

Sprachfähigkeiten von MaturandInnen und StudienanfängerInnen

Wie kann man «Sprachfähigkeiten» untersuchen und was ist an Ergebnissen aus einem Projekt zu erwarten, das sich einem derart komplexen Thema stellt?

Vor drei Jahren habe ich anlässlich des damaligen Linguisten- und Linguistinnentreffens in Neuchâtel über Planung und grundlegende Annahmen unseres Projekts berichtet (vgl. SIEBER 1989). Heute nun – am Ende der Projektarbeit – kann ich darüber berichten, was wir wie untersucht haben und zu welchen Ergebnissen wir gekommen sind.

Um ein mögliches Fazit gleich vorwegzunehmen: Unsere Ergebnisse zeigen, dass es so schlecht nicht steht um das sprachliche Können, wie es gerade heute wieder Mode ist zu behaupten. Und von denen, die mit Maturanden und Studienanfängern zu tun haben, werden die Sprachfähigkeiten keineswegs schlecht eingeschätzt. Neben diesen positiven Befunden ist hingegen auch mein Verständnis für jene gewachsen, die sich über mangelnde Kohärenz oder fehlende Sprachlogik in Texten jugendlicher Schreiber beklagen. Mit einem Wort: Es zeigt sich ein sehr facettenreiches Bild, das es lohnend macht, genauer hinzuschauen.

Dazu hatten wir – ein Projektteam am Deutschen Seminar der Universität Zürich – in den letzten 3 Jahren Gelegenheit, in einem vom Schweizerischen Nationalfonds und den Kantonen Luzern und Zürich unterstützten Forschungsprojekt¹. Wir waren – gemessen an der Breite der Fragestellung – ein sehr kleines Forschungsteam².

Hier möchte ich ein paar mir wichtige Schlaglichter auf unsere Projektarbeiten werfen.

1. Zur Gesamtanlage des Projekts

«Sprachfähigkeiten» sind nicht beobachtbar, sie sind – als Gesamtheit – auch nicht analysierbar. Ja, es besteht nicht einmal Einigkeit darüber, was unter «Sprachfähigkeiten» verstanden werden kann. In einem ganz allgemeinen Sinn können wir all jene Fähigkeiten darunter fassen, die notwen-

1 NF-Projekt «Muttersprachliche Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz».

2 Teilzeitliche MitarbeiterInnen des Projekts waren: Cornelia Hanser, Heinrich Mettler (bis 1990), Guy André Mayor (ab 1989), Markus Nussbaumer, Peter Sieber (Projektleiter).

dig sind, um reden und zuhören, schreiben und lesen zu können. Dass aber «Sprache gebrauchen» mehr ist als «Sätze bilden», gehört heute zum Allgemeinut nicht nur der Sprachwissenschaft. Eine Untersuchung dessen, was als Sprachfähigkeit bewertet wird, muss sich also dem Problem stellen, dass Sprachfähigkeiten als Ergebnis eines Zusammenspiels von unterschiedlichen Einzel- und Teilfähigkeiten nirgends klar gefasst sind, in den Urteilen über sprachliche Leistungen aber in aller Regel als ein Gesamtes bewertet werden.

Wir wurden immer wieder und werden wohl in nächster Zeit vermehrt mit der Erwartung konfrontiert, zu sagen, ob nun die Sprachfähigkeiten gut oder schlecht seien. Eine solche Erwartung müssen wir enttäuschen. Eine so globale Frage kann mit einem Forschungsprojekt nicht beantwortet werden, ja, sie kann wohl überhaupt nicht mit Hilfe von Wissenschaft in dieser Globalität beantwortet werden. Das heisst nun freilich nicht, dass wir keine Antworten haben – nur nicht auf so globale Fragestellungen. Und das heisst auch nicht, dass wir uns vor Wertungen und dem Formulieren von Konsequenzen aus vermeintlich wissenschaftlicher Objektivität heraus drücken möchten. Wir glauben, dass wir vernünftige Antworten geben und sinnvolle Konsequenzen aufzeigen können. Sie sind abgestützt auf unsere wissenschaftlichen Ergebnisse, sind aber selbst nicht mehr wissenschaftliche Ergebnisse. Doch verbinden wir mit unseren Schlussfolgerungen den Anspruch auf Plausibilität im Zusammenhang mit dem, was wir untersucht haben.

Vier Aspekte haben wir uns für die Forschungsarbeit zurechtgelegt (von denen jeder einzelne ein eigenes Forschungsprojekt wert gewesen wäre . . .):

- (1) Wie werden die Sprachfähigkeiten durch Gymnasial- und Hochschul-lehrer wahrgenommen und eingeschätzt? (Wir untersuchten das mit Hilfe von Umfragen an Gymnasien und Hochschulen.)
- (2) Welche Erfahrungen mit Sprache werden im Unterricht an Gymnasien gemacht? (Wir führten an zwei Schwerpunktmittelschulen halbstrukturierte Interviews mit Lehrkräften und SchülerInnen durch und werteten dieses sowie zusätzliches Material aus.)³
- (3) Welches sind die sprachlichen Anforderungen, denen sich MaturandInnen und StudentInnen gegenübersehen? (Wir sammelten Offizielles und Inoffizielles dazu.)
- (4) Das Hauptgewicht unserer Arbeit lag jedoch auf der Analyse von Schreibprodukten, um zu Aussagen über Sprachfähigkeiten zu gelangen.

³ Eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus diesen beiden Bereichen ist zu finden in MAYOR 1992.

gen. Für diese Analysen entwickelten wir ein Textanalyseraster – das «Zürcher Textanalyseraster» – und erprobten es im Rahmen des Projekts sowie in Seminarien mit StudentInnen. Wir untersuchten Texte von Maturanden und Maturandinnen, die im Deutschunterricht und im naturwissenschaftlichen Unterricht entstanden sind.

2. Das «Zürcher Textanalyseraster» (vgl. Anhang)

Die wichtigste theorie-orientierte Arbeit war die Entwicklung eines Analyserasters, das uns ermöglichen sollte, neben Fehlern und Mängeln auch (sprachliche) Qualitäten in Texten herauszuarbeiten⁴. Diese nicht defizit-orientierte Perspektive war bereits in den ersten Arbeiten bestimmend, als wir das Raster aus zwei verschiedenen Quellen entwickelten:

Es gab die theoretischen Vorgaben. Da waren zum einen die allgemeinen Vorstellungen und Begriffe von Texten und Textqualitäten, die wir Mitarbeiter in die Entwicklung des Rasters eingebracht haben. Dabei sind Vorstellungen von Linguisten, Literaturwissenschaftlern, Pädagogen und Gymnasiallehrern zusammengefloßen. Zum andern haben wir natürlich auch bestehende Textanalyseraster kritisch zur Kenntnis genommen und für unser Anliegen fruchtbar zu machen versucht⁵.

Neben diesen theoretischen Vorgaben sind die praktischen Überlegungen besonders hervorzuheben: Wir haben die Entwicklung des Rasters zunächst anhand von Schülertexten vorangetrieben, die uns LehrerInnen als besonders «gute» Texte überlassen haben. Damit haben wir bewusst zu verhindern versucht, ein Raster zu schaffen, das uns nur die Textmängel suchen (und dann auch finden) lässt.

Die Vorformen des Rasters haben wir immer wieder auf Texte angewendet, an Texten erprobt, und dies mit einem doppelten Effekt: Einerseits wurde das Raster dabei weiterentwickelt, verändert – wir denken: optimiert. Andererseits «eichten» wir uns in diesem Prozess auf das Raster, so dass wir damit in einer Weise arbeiten konnten, die vergleichbare Resultate sichern half – eine Voraussetzung, die gerade in interpretativen Forschungsweisen sehr wichtig ist.

⁴ Vgl. zur (sprach-)theoretischen Begründung unseres Rasters: NUSSBAUMER 1991.

⁵ Es sei hier lediglich auf die Arbeiten von VELLIGER (1977, 1979) und jene aus dem Umkreis von AUGST (1986) hingewiesen. Näheres siehe NUSSBAUMER (1991).

2.1 Zu den Zielsetzungen des «Zürcher Textanalyserasters»

Das «Zürcher Textanalyseraster» ist eine systematische Zusammenstellung von einzelnen Fragen zu einem Text, von Fragen, in die sich die ganz generelle Frage «Wie ist der Text?» auseinandernehmen lässt. Ansatzweise und mehr oder weniger bewusst und unreflektiert hat jeder Sprachbenützer ein solches Raster zur Verfügung. Es wirkt immer dort, wo wir Texte (seien es eigene oder fremde) wertend zur Kenntnis nehmen, und das tun wir zwangsläufig immer, wenn wir Texte lesen oder hören. Bestimmte Menschengruppen – «Sprachprofis» – verfügen darüber hinaus über sehr viel ausgebautere und reflektiertere Raster.

Mit unserem Textanalyseraster haben wir versucht, eine Schablone für die Textwahrnehmung bereitzustellen, die möglichst umfassend und systematisch, explizit und reflektiert ist. Natürlich hat das Ganze seine Vorläufer in der Linguistik und Literaturwissenschaft. Wir denken aber, dass wir, was Breite der Wahrnehmung wie Akzentsetzung anbelangt, zum Teil auf neuen Wegen um einiges weiter gegangen sind. Es kam für uns deshalb nicht in Frage, irgendein bestehendes Analyseraster einfach zu übernehmen.

Was die Zielsetzungen im einzelnen anbelangt, so möchte ich die folgenden Punkte besonders hervorheben:

- Das Raster ist – mit allem Nachdruck sei es betont! – in dieser Form noch kein taugliches Instrument für schulischen Schreibunterricht⁶.
- Das Raster ist für monologische, geschriebene Texte entwickelt.
- Mit dem Raster werden für einmal nicht bloss Fehler und Mängel an einem Text, sondern auch Vorzüge, d. h. besonders positive Qualitäten erfasst. Oder ganz einfach: Mit dem Raster werden vorerst «neutral» Auffälligkeiten an Texten festgestellt und eingeordnet.
- Das Raster ist auf Vollständigkeit angelegt, d. h. was an einem Text auffällt – Positives wie Negatives, Einzelnes wie Globales – soll mittels des Rasters einer oder mehreren Kategorien zugeordnet werden können.
- Zum Anspruch auf Vollständigkeit gehört, dass das Raster flexibel angelegt ist: Wir haben es dort differenziert ausgestaltet, wo uns das für unser Textmaterial wichtig schien, und wir haben es dort knapp und grob gehalten, wo wir vom Material her weniger erwarteten oder wo von der bestehenden Theorie her eine feinere Rasterung kaum möglich war. Für andere Texte müsste die Gewichtung wohl verändert werden; die Grundstruktur sollte dabei aber erhalten bleiben können.

⁶ Wir arbeiten gegenwärtig (im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen) gemeinsam mit Lehrkräften an Möglichkeiten der Umsetzung für die Unterrichtspraxis.

- Eine Auffälligkeit im Text kann mehreren Rasterpunkten zugeordnet werden. Die Rasterkategorien sind also nicht in jedem Fall diskret, d. h. sich gegenseitig ausschliessend konzipiert.

2.2 Das «Zürcher Textanalyseraster» im Überblick

Das Raster umfasst drei grosse Teile: einen Null-, einen A- und einen B-Teil, wobei letzterer wiederum in sich dreigeteilt ist: B1, B2, B3.

Der *Null-Teil* («*Bezugsgrössen/Korrelate*») zielt auf die allgemeinen Charakteristika eines Textes wie Textlänge, Art und Umfang der eingesetzten Sprachmittel usw. Dieser Null-Teil weicht also von der allgemeinen Zielsetzung des Rasters – positive wie negative Auffälligkeiten erfassbar zu machen – ab. Deshalb die «Null»-Kennzeichnung. Daten aus diesem Null-Bereich sind notwendig, um die festgestellten Auffälligkeiten im A- und B-Teil in Beziehung setzen zu können mit Grundgrössen des Textes.

Ein Ergebnis dieser Analysen ist die *mittlere Satzlänge* der Texte aus einem unserer Korpora: Sie beträgt *16,85 Wörter*⁷. – Es ist also keineswegs so, dass unsere MaturandInnen nur noch in kurzen Sätzen schreiben würden!

Der *A-Teil* («*Sprachsystematische und orthografische Richtigkeit*») geht von der Bestimmung aus, dass Texte auf ihre sprachsystematische Wohlgeformtheit hin überprüft werden können. Die hier gesetzte Grundnorm der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit soll durchaus an die klassisch-rhetorische «ars recte dicendi» oder an die Norm der 'latinitas' erinnern. Die einzelnen Kategorien betreffen die Schreibung der Ausdrücke (O: Orthografie; I: Interpunktion), die Form der Ausdrücke (M: Morphologie; SY: Syntax; T: Textbau) sowie die Bedeutung der Ausdrücke (SA: Inhaltswörter / Autosemantika); SS: Funktionswörter / Synsemantika; SK: Semantik komplexer Ausdrücke).

Der A-Teil dient – ganz traditionell – der Erfassung aller eigentlichen Fehler in einem Text. Hier stellen wir lediglich Verstösse fest und zwar Verstösse gegen jene Normen, die eine Dichotomie von richtig/falsch eröffnen. Grundsätzlich gehen wir von einer nicht erst in der neueren Sprachnormdiskussion gebräuchlichen Zweiteilung der Sprachnormen aus: In grammatischen oder sprachsystematischen Normen wird der Korrektheits-

⁷ Zum Vergleich: Bild-Zeitung: 11,7 Wörter; J. Tern (FAZ) 16; R. Augstein (Spiegel) 20,4 (nach: BRAUN 1987, 106); Seghers 12,9 Wörter; Wolff 14,9; de Bruyn 15,6; Böll 27,1 (nach: SOMMERFELDT 1988, 217). – Bei Goethe, Schiller, Herder und Lessing umfasst die statistisch häufigste Satzlänge 17–20 Wörter (nach BRAUN 1987, 106).

begriff dichotomisch in «richtig/falsch» gefasst, in sprachpragmatischen Normen oder Sprachgebrauchsnormen hingegen skalar in einer Bandbreite «angemessen / unangemessen»⁸. Diese grundsätzliche Unterscheidung hat uns zur Aufteilung des Rasters in einen A- und einen B-Teil geführt. Der A-Teil umfasst – wie beschrieben – die Bereiche der sprachsystematischen Normen, wo es um sprachliche Richtigkeit geht. In den Blick kommen hier lediglich Verstöße, Fehler.

Anders liegen die Voraussetzungen im *B-Teil*. Hier richtet sich die Analyse an der skalaren Norm der Angemessenheit aus. Phänomene werden als mehr oder weniger angemessen bzw. unangemessen wahrgenommen. Ausgezeichnet werden positive wie negative Auffälligkeiten eines Textes. Der B-Teil ist in sich wieder dreigeteilt. Der erste Teil steht unter dem Normkomplex der funktionalen Angemessenheit, für den wir auch die Begriffe der Verständlichkeit und Kohärenz gesetzt haben; von den rhetorischen Normen wären hier die «perspicuitas» (Deutlichkeit, Klarheit) und das «aptum» anzuführen. Dieser Teil B 1 ist am weitesten ausdifferenziert. Der zweite Teil von B untersteht dem Normkomplex der ästhetischen Angemessenheit – rhetorisch gesprochen: dem «ornatus» – und der dritte umfasst Aspekte der inhaltlichen Relevanz.

Hier – im B-Bereich des Rasters – kann nicht mehr – dichotomisch – nach richtig oder falsch entschieden werden. Richtschnur ist die Angemessenheit, mithin ein skalarer Korrektheitsbegriff, bei dem es um ein «mehr oder weniger» geht; entsprechend unscharf und in hohem Masse relativ zu verschiedenen Parametern sind die Angemessenheitsnormen. Sie sind auch in aller Regel nicht festgeschrieben, sondern im Gegenteil oft strittig. Ihre Unschärfe bringt es mit sich, dass verschiedene Menschen zu unterschiedlichen Urteilen gelangen können – Wer von jenen, die mit Texten umgehen, kennt das nicht! Bei aller Unschärfe der Normen kann jedoch auch im Bereich der Angemessenheit Plausibilität eingefordert werden: Urteile müssen plausibel begründet und nachvollzogen werden können.

Auch bei unseren Analysen mussten Auszeichnungen oft ausgehandelt werden. Das war mit ein Grund dafür, dass alle Analysen paarweise gemacht wurden, was allerdings sehr zeitintensiv war⁹.

Mit der Ausrichtung des B-Teils haben wir uns auf die Erfassung von Merkmalen und Auffälligkeiten eingelassen, die viel schwieriger festzustellen sind als «Fehler» im A-Bereich und die deshalb meist in Textanalysen nicht erfasst werden. Wir sind allerdings entschieden der Meinung, man

⁸ Vgl. dazu ausführlicher: NUSSBAUMER 1991, Kapitel 1.2.

⁹ Wir mussten mit einer Analysezeit von 15–20 Stunden pro Text und Person rechnen.

müsse das untersuchen, was für eine bestimmte Fragestellung relevant ist und nicht das, was leicht zu untersuchen ist.

Wir haben den B-Bereich des Rasters (insbesondere B1) differenziert entwickelt. Wir glauben, dass sich Fähigkeiten und Schwierigkeiten in diesen Bereichen weit stärker zeigen als lediglich in sprachformalen Bereichen: Was einen Text zu einem guten Text macht, ist v. a. hier zu finden. Und auch im Hinblick auf Sprachschulung und -förderung in der Mittelschule sind die Aspekte des B-Bereichs zentral. Das bestätigen auch unsere Analysen: So sind beispielsweise 99,3% aller Wortformen in unseren analysierten Texten korrekt geschrieben und immer noch über 80% der Sätze weisen eine korrekte Interpunktion auf. Die Probleme der meisten SchreiberInnen liegen kaum im A-Bereich.

Hinter dem gesamten Analyseraster steht selbstverständlich eine Vorstellung darüber, «was Texte sind und wie sie sein sollen»¹⁰. Zusammengefasst: «Texte sind nach unserem Zürcher Textanalyseraster um so bessere Texte, je höher ihre 'Wegqualität' ist, d. h. je stärker und je besser sie ihre Leser mitnehmen auf einen Weg 'von irgendwo her irgendwo durch irgendwo hin'¹¹. Die 'Wegqualität' ist um so höher, je übersichtlicher der Weg und je lohnender der Weg und je lohnender das Ziel, auf das der Weg hinläuft. Viele Wege haben jedoch auch ihr Ziel in sich selber, ihre Qualität hängt nicht vom Endpunkt ab, sondern vom Unterwegs-Sein.» (NUSSBAUMER 1991, 297).

3. Ausblick auf die Analyseergebnisse

Aus dem umfangreichen Projektmaterial¹² haben wir fünf Korpora für die Textanalyse ausgewählt.

Ein erstes – unser Referenzkorpus – umfasst zwei Klassenarbeiten einer gleichen Klasse (Stundenaufschrieb und Maturaufsatz) mit total 21 803 Wörtern. Ein zweites Korpus enthält Aufsätze aus zehn verschiedenen Mittelschulen der Deutschschweiz, die für unser Projekt geschrieben worden sind, insgesamt 382 Texte, von denen eine Zufallsauswahl von 195 Texten mit 85 125 Wörtern im Rahmen eines Seminars gemeinsam mit Studierenden

¹⁰ So lautet auch der Titel jenes Buches, das die sprachwissenschaftlichen Hintergründe und Begründungen für das «Zürcher Textanalyseraster» entfaltet: NUSSBAUMER 1991.

¹¹ Oder – wie wir es projektintern ausgedrückt haben: «vo naime uus – naime dure – naime hi».

¹² Die gesamte Textsammlung umfasst schriftliche Arbeiten aus dem Deutschunterricht, aus naturwissenschaftlichen Fächern, aus Staats- und Wirtschaftskunde sowie universitäre Arbeiten.

den analysiert wurde. Ein drittes Korpus setzt sich aus naturwissenschaftlichen Arbeiten zusammen (2743 Wörter). Ein viertes Korpus (15'033 Wörter) – es ist eine Teilmenge von Korpus II – konnte mit Hilfe des Grossrechners der Universität auf allgemeine Textmerkmale (z. B. Textlängen, Satz­längen, Wortartenanteile) hin untersucht werden. Und das 5. Korpus diente für die Untersuchung naturwissenschaftlicher Texte als Vergleichskorpus¹³.

	Korpus I	Korpus II	Korpus IV	Korpus III	Korpus V
Anzahl Texte	28	195	39	16	49
Textmasse (Anzahl Wörter)	21'803	85'125	15'033	2'743	5'239
mittlere Textlänge	778.68	436.54	385.46	171.44	106.92
Textart/ Schreib­anlass	Texte aus dem DU (zweistündiger Aufsatz und vierstündiger Maturaufsatz; eine Klasse)	Texte aus dem DU (Aufsätze 'unter normalen Bedingungen'; verschiedene Mittelschulen der Deutschschweiz)	Teil von Korpus II	Texte aus dem Physikunterricht (Projekt Physik - Deutsch)	Texte aus den Fachbereichen Physik und Biologie (Antworten auf Prüfungsfragen)

Abbildung 1

Zum Schluss möchte ich auf ein paar wenige, interessante *Ergebnisse* unserer Analysen hinweisen, ohne allerdings hier ins Detail gehen zu können.

An erster Stelle auffällig ist die *enorme Bandbreite* von Ergebnissen, sowohl was die gefundenen Qualitäten wie was die Mängel betrifft. In allen untersuchten Bereichen zeigt sich eine Bandbreite, die es äusserst schwierig macht, lediglich von allgemeinen Tendenzen zu sprechen.

Die Bandbreite zeigt sich z. B. in der *Textlänge*. Sie streut bei verschiedenen Texten (zu jeweils gleichen Themenvorgaben) enorm:

Was unter sog. «normalen» Bedingungen als Deutschaufsatz geschrieben wird, bewegt sich zwischen einer Art Kurznotiz (153 Wörter) und einer Textlänge, die einem Maturaufsatz entsprechen könnte (1320 Wörter). Die mittlere Textlänge liegt bei 436.54 Wörtern. Aber nicht nur innerhalb der einzelnen Klassen streut die Textlänge ganz erheblich, auch zwischen den Klassen gibt es *grosse Unterschiede in der Schreibkultur*:

¹³ Wer sich für die Ergebnisse der Analysen naturwissenschaftlicher Texte interessiert, findet Informationen dazu in: HANSEN 1992.

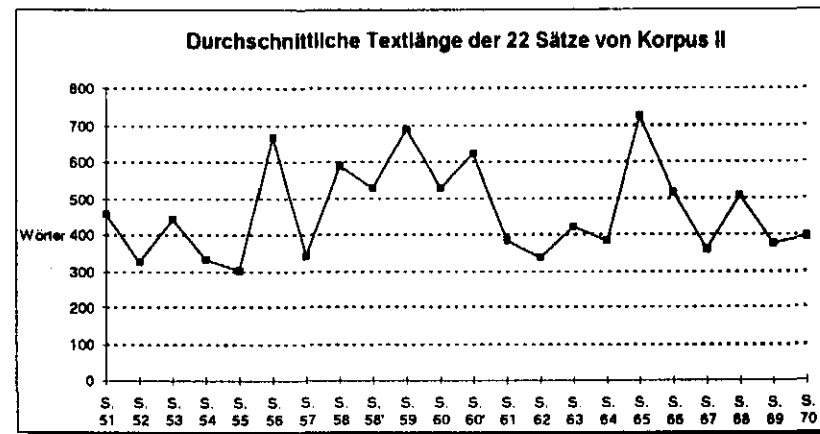


Abbildung 2

Da gibt es eine Klasse, die «unter normalen» Bedingungen im Durchschnitt nur gerade Texte von 300 Wörtern Länge schreibt, und da gibt es eine andere Klasse, die im Durchschnitt fast das Zweieinhalbfache schreibt, nämlich Texte von über 700 Wörtern.

Hinweise auf Qualitäten und Mängel der analysierten Texte sowie einen Eindruck vom Grad der Intensität der Analysen vermittelt der Überblick über die *Gesamtmenge der Auszeichnungen*:

	Textmasse	Masse der Auszeichnungen	Wörter/ Auszeichnung	Auszeichnungsdichte	Anzahl A-Siglen	Anzahl B-Siglen
Korpus I	21'803	2'779	7.85	127.46	566	2213
Korpus II	85'125	12'334	6.90	144.89	2638	9696
Korpus III	2'743	793	3.46	289.10	75	718
Total	109'671	15'906	6.89	145.03	3279	12627

Abbildung 3

Bei einer Textmasse von 109 671 Wörtern (Korpus I-III) wurden 15 906 Auszeichnungen angebracht. Im Durchschnitt kommt also auf 6.89 Wörter eine Auszeichnung, oder anders: Wir haben eine Auszeichnungsdichte von 145 Auszeichnungen pro 1000 Wörter.

Deutlich wird hier, wie sich das Verhältnis von Auszeichnungen im A-Teil (Fehler) zum B-Teil (positive und negative Auffälligkeiten) verhält: B-Siglen sind mehr als dreimal häufiger.

Ein Weiteres: *Die Ergebnisse sind auf vielfältige Weise darstellbar und deutbar.* Diese sehr konkreten Erfahrungen im Umgang mit unseren eigenen Daten haben uns auch vorsichtig gegenüber anderen Sprachstandsanalysen gemacht. Und wir erhoffen uns eine gleiche Vorsicht auch von jenen, die unsere Ergebnisse rezipieren. Um die Notwendigkeit der Vorsicht an einem einfachen Beispiel zu erläutern: In unserem Korpus I wurden im Durchschnitt 20.21 Fehler pro Text geschrieben (als 20 Auszeichnungen im A-Teil des Rasters); in Korpus II waren es mit 13.33 Fehlern deutlich weniger. Enthält Korpus II also – im Hinblick auf sprachsystematische Richtigkeit – die besseren Texte? Das stimmt mitnichten. Wenn die durchschnittliche Textlänge berücksichtigt wird, so wendet sich das Bild gerade ins Entgegengesetzte: Wir haben solche textlängen-relative Vergleiche dadurch möglich gemacht, dass wir jeweils die *Fehlerdichte* berechnet haben, das ist ein Mass für die Vorkommenshäufigkeit in einer errechneten Textmenge von 1000 Wörtern. Die Fehlerdichte beträgt für K I 25.96, d. h., dass in 1000 Wörtern 25.96 Fehler zu finden sind, für K II beträgt die Fehlerdichte jedoch 30.99, hier sind also auf 1000 Wörter rund 31 Fehler zu finden:

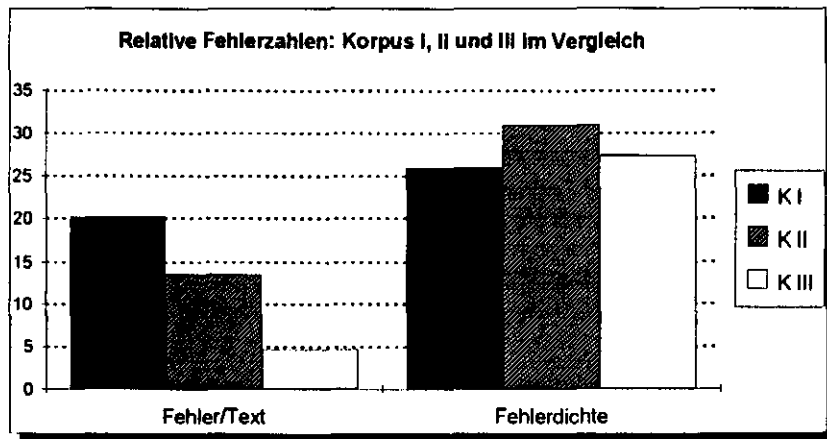


Abbildung 4

Weil Korpus I die längeren Texte enthält, werden zwar nominal mehr Fehler geschrieben, bezogen auf die Textmenge ist der Fehleranteil jedoch geringer als in Korpus II.

Was die einzelnen *Fehlerkategorien* betrifft, so bestätigen unsere Ergebnisse, was u. a. schon Hermann VILLIGER in seiner Analyse von Maturauf-sätzen (1979) beschrieben hat: Fehler im Bereich der Graphie machen den weitaus grössten Anteil aus. Dies zeigt die folgende Grafik:

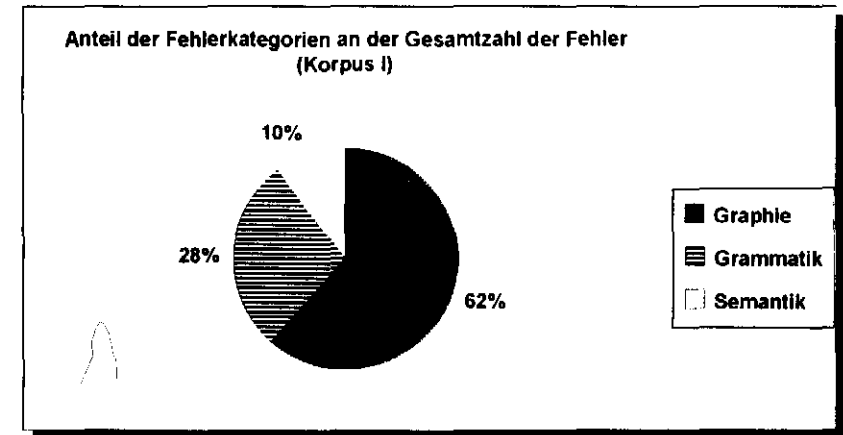


Abbildung 5

Doch bei all diesem Aufrechnen von Fehlern dürfen die Dimensionen der Fehlerhaftigkeit nicht aus den Augen verloren werden:

Bei einer Menge von 106 928 Wörtern (was etwa einem engbedruckten Buch von 320 Seiten entspricht) schreiben Maturandinnen und Maturanden 99,3% der Wortformen richtig. Das Problem der Rechtschreibung ist also nicht ein generelles Problem. Die Rechtschreibung wird im allgemeinen, auf den Durchschnitt gesehen, beherrscht.

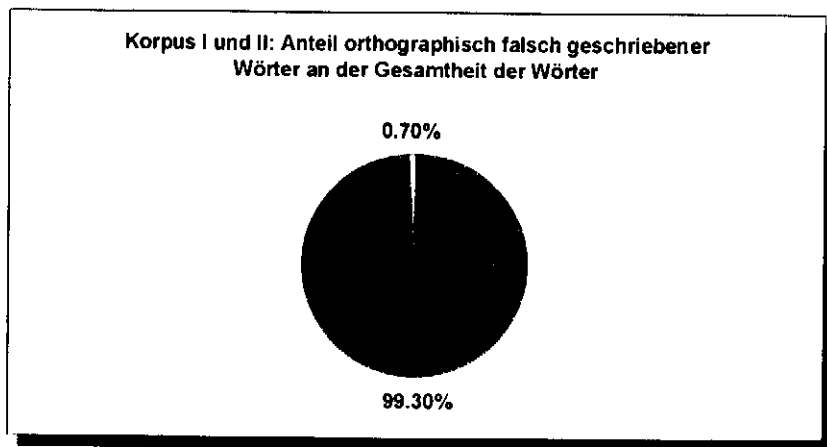


Abbildung 6

Und auch im Bereich der Interpunktion ist der Anteil an Fehlern mit 18% der Sätze nicht derart alarmierend, wie man es mancherorts hört.

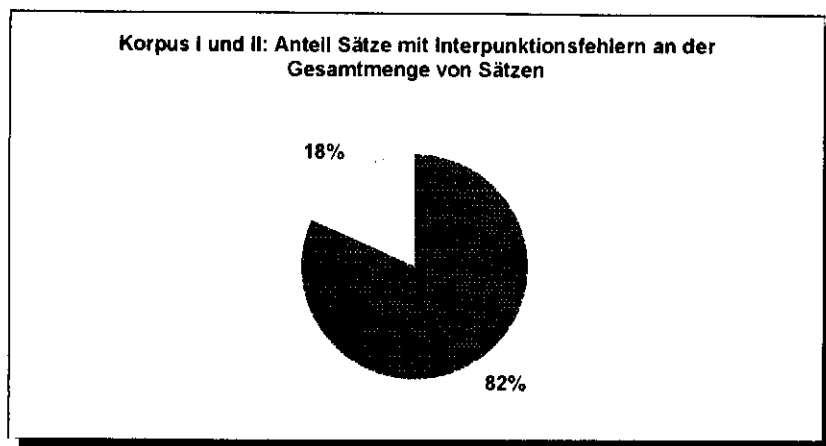


Abbildung 7

Wir können diese Ergebnisse so zusammenfassen: Bei einer Menge von 106 928 Wörtern in 6683 Sätzen wird *etwa in jedem 9. Satz ein Orthographiefehler* und *etwa in jedem 5. Satz ein Interpunktionsfehler* gemacht.

Die Qualität von Texten fortgeschrittener Schreiber entscheidet sich aber nur zu einem geringen Teil im Bereich der formalen Korrektheit. *Weit wichtiger sind jene Bereiche, die wir mit unserem Raster im B-Teil analysierten.* Und hier stimmen die Ergebnisse eher nachdenklich. Es mag zwar mit unserer professionellen Wahrnehmung zusammenhängen, dass wir auch im B-Bereich in den meisten Rasterpunkten deutlich mehr negative als positive Auffälligkeiten gefunden haben. Und es hängt auch damit zusammen, dass viele Textqualitäten gar nicht auffallen – erst ihr Fehlen würde auffallen. Trotzdem waren wir erstaunt über die deutlich negativen Tendenzen in den Auszeichnungen. Von der Anlage des Rasters her – wo (+) und (–) Auffälligkeiten in den Blick kommen können – müsste dies ja nicht sein.

Wenn ich hier die *negativen Auffälligkeiten* zusammenfassend charakterisiere, so ist folgendes herauszustellen:

- In den Texten wird das Thema häufig so entfaltet, dass das Verständnis nicht verunmöglicht, aber erschwert wird. Man versteht nicht wegen, sondern trotz der Textoberfläche. (Solche Befunde der thematischen Entfaltung schlagen sich in häufig negativen Auszeichnungen im Punkt B 1.3.2 (Textvordergrundlogik) nieder.
- Viele Textstellen sind zu implizit, zu knapp. Sie sagen etwas nicht, was sie sagen müssten. Sie unterstellen dem Leser ein Verstehen-Wollen und Verstehen-Können, das vom Text her so nicht gedeckt ist¹⁴. In den Analysen kommt dies unter Punkt B 1.4.1 zum Ausdruck.
- In den Texten zeigt sich auch häufig ein unangemessener Einsatz von Sprachmitteln, insbesondere im syntaktischen Bereich. Was hier auffällt, ist nicht falsch, aber es stimmt auch nicht so, dass man als Leser darüber froh werden könnte. Dies findet man in den Auszeichnungen von B 1.6.

Neben diesen negativen Auffälligkeiten sind aber auch *positive Befunde* zu berichten.

Sie betreffen zum einen das, was unter B 1.5 gefasst ist: die ausdrückliche Rezipientenführung. Und hier insbesondere die beiden Bereiche 1.5.1 (Einsatz metakommunikativer Elemente) sowie 1.5.4 (explizite Nennung von Produzent und Rezipient sowie die Markierung des eigenen Standpunktes). In der Handhabung metakommunikativer Elemente zeigt sich eine teilweise erstaunliche Bewusstheit im Umgang mit Sprache: ein grösserer Teil der analysierten Texte ist – wie wir es vorläufig nennen möchten – «kryptodialogisch» angelegt, er richtet sich mehr oder weniger explizit an einen

¹⁴ Gleichsam als Ausblick möchte ich hier anmerken, dass dies auf eine Produktionshaltung schliessen lässt, die in mündlichen Gesprächssituationen durchaus tauglich ist, für die Schriftlichkeit aber Probleme mit sich bringt.

Leser oder eine Leserin. Zum Eindruck einer im Schreiben intendierten Interaktion zwischen Produzent und Rezipient passt einerseits die häufige Nennung beider im Text, andererseits die sehr oft vorgenommene Markierung des eigenen Standpunktes.

So weit einige Einblicke in die Ergebnisse unserer Analysen. Wichtiger noch als solche Einzelbefunde scheinen uns Tendenzen, die sich für uns in den untersuchten Texten abzeichnen und in deren Wahrnehmung quantitative Einzelbefunde zusammenlaufen zum Eindruck spezifischer «Webarten» von Texten junger Schreiberinnen und Schreiber. Eine solche spezifische Webart haben wir in unserem Projekt «*PARLANDO*» genannt: Der Name steht für an Sprechsprache orientierten Muster in geschriebenen Texten, steht für geschriebene Texte, die weniger den hergebrachten Normen der Schriftlichkeit verpflichtet und mehr den Texten von Radiosprechern oder bestimmten Zeitungsjournalisten nachempfunden scheinen, orientiert weniger am Ideal der Wohlgeformtheit als an jenem der leichten Verdaulichkeit. Mit unserer detaillierten Textanalyse versuchen wir, solche Textindrücke transparent zu machen. Bei diesem Namen *PARLANDO* muss es hier jedoch bleiben; wer an den gesamten Ergebnisse unserer Untersuchungen interessiert ist, sei auf die entsprechende Publikation hingewiesen: SIEBER, P. (Hrsg.) in Vorbereitung: «Sprachfähigkeiten: Besser als ihr Ruf! – Nötiger denn je!»

Sie soll in der zweiten Hälfte 1993 erscheinen.

Universität Zürich
Deutsches Seminar
Linguistische Abteilung
Rämistrasse 74
CH-8001 Zürich

PETER SIEBER

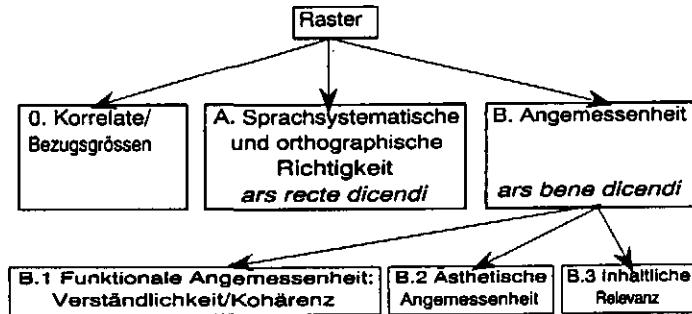
Zitierte Literatur

- AUGST, Gerhard; FAIGEL, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Frankfurt, Lang, 273 p., ISBN 3-8204-9785-4.
- BRAUN, Peter (1987): *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 2., veränderte und erweiterte Auflage*. Stuttgart, Kohlhammer, 260 p., ISBN 3-17-009702-4.
- SOMMERFELDT, Karl-Ernst. (Hrsg.) (1988): *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, Bibliographisches Institut, 267 S. ISBN 3-323-00169-9.
- VILLIGER, Hermann (1977): *Ist das wirklich falsch? Versuch einer Fehlerklassifikation*. (= Schriften des Deutschschweizerischen Sprachvereins 9). Frauenfeld, 152 S. ISBN 3-7193-05676-7.
- VILLIGER, Hermann (1979): «Schreiben unsere Maturanden von Jahr zu Jahr schlechter?» In: *Deutschblätter. Halbjahresschrift des Vereins Schweizerischer Deutschlehrer* 6, 3–24.

Literatur zum Projekt

- HANSER, Cornelia (1992): «'Man versteht doch, was gemeint ist!' oder: Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht.» In: *schweizer schule* 9/92, 15–21.
- MAYOR, Guy André (1989): «Grosseltern und Eltern als jugendliche Schreiber. Eine kleine Untersuchung zur (Sprach-)Geschichte des Maturaaufsatzes in den letzten 50 Jahren.» In: *Praxis Deutsch* 96/1989, 61–67.
- NUSSBAUMER, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. (=RGL 119). Tübingen, Niemeyer, 329 p. ISBN 3-484-31119-3.
- NUSSBAUMER, Markus; SIEBER, Peter (1992): «Wie steht es um die Sprachfähigkeiten der MaturandInnen und StudienanfängerInnen?» In: *schweizer schule* 9/92, 3–14.
- SIEBER, Peter (1989): «Zum Sprachstand von Maturanden und StudienanfängerInnen. Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt.» In: *Bulletin CILA* 50/1989, 89–101.
- SIEBER, Peter (1990): *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. (=Sprachlandschaft 8). Aarau, Sauerländer, 152 p. ISBN 3-7941-3169-X.
- SIEBER, Peter (1992): «Wie können wir Sprachfähigkeiten untersuchen?» In: *Deutschblätter* Nr. 27, Mai 1992, 2–17.
- SIEBER, Peter (Hrsg.) (in Vorb.): *Sprachfähigkeiten: Besser als ihr Ruf! – Nötiger denn je!* (=Reihe Sprachlandschaft). Aarau: Sauerländer.
- SIEBER, Peter; SITTA, Horst (1992): «Sprachreflexion in der Öffentlichkeit: Die öffentliche Sprachkritik als Indikator öffentlichen Sprachbewusstseins.» In: *Der Deutschunterricht* 4/92, 63–83.
- SITTA, Horst (1989): «'Die muttersprachlichen Fähigkeiten unserer Schüler werden immer miserabler!' – Wirklich?» In: *Praxis Deutsch* 95/1989, 2–5.
- SITTA, Horst (1990): «Defizit oder Entwicklung. Zum Sprachstand von Gymnasialabsolventen und Studenten.» In: STICKEL, Gerhard (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*. (=IDS-Jahrbuch 1989). Berlin, de Gruyter, 233–254. ISBN 3-11-012446-7.

Das Zürcher Textanalyseraster

**0 Bezugsgrößen/Korrelate**

- 0.1 Textlänge. token-Zahlen**
- 0.1.1 Buchstaben
 - 0.1.2 Wortformen
 - 0.1.3 Teilsätze
 - 0.1.4 Ganzsätze
- 0.2 types-Zahlen**
- 0.2.1 Lexeme
 - 0.2.2 grammatische Kategorien
 - 0.2.3 Teilsätze (Satzbaupläne)
 - 0.2.4 Ganzsätze
- 0.3 Charakterisierung des Wortschatzes:
Grundwortschatz/Nicht-Grundwortschatz**
- 0.4 Charakterisierung der Syntax:
einfach/komplex; normal/ausgefallen**
- 0.5 Charakterisierung der Kohäsionsleistung:
viel/wenig; einfach/schwierig**
- 0.6 Charakterisierung der Komplexität des Themas sowie der
Komplexität der Behandlung des Themas im Text**

A. Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit

- O** Orthographie
- I** Interpunktion
- M** Morphologie
- SY** Syntax
- T** Textbau/Satzverknüpfung
- SA** Semantik von Inhaltswörtern/Autosemantika
- SS** Semantik von Funktionswörtern/Synsemantika
- SK** Semantik komplexer Ausdrücke
(komplexe Wörter, Wortgruppen, Sätze)

B B.1 Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz**B.1.1 Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes**

- 1.1.1 In welchem Masse lässt sich im Text eine Gesamtidee erkennen, die den einzelnen Textteilen ihren Ort zuweist?
- 1.1.2 Welches ist diese Gesamtidee?
- 1.1.3 Entspricht die Gesamtidee der Aufgabenstellung (wie sie z.B. durch den Titel markiert sein kann)?

B.1.2 Aufbau, Gliederung (Textmakrostruktur)

- Hat der Text eine der Gesamtidee entsprechende Gliederung? Welches sind die einzelnen Glieder?
- 1.2.1 Innere Gliederung
 - 1.2.2 Äussere Gliederung (graphisch mittels Absatz, Spiegelstrich u.ä.)

B.1.3 Thematische Entfaltung

- 1.3.1 Lässt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik hinter dem Text rekonstruieren? (Texthintergrundslogik THL)
- 1.3.2 Zeigt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik im Text selbst? (Textvordergrundslogik TVL)

B.1.4 Grad an Implizitheit/Explizitheit

- 1.4.1 Ist der Text so implizit wie möglich?
- 1.4.2 Ist der Text so explizit wie nötig?

B.1.5 Ausdrückliche Rezipientenführung

- 1.5.1 Metakommunikative Elemente
- 1.5.2 Kohäsionsmittel (Verweis-, Verknüpfungsmittel: Pronomen, Konjunktionen, Konjunkionaladverbien u.a.; textstrukturierende Mittel, Wortstellung)
- 1.5.3 Graphische Mittel (Unterstreichungen, Schriftauszeichnung u.ä.)
- 1.5.4 Explizite Nennung von Produzent und Rezipient; Markierung des Standpunktes des Produzenten

B.1.6 Angemessenheit der Sprachmittel (Sachadäquatheit, Funktionsadäquatheit, Ususadäquatheit)

- 1.6.1 Interpunktion
- 1.6.2 Wortformen-, Phrasen- und Satzbau
- 1.6.3 Textbau
- 1.6.4 Wahl von Autosemantika
- 1.6.5 Wahl von Synsemantika
- 1.6.6 Semantik komplexer Ausdrücke
- 1.6.7 Registerwahl

B.1.7 Erfüllung von Textmusternormen**B.2 Ästhetische Angemessenheit: Besondere formale Qualitäten****B.2.1 Sprachlich-formales Wagnis****B.2.2 Qualität der Sprachmittel (Attraktivität/Repulsivität)**

- 2.2.1 Wortwahl
- 2.2.2 Satz- und Textbau
- 2.2.3 Rhythmus
- 2.2.4 Registerwahl, Tonlage

B.3 Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten**B.3.1 Inhaltliches Wagnis****B.3.2 Inhaltliche Wegqualität (Attraktivität/Repulsivität)**