

KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum – ein Ergebnisbericht

Andrea Abel & Aivars Glaznieks

Wie oft kommt es vor, dass man in
einer Bar sitzt, seinen Arbeitsplatz mit dem
Laptop, der in der Ecke zu sehen ist, und
10.000, sucht die sich über die Jagd
von heute beschreiben.

Ich finde die Jugend von heute ist mehr
schlecht als die Jugend von vor 60 Jahren
im Grunde, nur hat sich das Umfeld stark
wie sind. Schule, Internet, etc.
wir haben auch Zeit für Sonstigen, Mensch
von 9 Uhr bis nach 16 Uhr, was
so haben wir mehr Freizeit, mit Arbeit

01

02

03

04

05

06



Bozen: Eurac Research

Version 1.0

2017

Kontakt: Institut für Angewandte Sprachforschung – linguistics@eurac.edu



Inhalt

1. Einführung.....	5
1.1. Ziele: Was wollte das Projekt erreichen?.....	5
1.2. Hintergrund: Warum gab es das Projekt?.....	5
1.3. Methode und Design: Wie ging man vor?	6
1.3.1. Überblick	6
1.3.2. Stichprobenziehung	6
1.3.3. Textproduktion.....	7
1.3.4. Schülerfragebogen	7
1.3.5. Korpuserstellung und -zusammensetzung.....	8
1.4. Erwartungshorizont: Was heißt Schreibkompetenz?	9
1.5. Überblick – Profil der TeilnehmerInnen: Wer waren die SchülerInnen?.....	11
2. „Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie	21
2.1. Einleitung	21
2.2. Fehlerkategorisierung	21
2.3. Datenbasis und Fokus der Darstellung	22
2.4. Ergebnisse	23
2.4.1. Orthografie- und Interpunktionsfehler – Überblick.....	23
2.4.2. Orthografiefehler – Grobkategorien.....	25
2.4.3. Orthografiefehler – Feinkategorien	28
2.4.4. Interpunktionsfehler – Grobkategorien.....	33
2.4.5. Interpunktionsfehler – Feinkategorien	34
2.5. Zusammenfassung	36
3. „So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik.....	38
3.1. Einleitung	38
3.2. Datenbasis und Fokus der Darstellung	39
3.2.1. Beschreibung der Annotationen	39
3.2.2. Auswertung.....	40
3.3. Ergebnisse	41
3.3.1. Fehler auf Satzebene.....	42
3.3.2. Fehler auf Wortebene.....	45
3.4. Zusammenfassung	55



4. „Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes	58
4.1. Einleitung	58
4.2. Wortschatzkompetenz & Annotationskategorien	58
4.2.1. Lexikalisches Wissen	58
4.2.2. Wortschatzbreite	59
4.2.3. Wortschatztiefe.....	59
4.3. Datenbasis und Fokus der Darstellung	61
4.4. Ergebnisse	62
4.4.1. Wortschatzbreite	62
4.4.2. Wortschatztiefe.....	63
4.5. Zusammenfassung	70
4.5.1. Herausforderungen 1.....	70
4.5.2. Herausforderungen 2.....	71
5. „Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene	72
5.1. Einleitung	72
5.1.1. Startphase (5-7 Jahre).....	72
5.1.2. Aufbauphase I (7-10 Jahre)	72
5.1.3. Aufbauphase II (10-14 Jahre).....	72
5.1.4. Aufbauphase III (ab Adoleszenz).....	73
5.1.5. Schulische Erwartungen.....	73
5.2. Beschreibung des Textanalyserasters.....	74
5.2.1. Zu A.) Textelemente.....	74
5.2.2. Zu B1.) Thema und thematische Kerne.....	77
5.2.3. Zu B.2.) Muster und Formen der Themenentfaltung.....	78
5.2.4. Zu C.) Graphische und inhaltlich-sprachliche Mittel der Textgliederung	82
5.2.5. Zu D.) Gesamteinschätzung	83
5.3. Datenbasis und Fokus der Darstellung	83
5.4. Ergebnisse	84
5.4.1. Zu A.) Textelemente.....	84
5.4.2. Zu B1.) Thema und thematische Kerne.....	85
5.4.3. Zu B2.) Muster und Formen der Themenentfaltung.....	86
5.4.4. Zu D.) Gesamteinschätzung	89
5.5. Zusammenfassung	94
6. Zusammenschau	96



7. Danksagung.....	99
8. Bibliografie	100



1. Einführung

1.1. Ziele: Was wollte das Projekt erreichen?

Das Projekt „**KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum**“ wurde im Zeitraum 2011 bis 2015 unter der Leitung des Instituts für Angewandte Sprachforschung¹ von Eurac Research (Andrea Abel) in Zusammenarbeit mit der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen (Annemarie Saxalber) durchgeführt. Dabei beschäftigte sich das Forschungszentrum Eurac Research mit dem schulischen Schreiben im deutschen Sprachraum, während sich die Freie Universität Bozen in einer Studie mit dem Schreiben von Lehramtsstudierenden an ebendieser Universität auseinandersetzte.

Der folgende Bericht befasst sich mit dem **Schreiben in der Schule**. Diesbezüglich verfolgte das Projekt KoKo die folgenden **drei Ziele**:

Vorrangig ging es darum, empirisch begründete und detaillierte **Aussagen** über die **Schreibkompetenzen von SchülerInnen** mit Deutsch als Erstsprache am Ende der schulischen Laufbahn zu treffen (Fokus: bildungssprachlicher Kontext & schulisch geprägte Schriftlichkeit). Es besteht nicht nur ein Mangel an Kenntnissen über die Sprachkompetenzen bei muttersprachlichen Deutschlernenden mit höherem Bildungsniveau, sondern auch an Kenntnissen über **sprachsoziologische Bedingungen**, die die Kompetenzverteilung beeinflussen. Bislang fehlten umfassende empirisch und wissenschaftlich gesicherte Vergleichsstudien zur Frage, ob Lernende z. B. aus verschiedenen Gebieten im deutschen Sprachraum ein unterschiedliches Sprachverhalten aufweisen und in welchen sprachlichen Bereichen sich diese Unterschiede möglicherweise niederschlagen.

Ein weiteres Ziel des Projekts lag daher darin, entsprechende **Kontextvariablen zu analysieren** und dazu zum einen allgemeine Merkmale (u. a. Geschlecht, Schultyp, Region), zum anderen sprachbiographische Merkmale (u. a. Erstsprache, Dialekt-Standard-Gebrauch) eigens zu untersuchen.

Außerdem bestand ein wichtiges Projektziel im technologischen und dokumentarischen Bereich. Es sollte ein **digitales Lernerkorpus aufgebaut** werden, d. h. eine Sammlung von Schülertexten (sogenannten Sprachdaten) mit den dazugehörigen Kontextvariablen (sogenannten Metadaten), das nicht nur als Datengrundlage für dieses Projekt dienen sollte, sondern auch für Folge- und Langzeitstudien zur Verfügung steht. Mit computer- und korpuslinguistischen Methoden wird die langfristige Sicherung und Nutzbarkeit der Sprach- und deren Metadaten im Rahmen der am Eurac Research bestehenden Korpusinfrastruktur gewährleistet. Zudem werden Werkzeuge entwickelt, mit denen die Datenanalyse unterstützt werden (vgl. Abel/Glaznieks 2015).

1.2. Hintergrund: Warum gab es das Projekt?

Den Beweggrund für das Projekt bildete die stark diskutierte Sprachkompetenz im Kontext von Studium und Beruf.

Vor dem Hintergrund globaler **Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt**, zunehmender **Mobilität** und der damit verbundenen **Mehrsprachigkeit** sowie allgegenwärtigem **Sprachkontakt** vor allem in rural geprägten **Grenzgebieten** wie Südtirol wird hohe Sprachkompetenz als Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufseinstieg diskutiert. Dieses Thema verlangt jedoch nach wissenschaftlich

¹ Mit 2017 hat das Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit seinen Namen in Institut für Angewandte Sprachforschung geändert.

fundierten Erkenntnissen als Grundlage für konkrete und gezielte Maßnahmen, die für die Sprach- und Bildungspolitik im Allgemeinen und die Sprachdidaktik im Speziellen dringlich erscheinen.

Sprachkompetenzen – dazu zählen neben Kompetenzen in ein, zwei oder mehreren Fremdsprachen ganz besonders Kompetenzen in der Erstsprache – gehören zu den **Schlüsselkompetenzen** zunächst in der **Ausbildung** und schließlich im **Beruf**. Ein Hauptbezugspunkt für die Bewertung der Sprachkompetenz von SchülerInnen sind geschriebene Texte. Die schriftliche Ausdrucksfähigkeit gilt als Voraussetzung für den Erfolg in der Schule, im Studium und im Beruf. Die Kriterien zur Bewertung von Sprachkompetenzen, d. h. dessen, was sprachlichen Normen und Konventionen entspricht, verändern sich genauso wie die Sprache selbst. **Sprachwandel** ist ein natürlicher Prozess, der selbstverständlich auch die plurizentrische bzw. pluriareale deutsche Sprache betrifft, die in mehr als einem Land bzw. in grenzüberschreitenden Gebieten als Alltags-, Bildungs- und Wissenschaftssprache unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Vielschichtige Entwicklungen und **Besonderheiten im Sprachgebrauch** in verschiedenen Kontexten, häufig verbunden mit Aussagen über sprachliche Defizite, bedürfen daher hoher **Aufmerksamkeit**. Ganz besonders betroffen sind dabei marginale und stark dialektgeprägte Gebiete. Bislang gab es allerdings nur spekulative Äußerungen über die Verteilung der Sprachkompetenzen von SchülerInnen im deutschen Sprachraum, vor allem über die Sprachkompetenzen in Südtirol. Der Bericht legt folglich besonderes Augenmerk auf die Südtiroler Schülerschaft. Außerdem versucht er, komplexe Inhalte auch für ein nicht oder wenig linguistisch geschultes Publikum verständlich darzustellen.

1.3. Methode und Design: Wie ging man vor?

1.3.1. Überblick

Am Projekt nahmen **OberschülerInnen aus Südtirol, Nordtirol und Thüringen** teil, die nach dem Zufallsprinzip ermittelt wurden.

Die Grundlage für die Beschreibung der Schreibkompetenz der SchülerInnen bzw. der Qualitäten ihrer Schreibprodukte bildeten eigens erhobene Texte der Gattung „Erörterung“. Nach der akribischen Aufbereitung der Sprachdaten, die u. a. in der Transkription, in manuellen und automatischen Annotationen (d. h. im manuellen Hinzufügen von Informationen wie Verwendungsauffälligkeiten, z. B. grammatische Fehler, sowie im automatischen Hinzufügen z. B. von Wortarteninformationen) sowie Korrekturläufen der Annotationen bestand, wurde ein digitales Korpus erstellt. Dieses stellte die Basis für die qualitativen sowie quantitativen Textanalysen dar.

Die Kontextvariablen wurden über einen Schüler- und einen Lehrerfragebogen erhoben. Die kodierten und bereinigten Daten ließen statistische Analysen zu.

Schließlich erfolgte eine Verknüpfung der Ergebnisse der Textanalysen mit Kontextvariablen zu deren Interpretation (vgl. Abel et al. 2014a).

1.3.2. Stichprobenziehung

Pro Erhebungsgebiet (Autonome Provinz Bozen-Südtirol in Italien, Bundesland Tirol mit Nordtirol in Österreich², Freistaat Thüringen in Deutschland) sollten mindestens 600 ProbandInnen erreicht werden, u. z. ein Jahr vor dem Schulabschluss an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache, die einen Universitätszugang ermöglichten (Lehrlingsausbildung ausgeschlossen).

Die Schulen wurden mittels einer **stratifizierten Zufallsstichprobe** aus allen infrage kommenden Schulen der am Projekt beteiligten Regionen³ ermittelt. Dabei wurden die Verteilung der Schulen in

² Osttirol wurde in Absprache mit dem Landesschulrat von Tirol aus organisatorisch-logistischen Gründen ausgeklammert.

³ Der Begriff Region wird in diesem Zusammenhang nicht als politische Einheit verstanden, sondern synonym mit (Erhebungs-)Gebiet verwendet.



Ortschaften mit unterschiedlicher Größe (eingeteilt in klein – mittel – groß) sowie die Verteilung von Gymnasien vs. berufsbildenden Oberschulen (in Relation zur Verteilung im jeweiligen Erhebungsgebiet) berücksichtigt.

Insgesamt nahmen 1511 SchülerInnen am Projekt teil. Von 1503 SchülerInnen sind Textproduktionen sowie Fragebogendaten vorhanden.

1.3.3. Textproduktion

Die Texte wurden nach genau festgelegten, möglichst **einheitlichen Bedingungen** produziert. Sie sollten als Teil des regulären Unterrichts geschrieben und anschließend benotet oder in anderer Form als Leistungsnachweis anerkannt werden. Für alle SchülerInnen war dieselbe Aufgabe vorgesehen, die im argumentativen Schreiben anhand der **Textsorte „Erörterung“** bestand. Für die Bearbeitung der Aufgabe standen 120 Minuten zur Verfügung. Als alleiniges Hilfsmittel war das Wörterbuch erlaubt. Die Durchführung der Textproduktion erfolgte an einem einzigen vorab festgelegten Stichtag; Abweichungen von diesem Tag waren nach Absprache möglich.

Nach einer Vorstudie in allen Teilnahmeregionen wurde folgende Aufgabenstellung gewählt (Abbildung 1):

ERÖRTERUNG

Bitte schreiben Sie zum folgenden Thema eine Erörterung:

Der deutsche Schriftsteller und Essayist Hans Magnus Enzensberger (*1929) hat in einem Interview vom 4. Mai 2001 mit der Wochenzeitung *Die Zeit* unter anderem Folgendes gesagt:
 „Aber wissen Sie, ich finde, die Jugend ist sowieso keine beneidenswerte Phase des Lebens. Ich verstehe gar nicht, warum die Leute so einen Kult damit treiben. Ein junger Mensch ist labil, unsicher, schwankend, hat keine Souveränität, macht jede Dummheit mit. Denken Sie nur an diese Klamottensucht, ein Leben in der Diskothek, schrecklich. Wenn der eine ein Motorrad hat, muss der andere auch eines haben. Das ist doch entsetzlich. Man muss froh sein, wenn man das überstanden hat.“

Setzen Sie sich mit diesem Zitat auseinander und nehmen Sie persönlich Stellung!

Zum Bearbeiten dieser Aufgabe haben Sie 120 Minuten Zeit.

Abbildung 1: Aufgabenstellung

1.3.4. Schülerfragebogen

Der Schülerfragebogen, der ebenfalls mit SchülerInnen vorerprobt wurde, enthielt einerseits **allgemeine Kontrollvariablen**, u. a. Region, Geschlecht, Schultyp, Bildungsniveau der Eltern, Erwerbstätigkeit der Eltern. Andererseits bestand er aus **Kontrollvariablen zur Sprachbiographie**, u. a. Erstsprache, Dialekt-Standard-Gebrauch, Domänen des Dialekt-Standard-Gebrauchs, Einstellungen zu Dialekt bzw. Standard, Lese- und Schreibgewohnheiten, Fernseh- und Radiokonsum, Note im Fach Deutsch).⁴

⁴ Es wurde auch eine Lehrerfragebogenerhebung durchgeführt, in der u. a. Informationen zur Behandlung der Textsorte Erörterung, zu textsortenspezifischen Formulierungen u. Ä. erfragt wurden, die möglicherweise Erklärungsansätze für Merkmalsverteilungen in Schülertexten liefern können. Auf den Lehrerfragebogen wird in diesem Bericht nicht weiter eingegangen.

Einführung

1.3.5. Korpuserstellung und -zusammensetzung

Aus den Schülertexten wurde ein **digitales Korpus** erstellt. Unter Korpora versteht man in der Computerlinguistik linguistisch aufbereitete Texte, die elektronisch gespeichert und nach unterschiedlichen Kriterien durchsuchbar sind (vgl. Evert/Fitschen 2001).

Zur Korpuserstellung mussten die handschriftlichen Texte zunächst **transkribiert** und in ein digitales Format überführt werden. Anschließend wurden die linguistischen Annotationsebenen und -kriterien festgelegt. Die **Annotationen** sprachlicher Merkmale erfolgten schließlich mithilfe computerlinguistischer Werkzeuge (Softwaretools) auf der Grundlage eigens dazu entwickelter Annotationshandbücher, in denen die Annotationsrichtlinien genau beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht sind.

Das **KoKo-Korpus** ist wie folgt zusammengesetzt (Version KoKo_3) (Tabelle 1):

Subkorpus (nach Region)	Gesamtanzahl Wörter	Gesamtanzahl Texte	L1 Deutsch - Gesamtanzahl Wörter	L1 Deutsch - Gesamtanzahl Texte
Nordtirol	236.257	457	209.133	404
Südtirol	225.241	520	195.539	451
Thüringen	358.700	521	321.575	464
ohne Angabe	4.559	5	---	---
gesamt	824.757	1.503	726.247	1.319

Tabelle 1: Zusammensetzung des KoKo-Korpus

Die Texte sind relativ gleichmäßig auf die Teilnahmeregionen verteilt. Für die dem Ergebnisbericht zugrundeliegenden Analysen wurden ausschließlich die **1.319 Texte von SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache (L1)** verwendet.

Die Texte wurden ausführlich annotiert: Rund 117.000 **Phänomene unterschiedlicher sprachlicher Ebenen** wurden manuell erfasst, wie das folgende Schaubild zeigt (Tabelle 1):

Ebene	Anzahl Annotationen	Anzahl Texte
Orthografie	12.940	1503
Interpunktion	15.569	1319
Grammatik	4.557	596
Lexik	61.728	980
Textebene	65 Variablen/Text	596
Transkription	21.927	1503

Tabelle 2: Überblick über die Annotationen im KoKo-Korpus

Darüber hinaus wurden die Texte automatisch mit weiteren rund 2,3 Millionen Annotationen (u. a. Informationen zu Wortarten) sowie statischen Maßen angereichert (wie z. B. zur syntaktischen Komplexität). So entstand ein umfassend sprachlich annotiertes Lernerkorpus deutscher Schülertexte, das seinesgleichen sucht.



Für die Datenaufbereitung und -abfrage wurden eine Reihe von Tools und Formaten verwendet, die an dieser Stelle lediglich überblicksartig dargestellt werden sollen (Tabelle 3):

Tools und Formate zur Datenaufbereitung und -abfrage:

- **Transkription:** XMLmind (<http://www.xmlmind.com/>)
- **automatische Annotation:** Tokenisierung, Sentence Splitting, POS-Tagging, Lemmatisierung: IMS Tree Tagger (Schmid 1994)
- **manuelle Annotation:** XMLmind und MMAX2 (Müller/Strube 2006)
- **Konvertierungsframework:** SaltNPepper (Zipser/Romary et al. 2010)
- **Versionskontrolle:** Subversion (<http://subversion.tigris.org/>)
- **Such- und Visualisierungswerkzeug:** ANNIS (Zeldes et al. 2009)

(vgl. Glaznieks et al. 2014)

Tabelle 3: Überblick über die bei der Erarbeitung des KoKo-Korpus verwendeten Softwaretools und Formate

(Schmid 1994; Müller/Strube 2006; Zipser/Romary 2010; Zeldes et al. 2009) (vgl. Glaznieks et al. 2014)

1.4. Erwartungshorizont: Was heißt Schreibkompetenz?

Der **Erwartungshorizont** im Hinblick auf die Beschreibung der Schreibkompetenz im Projekt KoKo ist eng an den bildungssprachlichen Kontext Schule geknüpft.

Schreibkompetenz im schulischen Kontext und vor dem Hintergrund innerer Mehrsprachigkeit kann als **unauffällige, d. h. korrekte und situationsadäquate, Sprachverwendung im Bereich bildungssprachlich geprägter Schriftlichkeit** beschrieben werden.

In der aktuellen Bildungsdiskussion (PISA etc.) wird ein **Kompetenzbegriff** angewandt, wonach Kompetenz „eine Disposition [ist], die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Klieme/Beck 2007, S. 72). Davon ausgehend kann eine pragmatisch konzipierte Schreibkompetenz als Teil einer (in der Wissenschaft bislang ungenügend definierten) allgemeinen, umfassenden Kompetenz betrachtet werden. „Unter Schreibkompetenz verstehen wir [...] die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dabei handelt es sich [...] um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit [...], die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt. Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit zerdehnt werden können. Um das zu leisten, müssen sie sich ihren eigenen Kontext, ihre eigene Situation schaffen. Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatikalischer sowie pragmatischer Mittel.“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 57). Die folgende Graphik (Abbildung 2) mag das Konzept von Schreibkompetenz näher veranschaulichen:



Einführung

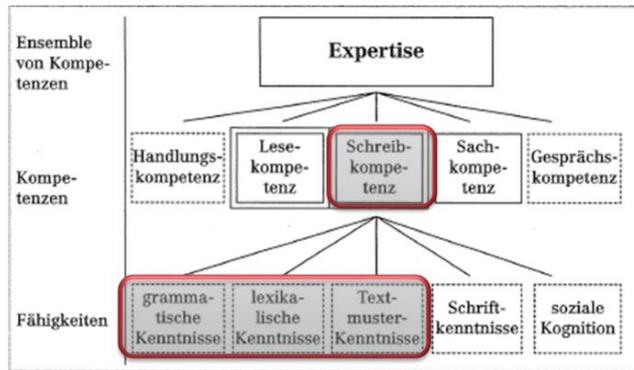


Abbildung 2: Konzept von Schreibkompetenz (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 59)

Im Projekt KoKo liegt der Schwerpunkt der Analysen auf den Schreibprodukten und den darin erfassten **Textqualitäten**. Rückschlüsse auf diesen zugrundeliegenden Schreibkompetenzen sind nur indirekt möglich.

Mit dem Begriff **Bildungssprache** kann allgemein die Sprache bezeichnet werden, „in der Bildung in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird.“ (Gogolin/Lange 2010, S. 9). Im Rahmen von KoKo wird ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache betrachtet. Der Begriff der Bildungssprache bezieht sich außerdem auf „eine spezielle Ausprägung des Deutschen: Je weiter eine Bildungsbiografie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen mündlichen Sprache.“ (ebd.). Bildungssprache kann je nach Disziplin und Fragestellung ganz unterschiedlich betrachtet und beschrieben (vgl. für einen Überblick Morek/Heller 2012). In unserem Zusammenhang steht die Annahme im Vordergrund, dass ein registerspezifischer Gebrauch sprachlicher Formen funktional ist im Hinblick auf das kommunikative Handeln in unterschiedlichen Zusammenhängen, u. a. in Schul- und Bildungszusammenhängen (vgl. ebd., S. 70 f.). Dieser Ansatz greift ein Registerkonzept (Register im Sinne funktionaler Varietäten in unterschiedlichen situativen Kontexten) auf (vgl. Ansatz von Halliday 1978), das gegenwärtig häufig für die Beschreibung von Bildungssprache Verwendung findet (z. B. bei Ahrenholz 2010; Cummins 2008; Gogolin/Lange 2010; Schleppegrell 2004; Snow/Uccelli 2009) (vgl. Morek/Heller 2012, S. 71).

Der Erwartungshorizont im Bereich der bildungssprachlich geprägten Schriftlichkeit ist aus dieser Perspektive an eine **konzeptionelle und diskurs- bzw. situativ geprägte Schriftlichkeit** gekoppelt, die in der Literatur anhand einer Reihe von **Parametern** charakterisiert wird. Dazu zählen – insbesondere in Abgrenzung zu typischen Merkmalen konzeptioneller Mündlichkeit – ein höheres Maß an Dekontextualisierung, Explizitheit, Kondensiertheit, Kompaktheit, Informationsdichte, Elaboriertheit, Komplexität, Objektivität, Abstraktheit, emotionale Distanziertheit, Formalität, Planung, Strukturiertheit.

Der Fokus in der KoKo-Studie liegt auf dem **argumentierenden Schreiben** (siehe Aufgabenstellung Erörterung). Dieses verlangt eine überzeugende Positionierung zu einer strittigen Frage in einem virtuellen Dialog, die u. a. eine Leserorientierung bei der Textgestaltung sowie eine Perspektivenübernahme ohne direkte Kommunikationsmöglichkeit nötig machen.

(vgl. Decker/Kaplan 2014; Morek/Heller 2012; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Rezat 2011; Augst et al. 2007; Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling; Steinhoff 2007; Lengyel 2007; Augst/Fiigel 1986; Koch/Oesterreicher 1985).



Der Erwartungshorizont ist weiterhin an aktuelle **Bildungsstandards, Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne** der an der Erhebung beteiligten Gebiete (Fach Deutsch – Oberstufe) gekoppelt. Die Analysen der entsprechenden Dokumente haben gezeigt, dass insgesamt hohe Ansprüche an die Schreibkompetenzen gestellt werden, u. z. gleichermaßen für Gymnasien und berufsbildende Oberschulen. In Abschnitten wie „schriftliche Produktion“, „Sprachreflexion“ oder „Sprachbewusstsein“ werden u. a. der funktionale, kontextadäquate Einsatz von Sprache, Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, Aspekte des Sprach- und Normenwandels und Umgang mit Sprachvarietäten explizit erwähnt (siehe Deutsches Schulamt 2010; Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur 2013, 2016; Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004; Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur 2012a; b).⁵

Auch **Ergebnisse aus der Schreibforschung** prägen den Erwartungshorizont. Allgemein zeigen die Ergebnisse, dass eine Entwicklung hin zu einer zunehmend stärker ausgeprägten Schriftlichkeit stattfindet (vgl. u. a. Steinhoff 2007; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Augst et al. 2007; Augst/Faigel 1986).

1.5. Überblick – Profil der TeilnehmerInnen: Wer waren die SchülerInnen?

Die Antworten der SchülerInnen auf Fragen zu den operationalisierten allgemeinen und sprachbiographischen Kontrollvariablen in der Fragebogenerhebung erlaubten es (Abbildung 3), den TeilnehmerInnen der Studie ein Profil zu geben. In diesem Abschnitt soll die Schülerschaft, die an der KoKo-Studie teilgenommen hat, kurz vorgestellt werden.



Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Schülerfragebogen

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass eine ziemlich gleichmäßige Verteilung bezüglich allgemeiner Merkmale wie Region, Geschlecht, Schultyp oder Note im Fach Deutsch festzustellen ist, wie die folgenden Graphiken zeigen.

Je ein Drittel der TeilnehmerInnen kommen aus den drei Erhebungsgebieten, wobei die Gruppe der Nordtiroler SchülerInnen ein wenig schwächer vertreten ist (Abbildung 4).

⁵ Für die Studie wurden die jeweils zum Erhebungszeitpunkt (2011) geltenden Unterlagen verwendet, d. h. anders als oben zitiert für die Gymnasien und Fachoberschulen in Thüringen die Lehrpläne von 1999 und für die Fachoberschulen in Österreich die Pilotversion der Bildungsstandards von 2010. Bzgl. der im Text zitierten Punkte gibt es keine Unterschiede in den aktuelleren Dokumenten.

Einführung

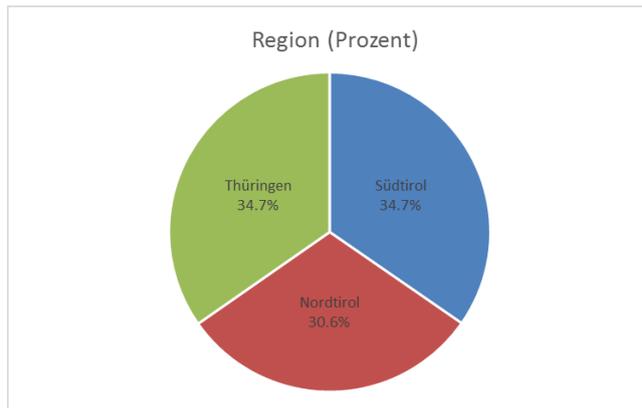


Abbildung 4: Verteilung der SchülerInnen nach Region

Auch die Geschlechterverteilung ist recht ebenmäßig – mit einer etwas stärkeren weiblichen Vertretung (Abbildung 5).

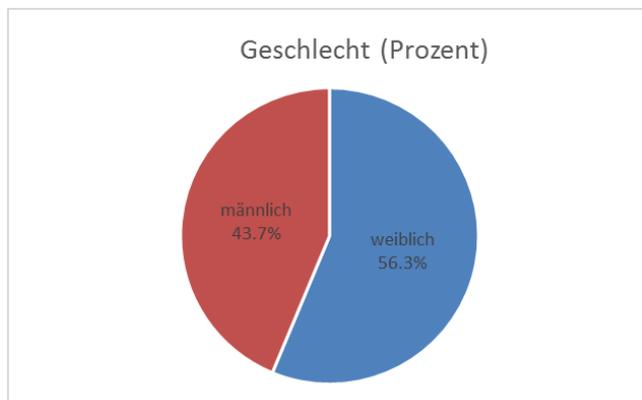


Abbildung 5: Verteilung der SchülerInnen nach Geschlecht

In die Erhebung wurden ausschließlich maturaführende Schulen einbezogen, u. z. Gymnasien (allgemeinbildende höhere Schulen, im Folgenden abgekürzt mit AHS) und Fachoberschulen (berufsbildende höhere Schulen, im Folgenden abgekürzt mit BHS). Von Letzteren konnten etwas weniger Daten erfasst werden (Abbildung 6).

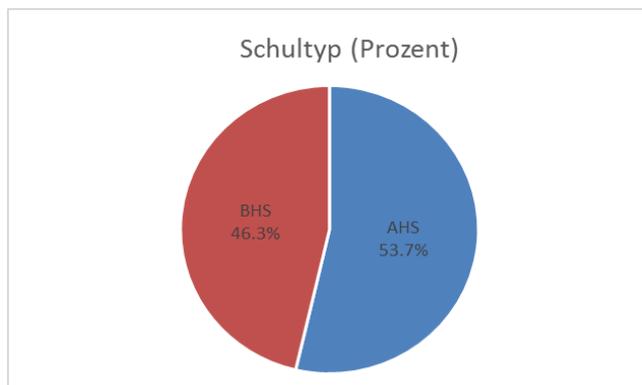


Abbildung 6: Verteilung der SchülerInnen nach Schultyp

Es wurde auch die Note im Fach Deutsch, u. z. die Note im letzten Jahreszeugnis, erfasst (Abbildung 7). Dabei wurden die unterschiedlichen Benotungssysteme in den Teilnahmeregionen berücksichtigt



und daraus schließlich zwei Hauptkategorien, nämlich mittlere vs. gute Note, gebildet. Ein größerer Teil der SchülerInnen gab an, eine mittlere Deutschnote erhalten zu haben.

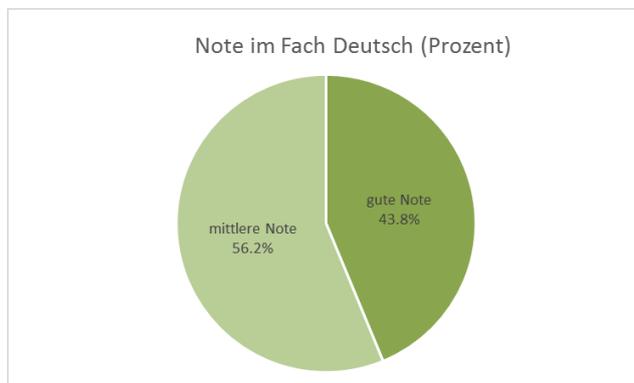


Abbildung 7: Verteilung der SchülerInnen nach der Note im Fach Deutsch

In der Erhebung wurde die Erwerbstätigkeit beider Eltern berücksichtigt (Abbildung 8). In den Graphiken spiegelt sich dieser Umstand in einem maximal möglichen Prozentsatz von 200 (d. h. 100% Mutter + 100% Vater) wider. Als Kategorien wurden Erwerbstätigkeit in Vollzeit, in Teilzeit, gelegentlich/unregelmäßig/geringfügig, beurlaubt (Elternzeit u. Ä.), nicht erwerbstätig (Rentner, Hausfrau/-mann u. Ä.) unterschieden. Etwas mehr als 40% der Eltern arbeiten beide in Vollzeit (200%).

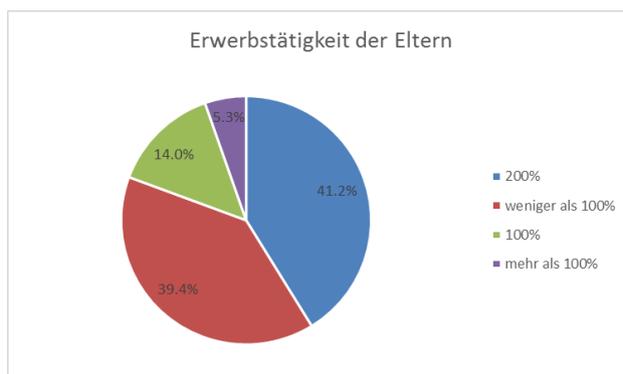


Abbildung 8: Verteilung der SchülerInnen nach der Erwerbstätigkeit der Eltern

Auffällig ist die unterschiedliche Verteilung der Vollzeitbeschäftigung beider Eltern nach Region, die am stärksten in Thüringen vertreten ist (Abbildung 9).

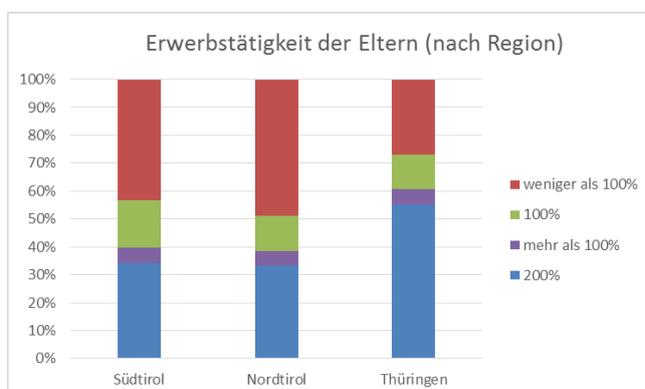


Abbildung 9: Verteilung der SchülerInnen nach der Erwerbstätigkeit der Eltern und nach Region

Einführung

Außerdem wurde das Bildungsniveau der Eltern erfasst (Abbildung 10). Dazu wurde deren höchster Schul- bzw. Ausbildungsabschluss als Kriterium verwandt, wobei für die Angabe des Bildungsniveaus der jeweils höchste Abschluss beim Vater oder bei der Mutter herangezogen wurde. Grundlage für die Zuordnung bildete die Internationale Standardklassifikation der Bildungsabschlüsse (ISCED).

Der Großteil der Eltern verfügt über den Abschluss der Matura oder einer postsekundären bzw. tertiären Ausbildung, die ihrerseits gleichmäßig in der Gesamtstichprobe verteilt sind.

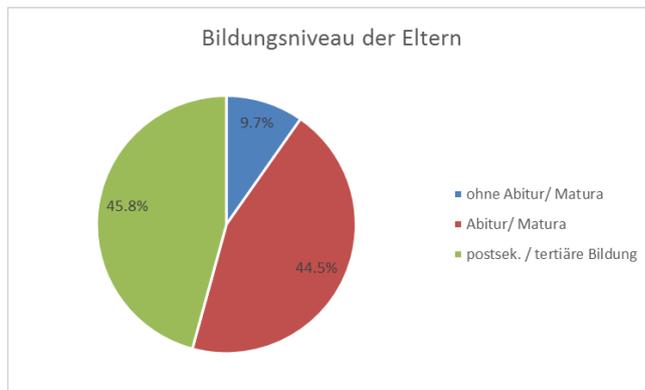


Abbildung 10: Verteilung der SchülerInnen nach dem Bildungsniveau der Eltern

Allerdings lassen sich Unterschiede im Bildungsniveau nach Regionen festmachen (Abbildung 11). Die Südtiroler Elternschaft weist den geringsten Anteil postsekundärer bzw. tertiärer Bildung auf, während dieser Anteil in Nordtirol am größten ist.

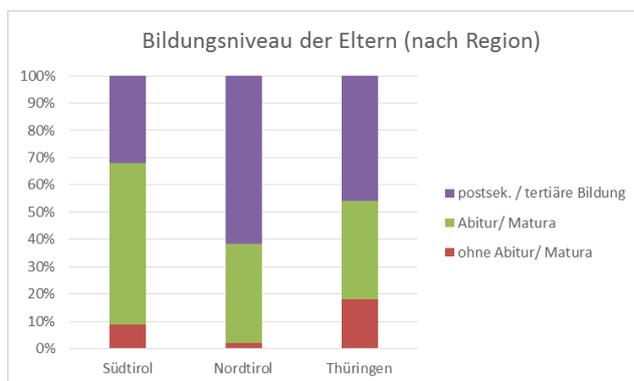


Abbildung 11: Verteilung der SchülerInnen nach dem Bildungsniveau der Eltern und nach Region

Nach der Beschreibung ausgewählter allgemeiner Charakteristiken folgen nun einige sprachbiographische Merkmale der Schülerschaft.

Fast 95% der SchülerInnen gaben Deutsch als L1 an (Abbildung 12) – mit einem geringen Ungleichgewicht nach Region (Abbildung 13). Sie bilden den Fokus der Analysen.



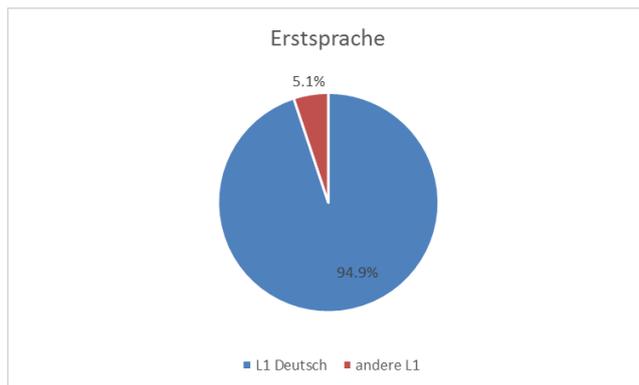


Abbildung 12: Verteilung der SchülerInnen nach der Erstsprache

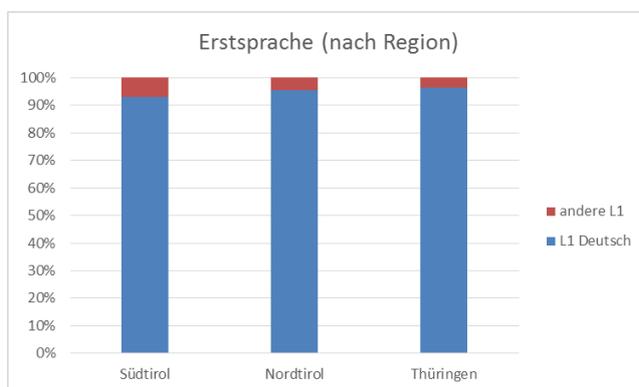


Abbildung 13: Verteilung der SchülerInnen nach der Erstsprache und nach Region

Interessiert hat in der Studie insbesondere auch die Verwendung unterschiedlicher Varietäten des Deutschen und die Bewertung der Angemessenheit von deren Gebrauch.

So gaben die SchülerInnen eine Einschätzung der Angemessenheit der Verwendung von Dialekt vs. Standard in unterschiedlichen Domänen wie in der Familie, in den Medien, in öffentlichen Einrichtungen und im Schulunterricht ab, die kurz vorgestellt werden. Vorab ist anzumerken, dass in der Erhebung verschiedene Abstufungen von (gesprochenen) Varietäten des Deutschen berücksichtigt wurden, u. z. von einem mehr und weniger standardnahen bzw. alltagssprachlich gefärbten bis hin zu einem weniger und mehr dialektal gefärbten bzw. dialektalen Deutschen; für die Ergebnisdarstellung wurden daraus bzgl. der Einschätzung der Angemessenheit der Varietätenwahl zwei Kategorien gebildet, nämlich Dialekt vs. Standard, und bzgl. der Verwendung unterschiedlicher Varietäten des Deutschen drei Kategorien, nämlich Dialekt vs. Dialekt/Standard vs. Standard.

An der Einschätzung der Angemessenheit des Varietätengebrauchs (Abbildung 14, Abbildung 15, Abbildung 16, Abbildung 17) in den dargestellten Domänen fällt insbesondere bei den Südtiroler SchülerInnen eine höhere Akzeptanz der Dialektverwendung in öffentlichen Einrichtungen im Vergleich zu ihren AltersgenossInnen in Nordtirol und Thüringen auf, während vor allem die Nordtiroler SchülerInnen eine positivere Einstellung bezüglich der Verwendung des Dialekts im Schulunterricht aufweisen als ihre KollegInnen aus den anderen beiden Erhebungsgebieten (s. Hervorhebungen rot).

Einführung

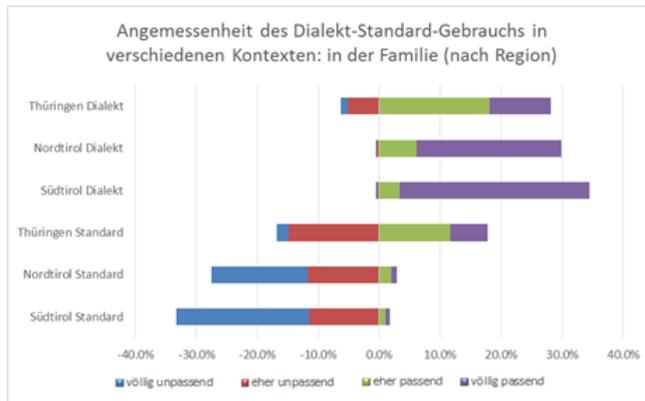


Abbildung 14: Verteilung der SchülerInnen nach der Einschätzung der Angemessenheit des Varietätgebrauchs und nach Region im Kontext Familie

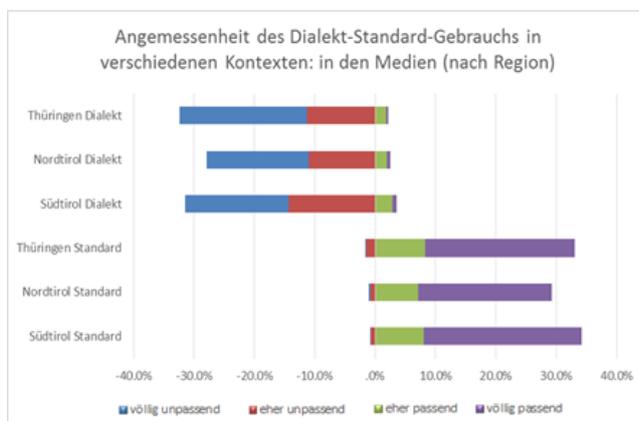


Abbildung 15: Verteilung der SchülerInnen nach der Einschätzung der Angemessenheit des Varietätgebrauchs und nach Region im Kontext Medien

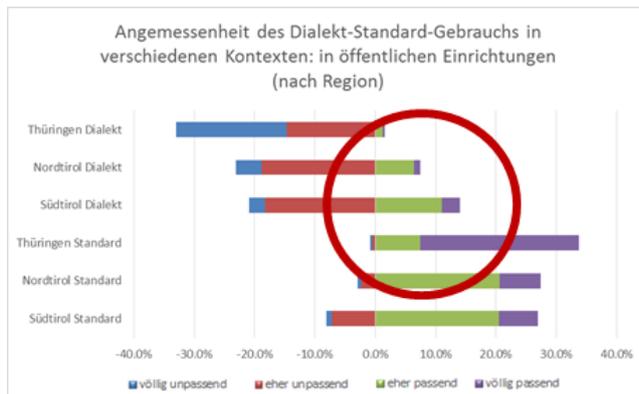


Abbildung 16: Verteilung der SchülerInnen nach der Einschätzung der Angemessenheit des Varietätgebrauchs und nach Region im Kontext öffentlicher Einrichtungen



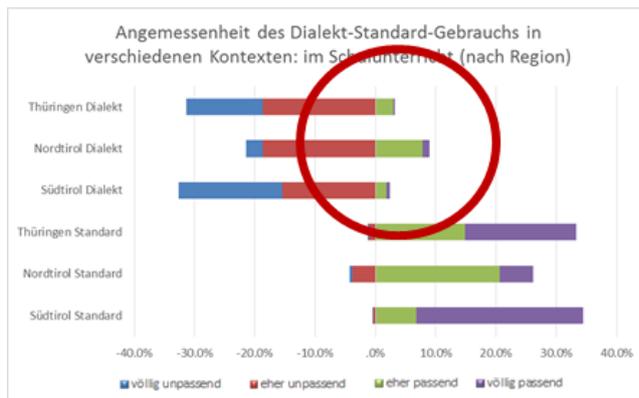


Abbildung 17: Verteilung der SchülerInnen nach der Einschätzung der Angemessenheit des Varietätgebrauchs und nach Region im Kontext Schule

Die tatsächliche Verwendung von Dialekt vs. Standard außerhalb des Unterrichts (Abbildung 18, Abbildung 19) zeigt erwartungsgemäß eine unterschiedliche Verteilung nach Region, wobei der Dialekt die insgesamt am häufigsten verwendete Varietät des Deutschen darstellt. In Süd-, aber auch in Nordtirol wird fast ausschließlich Dialekt gesprochen (rund 80% bzw. 70%), während in Thüringen der Standardgebrauch – immer laut Selbsteinschätzung – überwiegt.

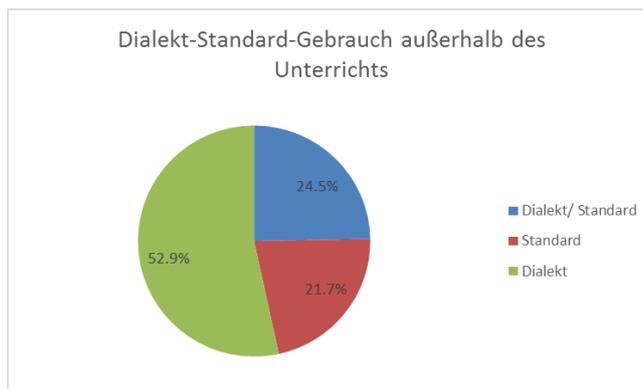


Abbildung 18: Verteilung der SchülerInnen nach der Verwendung von Varietäten des Deutschen

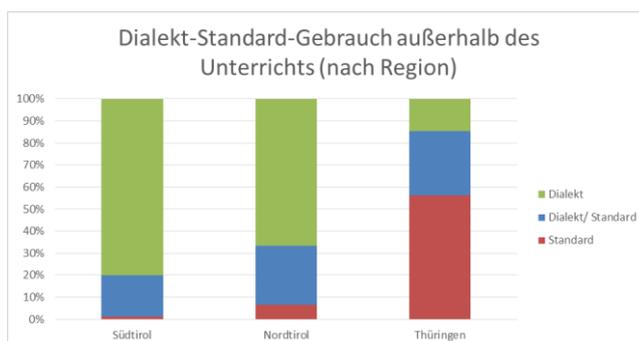


Abbildung 19: Verteilung der SchülerInnen nach der Verwendung von Varietäten des Deutschen und nach Region

Die SchülerInnen gaben auch ausführlich Auskunft über ihre Schreibgewohnheiten (Abbildung 20, Abbildung 21). Dabei wurden die Schreibgewohnheiten in verschiedenen Textsorten bzw. in verschiedenen Kommunikationsformen erfasst (u. a. E-Mail, Social Networks, SMS). Dazu gab es detaillierte Fragen nach der Häufigkeit der unterschiedlichen Schreibaktivitäten pro Woche; für die Ergebnisdarstellung wurden daraus vier Kategorien gebildet, u. z. sehr häufig – häufig – manchmal –

Einführung

nie, zum Teil zwei Kategorien, wenn eine geringe Nutzungshäufigkeit vorhanden war (u. a. Blog), u. z. nein (= nie) – ja (= verschiedene Häufigkeiten). Besonders häufig werden SMS geschrieben, gefolgt von der Nutzung von Social Networks und E-Mail, wobei z. B. in Südtirol im Verhältnis etwas mehr SMS und weniger Social Networks die Schreibgewohnheiten prägen als in Thüringen.

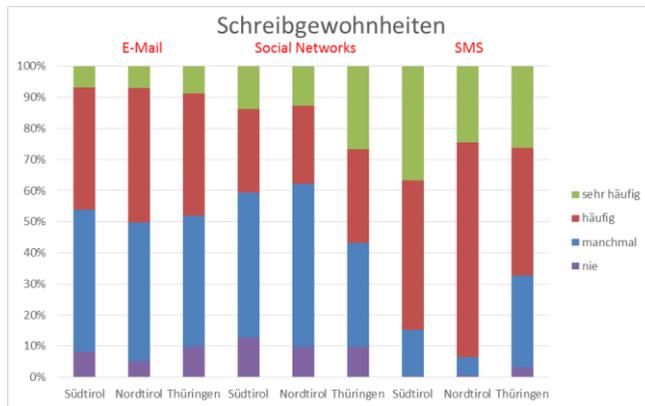


Abbildung 20: Verteilung der SchülerInnen nach Schreibgewohnheiten bzgl. unterschiedlicher Kommunikationsformen und nach Region

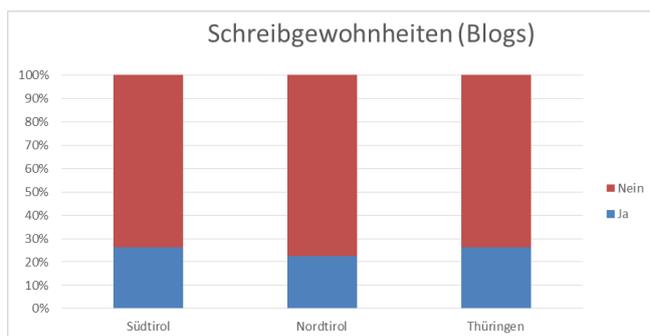


Abbildung 21: Verteilung der SchülerInnen nach Schreibgewohnheiten bzgl. Blogs und nach Region

Was die gewählte Varietät (Abbildung 22) betrifft, lässt sich beobachten, dass in SMS und Social Networks der Dialekt, in E-Mails hingegen der Standard überwiegt.

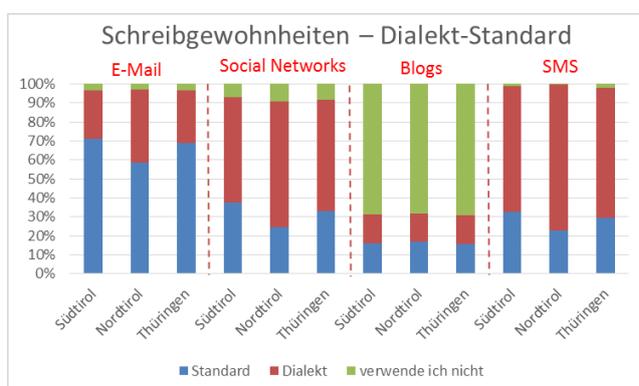


Abbildung 22: Verteilung der SchülerInnen nach Schreibgewohnheiten bzgl. unterschiedlicher Kommunikationsformen und nach Varietätenegebrauch und Region

Auch Aspekte passiver sprachlicher Konsumgewohnheiten wurden berücksichtigt, wie z. B. die Lesegewohnheiten. Hier gab es Fragen bezüglich verschiedener Textgenres, insbesondere zu



journalistischer Prosa (Zeitungen und Zeitschriften), Belletristik (Romane, Erzählungen), Gebrauchsliteratur (Ratgeber, Sachbücher, Lexika) und Comics. Dazu wurde detailliert nach der Lesezeit in Stunden (h) pro Tag gefragt; für die Ergebnisdarstellung wurden daraus drei Kategorien gebildet, u. z. nie – bis zu 1 h pro Tag – mehr als 1 h pro Tag.

Insgesamt zeigte sich, dass rund 43% der SchülerInnen keine Belletristik konsumieren, gut 40% der SchülerInnen bis zu einer Stunde am Tag mit dem Lesen literarischer Texte verbringen, etwa 16% der SchülerInnen mehr als eine Stunde. Dabei gab es in Thüringen einen größeren Anteil an VielleserInnen als in Süd- und Nordtirol (Abbildung 23, Abbildung 24). Auch in Bezug auf die Lesezeit von journalistischer Prosa und Gebrauchsliteratur gaben die Thüringer SchülerInnen höhere Werte an (Abbildung 25, Abbildung 26).

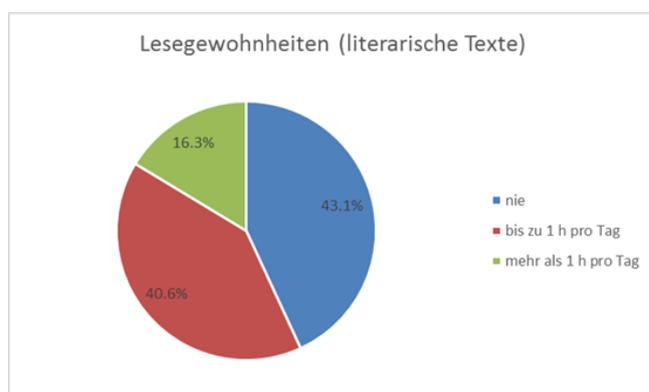


Abbildung 23: Verteilung der SchülerInnen nach Lesegewohnheiten bzgl. literarischer Texte

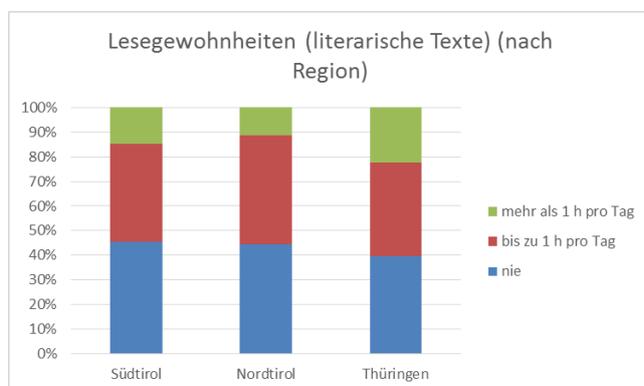


Abbildung 24: Verteilung der SchülerInnen nach Lesegewohnheiten bzgl. literarischer Texte nach Region

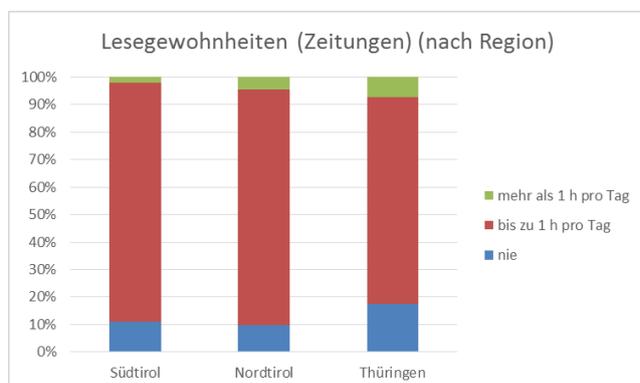


Abbildung 25: Verteilung der SchülerInnen nach Lesegewohnheiten bzgl. journalistischer Prosa

Einführung

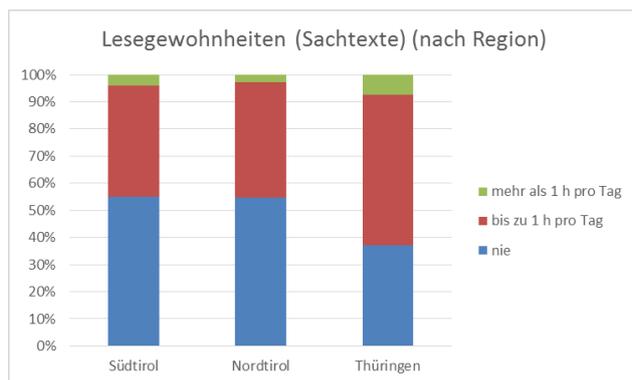


Abbildung 26: Verteilung der SchülerInnen nach Lesegewohnheiten bzgl. journalistischer Prosa und nach Region



2. „Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

2.1. Einleitung

Die Rechtschreibung stellt einen relevanten Bestandteil der Schreibkompetenz dar. In der Öffentlichkeit wird Rechtschreibung allerdings nicht selten mit Schreibkompetenz allgemein gleichgesetzt. Vielfach werden Rechtschreibleistungen im Zusammenhang mit Sprachverfallsklagen bzw. dem Rückgang von Schülerleistungen im Fach Deutsch diskutiert – diese Klagen setzen und setzen sich über Generationen fort. Während seit der kommunikativen Wende in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Fokus auf eine isolierte Rechtschreibschulung im Unterricht zugunsten einer Integration in andere Lernbereiche zurückging, scheint sich in der Öffentlichkeit das unverhältnismäßig hohe Ansehen der Rechtschreibung zu halten (vgl. Pießnack/Schübel 2005, S. 50).

Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass Rechtschreiben in der Regel nur in der Schule gelernt wird (Ossner 2010, S. 10) – anders als das bei anderen sprachlichen Teilbereichen, etwa dem Sprechen, der Fall ist. In der Schule, zumindest im bundesdeutschen Kontext, findet die Beschäftigung mit der Orthografie üblicherweise vorwiegend in den unteren Klassen, teilweise bis zur 8. Klasse, später allenfalls sporadisch, statt, und das, obwohl feststeht, dass die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz nicht nach den ersten Schuljahren abgeschlossen ist (vgl. Hensel 2016, S. 9 f. Pießnack/Schübel 2005, S. 51; Eisenberg/Feilke 2001, S. 12). Den Rahmenrichtlinien der Südtiroler Schulen mit deutscher Unterrichtssprache ist zu entnehmen, dass das normgerechte Schreiben bzw. die Kenntnis von Schreibregeln in der Grund- und Mittelschule (außer in der 3. Klasse der Mittelschule) sowie in der Oberschule als Kompetenzziel am Ende des Bienniums, nicht hingegen in den letzten drei Klassen erwähnt wird (siehe Deutsches Schulamt 2010, S. 51 f.).

Wie sich die Rechtschreibleistungen diachron entwickelt haben, ob also tatsächlich die öffentlich beklagte Abnahme dieser Leistungen stattgefunden hat, lässt sich nicht ohne Weiteres feststellen. Die Vergleichbarkeit zwischen älteren und neueren Erhebungsergebnissen ist häufig nur unzureichend gegeben, da z. B. unterschiedliche Fehlerkategorisierungen vorgenommen, Daten unter unterschiedlichen Bedingungen gesammelt wurden oder sich schulische Anforderungen geändert haben. Ergebnisse einiger Studien weisen allerdings allgemein auf einen Rückgang der Rechtschreibleistungen hin (siehe Überblick bei Steinig et al. 2009, S. 246 ff., 252 ff.). Dabei stehen insgesamt mehr Daten zu Rechtschreibleistungen von Kindern als von jungen Erwachsenen zur Verfügung (vgl. Hensel 2016, S. 11; Pießnack/Schübel 2005, S. 54).

Ob Unterschiede zwischen den Rechtschreibleistungen postadoleszenter Jugendlicher in unterschiedlichen Gebieten des deutschen Sprachraums bestehen, darüber ist bislang nichts bekannt, weshalb man dieser Frage im Projekt KoKo nachging.

2.2. Fehlerkategorisierung

Im Rahmen des Projekts KoKo ging es darum, die Fertigkeiten im Bereich Orthografie als einen Bestandteil der Schreibkompetenz auf der Grundlage von Schreibprodukten zu erfassen. Daher wurde auch kein eigener isolierter Rechtschreibtest durchgeführt, sondern die Schülertexte wurden nach vorab festgelegten orthografischen Fehlerkategorien ausgewertet.

Die Grundlage für die Fehlerkategorisierung bildete einerseits die einschlägige Literatur: Herné/Naumann 2012; Fuhrhop 2006; Duden 2006, 2005. Andererseits ging man auch induktiv vor



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

und analysierte Schülertexte im Hinblick auf Rechtschreibfehler, um nicht möglicherweise relevante Schreibauffälligkeiten zu übersehen.

Die Orthografie ist als eine willkürliche Normierung zu verstehen, als ein geregeltes System von Normen, das festlegt, wie korrekt geschrieben wird. Darin unterscheidet sie sich von der sogenannten Graphematik, die als Teilgebiet der Linguistik beschreibt, wie man schreibt, d. h. nach welchen Prinzipien Sprache verschriftlicht wird. Als solches bildet sie zwar die Grundlage der Orthografie, bestimmt aber nicht die Regeln der korrekten Schreibung. Diese sind im amtlichen Regelwerk als dem Referenzwerk für die deutsche Rechtschreibung festgelegt, das vom Rat für deutsche Rechtschreibung herausgegeben wird (vgl. Fuhrhop 2006, S. 1 f. Busch/Stenschke 2008, S. 69; Duden 2005, S. 64).

Zur Orthografie zählen sowohl die Schreibung von Wörtern als auch die Zeichensetzung (Interpunktion). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in der Darstellung der Fehlerauswertungen im Koko-Korpus Orthografie und Interpunktion als zwei getrennte Hauptkategorien aufgeführt. Weiterhin wurden folgende Grobkategorien unterschieden (Tabelle 4):

Orthografie	Interpunktion
<ul style="list-style-type: none">• 01 Klein-/Großschreibung• 02 Getrennt-/Zusammenschreibung• 03 Fehlen von Graphemen• 04 Einfügen von Graphemen• 05 Vertauschen von Graphemen	<ul style="list-style-type: none">• 01 Fehlendes Komma• 02 Falsches Komma• 03 Fehlender Punkt• 04 Falscher Punkt• 05 Fehlendes Fragezeichen• 06 Fehlender Doppelpunkt• 07 Falsches Satzzeichen• 08 Anderes

Tabelle 4: Analysekatogorien – Rechtschreibung (Grobkategorien)

Zu jeder Grobkategorie gibt es weitere ein- bis mehrstufige Feinkategorien, insgesamt 82 Kategorien (28 für die Orthografie und 54 für die Interpunktion), nach denen die Fehler analysiert wurden (vgl. Abel et al. 2014).

2.3. Datenbasis und Fokus der Darstellung

Als Datenbasis für die Fehlerauswertungen im Bereich Orthografie diente ein Subkorpus von 1319 SchülerInnen mit Deutsch als L1.

Für die Ergebnisauswertung wurden insbesondere folgende **außersprachliche Variablen** berücksichtigt:

- **Region:** Südtirol vs. Nordtirol vs. Thüringen,
- **Schultyp:** allgemeinbildende höhere Schule (AHS) vs. berufsbildende höhere Schule (BHS),
- **Dialekt-Standard-Gebrauch:** Dialekt vs. Dialekt/Standard vs. Standard.

Die quantitativ-statistische Auswertung erfolgte mithilfe spezieller Software (SPSS). Bei der Darstellung statistischer Ergebnisse wird von einem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ ausgegangen.⁶

In der Ergebnisdarstellung werden jeweils relative Vorkommenshäufigkeiten pro 100 Wörter angegeben. Ein Vorkommen von mehreren Fehlern pro Wort ist möglich, da jeder Fehler jeweils

⁶ Als Signifikanztests wurden bei Normalverteilung ANOVA und ggf. der Bonferroni Post-Hoc-Test sowie bei Nicht-Normalverteilung der Kruskal-Wallis-Test und ggf. Post-Hoc-Tests verwendet.



einzelnen gezählt wurde (z. B. Klein-/Großschreibung am Anfang des Wortes + Fehlen eines Graphems in der Mitte des Wortes).

Die Texte wurden nach einem detaillierten Annotationschema von einer geschulten Annotatorin ausgewertet. Zur Qualitätskontrolle wurden insgesamt 255 Sätze aus dem Subkorpus evaluiert. Dazu wurden die Sätze hinsichtlich orthografischer Fehler umfassend überprüft und eine orthografisch richtige Version erstellt (vgl. ebd., S. 2419).

2.4. Ergebnisse

2.4.1. Orthografie- und Interpunktionsfehler – Überblick

Insgesamt liegt die Quote der Orthografiefehler bei 1,7 Fehler auf 100 Wörter, die der Interpunktionsfehler bei 2,2 (Abbildung 27: Übersicht über die Orthografie- und Interpunktionsfehler):

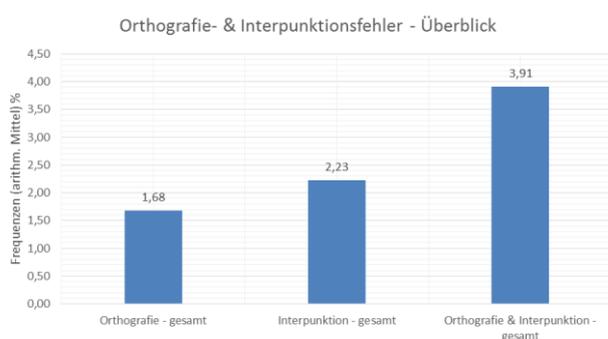
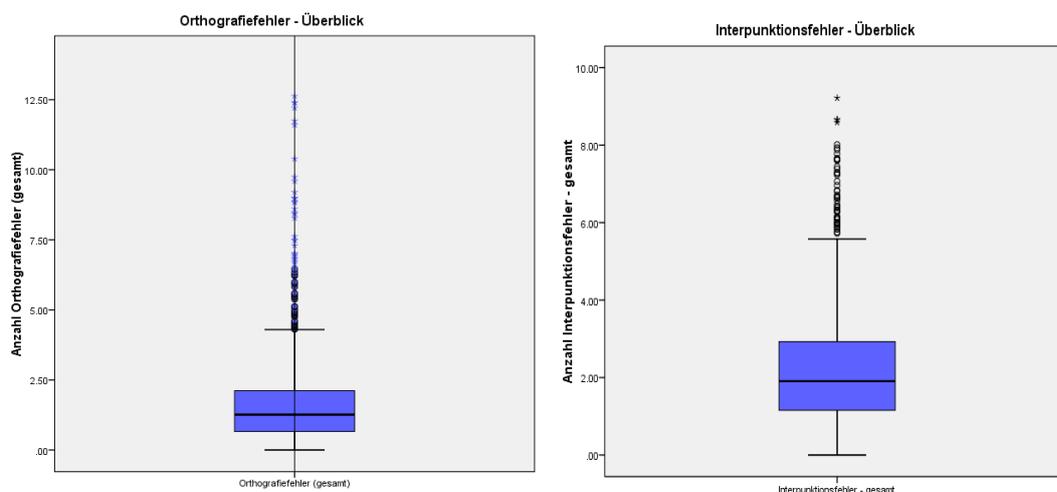


Abbildung 27: Übersicht über die Orthografie- und Interpunktionsfehler

Die Daten weisen allerdings keine Normalverteilung auf, was aus den Balkendiagrammen mit den arithmetischen Mitteln nicht hervorgeht. Vielmehr sind die Daten rechtsschief verteilt: 50% der SchülerInnen haben Texte mit weniger als 1,7% bzw. 2,2% Fehlern geschrieben, wie die folgenden Kastengrafiken zeigen⁷ (Abbildung 28):



⁷ Anmerkung: Die dicke, waagrechte Linie im eingefärbten Kasten stellt den Median dar, unter dem 50% der annotierten Fehler liegen.

„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

Abbildung 28: Detaillierte Fehlerverteilungen in den Bereichen Orthografie und Interpunktion

Ein Vergleich der Fehlerdistributionen nach Region zeigt, dass die Thüringer Texte die meisten Fehler enthalten, die Südtiroler Texte hingegen die wenigsten (Abbildung 29):

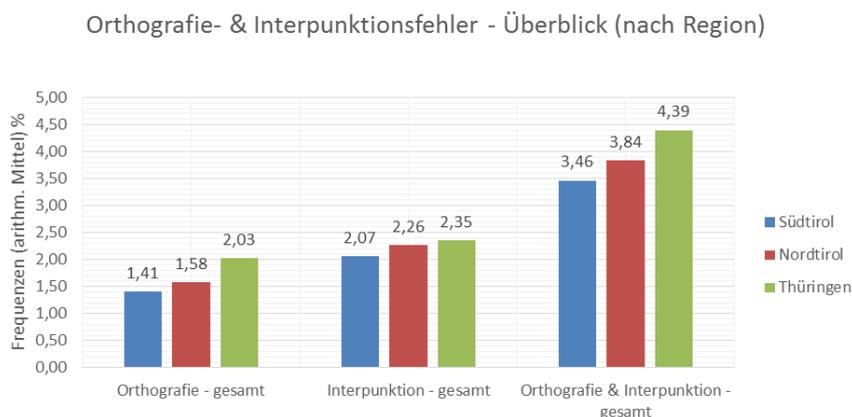


Abbildung 29: Fehlerverteilungen in den Bereichen Orthografie und Interpunktion nach Region

Ein genauerer Blick auf die Verteilung der Orthografiefehler zeigt, dass zwar die Medianwerte in allen drei Untersuchungsgebieten ähnlich sind, in Südtirol aber ein größerer Anteil niedrigerer Fehlerquoten (im Übrigen die einzige Region mit auch fehlerfreien Texten), in Thüringen hingegen ein größerer Anteil höherer Fehlerquoten vorliegt (Abbildung 30):

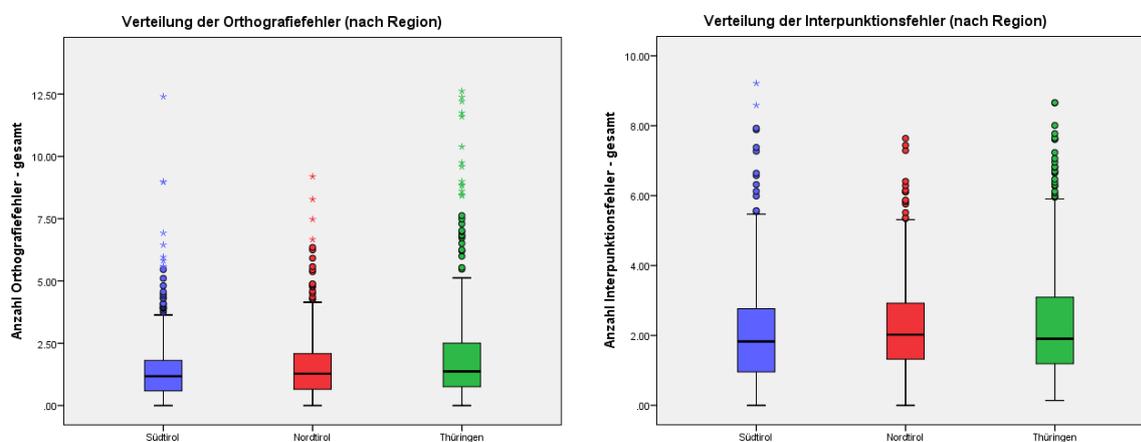


Abbildung 30: Detaillierte Fehlerverteilungen in den Bereichen Orthografie und Interpunktion nach Region

(Kruskal-Wallis H Test: Orthografie $\chi^2(2) = 22.722, p = .000$, Interpunktion: $\chi^2(2) = 16.400, p = .000$, Orthografie- und Interpunktion: $\chi^2(2) = 9.353, p = .009$).

Eine Fehlerauswertung nach Schultyp lässt erkennen, dass ein deutlicher Unterschied zwischen AHS und BHS besteht, ein Ergebnis das sich im Übrigen konstant über die berücksichtigten Fehlerkategorien, Grob- wie Feinkategorien, durchzieht. Die Schaubilder verdeutlichen auch, dass die Ergebnisse bei der Schreibung der Wörter weiter auseinanderliegen als bei der Zeichensetzung (Abbildung 31, Abbildung 32):



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

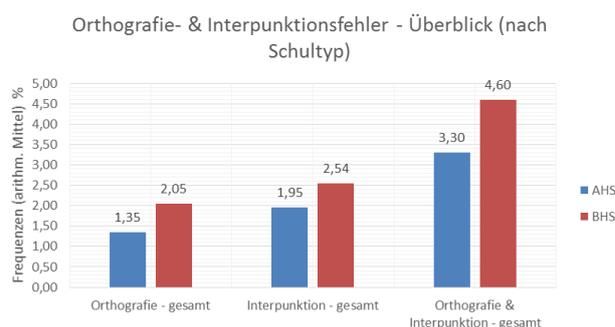


Abbildung 31: Fehlerverteilungen in den Bereichen Orthografie und Interpunktion nach Schultyp

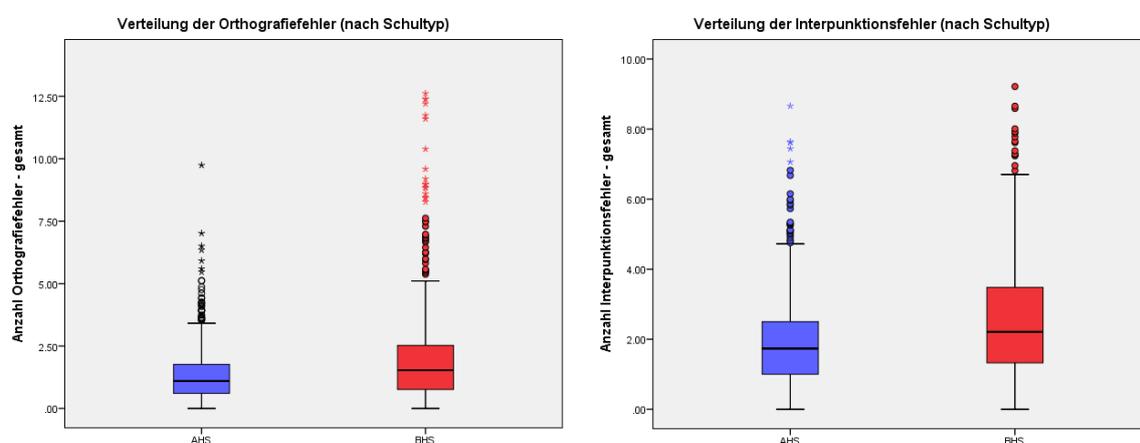


Abbildung 32: Detaillierte Fehlerverteilungen in den Bereichen Orthografie und Interpunktion nach Schultyp

(Kruskal-Wallis H Test: Orthografie: $\chi^2(1) = 42.442$ $p = .000$, Interpunktion: $\chi^2(1) = 59.06$ $p = .000$, Orthografie- und Interpunktion: $\chi^2(1) = 42.57$ $p = .000$)

Unterschiede in der Fehlerverteilung gibt es auch im Hinblick auf den Dialekt-Standardgebrauch. Dabei enthalten die Texte der DialektsprecherInnen weniger Fehler. Die Unterschiede sind sowohl bei den Orthografie- als auch bei den Interpunktionsfehlern signifikant. Im Bereich der Orthografiefehler zeigen sich – wie bei der Verteilung nach Regionen – ähnliche Medianwerte, wobei bei den DialektsprecherInnen der Anteil der fehlerarmen Texte größer ist, während bei den StandardsprecherInnen mehr fehlerreiche Texte vorkommen.

(Kruskal-Wallis H Test: Orthografie: $\chi^2(2) = 12.926$, $p = .002$, Interpunktion: $\chi^2(2) = 6.521$, $p = .038$, Orthografie- und Interpunktion: $\chi^2(2) = 1.140$, $p = .565$).

2.4.2. Orthografiefehler – Grobkategorien

Dieser Abschnitt widmet sich den Grobkategorien der analysierten Rechtschreibfehler. Die häufigste Fehlerquelle bildet die Groß- und Kleinschreibung, gefolgt von der Getrennt- und Zusammenschreibung und dem Fehlen von Graphemen, wie aus den Balkendiagrammen mit den arithmetischen Mitteln deutlich wird (Abbildung 33):



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

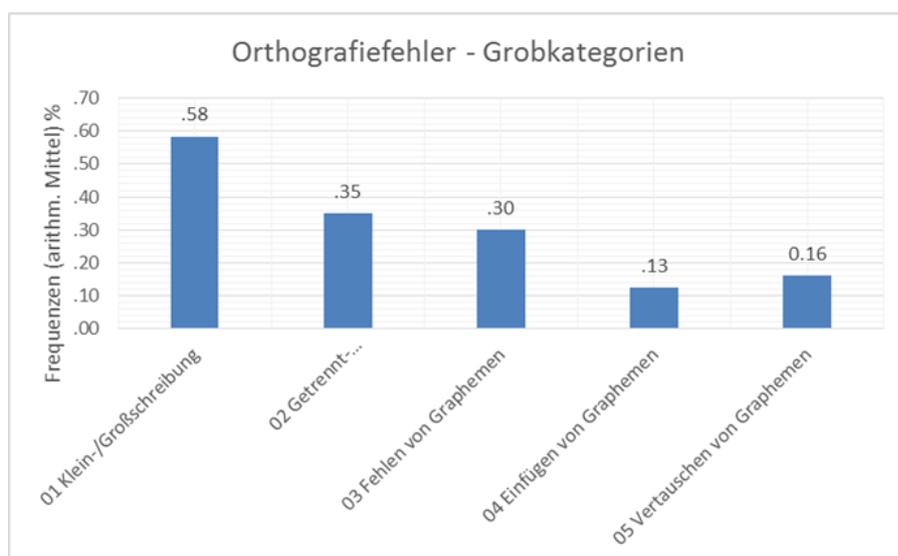


Abbildung 33: Verteilung der Grobkategorien der Orthografiefehler (arithmetisches Mittel)

Aus den Frequenzdarstellungen nach Medianen geht hervor, dass bei 50% der Schülerschaft ein falsches Einfügen oder Vertauschen von Graphemen nicht feststellbar ist (Abbildung 34):

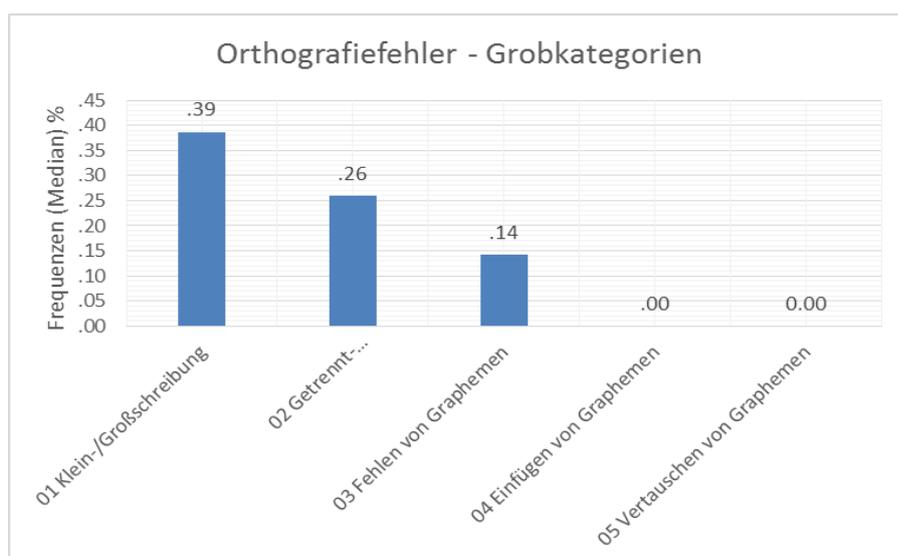


Abbildung 34: Verteilung der Grobkategorien der Orthografiefehler (Median)

Diese Fehlerverteilungen nach den unterschiedenen Kategorien sind, vergleicht man sie mit anderen, vorwiegend älteren Studien, durchaus erwartbar (vgl. z. B. Ossner 2010; Naumann 2008; Küttel 2003).

Auch in Bezug auf die Auswertungen nach Grobkategorien gibt es unterschiedliche Fehlerverteilungen nach Region, Schultyp und Dialekt-Standard-Gebrauch, wobei die Unterschiede nicht bei allen Fehlerkategorien bzw. Variablen gleichermaßen signifikant sind. Insgesamt gab es in Bezug auf die drei genannten Variablen die wenigsten Fehler in der Südtiroler SchülerInnenschaft, an AHS-Schulen und bei Dialekt- und Dialekt-/StandardsprecherInnen (Abbildung 35, Abbildung 36, Abbildung 37).



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

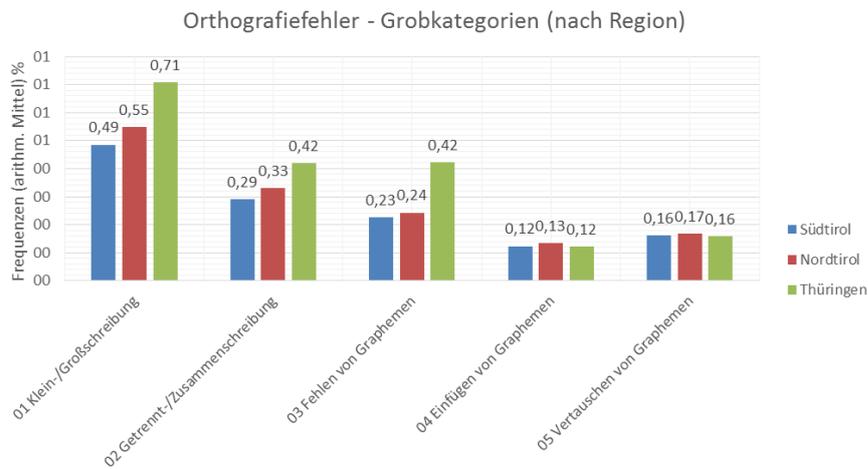


Abbildung 35: Verteilung der Grobkatgorien der Orthografiefehler nach Region

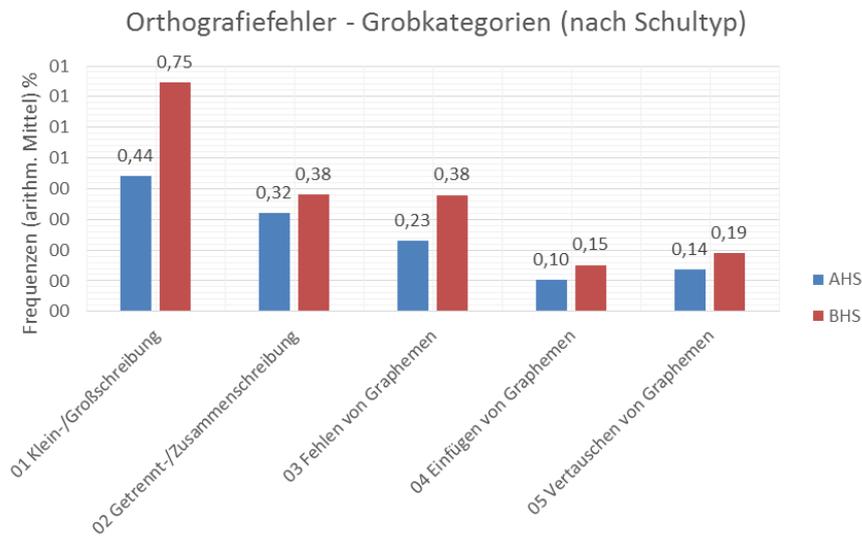


Abbildung 36: Verteilung der Grobkatgorien der Orthografiefehler nach Schultyp

„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

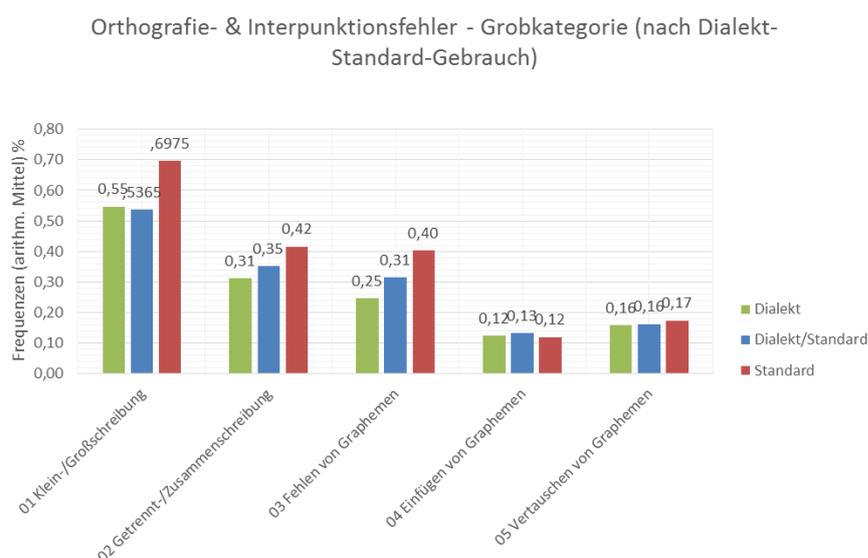


Abbildung 37: Verteilung der Grobkatgorien der Orthografiefehler nach Dialekt-Standard-Gebrauch

(Region: Kruskal-Wallis H Test: Klein/Groß: $\chi^2(2) = 14.443$, $p = .001$, Getr/Zus: $\chi^2(2) = 38.643$, $p = .000$, Fehlen: $\chi^2(2) = 46.566$, $p = .000$, Einfügen: $\chi^2(2) = 3.255$, $p = .196$, Vertauschen: $\chi^2(2) = 2.88$, $p = .237$;

Schultyp: Kruskal-Wallis H Test: Klein/Groß: $\chi^2(1) = 35.684$, $p = .000$, Getr/Zus: $\chi^2(1) = 3.832$, $p = .050$, Fehlen: $\chi^2(1) = 13.682$, $p = .000$, Einfügen: $\chi^2(1) = 5.101$, $p = .024$, Vertauschen: $\chi^2(1) = 5.25$, $p = .022$;

Dialekt-Standard-Gebrauch: Kruskal-Wallis H Test: Klein/Groß: $\chi^2(2) = 7.583$, $p = .023$, Getr/Zus: $\chi^2(2) = 20.775$, $p = .000$, Fehlen: $\chi^2(2) = 21.471$, $p = .000$, Einfügen: $\chi^2(2) = .972$, $p = .615$, Vertauschen: $\chi^2(2) = 3.022$, $p = .221$)

2.4.3. Orthografiefehler – Feinkategorien

Alle Grobkatgorien wurden in verschiedene Feinkategorien unterteilt, die in der folgenden Graphik abgebildet sind. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Feinkategorien in der graphischen Abbildung farblich nach den bereits eingeführten Grobkatgorien gruppiert (siehe auch kleinere Graphik mit ausschließlich den Grobkatgorien rechts oben) (Abbildung 38):



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

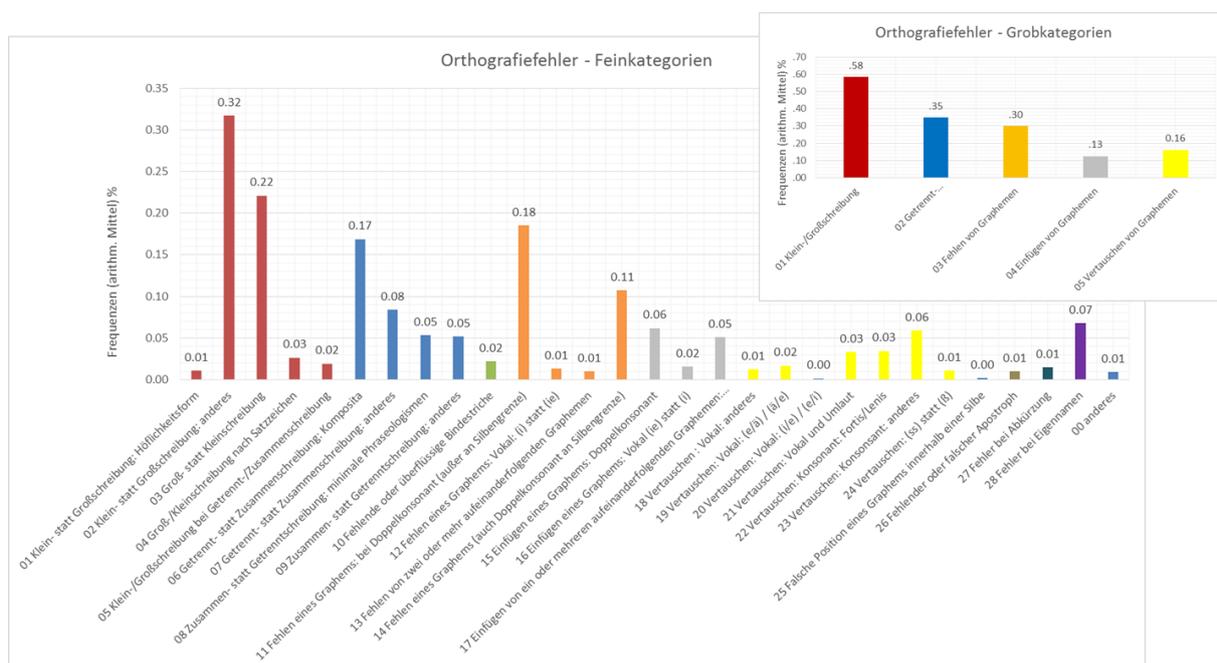


Abbildung 38: Verteilung der Feinkategorien der Orthografiefehler

Auf einige der Kategorien mit den höchsten Fehlerquoten soll nun anhand von vertiefenden Ergebnisauswertungen, inklusive drei Detailanalysen, genauer eingegangen werden. Im Einzelnen sind dies

- die Groß- und Kleinschreibung,
- die Getrennt- und Zusammenschreibung,
- das Fehlen von Graphemen und
- das Vertauschen von Graphemen.

Zunächst zur **Groß- und Kleinschreibung**: Die Fehler dieser Kategorie betreffen die Ebene der Syntax, d. h. es geht um die Schreibung von Wörtern innerhalb syntaktischer Einheiten. Hier kommt es häufiger zu Klein- statt Großschreibungen als zu Groß- statt Kleinschreibungen.

Detailanalyse 1:

Für die erste Detailanalyse wurden die Bereiche der Groß-/Kleinschreibung genauer unter die Lupe genommen, die mit der **Schreibung von Substantiven**, nicht hingegen mit der Schreibung von Höflichkeitsformen, mit der Getrennt- und Zusammenschreibung oder der Schreibung nach Satzzeichen zusammenhängen, welche weitaus weniger fehlerbehaftet sind. Noch weiter wird die Detailanalyse auf Fehler der Klein- statt Großschreibung – und nicht umgekehrt – eingeschränkt, da diese die häufigste Fehlerquelle der übergeordneten Kategorie darstellen (Abbildung 39):



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

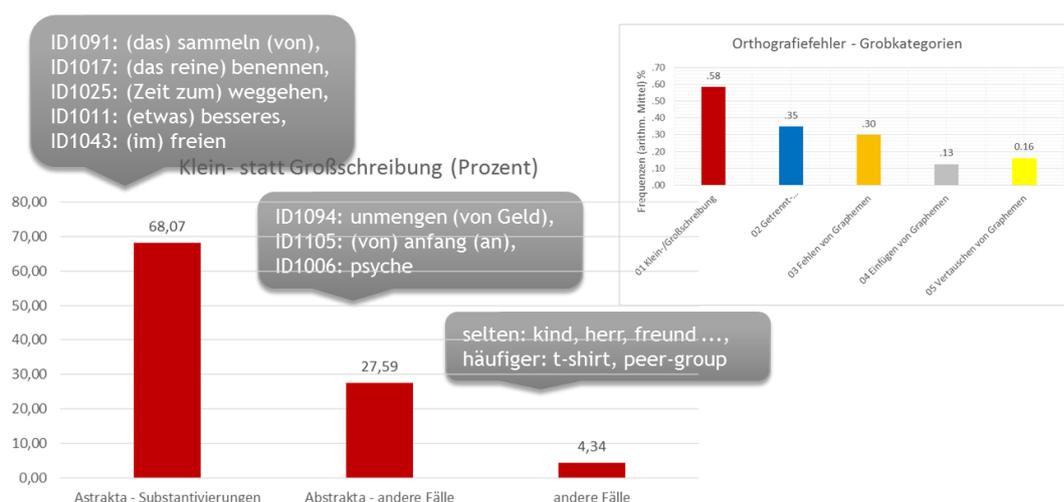


Abbildung 39: Verteilung der Fehler in der Klein- statt Großschreibung

Rund 68% der Fehler betreffen Abstrakta, die aus Substantivierungen von Verben, Adjektiven etc. resultieren, während knapp 28% der Fälle Schreibungen anderer Abstrakta betreffen. Bei 4% der Fehler handelt es sich um Konkreta, allerdings vorwiegend um ganz bestimmte Typen von Konkreta, u. z. ist insbesondere die Schreibung von Fremdwörtern davon betroffen⁸. Aus dem schulischen Rechtschreiberwerb ist bekannt, dass Abstrakta mehr Schwierigkeiten bereiten als Konkreta und Eigennamen, da zum Verständnis die syntaktischen Bezüge bekannt sein müssen, d. h. die Funktion der Wörter im Satz (vgl. Naumann 2008, S. 149).

Die zweithäufigste Fehlerkategorie ist die **Getrennt- und Zusammenschreibung**. Sie betrifft v. a. die syntaktische, z. T. die lexikalische Ebene und bei letzterer v. a. Wortbildungen mit Affixen sowie Komposita, wobei bei den Zusammensetzungen auch (Abel/Glaznieks 2013) die syntaktische Relation der Elemente zueinander zu berücksichtigen ist, die eine Getrenntschreibung verlangt (z. B. *am Auto Fenster einschlagen* vs. *das Autofenster*) (vgl. Fuhrhop 2006, S. 56 ff.). Die größte Fehlerquelle bezüglich der Getrennt- und Zusammenschreibung stellen Komposita dar (Abbildung 40):



Abbildung 40: Beispiele von Fehlern in der Getrennt- und Zusammenschreibung

Die nächsthäufige Fehlerquelle bildet das **Fehlen von Graphemen**. Davon ist allen voran das Fehlen eines Graphems bei Doppelkonsonanten betroffen. Dabei geht es insbesondere um Konsonantenverdoppelung am Silbengelenk (Abbildung 41), durch die erreicht wird, dass sowohl die Silbe vor als auch die Silbe nach dem Gelenk einen Konsonanten erhält (z. B. <Wat-te>, vgl. Duden 2006, S. 75) und durch die vorangehende Kürze eines betonten Vokals gekennzeichnet wird (vgl.

⁸ Im Rahmen von KoKo wurden Fremdwörter nicht als eigene Kategorie unterschieden – anders als in anderen Klassifikationen (siehe z. B. Fuhrhop 2006; Ossner 2010).



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

Herné/Naumann 2012, S. 12; Fuhrhop 2006, S. 18). Außerdem geht es um den Spezialfall der dass-/das-Schreibung, der in der Detailanalyse 2 genauer vorgestellt wird.

ID1039: abgeschafft,
ID1074: schmutzeln,
ID1006: Alltag,
ID1008: (erkennen), das (Kinder)

Abbildung 41: Beispiele von Fehlern beim Fehlen von Graphemen bei Konsonantenverdoppelungen am Silbengelenk

Darüber hinaus ist ein einfaches Fehlen von Graphemen von dieser Fehlerkategorie betroffen. Dabei wurden auch Konsonantendoppelungen an der Silbengrenze bei Morphemanschlüssen mitberücksichtigt (z. B. <Ent-täuschung>, <Fahr-rad>, vgl. Herné/Naumann 2012, S. 13 f.) (Abbildung 42):

ID1006 Enttäuschungen,
ID1021 Statussymbole,
ID1008 nich,
ID1024 letzen (Endes)

Abbildung 42: Beispiele von Fehlern beim Fehlen von Graphemen bei Konsonantendoppelungen

Detailanalyse 2:

Die zweite Detailanalyse widmet sich der **dass-/das-Schreibung**, zu deren korrekter Anwendung syntaktisches Wissen nötig ist. Insgesamt betreffen knapp 69% der Fehler der Kategorie eines fehlenden Graphems bei Doppelkonsonant die dass-/das-Schreibung, wodurch diese eine der häufigsten Fehlerquellen überhaupt darstellt (Abbildung 43):

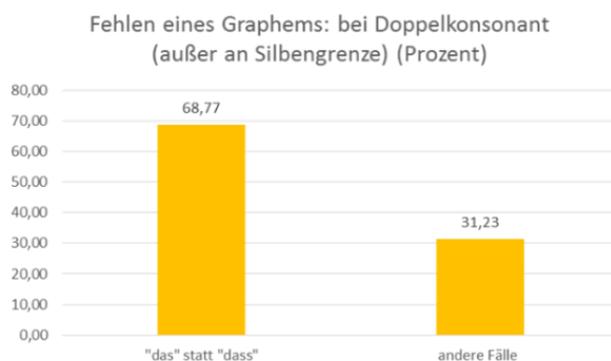


Abbildung 43: Fehler bei der dass-/das-Schreibung (das statt dass)

Meistens wird fälschlicherweise *das* anstelle von *dass* geschrieben, während der umgekehrte Fall weit weniger häufig auftritt (Fehlerkategorie: Einfügen eines Graphems: Doppelkonsonant) (Abbildung 44):



„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

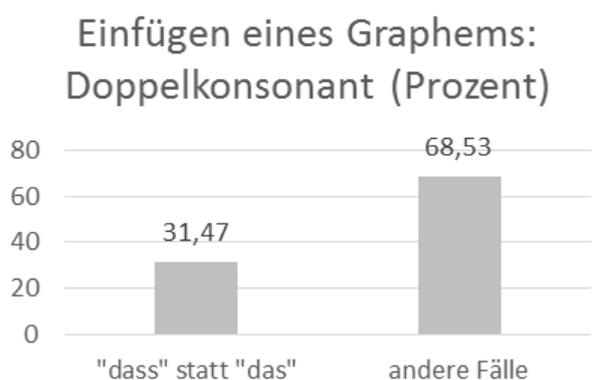


Abbildung 44: Fehler bei der dass-/das-Schreibung (dass statt das)

Ergebnisse aus anderen Untersuchungen haben gezeigt, dass die korrekte dass-/das-Schreibung erst in der Sekundarstufe I oder später erworben wird. Insgesamt scheinen Bereiche der Rechtschreibung, die eine Analyse der Satzstruktur voraussetzen, wie etwa auch die Kommasetzung, im Spracherwerb lange, d. h. bis weit in die Oberstufe hinein, Schwierigkeiten zu bereiten (vgl. Naumann 2008).

Als letzte Grobkategorie soll im Folgenden das **Vertauschen von Graphemen** aufgegriffen werden, eine Art von Fehlern, die sowohl die phonologische als auch silbische und morphologische Ebene betrifft. An erster Stelle steht hier das Vertauschen von Konsonanten, aber auch das Vertauschen von Vokalen ist anzutreffen.

Detailanalyse 3:

Die dritte Detailanalyse befasst sich mit einem Detailbereich des Graphemvertauschens, der die morphologische Ebene betrifft, genauer das Stammprinzip (auch Prinzip der Morphemkonstanz genannt), welches besagt, dass Morpheme mit gleicher Bedeutung bei verschiedenen Verwendungen möglichst gleich geschrieben werden. So ist z. B. die Schreibung von *Äpfel* als Pluralform von *Apfel* morphologisch begründet – sie zeigt die morphologische Verwandtschaft an; lautgetreu würde man <epfel> und <apfel> schreiben (vgl. Fuhrhop 2006, S. 25). Diese Ebene gilt im Wesentlichen nicht mehr als Herausforderung für SchülerInnen der Sekundarstufe I und später (vgl. Naumann 2008).

Für die Detailanalysen wurden zwei Feinkategorien (Kategorie 22 Vertauschen Konsonant: Fortis/Lenis & Kategorie 23 Vertauschen Konsonant: anderes) zu einer neuen zusammengefasst und die Ergebnisse qualitativ ausgewertet. Dabei wurde eine Merkmalsausprägung „**Konsonantische Ableitung (Mehrheit): Nichtbeachtung der Verlängerungsregeln bei <b/p>, <d/t>, <g/k>, <h> oder <s/ß>**“ einer Merkmalsausprägung „Anderes“ gegenübergestellt. Die Regel der konsonantischen Ableitung besagt, dass die Schreibung durch Ableitung, d. h. also Verlängern des Wortes, bestimmt werden kann (z. B. die Schreibung <hund> und nicht lautgetreu <hunt> ist bestimmbar durch Verlängerung <hunde>). „Anderes“ enthält alle anderen Phänomene der zusammengefassten Kategorien, inklusive Ausnahmen der Verlängerungsregeln (wie z. B. in <obst> und <d> in <jugend>, die als Merkelemente gelernt werden müssen) (übernommen aus AFRA⁹, Herné/Naumann 2012).

⁹ AFRA = Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse



Die Ergebnisse zeigen, dass rund 20% der Fehler als Fehler bei konsonantischer Ableitung beschrieben werden können (Abbildung 45):

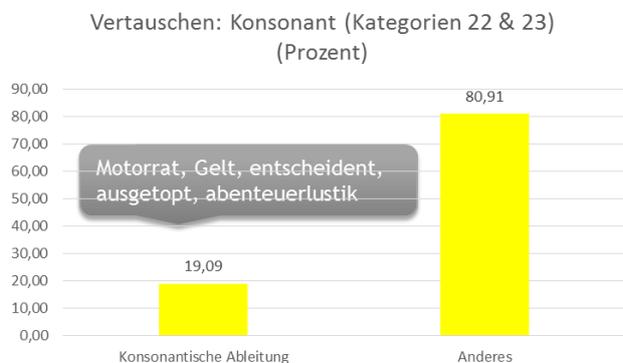


Abbildung 45: Fehler beim Vertauschen von Konsonanten bei konsonantischer Ableitung

Solche Fehler könnten mit der einfachen Regel „Verlängere das Wort!“ vermieden werden. Voraussetzung für die Umsetzung solcher Operationen sind morphologische Kenntnisse.

2.4.4. Interpunktionsfehler – Grobkatgorien

Dieser Abschnitt setzt sich mit den Grobkatgorien der analysierten Interpunktionsfehler auseinander. Die häufigste Fehlerart bildet die Kommasetzung mit **fehlendem Komma** vor falscher Kommasetzung (arithmetisches Mittel) (Abbildung 46):



Abbildung 46: Verteilung der Grobkatgorien der Interpunktionsfehler

Die Ergebnisse weisen allerdings keine Normalverteilung auf. Die Fehlerverteilung nach Perzentilen (d. h. einer Unterteilung der Daten in 100 Teile) zeigt, dass – mit Ausnahme der beiden genannten – die erfassten Fehlertypen bei 75% der SchülerInnen überhaupt nicht auftreten.

Wiederum wurden die Fehlerkatgorien mit den außersprachlichen Variablen Region, Schultyp und Dialekt-Standard-Gebrauch in Bezug gebracht, wobei signifikante Unterschiede insbesondere bei den häufigen Fehlerarten nach Region und Schultyp beobachtbar sind (Abbildung 47, Abbildung 48). Der Vergleich der Ergebnisse nach Standard-Dialektgebrauch ergab erwartungsgemäß keine signifikanten Unterschiede.

„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

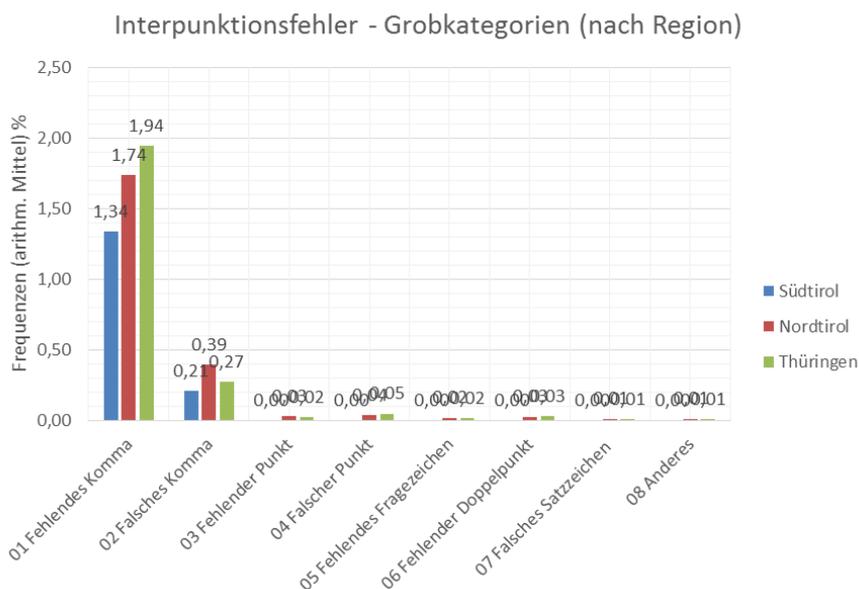


Abbildung 47: Verteilung der Grobkatgorien der Interpunktionsfehler nach Region

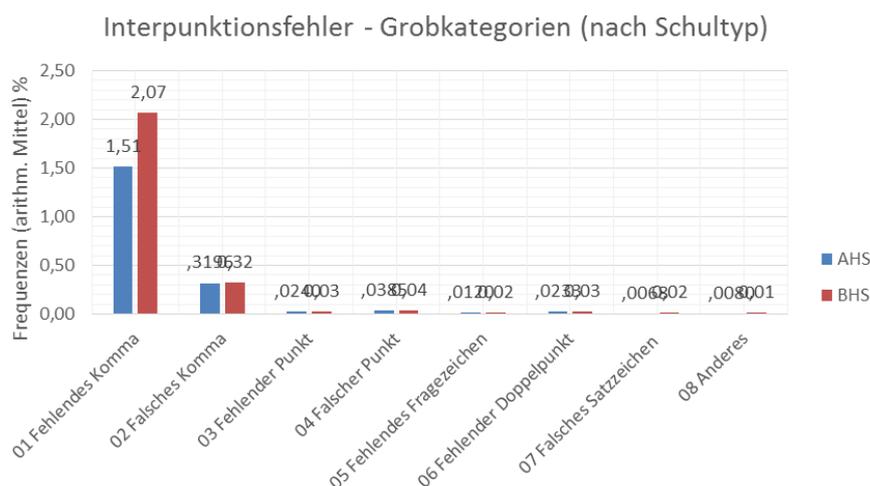


Abbildung 48: Verteilung der Grobkatgorien der Interpunktionsfehler nach Schultyp

(Region: Kruskal-Wallis H Test: 01: $\chi^2(2) = 7.461, p = .024$, 02: $\chi^2(2) = 11.502, p = .003$, 03: $\chi^2(2) = 5.39, p = .068$, 04: $\chi^2(2) = 21.006, p = .000$, 05: $\chi^2(2) = 6.424, p = .040$, 06: $\chi^2(2) = 8.035, p = .018$, 07: $\chi^2(2) = , p = .801$, 08: $\chi^2(2) = .083, p = .959$;

Schultyp: Kruskal-Wallis H Test: 01: $\chi^2(1) = 43.933, p = .000$, 02: $\chi^2(1) = 3.242, p = .072, p = .003$, 03: $\chi^2(1) = .000, p = .986$, 04: $\chi^2(2) = 3.16, p = .075$, 05: $\chi^2(2) = , p = .436$, 06: $\chi^2(2) = , p = .401$, 07: $\chi^2(2) = 6.782, p = .009$, 08: $\chi^2(2) = .083, p = .959$)

2.4.5. Interpunktionsfehler – Feinkategorien

Den Abschluss der Ergebnisdarstellungen zur Interpunktion bildet ein Blick auf die Feinkategorien in diesem Bereich, wobei dieser ausschließlich auf eine detailliertere Analyse der Grobkatgorie fehlendes Komma als der häufigsten Fehlerquelle bei der Zeichensetzung eingeschränkt wird.



Die folgende Abbildung macht deutlich, dass das Komma insbesondere bei Teilsätzen, bei Konjunktionen und bei Partizip- und Infinitivgruppen fehlt (Abbildung 49):

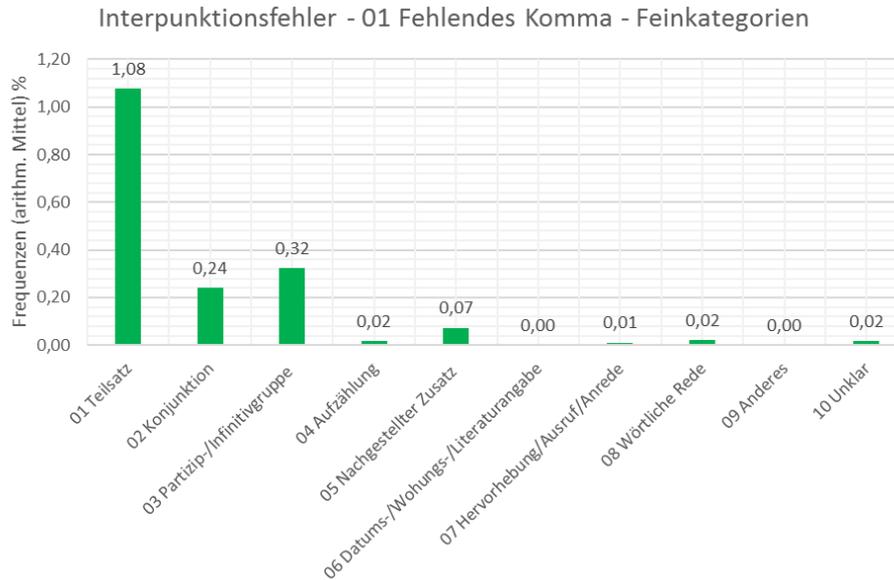


Abbildung 49: Verteilung der Feinkategorien der Interpunktionsfehler in Bezug auf fehlendes Komma

In Bezug auf die fehlende Kommasetzung bei Teilsätzen wurden wiederum eine ganze Reihe von Subkategorien separat annotiert, u. a. (Abbildung 50):

01 Teilsatz:

- 01 Subordination: ID1001: Dazu kommt das sich in den,
- 02: selbständiger Teilsatz als Einschub: ID1097: Das heißt für mich man ist Unabhängig.
- 03 Koordination ohne Konjunktion: ID1039: was will dieser Sack von uns er wird bestimmt den Löffel abgeben
- ...

Abbildung 50: Beispiele weiterer Unterkategorien in Bezug auf fehlendes Komma

Dasselbe gilt auch für die weiteren Kategorien. Exemplarisch werden an dieser Stelle noch Beispiele falscher Kommasetzung bei Konjunktionen angeführt (Abbildung 51):

„Das Hauptproblem ist aber das viele Jugendliche ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Orthografie

02 Konjunktion:

- 01 schließendes Komma vor Einschub: ID1004: ... dass er keine Ahnung von Hunden hat oder er kann sich ...
- 02 bei *als/wie* mit Nebensatz: ID1019: ... wir sie auch akzeptieren müssen so wie sie sind
- 03 bei nebenordnenden_entgegengesetzenden_einschränkenden Konjunktionen: ID1017: Es ist richtig probleme zu benennen doch ...
- ...

Abbildung 51: Beispiele weiterer Unterkategorien in Bezug auf falsches Komma

2.5. Zusammenfassung

Aus den Ergebnisauswertungen geht hervor, dass Orthografiefehler auch noch am Ende der schulischen Laufbahn (Ende der Sekundarstufe II) auftreten. Dabei handelt es sich überwiegend um solche Fehler, die auf syntaktischer Ebene erklärbar sind. Sie beziehen sich v. a. auf

- die **dass- vs. das-Schreibung**,
- die **Groß- vs. Kleinschreibung**,
- die **Getrennt- vs. Zusammenschreibung** und
- die **Kommasetzung** (v. a. fehlendes Komma).

Es gibt aber **auch Fehler**, die **alle weiteren Prinzipien der deutschen Schreibung** betreffen, d. h. die phonologische, morphologische und silbische Ebene. Es ist freilich nicht möglich, endgültige Aussagen darüber zu treffen, inwiefern es sich bei den Fehlern um Kompetenz- oder um Performanzfehler handelt, insbesondere was die phonologische Ebene betrifft.

Allgemein konnten in vielen Bereichen signifikante **unterschiedliche Fehlerverteilungen nach Region, Schultyp und Dialekt-Standardgebrauch** festgestellt werden. Die Texte der Südtiroler SchülerInnen weisen weniger Fehler auf als diejenigen aus Nordtirol und Thüringen. Insgesamt gibt es gute Ergebnisse in Regionen mit einem großen Anteil an DialektsprecherInnen. Die SchülerInnen der AHS erzielten bessere Ergebnisse als die SchülerInnen der BHS.

Eine **Grundlage für die Beherrschung orthografischer Regeln** bildet die **Grammatik**, weshalb von einer Grammatikabstinenz in der Schule abzusehen ist. Implizites grammatisches Wissen, über das die TeilnehmerInnen an der KoKo-Studie zu einem hohen Grad verfügen, wie die entsprechenden Auswertungen gezeigt haben (siehe Ergebnisauswertungen zum Bereich Grammatik), ist dabei nicht ausreichend. Vielmehr ist ein explizites grammatisches Wissen erforderlich, v. a. in Bezug auf die festgestellten Problemfelder im Bereich der Orthographie. Diese betreffen insbesondere die **Ebene der Syntax**, teilweise auch die der **Morphologie**, z. B.:

Im Hinblick auf eine korrekte dass-/das-Schreibung ist eine Satzanalyse grundlegend, d. h. sind es die Satzstruktur (Haupt- vs. Nebensatz) und die Satzfunktion (z. B. Objektsatz, Relativsatz) zu beachten. Folgerichtig gilt dasselbe für die Kommasetzung (v. a. fehlendes Komma) im Allgemeinen. In beiden Fällen ist also explizites Grammatikwissen nötig.

Was die Groß- und Kleinschreibung betrifft, sind ebenfalls Fähigkeiten der Satzanalyse unabdingbar. Dabei bildet etwa das Wissen um die syntaktische Funktion (z. B. Subjekt, Objekt – können aus einem Substantiv, einem Pronomen, einer Nominalphrase oder einem Satz bestehen) eine sichere Basis beim



Erkennen fehleranfälliger, nicht prototypischer Substantive. Die häufigsten Rechtschreibprobleme bei der Substantivschreibung treten, wie zu sehen war, bei Abstrakta auf, die aus Substantivierungen entstehen. Diese zählen zu den nicht prototypischen Substantiven. Prototypische Substantive weisen Eigenschaften wie die Artikel- und Attributfähigkeit, die Flektierbarkeit nach Numerus und Kasus sowie den Besitz eines Genus auf. Schwierigkeiten bei der Schreibung entstehen insbesondere immer dann, wenn eine oder mehrere dieser Eigenschaften nicht zutreffen (z. B. bei *das Schöne* ist keine Pluralbildung möglich). Das Kennen von grammatischen (z. B. Artikelfähigkeit) und semantischen (Gegenständlichkeit i. w. S.) Bausteinen der Sprache ist im Hinblick auf die Groß-/Kleinschreibung ebenfalls wichtig, aber in diesem Fall weniger zuverlässig als die Bestimmung der syntaktischen Verwendung (vgl. Naumann 2008, S. 147 ff.).

Als eine weitere prominente Fehlerquelle hat sich die Getrennt- und Zusammenschreibung erwiesen. Sie ist zum Teil lexikalisch-morphologisch erklärbar. Die Grundregel lautet: „Wörter schreibt man zusammen [...]“ (Fuhrhop 2006, S. 56). Zu deren richtiger Schreibung ist es in vielen Fällen hilfreich, den Wortaufbau zu beachten, z. B. bei Wortbildungen mit Affixen (z. B. *Sport-ler*, *be-grad-ig-en*) oder bei Komposita (z. B. *Haus-tür*, *Haus-tür-schlüssel*, *Liebling-s-getränk*, *Städte-tag*). Zum anderen ist die Getrennt- und Zusammenschreibung teilweise auch syntaktisch erklärbar, d. h. es ist die jeweilige Satzstruktur zu beachten. In diesem Fall gilt, dass Einheiten, die syntaktisch interpretierbar sind, getrennt geschrieben werden – nach dem Leitsatz: „[...] Nicht-Wörter (Syntagmen) schreibt man nicht zusammen.“ (ebd.) (z. B. *an ein Haus Türen liefern* im Gegensatz zu *Haustüren*) (vgl. Fuhrhop 2006; Naumann 2008).

Wie bereits eingangs erwähnt, wird der Orthografie vielfach große, mitunter auch übermäßig große, Bedeutung zugemessen, was – im schulischen Kontext – zum Teil wohl auch daran liegt, dass sie gut nachprüfbar ist und deshalb bisweilen als „Hort der Objektivität“ bezeichnet wird (Eisenberg/Spitta/Voigt 1994, S. 15). Dass die Rechtschreibkompetenz relevant ist, soll hier nicht infrage gestellt werden, bildet sie doch einen „unerlässlich[en] Bestandteil, um an Schriftkultur mündig teilnehmen zu können.“ (Pießnack/Schübel 2005, S. 51).

Die Ergebnisse der KoKo-Studie zeigen in Übereinstimmung mit weiteren Studien, dass die Rechtschreibung nicht nach den ersten Schuljahren abgeschlossen, sondern bis weit in die Sekundarstufe II fehleranfällig ist (vgl. zu anderen Ergebnissen u. a. Naumann 2008; Pießnack/Schübel 2005; Eisenberg/Feilke 2001). Diese Befunde legen nahe, dass eine Auseinandersetzung mit der **Orthografie auch in der Oberstufe** noch wichtig ist.



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

3. „So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

3.1. Einleitung

Grammatische Kompetenzen deutschsprachiger OberschülerInnen sollten kurz vor der Matura sehr hoch sein. Im Bildungskontext stellt die von den Bildungsinstitutionen erwartete Varietät des Deutschen, das geschriebene Standarddeutsch im bildungssprachlichen Register, dennoch viele SchülerInnen vor eine Herausforderung sowohl in der Rezeption von bildungssprachlichen Texten als auch in der Produktion. Die mit dieser Herausforderung verbundenen Schwierigkeiten können viele Ursachen haben. Eine häufig diskutierte Frage dabei ist, inwiefern dialektsozialisierte SchülerInnen mehr Probleme mit der (geschriebenen) Standardsprache – zumindest bei der Produktion von Texten – haben, als SchülerInnen, die mit nicht-dialektalen, standardnahen Varietäten aufwachsen.

Obwohl OberschülerInnen Experten für ihr muttersprachliches Idiom sind, die implizit wissen, ob eine Konstruktion grammatisch korrekt ist oder nicht, gilt im Allgemeinen, dass zur Ausbildung guter grammatischer Kompetenzen im schriftsprachlichen Standard auch explizites grammatisches Wissen notwendig ist, das vor allem über die Schule vermittelt wird. Hierzu zählt unter anderem das Wissen darüber, welche grammatischen Strukturen, die in der mündlichen Alltagssprache geläufig (z.B. *tun*-Periphrase, *weil*-Nebensätze mit Verb-Zweit-Stellung, possessive Präpositionalattribute, analytischer Konjunktiv u.a.) oder weniger geläufig sind, in der geschriebenen Standardvarietät zu vermeiden und welche zu bevorzugen sind. Dieser Unterschied zwischen gesprochenen Varietäten des Deutschen und der geschriebenen Standardsprache stellt eine Quelle für Unsicherheiten und damit auch für Fehler dar, die aus der Beherrschung mehrerer Varietäten resultiert. Diese Unsicherheiten werden neuerdings dadurch verstärkt, dass die klare mediale Trennung von gesprochenen und geschriebenen Registern durch internetbasierte Kommunikation verschwimmt; auch der Dialekt wird heute zu einem großen Teil auch geschrieben („Zweischriftlichkeit“). Probleme treten besonders dann zu Tage, wenn von SchreibnovizInnen relativ ungewohnte Strukturen zum Beispiel in argumentativen Textsorten angewendet werden sollen.¹⁰

In schriftlichen Texten von SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch finden sich regelmäßig grammatische Fehler. Viele davon sind wahrscheinlich dem Prozess der Textproduktion (Performanz) geschuldet, andere jedoch weisen auf mangelnde grammatische Kompetenzen in der geschriebenen Standardsprache hin.

Folgende Fehlertypen sind bei deutschen ErstsprachlerInnen auch in der Sekundarstufe noch zu erwarten (vgl. Portmann-Tselikas 1998):

1. Fehler, die die Satzstruktur als Ganzes betreffen: Hierbei sind vor allem die falsche Stellung des Verbes im Satz sowie Verstöße gegen die geforderte Anzahl von Objekten (Verbvalenz) zu nennen.
2. Fehler, die einzelne Satzglieder betreffen: Hierunter gehören falsche oder fehlende Kennzeichnungen der Rolle des Satzglieds im Satz (Wahl der Kasuskategorie).
3. Wortformenfehler und Genusfehler: Damit sind nicht richtig gesetzte grammatische Kennzeichnungen am Wort (Wahl der Kasus- oder Numerusform) gemeint.

¹⁰ Zu Schwierigkeiten bei der Verwendung der *zwar-aber*-Konstruktion in den analysierten Schülertexten des KoKo-Korpus vgl. Abel/Glaznieks 2013.



Um grammatische Defizite auszugleichen, muss ausreichend Zeit für Grammatikunterricht in der Erstsprache aufgewendet werden.

Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Arten von grammatischen Fehlern im KoKo-Korpus auftreten. Das Vorkommen und die Verteilung von Fehlern sollen dabei in Bezug gesetzt werden zu den außersprachlichen Variablen wie der Herkunftsregion der SchreiberInnen, dem Schultyp, den die SchülerInnen besuchen, ihre letzte Deutschnote sowie die Varietät des Deutschen, mit der die SchülerInnen sozialisiert wurden.

3.2. Datenbasis und Fokus der Darstellung

Aus dem Gesamtkorpus von KoKo wurden 596 Texte zu einem Subkorpus zusammengestellt, das derselben Zusammensetzung hinsichtlich des Schultyps wie die Gesamtstichprobe folgt. Im Gegensatz zur Gesamtstichprobe jedoch enthält das Subkorpus nur Texte von Schülern mit der L1 Deutsch (Tabelle 5).

Subkorpus Grammatik (nach Region)	Gesamtanzahl Wörter	Gesamtanzahl Texte
Nordtirol	103.545	198
Südtirol	85.754	199
Thüringen	141.726	198
gesamt	331.025	596

Tabelle 5: Subkorpus Grammatik nach Region

Für die grammatische Analyse der Texte wurde ein Annotationshandbuch erstellt, das grammatische Fehler sowie deren Annotation detailliert beschreibt. Die Texte wurden von einer geschulten Annotatorin mit dem Annotationsprogramm MMAX2 (Müller/Strube 2006) annotiert; 10% der Texte wurden von einem zweiten Annotator zusätzlich zur Qualitätssicherung annotiert.

Die Annotationsrichtlinien im Annotationshandbuch richten sich nach Korrektheitskriterien gängiger aktueller Grammatiken des Deutschen. Hierzu zählen das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (IDS) in Mannheim „grammis 2.0“¹¹, die „Grammatik der deutschen Sprache“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) und „Die Grammatik“ der Duden-Redaktion (Duden 2005).¹²

3.2.1. Beschreibung der Annotationen

Es wurden sechs Kategorien grammatischer Fehler annotiert:

1. Wechsel des Satzbauplans im Satz (Anakoluth):

Meiner Meinung nach ist Enzensbergers Ansicht ziemlich widersprüchlich weil er von Erwachsenen, im Gegensatz zu den beschriebenen Jugendlichen stehen also sicher und fest im Leben stehen. ID1017

¹¹ Abrufbar unter <http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html>.

¹² Anmerkung: Zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Berichts liegen aus dem Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ in Bezug auf die areale grammatische Variation in der geschriebenen Standardsprache noch keine Ergebnisse vor.



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

2. **Auffälliger und falscher Satzbau:**

In der Jugend entdeckt man dann, welche Kleidung passt zu dir. ID1181

3. **Grammatische Redundanzen:**

Das Leben ist in der Jugend ist am wertvollsten, den in dieser Zeit entwickelt man seinen eigen Charakter, welcher dann ein Leben lang halt ID1181

4. **Unvollständigkeit:**

a. Fehlende Satzglieder:

Der 17-jährige entwendete aus dem Waffenschrank seines Vaters und nahm 6 Mitschülern und anschließend sich selbst das Leben. ID2110

b. Ungrammatische Ellipsen:

Sie haben keine Manieren und Respekt Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber. ID1170

c. Unvollständige Satzglieder:

Heute hingegen ist die Jugend ziemlich faul, faul zu arbeiten und faul Schule zu gehen. ID1078

5. **Fehler bei syntagmatischen Relationen (Korrespondenzfehler):**

a. Rektionsfehler:

Mir stellt sich die Frage, ob ich, wo ich gerade mitten in diese Phase stecke, das später auch so sehen werde. ID1063

b. Kongruenzfehler:

Alles in allem, glaube ich, ist diese Entwicklungsphase eine der wichtigsten Zeitpunkte im Leben jedes Einzelnen. ID1637

6. **Flexionsfehler:**

Dieses Zitat giltet aber nicht für früher, wo Jugendliche viel braver gewesen sind als heute und auch nicht so draufgängerisch wie heute. ID1492

Die Annotationen 1-4 beziehen sich typischerweise auf Fehler auf Satz- und Teilsatzebene, während Flexionsfehler (6) nur auf Wortebene annotiert wurden. Korrespondenzfehler (5), also Fehler, die nur in Relation zwischen zwei Ausdrücken entstehen (Rektions- oder Kongruenzfehler), wurden auf Wort- bzw. Satzgliedebene annotiert, indem sowohl das Bezugswort als auch der eigentliche Fehler (falsche Kasus-, Numerus- oder Genuskategorie) annotiert wurden. Als Bezugswort wurde das ganze Satzglied annotiert und es kann daher aus mehreren Einzelwörtern bestehen; der Korrespondenzfehler wurde hingegen nur am Einzelwort annotiert.

Die Annotationskategorien 1-6 bestehen aus einer unterschiedlichen Anzahl an Unterkategorien. Kategorie 1 (Anakoluth) beispielsweise besteht lediglich aus einer Unterkategorie, die zwei unterschiedliche Möglichkeiten umfasst (Umstieg vs. Retraktion). Kategorie 5 (Korrespondenz) hingegen besteht aus 13 Unterkategorien, die jeweils wieder aus Unterkategorien bestehen, sodass Rektions- und Kongruenzfehler nach Wortarten und Fehlerkategorie (Kasus, Numerus, Person, Genus u.a.) eindeutig definiert sind.

3.2.2. Auswertung

Das Vorkommen einzelner Fehler wurde hinsichtlich außersprachlicher Variablen quantitativ analysiert. Die berücksichtigten außersprachlichen Variablen sind:

- **Region:** Südtirol vs. Nordtirol vs. Thüringen,
- **Schultyp:** allgemeinbildende höhere Schule (AHS) vs. berufsbildende höhere Schule (BHS),
- **Deutschnote** des letzten Schuljahres: gute Deutschnote vs. mittlere Deutschnote,



- **Dialekt-Standard-Gebrauch:** Dialekt vs. Dialekt/Standard vs. Standard .

Die quantitativ-statistische Auswertung erfolgte mithilfe spezieller Software (SPSS). Bei der Darstellung statistischer Ergebnisse wird von einem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ ausgegangen.¹³

Um die Fehleranzahl vergleichbar und unabhängig von der Textlänge zu halten, wurden alle Fehler standardisiert, d. h. je nach Bezugsgröße auf 100 Sätze oder 100 Wörter bezogen. Die Fehlerkategorien 1-4 wurden dabei auf Sätze, die Kategorien 5 und 6 auf Wörter¹⁴ bezogen. Dadurch ergeben sich Prozentangaben.

3.3. Ergebnisse

Insgesamt kommen im untersuchten Subkorpus 2918 Fehler vor. Die mit Abstand meisten Fehler wurden in der Kategorie 5 Korrespondenz gezählt (1708), die wenigsten in der Kategorie 3 Redundanzen (47). Tabelle 6 gibt die absoluten und relativen Fehlerzahlen pro Fehlerkategorie wieder:

Fehler (Oberkategorie)	Fehler (Unterkategorie)	Anzahl (absolut)	Anteil in % (Unterkategorie)	Anteil in % (gesamt)
Satzebene				
	Anakoluth	129	20,12	4,42
	Satzbau	92	14,35	3,15
	Redundanz	42	6,55	1,44
	Unvollständigkeit	378	58,97	12,95
	gesamt	641	100	
Wortebene				
	Korrespondenz	1678	87,47	57,51
	Flexion	240	12,51	8,22
	gesamt	1918	100	
anderes/unklar		359		12,30
Grammatikfehler				
gesamt		2918		100

Tabelle 6: Übersicht über grammatische Fehler im Subkorpus Grammatik

Berechnet man die Fehlerverteilung prozentual, so wird deutlich, dass Korrespondenzfehler über die Hälfte der Fehler (57,51%) einnehmen. Die zweithäufigste Fehlerart, Unvollständigkeit von (Teil-)Sätzen und Satzgliedern, nimmt fast 13% der Fehler ein, Flexionsfehler knapp über 8%. Die Tabelle zeigt auch, dass etwas mehr als 12% der Fehler unklar sind und nicht kategorisiert werden konnten. In manchen Fällen kann keine Fehlerkategorie eindeutig bestimmt werden (z. B. *Doch viele Jugendliche können oft nichts dafür, denn womöglich werden sich durch Gruppenzwang zu solchen Tätigkeiten*

¹³ Als Signifikanztests wurden bei Normalverteilung ANOVA und ggf. der Bonferroni Post-Hoc-Test sowie bei Nicht-Normalverteilung der Kruskal-Wallis-Test und ggf. Post-Hoc-Tests verwendet.

¹⁴ Genauer gesagt, nur solcher Wörter, bei denen Fehler auftreten können, d.h. in diesem Fall nur Wörter flektierbarer Wortarten.



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

verleitet. (ID 1116)), häufig kann nicht entschieden werden, ob es sich überhaupt um einen grammatischen Fehler handelt (*Minderjährige besuchen schon mit 16 fast wöchentlich eine Diskothek auf.* (ID 1653)) oder ob überhaupt ein Fehler egal welcher Art vorliegt (*Dies entspricht natürlich in keinster Weise der Realität, ...* (ID 1193)).

Im Folgenden soll die Verteilung der einzelnen Fehlerkategorien nach den oben angeführten außersprachlichen Variablen beschrieben werden. Zuerst werden die Fehler, die die Satzstruktur

betreffen (Kategorie 1 bis 4), vorgestellt, anschließend erfolgt die Darstellung der Fehler, die auf Einzelwörter bezogen wurden (Kategorie 5 und 6).

3.3.1. Fehler auf Satzebene

Insgesamt kommen 641 Fehler im Subkorpus vor, die sich auf die Satzebene beziehen. Durchschnittlich bedeutet das, dass etwas mehr als ein Fehler pro Text vorkommt oder durchschnittlich 3,4 Fehler in 100 Sätzen. Allerdings sind die Fehler nicht normalverteilt; ein relativ großer Teil der Texte weist gar keinen Fehler auf Satzebene auf (~40%), ein kleiner Teil der Texte hingegen relativ viele. So sind in etwa 10% der Texte sogar 10% der Sätze grammatikalisch fehlerhaft (Abbildung 52 – Verteilung der Fehler nach Perzentilen, d. h. einer Unterteilung der Daten in 100 Teile).¹⁵

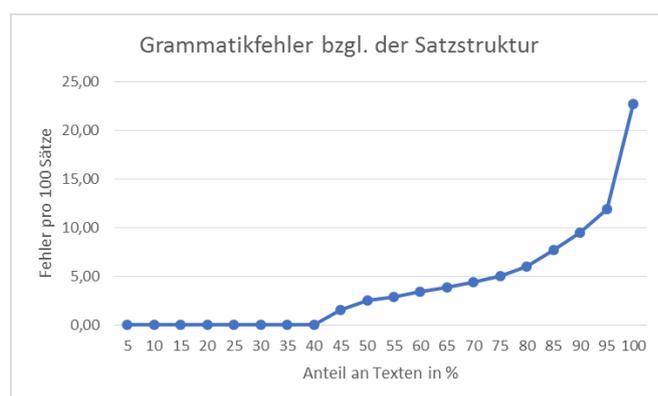


Abbildung 52: Perzentilerverteilung der Grammatikfehler auf Satzebene

Berücksichtigt man die außersprachlichen Variablen Region, Schultyp, Dialekt, Schulnote bei der Betrachtung der Fehlerverteilung auf Satzebene, so fallen folgende Unterschiede auf:

Die Fehler auf Satzebene sind in allen drei **Regionen** gleich verteilt (Abbildung 53). Dennoch finden sich in den Texten aus Südtirol signifikant weniger Fehler dieser Art (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 5.756$, $p = .056$ - signifikanter Unterschied zwischen den Medianen: $\chi^2(2) = 9.691$, $p = .008$).

¹⁵ Es ist zu beachten, dass in dieser Darstellung die Textlänge nicht berücksichtigt ist.



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

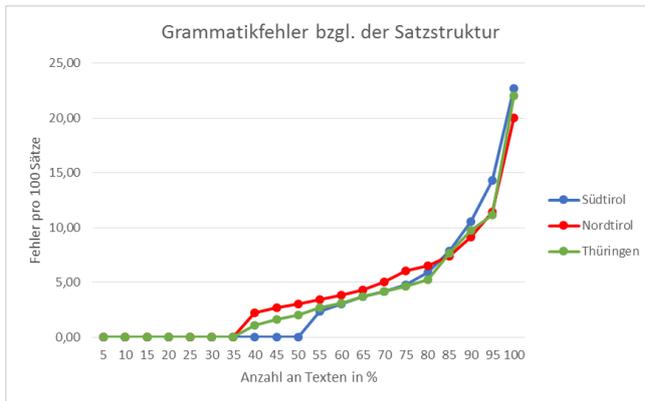


Abbildung 53: Perzentilenverteilung der Grammatikfehler auf Satzebene nach der Variable Region

Im Vergleich der beiden **Schultypen** AHS und BHS findet sich zwar eine ähnliche Fehlerverteilung, aber die Unterschiede zwischen den Schultypen sind signifikant (Abbildung 54). In den Texten aus den AHS-Schulen kommen weniger Grammatikfehler bzgl. der Satzstruktur vor als in den Texten aus den BHS-Schulen (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 5.765, p = .016$).

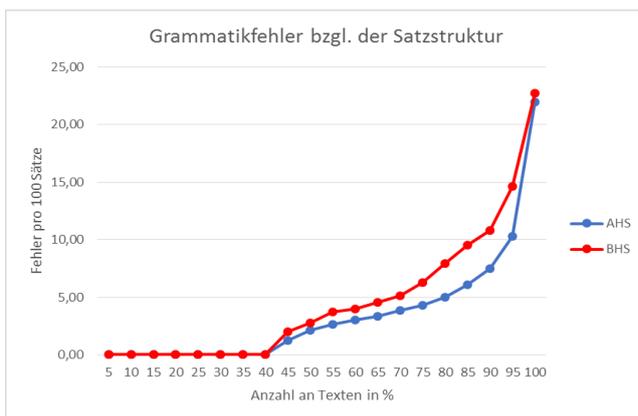


Abbildung 54: Perzentilenverteilung der Grammatikfehler auf Satzebene nach der Variable Schultyp

Vergleicht man das Vorkommen von Fehlern auf der Satzebene in den Texten nach der letzten **Deutschnote** der VerfasserInnen, so zeigt sich auch nach dieser Variable eine signifikant unterschiedliche Verteilung (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 12.784, p = .000$). SchülerInnen mit einer besseren Note im Fach Deutsch machen weniger grammatische Fehler auf Satzebene (Abbildung 55).

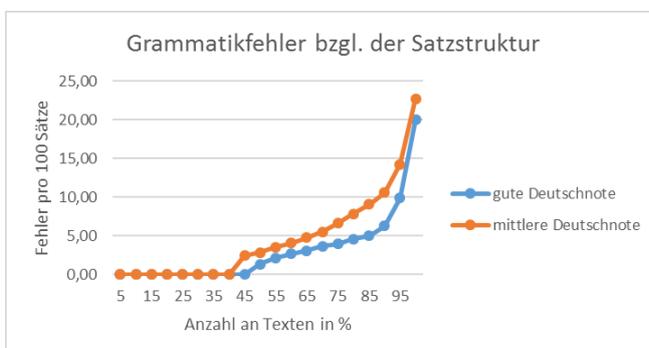


Abbildung 55: Perzentilenverteilung der Grammatikfehler auf Satzebene nach der Variable Deutschnote

„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

Lediglich die Verteilung hinsichtlich der Variable **Dialektgebrauch** ist nicht signifikant unterschiedlich (Abbildung 56). Ob die SchreiberInnen Dialekt oder eine standardnahe Varietät sprechen, hat keine Konsequenzen für die Vorkommen der Fehler auf Satzebene (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 1.612$, $p = .447$).

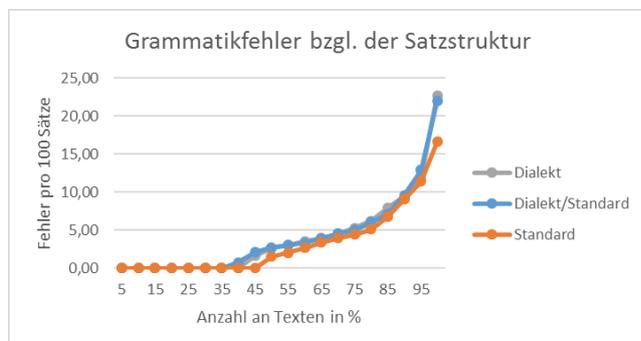


Abbildung 56: Perzentilenverteilung der Grammatikfehler auf Satzebene nach der Variable Dialektgebrauch

Auf Satzebene zeigen sich also allgemein signifikante Gruppenunterschiede in der Verteilung der Fehler. Zum einen machen BHS-SchülerInnen mehr Fehler als AHS-SchülerInnen, zum anderen machen SchülerInnen, die eine gute Deutschnote erhalten haben („ausgezeichnet“, „sehr gut“ oder „gut“), weniger Fehler auf Satzebene als SchülerInnen mit einer mittleren Deutschnote („befriedigend“, „ausreichend“, „genügend“ oder „zufriedenstellend“). Auch hinsichtlich der Fehlerverteilung in den Regionen konnte ein signifikanter Unterschied festgestellt werden: In Südtirol treten Grammatikfehler auf Satzebene signifikant weniger häufig auf als in Nordtirol. Im Folgenden wird die Verteilung der Fehler innerhalb der einzelnen Fehlerkategorien auf Satzebene detailliert vorgestellt.

3.3.1.1. Anakoluth

Der Anakoluth ist im untersuchten Korpus ein relativ seltener Fehler. Drei Viertel der Texte weisen diesen Fehler gar nicht auf. In Südtirol sind sogar 85% der Texte ohne Anakoluth.

Es wurden zwei Arten von Anakoluth unterschieden (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 449–466): Retraktion und Umstieg. Eine *Retraktion* ist ein Bruch in der syntaktischen Struktur eines (Teil-)Satzes aufgrund einer Eigenkorrektur des Verfassers; ein *Umstieg* ist der Wechsel des Satzbauplans innerhalb eines (Teil-)Satzes – ohne ersichtlichen Grund (z. B. *Wir können uns um unser Leben kümmern und die Schule mit einem bestmöglichen Abschluss zu beenden.* (ID1091)). In 75% der Anakoluthen handelt es sich um einen *Umstieg*.

Hinsichtlich der getesteten Variablen Region, Schultyp, Deutschnote und Dialekt haben sich keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung des Fehlers ergeben. Anakoluthen sind also in allen Regionen und Schultypen sowie unter SchülerInnen mit guter und mittlerer Deutschnote und unter Dialekt- und Nicht-DialektsprecherInnen gleich verteilt.

3.3.1.2. Unvollständigkeit

Knapp 60% der Texte sind ohne Fehler in der Kategorie Unvollständigkeit; die meisten Texte bestehen also aus vollständigen Sätzen.

In den Texten, in denen unvollständige Sätze vorkommen, bezieht sich die Unvollständigkeit am häufigsten auf fehlende obligatorische Satzglieder (45%), häufig – wie in der mündlichen Kommunikation üblich – aufgrund des Wegfalls von Pronomen im Vorfeld (z. B. *Stimmt aber nicht* statt *Das stimmt aber nicht*), oder auf fehlende obligatorische Elemente innerhalb einzelner Satzglieder



(z. B. *jeden Samstag Disco gehen statt jeden Samstag in die Disco gehen*, 32%). Etwas seltener sind ungrammatische Ellipsen (22%).

In den Südtiroler Texten finden sich weniger unvollständige Sätze und Satzglieder als in den Texten aus Nordtirol und Thüringen. Der Unterschied in der Verteilung des Fehlers zwischen den Texten aus Thüringen und Südtirol ist dabei signifikant (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 3.690$, $p = .158$ - signifikanter Unterschied zwischen den Medianen: $\chi^2(2) = 9.867$, $p = .007$). Besonders deutlich ist der Unterschied zwischen den **Regionen** in der Unterkategorie unvollständiger Satzglieder. Hier machen Thüringer SchülerInnen signifikant mehr Fehler als Südtiroler (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 15.072$, $p = .001$).

Auch die Verteilung nach der Variable **Deutschnote** ist signifikant: SchülerInnen, die sehr gut oder gut im Fach Deutsch sind, machen signifikant weniger Fehler in dieser Kategorie als SchülerInnen, die eine schlechtere Note erhalten haben (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 8.662$, $p = .003$). Diese Verteilung geht auf die Fehlerverteilung in der Untergruppe der unvollständigen Satzglieder zurück (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 4.406$, $p = .036$), die anderen Untergruppen (fehlende Satzglieder, ungrammatische Ellipsen) sind bezüglich der Deutschnote gleich verteilt.

Die Fehlerverteilung in AHS- und BHS-Texten (**Schultyp**) sowie zwischen **Dialekt-** und Nicht-Dialektsprecher ist hingegen gleich, es gibt keine signifikanten Unterschiede.

3.3.1.3. *Satzbau*

Satzbaufehler sind im Untersuchungskorpus sehr selten. Es wurden nur 92 Fälle in dieser Kategorie annotiert. Das bedeutet, dass fast 90% der Sätze ohne Satzbaufehler sind.

Bezüglich der getesteten Variablen Region, Schultyp, Deutschnote und Dialekt gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Fehler.

3.3.1.4. *Grammatische Redundanz*

Seltener als Satzbaufehler sind nur grammatische Redundanzen. Über 90% der Texte weisen keine Redundanzen auf. Die Texte mit Redundanzfehlern stammen dabei häufiger von SchülerInnen mit mittleren Deutschnoten (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 7.452$, $p = .006$). Hinsichtlich der Variablen Region, Schultyp und Dialekt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung.

3.3.1.5. *Zusammenfassung: Fehler auf Satzebene*

Im Bereich der Fehler auf Satzebene fallen vor allem Fehler der Kategorie Unvollständigkeit ins Gewicht, sie sind die häufigsten Fehler. In dieser Kategorie zeigen sich auch signifikante Verteilungen nach Region und Schulnote. Die annotierte Unvollständigkeit betrifft dabei vor allem unvollständige Satzglieder. Auch in der Fehlerkategorie Redundanz zeigen sich signifikante Unterschiede in der Verteilung der Fehler. Diese richten sich ausschließlich nach der Deutschnote der SchreiberInnen. In den anderen beiden Fehlerkategorien können keine Unterschiede in der Verteilung festgestellt werden.

3.3.2. *Fehler auf Wortebene*

Fehler, die die Wort- und Satzgliedmarkierung betreffen, sind häufiger anzutreffen als Fehler auf der Satzebene. Insgesamt befinden sich im untersuchten Korpus 1918 Fehler dieser Art, darunter vor allem Korrespondenzfehler (1678) und nur zu einem kleineren Teil Flexionsfehler (240). Durchschnittlich kommen etwa 3,3 Fehler bei der Wort- und Satzgliedmarkierung pro Text vor. Auch diese Fehler sind nicht normalverteilt (Abbildung 57). Etwas über 10% der Texte sind frei von diesen



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

Fehlern. Ein kleiner Anteil an Texten weist eine Fehlerquote von mehr als einem Fehler pro 100 flektierbarer Wörter auf.

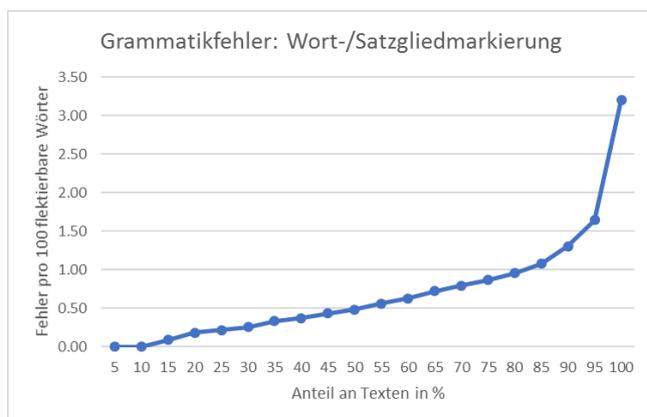


Abbildung 57: Perzentilenverteilung der Grammatikfehler auf Wortebene

Berücksichtigt man die außersprachlichen Variablen Region, Schultyp, Dialekt und Schulnote in der Analyse der Fehlerverteilung bei Wort- und Satzgliedmarkierungen, so fallen besonders die Unterschiede hinsichtlich der Kategorien Schultyp und Deutschnote auf:

Die Fehlerdistribution in AHS- und BHS-Schulen ist zwar ähnlich (Abbildung 58), aber in den AHS-Texten finden sich signifikant weniger Fehler (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 5.926, p = .015$).

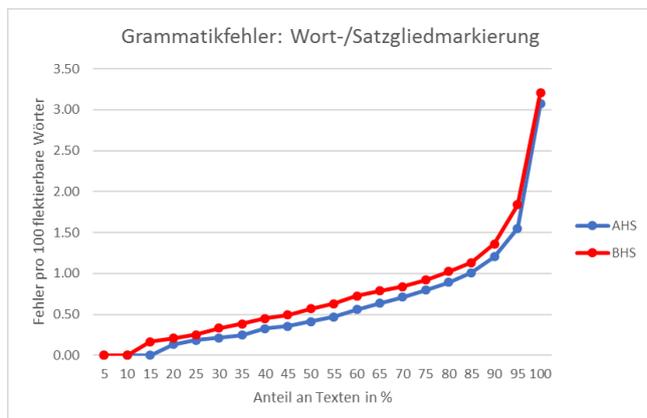


Abbildung 58: Perzentilenverteilung der Grammatikfehler auf Wortebene nach der Variable Schultyp

SchülerInnen mit guter **Deutschnote** machen darüber hinaus weniger Fehler bei der Wort- und Satzgliedmarkierung (Abbildung 59). Auch dieser Unterschied ist statistisch signifikant (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 13.210, p = .000$).



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

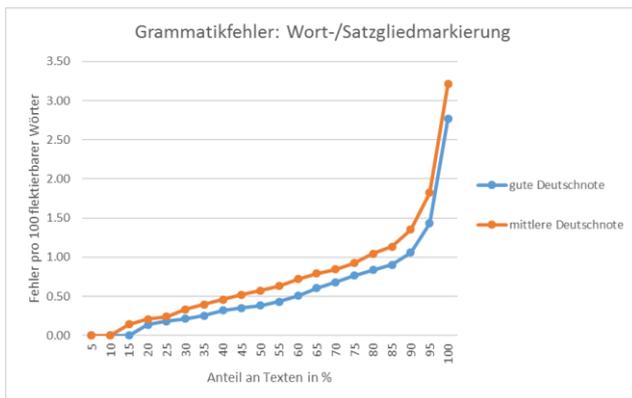


Abbildung 59: Perzentilerverteilung der Grammatikfehler auf Wortebene nach der Variable Deutschnote

Die Verteilung der Fehler bei Wort- und Satzgliedmarkierungen ist in allen **Regionen** gleich, hier gibt es keine signifikanten Unterschiede. In der Gruppe der Südtiroler gibt es allerdings einen höheren Anteil an Texten ohne solche Fehler, über 20% sind fehlerfrei. Das Aufwachsen mit **Dialekt** oder mit einer eher standardnahen Varietät hängt außerdem nicht mit der Fehlerverteilung zusammen.

3.3.2.1. Korrespondenz

Wie bereits erwähnt, stellen Korrespondenzfehler die häufigste Fehlerkategorie dar. In der Gruppe der Korrespondenzfehler sind sowohl Rektions- als auch Kongruenzfehler enthalten. Betrachtet man die einzelnen Wortarten, bei denen Korrespondenzfehler auftreten können (Abbildung 60), so weisen Determinierer am häufigsten eine nicht korrekte Kasus-, Genus- oder Numerusmarkierung auf (24% der Fälle), gefolgt von Personalpronomen (17%), Substantiven (16%), Verben (12%) und Adjektiven (11%):

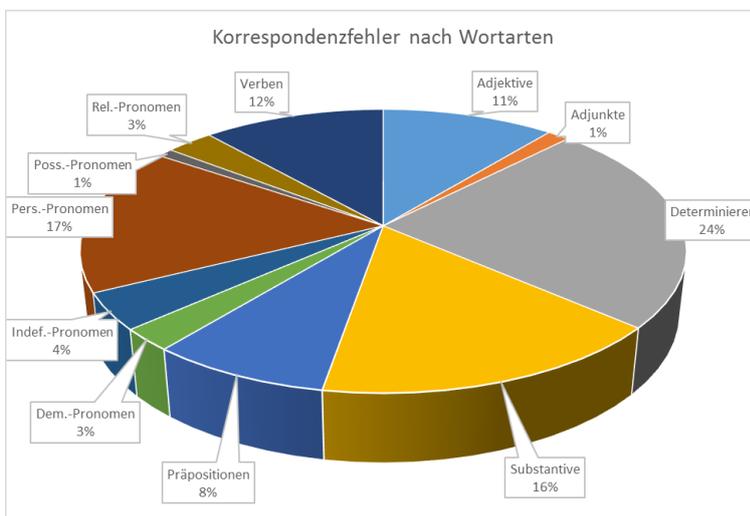


Abbildung 60: Verteilung der Korrespondenzfehler auf Wortarten

Die meisten Korrespondenzfehler betreffen die Kasusmarkierung (absolut: 629) seltener die Numerus- (322) oder Genusmarkierung (216). In einigen Fällen kann eine eindeutige Zuordnung nicht vorgenommen werden.

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung von Korrespondenzfehlern in den drei verglichenen **Regionen**. Auffallend ist lediglich, dass in Südtirol ein vergleichsweise großer Anteil



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

(über 25%) der Texte keinen Korrespondenzfehler aufweist, in Thüringen sind es weniger als 10% der Texte.

Die Verteilung der Korrespondenzfehler in Texten von **AHS- und BHS-SchülerInnen** ist signifikant unterschiedlich (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 5.926, p = .015$). In AHS-Texten kommen weniger Fehler vor als in BHS-Texten (Abbildung 61).

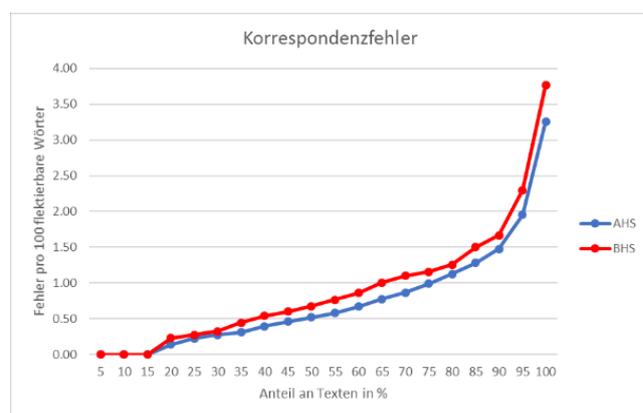


Abbildung 61: Perzentilenverteilung der Korrespondenzfehler nach der Variable Schultyp

Auch die Verteilung der Fehler bei SchülerInnen mit guter und mittlerer **Deutschnote** ist signifikant unterschiedlich (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 12.341, p = .000$). Bei besseren SchülerInnen im Fach Deutsch ist das Fehlervorkommen geringer als bei schlechteren SchülerInnen (Abbildung 62).

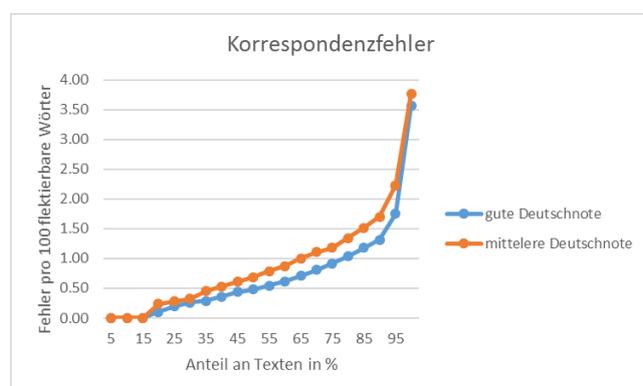


Abbildung 62: Perzentilenverteilung der Korrespondenzfehler nach der Variable Deutschnote

Die Distribution der Korrespondenzfehler in den Texten von **Dialekt-** und StandardsprecherInnen ist statistisch nicht signifikant unterschiedlich (Abbildung 63). Auffällig ist dennoch, dass mehr Texte von DialektsprecherInnen keine Korrespondenzfehler aufweisen, fast 25% der Texte sind in dieser Gruppe fehlerfrei.



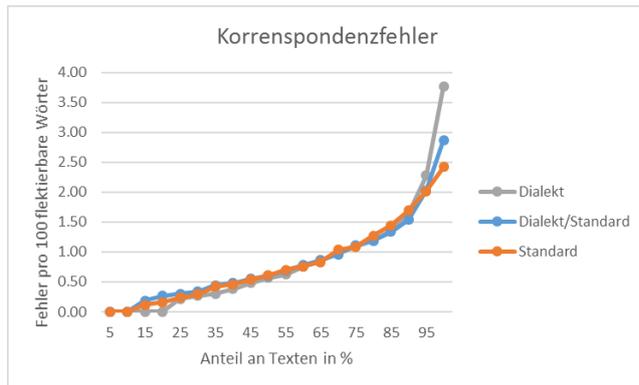


Abbildung 63: Perzentilenverteilung der Korrespondenzfehler nach der Variable Dialektgebrauch

3.3.2.1.1. Kasusreaktion

Fehler im Bereich der Kasusreaktion betreffen hauptsächlich Fehler bei der Rektion des Objektkasus sowie Fehler innerhalb von Präpositionalphrasen, d. h. Fehler bei der Kasuswahl von Präpositionen. Wie Abbildung 64 zeigt, treten über die Hälfte der 629 Kasusreaktionsfehler beim Zielkasus Dativ auf, etwa ein Viertel der Fehler betreffenden den Zielkasus Akkusativ. Fehler mit dem Zielkasus Genitiv kommen in 17% der Fälle vor, Fehler mit dem Nominativ als Zielkasus sind sehr selten (4%).

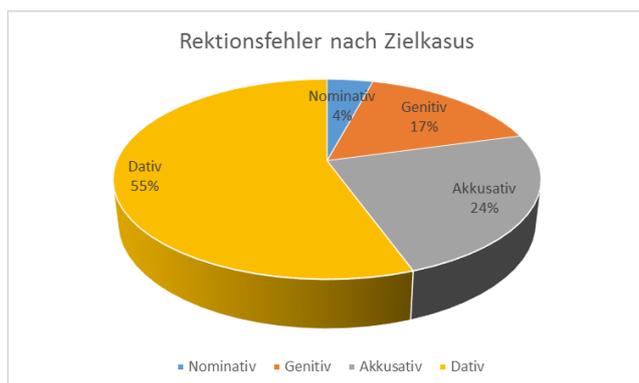


Abbildung 64: Verteilung der Rektionsfehler nach Zielkasus

Fehler bezüglich der Kasusreaktion sind über die drei **Regionen** gleich und ohne statistisch signifikante Unterschiede verteilt. Auffällig ist dennoch, dass es unter den Texten aus Südtirol und Nordtirol einen höheren Anteil ohne Kasusreaktionsfehler als unter denen aus Thüringen gibt. Auch die Verteilung der Rektionsfehler in Texten aus **AHS- und BHS-Schulen** ist statistisch nicht signifikant unterschiedlich. Dasselbe gilt für die Variablen **Deutschnote** und **Dialekt-Standard-Gebrauch**.

3.3.2.1.1.1. Rektion des Objektkasus

Fehler bei der Wahl des Objektkasus sind relativ selten (absolut: 152) und betreffen die Zielkasus Dativ und Akkusativ etwa im gleichen Ausmaß (83 vs. 69).

Fehler bei der Wahl des Objektkasus sind in allen **Regionen** gleich verteilt; es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Regionen. Auch zwischen **DialektsprecherInnen** und Nicht-DialektsprecherInnen gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Die Fehler bei der Wahl des Objektkasus sind hingegen in den beiden **Schultypen** AHS und BHS nicht gleich verteilt und der Unterschied ist statistisch signifikant ($\chi^2(1) = 6.976, p = .008$). In den Texten der



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

AHS-Schüler treten weniger Fehler auf. Auffallend ist außerdem, dass weniger Texte aus der AHS diesen Fehler aufweisen (Abbildung 65).

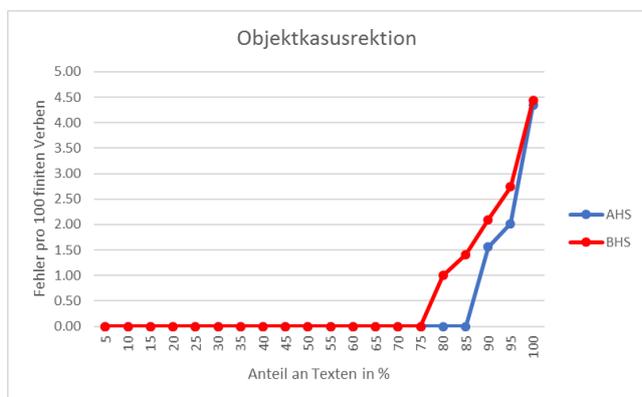


Abbildung 65: Perzentilenverteilung der Fehler bei der Rektion des Objektkasus nach der Variable Schultyp

Auch die Texte von SchülerInnen mit einer guten **Deutschnote** und solchen von SchülerInnen mit einer mittleren Deutschnote zeigen einen signifikanten Unterschied in der Fehlerdistribution ($\chi^2(2) = 4.138$, $p = .042$). Bessere DeutschschülerInnen machen weniger Fehler in der Wahl des Objektkasus (Abbildung 66).

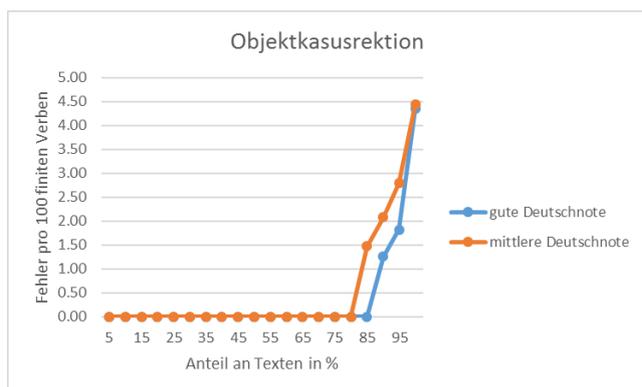


Abbildung 66: Perzentilenverteilung der Fehler bei der Rektion des Objektkasus nach der Variable Deutschnote

3.3.2.1.1.2. Präpositionalphrasen

Rektionsfehler in Präpositionalphrasen sind ein relativ weit verbreiteter Fehler¹⁶. In 40% der Texte ist mindestens ein Fehler dieser Art ausfindig gemacht worden. Die meisten Kasusrektionsfehler in Präpositionalphrasen kommen bei Präpositionen mit Dativ vor (absolut: 255; relativ: 68%). Fehler bei Akkusativ- (77; 20%) oder Genitivpräpositionen (44; 12%) sind im Vergleich dazu seltener (Abbildung 67).

¹⁶ Für eine ausführlichere Darstellung und Diskussion der Ergebnisse vgl. Glaznieks/Abel (in Druck).



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

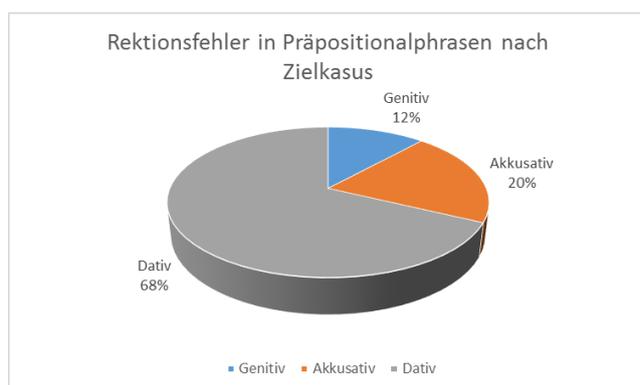


Abbildung 67: Verteilung der Rektionsfehler in Präpositionalphrasen nach Zielkasus

Kasusrektionsfehler in Präpositionalphrasen sind in den drei **Regionen** gleich verteilt, die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant (Abbildung 68). Auffällig ist lediglich ein höherer Anteil an Texten ohne diesen Fehler in den Texten aus Nordtirol.

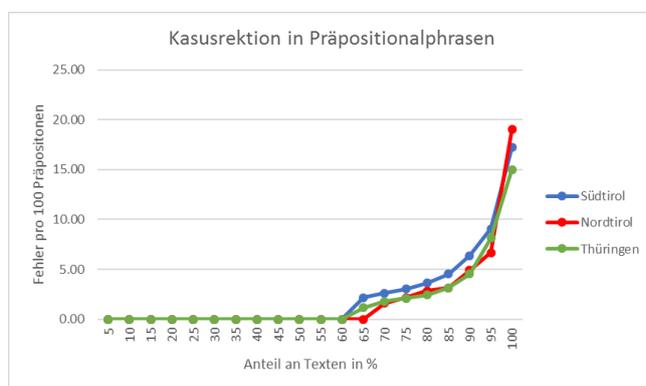


Abbildung 68: Perzentilenverteilung der Fehler bei der Kasusrektion in Präpositionalphrasen nach der Variable Region

Kasusrektionsfehler erscheinen auch in den beiden getesteten **Schultypen** AHS und BHS in gleicher Verteilung – ohne signifikante Unterschiede. Dasselbe gilt für die Verteilung der Fehler nach den Variablen **Deutschnote** und **Dialekt-Standard-Gebrauch**. Beobachten lässt sich lediglich, dass DialektsprecherInnen einen höheren Anteil an fehlerfreien Texten aufweisen.

3.3.2.1.2. Kongruenzfehler

3.3.2.1.2.1. Phorische Kongruenz bzgl. Genus

Unter Phorik versteht man intratextuelle Vor- und Rückverweise, die über phorische Elemente (Anaphern, Kataphern) erfolgen (z. B. *Die Jugendlichen sind ... Sie machen ...*). Typische phorische Ausdrücke sind *er*, *sie* und *es*, die auf im Text erwähnte Bezugselemente (hier: *die Jugendlichen*) verweisen. Phorische Ausdrücke müssen in Numerus und Genus mit dem Bezugsausdruck kongruieren. Ist dies nicht der Fall, ist der Verweis gestört und der Bezug kann nicht mehr hergestellt werden. Sollten phorischer Ausdruck und Bezugselement in den KoKo-Texten nicht in Numerus oder Genus kongruieren, so wurde dies als Fehler annotiert.

Fehler in der Genuskongruenz von phorischem Ausdruck und Bezugselement treten in etwas mehr als 20% der Texte auf. Die meisten SchülerInnen haben mit anaphorischer Genuskongruenz keine Probleme. Wenn der Fehler aber vorkommt, zeigen sich interessante Verteilungen.



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

Fehler in der phorischen Kongruenz von Nominalphrase und anaphorischem Personalpronomen sind in den getesteten **Regionen** unterschiedlich verteilt (Abbildung 69), der Unterschied in der Verteilung ist signifikant: Kruskal-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 9.200$, $p = .010$. In Thüringen ist dieser Fehler häufiger vorhanden als in den anderen Gebieten.

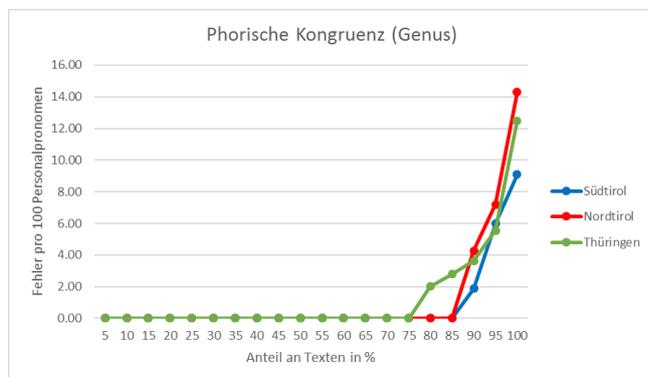


Abbildung 69: Perzentilenverteilung der Fehler bei phorischer Kongruenz nach der Variable Region

Signifikant ist auch die Verteilung nach **Dialekt-Standard-Gebrauch** (Kruskal-Wallis H test: $\chi^2(1) = .487$, $p = .485$; Median-Test: $\chi^2(2) = 7.863$, $p = .020$). DialektsprecherInnen machen den Fehler seltener Nicht-DialektsprecherInnen (Abbildung 70).

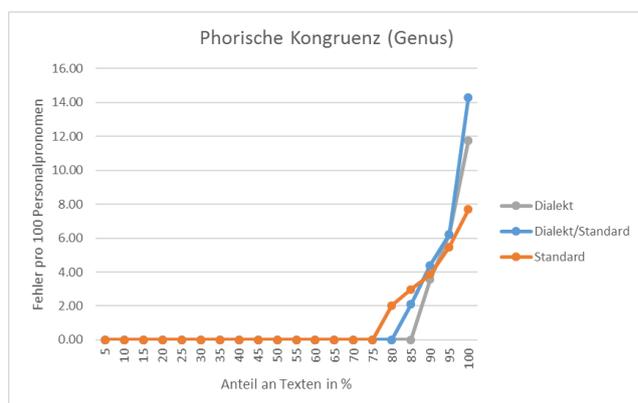


Abbildung 70: Perzentilenverteilung der Fehler bei phorischer Kongruenz bzgl. des Genus nach der Variable Dialektgebrauch

Fehler in der phorischen Kongruenz von Nominalphrase und anaphorischem Personalpronomen sind hingegen in den beiden **Schultypen** AHS und BHS gleich verteilt (Kruskal-Wallis H Test: $\chi^2(1) = .282$, $p = .595$). Dasselbe gilt auch hinsichtlich der Fehlerdistribution nach **Deutschnote** (Kruskal-Wallis H Test: $\chi^2(1) = .487$, $p = .485$).

3.3.2.1.2.2. Phorische Kongruenz bzgl. Numerus

Phorische Numeruskongruenzfehler sind seltener anzutreffen als Genusfehler. In knapp 10% der Texte ist der Fehler zu finden.

Fehler in der phorischen Kongruenz von Nominalphrase und anaphorischem Personalpronomen sind in den getesteten **Regionen** signifikant unterschiedlich verteilt (Abbildung 71) (Kruskal-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 6.988$, $p = .030$). In Thüringen tritt dieser Fehler am häufigsten auf.



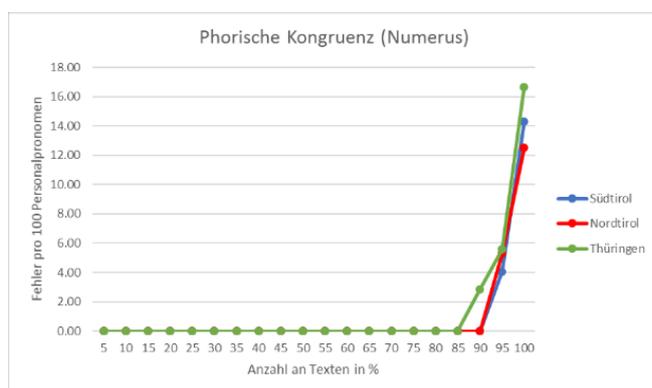


Abbildung 71: Perzentilenverteilung der Fehler bei phorischer Kongruenz bzgl. des Numerus nach der Variable Region

Fehler in der phorischen Kongruenz von Nominalphrase und anaphorischem Personalpronomen sind hingegen in den beiden **Schultypen** AHS und BHS (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = .007$, $p = .933$), hinsichtlich der **Deutschnote** (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = .606$, $p = .436$) sowie zwischen **Dialekt-** und Nicht-DialektsprecherInnen gleich verteilt (Kruskall-Wallis H test: $\chi^2(2) = .116$, $p = .943$).

3.3.2.1.2.3. Kongruenz von Subjekt und Prädikat bezüglich Numerus

Numeruskongruenzfehler zwischen Subjekt und Prädikat sind selten und sind in etwa 20% der Texte nachweisbar. Dennoch können interessante Verteilungen der Fehler beobachtet werden.

Fehler in der Numeruskongruenz von Subjekt und Prädikat sind in den getesteten **Regionen** signifikant unterschiedlich verteilt (Abbildung 72) (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(2) = 12.485$, $p = .002$). In Thüringen ist dieser Fehler am häufigsten feststellbar: In über 30% der Texte ist er zu finden, in Südtirol kommt der Fehler am seltensten vor.

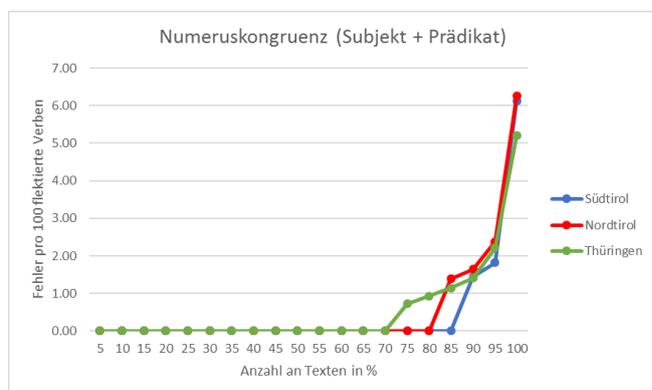


Abbildung 72: Perzentilenverteilung der Fehler bei Numeruskongruenz zwischen Subjekt und Prädikat nach der Variable Region

Die Fehler in der der Numeruskongruenz von Subjekt und Prädikat sind jedoch in den beiden **Schultypen** AHS und BHS gleich verteilt (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = .510$, $p = .475$). Auch hinsichtlich der Variable **Deutschnote** gibt es keine signifikanten Unterschiede (Kruskall-Wallis H Test: $\chi^2(1) = .224$, $p = .636$).

Im Hinblick auf den **Dialekt-Standard-Gebrauch** wiederum sind die Fehler in der Numeruskongruenz von Subjekt und Prädikat signifikant unterschiedlich verteilt (Kruskal-Wallis H test: $\chi^2(2) = 10.757$, $p =$

„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

.005). DialektsprecherInnen machen den Fehler am seltensten, Nicht-DialektsprecherInnen am häufigsten (Abbildung 73).

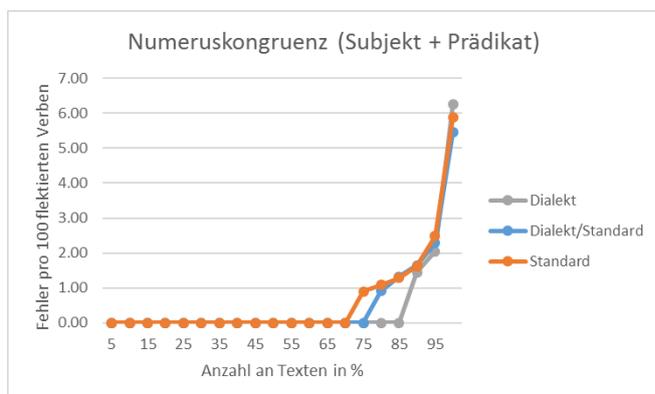


Abbildung 73: Perzentilenverteilung der Fehler bei Numeruskongruenz zwischen Subjekt und Prädikat nach der Variable Dialektgebrauch

3.3.2.2. Flexion

In der Kategorie Flexionsfehler wurden solche Fehler annotiert, die einen Fehler in der Wahl der Flexionsform, d. h. des Flexionssuffixes widerspiegeln, z. B. durch die Wahl einer Flexionsendung aus einem anderen Flexionsparadigma (Fehler in der Wahl der grammatischen Kategorie, z. B. Kasus, wurden als Korrespondenzfehler annotiert). Wie Abbildung 74 zeigt, kommen die meisten Flexionsfehler bei Substantiven vor (absolut: 108; 43%, vor allem Vertauschung des Flexionsparadigmas, z. B. starke statt schwache Maskulinflexion), dann bei Verben (79; 32%, schwache statt starke Flexion) und Adjektive (54; 22%, Unsicherheiten bei starker und schwacher Adjektivflexion).

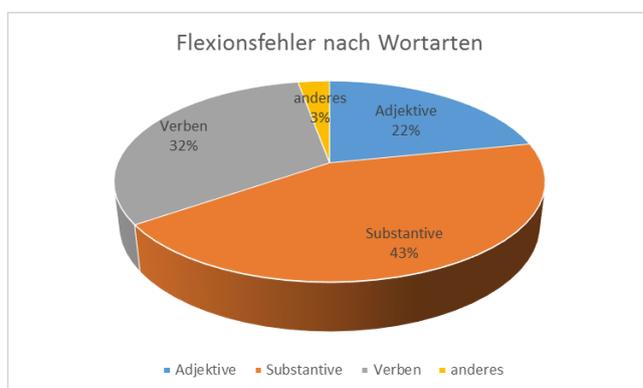


Abbildung 74: Verteilung der Flexionsfehler nach Wortarten

Insgesamt sollte aber betont werden, dass Flexionsfehler relativ selten auftreten (absolut: 240), über zwei Drittel der Texte weisen keine Flexionsfehler auf.

Es wurde wieder überprüft, ob sich die Verteilung der Fehler nach einer der Variablen Region, Schultyp, Dialekt und Deutschnote richtet. Die Fehler sind hinsichtlich aller Variablen gleich verteilt, es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

3.3.2.3. Zusammenfassung: Fehler auf Wortebene

Fehler auf Wortebene können Korrespondenz-, d. h. Rektions- und Kongruenzfehler, oder Flexionsfehler sein. Korrespondenzfehler kommen viel häufiger vor als Flexionsfehler. Flexionsfehler



sind in allen Regionen und Schultypen gleichermaßen feststellbar. Auch gibt es keine signifikante Verteilung nach den Variablen Deutschnote und Dialektgebrauch.

Bei den Kongruenzfehlern finden sich signifikante Verteilungen der Fehler nach der Variable Region. Die Thüringer Texten weisen dabei mehr Fehler auf als die Texte aus Nordtirol und Südtirol. Auch hinsichtlich der Variable Dialektgebrauch fällt eine signifikante Verteilung auf: SchülerInnen, die vorwiegend Dialekt sprechen, machen weniger Kongruenzfehler als Nicht-DialektsprecherInnen.

Bei der Kasusreaktion fällt zunächst auf, dass die Fehler nach allen getesteten Variablen gleich verteilt sind. Das gilt auch für Rektionsfehler in Präpositionalphrasen. Fehler bei der Rektion des Objektkasus sind signifikant unterschiedlich verteilt hinsichtlich des Schultyps (BHS-SchülerInnen machen mehr solche Fehler als AHS-SchülerInnen) sowie hinsichtlich der Deutschnote (gute SchülerInnen machen weniger Fehler). Betrachtet man jedoch nur die Texte, die einen Rektionsfehler in Präpositionalphrasen aufweisen, und unterscheidet zwischen den einzelnen Typen von Präpositionen (Wechselpräpositionen vs. Präpositionen mit Nebenkasus vs. Präpositionen mit festem Kasus), können signifikante Unterschiede nach Region festgestellt werden: Südtiroler SchülerInnen machen mehr Kasusfehler bei Wechselpräpositionen (Präpositionen, die mehrere Kasus regieren, meist Akkusativ und Dativ, die unterschiedliche semantische Relationen ausdrücken (*in den Wald* vs. *in dem Wald*, vgl. dazu Glaznieks/Abel i. Druck).

3.4. Zusammenfassung

Welche grammatischen Fehler können am Ende der schulischen Laufbahn (Sekundarstufe II) beobachtet werden?

Die **häufigsten Fehler** betreffen **Unsicherheiten in Korrespondenzrelationen**. Darunter finden sich vor allem **Kasusreaktionsfehler**, d. h. Fehler in der Wahl der Kasusategorie beim Objektkasus sowie innerhalb von Präpositionen, und **Kongruenzfehler** sowohl zwischen Subjekt und Prädikat (Numeruskongruenz) als auch bei phorischer Aufnahme (Genus- und Numeruskongruenz).

Flexionsfehler (Fehler in der Kasusform) kommen relativ selten vor (in weniger als 50% der Texte), meistens bei Substantiven. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass ein Teil der annotierten Flexionsfehler mit bekannten Sprachwandelphänomenen zusammenfällt. Dies betrifft zum Beispiel Unsicherheiten in der Deklination schwacher Maskulina (*Mensch, Essayist*), die im gesprochenen Deutsch sehr häufig (zumindest im Akkusativ und Dativ) stark flektiert werden (*den Mensch/Essayist* statt *den Menschen/Essayisten*).

Unvollständige Sätze, Satzglieder und Phrasen sind in weniger als 50% der Texte nachweisbar und wenn, dann in geringem Ausmaß. Satzbaufehler, Anakoluthe und Redundanzen betreffen jeweils eine kleine Anzahl von Texten (jeweils weniger als 25%).

Signifikant unterschiedliche Fehlerverteilungen finden sich im Allgemeinen bezüglich der Variablen Schultyp und Deutschnote, regionale Verteilungen und Unterschiede zwischen Dialekt- und Nicht-DialektsprecherInnen sind hingegen kaum feststellbar.

Grammatische Fehler sind Fehler, die besonders unter L1-SchreiberInnen **vermieden werden können**. Das betrifft allen voran Fehler aus den Kategorien Anakoluthe, unvollständige Sätze, Satzbaufehler und Redundanzen. Auch wenn diese im Schreibprozess auftreten können, können sie bereits durch ausreichend **Zeit für Korrekturen** von dem/der Schreibenden selbst entdeckt und korrigiert werden. Eine weitere Fehlerquelle könnte das fehlende **Bewusstsein zwischen Unterschieden gesprochener**



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

und geschriebener Varietäten im Hinblick auf die konzeptionelle Ausrichtung sein. Anakoluthe, unvollständige Sätze, Satzbaufehler und Redundanzen sind Kennzeichen ungeplanter Äußerungen, konzeptionell schriftliche Texte hingegeben verlangen vom Autor/von der Autorin mehr Planungszeit. Es reicht nicht aus – und das gilt besonders für DialektsprecherInnen –, lediglich „Standarddeutsch“ zu schreiben, hier muss darauf geachtet werden, dass auch ein Standard produziert wird, der sich an der konzeptionellen Schriftlichkeit des jeweiligen Erwartungshorizonts orientiert.

Aber auch Rektions-, Kongruenz- und Flexionsfehler sind vermeidbar. Bei Unsicherheiten hinsichtlich der richtigen Flexionsparadigma, zum Beispiel beim oben angesprochenen Fall der schwachen Maskulina, hilft es, solche **Sprachwandelphänomene** im Unterricht anzusprechen und die SchülerInnen das Phänomen erarbeiten zu lassen. Dieses Vorgehen wird in neueren didaktischen Arbeiten zum Grammatikunterricht explizit als Unterrichtsstrategie gefordert (u. a. Köpcke 2011; Köpcke/Noack 2011; Dürscheid 2012). Hinsichtlich der stilistischen Unterschiede zum Beispiel bei der Wahl des angemessenen Kasus bei Präpositionen (Dativ vs. Genitiv, z. B. *wegen dem Liebeskummer* vs. *wegen des Liebeskummers*) könnten auch hier Übungen entworfen werden, die den SchülerInnen die unterschiedlichen Wirkungen der Kasuswahl verdeutlichen und bewusstwerden lassen. Generell ist es immer ratsam, Unterschiede zwischen schriftlichem Standarddeutsch und mündlichen Alltagsvarietäten, z. B. dem Südtiroler Dialekt, zu thematisieren (Ziegler 2010). Darüber lässt sich auch **explizites Grammatikwissen** sowohl über die Standardsprache als auch über den Dialekt vermitteln (vgl. Glantschnig 2011).

Aufmerksamkeit ist auch bei phorischer Kongruenz angebracht. Gerade im Hinblick auf die **Kohäsion** eines Textes sollte die Wichtigkeit von **grammatischer Kongruenz über die Satzgrenze** hinaus verdeutlicht werden. Das könnte am besten an authentischen Beispielen weniger gelungener Texte verdeutlicht werden. Auch hier scheint es wichtig, durch die Konfrontation mit Fehlern die unterschiedliche Wirkung von Texten mit und ohne solche Fehler zu verdeutlichen, sodass die SchülerInnen in der Lage sind, die Wichtigkeit dieser Kongruenzregeln nachzuvollziehen.

Wichtig bei der Konfrontation der SchülerInnen mit ihren eigenen **Fehlern** ist, dass ihnen **mit Neugier begegnet** wird.

Fehler mit Neugier angehen, also nicht einfach immer nur Verbesserungen verlangen, sondern auch Fragen stellen, die neugierig machen und zur Auseinandersetzung mit Fehlern animieren. Fehler sind ja nicht das Böse schlechthin, das man so rasch wie möglich unsichtbar machen muss. Sie können im Gegenteil interessante Objekte der Betrachtung sein. Beispielsweise könnte man den Lernenden (am besten arbeiten sie zu zweit oder zu dritt zusammen) Fragen stellen wie:

- Welches sind Fehler, die du hättest vermeiden können?
- Welche drei Fehler scheinen dir die schlimmsten zu sein, welche drei sind am wenigsten schlimm?
- Kannst du deiner Nachbarin oder deinem Nachbarn erklären, warum diese Fehler schlimm oder nicht schlimm sind?
- Gibt es Gruppen von typischen Fehlern?
- Weisst du, warum dieser oder jener Fehler ein Fehler ist?
- Kannst du dem Nachbarn oder der Nachbarin helfen, wenn sie nicht verstehen, warum etwas falsch ist?

Solche Fragen können helfen, Fehler als Phänomene ernst zu nehmen und nicht einfach zu verdrängen. Und sogar wenn dabei nur über die Fehler nachgedacht und gesprochen und die richtige Lösung nicht hingeschrieben wird: Die bewusste Beschäftigung mit den Hintergründen von einzelnen Fehlern kann mehr nützen als das hastige



„So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Grammatik

Zurechtmachen von Falschem – und auch zu neuen Fragen an die Sprache und den Sprachunterricht führen.
(Portmann-Tselikas 1998, S. 114–115)

4. „Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

4.1. Einleitung

Die lexikalische Kompetenz bildet einen essentiellen Bestandteil der Schreibkompetenz, die es SchülerInnen im Hinblick auf die Anforderungen in der Schule, im Studium und im Beruf zu vermitteln gilt. Wer in einer Sprache kompetent ist, versteht es, in spezifischen Kontexten jeweils die passenden Ausdrücke zu verwenden. Bei diesen Ausdrücken handelt es sich nicht nur um Einzelwörter, sondern insbesondere um größere formelhafte Einheiten wie Kollokationen, Idiome oder syntaktische Konstruktionen.

Da Sprache hochgradig formelhaft funktioniert und das entsprechende Musterwissen grundlegend zur effizienten Bewältigung von Kommunikationssituationen beiträgt, formelhafte Sequenzen aber dennoch eine Fehlerquelle für Lernende – auch in schriftlichen Texten in ihrer Erstsprache – darstellen, u. z. nicht nur für Kinder, sondern auch für jugendliche SchülerInnen (u. a. Eichler 2004; Margewitsch 2006; Wodak/Rheindorf 2011) und für Studierende (u. a. Steinhoff 2007), ist es wichtig, diese detailliert zu analysieren, um so eine empirisch begründete Grundlage für didaktische Handlungsempfehlungen zu schaffen (vgl. Abel/Glaznieks 2015). Daher wurde dem Bereich des formelhaften, mustergeleiteten Sprachgebrauchs im Rahmen von KoKo ganz besondere Bedeutung beigemessen. Dazu kommt, dass dieser Teil des Wortschatzwissens bislang weder in der Forschung noch in der Didaktik ausreichend berücksichtigt wurde (vgl. u. a. Steinhoff 2009a; b). Aber nicht nur im Hinblick auf diesen Wortschatzbereich, sondern insgesamt wird für den Wortschatz ein Kompetenz-, Forschungs- und Förderdefizit für den Kontext Schule moniert (vgl. Steinhoff 2009a).

Selbst große Bildungsstudien wie etwa die DESI-Studie (Klieme/Beck 2007) vermitteln lediglich ein fragmentarisches Bild über einen kleinen Ausschnitt des Wortschatzwissens. So ist das Kompetenzmodell, das etwa der DESI-Studie zugrunde liegt (vgl. Heiner 2008), vorwiegend quantitativ ausgerichtet und außerdem wegen der vielfach kontextentbundenen Aufgaben wenig aussagekräftig im Hinblick auf die sprachliche Handlungsfähigkeit (vgl. Steinhoff 2013). Nicht zuletzt deshalb sind umfassende Wortschatzuntersuchungen von SchülerInnen auf der Grundlage von Korpora mit Schülertexten wie in der KoKo-Studie ein dringendes Desiderat.

4.2. Wortschatzkompetenz & Annotationskategorien

Wenn über Textqualitäten im Bereich Wortschatz und damit verbundenen Kompetenzen berichtet werden soll, muss zunächst abgesteckt werden, welche Dimensionen des Wortschatzes bzw. der Wortschatzkompetenz analysiert und wie sie messbar gemacht wurden.

4.2.1. Lexikalisches Wissen

Im Rahmen von KoKo lag der Fokus auf dem **lexikalischen Wissen** als **zentralem Bestandteil der Wortschatzkompetenz**, zu dessen detaillierter Beschreibung im Rahmen des Projekts ein eigenes Schema entwickelt wurde¹⁷. Der **Erwartungshorizont**, der zur Schreibkompetenz allgemein bereits im einleitenden Kapitel umrissen wurde, liegt übereinstimmend damit in der unauffälligen, d. h. korrekten und kontextadäquaten, Wortschatzverwendung im Bereich der bildungssprachlich geprägten Schriftlichkeit.

¹⁷ Hingegen blieben strategisches Wissen und die sprachliche Verarbeitung, d. h. die psycholinguistische Ebene, als Komponenten der Wortschatzkompetenz ausgeklammert (vgl. zum Wortschatz in der Fremdsprache z. B. Wisniewski 2014, S. 236).



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

Für das lexikalische Wissen werden zwei Dimensionen unterschieden, nämlich

- die Wortschatzbreite (quantitative Dimension) und
- die Wortschatztiefe (qualitative Dimension),

wobei beide eng miteinander verknüpft sind.

(vgl. u. a. Steinhoff 2009a; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006; Mukherjee 2005; Read 2000; Read/Nation 2004; Nation 2001).

4.2.2. Wortschatzbreite

In Bezug auf die **Wortschatzbreite** wurden im Rahmen von KoKo zwei Dimensionen berücksichtigt: Das ist zum einen die **lexikalische Variation, auch Wortschatzumfang** genannt. Diese wurde anhand des Umfangs des vorhandenen Wortschatzes sowie anhand des Anteils unterschiedlicher Wörter in den Texten operationalisiert. Zum anderen wurde die **lexikalische Finesse**, die auch als lexikalische Gewandtheit bezeichnet werden kann, als Teil der Wortschatzbreite untersucht. Sie wurde mittels des Anteils hoch- vs. niedrigfrequenter Wörter operationalisiert. Die Ergebnisse dieser quantitativen Dimension wurden automatisch berechnet.

4.2.3. Wortschatztiefe

Die **Wortschatztiefe**, die sich auf die Qualität bzw. die unauffällige Verwendung lexikalischer Einheiten bezieht, berücksichtigt ihrerseits im Wesentlichen zwei große Dimensionen:

Die erste Dimension betrifft das **Vorkommen lexikalischer Einheiten**, wobei nicht nur

- **Einzelwörter** (im Hinblick auf die untersuchte Textsorte mit einem besonderen Schwerpunkt auf argumentativen Konjunktionen und Adverbien), sondern auch
- **formelhafte Sequenzen**, d. h. Mehrworteinheiten bzw. Konstruktionen, in die Analyse einbezogen wurden.

Der Begriff der formelhaften Sequenzen wird als Oberbegriff für eine ganze Reihe von Ausdrücken verwendet, die sich dadurch auszeichnen, dass es sich bei ihnen um übliche, vorgefertigte Mehrwortverbindungen und Konstruktionen handelt (vgl. Wray 2002), die wie sprachliche Versatzstücke zu verwenden sind und zu deren korrekter bzw. kontextadäquater Verwendung ein entsprechendes Musterwissen eine grundlegende Voraussetzung ist. Abweichungen von diesen Mustern sind überhaupt nicht oder nur in einem begrenzten Ausmaß möglich. In sehr vielen Fällen ist es nicht möglich, sprachliche Einheiten nach grammatischen und semantischen Regeln in der Redekette miteinander zu verknüpfen, sondern es gilt, Muster zu reproduzieren, die in der Sprachgemeinschaft üblich sind. So ist es z. B. nicht möglich, im Deutschen *Zähne* mit *waschen* zu verbinden, auch wenn diese Kombination semantisch korrekt ist, sondern die übliche Verbindung lautet *die Zähne putzen*.

Um spezifische Textqualitäten und Problemfelder in den Schülertexten ausfindig machen zu können, wurden eine ganze Reihe unterschiedlicher Typen von formelhaften Sequenzen differenziert beschrieben. Diese sollen an dieser Stelle nicht in aller Ausführlichkeit, sondern überblicksartig im Hinblick auf die Schwerpunkte der anschließend präsentierten Ergebnisse dargestellt werden.

Im Wesentlichen wurden **drei Haupttypen von formelhaften Sequenzen** nach einem funktionsorientierten Ansatz unterschieden (in Anlehnung an die Basisklassifikation nach Burger 2007, vgl. auch Abel et al. 2014b; Konecny et al. 2016):



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

- **Referentielle Phraseme:** Sie beziehen sich „auf Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der Wirklichkeit (sei es der ‚wirklichen‘ Welt oder fiktiver Welten).“ (Burger 2007, S. 36), z. B. Kollokationen (wie *die Zähne putzen*) oder Funktionsverbgefüge (wie *in Erwägung ziehen*), aber auch Idiome (mit einer übertragenen oder teilweise übertragenen Bedeutung wie *Öl ins Feuer gießen*).
- **Strukturelle Phraseme:** „Sie haben ‚nur‘ eine Funktion innerhalb einer Sprache, nämlich die Funktion, (grammatische) Relationen herzustellen.“ (ebd.), z. B. mehrgliedrige Konnektoren (wie *einerseits ... andererseits*) oder spezifische konzessive Konstruktionen, die für das argumentierende Schreiben typisch sind (wie *zwar ... aber*).
- **Kommunikative Phraseme:** „Sie haben bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen.“ (ebd.), z. B. Prozeduren der Meinungsäußerung (wie *meiner Meinung nach*), Kommentare (wie *wie gesagt*), textorganisierende Formeln (wie *im Folgenden*), aber auch Gemeinplätze und Leerformeln (wie *Aus Fehlern lernt man.*).

Die zweite untersuchte Dimension baut auf der ersten auf und betrifft das **Wortwissen**, u. z. wiederum auf zwei Ebenen, nämlich entlang der Kriterien

- **Form bzw. Struktur** sowie
- **Bedeutung bzw. Funktion.**

Auf diese Ebenen wurden Qualitätskriterien angewandt – sowohl in Bezug auf Einzelwörter als auch in Bezug auf formelhafte Sequenzen. Operationalisiert wurden diese Qualitätskriterien anhand von **Auffälligkeiten**, die detailliert auf der Grundlage eines feinkörnigen Kategorienkatalogs erfasst wurden. Diese Auffälligkeiten bestehen einerseits aus

- **Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit** (Systemfehler), andererseits aus
- **Verstößen gegen die Kontextangemessenheit** (Normfehler). Zudem wurden
- **positive Auffälligkeiten** (kreative Bildungen) erfasst.

Unauffälliger Wortschatzgebrauch wurde hingegen nicht eigens erfasst.

Die verschiedenen Auffälligkeiten wurden ihrerseits weiter ausdifferenziert, die hier wiederum lediglich überblicksartig dargestellt werden. Einen Schwerpunkt bildeten verschiedene **Fehlertypen**, u. z. für die **Dimensionen**

- **der Semantik** (im Folgenden diesbezüglich Unterscheidung zwischen Aspekten der **Bedeutung** im Sinne des inhaltlichen Kerns lexikalischer Einheiten einerseits und des **Registers** im Sinne kontextueller Passung, wie etwa der Verwendung umgangssprachlich markierten Wortschatzes, andererseits),
- **der Form** (bei Einzelwörtern u. a. falsche Wortbildungen, bei formelhaften Sequenzen das Ersetzen einer korrekten Einheit durch eine falsche, das Auslassen von Einheiten, das Hinzufügen von Einheiten sowie die falsche Positionierung von Einheiten),
- **des Stils** (wie Redundanzen und Wiederholungen) und
- **der Sprachbewusstheit** (mit Fokus auf unnötig metasprachlich durch Anführungszeichen markierte Einheiten).

Qualitative lexikalische Phänomene wurden im Rahmen von KoKo beinahe ausschließlich manuell annotiert und ausgewertet. Als Grundlage für die Textannotation bzw. -analysen diente ein eigens entwickeltes, umfassendes Annotationshandbuch, in dem 77 unterschiedliche Kategorien



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

lexikalischer Phänomene (Vorkommen sowie Auffälligkeiten) unterschieden wurden (vgl. Abel et al. 2016).

Damit ist es gelungen, lexikalische Qualitäten in Texten sehr umfassend zu beschreiben und insbesondere auch, wichtige Wortschatzbereiche zu erfassen, die z. B. in großen Bildungsstudien wie DESI vernachlässigt wurden (vgl. dazu u. a. Steinhoff 2013), aber auch in der Schreibforschung bislang nicht erschöpfend beschrieben wurden (vgl. u. a. Augst et al. 2007). Dieses Manko mag u. a. darauf zurückzuführen sein, dass eine detaillierte Analyse und Annotation von lexikalischen Einheiten und Auffälligkeiten zeitintensiv ist.

4.3. Datenbasis und Fokus der Darstellung

Die Datenbasis für die Auswertungen zum Wortschatz bildet ein **Subkorpus** des KoKo-Korpus mit insgesamt 980 Texten von SchülerInnen mit Deutsch als L1, die annähernd der Gesamtverteilung der Texte folgen (Tabelle 7).

Subkorpus Wortschatz (nach Region)	Gesamtanzahl Wörter	Gesamtanzahl Texte
Nordtirol	166.259	259
Südtirol	178.386	353
Thüringen	262.690	341
ohne Angabe	1.420	3
gesamt	608.755	980

Tabelle 7: Subkorpus Wortschatz nach Region

Für die Ergebnisauswertung wurden insbesondere folgende **außersprachliche Variablen** berücksichtigt:

- **Region:** Südtirol vs. Nordtirol vs. Thüringen,
- **Schultyp:** allgemeinbildende höhere Schule (AHS) vs. berufsbildende höhere Schule (BHS),
- **Dialekt-Standard-Gebrauch:** Dialekt vs. Dialekt/Standard vs. Standard,
- **Schulnote im Fach Deutsch:** mittlere Note vs. gute Note,
- **Lesegewohnheiten:** Lesen vs. Nicht-Lesen.

Die quantitativ-statistische Auswertung erfolgte mithilfe spezieller Software (SPSS). Bei der Darstellung statistischer Ergebnisse wird von einem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ ausgegangen.¹⁸

In der Ergebnisdarstellung werden jeweils relative Vorkommenshäufigkeiten (d. h. Darstellung von Vorkommen lexikalischer Einheiten) pro 100 Wörter sowie relative Fehlerfrequenzen (d. h. Darstellung negativer Auffälligkeiten) pro 100 Vorkommensmöglichkeiten (u. z. je nach Bezugsgröße Angabe der Häufigkeiten pro 100 Wörter oder pro 100 formelhafte Sequenzen) angegeben. Es ist möglich, dass mehrere Fehler pro Wort oder formelhafte Sequenz annotiert sind.

¹⁸ Als Signifikanztests wurden bei Normalverteilung ANOVA und ggf. der Bonferroni Post-Hoc-Test sowie bei Nicht-Normalverteilung der Kruskal-Wallis-Test und ggf. Post-Hoc-Tests verwendet.



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

Die Schülertexte wurden von geschulten Annotatorinnen aus Österreich, Deutschland und Italien (Südtirol) mit dem Annotationsprogramm MMAX2 (Müller/Strube 2006) annotiert. Zur Qualitätskontrolle wurden rund 10% der Texte doppelt annotiert. Als Grundlage für die Annotationen diente ein detailliertes Annotationshandbuch (mit Definitionen der Kategorien, Beispielen etc.).

4.4. Ergebnisse

4.4.1. Wortschatzbreite

Hinsichtlich der Wortschatzbreite (Quantität) wurde zum einen die **lexikalische Variation, d. h. der Wortschatzumfang**, untersucht, der anhand des Anteils unterschiedlicher Wörter in den Texten ermittelt wurde¹⁹.

Zwei fiktive Beispiele mögen diesen Ansatz veranschaulichen (Abbildung 75):

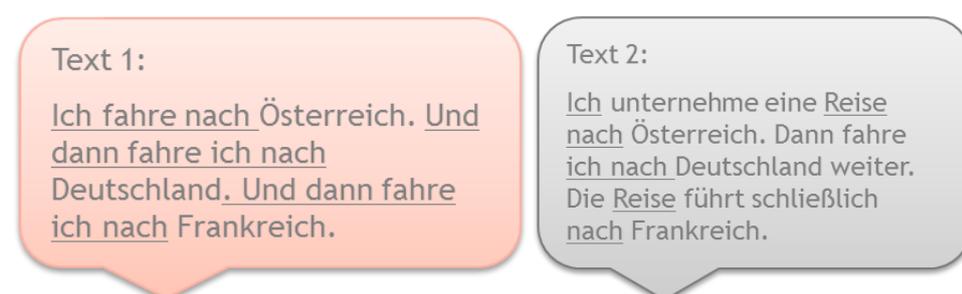


Abbildung 75: Beispiele zur Veranschaulichung von Unterschieden in Bezug auf den Wortschatzumfang in Texten

Text 1 in Abbildung 75 weist einen kleineren Wortschatzumfang als Text 2 auf. Er enthält einen geringeren Anteil unterschiedlicher Wörter im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Wörter im Text – oder mit anderen Worten: Er enthält mehr Wiederholungen (wiederholte Wörter sind in den Beispielen durch Unterstreichung hervorgehoben).

Es zeigte sich, dass Texte von AHS-SchülerInnen sowie LeserInnen einen größeren Wortschatzumfang aufweisen als Texte von BHS-SchülerInnen und Nicht-LeserInnen (Kruskall-Wallis H Test: Schultyp $\chi^2(1) = 27.640$, $p = .000$; Lesen: $\chi^2(2) = 20.753$, $p = .000$). Darüber hinaus gab es keine weiteren Gruppenunterschiede.

Zum anderen wurde hinsichtlich der Wortschatzbreite die **lexikalische Finesse** untersucht, d. h. der Anteil hoch- vs. niedrigfrequenter Wörter in den Texten. Grundlage für den Vergleich mit den Schülertexten bildeten die Wortvorkommen in einem deutschen Referenzkorpus (u. z. dem DWDS²⁰) mit rund 100 Millionen laufenden Textwörtern. Die Abbildung (Abbildung 76) zeigt links unten (rot eingekreist) sehr niedrigfrequente, seltene Wörter im Referenzkorpus (z. B. *zwillingsähnlich*, *Reue*, *Kaufkraft*), während rechts oben (blau eingekreist) sehr hochfrequente, häufige Wörter abgebildet sind (z. B. *sein*, *haben*, *sagen*, *kommen*, *sehen*, *machen*, *groß*, *ganz*, *und*, *auch*)²¹.

¹⁹ Als Maß für die Berechnung des Wortschatzumfangs wurde hierzu das MTLD (Measure of textual lexical diversity, McCarthy 2005) verwendet, da es u. a. im Unterschied zu anderen Maßen wie z. B. der Type-Token-Ratio weniger von der Textlänge abhängig ist.

²⁰ DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/>

²¹ Als Maß für die Berechnung der lexikalischen Finesse wurde der Anteil hochfrequenter Wörter bzgl. dlexDB auf einem als sechsstufig angenommenen Frequenzband (vgl. Hancke 2013) angewandt.



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

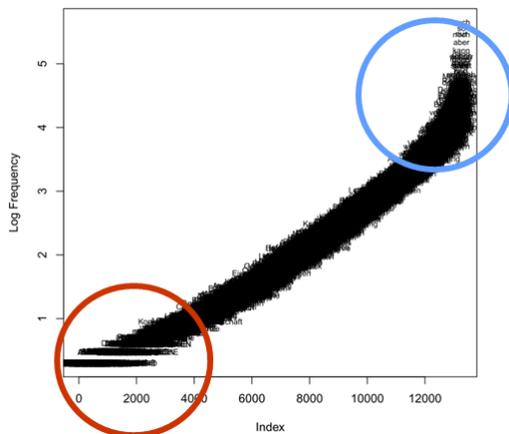


Abbildung 76: Veranschaulichung von niedrig- vs. hochfrequentem Wortschatz in einem deutschen Referenzkorpus

Die Ergebnisse zeugen von einer geringeren lexikalischen Finesse bei BHS-SchülerInnen sowie bei NichtleserInnen und außerdem von einer Tendenz zu einer geringeren lexikalischen Finesse bei Südtiroler SchülerInnen und DialektsprecherInnen (bei denen hingegen kein Unterschied bzgl. des Wortschatzumfangs festzustellen ist) (One Way ANOVA: (dlex_LogAnnotatedTypeScore) Schultyp: $F(1,852) = 13.479$, $p = 0.000$; Land $F(2,851) = 14.302$, $p = 0.000$, Post-hoc-Test Bonferroni: TH<ST, $p = 0.000$, TH<NT, $p = 0.000$, NT-ST, $p = 1.000$; Dialekt-Standard ($F(3, 841) = 4.256$, $p = 0.005$, Post-hoc-Test Bonferroni: St<D, $p = 0.002$, D-D-St, $p = 1.000$, D-St/St, $p = 0.196$, Lesen (DlexannotTypelogfreqbandsix), Kruskal-Wallis H Test: $\chi^2(1) = 10.515$, $p = .005$; Post-hoc-Test: mehr1h<nie, $p = 0.006$, 1h-mehr1h, $p = 0.378$, 1h-nie, $p = 0.127$ (sowie weitere Tests zu verschiedenen Frequenzstufen)).

4.4.2. Wortschatztiefe

Wie auch für andere untersuchte Bereiche sollen hier einige wesentliche Ergebnisse hervorgehoben werden, während verschiedene Teilaspekte aus Gründen der Übersichtlichkeit aus der Darstellung ausgeklammert werden.

Da ein Untersuchungsschwerpunkt im Bereich der formalhaften Sequenzen lag, soll darauf näher eingegangen werden. Zunächst wurde das **Vorkommen formelhafter Sequenzen** (Mehrworteinheiten und Konstruktionen) manuell erfasst, u. z. insgesamt 23.299 Einheiten. Jede einzelne Sequenz wurde einer der **Kategorien** zugeordnet, die weiter oben grob eingeführt wurden. Die folgenden Beispiele sind den Schülertexten entnommen:

Referentielle Phraseme (Kollokationen etc.):

- *Erfahrungen sammeln (ID1002), harsche Kritik (ID1002)*
- *Stellung nehmen (ID1001), Kritik üben (ID1002), Rücksicht nehmen (ID1012)*

Referentielle Phraseme (Idiome etc.):

- *über einen Kamm scheren (ID1002), in die Enge treiben (ID1012), den Grundstein legen (ID1018)*

Strukturelle Phraseme (Konnektoren etc.):

- *einerseits ... andererseits (ID1004)*



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

- *auf Grund (ID1001), im Rahmen (ID1011)*
- *zwar ... aber (ID1018), zwar ... doch (ID1057)*

Kommunikative Phraseme (Meinungsäußerung etc.):

- *meiner Meinung nach (ID1018), ich persönlich finde (ID1018)*
- *unter anderem (ID1002), sagen wir mal (ID1012)*
- *als erstes (ID1009), ein weiteres Argument (ID1022), nun komme ich ... (ID1025)*
- *Ausnahmen bestätigen die Regel (ID1170), aus Fehlern lernt man (ID1084)*

Die Kategorien sind unterschiedlich in den Daten verteilt. Den größten Anteil bildet die Gruppe der referentiellen Phraseme mit Kollokationen u. Ä., wie das folgende Diagramm verdeutlicht (Abbildung 77):

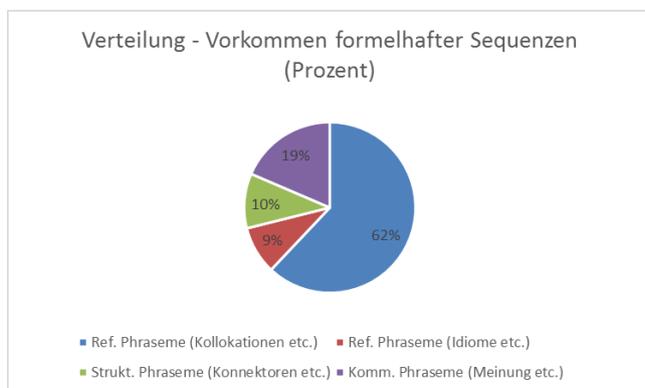


Abbildung 77: Verteilung verschiedener Kategorien formelhafter Sequenzen

Insgesamt werden knapp 5 formelhafte Sequenzen auf 100 Wörter verwendet (Abbildung 78):

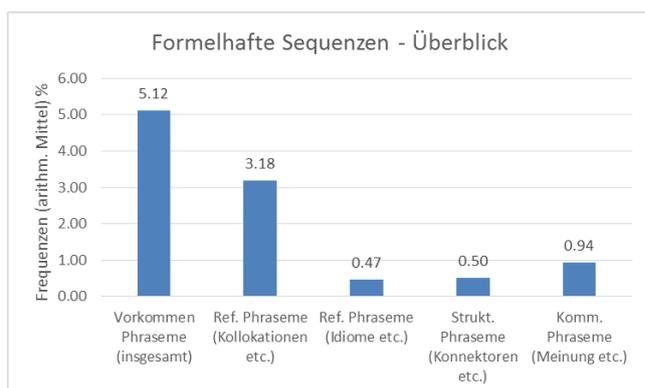


Abbildung 78: Vorkommen verschiedener Kategorien formelhafter Sequenzen pro 100 Wörter

Das folgende fiktive Beispiel hilft dabei, sich eine solche Verteilung in einem Text von 100 Wörtern vorzustellen (fünf formelhafte Sequenzen fett und unterstrichen dargestellt) (Abbildung 79):



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

Beispiel (100-Wörter-Text):
Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort
Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort Wort

Abbildung 79: Beispiel zur Veranschaulichung des Vorkommens formelhafter Sequenzen pro 100 Wörter

Außerdem wurden unterschiedliche **Fehlertypen** detailliert erfasst. Vergleicht man zunächst das Vorkommen von **Verstößen gegen die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit** bei Einzelwörtern und formelhaften Sequenzen, fällt auf, dass Fehler insbesondere vorgefertigte, übliche Wortverbindungen betreffen, u. z. rund 10% der verwendeten Verbindungen (Abbildung 80).

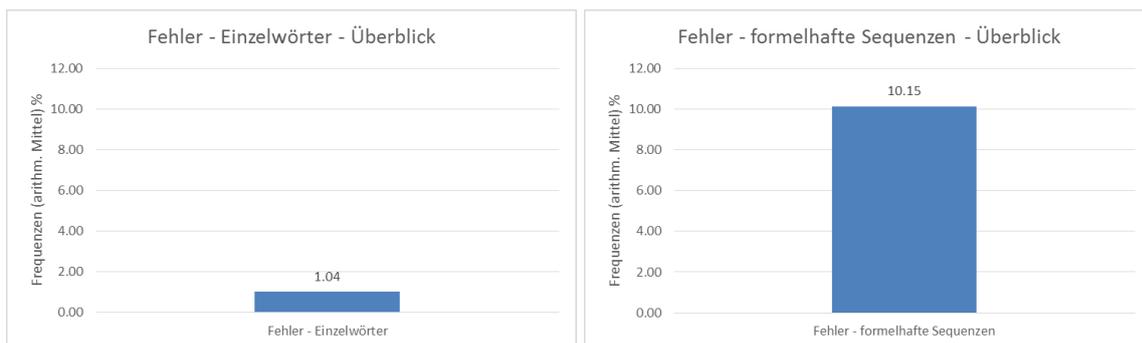


Abbildung 80: Übersicht über die Fehler in Bezug auf Einzelwörter und formelhafte Sequenzen

Die verschiedenen Fehlertypen wurden bereits eingeführt. Die Textstellen aus den Schülerproduktionen zeigen Beispiele für Fehlertypen anhand von Einzelwörtern auf, sie wurden jedoch auch auf die formelhaften Sequenzen angewandt (Auffälligkeiten zur Hervorhebung unterstrichen):

Bedeutung (Einzelwort):

- ... Jugend ist sehr durchwachsen, was ... betrifft (ID1016), Menschen sind in ihrer Jugend noch nicht bodenständig (ID1036)

Register (Einzelwort):

- denkt man nicht so sehr drüber nach [ugs] (ID1013), bei anderen verbotenen Sachen erwischen ... [ugs] (ID1013)

Form (Einzelwort):

- Habgierigkeit (ID1107), unnützig (ID1139), Gestammelei (ID1194), Zeit des Jugendseins (ID1194), Stellungnahme (ID1412)

„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

Stil (Einzelwort):

- *Sachen zu lernen und zu erlernen [Redundanz] (ID1103), geistig debilen [Red.] (ID1110)*

Sprachbewusstheit (Einzelwort): (Fehler, falls unnötig markiert)

- ... ist das „Ausgehen“ (ID1036), Stil der „Punks“ (ID1103)

Die Fehlertypen (zur Erinnerung: Angabe der Frequenzen bzgl. der Einzelwörter pro 100 Wörter, bzgl. der formelhaften Sequenzen pro 100 Sequenzen) sind wie folgt in den Texten verteilt (Abbildung 81):

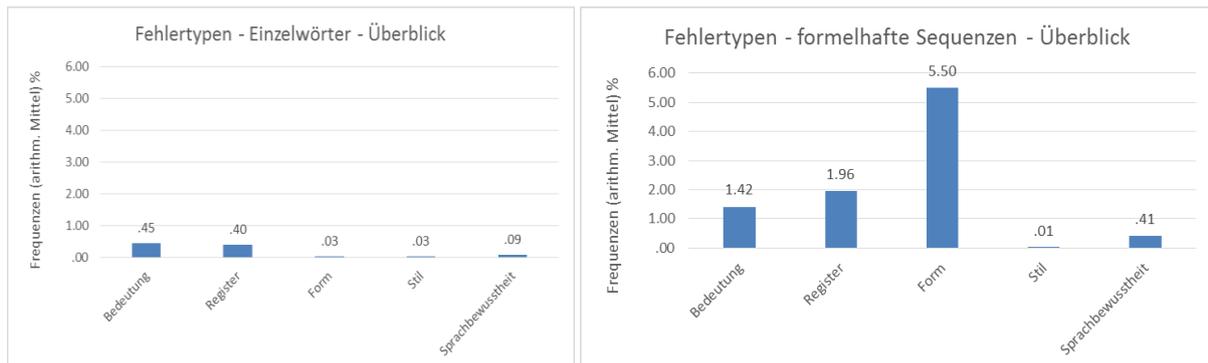


Abbildung 81: Übersicht über die Verteilung von unterschiedlichen Fehlertypen bei Einzelwörtern und formelhaften Sequenzen

Wie die Abbildungen zeigen, betreffen die Fehler bei Einzelwörtern v. a. die Bedeutung und das Register. Fehler bei formelhaften Sequenzen betreffen vergleichsweise häufig neben dem Register die Formebene.

Da die Formfehler bei formelhaften Sequenzen die häufigste Fehlerart im Schülerkorpus überhaupt darstellen, sollen nun Arten von Formfehlern genauer betrachtet werden. Die beiden nächsten Diagramme (Abbildung 82, Abbildung 83) zeigen, dass neben Auslassungen und Hinzufügungen besonders Ersetzungen (d. h. das Ersetzen einer korrekten Einheit durch eine andere, d. h. die inkorrekte Wahl einer Einheit) einen Problembereich bilden, während die falsche Position von Einheiten innerhalb von Sequenzen kaum zu beobachten ist.

Die folgenden Zitate aus den Schülertexten illustrieren anhand von Beispielen **die unterschiedenen Ersetzungsfehler:**

Ersetzung 1 – grammatische Form:

- **in der heutigen Zeit ein springender Punkt [der springende Punkt] (ID1044), *eine schlechte Erfahrung ... gesammelt hat [schlechte Erfahrungen sammeln] (ID1170)*

Ersetzung 2 – Kontamination (d. h. Vermischung von verschiedenen Einheiten):

- **Kompromissbereitschaft ... eingehen [Kompromissbereitschaft zeigen & Kompromisse eingehen] (ID1012), *Verpflichtungen ausgesetzt [Verpflichtungen haben & Belastungen ausgesetzt sein] (ID1062)*

Ersetzung 3 – Wortwahl:

- **Konsequenzen übernehmen [Konsequenzen tragen] (ID1235), *auf die falsche Bahn geraten [auf die schiefe Bahn geraten] (ID1146), *werden meistens zwischen Tür und Anker besprochen [zwischen Tür und Angel] (ID1198), *jeden Trend mitgeht [einen Trend*



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

mitmachen] (ID1093), *macht jeder seinen Weg [seinen Weg gehen] (ID1126), *wichtigsten Entscheidungen für das Leben getan [Entscheidungen treffen] (ID1229)

Bei den Ersetzungen sticht die falsche Wortwahl als häufigste Fehlerquelle hervor. Wie viele der Phänomene im Korpus sind auch die Fehler nicht normal im Korpus verteilt, weshalb eine Darstellung in Perzentilen (d. h. einer Unterteilung der Daten in 100 Teile) (Abbildung 83) ein exakteres Bild der Daten vermittelt als ein Balkendiagramm mit Durchschnittswerten (Abbildung 82):

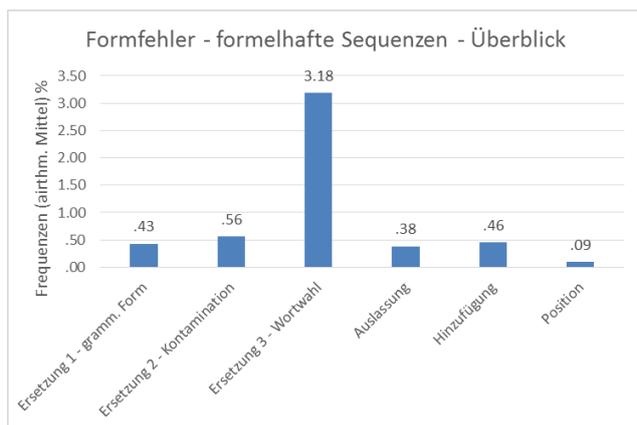


Abbildung 82: Verteilung der Formfehler in formelhaften Sequenzen (arithmetisches Mittel)

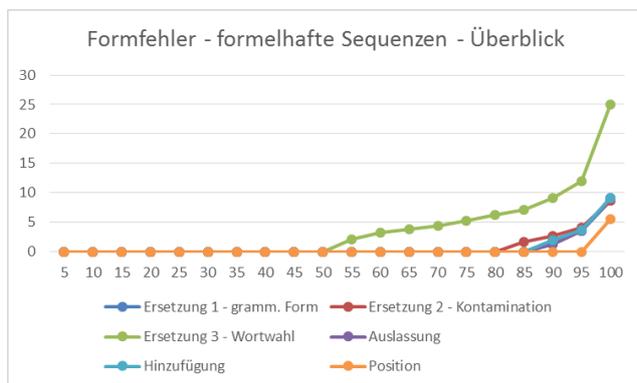


Abbildung 83: Perzentilerverteilung der Formfehler in formelhaften Sequenzen

Aus der Abbildung in Perzentilen wird ersichtlich, dass die einzelnen Fehlertypen bei 50% der SchülerInnen überhaupt nicht vorhanden sind. Von der falschen Wortwahl sind bei 50% der SchülerInnen 5% der formelhaften Sequenzen betroffen.

Bezüglich der Formfehler konnten keine auffallenden Gruppenunterschiede festgestellt werden.

Nach den Formfehlern wurden bei den formelhaften Sequenzen Registerfehler als zweithäufigste Fehler festgestellt. Dabei wurden verschiedene diasystematische Dimensionen des Wortschatzes als Registerfehler erfasst, wie etwa die Verwendung umgangssprachlicher oder vulgärer, aber auch dialektaler oder veralteter bzw. veraltender Einheiten. Diese Arten von Fehlern betreffen Auffälligkeiten, die der nicht kontextadäquaten Verwendung von Wortschatzeinheiten geschuldet sind.

„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

Registerfehler traten weniger stark bei Einzelwörtern auf; dort verteilen sie sich auf 75% der Schülerschaft (Median 0,26). Formelhafte Sequenzen sind bei 50% der SchülerInnen von Registerfehlern betroffen (Median 0; Vorkommen bei rund 3,5% der Sequenzen).

Auffälligkeiten wie z. B. die Verwendung dialektaler oder vulgärer Einheiten waren nur in Spuren vorhanden, weshalb sie von den folgenden Auswertungen ausgeklammert blieben. Die Auffälligkeiten betreffen beinahe ausschließlich die Verwendung umgangssprachlicher Einheiten, wobei freilich die Verwendung einiger umgangssprachlicher Einheiten allein noch kein negatives Textmerkmal darstellen muss. Diesbezüglich werden vertiefende qualitative Analysen zur Vorkommensverteilung auf Einzeltextebene weitere Einsichten liefern. Die Analysen haben sich bislang auf Gruppenmerkmale bzw. -unterschiede konzentriert. Dabei konnte festgestellt werden, dass Registerauffälligkeiten sowohl auf Einzelwort- als auch auf Mehrwortebene signifikant häufiger bei BHS-SchülerInnen und bei DialektsprecherInnen annotiert wurden, wie den folgenden Abbildungen zu entnehmen ist (bei letzteren lediglich Unterschiede bzgl. formelhafter Sequenzen signifikant) (Abbildung 84, Abbildung 85) (Kruskal-Wallis H Test: ugs EW: Schultyp $\chi^2(1) = 12.116, p = .001$, Dialekt-Standard $\chi^2(1) = 5.153, p = .076$, Median Test $p = 0.078$, ugs FS: Schultyp $\chi^2(1) = 6.533, p = .011$, Dialekt-Standard: $\chi^2(2) = 16.161, p = .000$). Auffallend ist darüber hinaus eine Tendenz zu mehr Stilbrüchen bezüglich der Verwendung umgangssprachlich vs. bildungssprachlich markierter Einheiten an den AHS, was vorsichtig als Indiz für ein Hineinwachsen in ein neues Register interpretiert werden kann.

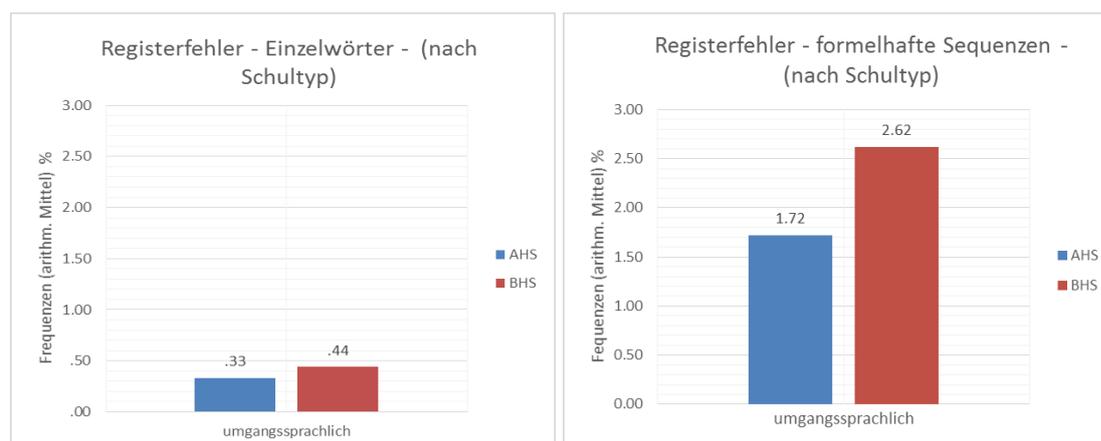


Abbildung 84: Verteilung von Registerfehlern bei Einzelwörtern und formelhaften Sequenzen nach Schultyp

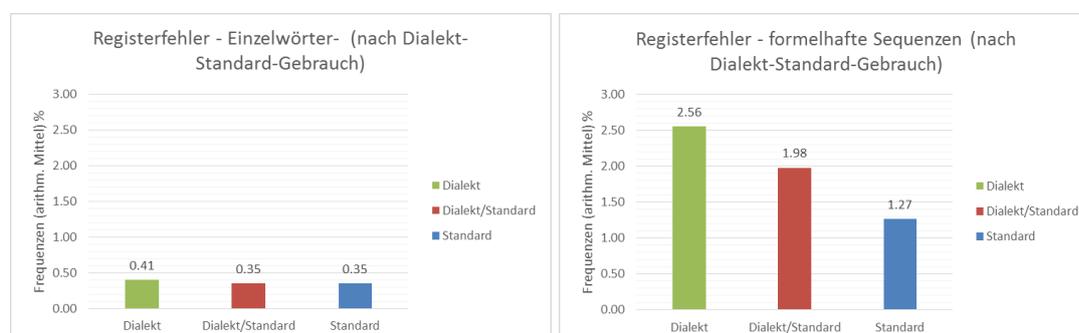


Abbildung 85: Verteilung von Registerfehlern bei Einzelwörtern und formelhaften Sequenzen nach Dialekt-Standard-Gebrauch

Da Registerauffälligkeiten allein wenig aussagekräftig im Hinblick auf die Schreibkompetenz im bildungssprachliche Kontext sind, wurde deren Bedeutung vor dem Hintergrund des festgelegten



Erwartungshorizonts und in Zusammenschau mit weiteren Variablen näher untersucht. Der Erwartungshorizont wurde bereits in der Einleitung des Berichts durch die Konzepte konzeptioneller sowie diskurs- bzw. situativ geprägter Schriftlichkeit eingeführt, die u. a. durch ein höheres Maß an Dekontextualisierung, Explizitheit, Kondensiertheit, Kompaktheit, Informationsdichte, Elaboriertheit, Komplexität, Objektivität, Abstraktheit, emotionaler Distanziertheit, Formalität, Planung, Strukturiertheit (im Unterschied zu konzeptioneller Mündlichkeit) gekennzeichnet ist (vgl. Decker/Kaplan 2014; Morek/Heller 2012; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Augst et al. 2007; Fix 2008; Augst/Fiagel 1986; Koch/Oesterreicher 1985).

Vor diesem Hintergrund wurden lexikalische Registerfehler (i. S. v. umgangssprachlich markierten Einheiten) dahingehend analysiert, ob sie ein Indiz für Lernpotenzial im Hinblick auf bildungssprachlich geprägte Schriftlichkeit darstellen könnten. Dazu wurde ein **Merkmalsbündel** geschnürt, das Variablen in sich vereint, an denen sich **Charakteristika konzeptioneller Mündlichkeit** (in Abgrenzung von solchen konzeptioneller Schriftlichkeit) festmachen lassen. Die folgende Tabelle zeigt die operationalisierten sprachlichen Variablen und bildet ab, bei welchen ein signifikant häufigeres Auftreten nach den Kontrollvariablen BHS (vs. AHS) und DialektsprecherInnen (vs. StandardsprecherInnen) feststellbar ist (weitere Gruppenunterschiede erwiesen sich nicht als relevant, weshalb sie von der Darstellung ausgespart bleiben) (Tabelle 8):

Merkmale	BHS	DialektsprecherInnen
stärker umgangssprachlich markierter Wortschatz	✓	✓
kleinerer Wortschatzumfang	✓	
geringere lexikalische Finesse (mehr hochfrequenter, weniger gewählter Wortschatz)	✓	✓
höheres Vorkommen des Verbs „machen“	✓	✓
weniger komplexe Wortbildungen (kürzere Wörter)	✓	✓
weniger Wortbildungen auf „-ung“ (Abstrakta)	✓	
geringeres Vorkommen konzeptionell schriftlich geprägter Prozeduren der Meinungsäußerung (meiner Meinung/Ansicht/Auffassung nach/meines Erachtens vs. ich finde/denke)	✓	✓
weniger komplexe Nominalphrasen (Phrasen mit umfänglichen Attributen)	✓	✓
weniger erweiterte Infinitive (integrierte Syntax)	✓	✓

Tabelle 8: Vorkommen von Merkmalen konzeptioneller Mündlichkeit bei BHS-SchülerInnen und DialektsprecherInnen

Die Ergebnisse zeigen deutliche gruppenspezifische Unterschiede im Hinblick auf ein stärker in der Mündlichkeit verhaftetes Schreiben bei BHS-SchülerInnen, aber auch bei DialektsprecherInnen. Untersuchungen zur Schreibentwicklung haben gezeigt, dass insgesamt eine Entwicklung hin zu einer immer stärker ausgeprägten Schriftlichkeit und eine Abnahme z. B. sprechsprachlicher Ausdrücke mit zunehmendem Alter empirisch nachweisbar und erwartbar sind (Augst/Fiagel 1986) (bzgl. der Auswahl der Variablen vgl. u. a. Steinhoff 2007; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Augst et al. 2007; Augst/Fiagel 1986). Die Ergebnisse sollen freilich nicht als eine Art Handlungsanweisung missverstanden werden, nach der, wer bildungssprachlich schreiben will, möglichst komplexe, integrative Satzmuster, eine distanzierte Schreibweise durch unpersönliche Passivkonstruktionen, keine direkte Selbstreferenz durch das Personalpronomen *ich*, umfassende nominale Zusammensetzungen, Abstrakta u. Ä. verwenden sollte. Die zu einem Bündel zusammengefassten Merkmale sind vielmehr insgesamt kennzeichnend für einen eher sprechsprachlich gekennzeichneten Stil, die in der Forschungsliteratur als Indizien konzeptioneller Mündlichkeit bekannt sind und mit fortschreitender Schreibentwicklung zurückgehen. Selbstverständlich sind in diesem Zusammenhang



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

auch mögliche sprachwandelbedingte, veränderte oder sich verändernde Erwartungen an geschriebene Texte sorgfältig zu beobachten.

4.5. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Auswertungen haben gezeigt, dass bereits viele Facetten der Wortschatzkompetenz in der Schülerschaft vorhanden sind.

Auf verschiedenen Ebenen konnten signifikante Gruppenunterschiede festgestellt werden. So wurden beispielsweise keine regionalen Unterschiede in Bezug auf den Wortschatzumfang eruiert, während hingegen die lexikalische Gewandtheit bei Südtiroler SchülerInnen und DialektsprecherInnen im Allgemeinen etwas weniger ausgeprägt ist als bei den jeweiligen Vergleichsgruppen.

Herausforderungen können v. a. auf zwei Ebenen festgestellt werden. Diese betreffen

- die Verwendung formelhafter Sequenzen (Herausforderungen 1) und
- das Bewusstsein für Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (Herausforderungen 2).

4.5.1. Herausforderungen 1

Schwierigkeiten beim Schreiben treten vermehrt bei der **Verwendung formelhafter Sequenzen**, d. h. üblicher, vorgefertigter Mehrwortverbindungen und Konstruktionen auf, u. z. bei der gesamten Schülerschaft. Diese Schwierigkeiten betreffen insbesondere das Bewusstsein um die Fixiertheit bzw. die Geprägtheit von Verbindungen. Dies ist erkennbar an Verstößen v. a. bzgl. der Wortwahl, der Vermischung ähnlicher Strukturen und der Wahl der grammatischen Form.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer starken Fokussierung auf den Wortschatz als einer zentralen Schaltstelle des sprachlichen Wissens und des schulischen Spracherwerbs (vgl. Steinhoff 2009a). Ein differenzierter Wortschatz geht u. a. mit einem ausgeprägten Sprachbewusstsein einher, wie Ergebnisse der DESI-Studie zeigen (vgl. Willenberg 2008, S. 79). Bei der Wortschatzarbeit sollten insbesondere auch Mehrworteinheiten verstärkt berücksichtigt werden, die wie Einzelwörter als konventionelle Einheiten des Wortschatzes aufzufassen sind.

Dies impliziert einen teilweise **neuen Blick auf das sprachliche Wissen**, das weniger als ein Wissen um das Zusammenspiel von Wortschatzeinheiten und grammatischen Regeln, nach denen diese Einheiten zusammengefügt werden, verstanden werden darf, sondern das durch das Verfügen über text- und kontextspezifische **Muster** (Kollokationen, syntaktische Konstruktionen etc.) charakterisiert ist.

Sprachhandeln erfolgt im Wesentlichen nach Mustern und weniger nach Regeln, wie sie die traditionelle Grammatik beschreibt. Daher wurde der Wortschatz auch als „Formulierungsschatz“ (Hausmann 1993) bezeichnet. Und „Sprache als Mittel der Kommunikation [...] [ist] nicht *auch* idiomatisch, sie ist *wesentlich* idiomatisch!“ (Feilke 1996, S. 313), d. h. also durch typische und übliche Wortverbindungen gekennzeichnet, die zum Teil inhaltlich transparent sind, zum Teil auch nicht. Der Wortschatz kann dabei als „dynamisches Netzwerk sozial stabilisierter Prägungen“ (ebd., S. 312) gesehen werden.

Aus dieser Perspektive ist Schreibkompetenz immer auch als Textkompetenz zu sehen, die sich durch die Verwendung genretypischer Merkmale (Gebrauchsschemata, wie z. B. eine Einleitung in einem Erörterungsaufsatz, die sich von einer Einleitung etwa in einem Märchen unterscheidet) sowie typischer Ausdrücke (Routineausdrücke, wie z. B. *meiner Meinung nach*, *im Mittelpunkt des Interesses stehen*, *eine Diskussion anstoßen*, *eine Entscheidung treffen*) auszeichnet (vgl. Feilke 2012, S. 10, 19).



„Probleme ... werden meist zwischen Tür und Anker besprochen ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich des Wortschatzes

4.5.2. Herausforderungen 2

Die Auswertungen der KoKo-Texte belegen das Vorkommen gruppenspezifischer Merkmale bei der Wahl des Registers und darüber hinaus von **Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit vor dem Erwartungshorizont konzeptioneller Schriftlichkeit im bildungssprachlichen Kontext**, die insbesondere bei BHS-SchülerInnen und DialektsprecherInnen anzutreffen sind.

Daraus lässt sich die Relevanz der Bewusstseinschärfung für Merkmale schrift- und bildungssprachlicher Register ableiten. Diese kann z. B. über die Kontrastierung des Sprachgebrauchs mit sprechsprachlich gekennzeichneten, aber medial schriftlichen Texttypen erfolgen. Auch die Reflexion des Sprachgebrauchs und des Kommunikationsverhaltens in unterschiedlichen Kontexten (u. a. Verschriftung dialektaler Varietäten in neuen Medien, z. B. in Social Networks) kann weiterhin ausgebaut werden (vgl. z. B. Waibel 2010). Damit verbunden ist eine stärkere bzw. bewusster Kontextualisierung von Normen und Auseinandersetzung mit einem varietätenspezifischen Sprachgebrauch (vgl. Dürscheid 2012) sowie eine **Sensibilisierung für situations- und gruppenspezifische Kommunikationsformen**, da es **keine** einheitlich sprachliche bzw. kommunikative **Norm „für alle Fälle“** gibt (vgl. Günthner et al. 2012; Eichinger/Kallmeyer 2005; Dürscheid/Brommer 2009) und außerdem die Dynamik von Normen (Phänomene des Sprachwandels) zu berücksichtigen ist.



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

5. „Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

5.1. Einleitung

Zu Beginn der Ausführungen zur Textebene soll kurz der Entwicklungsverlauf des Schreibens von Texten erläutert werden. Dies dient dazu, einen Erwartungshorizont für die im KoKo-Korpus gesammelten Texte aufzuspannen.

Vorwegzunehmen ist, dass sich das individuelle Schreiben und die Schreibkompetenz über einen sehr langen Zeitraum entwickeln und sich je nachdem, wie viel Raum das Schreiben im Leben einer Person einnimmt, auch das ganze Leben lang ausbildet und verändert: „Schreibentwicklung ist ein lebenslanger Prozess“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 64). Demzufolge sind auch die im Folgenden skizzierten Entwicklungsstufen in den angegebenen Zeitfenstern nicht abgeschlossen und die jeweiligen Altersangaben lediglich als Anhaltspunkte zu verstehen. Außerdem ist anzumerken, dass individuelle Unterschiede vorkommen, die eine normative Sicht auf die Schreibentwicklung generell nicht zulassen. Im Folgenden werden im Wesentlichen die Entwicklungsstufen aus Becker-Mrotzek/Böttcher (ebd., S. 66–75) referiert.²²

5.1.1. Startphase (5-7 Jahre)

Wenn Kinder schreiben lernen, müssen sie nicht nur das Schreiben selbst erwerben, sondern auch das „Vertexten“. Damit ist die „Realisierung von sprachlichen Handlungen mittels Texten gemeint, die zerdehnte, schriftliche Kommunikation“ (ebd., S. 67). Der hier relevante Aufgabenbereich der „Vertextung“ unterscheidet sich grundlegend von mündlichen Diskursen durch die Abwesenheit eines Hörers, der durch einen Leser ersetzt werden muss, dessen Reaktion und Rezeption des Textes nicht direkt ablesbar ist, sondern antizipiert werden muss.

Die Herausforderung der „Vertextung“ wird bei SchreibanfängerInnen über eine sehr „subjektive Erlebnisperspektive auf einen Sachverhalt“ (ebd.) bewältigt. Die entstehenden Texte zeichnen sich dadurch aus, dass „strukturierende Hilfen für den Leser“ (ebd.) im Text fehlen, vielmehr wird aufgeschrieben, was einem einfällt, und aufgehört zu schreiben, wenn einem nichts mehr einfällt.

5.1.2. Aufbauphase I (7-10 Jahre)

Texte in der sogenannten Aufbauphase I sind durch die „Orientierung am Erlebten“ geprägt, d. h. „Sachverhalte [werden] so wiedergegeben, wie sie erlebt wurden“ (ebd., S. 68). Dabei wird sich am Muster der Erzählung orientiert, die aus dem Mündlichen bereits bekannt ist. Erzählungen haben für SchreibanfängerInnen zudem den Vorteil, dass sie auf bekannte Schemata (Wissen über Sachverhalte und Zustände) und Scripts (Wissen über Handlungsabläufe) zurückgreifen können und dadurch vorhandenes Wissen ohne größere Bearbeitung wiedergegeben können. Typisch für diese Phase ist zudem, dass die Reproduktion von Erzählungen ohne Beachtung von Textformen und Leser erfolgt.

5.1.3. Aufbauphase II (10-14 Jahre)

Die zentrale Herausforderung in der Ausbauphase II für die SchülerInnen ist, das vorhandene Wissen nicht nur wiederzugeben, sondern im Hinblick auf einen Adressaten neu zu strukturieren. Im Unterricht werden unterschiedliche Textarten²³ geübt (z. B. Erzählung, Beschreibung, Instruktion), mit

²² Die AutorInnen stützen sich wiederum auf Befunde und Ergebnisse aus diversen Studien zur Schreibentwicklung: Bereiter 1980; Bereiter/Scardamalia 1987; Augst/Fiigel 1986; Jechle 1992; Feilke 1996; Becker-Mrotzek 1997; Weinhold 2000; Bachmann 2001.

²³ Die Begriffe Textart und Textsorte werden im Folgenden synonym verwendet.



jeweils unterschiedlichem Entwicklungsverlauf. Für die im Hinblick auf das Projekt KoKo wichtigen Ergebnisse zur Entwicklung argumentativer Textarten zeigt sich, dass „[n]icht mehr die subjektive, erlebnisorientierte Perspektive auf eine Sache dominiert, sondern die Logik der Sache selbst.“ (ebd., S. 72). Am Ende dieser Phase kann eine Orientierung am Pro-und-Kontra-Schema festgestellt werden. Im Vergleich zur Entwicklung in den anderen Textarten zeigt sich, dass sich die Kompetenzen zur Herstellung argumentativer Texte später als im Bericht oder der Instruktion entwickeln, z. B. was die Aspekte der Adressatenorientierung oder die globale Kohärenzbildung betrifft. Diese Befunde deuten darauf hin, dass schriftliches Argumentieren höhere Anforderungen an den Schreibenden stellt als z. B. schriftliches Berichten und schriftliches Instruieren.

Wichtige Merkmale dieser Phase betreffen die Verwendungshäufigkeit von neu erworbenen morpho-syntaktischen Mitteln, die zunächst sehr häufig verwendet werden, über den „normalen“ Gebrauch hinaus. Der Einsatz und die Strukturierung des thematischen Wissens findet in dieser Entwicklungsphase unter Berücksichtigung des Lesers statt.

5.1.4. Aufbauphase III (ab Adoleszenz)

In der letzten angenommenen Aufbauphase wird die vollständige literalen Kompetenz erworben. Schreiben wird zur „geplanten“ Handlung, in der „beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekannte Leser verständlich“ dargestellt werden können. Ein Entwicklungsschritt dabei stellt die Fähigkeit dar, Texte in einem „Balanceakt zwischen Leserorientierung, sachlicher Angemessenheit und eigenen Intentionen“ (ebd., S. 73) zu produzieren, wobei dieser Balanceakt je nach Textart unterschiedlich schwer zu sein scheint. Am schwierigsten ist der Balanceakt bei Argumentationen herzustellen, selbst für viele erwachsene Schreibende. Die Schwierigkeit einer Argumentation liegt darin, dass sie eine sogenannte „Sachverhalt konstituierende Textart“ darstellt. Erst der argumentative Text selbst stellt die Argumentation her, die außerhalb des Textes gar nicht existiert (wie das z. B. bei einem Bericht der Fall ist, der sich auf einen existenten Sachverhalt bezieht).

Wichtig ist zu betonen, dass nicht jede/r Schreibende diese Stufe erreicht: „Nur wer entsprechend gefordert ist (und gefördert wird), wird diese Kompetenzstufe ausbilden“ (ebd., S. 74).

5.1.5. Schulische Erwartungen

Der schriftsprachliche Entwicklungsverlauf wird auch in den Rahmenrichtlinien für die 1. bis 5. Klasse der Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol berücksichtigt. Die Erwartungen an die Fähigkeiten der OberschülerInnen stellen sich darin wie folgt dar (Deutsches Schulamt 2010):

In den ersten beiden Klassen der Oberschule sollten die SchülerInnen in der Lage sein „unterschiedliche Textsorten [zu] verfassen und dabei kommunikative, inhaltliche und formale Aspekte [zu] berücksichtigen“ (ebd., S. 48). Bezogen auf argumentative Textsorten wird außerdem die Erwartung formuliert, „in Texten Informationen wiedergeben und Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt einbringen“ (ebd.) zu können. Ab der 3. bis 5. Klasse werden die Ziele bzw. Erwartungen höhergesteckt. Die SchülerInnen sollten in die Lage versetzt werden, „in unterschiedlichen Textsorten komplexe Sachverhalte differenziert darlegen und dabei kommunikative, inhaltliche und formale Aspekte berücksichtigen“ (ebd., S. 50) zu können. In der 3. und 4. Klasse wird zudem die Erwartung geäußert, dass die SchülerInnen „detaillierte und klar strukturierte argumentative Texte verfassen, eigene und fremde Argumente aufgreifen und gegeneinander abwägen“ (ebd., S. 51) können. In der 5. Klasse sollen die SchülerInnen „die Problemstellung [in argumentativen Texten] gründlich von verschiedenen Seiten beleuchten, eigene



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

Erfahrungen und persönliche Standpunkte einbringen und differenziert begründen“ (ebd., S. 52) können.

Im Vergleich zum dargestellten Entwicklungsverlauf scheint gerade die zuletzt formulierte Erwartung an die SchülerInnen der 5. Klassen sehr hoch.

5.2. Beschreibung des Textanalyserasters

Für die Analyse der Texte wurde ein Textanalyseraster entworfen, das auf Arbeiten aus der Schreibforschung aufbaut (Jechle 1992; Augst et al. 2007; Feilke 2006, 2010; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006; Brinker 2010) und dazu dienen sollte, die Texte in Bezug auf textuell-inhaltliche Aspekte bzw. auf Aspekte der Textgestaltung zu bewerten. Das Analyseraster besteht aus fünf Bewertungsbereichen, die verschiedene Aspekte der Textqualität berücksichtigen:

A. Textelemente,

B.1 Thema und thematische Kerne,

B.2 Muster und Formen der Themenentfaltung,

C. Graphische und inhaltlich-sprachliche Mittel der Textgliederung,

D. Gesamteinschätzung.

Jedes Bewertungsgebiet besteht aus „Fragen an den Text“, die bei der Textanalyse von den Bewerberinnen beantwortet werden sollen. Die Anzahl der Fragen pro Bewertungsgebiet variiert. Das Bewertungsraster besteht insgesamt aus 63 Fragen und wurde in Form eines Online-Fragebogens von den Bewerberinnen angewendet. Im Folgenden werden nicht alle 63 Fragen im Detail vorgestellt, sondern nur solche, die im Hinblick auf die späteren Darstellungen relevant sind.

5.2.1. Zu A.) Textelemente

In diesem Teil des Analyserasters wird überprüft, aus welchen Elementen die jeweiligen Texte bestehen und ob die obligatorischen Textteile der Textsorte Erörterung im jeweiligen Text vorhanden sind. Als obligatorische Textteile für eine Erörterung wurden folgende Elemente angesehen:

- Anfangsteil bzw. Einleitung (Hinführung zum Thema)
- Hauptteil (Ausführung der Argumentation)
- Schlussteil (inhaltlicher Abschluss des Textes)
- Fazit (abgeleitet aus dem Text).

Zusätzlich wurde eine persönliche Stellungnahme explizit in der Aufgabenstellung gefordert, sodass auch das Vorhandensein einer solchen überprüft wurde (siehe Abbildung 1).

Im Folgenden werden die Textelemente genauer vorgestellt.

5.2.1.1. Anfangsteil und Einleitung

Um die Unterscheidung zwischen formaler und funktionaler Sichtweise zu verdeutlichen, wurde der am Anfang eines Textes stehende Textteil mit zwei Bezeichnungen versehen: Steht der formale Aspekt im Vordergrund, wird von Anfangsteil gesprochen. Als Anfangsteil werden somit alle diejenigen Äußerungen betrachtet, die – rein formal – am Anfang des Textes stehen und nicht der Darstellung des Sachverhaltes dienen oder Teil der Argumentation sind (vgl. Jechle 1992, S. 140; Augst/Fiigel 1986).



Mit Hilfe der Einleitung wird die Funktion des Textanfangs erfüllt. Die Einleitung dient der Hinführung zum Thema des Textes (vgl. Cantone/Haberzettl 2009; Jechle 1992, S. 142).

Feilke (1988, S. 69) zufolge stellt der Anfang eines Textes ein „besonderes Problem beim Schreiben dar“, da er unter anderem die Fortsetzungsmöglichkeiten einschränkt. Augst/Faigel (1986) konnten zudem zeigen, dass die Einleitungen in Texten älterer SchülerInnen eher und besser gelingen. Ein Grund dafür scheint in einer entwickelteren Einsicht in die Situation des Lesers bei der Rezeption des Textes zu liegen (vgl. Jechle 1992, S. 92).

Beispiele Anfangsteil bzw. Einleitung

Anfangsteil ohne adäquate Einleitung:

Ich teile die Meinung des Schriftstellers Hans Magnus Enzensberger überhaupt nicht. Die Jugend ist eine sehr wichtige Phase in der Entwicklung. Man kann alles ausprobieren und das Leben ist noch so unbeschwert. (ID1345)

Anfangsteil mit adäquater Einleitung:

Neulich habe ich in der Wochenzeitung „Die Zeit“ ein Interview vom deutschen Schriftsteller und Essayist Hans Magnus Enzensberger gelesen. Im folgenden Text möchte ich dieses Interview erörtern. (ID2196)

5.2.1.2. Hauptteil

Der Hauptteil steht (üblicherweise) zwischen Anfangs- und Schlussteil. Er dient der Darstellung des Sachverhaltes (ebd., S. 140; Augst/Faigel 1986) und erfüllt seine Funktion durch Entfaltung des thematischen Kerns/der thematischen Kerne. Dies geschieht durch die Realisierung der primären Textfunktion, d. h. etwa durch die Anführung von (Pro- und Kontra-)Argumenten bei Argumentationen (vgl. Augst et al. 2007, S. 203) bzw. durch die Erklärung eines Sachverhalts bei Explikationen (vgl. Jechle 1992, S. 139).

5.2.1.3. Schluss und Schlussteil

Hinsichtlich des Endes eines Textes wird analog zum Beginn analytisch zwischen Schluss und Schlussteil unterschieden. Formal gesehen ist der Schlussteil der Textabschnitt, der am Ende eines Textes steht.

Der Schluss ist der funktionale Abschluss eines Textes. Seine Funktion ist es, den Text nicht (allzu) abrupt enden zu lassen und den Text abzuschließen. Als Schluss wird typischerweise das im Hauptteil Ausgeführte zusammengefasst, ein Fazit gezogen und persönlich Stellung genommen. „Der Schluss kann dazu genutzt werden, dem Leser eine Zusammenfassung (...) oder einen Ausblick zu bieten oder noch einmal die wesentlichen Punkte des Textes hervorzuheben und damit Verstehen zu sichern“ (ebd.).

Beispiele Schlussteil bzw. Schluss

Schlusssteil und Schluss vorhanden:

Die Jugend ist eine Zeit die nie mehr zurückkommt, die man nur einmal erlebt, darum sollte man sie auch genießen. Wie heißt es so schön: "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimer mehr." Was damit



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

gesagt werden soll, was wir als Jugendlicher nicht lernen, können wir als Erwachsener auch nicht, darum ist die Jugend wohl auch die wichtigste Zeit unseres Lebens. (ID2811)

Schluss teil vorhanden, Schluss fehlt:

Ich bin der Meinung, dass es schön ist noch nicht erwachsen zu sein, weil man sich dann noch keine Sorgen um die Zukunft zu machen braucht. Außerdem brauche ich nichts zu tun, außer meine Hausaufgaben und meinen Teil der Hausarbeiten. Wenn man erwachsen ist, hat man meistens nur Sorgen um das Geld und um den Job oder sogar um seine Kinder und deren Zukunft. Natürlich gibt es auch junge Erwachsene, die schon arbeiten und ihr eigenes Geld verdienen. (ID1094)

5.2.1.4. Persönliche Stellungnahme

Eine persönliche Stellungnahme ist die Äußerung der Meinung des Autors/der Autorin in Bezug auf das zu Diskutierende/Erörternde. Als Teil der Leserführung ist die Kenntlichmachung der Position des Schreibers/der Schreiberin wesentlicher Bestandteil von Texten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 93 f.). Die persönliche Stellungnahme kann sowohl explizit als auch implizit erfolgen und kann sowohl durch einzelne Signale der Positionierung als auch durchgehend im gesamten Text erfolgen.

Beispiele persönliche Stellungnahme

Ich bin der Meinung, dass Hans Magnus Enzensberger mit seiner Meinung über die Jugendzeit übertreibt (...). (ID1174)

Ich persönlich glaube, dass der Essayist bewusst nur die negativen Aspekte der Jugend angeführt hat. [...] Jedoch gibt es meiner Meinung nach auch genug positive Aspekte der Jugend. (ID1036)

5.2.1.5. Fazit

Ein Fazit ist eine kurze und prägnante Zusammenfassung der zentralen Aussagen eines Textes. Ein Fazit bezieht sich auf das Geschriebene bzw. ist als Schlussfolgerung aus dem Geschriebenen ableitbar. Die Formulierung eines Fazits ist ein Zeichen von entwickelter Schriftlichkeit und somit ein entscheidendes Kriterium (vgl. Augst et al. 2007, S. 203).

Im Zuge der Analyse im Projekt KoKo wird untersucht, ob ein Fazit vorhanden ist und ob es aus dem Geschriebenen ableitbar ist bzw. sich auf das Geschriebene bezieht. Wenngleich dies entsprechend der Begriffsbestimmung der Fall sein müsste, wird dennoch gesondert danach gefragt, da sich in den Voranalysen zeigte, dass in den Texten der SchülerInnen zwar mitunter ein Fazit formuliert wird, dieses aber nicht immer unbedingt aus dem zuvor Geschriebenen ableitbar ist.

Da die Textteile persönliche Stellungnahme und Fazit typischerweise am Ende eines Textes auftreten, kann es der Fall sein, dass diese mit dem Schluss bzw. dem Schlussteil zusammenfallen. Dies kann in Form eines Absatzes, aber auch nur eines einzelnen Satzes der Fall sein.

Beispiele Fazit, persönliche Stellungnahme und Schluss(teil) zusammengefasst

Fazit und Schlussteil in einem:

Die Jugend ist eine Zeit die nie mehr zurückkommt, die man nur einmal erlebt, darum sollte man sie auch genießen. Wie heißt es so schön: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimer mehr.“ Was damit gesagt werden soll, was wir als Jugendlicher nicht lernen, können wir als Erwachsener auch nicht, darum ist die Jugend wohl auch die wichtigste Zeit unseres Lebens. (ID2811)



Fazit ist Teil des Schlusses:

Jedoch gibt es meiner Meinung nach auch genug positive Aspekte der Jugend. (ID1036)

Persönliche Stellungnahme, Fazit und Schluss(teil) in einem:

Zusammenfassend gibt es also viele Aspekte, welche zeigen, dass die Jugend die schönste Zeit des Lebens sein kann und sehr viele positive Aspekte besitzt. Ich bin der Meinung, dass die Jugend eine wunderschöne Zeit ist, die durch nichts ersetzbar wäre und ich für kein Geld der Welt hergeben würde. (ID2902)

5.2.2. Zu B1.) Thema und thematische Kerne

In diesem Bewertungsbereich werden das Thema des jeweiligen Textes sowie die thematischen Kerne analysiert (vgl. Brinker 2005). Dazu gehört auch die Frage, ob der Text eine Referenz zum Inputtext aufweist. Die Bewertungskriterien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Referenz zum Inputtext: Ist eine solche vorhanden und wird ggf. der Textteil mit der Referenz angegeben?
- Thematische Kerne der Textteile: Welche thematischen Kerne (z. B. die Jugend als beneidenswerte Phase) sind in den verschiedenen Textteilen vorhanden?
- (übergeordnetes) Thema des Textes: Kann dem Text als Ganzem ein Thema zugeordnet werden?
- Einhaltung des angekündigten Themas: Wird das im Anfangsteil angekündigte Thema bearbeitet?

Im Folgenden werden die einzelnen Bewertungsaspekte detaillierter eingeführt.

5.2.2.1. Referenz zum Inputtext

Eine Möglichkeit zur Hinführung zum eigentlichen Thema des Textes ist eine Referenz zum Inputtext, also dem Schreibenanlass. Durch die Erwähnung des Interviews mit Hans Magnus Enzensberger findet ein expliziter Bezug zum Inputtext statt, wodurch Intertextualität (vgl. de Beaugrande/Dressler 1981) hergestellt wird. Als mögliche Referenz gelten das Interview mit Hans Magnus Enzensberger, die Person H. M. Enzensberger bzw. H. M. Enzensberger als Essayist/Schriftsteller/Autor/Intellektueller o. Ä. sowie „Die Zeit“ bzw. eine Erwähnung der Zeitung.

5.2.2.2. Thema und thematische Kerne

Unter Thema eines Textes wird der Kern des Textinhalts, also der „auf einen oder mehrere Gegenstände (d. h. Personen, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw.) bezogene Gedankengang eines Textes“ (Brinker 2010, S. 49 f.) verstanden.

Das Textthema (als Inhaltskern) ist entweder in einem bestimmten Textsegment (etwa in der Überschrift oder einem bestimmten Satz realisiert), oder wir müssen es aus dem Textinhalt abstrahieren, und zwar durch das Verfahren der zusammenfassenden (verkürzenden) Paraphrase. Das Textthema stellt dann die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts dar. (ebd.)

Entscheidend bei der Bestimmung des Themas eines Textes ist weiters, dass die thematische Entfaltung einer erkennbaren sinnvollen Logik folgt und dass das Thema in einer der Aufgabenstellung angemessenen Art entfaltet wird (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 93). Bei argumentativen



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

Texten steht die leitende These des Verfassers/der Verfasserin im Vordergrund (vgl. Brinker 2010, S. 53).²⁴

Da in den einzelnen, einen Text konstituierenden Textteilen unterschiedliche thematische Kerne bearbeitet werden können, wurde zusätzlich zum Terminus Thema, das auf das Gesamtthema eines Textes, das übergeordnete Thema, verweist, der Terminus thematische Kerne eingeführt. Thematische Kerne sind inhaltlich (mehr oder weniger) geschlossene Textabschnitte. Enthält ein Textabschnitt einen oder mehrere thematische Kerne, so müssen diese nicht zwangsläufig mit dem übergeordneten Thema des gesamten Textes übereinstimmen. Allerdings verweist die Übereinstimmung der in den einzelnen Textteilen behandelten thematischen Kerne auf die Kohärenz des Textes. So können sich etwa die thematischen Kerne der einzelnen Textteile vom Hauptthema des Textes unterscheiden, sofern sie aber in (engem) Bezug zum übergeordneten Thema stehen, muss sich dies nicht zwangsläufig nachteilig auf die Textkohärenz auswirken. Weichen die thematischen Kerne der verschiedenen Textteile jedoch zu stark vom Gesamtthema ab, kann die Kohärenz des Textes negativ beeinflusst werden. Im Zuge der Fragebogenanalyse wurde abgefragt, welche thematischen Kerne in den einzelnen Textteilen behandelt werden.

5.2.2.3. *Übergeordnetes Thema*

Neben der Frage, welche thematischen Kerne in den einzelnen Textteilen behandelt werden, ist von Interesse, ob dem Text als Ganzem ein zentrales, übergeordnetes Thema zugeordnet werden kann, und welches dies ist. Als Hauptthemen kommen folgende Möglichkeiten in Frage (es entsprechen allerdings nur die ersten drei der Aufgabenstellung):

- die Kernaussage des Zitats von H. M. Enzensberger,
- primär die einzelnen/manche der von H. M. Enzensberger genannten Aspekte: Kult um die Jugend, Labilität, Unsicherheit, fehlende Souveränität, jede Dummheit mitmachen, Klamottensucht, Leben in der Diskothek, Motorrad,
- eine über H. M. Enzensbergers Aussagen hinausgehende Charakterisierung der Jugend/Jugendlichen (erste Liebe, Drogen ...),
- ein anderes Thema (z. B. die Jugend als zeitliche Spanne).

Zu beachten ist, dass sich die persönliche Stellungnahme entsprechend dem (hauptsächlich) behandelten Thema auch auf ein anderes als das intendierte Thema beziehen kann.

5.2.2.4. *Einhaltung des angekündigten (Haupt-)Themas*

Im Anfangsteil eines Textes wird häufig ein (übergeordnetes) Thema angekündigt. Hinsichtlich der Kohärenz eines Textes ist nun von Interesse, ob das gegebenenfalls im Anfangsteil angekündigte (übergeordnete) Thema eingehalten wird (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 93; Jechle 1992: 95). Voraussetzung für die Einhaltung des angekündigten (übergeordneten) Themas ist, dass deutlich wird bzw. verständlich ist, was das angekündigte Thema ist.

5.2.3. *Zu B.2.) Muster und Formen der Themenentfaltung*

Im Bereich B2 werden Muster und Formen der Themenentfaltung analysiert. Dies geschieht anhand der folgenden Kriterien:

²⁴ Bei argumentativ verfahrenen Texten wird das Thema am besten durch die leitende These des Verfassers repräsentiert (in Form des sog. Aussagesatzes, der einen Referenz- und einen Prädikationsteil enthält) (vgl. Brinker 2010, S. 53).



- Themenentfaltung: Dominante und ggf. weitere Form(en): Welche Grundform der Themenentfaltung ist dominant und welche sind darüber hinaus im Text vorhanden?
- Adressierung: Wird ein (fiktiver) Adressat explizit angesprochen?
- Textstruktur: Wie ist der allgemeine Charakter des Textes (z. B. sachlicher oder emotionaler Stil, Wahl der Perspektive etc.)?
- Argumentationsstrategien: Werden ausschließlich Pro- oder Kontra-Argumente oder sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente angeführt?

5.2.3.1. Themenentfaltung

Für die Analyse der Texte ist relevant, welche Grundform thematischer Entfaltung im jeweiligen Text dominant ist (vgl. Brinker 2010). Je nachdem wird von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur gesprochen (vgl. ebd., S. 56).

5.2.3.1.1. Argumentative Themenentfaltung

Grundlage eines argumentativen Textes sind These und Argument(e). Ein Argument ist eine Aussage, die „im Hinblick auf eine Behauptung begründende Funktion und Plausibilität beansprucht“ (Fix 2008, S. 102).

Argumentationen als Vertextungsstrukturen beruhen darauf, dass die Elemente des Textes (typischerweise: Aussagen, Äußerungen) als Antwort auf eine strittige, je nach Perspektive unterschiedlich beantwortbare Frage kenntlich gemacht werden. Es muss also nachvollziehbar werden, dass es sich um eine selektive Entscheidung handelt (eine Behauptung), die auch anders möglich wäre und deshalb in besonderer Weise der Begründung bedarf. Damit kommen dann Elemente des Textes im Sinne von Begründungen und relevanten Hintergrundinformationen in Frage. Diese begründende und stützende Qualität von Textelementen (Aussagen, Äußerungen) kann durch entsprechende Relationshinweise explizit markiert werden, in vielen Fällen muss sie aber wissensabhängig inferiert werden (vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 95).

„Beim schriftlichen Argumentieren werden vom Schreiber hohe kognitive und sprachliche Kompetenzen gefordert. Um den Leser zu überzeugen, muss der Text stark auf ihn abgestimmt werden; der argumentative Dialog muss im Text monologisch simuliert werden. Um dies zu leisten, muss der Schreiber die erforderlichen kognitiven und sprachlichen Prozeduren kennen und einzusetzen wissen. [...] Es sind sozusagen Standardlösungen für rekurrente Probleme adressatenbezogenen argumentativen Schreibens.“ (Steinhoff 2007, S. 74)

5.2.3.1.2. Explikative Themenentfaltung

Bei explanativen Texten (Erklärungen) steht die Erklärbarkeit von Welt im Zentrum (vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 100). Ein zu erklärender Sachverhalt (Explanandum: das zu Erklärende) wird dadurch erklärt, dass man ihn aus bestimmten anderen Sachverhalten, nämlich aus zur Erklärung herangezogenen Wissensbeständen und Informationen (Explanans: das Erklärende/die Erklärung), logisch ableitet (vgl. ebd.). Das Thema eines explikativ verfahrenen Textes wird demnach durch das Explanandum repräsentiert (vgl. Brinker 2010, S. 65 ff.). Es ist allerdings zu beachten, dass dieses Schema in Texten häufig nur implizit (und unvollständig) realisiert ist. Ein Erklärungstext liegt aber immer dann vor, wenn die Einteilung in Explanandum und Explanans erkennbar (bzw. rekonstruierbar) ist (vgl. ebd., S. 66).

In sprachlicher Hinsicht zeichnen sich explikativ verfahrenende Texte durch eine gewisse Dominanz von Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen aus, die Kausalbeziehungen im weitesten Sinn (Grund,



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

Ursache, Bedingung, Folge usw. signalisieren (z. B. *weil, denn, wenn; deshalb, folglich; wegen, infolge*) (vgl. Brinker 2010; Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 102).

Explikative Themenentfaltung ist vor allem für bestimmte Textsorten charakteristisch, die auf Erweiterung des Wissens zielen. Sie verbindet sich dabei häufig mit der deskriptiven Themenentfaltung; sie kann aber auch in das komplexe Verfahren der Argumentation integriert werden (vgl. Brinker 2010, S. 69).

5.2.3.1.3. Deskriptive Themenentfaltung

Typisch für die deskriptive Themenentfaltung ist die Darstellung eines Themas in seinen Komponenten (Teilthemen) sowie die Einordnung des Themas in Raum und Zeit. Somit machen Spezifizierung (Aufgliederung) und Situierung (Einordnung) die wichtigsten thematischen Kategorien aus (vgl. ebd., S. 65).

Deskriptive Texte ergeben sich aus einer Thematisierung von Welt unter dem Gesichtspunkt von Wahrnehmbarkeit. Dazu gehört die Fokussierung auf einen Weltausschnitt (typisch: Gegenstände, Personen, aber auch: Landschaften, Ansichten, Bilder, ...) als übergeordneten Bezugspunkt und seine Thematisierung im Hinblick auf Materialität (Beschaffenheit und Bestandteile, Gestalt, Formen und Farbe) und Räumlichkeit (Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 98).

Die Hauptmerkmale von deskriptiven Texten sind Beschreibungen von Dingen, ihre Verortung im Raum und die Zuschreibung von Eigenschaften, die diesen Dingen zukommen (vgl. ebd.).

5.2.3.1.4. Narrative Themenentfaltung

Die narrative Struktur besteht in der linearen Abfolge von Orientierung, Komplikation, Evaluation, Resolution und Coda (vgl. Labov/Waletzky 1971). Dieses Modell kann als geeigneter Ausgangspunkt für eine textthematisch orientierte Analyse von Alltagserzählungen betrachtet werden (vgl. Brinker 2010, S. 66 ff.).

Bei der Fragebogen-Analyse gab es auch die Möglichkeit, „andere Formen (hier nicht genannte) der Themenentfaltung“, etwa Texte mit instruktiver Themenentfaltung oder nicht ernst gemeinte Texte, anzugeben.

Beispiele - Textausschnitte²⁵

Argumentative Themenentfaltung:

Als junger Mensch kann man diesem Zitat nicht zustimmen da die Jugend auch die Phase des Lebens sein soll um sich in einer Gesellschaft zu integrieren. Somit ist es zwar richtig das man als Jugendlicher unsicher ist aber diese Unsicherheit benodigt man um sich den richtigen Weg für Leben heraus zu suchen. Auch ist es war das man als Teenager jede Dummheit mit macht, aber wenn man diese Erfahrung nie machen würde, könnte man es nie als Dummheit ansehen. (ID1244)

Explikative Themenentfaltung:

Menschen sind in ihrer Jugend noch nicht bodenständig. Sie haben ihren Platz in der Gesellschaft noch nicht gefunden, und sind meist immer noch dabei herauszufinden, wer sie eigentlich sind. Sie haben in diesem Lebensabschnitt noch sehr wenig Lebenserfahrung und müssen einige Dinge noch lernen. Als

²⁵ Da kein Text eine dominant narrative Themenentfaltung aufweist, kann im Folgenden auch kein Beispiel dafür angeführt werden.



junger Mensch wird man im Grunde von Erwachsenen nicht als gleichwertig betrachtet und man wird bei Diskussionen von Erwachsenen übergangen und aus Prinzip nicht ernst genommen. Daher ist es für Jugendliche äußerst schwer ihre Meinung beziehungsweise ihre Argumente zu äußern und zu begründen. (ID1036)

Deskriptive Themenentfaltung:

Aber ein junger Mensch ist auch sehr offen, zeigt Gefühle und Stimmungen viel offener, als es ein Erwachsener je könnte. Jugendliche sind viel unbeschwerter und direkter als Erwachsene, sie sehen den Spaß im Leben und wollen immer was neues erleben. Nun muss ich aber auch zugeben, dass es selbst für mich, als Jugendlichen, immer wieder ein Schock ist, wie respektlos und gewaltbereit eine Vielzahl von Jugendlichen ist. Auch der Drogenkonsum hat in den letzten Jahren rapide zugenommen. Es ist für mich unvorstellbar, wie man sein Leben derart verbauen oder zerstören kann und das in so jungen Jahren. (ID1245)

5.2.3.2. Adressierung

Hinsichtlich der Adressierung wird untersucht, ob im Text eine Adressierung an eine(n) fiktive(n) oder tatsächliche(n) Rezipienten/Rezipientin explizit vorgenommen wird. Darunter werden Anreden an den/die RezipientIn verstanden, z. B. *Liebe Leser/liebe Leserin, wie Sie sich vorstellen/denken können* etc. Als Teil der Alterisierung, d. h. einer „textpragmatische[n] Differenzierung“ etwa durch die Anpassung an den Adressaten, zählen Adressierungen zu den genuin konzeptionell literalen Kompetenzen (vgl. Feilke 2010, S. 217, 1988, S. 75).

5.2.3.3. Textstruktur

Mit dem Schlagwort Textstruktur ist der allgemeine Charakter eines Textes gemeint, d. h. insbesondere der Aspekt der Darstellung der Sachverhalte bzw. der stilistischen Herangehensweise. Dabei ist unter anderem von Interesse, ob der Stil im Text eher sachlich oder emotional ist bzw. ob die Texte im persönlichen Wahrnehmen verankert sind (vgl. Augst et al. 2007, S. 202 ff.).

Da in Texten (von Jugendlichen) unterschiedliche Zugänge zur Darstellung des jeweiligen Themas/der jeweiligen Themen gewählt werden können, nimmt im Bereich der Textstruktur der Aspekt der Darstellung der Sachverhalte einen speziellen Stellenwert in der Analyse ein. Hinsichtlich der Reihenfolge in Bezug auf die Textkompetenzentwicklung wird davon ausgegangen, dass Inhalte „zunächst ausschließlich aufgrund persönlicher Zugänge zum Schreibgegenstand generiert“ werden (Schmölzer-Eibinger 2008, S. 143). In weiterer Folge stehen „Sachverhalte“ und schließlich der „Text als autonomes sprachliches Gebilde“ im Zentrum (ebd.).

Die subjektive Perspektive wird zunehmend durch eine auf die Sache und den Text gerichtete Sichtweise ersetzt, in der verschiedene Sichtweisen wahrgenommen und integriert werden. Informationen, die an konkrete, persönliche Erfahrung gebunden sind, spielen eine immer geringere Rolle; demgegenüber gewinnen Informationen an Bedeutung, die an abstrakte, nicht unmittelbar zugängliche Sachverhalte geknüpft sind, die mit dem unmittelbaren Lebensumfeld der Lernenden wenig zu tun haben (ebd.).

Demgemäß wird untersucht, ob die Texte vorwiegend an konkrete, persönliche Erfahrungen gebunden sind oder ob auch Informationen berücksichtigt werden, die an abstrakte, nicht unmittelbar zugängliche Sachverhalte geknüpft sind und mit dem unmittelbaren Lebensumfeld der Schreibenden wenig zu tun haben.



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

Angelehnt sind diese Kriterien an das von Augst et al. (2007) erarbeitete ontogenetische Stufenmodell, das vier Stufen für die Entwicklung der Textkompetenz vorsieht. Die Entwicklung geht aus von Texten mit starker emotionaler Prägung, Verankerung im Ich-Erleben und geringem Vorkommen begründeter Behauptungen hin zu Texten mit zunehmender Objektivierung und sachorientiertem Begründen und schließlich mit logisch nachvollziehbarem, stringentem Argumentationsgang und abwägender Positionierung, was zu Texten mit Überzeugungskraft führt (vgl. ebd., S. 201 ff.).

Sofern es sich bei einem Text um eine Argumentation handelt, werden hinsichtlich der Textstruktur auch Aspekte der Argumentationsstrategie analysiert.

5.2.3.4. Argumentationsstrategien

Zunächst ist die **Argumentationsrichtung** von Interesse. Damit ist die Frage gemeint, ob die genannten Argumente ausschließlich Pro- oder ausschließlich Kontra-Argumente sind oder ob sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente vorgebracht werden. Der Pro- bzw. Kontra-Charakter der Argumente ist hier immer auf die These des Schreibers/der Schreiberin bezogen.

Weiteres wird die **Subjektivität bzw. Objektivität der Argumentation** analysiert: Mit subjektiver Argumentation sind jene Formen von Argumentationen gemeint, die von persönlichen Gefühlen und Interessen (und ev. Vorurteilen) bestimmt sind, und (eher) voreingenommen, befangen bzw. unsachlich sind. Unter objektiver Argumentation werden Argumentationen verstanden, die dagegen nicht von Gefühlen (und eventuell Vorurteilen) geprägt sind, und (überwiegend) sachlich sowie unparteiisch vorgenommen werden. Die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Sichtweise ist wesentlich, da sie auf den primären kognitiven bzw. emotionalen Orientierungsbereich des Verfassers/der Verfasserin verweist (vgl. Augst/Faigel 1986, S. 122). Wird in einem Text also mehr als eine Sichtweise einbezogen, wird die Argumentation demgemäß als objektiv angesehen; besteht dagegen der Eindruck, die Argumentation spiegelt ausschließlich bzw. vorwiegend die Meinung des Schreibers/der Schreiberin wieder, wird die Argumentation als subjektiv bezeichnet.

5.2.4. Zu C.) Graphische und inhaltlich-sprachliche Mittel der Textgliederung

Im Abschnitt C des Analyserasters werden Merkmale der Textgliederung analysiert. Mit Hilfe von graphischen und inhaltlich-sprachlichen Mittel der Textgliederung wird die Gliederung von Texten vorgenommen. Durch die Gliederung von Texten werden gedankliche Zusammenhänge sprachlich sichtbar gemacht (vgl. Hornung 2006, S. 39). Die Abschnittsbildung ist die „Abgrenzung einer Gruppe von Sätzen von einer anderen Gruppe von Sätzen“, die in einem Text sinnvoll erfolgen muss (ebd.).

Kriterien des Bewertungsbereichs sind:

- graphische Mittel der Textgliederung: Absatzstruktur,
- inhaltlich-sprachliche Gliederungsmerkmale: Ankündigung der Textfunktion(en) (im Anfangsteil),
- andere inhaltlich-sprachliche Gliederungsmerkmale (*erstens, zweites, ...*),
- Unterstützung der Rezeption durch Gliederungsmerkmale.

Die Kriterien werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da sie in der später folgenden Ergebnisdarstellung keine Berücksichtigung finden.



5.2.5. Zu D.) Gesamteinschätzung

Im Zuge der zusammenfassenden Gesamteinschätzung werden verschiedene Formen der Gesamteinschätzung erfragt:

- Erfüllung der Aufgabenstellung,
- Leistung bei der Erfüllung der Aufgabenstellung in Notenform (1-5),
- Konstanz der Textqualität,
- Kohärenz,
- Gesamteinschätzung der Textqualität.

5.2.5.1. Leistung bezüglich der Textqualität in Notenform

Für die Einschätzung der Leistung bezüglich der Textqualität soll mit Hilfe der Notenskala (von 1 (mangelhaft) bis 5 (ausgezeichnet)) angegeben werden, welche Note am besten die Leistung in Bezug auf die Textqualität wiedergibt.

5.2.5.2. Konstanz der Textqualität

Es soll beurteilt werden, ob die Textqualität konstant oder schwankend ist.

5.2.5.3. Kohärenz

Als Gesamteindruck soll angegeben werden, ob der Text insgesamt kohärent wirkt. Unter **Kohärenz** versteht man den thematischen, gedanklichen und grammatischen Zusammenhalt von Texten. Kohärente Texte können als „sinnhafte, durchorganisierte und in sich geschlossene Auseinandersetzungen mit einer gegebenen Thematik“ (ebd.) bezeichnet werden. Bei kohärenter Textdurchführung wird das gegebenenfalls am Beginn des Textes Angekündigte kohärent umgesetzt, wobei es keine Abschweifungen oder Unterbrechungen der Textstruktur gibt. Die Bezüge zwischen Text und Welt sowie zwischen den Elementen innerhalb des Textes sind eindeutig und nachvollziehbar (vgl. Jechle 1992, S. 95).

5.2.5.4. Gesamteinschätzung der Textqualität

Es wurden sowohl eine (subjektive) Gesamteinschätzung der Qualität des Textes in eigenen Worten von den Bewerterinnen erstellt als auch eine Gesamteinschätzung anhand von vorgegebenen Stichwörtern durchgeführt. Diese berücksichtigten Aspekte wie die Überzeugungskraft der Argumentation, die inhaltliche Nachvollziehbarkeit, das Gefallen des Textes oder den Interessantheitsgrad.

5.3. Datenbasis und Fokus der Darstellung

Aus dem Gesamtkorpus von KoKo wurden 596 Texte ausgewählt. Es handelt sich dabei um dieselben Texte, die in der grammatischen Analyse verwendet wurden. Das bedeutet, dass die Auswahl der Texte derselben Zusammensetzung hinsichtlich Schultyp wie die Gesamtstichprobe folgt. Im Gegensatz zur Gesamtstichprobe jedoch besteht die Textauswahl nur aus Texten von SchülerInnen mit der L1 Deutsch (Tabelle 9).

Subkorpus Textebene (nach Region)	Gesamtanzahl Wörter	Gesamtanzahl Texte
Nordtirol	103.545	198
Südtirol	85.754	199



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

Thüringen	141.726	198
gesamt	331.025	596

Tabelle 9: Subkorpus Textqualität nach Region

Für die Textbewertung wurde ein Bewertungshandbuch erstellt, das das Textbewertungsraster detailliert beschreibt. Die Texte wurden von drei geschulten Annotatorinnen mithilfe eines Online-Fragebogens mit der Software Opinio bewertet. Die Annotatorinnen kamen aus Deutschland, Österreich und Südtirol. Jede Annotatorin bewertete 189 Texte (eine Bewerterin 190) alleine und 27 (ca. 5% der Texte) wurden von allen drei Annotatorinnen zur Qualitätssicherung parallel annotiert.

Das Vorkommen einzelner Fehler wurde hinsichtlich außersprachlicher Variablen quantitativ analysiert. Die berücksichtigten außersprachlichen Variablen sind:

- **Region:** Südtirol vs. Nordtirol vs. Thüringen,
- **Schultyp:** allgemeinbildende höhere Schule (AHS) vs. berufsbildende höhere Schule (BHS BHS,
- **Deutschnote** des letzten Schuljahres: gute Deutschnote vs. mittlere Deutschnote,
- **Dialekt-Standard-Gebrauch:** Dialekt vs. Dialekt/Standard vs. Standard.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der Textanalyse zu Ergebnissen anderer linguistischer Analyseebenen in Bezug gesetzt:

- **Orthografie/Interpunktion:** Fehlerrate,
- **Grammatik:** Fehlerrate,
- **Wortschatz:**
 - Vorkommen lexikalischer Merkmale,
 - Fehlerrate.

Die quantitativ-statistische Auswertung erfolgte mithilfe spezieller Software (SPSS). Bei der Darstellung statistischer Ergebnisse wird von einem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ ausgegangen.²⁶

5.4. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt gemäß dem Aufbau des Fragebogens. Die Auswertungen werden pro Analysebereich präsentiert. An dieser Stelle sollen nur Ergebnisse zu ausgewählten, den AutorInnen am wichtigsten erscheinenden „Fragen an den Text“ vorgestellt werden.

5.4.1. Zu A.) Textelemente

Die meisten Texte weisen eine adäquate Einleitung (86,7%) auf, seltener ist nur ein formaler Anfangsteil vorhanden (9,8%), ganz selten fehlt ein Anfangs- oder Einleitungsteil vollständig (3,4%). 0,2% der Texte sind dahingehend nicht bestimmbar.

In fast allen Texten (97,1%) wird im Hauptteil der thematische Kern elaboriert. In nur ganz wenigen Fällen (1,4% der Texte) ist das nicht der Fall (1,5% der Texte sind dahingehend nicht bestimmbar).

²⁶ Als Signifikanztests wurden bei nominalskalierten Variablen der Chi-Square-Test, bei ordinalen und metrischen Variablen bei Normalverteilung ANOVA und ggf. der Bonferroni Post-Hoc-Test sowie bei Nicht-Normalverteilung der Kruskal-Wallis-Test und ggf. Post-Hoc-Tests verwendet.



Die meisten Texte (77,8%) enden mit einem adäquaten Schluss. Etwa ein Fünftel der Texte (19,2%) weisen formal einen Schlussteil auf, der den Text nicht abrundet bzw. inhaltlich nicht zum Abschluss führt. Ein kleiner Teil der Texte (2,9%) endet abrupt nach dem Hauptteil. Sie weisen also nicht einmal formal einen Schlussteil auf (bei 0,2% der Texte ist dieses Kriterium nicht bestimmbar).

In 91,6% der Texte lässt sich eine persönliche Stellungnahme als Positionierung zu Aussagen, die sich in der Aufgabenstellung finden, ausmachen. In weiteren 6,6% beziehen sich die persönlichen Stellungnahmen auf eigene im Text aufgeworfene Fragestellungen, die nicht aus der Aufgabenstellung stammen. In wenigen Texten (1,5%) lassen sich keine persönlichen Stellungnahmen finden (0,3% der Texte sind nach diesem Kriterium nicht bestimmbar).

In den meisten Texten, die eine persönliche Stellungnahme aufweisen, wird die Meinung des Schreibers oder der Schreiberin entweder deutlich (56,3%) oder zumindest teilweise, aber nicht völlig deutlich (36,0%). In 7,7% wird die Meinung des Schreibers oder der Schreiberin nicht deutlich, obwohl eine persönliche Stellungnahme formal auszumachen ist.

In der überwiegenden Mehrzahl der Texte ist ein Fazit vorhanden (87,9%), entweder ein Fazit, das sich aus dem Geschriebenen ableiten lässt (52,7%), oder ein Fazit, das zumindest teilweise aus dem Geschriebenen ableiten lässt (25,4%). In einigen Fällen lässt sich das Fazit nicht aus dem Geschriebenen ableiten (9,8%), in 10,8% der Texte fehlt ein Fazit völlig (1,3% der Texte sind nach diesem Kriterium nicht bestimmbar).

Aus mehreren Fragen im Bewertungsbereich A wurde eine einzige Variable gebildet, die wiedergibt, ob die geschriebenen Schülertexte vollständig oder nicht vollständig waren. Als vollständig wurden solche Texte gewertet, die alle obligatorischen Textteile formal und funktional korrekt aufweisen konnten:

- adäquate Einleitung (Hinführung zum Thema),
- adäquater Hauptteil (Themenentfaltung),
- adäquater Schluss (Abrundung des Texts),
- persönliche Stellungnahme (Positionierung wird deutlich),
- Fazit (Schlussfolgerung aus dem Text ableitbar).

Dabei stellte sich heraus, dass 62% der Texte vollständig waren. In 38% der Texte war mindestens ein Kriterium für die Vollständigkeit des Textes nicht erfüllt. Dabei fehlte am häufigsten ein adäquater Schluss, um einen vollständigen Text zu produzieren, d. h. das funktionale Kriterium wurde nicht erfüllt.

Hinsichtlich der ausgewählten außersprachlichen Variablen Region, Schultyp, Deutschnote und Dialekt-Standard-Gebrauch lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Vollständigkeit von Texten feststellen.

5.4.2. Zu B1.) Thema und thematische Kerne

Den meisten Texten kann ein Thema zugewiesen werden (83,3% der Texte). Bei 16,7% konnte kein bzw. eher kein Thema für den Text ausgemacht werden.

Hinsichtlich der ausgewählten außersprachlichen Variablen Region, Schultyp, Deutschnote und Dialekt-Standard-Gebrauch lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung des Vorkommens von Texten mit zuweisbaren Themen feststellen.



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

5.4.3. Zu B2.) Muster und Formen der Themenentfaltung

In fast zwei Dritteln der Texte (65,1%) ist die Grundform der thematischen Entfaltung argumentativ. In 15,2% der Texte ist die Grundform thematischen Entfaltung explikativ, und in 14,9% deskriptiv. Kein Text weist eine narrative Grundform auf. Nur wenige Texte sind keiner dieser Grundformen zuweisbar (Abbildung 86).

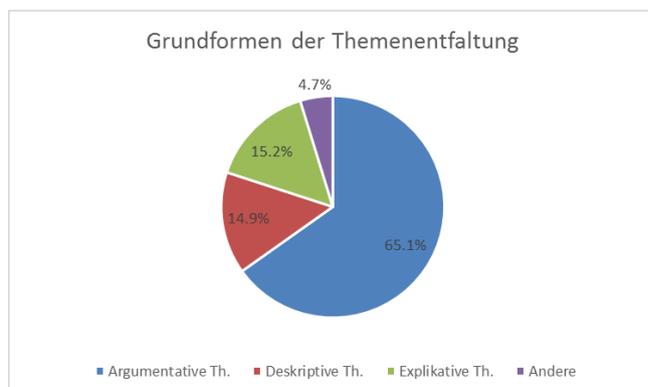


Abbildung 86: Verteilung der Grundformen der Themenentfaltung

Hinsichtlich der Verteilung der Grundform der thematischen Entfaltung zeigt sich ein signifikanter Unterschied nach den untersuchten Regionen (Abbildung 87). Zwar werden in allen Regionen überwiegend argumentative Grundformen der Themenentfaltung gewählt, in Südtirol werden jedoch im Vergleich zu Thüringen signifikant häufiger Texte geschrieben, die eine explikative Grundform der Themenentfaltung aufweisen (Chi-Square-Test: $\chi^2(8)=15.283$, $p=0,054$), d. h. solche Texte, bei denen das Erklären und Begründen für das Zustandekommen von Sachverhalten im Vordergrund stehen und weniger das Eingehen auf einen strittige These und das Stützen der These mit Argumenten bzw. einem Wechselspiel von Argumenten und Gegenargumenten in einem virtuellen Dialog, die als typische Merkmale argumentativer Themenentfaltung gelten. Der Anteil an argumentativen Grundformen der Themenentfaltung ist in Südtirol am geringsten und in Thüringen am höchsten.

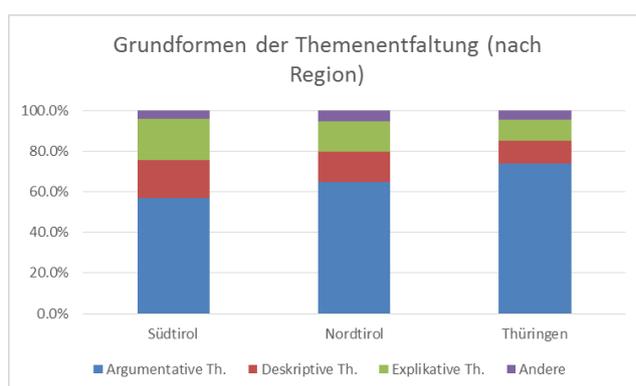


Abbildung 87: Verteilung der Grundformen der Themenentfaltung nach Region

Neben diesen Unterschieden in der Verteilung der Themenentfaltungsformen in den einzelnen Regionen wurden keine weiteren nennenswerten Unterschiede bei den Variablen Schultyp, Deutschnote und Dialekt-Standard-Gebrauch festgestellt.



Im Hinblick auf die verfolgten Argumentationsstrategien weisen 90% der Texte sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente auf. In 5,1% der Texte finden sich nur Pro-Argumente, in 4,9% der Texte ausschließlich Kontra-Argumente (Abbildung 88).

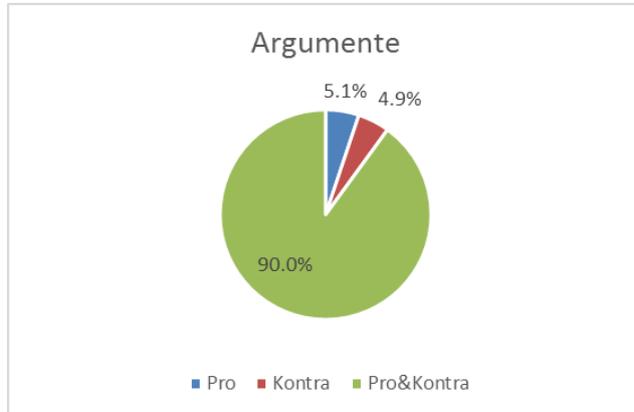


Abbildung 88: Verteilung der Argumentationsstrategien

Auch hinsichtlich der bevorzugten Argumentationsstrategien können signifikante regionale Unterschiede festgestellt werden (Abbildung 89). Zwar ist die Nennung von Pro- und Kontra-Argumenten in allen Regionen die häufigste Strategie, in Südtirol sind jedoch signifikant häufiger Texte entstanden, die entweder nur Pro- oder nur Kontra-Argumente aufweisen (Chi-Square-Test: $\chi^2(4)=16,335$, $p=0,003$).

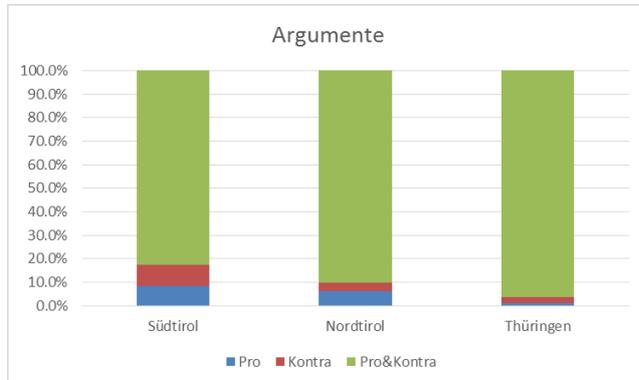


Abbildung 89: Verteilung der Argumentationsstrategien nach Region

In 69,7% aller Texte werden Sachverhalte eher an konkrete und persönliche Erfahrungen gebunden dargestellt. In 23% der Texte werden auch Informationen verwendet, die abstrakter Natur sind und nicht an unmittelbar zugängliche Sachverhalte geknüpft sind (Abbildung 90; 7,2% der Texte sind nach diesem Kriterium nicht kategorisierbar).

„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

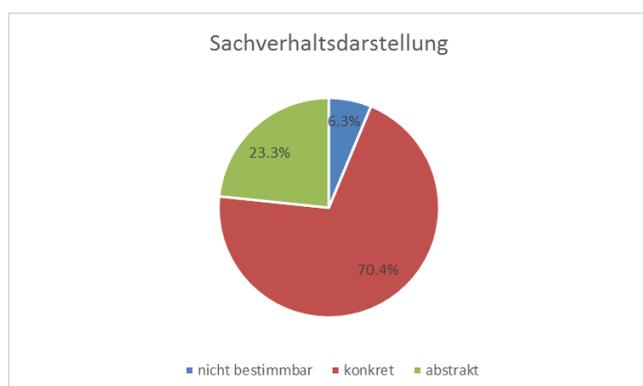


Abbildung 90: Verteilung der Art der Sachverhaltsdarstellung

Bei der Verteilung der beiden Formen der Sachverhaltsdarstellung fällt eine signifikante Verteilung nach Schultyp auf. Texte von SchülerInnen der AHS zeichnen sich häufiger durch abstrakte Sachverhaltsdarstellungen auf als Texte von SchülerInnen der BHS (Chi-Square-Test: $\chi^2(2)=16,527$, $p=0,000$). Darüber hinaus verwenden auch SchülerInnen mit einer guten Deutschnote häufiger abstrakte Sachverhaltsdarstellungen (Chi-Square-Test: $\chi^2(2)=11,879$, $p=0,003$).

Neben Zusammenhängen zu außersprachlichen Variablen wurden Zusammenhänge in der Verteilung der beiden Möglichkeiten der Sachverhaltsdarstellung mit sprachlichen Merkmalen ermittelt, die auf anderen sprachlichen Analyseebenen annotiert wurden, z. B.:

- Texte, die abstrakte Sachverhaltsdarstellungen aufweisen, zeigen auch mehr Wortbildungen mit dem Nominalsuffix *-ung*.
- Texte, die konkrete Sachverhaltsdarstellungen aufweisen, zeigen eine höhere Verwendung des Personalpronomens in der 1. Person Singular (*ich*).

Dies zeigt, dass die Bewertungen auch mit linguistischen Aspekten übereinstimmen, die typisch für unterschiedliche Sachverhaltsdarstellungen sind.

Zwei Drittel der Texte (66,4%) der Texte argumentieren eher objektiv, ein Drittel (33,6%) eher subjektiv (Abbildung 91).

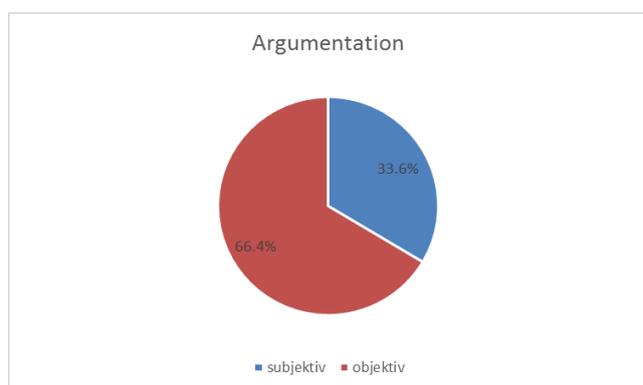


Abbildung 91: Verteilung der Argumentationsweise

Die Verteilung der subjektiven und objektiven Argumentation zeigt einen Zusammenhang mit der Deutschnote der SchreiberInnen. So enthalten SchülerInnen mit einer guten Note häufiger objektive Argumentationen als SchülerInnen mit mittlerer Deutschnote (Chi-Square-Test: $\chi^2(1)=9,053$, $p=0,003$).



Auch in AHS-Texten wird öfter objektiv argumentiert, jedoch sind die Unterschiede zu BHS-Texten nicht signifikant. Bei den weiteren getesteten Variablen zeigen sich keine Unterschiede.

In den argumentativen Texten wird überwiegend klar begründet und Position bezogen (87,6%), nur in einem geringeren Teil der Texte ist das nicht der Fall (12,4%).

Die Verteilung der Ergebnisse ist in allen getesteten außersprachlichen Variablen gleich; es ist keine Unterschiede in der Verteilung nach Region, Schultyp, Deutschnote oder Dialekt-Standard-Gebrauch feststellbar.

5.4.4. Zu D.) Gesamteinschätzung

Die Textqualität, wie sie mit Noten von 1 (mangelhaft) bis 5 (ausgezeichnet) wiedergegeben wurde, verteilt sich unter allen bewerteten Texten normal, d. h. dass mittlere Werte am häufigsten und extremere Werte jeweils seltener vorkommen (Abbildung 92).

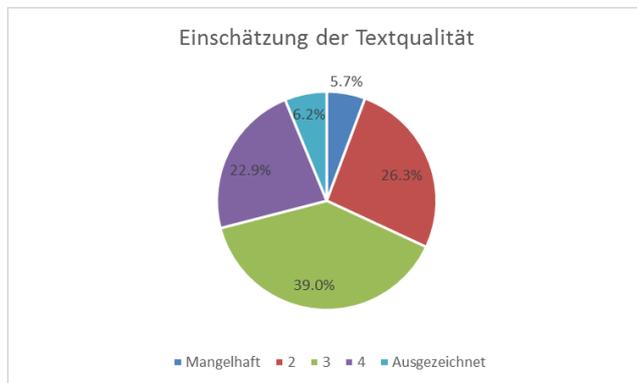


Abbildung 92: Verteilung der Textqualität auf einer Notenskala

Im mittleren Bereich der Bewertung der Textqualität auf einer Notenskala von 1 (mangelhaft) bis 5 (ausgezeichnet), also im Bereich 3 und 4, finden sich keine Unterschiede in der Verteilung nach den getesteten Variablen (Abbildung 93). Jedoch stammen signifikant mehr Texte, die mit 5 (ausgezeichnet) bewertet wurden aus Thüringen, während aus Südtirol signifikant mehr Texte mit der Bewertung 2 kommen (Chi-Square-Test: $\chi^2(8)=26,684$, $p=0,001$).

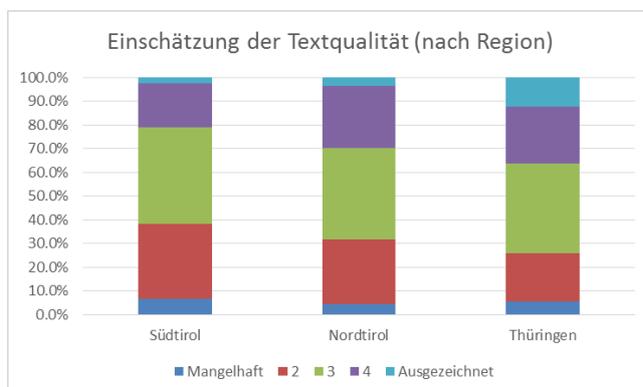


Abbildung 93: Verteilung der Textqualität auf einer Notenskala nach Region

Außerdem zeigt sich (Abbildung 94), dass die Texte von SchülerInnen, die nicht im Dialekt sozialisiert wurden, häufiger mit der Note 5 (ausgezeichnet) bewertet wurden, während unter den Texten mit



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

der Bewertung 2 mehr Texte von SchülerInnen sind, die im Dialekt sozialisiert wurden (Chi-Square-Test: $\chi^2(8)=24,697$, $p=0,002$).

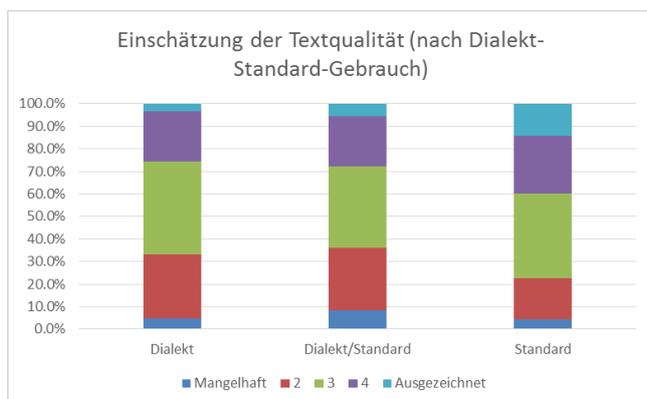


Abbildung 94: Verteilung der Textqualität auf einer Notenskala nach Dialektgebrauch

Darüber hinaus gibt es Unterschiede in der Verteilung auch nach Schultyp. Diese Unterschiede betreffen die Verteilung aller Noten außer der Note 3 und der Note 5 (mangelhaft). Wie Abbildung 95 zeigt, werden die AHS-Texte insgesamt besser bewertet (Chi-Square-Test: $\chi^2(4)=56,066$, $p=0,000$).

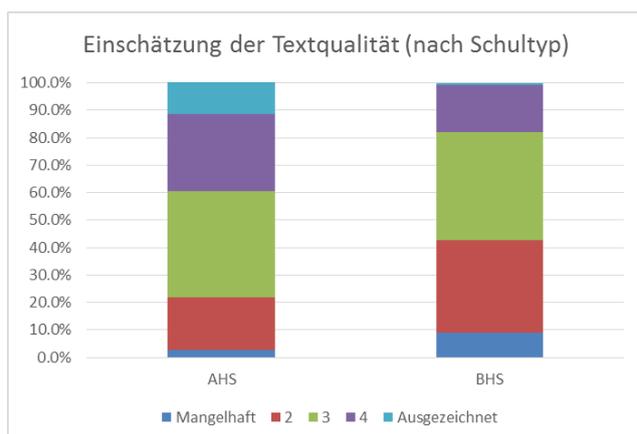


Abbildung 95: Verteilung der Textqualität auf einer Notenskala nach Schultyp

Schließlich bestehen auch signifikante Zusammenhänge zwischen der Textbewertung in Notenform und der Deutschnote der Schreibenden (Abbildung 96). Bessere SchülerInnen im Fach Deutsch haben Texte geschrieben, die bessere Bewertungen erhielten (Chi-Square-Test: $\chi^2(4)=38,660$, $p=0,000$).

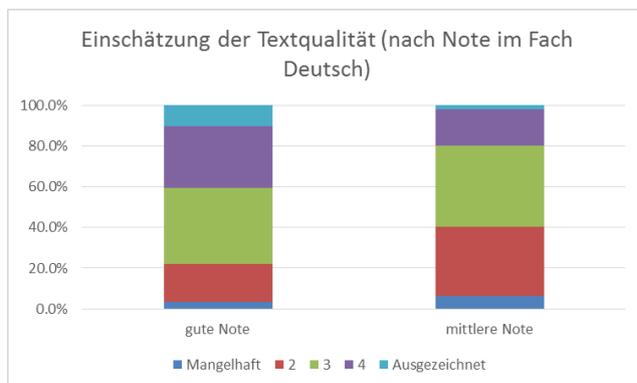


Abbildung 96: Verteilung der Textqualität auf einer Notenskala nach Deutschnote



Zu folgenden linguistischen Variablen ergaben sich signifikante Zusammenhänge zur Bewertung der Textqualität auf einer Notenskala von 1 (mangelhaft) bis 5 (ausgezeichnet):

- Texte, deren Textqualität positiv eingeschätzt wurde, weisen allgemein eine geringere Anzahl an Orthografie-/Interpunktionsfehlern auf (Kruskal-Wallis-Test, $\chi^2(4)=22,649$, $p=0,000$).
- Keine signifikanten Zusammenhänge sind zwischen der Verteilung von Grammatikfehlern und der Bewertung der Textqualität mithilfe der Notenskala von 1 bis 5 feststellbar.
- Texte mit einer positiven Bewertung der Textqualität enthalten eine geringere Anzahl an Fehlern bei Einzelwörtern (ANOVA, $F(4)=2.805$, $p=0.026$) sowie bei formelhaften Sequenzen (Kruskal-Wallis-Test, $\chi^2(4) = 10.417$, $p=0.034$).
- Außerdem zeichnen sich Texte, deren Textqualität positiv bewertet wurde, durch einen größeren Wortschatzumfang²⁷ aus (ANOVA, $F(4)=3.607$, $p=0.006$).

Des Weiteren wirken die Texte im Untersuchungskorpus größtenteils kohärent (84,3% vs. 15,7%).

Signifikante Unterschiede in der Verteilung existieren nach den Variablen Schultyp und Deutschnote. Wie sich aus der Abbildung 97 entnehmen lässt, schreiben SchülerInnen der AHS mehr Texte, die kohärent wirken, als SchülerInnen der BHS (Chi-Square-Test: $\chi^2(1)=14,068$, $p=0,000$).

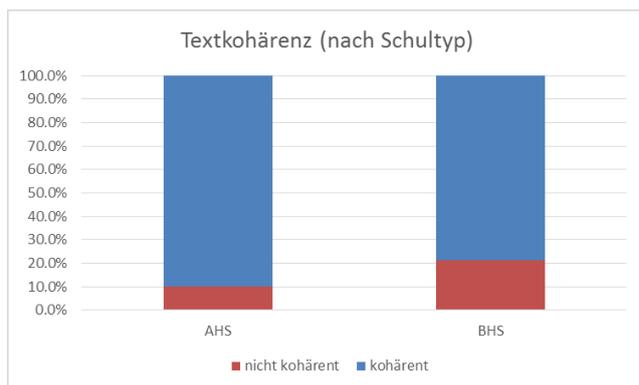


Abbildung 97: Verteilung der Textkohärenz nach Schultyp

Dasselbe gilt für SchülerInnen mit einer guten Deutschnote, die häufiger kohärente Texte produzieren als SchülerInnen mit einer mittleren Deutschnote (Chi-Square-Test: $\chi^2(1)=6,300$, $p=0,012$; Abbildung 98).

²⁷ Für die Berechnung des Wortschatzumfangs wurde das Maß MTLD (Measure of textual lexical diversity) verwendet (McCarthy 2005).



„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ – Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

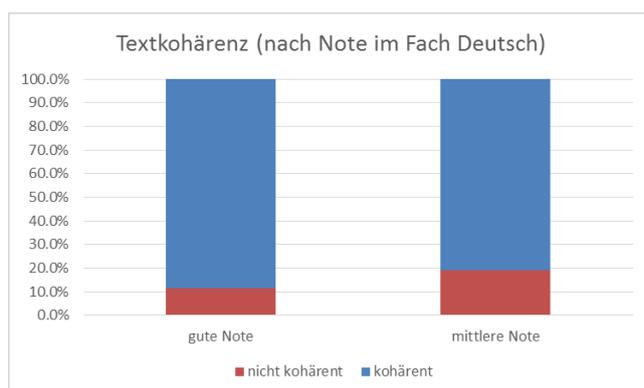


Abbildung 98: Verteilung der Textkohärenz nach Deutschnote

Bei mehr als der Hälfte der Texte (56,0%) war ein inhaltlich klarer Aufbau erkennbar, bei weiteren 36,2% ist der inhaltliche Aufbau zumindest teilweise klar. Lediglich 7,8% der Texte wurden als Texte ohne inhaltlich klaren Aufbau eingeschätzt.

Die Ergebnisse unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Variablen Schultyp und Deutschnote. So wurden mehr Texte von SchülerInnen aus BHS-Schulen verfasst, die keinen inhaltlich klaren Aufbau zeigen, als von SchülerInnen aus AHS-Schulen (Chi-Square-Test: $\chi^2(2)=8,002$, $p=0,018$). Ebenso schreiben Schülerinnen mit einer mittleren Deutschnote signifikant häufiger Texte, die keinen klaren inhaltlichen Aufbau aufweisen, als Schülerinnen mit einer guten Deutschnote (Chi-Square-Test: $\chi^2(2)=8,638$, $p=0,013$). Bei den Variablen Region und Dialekt finden sich keine Unterschiede in der Ergebnisdistribution.

Ob die Argumentation auf die Bewerterinnen überzeugend wirkte, wurde eigens erhoben. Dabei zeigte sich, dass insgesamt in mehr Texten überzeugend argumentiert wird (43,9%) als nicht (26,7%).

Jedoch fällt auf, dass relativ viele Texte (29,4%) gar nicht nach diesem Kriterium bewertbar sind (Abbildung 99).



Abbildung 99: Verteilung der Überzeugungskraft der Erörterungen

Bei der Bewertung der Überzeugungskraft der Texte stehen signifikante Unterschiede in der Verteilung nach Region, Schultyp und Deutschnote ins Auge, während sich die Texte bezüglich der Variable Dialekt-Standard-Gebrauch nicht signifikant voneinander unterscheiden. SchülerInnen aus Thüringen erstellen signifikant mehr Texte mit überzeugender Argumentation als SchülerInnen aus Südtirol (Chi-Square-Test: $\chi^2(4)=14,698$, $p=0,005$). Südtirol hingegen hat den höchsten Anteil an Texten, die nicht nach der Überzeugungskraft bewertet werden können (Abbildung 100).



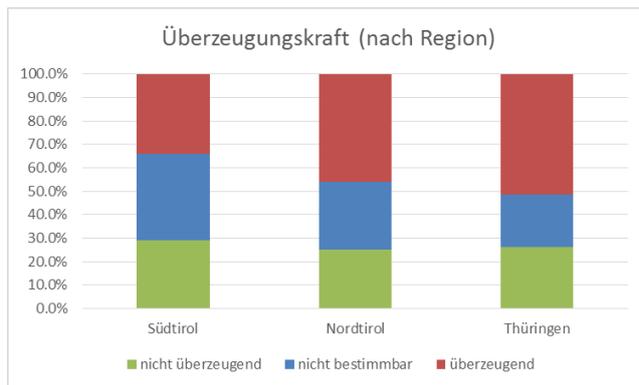


Abbildung 100: Verteilung der Überzeugungskraft der Erörterung nach Region

Abbildung 101 zeigt, dass von SchülerInnen aus AHS-Schulen signifikant mehr überzeugende Texte stammen als von SchülerInnen aus BHS-Schulen, die wieder mehr Texte produziert haben, deren Argumentation nicht überzeugend wirkt (Chi-Square-Test: $\chi^2(2)=10,820$, $p=0,004$).

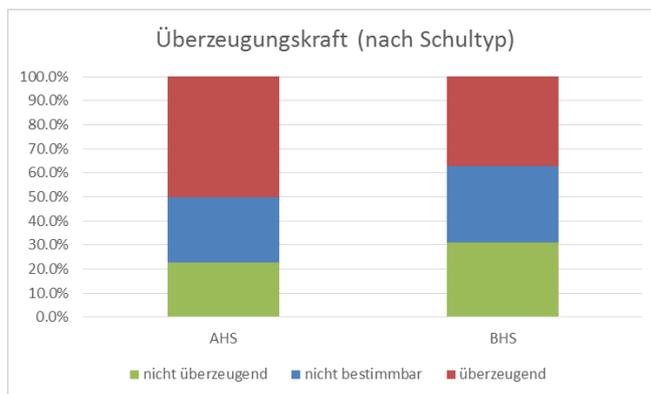


Abbildung 101: Verteilung der Überzeugungskraft der Erörterung nach Schultyp

Eine gute Deutschnote hängt signifikant mit einer überzeugenden Argumentationen zusammen (Chi-Square-Test: $\chi^2(2)=21,217$, $p=0,000$; Abbildung 102).

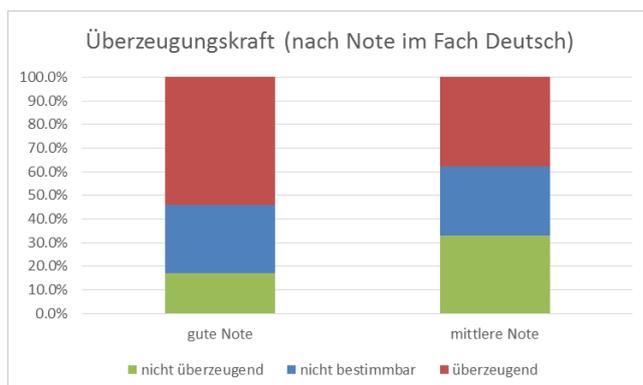


Abbildung 102: Verteilung der Überzeugungskraft der Erörterung nach Deutschnote

Die Mehrheit der Texte wird von den Bewerterinnen als inhaltlich nachvollziehbar bzw. klar bewertet (72,0%), ein Viertel der Texte (25,0%) wirken dagegen inhaltlich nicht nachvollziehbar oder verwirrend auf die Bewerterinnen (3% der Texte sind nach diesem Kriterium nicht kategorisierbar).

„Ich denke, zusammenfassend ist zu sagen, ...“ –
Ergebnisse der Auswertungen im Bereich der Textebene

Wieder sind es die außersprachlichen Variablen Schultyp und Deutschnote, die einen Zusammenhang mit der Verteilung zeigen: Die Texte von SchülerInnen aus der BHS werden mehrheitlich und signifikant häufiger als die Texte aus der AHS als inhaltlich nicht nachvollziehbar oder verwirrend eingestuft (Chi-Square-Test: $\chi^2(1)=13,607$, $p=0,000$). Ebenso verhält es sich mit den Texten von SchülerInnen mit einer mittleren Deutschnote: Ihre Texte werden signifikant häufiger als inhaltlich nicht nachvollziehbar oder verwirrend eingeschätzt (Chi-Square-Test: $\chi^2(1)=16,298$, $p=0,000$).

5.5. Zusammenfassung

Im Projekt KoKo wurden rund 600 argumentative Texte aus Südtirol, Nordtirol und Thüringen hinsichtlich der Textqualität bewertet. Sie sind insgesamt vorwiegend vollständig in Bezug auf formale und funktionale Kriterien. Relativ häufig jedoch wurde der Abschluss des Textes als funktional nicht ausreichend eingestuft. Besser gelangen die Anfangsteile der Texte, die überwiegend als Einleitung mit einer Hinführung zum behandelten Thema erscheinen.

Die SchülerInnen scheinen mit der Aufgabenstellung (Verfassen einer Erörterung über ein vorgegebenes Thema unter Zuhilfenahme eines kurzen Inputtextes) überwiegend gut zurechtzukommen. Insgesamt fallen die Einschätzungen bezüglich der Leistungen beim Verfassen eines argumentativen Texts positiv aus. Es zeigt sich, dass die meisten Texte auf einem primär argumentativen Textentwurfsmuster basieren; das Abwägen von Thesen und Gegenthesen ist in den meisten Texten erkennbar, u. a. an den Argumentationsstrategien, die vorwiegend eine Pro- und Kontra-Argumentation darstellt. Die wiedergegebenen Sachverhalte kommen häufig noch aus dem persönlichen Erleben und sind an das unmittelbare Lebensumfeld gebunden. Diese Feststellung könnte jedoch nicht nur an der Schreibentwicklung liegen, sondern auch an dem gestellten Thema, welches das unmittelbare Lebensumfeld der SchülerInnen angesprochen hat. Nichtsdestotrotz ist es einigen SchülerInnen gelungen, sich davon bei der Auseinandersetzung mit dem Thema zu lösen und eine größere Distanz zum Thema herzustellen und objektiv zu erörtern. Der Großteil der Texte weist eine relativ ausgeprägte argumentative Überzeugungskraft auf und ist inhaltlich klar und nachvollziehbar strukturiert.

Ein Ziel der Untersuchung war es, außersprachliche Variablen zu berücksichtigen und damit zu überprüfen, ob es Unterschiede bei der Verteilung von bestimmten Aspekten der Textqualität gibt, die besonders charakteristisch für eine Gruppe von SchülerInnen ist. Als außersprachliche Variablen wurden die Region (Südtirol, Nordtirol, Thüringen), der Schultyp (AHS, BHS), die Deutschnote des letzten Schuljahres (gute Note, mittlere Note) und die sprachliche Sozialisierung (Dialekt-Standard-Gebrauch) berücksichtigt. Die größten Gruppenunterschiede haben sich zwischen den beiden Schultypen gezeigt. Die Texte von SchülerInnen aus AHS-Schulen wurden beinahe allen Bereichen durchschnittlich besser beurteilt als die Texte von SchülerInnen aus BHS-Schulen. Diesen Trend kann man auch bei Gruppenunterschieden nach der Deutschnote sehen. Die Texte von SchülerInnen mit einer guten Deutschnote wurden insgesamt besser eingeschätzt. Die regionale Verteilung der Ergebnisse zeigt, dass Texte aus Südtirol weniger positive Gesamteinschätzungen erhalten als Texte aus den anderen Regionen. Sie weisen darüber hinaus eine geringere argumentative Überzeugungskraft auf. Die sprachliche Sozialisierung hat in keinen der bewerteten Kriterien einen Gruppenunterschied ergeben.

An den Texten lässt sich ferner auch sehen, dass – wie eingangs dargestellt – die Schreibentwicklung im Bereich der argumentativen Texte am Ende der schulischen Laufbahn noch nicht abgeschlossen ist. Argumentierendes Schreiben ist eine besonders herausfordernde Schreibaufgabe, da es sich um eine sachverhaltskonstituierende Textart handelt, d. h. ohne argumentativen Text gibt es keine



Argumentation. Aus diesem Grund eignet sich die Textsorte besonders gut als Schreibaufgabe, um Schreibkompetenz auf einer hohen Entwicklungsstufe zu untersuchen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006).

Als abschließende Anregungen lassen sich zwei Dinge betonen, die als besonders wichtig im Hinblick auf eine Förderung von Schreibkompetenzen erscheinen: Zum einen ist die **Schreibentwicklung als Funktion der Schreiberfahrung** zu verstehen und daher wird ein erheblicher Unterrichtsanteil für Schreiben und Lesen benötigt, um gute literale Kompetenzen ausbilden zu können. Zum anderen gilt es zu unterstreichen, dass dies aber nicht nur in der Verantwortung der DeutschlehrInnen liegen kann. Schließlich werden Texte **nicht nur im Fach Deutsch** gelesen und geschrieben, die Förderung der Textkompetenz kann somit auch in anderen Fächern erfolgen. Allerdings könnte eine Beschränkung auf schulische Schreibanlässe, schulische Textsorten und die Lehrperson als Adressaten laut Becker-Mrotzek/Böttcher (ebd., S. 74) oftmals eher hindernd als förderlich für den Ausbau literaler Kompetenzen sein. Daher wäre es zudem wünschenswert, dass sich die SchülerInnen auch außerhalb der Schule intensiv mit Texten beschäftigen, indem sie auch im Privaten selber Texte verfassen und lesen. Die Motivation zum Schreiben und Lesen scheint entscheidend für eine gute Entwicklung der Schreibkompetenz. Das Ziel sollte also sein, Schreiberfahrung im Unterricht zu sammeln und die **SchülerInnen für außerschulische Schreibanlässe zu begeistern.**



6. Zusammenschau

Ziel des Projekts „KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum“ war es, erstmals auf empirisch fundierter Grundlage aufzuzeigen, wie die **Schreibkompetenzen postadoleszenter Jugendlicher mit Deutsch als Erstsprache** kurz vor dem Ende der schulischen Laufbahn ausgeprägt sind und ob – vor dem Erwartungshorizont bildungssprachlich geprägter Schriftlichkeit im schulischen Kontext und unter Berücksichtigung verschiedener sprachlicher und außersprachlicher Variablen – Unterschiede in der schriftlichen Sprachkompetenz feststellbar sind und in welchen Bereichen sie sich möglicherweise niederschlagen. Anlass zur Durchführung der Studie gab nicht zuletzt die immer wieder aufgestellte Behauptung, Südtiroler SchülerInnen seien im Vergleich zu ihren AltersgenossInnen in Österreich und Deutschland benachteiligt²⁸.

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden Texte von rund 1500 per stratifizierter Zufallsstichprobe ermittelten SchülerInnen mit höherem Bildungsniveau aus drei Gebieten des deutschen Sprachraums, nämlich Südtirol, Nordtirol und Thüringen, umfassend analysiert und mit Ergebnissen einer Fragebogenerhebung in Bezug gesetzt. Alle SchülerInnen haben unter einheitlichen Bedingungen zum selben Thema, einem Zitat über die Jugend von Hans Magnus Enzensberger, eine Erörterung geschrieben und parallel dazu in einem Fragebogen Auskunft über allgemeine Merkmale, wie Region, Geschlecht, und Schultyp, sowie über sprachbiographische Merkmale, wie Erstsprache, Dialekt-Standard-Gebrauch, Lese- und Schreibgewohnheiten oder die Schulnote im Fach Deutsch, gegeben.

Die detaillierte Analyse der Texte umfasste alle relevanten sprachlichen Ebenen: von der Orthografie über die Grammatik und den Wortschatz bis hin zur Textebene (vgl. Abel et al. 2016; Abel/Glaznieks 2015; Abel et al. 2014a).

Die **Ergebnisse** weisen – in Übereinstimmung mit Ergebnissen aus der Forschungsliteratur (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) – darauf hin, dass die **Schreibentwicklung kurz vor der Hochschulreife** bei weitem **nicht abgeschlossen** ist, und sie zeigen eine Reihe signifikanter Unterschiede in der Verteilung sprachlicher Merkmale. So schnitten etwa GymnasiastInnen in einer ganzen Reihe analysierter Teilbereiche besser ab als ihre KollegInnen der berufsbildenden Oberschulen (vgl. dazu z. B. Ergebnisse der DESI-Studie, Klieme/Beck 2007). Ähnliches gilt beispielsweise für SchülerInnen, die in ihrer Freizeit viel lesen, im Gegensatz zu denjenigen, die wenig lesen. Auch Tendenzen u. a. regionaler Verteilungen sprachlicher Merkmale wurden in einigen untersuchten Bereichen deutlich. Die Südtiroler SchülerInnen haben bei der Untersuchung recht gut abgeschnitten, wenngleich sich auch einige Schwächen herauskristallisiert haben.

Im Bereich der **Orthografie** weisen die Textproduktionen der Südtiroler SchülerInnenschaft signifikant weniger Fehler auf als diejenigen aus Nordtirol und Thüringen. Die häufigsten Fehler sind bei allen SchülerInnen die dass-/das-Schreibung (v. a. *das* statt *dass*) und die Kommasetzung (v. a. fehlendes Komma). Fehler gibt es auch bei der Groß- vs. Kleinschreibung, besonders bei abstrakten Substantiven (z. B. **im freien (ID1043)*), und der Getrennt- vs. Zusammenschreibung (z. B. **heran geführt (ID1012)*).

Die SchülerInnen sind relativ sicher im Umgang mit grammatischen Normen. So fällt die Fehlerquote im Bereich **Grammatik** insgesamt gering aus, wenngleich kaum gänzlich fehlerfreie Texte vorhanden sind. Die häufigsten Fehler betreffen die Wahl des richtigen Kasus bei Präpositionen (z. B. **hören oft auch nicht auf der Mutter (ID2030)*). Regionale Unterschiede sind in der Gesamtpopulation kaum

²⁸ Vgl. zu dieser Zusammenschau in kürzerer Form auch Abel (2016).



feststellbar. Werden allerdings ausschließlich Texte in den Blick genommen, die bestimmte Fehlerkategorien aufweisen, ergeben sich signifikante Unterschiede in der Fehlerverteilung z. B. im Bereich der Kasusreaktion insbesondere zwischen Südtirol – mit höherer Fehlerquote – und Thüringen (vgl. auch Glaznieks/Abel).

Auch viele Facetten der **Wortschatzkompetenz** sind in der SchülerInnenschaft bereits vorhanden. Untersucht wurden diesbezüglich verschiedene Dimensionen der Wortschatzbreite, d. h. des Umfangs des verwendeten Wortschatzes, aber auch der Wortschatztiefe, d. h. der Qualität der verwendeten lexikalischen Mittel, und zwar im Hinblick auf die sprachliche Korrektheit und die kontextuelle Passung. In Bezug auf den in den Texten vorkommenden Wortschatzumfang wurden keine regionalen Unterschiede festgestellt, wohl aber hinsichtlich der lexikalischen Gewandtheit. Hier zeigte sich ein höherer Anteil hochfrequenter bzw. etwas weniger „gewählter“ Lexeme (wie etwa *sein, haben, sagen, kommen, sehen, machen*) z. B. bei Südtiroler SchülerInnen bzw. bei DialektsprecherInnen im Allgemeinen. Was die Wortschatzqualität betrifft, treten Schwierigkeiten insbesondere, und zwar in der gesamten SchülerInnenschaft, bei der Verwendung formelhafter Sequenzen, d. h. in Mehrwortverbindungen wie Kollokationen, Redewendungen u. Ä., auf (rund 10 Fehler pro 100 Mehrwortverbindungen), einem in der Schreibdidaktik bislang vergleichsweise stiefmütterlich behandelten Bereich. Sie betreffen vorwiegend das Bewusstsein um die Fixiertheit von Verbindungen (Verstöße v. a. bzgl. der Wortwahl wie etwa **wichtigste Entscheidungen ... getan (ID1229)*) (vgl. auch Margewitsch 2006; Steinhoff 2013, 2009a).

Auffallend sind des Weiteren – insbesondere vor dem Erwartungshorizont schulisch geprägter Schriftlichkeit – Gruppenunterschiede auf der Ebene der Registerwahl, wobei etwa DialektsprecherInnen mehr umgangssprachlich markierte lexikalische Einheiten wählen. Die Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass diese Schülergruppe noch stärker in der konzeptionellen Mündlichkeit (vgl. diesbezüglich Untersuchungen zur Schreibentwicklung bzw. Entwicklung hin zu stärker ausgeprägter Schriftlichkeit, z. B. Steinhoff 2007; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Augst et al. 2007; Augst/Faigel 1986) verhaftet ist als eher standardsprachlich sozialisierte Jugendliche, wengleich die Unterschiede geringer ausgeprägt sind als beispielsweise zwischen SchülerInnen berufsbildender Oberschulen versus Gymnasien.

Was Merkmale auf der **Textebene** betrifft, sind die Texte in Bezug auf formale und funktionale Kriterien vorwiegend vollständig. Argumentative Textentfaltungsmuster dominieren, ein Abwägen von Thesen und Gegenthesen ist in den meisten Fällen erkennbar, auch wenn die Sachverhaltsdarstellung insgesamt noch stark im persönlichen Erleben verankert ist, d. h. die Ich-Perspektive im Gegensatz zu einer Fremdperspektive im Vordergrund steht. Der Großteil der Texte wirkt inhaltlich klar und nachvollziehbar und weist eine relativ ausgeprägte argumentative Überzeugungskraft auf, wobei die Südtiroler Texte am wenigsten überzeugend wirken. In diesem Zusammenhang, aber auch hinsichtlich der Bewältigung der Aufgabenstellung insgesamt, haben hingegen die Thüringer SchülerInnen die besten Ergebnisse erzielt.

Betrachtet man die **Ergebnisse besonders der Südtiroler SchülerInnen** auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen, dann fällt auf, dass sie besonders gut in den Bereichen abgeschnitten haben, in denen Korrektheitsnormen im Vordergrund stehen, wie im Bereich der Orthografie. Im Bereich der Grammatik liegen sie in etwa gleichauf mit ihren AltersgenossInnen aus den anderen Teilnahmeregionen – mit einigen kleinen Ausnahmen. Auf der lexikalischen Ebene stellt die Verwendung von Mehrworteinheiten für die gesamte Schülerschaft eine Herausforderung dar. Etwas schwächer sind die Leistungen der Südtiroler SchülerInnen im Bereich der lexikalischen Gewandtheit.



Dies geht einher mit der Tatsache, dass sie – im Vergleich zu den Thüringer KollegInnen – größere Schwierigkeiten damit haben, argumentativ überzeugende Texte zu produzieren. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Schreibprodukte der DialektsprecherInnen, zu denen die überwiegende Mehrheit der Südtiroler SchülerInnen zählt, verhältnismäßig stark von Merkmalen konzeptioneller Mündlichkeit geprägt sind. Insgesamt zeugen die Ergebnisse somit davon, dass die **Schreibkompetenzen in Südtirol im Hinblick auf sprachliche Mikrostrukturen stärker ausgeprägt sind als im Hinblick auf sprachliche Makrostrukturen** (Strukturen auf der Textebene). Dies mag zum Teil der Tradition einer starken, mikrostrukturellen Formfokussierung im Deutschunterricht geschuldet sein, in der das „Hochdeutsche [...] für die deutsche Sprachminderheit in Südtirol [als] Klammer zum deutschsprachigen Raum“ (Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut 2007, S. 11) gesehen wird. Dem Deutschunterricht mit dem Hinführen zur Standardvarietät, das eine große Aufmerksamkeit auf mikrostrukturelle sprachliche Aspekte nahelegt, wird nicht zuletzt auch aus politisch-historischen Gründen eine ganz besonders wichtige Bedeutung beigemessen. Zudem weisen Ergebnisse der jüngeren Forschung auch darauf hin, dass etwa im Textbewertungsverhalten Unterschiede bei Studierenden (mit Germanistik bzw. Sprachwissenschaft als Haupt- oder Nebenfach) aus Deutschland, der Schweiz und Österreich feststellbar sind. Während Schweizer und österreichische BewerterInnen, wenn auch bei letzteren weniger ausgeprägt, stärker auf kleinräumige, formbezogene Auffälligkeiten zu achten scheinen (was auch formbezogene Hyperkorrekturen betrifft, d. h. Korrekturen normkonformer Phänomene, die bei bundesdeutschen SprecherInnen insgesamt seltener festzustellen sind), richtet sich die Aufmerksamkeit der bundesdeutschen tendenziell stärker auf die Verständlichkeit – oder mit anderen Worten ausgedrückt: Ihre Normvorstellungen scheinen vergleichsweise weniger rigide zu sein (vgl. Peter 2015, S. 137). Dies wird zum einen durch eine Stigmatisierung der eigenen Standardvarietät bei SprecherInnen kleinerer Varietäten (d. h. etwa der Standardvarietäten in Österreich oder der Schweiz im Unterschied zur dominanten Standardvarietät in Deutschland, siehe dazu z. B. Ammon 1995, zur unterschiedlichen Varietätentoleranz bei Lehrkräften siehe z. B. Fink 2014) erklärt, aber auch unterschiedliche Spracherwerbsstrategien könnten dabei eine Rolle spielen (z. B. beim Standardspracherwerb bei Kindern in der Schweiz die Verwendung von Formen, die eindeutig „Nicht-Dialekt“ anzeigen sollen, vgl. Häcki-Buhofer/Burger 1998, S. 41,124) (vgl. Peter 2015, S. 143). Solche Erklärungsansätze könnten auch für Südtirol greifen, wenngleich dazu entsprechende empirische Untersuchungen nötig wären.

Weiters konnten die Untersuchungen im Rahmen von KoKo zeigen, dass eine Reihe von Phänomenen in Schüleraufsätzen nicht lediglich als Lernerphänomene zu betrachten bzw. deren Verteilung nicht ausschließlich mithilfe außersprachlicher Kontextvariablen zu interpretieren sind, sondern dass sie mitunter **auch Sprachwandelphänomene** widerspiegeln können (u. a. Schwund der Kasusendungen bei schwachen Maskulina, vgl. Dürscheid 2007, z. B. **scheint er von der Jugend ein relativ schlechten Eindruck zu haben (ID2512)*). Der standardsprachlichen Variation und der Dynamik von Normen ist im Deutschunterricht und in der schulischen Bewertungspraxis ebenfalls Rechnung zu tragen, wozu eine **weitere Sensibilisierung auf der Grundlage empirisch fundierter Ergebnisse** – insbesondere **auch im Hinblick auf die Lehreraus- und -weiterbildung** – nötig ist (vgl. Fink 2014; Abel/Glaznieks 2015; Dürscheid 2012; Köpcke/Noack 2011).



7. Danksagung

Ein großes Dankeschön gilt

- **den beteiligten SchülerInnen, Lehrkräften und Schulführungskräften, MitarbeiterInnen der Schulbehörden, ProjektpartnerInnen**
- **den MitarbeiterInnen:**
 - **Sprachwissenschaft: Konzeption, Transkription, Annotation:**

Lisa Blasch, Verena Blaschitz, Christel Buthe, Heidi Brugger, Svenja Grabner, Christina Hagemann, Julia Hofer, Silvia Hofer, Brigitte Kusstatscher, Karl Laimer, Karina Land, Vera Nocker, Michael Riccabona, Judith Waldboth, Elisabeth Pfluger, Katharina Portugal, Susanne Reif, Ellen Thonfeld, Doreen Zimmermann
 - **Computerlinguistik:**

Lionel Nicolas, Egon Stemle
 - **Statistik:**

Agnieszka Stawinoga; Helmut Küchenhoff
 - **Administration und Organisation:**

Sandra Montagnana, MitarbeiterInnen von ICT, Wissenschaftskommunikation und Meeting Management.



8. Bibliografie

- Abel, Andrea et al. (2014a): KoKo: An L1 Learner Corpus for German. In: Calzolari, Nicoletta et al. (Hg.): Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14). Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA). S. 2414–2421.
- Abel, Andrea et al. (2014b): A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels. In: RICOGNIZIONI | Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne 1, S. 111–126.
- Abel, Andrea et al. (2016): An extended version of the KoKo German L1 Learner corpus. In: Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics, CLIC-it 2016. Naples, Italy.
- Abel, Andrea/Glaznieks, Aivars (2013): „Ich weiß zwar nicht, was mich noch erwartet, doch ...“ - Der Einsatz von Korpora zur Analyse textspezifischer Konstruktionen des konzessiven Argumentierens bei Schreibnovizen. In: Desoutter, Cécile/Heller, Dorothee/Sala, Michele (Hg.): Corpora in specialized communication Korpora in der Fachkommunikation Les corpus dans la communication spécialisée. Bergamo: CESLB. S. 101–132.
- Abel, Andrea/Glaznieks, Aivars (2015): Wo Sprachkompetenzforschung auf Varietätenlinguistik trifft: Empirische Befunde aus dem Varietäten-Lernerkorpus „KoKo“. In: Lenz, Alexandra/Ahlers, Timo/Glauning, Manfred (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt a. M., Germany: Peter Lang. S. 257–282.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 15–35.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: de Gruyter.
- Augst, Gerhard et al. (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main: Lang.
- Bachmann, Thomas (2001): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studienverlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke. S. 7–26.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (o. J.): Argumentierendes Schreiben- Lehren und Lernen.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum. S. 73–93.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.



- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2004): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Teil II, ausgegeben am 8. Juli 2004.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012a): Deutsch 11./12. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und Aufgabenbeispiele. 1. Auflage 2012.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012b): Deutsch 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodelle und Deskriptoren. 7. Auflage, September 2012.
- Burger, Harald (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2008): Germanistische Linguistik. Tübingen: Narr.
- Cantone, Katja Francesca/Haberzettl, Stefanie (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen“ – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann. S. 43–66.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian/Hornberger, Nancy (Hg.): Encyclopedia of Language & Education. New York: Springer Science & Business Media LLC. S. 71–83.
- de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Decker, Lena/Kaplan, Ina (2014): Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. (= AkaTex Working Papers 1).
- Deutsches Schulamt (2010): Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen. Lana: Lanarepro.
- Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut (2007): Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol. Meran: Medus.
- Duden (2005): Die Grammatik. 7. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. 24. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Dürscheid, Christa (2007): Quo vadis, Casus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen. In: Lenk, Hartmut E. H./Walter, Maik (Hg.): Wahlverwandtschaften. Valenzen - Verben - Varietäten. Hildesheim: Olms. S. 89–112.
- Dürscheid, Christa (2012): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule. In: Günthner, Susanne et al. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter. S. 105–120.
- Dürscheid, Christa/Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37, S. 1–18.
- Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hg.) (2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt



Bibliografie

- die deutsche Sprache? Berlin: de Gruyter.
- Eichler, Wolfgang (2004): Sprachbewusstheit und grammatisches und stilistisches Formulieren: Falsche Kollokationen und verformelter Sprachgebrauch in Oberstufenaufsätzen. In: ELISE 1, S. 155–163.
- Eisenberg, Peter/Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch 170, S. 6–15.
- Eisenberg, Peter/Spitta, Gudrun/Voigt, Gerhard (1994): Schreiben: Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch 124, S. 14–25.
- Evert, Stefan/Fitschen, Arne (2001): Textkorpora. In: Carstensen, Kai-Uwe et al. (Hg.): Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. S. 369–376.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. In: Der Deutschunterricht 40, S. 65–82.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd 1. Paderborn: Schöningh. S. 178–192.
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz–am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 209–231.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 1–31.
- Fink, Ilona Elisabeth (2014): „Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba ‚Pickel‘ is a net schöner.“ Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. In: Ransmayr, Jutta/Moser-Pacher, Andrea/Fink, Ilona Elisabeth (Hg.): Österreichisches Deutsch und Pluri-zent-rik, ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 38. Jahrgang, Heft 3/2014. Innsbruck: Studienverlag. S. 78–87.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Fuhrhop, Nana (2006): Orthographie. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 125–153.
- Glantschnig, Melanie (2011): Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: de Gruyter. S. 223–244.
- Glaznieks, Aivars et al. (2014): Establishing a Standardised Procedure for Building Learner Corpora. In: Apples - Journal of Applied Language Studies 8, S. 5–20.
- Glaznieks, Aivars/Abel, Andrea (i. Druck): „So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen.“ Empirische Untersuchung grammatischer Kompetenzen am Ende der Oberschule.



- In: Davies, Winifred et al. (Hg.): Plurizentrik des Deutschen zwischen Norm und Praxis. Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag. S. 69–87.
- Günthner, Susanne et al. (2012): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. In: Günthner, Susanne et al. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter. S. 1–20.
- Häcki-Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Halliday, Michael A. K. (1978): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- Hancke, Julia (2013): Automatic Prediction of CEFR Proficiency Levels Based on Linguistic Features of Learner Language.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hausmann, Franz Josef (1993): Was ist eigentlich Wortschatz? In: Wortschatz und Fremdspracherwerb. Bochum: AKS-Verlag. S. 2–21.
- Hensel, Sonja (2016): Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II: Eine empirische Studie zum Orthographieerwerb auf der Grundlage von Konzepten selbstregulierten Lernens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herné, Karl-Ludwig/Naumann, Carl Ludwig (2012): AFRA Version 4: Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Hornung, Antonie (2006): Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld. In: Ehlich, Konrad/Hornung, Antonie (Hg.): Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. S. 31–86.
- Jechle, Thomas (1992): Kommunikatives Schreiben: Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr.
- Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u. a.: Beltz.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulff (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Konecny, Christine et al. (2016): Identification and Classification of Phrasemes in an L2 Learner Corpus of Italian. In: Corpas Pastor, Gloria (Hg.): Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives. Geneva, Switzerland: Tradulex. S. 533–542.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität - Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik -



Bibliografie

- Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: de Gruyter. S. 287–304.
- Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–12.
- Küttel, Hartmut (2003): Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn u. a.: Schöningh (UTB). S. 381–391.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1971): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 78–126.
- Lengyel, Drorit (2007): Durchgängige Sprachförderung – ein Konzept zur Sprachbildung in jedem Unterricht. In: forum 1, S. 5–8.
- Margewitsch, Erika (2006): Formelhafter Sprachgebrauch in Schülertexten. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- McCarthy, P M (2005): An assessment of the range and usefulness of lexical diversity measures and the potential of the measure of textual, lexical diversity (MTLD)(Unpublished PhD dissertation). University of Memphis. In: University of Memphis, Memphis, TN.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57.
- Mukherjee, Joybrato (2005): The native speaker is alive and kicking: linguistic and language-pedagogical perspectives. In: Anglistik 16, S. 7–23.
- Müller, Christoph/Strube, Michael (2006): Multi-level annotation of linguistic data with MMAX2. In: Braun, Sabine/Kohn, Kurt/Mukherjee, Joybrato (Hg.): Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 197–214.
- Nation, Paul (2001): Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naumann, Carl Ludwig (2008): Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim - Basel: Beltz Verlag. S. 134–159.
- Ossner, Jakob (2010): Orthographie. Paderborn: Schöningh.
- Peter, Klaus (2015): Sprachliche Normvorstellungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Lenz, Alexandra N/Ahlers, Tim/Glauninger, Manfred M (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Schriften. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 123–147.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Lern- und Lehr-Forschung (LLF-Berichte) 20, S. 50–72.
- Portmann-Tselikas, Paul (1998): Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Read, John (2000): Assessing vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.



- Read, John/Nation, Paul (2004): Measurement of formulaic sequences. In: Schmitt, Norbert (Hg.): *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins. S. 23–35.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Deutsch Didaktik* 31, S. 50–67.
- Schleppegrell, Mary (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmid, Helmut (1994): Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. In: *Proceedings of the International Conference on New Methods in Language Processing*.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlangen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Snow, Catherine E./Uccelli, Paola (2009): The Challenge of Academic Language. In: Olson, David R./Torrance, Nancy (Hg.): *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 112–133.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2009a): *Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? SPASS-Si*. Siegen: UniPrint.
- Steinhoff, Torsten (2009b): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: *Deutsch Didaktik* 27, S. 33–52.
- Steinhoff, Torsten (2013): *Wortschatz - im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung*. In: Steffen Gailberger/Frauke Wietzke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim - Basel: Beltz. S. 12–26.
- Steinig, Wolfgang et al. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (2013): *Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen. Deutsch 2013*.
- Thüringer Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (2016): *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch 2016*.
- Waibel, Saskia (2010): *Schulisches Schreiben und neue Medien - didaktische Aspekte*. In: Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (Hg.): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin: de Gruyter. S. 229–260.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg: Fillibach.
- Willenberg, Heiner (2008): *Wortschatz Deutsch*. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz Päd. Weinheim u. a.: Beltz. S. 72–80.
- Wisniewski, Katrin (2014): *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRS am Beispiel des Italienischen und des Deutschen*.
- Wodak, Ruth/Rheindorf, Markus (2011): *Wandel der deutschen Sprache: eine textsorten- bezogene Pilotstudie*. Wien.



Bibliografie

- Wray, Alison (2002): Formulaic language and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeldes, Amir et al. (2009): Annis: A search tool for multi-layer annotated corpora. In: Mahlberg, Michaela/González-Díaz, Victorina/Smith, Catherine (Hg.): Proceedings of the Corpus Linguistics Conference (CL2009). Liverpool: University of Liverpool. S. (Article 358).
- Ziegler, Arne (2010): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. In: ide--Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, S. 13–21.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Zipser, Florian/Romary, Laurent (2010): A model oriented approach to the mapping of annotation formats using standards. In: Calzolari, Nicoletta et al. (Hg.): Workshop on Language Resource and Language Technology Standards, LREC 2010. Malta: European Language Resources Association.

