

Wilhelm Griefhaber

Literalität in erzählenden Texten

Indikatoren zur Beurteilung der Literalität

Telling stories is part of the core patterns of language use. Whereas children at pre-school age usually acquire basic oral skills, they will also learn to write story-telling texts and develop functional written narrative skills, once they have attended primary school. At secondary school, other types of writing, such as reports and descriptions, become more important. To date, we know very little about how narrative skills develop and how they are linked to the written skills required for reports and descriptions. In this corpus-based paper, ten mainly linguistic indicators and their use are presented in order to assess main components of literacy (e.g. title, contextualization, use of anaphors for linking purposes, means of structuring texts). On the basis of a corpus of texts written by pupils of the grades 2, 5, and 9 years, who were exposed to pictures as a writing impulse, the development of literacy degrees is examined in a (partially) false longitudinal study. In a detailed follow-up study the types of texts produced by the pupils will be investigated by taking into account whether German was their L1 or L2. Additionally, the analysis focuses on correlations between literacy indicators and the linguistic means used by the pupils. The paper ends with a short summary and an outlook concerning further research.

1. Erzählen und die Konstruktion von Literalitätsindikatoren

Erzählen gehört zu den zentralen Sprachhandlungsmustern. Während im Vorschulalter grundlegende mündliche Fähigkeiten erworben werden, findet in der Grundschulzeit vor allem eine Ausweitung auf schriftliche Erzählungen statt. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst grundlegende Konzeptionen der Erforschung der Erzählkompetenz und die Konstruktion von Indikatoren zur Ermittlung der Literalität in Texten (s. Kap. 1.1–1.2). Nach der Präsentation der Literalitätsindikatoren anhand eines Textbeispiels (s. Kap. 2) werden die Entwicklung der Literalitätswerte und der syntaktischen Komplexität an Querschnitten aus den Jahrgangsstufen 2, 5 und 9 vorgestellt (s. Kap. 3). Darauf

folgt eine Untersuchung der Literalitätswerte nach den realisierten Textarten und Unterschieden zwischen längerfristig in Deutschland beschulten Schülern und Schülerinnen bzw. Seiteneinsteiger/innen der Sekundarstufe (s. Kap. 4). Danach werden exemplarisch Zusammenhänge zwischen Literalitätsindikatoren und sprachlichen Mitteln analysiert (s. Kap. 5). Ein kurzes Resümee und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen beschließen den Beitrag (s. Kap. 6).

1.1 Erzählen

Mündliches Erzählen wird schon im Vorschulalter erworben, wie sich im Vergleich der Erzählungen von drei- und sechsjährigen Kindern im Kindergarten zeigt (Meng et al., 1991, S. 29ff.). Die bei Schuleintritt vorausgesetzten mündlichen Erzählkompetenzen sind jedoch bei mehrsprachig Aufwachsenden, die zusätzlich zu Deutsch über Kenntnisse in einer weiteren Familiensprache verfügen, oft nicht in gleicher Weise in der Zweitsprache Deutsch entwickelt. Generell sind schriftliche Erzählungen in den ersten Grundschuljahren sehr viel weniger komplex als mündliche. Für eine effektive Förderung ist deshalb eine möglichst frühe Ermittlung der vorhandenen Erzählkompetenzen wünschenswert, damit gezielt Stärken und Schwächen bestimmt werden können, an denen die Förderung ansetzen kann.

Erzählen ist eine ausgesprochen komplexe kommunikative Großform, für deren Analyse in der Forschung sehr unterschiedliche und komplexe Beschreibungs- und Bewertungsverfahren entwickelt wurden. Besondere Aufmerksamkeit wurde der Entwicklung der Erzählkompetenz gewidmet, z.B. von Bereiter (1980), Bitter Bättig (1999) und Augst et al. (2007). Beschreibungsinstrumente wie das ‚Zürcher Textanalyseraster‘ (Nussbaumer & Sieber, 1994) oder das ‚Bielefelder Geschichtenschema‘ (Boueke et al., 1995) sind aufgrund ihrer Detailliertheit und Differenziertheit in der Unterrichtspraxis nicht handhabbar. So überrascht es nicht, dass auch in empirischen Forschungsprojekten mit hoch differenzierten Beschreibungsmodellen nur ausgewählte Bereiche analysiert werden; Knapp (1997) konzentriert sich von den über 20 Kategorien auf die Referenz auf Aktanten und auf die Gestaltung der Plötzlichkeit. Bei stärker didaktisch ausgerichteten Konzepten stellt sich die Frage nach der Repräsentativität und Aussagekraft der ausgewählten Kriterien, so z.B. bei Becker-Mrotzek & Böttcher (2012).

Vor diesem Hintergrund wurden im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘ Diagnoseinstrumente zur Beurteilung des Sprachstands in frei produzierten Texten in den ersten beiden Schuljahren entwickelt. Die zunächst nur für mündliche Äu-

ßerungen konzipierte Profilanalyse wurde später auch auf schriftliche Texte angewendet (Grießhaber, 2014). Da das Instrument aber keine erzählerischen Kompetenzen im engeren Sinn erfasst, wurden auf der Basis von sehr frühen Schülertexten der ersten Klasse Kriterien zur Beurteilung der Literalität entwickelt.

Dieses Verfahren sollte ähnlich wie die Profilanalyse nicht nur in der Forschung nutzbar sein, sondern auch im Unterrichtsalltag eingesetzt werden können. Es sollte sich soweit wie möglich auf schnell und eindeutig identifizierbare sprachliche Merkmale beziehen. Und es sollte grundlegende textuelle Merkmale narrativer Texte erfassen, ohne eine Beurteilung des Erzählens als solches durchzuführen. Mit diesen Kriterien wurden zehn Merkmale zur Textbeurteilung erarbeitet.

1.2 Konstruktion der Literalitätsindikatoren

Die Literalitätsindikatoren beruhen auf einer abstrakten Modellierung des Erzählens (vgl. Labov & Waletzky, 1973). Es wird angenommen, dass sich erzählende Texte im weiteren Sinn auf reale oder fiktive Geschehnisse beziehen. Diese Geschehnisse mit den beteiligten Personen sind raum-zeitlich an Orte und Zeiten gebunden. Die Geschehnisse lassen sich in Ereignisse unterteilen und diese wiederum meist in Episoden. Die angenommenen Geschehnisse umfassen in der Regel gleichzeitig präsenste und agierende Personen. Daraus ergibt sich beim Erzählen die Notwendigkeit, simultan gegebene Einheiten in eine sequentielle Folge von Propositionen zu überführen, die wiederum miteinander verkettet werden müssen.

Grundlage des Erzählens bilden Informationen über die raum-zeitliche Ausgangssituation. Erste Orientierungen geben beim schriftlichen Erzählen eine vorweggreifende Überschrift und die Situierung und Rahmensetzung der Geschehnisse mit Antworten auf Fragen zu „wer“, „wann“ und „wo“. Im folgenden Text werden die Geschehnisse sequentiell verbalisiert. Bei der Darlegung der zeitlichen und logischen Zusammenhänge kommt der Verkettung der propositionalen Gehalte eine zentrale Rolle zu. Neben der Verwendung referenzidentischer Ausdrücke, z.B. Eigennamen, erfüllen vor allem Anaphern Verkettungsfunktionen. Andererseits sind Ereignisse voneinander abzugrenzen. Dies erfolgt mit textgliedernden Mitteln. Das Erzählen erfordert somit sprachliche Mittel des Verkettens und der Abgrenzung.

Die Erzählung gelingt, wenn der Rezipient den Relevanzpunkt des Erzählers übernimmt. Der Relevanzpunkt (Hoffmann, 1984, S. 206) unterscheidet

sich von dem in der Erzählforschung üblicherweise angenommenen Planbruch bzw. Höhepunkt. Auch Dehn (2000) schlägt eine Erweiterung des Erzählens über Höhepunkterzählungen hinaus vor. Bei der Anbahnung und der Realisierung des Relevanzpunktes kommt den Emotionen der Protagonisten eine große Rolle zu. Emotionen sind nicht direkt sichtbar, sondern sind aus den Konstellationen, Ereignissen und angenommenen Handlungszielen zu erschließen. Bei visuellen Erzählimpulsen lassen sich gewisse Emotionen, z.B. Anspannung, oder Ärger, identifizieren.

Die zehn Indikatoren (s. Tab. 1) zielen also nicht auf die Ermittlung eines bestimmten Erzähltyps oder auf die Bestimmung eines erreichten Erzähl-niveaus, sondern erfassen mit voneinander unabhängigen Kriterien das Vorhandensein von ausgewählten typischen sprachlichen Mitteln des Erzählens. Die Indikatoren wurden für sehr frühe Textproduktionszeitpunkte schon im Verlauf der ersten Klasse entwickelt. Deshalb wurde auf die Auszählung der jeweiligen Verwendungen zur Reduzierung des Beurteilungsaufwands verzichtet. Es genügt die einmalige Verwendung. Dieses Verfahren hat sich auch bei der Analyse schriftlicher Erzählungen in höheren Klassenstufen bewährt. Einige einsprachige Deutsch-Schüler/innen (ESP) der Jahrgangsstufe 9 realisieren alle Indikatoren, erreichen also 100%, während 12% der Schüler/innen, darunter auch einige mehrsprachige (MSP), nur knapp die Hälfte der Indikatoren realisieren. Deckeneffekte zeigen sich bei einigen Indikatoren. KOHÄRENZ, PROTAGONISTEN, RELEVANZPUNKT und ANAPHER werden in der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt zu über 80% realisiert. Auf der anderen Seite erreicht ein Drittel von Haupt- und Realschüler/innen der Jahrgangsstufe 9 maximal 60% (s. Kap. 3.1), so dass mit den Indikatoren ein differenziertes Bild erstellt werden kann.

2 Literalitätsindikatoren mit einem Textbeispiel

Die zehn Indikatoren zur Beurteilung der Literalität folgen der äußeren Textfolge, beginnend mit der Überschrift und endend mit einer abschließenden Emotionalität (s. Tab. 1). Für jedes erfüllte Kriterium wird ein Punkt vergeben. Bei partieller Erfüllung, z.B. wenn von zwei vorgegebenen Protagonisten nur einer berücksichtigt wird, wird ein halber Punkt vergeben. Die Summe der erreichten Kriterien bildet den Literalitätswert. Tabelle 1 enthält in der rechten Spalte exemplarisch die Werte von BUAY (2. Klasse, L1 Türkisch) in (B 01).

Nr.	Indikatoren:	Bsp.
(01)	Überschrift: Hat der Text eine klar erkennbare Überschrift?	0
(02)	Situierung des Geschehens in Raum und Zeit	0
(03)	Rahmen für das Geschehen: Einbettung in eine Rahmenhandlung	1
(04)	Protagonisten: Werden die im (Bild-)Impuls vorgegebenen Hauptaktanten berücksichtigt?	1
(05)	Individualisierung: Werden die Hauptprotagonisten mit Eigennamen individualisiert?	1
(06)	Textgliedernde Verfahren, z.B. Dann ..., Plötzlich ...	1
(07)	Kohärenz der Ereignisse: Sind die Ereignisse kohärent?	1
(08)	Anaphern: Werden textverkettende Personalpronomina der dritten Person Singular verwendet?	1
(09)	Relevanzpunkt: Enthält der Text eine Aussage, die ihn für die Rezipienten interessant macht?	1
(10)	Emotionalität: Werden (zumindest) abschließend emotionale Befindlichkeiten der Protagonisten verbalisiert?	1
	Literalitätswert:	8

Tab. 1: Indikatoren zur Ermittlung der Literalität narrativer Texte mit Werten für (B 01)

(B 01) BUAY zum Bildimpuls „Essensfrust“, 2. Klasse (zeilengenau):

Der junge Max war draur

ig wal er eine Note 4 hate.

Dann hate seine Mutter

seine Note gesen.

Dann war sie wüent.

Dann haten sie gelesen aber

Max wollte nicht esen.

wal er war draurig wegen

einer Note.

Die Indikatoren sind komponentiell und voneinander unabhängig anwendbar. In den allermeisten Fällen lässt sich die Erfüllung eines Indikators leicht ermitteln, z.B. beim (Nicht-)Vorliegen einer Überschrift oder der Individualisierung mit einem Eigennamen. Bei der Individualisierung genügt die Namensvergabe für den Hauptaktanten, im Beispiel ist dies der Junge „Max“. Die Mutter dagegen wird lediglich in ihrer Funktion erwähnt. Einige Kriterien eröffnen größere Beurteilungsspielräume, z.B. bei der Situierung, der Handlungsrahmung oder dem Relevanzpunkt. In (B 01) erfolgt keine raum-zeitliche Situierung. Eine klar erkennbare Situierung enthält folgendes Beispiel: „Eines tages am abend klaute jemand im Markt Bananen“ (DEMUf, 2. Kl.). Aus (B 01) ist erschließ-

bar, dass sich das Geschehen im familiären Rahmen zu Hause abspielt. Der Relevanzpunkt ist darin zu sehen, dass der Junge nicht essen wollte, weil er wegen einer schlechten Note traurig war.

Die übrigen Kriterien sind in dem Text ohne Interpretationen zu ermitteln. Das Geschehen wird mehrmals mit der Temporaldeixis „Dann“ gegliedert, die verbalisierten Ereignisse sind kohärent, ohne Handlungssprünge oder Wechsel in einen vollkommen anderen Handlungsraum mit anderen Aktanten. Der Text enthält zweimal die Anapher „er“ der 3. Person Singular maskulin, mit der auf den Jungen Bezug genommen wird. Die Emotionalität des Jungen wird abschließend klar mit „draurig“ dargestellt.

Der Text von BUAY in (B 01) liegt mit acht Literalitätspunkten etwas über dem allgemeinen Durchschnitt (L 7,1) von insgesamt neun Klassen im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘ (Griebhaber, 2006), in dessen Rahmen die Texte erhoben wurden (s. Tab. 2). Der Abstand von BUAY (L 8) ist im Vergleich zu den anderen Schüler/innen mit der L1 Türkisch noch größer (L 6,9). Sprachlich grammatisch ist der Text mit der Erwerbsstufe (ES) 3 ebenfalls komplexer als der allgemeine Durchschnitt (ES 2,4) und der Durchschnitt der türkischsprachigen Schüler/innen (ebenfalls ES 2,4). Das texttragende Präteritum entspricht einem narrativen Text und setzt sich damit deutlich von den Texten der anderen türkischsprachigen Schüler/innen ab, bei denen das Präsens dominiert. Insgesamt befindet sich der Text in der Jahrgangsstufe über dem Durchschnitt. Am Ende der vierten Klasse erreicht BUAY im C-Test mit 53 von maximal 60 Punkten ein sehr gutes Ergebnis und verpasst die Spitzengruppe der zehn besten Schüler/innen nur knapp.

3 Literalitätsindikatoren nach Jahrgangsstufen

Im Folgenden werden an Querschnitten aus drei Jahrgangsstufen Verteilungen der Literalitätswerte nach Sprachkenntnissen und Sprachstatus betrachtet. Als Basis dienen folgende Korpora mit narrativen Texten zu Bildimpulsen: (a) 126 Texte am Ende der 2. Klasse zum Bildimpuls „Essensfrust“ im Projekt ‚Deutsch & PC‘, (b) 17 Texte am Ende der 5. Klasse zum Bildimpuls „Hai“ im Projekt ‚Deutsch & PC‘ und 8 Texte von Seiteneinsteiger/innen der Sekundarstufe (s.u. Kap. 4.2 und Griebhaber, 2018b) und (c) 92 Texte im Laufe der 9. Klasse zum Bildimpuls „Schlägerei“ im Projekt ‚Latente Missverständnisse‘. Im Vergleich der unterschiedlichen Jahrgangsstufen sollen mögliche Entwicklungslinien des Literalitätserwerbs identifiziert werden.

Zunächst werden die drei Teilkorpora im Überblick nach dem Sprachstatus der Schüler/innen, der Textlänge, der syntaktischen Komplexität, dem vorherrschenden Tempus und der Literalität betrachtet. Danach werden die Literalitätswerte in den Teilkorpora nach den Erwerbsstufen innerhalb der Klassenstufen untersucht. Abschließend werden die Literalitätswerte unter dem Gesichtspunkt der jeweils realisierten Textart analysiert.

3.1 Allgemeiner Überblick über die Korpora

In allen drei Korpora befinden sich Schüler/innen mit unterschiedlichem Status des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache, so dass auch der Einfluss des Sprachstatus auf den Erwerb untersucht werden kann. Das „Hai“-Korpus enthält auch Texte von Seiteneinsteiger/innen, die sich zum Zeitpunkt der Texterhebung ungefähr ein halbes Jahr im deutschen Schulsystem befinden. Sie sind unterschiedlich alt und besuchen im Raum Eichsfeld verschiedene Schulen.

	2. Kl. „Essensfrust“			5. Kl. „Hai“				9. Kl. „Schlägerei“		
Status	all	ESP	MSP	all	ESP	MSP	SEI	all	ESP	MSP
Anzahl	126	22,2%	77,8%	17	23,5%	76,5%	8,0	91,0	54,9%	45,1%
MSE	15,3	16,9	14,8	29	22,8	30,9	14,5	18,6	18,3	19,0
ES	2,4	2,5	2,4	3,7	4,0	3,6	2,1	3,5	3,5	3,6
TMP	1,8	1,9	1,7	2,1	2,3	2,0	1,0	2,1	2,1	2,0
LIT%	71	77	69	78	89	74	49	68	68	67

Tab. 2: Allgemeiner Überblick über die drei Korpora

Legende: Status: ESP: einsprachig Deutsch, MSP: mehrsprachig, SEI: Seiteneinsteiger/innen; Anzahl: Anzahl der Texte, all: absolut, ##%: Anteil; MSE: Textumfang, Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten; ES: Erwerbsstufe der Profilanalyse; TMP: Tempus, 1: Präsens, 2: Perfekt, 3: Präteritum; LIT: Literalitätswert

Die drei Teilkorpora weisen jeweils charakteristische Profile auf. Die Textlänge steigt zunächst von 15,3 MSE in der 2. Klasse auf 29 MSE in der 5. Klasse und sinkt dann wieder auf 18,6 MSE in der 9. Klasse. Nach dem Sprachstatus sind die Texte der MSP-Schüler/innen in der 2. Klasse etwas kürzer als die der ESP; in der 5. Klasse sind dagegen die MSP-Texte deutlich länger als die ESP-Texte; die Texte der Seiteneinsteiger/innen sind ungefähr auf dem Niveau der MSP-Texte der 2. Klasse. In der 9. Klasse unterscheiden sich die Texte nur minimal nach dem Sprachstatus. Hierbei dürfte die lange gemeinsame Beschulung eine Rolle spielen. Die syntaktische Komplexität steigt von der 2. zur 5. Klasse mit einem Zuwachs von über einer Erwerbsstufe deutlich an, verbleibt dann aber

auf dem höheren Niveau auch in der 9. Klasse. In den Durchschnittswerten ist somit keine durchgängige Zunahme festzustellen. Dagegen liegen die Werte bei den SEI-Texten in der 5. Klasse deutlich unter dem Jahrgangsdurchschnitt und unterschreiten noch den Durchschnittswert der 2. Klasse. Die Tempus-Durchschnittswerte schwanken in allen drei Jahrgangsgruppen um einen Wert von 2, der dem Perfekt entspricht. Abweichend von diesem Durchschnittswert sind einige Texte im Präsens und andere im Präteritum verfasst. Der Durchschnittswert ist lediglich ein Indikator für das am häufigsten verwendete Tempus. Damit wird das für Erzählungen typische Präteritum nicht erreicht. In den SEI-Texten dominiert das beschreibende Präsens. Die durchschnittlichen Literalitätswerte steigen von der 2. zur 5. Klasse etwas an und fallen dann in der 9. Klasse sogar noch unter den Ausgangswert in der 2. Klasse zurück. Die Werte der SEI-Texte sind deutlich geringer als die übrigen Durchschnittswerte. In allen drei Teilkorpora liegen die MSP-Literalitätswerte unter denen der ESP-Texte, wenn auch die Differenzen unterschiedlich ausfallen.

Insgesamt zeigt sich kein linearer Anstieg von der 2. bis zur 9. Klasse. Stattdessen stagnieren die Werte nach einem Anstieg von der 2. zur 5. Klasse auf dem in der 5. Klasse erreichten Niveau. Das könnte damit zusammenhängen, dass im „Hai“-Teilkorpus außer der Haupt- und Realschule auch Gymnasien berücksichtigt sind, während im „Schlägerei“-Teilkorpus nur Haupt- und Realschule erfasst sind. Dieser Aspekt der Auslese verdient weitere Aufmerksamkeit. Der Sprachstatus wirkt sich unterschiedlich aus. Bei der syntaktischen Komplexität, dem Tempus und der Literalität erreichen die MSP-Schüler/innen geringere Werte in der 2. und 5. Klasse. Bei der syntaktischen Komplexität erreichen die MSP-Schüler/innen der 5. und 9. Klassen gleiche Werte. Die ESP-Schüler/innen der 5. Klasse erreichen mit ES 4,0 den mit Abstand höchsten Wert der Korpora, der auch deutlich über dem Wert der ESP-Schüler/innen der 9. Klassen liegt.

Bei den Literalitätswerten erreichen die MSP-Schüler/innen durchgängig niedrigere Werte als die ESP-Schüler/innen, auch wenn die Differenz in den 9. Klassen sehr gering ist. Offensichtlich erfassen die Literalitätswerte Bereiche, die sich von der Profilanalyse unterscheiden. Auffällig ist insbesondere der durchgängige Rückgang der Literalitätswerte von der 5. zur 9. Klasse. Diese Aspekte gilt es, genauer ins Auge zu fassen.

3.2 Literalitätswerte nach syntaktischer Komplexität

Die globale Sicht auf die Texte hat Zusammenhänge zwischen der Klassenstufe und der syntaktischen Komplexität der Texte gezeigt. Im Folgenden werden die Literalitätswerte nun nach den Erwerbsstufen in den Teilkorpora aufgeschlüsselt (s. Tab. 3). Es geht dabei um die Frage, ob die Literalitätswerte direkt mit der syntaktischen Komplexität steigen oder fallen. Dabei wird auch die jeweilige Textlänge berücksichtigt, die als Indikator für die Differenziertheit der Texte dienen kann.

	ESØ	ES6	ES5	ES4	ES3	ES2	ES1
9. LIT	68	–	65	71	68	48	45
5. LIT	78	95	–	81	64	88	–
2. LIT	71	–	–	84	74	69	60
9. MSE	18,6	–	24,8	19,7	18,2	11,5	7,4
5. MSE	29	38	–	39,4	15,4	12,5	–
2. MSE	15,3	–	–	22,3	17,6	13,2	9,6

Tab. 3: Literalitätswerte nach Erwerbsstufen

Legende: ESØ: Durchschnittswert aller Texte, ES6 etc.: Durchschnittswerte der Erwerbsstufe; 9. LIT etc.: Literalitätswerte der Klassen; 9. MSE etc.: minimale syntaktische Einheiten

Mit Ausnahme der ES5 in der 5. Klasse zeigt sich durchgehend das gleiche Muster: Die Literalitätswerte sinken mit fallenden Erwerbsstufen. Sie verhalten sich demnach weitgehend parallel zur syntaktischen Komplexität. Allerdings wird das Bild entscheidend dadurch verändert, dass die Literalitätswerte in den 9. Klassen deutlich unter den Werten der 5. Klassen liegen.

Ein ähnliches Bild bietet sich bei den Textumfängen. Sie steigen zunächst von der 2. zur 5. Klasse an und fallen dann in der 9. Klasse wieder ab. Innerhalb der Klassen sinkt die Textlänge mit abnehmender syntaktischer Komplexität. Eine Ausnahme bilden die Werte der ES4 in den 5. Klassen, die über denen der ES6 liegen.

4 Literalitätswerte nach Textart und Sprachstatus

Die folgenden zwei Abschnitte widmen sich den tatsächlich realisierten Textarten. Abweichend von der Aufgabenstellung, eine Geschichte zu schreiben,

produzieren die Schüler/innen auch Berichte und Beschreibungen (s. Kap. 4.1). Anschließend wird die Realisierung der Textarten in Abhängigkeit vom Sprachstatus bei mehrsprachigen Schüler/innen mit Schwerpunkt auf Seiteneinsteiger/innen untersucht (s. Kap. 4.2).

4.1 Literalitätswerte nach Textart

In diesem Abschnitt werden die Literalitätswerte in Verbindung mit den jeweils realisierten Textarten betrachtet. Bei allen Texten handelt es sich um die Wiedergabe eines Geschehens. Nach der Aufgabenstellung sollten die Schüler/innen eine Erzählung auf der Basis eines Einzelbildes konstruieren und produzieren. Unter den vorliegenden Texten finden sich jedoch auch Berichte und Beschreibungen. Diese Variationen sollten sich auch in den allgemeinen Werten niederschlagen, z.B. dem vorherrschenden Tempus und bestimmten Literalitätswerten.

Die oben genannten Textarten werden jeweils mit bestimmten sprachlichen Mitteln realisiert. Im Folgenden werden markante Merkmale des Erzählens, Berichtens und Beschreibens kurz vorgestellt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2102; Hoffmann, 1984; Rehbein, 1984):

In *Erzählungen* werden Geschehnisse mit dem Präteritum vom aktuellen Handeln abgesetzt und in den Vorstellungsraum transponiert. Erzählungen dienen auch der Bewertung von Ereignissen, so dass die Rezipienten das Erzählte aus dem Blickpunkt des Erzählers sehen. Das Geschehen wird in Raum und Zeit verortet und raum-zeitlich gegliedert. Typisch ist die Verbalisierung emotionaler Zustände.

Berichte sollen Rezipienten über absente Sachverhalte und Ereignisse sowie mögliche Zusammenhänge zwischen ihnen informieren. Als vorherrschendes Tempus dient das Präteritum, der Status des Wissens wird mit Modalausdrücken charakterisiert, die Ereignisse werden sprachlich gegliedert.

Beschreibungen zielen auf die Wiedergabe von äußeren Sachverhalten, von Objekten oder Ereignissen. Dem entsprechen die sprachlichen Mittel des Beschreibens: Präsens, unpersönliche Konstruktionen, Folge propositionaler Kerne und Ausdrücke der Orientierung in Raum und Zeit.

In den untersuchten Texten werden die Textarten oft nicht in reiner Form, sondern als Mischung verschiedener Formen realisiert, wobei eine Textart als dominant betrachtet werden kann. Zunächst wird die Verteilung der Textarten in den Jahrgangsklassen betrachtet.

Nach Tabelle 4 sind die Textarten in den Jahrgangsklassen sehr unterschiedlich vertreten. Der hohe Anteil von Beschreibungen in der 2. Klasse lässt sich zunächst mit den noch geringeren Deutschkenntnissen (\emptyset ES 2,4) und dem damit verbundenen Präsens erklären. Auch der Bildimpuls könnte zur Präferenzierung des Beschreibens beigetragen haben. Der geringe Berichtsanteil dürfte mit der geringen Vertrautheit mit dieser Textart zusammenhängen. In der 5. Klasse dominiert das in der Aufgabenstellung genannte Erzählen. Insbesondere der Anteil beschreibender Texte ist deutlich geringer. Überraschend ist dementsprechend der geringe Anteil erzählender Texte in der 9. Klasse, der noch unter den berichtenden und beschreibenden liegt. Dies dürfte nicht dem Bildimpuls zuzuschreiben sein, da es sich um eine handlungsgeprägte Konstellation handelt. Der hohe Anteil beschreibender Texte könnte damit zusammenhängen, dass in der Sekundarstufe vor allem diese Textart geübt wird, die auch im Fachunterricht eine große Rolle spielt (Grießhaber, 2018b).

	All (abs.)	Erzählung	Bericht	Beschreibung	Sonst.
9. Kl.	91	20,3%	34,1%	45,1%	1,1%
5. Kl.	17	70,6%	11,8%	17,6%	0
2. Kl.	126	46,8%	14,3%	36,5%	2,4%

Tab. 4: Anteil der Textarten nach Jahrgangsklassen

Im Folgenden werden für die 9. Klasse einige Parameter für drei Textarten genauer betrachtet:

	All (MW/%)	Erzählung	Bericht	Beschreibung
MSE	18,6	25,8	19,7	14,7
ES	3,5	3,7	3,7	3,4
Tempus	2,1	2,8	2,9	1,2
LIT all%	68	88	79	51
Überschrift	16,5	38,9	16,1*	7,3
Emotion	58,2	94,4	58,1*	43,9
Individualisierung	37,4	77,8	61,3°	2,4
Situierung	68,1	94,4	83,9°	48,8
Rahmensetzung	75,8	100	93,5°	56,1
Anapher	80,2	100	96,8	58,5
Relevanzpunkt	84,6	100	96,8	68,3
Textgliederung	71,4	94,4	93,5	43,9

Tab. 5: Literalitätswerte nach Textarten, 9. Klasse

Legende: Reihenfolge nach der Differenz von Bericht zu Erzählung: *: große Differenz (>30%), °: mittlere Differenz (6 – 29%)

Der obere Teil in der Tabelle 5 enthält allgemeine Aspekte der Texte, der untere die Verwendung ausgewählter Literalitätsindikatoren nach Textarten. Nach dem Textumfang sind Erzählungen deutlich länger als die übrigen Textarten, während Beschreibungen deutlich kürzer sind. Ein ähnliches Verteilungsmuster zeigt sich bei den Literalitätswerten. Bei den Tempusformen sticht der hohe Präsensanteil bei den Beschreibungen heraus. Dagegen variiert die syntaktische Komplexität nur gering zwischen den Textarten und scheidet somit als Ursache der Differenzen aus.

Die Literalitätswerte teilen sich in zwei Gruppen. Die Werte der Beschreibungen liegen deutlich unter denen der beiden anderen Textarten. Die Kriterien erfassen die unterschiedlichen Realisierungen der zwei Gruppen. Dagegen fallen die Unterschiede zwischen Erzählungen und Berichten nicht so deutlich aus, auch wenn die Berichtswerte durchgängig niedriger sind als die Erzählungswerte. Die Abstände lassen sich in drei Gruppen einteilen: (a) große Differenzen*: ÜBERSCHRIFT und EMOTION (über 30%); (b) mittlere Differenzen°: SITUIERUNG, INDIVIDUALISIERUNG und RAHMENSETZUNG (6% bis 20%) und (c) geringe Differenzen.

Die Kriterien mit großer Differenz, die ÜBERSCHRIFT und die Zuschreibung von EMOTIONEN, realisieren textuelle und erzähltypische Funktionen. Die Kriterien mit mittlerer Differenz – INDIVIDUALISIERUNG, SITUIERUNG und RAHMENSETZUNG – betreffen die erzählerische Konstruktion des Plots und sind damit erzähltypisch. Der ebenfalls für Erzählungen zentrale RELEVANZPUNKT wird in den Berichten fast ebenso häufig realisiert. Bei den ANAPHERN und der TEXTGLIEDERUNG handelt es sich um grammatische Mittel der Textualität im engeren Sinn, der Kohärenzherstellung und der Gliederung. Sie finden sich in den Erzählungen und Berichten fast gleich häufig.

4.2 Literalitätswerte bei Seiteneinsteiger/innen

Seiteneinsteiger/innen in der Sekundarstufe stellen eine eigene Lernergruppe dar. Sie verfügen meist über altersgemäße Schriftspracherfahrungen in ihrer Schulsprache, die jedoch sprach- und kulturtypische Ausprägungen aufweist (s. Grieshaber 2017, S. 297f., 2018a, 2018b). Zum Bildimpuls „Hai“ sind Texte von Seiteneinsteiger/innen (SEI) nach Tabelle 2 syntaktisch deutlich weniger komplex (ES 2,1) als Texte von einsprachigen (ES 4) und mehrsprachigen (ES 3,6) Schüler/innen. Auch die Literalitätswerte (L 49) liegen deutlich unter denen der ESP- (L 89) und der MSP-Schüler/innen (L 74). In den Texten der Seiteneinsteiger/innen dominiert das Präsens (T 1). Da es sich um nur wenige

Texte handelt, sind die Ergebnisse als Hinweis für weitere Analysen zu verstehen.

Wie bei den Texten der 9. Klasse liegen auch bei den SEI-Schüler/innen die Literalitätswerte der Beschreibungen unter denen der Erzählungen und Berichte. Doch im Unterschied zu den Neuntklässlern sind die Werte für die Berichte bei geringerer syntaktischer Komplexität etwas höher als die für Erzählungen.

	MSP-all	SEI-all	Erz.	Bericht	Beschr.	sonst
MSE	30,9	14,5	13,0	13,0	19,3	6,0
ES	3,6	2,1	3,0	2,5	1,7	1,0
Tempus	2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
LIT all%	74	49	53	58	53	10
Überschrift	75	0*	0	0	0	0
Relevanzpunkt	79	25*	50	25	16,7	0
Situierung	67	31°	50	50	33,3	0
Textgliederung	83	50°	50	100	33,3	0
Rahmen	67	44°	75	50	33,3	0
Anapher	92	75	50	50	100	100
Emotion	42	31	100	0	50	0
Kohärenz	88	81	100	100	100	0
Protagonisten	92	88	100	100	100	0
Individualis	54	63+	0	100	100	0

Tab. 6: Literalitätswerte nach Textarten, Sek., Seiteneinsteiger/innen, Reihenfolge nach abnehmender Differenz von SEI-all zu MSP-all

Legende: Reihenfolge nach der Differenz von Bericht zu Erzählung: *: sehr große Differenz (>50%), °: große Differenz (20 – 49%), +: positive Differenz

Wie bei den ESP- und MSP-Schüler/innen sinkt die syntaktische Komplexität von Erzählungen über Berichte zu Beschreibungen. Die kumulierten Literalitätswerte liegen für diese drei Textarten nahe beieinander bei etwas über 50%. Allerdings besteht mit 35% ein großer Abstand zu MSP-Schüler/innen, die im Folgenden als Bezugsgröße dienen.

Die Durchschnittswerte lassen sich in vier Gruppen unterteilen: (a) sehr große Differenz bei ÜBERSCHRIFT und RELEVANZPUNKT (>50%); große bei SITUIERUNG, TEXTGLIEDERUNG und RAHMENSETZUNG (20 – 49%); kleine bis mittlere bei ANAPHER, EMOTIONALITÄT, KOHÄRENZ und PROTAGONISTEN (<19%) und positive bei INDIVIDUALISIERUNG (+%).

Geringere Deutschkenntnisse zeigen sich bei grammatikbezogenen Indikatoren, wie TEXTGLIEDERUNG und ANAPHER, bei denen jedoch nur eine mittlere oder geringe Differenz vorliegt. Bei Indikatoren, die sich auf das Konstellationswissen beziehen – RELEVANZPUNKT, SITUIERUNG und RAHMENSETZUNG –

liegt eine sehr große oder große Differenz vor. Hier spielen auch grammatische Mittel eine Rolle, da sie typischerweise mit einer Inversion (Profilstufe 3) realisiert werden (s. Kap. 5). Indikatoren, die sich auf visuell wahrnehmbare Objekte, PROTAGONISTEN, bzw. die Geschichtenkonstruktion beziehen, sowie EMOTIONALITÄT und KOHÄRENZ, weisen eine geringe Differenz auf. Die INDIVIDUALISIERUNG wird von den SEI-Schüler/innen sogar häufiger als von den MSP-Schüler/innen realisiert. Der Befund könnte das Ergebnis eines meist längeren Schulbesuchs der SEI-Schüler/innen im Vergleich zu den Fünftklässler/innen und der damit verbundenen Lernerfahrungen sein.

5 Literalitätsindikatoren und sprachliche Mittel

Einige Literalitätsindikatoren sind besonders eng mit sprachlichen Mitteln verknüpft. Bei den SEI-Texten zeigt sich dies u.a. darin, dass einige Differenzen mit geringeren Deutschkenntnissen einhergehen. Bei der Realisierung der Situierung und der Rahmensetzung werden typischerweise Inversionen verwendet, bei denen auf ein satzinitiales Adverbial zunächst das Finitum und dann erst das Subjekt folgt (B 02).

(B 02) KITU zum Bildimpuls „Essensfrust“, 2. Kl., L1 Deutsch, ES 3, L 9:
in der Schule war er* ganz neht.
* Subjekt, Schüler Lars

Im Folgenden wird die Kopplung von Grammatik und textueller Funktion am Beispiel der RAHMENSETZUNG und der TEXTGLIEDERUNG an drei Schülertexten zum Bildimpuls ‘Hai’ an jeweils einem ESP-, MSP- und SEI-Text gezeigt.

(B 03) REJU, L1 Deutsch, ES 3, L 10:
An einem wunderschönen sonnigen Morgen, wurde Flo von seinen Eltern
und seinem Bruder geweckt. (Inversion)
Nach diesem Festmahl, packte er die Geschenke aus. (Inversion)

(B 04) DETI, L1 Türkisch, ES 3, L 7,5:
Eines Tages gingen zwei Freunde hinunter ans See. (Inversion)
Am Abend sind beide ins Bett gegangen und so ging ein aufregender
Tag zu Ende. (Inversion)

(B 05) TH16DAH, L1 Albanisch, ES 2, L 5,5:
Julian und Christian haten ein Fich gefangen. (Separation)

In den Texten von REJU und DETI werden die textuellen Funktionen mit vorangestellten Adverbialen realisiert. REJUs und DETIs RAHMENSETZUNGEN beginnen mit einer temporalen Präpositionalgruppe, während TH16DAH direkt mit einer syntaktisch einfacheren Separation aus finitem Hilfsverb und infinitem Vollverb beginnt. REJUs Rahmensetzung besteht aus einer Separation und einer Inversion. Bei dieser Konstruktion steht das infinite Vollverb, das den Argumentrahmen des *Weckens* bestimmt, hinter den von ihm bestimmten Mitspielern, in ähnlicher Weise folgt das den Numerus bestimmende Subjekt „Flo“ dem finiten Hilfsverb „wurde“ (Grießhaber, 2018c; Hoffmann 2016, S. 329 f.). Im Vergleich dazu ist DETIs Inversion einfacher, da sie ohne Separation realisiert wird.

Die Textgliederung fehlt im SEI-Text komplett. Der Text besteht aus einer Reihung einfacher Sätze. Der ESP- und der MSP-Text realisieren die Gliederung jeweils mit einer temporalen Präpositionalgruppe. Bei geringen Deutschkenntnissen wird die Textgliederung oft durch ein Temporaladverb, z.B. „Dann ...“, „Danach ...“, „Gestern ...“, realisiert.

6 Resümee und Ausblick

Die vorgestellten Literalitätsindikatoren zielen primär auf linguistisch bestimmbare Merkmale von narrativen Texten im weiteren Sinn. Ursprünglich wurden sie zur Beurteilung von erzählenden Texten im engeren Sinn entwickelt. Die Auswertung ergibt ein Profil der literalen Merkmale eines Textes. Dadurch lassen sich sicher beherrschte Funktionen und nicht verwendete Funktionen ermitteln, so dass die Förderung auf die identifizierten Schwachstellen fokussiert werden kann. Mit dem globalen Literalitätswert können die Lernentwicklung einzelner Lernender ermittelt und Fortschritte (oder auch Stagnationen) dokumentiert werden. Die globalen Literalitätswerte geben auch Hinweise für eine binnendifferenzierende Gruppierung von Lernenden und darauf aufbauende Förderungen.

In den Jahrgangsstufen 2 und 5 erreichen MSP-Schüler/innen deutlich niedrigere Literalitätswerte als die ESP-SchülerInnen. SEI-Schüler/innen erreichen sogar mehr als ein Drittel weniger Werte. Dagegen führt der Sprachstatus der Schüler/innen in der Jahrgangsstufe 9 nur zu minimalen Unterschieden. Dies könnte mit einer zunehmend engeren Vertrautheit mit der deutschen Sprache und Gesellschaft sowie mit langjährigen Schulerfahrungen zusammenhängen. Diese Frage wäre gezielt zu untersuchen.

Die Untersuchung zeigte, dass die Indikatoren nicht nur auf erzählende, sondern auch auf berichtende und beschreibende Texte anwendbar sind. Der oben dokumentierte Vergleich verdeutlicht signifikante Unterschiede in den Profilen beider Textarten. Für die Beurteilung ist deshalb jeweils genauer zu bestimmen, inwieweit eine Lücke im Profil einer Textschwäche oder allgemein einer Textart entspricht. Durch eine umfangreiche Korpusarbeit könnten die Indikatoren möglicherweise passgenauer auf bestimmte erzählende Textarten ausgerichtet, modifiziert oder auch erweitert werden. Dabei könnten auch die Leistungen der Literalitätskriterien im Verhältnis zur Profilanalyse genauer bestimmt werden.

Im Rahmen der Textanalysen ist zudem zu beachten, dass die Kriterien nicht gleichermaßen klar und eindeutig auf die Texte angewendet werden können. Einfach zu ermitteln ist z.B. das Vorliegen einer ÜBERSCHRIFT, die Verwendung einer ANAPHER, die Berücksichtigung der PROTAGONISTEN und deren INDIVIDUALISIERUNG sowie die TEXTKOHÄRENZ. Auch die Verwendung einer TEXTGLIEDERUNG oder die Zuschreibung einer EMOTION sind noch weitgehend einfach zu bestimmen. Dagegen erfordert die Bestimmung einer SITUIERUNG oder eines RAHMENS oder des RELEVANZPUNKTES eine interpretative Auseinandersetzung mit dem Text. Bei letzteren wäre eine klare Operationalisierung sicher hilfreich.

Die Anwendung auf narrative Texte im weiteren Sinn erscheint auch deshalb geboten, weil die von Schüler/innen produzierten Texte die in der Aufgabenstellung vorgegebene Textart nicht in Reinform, sondern in einer Mischung oder einer ganz anderen Textart realisieren. Dies ist insbesondere in den Texten der neunten Jahrgangsklasse zutage getreten. Die Befunde zeigen, dass auch in der Sekundarstufe dem Erzählen im engeren Sinn mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Schließlich spielt die sichere Beherrschung einer Textart ebenso im Fachunterricht eine kaum zu unterschätzende Rolle. So produzieren Fünftklässler statt der vorgegebenen Beschreibung eines physikalischen Experiments einen Bericht oder eine Argumentation (Griebhaber, 2018d). Deshalb sollte der Deutschunterricht im Rahmen seiner eigenen Aufgaben und Möglichkeiten grundlegende kommunikative Verfahren vermitteln und Brücken zu den Sachfächern bauen.

Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Lang.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (Hrsg.). (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Bitter Bättig, F. (1999). *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis zum 6. Primarschuljahr*. Bern: Lang.
- Boueke, D., Schülein, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Dehn, M. (2000). Die Höhepunkterzählung. *Die Grundschulzeitschrift*, 132, 54–55.
- Grieffhaber, W. (2006). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 150–167). Freiburg i.B.: Fillibach.
- Grieffhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *leseforum.ch*, Ausgabe 3/2014. Verfügbar unter URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf, [31.07.2018].
- Grieffhaber, W. (2017). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (4. Auflage, S. 292–305). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieffhaber, W. (2018a). Berücksichtigung der sprachlichen Entwicklung. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 38–53). Berlin: Cornelsen.
- Grieffhaber, W. (2018b). Narrative Texte von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern im Vergleich mit ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In J. Ricart Brede, D. Maak & E. Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* (S. 163–184). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grieffhaber, W. (2018c). Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb: Befunde & Erklärungen. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: deGruyter Mouton. (i. Ersch.)
- Grieffhaber, W. (2018d). Schreiben im Physikunterricht. Textarten bei der Versuchsbeschreibung. In H. Roll (Hrsg.), *SchriFT*. (i. Ersch.)
- Hoffmann, L. (1984). Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 202–222). Tübingen: Narr.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: ESV Schmidt.

- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2* (S. 78–126). Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum.
- Meng, K., Kraft, B. & Nitsche, U. (1991). *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie Verlag.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyse-raster. In P. Sieber & E. Brütsc (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (S. 141–186). Aarau: Sauerländer.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 67–124). Tübingen: Narr.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Wilhelm Grieshaber

Westfälische Wilhelms-Universität, Sprachenzentrum Münster, Bispinghof 2B, 48143
Münster

griesha@uni-muenster.de