



Schreibkompetenz thailändischer Studierender mit Deutsch als Nebenfach am Beispiel von narrativen Texten unter dem Aspekt der Textkohärenz

Supatcha Jennasombut

Philologische Fakultät der Srinakarinwirot Universität, Thailand

Writing Competence of Thai Students Minor in German under the Aspect of Text Coherence: A Case Study in Writing Narrative Texts

Supatcha Jennasombut

Faculty of Humanities, Srinakarinwirot University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 17 June 2020

Revised 11 November 2020

Accepted 27 January 2021

Schreibkompetenz

Textkohärenz

Narrativer Text

Writing competence

Text coherence

Narrativ Texts

* Corresponding author

E-mail address:

jennasombut@gmail.com

Hauptziel der Arbeit war zu untersuchen, wie ausgeprägt die Themenentfaltungs- und Textkohärenzkompetenz thailändischer Deutschstudierende mit Nebenfach Deutsch ist und welche Schwierigkeiten sie beim Textschreiben im Deutschen haben. 10 Studierende mit Deutsch als Nebenfach an der Srinakarinwirot Universität wurden im Studienjahr 2018 aufgefordert, 3 narrative Texte zu schreiben. Insgesamt gibt es 30 Untersuchungstexte. Die Datenerhebung erfolgt durch Beobachtung und Analyse von den 30 Texten. Für die Untersuchung der Schreibkompetenz wird auf die Indikatoren für Textkompetenz unter dem Aspekt der Fähigkeit zur Themenentfaltung und Textkohärenz (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 148) zurückgegriffen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass viele Probanden keine hohe Themenentfaltungs- und Textkohärenzkompetenz beim Schreiben von narrativen Texten haben. Die meisten Probanden verwenden bei der Kohärenzgestaltung häufig wörtliche Wiederholungen und einfache Konnektoren. Nur eine kleine Anzahl der Untersuchungstexte enthalten eine Wiederaufnahme durch Substitutionen und subordinierende Konnektoren. Die Hauptschwierigkeit der meisten Probanden liegt in mangelnden Erfahrungen mit dem Textschreiben und in einer beschränkten Sprachbewusstheit für das Deutsche.

Abstract

The main purpose of this study is to investigate Thai students' writing competence in German under aspect of text coherence and thematic development. The indicator for the study is from Schmölzer-Eibinger (2008, p. 148). The participants of the study are 10 Thai students minoring in German at Srinakarinwirot University. Each student is assigned to write three narrative texts, one text a week. There are total of 30 texts analyzed. The results revealed that most students are not good at establishing text coherence. They use excessive repetition and simple conjunctions. Only a small number of students create text coherence with substitutions and subordinating conjunctions. Findings of the study also suggests that the students encounter difficulties in writing texts, namely, their little experience in writing on a text level and limited language awareness for writing in German.

1. Problemstellung

Die Schreibkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz für die heutige Gesellschaft, in der schriftlicher Kontakt wegen der Entwicklung der Online- Kommunikation eine zunehmende Rolle spielt. Darüber hinaus übernimmt die Schreibkompetenz auch eine bedeutende Rolle für den Fremdsprachenerwerb. Das Problem ist aber, dass das Textschreiben in der Fremdsprache nicht einfach ist, weil der Schreibende kritisch mit fremden Sprachregeln und Schreibkonventionen umgehen muss. Er muss nämlich das Gelernte, sowohl sprachliche als auch inhaltliche Kenntnisse, beim Textverfassen angemessen und normgerecht verwenden. Durch das Textschreiben (Sprachkönnen) kann der Lehrende deshalb das „unsichtbare“ Sprachwissen seiner Lernenden deutlich erkennen. Aus diesem Grund ist das Textverfassen ein deutliches Demonstrationsmittel für Stärken und Schwächen der Fremdsprachenlernenden.

Die Studierenden mit Nebenfach Deutsch an der Philologischen Fakultät der Srinakarinwirot Universität haben viele Schwierigkeiten beim Textschreiben, auch wenn sie bereits Grundkenntnisse der deutschen Sprache erworben haben. Ihre begrenzte Kompetenz zum kohärenten Textschreiben wird zwar oft in Lehrergesprächen thematisiert, wurde aber bislang nie systematisch untersucht. Die vorliegende Analyse soll deshalb dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Damit kann die Schreib- und Lernkompetenz der Studierenden punktgenauer und zielgerichteter gefördert werden.

2. Zur Definition der Schreibkompetenz

Der Begriff „Schreibkompetenz“ in dieser Studie bedeutet die Fähigkeit zum Schreiben eines kohärenten Textes. Für diesen Begriff spricht Portmann-Tselikas (2002, S. 14) von der Fähigkeit, „selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen“. Der Schreibende muss nämlich zunächst seinen zu schreibenden Text planen, relevante Informationen verständlich formulieren und den bisherigen geschriebenen Text nach und nach überarbeiten, bis er einen guten Text bekommt. Das bedeutet, dass er in der Lage sein muss, Wörter und Sätze angemessen zu formulieren und jeden Satz in bestimmte Abhängigkeitsrelationen zu setzen, um das Textthema auf eine logische und kohärente Weise zu entfalten und den Lesenden

zum „roten Faden“ im Text zu führen (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher, 2012, S. 49; Feilke 2012, S. 10).

3. Zur Definition der Fähigkeit zur Themenentfaltung und Textkohärenz

3.1 Die Fähigkeit zur Themenentfaltung

Die Fähigkeit zur Themenentfaltung ist die Kompetenz, unverbundene Sachverhalte aus unterschiedlichen Quellen zum Textthema logisch-adäquat zu gliedern und miteinander zu verbinden. Dabei geht es um die thematische Zusammengehörigkeit der sprachlichen Erscheinungsformen eines Textes, die es uns erlaubt, einen thematischen Zusammenhang ausfindig zu machen. Dafür gibt es thematische Hinweise, die uns signalisieren, worum es in einem Text geht. Es sind Verknüpfungshinweise, die Elemente eines Textes nachvollziehbar miteinander verbinden, damit die Botschaft des Textes auf effektive Weise vermittelt wird.

Nach Brinker (2005, S. 65 ff.) sind vier Grundformen thematischer Entfaltung vorhanden: die deskriptive, narrative, explikative und argumentative Themenentfaltung. Die Themenentfaltung ist mit einer Schreibabsicht bzw. einer Textfunktion und mit textsortenspezifischen sprachlichen Realisierungen sehr stark verknüpft. Bei der narrativen Themenentfaltung (Erzählen) ist auf eine Ereignisfolge und mehr auf die subjektive, emotionale Seite bezogen. Erzählungen beinhalten deshalb sowohl temporale Verknüpfungsmittel, ichbetroffene Sachverhalte und emotionale Ausdrücke als auch einen spezifischen Textaufbau mit einer Einführung, einer Komplikation und einer Auflösung der Komplikation.

An dieser Stelle ist zu unterstreichen, dass zur Themenentfaltungskompetenz die Fähigkeit gehört, thematische Zusammenhänge explizit und verständlich darzustellen und den Textaufbau nachvollziehbar zu gestalten. Im Hinblick darauf sprechen wir von der Kompetenz zur textsortenspezifischen Formulierung der Sachverhalten bzw. von adäquaten Sprachverwendungsformen.

3.2 Die Fähigkeit zur Textkohärenz

Um einen Text zu schreiben, muss eine Satzfolge durch den grammatischen und thematischen Zusammenhang geordnet und alles logisch-adäquat miteinander verknüpft werden (Adamzik, 2004, S. 17; Brinker, 2005, S. 14). In Bezug auf den grammatischen Zusammenhang übernehmen grammatische Verbindungsregeln eine entscheidende Aufgabe, weil sie die aufeinanderfolgenden Sätze in bestimmte Abhängigkeitsrelationen an der Textoberfläche setzen. Die sprachlichen Mittel, die diese Beziehungen herstellen, nennt man „Kohäsionsmittel“. Die Kohäsionsmittel verbinden die einzelnen Sätze sowie die Textbestandteile miteinander. Sie fungieren als textorganisatorische Mittel und bilden also eine Schnittstelle zwischen Grammatik und Text, z.B. Kohäsionsmittel zu Verweisen, Rückverweisen, Anknüpfungen und Überleitungen.

Jedoch wird der Textzusammenhang nicht nur durch die grammatischen Verknüpfungsverfahren erzeugt, sondern auch durch den semantischen Zusammenhang, der „Kohärenz“ genannt wird. Ganz anders als Kohäsion, stellt Kohärenz die textuelle Beziehung zwischen Sätzen in der Texttiefenstruktur dar. In diesem Fall spricht man von inhaltlichen Zusammenhängen. Es ist deutlich erkennbar, dass Kohäsionsmittel zwar deutlich linear-sprachliche Verbindungen zwischen einzelnen Sätzen herstellen, trotzdem reichen diese oftmals nicht aus, um den inhaltlichen Sinnzusammenhang eines Textes zu konstituieren. Wenn der Text kein einheitliches Thema hat, dann entsteht trotz grammatischer Verknüpfungsmittel kein Textsinn. Aus diesem Grund sind die Kohäsionsmittel in manchen Fällen weder hinreichend, noch notwendig für die Kohärenzstiftung, weil der Textzusammenhang nicht nur von der Sinnkontinuität, sondern auch vom Textrezipienten aktiv unter Einbeziehung seines Weltwissens aufgebaut wird.

Zu bedenken ist aber, dass die Kohäsionsmittel für das Textschreiben immer von großer Bedeutung sind, weil die Kohäsion eine grundlegende Eigenschaft der sprachlichen Textoberfläche ist und auch bei der Kohärenzgestaltung zum großen Teil unterstützend wirkt. Besonders beim Schreiben in der Fremdsprache ist die Fähigkeit zur Verwendung der passenden Kohäsionsmittel sehr wichtig, weil sie die Sprachkompetenz der Schreibenden deutlich machen kann. Wir als Lehrende können ihre Probleme kennen und punktgenau lösen.

4. Zur Definition des narrativen Textes

Ein narrativer Text ist schreiberbezogen. Unter schreiberbezogenen Texten sollen diejenigen Texte verstanden werden, die primär eine Ausdrucksfunktion für den Schreiber haben (vgl. Fix, 2006, S. 94). Die Texte können ausdrücken, was den Schreiber bewegt oder betrifft, wie er die Welt deutet, was er sich in seiner Fantasie ausmalt oder erfindet, was bewusst aus dem Reichtum seiner inneren Bilder und Assoziationen in Sprache gefasst werden will (vgl. Merz-Grötsch, 2010, S. 163). Bei einer Erzählung dominiert deshalb die Perspektive des erzählenden Subjekts. Hier findet sich eine Fülle von einzelnen Ereignissen, Assoziationen und eine gefühlsbetonte Darstellung der Ereignisfolge. Dabei geht es – ausgedrückt in den Begriffen von Bereiter & Scardamalia (1987) – um „knowledge-telling“, d.h. um eine direkte Überlieferung der Einfälle und Gedanken. Das Schreiben ist nicht begleitet von einer Verarbeitung der wiederzugebenden Informationen, vielmehr wird das Gewusste so, wie es gewusst wird, nach außen gebracht. Etwas Erlebtes oder Gefühltes, Gesehenes oder Gehörtes oder selbst Erfundenes wird von einem davon möglicherweise beeindruckten Erzähler mit einem gewissen Grad an emotionaler Betroffenheit im Text getragen. So entsteht eine größere Nähe zur Mündlichkeit als bei anderen schriftlichen Textsorten.

5. Narrative Themenentfaltung und Textkohärenz

Bei der narrativen Themenentfaltung und Textkohärenz geht es um eine zeitlich geordnete Abfolge von Handlungen, die sich zu einem komplexen Ereignis verknüpfen. Diese Ereignisketten bilden einen Plot. Im Mittelpunkt der Erzählung steht also die Ereignissequenz, die sich aus einer Komplikation und einer Auflösung aufbaut. In Anlehnung an Labov und Waletzky (1973, S. 79) spricht Brinker (2005, S. 70) von der narrativen Themenentfaltung bzw. Textstruktur, dass eine Erzählung nach folgenden thematischen Kategorien aufgebaut wird:

1. Orientierung (Angaben zu Ort, Zeit, handelnden Personen usw.)
2. Komplikation (Darstellung eines ungewöhnlichen Ereignisses)
3. Evaluation (emotionale Einschätzung und Stellungnahmen des Erzählers zu den erzählten Ereignissen)
4. Resolution (Auflösung der Komplikation in positiver und negativer Hinsicht)

5. Coda (Stellungnahmen oder Kommentare des Erzählers vom Erzählpunkt aus; fakultativ)

Da der vorliegenden Arbeit eine Bildergeschichte zugrunde liegt, ist an dieser Stelle eine genaue Betrachtung der Besonderheiten dieser Textform erforderlich. Eine Bildergeschichte folgt mit ihren Handlungen einer Reihenfolge von Bildern. Die Geschehnisse der Bildergeschichte werden in der richtigen zeitlichen Reihenfolge erzählt. Wenn man eine Bildergeschichte schreibt, bekommt man meistens eine oder mehrere Bilder, zu denen man sich eine Geschichte ausdenken muss. Dabei ist zu beachten, dass es dafür nicht genügt, lediglich jedes Bild (von Bild zu Bild) zu beschreiben, sondern man Bild für Bild zu einer zusammenhängenden Erzählung zusammenfügen muss. Wenn man nur die Situation beschreibt, die auf den einzelnen Bildern dargestellt ist, dann hat man nur Bruchstücke aus der Geschichte. Das bedeutet, dass man zunächst versuchen zu verstehen muss, worum es im Kern der Bilderreihe gehen soll. Dann achtet man beim Schreiben auf das Kernthema bis zum Textende.

Eine Bildergeschichte gliedert sich in die Einleitung, einen Hauptteil, der die Spannung in der Bildergeschichte steigert und einem kurzen Schluss. In der Einleitung muss man überlegen, wie man eine Situation erläutern sollte, die vor bzw. auf dem ersten Bild geschehen ist. Im Hauptteil geht es um die Steigerung bzw. Darstellung der Komplikation und Stellungnahme des Erzählers zu den erzählten Ereignissen. Im Schlussteil handelt es sich um eine Auflösung der Komplikation.

Zur Themenentfaltung und Gestaltung der Textkohärenz im narrativen Text fassen Hausendorf und Kesselheim (2008, S. 93) textsortenspezifische Sprachmerkmale wie folgt zusammen:

- das Präteritum als Leittempo der erzählten Welt, das auf das zeitliche Auseinanderfallen von Erzählsituation und erzählten Ereignissen verweist und Lesende auf die Zuhörerrolle einstimmt,
- absolute Episodenmerkmale, die die erzählten Ereignisse als einmalige in der Zeit verankern, wobei die Spanne von der Angabe eines genauen Zeitpunkts bis hin zur Angabe einer sehr allgemeinen Zeitspanne reichen kann, z.B. „einmal“,
- temporale Verbindungsmittel, die einzelne Ereignisse in ein zeitliches Verhältnis zueinander setzen, z.B. „kurz darauf“, „danach“, „als“ und „dann“ ,

- Iterationsmerkmale, die Handlungen, Tätigkeiten oder Vorgänge als wiederholt oder gewohnheitsmäßig aufweisen, z.B. „immer wenn“, „jeden Sommer“. Sie signalisieren dabei auch die Normalität einer Situation, vor der dann das Unerwartete besonders deutlich hervortreten kann,

- implizite und explizite Hinweise auf die Erzählwürdigkeit, z.B. die Verwendung besonders expressiver sprachlicher Formen,

- der Aufbau eines Kontrasts von Verlangsamung und Beschleunigung, z.B. „plötzlich“ (Vgl. Hausendorf & Kesselheim 2008, S. 93)

6. Empirische Untersuchung

6.1 Zielsetzung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, folgende Fragen zu beantworten:

1. Wie ist die Schreibkompetenz der thailändischen Deutschstudierenden mit Nebenfach Deutsch am Beispiel vom narrativen Schreiben unter dem Aspekt der Fähigkeit zur Themenentfaltung und Textkohärenz?

2. Welche Schwierigkeiten beim Textschreiben haben thailändische Studierende mit Deutsch als Nebenfach?

6.2 Probanden

An der empirischen Untersuchung wirkten 10 ForschungsteilnehmerInnen mit. Die TeilnehmerInnen waren Studierende mit Hauptfach Englisch und Nebenfach Deutsch an der Srinakarinwirot Universität. Sie befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt (2018) im dritten Studienjahr auf dem Bachelor-Niveau. Im Folgenden sollen nun die Personenangaben der Probanden dargestellt werden. Zur Anonymisierung werden die ForschungsteilnehmerInnen in der Beschreibung der Untersuchung mit FT 1 bis FT 10 bezeichnet.

Alle Probanden waren weiblich. Die meisten waren 21; vier von ihnen waren 20. Allen ForschungsteilnehmerInnen ist gemeinsam, dass sie Englisch als erste Fremdsprache lernten. Drei der ForschungsteilnehmerInnen (FT 1, FT8 und FT 9) hatten einen Deutschlandaufenthalt. Sie machten zur Förderung der Deutschkenntnisse einen einmonatigen Aufenthalt in Deutschland. Die übrigen sieben Probanden lernen Deutsch nur an der Universität und waren nie in Deutschland. Resümierend kann

festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der ForschungsteilnehmerInnen nie die Möglichkeit zu einem intensiven und authentischen Kontakt mit der deutschen Sprache hat.

Der Hauptgrund für die Auswahl dieser Probandengruppe liegt darin, dass die Studierenden Grundkenntnisse über die Grammatik und Lexik haben, weil sie die 3 Pflichtfächer (*German Structure and Usage I, II und III*), die auf das Training der Vier Fertigkeiten Hören Sprechen Lesen und Schreiben sowie auf die Vermittlung des Wortschatzes abzielen, schon belegt haben. Nach der Belegung dieser Pflichtfächer sind sie verpflichtet, in den weiteren Semestern an den Wahlfächern wie zum Beispiel *Basic Knowledge on Germany* oder *German Translate* teilzunehmen. Dabei geht es im Vordergrund um das textbasierte Lernen, d.h. sie müssen viel lesen und viele Texte schreiben. Aus diesem Grund ist es unabdingbar zunächst zu wissen, ob ihr Sprachwissen nach der Teilnahme an den 4 Sprachkursen ausreicht, um mit textbezogenen Lerninhalten in den weiteren Kursen zurechtzukommen und welche Schwierigkeiten sie beim Textschreiben in der deutschen Sprache haben.

6.3 Die Vorgehensweise

Die 10 Probanden wurden im März 2018, und zwar nach dem Ende des Kurses *German IV*, aufgefordert, drei narrative Texte zu schreiben. Das Verfassen jedes Textes fand jeden Freitag außerhalb der Unterrichtszeit statt. Die Probanden hatten 1,5 Zeitstunden, um den Text zu schreiben. Bei jeder Aufgabe wurden sie angeregt, besonders sorgfältig vorzugehen, damit ihre Schreibkompetenz deutlich sichtbar wird. Nach dem Verfassen aller Texte erstellten die Probanden eine Selbstevaluation. Insgesamt gibt es 30 Untersuchungstexte. Diese Texte wurden weiterhin untersucht und benotet.

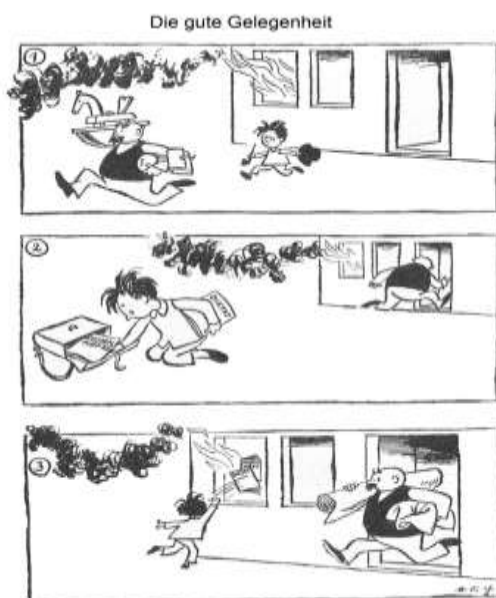
Die Probanden wurden in der vorliegenden Untersuchung aufgefordert, die Texte zu folgenden Themen zu schreiben:

1. Die gute Gelegenheit = Text I
2. Erfolglose Anbiederung = Text II
3. Der verlorene Sohn = Text III

Im Folgenden sind die Bilder zum jeweiligen Thema:

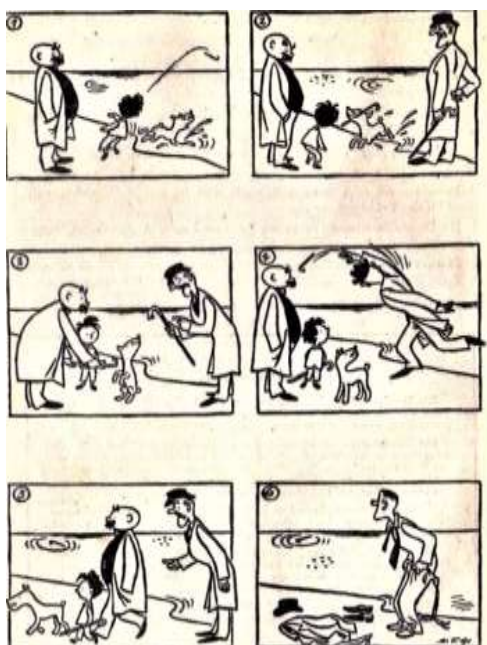
Text I

zum Thema „Die gute Gelegenheit“



Text II

zum Thema „Erfolglose Anbiederung“



Text III

zum Thema „Der verlorene Sohn“



Diese drei Schreibthemen wurden dem spezifischen Übungsbuch zum Schreiben der Bildergeschichte „Deutsch mit Vater und Sohn“ (Eppert, 2001) entnommen. Dieses Übungsbuch bietet eine Auswahl von 10 Geschichten, die sich nicht nur besonders gut für das Erzählen eignen und sondern auch für das reflektierende Schreiben. Die für diese Untersuchung ausgewählten Themen bieten den Probanden kritisches Beobachten der Bilder an und davon eine Geschichte schreiben. Die benötigten Redemittel, Grammatik und Wörter für die drei Themen sind für das Sprachwissen der Probanden geeignet.

6.4 Die Kriterien zur Bewertung der Schreibkompetenz

Für die Untersuchung der Schreibkompetenz stehen die Indikatoren für Textkompetenz unter dem Aspekten der Fähigkeit zur Themenentfaltung und Textkohärenz (Schmölzer-Eibinger, 2008) zur Verfügung. Im Folgenden werden die einzelnen Indikatoren gezeigt (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 148):

- 1) Der Text ist durch eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur gekennzeichnet.
- 2) Sprachliche Elemente sind schlüssig aufeinander bezogen.
- 3) Der Text enthält viele angemessen eingesetzte Kohäsionsmittel
- 4) Der Text enthält neben einfachen auch anspruchsvolle Kohäsionsmittel.
- 5) Thematische Zusammenhänge werden explizit und nachvollziehbar dargestellt.
- 6) Informationen werden logisch-adäquat miteinander verknüpft.
- 7) Abstrakte Zusammenhänge werden verständlich und im Detail erklärt.
- 8) Die Textqualität ist konstant.
- 9) Der Text ist klar strukturiert.

Zur genaueren Bewertung wird der einzelne Hauptindikator von der Forscherin weiter untergegliedert. Jeder Punkt der untergegliederten Indikatoren wird von 0 bis 2 benotet, wie folgt:

Tabelle 1

Indikatoren für Textkompetenz zur Themenentfaltung und Textkohärenz

1. Der Text ist durch eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur gekennzeichnet.	
Punkte	
2	Die verwendeten Verweismittel beziehen sich auf das Erwähnte und können inhaltliche Zusammenhänge von Aussagen im Text und die Verständlichkeit unterstützen.
1	Manche verwendeten Verweismittel beziehen sich nicht auf das selbe Referenzobjekt. Jedoch wird die Verständlichkeit des Textes kaum beeinträchtigt.
0	Viele verwendeten Verweismittel beziehen sich nicht auf das selbe Referenzobjekt, und der Text lässt sich dadurch schwer oder kaum verstehen.
2. Sprachliche Elemente sind schlüssig aufeinander bezogen.	
2	Der Wortschatz und die Strukturen reichen aus, um sich zum Thema zu äußern und um das Thema zu entfalten. Der Text ist dadurch zusammenhängend und insgesamt flüssig zu lesen
1	Der Wortschatz und die Strukturen sind teilweise begrenzt, reichen jedoch aus, um sich zum Thema zu äußern und das Textthema zu entfalten. Der Text ist zwar zusammenhängend, aber einige Textstellen lesen sich nicht flüssig.
0	Der Wortschatz und die Strukturen sind so begrenzt, dass sie nicht ausreichen, um sich zum Thema zu äußern.
3. Der Text enthält viele angemessen eingesetzte Kohäsionsmittel	
2	Im Text finden sich ausreichend viele Kohäsionsmittel wie Verweismittel, Konjunktionen und textstrukturierende Mittel, die jeweiligen Inhalt verständlich ausdrücken und jeweils die logische Verbindung herstellen.

1	Die Kohäsionsmittel sind begrenzt und können stellenweise die jeweiligen Inhalte nicht treffend und verständlich ausdrücken. Jedoch lässt sich der Text im Allgemeinen noch verstehen.
0	Kohäsionsmittel werden kaum verwendet oder die eingesetzten Kohäsionsmittel sind so unlogisch und unangemessen, dass der Text sich kaum bzw. nicht verstehen lässt.
4. Der Text enthält neben einfachen auch anspruchsvolle Kohäsionsmittel.	
2	Der Text enthält sowohl einfache als auch anspruchsvolle Kohäsionsmittel. Die Strukturen werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese Ausnahmen beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht.
1	Der Text enthält meistens einfache Kohäsionsmittel. Bei der Verwendung der Kohäsionsmittel kommen die Fehler vor, die Verständlichkeit stellenweise beeinträchtigen können.
0	Der Text enthält nur einfache Kohäsionsmittel (z.B. <i>weil, und, aber</i>). Trotzdem ist der Text sehr fehlerhaft. Dadurch wird die Verständlichkeit im hohen Maße beeinträchtigt.
5. Thematische Zusammenhänge werden explizit und nachvollziehbar dargestellt.	
2	Der Text hat einen erkennbaren roten Faden, indem der Kerngedanke präzisiert und ausführlich durch klares Erklären und Beschreiben dargestellt wird.
1	Der Kerngedanke wird präzisiert aber nur knapp beschrieben.
0	Der Kerngedanke wird unpräzise oder nicht dargestellt und kaum bzw. nicht beschrieben.
6. Informationen werden logisch-adäquat miteinander verknüpft.	
2	Informationen werden in eine Reihenfolge gebracht. Dadurch finden sich im Text sinnvolle und logische Gedankenverbindungen.
1	Informationen werden stellenweise nicht logisch-adäquat miteinander verknüpft. Logische Gedankenverbindungen werden dadurch unterbrochen. Jedoch kann der Lesende dem Kerngedanken folgen.
0	Logische Gedankenverbindungen werden durch unverbundene Informationen an mehreren Stellen unterbrochen. Dadurch wird die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigt.
7. Abstrakte Zusammenhänge werden verständlich und im Detail erklärt.	
2	Inhalte, die schwer verständlich sind, werden durch ausführliches Erklären und Beispiele verdeutlicht.
1	Inhalte, die schwer verständlich sind, werden zwar erklärt, aber nur knapp und nicht verständlich.
0	Inhalte, die schwer verständlich sind, werden nur knapp bzw. nicht erklärt.
8. Die Textqualität ist konstant.	
2	Der Schreibende kann vom Anfang bis zum Ende die Qualität des Textes kontrollieren.

- 1 Die Textqualität ist stellenweise schwankend.
- 0 Der Schreibende kann die Qualität des Textes gar nicht kontrollieren.

9. Der Text ist klar strukturiert.

- 2 Eine narrative Textstruktur ist deutlich erkennbar: ein Aufbau mit einer Einleitung, einer klaren inhaltlichen Pointe, die meist ein Überraschungsmoment enthält, und einem Schluss.
 - 1 Der Text enthält kohärentes erzählerisches Geschehen auf der Zeitachse ausgewählter Ereignisse und Planbrüche, die aber sprachlich nicht realisiert werden
 - 0 Der Text enthält nur zusammenhängendes assoziatives erzählerisches Einzelnes. Sprachlicher Planbruch und Pointe sind nicht vorhanden.
-

(vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 148f und Augst u.a., 2007, S. 51f.)

Das Maximum beträgt 18 Punkte. Die Notenverteilung und die Bewertung sind wie folgt:

16 – 18 = sehr gut

13 – 15 = gut

10 – 12 = befriedigend

7 – 9 = ausreichend

0 – 6 = unzureichend

7. Die Ergebnisse der Untersuchung

7.1 Die Schreibkompetenz zur Themenentfaltung und Textkohärenz

Zusammenfassend werden die durchschnittlichen Bewertungen von 3 Texten aller TeilnehmerInnen für die Schreibkompetenz zur Themenentfaltung und Textkohärenz in der folgenden Tabelle nebeneinander gestellt, damit die Textkompetenzstufe der Einzelfälle in neun Aspekten und ein Gesamtbild der Kohärenzkompetenz deutlich werden.

Tabelle 2*Darstellung der Schreibkompetenz zur Themenentfaltung und Textkohärenz*

Indikatoren für die Kompetenz zur Themenentfaltung und Textkohärenz	ForschungsteilnehmerInnen/Kompetenzstufe (durchschnittliche Beurteilung von drei Texten)									
	FT1	FT 2	FT3	FT4	FT5	FT6	FT7	FT8	FT9	FT10
1. Der Text ist durch eine nachvollziehbare Wiederaufnahme- struktur gekennzeichnet.	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2
2. Sprachliche Elemente sind schlüssig aufeinander bezogen.	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
3. Der Text enthält viele angemessen eingesetzte Kohäsionsmittel.	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2
4. Der Text enthält neben einfachen auch anspruchsvolle Kohäsionsmittel.	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
5. Thematische Zusammenhänge werden explizit und nachvollziehbar dargestellt.	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1
6. Informationen werden logisch-adäquat miteinander verknüpft.	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
7. Abstrakte Zusammenhänge werden verständlich und im Detail erklärt.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
8. Die Textqualität ist konstant.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
9. Der Text ist klar strukturiert	1	1	0	0	2	2	2	1	2	1
Gesamtpunkte	11	9	8	7	12	16	15	12	12	13

Die Bewertungsstufen sind wie folgt:

sehr gut (16 – 18): FT 6

gut (13 – 15): FT 10

befriedigend (10 – 12): FT 1, FT 5, FT 8, FT 9

ausreichend (7 – 9): FT 2, FT 3, FT 4

Nur FT 6 ist sehr gut gelungen, beim narrativen Schreiben das Thema zu entfalten und Textkohärenz herzustellen. Zwei von zehn Probanden, und zwar FT 7 und FT 10, haben eine gute Kompetenz zur Themenentfaltung und Textkohärenz. Vier der Forschungsteilnehmer (FT 1, FT 5, FT 8 und FT 9), also fast die Hälfte der Probanden, befinden sich auf Stufe „befriedigend“ Beurteilung. Drei von ihnen (FT 2, FT 3 und FT 4) sind in ausreichendem Maße in der Lage, das Textthema auf narrative Weise zu entfalten und Textkohärenz zu erzeugen.

Der Befund zeigt auch, dass die Hälfte der Probanden (FT 5, FT 7, FT 8, FT 9 und FT 10) sehr gut imstande sind, eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur in den Texten zu gestalten (Indikator 1). Fast der Hälfte der Forschungsteilnehmer (FT 1, FT 6, FT 7 und FT 10) ist es sehr gut gelungen, angemessene Kohäsionsmittel zu benutzen (Indikator 3). Außerdem sind die meisten Probanden, und zwar sieben von zehn (FT 1, FT 5, FT 6, FT 7, FT 8, FT 9 und FT 10), sehr gut in der Lage, Informationen in eine Reihenfolge zu bringen und logisch-adäquat miteinander zu verknüpfen (Indikator 6). Dies kann an folgenden Beispielen illustriert werden:

Beispiel 1: Zum Indikator 1 (Der Text ist durch eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur gekennzeichnet.), Thema „Erfolgreiche Anbieterung“ (Text II) von FT 8

Der Vater „Chris“, der Sohn „Erik“ und ihr Hund „Koko“ waren im Urlaub am Meer. Erik hat mit Koko gespielt. Er hat den Stock ins Meer geworfen (...). Der Hund ist mit dem Stock zurückgekommen. Plötzlich ist ein alter Mann mit ein Stock inzwischen noch hinzugekommen. Der Vater hat den Stock von dem Hund genommen. Dann hat er seinen Stock ins Meer geworfen. (...),.

Das Beispiel 1 zeigt, dass FT 8 gut in der Lage ist, passende Verweismittel zu verwenden. Er benutzt Pronomina, wörtliche Wiederholungen und gibt den Hauptfiguren Namen. Die verwendeten Verweismittel beziehen sich auf das Erwähnte und unterstützen inhaltliche Zusammenhänge von Aussagen im Text.

Beispiel 2: Zum Indikator 3 (Der Text enthält viele angemessen eingesetzte Kohäsionsmittel.),
Thema „Der verlorene Sohn“ (Text III) von FT 7

(...) Jimmy ist von dem Haus gelaufen, aber sein Vater ist hinter ihm hergelaufen, um ihn zu bestrafen. (...). Als der Sohn nach einigen Stunden noch nicht zurück war, hat Johnson das Haus verlassen (...). Plötzlich war Johnson so froh. Er hat Jimmy umarmt, weil er ihn wieder gefunden hat. (...)

Das Beispiel 2 zeigt, dass im Text von FT 7 sich sowohl einfache („aber“, „weil“) als auch anspruchsvolle Konnektoren („um ... zu“, „als“) finden. Darüber hinaus wird der Text durchgängig mit der Vergangenheitsform als Erzähltempo formuliert.

Beispiel 3: Zum Indikator 6 (Informationen werden logisch-adäquat miteinander verknüpft),
Thema „Die gute Gelegenheit“ (Text I) von FT 1

Als der Vater und Sohn am Freitag, den 13. April, aufgewacht waren, hatten sie sich sehr frisch gefühlt. Aber plötzlich haben sie den Rauch rochen (...)(...) Dann schrie er [der Vater] „Feuer!“ und er rannte zu seinem Sohn. Er hat gesagt „Bring wichtige Dinge!“ (...). Dann sah der Sohn seine Pfeife und Hausaufgaben. Er sagte „Ich habe meine Hausaufgaben nicht gemacht!“, (...). Er hat die Hefte und Hausaufgaben ins Feuer [sic!] geworfen. Sein Vater fragte „Was machst du?“ Dann antwortete er, „Ich werfe nur unwichtige Dinge ins Haus zurück“.

Im Beispiel 3 ist es deutlich erkennbar, dass FT 1 eine geordnete Abfolge von Handlungen deutlich darstellen kann. Im Text sieht man deshalb einen guten Zusammenhang zwischen dem Texttitel „Die gute Gelegenheit“ und dem Textinhalt, und zwar durch die Aussage des Sohnes „Ich werfe nur unwichtige Dinge ins Haus zurück“. Diese Aussage wirkt ironisch, weil er seine Schularbeiten (Noten) für unwichtig hält, obwohl sie sehr wichtig für ihn sind (wenn seine Noten nicht gut sind, dann kann er von seinem Vater geschimpft werden). Daraus erkennt man einen roten Faden

dieser Geschichte, d.h. der Brand des Hauses (ein katastrophales Geschehen) ist für den Sohn aber eine gute Gelegenheit für die Beseitigung der Schularbeit bzw. seiner schlechten Noten.

7.2 Die Schwierigkeiten beim Schreiben

Betrachtet man die oben genannten neun Indikatoren eingehender, so wird ersichtlich, dass es bei den meisten Probanden (vgl. FT 1, FT 2, FT 3, FT 4, FT 5, FT 8 und FT 9) große Schwierigkeiten in sechs Aspekten der Textkohärenz gibt, d.h. den meisten Probanden ist es wenig gelungen,

- sprachliche Elemente gut aufeinander zu beziehen (Indikator 2),
- anspruchsvolle Kohäsionsmittel zu benutzen (Indikator 4),
- thematische Zusammenhänge explizit und nachvollziehbar darzustellen (Indikator 5),
- abstrakte Zusammenhänge klar und verständlich zu erklären (Indikator 7),
- ihre Textqualität konstant zu halten (Indikator 8) und
- die Texte klar zu strukturieren (Indikator 9).

Der Sachverhalt soll nun an folgenden Beispielen verdeutlicht werden.

Beispiel 4: Zum Indikator 2 (sprachliche Elemente sind schlüssig aufeinander bezogen), Thema „Die gute Gelegenheit“ (Text I) von FT 2

Als Vater und Sohn aufgewacht waren, hatten sie sich sehr frisch gefühlt. Aber plötzlich gebt es Feuer! Das Haus von dem Vater und dem Sohn hat grbrunt. Der Vater, Frank erschrocken war. Er hat die Schultasche, das Schaukelpferd und den Ball in Sicherheit gebracht. Frank hat sein Sohn gesagt, bring die Sachen in Sicherheit! Dann hat Pier die Pfeife und die Mütze gebracht (...).

Im Beispiel 4 kommt der Name „Pier“ plötzlich vor. Ohne die vorgegebenen Bilder zu sehen, kann man mit Sicherheit nicht wissen, dass „Pier“ der Name des Sohnes ist. Darüber hinaus findet sich hier auch eine Informationslücke durch den unangemessenen Erzähltempus. Der Textanfang wird mit einer Vergangenheitsform

formuliert, dann wird der Planbruch („Aber plötzlich ...) aber mit der Präsensverbform „gibt“ [eigentlich: gibt] weitererzählt. Hier sieht man deutlich sprachliche Elemente, die nicht schlüssig aufeinander bezogen sind.

Beispiel 5: Zum Indikator 4 (anspruchsvolle Kohäsionsmittel werden benutzt), Thema „Die gute Gelegenheit“ (Text I) von FT 3

(...) Das Haus von dem Peter und dem Paul hat gebrannt. Sie hat sehr schockiert. Dann hat Peter die Schultasche, das Schaukelpferd und den Ball in Sicherheit gebracht. Aber Paul hat die Pfeife und die Mütze in Sicherheit gebracht. (...)

Durch das Beispiel 5 wird ersichtlich, dass das 3-Person Singular-Pronomen „sie“ problematisch ist. „Sie“ soll das 3-Person Plural-Pronomen sein, weil „sie“ sich auf den Vater und den Sohn bezieht. Darüber hinaus wird das Verbindungsmittel „aber“ an dieser Textstelle nicht passend gebraucht, weil es hier nicht um adversatives Informieren geht, sondern um additives. Aus diesem Grund sollte der Konnektor „und“ stattdessen gesetzt werden. Außerdem benutzt FT 3 meistens wörtliche Wiederholungen, d.h. „(...) in Sicherheit gebracht“.

Beispiel 6: Zum Indikator 5 (thematische Zusammenhänge werden explizit und nachvollziehbar dargestellt), Thema „Die gute Gelegenheit“ (Text I) von FT 4

Das Haus von John und dem Andrew hat gebrannt. Das Feuer erschreckte sie. Dann hat John die Schultasche und den Ball in Sicherheit gebracht. Aber hat Andrew die Pfeife und die Mütze in Sicherheit gebracht. Danach ist John ins Haus gegangen und Andrew hat die Hefte aus der Schultasche genommen. Später hat John den Teppich aus dem brennenden Haus gebracht und Andrew hat die Hausaufgaben ins Feuer geworfen weil seine Note schlecht waren. Er möchte nicht sein Vater wissen.

Im Beispiel 6 kann man ohne die Bildbetrachtung nicht wissen, auf wen sich die Namen „John“ und „Andrew“ beziehen. Die beiden Namen der Hauptfiguren treten ganz plötzlich am Anfang der Geschichte auf, deshalb kann der Lesende die ganze Geschichte nur mit Hilfe der Bilder verstehen. Zu bemerken ist darüber hinaus, dass der Text von FT 4 ganz kurz ist und grammatische Fehler beinhaltet. Das Thema wird nur knapp formuliert. Im Text sieht man keine Komplikation der Geschichte und Auflösung sowie keine emotionale Äußerungen. Das Thema „Die gute Gelegenheit“ wird also nicht explizit und nachvollziehbar dargestellt.

Beispiel 7: Zum Indikator 7 (abstrakte Zusammenhänge werden klar und verständlich erklärt), Thema „Der verlorene Sohn“ (Text III) von FT 3

Ein Nachmittag im Sommer hat der Sohn von Peter im Zimmer Fußball gespielt und dabei eine Fenterscheibe zerbrochen. Der Sohn ist von dem Haus gelaufen und Peter ist hinter ihm hergelaufen. Dann war es 19 Uhr und er hat auf seinen Sohn gewartet. Als der Sohn nach einigen Stunden noch nicht zurück war, hat der Vater das Haus verlassen und hat seinen Sohn gesucht. Gerade der Vater nach Haus gekommen ist, kam ein Fußball geflogen. Der Sohn ist auf dem Haus gekommen, um den Ball zu holen. Dann Peter war so froh und hat den Sohn umarmt wer [weil] er ihn wieder gefunden hat.

Das Beispiel 7 zeigt deutlich eine temporale Relationen der Geschehnisse. Inhaltliche Planbrüche werden aber nicht deutlich verbalisiert, sondern nur kurz erwähnt: „Gerade der Vater nach Haus gekommen ist, kam ein Fußball geflogen“. An dieser Textstelle erwartet man den Planbruch (was wird der Vater mit seinem verlorenen Sohn machen?), allerdings wird dies durch die weitere Erzählung nicht realisiert. Es wird nämlich nicht hervorgehoben, dass das Zerbrechen der Fensterscheibe am Ende der Geschichte dem Vater eine große Freude bereitet, weil das bedeutet, dass sein verlorener Sohn doch zurück ist. Die Liebe vom Vater für seinen Sohn wird also gar nicht erwähnt, obwohl sie der Kerngedanke der Geschichte ist. Stattdessen

wird hier nur geschrieben: „Danach wollte seinen Sohn den Ball holen. Der Vater war so froh und hat ihn umarmt, weil er ihn wieder gefunden hat“.

Beispiel 8: Zum Indikator 8 (die Textqualität wird konstant gehalten.), Thema „Die gute Gelegenheit“ (Text I) von FT 8

(...) Ein Tag im Winter hat Lucus im Haus Fußball gespielt aber er hat das Fensterglas zerbrochen. Sein Vater wollte ihn dafür bestrafen aber Lucus ist von dem Haus gelaufen. Um 19 Uhr ist der Sohn immer noch nicht zurückgekehrt. Liam hat gefürchtet, dass der Sohn verloren war. Der Vater ist von dem Haus gegangen und hat nach Lucas gerufen. Liam hat seinen Sohn nicht gefunden (...). Gerade als der vater nach Haus gekommen ist, hat der Ball den Vater am Kopf getroffen, dass der Ball durch das Fensterglas geflogen gekommen ist. Danach ist Lucus aus dem Haus gekommen, um den Ball zu holen. Liam hat den Sohn umarmt weil er den Sohn wieder gefunden hat. Der Vater war so froh aber der Sohn hat nicht gewusst, wie ihn geschehen ist.

Das Beispiel 8 zeigt, dass FT 8 vom Anfang bis zum Ende der Geschichte eine vom zeitliche logische Ereigniskette erzeugen kann. Aber der letzte Satz „ (...) aber der Sohn hat nicht gewusst, wie ihn geschehen ist“ steht nicht im Zusammenhang mit der bisherigen geschriebenen Geschichte. Dadurch endet die Geschichte nicht mit der Freude bzw. Vaterliebe, die als Kernthema der Geschichte ist. Das bedeutet, dass er das Textthema bzw. die Textqualität bis zum Ende nicht kontrollieren kann.

Beispiel 9: Zum Indikator 9 (die Texte werden klar strukturiert.), Thema „Erfolglose Anbiederung“ (Text II) von FT 3

Meine Mutter hat mir eine Fable erzählt. Es war einmal ein Vater und Sohn machen Urlaub am Meer mit dem Hund, der Cookie heißt. Der Sohn möchte ein Spiel spielen, deshalb hat er den Stock ins Meer geworfen. Der Hund ist sofort ins

Wasser gelaufen und ist mit dem Stock zurückgekommen. Das Spiel hat ihm gut gefallen. Inzwischen ist ein Vater hat den Stock von dem Hund genommen. Danach wollte der Mann das Spiel auch machen. Er hat seinen Spazierstock ins Meer geworfen. Er hat erwartet, Cookie wollte den Stock zurückholen. Sondern haben alle drei sich umgedreht, und sind wortlos gegangen. Dann der Mann musste sich ausziehen und ins Wasser gehen. Endlich sieht Mann der Hut, der Mantel und die Schuhe am Strand.

Im oben genannten Beispiel sieht man deutlich assoziatives erzählerisches Einzelnes. Obwohl FT 3 seine Geschichte mit „einer Fable“ [eigentlich: eine Geschichte] und „es war einmal“ eröffnet, sieht man in der Geschichte nichts Unerwartetes bzw. gar keine Pointe, die als typische Erzählelemente gelten. Aus diesem Grund finden sich hier keine Komplikation und Auflösung der Komplikation. Das Thema „erfolglose Anbiederung“ wird nach der Einführung leider nicht weiter erläutert.

Die Untersuchungstexte enthalten darüber hinaus grammatische Fehler. Diese kommen vor allem in folgenden Bereichen vor: Orthografie, Genusmarkierung und Deklination sowie Wortstellung im Satz

Beispiel 10: Zur Orthografie, Thema „Die gute Gelegenheit“ (FT 2)

Er hat die Hausaufgaben aus der Schultasche genohmen [genommen].

Beispiel 11: Zur falschen Genusmarkierung und Deklination, Thema „Erfolglose Anbiederung“ (FT 4)

Im Sommer gehen Vater und Sohn mit der Hund [mit dem Hund] nach der See. Danach wollte seinen Sohn [sein Sohn] den Ball holen.

Beispiel 12: Zu falschen Pronomina, Thema „Der verlorene Sohn“ (FT 9)

Er war besorgt um deinen Sohn [seinen]

Beispiel 13: Zur falschen Wortstellung im Satz, Thema „Der verlorene Sohn“ (FT 2)

Er war so froh, denn hat er [er hat] den Sohn wieder gefunden.

Beispiel 14: Zu unvollständigen Sätzen, Thema „Die gute Gelegenheit“ (FT 9)

Danach, während John ins wieder Haus. Der Sohn hat die Hefte, Hausaufgaben aus der Schultasche genommen. [Während John wieder ins Haus gegangen ist, hat der Sohn die Hefte und die Hausaufgaben aus der Schultasche genommen].

8. Auswertung der Ergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass viele Probanden keine hohe Themenentfaltungs- und Textkohärenzkompetenz beim Schreiben von narrativen Texten haben. An dieser Stelle sprechen wir zunächst von der Themenentfaltungskompetenz: Bei der Entfaltung vom narrativen Textthema geht es bei der Mehrheit der Probanden vor allem um ihre wenig ausgeprägte Fähigkeit, Texte auf textsortenangemessene Weise zu strukturieren, d.h. Texte mit Einleitung, Komplikation (Planbrüche oder Pointe) und Auflösung der Komplikation zu erstellen. Die meisten Untersuchungstexte beinhalten nur zusammenhängendes kohärentes erzählerisches Geschehen. Darin finden sich formelhafte sprachliche Wendungen (z.B. „es war einmal“ und „plötzlich“), inhaltliche Komplikation, die aber nicht explizit verbalisiert wird, oder sprachlich sehr schwache Pointen, die wenig Überraschendes enthalten. Außerdem sieht man in den meisten Untersuchungstexten nur Erzählen ohne emotionale Darstellungen bzw. Bewertungen. Es hat zur Folge, dass solche Texte auf informierende Weise formuliert werden, genauer gesagt: in Form von Bildbeschreibungen. Nur eine kleine Anzahl der Probanden ist gut in der Lage, das Textthema auf narrative Weise zu entfalten (siehe Beispiel 3).

Betrachten wir die Textkohärenzkompetenz, so wird ersichtlich, dass die meisten Probanden keine Schwierigkeiten bei der Kohärenzgestaltung in der Texttiefenstruktur (inhaltliche Zusammenhänge) haben, weil sie mithilfe der vorgegebenen Bilder Sachverhalte in einer richtigen zeitlichen Reihe formulieren können. Ist von der Kohäsionserzeugung (sprachliche Zusammenhänge) hingegen die Rede, sieht man, dass es bei der Mehrheit der Probanden Probleme auf zwei Ebenen gibt: der lexikalischen und syntaktischen Ebene.

In Bezug auf das Problem mit der Textkohäsion auf lexikalischer Ebene geht es um sprachliche Normabweichungen in den Bereichen Orthografie, Genusbildung und –markierung und unpassende Pronomina. Darüber hinaus finden sich auch Sprachfehler,

die aus Nachlässigkeit entstanden sind, z.B. die falsche Flexion von schwachen Verben und Buchstabenauslassung.

Das Problem mit der Textkohäsion auf syntaktischer Ebene kommt besonders in den Bereichen falsche Verbstellung im Nebensatz und unvollständigen Sätzen. Darüber hinaus findet sich nicht selten eine falsche Kommasetzung. Manche Probanden setzen nämlich Komma gleich nach temporalen Adverbien (z.B. „dann, ...“, „danach, ...“ oder „plötzlich, ...“). Es ist anzunehmen, dass sie von der Sprachstrukturierung im Englischen beeinflusst werden, weil sie Englisch als Hauptfach studieren und an die Schreibkonvention im Englischen gewöhnt sind. Die genannten Sprachfehler sind zwar nur Kleinigkeiten, können aber die Verständlichkeit des Textes erschweren und die Brüche im Text erzeugen.

Bemerkenswert ist auch, dass die meisten Probanden bei der Kohärenzgestaltung häufig wörtliche Wiederholungen und einfache Konnektoren wie z.B. „und“, „aber“, „dann“ verwenden. Nur eine kleine Anzahl der Untersuchungstexte enthalten eine Wiederaufnahme durch Substitutionen und subordinierende Konnektoren wie z.B. „während“, „als“, „wenn“ (siehe Beispiel 2). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Verwendung einfacher Verbindungsmittel, die Sprachfehler auf der Ebene der Grundgrammatik und eine Vielzahl an Wiederaufnahmen durch wörtliche Wiederholungen Indikatoren für eine niedrige Textkohärenzkompetenz sind.

Ferner ist auffallend, dass Probanden, die über Deutschlernerfahrungen verfügen, nicht immer gut in der Lage sind, Texte zu schreiben (vgl. FT 1, FT 8 und FT 9). Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Schreibkompetenz nicht durch Alltagskommunikation im Zielsprachenland verbessert wird, sondern durch entwicklungsorientierte und entsprechende prozessbezogene Schreibaufgaben, die dazu dienen, das Gelernte zu konsolidieren, um darauf höhere Leistungen aufbauen zu können.

Ich möchte an dieser Stelle noch anmerken, dass die Hauptschwierigkeiten der meisten Probanden beim narrativen Schreiben in Mangel an den Erfahrungen mit dem Textschreiben und an einer beschränkten Sprachbewusstheit für das Deutsche liegen. Diese Defizite führen dazu, dass sie nicht daran gewöhnt sind, beim Textschreiben in der deutschen Sprache grammatische Verbindungsregeln zu berücksichtigen. Die Probanden werden nämlich aus Zeitgründen im Deutschunterricht eher dazu trainiert,

vielmehr Sätze zu schreiben als Texte zu formulieren. Das Schreiben auf der Satzebene ist ihnen vertrauter als auf der Textebene. Bestimmte Abhängigkeitsrelationen in Sätzen sind nicht so komplex und vielschichtig wie in Texten. Beim Textverfassen fühlen sie sich daher überfordert und unsicher. Um sprachliche Bedingungen zu erfüllen, beschäftigen sie sich beim Textschreiben so stark mit der Suche nach passenden Wörtern und Satzstrukturen so sehr, dass sie vergessen, die Textsortenangemessenheit zu berücksichtigen. Auch wenn sie im Pflichtkurs „Writing“ schon Erfahrungen mit dem narrativen Schreiben im Englischen gemacht haben, können sie beim Schreiben im Deutschen ihre vorhandene Themenentfaltungs- und Textkohärenzkompetenz auf ihre narrative Texte nicht übertragen.

9. Schlussbetrachtung

Die Fähigkeit zur Themenentfaltung und Textkohärenz ist eine zentrale Kompetenz für das Textschreiben. Die Schwierigkeiten mit der Kohärenzgestaltung bereitet nicht nur Lemmiserfolge sondern auch Missverständnisse in der Kommunikation. Um diese Schreibschwierigkeiten zu beheben, ist es unabdingbar, im Deutschunterricht das Schreiben auf der Textebene mehr zu berücksichtigen. Die Schreibaufgaben können außerhalb der Unterrichtszeit gemacht werden, und die Fehler werden anschließend gesammelt und im Plenum korrigiert. Im Bereich der Schreibdidaktik ist es m.E. sehr wichtig und notwendig, die Schreiberfahrungen der Lernenden zu erweitern und die lernerorientierten Lehrmethoden zu entwickeln. Der Übungseffekt ist meiner Meinung nach abhängig von der Häufigkeit der Wiederholung und der Steigerung der Schwierigkeiten vom leichten zum schweren Textschreiben. In diesem Zusammenhang kommt auch die Rolle der Lehrperson ins Spiel, weil sie die Kompetenz der Lernenden kennt und nach passenden Übungen für sie suchen muss. Die Studierenden brauchen jemanden, der den Übungsfortschritt kontrolliert und ihnen hilft, ihre eigenen Schwächen bzw. Stärken zu entdecken, passende Arbeitstechniken zu entwickeln bzw. zu finden, um ihre Wissenslücken zu schließen und ihre Fähigkeit auszubauen.

Über die vorliegende Arbeit hinausgehend ist im Rahmen des Schreibens die Frage nach der Schreibkompetenz in Bezug auf andere Aspekte wie zum Beispiel Perspektivwechsel und sprachliche Variation ist nachzugehen. Außerdem wäre es

interessant, eine Untersuchung zur Textsortenkompetenz wie Beschreiben und Zusammenfassen durchzuführen, weil die Konventionalisiertheit und Formelhaftigkeit sprachlicher Mittel in verschiedenen Textsorten eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen ist.

Literaturverzeichnis/References

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Augst, G. u.a. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker-Mrotzeck, M., & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4 überarb. Neuauflage. Cornelsen.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt.
- Eppert, F. (2001). *Deutsch mit Vater und Sohn. 10 Bildgeschichten von e.o. plauen Deutsch*. Hueber.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, H. & Lehnen, K. (Hrsg.) (2012), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1-31.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Schöningh.
- Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. Fink.
- Hausendorf, H., & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik für Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinemann, W., & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum, 78-126.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Klett/Kallmeyer.
- Portmann-Tselika, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Edited by Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselika, Paul R. Innsbruck: Studien Verlag, 13-43.

- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Narr.
- Venohr, E. (2007). *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch-Französisch-Russisch*. Lang.