiziert, also einfache und zusammengesetzte (komplexe) Sätze unterschieden. Die Einteilung der Texte in T_0, T_1, T_2, T_3 bleibt erhalten.

Achte Klasse

Die meisten Schreiber, sowohl Schüler als auch Schülerinnen, produzieren ausschließlich einfache Sätze (60,4 % der Schüler und 65 % der Schülerinnen). Bei T_2-Texten sind es 74,1 % der Schüler und 78,7 % der Schülerinnen, die nur einfache Sätze bevorzugen. Diejenigen Schüler und Schülerinnen, die T_3-Texte schreiben, verwenden ebenfalls eher einfache Sätze (76,5 %) als zusammengesetzte Sätze (23,5 %). Bei den zusammengesetzten Sätzen überwiegt die Parataxe. Nur in den Texten der Gruppen 2 und 3 finden sich auch hypotaktische Konstruktionen mit temporalen Nebensätzen (i. d. R. „Wenn-Sätze“).

Diese Resultate waren zu erwarten, denn die meisten Schüler (24 von insgesamt 30) haben am Anfang des Experiments erst ungefähr 100 Unterrichtseinheiten Deutsch absolviert, zu wenig, um kompliziertere Textkonstruktionen bilden zu können.

Für die ganze achte Klasse (Schüler und Schülerinnen) stellten die einfachen Sätze einen Anteil von 70,9 % und die zusammengesetzten Sätze 29,1 %.

Ein typisches Merkmal der Textsorte Erzählung ist das Präteritum, bis auf zwei Ausnahmen (der Gruppe 2) kam in den Schülertexten jedoch ausschließlich Präsens vor. Ein weiteres Merkmal für die Erzählung ist die direkte Rede, die aber von keinem der Schüler verwendet wurde. Die produzierten Texte erfüllen also die typischen Merkmale der Textsorte noch unzureichend.

Die Gründe hierfür liegen sicher in den mangelnden Kompetenzen des schriftlichen Ausdrucks in der Fremdsprache, wohl aber auch in den nur begrenzten allgemeinen Kenntnissen zu den Spezifika der Textsorte.

Allgemein lässt sich aus den Ergebnissen Folgendes zusammenfassen:

- Es sind keine großen Unterschiede im Sprachniveau zwischen Gruppe 1, 2 und 3 festzustellen. Es gibt sogar Texte aus der Gruppe 1, die besser strukturiert sind als solche aus der Gruppe 2 oder 3.
- Der Wortschatz ist bis auf wenige Ausnahmen sehr beschränkt und besteht aus elementaren Wörtern.
- Es werden vorwiegend einfache Sätze verwendet, bei zusammengesetzten Sätzen findet sich die Parataxe.
- Umgangssprachliches Wortgut, das in Erzählungen erwartet werden kann, ist nicht zu beobachten, lediglich eine Schülerin verwendet in ihrem Text das Wort *blöd*.
- Es werden keine Phraseologismen gebraucht.
- Als Erzähltempus wird Präsens benutzt.
- Es kommt das sog. Denglisch vor, z. B.:
  Its Freitag!
  ...von him
  ...und the Ring (die Klingel) *hat geklingelt.*
- Die durchschnittliche Satzlänge liegt bei 7 Wörtern.

Vor allem aus den ersten beiden Beobachtungen kann eine sehr geringe Effektivität des Deutschunterrichts in den Klassen 1 bis 7 konstatiert werden. Interferenzen zum Englischen zeigen die mangelnde Differenzierungskompetenz der Schüler zwischen den Fremdsprachen. Ferner lassen sich mangelnde Kenntnisse zur Textsorte Erzählung generell feststellen.

Neunte Klasse

Die Tendenz, die wir in der achten Klasse beobachtet haben, nämlich kurze Texte – einfache Sätze, gilt für die neunte Klasse nicht. Zwar überwiegen in der Gruppe 1 immer noch bei T_1-Texten die einfachen Sätze:

Schüler – T_1 (55 %)
Schülerinnen – T_1 (48 %)
Bei T_2- und T_3-Texten dominiert bereits die Verwendung von zusammengesetzten Sätzen:
Schüler – T_2 (einfache Sätze 31,3 % – zusammengesetzte Sätze 68,7 %)
Schülerinnen – T_2 (einfache Sätze 51,4 % – zusammengesetzte Sätze 48,6 %)
In der Gruppe 2 bleibt diese Tendenz erhalten:
Schüler – T_1 (einfache Sätze 48,9 % – zusammengesetzte Sätze 51,1 %)
Schülerinnen – T_2 (einfache Sätze 41,2 % – zusammengesetzte Sätze 58,8 %)
Insgesamt sind 53,4 % aller produzierten Sätze einfache Sätze; der Anteil der zusammengesetzten Sätze ist 46,6 %.

Zusammenfassung:

- Die direkte Rede wird häufiger gebraucht.
- Die Tempora sind überwiegend Präteritum und Perfekt.
- Es werden umgangssprachliche Wörter gebraucht: *Klamotten, toll, blöd* usw.
- Viele Nebensätze werden benutzt: Relativsätze, Als-, Wenn-, Weil-Sätze.
- Die durchschnittliche Satzlänge beträgt 9,5 Wörter.

Zehnte Klasse

Die Ergebnisse für die zehnte Klasse zeigen, dass die meisten Schüler/innen T_2- und T_3-Texte produzieren. Die Tendenz, die wir in der neunten Klasse beobachtet haben, dass zusammengesetzte Sätze häufiger als einfache Sätze von den Schülern und Schülerinnen gebildet werden, bleibt hier erhalten.

Gruppe 1 Schüler – T_2 (einfache Sätze 14,3 % - zusammengesetzte Sätze 85,7 %)
Gruppe 1 Schülerinnen – T_2 (einfache Sätze 36,8 % - zusammengesetzte Sätze 63,2 %)
Gruppe 2 Schüler – T_2 (einfache Sätze 25 % - zusammengesetzte Sätze 75 %)
Gruppe 2 Schülerinnen – T_3 (einfache Sätze 43,8 % - zusammengesetzte Sätze 56,2 %)

Festzustellen ist insgesamt, dass 38,4 % aller Sätze einfache Sätze sind. Mit 61,6 % überwiegen jedoch erstmals die zusammengesetzten Sätze.

Zusammenfassung:

Insgesamt kommt man zu folgenden Feststellungen:

- Das Sprachniveau der Gruppe 1 und Gruppe 2 hat sich ausgeglichen. Es ist schwer zu sagen, ob die Schreiber gleich gut oder gleich schlecht sind.
- Die Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz bereitet den Schülern keine großen Schwierigkeiten.
- Wissenslücken zum Unterrichtsstoff der achten und neunten Klassen machen sich bemerkbar.

Die Fehler der Schüler betreffen dabei vorrangig:

- den Gebrauch des bestimmten Artikels,
- starke/schwache Verben,
- die Rektion der Verben, der Adjektive und der Substantive,
- die Orthografie.

Die durchschnittliche Satzlänge ist auf 11,4 Wörter gestiegen.

6. Fazit

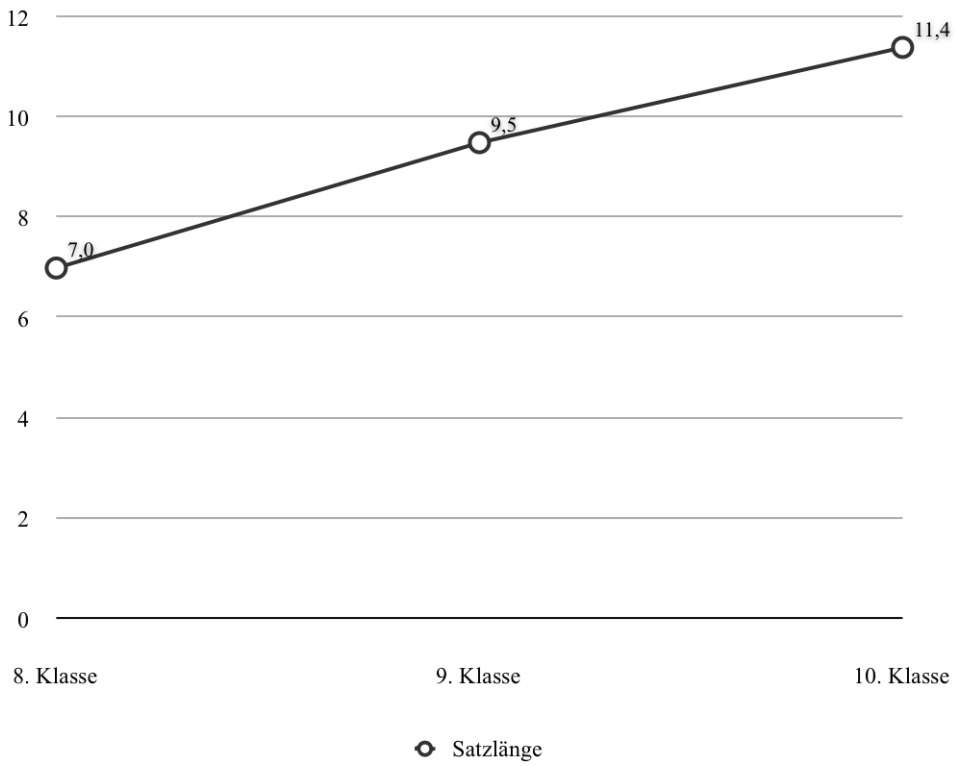
Obwohl die Ergebnisse des Experimentes auf Grund des Umfanges der Stichprobe keine Repräsentativität beanspruchen können, geben sie doch einige wichtige Hinweise zur Textkompetenz und deren Entwicklung bei bulgarischen Schülerinnen und Schülern:

Achtklässler sind – wenn auch mit offenkundigen Mängeln – grundsätzlich in der Lage, kurze Erzähltexte zu schreiben, obwohl sie nicht über ausreichenden Wortschatz verfügen und ihre grammatischen Kenntnisse noch sehr fragmentarisch sind.

Es hat sich herausgestellt, dass sich die in der Grundschule erworbenen Deutschkenntnisse als mangelhaft erweisen. Die Vorteile eines intensiven Deutschunterrichts sind zwar unbestritten. Die Resultate in der neunten und zehnten Klasse im Vergleich mit denjenigen der achten Klasse sind jedoch nicht besonders überzeugend. Ob Defizite bei der Konzeption von Texten in der Fremdsprache auf eine entsprechende fehlende Textkompetenz in der Muttersprache zurückgeführt werden könnten, müsste durch eine Vergleichsstudie ermittelt werden. Trotz orthografischer und grammatischer Fehler haben alle Schüler einigermaßen gut strukturierte Texte mit konsequentem Kohäsionsmittelgebrauch produziert. Es ist zu vermuten, dass die Textlänge geschlechtsbedingt und vor allem altersabhängig ist.

Die wachsende durchschnittliche Satzlänge (vgl. Grafik 4) (achte Klasse – 7 Wörter; neunte Klasse – 9,5 Wörter; zehnte Klasse – 11,4 Wörter) ist ein Beleg dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit zunehmend sicherer fühlen, wenn sie Texte auf Deutsch produzieren.

Um die hier erzielten Beobachtungen verallgemeinern zu können, ist eine deutliche Verbreiterung der empirischen Basis wünschenswert und notwendig. Entsprechendes gilt auch mit Blick auf die Hypothese, dass die Textlänge eine alters- und geschlechtsabhängige Variable darstellt.



Grafik 4: Entwicklung der Satzlänge in Wörtern

Literaturverzeichnis

Auernheimer, Raoul (1948): *Das Wirtshaus zur verlorenen Zeit. Erlebnisse und Bekenntnisse*. Wien.

Baker, Stephen (2011): Kreativität, zitiert nach: http://www.zeitzuleben.de/2452-kreativitat-was-ist-das-eigentlich/ (Zugriff 15. 7. 2011).

Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1990): Die Erörterung – oder ein Problem schreibend erörtern. In: *Praxis Deutsch 17*, Hf. 99, S. 16–25.

Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder (1988): Story Grammars. Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenzen für die Erzähldidaktik. In: *Wirkendes Wort 1*, S. 125–143.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin, S. 11–75.

Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn.

FRITZSCHE, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart.

HEINEMANN, Margot/HEINEMANN, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.

KNAPP, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen.

KRAUSE, Wolf-Dieter (2000): *Textsorten*. *Kommunikationslinguistische und konfrontative Analysen*. Frankfurt am Main.

KRAUSE, Wolf-Dieter (2005): Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: ADAMZIK, Kirsten/ KRAUSE, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten*. Tübingen, S. 12–15.

LUDWIG, Otto (1981): Die Schulerzählung oder Erzählung in der Schule. In: *Praxis Deutsch* 9, Hf. 49, S. 15–21.

mobil. Das Magazin der Deutschen Bahn 7/2011.

SIEBER, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen.